

879

UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL
FACULTÉ DES LETTRES

ACTIVITÉ MÉTALINGUISTIQUE
ET
ACQUISITION D'UNE LANGUE SECONDE
Etude des verbes déictiques allemands

THÈSE

présentée à la Faculté des lettres
de l'Université de Neuchâtel
pour obtenir le grade de docteur ès lettres

par

ANNE-CLAUDE BERTHOUD



Peter Lang
Berne · Francfort/M.
1982

**Activité métalinguistique
et
acquisition d'une langue seconde**

**UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL
FACULTÉ DES LETTRES**

**ACTIVITÉ MÉTALINGUISTIQUE
ET
ACQUISITION D'UNE LANGUE SECONDE
Etude des verbes déictiques allemands**

THÈSE

**présentée à la Faculté des Lettres
de l'Université de Neuchâtel
pour obtenir le grade de docteur ès lettres**

par

ANNE-CLAUDE BERTHOUD



**Peter Lang
Berne · Francfort/M.
1982**

La Faculté des lettres de l'Université de Neuchâtel, sur les rapports de MM. Georges Lüdi, professeur à l'Université de Neuchâtel, François Bresson, professeur à l'Ecole pratique des Hautes Etudes de Paris, Bernard Py, professeur à l'Université de Neuchâtel et Georges-Eddy Roulet, professeur à l'Université de Genève, autorise l'impression de la thèse présentée par Mme Anne-Claude Berthoud, en laissant à l'auteur la responsabilité des opinions énoncées.

Neuchâtel, le 3 juin 1982

Le doyen:
André Gendre

© Editions Peter Lang, Berne 1982
Successeur des Editions
Herbert Lang & Cie S.A., Berne

Tous droits réservés. Réimpression ou reproduction interdite
par n'importe quel procédé, notamment par microfilm, xérographie,
microfiche, microcarte, offset etc.

Impression: fotokop Wilhelm Weihert KG, Darmstadt (RFA)

*A mon père et ma mère
qui m'ont inventée...*

*A Blaise et Olivier
qui m'ont supportée...*

Nous tenons à remercier ici tous ceux qui, de près ou de loin, ont permis la réalisation de cette thèse.

Nous témoignons notre très grande reconnaissance à Eddy Roulet, qui a été notre premier maître en linguistique.

Nous exprimons notre sincère gratitude à Bernard Py, qui nous a conseillée et guidée durant toute l'élaboration de ce travail.

Nous remercions très vivement Georges Lüdi, dont les remarques pertinentes nous ont permis de préciser les concepts qui fondent cette étude.

Nous formulons notre profonde reconnaissance à François Bresson et aux collaborateurs du Centre des Processus Cognitifs et du Langage, à Paris, qui nous ont amenée à parfaire nos connaissances en psycholinguistique; nous les remercions de leurs précieux conseils et de leurs encouragements.

Nous tenons à remercier également Danièle Bailly, qui au travers de nombreuses discussions nous a apporté une réelle stimulation.

Enfin, nous disons notre vive gratitude à Annette Graber pour la patience dont elle a fait preuve dans la préparation du manuscrit.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
1. DÉFINITION D'UN CADRE THÉORIQUE	5
1.1. Les déictiques	6
1.1.1. Ambiguïté des déictiques	7
1.1.2. Catégories de déictiques	8
1.1.3. Déictiques et anaphoriques	9
1.2. L'appropriation du système de signes	10
1.3. Une théorie de l'énonciation	11
1.3.1. L'objet d'une linguistique de l'énonciation	12
1.3.2. Complexité de la communication verbale	13
1.3.3. Elaboration du sens	14
1.3.4. Une sémantique formelle	16
1.3.5. Théorie d'un fonctionnement et d'une activité de langage	17
1.3.6. La référenciation	17
1.3.7. Opérations prédicatives et opérations énonciatives	20
1.3.8. Imbrication des opérations énonciatives et prédicatives	26
1.3.9. Opérations complémentaires	28
1.3.10. Séquences terminales	29
1.4. Théorie de l'énonciation et relation dialectique entre langues et langage	29

1.5.	Grammaire générative transformationnelle, théorie de l'énonciation et analyse contrastive	31
1.5.1.	Analyse contrastive et modèle génératif transformationnel	31
1.5.2.	Analyse contrastive et théorie de l'énonciation	32
2.	DESCRIPTION THÉORIQUE DES VERBES DE DÉPLACEMENT	35
2.1.	Analyse comparative des verbes de déplacement français et allemands	35
2.1.1.	Agencement des marques de surface	35
2.1.2.	Relations de sens	36
2.2.	Spécificité des adverbes locatifs et des particules adverbiales	37
2.3.	Passage d'un système non déictique à un système déictique	38
2.4.	Opération de localisation	40
2.4.1.	La localisation en tant que manifestation particulière de l'opposition statique/dynamique	41
2.4.2.	Verbes de déplacement orienté	43
2.4.3.	Définition du processus de déplacement	44
2.4.4.	Fonction déictique des verbes <i>aller</i> et <i>venir</i>	44
2.4.5.	Définition des repères déterminant l'orientation du déplacement	46
2.4.6.	Pertinence de l'opposition actuel/virtuel	49
2.4.7.	Relations déictiques et relations intersubjectives	52
2.4.8.	Absence de l'ambiguïté référentielle dans d'autres études	53
2.5.	Analyse du dialogue	55
2.6.	Critères de repérages externes et internes	55

3.	ÉTUDE D'UNE UNITÉ D'INTERACTION	57
3.1.	Etude des contraintes topologiques	60
3.1.1.	Analyse des énoncés à l'impératif	60
3.1.2.	Analyse des énoncés déclaratifs	61
3.1.3.	Analyse d'un énoncé du type commentaire	67
3.2.	Etude des contraintes interactives	72
3.2.1.	Analyse en actants-procès	74
3.2.2.	La fonction agentive biaisée par la fonction énonciative	76
3.2.3.	Actes de langage et repérages énonciatifs	80
3.3.	Etude des contraintes situationnelles	82
3.3.1.	Conception de l'espace	83
3.3.2.	Perception de l'espace	84
3.4.	Pertinence de relations obliques	84
3.5.	Dégradation du système	88
3.6.	Pertinence de l'analyse diachronique	90
4.	DÉIXIS ET ÉNONCIATION DIDACTIQUE	91
4.1.	Spécificité de l'énonciation en situation didactique	91
4.2.	Activités didactiques et opérations énonciatives	93
4.2.1.	Jeu de rôle et simili-assertion	93
4.2.2.	Narration d'une histoire et assertion rapportée	94
4.2.3.	Critique de texte et double assertion	94
4.3.	Déixis et translation d'énonciation	95
4.4.	Spécificité de l'exercice de traduction	97
4.4.1.	Traduction et verbes déictiques	98
4.4.2.	Spécificité de la traduction d'un dialogue	99
4.4.3.	Du dialogue au récit	100

5. DÉCENTREMENT ET DÉVELOPPEMENT COGNITIF	103
5.1. Confusion des niveaux Sit E et Sit E	103
5.2. Evolution du système déictique et du décentrement spatial	105
5.3. Pertinence d'un double décentrement: perceptuel et conceptuel	106
6. APPROCHE PSYCHOLINGUISTIQUE DES PROCESSUS D'ACQUISITION ET DES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE	111
6.1. Spécificité de la construction d'un système linguistique	111
6.2. Spécificité de l'acquisition	114
6.3. Spécificité de l'apprentissage	114
6.3.1. Spécificité de l'apprentissage d'une L ₂	117
6.3.2. Spécificité de l'apprentissage des verbes déictiques allemands	118
6.3.3. Nécessité d'une activité de conceptualisation	119
6.3.4. Conceptualisation et métalangage	122
6.3.5. Métalangage scolaire et théorie	124
6.4. Théorie et genèse d'un système linguistique	126
6.4.1. Processus de construction d'un système linguistique	126
6.4.2. Processus de reconstruction d'un système linguistique	129
6.5. Articulation des critères gouvernant la construction d'un système linguistique	131
6.5.1. Organisation bipolaire et complexité sémantique	133
6.5.2. Organisation bipolaire et données situationnelles	134
6.5.3. Organisation bipolaire et acquisition d'une L ₂	134

6.5.4.	Appréhension d'un système et analyse catégorielle	135
6.5.5.	Modèle prototypique et sélection des données	136
6.5.6.	Nature du dispositif inné	138
6.5.7.	Repérages originaux et repérages spécifiques	139
6.6.	Evolution des repérages en L ₁ et en L ₂	140
6.6.1.	Evolution des repérages déictiques en L ₁	140
6.6.2.	Evolution des repérages déictiques en L ₂	141
6.6.3.	Caractère dynamique de l'évolution du système interlinguistique	144
6.7.	Les erreurs en tant qu'agents dynamiques de l'évolution d'un système	145
7.	INVESTIGATION DES PROCESSUS D'ACQUISITION ET D'APPRENTISSAGE	149
7.1.	Données textuelles et données intuitionnelles	150
7.1.1.	Connaissances implicites et connaissances explicites	151
7.1.2.	Données intuitionnelles et capacité métalinguistique	151
7.2.	Le problème des données	153
7.3.	Activité linguistique et activité métalinguistique	154
7.4.	Articulation des activités linguistique, métalinguistique et épilinguistique	155
7.4.1.	L'opposition implicite/explicite	157
7.4.2.	Niveau du contenu (implicite)	158
7.4.3.	Niveau de l'expression (explicite)	159
7.4.4.	Continuum entre les activités épi- et métalinguistiques	159
7.5.	Connaissance/activité	161
7.6.	Règles propositionnelles/règles linguistiques	162

7.7.	Règles explicites/règles conscientes	164
7.8.	Production/reconnaissance	165
7.9.	Production/reconnaissance métalinguistique	166
7.10.	Relation sujet-objet	168
8.	ACTIVITÉS LINGUISTIQUE ET MÉTALINGUISTIQUE DES APPRENANTS	171
8.1.	Adéquation relative des activités linguistique et métalinguistique des apprenants	171
8.1.1.	Activités épi-, méta- et linguistique et système appréhendé	175
8.1.2.	Types de structuration et spécificité de l'objet	176
8.1.3.	Erreur/incohérence	178
8.1.4.	Types de structuration et déroulement de l'apprentissage	178
8.2.	Résonance de la métalangue du maître sur les différents types de structuration	179
8.2.1.	Cohérence interne et régression	180
8.2.2.	Apprenants créatifs et apprenants réceptifs	181
8.2.3.	Cohérence externe et cohérence interne	182
9.	ANALYSE DES HYPOTHÈSES DES APPRENANTS AU NIVEAU DU CONTENU MÉTALINGUISTIQUE	185
9.1.	Propriétés et relations susceptibles d'être prises en considération	185
9.2.	Organisation et sélection individuelles des propriétés et des relations	186
9.3.	Analyse globale des hypothèses	191
9.3.1.	Hétérogénéité quantitative	191
9.3.2.	Hétérogénéité qualitative	192

9.3.3. Types de procédures d'explication	193
9.3.4. Absence d'une réelle relation déictique	195
9.3.5. Spécificité des relations établies par les apprenants	196
9.3.6. Organisation et nature des critères	198
9.4. Détermination de l'activité de conceptualisation	198
10. ANALYSE DES HYPOTHÈSES DES APPRENANTS AU NIVEAU DE L'EXPRESSION MÉTALINGUISTIQUE	199
10.1. Complexité de l'activité de verbalisation	199
10.2. Activité d'objectivation	201
10.3. Relativité de la cohérence des discours métalinguistiques des apprenants	203
10.4. Transparence et opacité des discours métalinguistiques	204
10.5. Forme des discours métalinguistiques produits par les apprenants	205
10.5.1. Le code discursif	205
10.5.2. Le code formalisé	206
10.6. Fiabilité des discours métalinguistiques des apprenants	208
CONCLUSION	213
BIBLIOGRAPHIE	219
Annexe: hypothèses des apprenants	227

I N T R O D U C T I O N

Le fondement de notre analyse se trouve dans la difficulté que rencontrent généralement les apprenants francophones dans l'apprentissage et l'emploi des verbes allemands à particules *hin* et *her*.

En tant que professeur d'allemand, nous nous sommes constamment trouvée confrontée à ce problème. L'impuissance que nous avons à le résoudre nous a incitée à cerner de façon plus approfondie la complexité linguistique qui devait sous-tendre la difficulté d'apprentissage en question.

Ainsi notre objectif est-il, dans cette recherche, d'expliquer au moyen d'arguments théoriques une réalité de nature didactique. En effet, difficulté d'apprentissage et complexité sont interdépendantes: la réalité pratique "alimente" la description théorique en même temps qu'elle se voit éclairée par elle.

Il ne s'agit donc pas d'une description arbitraire et *a priori*, mais d'une construction fondée sur le comportement de l'apprenant, et ceci, sur les plans linguistique et métalinguistique.

Une première analyse, encore très empirique, de productions d'élèves nous a permis, au travers de leurs erreurs et de leurs hésitations, de déterminer de façon plus précise les problèmes inhérents à l'emploi de ces verbes. Nous avons constaté qu'ils apparaissent à plusieurs niveaux d'analyse linguistique:

- au niveau de la réalisation morphosyntaxique:

a) on constate une dissociation entre le verbe et la particule:

- Ja, ich gehe heraus.
- Nein, ich komme nicht hinaus.

b) le verbe est mal décomposé:

- Nein, ich kann nicht kommen herunter.

- au niveau de la structure profonde:

on trouve une association implicite de l'énonciateur et du repère qui oriente le déplacement exprimé par le verbe, soit l'unité d'interaction suivante:

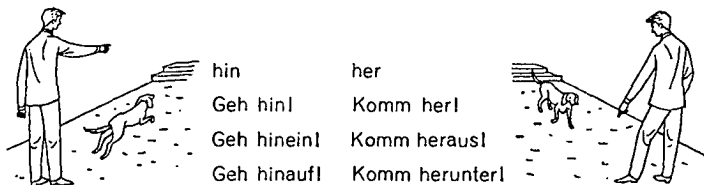
A: *Komm herauf!*

B: *Nein, ich kann nicht hinaufgehen.*

La dissociation du verbe et de la particule comme la confusion dans l'organisation des relations sous-jacentes témoignent de l'ambiguïté référentielle inhérente à l'emploi de ces verbes.

Cette difficulté peut, dans une certaine mesure, s'expliquer par les insuffisances théoriques du manuel de référence de nos sujets¹, qui schématise de façon simpliste les relations en jeu:

§ 99. Les particules HIN et HER



La particule hin marque l'éloignement, la particule her marque le rapprochement par rapport à la personne qui parle ou dont on parle. Hin et her peuvent se combiner avec d'autres particules ou prépositions pour préciser le sens du mouvement. Notez les expressions hinein, herein, hinaus, heraus, hinauf, herauf, hinunter, herunter, hinüber, herüber.

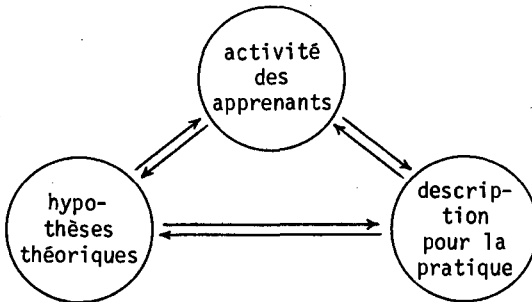
1) Uhlig, W., Ch. Chatelanat, J.B. Lang: *Wir sprechen deutsch III*, Lausanne, Payot, 1961, p. 129. Il s'agit du manuel utilisé pour l'enseignement de l'allemand au niveau secondaire, dans le canton de Neuchâtel/Suisse. Cet ouvrage offre une présentation traditionnelle: brève théorie et exercices structuraux; les règles y sont généralement rudimentaires, fondées sur des présupposés largement implicites.

La théorie se limite à l'utilisation de ces verbes au seul mode impératif. Les énoncés déclaratifs et interrogatifs, qui posent un certain nombre de problèmes spécifiques, ne font l'objet d'aucune explication. Cette lacune laisse les apprenants totalement démunis lorsqu'ils se trouvent confrontés à ce type d'énoncés.

Les carences de la plupart des manuels scolaires témoignent du passage difficile de la théorie à la pratique. En lieu et place d'une véritable simplification, on constate le plus souvent une fragmentation arbitraire du sujet traité. Les auteurs de manuels n'étant généralement pas linguistes, ils filtrent ou déforment les constructions théoriques par une connaissance superficielle et implicite.

Les insuffisances que révèle notre manuel dans le traitement des verbes à particules ne semblent toutefois pas tant imputables à la maladresse d'une simplification qu'à l'absence d'une réelle théorie linguistique de référence; en effet, nous n'avons trouvé aucun traité, aucune grammaire qui explique le fonctionnement de ces verbes de façon à répondre à nos besoins didactiques, ce qui tendrait à justifier, dans une certaine mesure, les imprécisions de la description du manuel et, par voie de conséquence, les difficultés rencontrées par les apprenants.

Restent donc à construire aussi bien une description théorique des verbes à particules *hin* et *her* que leur description pour la pratique. Et c'est à cette double élaboration que nous tenterons de nous attacher dans cette étude. Nous schématiserons de la façon suivante notre démarche à deux niveaux, articulée sur le comportement des apprenants:



La première approche consiste en la construction d'hypothèses sur le fonctionnement des verbes à particules, de façon générale tout d'abord, puis de manière plus précise au travers de l'analyse d'une situation d'interaction particulière.

Cependant, l'explication d'une difficulté d'apprentissage ne relevant pas de la seule complexité linguistique (ou interne), nous serons amenée à la relier: d'une part à des facteurs d'ordre pragmatique (ou externe), tels que la spécificité de l'énonciation en situation didactique; d'autre part à des facteurs d'ordre psycholinguistique, dans la mesure où l'articulation du linguistique et de l'extralinguistique dépend du développement cognitif des sujets. Nous ferons ici abstraction de la capacité intellectuelle et de la relative motivation de nos sujets.

La seconde approche sera davantage la mise en évidence des problèmes qui vont caractériser la construction d'une "description idéale" fondée sur l'articulation d'un double faisceau de critères, issus à la fois d'hypothèses descriptives et de l'activité linguistique des apprenants, que la présentation d'une application didactique possible.

L'ambition de conjuguer théorie et pratique au travers d'un double recours à l'apprenant, saisi dans son activité de langage et sur le langage (activité métalinguistique) va poser plusieurs problèmes, tant au niveau de l'investigation de l'activité consciente qu'à celui de l'investigation de l'activité inconsciente des apprenants.

Notre étude se présente ainsi moins comme l'énoncé d'un "possible" que comme celui de la délimitation de celui-ci au travers de l'expression d'un certain nombre d'"impossibles".

Chapitre 1

DÉFINITION D'UN CADRE THÉORIQUE

La description des verbes de déplacement à particules *hin* et *her* ne peut se fonder sur la seule analyse morphosyntaxique des énoncés, mais exige la prise en compte de phénomènes pragmatiques.

Ainsi ces verbes requièrent-ils une théorie qui ne porte pas seulement sur les énoncés en tant que tels, mais encore et surtout sur leurs conditions de production, autrement dit, sur l'acte d'énonciation, déterminé en fonction de la situation de discours dans laquelle les énoncés sont insérés.

L'intérêt que l'on porte actuellement à l'énonciation s'explique par l'extension de l'objet même de la linguistique. Un certain nombre de phénomènes, qui étaient "rejetés" au niveau de la parole, apparaissent comme pertinents pour la compréhension du fonctionnement de la langue: l'évolution de la linguistique contemporaine montre que, lorsqu'on aborde le sens des unités linguistiques, on est inévitablement amené à les relier à l'extralinguistique, c'est-à-dire à leur référence comme à leur prise en charge par un énonciateur.

La relation "obligée" des verbes en question aux conditions extralinguistiques de leur production exige une théorie qui articule le linguistique sur l'extralinguistique, à savoir une linguistique de l'énonciation.

Le terme "déictique", que l'on assigne généralement à ces verbes, marque explicitement leur relation à l'énonciation, dans le sens où celle-ci est définie en terme de déixis, notion relative aux traits orien-

tationnels de la langue et ainsi directement liée à l'instance de discours.

Lyons (1970, 213), par exemple, donne de cette instance la définition suivante:

"Tout énoncé de la langue est produit par le locuteur¹ dans une situation spatio-temporelle; il est produit par le locuteur et est généralement adressé à un interlocuteur. L'énoncé comporte une référence à une chose ou à une personne: le sujet du discours".

Pour Lyons (1973), la déixis est la source même de la référence. Dans son sens étymologique, ce terme est la marque d'une relation à l'extralinguistique, ou au monde, par un geste d'ostentation. Ce geste ne peut être réalisé qu'en présence de l'élément qu'il désigne, d'où l'implication nécessaire de la situation de discours dans l'énoncé.

1.1. LES DÉICTIQUES

Dans sa classification des signes en symboles, indices et icônes, Peirce (1978) place les déictiques dans une catégorie intermédiaire entre les symboles et les indices. Cette classification se fonde sur la reconnaissance de trois ordres de signifiante:

- on peut signifier par l'intermédiaire du mot; celui-ci étant relié à son objet par des lois conventionnelles, il s'agit alors d'un symbole;
- on peut signifier à travers le dessin d'un objet, le dessin désignant l'objet; le signe est alors une icône;
- mais on peut aussi signifier un objet par un acte d'ostentation, et l'objet de cette visée est un indice; indiquer un objet détermine une relation existentielle avec celui-ci.

1) L'opposition locuteur/énonciateur est ici neutralisée, mais sera développée p. 13.

Les termes déictiques ne forment pas une classe unitaire; ils partagent une double fonction:

- *je* est un symbole, dans le sens où il représente un concept conventionnel, arbitrairement différent de *tu*, et de ses équivalents dans d'autres langues;
- *je* est un indice, puisqu'il renvoie à la personne qui l'énonce.

Par conséquent, les déictiques ne sont pas des indices purs; ce sont des "indexicals symbols" (ou symboles indiciels), car leur sens n'est pas totalement situationnel.

1.1.1. AMBIGUÏTÉ DES DÉICTIQUES

Le statut ambigu et particulier des déictiques et notamment des pronoms *je* et *tu* se voit largement explicité chez Benvéniste (1966).

Entre *je*, *tu* et les autres pronoms, il n'existe pas seulement des différences formelles dues à la structure syntaxique et morphologique d'une langue, mais des différences plus générales et plus profondes qui tiennent au processus même de l'énonciation linguistique. Ainsi, un énoncé contenant *je* ou *tu* appartient à un niveau de langage qui inclut, avec les signes, ceux qui en font usage. Les instances d'emploi de ces pronoms ne renvoient pas à des notions constantes et objectives; ils ne constituent pas une classe de référence, puisqu'on ne trouve pas d'objet définissable comme *je* ou *tu*, auquel puissent renvoyer identiquement ces instances. Chaque occurrence a sa référence propre et correspond chaque fois à un être unique posé comme tel.

Ces pronoms sont donc caractéristiques de l'instance de discours, c'est-à-dire, selon Benvéniste (1966, 251), des "actes discrets et chaque fois uniques par lesquels la langue est actualisée par un locuteur".

Pour parler des pronoms *je* et *tu*, l'auteur (à la suite de Jakobson) utilise le terme d'"embrayeurs"; il entend par là qu'ils "branchent" l'énoncé sur l'instance qui les énonce.

La référence constante et nécessaire à l'instance de discours

constitue le trait qui unit *je/tu* à une série d'indicateurs (ou d'"indexical symbols") relevant de classes syntaxiques différentes par leur forme et leurs aptitudes combinatoires. Certains sont pronoms, d'autres adverbes, d'autres encore locutions adverbiales.

1.1.2. CATÉGORIES DE DÉICTIQUES

Les déictiques forment des catégories hiérarchisées en fonction de leur valeur spécifique de relateurs ou d'"embrayeurs" sur l'instance de discours:

- Les pronoms *je* et *tu* sont des indices, ou des indicateurs de personnes; *je* indique la personne qui énonce, *tu*, la personne allocutée. Ils correspondent à des entités et servent de relais directs entre l'énoncé et l'énonciation.
- Les adverbes *ici*, *là* et *maintenant*, *hier*, *demain* sont des indicateurs de lieu et de temps; ils délimitent "l'instance spatiale et temporelle¹ coextensive et contemporaine de la présente instance de discours contenant *je*" (Benvéniste 1966, 253).
- Les démonstratifs *ceci*, *cela* et *ce* apparaissent comme des indices d'entités (cf. Peirce 1978); ils désignent un objet par ostentation simultanée à la présente instance de discours. Ils servent à informer qu'un individu ou un groupe d'individus est repéré ou qu'il localise le référent au "moi-ici-maintenant" de l'énoncé (cf. Lyons 1973).

Il convient de noter que le déterminant *le* (*la*, *les*) peut très bien fonctionner comme "embrayeur" lorsqu'il détermine un objet

1) Pour Lyons (1973), si une chose est une situation spatio-temporelle, elle doit exister, et l'on peut dire que la notion d'existence, fictive ou réelle, avec laquelle nous opérons est fondée sur notre compréhension intuitive de l'existence physique de la situation spatio-temporelle. Il s'agit d'un espace physique dont les coordonnées sont établies en fonction des énoncés d'un ensemble donné. Ces coordonnées peuvent varier d'une langue à l'autre, mais le point zéro (point d'origine et de référence) sera toujours le lieu et le temps de l'énonciation.

présent à l'instance de discours. Cette propriété de l'article défini trouve d'ailleurs son origine dans sa valeur primitive de démonstratif¹.

- Les verbes de déplacement *aller* et *venir*, et leurs correspondants causatifs *emporter*, *apporter* et *emmener*, *amener*, qui n'apparaissent pas dans la liste des déictiques proposée par Benvéniste, incluent les composants déictiques ou les "embrayeurs" *je/tu* dans leur sens même; comme Fillmore (1975) et Tanz (1980), nous les considérerons comme des termes implicitement déictiques.

1.1.3. DÉICTIQUES ET ANAPHORIQUES

La fonction d'"embrayeurs" des termes déictiques les oppose à une autre classe de termes, les anaphoriques. En effet, si l'on ne vise plus la relation de l'indicateur à l'instance unique qui le manifeste, la langue recourt à une série de termes distincts qui réfèrent cette fois aux objets extralinguistiques, aux temps et aux lieux historiques (nous dirons aux objets et lieux objectifs): à *aujourd'hui* correspond *le jour même*; à *hier*, *la veille*; à *demain*, *le lendemain*.

"Ainsi se trouve établie une distinction entre, d'une part un plan d'énonciation qui relève du discours, et d'autre part, un plan d'énonciation historique qui caractérise le récit des événements passés sans aucune intervention du locuteur" (Benvéniste 1966, 238-239).

Ce second niveau de langage comporte des formes comme *il*, *le*, *celui-là*, qui peuvent fonctionner comme "reprises", substituts abrégatifs ou anaphores. La classe des substituts anaphoriques peut être constituée aussi bien de verbes que de pronoms. Par exemple:

1) Selon Lyons (1973), cette similarité de fonction est visible synchroniquement dans une sorte d'englobement des définis par les démonstratifs, ceci par l'association à l'article défini d'un adverbe de localisation, par exemple:

le chien est là + ce chien-là.

Jeanne est malade, elle a la rougeole.

Cet élève parle mieux qu'il ne le faisait l'an dernier.

Les deux classes de termes (déictiques et anaphoriques) présentent des fonctions différentes :

- les indicateurs de personnes ont pour fonction principale de référer à l'instance de discours et servent ainsi de relais à ce qui est extérieur au langage;
- les substituts anaphoriques réfèrent généralement au contexte et appartiennent par conséquent à la syntaxe de la langue.

Dans une théorie sémantique, qui tend à représenter comment le sens résulte de l'intégration des énoncés et de leur contexte situationnel, de l'articulation du linguistique et de l'extralinguistique, les déictiques deviennent un sujet central. Ils vont jouer le rôle de "média-teurs" entre l'acte d'énonciation et les traits situationnels.

1.2. L'APPROPRIATION DU SYSTÈME DE SIGNES

Si les phrases n'ont pas de sens par elles-mêmes, mais que ce sont les utilisateurs qui le déterminent, il s'agit de saisir de manière plus spécifique comment s'opère le passage d'un agencement de signes à son appropriation.

Benvéniste (1966) met en évidence l'existence dans le langage d'un système ou appareil formel de l'énonciation, qui est l'instrument de passage de la langue au discours. L'acte individuel par lequel on produit la langue introduit le locuteur comme paramètre essentiel dans la mise en fonctionnement de la langue que représente l'énonciation.

L'énonciation actualise la langue dans le sens où, avant celle-là, la langue n'est qu'une possibilité de la langue. C'est l'énonciation qui constitue la langue en une instance de discours.

"Le locuteur s'approprie l'appareil formel de la langue et il énonce sa position de locuteur par des indices spécifiques d'une

part, et au moyen de procédés accessoires de l'autre" (id., 1970, 14).

Le sens ne résulte pas de la seule appropriation de la langue par un sujet particulier dans un contexte spatio-temporel donné, mais d'une relation d'interlocution ou d'intersubjection entre un locuteur et un interlocuteur.

Ainsi l'appareil formel de l'énonciation contient-il des éléments d'ancrage par rapport aux relations intersubjectives.

"Dès qu'il se déclare locuteur et assume la langue, il implante l'autre en face de lui (...), postule un allocutaire (...). Ce qui, en général, caractérise l'énonciation est l'accentuation de la relation discursive au partenaire, que celui-ci soit réel ou imaginé, individuel ou collectif" (ibid., 14).

Cet appareil formel va permettre à chacun de prendre la parole en se situant comme locuteur *je*, *je* désignant la personne qui parle. Celui auquel s'adresse le message, l'interlocuteur, deviendra à son tour *je*. Ceci fait ressortir la nature très particulière de ces pronoms, qui ne "renvoient ni à un concept, ni à un individu" (id., 1966, 261), mais autorisent chacun à se poser comme sujet du discours.

Benvéniste confère une fonction essentielle au *je* individuel et à son rapport au monde social. Bien qu'il constitue la "clé de voûte" du système énonciatif, celui-ci n'a par lui-même aucun statut théorique précis. Le *je* sujet-énonciateur est ici saisi comme fonction pure et n'a pas de dimension psychologique; il représente un *je* indéfini.

Pour Bronckart (1976, 35), "le sujet maintient le système, non en tant qu'opérateur défini à l'intérieur de celui-ci, mais en tant que *deus ex machina* extérieur, et en fait inconnu".

1.3. UNE THÉORIE DE L'ÉNONCIATION

L'appareil formel de l'énonciation, au travers duquel Benvéniste (1970) tend à définir les mécanismes de l'appropriation du langage par un

sujet-parlant placé dans un temps et un espace, va trouver son expression approfondie et systématisée chez Culioli.

1.3.1. L'OBJET D'UNE LINGUISTIQUE DE L'ÉNONCIATION

Pour Culioli, l'objet de la linguistique, c'est l'activité discursive du sujet, avec toutes ses caractéristiques et tous les facteurs qui la contrôlent. Décrire l'activité discursive d'un sujet suppose l'expression des paramètres qui interviennent dans la situation de discours.

Il y a d'abord les énoncés, c'est-à-dire la réalisation de l'activité langagière, sur laquelle porte l'analyse du linguiste. Ces énoncés sont construits à partir d'un système de règles, ou d'une grammaire. Leur construction s'effectue dans le cadre d'une situation d'énonciation, avec un énonciateur et un co-énonciateur - tout interlocuteur étant un énonciateur potentiel -, par lesquels les instances linguistiques s'actualisent, donc prennent un sens; elles transmettent un contenu, qui est le résultat d'une construction cognitive du sujet et qui renvoie à des objets extralinguistiques, avec leurs propriétés physico-culturelles. On ne peut par conséquent définir le sens d'un énoncé sans référence à une situation donnée.

C'est précisément cet ancrage dans la situation d'énonciation qui va permettre à Culioli de dégager des valeurs référentielles (temps, mode, aspect, quantification), qui sont autant de constructions cognitives du sujet. Dégager des valeurs référentielles revient à établir des opérateurs qui ancrent le discours dans des référents extralinguistiques.

Pour Culioli, énoncer, c'est construire un espace et un temps, orienter, déterminer, établir un réseau de valeurs référentielles, bref, un système de repérages. Tout énoncé de la langue est dès lors repéré par rapport à un sujet-énonciateur \mathfrak{S}_0 , à un co-énonciateur \mathfrak{S}_1 , à un temps d'énonciation \mathfrak{T} et à un lieu d'énonciation \mathfrak{L} .

Culioli symbolise par des majuscules bouclées ce qui est du domaine de l'énonciation et par des majuscules droites ce qui est du co-domaine (énoncé ou texte); ainsi toute relation d'énonciation se pré-

sente-t-elle comme un paquet de relations:

E (énonciation)	↔	E (énoncé)
S (sujet de l'énonciation)	↔	S (sujet de l'énoncé)
T (temps de l'énonciation)	↔	T (temps de l'énoncé)
L (lieu de l'énonciation)	↔	L (lieu de l'énoncé)

1.3.2. COMPLEXITÉ DE LA COMMUNICATION VERBALE

Le but de Culioli n'est pas de présenter un modèle pour la communication verbale, mais de proposer un essai (partiel) de théorie pour rendre compte de la complexité des phénomènes que met en jeu cette communication.

Aux dichotomies parole/langue, performance/compétence, il oppose celle de production/reconnaissance, c'est-à-dire "la faculté universelle de produire et d'interpréter des textes par des sujets" (1973, 83), processus complexes au cours desquels interviennent des sujets-humains plongés dans un milieu donné, se repérant par rapport à lui, et interagissant les uns sur les autres.

Aussi, dans une théorie de l'énonciation, le système conventionnel des marques grammaticales ou sémantiques, qu'elles soient d'aspect, de modalité, de détermination, ne se comprend qu'en valeur relative, à savoir par référence à un énonciateur doué d'intentionnalité, ancré dans une situation extralinguistique repérée par le "moi-ici-maintenant", situation dans laquelle le sujet est soit énonciateur, soit locuteur:

- L'*énonciateur* est l'agent du processus évoqué, le sujet qui produit ou reconnaît une suite, dans la mesure où il construit les conditions de production et de reconnaissance.
- Le *locuteur* est celui qui parle, celui qui géographiquement ou vocalement produit; il est le simple descripteur ou "constateur" d'un processus effectué par un autre sujet, ensemble sur lequel il porte un jugement.

- A l'opposition énonciateur/locuteur s'ajoute un troisième terme: l'*asserteur*, c'est-à-dire celui qui, au sens strict, asserte ou prend en charge l'orientation ou le sens de l'énoncé.
- Énonciateur, locuteur et asserteur sont issus de l'extralinguistique (E) et sont à distinguer du *sujet de l'énoncé* ou sujet grammatical.

Ces quatre fonctions ressortent clairement dans une situation théâtrale. Par exemple dans la réplique suivante (tirée de Goldoni: *Le Nouvel Appartement*, Acte I, scène XI, La Pléiade, 1020):

Cecilia: Elle n'est pas encore venue voir mon nouvel appartement ?

- l'énonciateur est l'agent "sous-jacent" de l'énonciation théâtrale, Goldoni;
- le locuteur, celui ou celle qui émet (ou produit) la réplique théâtrale, la comédienne jouant le rôle de *Cecilia*;
- l'asserteur, celui qui prend en charge le sens de la réplique, le personnage *Cecilia*;
- le sujet de l'énoncé, le sujet grammatical *elle* (qui renvoie à la belle-soeur de *Cecilia*).

La distinction entre énonciateur et locuteur est essentielle en situation didactique, dans le sens où il y a décalage fréquent entre l'agent ou responsable véritable de l'énonciation et celui qui la met en acte.

1.3.3. ÉLABORATION DU SENS

Le sens va s'élaborer dans le contexte très large de la situation d'énonciation. Il n'est donc pas une "sécrétion du cerveau toute faite", mais se construit chez un énonciateur et se reconstruit chez un co-énonciateur (*tu* [S₁] devenant *je* [S₀] dans l'alternance du discours), dans un contexte d'énonciation, au travers de valeurs référentielles. Les deux énonciateurs (S₀ et S₁) sont engagés de façon dissymétrique dans un travail de construction du sens.

Cette conception des relations "inter-énonciateurs" ou intersubjectives met en évidence le caractère trop simpliste de la communication fondée sur l'opposition encodage/décodage, où le langage est assimilé à un instrument pour la transmission d'un message entre un émetteur et un récepteur. Ce schéma a l'inconvénient d'isoler les termes les uns des autres, comme si le message était une réalité quasi matérielle, qui passerait de main en main, sans être altéré par l'opération.

Culioli fonde sa conception des relations intersubjectives ($S_0 \leftrightarrow S_1$) sur une version remaniée de la communication telle que l'envisage Jakobson (1973) dans sa description des différentes "fonctions" du langage; Culioli s'attache essentiellement aux fonctions émotive et conative (comprises au sens le plus large du terme)¹, dans la mesure où elles sont, dans leur interaction entre elles et avec la fonction référentielle, au centre du processus de signification.

La relation entre émetteur et récepteur se situe ici entre deux protagonistes engagés dans un processus: le locuteur part d'une intention de signification claire et distincte, et c'est le travail du récepteur de démêler ce qui est présupposé et ce qui est posé, de suivre les intentions de référence du locuteur, de résoudre les ambiguïtés et les indéterminations inhérentes à son discours (l'ambiguïté devenant alors constitutive du discours).

L'énoncé est un objet physique, agencé de telle manière que lorsqu'un premier énonciateur le produit, il incite un second énonciateur (le co-énonciateur) à construire un système de coordonnées qui vont lui permettre d'établir, moyennant des ajustements, une relation entre l'énoncé E et l'événement E auquel réfère le premier énonciateur. Notons que l'événement E n'est pas forcément quelque chose qui se produit: il peut être un état, une référence à d'autres textes, une réalité imaginaire ou fantastique.

1) La fonction émotive (ou expressive) apparaît comme la trace de l'émetteur dans son message; la fonction conative marque l'orientation du discours vers l'interlocuteur.

Ainsi le co-énonciateur est-il tout autre chose qu'un simple récepteur du message; il est actif, dans la mesure où il doit, lorsque l'énonciateur le produit, reconstruire un sens, à savoir un système de valeurs référentielles.

Et c'est précisément l'ajustement des systèmes de repérages entre énonciateurs qui se trouve, chez Culioli, au coeur de tout acte de langage et qui fonde une linguistique de l'énonciation que nous résumerons ainsi: les énoncés potentiels prennent des valeurs référentielles à travers des systèmes de repérages par rapport aux points d'ancrage que constitue la situation d'énonciation (les sujets-énonciateurs, le moment d'énonciation, le lieu d'énonciation).

1.3.4. UNE SÉMANTIQUE FORMELLE

D'une part, les sujets énonciateurs (S_0 et S_1) appartiennent à un contexte historique et social déterminé et, d'autre part, ils vivent subjectivement une situation.

Une telle conception de l'énonciation implique pour Culioli une redéfinition de la sémantique, qu'il caractérise lui-même de "sémantique formelle"¹. Celle-ci comprend la linguistique comme théorie à la fois des mécanismes syntaxiques et des processus d'énonciation, c'est-à-dire qu'elle étudie la relation complexe entre des énoncés (textes), une situation d'énonciation, un sens (relations entre des objets linguistiques qui renvoient à des objets extralinguistiques avec leurs propriétés physico-culturelles), et des valeurs référentielles (mode, temps..., qui sont autant de constructions cognitives du sujet).

La "sémantique formelle" redonne un statut à l'extralinguistique par l'intermédiaire du linguistique et du sujet-parlant. Si les données physico-culturelles et l'extralinguistique en général demeurent encore un domaine trop peu étudié, ces facteurs ne peuvent être écartés, de même

1) Par sémantique formelle, il faut entendre l'assignation d'une description formelle aux faits de signification.

que ne peuvent être éludés les problèmes posés par l'assertion et la prise en charge d'un énoncé par un sujet.

1.3.5. THÉORIE D'UN FONCTIONNEMENT ET D'UNE ACTIVITÉ DE LANGAGE

Culioli ne propose pas l'explication d'une mécanique, mais d'un fonctionnement du langage; il ne vise pas une caractérisation abstraite du langage, telle que la conçoit par exemple Chomsky par son concept de compétence, mais une simulation de l'activité de langage, c'est-à-dire un modèle de la performance.

Traiter d'une activité ou d'une production langagière implique qu'aucun énoncé ne peut être considéré isolément, mais doit être directement rattaché à une activité discursive. Et, à la limite, un énoncé isolé pourrait précisément se caractériser par l'absence de statut énonciatif, si l'on considère que cette activité est celle d'un sujet-énonciateur formulant, exprimant, "communiquant" un certain rapport avec le "réel"; en tant qu'expression, le langage l'est de quelque chose, pris en charge par quelqu'un.

Ainsi le rôle du linguiste sera-t-il d'expliciter les modes de cet agencement, d'établir un rapport entre un objet linguistique attesté (le seul objet observable) et les modes de production de cet objet linguistique, qui relèvent plus généralement des processus cognitifs et des systèmes sociaux auxquels appartiennent les sujets-énonciateurs.

1.3.6. LA RÉFÉRENCIATION

Envisager une analyse linguistique, c'est par conséquent étudier la langue comme un système de règles, de contraintes, et cela "à travers" des phrases produites par un sujet individuel, en tenant compte des opérations mises en jeu par ce dernier, ces opérations étant cognitives autant que linguistiques.

L'articulation du cognitif et du linguistique relève chez Fisher (1979) de la référenciation, qui est une activité propre au sujet-énonciateur, faisant de tout acte de langage un mode privilégié de sa pra-

tique sociale (c'est-à-dire de tout ce qui permet à un individu de se construire dans son environnement); il s'agit du mode de fonctionnement de tout énoncé par rapport à autre chose que lui: le référent, qui englobe tout le domaine de ce qui est extérieur, objet ce à quoi, de quoi, sur quoi la référence se constitue.

A noter (selon Franckel 1976) que le référent n'est pas assimilable au monde extralinguistique dans lequel nous agissons: il n'existe pas en dehors de l'organisation qu'en donne l'énoncé par l'intermédiaire de l'activité de l'énonciateur. Si l'énoncé n'a pas de signification stable par lui-même, le référent ne peut être considéré indépendamment de la construction qu'en donne l'énoncé, issue nécessairement d'une prise de position de l'énonciateur. La référence est construite par l'énonciateur chaque fois qu'il prend en charge le discours, ce qui explique la dissymétrie apparaissant entre compréhension et production, et les réajustements constants de la relation intersubjective. Ainsi le discours n'est-il pas le reflet ou la simple verbalisation d'un référent autonome, mais la production d'un référent, construit au fur et à mesure et qui s'énonce, relatif aux activités de l'énonciateur *dans* et *sur* le monde.

La référenciation en tant qu'opération ne se limite pas à établir des relations entre un système linguistique et le domaine extralinguistique; l'organisation de tout énoncé implique des opérations sémantiques de référenciation qui jouent:

- soit entre les énoncés (relations anaphoriques),
- soit entre énoncé et situation (relations déictiques),
- soit, enfin, à l'intérieur de l'énoncé, qui devient lui-même son propre repère.

La référenciation opère donc sur les relations:

$E \rightleftharpoons E$

$E \rightleftharpoons E$

E
 \rightleftharpoons
 E

Note

Parler de "sémantique formelle" ou de "référenciation" revient à poser la validité d'une relation de sens et à en rendre compte. A partir des hypothèses théoriques de Frege, Fisher (1979) propose une analyse logico-linguistique de ces relations, notamment des relations d'identité, d'identification et de non-identification.

Soit les deux relations d'identité suivantes:

$$a = a$$

(cette relation est construite *a priori* [les deux *a* renvoient au même signe])

$$a = b$$

(cette relation est construite *a posteriori* [il faut connaître *a* et *b* pour introduire le signe d'égalité =])

la question est de savoir si la relation = est posée entre des objets (domaine \mathfrak{E}) ou entre des signes d'objets (domaine \mathfrak{E}).

Si $a = b$, *a* et *b* dénotent la même chose; l'égalité est posée au niveau du signe, mais ces signes ne sont égaux que par rapport à leur référent; ce sont donc les référents qui sont identifiables. Entre *a* et *b*, apparaît une relation d'identification, mais non d'identité, l'identité du signe étant ce à quoi il renvoie.

Si $a = b$ renvoie à:

Socrate est un homme.

il y a identification de deux termes qui ne comportent pas le même statut:

- *Socrate est un objet*: en tant qu'individu, *Socrate* désigne un objet;
- *un homme est un concept*: *un homme* prend ici une valeur prédicative, par le fait qu'il assigne une propriété à un objet. Ce qui relève du concept résulte d'opérations cognitives, en particulier de l'abstraction.

Ainsi la relation d'identification:

$$\begin{array}{ccc} a & = & b \\ | & & | \\ \text{[objet]} & & \text{[concept]} \end{array}$$

n'est-elle possible qu'entre des termes qui apparaissent à des niveaux différents dans l'"échelle" qui va des objets aux signes linguistiques, en passant par le domaine des concepts ou le domaine des représentations:

- 1) niveau "mondain" \mathfrak{E} (ou des objets)
- 2) niveau (de l'image, du symbolique) des représentations
- 3) niveau linguistique

Le domaine 1 renvoie aussi bien aux pratiques sociales qu'à l'ontologie (des êtres et des objets); c'est à ce niveau que l'on peut situer la constitution des "relations primitives" dont parle Culioli, et déterminer des possibilités de compatibilité entre des structures de sens.

Au niveau 2, l'englobement des caractéristiques individuelles (niveau 1) sous la catégorie générale du concept, qui les absorbe, permet d'une part de construire (par abstraction) une catégorie de pensée qui se présente comme nécessairement dépouillée de caractéristiques situationnelles, et d'autre part, par un retour en arrière, de référer les individus en tant qu'"objets" à leur situation.

L'activité de langage apparaît ainsi comme une double activité:

- d'objectivation, au niveau de la mise en forme de la pensée ou de la conceptualisation;
- de subjectivation, au niveau de la mise en évidence, de la manifestation de cette construction dans le langage, au travers du sujet qui la prend en charge.

Et c'est probablement ce à quoi Benveniste (1974) faisait allusion quand il écrivait que le privilège de la langue est de comporter à la fois la signifiante des signes et la signifié de l'énonciation.

1.3.7. OPÉRATIONS PRÉDICATIVES ET OPÉRATIONS ÉNONCIATIVES

Le souci d'ancrer le linguistique à la fois dans l'extralinguistique et dans le sujet-parlant amène Culioli à considérer l'activité langagière comme le résultat d'un ensemble complexe d'opérations. Les opérations énonciatives, qui rattachent le discours au "moi-ici-maintenant", sont elles-mêmes comprises dans une structure opératoire plus vaste dont nous tenterons ici de relever l'essentiel.

Dans sa grammaire, Culioli refuse une distinction tranchée entre "structure profonde" et "structure de surface" et préconise une différenciation plus nuancée, qui se présente plutôt comme une succession de niveaux: du plus profond - qui serait de nature extralinguistique (ou cognitivo-culturelle et qui renvoie aux niveaux 1 et 2 de la page 19) - au plus superficiel - qui constitue la réalisation morphosyntaxique, phonétique et prosodique d'une langue (cf. niveau 3). Cette dernière séquence, ou "séquence terminale", apparaît comme le résultat d'une série d'opéra-

tions, opérations prédicatives et opérations énonciatives, qui déterminent les niveaux intermédiaires.

a) Les relations primitives

Comme point de départ de ces opérations, Culioli se donne un ensemble structuré de relations primitives, qui ne sont ni les parties du discours, ni les classes syntaxiques de Chomsky, mais qui renvoient au sens grec de "prédiquer"; celles-ci sont à un tel niveau de profondeur que la distinction entre sémantique et syntaxe n'y a aucune pertinence. Ces relations servent à filtrer le réel par la langue et sont elles-mêmes déterminées en fonction d'un prédécoupage du lexique, c'est-à-dire en fonction des "notions" et de leurs "propriétés primitives".

Les notions sont des entités difficiles à saisir. Elles résultent de l'articulation de représentations socio-culturelles et d'images individuelles. Elles sont orientées, munies de propriétés intrinsèques et vont engendrer entre elles des relations d'ordre, qui sont des relations primitives.

Celles-ci ont un statut fondamental dans la construction des valeurs référentielles et dans la construction des catégories grammaticales (qui ne renvoient pas à un simple jeu de correspondances entre un système classificatoire de phénomènes extralinguistiques et un système de marques morphosyntaxiques, mais résultent de l'opération par laquelle le sujet établit ces correspondances et construit simultanément les deux systèmes au fur et à mesure de son activité de production/reconnaissance).

Les relations primitives définissent un certain nombre de rapports:

- des *rapports spatiaux*, du type extérieur/intérieur, donnant une position relative des objets E;
- des *rapports de repérage ou d'identification* entre notions: étant donné des unités, on pose qu'on a soit une relation d'identification, si les deux termes sont identifiés (tels que

$a = b$; cf. p. 19), soit une relation de différence ou de non-identification, c'est-à-dire, dans une acception aussi large que possible, une relation de localisation;

- des *relations d'agentivité*, opposant un agent à un "agi";
- des *valeurs aspectuelles profondes* telles que perfectif/imperfectif;
- des *oppositions* du type état/processus.

b) Le schéma de lexis

Les relations primitives sont insérées dans les structures linguistiques par une série d'étapes et d'opérations.

La première étape consiste en la sélection des notions qui vont apparaître dans l'énoncé; elles sont filtrées au travers d'un moule canonique que Culioli appelle le schéma de lexis - le terme "lexis" est emprunté aux stoïciens et signifie "le dit". Ce schéma est le noyau ou la relation essentielle d'un énoncé; il constitue par ailleurs le tronc commun d'une série de paraphrases (la dérivation paraphrastique suggérant la possibilité d'une multitude d'énoncés plus ou moins synonymes).

L'insertion des notions dans le schéma de lexis apparaît comme le résultat d'une double opération:

- l'*instanciation* des notions sélectionnées dans le schéma;
- le *repérage* des notions, qui confère à la relation une orientation prédicative.

Le schéma de lexis est un moule à trois places représentant la structure linguistique minimale: deux arguments et un prédicat. Après projection dans le schéma, par l'instanciation, des trois notions sélectionnées, on obtient une lexis de la forme

$$a \ p \ b$$

où a et b sont les arguments et p , le prédicat.

c) Repérages prédicatifs

La relation $a p b$ est ordonnée, en fonction des relations primitives, en une source a et un but b . Soit l'exemple suivant:

L'enfant mange sa soupe.

$a \quad p \quad b$

- *L'enfant*, ayant été défini, au niveau de la relation primitive, comme agent, il sera situé à la source de la lexis;
- *sa soupe*, qui est la notion "agie" de la relation, désignera le but de cette relation.

Par conséquent, la lexis se voit orientée ainsi: $a \xrightarrow{p} b$ (de la source vers le but). Cette orientation est fonction d'un premier repérage - c'est-à-dire d'un premier rapport entre ces deux entités, qui va donner à la relation un statut de relation prédicative - et désigne le terme à partir duquel on va effectuer les opérations qui vont conduire à l'énoncé.

Pour indiquer ce premier repérage, Culioli utilise le méta-opérateur $\underline{\epsilon}$. L'exemple précédent pourra donc être ramené à la formule suivante:

$\langle a p b \rangle \underline{\epsilon} a \quad \text{ou} \quad \langle a r b \rangle \underline{\epsilon} a$

(r désignant le prédicat ou le relateur), formule signifiant que l'énoncé $a p b$ est repéré par rapport à a .

L'opération de repérage s'applique récursivement à toutes les formes de relations pour "déterminer" une relation primitive.

d) Repérages énonciatifs

La lexis obtenue (ou relation prédicative) doit être à son tour repérée par rapport à la situation d'énonciation, qui est considérée comme origine absolue d'un système de coordonnées. Elle est elle-même constituée d'un ensemble de paramètres ($\mathcal{S}_0, \mathcal{S}_1$ [sujets énonciateurs], $\mathcal{T}_0, \mathcal{L}_0$ [temps et espace origines]).

La lexis est donc préassertive, dans le sens où le passage à l'assertion implique une prise en charge par l'énonciateur, qui modalise et oriente l'énoncé, tout en l'ancrant dans une situation d'énonciation notée provisoirement:

$$\langle a \ r \ b \rangle \in \underline{\text{Sit}}_0$$

e) Repérages prédicatifs et repérages énonciatifs

L'opération de prédication permet de repérer dans la relation - c'est-à-dire de mettre en relation orientée - l'un des termes (terme repéré) par rapport à l'autre (terme repérant); l'opération d'énonciation, elle, ancre ce dernier terme en Sit_0 .

L'ensemble de la relation est ainsi repéré par rapport à Sit_0 par l'intermédiaire d'un des termes de la relation primitive, qui joue un rôle de substitut ou de relais. Dès lors, l'opérateur $\underline{\in}$ apparaît à la fois comme un opérateur de prédication et un opérateur d'énonciation.

Les sujets (S) de l'énoncé seront donc repérés, dans le système de la personne, par des opérations effectuées à partir de l'origine que constitue l'énonciateur (\mathfrak{S}_0): chaque occurrence de S sert de repère à la suivante, le repère initial étant lui-même repéré par rapport à l'énonciateur.

Pour illustrer les différentes transformations énonciatives et les imbrications de repérages à partir d'un schéma de lexis, nous prendrons quelques exemples tirés de Desclés (1974, 19, 21):

- déplacement de l'énonciation: *je dis / je disais*
- déplacement du locuteur: *je dis / tu dis*
- déplacement du repère de
l'événement: *j'ai chaud / j'avais chaud*
- déplacement des personnes: *j'ai chaud / tu as chaud*

- je dis: j'ai chaud

\downarrow S ₁	\downarrow S ₂	}	$L_2 = L_1 = \mathfrak{L}_0$ $T_2 = T_1 = \mathfrak{T}_0$	S ₁ renvoie à S ₀ S ₂ renvoie à S ₀
--------------------------------	--------------------------------	---	--	--
- je dis: tu as chaud

}	$L_2 \neq L_1 = \mathfrak{L}_0$ $T_2 = T_1 = \mathfrak{T}_0$	S ₁ renvoie à S ₀ S ₂ renvoie à S ₁
---	---	--
- je dis: il a chaud

}	$L_2 \omega^* L_1 = \mathfrak{L}_0$ $T_2 = T_1 = \mathfrak{T}_0$	S ₁ renvoie à S ₀ S ₂ ne renvoie ni à S ₀ ni à S ₁
---	---	--

* (ω: n'est pas repéré par rapport à)

- je disais: j'ai chaud

}	$L_2 = L_1 = \mathfrak{L}_0$ $T_2 = T_1 \neq \mathfrak{T}_0$	S ₁ renvoie à S ₀ S ₂ renvoie à S ₁
---	---	--
- tu dis: j'ai chaud

}	$L_2 = L_1 \neq \mathfrak{L}_0$ $T_2 = T_1 = \mathfrak{T}_0$	S ₁ renvoie à S ₁ S ₂ renvoie à S ₁
---	---	--

présent énonciatif
- tu dis: tu as chaud

}	$L_2 \neq L_1 \neq \mathfrak{L}_0$ $T_2 = T_1 = \mathfrak{T}_0$	S ₁ renvoie à S ₁ S ₂ renvoie à S ₀
---	--	--
- tu disais: il a chaud

}	$L_2 \omega L_1 \neq \mathfrak{L}_0$ $T_2 = T_1 \neq \mathfrak{T}_0$	S ₁ renvoie à S ₁ S ₂ ne renvoie ni à S ₀ ni à S ₁
---	---	--

déplacement énonciatif
- je dis: j'avais chaud

}	$L_2 = L_1 = \mathfrak{L}_0$ $T_2 \neq T_1 = \mathfrak{T}_0$	S ₁ renvoie à S ₀ S ₂ renvoie à S ₀
---	---	--

non-simultanéité de l'événement avec l'acte énonciatif
- tu disais: tu avais chaud

}	$L_2 \neq L_1 \neq \mathfrak{L}_0$ $T_2 \neq T_1 \neq \mathfrak{T}_0$	S ₁ renvoie à S ₁ S ₂ renvoie à S ₀
---	--	--

déplacement énonciatif et non-simultanéité
- tu disais: il avait chaud

}	$L_2 \omega L_1 \neq \mathfrak{L}_0$ $T_2 \neq T_1 \neq \mathfrak{T}_0$	S ₁ renvoie à S ₁ S ₂ ne renvoie ni à S ₀ ni à S ₁
---	--	--

déplacement énonciatif et non-simultanéité

L'orientation donnée à l'énoncé par l'opération de repérage peut, ou non, correspondre à l'ordre de la relation primitive, c'est-à-dire que le terme-repère dans la relation prédicative peut, ou non, coïncider avec la source de la relation primitive. L'énoncé où a est choisi comme terme de départ de la relation sera défini comme l'énoncé primaire: son orientation coïncide avec l'ordre de la relation primitive.

Le choix d'une orientation s'imbrique avec celui d'une organisation ou d'un positionnement de surface du terme de départ de la relation, défini essentiellement par des propriétés de surface propres à chaque langue.

L'opérateur $\underline{\subseteq}$ peut donc jouer comme opérateur d'identification ou de localisation (ou de non-identification) lorsque l'orientation de surface ne coïncide pas avec l'ordre de la relation primitive. Autrement dit, si en début d'énoncé l'origine du système de repérages est toujours \mathfrak{S}_0 , la première occurrence du texte S pourra correspondre soit à une identification, notée $S_1 = \mathfrak{S}_0$, soit à une non-identification, notée $S_1 \neq \mathfrak{S}_0$.

1.3.8. IMBRICATION DES OPÉRATIONS ÉNONCIATIVES ET PRÉDICATIVES

Si les deux opérations sont décrites successivement et de manière spécifique, c'est pour répondre à un souci d'ordre méthodologique. En réalité, elles ne peuvent être ni dissociées l'une de l'autre, ni hiérarchisées; elles agissent en détermination réciproque: le sens ou l'orientation d'une lexis ne peut être déterminé que dans le cadre d'une situation spécifique, et les opérations d'énonciation ne peuvent, elles, se greffer que sur une structure particulière qui est la lexis. Ainsi l'énonciation détermine-t-elle la lexis (dans le sens où l'on peut choisir "ce dont on va parler" avant de référer à la situation), en même temps qu'elle se voit déterminée par elle (l'orientation de la lexis modulant les repérages énonciatifs).

Cette interdépendance implique que, au niveau même des notions, il est impossible d'établir des catégories tranchées entre les noms et

les verbes par exemple; les noms appartiendraient au domaine du "discontinu" et du "discret" et les verbes seraient susceptibles d'une fonction énonciative (mode, aspect de type relationnel). L'aspect relationnel des catégories verbales suppose des objets à mettre en relation; et qu'est-ce que prôdiquer, sinon mettre en relation énonciative des objets linguistiques ?

Cela revient à dire qu'on ne peut détacher la sémantique des processus énonciatifs, le sens d'un énoncé ne pouvant préexister à son actualisation dans le discours. C'est par conséquent l'activité de langage qui détermine le choix des possibilités de fonctionnement des différentes notions; les "relations notionnelles" (ou primitives) n'ont aucune réalité en dehors de leur validation dans le langage.

Pour illustrer cette procédure de validation, nous reprendrons la formule empruntée à Fisher, $a = b$. Si



renvoient à des notions (\neq à des référents R_1 et R_2), la relation d'identification n'est possible qu'au "niveau référentiel"; autrement dit, ce sont les référents de a et de b qui sont identifiables.

Toutefois cette relation d'identification n'a pas de réalité en dehors de sa validation dans le discours; et la validation n'est pas dans la relation elle-même, mais dans le relateur:

$$\begin{array}{c} a = b \\ \text{relateur} \end{array} \quad \text{ou} \quad \textit{Socrate est un homme.}$$

Le relateur est un opérateur, c'est-à-dire qu'il est la trace d'une opération, contenue d'ailleurs dans le terme d'"identification", par opposition à celui d'"identité" (qui présente un état de fait et qui ne peut avoir son occurrence dans le langage).

Les relations d'identification ne peuvent donc relier deux "objets" ou deux "individus" qui apparaîtraient au même niveau de la structure hiérarchique (cf. tableau p. 19), allant des objets aux signes en

passant par les concepts.

Soit l'énoncé suivant:

<i>Un chat</i>	<i>est</i>	<i>un chat.</i>
↓		↓
<i>a</i>		<i>b</i>

- *a* appartient à la classe des objets;
- *b* relève d'une classe intentionnelle, à valeur prédicative, prenant ici une valeur conceptuelle (ce qui explique les "recoupe-ments" fonctionnels possibles entre les noms et les verbes).

Autrement dit, le terme repéré est un objet, alors que le terme repérant est un concept.

Cet énoncé met en oeuvre différentes propriétés du terme *chat*; il relève du problème plus général de la complétude d'une classe d'événements. Et la dissymétrie qui apparaît entre *a* et *b* renvoie au sens même du langage, qui est communication, et donc doué d'intentionnalité.

1.3.9. OPÉRATIONS COMPLÉMENTAIRES

Après avoir été doublement repéré, prédicativement (par l'instanciation de la lexis) et énonciativement (par sa prise en charge par un énonciateur situé temporellement et spatialement), l'énoncé se voit déterminé par un ensemble d'opérations qui ne s'appuient pas sur un ancrage aussi net. Il s'agit:

- des *opérations de modalisation*, qui définissent d'une part le jeu de l'interlocution ou le déontique (le vouloir, la permission, ...), d'autre part les opérations d'assertion, d'interrogation ou d'injonction;
- des *opérations de thématisation*, qui ont pour but de focaliser une des entités de la lexis;
- des *opérations de quantification*, qui sont des opérations assez complexes servant à "extraire" un ou plusieurs éléments hors d'une classe; elles s'appliquent aux arguments de la relation

prédicative. Il s'agit plus précisément d'opérations qui mettent en relation quantification et qualification (passage du dénombrable au non dénombrable, mise de l'accent sur la qualité d'un objet; par exemple: *un bon beurre*);

- des *opérations aspectuelles*, qui déterminent des relations entre le moment du déroulement du procès et le degré d'accomplissement de ce même procès.

Ces catégories énonciatives sont en interdépendance: chacune d'elles est plus ou moins interprétable en fonction des contraintes de l'une ou l'autre des catégories. L'aspect, par exemple, ne peut être dissocié du temps et de la modalisation.

La classification ou hiérarchisation des opérations est donc opératoire à un niveau métalinguistique, c'est-à-dire dans la constitution d'une grammaire.

1.3.10. SÉQUENCES TERMINALES

Les structures obtenues par le jeu de ces diverses opérations constituent une "potentialité d'énoncés". La réalisation de ceux-ci est déterminée en fonction des règles de bonne formation ou des lois propres à une langue donnée. Autrement dit, cette dernière étape consiste en la projection de ces énoncés potentiels sur la chaîne terminale, pour obtenir l'assemblage séquentiel des termes selon des lois spécifiques. Ces règles particulières définissent des "schémas de phrases", qui constituent elles-mêmes l'objet de la grammaire d'une langue donnée.

1.4. THÉORIE DE L'ÉNONCIATION ET RELATION DIALECTIQUE ENTRE LANGUES ET LANGAGE

Nous inscrirons notre analyse des verbes déictiques dans une théorie de l'énonciation, selon laquelle tout objet linguistique se définit par une relation dialectique entre le langage - qui renvoie à une

activité signifiante de reconnaissance et de production par des sujets: "la faculté universelle de produire et d'interpréter des textes" (Culioli 1973, 83) - et les langues - "qui sont des systèmes comportant leurs lois propres d'organisation et dont les traces sont empiriquement observables" (Fuchs et Le Goffic 1975, 120).

Un de nos objectifs sera de déterminer au travers de l'étude spécifique des langues ce qui relève du langage, c'est-à-dire de dégager le généralisable du spécifique, ou de distinguer les opérations qui relèvent du langage des marques de surface, qui en sont des traces particulières. Ainsi tout discours peut-il se concevoir comme un ensemble de traces des opérations qui ont constitué ce discours; ces traces sont composées de marques ou de systèmes de marques dont la nature et l'agencement sont extrêmement variables d'une langue à l'autre. En tant que traces indissociables des activités de production et de compréhension, ces marques vont apparaître à la fois comme produits et comme objets (déclencheurs) d'opérations (cf. Franckel 1976).

Dégager des opérations universelles implique l'étude approfondie d'un grand nombre de langues, et de préférence des langues dont la relation avec le français soit la moins évidente. Il s'agit là d'un objectif idéal qui ne peut être atteint que par approximations successives.

Un de nos buts était d'extraire, au travers de l'étude comparée des agencements de marques spécifiques d'une vingtaine de langues, une "structure référentielle spatiale universelle". Les tests que nous avons établis à l'intention de linguistes locuteurs natifs des langues en question nous ont permis d'avancer quelques hypothèses: il semble que l'universalité de structure apparaisse à un niveau très profond et élémentaire et que les divergences entre les langues soient l'expression d'organisations particulières à différents niveaux de profondeur.

Une première approche des verbes déictiques *aller/venir* en chinois nous conduit à penser que ces différences ne sont pas issues de l'opposition langues indo-européennes/langues non indo-européennes. Au niveau

des repères qui déterminent le sens du déplacement exprimé par l'un ou l'autre de ces verbes, le chinois s'apparente plus au français, à l'anglais (décrit par Fillmore 1975) et à l'allemand que le russe et le polonais, qui font interférer des contraintes aspectuelles, ou que l'espagnol, qui organise (comme nous le verrons p. 53) de façon particulière le repère qui fonde la relation déictique.

Nous ne pouvons rendre compte plus précisément de cette étude actuellement en cours; nous nous limiterons à l'analyse du français et de l'allemand (en l'appuyant sur quelques exemples espagnols), qui constitue en quelque sorte une "micro-approche" de la relation dialectique langue/langage. Il s'agira, au travers des agencements de marques spécifiques, de dégager les opérations prédicatives et énonciatives sous-jacentes aux deux systèmes - ou, plus précisément, aux deux microsystèmes - des verbes déictiques. La notion de microsystème est empruntée à Gentilhomme (1980); en tant qu'inscrit dans le système plus vaste de la langue, il se définit à la fois par sa spécificité et sa dépendance du premier, et permet ainsi de fonder une réflexion plus générale sur les rapports entre marques et opérations au travers d'un "microprétexte".

1.5. GRAMMAIRE GÉNÉRATIVE TRANSFORMATIONNELLE, THÉORIE DE L'ÉNONCIATION ET ANALYSE CONTRASTIVE

L'analyse contrastive a pour objectif de mettre en évidence les points de convergence et de divergence entre deux ou plusieurs systèmes linguistiques. Il faut toutefois relever que leur conception ne sera pas la même si l'on se place dans un cadre génératif transformationnel ou dans celui de l'énonciation.

1.5.1. ANALYSE CONTRASTIVE ET MODÈLE GÉNÉRATIF TRANSFORMATIONNEL

Les études contrastives issues du modèle génératif transformationnel constituent une démarche spécifique que l'on peut résumer ainsi¹:

1) Nous nous référons ici à l'introduction de [suite p. 32]

L'approche théorique des fondements linguistiques d'un sujet donné part de considérations générales sur la fonction linguistique de celui-ci, et aboutit à un système de règles syntagmatiques qui définissent des structures profondes. Celles-ci ont un degré d'abstraction juste suffisant pour être communes aux langues concernées. Elles constituent une base à partir de laquelle chaque langue construit ses propres structures de surface. La comparaison se fait donc entre les règles qui, à partir de la base commune, constituent chaque langue en une entité originale.

Dans l'exploitation didactique des théories chomskyennes, la distinction entre les règles de structure profonde et les règles de structure superficielle est bien tranchée: les premières relèvent de l'organisation "universelle" des langues, les secondes de leur manifestation spécifique. S'agissant d'un modèle de production pour un locuteur idéal en dehors de toute situation réelle de communication, il est par conséquent possible d'envisager une description contrastive sous la forme idéale et structurée de suites de règles, c'est-à-dire de construire des "algorithmes contrastifs" précis et définis *a priori*.

1.5.2. ANALYSE CONTRASTIVE ET THÉORIE DE L'ÉNONCIATION

Dans une théorie de l'énonciation, les opérations qui définissent un schéma de phrase ne peuvent être ainsi hiérarchisées ou être l'objet d'emboîtements successifs. Elles agissent simultanément, toute attribution de sens à une relation primitive et prédicative impliquant une opération énonciative, à savoir l'activité de l'énonciateur situé dans un temps et un espace spécifiques. L'indétermination des opérations prédicatives et énonciatives trouvera son expression la plus tangible dans l'analyse des verbes déictiques, où il est impossible de dissocier - et par là de structurer hiérarchiquement - les différentes opérations

[note 1, suite] l'ouvrage de E. Arcaini, B. Py et R. Rossini Favretti: *Analyse contrastive et apprentissage des langues: la syntaxe de l'interrogation en espagnol, français, italien et anglais*, Bologne, Pàtron, 1979, 6.

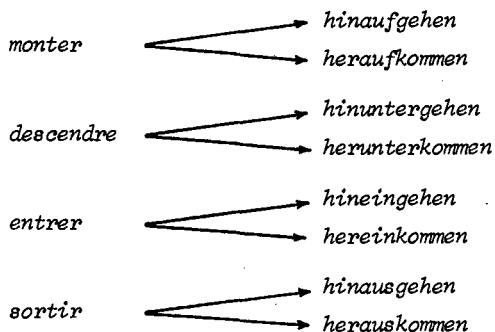
mises en jeu, leur sens renvoyant à l'énonciation par définition.

Puisqu'il s'agit de rendre compte d'une activité et non d'un simple fonctionnement du langage, notre "algorithme contrastif" dépassera non seulement le niveau de l'analyse morphosyntaxique, mais aussi celui de la phrase en tant qu'unité de discours. Relevant d'une activité de production/reconnaissance, de la double activité d'énonciateur et co-énonciateur, il veut se constituer en modèle de l'échange verbal, de l'articulation "inter-énoncés", c'est-à-dire en modèle du fonctionnement même du discours.

Chapitre 2
DESCRIPTION THÉORIQUE
DES VERBES DE DÉPLACEMENT

2.1. ANALYSE COMPARATIVE DES VERBES DE DÉPLACEMENT
FRANÇAIS ET ALLEMANDS

Notre analyse porte sur un microsysteme constitué par quelques verbes de déplacement qui nous paraissent représentatifs de l'ensemble du systeme des verbes à particules *hin* et *her*. Il s'agit de quatre verbes français, correspondant aux huit expressions allemandes suivantes:



2.1.1. AGENCEMENT DES MARQUES DE SURFACE

Les verbes français et allemands se distinguent tout d'abord par leur forme. Les verbes français sont des termes simples, alors que les verbes allemands se présentent sous une forme complexe: ils sont composés d'une particule déictique, d'une préposition locative et d'un verbe de déplacement; ils obéissent par conséquent aux contraintes for-

melles de segmentation imposées à tout verbe séparable.

2.1.2. RELATIONS DE SENS

Ils se distinguent ensuite par leur sens: les verbes français comportent dans leur sens même une orientation du déplacement par rapport à des repères spatiaux tels que *le haut*, *le bas*, *l'intérieur*, *l'extérieur*, mais ils sont neutres déictiquement.

Les verbes allemands, eux, marquent non seulement une orientation du déplacement en fonction d'un repère localisé dans l'espace, mais encore un ancrage de ce repère dans la situation d'énonciation ou dans l'instance de discours. Ces fonctions sont réalisées par les différentes unités constitutives de ces verbes:

- a) la préposition locative marque la position dans l'espace;
- b) les verbes *gehen* et *kommen*, correspondant aux verbes français *aller* et *venir* - verbes déictiques dans les deux langues -, comprennent dans leur sens même, en tant que verbes déictiques, la référence à l'instance de discours;
- c) la particule et le verbe donnent la position relative des actants du discours dans l'espace, la première réalisant une déixis explicite, dans le sens où elle marque formellement ou linguistiquement un des traits implicites contenus dans le sens même du verbe. Ainsi:
 - *hin* et *gehen* marquent explicitement et implicitement un déplacement orienté selon le point de départ et définissent un mouvement d'éloignement par rapport au repère;
 - *her* et *kommen* marquent explicitement et implicitement un déplacement orienté selon le point d'arrivée et déterminent un mouvement de rapprochement.

Signalons que le français et les langues romanes en général ne comportent aucun élément formel équivalant à *hin* et *her*.

2.2. SPÉCIFICITÉ DES ADVERBES LOCATIFS ET DES PARTICULES ADVERBIALES

Tant les langues romanes que l'allemand possèdent des adverbes qui définissent des repérages en fonction des personnes grammaticales, mais il convient de les distinguer des particules allemandes aussi bien en fonction du nombre des personnes considérées qu'en fonction de la nature même du repérage.

En latin, les adverbes *hic*, *istic* et *illuc* déterminent respectivement la position relative d'une personne ou d'un objet par rapport aux personnes grammaticales (1^{re}, 2^e et 3^e personnes).

Le français, au travers de l'opposition *ici/là*, réduit le repérage au seul "champ" de la 1^{re} personne, neutralisant alors l'opposition *istic/illuc* ramenée à un simple statut de non-proximité par rapport à *je*. L'opposition *là/là-bas* établit un degré relatif de non-proximité (ou d'éloignement, compris ici au sens statique du terme).

L'opposition locative allemande *hier/dort* fonctionne de façon similaire à celle du français *ici/là*.

L'allemand possède un double système de repérage locatif: statique et dynamique; statique au travers des adverbes *hier* et *dort*, qui définissent une position relative en fonction de *je*; dynamique avec les particules adverbiales *hin* et *her*, qui déterminent un mouvement orienté (éloignement et rapprochement) en fonction de ce repère. Il est à noter que particules et adverbes peuvent se combiner pour marquer simultanément l'orientation et le repère du déplacement; la forme *dorthin gehen* en constitue un exemple.

Dans une interaction (entre *je* et *tu*), le repérage ne s'effectuera plus en fonction de *je*, mais en fonction de la situation de discours, englobant à la fois *je* et *tu*. Le repère, qu'il s'agisse d'une localisation statique (adverbes) ou d'une directionnalité (particules), peut être aussi bien *je* que *tu*, rendant ainsi possible une dissociation de l'énonciateur et du repère. (Les problèmes posés par cette dissocia-

tion quant au choix du verbe déictique au sein de la relation intersubjective [*je - tu*] seront repris de façon plus spécifique au paragraphe 3.2.)

Il convient de noter encore que si les particules *hin* et *her* expriment des mouvements inverses, elles n'en sont pas moins asymétriques. Vernay (1974) montre que si le mouvement d'éloignement se fait par rapport à un repère branché sur la situation d'énonciation, le point de départ est connu, sans que le terme du mouvement soit forcément précisé. Quand il l'est, il s'agit d'un emploi anaphorique de *hin*, qui renvoie par conséquent à un lieu défini auparavant dans le discours. Par exemple:

Gehen Sie zum Bahnhof ? - Ja, ich gehe hin.

Her se réduit à une simple fonction déictique, la fonction anaphorique étant assurée par la liaison de la particule aux adverbes *da* ou *dort*, ou encore par des tournures prépositionnelles (*von da*, *von dort*). Par exemple:

*Kommen Sie vom Bahnhof ? - Ja, ich komme dorthier.
von dort.*

2.3. PASSAGE D'UN SYSTÈME NON DÉICTIQUE A UN SYSTÈME DÉICTIQUE

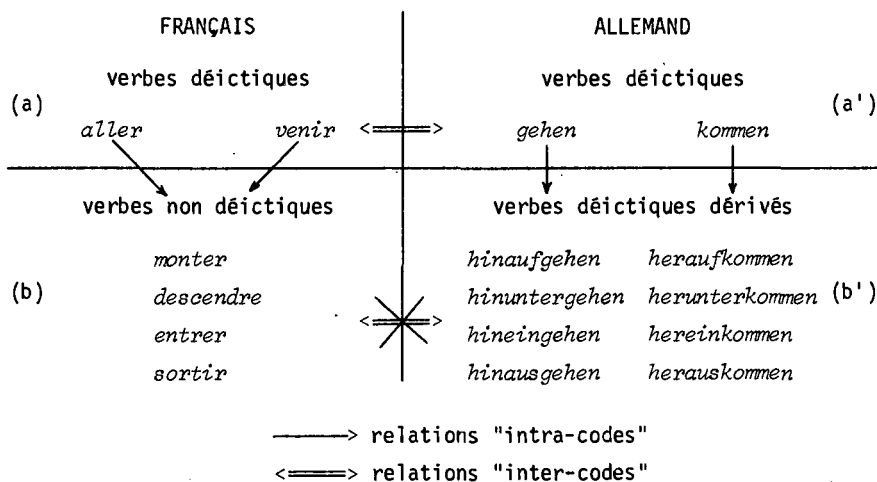
La traduction du français à l'allemand implique le passage d'un système non déictique à un système déictique. L'opposition entre les deux systèmes ne relève pas de réalisations morphosyntaxiques différentes ou d'agencements particuliers des marques de surface, mais de la mise en jeu de relations différentes.

Les verbes de déplacement constituent, en français, deux ensembles indépendants, définis par des relations distinctes:

- (a) les verbes déictiques: *aller* et *venir*,
- (b) les verbes non déictiques: *monter*, *descendre*, *entrer* et *sortir*.

Les verbes de l'ensemble (b) ne résultent pas d'une transformation spécifique des verbes de l'ensemble (a). En allemand, les deux ensembles (a') et (b') sont définis en fonction des mêmes relations sous-jacentes et ne forment par conséquent qu'un seul ensemble, dans la mesure où (b') est construit à partir de (a').

Il faut noter qu'entre les différents micro-systèmes, il n'existe pas de correspondance biunivoque, mais une relation indirecte: les verbes déictiques dérivés allemands renvoient aux verbes *gehen* et *kommen*, qui eux-mêmes correspondent aux verbes déictiques français *aller* et *venir*. Cette relation indirecte apparaît explicitement dans le tableau ci-dessous:



Si les verbes dérivés allemands sont fondés sur des relations qui sont spécifiques aux verbes *gehen* et *kommen* comme aux verbes *aller* et *venir*, nous tenterons de saisir et d'explicitier ces relations au travers de l'étude plus générale des verbes de déplacement déictiques, *aller/venir* fonctionnant ici comme "archiverbes" des systèmes en question.

2.4. OPÉRATION DE LOCALISATION

Dans ce chapitre, nous étudierons de manière plus précise les notions mêmes de *verbes de déplacement*, de *déplacement orienté* et d'*orientation à valeur déictique*.

Les verbes de déplacement renvoient à une opération générale de localisation, c'est-à-dire à une relation d'extériorité par rapport à un objet linguistique déterminé. Cette opération repère l'un par rapport à l'autre deux objets linguistiques. Il s'agit d'un repérage situationnel.

Les localisations relèvent soit du lieu, soit de la direction, dont le point d'ancrage peut être compris au sens propre comme au sens large (lieux imaginaires ou mythiques...). La localisation est un repérage prédicatif; elle renvoie à l'instanciation du schéma de lexis.

Rappelons qu'un schéma de lexis de localisation comprend un objet repéré par rapport à un localisateur. Ce premier repérage sera fonction d'un nouveau repérage par l'opérateur d'énonciation, qui est la prise en charge de cette relation prédicative par un sujet-énonciateur. Sit_0 représente donc l'origine absolue et terminale de cette relation.

Il est intéressant de souligner que l'opération de localisation prédicative peut "inverser" l'orientation de la relation primitive.

Soit a et b - a : Jean et b : maison -, la valeur notionnelle de a et b implique l'orientation $a \xrightarrow{p} b$. a étant le repère constitutif, autrement dit, la notion qui par sa valeur agentive intrinsèque a le plus de "poids", c'est elle qui va déterminer le sens de la relation.

L'instanciation du schéma de lexis, à savoir l'attribution d'un prédicat ou relateur à ces deux objets linguistiques, va déterminer une orientation différente. Par exemple, dans:

a r b
Jean / va / à la maison

Le repère constitutif a devient, par cette opération, le terme repéré, et b devient le terme repérant ou localisateur, c'est-à-dire le repère qui

définit l'orientation de la relation prédicative.

2.4.1. LA LOCALISATION EN TANT QUE MANIFESTATION PARTICULIÈRE DE L'OPPOSITION STATIQUE/DYNAMIQUE

Les localisations, qui relèvent aussi bien du locatif que du directionnel, sont neutres quant à la distinction espace/temps. Chez Lyons (1970, 204-5) par exemple, l'opposition locatif/directionnel apparaît comme l'expression particulière d'une opposition plus générale et abstraite, l'opposition statique/dynamique: "être dans un état/passer à cet état (ou de cet état à un autre)", le statique étant alors considéré comme le terme non marqué et le dynamique comme le terme marqué de l'opposition.

Outre l'*être* et l'*aller* ou l'*être* et le *devenir*, cette dichotomie détermine une troisième opposition, celle de la possession d'une part et de l'acquisition ou de la perte d'autre part. L'opposition statique/dynamique s'applique dès lors à une triple construction, illustrée dans les exemples suivants:

	statique	/	dynamique
espace:	<i>être à Londres</i>	/	<i>aller-venir à Londres</i>
temps:	<i>être professeur</i>	/	<i>devenir professeur</i>
"possession":	<i>avoir un livre</i>	/	<i>acheter-perdre un livre</i>

La tentative de ramener un ensemble de phénomènes linguistiques à un nombre limité d'oppositions et de relations trouve son expression la plus "élaborée" chez Jackendoff (1976), dans son analyse sémantique des verbes anglais. Sa construction des notions lexicales se fonde sur un système ouvert d'"archisens", situés à la frontière entre le linguistique et le pragmatique, et qui vont se différencier et se spécifier pour devenir les termes de la langue.

Ces "archisens", résultant de l'opposition locatif/directionnel, constituent ainsi un approfondissement et un élargissement de l'opposition statique/dynamique, dans la mesure où le locatif fait l'objet d'une

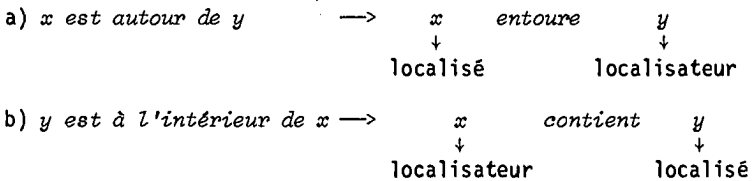
distinction interne entre l'état et la persistance de cet état. A l'opposition binaire locatif/directionnel, Jackendoff substitue une construction à trois termes, fondée sur trois "archisens" relevant à la fois des relations primitives abstraites et des entités lexicales: ETRE / RESTER / ALLER, où

- ETRE indique une localisation (statique),
- RESTER exprime la persistance de cet état,
- ALLER exprime le passage d'un point à un autre.

Ces trois "archisens" déterminent des relations spécifiques entre un localisé (x) et un localisateur (y), la reconnaissance de ces deux termes permettant de rendre compte de la thématization des énoncés:

- a) *Le cercle entoure le point.*
- b) *Le cercle contient le point.*

Les énoncés ci-dessus expriment tous les deux un état, mais ne font pas l'objet de la même description sémantique, vu le rapport inversé du localisé (x) et du localisateur (y):



L'inversion du localisateur et du localisé résulte de l'orientation spécifique à ces deux verbes.

La construction des entités lexicales à partir des trois "archisens" ETRE / RESTER / ALLER est affinée par l'adjonction de trois "spécificateurs" pouvant s'appliquer indifféremment aux trois "archisens". Nous retrouvons ici les catégories essentielles énoncées par Lyons, soit l'espace, le temps et la possession, exprimées chez Jackendoff sous la forme de position, identification et possession. Nous obtenons de la sorte la matrice suivante:

	position	identification	possession
ETRE			
RESTER			
ALLER			

La structure sémantique de tous les verbes se réduirait ainsi à des combinaisons particulières de ces trois "archisens" et de ces trois "spécificateurs", du type:

Le bibliothécaire garde le livre: RESTER possession

Le métal a rougi: ALLER identification.

Par la suite, Jackendoff intègre à sa matrice deux nouveaux "spécificateurs" pour rendre compte des verbes causatifs: LET, CAUSE, le premier renvoyant à la "permission", le second à la "causation".

Mais notre intérêt porte moins sur l'éventail et la complexité de ces combinaisons que sur les critères mêmes qui les engendrent, autrement dit sur la définition profonde des "archisens" qui opposent un état (ou persistance d'un état) à un processus.

Pour en revenir au cadre précis de notre étude, ALLER constitue l'"archiverbe" de tout ce qui détermine un changement dans le temps ou un déplacement dans l'espace. L'opposition *aller/venir* est neutre quant au processus qui définit le passage d'un lieu à un autre. Elle résulte de l'organisation interne de ce processus, c'est-à-dire de la valeur relative des deux lieux mis en relation.

2.4.2. VERBES DE DÉPLACEMENT ORIENTÉ

Les verbes *aller* et *venir* expriment le passage d'un lieu d'origine à un lieu d'arrivée. Dans l'analyse des verbes *come* et *go* de Grousier (1978), le déplacement renvoie à un processus qui définit une relation entre deux états successifs, et qui est généralement repérable par rapport à deux actants: l'"agent", celui qui déclenche le processus, ou

le "patient", celui qui le subit. (L'actant n'a pas de fonction syntaxique; il est à comprendre à un niveau purement notionnel et désigne "celui qui est soit origine, soit arrivée d'une ou plusieurs relations constituant un procès, le procès exprimant soit des états, soit des processus" [ibid., 25].)

Cette analyse permet de décrire aussi bien le sens propre que le sens dérivé des verbes *come* et *go*. Lorsque le verbe désigne un processus de déplacement pour lequel c'est le même actant qui cumule les rôles d'agent et de patient, on aura:

"d'une part: agent
processus en tant que changement
lieu de départ
déclenchement
d'autre part: patient
état résultant
lieu d'arrivée
aboutissement" (ibid., 25-26).

2.4.3. DÉFINITION DU PROCESSUS DE DÉPLACEMENT

"On appellera déplacement tout processus constitué par le passage d'une localisation à une autre, autrement dit, tout processus dans lequel les états e_0 et e_1 sont des localisations. Qui dit localisation dit repérage par rapport à un repère spatial \mathcal{L} . Tout processus de déplacement pourra donc être décrit par la glose: "un agent fait qu'un patient passe d'un repérage par rapport à \mathcal{L}_0 à un repérage par rapport à \mathcal{L}_1 (\mathcal{L} = lieu)" (...). Dans le cas des verbes *come* et *go*, le déplacement est également déclenché par celui qui le subit. Chacun des processus exprimés par ces verbes pourrait donc être décrit ainsi: "A fait que A passe de \mathcal{L}_0 à \mathcal{L}_1 ". Ceci étant posé, la différence essentielle entre *come* et *go* réside dans la nature de \mathcal{L}_0 et de \mathcal{L}_1 " (ibid., 28).

2.4.4. FONCTION DÉICTIQUE DES VERBES *ALLER* ET *VENIR*

Aller est repéré en fonction de \mathcal{L}_0 (lieu d'origine), alors que *venir* l'est en fonction de \mathcal{L}_1 (lieu d'arrivée). Cette définition englobe à notre avis d'autres verbes que *aller* et *venir*; les verbes *partir* et *arriver*, par exemple, se fondent sur la même opposition:

$$\begin{aligned} \text{arriver, venir: } \mathfrak{L}_0 &\rightarrow \boxed{\mathfrak{L}_1} \\ \text{partir, aller: } \boxed{\mathfrak{L}_0} &\rightarrow \mathfrak{L}_1 \end{aligned}$$

Aller et *venir* se distinguent toutefois des deux autres verbes par la nature même du lieu de repère. Les lieux \mathfrak{L}_1 ou \mathfrak{L}_0 , qui servent à orienter le déplacement exprimé par ces quatre verbes, peuvent être n'importe quel repère de la classe L, mais dans le cas d'*aller* et *venir*, il y a double repérage, puisque le lieu de repère \mathfrak{L}_0 ou \mathfrak{L}_1 se voit lui-même repéré par rapport à la situation d'origine ou d'énonciation Sit_0 .

Dans sa définition des verbes *come* et *go*, Groussier exprime un repérage en fonction de \mathfrak{S}_0 (de l'énonciateur), mais nous verrons en 3.2.3. que le concept d'énonciateur doit être pris dans un sens très large, ce qui nous conduit à déterminer la relation déictique en fonction d'un ancrage plus général en Sit_0 .

Pour les deux verbes, \mathfrak{L}_0 et \mathfrak{L}_1 peuvent être ou non marqués par un élément de la classe L des repères:

$$(a) \text{ venir: } \mathfrak{L}_0 \rightarrow \text{Sit}_0 \text{ (Pierre vient)}$$

$$\text{aller: } \text{Sit}_0 \rightarrow \mathfrak{L}_1$$

$$(b) \text{ venir: } \mathfrak{L}_0 \rightarrow \boxed{\mathfrak{L}_1 \leftarrow \text{Sit}_0} \text{ (Pierre vient chez son ami)}$$

$$\text{aller: } \boxed{\text{Sit}_0 \leftarrow \mathfrak{L}_0} \rightarrow \mathfrak{L}_1$$

En (a), \mathfrak{L}_1 (pour *venir*) ou \mathfrak{L}_0 (pour *aller*) ne sont pas déterminés explicitement, ils renvoient implicitement au lieu de l'énonciation, alors qu'en (b), ils sont marqués par un terme de la classe L des repères tout en déterminant un ancrage en Sit_0 .

C'est donc la relation obligée à la situation d'énonciation qui fonde la valeur déictique des verbes *aller* et *venir* et qui en fait le lieu d'articulation entre E et \mathfrak{E} , c'est-à-dire entre les domaines du linguistique et de l'extralinguistique.

Il convient de souligner que ces verbes ne sont pas simplement déictiques, mais relation déictique, dans la mesure où ils définissent

le passage même qui relie E et \mathfrak{E} . Si les adverbes et les démonstratifs sont des embrayeurs, les verbes de déplacement sont "embrayage".

Nous rapprocherons leur fonction de celle du méta-opérateur $\underline{\epsilon}$ (de repérage) qui sert à repérer E par rapport à \mathfrak{E} ou à mettre en position relative deux objets linguistiques. Comme $\underline{\epsilon}$, les verbes *aller* et *venir* - que nous appellerons "opérateurs" - agissent à tous les niveaux d'analyse de la théorie culiolienne, c'est-à-dire au niveau des relations primitives, des relations prédicatives et des relations énonciatives.

- Les relations primitives déterminent une paire d'objets linguistiques en fonction d'une orientation $a \xrightarrow{p} b$, qui pose *a* comme source et *b* comme but; c'est bien ce même type de rapport que déterminent les verbes en question.
- Si l'opération de prédication sert à mettre effectivement en relation deux objets linguistiques par l'instanciation du schéma de lexis à trois places, le relateur *r*, constitué d'un de ces deux verbes, définit explicitement le repérage.
- Il est ici impossible de distinguer repérage prédicatif et repérage énonciatif. Par son sens même, le verbe de déplacement contient le repérage Sit_0 ; ainsi l'instanciation de la lexis branche-t-elle directement l'énoncé sur l'énonciation.

La double valeur relationnelle de ces verbes explique leur dénomination courante de verbes référentiels. Que "référentiel" renvoie à "repérage" ou à "valeur référentielle", ils obéissent aux deux contraintes. Ils transcendent la relation de sens et celle de signification, puisqu'ils opèrent aussi bien au niveau des relations $E \leftrightarrow E$ qu'à celui des relations $E \leftrightarrow \mathfrak{E}$.

2.4.5. DÉFINITION DES REPÈRES DÉTERMINANT L'ORIENTATION DU DÉPLACEMENT

Comme nous l'avons vu en 2.4.3., le déplacement (ou le processus) exprimé par les verbes *aller* et *venir* est orienté en fonction d'un repère - \mathfrak{L}_0 pour *aller*, \mathfrak{L}_1 pour *venir*, eux-mêmes repérés par rapport à

Sit₀. En fait, il s'agit de repères complexes dont nous tenterons ici d'expliciter la nature spécifique:

1⁰ Le repérage peut se faire en fonction soit de l'énonciateur (S₀), soit du co-énonciateur (S₁), tous deux actants de Sit₀ (ou instance de discours):

[ξ = est repéré par rapport à]

- | | |
|--------------------------------------|--|
| a) <i>Viens!</i> | <u>ξ</u> S ₀ (énonciateur) |
| b) <i>Non, je ne peux pas venir.</i> | <u>ξ</u> S ₁ (co-énonciateur) |

2⁰ Le repérage par rapport à S₀ ou à S₁ peut être actuel ou virtuel:

- | | | |
|---|---------|-------------------------|
| a) <i>Viens tout de suite!</i> | actuel | <u>ξ</u> S ₀ |
| d) <i>Non, je ne viens pas.</i> | | <u>ξ</u> S ₁ |
| b) <i>Tu viens chez Pierre ce soir ?</i> | virtuel | <u>ξ</u> S ₀ |
| b') <i>Je viendrai chez Marie demain.</i> | | <u>ξ</u> S ₁ |

3⁰ En plus du repérage par rapport à S₀ ou à S₁, la localisation en termes de la classe L des repères peut être exprimée ou non exprimée:

- | | | |
|---|---------------|-------------------------|
| a) <i>Viens au bureau demain!</i> | L exprimé | <u>ξ</u> S ₀ |
| a') <i>Je ne viendrai pas chez toi.</i> | | <u>ξ</u> S ₁ |
| b) <i>Prends ton chapeau et viens!</i> | L non exprimé | <u>ξ</u> S ₀ |
| b') <i>Tu sais bien que je ne peux pas venir.</i> | | <u>ξ</u> S ₁ |

Lorsque le repère L n'est pas exprimé, le repérage se fait donc en fonction du lieu de S₀ ou de S₁. Quand le repère L est exprimé, le repérage se fait en fonction de L, mais l'ancrage de L en Sit₀ implique la présence (actuelle ou virtuelle) de S₀ ou de S₁ au lieu qui sert de repère.

4⁰ Il convient de noter que l'accompagnement détermine un repérage parallèle à celui de *venir*:

- a) *Tu viens au cinéma avec moi ?*

?*b) *Tu vas au cinéma avec moi ?*

Ici, on présuppose la présence de S_0 au cinéma.

La différence entre:

- *Si tu veux, je viens avec toi.* et
- *J'aimerais bien aller au cinéma avec toi.*

apparaît clairement si l'on tient compte de la situation de communication, soit les deux dialogues suivants:

A: *J'aimerais bien aller voir ce film.*

D₁ B: *Alors, je viens avec toi.*

A: *Je ne sais pas que faire ce soir.*

B: *J'ai une proposition.*

D₂ A: *Laquelle ?*

B: *On va au cinéma.*

Dans le premier dialogue, A ira de toute manière au cinéma; sa présence au cinéma est aux yeux de B un postulat. Dans le second, B formule une proposition: la présence de A au cinéma n'est pas acquise (pas postulée), mais seulement souhaitée.

Si la proposition d'aller au cinéma englobe les deux énonciateurs:

a) *On va au cinéma, ce soir ?*

b) *On vient au cinéma ce soir ?*

b) n'est possible que dans le cas d'un repérage virtuel, car on ne peut être à la fois sujet et but du déplacement.

*c) *On vient à l'école maintenant.*

est impossible: l'emploi de l'adverbe déictique exclut toute dissociation entre sujet du déplacement, énonciateur et repère.

5⁰ Lorsque le déplacement est orienté en fonction d'un tiers, le choix de *venir* ou d'*aller* va dépendre de l'engagement ou du non-engagement de l'énonciateur et/ou du co-énonciateur dans le pro-

cessus de déplacement.

Dans l'exemple

a) *On va chez Pierre ce soir ?*

énonciateur et co-énonciateur sont sujets du déplacement et ne peuvent être par conséquent associés au tiers.

Si énonciateur et co-énonciateur ne sont pas sujets du déplacement, mais que le verbe met en relation deux tiers, le choix d'*aller* ou de *venir* est alors déterminé par l'assimilation ou la non-assimilation de l'énonciateur ou du co-énonciateur au lieu du tiers:

b) *Ils allèrent trouver le recteur.* $\notin S_0$ ou S_1

c) *Ils vinrent trouver le recteur.* $\in S_0$ ou S_1

En b), *le recteur* est périphérique, alors qu'en c), il est protagoniste¹ de S_0 et/ou S_1 .

Le schéma de la page 50 met en évidence l'organisation des différents repères que nous avons illustrés dans les exemples des pages 47, 48 et 49.

2.4.6. PERTINENCE DE L'OPPOSITION ACTUEL/VIRTUEL

Un repérage en fonction d'un lieu virtuel détermine une dissociation entre lieu d'encodage (ou lieu d'énonciation) et lieu-repère. Ce décalage peut apparaître dans différentes formes d'énoncés: par exemple dans les énoncés relevant du type mythique, fictif, imaginaire,...

Nous retrouvons la même dissociation dans des énoncés marqués temporellement, c'est-à-dire exprimant un autre temps que le présent. Ainsi le temps ne nous intéresse-t-il ici qu'en tant que manifestation particulière d'un décalage entre énonciateur et repère.

1) Par protagoniste, nous voulons dire "qui est implicitement avec S_0 ou S_1 ".

Déplacement orienté

vers l'énonciateur:
le lieu virtuel l'em-
porte sur le lieu ac-
tuel *venir*

vers
le co-énonciateur

lieu actuel
=
lieu virtuel
venir

lieu actuel
≠
lieu virtuel

l'énonciateur et/ou
le co-énonciateur
sont engagés dans
l'action *aller*

l'énonciateur et/ou
le co-énonciateur
ne sont pas engagés
dans l'action

la présence du co-
énonciateur au lieu
virtuel est postu-
lée *venir*

la présence du co-
énonciateur au lieu
virtuel est propo-
sée *aller*

tiers pro-
tagoniste
venir

tiers péri-
phérique
aller

Dans l'exemple

Est-ce que tu es venue dans mon bureau ce matin ?

le repère qui détermine le choix de *venir* n'est pas le lieu de l'énonciation, mais le lieu *mon bureau*, où l'on projette la présence de l'énonciateur. Si *mon bureau* est effectivement repéré par rapport à \mathfrak{S}_0 , celui-ci comporte un statut particulier, dans le sens où il n'est pas compris comme agent d'énonciation, mais comme référence. La relation déictique ou la relation à l'énonciation se voit ainsi déterminée par la co-référence entre personne référentielle et personne énonçant. Cette distinction entre \mathfrak{S}_0 (référence ou repère) et \mathfrak{S}_1 (énonciateur) est précisément celle qui oppose *je* (objet) à *je* (sujet), c'est-à-dire la personne-objet du discours, généralement marquée linguistiquement par *je*, mais implicite dans les verbes *aller/venir*, à la personne énonçant la présente instance de discours qui contient *je*-objet.

La prééminence du virtuel sur l'actuel est une conséquence de la dualité interne à la notion d'énonciateur. La fonction de repère attribuée à l'énonciateur-sujet ne résulte que d'une coïncidence locale et temporelle de l'énonciateur-sujet et objet, coïncidence marquée le plus explicitement par le mode impératif, par exemple dans *Viens!*, où énonciation (énonciateur-sujet) et référence (énonciateur-objet) se voient confondues. Mais le véritable repère se trouve dans l'énonciateur-objet (ou dans le *je*-référentiel); et ceci pose le statut spécifique des verbes *aller/venir* dans la classe des déictiques.

Ils n'embrayent pas le discours, comme *ici*, par exemple, sur le temps et le lieu d'énonciation, mais sur le temps et le lieu de référence qui supposent l'objectivation de l'énonciateur. La relation à la situation d'origine est indirecte, déterminée par la co-référence des fonctions sujet et objet de l'énonciateur.

Ces verbes ne sont donc pas proprement déictiques, mais déictico-référentiels, dans le sens où ils renvoient non à la situation d'origine, mais à la référence de celle-ci, de \mathfrak{S}_0 ou de \mathfrak{S}_1 (le co-énonciateur faisant l'objet d'un traitement identique à celui de \mathfrak{S}_0).

2.4.7. RELATIONS DÉICTIQUES ET RELATIONS INTERSUBJECTIVES

La valeur déictique des verbes de déplacement résulte d'un premier repérage, qui ancre l'énoncé en Sit_0 . Il s'agit de relations $E \neq E$, que l'on qualifiera d'externes.

Dans le paragraphe précédent, nous avons tenté d'en préciser la nature relative par la définition d'un repère référentiel, par opposition à un repère énonciatif.

Le statut de repère étant posé, il s'agit de le valider en tant que tel. La situation d'origine est une entité complexe, qui suppose l'activité de deux énonciateurs, S_0 et S_1 , pouvant alternativement fonctionner comme repère. L'orientation de l'énoncé en fonction de S_0 ou de S_1 obéit à des principes internes à la situation de communication (Sit_0); elle résulte de l'organisation des rapports intersubjectifs ($S_0 \leftrightarrow S_1$).

Ainsi, lorsque l'énoncé ou une série d'énoncés sont la trace d'une situation d'interdiscours entre S_0 et S_1 , les critères de repérage ne seront plus déictiques, mais internes à l'interlocution.

Il faut noter ici que cette possibilité de double repérage (en fonction de S_0 ou de S_1), qui va engendrer un certain nombre d'ambiguïtés référentielles, est un trait commun au français, à l'allemand, ainsi qu'à l'anglais et au chinois (pour ne prendre que les langues que nous avons étudiées de manière plus précise), mais n'est pas universelle. Le système espagnol fait exception.

En espagnol, le repère qui détermine l'orientation du déplacement exprimé par les verbes *ir* et *venir* est obligatoirement l'énonciateur (S_0).

Soit l'interaction suivante:

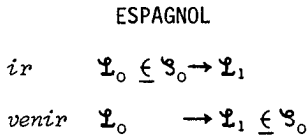
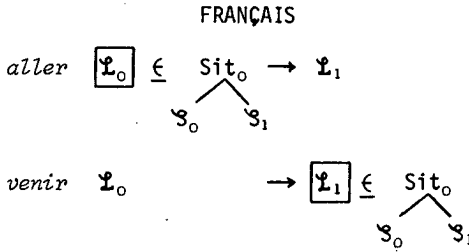
a) *Viens!*

b) *Non, je ne peux pas venir!*

l'énoncé a) se traduira au moyen du verbe *venir* (espagnol), le repère étant l'énonciateur. Dans l'énoncé b), *venir* (français) se traduira par

ir - correspondant de *aller* -, le déplacement déterminant un éloignement par rapport à l'énonciateur qui sert de repère.

La différence entre les systèmes français (allemand,...) et espagnol apparaît dans la comparaison des deux schémas suivants:



En espagnol, l'impossibilité d'orienter l'énoncé selon \mathfrak{S}_1 exclut toute ambiguïté référentielle au sein des relations intersubjectives. Énonciateur et repère ne peuvent jamais être dissociés, et cela quel que soit le rapport interactif, ou l'acte de langage qui relie \mathfrak{S}_1 à \mathfrak{S}_0 .

2.4.8. ABSENCE DE L'AMBIGUÏTÉ RÉFÉRENTIELLE DANS D'AUTRES ETUDES

La définition des particules *hin* et *her* proposée par Duden (1965, 295) ne mentionne pas la possibilité d'un repérage par rapport au co-énonciateur:

"Her drückt im allgemeinen die Richtung auf den Standpunkt des Sprechers zu aus. (...)
Hin drückt die Richtung vom Standpunkt des Sprechers weg aus".

Les études de Stadelmann (1978) et de Vernay (1974) sur l'emploi et le fonctionnement des verbes de déplacement allemands ne rendent pas compte non plus d'un double repérage.

La première rend compte de l'utilisation relative des particules en Allemagne, conformément à des contingences géographiques et sociales. A ce panorama général de la distribution des formes composées, ou à cette analyse synchronique, s'ajoutent des considérations d'ordre diachronique sur les phénomènes de simplification du système et de suppression de certaines formes.

Cette étude ne fournit donc pas une explication du fonctionnement, mais une description de l'emploi effectif de ces particules. Cependant, comme nous le verrons en 3.5., la prise en compte de la dégénérescence d'un système est un phénomène à ne pas négliger dans l'explication du fonctionnement de celui-ci.

La seconde étude tente d'expliquer le fonctionnement de ces verbes dans le cadre d'une théorie de l'énonciation. Mais la notion implicite de double repérage relève ici de la relation déictique elle-même et non de la relation d'intersubjection. Vernay rattache les verbes à particules à la déixis, même si elles sont employées hors de la situation du "moi-ici-maintenant", c'est-à-dire en tant que transposées dans le monde du souvenir ou dans celui de la fiction. On peut admettre aussi bien une déixis fixée à partir de l'instance de discours que d'une énonciation translatée, donc à partir d'une origine (Sit_0) imaginaire ou fictive.

L'étude des verbes déictiques implique à notre avis une double acception de la notion de repérage:

- a) repérages en fonction de S_0 ou de S_1 . L'organisation des repérages de ce premier type trouvera son expression dans une analyse plus approfondie d'une unité discursive telle qu'un dialogue (cf. chapitre 3);
- b) repérages en fonction de Sit_0 ou de $\#Sit_0$ (énonciation fictive). Les translations d'énonciation ($Sit_0 \rightarrow \#Sit_0$ ou $\#Sit_0 \rightarrow Sit_0$) seront caractéristiques de la situation didactique, qui suppose une superposition de plusieurs niveaux énonciatifs (cf. chapitre 4).

2.5. ANALYSE DU DIALOGUE

Le dialogue relève de l'instance de discours, qui met en scène les deux protagonistes de l'interlocution, exprimant les rapports internes ou intersubjectifs qui se tissent à l'intérieur de Sit₀.

Il s'agit, selon Greimas et Courtés (1979, 98) "d'une unité discursive de caractère énonciatif obtenue par la projection, à l'intérieur du discours-énoncé, de la structure de communication. Ses actants, l'émetteur et le récepteur, possèdent un statut particulier, puisque dotés, à l'intérieur de la narration, de la compétence linguistique"; c'est-à-dire qu'en tant qu'entités linguistiques, les termes comme *Pierre*, *Paul*,... renvoient à un *je* ou à un *tu*:

Pierre: Je veux partir.

Paul: Non, tu ne peux pas.

Ces termes sont dotés de la compétence linguistique; ils vont s'approprier tour à tour la langue, et cette alternance énonciative fait du dialogue le simulacre du discours à deux voix.

L'interchangeabilité dans l'appropriation de la langue explique la raison pour laquelle Culicoli postule, à l'intérieur de la situation de communication, non pas un, mais deux sujets énonciateurs, pouvant être alternativement énonciateur et co-énonciateur. La prise en charge du discours par l'un ou l'autre énonciateur détermine ainsi une orientation ou un repérage spécifique de l'énoncé dont va dépendre le choix du verbe déictique.

2.6. CRITÈRES DE REPÉRAGES EXTERNES ET INTERNES

L'interaction porte les marques d'une structure sociologique hiérarchisée; celle-ci détermine un ensemble de rapports régis par une organisation spécifique; autrement dit, il existe, selon Goffman (1973) par exemple, des règles qui gouvernent l'alternance de la prise de parole, qui décident "qui parle quand".

Dans l'alternance des rôles de sujet-énonciateur comme dans l'ajustement des niveaux de langue, il y a projection, à l'intérieur du discours (dialogue), d'une structure sociologique ou d'une organisation externe qui détermine et oriente le discours.

Cette hiérarchisation externe, qui définit l'interaction comme un tissu de relations entre "supérieurs et subordonnés", semble néanmoins n'avoir pas d'incidence sur l'orientation de nos énoncés ou sur le choix des verbes déictiques. Ils "transcendent" en tant que tels ce type de relations et obéissent à d'autres principes organisateurs; ils relèvent de la structure interne du discours, résultent de rapports "interénonciatifs", l'énonciation devant être comprise ici au sens large, au sens, comme nous le verrons en 3.2., d'une "archi-énonciation".

Chapitre 3

ÉTUDE D'UNE UNITÉ D'INTERACTION

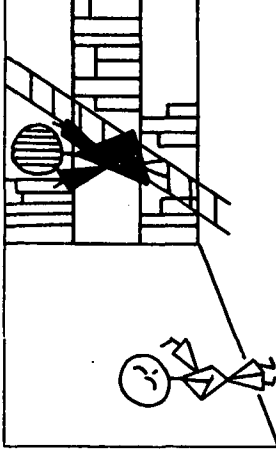
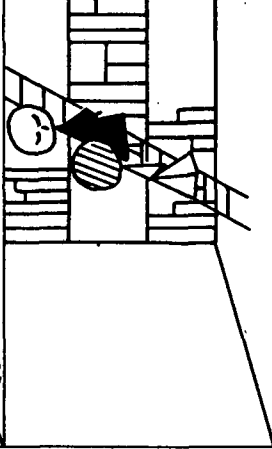
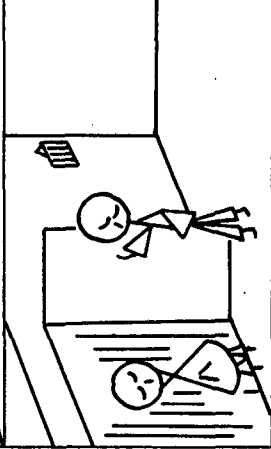
L'étude d'une unité d'interaction spécifique et limitée a pour objectif d'illustrer, de spécifier, d'approfondir les considérations théoriques générales exprimées précédemment. Plus précisément, le dialogue constitue une mise en situation des verbes déictiques allemands, nous permettant de mieux fonder nos hypothèses sur leur fonctionnement.

L'unité d'interaction proposée met en scène deux personnages, *Karl* et *Elke*, situés dans un cadre bien circonscrit, une bibliothèque, où les déplacements s'organisent aussi bien verticalement qu'horizontalement, tels que les expriment les huit verbes de notre microsysteme. Le dialogue est illustré, afin d'éviter toute ambiguïté sur la position relative des protagonistes. (Nous en donnons une reproduction à la page suivante.)

Les élèves auxquels nous avons soumis ce dialogue sont censés connaître le fonctionnement des verbes déictiques, dans la mesure où ils accomplissent, lors de cette expérience, leur quatrième année d'allemand, l'apprentissage de ces verbes faisant l'objet du programme de troisième année.

La tâche consiste pour eux à traduire en allemand les énoncés du dialogue français, sans autre renseignement que les illustrations accompagnant le texte¹.

1) Les élèves savent qu'il ne s'agit pas d'un simple devoir scolaire, mais de l'évaluation plus générale d'un acquis antérieur et s'inscrivant dans le cadre d'une expérience scientifique.

	<p><i>Karl</i>: Elke, descends, il est l'heure.</p> <p><i>Elke</i>: Non, je ne peux pas descendre, je n'ai pas terminé. Mais monte, je veux te montrer quelque chose.</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
	<p><i>Elke</i>: Karl, descends, on sonne.</p> <p><i>Karl</i>: Bon, je descends.</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
	<p><i>Karl</i>: Bonjour, monsieur Weber. Entrez, s'il vous plait.</p> <p>(Monsieur Weber entre et suit Karl)</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

L'analyse qui va suivre repose principalement sur les résultats de la traduction, c'est-à-dire sur l'observation des énoncés produits par les élèves, sur leurs erreurs et sur leurs hésitations.

Une étude des formes correctes et des formes incorrectes ne nous intéresse pas en tant que telle dans le cadre de notre première expérience - qui vise essentiellement à cerner la difficulté d'apprentissage et d'emploi des verbes déictiques -, nous nous contentons de présenter succinctement mais systématiquement, dans le tableau ci-dessous, les traductions recueillies en en spécifiant l'importance numérique relative. Cette vision globale met en évidence les zones de fluctuation, les lieux d'ambiguïté, marqués par l'occurrence de plusieurs formes concurrentes.

Résultats du test - Compte rendu numérique de 45 occurrences

N° des énoncés	Enoncés		Nombre d'occurrences
	français	allemands	
a	<i>descends</i>	<i>komm herunter</i>	45
b	<i>descendre</i>	<i>hinuntergehen</i> <i>heruntergehen</i> <i>hinunterkommen</i>	37 7 1
c	<i>monte</i>	<i>komm herauf</i> <i>komm hinauf</i>	43 2
d	<i>descends</i>	<i>geh hinunter</i> <i>komm herunter</i> <i>geh herunter</i>	38 6 1
e	<i>je descends</i>	<i>ich gehe hinunter</i> <i>ich komme hinunter</i> <i>ich komme unter</i>	43 1 1
f	<i>entrez</i>	<i>kommen Sie herein</i>	45
g	<i>M. Weber entre</i>	<i>kommt herein</i> <i>geht hinein</i> <i>kommt hinein</i>	18 25 2

Les hypothèses théoriques que nous proposons dans ce chapitre résultent d'une double tentative:

- justification des "zones de non-fluctuation" (soit les énoncés a, c, d, e et f),
- explication des "zones de fluctuation" d'une part (soit l'énoncé b) et des "zones d'alternance" d'autre part (soit l'énoncé g).

Ces trois "zones" coïncident avec la présence de différents modes linguistiques (impératif, déclaratif), qui sont l'expression de types d'actes de langage spécifiques (injonction, réponse, commentaire).

Les diverses catégories d'énoncés vont apparaître comme la source de problèmes particuliers, qui nous serviront d'ancrage pour une analyse plus générale du fonctionnement des verbes déictiques dans le discours.

Nous organiserons notre explication en fonction de trois types de règles ou de contraintes: topologiques, interactives et situationnelles. Les contraintes topologiques définissent la position relative des actants du discours, les contraintes interactives régissent les "rapports de force" qui s'établissent entre les actants, et les contraintes situationnelles organisent une polarisation spatiale du discours. Les trois types de règles agissent en étroite interdépendance, ce qui expliquera d'inévitables interférences dans l'énoncé de ces diverses parties de la description.

3.1. ÉTUDE DES CONTRAINTES TOPOLOGIQUES

3.1.1. ANALYSE DES ÉNONCÉS À L'IMPÉRATIF

- (a) *Karl: Descends!*
- (c) *Elke: Monte!*
- (d) *Elke: Descends!*
- (f) *Karl: Entrez!*

L'observation du tableau de la page 59 montre que les énoncés qui ont entraîné une traduction quasi uniformément correcte sont des énoncés à l'impératif.

L'impératif constitue en effet la modalité la plus "simple" et la plus "directe" du discours; elle signifie nécessairement une injonction, une proposition (au co-énonciateur) d'agir, de se déplacer. Le déplacement se trouve ainsi explicitement orienté en fonction de l'énonciateur, qui, par l'acte d'énonciation même, se pose comme repère du déplacement. L'impératif associe implicitement énonciateur et repère et n'engendre aucune ambiguïté sur le choix du repère.

3.1.2. ANALYSE DES ÉNONCÉS DÉCLARATIFS

- (b) *Elke: Non, je ne peux pas descendre.*
- (e) *Karl: Bon, je descends.*

Dans l'énoncé (b), pour ne développer que cet exemple, la présence des trois formes concurrentes "erronées" trahit une ambiguïté dans le choix du repère.

Le mode déclaratif apparaît comme la trace d'une dissociation entre l'énonciateur de l'instance de discours (S_0) et le repère qui va déterminer l'orientation du déplacement. L'énoncé (b) met en évidence la possibilité du double repérage (décrit p. 52), c'est-à-dire celle de repérer l'énoncé non seulement par rapport à S_0 , mais par rapport à S_1 (co-énonciateur), au sein de la relation intersubjective. L'orientation du déplacement se fait donc en fonction de *Karl*, qui n'est plus l'énonciateur, mais le co-énonciateur.

Outre les fonctions de repère et d'énonciateur, il faut considérer ici celle de sujet du déplacement. Un certain nombre de contraintes topologiques vont déterminer une organisation spécifique de ces trois termes; elles autorisent ou excluent la superposition des fonctions d'énonciateur, de repère et de sujet du déplacement:

- l'énonciateur peut être le repère en fonction duquel se fait le déplacement (cf. énoncés à l'impératif);
- l'énonciateur peut être le sujet du déplacement (ou sujet de l'énoncé) (cf. les énoncés b et e);

- mais il est impossible d'avoir la superposition du repère et du sujet du déplacement; le repère servant d'ancrage statique au déplacement, qui est par essence dynamique, un sujet-humain ne peut remplir ces deux fonctions simultanément.

Ainsi la traduction suivante de l'énoncé (b)

Elke: Nein, ich kann nicht hinuntergehen.

entraîne-t-elle, outre la coïncidence de l'énonciateur et du sujet du déplacement, celle du repère et du sujet du déplacement, qui supprime par là la pertinence de la relation intersubjective elle-même, dans la mesure où l'acte d'énonciation neutralise la fonction du co-énonciateur. S_1 ne fonctionne plus comme actant de la relation, qui se voit projetée dans le seul domaine de S_0 et relève alors du discours intérieur.

Cette traduction serait possible dans le cas d'un énoncé isolé, en dehors de tout contexte qui ne donnerait pas un statut spécifique à S_1 (réel ou intérieur); mais la situation de discours en question plante un co-énonciateur réel, qui agit dans la détermination des repérages. Par l'existence du double repérage, les verbes de déplacement relèvent directement du principe même du discours, qui est communication.

Si, comme nous en faisons l'hypothèse, le double repérage est un principe essentiel du fonctionnement des verbes déictiques allemands - de même que des verbes français -, la transposition sur l'axe horizontal du déplacement exprimé par le verbe de l'énoncé (b) aurait pour équivalent en français l'énoncé (2) dans le fragment de discours suivant:

(1) *Karl: Elke, est-ce que tu viens ?*

(2) **Elke: Non, je ne peux pas y aller.*

L'énoncé (2) enfreint notre logique des repérages. L'exemple des verbes déictiques français démontre la pertinence d'une orientation du déplacement par rapport à *Karl*, ici le co-énonciateur, validant la traduction

Elke: Nein, ich kann nicht herunterkommen.

produite par aucun de nos sujets.

Il convient de rappeler (cf. pp. 52-53) que le principe sur lequel s'organisent les relations intersubjectives et les contraintes topologiques qui les déterminent n'est pas pertinent en espagnol, où seul S_0 peut fonctionner comme repère. L'adéquation du système de repérages des verbes *ir* et *venir* n'est donc pas fonction de la relation entre S_0 et S_1 , mais relève du seul "ego". Repérage et énonciation y sont indissociables.

La compréhension d'"énonciation" comme détermination de l'articulation des verbes déictiques est généralement vague dans les rares études que nous avons pu consulter (cf. pp. 53-54).

Vernay (1974) fonde son analyse des verbes dérivés à particules sur un ancrage par rapport à S_0 seulement. De deux choses l'une: soit il ne tient pas compte de la possibilité de double repérage, soit il confère à S_0 un statut différent, et en fait une sorte d'archi-énonciateur; mais son analyse ne nous permet pas de trancher.

Il faut souligner que les contraintes topologiques, qui déterminent une organisation spécifique des paramètres énonciateur, sujet du déplacement et repère, relèvent d'une analyse d'énoncés en situation de discours, donc de verbes utilisés au présent. Les transferts d'énonciation, que suppose tout emploi fictif ou non présent de ces verbes (dans le cas de *venir* notamment), permettent une distorsion de ces règles, dans le sens où les décalages qui en résultent autorisent la superposition des trois paramètres en question. L'énoncé suivant en est un exemple:

(3) *On viendra au cinéma ce soir.*

On contient l'énonciateur d'une part, est sujet du déplacement d'autre part et enfin est repère, puisque *au cinéma* renvoie à la présence implicite de l'énonciateur.

Il est intéressant de mentionner que l'énoncé

(4) *On vient au cinéma ce soir ?*

(cf. p. 48) ne constitue pas un contre-exemple du principe évoqué, dans la mesure où le complément confère au processus de déplacement un sens futur. Il y a ici dissociation au niveau du repère, qui est simultanément

le lieu actuel de l'énonciation et le repère virtuel du déplacement.

L'énoncé (e) *Karl: Bon, je descends.*, bien qu'au mode déclaratif, n'a pas fait difficulté, la preuve en étant la quasi-totalité de formes correctes.

Il semble toutefois que ce résultat soit moins la trace d'une maîtrise du fonctionnement des verbes déictiques allemands au mode déclaratif que l'effet d'une coïncidence spatiale de l'énonciateur et du repère. Le lieu de repère englobe ici les deux énonciateurs S_0 et S_1 . Aussi, le seul déplacement possible sera un éloignement par rapport à ce repère, compris comme point de départ.

L'impossibilité de produire *herkommen* est due à des contraintes topologiques particulières et distinctes inhérentes aux verbes *hin + gehen* (*aller*) et *her + kommen* (*venir*) en situation de discours.

Le verbe *venir* (*her + kommen*) engendre une relation qui exprime une distance entre les deux énonciateurs, ce qui exclut leur présence en un même lieu. Le déplacement exprimé par *herkommen* décrit un trajet intersubjectif de S_0 à S_1 ou de S_1 à S_0 , et il a pour but de supprimer une distance préalable entre S_0 et S_1 ; il exprime le passage d'une distanciation à une coprésence des deux énonciateurs.

Hingehen définit un processus inverse, mais non symétrique. Il réalise une distanciation des deux énonciateurs, soit par rapport à S_0 , soit par rapport à S_1 . Mais la coprésence de départ est un cas particulier de l'emploi de ce verbe. En effet, les exemples français (correspondant déictiquement)

(5) *Tu devrais aller chez le médecin.* ou

(6) *Tu devrais aller aux Indes.*

ne supposent pas obligatoirement la présence de S_0 et de S_1 dans un même lieu.

Si nous prenons l'exemple

(7) *Karl: Elke, descends!*

dans un contexte positionnel où *Elke* se trouve en haut de l'échelle et *Karl* au milieu :



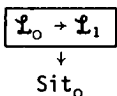
Le problème est de savoir si le déplacement est orienté en fonction de *Karl* ou en fonction de *Elke*.

Pour le verbe *aller* (ou *gehen*), comme pour le verbe *venir* (ou *kommen*), il n'y a pas superposition du sujet du déplacement et du repère. Le mouvement d'éloignement illustré ci-dessus se fait par rapport à l'énonciateur *Karl* et non par rapport à *Elke*. Le repère est à comprendre au sens large: il n'est ni le lieu de S_0 , ni le lieu de S_1 , mais le lieu exprimé par Sit_0 , soit le domaine de la relation intersubjective, englobant le lieu des deux énonciateurs. Aussi les deux verbes déictiques se différencient-ils, dans une situation de discours qui marque explicitement le co-énonciateur, au niveau du repère :

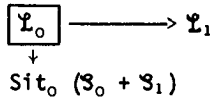
- pour *venir*, le repère est constitué par S_0 ou par S_1 ;
- pour *aller*, le repère est constitué par Sit_0 , c'est-à-dire par S_0 et par S_1 .

Cette distinction dans la nature du repérage explique la dissymétrie que l'on trouve entre ces deux verbes :

- pour *venir*, la relation affecte les deux actants du discours, autrement dit, se situe à l'intérieur même de Sit_0 , où les deux termes de la relation sont précisés. La situation de discours modifie toutefois la relation généralement attribuée à ce verbe. Soit deux localisations: $L_0 \rightarrow L_1$, où L_1 est repéré par rapport à Sit_0 et où L_0 appartient à L (à n'importe quel élément linguistique de la classe des repères), ici, les deux termes de la relation (L_0 et L_1) sont repérés par rapport à Sit_0 :



- pour *aller*, le choix du type de "texte" ne modifie pas la relation de base (que nous avons proposée au chapitre 2.4.4. de cette étude):



L_1 représente toujours un élément de la classe L des repères; il sort du domaine de la relation $S_0 \leftrightarrow S_1$.

Le schéma suivant illustre la différence de structure existant entre les deux verbes déictiques:



Un énoncé tel que

E
K /

(7) *Karl: Elke, descends!*

entraîne une ambiguïté dans le choix de la traduction, car le repère peut être aussi bien *Karl* qu'un lieu non désigné situé plus bas que celui où se trouve *Karl*. Si, en français, la distinction n'est pas pertinente, elle l'est en allemand, où elle détermine le choix du verbe déictique:

- l'orientation du déplacement en fonction de *Karl* détermine la traduction suivante:

Karl: Elke, komm herunter!

- l'orientation en fonction d'un repère qui est autre que *Karl*

ou qui ne se situe pas dans le trajet intersubjectif, c'est-à-dire en dehors du domaine Sit_0 , détermine la traduction:

Karl: Elke, geh hinunter!

C'est donc le contexte qui permet d'identifier le repère. Par exemple, *on somme* définira un repère extérieur à Sit_0 et impliquera le choix du verbe *hinuntergehen*.

3.1.3. ANALYSE D'UN ÉNONCÉ DU TYPE COMMENTAIRE

(g) (*Monsieur Weber entre*)

La distribution des formes en *hingehen* et *herkommen*, chez les élèves, révèle un choix très partagé du repère. L'indécision peut s'expliquer par le type particulier de discours qui est en jeu ici. Cet énoncé opère une rupture dans le déroulement de l'interaction par le passage à un autre mode discursif. Il s'agit grosso modo d'un énoncé de type "histoire" ou "commentaire" projeté sur une structure de discours.

Rappelons que la distinction a été proposée par Benvéniste (1966) qui, dans son analyse des temps français, distingue deux systèmes complémentaires:

"Les temps français manifestent deux plans d'énonciation différents que nous distinguerons comme celui de l'*histoire* et celui du *discours*. L'énonciation historique (...) caractérise le récit des événements passés et correspond à une présentation des faits survenus à un certain moment du temps, sans aucune intervention du locuteur dans le récit (...). Nous définirons le récit historique comme le mode d'énonciation qui exclut toute forme linguistique "autobiographique". L'historien ne dira jamais *tu ni je, ni ici, ni maintenant*, parce qu'il n'empruntera jamais l'appareil formel du discours. Le narrateur n'intervenant pas, la troisième personne ne s'oppose à aucune autre, elle est au vrai une absence de personne" (ibid., 242). "Les événements sont posés comme ils sont produits, à mesure qu'ils apparaissent à l'horizon de l'histoire. Personne ne parle ici, les événements semblent se raconter eux-mêmes" (ibid., 241).

Par opposition, le discours englobe toutes les autres formes d'énonciation:

"Le discours emploie librement toutes les formes personnelles du verbe, aussi bien *je/tu* que *il*. Explicite ou non, la relation de personnes est présente partout" (ibid., 242).

L'ancrage situationnel de tout énoncé s'opère par rapport à l'énonciateur, au temps et au lieu de l'énonciation. L'appareil formel de l'énonciation proposé par Benveniste comprend des "embrayeurs" qui fonctionnent dans ces trois paramètres énonciatifs.

La distance relative de l'énonciateur par rapport à l'énoncé va déterminer différents types de textes, et cela en termes de repérages. Comme le relève Franckel (1976), ceux-ci vont déterminer un certain nombre de sous-systèmes susceptibles de fonctionner à l'intérieur même de chacun des plans désignés (discours ou récit). Ainsi la dichotomie de Benveniste représente-t-elle les deux pôles extrêmes d'un continuum formé de différents modes énonciatifs, où l'on aurait d'un côté le discours en situation, comportant un ancrage *hic et nunc*, et de l'autre des énoncés isolés autonomes du type proverbes ou théorèmes, par exemple, dans lesquels cet ancrage ne fonctionne pas.

Si, dans le cadre théorique proposé par Culioli, le point de départ de tous les repérages est ancré sur une origine Sit_0 , celle-ci se verra attribuer des statuts différents selon que le mode de référenciation s'écarte plus ou moins d'un système d'ancrage déictique direct. Dès lors, le discours de Benveniste implique une relation directe à l'instance de discours et aux sujets-énonciateurs. Le récit, par contre, implique un effacement de l'origine qui modifie le mode de référenciation. Aussi, pour Franckel, le récit s'engendre à partir d'un repère indépendant de l'origine dont le rôle est simplement d'ordonner les procès les uns par rapport aux autres. Il y a donc engendrement d'une structure d'ordre relatif des procès; les opérations de référenciation s'établissent entre énoncés (ancrage $E \rightleftharpoons E$ ou intratextuel) et non plus sur des relations de type déictique.

La relativisation apportée par Franckel à la dichotomie histoire/discours de Benveniste nous aide à mieux cerner le caractère spécifique de la rupture discursive qui apparaît dans notre texte. L'opposition ne

se joue pas entre un énoncé de type histoire et des énoncés de type discours, mais entre deux modes de discours distincts de par leur ancrage relatif dans l'instance de discours.

L'aparté ou le commentaire relèvent d'un type de texte descriptif qui coïncide avec une zone de saillance du type histoire, dans la mesure où il n'y a plus ancrage direct dans la situation d'énonciation, mais prise de distance par rapport à elle et conjointement objectivation des rapports intersubjectifs. L'énoncé n'est plus repéré par rapport à l'un des deux énonciateurs¹, qui deviennent objets du commentaire. Et si un énoncé descriptif efface son origine extralinguistique pour ne conserver qu'un ancrage intratextuel, l'occurrence du verbe de déplacement dans un énoncé qui relève apparemment de ce type altère sa fonction narrative en tant que telle.

La prise en charge de l'énoncé par un énonciateur extérieur impose une distanciation, mais, en même temps, le verbe de déplacement suppose un ancrage déictique, donc une prise directe de l'énoncé sur l'instance de discours qu'il réalise. La rupture est une conséquence de la double fonction des verbes de déplacement: une fonction intersubjective et une fonction déictique.

Les verbes déictiques n'apparaissent pas dans la liste des "embrayeurs" établie par Benvéniste (1966). Ce sont, comme nous l'avons vu p. 9, des "embrayeurs" particuliers, dans le sens où ils contiennent implicitement un ancrage en *je* ou *tu*.

La suppression de tout ancrage déictique, ainsi que le décrit Franckel, ne signifie pas pour autant la disparition de toutes les marques qui dans le discours fonctionneraient comme "embrayeurs". Ce n'est par conséquent pas l'absence des "embrayeurs" qui caractérise le texte historique, mais le fait que ceux-ci y sont la trace d'opérations différentes, qui ne représentent pas une mise en relation avec l'origine. Le

1) L'opposition entre asserteur et énonciateur (cf. pp. 13-14) est ici provisoirement neutralisée, pour des raisons d'ordre méthodologique.

je utilisé avec le présent, par exemple, n'est pas identifiable au simple *je* actualisé, car l'histoire du *je* est racontée comme celle d'un autre.

L'énoncé (g) (*Monsieur Weber entre*) présente une situation inverse, puisqu'il ne s'agit pas d'attribuer une autre valeur à une marque généralement définie comme "embrayeur": il s'agit d'une marque qui n'apparaît pas explicitement comme "embrayeur", mais qui en a la fonction...

Aussi pourrions-nous ajouter que l'absence de la marque des "embrayeurs" (*je/tu* ou *ici/maintenant*) n'implique pas l'absence d'ancrage en Sit₀. L'énoncé (g) appartient effectivement au type discours, mais ne remplit pas strictement les conditions de l'opposition établie par Benvéniste, et il remet ainsi en question la validité d'une opposition des textes fondée sur des marques de surface.

Autant par sa forme que par sa fonction, l'énoncé (g) constitue une "charnière" dans le discours:

- au point de vue formel, il comporte à la fois les caractéristiques du discours et celles d'un texte narratif;
- au niveau fonctionnel, il permet de changer l'organisation de l'interaction, dans le sens où il est responsable de l'insertion d'un nouveau protagoniste à l'intérieur de celle-ci.

La présence d'un troisième protagoniste entraîne:

- soit l'insertion, à l'intérieur de l'interaction, d'un nouveau sujet du discours, rôle qui peut être rempli successivement par les trois actants en présence,
- soit l'identification (au sens spatial du terme) d'un des trois actants avec l'un ou l'autre des protagonistes du discours.

Mais l'insertion d'un nouveau protagoniste ne modifie pas la structure bipolaire de l'interaction; seuls en varient les composants et la nature de l'objet du discours:

- au plan des composants, il est possible d'avoir:

- un énonciateur	et un co-énonciateur
<i>je</i>	/ <i>tu</i>
- deux énonciateurs	et un co-énonciateur
<u><i>je + il</i></u>	/ <i>tu</i>
<i>nous</i>	
- un énonciateur	et deux co-énonciateurs
<i>je</i>	/ <u><i>tu + il</i></u>
	<i>vous</i>

- quant à l'objet du discours, il peut constituer un référent déictiquement ou linguistiquement identifiable, c'est-à-dire présent ou absent.

Nous obtenons donc le tableau suivant:

actants		objet du discours
<i>je</i>	<i>tu</i>	<i>il</i>
<u><i>je + il</i></u>	<i>tu</i>	x
<i>nous</i>		
<i>je</i>	<u><i>tu + il</i></u>	x
	<i>vous</i>	

L'emploi de *nous* implique généralement un seul énonciateur, mais deux asserteurs, et n'attribue pas aux deux actants une fonction symétrique; alors que *vous* peut renvoyer à deux véritables co-énonciateurs.

L'énoncé (g) opère le passage d'une entité linguistique à un sujet doté de la capacité de parole, et son rôle peut être ramené à celui du verbe déictique, qui relie toute forme linguistique à Sit_0 . Un énoncé de ce type a pour fonction de modifier une situation quelconque, qu'elle soit origine ou non; et ce qui fait la spécificité de l'énoncé (g), c'est que la situation ainsi transformée ne peut être que Sit_0 , et que l'énonciateur y est impliqué.

Par l'occurrence du verbe déictique, l'énonciateur, qui était totalement absent de la situation d'interaction, réapparaît avec une double fonction:

- il est le témoin extérieur d'une situation qu'il décrit;
- il s'identifie à la situation dont il devient partie intégrante.

Dès lors, le verbe déictique détermine un "comportement schizophrénique" de l'énonciateur... par un dédoublement ou par une double identification!

3.2. ÉTUDE DES CONTRAINTES INTERACTIVES

Dans un premier temps, nous avons tenté de décrire les règles topologiques qui président au choix des verbes déictiques du dialogue proposé; cependant, ces règles ou contraintes ne forment elles-mêmes qu'une partie des critères sur lesquels repose l'alternance des repères spatiaux. Elles servent à délimiter le champ des possibles dans l'organisation des repères, mais ne définissent pas les conditions de fonctionnement dans le discours.

La détermination d'un actant comme repère du déplacement résulte en outre d'un certain nombre de règles interactives, en particulier de règles d'enchaînement des énoncés dans le discours. Ces règles définissent des unités discursives à l'intérieur du dialogue, c'est-à-dire une série d'actes de parole reliés par un processus général de "cause à effet".

A l'intérieur d'un discours en situation, ce processus se manifeste par exemple sous la forme d'une alternance d'ordres et de réponses. Cette alternance correspond à des rapports hiérarchisés que nous avons appelés internes (p. 56), dans la mesure où ils ne relèvent pas d'une structure sociale déterminée, donc d'une organisation extralinguistique. Le système de privilèges y est organisé en fonction de différentes modalités linguistiques et de leurs rapports.

Pour illustrer l'organisation interne d'une unité discursive,

nous prendrons celle qui est constituée par les deux premiers énoncés du dialogue de la page 58:

Karl: Elke, descends!

Elke: Non, je ne peux pas descendre.

L'impératif, qui est la manifestation d'une modalité de volonté, confère à l'énonciateur du premier énoncé, c'est-à-dire du premier acte de langage (ou de parole), un statut privilégié: c'est lui qui détermine le repère ou qui s'impose lui-même comme repère.

L'énonciateur du second énoncé, qui constitue une réponse au premier acte, voit son rôle subordonné au premier énonciateur, dans le sens où l'énoncé qu'il produit fonctionne comme une reprise, sur un autre mode, du premier énoncé, dont il maintient la perspective. Que cette réponse soit un refus n'a aucune incidence sur le choix du verbe.

L'organisation hiérarchique déterminée par le jeu des modalités relève d'un échange de parole à l'intérieur d'une unité discursive spécifique; au-delà de cette unité, les rapports interénonciateurs seront modifiés. L'opération de repérage dépend donc des rapports internes qu'entretiennent les différentes modalités entre elles; ce sont elles qui définissent le statut spécifique des énonciateurs et de leurs interrelations et qui les déterminent tour à tour comme repère. Le repérage se voit dissocié du simple acte d'énonciation; il ne relève pas de l'énoncé, mais du rapport existant entre deux énoncés. Si le repère peut être aussi bien S_0 que S_1 , l'énonciateur ainsi privilégié fonctionne comme archi-énonciateur de l'unité discursive.

L'étude des contraintes interactives doit être incluse dans une théorie linguistique, dans la mesure où elles sont responsables d'un ensemble de choix morphosyntaxiques. Dès lors, la question "Pourquoi dit-elle *je marche* et non *je cours* ?" se distingue de la question "Pourquoi dit-elle *je viens* et non *je vais* ?", par le fait que la première question fait appel à des critères non linguistiques, alors que la seconde relève d'un choix interne au fonctionnement du discours.

Nous avons vu (en 2.4.6.) que, selon les types de discours dans lesquels les verbes de déplacement apparaissent, c'est soit la relation déictique, soit la relation intersubjective qui se voit privilégiée. Dans un dialogue, qui actualise l'instance de discours et les deux énonciateurs, la fonction déictique des deux verbes est neutralisée, puisque l'occurrence des pronoms *je* et *tu* est le signe de cette instance.

Le choix des particules déictiques semble dépendre ici uniquement des rapports de force internes entre les énonciateurs, régis par l'organisation des modalités. Ainsi la fonction d'archi-énonciateur, ou de repère, incombe-t-elle à l'énonciateur du premier énoncé, qui exprime une modalité de volonté, et qui détermine par là l'orientation du second énoncé qui en constitue la réponse.

Si l'occurrence des différents pronoms organise divers types de discours, il est nécessaire de sortir de la seule relation intersubjective de notre dialogue et d'analyser les différents repérages qu'ils impliquent hors de cette sphère.

Le fonctionnement des particules allemandes s'explique par la tension qu'exerce cette double relation déictique et intersubjective dans les verbes de déplacement. Pour illustrer cette tension, nous prendrons une série d'énoncés qui relèvent de types de discours définis sur un continuum qui va du dialogue au "discours-récit".

L'orientation des verbes déictiques sera déterminée non seulement par la nature des pronoms qui figurent dans un énoncé spécifique, mais aussi par le nombre des actants impliqués dans la relation. L'étude de la pertinence de la nature et du nombre des actants dans le choix de l'orientation du déplacement nous amène à confronter plus précisément notre problématique à l'analyse des verbes *come* et *go* de Groussier (1978), qui en donne une explication dans le cadre général d'une analyse en actants-procès.

3.2.1. ANALYSE EN ACTANTS-PROCÈS

Les verbes de déplacement supposent chez Groussier la présence

de deux actants, le déplacement étant déclenché par celui qui le subit; par conséquent, pour l'énoncé

Jean vient.

on aura la structure sous-jacente

Jean fait que Jean vienne.

La coréférence des deux actants résulte en fait d'un énoncé situé hors discours, hors contexte.

Dans notre situation de dialogue, les deux actants ne sont pas coréférentiels:

Karl fait que Elke vienne.

Karl est l'actant qui déclenche le processus, alors que *Elke* le subit, l'exécute. Ce déclenchement se fait, dans notre situation de discours, par l'acte d'énonciation du premier actant, sous la forme d'un appel impératif.

Dans la narration, la sollicitation est rendue sous la forme d'un procès tel que:

Karl appelle Elke.

Il s'agit, selon Groussier, "d'un procès de type "relation entre personnes". Soit A [*Karl*] et B [*Elke*] les deux actants, ce procès pourrait se définir comme "A sollicite B pour que celui-ci se déplace en direction de A" (ibid., 28). "Appeler" [en anglais dans le texte] est donc tout à la fois l'expression d'une modalité du type "A manifeste sa volonté pour faire pression sur B" et d'un processus (projeté) de déplacement orienté à repère établi par définition: le repère est l'actant A, c'est-à-dire l'agent du procès désigné par "appeler" (ibid., 29).

Une réponse telle que:

Elle y [verbe de déplacement].

constitue un deuxième événement, relié au premier par une relation de cause à effet, qui se voit défini par une occurrence du processus de

déplacement ainsi sollicité. L'agent de ce processus est le bénéficiaire du précédent, c'est-à-dire *elle*, le deuxième actant.

Ce déplacement est donc la réalisation du processus projeté dans le premier événement, au niveau du procès, l'orientation du processus étant ici calquée sur celle du procès. L'actant-repère qui détermine l'orientation du déplacement, ou du processus, ne peut être que *Karl*, l'agent du premier événement, ou du procès.

Et cette fonction agentive de *Karl*, issue d'une structure narrative en deux événements, nous l'associerons à celle d'archi-énonciateur dans une unité discursive (ou d'interlocution) en deux actes de parole, la fonction d'archi-énonciateur étant attribuée à l'énonciateur exprimant la modalité de volonté.

3.2.2. LA FONCTION AGENTIVE BIAISÉE PAR LA FONCTION ÉNONCIATIVE

La fonction d'agent ne détermine cependant pas le repérage de façon absolue; elle entre en tension avec un autre critère qui semble fonctionner comme attracteur dominant: l'appartenance des actants à la situation d'origine.

Pour illustrer les différentes forces attractives qu'organise le jeu des personnes, nous projeterons notre propre unité discursive sur la structure proposée par Groussier:

When A call B, B [v. de déplacement (come, go)] at once.

- Si les deux actants sont des sujets de 1^{re} et de 3^e personnes, nous obtenons:

(8) *Wenn ich Elke rufe, kommt sie nicht herunter.*

(9) *Wenn Elke mich ruft, gehe ich nicht hinunter.*

- S'ils sont des sujets de 2^e et de 3^e personnes, nous obtenons:

(10) *Wenn du Elke rufst, kommt sie nicht herunter.*

(11) *Wenn Elke dich ruft, gehst du nicht hinunter.*

En (9) et en (11), l'occurrence du pronom de l'instance (*je* ou *tu*) comme agent du processus biaise la fonction de repérer l'énoncé attribuée à l'agent du procès. La force énonciative l'emporte sur la fonction agentive, renforçant ainsi la valeur déictique de ces verbes. Les notions d'"agent" et de "patient" ne sont donc plus pertinentes dans les repérages si l'un ou l'autre des actants appartient à Sit_0 .

- Si les actants sont tous les deux des pronoms de 3^e personne ou des entités linguistiques, nous obtenons:

(12) *Wenn Karl Elke ruft, kommt/geht sie nicht her/hinunter.*

(13) *Wenn Elke Karl ruft, kommt/geht er nicht her/hinunter.*

Dans le cas de ces deux derniers énoncés, le choix du repère est libre ou indécidable; le déplacement peut être orienté selon *Karl* ou selon *Elke*. Pourtant, comme nous l'avons vu à propos de l'énoncé (g) (*Monsieur Weber entre*), les verbes *aller* et *venir* supposent, par définition, un ancrage en Sit_0 , à savoir une identification de l'un ou l'autre de ces actants à un énonciateur implicite qui détermine le repérage.

Le repère est par conséquent un lieu complexe formé de n'importe quel actant de la classe N des noms, branché lui-même sur Sit_0 : *Karl/Sit_0* ou *Elke/Sit_0*.

- Si les deux actants sont les pronoms de l'instance de discours, nous aurons l'organisation suivante:

(14) *Wenn ich dich rufe, kommst du nicht herunter.*

(15) *Wenn du mich rufst, komme ich nicht herunter.*

Que l'on prenne un discours rapporté ou la mise en scène d'une relation d'interlocution où les actants sont à la fois marqués linguistiquement sous la forme de *je* ou *tu* et responsables alternativement de l'énonciation, la relation qui se joue entre les actants est la même: il s'agit de rapports intersubjectifs entre S_0 et S_1 .

Les deux formes de discours indirect (cf. 14, 15) et direct (cf. notre dialogue) excluent toute prise en charge de l'énonciation par un énonciateur sous-jacent, ou implicite, susceptible de déterminer le repérage, toute occurrence de l'un ou l'autre des pronoms renvoyant à celui qui l'énonce. La relation se joue non plus entre trois actants (les deux actants de l'énoncé et l'énonciateur implicite), mais entre les deux actants de l'interlocution, les rapports n'étant plus externes (déictiques), mais internes (intersubjectifs). Et cette différence est essentielle, dans la mesure où l'analyse en actants-procès n'est applicable qu'à la seconde relation, c'est-à-dire à une situation de discours.

En résumé, nous dirons que les repérages spécifiques aux verbes de déplacement *aller* et *venir* sont avant tout fonction de la nature des actants que le processus met en relation:

- si les actants appartiennent exclusivement à l'instance de discours, le repérage est attribué à la fonction agentive;
- si les actants relèvent d'entités linguistiques (ou de pronoms de 3^e personne) et de pronoms de l'instance, le repérage est attribué à la fonction énonciative (ou déictique);
- si les actants renvoient exclusivement à des entités linguistiques (ou à des pronoms de 3^e personne), le repérage est attribué à la fonction énonciative (ou déictique), elle-même déterminée par l'organisation globale du discours.

Si l'analyse en actants-procès ne rend compte que d'une partie des repérages inhérents aux verbes de déplacement, elle nous a néanmoins permis de rattacher les rapports internes ou intersubjectifs à un phénomène plus général du langage.

Nous tenons cependant à souligner que notre désir de rendre compte d'une unité discursive dans le cadre d'une analyse en actants-procès, qui organise le discours en fonction d'une opposition procès/processus, nous a incitée à transformer quelque peu notre structure de

base. En réalité, la forme rapportée de l'unité discursive:

Karl: Elke, komm herunter!

Elke: Nein, ich kann nicht herunter(kommen).

serait rendue par la forme complexe:

(16) a) *Wenn Karl Elke ruft, sagt sie, antwortet sie,* b) *sie könne nicht herunter...*

(*Quand Karl appelle Elke, elle lui dit répond qu'elle ne peut pas venir*).

Nous constatons qu'à un procès ne répond pas directement un processus, mais un autre procès; cependant, la différence entre le premier et le second énoncé apparaît dans la non-coïncidence et la coïncidence des agents du procès et du processus projeté:

- dans l'énoncé (16a):

Karl appelle Elke (ou Karl dit à Elke de venir),

l'agent du procès (*appelle*) n'est pas le même que celui du processus qu'il projette (*venir*);

- dans l'énoncé (16b):

Elke répond qu'elle ne peut pas venir,

l'agent du procès (*répond*) coïncide avec celui du processus (*venir*).

Elke cumule ainsi les trois fonctions:

- d'agent de l'énonciation (*répond*),
- d'agent du procès ou de la modalité (*ne peut*),
- d'agent du processus (*venir*).

La fonction énonciative de *Elke* n'a pas d'incidence en tant que telle sur le repérage, la relation étant située en Sit₀. L'occurrence du procès ou de la modalité paraît ici ne pouvoir biaiser ni l'organisation du repérage ni l'orientation du processus, l'auxiliaire modal n'ayant pour fonction que de différer l'accomplissement du processus.

Le refus ou l'impossibilité exprimés par la modalité du second énoncé ne peuvent remettre en question le repérage ou l'orientation du processus, dans la mesure où ils portent non sur le processus (projeté), mais sur le procès du premier énoncé; ce qui explique la suppression générale de l'occurrence du processus dans le second énoncé, lorsque celui-là se voit posé explicitement dans le premier:

(17) *Quand Karl dit à Elke de venir, elle répond qu'elle ne peut pas X.*

3.2.3. ACTES DE LANGAGE ET REPÉRAGES ÉNONCIATIFS

Les structures en deux événements étudiées par Groussier et notre propre unité discursive (la première du dialogue) mettent en évidence la fonction privilégiée de l'agent du premier procès ou de l'acte d'injonction. La question est ici de savoir si le repérage des verbes de déplacement s'établit réellement en fonction de la valeur spécifique d'un acte de langage, et si la fonction privilégiée attribuée à l'énonciateur de l'injonction n'apparaît pas comme la manifestation particulière d'un autre phénomène.

La demande de permission, par exemple, définit un rapport de subordination de l'énonciateur face au co-énonciateur; elle pose ce dernier comme repère du déplacement:

S_0 *Est-ce que je peux venir ?*

La réponse serait obligatoirement:

S_1 *Oui, tu peux (venir). ou
Non, tu ne peux pas (venir).*

le déplacement étant alors orienté par rapport à l'énonciateur, précédemment co-énonciateur. La réponse conserve donc l'orientation imposée par le premier énoncé.

Si l'ordre oriente l'énoncé en fonction de l'énonciateur d'abord et du co-énonciateur ensuite, et si la demande de permission procède de façon inverse, il n'en reste pas moins que dans les deux cas, et quel que soit l'actant privilégié, c'est le premier des énoncés qui impose l'orien-

tation, le second n'en constituant qu'une réponse ou une reprise. Par conséquent, ce qui est pertinent, dans l'analyse d'une unité discursive, c'est précisément la fonction de poser le repère impartie à l'énonciateur du premier énoncé. Dans l'échange suivant, par exemple:

- (18) - *Puis-je descendre ?* - *Darf ich herunterkommen ?*
(19) - *Oui, tu peux descendre.* - *Ja, du darfst herunterkommen.*

l'orientation du second énoncé est alors obligatoirement déterminée par celle qui est posée dans le premier énoncé.

Ces considérations nous amènent à reformuler le concept d'archi-énonciateur. Nous dirons que l'archi-énonciateur est l'énonciateur du premier énoncé, qui pose l'orientation de l'unité discursive, mais ne fonctionne pas nécessairement comme repère, ainsi que semblait le montrer l'analyse d'une seule unité à valeur injonctive.

Ce n'est que parce qu'il coïncide avec la prise de parole ou le début de l'unité discursive que l'agent du procès ou de l'injonction détermine l'orientation du processus exprimé dans le second énoncé. Les repérages "spatiaux" sont donc fonction d'une archi-énonciation qui détermine, à l'intérieur d'un dialogue, un ensemble d'unités discursives du type propositions/réponses.

Si les différents actes de langage déterminent des repérages spécifiques entre les actants, par rapport à S_0 ou par rapport à S_1 , c'est l'archi-énonciation qui organise les repérages inter-énoncés (en fonction de la proposition).

Les paires propositions/réponses ont une fonction d'"archi-acte", dans le sens où elles organisent différentes combinaisons d'actes de langage. Ainsi pourrait-on placer

dans les propositions:

dans les réponses:

1) un ordre

un accomplissement de l'ordre ou une réfutation de l'ordre

Komm heraus!

Nein, ich komme nicht heraus.

- | | |
|--|--|
| 2) une question
<i>Geht er hinauf ?</i> | une réponse (à la question)
<i>Natürlich geht er hinauf.</i> |
| 3) une demande de permission
<i>Darf ich hereinkommen ?</i> | un accord (ou non)
<i>Nein, es ist ganz verboten hereinzukommen.</i> |
| 4) une constatation
<i>Da kommt er herunter!</i> | une constatation complémentaire
<i>Natürlich kommt er immer herunter, wenn ich Besuch habe!</i> |
| 5) une question
<i>Wann gehst du hinaus ?</i> | une autre question
<i>Ist es wirklich nötig, dass ich hinausgehe ?</i> |
| 6) une constatation
<i>Da kommt er herein!</i> | une question
<i>Willst du nicht, dass er herein-
kommt ?</i> |
- etc.

Ces exemples montrent effectivement que les repérages établis à l'intérieur d'unités discursives sont déterminés en fonction de l'énonciateur de l'acte de langage qui a valeur de "proposition", l'"acte-réponse" ne constituant qu'une reprise du processus énoncé dans le premier acte.

3.3. ÉTUDE DES CONTRAINTES SITUATIONNELLES

Lorsque l'on sort du domaine du discours et que l'on se place dans une perspective descriptive faisant intervenir des actants de troisième personne, le choix des verbes déictiques n'est plus subordonné à la seule alternance "proposition-réponse", mais à des facteurs d'identification ou de non-identification du ou des actants du récit à l'énonciateur implicite (ou auteur du récit).

Il s'agit par conséquent de définir sur quels critères repose ce phénomène d'identification. Il n'est pas décelable au seul niveau de

l'unité discursive, mais est tributaire de la situation, de l'unité de lieu et d'action dans laquelle s'insèrent les énoncés du discours.

Ainsi, pour l'exemple (g) (*Monsieur Weber entre*), le choix du verbe déictique dépendra de la polarisation du discours à l'intérieur, dans le cadre circonscrit de la bibliothèque, déterminant un déplacement repéré en fonction du point d'arrivée, soit un rapprochement vers *Karl* et *Elke* sur lesquels le discours est polarisé. L'identification de l'énonciateur au lieu de l'action implique la traduction suivante pour l'énoncé (g):

(Herr Weber kommt herein).

La différence entre les énoncés

- a) *Elle alla chez sa grand-mère ce soir-là.* et
- b) *Elle vint chez sa grand-mère ce soir-là.*

résulte du même processus, c'est-à-dire de deux identifications spécifiques de l'énonciateur au sujet de l'énoncé. Nous obtenons l'organisation suivante:

- en (a), L (lieu de la grand-mère) $\underline{\text{f}}$ \mathfrak{S}_0
- en (b), L $\underline{\text{e}}$ \mathfrak{S}_0

La polarisation du discours et par là la détermination de l'orientation du processus peuvent toutefois être modifiées, dans une certaine mesure, par des phénomènes qui tiennent à notre conception et à notre vision de l'espace.

3.3.1. CONCEPTION DE L'ESPACE

Le repère, ou lieu de l'énonciation implicite, se voit déterminé par notre conception des rapports topologiques qui tend à privilégier les lieux usuels (où l'on se situe plus généralement) aux dépens des lieux particuliers (lieux de séjour accidentels ou temporaires). Aussi l'orientation de l'énoncé:

(20) *Wenn Karl Elke ruft, kommt sie nicht herunter.*

présente-t-elle une plus forte probabilité d'occurrence, le "plancher des vaches" se posant comme lieu générique et repère privilégié, et le haut d'une échelle comme lieu accidentel!

3.3.2. PERCEPTION DE L'ESPACE

L'orientation du déplacement en fonction d'un énonciateur implicite peut, en outre, se trouver influencée par le mouvement même de notre regard sur une configuration géométrique. La lecture d'une image est hiérarchisée; elle se fait selon un parcours orienté du premier plan vers l'arrière-plan, l'endroit le plus proche étant le plus immédiatement accessible à l'observateur. Ce premier plan se pose dès lors comme relais ou comme repère, et va déterminer la perspective et la lecture de l'image.

Ainsi *Karl*, situé au premier plan du dessin, est-il le lieu privilégié de l'énonciation implicite, c'est-à-dire le repère. Le lieu de *Karl* se voit donc doublement privilégié: par sa valeur de séjour usuel d'un côté, et par sa fonction de premier plan de l'autre.

3.4. PERTINENCE DE RELATIONS OBLIQUES

Toute l'analyse précédente (pp. 35-84) repose sur la reconnaissance implicite d'une relation évidente entre *her* et *kommen* et *hin* et *gehen*, verbe et particule exprimant la même orientation. Il s'agirait donc (comme on en trouve souvent en allemand) d'un phénomène de redondance, les particules n'étant que le prolongement explicite du sens contenu dans les verbes. Mais cette vision, fondée sur les relations horizontales *her + kommen*, et *hin + gehen*, ne rend pas compte de certains énoncés construits sur les relations obliques

her + kommen
↘ ↗
hin + gehen

dont voici quelques exemples:

Ich komme hinunter.

Herr Weber kommt hinein.

(énoncés e et g du test reproduit à la page 58), ou :

Die Macht ist ein Fass, aus dem nichts hinauskommt, dachte Xavier.

(exemple attesté chez Martin Walser, dans son roman *Seelenarbeit*, Suhrkamp, 1979 [citation: Linzenausgabe, Ex Libris, 1981, p. 10]), ou :

Ich bin heraufgegangen.

Warten Sie, ich komme hinunter.

Ich war froh, aus der Küche hinauszukommen.

(énoncés produits par des locuteurs germanophones).

Ces énoncés contiennent-ils une contradiction interne, sont-ils les marques d'une confusion dans la composition du verbe ? Ou alors dénoncent-ils l'existence d'un système qui ne comprendrait pas une redondance, mais définirait nos particules déictiques comme marques d'une organisation référentielle extrêmement subtile qui expliciterait le double repérage contenu dans le sens de tout verbe de déplacement, et que seul un système décomposable tel que celui de l'allemand pouvait exprimer ?

La possibilité de relations obliques permettrait ainsi de réduire l'ambiguïté qui découle de l'emploi de ces verbes aux modes déclaratifs et interrogatifs, où la relation exprimée par le verbe peut être orientée aussi bien en fonction de S_1 que de S_0 .

Comme nous l'avons vu (en 2.4.4.), les verbes de déplacement mettent en relation deux localisations: $L_0 \rightarrow L_1$, où L_0 représente le point de départ et L_1 le point d'arrivée. Les verbes *aller* et *venir*, définis respectivement par un ancrage en L_0 et en L_1 :

aller L_0 → L_1
venir L_0 → L_1

se distinguent des autres verbes de déplacement par la nature même de la localisation privilégiée, qui suppose un ancrage déictique ou un ancrage en Sit_0 .

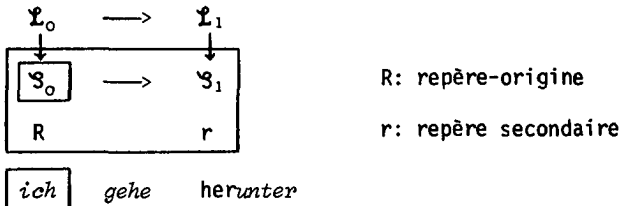
Dans les deux cas, l'autre localisation, c'est-à-dire \mathcal{L}_1 pour *aller* et \mathcal{L}_0 pour *venir*, n'est pas spécifiée et reste implicite dans la relation.

On pourrait attribuer aux relations obliques la fonction de marquer le rapport à cette localisation et de lui donner le statut de repère secondaire; ainsi seraient définies conjointement l'origine (\mathcal{L}_0) et l'arrivée (\mathcal{L}_1) du déplacement, marqués les deux termes de toute relation intersubjective (\mathcal{S}_0 et \mathcal{S}_1), à savoir le lieu de l'actant, agent du processus, et le lieu de l'actant, repère du processus.

Pour l'énoncé

Ich gehe herunter.

on aurait la structure suivante:

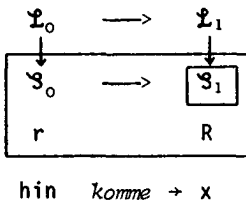


Gehen orientant le déplacement par rapport à \mathcal{L}_0 (ici \mathcal{S}_0), *her* aurait la fonction de marquer \mathcal{L}_1 (ici \mathcal{S}_1); cela veut dire que seraient explicités simultanément un éloignement par rapport au lieu de \mathcal{S}_0 et un rapprochement par rapport au lieu de \mathcal{S}_1 .

L'énoncé

Ich komme hinunter.

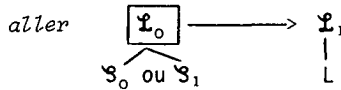
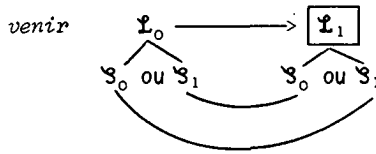
pourrait être explicité comme suit:



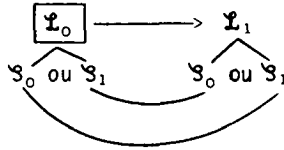
Kommen orientant le déplacement par rapport à \mathfrak{L}_1 (ici \mathfrak{S}_1), le point d'arrivée, *hin* aurait pour fonction de marquer \mathfrak{L}_0 (ici \mathfrak{S}_0), le point de départ.

Les trois énoncés "hybrides" attestés chez des locuteurs germanophones comportent des pronoms de l'instance de discours, et sont par conséquent définis à l'intérieur d'une situation d'interlocution (même si \mathfrak{S}_1 est fictif), ce qui semble montrer que ces combinaisons relèvent non d'une relation déictique, mais d'une relation intersubjective. Elles auraient notamment pour fonction de ramener les deux verbes *gehen* et *kommen* à une structure symétrique, au sein de la relation intersubjective.

En effet, les localisations mises en relation par le verbe *venir* appartiennent à Sit_0 , mais il n'en est pas de même, comme nous l'avons vu (en 2.4.4.), pour *aller*, où \mathfrak{L}_1 renvoie à n'importe quelle localisation L de la classe des repères; soit les deux structures suivantes:



Les combinaisons hybrides ayant pour rôle d'enfermer les localisations exprimées par *aller* en Sit_0 , elles en déterminent la structure suivante:



Ces combinaisons semblent néanmoins impossibles à l'impératif:

**Komm hin!*

**Geh her!*

Le repère secondaire ou agent du processus n'étant pas exprimé linguistiquement, il ne fait l'objet d'aucun repérage spatial spécifique.

3.5. DÉGRADATION DU SYSTÈME

Il existe actuellement, dans la plupart des communautés germanophones, une tendance à simplifier le système déictique au moyen d'une neutralisation progressive de l'opposition *hin/her* par la réduction à un /r/, qui en devient l'archimorphème:

Ich komme /r/winter.

Er geht /r/aus.

Le sens de cette simplification dépend de la structure spécifique du système qu'elle affecte. Les deux hypothèses que nous avons élaborées sur le fonctionnement des verbes à particules nous amènent à donner deux interprétations possibles de ce phénomène:

1⁰ Si la neutralisation s'applique à un système défini par la possibilité de combinaisons obliques où les particules jouent un rôle spécifique par rapport à celui du verbe déictique, les modifications qu'entraîne cette simplification affectent les opérations elles-mêmes; elle prive le système d'une de ses facultés de repérage. Ainsi la suppression des particules implique-t-elle celle d'une opposition fonctionnelle, c'est-à-dire la disparition à la fois de l'opération spécifique de repérage inhérente à chacune des particules, et de sa trace en tant que telle.

L'archimorphème /r/ n'est plus alors que la trace ou le vestige d'une ancienne trace d'opération; il ne remplit plus guère qu'une fonction phonique.

2⁰ Si, au contraire, cette neutralisation affecte un système où les particules ne jouent pas un rôle spécifique, mais constituent

une redondance par rapport à la fonction du verbe déictique, la simplification ne touche que l'agencement des marques de surface et n'a par conséquent aucune incidence sur les opérations de repérage, dont chacun des verbes déictiques constitue la trace. Nous passons alors d'une trace complexe à une trace simple, sans que l'opposition en soit elle-même affectée.

La suppression de ces marques (particules) dans l'hypothèse de relations obliques ne modifie guère le problème du passage des verbes français (*monter, descendre, ...*) aux verbes déictiques allemands, le véritable obstacle se situant au niveau des opérations de repérage déictique et non à celui de l'agencement particulier des marques. La neutralisation n'affecte donc qu'une opposition de surface et n'implique pas la suppression de la difficulté d'apprentissage; elle en constitue tout au plus une légère simplification au niveau de l'adéquation des formes.

Il faut souligner que la neutralisation paraît sensible surtout en langue orale. Ce phénomène s'inscrit dans l'évolution générale des langues vers une simplification de leur système. La disparition progressive d'une marque peut s'expliquer par la remise en question de sa valeur fonctionnelle, c'est-à-dire de l'adéquation entre les opérations qui la constituent et les marques de surface qui la réalisent.

L'on admet que, dans toute langue, une marque peut être la trace de plusieurs opérations et qu'une opération peut être réalisée par plusieurs marques de surface. Le système des verbes déictiques allemands relève de la deuxième corrélation: deux marques - le verbe déictique et la particule - constituent la trace d'une même opération de repérage. Si la langue évoluait par rapport à sa fonctionnalité, on pourrait faire l'hypothèse qu'elle a tendance à supprimer progressivement les doublets ou les redondances de l'agencement des marques de surface, et ainsi à se développer dans le sens d'une exigence toujours plus grande d'adéquation entre les opérations et les marques (adéquation renvoyant ici à relation biunivoque).

3.6. PERTINENCE DE L'ANALYSE DIACHRONIQUE

La présence d'un phénomène de neutralisation montre que des considérations diachroniques peuvent être synchroniquement pertinentes. En d'autres termes, la suppression progressive des particules peut nous aider à définir leur statut. Si l'évolution entraînait avant tout la neutralisation des formes redondantes, nous aurions un argument de poids en faveur de notre hypothèse de "relations horizontales", qui traite les particules comme le simple prolongement des verbes déictiques.

Une coupe synchronique nous permet de décrire le fonctionnement d'une structure, mais la projection sur l'axe diachronique peut intervenir dans l'explication. A l'inverse de de Saussure, qui définissait l'état synchronique comme étant la trace de l'évolution diachronique, nous postulerons comme Bailey (1980) que c'est le temps qui explique l'état. Selon lui, au moment où une théorie prétend expliquer et même prédire les structures, elle ne peut se limiter à des objets statiques ou synchroniques; elle doit tenir compte de leur développement. Et nul ne contestera, souligne-t-il, les ingénieuses solutions des talentueux linguistes pour résoudre ou écraser les contradictions qui provenaient de la tentative de faire une analyse du développement au travers d'un fragment statique!...

Ce regain d'intérêt pour la diachronie va de pair avec la plupart des recherches qui sont conduites actuellement en psycholinguistique. A défaut de ne pouvoir expliquer le développement du langage au travers d'un système construit, nous allons tenter de dégager de l'observation de l'évolution linguistique d'un apprenant des renseignements utiles sur l'organisation du système qui en résulte. Nous nous étendrons plus largement sur ces problèmes dans le chapitre 6, qui dépasse le domaine linguistique proprement dit pour constituer une incursion dans la psycholinguistique de la langue seconde.

Chapitre 4

DÉIXIS ET ÉNONCIATION DIDACTIQUE

L'ancrage du système énonciatif en Sit₀ et les rapports intersubjectifs prennent une valeur particulière dans l'organisation spécifique du milieu didactique. Nous tenterons dans ce chapitre de voir dans quelle mesure la déixis spatiale ou les contraintes particulières à l'emploi des verbes déictiques sont déterminées ou altérées par la spécificité de cette situation.

4.1. SPÉCIFICITÉ DE L'ÉNONCIATION EN SITUATION DIDACTIQUE¹

Nous avons vu en 2.4.6. que l'énonciation fictive renvoyait à une énonciation projetée sur un autre plan que celui du "moi-ici-maintenant" réel; si l'énonciation didactique est une translation d'énonciation, elle se distingue de l'énonciation fictive par son caractère ambigu. Il ne s'agit pas d'un autre plan énonciatif, mais d'une énonciation qui, sous l'apparence du réel, constitue une "fausse énonciation".

Pour Trévisé,

"...le souci d'ancrer le discours pédagogique dans la réalité a souvent marqué le problème; même un excellent contexte ou une bonne image exigent une translation d'énonciation et deux énonciations superposées" (p. 80). "Ce qui émane de l'élève n'est pas une construction réelle à partir d'un système énonciatif

1) Nous nous référons essentiellement à l'analyse de Trévisé

bâti autour d'un repère-origine, mais l'apprenant n'est qu'un locuteur, qui parle, certes, mais qui ne le fait pas à partir de son propre "moi-ici-maintenant". (...) On n'a pas un acte d'énonciation simple, mais un emboîtement d'actes énonciatifs, qui rappelle quelque peu le discours indirect" (p. 82).

Si les rapports intersubjectifs établissent un système de repérages, un réseau de valeurs référentielles, celles-ci sont biaisées du fait de cette translation d'énonciation. La référenciation se fonde sur un double système de référence: le thème du contexte imposé par l'activité didactique, et l'expérience personnelle de l'énonciateur (l'élève). Relation sémantique et relation sémiotique n'ont pas leur ancrage dans un énonciateur unique, et il n'y a pas de véritable activité de signification.

Ainsi le discours en classe est-il un discours en direct où les opérations de repérage se font par rapport à une Sit \bar{E} translaturée qui se greffe sur une Sit \bar{E} véritable. Lorsque l'élève parle, il y a simulation d'assertion ou simulation du bouclé.

"On a donc superposition ou imbrication de deux types d'énonciation très différents: une énonciation véritable S_0/S_1 qui est de type discursif (oral ou écrit dans le cas d'une composition ou d'un essai) et la simili-énonciation exigée par le "thème" de travail..." (p. 82). "La simili-assertion implique une relation, non à Sit \bar{E} , mais à Sit E du contexte dans lequel le discours est inséré. Cette situation du contexte fonctionne comme une simulation de Sit \bar{E} , qui peut varier (...), comme une simulation de la langue parlée, et l'assertion doit passer par un S différent, simulant S " (p. 81).

Dans un jeu de langage, l'élève cumule par conséquent les fonctions d'énonciateur et de locuteur, l'assertion elle-même étant prise en charge par le "personnage" qui renvoie au contexte. Dès lors, la situation didactique représente une combinaison spécifique des fonctions d'assertion, d'énonciation et de locution. Le jeu de langage implique la reconstitution d'un énonciateur unique par identification totale de l'élève à son rôle. Réussir dans ce jeu signifie une rétraction du sujet-énonciateur derrière la simili-énonciation ou simili-appropriation et la simili-assertion.

L'énonciation véritable, qui suppose l'interrelation S_0/S_1 , comporte un caractère particulier, puisque locuteur et interlocuteur en situation didactique ont un statut déterminé dans la structure sociale. Cet interlocuteur, plus ou moins redouté, plus ou moins camouflé, est toujours là, lorsque la simili-assertion se fait. C'est pourquoi, quand on joue avec du langage, l'étude des rapports entre les situations et les processus de production se révèle complexe.

Pour Trévisé, enfin, les échecs dans les jeux de langage découlent d'une distorsion des règles du jeu par l'insertion, au sein de la simili-situation, d'une véritable appropriation et d'une véritable assertion. Plutôt que de repérer l'énoncé par rapport à la situation du contexte, les élèves l'adaptent à leur propre système de repérages. Et c'est ce genre d'énonciation "hybride" qui est source de non-sens.

4.2. ACTIVITÉS DIDACTIQUES ET OPÉRATIONS ÉNONCIATIVES

4.2.1. JEU DE RÔLE ET SIMILI-ASSERTION

Dans ce type d'activité, l'élève doit s'abstraire entièrement de son "moi-ici-maintenant" pour que assertion et énonciation renvoient au contexte et constituent une simili-situation. On ne trouve ici qu'une fonction véritable, celle de locuteur s'adressant à un allocutaire qui n'est pas co-énonciateur, mais sujet d'une "simili-co-énonciation". La construction des valeurs référentielles est ainsi biaisée tant en reconnaissance qu'en production par un ancrage en Sit E. Il s'agit bien d'une interlocution, mais non d'une véritable relation intersubjective.

Une véritable relation intersubjective suppose la présence de quatre termes: l'énonciateur, l'asserteur, le locuteur et l'interlocuteur (cf. pp. 13-14). Dans un jeu de rôle,

- l'énonciateur est l'auteur, c'est-à-dire le responsable de la construction des valeurs référentielles;
- l'asserteur est celui qui prend en charge les valeurs référentielles, soit le "personnage" par qui passe l'assertion;

- le locuteur est le lieu d'expression de l'assertion, le véhicule de valeurs référentielles qui ne sont pas les siennes;
- l'interlocuteur (participant au jeu) doit alors ajuster un système de repérages, construit en fonction des personnages qu'il incarne, à celui qu'exprime le locuteur.

Si, dans le jeu de rôle, il n'y a de véritable que l'interlocution, c'est-à-dire un échange de parole ancré dans le "moi-ici-maintenant" du locuteur et de l'allocutaire, cette relation se voit elle-même biaisée par la présence d'un troisième terme, le maître, qui détermine en une certaine mesure l'orientation de l'interrelation. Le jeu de rôle n'est pas un jeu en soi, mais "un jeu pour"; l'interrelation ne fonctionne guère sans référence à cette intentionnalité. Le maître ne constitue pas un "public" innocent, récepteur d'un message, mais un juge qui s'intéresse moins au sens du message qu'à sa forme. Par conséquent, à une simili-assertion ne se superpose pas une véritable situation de discours, mais une interlocution biaisée.

4.2.2. NARRATION D'UNE HISTOIRE ET ASSERTION RAPPORTÉE

Une telle activité signifie également une identification de l'élève au contexte, donc un ancrage en Sit E; toutefois, le locuteur n'est plus ici le lieu d'une autre assertion, mais le véhicule de celle-ci. L'assertion ne passe pas par le *je* du locuteur; locuteur et assertion sont dissociés (l'assertion n'est pas sujet, mais objet de la locution). Ainsi, l'élève doit d'abord neutraliser son propre système de repérages pour s'identifier à celui de Sit E, puis s'en distancer pour en faire l'objet d'une histoire. Il ne s'agit dès lors pas de simili-assertion, mais d'assertion rapportée.

4.2.3. CRITIQUE DE TEXTE ET DOUBLE ASSERTION

Si le jeu de rôle détermine une opération d'identification de l'élève à Sit E et si le fait de raconter une histoire suppose une double opération d'identification et d'objectivation, le commentaire ou

la critique impliquent une troisième opération, qui est celle d'une réappropriation du système de repérages en Sit E. Pour comprendre le texte, le sujet doit s'identifier à son système de repérages spécifique, puis lui donner le statut d'objet pour pouvoir en parler, et finalement l'ajuster à son propre système de repérages pour en exprimer sa propre interprétation. Il s'agit donc ici d'une assertion sur une assertion.

En résumé, nous dirons que tout jeu de langage (4.2.1. à 4.2.3.) suppose pour l'élève une activité complexe d'identification ou d'objectivation, soit une activité d'extériorité ou de décentrement qui se double d'une acceptation préalable du jeu. L'insertion du véritable système de repérages (Sit E) peut découler soit de la non-identification à Sit E, soit de la non-acceptation du jeu, la seconde résultant le plus souvent de la première.

La spécificité de l'énonciation didactique n'est cependant pas tant dans les différents systèmes de repérages que ses diverses activités imposent - les différents processus d'identification au contexte et de translation d'énonciation font partie de l'expérience quotidienne du traducteur, du journaliste, du comédien ou de n'importe quel énonciateur qui rend compte d'un événement ou qui rapporte les paroles d'un autre - que dans la nature particulière de la relation intersubjective: enseigné/enseignant. Ce qui est spécifique à la situation ou au discours didactiques, c'est moins le type d'activité qu'ils requièrent que leur intentionnalité. Que l'élève joue un rôle, commente ou traduise un texte, il le fait toujours *pour* un interlocuteur qui n'est ni un vrai lecteur, ni un véritable auditeur, ni un public réel. Par conséquent, la simili-assertion ou la simili-appropriation se voient toujours biaisées par cette relation intersubjective incontestablement orientée.

4.3. DÉIXIS ET TRANSLATION D'ÉNONCIATION

Nous avons vu en 4.2.1. que, dans un jeu de rôle, les sujets procèdent par simili-assertion ou par simili-appropriation, c'est-à-dire que

la signification n'a pas ici d'ancrage dans une véritable situation extralinguistique. Cela revient à dire que la construction des valeurs référentielles est elle aussi altérée. Le sujet doit se mettre à la place d'un autre et en exprimer l'assertion. "Se mettre à la place de" renvoie à un processus imaginaire: le sujet est lui-même en même temps qu'il en représente un autre.

Il convient maintenant d'examiner quelle est la portée de cette "représentation" lorsqu'il s'agit de jouer un rôle dans une situation de communication qui met en oeuvre des déplacements orientés. Que le sujet représente Alceste, Célimène ou Rodrigue, l'acte de parole a pour origine son propre corps; dans une situation spatiale, c'est bien cet "objet physique" qui va servir de repère. Aussi les déictiques spatiaux impliquent-ils une réappropriation; leur emploi nécessite une double référence: une référence imaginaire et une référence réelle, le sujet en étant le lieu d'intersection. Ainsi, les déictiques servent à transcender le jeu fictif et l'embrayent obligatoirement dans la réalité présente de \mathfrak{E} .

Les valeurs référentielles sont construites à partir d'un sujet fictif, ancré dans un sujet réel qui détermine les rapports spatio-temporels. C'est en effet ce que réalise le théâtre, qui actualise une fiction. En tant que lieu d'une représentation imaginaire, le théâtre est lui-même fonction déictique, mais de façon inverse: il fait d'un lieu réel une fiction, alors que les déictiques embrayent les textes sur le réel, sur Sit_0 .

Dès lors, la présence de termes déictiques dans un discours destiné à être joué nécessite de la part du sujet, non une abstraction de lui-même, mais un dédoublement puisqu'il doit à la fois procéder par simulation (ou identification) et par appropriation. (Il est le lieu d'une dissociation de la relation sémantique et de la relation sémiotique, mais ici à bon escient.) Aussi pour exercer les verbes déictiques sera-t-il plus judicieux d'éviter les jeux de rôle.

La classe constitue un lieu réel comme un autre; l'utilisation des différents points stratégiques comme repères ne crée par conséquent

aucune distorsion. Avec les déictiques spatiaux, nous évitons le problème d'"ancrer le discours pédagogique dans la réalité par un bon contexte...", puisque réalité et contexte sont fournis par le lieu même de la classe. Et c'est peut-être avec les déictiques que la situation didactique échappe le mieux à la spécificité de l'énonciation qu'on lui reconnaît.

La classe offre le cadre d'un jeu interactionnel où les sujets sont véritablement leur propre référence. Le seul problème réside dans le fait que si la classe est bien un lieu réel où peuvent s'organiser des jeux de déplacements, ceux-ci sont dépourvus de motivation et paraissent en distorsion avec les déplacements habituellement effectués dans ce type de lieu. Mais l'humour qu'entraînent des actions telles que monter sur un pupitre, entrer dans une armoire, se glisser dans la corbeille à papier, etc. sert en général de motivation et apporte une adhésion totale de la part des sujets. Cette distorsion leur permet d'exprimer ouvertement une destruction du milieu en tant que tel; le recours à ce genre d'exercice transforme le milieu didactique considéré généralement comme particulier en milieu réel. Et l'organisation des déictiques détermine un processus d'ancrage réel de la situation didactique dans la réalité!

4.4. SPÉCIFICITÉ DE L'EXERCICE DE TRADUCTION

Les trois activités décrites sous 4.2. sous-tendent la double activité de reconnaissance et de production, la première engendrant l'identification au système de repérages Sit E et la seconde, l'expression de cette identification.

L'exercice de traduction $L_1 \rightarrow L_2$ fonctionne lui aussi sur un double système de repérages Sit E et Sit E, mais Sit E se trouve ici déterminée en fonction de deux agencements différents: le décodage des valeurs référentielles se fait en fonction des marques particulières de L_1 , et l'encodage de ces valeurs est réalisé au travers de l'agencement spécifique de L_2 .

Cette double activité de décodage et d'encodage n'est donc qu'une manifestation particulière de celle de reconnaissance et de production analysée dans les autres activités. Les glissements énonciatifs, les ajustements à un autre système de repérages, relèvent de ceux que nous avons déterminés dans les jeux de rôle et dans le récit; ils dépendent de l'occurrence des pronoms "personnels" ou "impersonnels" dans le texte: les pronoms *je* et *tu* engendrent des opérations d'identification, les pronoms de 3^e personne nécessitent une double opération d'identification et d'objectivation.

Le sujet-traducteur n'est ni énonciateur, ni asserteur, ni locuteur; il doit être le lieu d'une transformation qui ne biaise ni l'énonciation, ni l'assertion, ni la locution en tant que productrices ou véhicules de valeurs référentielles, mais qui en modifie l'agencement des marques de surface. Si les textes produits en classe sont en quelque sorte du méta-texte de par leur intentionnalité particulière, qui n'est pas celle de la communication réelle, le texte produit en traduction relève moins encore de la production langagière, dans la mesure où il apparaît comme le fruit d'une transformation du méta.

En bref, les activités didactiques (jeux de rôle, commentaires, critiques et traduction) s'organisent hiérarchiquement en fonction du degré de décentrement qu'elles déterminent chez les sujets, l'exercice de traduction constituant le décentrement extrême de cette hiérarchie.

4.4.1. TRADUCTION ET VERBES DÉICTIQUES

Comme nous venons de le voir, la traduction détermine un ensemble complexe de processus d'identification et de décentrement; le sujet doit s'impliquer dans un système de repérages (Sit E) qui n'est pas le sien, et le reproduire sans qu'il y ait appropriation. La traduction requiert une totale adhésion du sujet aux valeurs référentielles construites dans le texte, c'est-à-dire l'identification à E, à une "conception du monde" particulière; et le sujet doit abstraire son propre rapport au monde.

Dans un texte qui comporte des déictiques, cette "conception du monde" prend le sens concret d'une "vision ou d'une conception du monde" particulière, englobant un champ spatial délimité par le ou les repères du contexte E, sujet(s) de cette vision. La construction des valeurs référentielles passe nécessairement par la topologie des rapports intersubjectifs, eux-mêmes déterminés en fonction de la situation contextuelle E.

La traduction requiert un double effacement du repère-origine ou du sujet-traducteur, qui n'est en l'occurrence ni le sujet-énonciateur, ni même le sujet-locuteur. Le sujet-traducteur se voit effacé aussi bien comme repère intellectuel que comme repère physique, en vue d'une identification à une "conception" et à une "perception (visuelle)" du monde spécifiques, c'est-à-dire au réseau de relations sémantiques et sémiotiques de E. Les glissements énonciatifs que suppose un exercice de traduction ne dépendent pas seulement du type d'activité qu'il constitue, mais encore et surtout des différentes formes de discours qui y sont inscrites. Ainsi la traduction d'un dialogue ne supposera-t-elle pas le même degré de décentrement énonciatif que celle d'un récit ou d'un commentaire.

4.4.2. SPÉCIFICITÉ DE LA TRADUCTION D'UN DIALOGUE

Si la communication implique le réajustement constant des valeurs référentielles de deux énonciateurs, on peut imaginer le degré de complexité que revêt la traduction d'un texte qui apparaît comme le simulacre d'un discours à deux voix. Le sujet doit en effet s'identifier tour à tour aux deux énonciateurs ou à une double vision de l'espace et des rapports intersubjectifs.

Cette vision est à la fois interne et externe: interne, dans le sens où le sujet se "met à la place" de l'un ou l'autre des actants du discours; externe, dans la mesure où cette identification interne suppose une vision globale préalable pour évaluer les rapports intersubjectifs en fonction des contraintes interactives et situationnelles qui président à ces rapports.

Dans un simulacre de dialogue, l'identification du sujet à l'un et à l'autre des actants est directe; elle ne se voit pas altérée par la présence d'un autre énonciateur implicite. Les relations s'établissent en termes de locution ou d'interlocution, les repérages étant définis en fonction des personnes physiques désignées dans le dialogue, dotées de la compétence de parole.

4.4.3. DU DIALOGUE AU RÉCIT

Dans la traduction d'un énoncé tel que (g) (*Monsieur Weber entre*), qui relève du récit, l'assimilation du sujet à Sit E se fait indirectement; elle s'organise en fonction de trois actants: les deux actants du dialogue (*Karl* et *Elke*), et l'auteur du commentaire, ce qui engendre un emboîtement complexe de repérages:

Les verbes déictiques déterminent par essence un ancrage en Sit₀, c'est-à-dire une identification, soit aux interlocuteurs de Sit₀ dans le dialogue, soit à l'énonciateur dans un énoncé du type récit. La traduction d'un commentaire comportant un déictique suppose par conséquent une double identification du sujet-traducteur aux actants de Sit₀ et à l'énonciateur du verbe déictique, à savoir au sujet et à l'objet du discours, cet objet comprenant les sujets du discours précédent.

Si l'énonciateur du commentaire (g) décrit une situation de dialogue à l'aide d'un déictique, il se voit projeté à l'intérieur même de la situation qu'il décrit. Le traducteur, lui, reste extérieur à la relation déictique, et il doit la décrire comme objet, ce qui détermine un triple processus d'emboîtement ou de décentrement énonciatif: le traducteur doit rendre compte de la "vision interne" (rapports intersubjectifs), de la "vision externe" de l'énonciateur, et de la relation entre "vision interne" et "vision externe", en faisant abstraction de sa "propre vision".

La situation d'interlocution entre *Elke* et *Karl* n'est donc pas pour le traducteur une véritable situation d'origine, mais une situation de contexte E; repérant et repéré se trouvent à l'intérieur d'une situa-

tion E qui organise des rapports $E_0 \leftrightarrow E_E$, c'est-à-dire une déixis translatée. Les glissements énonciatifs entre $E_E \leftrightarrow E_E$ et $E \rightarrow E$ apparaissent ainsi comme la principale source de distorsion dans l'activité de traduction d'un texte qui comporte des déictiques.

Chapitre 5

DÉCENTREMENT ET DÉVELOPPEMENT COGNITIF

5.1. CONFUSION DES NIVEAUX SIT E ET SIT E

La confusion des deux systèmes de référence Sit E et Sit E s'explique, dans une large mesure, par la complexité des processus d'extériorisation ou de décentrement par rapport à l'ego. La possibilité d'identification à Sit E tient à la complexité des systèmes de repérages impliqués, mais aussi au niveau de développement cognitif des sujets. L'analyse de ce développement nous conduit à une incursion dans le domaine de la psycholinguistique.

Comme le souligne Piaget (1964), la prise en charge des paroles d'un autre, l'identification à une autre construction référentielle (c'est nous qui ajoutons) correspondent à l'achèvement de la construction du système hypothético-déductif, qui se produit vers 10-12 ans. Avant ce stade, le développement de la pensée abstraite n'est pas complètement achevé, même en L₁, pas plus, selon Bailly (1980), que le décentrement des repérages qu'elle implique. Cette étape du développement coïncide grosso modo avec la perte de l'égoïsme enfantin, caractérisé par une totale confusion entre les différents plans de la fiction, du possible, de la simulation et du réel.

Avant de parvenir au stade hypothético-déductif, l'enfant, selon Piaget, discute le bien-fondé des prémisses, et le raisonnement formel se voit défini, par l'auteur, comme le fait de prendre les prémisses pour données, sans les discuter. L'enfant ne peut raisonner sur des prémisses

sans y croire; il ne peut avant 10-12 ans faire de la déduction pure à partir de n'importe quelle donnée (cf. Trévisé 1980).

Si l'enfant ne peut adhérer à une prémisse sans y croire, c'est bien qu'il l'intègre à son propre système de repérages. Et s'il définit les objets linguistiques qui lui sont présentés en fonction de sa propre "conception du monde", on peut se demander si ces processus égocentriques de "recentrement" sont également efficaces, lorsqu'il ne s'agit plus de "conception du monde" ou de valeurs référentielles, mais de "perception" ou de rapports de pure perception topologique du monde.

Il semble en effet que l'on puisse établir des analogies dans l'évolution des deux modes de décentrement, conceptuel et perceptuel. Le processus par lequel on "se met à la place d'un autre" peut aussi bien relever du sens figuré que du sens propre.

Le décentrement physique semble pourtant prioritaire lorsque l'on tient compte de l'incidence primitive de l'organisation spatiale sur le langage. Si les déictiques apparaissent comme traces directes de l'articulation entre modes de perception de l'espace et langage, l'étude de leur évolution devrait permettre de rendre compte du développement des modes de décentrement physique.

L'étude des modalités de mise en place du système déictique ou de la "compétence de décentrement spatial" en L_1 pourrait nous donner d'utiles renseignements sur la nature des distorsions ou des "recentrements inadéquats" de nos sujets en L_2 , et notamment nous permettre de préciser si ces distorsions, et par là les difficultés qu'elles supposent, sont, ou non, imputables à des raisons d'ordre cognitif.

Les études que nous avons prises pour référence à ce sujet (celles de Clark et Garnica 1974 et de Tanz 1980) portent sur l'anglais, à savoir sur l'acquisition des verbes *come* et *go* relativement aux autres unités déictiques. Cependant, ayant fait l'hypothèse, dans notre description théorique, que les verbes déictiques anglais, allemands et français relevaient d'un ensemble d'opérations communes, nous admettrons comme pertinents pour les systèmes allemand et français les résultats de l'ana-

lyse portant sur les verbes anglais.

Il serait naturellement intéressant, dans une étape ultérieure, de conduire une analyse de l'ontogenèse du système déictique allemand, pour évaluer l'incidence éventuelle d'un agencement de marques relativement complexe sur l'évolution du système.

5.2. ÉVOLUTION DU SYSTÈME DÉICTIQUE ET DU DÉCENTREMENT SPATIAL

Clark et Garnica (1974) et Tanz (1980) situent aux environs de 9 ans l'achèvement du système déictique, et entre 2 et 6 ans l'essentiel de cette construction. En réalité, la fonction déictique d'ostentation apparaît déjà vers 2-3 mois, lorsque l'enfant désigne un objet de la main, mais c'est vers 2 ans seulement qu'en apparaissent les premières manifestations linguistiques. Il faut noter que si les unités déictiques sont acquises très tôt, le délai d'apprentissage n'est pas attribué à leurs propriétés déictiques en tant que telles, mais fait interférer de nombreuses propriétés sémantiques et pragmatiques.

Les deux études relèvent néanmoins le même ordre d'acquisition des oppositions déictiques:

- les pronoms personnels *I/you*;
- les démonstratifs *this/that* et les locatifs *here/there*;
- les verbes de déplacement *come/go*;
- et enfin leurs causatifs *bring/take*.

Les paramètres qui déterminent cet ordre sont aussi bien la complexité des relations impliquées que l'ambiguïté relative du point de référence ou du repère.

Pour lever l'ambiguïté inhérente à l'utilisation des déictiques, on recourt généralement au geste, mais ce n'est jamais le cas pour *I* et *you*, termes considérés comme les plus déictiques par définition. Ces pronoms définissent des relations claires et absolues: *I* renvoie toujours au

locuteur, et *you* à l'interlocuteur. Le point de repère *y* est par conséquent exclusif, ce qui en explique l'apparition primitive.

Les relations sous-jacentes à *this/that* ou à *here/there* sont indéfinies et donc non exclusives, c'est-à-dire qu'il existe un grand nombre de situations où l'un ou l'autre des termes opposés est possible.

La maîtrise relativement tardive des verbes déictiques s'explique par le caractère disjonctif des relations qui les sous-tendent, définissant ainsi des points d'orientation complexes (de par l'alternance de leur assimilation à *I* ou à *you*).

5.3. PERTINENCE D'UN DOUBLE DÉCENTREMENT: PERCEPTUEL ET CONCEPTUEL

La priorité du décentrement physique sur le décentrement intellectuel se voit confirmée par Flavell et al. (1968): la reconnaissance de différences de perspectives est moins probable quand la perspective en question consiste en connaissances, émotions, sentiments plutôt qu'en perceptions (visuelles surtout), ces dernières renvoyant directement à l'expérience des sujets (par les changements de position physique).

Le décentrement physique ou perceptuel implique deux formes de relations:

- une relation interne à Sit_0 , où l'extériorité consiste pour le sujet à percevoir l'autre ou le *tu* comme un *je* ou un repère potentiel;
- une relation externe $Sit_0 \leftrightarrow Sit E$, où le décentrement ne signifie pas une identification à l'autre actant de Sit_0 , mais à un autre *je* et à un autre *tu*, actants de $Sit E$.

Les expériences conduites par Clark et Garnica se fondent sur une coïncidence implicite des deux formes de décentrement. Pour tester la relative maîtrise des verbes *come* et *go*, elles utilisent des jouets repré-

sentant de petits animaux dotés d'une compétence langagière imaginaire, que l'enfant doit déplacer sur une table. Les déplacements sont déterminés en fonction de repères qui peuvent être l'animal-locuteur, l'animal-interlocuteur, ou tous les deux à la fois face à un animal-tiers (non-personne...). La situation-origine qui leur sert d'ancrage ne coïncide pas avec celle du "moi-ici-maintenant" du sujet testé; il s'agit d'une transposition de Sit₀ en Sit E, constituée du contexte table/animaux.

L'inadéquation des repérages souvent observée chez les enfants testés ne se voit jamais expliquée par l'interférence des deux systèmes de repérages, c'est-à-dire par une réappropriation par le sujet de son propre "moi-ici-maintenant". Ces quelques expériences ne permettent pas d'accorder à l'un de ces décentremments une éventuelle priorité sur l'autre dans l'acquisition.

L'analyse théorique de Tanz tend à montrer la priorité du décentrement externe (Sit₀ ↔ Sit E): selon l'auteur, les déictiques ne sont pas caractéristiques de l'ego, car leur compréhension implique par essence un décentrement. S'ils sont déterminés en fonction de locuteur (ou d'interlocuteur), il y a nécessité d'un point de vue non égocentrique. Lorsqu'un enfant se place comme repère, c'est qu'il a compris que "les autres" organisent leur système à partir de leur propre perspective; ce qui sous-tend l'objectivation des concepts de locuteur et d'interlocuteur, ou leur ancrage en Sit E.

Ce processus de décentrement est maîtrisé très tôt, au moment où les enfants ont acquis les propriétés des "embrayeurs" (*je/tu - mon/ton*). La connaissance de ces derniers paraît essentielle dans la construction des autres termes déictiques et en explique par là la priorité dans l'ordre d'acquisition.

Selon l'auteur, pas plus le décentrement que la détermination contextuelle qui en découle ne semblent poser de problèmes aux enfants, car il est prouvé que les différentes perspectives sont plus enracinées dans le contexte chez les enfants que chez les adultes.

Le passage aisé de Sit₀ à Sit E chez les petits enfants résulte vraisemblablement de leur confusion des plans discursifs du réel et de l'imaginaire. "Se mettre à la place d'un autre" fait partie de leur expérience quotidienne, que ce soit au sens figuré (conceptuel) ou au sens propre (perceptuel).

Au plan des valeurs référentielles, l'enfant passe de la référence situationnelle à la référence sémantique de l'emploi ordinaire; au plan perceptuel, il fonde sa propre perspective à partir d'un point de vue externe. Dans les deux cas, l'identification préalable à Sit E constitue la condition nécessaire de la construction du système de repérages en fonction de Sit₀, la construction de l'ego passant ainsi par le "non-ego", par un processus de décentrement.

Le stade hypothético-déductif représente l'achèvement de la construction de la référence, construction que nous résumerons en trois temps:

- I: confusion des différents plans discursifs, pas de frontière nette entre Sit E et Sit₀, sens situationnel;
- II: décontextualisation du sens, valeurs référentielles établies en fonction de Sit₀;
- III: faculté de recontextualiser et de décontextualiser le sens, c'est-à-dire de passer du sens réel au sens situationnel, et vice versa.

L'acquisition des déictiques révèle la même organisation de décentrement et de recentrement perceptuels, en trois temps.

Si la construction des rapports conceptuels et perceptuels paraît se développer en fonction de processus similaires, leur spécificité se trouve dans le délai d'acquisition, dans leur développement temporel.

La maîtrise précoce des rapports perceptuels tend à notre avis à les poser comme principe même ou tout au moins comme condition néces-

saire de la structuration conceptuelle, qui se voit ainsi calquée sur l'organisation perceptuelle. Et ceci tendrait à démontrer une fois encore la priorité du spatial dans la construction des valeurs référentielles; ce n'est que parce qu'il a la faculté de "se mettre à la place d'un autre, dans sa perspective" (au sens propre), que l'enfant peut progressivement penser, ressentir à travers l'autre, raisonner sur des prémisses sans s'y impliquer, sans faire intervenir son "moi-ici-maintenant" dans la situation déterminée par le contexte.

Chapitre 6

APPROCHE PSYCHOLINGUISTIQUE DES PROCESSUS D'ACQUISITION ET DES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

L'étude du développement des repérages décrit dans le chapitre 5 nous a permis, d'une part, de cerner les niveaux perceptuel et conceptuel de nos sujets; elle a mis en évidence, d'autre part, les étapes d'une construction spécifique à un premier système linguistique.

Dans ce chapitre, nous traiterons des principes mêmes qui gouvernent respectivement la mise en place d'un premier système et celle d'un second système linguistique, et nous tenterons de dégager, ici, les processus sous-jacents, non plus à une construction, mais à une reconstruction du décentrement spatial.

6.1. SPÉCIFICITÉ DE LA CONSTRUCTION D'UN SYSTÈME LINGUISTIQUE

Chez l'enfant, les premières manifestations de la L_1 apparaissent avec le langage, lui-même lié à la fonction sémiotique. L'acquisition des formes et des fonctions linguistiques est indissociable de la structuration des activités non langagières et de celle des activités cognitives qui en dérivent.

Or, selon Franckel (1976), une approche génétique, qui suppose qu'une compétence linguistique n'est pas établie d'emblée, mais se construit en interaction avec le développement cognitif de l'enfant, pose de

manière centrale et spécifique la question des relations entre analyse psychologique et analyse linguistique. Et cette conception de l'acquisition est en soi incompatible avec l'hypothèse d'une compétence innée, qui dès l'origine serait comparable à celle de l'adulte et dont les opérateurs s'appliqueraient de façon de plus en plus complexe au fur et à mesure du développement.

Si la maîtrise des concepts apparaît comme nécessaire dans l'utilisation du langage, l'ordre du développement conceptuel ne prédit pas obligatoirement le développement linguistique. Et il n'y a pas implication réciproque entre les deux plans: l'existence d'un concept ne se manifeste pas forcément ou simultanément sous une forme linguistique et, inversement, une marque linguistique peut apparaître avant qu'elle soit maîtrisée hors de la sphère du langage. Il semble qu'il y ait une certaine autonomie réciproque entre les deux systèmes.

Le langage, selon Tanz (1980), favorise le développement de la pensée. Nous retrouvons ici l'hypothèse de Bresson et Vignaux (1975, 75):

"Bien que le système de la langue ne coïncide pas avec un système logique, la langue doit pouvoir transmettre certaines opérations relationnelles: par exemple, les relations de la topologie à une dimension (temps et ordre dans l'espace)".

Or, ce sont bien ces relations topologiques qui sont en question dans les verbes déictiques et les processus de décentrement. Selon Tanz, le décentrement implicite dans l'emploi correct des déictiques non seulement précède, mais aide à préparer le décentrement perceptuel. L'embrayage du centre déictique dans la pensée, avec ses "embrayeurs" *je* et *tu*, plante l'enfant comme spectateur du langage, avec un scénario ouvert d'inversion des rôles qui engage la réciprocité, l'aller-venir de l'interaction entre énonciateur (qui parle) et co-énonciateur (qui écoute), les rôles étant ensuite renversés.

Aussi bien les microstructures (alternance des termes déictiques) que les macrostructures (alternance interactive) offrent des exemples de décentrement et de changement de rôle. Le langage peut contribuer à l'expression du non-égocentrisme, puisque dans le contenu de la commu-

nication il constitue un accès aux autres.

Pour Bresson et Vignaux, cette contribution de la langue est limitée à l'apport d'informations et non à celui d'un système d'opérations qui permette d'organiser les données. Si la possession d'un système linguistique apparaît comme condition nécessaire du développement de la maîtrise de ces opérations, elle ne les crée cependant pas. La création des opérations reviendrait à un "dispositif" inné, compris non pas comme un ensemble de règles, mais comme une potentialité d'opérer, c'est-à-dire d'organiser, d'inférer un ensemble de données.

Ce dispositif serait, selon Franckel (1976), un "donné" très rudimentaire: les possibilités d'opérer se développent au cours de la genèse, parce que le système de représentation spatio-temporelle évolue, mais, en même temps, parce que la manière d'utiliser les marques référant aux relations spatio-temporelles dans le langage se modifient.

Après 5 ans, l'acquisition d'un système linguistique, notamment d'une L_2 , ne peut être qu'un phénomène différent. Une des divergences essentielles se trouve dans l'indépendance de l'acquisition d'une L_2 et du développement cognitif, dans le sens où la construction d'une L_2 se fonde sur un acquis linguistique.

Notons toutefois que l'acquisition spontanée présente des divergences dans les modalités d'acquisition; comme le relèvent Bresson et Vignaux, même si les enfants de diverses langues parlent une même L_2 , avec les mêmes caractéristiques, des différences qui semblent découler du premier système déjà mis en place apparaissent dans leurs productions. On observe cependant la réactivation de certains mécanismes d'acquisition de L_1 , et cela jusqu'à la préadolescence; signalons entre autres la tendance "universelle" à simplifier les structures.

Dans le cas d'enfants bilingues âgés de moins de 5 ans, les processus mis en oeuvre en L_2 ressemblent à ceux de L_1 . Le développement cognitif n'étant pas achevé, les deux systèmes linguistiques se développent simultanément et plus ou moins parallèlement à mesure de la cons-

truction, de la perception, du raisonnement...

Les modalités d'acquisition, si elles dépendent dans une large mesure de l'âge de l'enfant, sont aussi déterminées en fonction des caractéristiques du milieu dans lequel l'acquisition se fait. Krashen (1976) distingue milieu informel et milieu formel, le premier renvoyant à toute situation naturelle, alors que le second relève de la situation didactique, qui constitue un cadre artificiel d'acquisition. Cette opposition définit deux modalités différentes d'acquisition: l'acquisition proprement dite et l'apprentissage.

6.2. SPÉCIFICITÉ DE L'ACQUISITION

L'acquisition, qui mène à une connaissance implicite de la langue-cible, exige pour se développer une communication authentique, une interaction réelle, dans laquelle les protagonistes se concentrent sur la communication du sens et non sur la forme linguistique. C'est par ce processus que se construit la compétence linguistique qui sous-tend la performance de l'apprenant.

L'acquisition se fait à partir d'échantillons aléatoires du langage, à partir d'un ensemble d'énoncés grammaticaux ou plus ou moins grammaticaux formant un tout non ordonné et hétérogène. Les données sont constituées de tout ce que le sujet peut entendre autour de lui dans un grand nombre de situations discursives, et sont intégrées par le sujet grâce à son "programme interne".

6.3. SPÉCIFICITÉ DE L'APPRENTISSAGE

L'apprentissage est spécifique du milieu formel. Le sujet se voit présenter un programme établi à l'avance, dont l'ordre d'apprentissage lui est imposé.

Programme externe (établi) et programme interne peuvent entrer

en conflit, et l'on comprend le souci légitime de certains didacticiens de réviser leurs conceptions pédagogiques et notamment la notion même de programme et toute situation contraignante, en présentant aux apprenants un grand nombre de données en L₂, soumises à leur "programme interne".

L'apprentissage aboutit à la construction de représentations mentales de règles linguistiques, et bénéficie des corrections d'erreurs et de la présentation de règles explicites. La connaissance explicite n'intervient dans la performance que quand celle-ci est l'objet d'un contrôle conscient (monitor). Le "monitor" n'apparaît, selon Krashen, qu'après la phase d'acquisition; il sert uniquement à contrôler les connaissances acquises et implicites. Il n'est utilisé que lorsque l'apprenant a suffisamment de temps et lorsqu'il est orienté vers la forme. Il ne peut donc être employé dans un état initial.

Chez Krashen, le "monitor" apparaît par conséquent comme une réflexion *a posteriori* sur l'objet-langue; il ne constitue pas véritablement un processus de construction, mais plutôt un principe de reconstruction à partir d'éléments acquis.

Krashen ne construit pas son système sur l'adéquation implicite entre milieu formel et apprentissage d'une part, entre milieu non formel et acquisition de l'autre. Dans les deux types de situations, le sujet peut recourir à ces deux processus.

En situation formelle, le recours à l'un ou à l'autre processus varie selon le type d'activité exigé. En situation non formelle (milieu naturel), Noyau (1980) montre que l'appris peut devenir de l'acquis, que le sujet est capable en outre de tenir un discours sur ce qu'il a acquis inconsciemment et que vraisemblablement il est susceptible là aussi d'exercer un contrôle à partir de sa conscience linguistique.

Pour Corder (1980)¹, ces deux types de connaissances ne peuvent

1) Articles de Corder traduits en français.

faire l'objet d'une distinction bien tranchée; ils agissent simultanément et interfèrent le plus souvent:

"Dans des situations formelles d'apprentissage en L₂ s'acquièrent deux types de connaissances. D'une part une connaissance explicite et raisonnée de la structure formelle de la L₂, qui s'élabore au moyen des procédures traditionnelles de description-exemplification-exercices d'application. A cette connaissance - appelons-la "grammaire de référence" - on peut se référer consciemment et de façon délibérée, lorsqu'on en éprouve le besoin.

Il existe d'autre part une connaissance implicite du système de la langue, acquise par un processus inconscient de traitement des données, de formation et de vérification d'hypothèses. Cette grammaire implicite, que l'on peut appeler "grammaire mentale", est celle dont nous nous servons lorsque nous parlons spontanément dans la communication authentique. Elle s'acquiert de la même façon en L₂ qu'en L₁, à travers l'activité réelle de communication, que ce soit dans la classe ou au-dehors, qu'il s'agisse d'enfants ou d'adultes" (ibid., post-scriptum).

Pour Trévis (1980), la proposition de Corder présente le mérite de sortir de la dichotomie apprentissage/acquisition en suggérant que les deux types de processus sont présents simultanément, l'importance relative de chacun variant d'un sujet à l'autre. Cette opposition acquisition/apprentissage ne relève donc pas essentiellement d'un milieu spécifique, mais permet de distinguer les individus suivant l'importance de leur recours au contrôle. Elle est fonction d'aptitudes spécifiques, l'acquisition reposant généralement sur des variables de motivation et des caractéristiques personnelles (leur présence constituant une sorte de filtre affectif), et l'apprentissage étant relatif à la sensibilité grammaticale des sujets et à leurs facultés hypothético-déductives.

L'opposition acquisition/apprentissage a fait l'objet de diverses extensions dans la littérature:

- pour Bialystok et Fröhlich (1977) par exemple, l'acquisition renvoie à la connaissance implicite, et l'apprentissage à la connaissance explicite;
- pour Lawler et Selinker (1971), l'acquisition est le mécanisme qui guide la performance automatique; l'apprentissage, celui

qui organise le puzzle ou les problèmes posés à la performance;

- pour Widdowson (1978) enfin, l'acquisition relève des règles d'expression, alors que l'apprentissage se fonde sur des règles de référence.

6.3.1. SPÉCIFICITÉ DE L'APPRENTISSAGE D'UNE L₂

Une des caractéristiques essentielles de l'appropriation d'une L₂ se trouve dans le fait qu'elle ne constitue pas, comme en L₁, un cheminement qui va du "réel" à un système de signes, mais un cheminement qui va d'un système de signes à un autre, impliquant dans une certaine mesure une reconstruction du "réel" entièrement attachée au système linguistique qui a permis de l'appréhender.

Il semble toutefois que l'appréhension d'un système nouveau mette en question la compétence linguistique de l'apprenant. L'effort d'assimilation de ce système favorise une apparente régression conceptuelle concernant des opérations jadis maîtrisées en L₁ (cf. Bailly 1980).

On observe le même phénomène avec des étudiants à l'université:

"L'apprentissage d'une L₂ implique pour les étudiants de réinventer par l'imaginaire dans L₂ ce qu'ils peuvent déjà faire sur le plan de l'action et aussi de leur langue maternelle (...). Ce re-surgissement (réactivation) des problèmes linguistiques en situation didactique est difficile à dissocier de l'attitude inconsciente des sujets qui se voient en "pupils" et en position de non-savoir" (Trévisse 1980, 338).

Ce phénomène de régression est la manifestation d'un processus général d'organisation des règles qui tend à la simplification, à la recherche de la moindre différenciation, à l'attitude inconsciente de refus de choix ou de fuite devant la difficulté (cf. Bailly 1980).

Si l'apprenant possède déjà un "potentiel" linguistique, il doit, dans l'apprentissage de L₂, découvrir comment celui-ci se réalise. Il doit apprendre que "toutes les langues" sont semblables en termes généraux, mais qu'elles sont différentes en termes spécifiques (cf. Cook

1973), c'est-à-dire qu'il est amené à dissocier langage et langue, à distinguer les opérations (qui renvoient au fonctionnement même du langage) des agencements de marques spécifiques (qui relèvent de la réalisation particulière des opérations dans les différentes langues). L'appréhension d'une L₂ implique par conséquent la prise de conscience par l'apprenant aussi bien de sa propre compétence en L₁ que des règles sous-jacentes au système de L₂.

Si l'acquisition de L₁ détermine la construction simultanée de la langue et du langage, l'apprentissage d'une L₂ consiste, lui, à détruire cette identité par un phénomène de dé- et de reconstruction, déconstruction renvoyant à l'analyse et donc à la prise de conscience de sa compétence langagière, reconstruction signifiant une réorganisation du rapport linguistico-cognitif en fonction de L₂. Ainsi, le phénomène de régression ne constitue pas une remise en question de la compétence du sujet en L₁, mais la non mise en relation des règles sous-jacentes et des marques linguistiques.

6.3.2. SPÉCIFICITÉ DE L'APPRENTISSAGE DES VERBES DÉICTIQUES ALLEMANDS

Les études psycholinguistiques de Clark et Garnica (1974) et de Tanz (1980) ont montré que les facultés de repérages déictiques relevaient d'un stade précoce pour les pronoms *I* et *you* (2-3 ans) et d'un stade relativement tardif pour les verbes de déplacement *come* et *go* (8-9 ans). Toutefois, les sujets auxquels nous avons soumis notre test (13-14 ans) avaient largement dépassé ce stade, ce qui tend à montrer que les difficultés qu'ils ont rencontrées dans l'emploi des verbes déictiques allemands n'étaient pas imputables à des raisons d'ordre cognitif, mais bien à des problèmes liés à la reconstruction du système.

La nécessité de passer d'un système non marqué à un système marqué déictiquement qui renvoie à des opérations maîtrisées en L₁, mais appliquées à un autre microsystème (cf. pp. 38-39) implique pour l'apprenant de réinventer ou de reconstruire ces opérations restées jusqu'ici implicites; celui-ci doit prendre conscience des repérages sous-

jacents et des contraintes (topologiques, interactives et situationnelles) qui les régissent.

L'apprentissage du système déictique allemand suppose en réalité une double démarche de découverte: découverte d'un nouvel agencement de marques et découverte d'opérations de repérages restées jusque-là inconscientes.

Nous résumerons ainsi l'ensemble des opérations qui sous-tendent le passage du microsysteme français (b) au microsysteme allemand (b') (cf. p. 39):

- reconnaissance de l'agencement des marques spécifiques au microsysteme (b') (systeme marqué déictiquement par l'occurrence des composants *gehen* et *kommen*);
- rapprochement des verbes constituants *gehen* et *kommen* (a') avec leurs correspondants déictiques français *aller* et *venir* (a);
- prise de conscience des opérations sous-jacentes à *aller* et *venir*, c'est-à-dire à un choix lexical totalement maîtrisé;
- application de ces opérations à l'agencement spécifique du microsysteme (b').

6.3.3. NÉCESSITÉ D'UNE ACTIVITÉ DE CONCEPTUALISATION

Si l'appréhension des verbes déictiques s'avère complexe et qu'elle nécessite par conséquent une activité réflexive, le recours à des représentations mentales et à des règles linguistiques explicites, l'enseignant aura pour objectif de guider l'apprenant dans cette double démarche de prise de conscience et de réorganisation du système. Cela revient à redonner au langage sa fonction entière, qui ne se limite pas simplement à la communication, mais comprend aussi la représentation. Pour garantir une autonomie authentique, le rôle de l'enseignant sera d'apprendre aux élèves à interpréter comme à construire.

L'apprentissage d'une L₂ constituant la double appréhension de la langue et du langage, il s'agira de construire, au-delà d'un décalque

des formes de la langue étudiée, ce qui est visé, en reconnaissance comme en production, à savoir le calcul des énoncés, c'est-à-dire un système générateur déterminant la capacité de production. Il convient en fait de mettre en place chez l'apprenant des schèmes opératoires.

"Partant du principe qu'il n'y a pas d'autre autonomie que celle que le sujet lui-même est capable de construire, on vise, au prix d'un détour par un système de représentation, à rendre l'apprenant indépendant de situations ponctuelles sur lesquelles il n'a aucun contrôle" (Gauthier 1979, 8).

Les problèmes sont dès lors posés en termes de double rapport entre la langue et le langage d'une part, entre le langage et le sujet-parlant d'autre part.

Dans une perspective énonciative, tout énoncé apparaissant comme la marque d'une énonciation particulière, comme le produit d'un énonciateur qui repère l'ensemble de l'énoncé, "l'interprétation et la construction des énoncés, par le sujet apprenant, ne peuvent résulter que de son intervention, c'est-à-dire d'une activité qui implique nécessairement de sa part la connaissance des systèmes de relations sous-jacents à l'agencement et à l'organisation des formes et engage des processus cognitifs (et affectifs)" (ibid., 8).

Munir les apprenants d'un tel système générateur, c'est mettre en évidence non seulement les opérations constitutives du système de L_2 , mais encore les conditions qui les déterminent. Ce qui est utile, dans la structuration de leur système, ce n'est donc pas un ensemble de "règles-recettes", mais un certain nombre de repères fixes, cohérents, stables, agencés selon une logique interne en tenant compte et des opérations mentales mises en jeu dans l'activité d'appropriation, et du développement cognitif des apprenants. Autrement dit, il doit y avoir mise en relation (par l'enseignant) des principes d'organisation des énoncés observables avec les capacités des sujets.

Toute structuration du système nécessite par conséquent le recours à des outils conceptuels simples, appropriés, en vue de la création d'une base référentielle stable (cf. Cain 1982).

Si la conceptualisation paraît essentielle dans l'apprentissage, dans le sens où elle constitue un "raccourci vers la compréhension" et permet d'établir pour chacun des sujets un système d'autocorrection grâce auquel les fautes contrôlables, repérées par l'énonciateur, auraient moins de possibilités de stabilisation, l'utilisation d'outils conceptuels implique, en dépit d'une simplification maximale, un certain degré d'abstraction:

"Le contrôle de l'apprenant sur les données d'une situation passe par la maîtrise d'opérations abstraites, mais généralisables" (Gauthier 1979, 8).

L'appréhension d'un système de signes tel que la L_2 implique la mise en oeuvre d'un ensemble d'opérations "formelles" hypothético-déductives qui sont loin d'être aisées:

"...elles impliquent en particulier la conscience des classes et des relations, lesquelles supposent que soient clairement perçus entre autres les rapports du même et de l'autre, du particulier et du général, des parties et du tout, selon les cas, ainsi que la réversibilité des opérations. Plus fondamentalement encore, la sensibilité à ces phénomènes de raisonnement implique que soient surmontés les problèmes de segmentation, d'environnement, de contiguïté. L'ensemble exige un décentrement qui seul permet l'accès à la notion de règle et de généralité" (Baillly 1981, 34).

Dès lors, l'apprentissage des verbes déictiques va requérir deux types de décentrement:

- le décentrement qu'implique toute transposition de perspective ou d'orientation, d'une part;
- celui qui détermine la maîtrise des opérations abstraites qui rendent compte de la relativité des repérages, d'autre part.

Si l'on situe vers 3 ans la maîtrise du premier décentrement, ou des opérations qui sous-tendent l'organisation des verbes déictiques, et vers 12-13 ans seulement la faculté de généraliser et d'abstraire, le problème pour des apprenants qui ont dépassé ce stade sera moins imputable à l'un ou l'autre de ces décentrations (en tant que tels) qu'à leur mise en relation; les apprenants sont amenés ici à "poser en problème",

ou à exercer leurs facultés hypothético-déductives sur un micro-système qui fonctionne sur des principes implicites de L_1 .

Si l'enseignement a pour but de munir les apprenants d'une base référentielle stable, il convient de nous interroger sur la nature de celle-ci lorsqu'il s'agit de l'appréhension des déictiques. Les verbes de déplacement constituent par essence un système de repérages non stable par rapport à la "réalité" extralinguistique, c'est-à-dire qu'ils relèvent du domaine de l'embrayage sur Σ , où la référence change en fonction de l'identité de l'énonciateur ou du co-énonciateur. Ils s'opposent donc aux termes symboliques, dans la mesure où ils n'ont pas de "sens en soi" et relèvent d'une référenciation virtuelle. Ce caractère "unique" va par conséquent avoir des incidences non négligeables sur la forme du système générateur dont il faudra munir les apprenants.

Un déictique, n'ayant par définition pas de référence intrinsèque, se trouve entièrement déterminé par la situation; l'indépendance ponctuelle (cf. Gauthier 1979) signifie ici dépendance situationnelle, celle-ci se situant si l'on veut à l'extrême de celle-là.

Relevant de points de vue énonciatifs singuliers, les opérations ne peuvent dès lors s'inscrire dans un ensemble de règles mécaniques et immuables. Il ne s'agit pas de trouver simplement des règles, mais, en quelque sorte, des archirègles qui auraient pour but de déterminer les conditions d'application d'une suite de règles. Ces archirègles seraient à rattacher à l'organisation même du discours, au niveau de la forme (interaction, changements de rôles,...) comme à celui du contenu (données situationnelles). Elles ne constitueraient pas en elles-mêmes des opérations de repérages, mais les détermineraient.

La nature et la forme de ces règles posent le problème plus général du métalangage.

6.3.4. CONCEPTUALISATION ET MÉTALANGAGE

Toute activité de conceptualisation nécessite un système de représentation, c'est-à-dire un métalangage qui permette de parler ou

de se faire une idée du langage.

Mais le métalangage didactique se voit largement connoté par les grammaires traditionnelles, qui se fondent sur les parties du discours, sur les fonctions (sujet, objet, attribut), sur les catégories (genre, nombre). Ces termes, comme le relève Demazière (1980), sont généralement mal perçus dans leur fonction d'outils d'analyse; leur usage est flou et calqué sur un emploi non métalinguistique. Ils sont utilisés comme de pures étiquettes arbitraires et sans aucun lien avec une représentation du réel. Le métalangage "traditionnel" n'est par conséquent jamais un discours transparent et clair.

Si ces concepts sont souvent remis en question, les explications du fonctionnement que recouvre la terminologie traditionnelle présentent une grande hétérogénéité; ils renvoient le plus souvent à des principes de classement, à des tableaux et à des nomenclatures. Les règles qui les sous-tendent ne donnent qu'une idée très approximative de la façon dont on construit la signification, aussi bien en production qu'en reconnaissance.

L'idéal, selon Bailly (1975 et 1981) serait de remplacer une grammaire qui n'explique guère que des agencements de formes par une grammaire qui ferait comprendre leur raison d'être, leur spécificité en tant que traces d'opérations profondes, leur nature de résultat de processus psycholinguistiques.

Il s'agit de trouver un langage auxiliaire, code-relais intermédiaire susceptible d'établir un pont entre la matière abstraite qu'il faut transmettre et les limites imposées à l'appropriation par la structure cognitive de l'apprenant. Et ce code peut être aussi bien verbal que figuratif (procédures de type analogique, métaphores, schémas, discussion avec les apprenants).

Au niveau verbal, on ne peut procéder en dehors d'un cadre référentiel commun: toute réflexion sur la langue implique de nommer les marques d'opérations grammaticales, d'en déterminer la fonction (rapports déterminants-déterminés) et d'explicitier les catégories grammaticales à l'oeuvre (temps, mode, aspect). Il n'est donc pas question d'abandonner

la terminologie grammaticale, mais de lui assurer une plus grande validité opératoire.

6.3.5. MÉTALANGAGE SCOLAIRE ET THÉORIE

Cette conception du métalangage est issue d'une théorie de l'énonciation, qui vise à rendre compte non seulement d'une mécanique ou d'un fonctionnement interne du langage, mais encore d'une activité, c'est-à-dire de son appropriation par un sujet-parlant.

Si le cadre théorique de l'énonciation inspire des règles qui seraient des "ordres d'opérer", où le métalangage ramènerait la diversité des formes à un petit nombre de points de repères facilement identifiables (cf. Gauthier 1979), il convient de s'interroger sur la nature de ces règles ou plutôt sur le rapport entre les règles présentées dans la théorie et celles qui devront répondre aux besoins didactiques. Cette démarche pose d'ailleurs le problème plus général de la relation entre théorie et métalangage. Si la didactique peut attendre de la théorie une explication du fonctionnement des langues auxquelles elle a affaire, elle ne la lui donnera pas dans un métalangage tout fait ou directement utilisable.

Selon Desclès et Guentcheva (1976, 2), le linguiste travaille sur des abstractions pour lesquelles il crée ses propres outils d'analyse:

"...le linguiste cherche à construire des systèmes de représentation (arbres, parenthésages étiquetés,...) simples, cohérents et suffisamment riches. Appelons métalinguistique le domaine de l'activité du linguiste qui décrit et représente des énoncés. Toute activité métalinguistique nécessite l'utilisation de langages de description ou de représentation. Ces langages peuvent être des langues naturelles, et alors une représentation d'un énoncé est un énoncé métalinguistique. Ces langages peuvent être "artificiels" et alors une représentation est une formule abstraite reliée à l'objet représenté (l'énoncé ou l'énonçable) par des règles de correspondance; nous avons ainsi des systèmes de représentation "extérieurs" aux langues naturelles. La correspondance entre le représentant et le représenté n'est pas, en général, biunivoque et terme à terme (le système de représentation doit être par exemple plus simple que l'objet représenté). En particulier, les signes de personnes (*je, tu, il*), les déic-

tiques (*ici, maintenant*), les temps, les aspects et plus généralement les relations grammaticales ne sont pas représentés chacun par un symbole, mais par un agencement d'opérateurs".

Ainsi ni les règles, ni plus encore leurs systèmes de représentation ne peuvent-ils être utilisés comme tels en phase de conceptualisation. Et nous relèverons ici l'échec de certaines méthodes dans lesquelles l'utilisation de schématisations issues directement de la théorie n'ont qu'une valeur et une réalité de gadget, à savoir, par exemple, les schématisations "en arbre" inspirées de la grammaire générative transformationnelle, qui n'offrent aucune fonction opératoire, ayant le statut d'une simple *présentation* du résultat d'une opération au lieu de celui d'une véritable *représentation* d'opérations hiérarchisées (cf. Berthoud 1977).

L'application pratique d'une théorie consiste donc en une série de remaniements successifs: un exposé simple et cohérent de ses principes essentiels qui puisse servir d'ancrage à l'enseignant et un ensemble de repères schématiques extrêmement simplifiés à l'usage des apprenants.

Mais remaniements et simplification sont issus d'une relation univoque entre théorie et pratique: la pratique puise dans la théorie les éléments d'une construction conceptuelle et néglige le plus souvent la réalité de l'apprenant, le destinataire même de cette "construction". L'application didactique se fonde aussi bien sur un *a priori* théorique que sur un *a priori* de simplification, dans la mesure où elle est élaborée en dehors de l'apprenant, c'est-à-dire sur des critères arbitraires et objectifs. L'inadéquation souvent relevée entre système proposé et système reçu résulte de la résistance des individus à un modèle issu de critères théoriques et objectifs, construit à partir d'un état terminal du système.

Il s'agirait donc d'élaborer des modèles conceptuels en fonction d'une double relativisation entre système terminal et système en construction d'une part, entre objectivité théorique et subjectivité de l'apprenant d'autre part.

6.4. THÉORIE ET GENÈSE D'UN SYSTÈME LINGUISTIQUE

Comme nous l'avons vu (chapitre 3.6.) pour les particules *hin* et *her*, l'évolution diachronique peut être synchroniquement pertinente. Qu'il s'agisse d'un état de langue ou d'un état d'interlangue, la genèse d'un système peut contribuer à en expliquer l'organisation: pour Bailey (1980) et Py (1979), l'étude des modalités d'acquisition d'un modèle linguistique (ou plus généralement d'une langue) est un moyen de mieux comprendre ce système lui-même; pour Bresson (1970), l'état terminal d'un système linguistique apparaît comme la constitution d'un système d'opérations dont la genèse nous permet de dire l'organisation.

L'étude de la genèse d'un système nécessite ainsi la détermination des processus cognitifs à l'oeuvre dans cette construction et l'explicitation des diverses représentations du système (ou des relations entre les systèmes L_1 et L_2) qui les sous-tendent.

Notre description des verbes déictiques (chapitre 2), élaborée dans le cadre d'une théorie de l'énonciation, rend compte des règles de fonctionnement et de leur appropriation, mais ne dit rien de la genèse et des conditions (représentations successives des systèmes) de leur appréhension. L'idéal serait de construire un "algorithme contrastif complexe" muni de ces trois paramètres.

6.4.1. PROCESSUS DE CONSTRUCTION D'UN SYSTÈME LINGUISTIQUE

L'étude des processus cognitifs (ou d'apprentissage) nécessite le détachement du seul niveau linguistique pour une incursion dans celui de la psychologie; elle implique que soit établi un lien entre opérations grammaticales et processus d'apprentissage.

Comme le relève Py (1980b), les énoncés de l'apprenant, tant en production qu'en reconnaissance, renvoient à deux ordres de causalité:

- au plan linguistique: la grammaire qui leur est sous-jacente et concerne le choix et l'agencement des marques morphosyntaxiques, ainsi que les liens de l'énoncé examiné - soit effectivement

produit, soit simplement vraisemblable - avec d'autres énoncés du même sujet;

- au plan psychologique: les processus d'apprentissage, à savoir l'ensemble des moyens que l'apprenant met en oeuvre dans ses efforts visant à la fois à l'appréhension d'un système et à son utilisation dans la réalisation de certaines tâches (communiquer, comprendre, faire des exercices,...).

Il s'agit par conséquent de trouver un modèle qui intègre ces deux ordres de causalité, c'est-à-dire où les opérations grammaticales correspondraient à des opérations psychologiques. A ce sujet, la grammaire générative transformationnelle adopte une position ambiguë:

"D'une part, en effet, elle ne peut prétendre se mouvoir que dans le premier ordre, dans la mesure où elle considère la langue comme un système autonome, et non comme un comportement intégré dans la personnalité de ses utilisateurs. D'autre part, elle voit dans tout énoncé le produit d'un processus génératif. Les transformationnalistes ont bien insisté sur le fait que les dérivations sont de nature purement logique, et ils se sont défendus contre les interprétations qui voyaient dans les règles grammaticales des opérations psychologiques" (Py 1980b, 37).

La théorie de Culioli offre une réponse à l'articulation entre ces deux ordres de causalité, dans la mesure où elle ne se constitue pas, comme chez Chomsky, en modèle pour décrire la langue comme l'élaboration d'un ensemble d'hypothèses dont la fonction est d'expliquer la possibilité des énoncés observables, mais se veut être une théorie qui présente la communication verbale et qui rend compte de la complexité des phénomènes en jeu dans celle-ci: les marques grammaticales ne peuvent s'y comprendre qu'en valeur relative, par référence à un énonciateur animé-humain doué d'intentionnalité, plongé dans une situation extralinguistique repérée (par "moi-ici-maintenant"), situation dans laquelle l'énonciateur est soit agent du processus évoqué, soit simple descripteur ou "constateur" d'un processus effectué par un autre sujet, ensemble sur lequel il peut porter un jugement (cf. Bailly 1975). La théorie de Culioli prend en charge les phénomènes psycholinguistiques,

dans le sens où elle pose le sujet, son système énonciatif et son rapport au langage.

Ainsi les règles de grammaire ne peuvent-elles s'y comprendre que par leur appropriation, par leur fonctionnement dans une activité signifiante, qui font intervenir l'activité opératoire du sujet. Toutefois, cette théorie ne se veut pas seulement une théorie de l'appropriation du langage par un sujet, mais encore une théorie de la genèse de cette appropriation. Pour Culioli, toute théorie du langage a pour but d'exprimer comment l'esprit humain élabore les connaissances, que ce soit sous l'angle philogénétique (épistémologie) ou ontogénétique (psychologie cognitive) (cf. Bailly 1975).

L'articulation entre la linguistique et la psychologie cognitive est rendue possible, dans une théorie de l'énonciation, dans la mesure où celle-ci prend en charge la notion d'opération par laquelle le sujet établit une correspondance entre phénomènes extralinguistiques et marques morphosyntaxiques au fur et à mesure de son activité de production/reconnaissance, activité soumise partiellement à des contraintes liées à l'organisation d'un milieu physico-culturel jouant un rôle organisationnel qui va apparaître au niveau des relations primitives (cf. Franckel 1976).

Le niveau profond des relations primitives, qui sert d'ancrage aux opérations prédicatives et énonciatives, est lui-même constitué d'entités cognitives ou de représentations. Comme le souligne Bronckart (1977, 323), elles sont à comprendre en tant qu'entités cognitives au sens large, car elles résultent en réalité de l'articulation d'images individuelles et de représentations socio-culturelles, et elles sont dotées d'une certaine organisation.

Cette structure opératoire, représentée par un modèle topologique élémentaire, constitue un système relationnel très simple, ce qui permet de poser des hypothèses sur sa genèse et sur la façon dont elle est susceptible de s'imbriquer avec l'acquisition des opérations cognitives correspondantes. Les opérateurs vont donc, au cours de la genèse,

organiser différents rapports entre \mathbb{E} et E.

La genèse détermine une réorganisation des repérages prédictifs et énonciatifs, et motive une remise en question continuelle des rapports entre:

$$\mathbb{E} \neq E, \quad \mathbb{E} \neq E, \quad \mathbb{E} \neq E.$$

6.4.2. PROCESSUS DE RECONSTRUCTION D'UN SYSTÈME LINGUISTIQUE

Si toute acquisition d'un système linguistique est déterminée par la construction d'un certain nombre d'opérateurs, il s'agit de préciser les caractéristiques de cette construction quand l'acquisition d'une langue ne coïncide pas avec celle du langage (L_1) et consiste en un cheminement qui ne va pas du "réel" à un système de signes, mais d'un système de signes à un autre (cf. p. 117).

L'acquisition d'une L_2 ne constitue pas une interaction constamment modifiée entre linguistique et cognitif, mais l'évolution d'une interaction complexe entre un système opératoire et deux systèmes de marques.

Nous avons vu en 6.2.2. que l'apprentissage des verbes déictiques se fondait aussi bien sur la reconnaissance des opérations que sur celle des marques spécifiques à L_2 .

- En L_1 , il s'agit donc de construire des rapports entre \mathbb{E} et E.
- En L_2 , il s'agit de construire de nouveaux rapports entre \mathbb{E} et E.

Les deux modes d'acquisition se distinguent par les termes mis en relation:

$$\text{- en } L_1 \quad \boxed{\mathbb{E} \neq E}$$

L_1

$$\text{- en } L_2 \quad \boxed{\mathbb{E} \neq E} \neq \boxed{E}$$

$L_1 \qquad L_2$

En L_1 , \mathbb{E} et E sont instables et déterminent l'évolution des opérateurs; dans l'acquisition de L_2 , \mathbb{E} et E sont stables et maîtrisés

en L_1 , mais l'incidence d'un nouveau système leur confère une nouvelle instabilité par la dissolution du bloc homogène $E \neq E$ (L_1). Ainsi, en L_1 comme en L_2 , les opérateurs s'élaborent sur une double instabilité des termes mis en relation.

Si en L_1 la construction des valeurs référentielles est fondée sur un ancrage dans l'extralinguistique, donc par rapport au terme de gauche de la relation $E \neq E$, on peut faire l'hypothèse que ce principe d'ancrage va déterminer une bonne partie de cette construction en L_2 , le terme de gauche étant ici $E \neq E$ dans la relation $E \neq E \neq E$. Il s'agit du phénomène plus généralement décrit par les notions d'interférence, de transfert; l'apprenant construit la grammaire de L_2 en prenant sa L_1 et son système d'appropriation pour repères. On attribue quelquefois à ces transferts la fonction de suppléer à des lacunes dans la maîtrise de L_2 lorsque la communication l'exige; ils se produisent aussi lorsque l'apprenant croit percevoir des analogies partielles entre L_1 et L_2 ou quand certaines conditions extérieures d'apprentissage favorisent le recours à L_1 (cf. Py 1980b).

Nous pensons plutôt que l'ancrage en L_1 n'est que la manifestation de principes ou de processus plus généraux, peut-être universaux, qui pourraient être indépendants des conditions de l'apprentissage et de la spécificité des langues 1 et 2 en question.

Plusieurs études comparatives, comme le relèvent Bresson et Vignaux (1975), ont montré que, dans des langues présentant en un certain point des structures identiques, l'acquisition ne se traduit pas par un transfert de ces structures d'une langue à l'autre et qu'inversement des structures d'une langue sont importées en des points où elles sont différentes. Il s'agit bien pour les apprenants de réacquiescer le système.

Pour Dulay et Burt (1974a), s'il existe quelques paliers obligatoires par lesquels passe tout apprenant, qu'il s'agisse d'une L_1 ou d'une L_2 , l'ordre et les modalités d'acquisition varieront selon l'organisation mentale ou le développement cognitif du sujet. Il n'y a pas de raison de penser que ces critères (ou paliers) soient de nature additive,

et il s'avère nécessaire de revoir les fondements d'une acquisition fondée sur la notion de complexité sémantique et syntaxique en L_2 . La complexité relative est entièrement fonction de la description et des conditions de ce qui est présenté.

Il conviendrait plutôt de se demander si les apprenants peuvent organiser les données linguistiques de façon différente, et de rechercher sur quels critères se fondent les processus constructifs qui les sélectionnent.

6.5. ARTICULATION DES CRITÈRES GOUVERNANT LA CONSTRUCTION D'UN SYSTÈME LINGUISTIQUE

Les études de Clark et Garnica (1974) et de Tanz (1980) relèvent respectivement la pertinence et le bien-fondé de certains critères et les limites ou les contradictions issues de l'articulation de plusieurs critères ou de plusieurs points de vue au sujet de l'acquisition des verbes déictiques *come* et *go* en L_1 :

a) Critère de la complexité sémantique

L'ordre d'acquisition des verbes *come* et *go* peut se fonder sur le principe que les termes les plus complexes au niveau sémantique sont acquis le plus tardivement. La complexité relative est évaluée au nombre de traits inhérents d'un verbe, c'est-à-dire en fonction de sa nature plus ou moins marquée. Ainsi, *come* étant plus marqué déictiquement, dans la mesure où le choix de ce verbe est plus contraint (cf. notre description de *venir*, p. 66), il apparaîtra dans un stade plus tardif que *go* (que les relations et les repères sous-jacents n'enferment pas dans la seule relation intersubjective).

b) Principe de l'exposition au langage adulte

La priorité de *go* par rapport à *come* se voit renforcée par le principe d'exposition proposé par Osgood, Suci et Tannenbaum (1957), se-

lon lequel l'ordre d'acquisition des termes résulte de la fréquence relative de ceux-ci dans le discours adulte. *Go* présentant une fréquence d'occurrence beaucoup plus importante que *come*, il est plus facilement et plus rapidement acquis que celui-ci.

Mais la fréquence plus élevée de *go* peut aussi résulter de sa double valeur de verbe déictique et de verbe non déictique, déterminant une asymétrie dans l'utilisation des deux verbes et la remise en question de la pertinence du principe d'exposition, tous les emplois de *go* ne renvoyant pas au verbe déictique. L'emploi non déictique définit *go* comme un verbe de déplacement d'une localisation à une autre, sans que l'une soit privilégiée par un ancrage en Sit_0 ; par exemple:

Il va de Londres à Berlin.

Il va en train.

Il va, le coeur léger...

Ainsi l'exposition n'est-elle pas un critère suffisamment pertinent pour déterminer l'ordre d'acquisition des verbes *come* et *go*.

c) Organisation bipolaire de la cognition

Selon Osgood et Richards (1973), l'apparition relative des deux verbes déictiques obéit à un principe cognitif fondamental qui déterminerait une organisation bipolaire de la connaissance, attribuant un pôle positif à l'un des termes mis en opposition. La détermination positive d'un des deux termes lui conférerait la priorité dans l'acquisition.

Dans cette organisation, *come* se voit attribuer la valeur de pôle positif: le locuteur ou l'interlocuteur se trouve au but du déplacement au temps d'encodage ou au temps de référence, alors que *go* se voit attribuer la valeur de pôle négatif: ni le locuteur, ni l'interlocuteur ne se situe au but du déplacement au temps d'encodage ou au temps de référence. Autrement dit, selon ce principe bipolaire, *come* serait acquis avant *go*.

Cette explication est empruntée à Palermo, par Tanz (1980). Celui-là postule que le terme positif est assimilé avant son correspondant

négatif (*long* avant *court*, *plus* avant *moins*,...). Plusieurs types de relations conceptuelles s'y trouvent associés (mâle/femelle,...).

Lyons (1970) définit ce type de paires lexicales comme des entités complémentaires telles que l'assertion de l'une implique l'impossibilité de celle de l'autre, et vice versa; les deux catégories sont donc exclusives.

6.5.1. ORGANISATION BIPOLAIRE ET COMPLEXITÉ SÉMANTIQUE

Si les termes les plus marqués coïncident avec les termes positifs, comme tel en est le cas de *come*, il s'avère difficile de trancher en faveur de l'un ou l'autre des deux critères:

- a) *come* s'acquiert plus tardivement, puisque plus marqué que *go*;
- b) *come* s'acquiert plus tôt, vu sa valeur de pôle positif.

Tanz tente de lever la contradiction en postulant que si la bipolarisation positif/négatif est pertinente, elle n'implique pas pour autant que le pôle positif soit acquis avant l'autre.

Ces oppositions sont issues du métalangage théorique de la linguistique, mais, en psycholinguistique, la focalisation sur l'un des deux pôles (négatif ou positif) cache d'autres relations qui y sont incluses, et qui les déterminent; ces notions dépendent de données situationnelles, et les oppositions peuvent relever de critères différents. Cette polarité prend un sens réductionniste et il serait judicieux, selon Tanz, de sacrifier momentanément la polarité abstraite de négatif/positif et d'utiliser des termes qui ne sont pas l'empreinte de la théorie dont ils sont dérivés.

Si la polarité est imposée par le monde réel dans le langage (dans la création des structures sémantiques), alors se pose une question essentielle: comment les enfants apprennent-ils à l'appliquer? Comme les autres structures, la polarité peut être surgénéralisée; ce principe tendrait à prouver que l'enfant a établi un concept abstrait de polarité.

6.5.2. ORGANISATION BIPOLAIRE ET DONNÉES SITUATIONNELLES

Selon Tanz, les séquences d'acquisition des mots ne sont pas déterminées en fonction de la complexité intrinsèque des concepts, ou de leur relative exposition au langage adulte, mais se voient définies par certains aspects de la relation entre les concepts et les mots qui leur sont attachés. Les "mots d'action", par exemple, qui sont toujours produits accompagnés d'une action, maximalisent la découverte du sens. Ils représentent le contexte et délimitent le domaine dans lequel ils peuvent être utilisés.

Le principe de la transparence du contexte permet de résoudre plusieurs des contradictions présentées précédemment. Si les enfants apprennent *long* avant *short*, *here* avant *there*, *come* avant *go*, c'est en raison de la nature même de la relation existant entre le langage et le contexte qu'il décrit: les énoncés qui contiennent *long*, par exemple, explicitent plus le référent que ne le font ceux qui contiennent *short*. Les mots seront donc d'autant plus rapidement décodés qu'ils apparaissent avec des données situationnelles plus saillantes.

Ce principe expliquerait, selon nous, la priorité des déictiques dans l'acquisition, puisqu'il y a détermination immédiate entre le mot et son référent, où la relation se voit généralement explicitée par un geste d'indication (du doigt ou de la tête). La détermination plus précise et plus contrainte de *come* implique plus fréquemment l'accompagnement d'un geste que celle de *go*, ce qui en renforce la découverte du sens.

6.5.3. ORGANISATION BIPOLAIRE ET ACQUISITION D'UNE L₂

Si l'organisation polaire paraît fonctionner comme principe fondamental de la cognition et de l'acquisition du langage, il convient de s'interroger maintenant sur la validité et la généralisation possible de ce processus "universel" pour rendre compte de l'appréhension d'un autre système linguistique que L₁.

Le principe de bipolarité se fonde sur la mise en relation de deux termes déterminés selon un ordre hiérarchique qui pose l'un des

termes comme privilégié. Ce statut lui est attribué par son accessibilité, due généralement à la transparence du contexte dans lequel il apparaît.

Si ce principe permet d'expliquer l'acquisition des paires lexicales, il doit être possible de le généraliser et de l'appliquer non seulement aux paires établies (théoriquement ou par définition), mais aussi à toute paire constituée par la mise en relation de deux termes (sans lien de complémentarité défini *a priori*), où l'un se voit déterminé en fonction de l'autre.

La relation ainsi établie entre deux termes est orientée en fonction du terme privilégié, qui sert d'ancrage et de repère à la relation et à la détermination de l'autre terme. Ce principe nous semble d'autant plus intéressant qu'il renvoie à l'opération de repérage (au sens large), qui pose une relation orientée entre un repérant et un repéré, le premier étant associé au pôle positif, ou pôle attracteur.

Dès lors, les unités du langage ou d'un système linguistique seraient appréhendées au travers d'autres unités (déjà connues ou maîtrisées) qui leur serviraient de "pierres de touche" ou de repères, l'acquisition du langage étant alors assimilée à l'établissement de relations ou de repérages successifs.

6.5.4. APPRÉHENSION D'UN SYSTÈME ET ANALYSE CATÉGORIELLE¹

L'appréhension de l'"inconnu" au travers du "connu" renvoie essentiellement à la notion de catégorie, ou à l'analyse catégorielle. L'analyse catégorielle relève de la détermination relative d'un objet en fonction d'un modèle, ou d'un prototype; ce prototype, ou objet référentiel, n'est pas forcément réel, mais renvoie le plus souvent à un concept abstrait, sorte de filtre de perception et d'appréhension du réel (par exemple, on peut affirmer que *ceci est un crayon*, parce que l'objet indiqué est proche du "crayon idéal" ou du modèle de crayon que

1) Cette analyse est inspirée d'un séminaire de Bresson donné en 1981.

l'on s'est fait). L'analyse catégorielle permet d'inscrire l'acquisition dans la dynamique de l'appréhension des objets, fondée elle-même sur les modes de représentation ou de perception du réel des sujets.

Elle s'oppose à la notion de classe ou à l'analyse componentielle en traits distinctifs, qui définit les objets en fonction de leurs propriétés intrinsèques; l'analyse, résultant alors de la connaissance préalable des objets, se voit déduite d'un "produit fini". Si l'analyse componentielle relève d'une analyse *a posteriori*, l'analyse catégorielle détermine une analyse *a priori*, qui permet de saisir l'acquisition des objets ou d'un système dans son processus de construction.

L'appréhension d'un système L_2 se fonde moins sur les représentations du réel que sur les représentations ou les idées que le sujet se forme sur le système (représentations essentiellement filtrées par l'interaction de son propre système et du réel). Les modes de perception de ce système constituent donc autant de repères qui vont en déterminer la construction.

6.5.5. MODÈLE PROTOTYPIQUE ET SÉLECTION DES DONNÉES

La reconnaissance d'un principe d'appréhension des objets linguistiques nous incite à poser un certain nombre d'hypothèses sur la nature du dispositif interne de sélection des données dont parle Corder (1980). La sélection des données serait mue par le principe sous-jacent de repérage des données, c'est-à-dire de relations orientées en fonction des représentations mentales organisant des réseaux spécifiques de repères.

Notre objectif n'est pas tant de remettre en question le bien-fondé des études actuelles portant sur les processus d'acquisition d'une L_2 , mais plutôt de ramener leur diversité à un principe général ou archi-principe dont ces processus ne seraient que des manifestations particulières.

Plusieurs auteurs (Noyau 1976, Corder 1967, Valdman 1977) ont mis en évidence quelques processus universaux sur lesquels se greffent

des stratégies individuelles. Ces processus mettent en jeu diverses opérations cognitives de catégorisation, d'assimilation, de différenciation, de généralisation et d'inférence qui mobilisent à la fois l'acquis en L_1 , éventuellement la connaissance antérieure d'autres langues non maternelles, et le déjà acquis en L_2 . Les auteurs voient dans ces opérations autant de processus différents ou un "schéma de processus" (cf. Porquier 1979).

Nous tenterons de voir ici comment ces divers processus se réduisent à l'archiprincipe évoqué. Il convient tout d'abord de préciser que ces opérations ne relèvent pas toutes du même ordre, et qu'elles déterminent des modes d'organisation spécifiques en fonction des termes qu'elles mettent en relation:

- la catégorisation et la généralisation sont des opérations secondes par rapport à l'assimilation ou à la différenciation, en tant que mises en relation de termes complexes;
- l'inférence constitue un processus "superordonné", dans la mesure où il met en oeuvre la faculté hypothético-déductive des sujets, la construction abstraite de règles articulées en fonction des quatre processus décrits.

Les opérations d'assimilation, de différenciation, de catégorisation et de généralisation sont fonction d'un processus général qui consiste à évaluer un nouvel objet par rapport à un repère déterminé. Cette détermination ou ce repérage s'établit selon un rapport d'identification ou de non-identification avec le repère:

- l'assimilation détermine une relation d'identification de l'objet appréhendé et du repère (qui fonctionne comme attracteur);
- la différenciation consiste à établir un rapport de non-identification de l'objet et du repère (le premier étant défini par opposition au second);
- la catégorisation constitue une opération "superordonnée" par rapport à l'assimilation; elle consiste à sélectionner plusieurs

repères et à déterminer un ensemble d'objets en les identifiant relativement à l'un ou l'autre de ces repères;

- la généralisation ne pose pas comme repère un terme ou un objet, mais une opération ou une relation (qu'elle soit d'identification ou de non-identification): étant donné un repère, un repéré et une relation de repérage, celle-ci va fonctionner comme "archi-opération", à laquelle seront ramenées d'autres relations.

6.5.6. NATURE DU DISPOSITIF INNÉ

Le dispositif inné que possède tout apprenant serait défini comme la faculté d'établir des repérages, de mettre en relation (orientée) les données de l'input. Leur sélection serait soumise à ce principe fondamental, mis en oeuvre de façon spécifique en fonction des conditions d'énonciation, du niveau de développement cognitif du sujet et de ses représentations mentales.

Nous rapprocherons ce modèle de l'acquisition de celui de certains psycholinguistes (Bresson et Vignaux 1975, Vigotsky [cf. Leontiev 1973, 264]), qui voient dans l'acquisition la manifestation de procédures ou de stratégies heuristiques désignant des règles qui ne mènent pas nécessairement et toujours au but, mais qui sont praticables et utiles.

Si l'apprentissage consiste à poser un certain nombre d'hypothèses sur le système en fonction d'un principe universel de repérages, nous ne voyons plus très bien le sens de la distinction établie par plusieurs linguistes (Porquier 1979, Valdman 1977,...) entre processus et stratégies individuelles, les secondes renvoyant à la mobilisation spécifique (assimilatrice ou séparatrice) des processus (tels que le transfert ou la généralisation). Les stratégies ne seraient que les applications particulières et variables de ce processus général.

Le principe d'appréhension des objets linguistiques (c'est-à-dire de leur mise en relation) reste constant, quelle que soit la nature des repères qui les déterminent et qui eux sont fonction de contraintes

situationnelles et intersubjectives. Ce sont les conditions d'application des repérages qui varient, et non l'opération elle-même. Ces repérages relèvent de l'articulation d'une double relation, entre le sujet et son objet d'une part, entre le signe et le concept de l'autre.

6.5.7. REPÉRAGES ORIGINAUX ET REPÉRAGES SPÉCIFIQUES

Apprendre un système linguistique, c'est donc, à partir d'un ensemble hétérogène, établir des relations, des repérages entre ses éléments. Ces relations seront orientées en fonction de traits situationnels, d'"archétypes individuels", d'éléments déjà maîtrisés en L₂. Un élément peut apparaître comme repère d'une opposition ou d'une relation; une relation peut elle-même jouer le rôle d'"archistructure" d'un ensemble de relations.

L'appréhension d'une nouvelle notion motive ainsi une succession de regroupements et de repérages. Les critères sur lesquels les apprenants se fondent peuvent varier d'un moment à l'autre de cette acquisition, et déterminent autant de repérages différents dans l'approche d'un même objet linguistique.

Pour Py (1980b), l'apprenant groupe les éléments donnés par l'expérience dans des frontières originales, différentes la plupart du temps de celles que se donnait la linguistique descriptive; il organise chaque sous-ensemble selon des règles qui varient en fonction de l'axe du temps, de telle sorte que chacun peut fonctionner suivant des principes originaux et spécifiques. Regrouper les données de l'input revient à établir un système d'oppositions; les principes originaux auxquels obéit le fonctionnement de ces sous-ensembles apparaissent comme autant de repérages spécifiques établis par l'apprenant.

La constitution d'un nouveau sous-ensemble remet en question l'équilibre antérieur, c'est-à-dire les autres repérages. L'apparition ou la prise de conscience d'un nouveau critère établit de nouveaux rapports à l'intérieur du système de relations. L'appréhension d'un nouveau sous-système de L₂ constitue dès lors un système instable de repérages.

6.6. ÉVOLUTION DES REPÉRAGES EN L₁ ET EN L₂

Qu'il s'agisse comme en L₁ de la construction des rapports E/E ou comme en L₂ de leur réorganisation, il est essentiel, pour en comprendre la structuration, de définir sur quels critères cette construction s'élabore, c'est-à-dire quels repérages elle met en oeuvre.

6.6.1. ÉVOLUTION DES REPÉRAGES DÉICTIQUES EN L₁

En L₁, il apparaît que dans l'acquisition des verbes déictiques le choix des critères varie selon un ordre établi, ceux-ci étant déterminés essentiellement par les possibilités cognitives des enfants. Clark et Garnica (1974) proposent la structuration suivante:

- Dans un premier stade, seul le but du déplacement fonctionne comme repère, ce lieu étant repéré uniquement par rapport à l'énonciateur¹.
- Dans un deuxième stade, le but du déplacement est repéré à la fois par rapport à l'énonciateur et par rapport au co-énonciateur.
- Dans un troisième stade, le but du déplacement n'est plus repéré que par rapport au co-énonciateur; est choisi comme énonciateur un sujet en dehors de ce repère.
- Dans un quatrième stade, le repérage se fait correctement en fonction de l'énonciateur pour les verbes *come* et *go*, mais seulement en fonction du co-énonciateur pour *go*.
- Le cinquième stade constitue le terme de cette acquisition; les repérages s'y établissent comme dans le langage adulte,

1) Tanz (1980) explique la focalisation de l'enfant sur l'énonciateur par le contexte syntactico-pragmatique dans lequel l'applicabilité de *come* est uniformément l'énonciateur: il s'agit d'énoncés à l'impératif, où l'orientation est toujours définie en fonction de l'énonciateur. A ce stade, l'enfant néglige la possibilité de repérer l'énoncé par rapport au co-énonciateur.

c'est-à-dire en fonction alternativement de l'énonciateur et du co-énonciateur pour les verbes *come* et *go*.

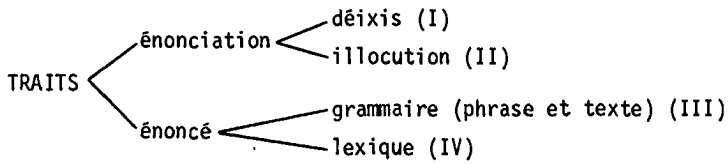
6.6.2. ÉVOLUTION DES REPÉRAGES DÉICTIQUES EN L₂

En L₂, la mise en évidence de l'évolution des repérages est moins aisée; le champ des possibles s'avère beaucoup plus vaste, moins déterminé par des contraintes d'ordre cognitif que par la possession antérieure d'un ou plusieurs systèmes linguistiques et par les représentations mentales des sujets. Si, en L₁, les repères se définissent par une certaine homogénéité, l'interlangue (L₂) apparaît sous la forme d'un tout incohérent et hétérogène de critères (morphosyntaxiques, sémantiques et pragmatiques) que les apprenants structurent par tâtonnements successifs.

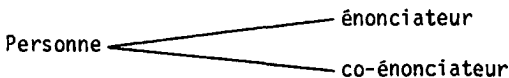
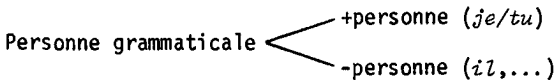
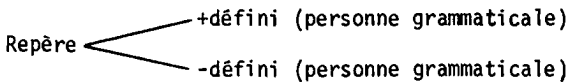
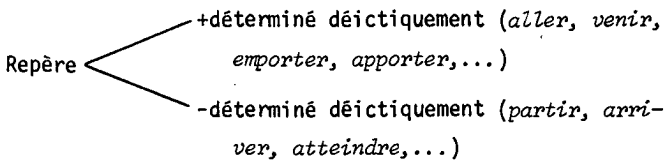
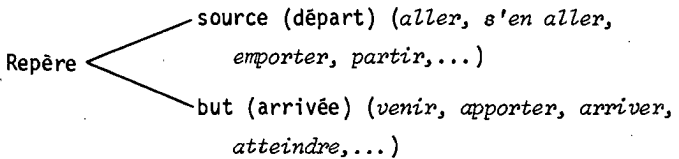
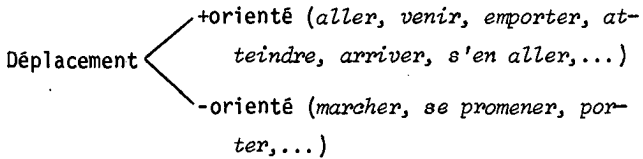
La réorganisation du microsystème des verbes déictiques nécessite la prise de conscience et la reconstruction d'un ensemble complexe de critères et d'oppositions (déictiques, illocutives, morphosyntaxiques et lexicales soumises à des contraintes topologiques, situationnelles et interactives). Cet ensemble constitue une sorte d'inventaire "universel" de possibilités (cf. tableau pp. 142-144), tel que chaque langue, chaque niveau d'interlangue en forme une exploitation originale (par sélection et par réorganisation).

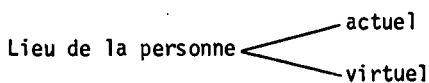
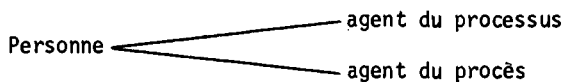
Notre objectif consiste notamment à déceler l'exploitation spécifique et particulière de chacun des sujets testés (cf. chapitre 9) et les éventuelles créations originales, pour tenter d'en déterminer une cohérence générale sous la forme de relations ou de critères constants et ainsi privilégiés.

ANALYSE EN TRAITS CONSTITUANTS DES RELATIONS DÉICTIQUES
EN FRANÇAIS ET EN ALLEMAND

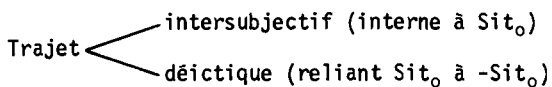


I. DÉIXIS





CONTRAINTES TOPOLOGIQUES

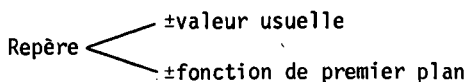


CONTRAINTES SITUATIONNELLES

Unité de discours

(CONTRAINTES CULTURELLES)

Vision et conception de l'espace



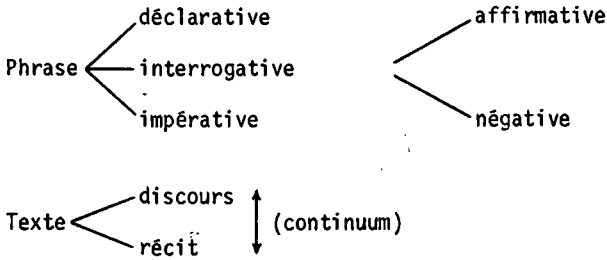
II. ILLOCUTION (contraintes interactives)

Initiation, déclenchement du discours ("proposition")

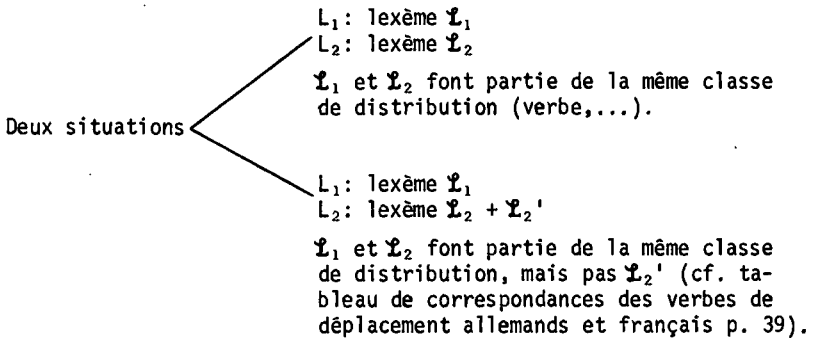
"Réponse"

demande de faire	/ réponse à la demande de faire
demande de permission	/ réponse à la demande de permission
proposition	/ réponse à la proposition
demande d'information	/ réponse à la demande d'information

III. GRAMMAIRE (phrase et texte)



IV. LEXIQUE



6.6.3. CARACTÈRE DYNAMIQUE DE L'ÉVOLUTION DU SYSTÈME INTERLINGUISTIQUE

Si l'activité opératoire des apprenants peut être appréhendée au travers des repérages successifs qu'ils établissent, il ne suffit pas de les décrire comme autant d'étapes intermédiaires; il faut encore en cerner le caractère dynamique, les conditions de leur évolution, la nécessité de réajustements successifs.

Comme le décrit Py (1980a), les systèmes ou sous-systèmes intermédiaires sont des systèmes en évolution, définis par leur instabilité, leur soumission au temps, leur variabilité. On ne peut donc les traiter au moyen des procédures habituellement utilisées pour décrire les langues naturelles, c'est-à-dire en distinguant les axes diachronique et synchronique:

"Le figement quelque peu arbitraire ainsi obtenu permet au linguiste de se pencher en toute quiétude sur le fonctionnement du système. S'il est vrai qu'une telle approche comporte un côté abstrait et artificiel, ce n'est toutefois pas trop grave étant donné la relative lenteur avec laquelle évolue la langue" (ibid., 74).

Il s'agit par conséquent de saisir ces états intermédiaires dans leur instabilité. Rendre compte de ce caractère instable et dynamique ne revient pas à remplacer la diachronie par la juxtaposition d'états successifs décrits chacun dans une perspective synchronique. Il paraît en effet peu probable que cette substitution permette d'expliquer le caractère dynamique d'un système intermédiaire.

"C'est au coeur même du système interlinguistique que doit être cherché le moteur de son évolution. La juxtaposition montre l'évolution mais ne l'explique pas, même pas à un niveau purement linguistique" (ibid., 74).

Cette conception de l'évolution rejoint la définition du mouvement exprimée par Bergson dans *l'Evolution créatrice*: le mouvement est plus qu'une succession d'états immobiles. Définir les états intermédiaires comme instables, c'est les considérer comme provisoires, virtuels d'un état ou d'états ultérieurs. Chaque état contient donc les germes de sa propre évolution.

Il convient dès lors de dégager l'évolution des repérages pour chaque apprenant et d'en déterminer une cohérence générale. Seule la mise en évidence d'un certain nombre de repères fixes dans l'activité opératoire des sujets permettra de fonder véritablement la pertinence d'une activité de conceptualisation. La définition d'une structure conceptuelle n'a de validité que par sa coïncidence avec la réelle activité opératoire des sujets, c'est-à-dire avec les repères qu'ils ont tendance naturellement à se construire.

6.7. LES ERREURS EN TANT QU'AGENTS DYNAMIQUES DE L'ÉVOLUTION D'UN SYSTÈME

Certaines erreurs peuvent apparaître comme traces mêmes de

l'instabilité et des contradictions internes de l'interlangue. Ces dernières constituent les lieux de conflit entre plusieurs repérages et témoignent des hypothèses que le sujet fait sur le système. C'est en cela qu'elles servent d'indices non négligeables pour détecter les processus utilisés par l'apprenant dans sa découverte progressive du système de la langue (cf. Corder 1980).

Mais si elles apparaissent réellement comme la trace d'un effort de structuration, elles ne sont que des formes particulières parmi les formes linguistiques, et leur analyse rejoint le problème plus général de l'interprétation de ces formes et des textes. On ne peut inférer directement les processus d'apprentissage des formes produites ou même des règles linguistiques (cf. Cain 1982, Gauthier 1982).

Si dans le langage adulte les opérations linguistiques et psychologiques coïncident (dans une théorie de l'énonciation) et peuvent être déduites des agencements de surface, le phénomène d'appréhension du système implique une plus grande part de subjectivité et d'indétermination qui rend la relation marque/opération beaucoup moins évidente. Ainsi, le discours de l'enfant qui acquiert sa L₁ se définit par une double instabilité des fonctions et des marques, et leur interaction diffère qualitativement de celle qui caractérise le discours adulte (cf. Franckel 1976).

Ces remarques fondent les critiques que l'on porte souvent aux études psycholinguistiques issues du cadre génératif transformationnel, dans lesquelles on postule que les enfants ou les apprenants d'une L₂ procèdent selon les algorithmes décrits par la grammaire pour construire leur compréhension et leur production du langage. La démarche consiste, au-delà des énoncés rudimentaires et en distorsion par rapport au langage adulte, à en reconstruire la cohérence sous-jacente au moyen des règles du système résultant. L'acquisition du système y est expliquée en fonction du modèle de l'acquis.

Comme le souligne Bresson (1970), l'étude d'un langage en développement ne peut se faire comme celle d'un langage achevé, où tous les

énoncés sont mis sur le même plan et où les règles sont de valeur égale et ne diffèrent entre elles que par le point et le moment d'application des opérations successives de réécriture qui aboutissent à la constitution de l'énoncé.

La genèse d'un système ne peut s'expliquer en fonction de son état résultant. Mais, à l'inverse, le choix d'un modèle pour décrire l'organisation du système doit s'appuyer sur sa genèse.

Aussi bien l'explication du discours de l'apprenant que l'élaboration de données conceptuelles nécessitent une connaissance approfondie des modalités de l'acquisition, donc une théorie de l'acquisition. On pourrait envisager la construction de celle-ci sur la base d'un ensemble d'"algorithmes contrastifs complexes" qui, outre l'explication du fonctionnement du système et de son appropriation par un sujet, déterminerait les conditions de son appréhension. Mais nous nous trouvons ici dans une véritable tautologie:

- d'une part, la compréhension d'un discours en développement implique la connaissance des processus cognitifs qui gouvernent cette production;
- d'autre part, la découverte de ces modalités d'acquisition ne peut être appréhendée qu'au travers de textes produits et de leur interprétation.

Chapitre 7

INVESTIGATION DES PROCESSUS D'ACQUISITION ET D'APPRENTISSAGE

Pour tenter d'approcher l'activité opératoire et le développement des sujets, les psycholinguistes de L_1 ont établi des procédures de plus en plus fines, visant à mettre en relation les productions des enfants avec les données de l'input, les données situationnelles, les modes de représentation, et mettent l'accent essentiellement sur les procédures de sollicitation et leur incidence sur le choix des énoncés. Les formes linguistiques ne peuvent plus, en outre, apparaître comme objets isolés, mais sont envisagées dans un système de relations. Il s'agit de mettre en évidence dans des énoncés la manière dont les mêmes formes vont être utilisées, au cours de la genèse, comme marques de relations référentielles ou d'opérations différentes.

a) Investigation des processus gouvernant l'acquisition d'une L_1

Dans l'acquisition d'une L_1 , il semble que la reconnaissance et l'explicitation des fluctuations qui existent entre les systèmes de marques et d'opérations soient rendues possibles par la nature même des rapports existant entre les modes de développement linguistique et cognitif. Nous dirons que, chez l'enfant, le discours "colle" plus à son expérience que chez l'adulte et que, par conséquent, le développement cognitif se voit directement reflété dans les agencements de marques linguistiques; ainsi les opérations établies par les enfants peuvent-elles être induites directement de l'interaction de ces deux niveaux.

b) Investigation des processus gouvernant l'acquisition d'une L₂

Pour l'acquisition d'une L₂, les modes d'observation des surfaces linguistiques sont largement inspirés des méthodes des psycholinguistes dans la mise en évidence progressive des contraintes et des exigences expérimentales (procédures de sollicitation, données de l'input,...). Toutefois, l'objet d'observation est ici de tout autre nature, dans le sens où les agencements linguistiques ne reflètent pas directement l'expérience, mais en constituent une réorganisation. Entre le langage et l'expérience s'insère une activité mentale plus ou moins consciente qui organise les données nouvelles de l'input et réorganise le rapport langue/langage. Ces schèmes opératoires, sur le fonctionnement et la nature desquels nous avons fait quelques hypothèses au chapitre précédent, seront donc approchés de façon spécifique pour L₁ et pour L₂.

Avant 5 ou 6 ans, l'enfant est incapable de porter des jugements d'acceptabilité sur les énoncés et ne parvient pas à dissocier la fonction langue de celle de langage. Les recherches sur l'apprentissage d'une L₂ bénéficient, elles, d'un double apport de données: les données textuelles et les données intuitionnelles.

7.1. DONNÉES TEXTUELLES ET DONNÉES INTUITIONNELLES

Selon Corder (1980), les données recueillies à partir de textes se voient complétées par le recours à l'intuition langagière de l'apprenant; celui-ci possède sur son interlangue des intuitions qui sont potentiellement accessibles à l'investigation. Aussi les analyses de l'interlangue d'un apprenant ne peuvent-elles se fonder sur les seules données textuelles, c'est-à-dire à partir d'un seul corpus d'énoncés, car l'analyse ne serait adéquate que du point de vue de l'observation. Les hypothèses doivent, afin d'être descriptivement adéquates, être affirmées au niveau explicatif par l'analyse contrastive, pour être finalement validées par les "intuitions" de l'apprenant.

Ainsi une théorie de l'interlangue devrait-elle prendre en considération, non seulement l'explication des opérations sous-jacentes à la langue-cible, mais encore l'expression par l'apprenant de sa propre activité langagière, de ses propres connaissances implicites.

7.1.1. CONNAISSANCES IMPLICITES ET CONNAISSANCES EXPLICITES

L'articulation entre connaissances implicites et connaissances explicites a été totalement négligée, non seulement par les disciples de Skinner, mais également par la plupart des généralistes qui ont étudié l'apprentissage linguistique. Comme le relève Py (1980b, 38):

"...celui-ci est appréhendé comme phénomène objectif, au moyen de règles morphosyntaxiques ou de calculs statistiques, comme s'il s'agissait d'une réalité autonome, détachée de l'individu qui lui a donné "naissance".

Le recours aux jugements métalinguistiques des sujets, qui contribue à considérer ces derniers non plus comme simples objets d'observation, mais comme témoins actifs de leur propre apprentissage, joue actuellement un rôle prépondérant dans l'explication du développement d'un système linguistique.

7.1.2. DONNÉES INTUITIONNELLES ET CAPACITÉ MÉTALINGUISTIQUE

La prise en compte des données intuitionnelles suppose, de la part des sujets, une capacité métalinguistique, à savoir une faculté de réfléchir et de faire des commentaires sur le langage. On peut parler d'activité réflexive lorsque le sujet est capable de dissocier la fonction langue de la fonction langage, de distinguer les mots des choses qu'ils représentent, c'est-à-dire dès qu'il envisage la langue ou les unités de la langue (les mots par exemple) comme objet de réflexion et non comme symbole d'un objet référé, ou comme un tout indissociable de sa signification. L'activité métalinguistique implique une prise de distance par rapport au langage et doit donc être distinguée de l'activité proprement linguistique, autrement dit, de la production et de l'interprétation des énoncés (cf. Boutet, Gauthier et Saint-Pierre 1982).

Les études présentées par Sinclair, Jarvella et Levelt (1978) montrent que les enfants réfléchissent sur le langage bien avant de recevoir un enseignement grammatical; cette manipulation précoce du langage est visible notamment:

- dans les commentaires et remarques que, spontanément ou en réponse à une question, ils sont capables de faire sur la prononciation, la morphologie, sur le sens ou sur la forme d'une unité linguistique;
- dans la correction du langage des autres et du leur.

Capacité linguistique et capacité métalinguistique apparaissent quasi simultanément; dès que l'enfant parvient à s'exprimer, c'est-à-dire vers 2 ans, il joue avec le langage.

Cependant, si la manipulation ou les jeux de langage sont effectivement la trace d'une réflexion sur l'objet-langage, il s'agit de ne pas confondre analyse et pratique: si la pratique métalinguistique intervient de façon très précoce, ce n'est que vers 5 ou 6 ans que l'enfant pourra procéder à des analyses du langage en termes explicites. Les jugements sur la pertinence, la complexité et la forme ne sont susceptibles d'être explicités que si l'enfant possède un certain "vocabulaire métalinguistique" pour parler du langage.

En outre, dès 5-6 ans, l'activité métalinguistique évolue et s'affine; selon Boutet, Gauthier et Saint-Pierre, elle s'élabore progressivement en fonction d'un certain nombre de stades de réflexion:

- 1) indifférenciation entre l'objet linguistique et son référent;
- 2) prise en compte de la situation d'énonciation de l'objet linguistique;
- 3) prise en compte des propriétés sémantiques;
- 4) détermination des propriétés formelles.

L'évolution par classe d'âge ne se fait pas par addition/disparition de ces systèmes, mais par une redistribution qualitative des modes de réflexion et par leur complexification.

Le début de l'apprentissage d'une langue seconde se situe vers 10-11 ans, et coïncide précisément avec l'achèvement de la mise en place des différents systèmes de réflexion décrits, ce qui justifie notamment la pertinence et la tangibilité d'un recours à l'activité métalinguistique (ou aux données intuitionnelles) des sujets pour accéder à leur système interlinguistique et à son évolution.

Néanmoins, le recours à l'activité métalinguistique pose plusieurs problèmes, tant au plan des données elles-mêmes, qu'à celui de la compréhension et de la définition de l'activité métalinguistique, qu'au plan méthodologique de l'investigation.

7.2. LE PROBLÈME DES DONNÉES

Les données intuitionnelles sont issues le plus souvent de données qui ne sont pas de véritables textes. En fait, comme le souligne Culioli:

"...rien n'est donné: un observateur recueille plus exactement des productions langagières qu'il a en général fait produire. Dès lors, l'optique change, car une telle procédure implique bien un observateur, une tâche à accomplir par l'apprenant et une théorie sous-jacente, avec un certain nombre d'hypothèses à valider" (Trévisé 1980, 134).

Selon Culioli (1979), les données auxquelles on a affaire en linguistique sont classées, triées; de plus, le linguiste est amené à fabriquer une bonne partie de ses exemples hors contexte, hors situation et hors prosodie, d'où une situation métalinguistique qui peut transformer l'objet que l'on s'efforce de caractériser. On a supprimé dans ces textes certains traits propres aux énoncés produits et interprétés par des sujets-énonciateurs, dans des situations spécifiques.

Pour Trévisé (1980, 137),

"...les données textuelles ressemblent ainsi fort à du métatexte, avec, en sus, les caractéristiques imposées par l'énonciation didactique. Si les observations portent sur des données recueillies, pour la plupart, de tâches didactiques qui relèvent

d'une situation déjà métalinguistique et qui transforment la langue, il n'y a pas de réelle activité langagière, et cette "distorsion" peut avoir des incidences aussi bien sur la forme que sur le contenu des jugements élicités. (...) Et le problème est ici de s'interroger sur ces procédures où la langue est manipulée comme un objet où il n'y a pas de réelle activité langagière; il s'agit d'une activité que l'on pourrait qualifier de "méta-méta".

Si les données intuitionnelles sont le produit d'un effort d'explicitation de l'apprenant sur une activité langagière qui comporte un certain nombre de caractéristiques spécifiques, on peut néanmoins faire l'hypothèse qu'elles fourniront d'utiles renseignements au linguiste, et il convient dès lors de s'interroger sur l'activité métalinguistique en tant que telle et de définir de façon plus précise son articulation avec l'activité linguistique d'une part, et l'activité épilinguistique d'autre part.

7.3. ACTIVITÉ LINGUISTIQUE ET ACTIVITÉ MÉTALINGUISTIQUE

Py (1980b) associe l'opposition linguistique/métalinguistique à celle de plan objectif/plan subjectif. Par plan objectif, il faut comprendre l'ensemble des productions ou comportements effectifs ou virtuels de l'apprenant, en tant qu'ils sont susceptibles d'être décrits en termes grammaticaux ou psychologiques; par plan subjectif, l'auteur désigne la conscience que l'apprenant a de ce qu'il fait ou croit faire. Cette distinction doit intervenir aussi bien sur le plan psychologique que sur le plan grammatical.

Dans une théorie de l'énonciation, les énoncés n'apparaissent pas comme des produits objectifs, mais sont la trace d'une activité subjective, d'une activité d'appropriation d'un système de signes, par un sujet-énonciateur, situé temporellement et localement, et doué d'intentionnalité. La réflexion métalinguistique de l'apprenant est à notre sens une opération subjective, non sur une "objectivité", mais sur le produit d'une subjectivité.

En production, le sujet du discours métalinguistique est également celui du texte linguistique à analyser; il doit exprimer les représentations mentales conscientes qui ont présidé à son activité linguistique, c'est-à-dire à son activité d'appropriation du système.

En reconnaissance, le sujet du discours métalinguistique n'est pas le sujet-énonciateur du discours à analyser; il doit exprimer les représentations mentales qu'il se fait d'un système linguistique, dont l'agencement morphosyntaxique apparaît comme la trace d'une subjectivité spécifique (d'un ensemble d'opérations énonciatives spécifiques).

Objectivité et subjectivité n'opposent pas tant l'activité linguistique à l'activité métalinguistique que l'activité métalinguistique scientifique à l'activité métalinguistique de l'apprenant.

Comme nous le verrons par la suite, le plan objectif désigne moins le discours linguistique que le discours métalinguistique, et le plan subjectif, moins le discours métalinguistique que le discours linguistique.

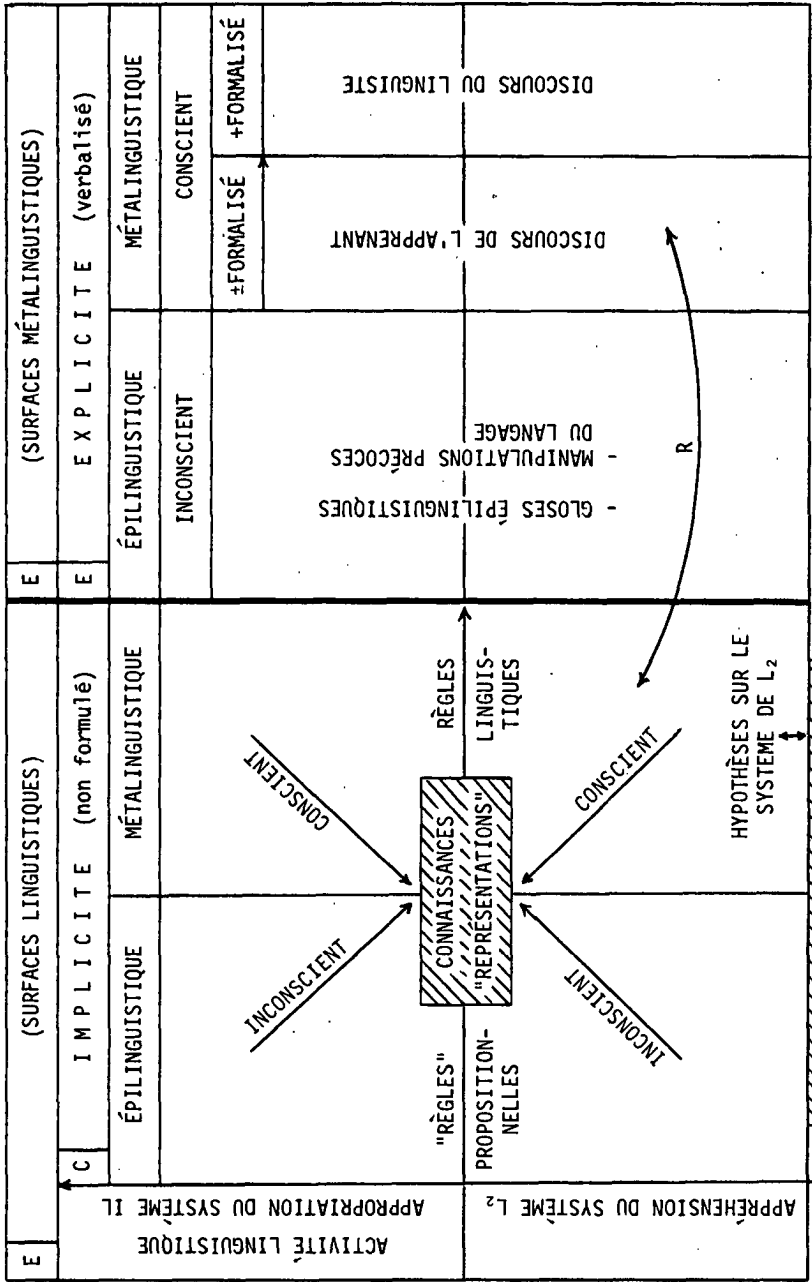
7.4. ARTICULATION DES ACTIVITÉS LINGUISTIQUE, MÉTALINGUISTIQUE ET ÉPILINGUISTIQUE

L'articulation de ces trois formes d'activités se fonde sur une série d'oppositions dont la littérature ne fournit pas toujours des définitions claires et précises; il s'agit des oppositions

- explicite/implicite,
- conscient/inconscient,
- formalisé/non formalisé,
- verbalisé/non verbalisé,
- connaissance/activité.

Pour tenter de résoudre certaines ambiguïtés et pour préciser le cadre de notre propre expérimentation, nous fonderons nos réflexions sur le schéma des articulations linguistique, méta- et épilinguistique

ARTICULATION DES ACTIVITÉS LINGUISTIQUE, ÉPILINGUISTIQUE ET MÉTALINGUISTIQUE



(cf. p. 156). Ce tableau s'organise principalement autour de l'opposition implicite/explicite.

7.4.1. L'OPPOSITION IMPLICITE/EXPLICITE

Chez Krashen (1976), cette opposition est associée à celle de acquisition/apprentissage, implicite renvoyant à la spécificité de l'acquisition, et explicite, à celle d'apprentissage; mais l'auteur ne donne aucune précision, ni sur les termes en question, ni sur les conditions de passage de l'un à l'autre.

D'autres études présentent une grande variabilité sur l'interprétation de cette opposition:

"Pas plus que sur l'objet même auquel s'applique chacune de ces notions, ne s'établit de consensus sur la nature de la relation qui unit l'un et l'autre. Cette analyse diffère en effet selon qu'on centre l'analyse sur l'apprenant ou sur l'enseignant, sur le contenu appris ou acquis".

"Certains auteurs l'appliquent à un contenu: implicite étant alors l'équivalent de ce qui est acquis par des moyens intuitifs non exprimés, et explicite, celui de "règles de fonctionnement", devenues conscientes et pouvant assurer ainsi, dans un cadre didactique, un "raccourci vers la compréhension"; tandis que pour les autres, ces termes réfèrent à une forme: implicite étant dans ce cas synonyme de "non formalisé, non exprimé théoriquement", et explicite, l'inverse: "élaboré au plan du discours scientifique/didactique, abstrait" (Bailly 1980, 118).

Nous mentionnerons l'occurrence d'une troisième opposition, qui n'apparaît ni au niveau du contenu, ni au niveau de la forme, mais à l'intersection de ces deux plans: implicite relevant ici de l'activité opératoire consciente ou inconsciente, et explicite, de l'expression verbalisée d'une "conscience" linguistique. Cette opposition est donc associée à la fois à celle de inconscient/conscient, non formalisé/formalisé et règles non linguistiques/règles linguistiques.

Pour éviter toute ambiguïté, nous associerons à l'opposition implicite/explicite celle de non verbalisé/verbalisé. L'activité de représentation mentale, qui structure l'activité de langage, reste généralement implicite ou non verbalisée. L'accès à cette activité opératoire

suppose une explication ou une verbalisation, par le sujet, de ses représentations mentales, et se fonde sur une double activité de réflexion et de verbalisation, qui renvoie respectivement aux domaines du contenu et de l'expression ou de la forme.

L'activité implicite comme l'activité explicite sont issues elles-mêmes d'une double activité non consciente et consciente, c'est-à-dire d'une double activité épi- et métalinguistique. Et il s'agit de saisir les relations complexes qui s'établissent d'une part entre les activités épilinguistiques, d'autre part entre les activités métalinguistiques du contenu et de l'expression.

7.4.2. NIVEAU DU CONTENU (IMPLICITE)

a) Activité épilinguistique (non consciente)

Par activité épilinguistique, il faut entendre l'ensemble des représentations non conscientes ou préconscientes qui gouvernent l'activité langagière d'un sujet, ou son savoir-faire intuitif. Culioli (1979, 90) définit ainsi l'activité épilinguistique:

"Le langage est une activité qui suppose elle-même une perpétuelle activité épilinguistique, définie comme activité métalinguistique non consciente".

b) Activité métalinguistique

L'activité métalinguistique relève des idées, des images mentales ou des représentations conscientes que se fait l'apprenant d'un système linguistique, des divergences et des convergences apparaissant entre deux systèmes linguistiques, ou de sa propre activité interlinguistique (en reconnaissance et en production).

L'activité métalinguistique ne constitue pas la face consciente de l'activité épilinguistique; ces deux activités ne renvoient pas l'une à l'autre, mais agissent simultanément et de façon complémentaire dans la structuration, comme dans l'appropriation d'un système linguistique.

7.4.3. NIVEAU DE L'EXPRESSION (EXPLICITE)

a) Discours épilinguistique

Culioli (1979, 91) fait la distinction entre les discours épi- et métalinguistique. Il appelle

"...gloses épilinguistiques les textes qu'un sujet produit lorsque, de façon spontanée ou en réponse à une sollicitation, il commente un texte précédent (...), la glose renvoie d'ailleurs à l'activité langagière du sujet-énonciateur (...). Mais on néglige presque toujours les gloses épilinguistiques, alors qu'elles sont une précieuse source de renseignements linguistiques et, à leur manière, constituent un système de représentation interne à la langue, c'est-à-dire une métalangue non totalement contrôlable et largement inconsciente".

Il est généralement difficile de distinguer les gloses épilinguistiques de l'activité linguistique proprement dite. Tout texte peut apparaître comme un discours sur un autre texte. Tout prolongement ou toute interprétation de texte relèvent d'une activité de "paraphrasage". Il y a discours sur le discours au niveau du contenu et non au niveau de la forme. Et il est légitime de se demander dans quelle mesure ces gloses sont susceptibles de contribuer à la mise en évidence des schèmes opératoires des apprenants. Le plus souvent, elles ne constituent pas une réflexion sur une activité langagière, mais sont issues d'une autre activité langagière; elles sont soumises aux mêmes contraintes et dès lors tout aussi interprétables et sujettes à l'induction.

b) Discours métalinguistique

A l'inverse, le discours métalinguistique est le produit d'une activité consciente de représentation et de réflexion. Il a pour but de décrire son objet de manière complète, précise et entièrement explicite. Culioli associe le discours métalinguistique au discours scientifique, abstrait et formalisé du linguiste.

7.4.4. CONTINUUM ENTRE LES ACTIVITÉS ÉPI- ET MÉTALINGUISTIQUES

Ainsi les gloses épilinguistiques et le discours métalinguis-

tique scientifique forment-ils les deux extrêmes d'un "continuum métalinguistique" dont seule la partie médiane semble pertinente pour notre investigation. En effet, le discours des apprenants se distingue de celui du linguiste en ce sens qu'il va cerner son objet de manière partielle, incomplète et le plus souvent inadéquate. Il s'agit néanmoins d'un discours métalinguistique, dans la mesure où il est la trace d'une réflexion consciente qui ne porte pas uniquement sur des relations définies entre des contenus linguistiques, mais sur des relations définies entre différentes formes ou entre des formes et des contenus, exprimant par là l'articulation de rapports sémiotiques et sémantiques.

Le discours issu des manipulations précoces du langage (commentaires, jeux de rimes, corrections,...) telles que les pratiquent généralement les petits enfants exprime bien une activité sur le langage et un traitement objectif de celui-ci; toutefois, cette réflexion ou cette mise en relation précoce des formes et des valeurs demeurent largement inconscientes. Ces "métadiscours" sont produits de manière spontanée comme tout autre discours, et c'est en cela que nous les rapprocherons des gloses épilinguistiques, c'est-à-dire d'un discours métalinguistique non conscient qui englobe, pour nous, l'ensemble des discours produits de manière inconsciente sur l'"objet-langage".

Ainsi qualifierons-nous de métalinguistiques, non seulement le discours du linguiste, mais tout discours issu d'une réflexion consciente sur l'"objet-langage", qu'il ait un but scientifique (pour le linguiste) ou qu'il soit produit sous la pression d'une sollicitation (pour les apprenants). Le discours métalinguistique se définit dès lors en fonction d'une double contrainte:

- il doit être le produit d'un traitement "objectif" du langage;
- ce traitement relève essentiellement d'une activité consciente.

Il est à noter qu'il n'y a ni séparation ni distinction nette entre les activités et les discours conscients et inconscients; il s'agit plutôt d'une question de degré de conscience ou d'inconscience métalinguistique. L'image du continuum nous semble plus adéquate, même

si nous ne parvenons pas à en évaluer de façon précise toute la fonction opératoire.

7.5. CONNAISSANCE/ACTIVITÉ

Parler d'une double activité épi- et métalinguistique suppose par ailleurs une définition plus précise de l'objet sur lequel elle porte. Et cet objet ne peut être "théoriquement" le même si l'on se place par exemple dans une perspective générative transformationnelle ou dans un cadre énonciatif:

- En grammaire générative transformationnelle, la compétence, associée généralement au concept de "connaissance", se voit formée d'un stock de règles qui seront actualisées dans la performance. Certains auteurs, dont les théories sont issues plus ou moins directement de la grammaire générative transformationnelle, opposent deux types de connaissance: connaissance implicite (inconsciente)/connaissance explicite (consciente), mais l'addition des termes "connaissance" et "inconscient" paraît antinomique. Cela vient du fait que cette opposition est appliquée à un "objet" (ou ensemble de règles) à actualiser et non à l'actualisation (à la performance) elle-même.
- Dans une théorie de l'énonciation, la compétence n'apparaît pas sous la forme d'un ensemble de règles, mais détermine la faculté d'opérer, la faculté d'établir des relations entre des marques et des valeurs (des "règles"). Dans une perspective énonciative, la compétence renvoie à une potentialité de règles et ne peut être comprise en fonction d'une conscience ou d'une inconscience. C'est dans l'actualisation des règles, dans l'activité de production et de reconnaissance que s'inscrit l'opposition conscient/inconscient; le sujet établit, de manière plus ou moins consciente, des relations entre des formes et des valeurs, l'opposition s'appliquant par conséquent à une activité et non à une connaissance.

7.6. RÈGLES PROPOSITIONNELLES/RÈGLES LINGUISTIQUES

Si les "règles" de l'apprenant se distinguent de celles du linguiste par leur nature superficielle et approximative, il convient de s'interroger sur la forme de ces règles, auxquelles on tente d'avoir accès.

Bialystok (1982) distingue entre les règles propositionnelles et les règles linguistiques. Les règles linguistiques renvoient à la norme et à la description théorique, alors que les règles propositionnelles relèvent d'un système "primitif" de mise en relation dans le début de l'apprentissage.

Une théorie qui ne considère pas le langage comme un simple système ou comme une "mécanique", mais comme une activité d'appropriation de ce système par un énonciateur situé dans le temps et dans l'espace, doit intégrer le rapport du linguistique à l'extralinguistique, c'est-à-dire des données d'ordre pragmatique. Ainsi les règles de l'apprenant, comme celles du linguiste, font-elles intervenir les niveaux d'analyse morphosyntaxique, sémantique et pragmatique (énonciatif). Et nous interpréterons les "règles propositionnelles" comme un ensemble de relations et d'oppositions déterminées en fonction d'un certain nombre de repères (cf. chapitre précédent), ceux-ci pouvant apparaître indifféremment aux trois niveaux d'analyse mentionnés.

A l'opposition règles propositionnelles/règles linguistiques, nous substituerons celle de repérages primaires/repérages théoriques (repérages décrits par le linguiste en fonction d'un système totalement maîtrisé). Ces deux types de repérages forment les deux extrémités d'un continuum (cf. schéma p. 163) où s'inscrivent les repérages plus ou moins primaires ou normatifs des apprenants.

Et ce sont bien la construction (en production) et la reconstruction (en reconnaissance) de ces différentes formes de repérages qui vont faire l'objet d'une activité plus ou moins consciente.

Mais il est à noter ici que si l'activité langagière implique

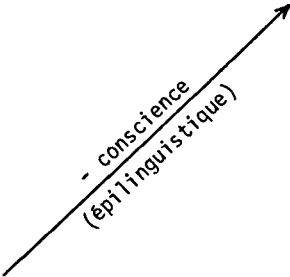
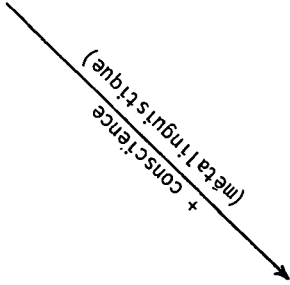
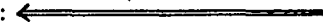
re-construction des repérages
à partir de l'agencement
des marques de surface :

en reconnaissance



construction des repérages :

en production



agencements de surface

repérages
théoriques

évolution

repérages
primaires

opérations
formelles

opérations
énonciatives

opérations
sémantiques

activité
langagière

la mise en oeuvre d'un certain nombre d'opérations, il est clair, comme le souligne Bresson (1978), que celles-ci demeurent elles-mêmes (et en tant que telles) nécessairement inconscientes; il ne saurait y avoir de conscience de l'activité productrice de pensée, mais seulement et par inférence, et dans les cas privilégiés, une représentation consciente des propriétés de ces opérations.

Nous comprendrons donc par propriétés les relations entre des marques et des valeurs que le sujet est susceptible d'établir plus ou moins consciemment.

7.7. RÈGLES EXPLICITES/RÈGLES CONSCIENTES

L'association et la confusion des règles explicites et des règles conscientes résultent de l'ambiguïté même du terme "explicite", qui renvoie aussi bien aux règles de la norme et de la grammaire qu'aux règles conscientes de l'apprenant.

Il s'établit en réalité des relations croisées entre les termes de la double opposition repérages primaires/repérages théoriques et activité consciente/activité inconsciente. Le sujet peut établir:

- a) consciemment des repérages primaires. Au début de l'apprentissage, le sujet peut fonctionner sur des principes approximatifs qu'il est susceptible d'explicitier (de verbaliser);
- b) consciemment des repérages théoriques. b) renvoie à l'activité du linguiste, lorsqu'il décrit son objet;
- c) inconsciemment des repérages primaires. Les principes approximatifs qui gouvernent les débuts de l'apprentissage, en situation naturelle notamment, restent le plus souvent largement inconscients;
- d) inconsciemment des repérages théoriques. Cette relation peut être comprise comme l'occurrence d'une activité épilinguistique qui viendrait se greffer sur une activité métalinguistique.

L'épi- ne renvoie pas ici à du "pur inconscient", mais à de l'automatique.

Il s'agit de dissocier automatique et inconscient, dans la mesure où automatique s'applique à l'actualisation inconsciente d'un système "acquis/appris" et maîtrisé. L'activité automatique résulte de la maîtrise d'un système acquis, fondée aussi bien sur des principes largement inconscients (type cours audio-visuels) que sur des principes conscients et explicites (verbalisés) (méthode Charlielle¹ par exemple).

7.8. PRODUCTION/RECONNAISSANCE

On peut parler d'activité automatique dans la phase d'appropriation (production/reconnaissance), mais non dans celle d'appréhension ou dans l'élaboration d'un nouveau système.

Il convient dès lors de distinguer le rôle des activités épi- et métalinguistiques en phase d'appropriation et en phase d'appréhension. Le recours au métalinguistique (à des repères conscients) peut être nécessaire dans la construction d'un système, sans qu'il le soit de façon équivalente dans l'activité de production. Cela revient à dire que les repères conscients qui ont présidé à la structuration d'un système ne sont pas forcément ceux dont le sujet aura conscience dans son activité langagière.

Entre les repères conceptuels présentés en phase d'élaboration et les repères utilisés consciemment s'insère l'activité d'appropriation d'un système conceptuel par le sujet. Les écarts susceptibles d'apparaître entre repères conceptuels présentés et repères reçus font partie de l'articulation plus générale entre production et reconnaissance, où interviennent deux subjectivités et par là une frange non négligeable d'interprétabilité.

Si le réajustement semble fonctionner plus ou moins bien en production/reconnaissance linguistique, il s'agit de se demander dans

1) Manuel d'anglais (5e et 6e année): *Behind the Words*, Paris, Hatier OCDL, 1975.

quelle mesure celui-ci fonctionne aussi bien en production/reconnaissance métalinguistique!

7.9. PRODUCTION/RECONNAISSANCE MÉTALINGUISTIQUE

L'opposition production/reconnaissance nous paraît "métalinguistiquement" pertinente, dans la mesure où réflexion et verbalisation d'une réflexion y constituent des activités différentes qu'il s'agit de préciser: l'activité métalinguistique est-elle le produit d'une activité d'introspection, l'expression d'une subjectivité, d'une conscience, d'une image mentale, d'une représentation, d'un savoir ?

D'autre part, si les discours métalinguistiques des apprenants sont le résultat d'un effort de réflexion produit sous l'impulsion de l'enseignant,

"...ces procédures impliquent l'apprenant à plusieurs niveaux: il doit produire, faire des jugements d'acceptabilité, donner des explications sur ses productions ou sur celles d'autres apprenants, indiquer le degré de certitude qu'il attache à une forme produite, il peut tenter de formuler des règles, de conceptualiser, etc." (Trévisé 1980, 142).

Ces procédures renvoient à deux modes de recours.

a) Investigation *a posteriori*

En production, l'apprenant est amené à apporter des jugements *a posteriori* sur son activité langagière, à pratiquer l'introspection sur ses propres productions. Si l'activité langagière est le produit d'une construction plus ou moins consciente, l'introspection risque de motiver chez le sujet une reconstruction de son système et ne sera pas le reflet de sa réelle activité opératoire.

Le sujet ne peut, d'une part, avoir accès à son activité épilinguistique, par essence inconsciente; il est probable, d'autre part, qu'il ne reconstitue pas les représentations conscientes qui ont présidé au choix d'un agencement particulier de marques de surface, mais celles

qui lui viennent à l'esprit au moment même de l'énonciation "métalinguistique".

La triple incidence de l'inconscient, du décalage énonciatif et de la présence de l'enseignant tend à déterminer chez les sujets un appel aux règles de la norme.

b) Investigation simultanée

Pour pallier au décalage énonciatif qu'implique l'introspection *a posteriori*, certains auteurs (dont Rattunde 1979) ont mis au point des procédures qui visent à obtenir des sujets des explications simultanées à leurs productions; mais reste posé le problème du sujet observé qui va motiver le même choix: il explicite les relations qu'il aurait dû établir en fonction de la norme et non celles qui ont réellement motivé la forme analysée.

Les deux modes de recours se voient biaisés par une activité de reconstruction, essentiellement imputable à la présence d'une norme de référence, ce qui pose le problème complexe de la dichotomie production/reconnaissance métalinguistique. Si les procédures ne constituent pas une voie d'accès tangible aux représentations réelles des apprenants, elles permettent néanmoins d'évaluer plus ou moins précisément l'appropriation, par les apprenants, d'un système métalinguistique (celui présenté par le maître, par exemple); leur discours peut apparaître comme la trace d'une perméabilité ou d'une résistance relatives à un schéma conceptuel proposé. Ces procédures mettent en évidence des formes de résonance et d'analogie avec les systèmes de relations ou d'oppositions de référence et peuvent faire ressortir certaines combinaisons imprévues ou encore des divergences dans les modalités d'application de ces critères aux phrases.

Mais notre but n'est pas tant d'évaluer les effets d'un système conceptuel sur les "représentations" des apprenants que d'avoir accès à leurs "représentations réelles" pour construire un système de repères conceptuels adéquats. Aussi convient-il de trouver un type de procédure

qui élimine ces variables difficilement contrôlables et qui vise une relation non médiatisée entre un objet linguistique et un sujet.

Comme nous l'avons vu (p. 167), toute réflexion sur une production langagière, en milieu institutionnel, renvoie à des repères conceptuels normatifs, biaisant ainsi la relation sujet-objet linguistique. D'autre part, un travail d'investigation, en production, qui vise à mettre en évidence les schèmes conscients de construction ne fait qu'engendrer des modes de reconstruction artificielle, dans le sens où les sujets doivent expliciter des relations à partir d'un "déjà produit". Il s'agit là d'un travail en "simili-reconnaissance" et non en production.

Les inconvénients que posent de telles analyses nous ont incitée à conduire notre propre expérimentation en reconnaissance, c'est-à-dire sur la reconstruction d'un système de relations à partir d'un agencement de marques spécifiques. Le travail en production n'est réalisable que dans un stade relativement avancé de l'apprentissage, alors qu'en reconnaissance, il peut l'être dans les premières phases d'approche d'un nouveau système. Il s'agit d'étudier les hypothèses que forment les apprenants sur un système avant toute incidence métalinguistique (du maître ou du manuel).

Les verbes déictiques constituent à cet égard un terrain privilégié, dans la mesure où ils échappent à toute connotation métalinguistique au système de représentation. Comme l'aspect ou les modalités, les déictiques dépassent le niveau de l'analyse morphosyntaxique et ne sont appréhendables que dans une théorie générale de l'énonciation, encore en construction.

7.10. RELATION SUJET-OBJET

Notre objectif est ici d'évaluer la résonance particulière du microsystème des verbes déictiques allemands sur différents sujets francophones au travers des hypothèses qu'ils ont formées sur leur fonctionnement en fonction des repérages qu'ils ont établis à partir de l'agen-

cement de marques proposé. Il s'agit de saisir une relation "pure" entre un sujet et un système.

Ce microsystème a été présenté sous la forme d'un problème à résoudre, définissant un ensemble de stratégies spécifiques chez nos apprenants. Il convient de détecter les repères sur lesquels ils se fondent réellement et de définir le ou les niveaux d'analyse ainsi privilégiés.

Il est important de souligner ici que l'apprenant n'a pas à opérer un tri dans un ensemble complexe de relations; l'objet appréhendé n'apparaît pas sous la forme d'un système, mais sous celle d'un agencement informe d'unités discrètes dont il doit reconstruire la cohérence; et c'est bien le principe de structuration de cette cohérence que nous avons tenté de cerner.

Par conséquent, l'apprenant ne choisit pas ses repères; sa focalisation sur un critère ou une relation quelconques ne résulte pas d'une opération consciente; il n'est pas l'agent, mais le patient, l'effet ou la "caisse de résonance" de sa relation avec un objet défini. Et le choix des repères se voit déterminé par cette relation même, c'est-à-dire qu'il est issu de l'interaction d'un certain nombre de facteurs psychologiques (motivation, disposition, maturité intellectuelle,...), de la nature spécifique de l'objet et de la transparence du contexte (cf. Tanz 1980) dans lequel il apparaît.

Il faut noter que la transparence constitue elle-même une donnée relative, qu'elle résulte de critères plus ou moins subjectifs, à savoir de modes divers de perception. Ainsi, par analogie, la lecture d'un tableau est différente selon les individus; la "sillance" d'une forme ou d'une couleur apparaît comme produit d'une perception spécifique de l'objet par l'observateur.

La transparence du contexte n'est pas un "donné", mais un "perçu"; et, entre les deux, s'insère la frange d'interprétabilité issue de l'opposition même entre produit et reconnaissance, déterminée par l'articulation de différents systèmes de valeurs.

Dès lors, l'objet présenté n'a pas de valeur intrinsèque, mais prend des valeurs particulières, engendre des relations spécifiques en fonction de son appréhension par un sujet déterminé.

Et l'on peut imaginer qu'il y aura autant de systèmes de valeurs et de relations que de sujets impliqués, et faire l'hypothèse que la perception d'un système ne coïncidera pas forcément ou très rarement même avec les valeurs et les relations décrites "objectivement" par la théorie.

Si l'élaboration d'un cadre conceptuel adéquat doit se fonder sur l'interaction des repérages subjectifs et des repérages théoriques, il est évident qu'elle ne peut se fonder sur l'ensemble des représentations particulières de cet objet (système). Il s'agira donc pour nous de déterminer des constantes, que nous comprenons ici comme un ensemble de repères, de relations privilégiés par les sujets dans l'appréhension du microsystème des verbes déictiques allemands; ainsi, notre "algorithme contrastivo-didactique" comprendrait, outre les repérages décrits dans la théorie (chapitre 2):

- les repérages particuliers des apprenants;
- les repérages constants;
- des suggestions pour l'articulation des repérages théoriques et des repérages des apprenants, constituant par là une médiation entre théorie et pratique.

Chapitre 8

ACTIVITÉS LINGUISTIQUE ET MÉTALINGUISTIQUE DES APPRENANTS

8.1. ADÉQUATION RELATIVE DES ACTIVITÉS LINGUISTIQUE ET MÉTALINGUISTIQUE DES APPRENANTS

a) Détermination des procédures

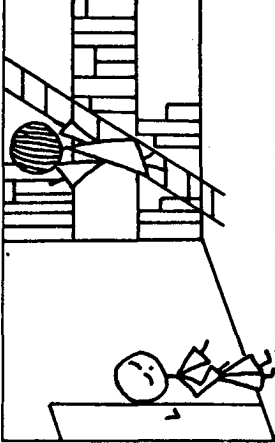
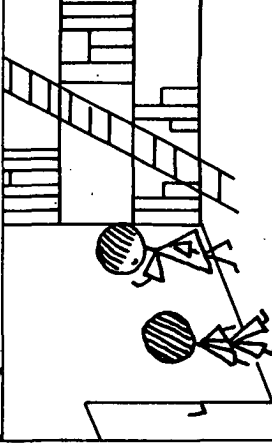
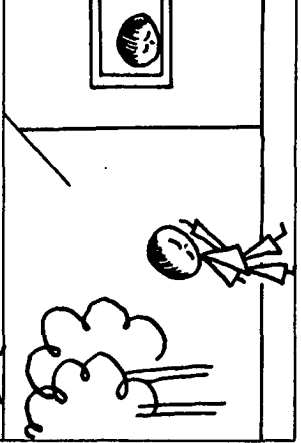
L'expérience a été conduite avec des sujets francophones de 12 à 13 ans accomplissant leur deuxième année d'allemand, dans une section classique (à Fleurier/Neuchâtel). Les verbes déictiques étant introduits en troisième année d'allemand, nos sujets n'ont aucune connaissance préalable de ce micro-système.

Le test apparaît sous la forme d'un petit dialogue illustré (cf. p. 172), très semblable à celui que nous avons proposé à nos sujets de quatrième année d'allemand ayant déjà étudié ce problème (cf. p. 58) et qui nous avait permis de fonder nos propres réflexions théoriques.

Le texte est en allemand, les verbes à analyser y sont soulignés. Les illustrations déterminent le champ situationnel indispensable à la reconstruction du système de relations qui se jouent entre les actants du discours.

Le test requiert une double activité verbale de formation d'hypothèses sur le système d'une part et de traduction de l'autre.

Les consignes ont été présentées oralement, répétées deux fois; elles ont constitué notre seule intervention dans le déroulement du test.

<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p><i>Elke: Karl, komm herauf, ich will dir ein Buch zeigen.</i></p> <p><i>Karl: Nein, ich kann nicht heraufkommen, ich habe keine Zeit, aber komm herunter und komm mit mir in die Stadt!</i></p>	
<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p><i>Elke: Karl, geh hinaus, ich höre den Briefträger.</i></p> <p><i>Karl: Gut, ich gehe hinaus, aber ziehe dich schnell an, und komm!</i></p>	
<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p><i>Karl: Elke, komm heraus, was machst du denn so lange ?</i></p> <p><i>Elke: Ja, ich komme heraus, aber ich finde meinen Mantel nicht.</i></p>	

Ces consignes étaient les suivantes: "Lisez attentivement ce petit dialogue, essayez, à l'aide des illustrations, d'expliquer le fonctionnement des verbes soulignés, et traduisez ensuite le texte en français".

Le temps était limité à 45 minutes (une période scolaire).

b) Remarques

La traduction du dialogue constitue une activité linguistique de production en reconnaissance, dans la mesure où elle ne requiert pas l'actualisation des règles de L_2 , mais leur compréhension, exprimée au travers du filtre de L_1 . La reconstruction des règles (en reconnaissance), à partir d'un agencement spécifique de marques linguistiques, suppose, comme leur production, une double activité épi- et métalinguistique.

Ainsi l'explication d'hypothèses sur le fonctionnement du microsystème de L_2 fera-t-elle essentiellement, et même exclusivement, recours à l'activité consciente ou métalinguistique du sujet, alors que la traduction sollicitera aussi bien son activité inconsciente (épilinguistique) que son activité consciente (métalinguistique).

Ces deux types de tâches (explicitation d'hypothèses et traduction) déterminent deux activités spécifiques: une activité proprement métalinguistique et une activité linguistique, qui seront actualisées elles-mêmes sous deux formes de discours: le discours métalinguistique et le discours linguistique.

Nous avons analysé le test en fonction de quatre objectifs:

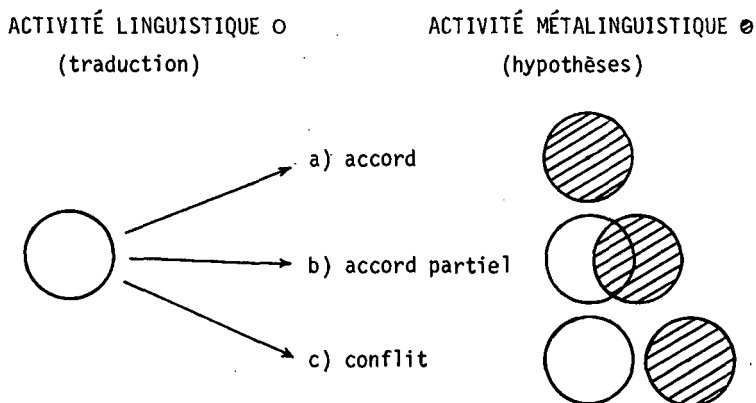
- étude relative des activités linguistique et métalinguistique, évaluation des décalages et des adéquations entre les deux activités;
- analyse du rôle de ces décalages et adéquations dans la confrontation de deux systèmes métalinguistiques (celui de l'apprenant et celui du maître);

- étude plus précise du discours métalinguistique (et de sa relative cohérence) comme trace potentielle d'une activité consciente de réflexion;
- analyse de la nature de la relation entre activité métalinguistique et discours métalinguistique, dans le but d'évaluer la fiabilité de ce discours comme reflet et voie d'accès possible à l'activité opératoire consciente des sujets.

Nous ne donnerons pas ici le détail de cette étude, dont l'essentiel a paru dans Berthoud (1980), mais relèverons les points qui nous semblent pertinents pour fonder notre analyse plus particulière du discours métalinguistique.

L'analyse et la confrontation des productions métalinguistiques (hypothèses) et des productions linguistiques (traduction) de nos sujets ont mis en évidence d'importants décalages entre ces deux types d'activités, c'est-à-dire entre ce que fait l'apprenant et ce qu'il croit faire.

Les rapports entre linguistique et métalinguistique constituent un continuum entre deux pôles: à une extrémité, il y a accord entre ces deux plans (l'apprenant est conscient de ce qu'il fait); à l'autre extrémité, il y a conflit (l'apprenant fait autre chose que ce qu'il croit faire); entre deux, il y a accord partiel (l'apprenant ne fait pas exactement ce qu'il croit faire). Ceci nous donne le schéma suivant:



- En a), le discours métalinguistique rend compte de l'activité linguistique du sujet;
- en b), il ne rend compte que d'une partie de l'activité linguistique du sujet;
- en c), il ne rend pas compte de l'activité linguistique du sujet.

- En a), l'activité linguistique est une activité entièrement consciente;
- en b), l'activité linguistique est le lieu d'une double activité opératoire, épi- et métalinguistique;
- en c), l'activité linguistique est une activité totalement inconsciente.

- L'accord a) n'est observé chez aucun de nos sujets; a) représente la performance du linguiste;
- l'accord partiel b) constitue la grande majorité des cas analysés;
- le conflit c) est représenté une seule fois.

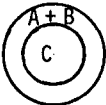
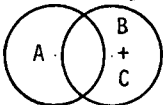
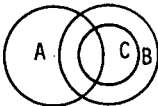
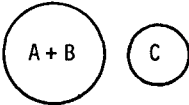
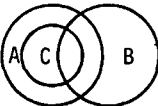
8.1.1. ACTIVITÉS ÉPI-, MÉTA- ET LINGUISTIQUE ET SYSTÈME APPRÉHENDÉ

Si l'interlangue est le lieu d'organisations très diverses entre les activités linguistique, épi- et métalinguistique, encore faut-il les articuler avec l'objet sur lequel porte cette activité complexe, c'est-à-dire avec les différents systèmes de règles ainsi actualisés, systèmes qui apparaissent, comme nous l'avons mentionné au paragraphe 7.6., sur l'ensemble du continuum établi entre les règles (repérages) primaires et les règles (repérages) du système-cible.

L'analyse de l'articulation des trois systèmes:

- système-cible ou système de correspondance L_1/L_2 : A
- système produit: B
- système explicité: C

nous a permis de dégager cinq types de structuration:

- I.  - Le sujet met en oeuvre les règles de correspondance L_1/L_2 ;
- il les explicite partiellement.
- II.  - Le sujet met en oeuvre des règles de correspondance partiellement adéquates;
- il les explicite.
- III.  - Le sujet met en oeuvre des règles de correspondance partiellement adéquates;
- il les explicite partiellement.
- IV.  - Le sujet met en oeuvre les règles de correspondance L_1/L_2 ;
- les règles qu'il explicite ne renvoient ni au système-cible, ni à celui qu'il met en oeuvre.
- V.  - Le sujet met en oeuvre des règles de correspondance partiellement adéquates;
- les règles qu'il explicite renvoient plus à celles du système-cible qu'à celles qu'il paraît mettre en oeuvre.

8.1.2. TYPES DE STRUCTURATION ET SPÉCIFICITÉ DE L'OBJET

Les cinq types de structuration décrits ci-dessus ne sont pas déterminés par la nature spécifique de notre micro-système. Nous avons mené avec d'autres élèves la même expérience à partir d'un autre micro-système, l'opposition *erst/nur*, qui présente un grand nombre de traits communs avec les verbes déictiques, à savoir: leur non-explication dans les manuels scolaires, la difficulté reconnue que les sujets éprouvent à les acquérir, c'est-à-dire une asymétrie entre les systèmes de L_1 et de L_2 . Il faut noter qu'ici, l'opposition des marques correspond à une

opposition opérationnelle qui n'appartient pas, comme c'est le cas pour les déictiques, au système implicite de L_1 . Si l'opposition déictique n'est pas marquée dans les verbes *monter*, *descendre*, *sortir*, etc., elle est toutefois contenue dans les verbes *aller/venir*.

L'opposition *erst/nur* n'est pas rendue dans l'adverbe *seulement*; le doublet *seulement - ne que* présente une distribution libre en français, et n'est donc pas superposable à *erst/nur*, qui apparaît en distribution complémentaire en allemand.

Si les microsystèmes français et allemand déterminent des "algorithmes contrastifs" différents, cette divergence ne semble pas pour autant biaiser de manière spécifique l'organisation structurelle (en cinq types). Les divergences apparaissent plutôt dans leur distribution relative.

Les deux analyses révèlent une large occurrence des types I, II et III, où les activités linguistiques et métalinguistiques définissent une approximation des règles

Le type V n'est représenté qu'une seule fois dans chacune des deux expériences, mais nous amène à reconsidérer néanmoins la nature des décalages décelés entre les activités linguistique et métalinguistique. Si l'activité métalinguistique constitue dans la plupart des cas une expression partielle de l'activité linguistique, on peut admettre aussi la possibilité d'une activité métalinguistique "supérieure" à l'activité linguistique proprement dite. On retrouve ici un phénomène souvent observé en cours d'apprentissage: le sujet connaît les règles, peut même les expliciter, mais ne sait pas très bien les utiliser. Ces remarques prouvent une fois encore que la production ou l'actualisation d'un système linguistique nécessitent, comme nous l'avons décrit p. 122, en plus des règles de fonctionnement, des règles (ou archirègles) qui définissent les conditions d'application de ces règles.

Quant au type IV (représenté une fois dans chacun des tests), il nous pose un certain nombre de problèmes; si les systèmes A et B semblent coïncider, le système métalinguistique C apparaît lui totalement

extérieur aux deux premiers; et il conviendra alors de s'interroger sur le statut de cette incohérence.

8.1.3. ERREUR/INCOHÉRENCE

Nous distinguerons deux types de divergences entre les systèmes A, B et C: celles qui résultent des écarts entre les systèmes A et B sont des erreurs proprement dites, et celles qui apparaissent entre les systèmes B et C relèvent plutôt de l'incohérence.

Les cinq types de structuration définissent la répartition suivante des erreurs et de l'incohérence:

Type I: pas d'erreur - incohérence partielle

Type II: quelques erreurs - cohérence

Type III: quelques erreurs - incohérence partielle

Type IV: pas d'erreur - incohérence totale

Type V: quelques erreurs - incohérence partielle.

L'opposition établie entre erreur et incohérence ne permet pas de rendre compte des caractéristiques spécifiques des types III et V, qui se distinguent par une adéquation relative des relations explicitées C et des relations sous-jacentes au système-cible A.

Quel peut être dès lors le critère d'évaluation ? - L'adéquation des systèmes A et B ? - L'adéquation des systèmes B et C ? - Ou l'adéquation des systèmes A et C ?

Précisons toutefois que notre intérêt porte moins sur les critères d'évaluation que sur le rôle des différents types de structuration dans le déroulement de l'apprentissage ou dans leur confrontation avec la métalangue du maître.

8.1.4. TYPES DE STRUCTURATION ET DÉROULEMENT DE L'APPRENTISSAGE

Il est généralement reconnu (notamment par Py 1980b) que l'accord entre l'activité linguistique et l'activité métalinguistique favorise la structuration de l'interlangue, et que le conflit tend à la dé-

stabiliser. Mais l'étude de Giacobbe et Lucas (1982), qui porte sur la double évolution des systèmes linguistique et métalinguistique dans l'apprentissage de l'opposition espagnole *ser/estar*, semble montrer une certaine indépendance des deux systèmes: le premier évoluerait de façon systématique, alors que le second ne parviendrait pas à se constituer en système. Dans les différentes étapes considérées de l'apprentissage, le système linguistique évolue régulièrement vers le système-cible, alors que le "système" métalinguistique semble tourner en rond.

Ces dernières remarques tendraient à relativiser le rôle de l'activité métalinguistique dans le développement du système linguistique et pourraient porter un coup sérieux à la validité d'une tentative de conceptualisation ou de recours au conscient. Mais on rétorquera alors que la non-coïncidence des systèmes linguistique et métalinguistique résulte précisément de "lacunes conceptuelles"; la présence de repères conscients et adéquats, si elle ne constitue pas en tant que telle les conditions nécessaires à la structuration du système, la favorise néanmoins, constitue un "raccourci vers la compréhension" et détermine par là une évolution plus rapide du système interlinguistique.

8.2. RÉSONANCE DE LA MÉTALANGUE DU MAÎTRE SUR LES DIFFÉRENTS TYPES DE STRUCTURATION

Le deuxième volet de notre expérience a pour objectif d'évaluer les différents effets d'un système métalinguistique "extérieur" sur les divers types d'articulation entre les systèmes linguistique et métalinguistique présentés par nos sujets. Nous avons procédé de la façon suivante:

- Après analyse du premier test (hypothèses/traduction $L_2 \rightarrow L_1$; cf. pp. 171-172), nous avons proposé notre propre discours métalinguistique, inspiré notamment de la description théorique présentée au chapitre 2; il en constitue une version simplifiée,

de façon essentiellement intuitive et empirique, la reconnaissance des critères de simplification et leur exploitation didactique constituant l'objet même de cette étude.

- Une série d'exercices et de déplacements réels dans l'espace de la classe ont contribué au renforcement et à l'intégration du système présenté.
- A la suite de l'explicitation métalinguistique et des exercices, nous avons proposé à nos sujets un deuxième test de difficulté analogue à celle du premier (cf. p. 58), mais qui nécessitait un travail en production, c'est-à-dire une mise en oeuvre des règles du système-cible (traduction $L_1 \rightarrow L_2$).

8.2.1. COHÉRENCE INTERNE ET RÉGRESSION

L'analyse des résultats a révélé des formes de performances très diverses chez les apprenants. La confrontation de ces performances avec les résultats du test précédent a dévoilé des phénomènes de régression chez un certain nombre d'entre eux. Il s'avère que la régression est d'autant plus sensible que les sujets sont doués d'une forte capacité métalinguistique. Et cela semble s'expliquer par le fait que ces sujets opposent une plus forte résistance à un autre système métalinguistique (notamment celui du maître). Ainsi la cohérence interne (pas forcément conforme à celle du système-cible) apparaît-elle ici comme un facteur d'imperméabilité à l'intégration de nouvelles données métalinguistiques.

Les apports et nuances théoriques du maître remettent en cause l'ensemble de leurs hypothèses, établies à partir d'un corpus nécessairement limité. L'élargissement du système, l'explication de règles complémentaires applicables à d'autres situations suscitent chez ces sujets une réelle confusion. Ne parvenant pas à relativiser leur propre système ou à "récupérer" dans l'immédiat leur propre cohérence, en fonction de l'autre, ils "naviguent" momentanément dans une certaine incohérence, dont l'expression se trouve précisément dans la régression de leurs performances.

Ces sujets présentent une sorte de "passage à vide", qui sera d'ailleurs surmonté par la suite, au moment où ils auront reconstruit une cohérence "subjectivo-théorique" (dans le sens où il y aura intégration de deux systèmes métalinguistiques).

A l'inverse, l'incohérence est un facteur de perméabilité à l'insertion d'une autre forme de cohérence. Les hypothèses élaborées par ces sujets n'opposent aucune résistance au système métalinguistique proposé par le maître; l'incohérence ne suscite aucun conflit chez ces apprenants, entièrement ouverts et réceptifs. S'il y a bien destruction de leur propre système, celle-ci est acceptée, vu l'instabilité et l'incohérence de leur construction. L'assimilation immédiate du système "théorique" se traduit par une bonne performance dans le test 2.

Entre les deux, il faut considérer la cohérence partielle du système métalinguistique de la plus grande partie de nos sujets. Leur performance moyenne exprime les hésitations issues d'un réajustement, d'une reconstruction relative de leur propre système en fonction du "modèle" proposé.

8.2.2. APPRENANTS CRÉATIFS ET APPRENANTS RÉCEPTIFS

En fonction de leur relative résistance à l'explicitation de notre "modèle", nous pouvons distinguer deux grands types d'apprenants:

- *les créatifs*: l'activité métalinguistique l'emporte largement sur leur activité épilinguistique, la première apparaissant comme véritablement fonctionnelle et opératoire dans l'approche d'un nouveau système;
- *les réceptifs*: l'activité métalinguistique ne joue pas de fonction réelle et reste extérieure à leur activité linguistique, fondée essentiellement sur l'activité inconsciente.

Ainsi l'explicitation du maître peut-elle constituer une sorte de viol, dans la mesure où elle remet en cause les représentations profondes du sujet. Une théorie construite *a priori* peut engendrer diverses

formes de frustration en s'imposant comme référence absolue ou comme modèle autoritaire. Et, comme le soulignait Bailly¹, cette frustration sera d'autant plus grave que la jubilation, le désir de s'extérioriser ou de "cracher son ressenti" seront intenses.

Aussi, tenir compte des représentations individuelles, c'est valoriser à la fois la subjectivité et la diversité; reconnaître la différence, c'est donner un statut relatif au concept de cohérence.

Il ne s'agit plus désormais de juger de l'incohérence du système des apprenants en fonction d'une quelconque cohérence théorique, mais de construire une théorie qui intègre différentes formes de cohérence.

8.2.3. COHÉRENCE EXTERNE ET COHÉRENCE INTERNE

L'analyse du test 1 (cf. p. 172) nous incite à distinguer deux formes de cohérence chez l'apprenant:

- *une cohérence externe*, issue de l'adéquation relative entre les activités linguistique et métalinguistique (à savoir la relation établie entre les systèmes B et C);
- *une cohérence interne*, inscrite à l'intérieur même de son système métalinguistique (c'est-à-dire la cohérence des éléments constitutants du système conscient, ou du système C).

Il convient d'évaluer ici la cohérence de la conscience linguistique elle-même, indépendamment de l'objet sur lequel elle porte, notamment le système linguistique. Juger de la cohérence intrinsèque d'un système métalinguistique suppose une démarche vierge de tout pré-supposé théorique.

La cohérence métalinguistique relative de l'apprenant se distingue de la cohérence théorique en ce qu'elle contient des contradictions internes, celles-ci n'étant d'ailleurs jugées comme telles qu'en

1) Lors d'une discussion, dans le cadre du colloque "Apprentissage d'une langue étrangère", organisé en 1981 à l'Université de Paris VIII.

fonction d'un modèle et d'un point de vue externes. Aussi s'agit-il d'appréhender diverses formes de cohérence, en fonction des critères, des relations et des oppositions spécifiques exprimés dans les hypothèses de nos sujets.

La conscience linguistique renvoie aussi bien à la faculté de réfléchir qu'à celle de faire des commentaires sur le langage. Ainsi la cohérence métalinguistique doit-elle être analysée au double niveau du contenu et de la forme, c'est-à-dire tant au niveau des critères et des relations que les sujets privilégient qu'à celui des moyens qu'ils mettent en oeuvre pour les expliciter.

Chapitre 9

ANALYSE DES HYPOTHÈSES DES APPRENANTS AU NIVEAU DU CONTENU MÉTALINGUISTIQUE

Le contenu métalinguistique apparaît dans les hypothèses sous la forme d'un ensemble hétérogène de relations choisies à l'intérieur des différents niveaux d'analyse linguistique (morphosyntaxique, sémantique, pragmatique). L'"objet-langue" appréhendé ici se distingue de tout autre objet, dans le sens où il ne peut être perçu au travers de qualités, mais au travers de relations et de propriétés.

9.1. PROPRIÉTÉS ET RELATIONS SUSCEPTIBLES D'ÊTRE PRISES EN CONSIDÉRATION

Ces propriétés et ces relations relèvent des niveaux d'analyse formel, sémantique et pragmatique:

1) Propriétés et relations formelles: F

Prise en considération de la structure formelle des verbes déictiques, jugements sur la segmentation, la séparabilité, la juxtaposition ou la combinaison des formes, c'est-à-dire analyse de l'agencement des marques morphosyntaxiques de surface.

2) Propriétés, relations et oppositions sémantiques: S

Jugements sur la définition des termes, à savoir sur la valeur référentielle des marques en présence; jugements sur les relations

sémantiques établies entre les différents constituants des verbes, entre les verbes composés, entre ces verbes et les autres formes apparaissant dans l'énoncé.

3) Propriétés et relations pragmatiques: P

Prise en considération des rapports définis entre une forme verbale et la situation, c'est-à-dire détermination des données et des relations situationnelles et interactives, celles-ci renvoyant aussi bien à l'expression du cadre spatial, à l'extralinguistique, qu'à celle de contraintes discursives.

Si les verbes déictiques définissent une organisation et une sélection objectives spécifiques de cet ensemble de propriétés et de relations (cf. tableau des oppositions pp. 142-144), il s'agit ici d'en dégager l'organisation et la sélection subjectives de nos apprenants.

9.2. ORGANISATION ET SÉLECTION INDIVIDUELLES DES PROPRIÉTÉS ET DES RELATIONS¹

- *Françoise*

F: segmentation des verbes en trois composants.

S: - définition de deux des trois composants: le verbe et la préposition;
- extraction de la particule; elle ne parvient pas à l'intégrer dans un quelconque système de relations et pose ainsi de façon explicite le problème à résoudre.

- *Yvan*

F: mise en évidence de la séparabilité des verbes déictiques.

1) La reproduction des hypothèses figure en annexe.

S: définition d'une partie seulement des oppositions présentées: *hinaus/ heraus*.

P: - hypothèses sur l'incidence de la nature du repère spatial sur le choix du verbe;
- explicitation de contraintes sur le déplacement exprimé par le verbe: ±franchissement d'une frontière (mur, porte,...).

- Monique

F: mise en évidence de la juxtaposition de la particule et du verbe séparable.

S: - définition globale de la particule et de la préposition;
- analyse en deux composants, sur le modèle français *venir/en haut*,...;
- explicitation de la correspondance en français entre *venir en bas* et *descendre*;
- expression de contraintes sémantiques (±moyen de transport) sur le choix de l'une ou l'autre des particules.

P: détermination du choix des verbes en fonction de la présence ou de l'absence d'un objet contextuel: une échelle.

- Marianne

F: - mise en évidence du caractère séparable de ces verbes;
- décomposition en deux constituants: particule + préposition/verbe;
- expression de relations horizontales et correspondantes entre:
hinaus + gehen et *heraus + kommen*;
- assimilation de ces verbes à une phrase.

S: mise en relation des verbes à deux constituants avec les unités correspondantes en français: *venir/en bas*, *aller/en haut*,...

P: détermination du point de repère, mais seulement pour les verbes composés de *her*: quelqu'un.

- *Lïne*

- S: - définition globale;
- expression du sens inverse des déplacements.
- P: détermination d'un ancrage spatial du déplacement.

- *Katïa*

- F: expression du caractère séparable de ces verbes.
- S: - évocation d'un système de correspondance entre les verbes composés allemands, les verbes composés français et leurs équivalents simples: *hinausgehen* → *aller en bas* → *descendre*;
- expression d'une opposition dans l'orientation du déplacement exprimé par ces verbes.

- *Laurent*

- F: mise en évidence de la distribution de ces verbes: entre virgules!
- P: - expression de contraintes sur la situation spatiale du repère;
- expression de la pertinence de la fonction agentive de l'un ou l'autre des actants.

- *Farïda*

- F: - remarque sur les distributions des unités *hinaus* et *heraus*: elles figurent toujours entre deux verbes;
- expression d'une double combinaison entre les constituants du verbe:
 - . verbe/préposition + particule,
 - . préposition/particule.
- S: mise en évidence d'une parenté sémantique entre les formes *hinaus*/*heraus*.

- *Steves*

- F: mise en évidence du caractère séparable de ces verbes.

S: mise en opposition des unités *hinaus/heraus*.

P: - expression de contraintes situationnelles dans le choix de ces verbes: lieu \pm clos, \pm défini;

- prise en considération de l'orientation inverse des déplacements, mise en correspondance avec les verbes français *aller*, *s'éloigner/venir*;

- remarques sur le rôle et la nature du repère:

- . but du déplacement,
- . quelqu'un.

- *Muriel*

F: - mise en évidence du caractère séparable de ces verbes;

- analyse en deux constituants (indissociabilité de la particule et de la préposition);

- assimilation de ces verbes à une phrase.

S: mise en correspondance de ces verbes à deux constituants avec leurs équivalents français (*en haut,...*).

P: détermination de l'orientation spécifique de ces verbes en fonction de la situation géographique et du repère (personne).

- *Sylvie*

S: - définition d'un des verbes seulement: *hinausgehen*;

- détermination relative des unités *hinaus* et *heraus*;

- définition originale de la paire *hinaus/heraus*:

- . le premier terme porte sur l'action de sortir,
- . le second sur la détermination géographique du but de cette action.

P: expression de la pertinence du contexte général du texte sur la définition de ces deux unités.

- *Valérie*

- F: - prise en considération de la double juxtaposition de la particule et de la préposition, et de cette nouvelle unité avec le verbe (analyse d'un seul des verbes soulignés).
- distribution parallèle de *hin* + *gehen* et de *her* + *kommen*.

- *Viviane*

- F: assimilation des formes *hinaus*, *heraus* au "noyau" de la phrase (le constituant verbal lui-même n'est pas pris en considération).
S: - mise en évidence d'une opposition entre ces deux unités;
- définition de l'opposition orientationnelle qu'elles expriment:
. *hinaus*: aller vers,
. *heraus*: s'éloigner vers
(concentration de l'action et de son orientation dans l'unité formée de la particule et de la préposition).

- *Thomas, Claude, Jean-Miguel*

- F: expression de la forme composée de ces verbes.
S: - définition spécifique de chacun des trois constituants;
- expression de l'association des particules avec des verbes d'action;
- mise en évidence de l'opposition sémantique *hinaus/heraus*;
- détermination de l'orientation inverse des déplacements exprimés par ces verbes.
P: mise en relation de cette orientation avec l'occurrence d'un repère humain.
F S P: expression des différentes oppositions sous la forme d'un schéma (arbre) très élaboré, comprenant, outre les verbes soulignés, l'ensemble du microsysteme, issu d'une généralisation du fonctionnement.

F: analyse de la particule en deux unités: la préposition *in* + *h*!

S: - définition globale de ces verbes;

- remarques sur la combinaison des unités en fonction de leur sens;
- définition de ces verbes en tant qu'"agents" de relation entre des repères spatiaux déterminés.

P S: détermination de l'opposition *hin/her* en fonction de l'orientation du déplacement, définie par rapport à un repère humain spécifique.

9.3. ANALYSE GLOBALE DES HYPOTHÈSES

Le contenu métalinguistique laisse apparaître une importante hétérogénéité, tant aux plans quantitatif et qualitatif qu'au niveau des procédures utilisées.

9.3.1. HÉTÉROGÉNÉITÉ QUANTITATIVE

1) Les apprenants présentent une grande diversité quant à l'envergure même du domaine appréhendé:

- certains apprenants n'envisagent qu'une partie du système présenté;
- d'autres considèrent la totalité des formes soulignées;
- d'autres enfin "dépasse" le microsystème présenté en conduisant une réflexion sur des formes qui n'apparaissent pas dans le corpus, mais qui sont induites d'un système généralisé.

2) Le nombre des propriétés et des relations perçues varie, lui aussi, sensiblement selon les sujets.

3) Les différents niveaux d'analyse linguistique ne présentent pas tous la même densité d'occurrence.

Nous pouvons néanmoins relever au travers de cette triple hété-

rogénéité un certain nombre de constantes dans les propriétés et les relations les plus privilégiées, les mieux présentées, dans l'ensemble des hypothèses:

- a) Tous les apprenants (excepté Line et Sylvie) appréhendent le microsysteme des verbes déictiques au moyen d'une analyse formelle, l'agencement particulier de ceux-ci apparaissant ainsi comme "trait" le plus saillant ou comme repère "universel".
L'accent mis sur ce type de repérage formel s'explique en fonction d'une relation analogique avec d'autres verbes connus présentant une structure plus ou moins semblable.
- b) Presque tous les apprenants expriment des propriétés, des relations et des oppositions sémantiques (sauf Laurent et Valérie).
- c) Une partie d'entre eux seulement font appel à des critères et à des relations situationnels:
 - relativité de la situation spatiale (en haut ↔ en bas; dehors ↔ dedans);
 - contraintes d'ordre topologique (\pm passage d'une frontière) sur le déplacement;
 - présence d'objets spécifiques (\pm échelle);
 - incidence de la nature du cadre spatial (\pm défini, \pm ouvert).
- d) Deux élèves (Laurent et Antonella) font mention de relations intersubjectives: le choix du verbe se voit déterminé en fonction de l'agent du déplacement, c'est-à-dire en fonction de celui des deux actants qui appelle l'autre à se déplacer.

9.3.2. HÉTÉROGÉNÉITÉ QUALITATIVE

Outre le domaine envisagé, il faut noter une grande variabilité dans la façon qu'ont les sujets de l'appréhender:

- 1) Certains apprenants mentionnent l'occurrence d'une opposition (S ou P) sans la fonder "référentiellement" (Farida, par exemple).

- 2) La majeure partie d'entre eux tente une définition des unités ainsi mises en opposition, en établissant des systèmes de correspondances et d'analogies avec le système français.

Les repérages sémantiques et pragmatiques ne semblent pas se fonder, comme c'était le cas pour les repérages formels, sur d'autres unités de L_2 , mais essentiellement sur des unités de L_1 , ceci démontrant bien que L_1 et L_2 divergent au niveau de l'agencement des marques de surface mais convergent à celui des opérations sous-jacentes.

Si les deux types de repérages F et S P s'établissent en fonction de repères spécifiques (L_2 ou L_1), la stratégie en reste néanmoins la même; elle consiste à ramener par analogie une unité ou une relation nouvelles à une unité ou à une relation déjà maîtrisées.

Après avoir épuisé les possibilités de relations analogiques, les apprenants se voient contraints de choisir un mode d'insertion des unités qui résistent à ce modèle analogique.

9.3.3. TYPES DE PROCÉDURES D'EXPLICATION

Les hypothèses révèlent différents types de procédures:

- soit (comme Françoise) poser explicitement l'impossibilité d'une insertion, par analogie, des particules *hin* et *her* dans son système de relations;
- soit (plus généralement) tenter de résoudre les problèmes posés par la non-coïncidence des rapports entre marques et valeurs des deux systèmes en ramenant les verbes allemands à une structure binaire: *heraus/kommen*; *hinaus/gehen*, c'est-à-dire en insérant le sens de la particule (p) à l'une ou à l'autre des unités trouvant une correspondance en L_1 : *aller*_(p)/*déhors*; *venir/de-*
*dans*_(p);
- soit (comme Monique, Yvan, Steves, Laurent, Thomas, Jean-Miguel et Claude) essayer de définir le statut spécifique des particules; et il est intéressant de relever ici la diversité et l'originalité de ces hypothèses.

Les particules sont associées:

- . à l'occurrence de verbes d'action,
- . à l'occurrence de verbes qui ne sont pas des moyens de transport,
- . à l'idée d'orientation (\pm rapprochement), en fonction d'un repère pouvant être un lieu ou une personne, ou les deux à la fois,
- . à une situation déterminée dans l'espace,
- . aux oppositions stationnement/direction; lieu ouvert/lieu fermé; lieu défini/lieu indéfini; passage d'une frontière/ passage "ouvert".

En résumé, les apprenants ont perçu les propriétés et les relations formelles des verbes déictiques allemands.

Les propriétés, relations et oppositions sémantiques ont été reconstruites par analogie aux verbes français (*aller/venir*) accompagnés d'une préposition locale: la plupart des sujets relèvent les caractéristiques orientationnelles des verbes de déplacement; certains envisagent un ancrage, à savoir la détermination du repère par rapport auquel se fait le déplacement; cinq d'entre eux explicitent la nature de ce repère en le ramenant à un humain situé dans l'espace.

Des propriétés et des relations d'ordre situationnel sont exprimées par quelques apprenants, mais sont le plus souvent des créations originales... Les contraintes situationnelles sont essentiellement d'ordre spatial, et ne renvoient jamais (sauf peut-être dans le cas de Laurent et d'Antonella) au discours lui-même ou aux relations intersubjectives. Les actants du dialogue apparaissent comme des "non-personnes" (*il[ø]*, *elle[ø]*), c'est-à-dire qu'en dépit de l'occurrence de la forme *je* et de l'adresse explicite à *tu*, les actants ne sont pas compris comme agents d'énonciation, agent effectif (l'énonciateur) ou agent potentiel (le co-énonciateur).

Si un grand nombre de relations sous-jacentes sont effective-

ment exprimées, les conditions d'application de ces relations ou de ces règles, elles, ne le sont jamais. Leur caractère relatif, déterminé en fonction de la situation privilégiée de l'un ou l'autre des actants, n'est pas envisagé.

9.3.4. ABSENCE D'UNE RÉELLE RELATION DÉICTIQUE

La situation de dialogue renvoie par essence à la situation d'origine (Sit_0), ou situation d'énonciation, où le discours est actualisé par la présence de deux énonciateurs qui le "prennent en charge" tour à tour.

Sit_0 étant donnée, on peut comprendre que la relation déictique proprement dite, qui branche un énoncé sur Sit_0 , le linguistique sur l'extralinguistique, n'ait pas fait l'objet d'une réflexion particulière chez nos apprenants. Et l'on peut dès lors faire l'hypothèse que l'absence de relations énonciatives ne soit pas tant le reflet d'une incapacité d'explicitier des relations largement implicites dans le système de L_1 , que celui des limites qu'impose tout corpus à une analyse exhaustive du système.

L'absence d'une réflexion sur les relations entre énoncé et énonciation et sur les contraintes interactives fait donc parfaitement écho à celle que nous avons détectée dans notre analyse des productions et des erreurs du premier test (chapitre 2). Les règles supposées non maîtrisées chez des élèves de 13-14 ans apparaissent précisément comme celles que n'envisagent pas les apprenants de 11-12 ans dans leurs hypothèses.

Ainsi les résultats de l'analyse linguistique (chapitre 2) et ceux de l'analyse métalinguistique coïncident-ils réellement; ils déterminent et délimitent par là le domaine à conceptualiser, les repères à expliciter. Ils permettent de donner un contenu à la conceptualisation.

Mais si les résultats obtenus définissent clairement les repères non envisagés et non utilisés par les apprenants, encore faut-il déterminer les modalités de leur insertion; et cela n'est possible qu'à

partir d'une connaissance réelle (par le linguiste) des repérages perçus, de leur nature (cf. pp. 191-195) et de leur relative adéquation aux repérages décrits pour le système-cible.

Le paragraphe suivant tend à dégager la spécificité des repérages subjectifs en fonction des repérages objectifs (du système-cible) pour définir les bases d'une réelle démarche conceptuelle relative.

9.3.5. SPÉCIFICITÉ DES RELATIONS ÉTABLIES PAR LES APPRENANTS

L'organisation exprimée par les apprenants se manifeste sous trois formes :

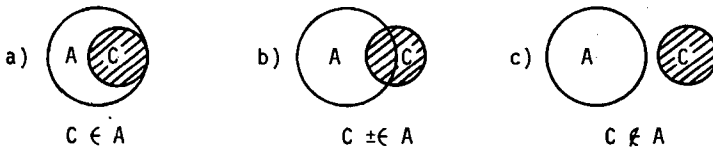
- a) elle révèle une sélection spécifique des relations et des propriétés issues du stock théorique (cf. pp. 142-144);
- b) elle apparaît comme une réorganisation de ces relations;
- c) elle relève de créations originales.

La première appartient au système et est en adéquation partielle avec celui-ci.

La deuxième n'est pas totalement en dehors du système, en ce sens qu'elle constitue une exploitation originale de ses critères.

La troisième n'appartient pas au système, mais en signifie un éclatement; les critères eux-mêmes relèvent de créations et de représentations originales.

Nous donnerons de cette triple spécificité la représentation suivante:



A: système décrit par la théorie

B: système décrit par les apprenants

L'activité métalinguistique des apprenants se caractérise par une articulation spécifique de ces trois types de relations (ou de règles): a, b et c.

Françoise	a	b	-
Yvan	a	-	c
Monique	a	b	c
Marianne	a	-	(c)
Line	a	-	-
Katia	a	-	-
Laurent	a	-	-
Farida	a	-	(c)
Steves	a	b	c
Muriel	a	-	c
Sylvie	-	b	-
Valérie	a	-	-
Viviane	a	b	-
Thomas	a	-	c
Claude	a	-	-
Jean-Miguel	a	-	-
Antonella	a	-	c

Le relevé proportionnel de ces trois types de relations nous donne les résultats suivants:

- relations du type a: 60%,
- relations du type b: 15%,
- relations du type c: 25%.

L'ensemble des règles de types a et b s'élève à 40%. On peut en déduire qu'environ 40% des règles perçues par nos sujets sont des règles originales (soit par réorganisation spécifique des critères, soit par pure création des critères eux-mêmes).

Ces résultats sont significatifs; ils témoignent de la créativité effective des apprenants et justifient la nécessité de la prise en

compte d'une "marge de fluctuation" dans la réception individuelle d'un système donné.

9.3.6. ORGANISATION ET NATURE DES CRITÈRES

La marge de fluctuation doit être considérée aussi bien sur le plan de l'organisation des critères que sur celui de leur nature.

L'organisation des critères renvoie aux types d'articulation a, b et c. Si les trois types décrits sont issus d'une réflexion portant sur un microsystème spécifique, ils devraient néanmoins être généralisables à toute autre construction, dans la mesure où ils constituent les trois formes de manipulation possibles d'un système ou d'un microsystème donnés, dont les diverses subjectivités manifesteraient une sélection spécifique.

En revanche, le choix des critères ou des repères n'est guère prédictible, car il résulte de phénomènes associatifs et ainsi difficilement généralisables; il est conditionné à la fois par la nature de l'objet ou du microsystème et par la subjectivité qui l'appréhende.

9.4. DÉTERMINATION DE L'ACTIVITÉ DE CONCEPTUALISATION

Toute activité conceptuelle à partir d'un système donné devrait se fonder sur les diverses possibilités d'articulation entre les modes d'organisation et les critères que mettent en oeuvre les apprenants.

Une fois posés modes d'organisation et critères, la conceptualisation se réduirait à une triple activité d'intervention, qui viserait à aider l'apprenant:

- à préciser et à compléter ses règles (type a);
- à réviser l'organisation de ses critères (type b);
- à remettre en question l'adéquation de ses critères (type c).

Chapitre 10

ANALYSE DES HYPOTHÈSES DES APPRENANTS AU NIVEAU DE L'EXPRESSION MÉTALINGUISTIQUE

10.1. COMPLEXITÉ DE L'ACTIVITÉ DE VERBALISATION

L'articulation des repérages théoriques et des repères subjectifs, qui devrait guider toute démarche conceptuelle, suppose une détermination précise des représentations des sujets, qu'elles soient conscientes (ou métalinguistiques) ou inconscientes (ou épilinguistiques). Comme nous l'avons décrit sous 7.4.3.b), seules les représentations conscientes sont susceptibles d'une verbalisation. Ces deux activités n'apparaissent pas dans une relation d'implication symétrique: si l'activité de verbalisation suppose une activité métalinguistique consciente sous-jacente, celle-ci ne passe pas forcément par la verbalisation.

Néanmoins, les verbalisations demeurent notre seule possibilité d'accès aux représentations conscientes de l'apprenant, et l'expérience démontre que leur interrelation est complexe. L'expression des relations et des critères sous-jacents se voit biaisée par une autre activité: les hypothèses n'apparaissent pas comme le reflet d'une réalité métalinguistique effective, mais comme le produit de la construction que suppose toute activité d'explicitation ou de verbalisation. Entre le niveau de la simple conscience et celui du discours métalinguistique s'insère une activité complexe de mise en forme, qui exige une faculté d'autocritique absente de la première.

Ainsi, toute procédure visant à solliciter des jugements expli-

cités requiert deux activités qu'il s'agit de distinguer: une activité de réflexion et une activité de verbalisation de celle-ci. Comme le souligne Clark (1978), le développement de la capacité d'explicitement verbalement ne doit pas être associé au développement de la capacité de réfléchir sur le langage; et il semble urgent de trouver une méthodologie pour les étudier séparément.

La formation des concepts et des représentations mentales conscientes d'un système linguistique dépasse leurs possibilités d'extériorisation; c'est à l'articulation plus générale du langage et de la pensée que renvoie celle du discours et de la réflexion métalinguistiques.

Selon Bresson (1978), toute production de langage est produite et trace d'une activité de pensée; mais aucune "pensée" antérieure au langage ne s'y trouverait codée. La pensée est activité de production impliquant un objet qui en est le support et le produit objectivables. Toute pensée n'implique cependant pas le langage, et certaines activités y résistent: "on n'apprend pas à tricoter au téléphone!". Le discours commentaire d'une manipulation est d'une complexité considérable. Et c'est bien à une telle forme de discours et à une telle forme de résistance que semble renvoyer l'explicitation d'un fonctionnement linguistique par les apprenants.

L'explicitation est donc une activité difficile, dans la mesure où elle consiste à exprimer des idées et des faits plus ou moins complexes dans une forme linguistique. Cette extériorisation n'est pas la même lorsqu'il s'agit d'exprimer des sentiments ou lorsqu'il s'agit d'explicitement des représentations d'un système et de son fonctionnement: si toute forme linguistique est, comme le relève Culicoli, le produit d'une activité symbolique de représentation, ce dernier apparaît comme trace d'opérations de représentation, et cette activité obéit à des contraintes différentes dans le cas du discours linguistique et dans celui du discours métalinguistique.

Discours linguistique et discours métalinguistique

Comme le soulignait Bronckart¹, le discours linguistique est l'expression de pensées ou de sentiments, la mise en forme d'une expérience. Il est le reflet d'une subjectivité (la manifestation de l'activité d'un énonciateur plongé dans le temps et dans l'espace).

Le discours métalinguistique se veut par essence objectif et s'adresse, comme le relève Grize (1982) à un interlocuteur "universel". En tant que discours sur un discours, il est la trace d'une mise en forme sur une autre mise en forme; il requiert l'objectivation de la subjectivité à laquelle renvoie tout discours linguistique. Il ne traite pas du "réel", mais des représentations de ce "réel", c'est-à-dire de la façon dont un système "filtre" le "réel".

Selon Culioli, le discours métalinguistique doit représenter ce qui semble opératoire, fondamental ou pertinent. Cela revient à dire qu'en se plaçant dans une perspective de simulation, il faut extraire ce qui fonde de façon pertinente une relation analogique à l'objet qu'on essaie de décrire; et cet objet, c'est une langue, donc un ensemble de relations.

Ainsi, qu'il s'agisse, pour l'apprenant, d'explicitier les représentations mentales qui ont déterminé son choix d'une marque ou d'un agencement spécifique de marques (en production) ou d'élaborer des hypothèses sur le fonctionnement d'un système linguistique (en reconnaissance), le problème consiste, dans les deux cas, à mettre en forme des repérages plus ou moins approximatifs.

10.2. ACTIVITÉ D'OBJECTIVATION

Si le discours métalinguistique se veut le produit d'une activité d'objectivation, on peut par conséquent imaginer le degré de complexité que suppose l'établissement d'un tel discours sur un objet lin-

1) Lors d'une conférence donnée à Neuchâtel en 1980.

guistique qui comporte des déictiques, ceux-ci marquant par définition le rapport entre l'énonciateur et le discours (relation $E \leftrightarrow E$).

L'apprenant doit donc faire abstraction de sa propre subjectivité pour décrire un objet linguistique, qui ne s'explique qu'en termes de rapports subjectifs ou énonciatifs. Cette construction nécessite de sa part une double distanciation :

- il doit considérer la relativité du concept subjectivité, qui est susceptible de renvoyer aussi bien à son propre *je* qu'à celui d'un autre;
- il a d'autre part à rendre compte des rapports intersubjectifs sans s'impliquer lui-même comme énonciateur (effectif ou potentiel).

Dans le cas d'un commentaire tel que *Monsieur Weber entre* (cf. p. 58), l'apprenant se trouve face à un emboîtement de perspectives :

- il doit comprendre *Monsieur Weber* comme observateur externe, mais impliqué néanmoins dans la relation intersubjective (vu le statut ambivalent des verbes déictiques);
- il est contraint d'autre part de se poser comme observateur objectif de la relation entre une objectivité (*Monsieur Weber*: signe de la "non-personne") et une subjectivité (relations d'interdiscours *je/tu*).

Si la traduction (cf. test 1, p. 172) imposait elle-même une objectivation du "*je*-traducteur", l'activité d'explicitation des relations en requiert un autre degré. Le décentrement que suppose la traduction d'un texte repose sur des principes largement inconscients (épilinguistiques), alors que l'explicitation de ce décentrement exige à la fois une prise de conscience préalable et une distanciation "critique".

Les difficultés que rencontrent les apprenants dans l'explicitation de leurs représentations conscientes se voient d'autant plus justifiées que l'école n'apprend pas à construire un discours "scientifique" cohérent et qu'elle ne présente jamais les critères qui permettraient de

le fonder et de le distinguer du discours linguistique.

10.3. RELATIVITÉ DE LA COHÉRENCE DES DISCOURS MÉTALINGUISTIQUES DES APPRENANTS

La confusion des discours linguistique et métalinguistique détermine le caractère apparemment incohérent des hypothèses des apprenants; comme le relèvent Giacobbe et Lucas (1982), leurs connaissances métalinguistiques ne réussissent pas à se constituer en système. La rationalisation *a posteriori* n'aboutit ni à l'exhaustivité, ni à des règles "falsifiables"; il n'y a pas tentative de systématisation des données, c'est-à-dire d'organisation déductive.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 7, l'incohérence du discours métalinguistique ou du réseau d'hypothèses ne renvoie pas nécessairement à l'incohérence de leur système, dans la mesure où l'activité langagière repose sur des principes largement inconscients, dans le sens où activité consciente et discours métalinguistique se trouvent en relation indirecte, médiatisée par une activité de construction. L'incohérence des hypothèses verbalisées n'en implique pas plus celle de l'activité consciente. L'asystématicité du discours métalinguistique ne suppose pas obligatoirement l'asystématicité du système conscient. Un discours qui "tourne en rond" ne résulte pas forcément d'une conscience qui "tourne en rond".

Conceptualisation/théorisation

L'incohérence mentionnée est peut-être moins le reflet d'une activité consciente déficiente que le produit d'une mauvaise construction. Si l'apprenant, comme en témoignent ses productions, est apte à la conceptualisation, il n'est pas apte à la théorisation; il n'a pas la capacité de formuler explicitement un système cohérent d'hypothèses soumises à vérification (cf. Gauthier 1982).

Le recours aux jugements explicités (aux données intuitionnelles)

met en évidence un double décalage: alors qu'on demandait à l'apprenant, comme le relève encore Gauthier, d'explicitier, on lui demande de théoriser son savoir-faire. Alors qu'on espérait dégager les principes conceptuels d'un contrôle conscient de sa reconnaissance/production, on met à jour un divorce entre capacité de réflexion et capacité de verbalisation.

Pour le linguiste, l'opacité relative de la relation entre réflexion et verbalisation détermine une sérieuse remise en cause de la fiabilité du discours métalinguistique en tant que moyen d'accès aux principes conceptuels conscients de l'apprenant.

10.4. TRANSPARENCE ET OPACITÉ DES DISCOURS MÉTALINGUISTIQUES

Si le discours du linguiste décrit son objet de manière précise, complète, adéquate et totalement explicite, celui des apprenants le cerne de manière approximative, imprécise et incomplète, et exclut par conséquent toute "transparence" réelle de son objet. Les marques du discours métalinguistique n'y sont pas directement les traces des opérations sous-jacentes; les rapports en sont largement biaisés par l'activité de construction elle-même. Le discours métalinguistique des apprenants n'a pas la valeur prédictible d'un système dont les "règles du jeu" seraient maîtrisées. Si les règles peuvent être *déduites* d'un discours "scientifique", elles sont essentiellement *induites* d'un discours qui cerne son objet de façon plus ou moins adéquate.

Les remarques ci-dessus tendent à opposer catégoriquement le discours métalinguistique des apprenants au discours scientifique du linguiste, le premier étant défini en fonction de son opacité, le second en fonction de sa transparence.

L'analyse plus précise de nos hypothèses nous incite à relativiser cette conception et à considérer les différents discours des apprenants en fonction d'un continuum situé entre deux pôles constitués respectivement de l'opacité et de la transparence du discours, c'est-à-

dire fondés sur l'implicite (le non dit) et sur l'explicite. Nous jugeons de la relative adéquation du code métalinguistique en vertu de sa précision et du "sens universel" des marques utilisées.

Ainsi ces différents discours sont-ils hétérogènes aussi bien au niveau du code utilisé qu'à celui de son adéquation à l'objet décrit.

10.5. FORME DES DISCOURS MÉTALINGUISTIQUES PRODUITS PAR LES APPRENANTS

Certains sujets font appel à des moyens plus ou moins discursifs; d'autres recourent à des moyens plus ou moins formalisés.

10.5.1. LE CODE DISCURSIF

Le code discursif se voit le plus souvent réduit à "sa plus simple expression", c'est-à-dire déterminé essentiellement par l'articulation d'"archirélateurs" tels que *quand...*, ..., d'archisujets et d'archiverbes tels que *c'est...*, *ça veut dire...*, ...

Pris dans sa fonction de pure explicitation, le langage perd soudain toutes ses possibilités et richesses de nuances et de précision, alors maîtrisées dans l'expression de l'expérience ou de sentiments; parlant de lui-même, il régresse!

Cette résistance du langage à se décrire peut s'expliquer par l'intuition même que les apprenants ont des différentes fonctions du langage: l'art de l'explication a pour objectif essentiel la communication d'un savoir; ici, la fonction de cette communication ne vise pas la compréhension de l'autre, mais la performance en tant que telle du sujet, et l'on comprend dès lors la "répugnance" de certains à jouer le jeu de l'"autothéorisation". C'est d'ailleurs à ce genre d'exercice que renvoie l'explicitation verbale d'un problème mathématique, exercice auquel les sujets opposent généralement une résistance, "légitime" peut-être, dans la mesure où ils ne comprennent pas le sens d'une telle explicitation, alors que les calculs eux-mêmes en constituent les traces. L'explicita-

tion verbale apparaît comme une reconstruction *a posteriori* dont les sujets perçoivent le sens artificiel et contraignant. Preuve en est que savoir faire et savoir dire ne résultent pas de la même compétence.

Ainsi la "réduction" du langage constatée dans le discours métalinguistique des sujets se voit-elle déterminée à la fois par leur inaptitude à théoriser et par le manque de finalité, par l'artificialité d'un tel exercice.

Chez certains sujets (Sylvie, notamment), l'articulation "déficiante" des énoncés ne permet pas la reconstruction de la pensée ou des systèmes de représentation, car elle ne correspond pas à la logique habituelle du discours, en ce sens qu'elle comporte des contradictions internes. Aussi le problème est-il pour nous de détecter le statut de ces contradictions: relèvent-elles du système de représentation consciente, ou sont-elles le reflet de la construction et de la mise en forme de ce système ?

Dans le premier cas, le discours apparaîtrait comme trace directe du système de pensée sous-jacent et en reproduirait les contradictions. Dans le second, il s'agirait de contradictions internes au discours, qui ne permettraient pas de juger de la cohérence ou de l'incohérence des hypothèses conscientes sous-jacentes.

Et à quoi renverraient alors des hypothèses qui ne coïncident ni avec le système-cible, ni avec celui que semble utiliser le sujet ? Le sujet est-il totalement incohérent, ou n'avons-nous pas accès à sa cohérence ?

10.5.2. LE CODE FORMALISÉ

Pour échapper aux contraintes mal maîtrisées du discours scientifique, la plupart des apprenants choisissent un code hybride plus ou moins formalisé, plus ou moins discursif. Il s'agit généralement de systèmes simples de correspondance, d'égalité et d'implication (:, =, →). Ces trois signes y sont le plus souvent en distribution libre. La substitution des relateurs discursifs par ce type de signes limite la marge

d'interprétabilité de l'explicitation, mais révèle chez les apprenants une maîtrise très approximative des opérations mathématiques elles-mêmes. Ainsi l'imprécision et l'inadéquation du discours s'expliqueraient-elles autant par la présence de lacunes dans la maîtrise des opérations logiques que par les difficultés que détermine toute activité de mise en forme verbale ou explicite de ces opérations.

Quelques sujets pourtant (Claude, Jean-Miguel et Thomas) présentent une aptitude étonnante à manipuler le système formel "en arbre", système précis et opératoire, guère éloigné d'un code scientifique, qui leur permet de cerner l'"ensemble" du système en fonction d'un jeu complexe d'oppositions établies dans un ordre hiérarchique. La cohérence interne de cette explicitation suppose la maîtrise des opérations conscientes sous-jacentes; elle détermine une relation directe entre les activités métalinguistiques du contenu et de la forme, et par là la transparence de l'expression et sa fiabilité comme moyen d'accès aux relations conscientes sous-jacentes.

Ce que nous avons testé par une procédure de sollicitation d'hypothèses explicites n'est pas tant l'activité consciente à l'oeuvre dans l'activité linguistique, mais bien l'aptitude à théoriser un savoir-faire. Et l'expérience démontre que les compétences des sujets varient très largement à cet égard, puisque les hypothèses de nos sujets recouvrent l'ensemble du continuum et notamment les deux extrémités formées respectivement du discours totalement opaque et du discours réellement transparent.

Il n'est d'ailleurs pas surprenant de constater que les auteurs du "discours scientifique" s'avèrent être les "forts en maths", doués d'une aptitude certaine à établir des systèmes de relations, ou les sujets les plus critiques et les plus ouverts à l'argumentation dans la vie même de la classe.

Notons d'autre part que deux des trois sujets concernés rencontrent de sérieux problèmes en langue (le troisième étant bilingue...)! Cela tendrait donc à prouver que l'aptitude à théoriser ne favorise guère

l'acquisition d'un nouveau système linguistique. Et si la prise de conscience des relations et des repères qui gouvernent un microsystème linguistique semble néanmoins nécessaire dans la structuration de celui-ci, il s'agit de ne pas confondre théorisation et conceptualisation. Munir les apprenants d'un ensemble de repères stables, déterminés en fonction d'une construction relative des systèmes théorique et subjectif, n'implique pas forcément pour les apprenants la reproduction ou la réexplication du modèle présenté, mais du moins sa reconnaissance consciente.

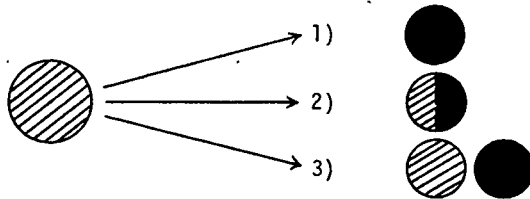
10.6. FIABILITÉ DES DISCOURS MÉTALINGUISTIQUES DES APPRENANTS

L'analyse des hypothèses démontre la relativité de leur fiabilité pour accéder aux représentations conscientes de leurs auteurs. La fiabilité se trouve donc proportionnelle au degré de transparence ou d'opacité du discours métalinguistique.

Le schéma suivant illustre les diverses possibilités de relation et d'adéquation entre les deux activités métalinguistiques du contenu et de l'expression:

ACTIVITÉ MÉTALINGUISTIQUE ○

DISCOURS MÉTALINGUISTIQUE ●



- 1) l'apprenant verbalise l'ensemble de ses représentations conscientes;
- 2) il verbalise une partie de ses représentations conscientes;
- 3) il ne verbalise pas ses représentations conscientes, mais autre chose (?).

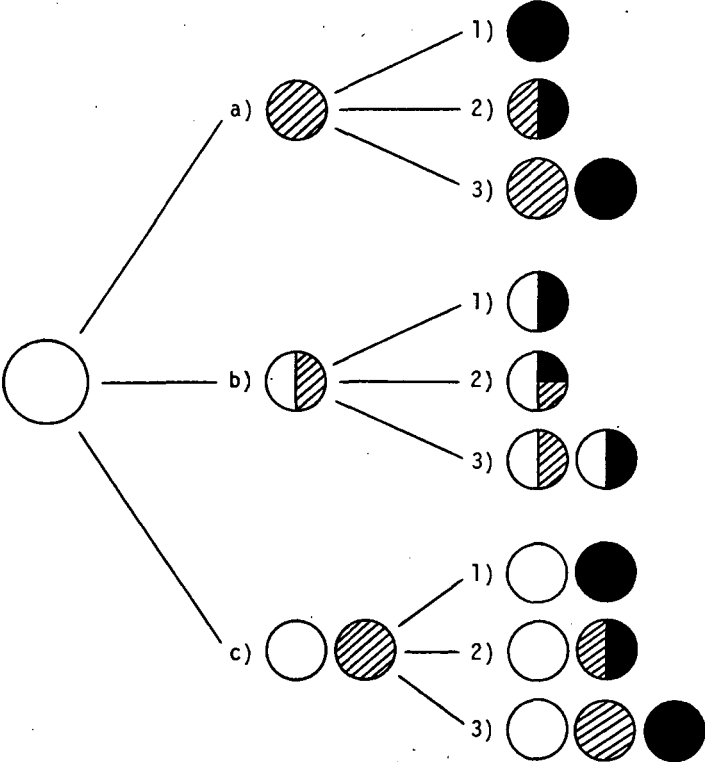
Ce schéma révèle un large divorce entre la conscience et son expression possible et remet par conséquent sérieusement en question la pertinence d'un recours aux verbalisations écrites pour une telle investigation. Si nous ajoutons à cela les décalages non moins négligeables apparus entre l'activité linguistique, en production et en reconnaissance, et sa conscience possible (cf. schéma p. 174), nous obtenons une marge considérable de fluctuation.

Le schéma suivant illustre l'ensemble des fluctuations possibles entre ces trois systèmes:

ACTIVITÉ ○
LINGUISTIQUE

ACTIVITÉ ◐
MÉTALINGUISTIQUE

DISCOURS ●
MÉTALINGUISTIQUE



En production

- a1) Le sujet a conscience de l'ensemble des relations qu'il met en jeu, et il les verbalise.
- a2) Le sujet a conscience de l'ensemble des relations qu'il met en jeu, mais il n'en verbalise qu'une partie.
- a3) Le sujet a conscience de l'ensemble des relations qu'il met en jeu, mais il verbalise autre chose.

- b1) Le sujet n'a conscience que d'une partie des relations qu'il met en jeu, et il les verbalise.
- b2) Le sujet n'a conscience que d'une partie des relations qu'il met en jeu, et il ne verbalise qu'une partie de celles-ci.
- b3) Le sujet n'a conscience que d'une partie des relations qu'il met en jeu, mais il verbalise autre chose que celles-ci.

- c1) Le sujet a conscience d'autres relations que de celles qu'il met en jeu, et il les verbalise.
- c2) Le sujet a conscience d'autres relations que de celles qu'il met en jeu, mais il ne verbalise qu'une partie de celles-ci.
- c3) Le sujet a conscience d'autres relations que de celles qu'il met en jeu, et il verbalise encore d'autres relations que celles-ci.

En reconnaissance

- a1) Le sujet perçoit l'ensemble des relations sous-jacentes au système présenté (ou en a conscience), et il les verbalise.
- a2) Le sujet perçoit l'ensemble des relations sous-jacentes au système présenté, et il n'en verbalise qu'une partie.
- a3) Le sujet perçoit l'ensemble des relations sous-jacentes au système présenté, et il verbalise d'autres relations que celles-ci.

- b1) Le sujet ne perçoit qu'une partie des relations sous-jacentes au système présenté, et il les verbalise.
- b2) Le sujet ne perçoit qu'une partie des relations sous-jacentes au système présenté, et il ne verbalise qu'une partie de celles-ci.
- b3) Le sujet ne perçoit qu'une partie des relations sous-jacentes au système présenté, et il verbalise d'autres relations que celles-ci.
- c1) Le sujet perçoit d'autres relations que les relations sous-jacentes au système présenté, et il les verbalise.
- c2) Le sujet perçoit d'autres relations que les relations sous-jacentes au système présenté, et il ne verbalise qu'une partie de celles-ci.
- c3) Le sujet perçoit d'autres relations que les relations sous-jacentes au système présenté, et il verbalise encore d'autres relations que celles-ci.

Le tableau de la page 209 définit le champ des possibles, mais reste néanmoins une construction théorique non véritablement falsifiable, dans la mesure où nous n'avons pas, à l'heure actuelle, de réel moyen d'accès à l'activité opératoire des sujets.

Nous estimons cependant que les formes de structuration présentées par nos sujets se situent principalement aux niveaux b1, b2, c1 et c2; certains sujets pouvant d'ailleurs révéler des combinaisons de ces types, notamment lorsqu'il y a à la fois création de relations originales et adéquation partielle au système-cible.

Notons que le type c3, qui exprime une double incohérence dans les relations activité linguistique ↔ activité métalinguistique et activité métalinguistique ↔ discours métalinguistique, apparaît comme cas extrême de structuration et ne semble guère réalisable. Quant au type a1, il définit précisément l'activité du linguiste et le discours scientifique.

C O N C L U S I O N

Les verbes déictiques allemands nous ont servi à la fois d'objet et de prétexte, aussi bien au niveau linguistique qu'au niveau psycholinguistique.

- *Au niveau linguistique*, la détermination de leur organisation sous-jacente, leur ancrage nécessaire dans la situation d'énonciation, nous a conduite à découvrir la linguistique de l'énonciation, telle que la propose Culioli. L'approche de ce nouveau cadre théorique nous a permis de substituer à des hypothèses encore très empiriques (cf. Berthoud 1979) une description plus rigoureuse.

Nous insistons pourtant sur le fait que la linguistique de l'énonciation ne nous a pas fourni un cadre *a priori*, l'essentiel de nos hypothèses résultant de considérations didactiques, qui ont elles-mêmes motivé le choix d'un recours à ce type de modèle.

Si les erreurs produites par nos sujets sont apparues comme traces d'une complexité théorique, il est important de souligner que l'erreur prend ici une valeur relative, dans la mesure où elle constitue une distorsion par rapport à une définition théorique qui fait elle-même l'objet de nos hypothèses. C'est pourquoi nous avons évité d'étudier les erreurs en tant que telles, mais les avons saisies comme "pierres de touche", comme révélateurs de l'existence et de la nature des règles et des contraintes qui régissent l'emploi des verbes déictiques.

- *Au niveau psycholinguistique*, la complexité qu'engendre le passage d'un système déictiquement neutre à un système déictiquement marqué, impliquant une prise de conscience des relations sous-jacentes, constituait un terrain particulièrement privilégié pour éclairer les processus d'apprentissage qui doivent conduire à l'acquisition de L₂ et pour faire des hypothèses sur leur forme en fonction d'un principe bipolaire issu de la définition même des verbes déictiques.

Nous sommes partie de l'hypothèse que les erreurs ne sont pas arbitraires, mais qu'elles apparaissent comme indices d'une structuration ou d'une construction; elles constituent par leurs relations et leur organisation une voie d'accès aux représentations que les apprenants peuvent se faire du système de valeurs déictiques. La diversité des représentations individuelles a révélé un écart non négligeable entre ces dernières et celles que l'on avait inférées au niveau descriptif.

Il convient de rappeler ici que les représentations individuelles, dans l'approche d'un sous-système de L₂, ne sont pas déterminées par la construction ($E \leftrightarrow E$) des valeurs déictiques en tant que telles, mais par leur réorganisation ($E \leftrightarrow E$); elles sont issues d'un double "filtrage" du réel, soumis aux contraintes de la double énonciation didactique. La superposition de "filtrages" impliquait une démarche largement explicite, c'est-à-dire une importante activité de conceptualisation.

La forme idéale de cette activité conceptuelle, nous avons tenté de la saisir au travers de la construction d'un "algorithme subjectivo-contrastif", produit de l'articulation d'un double faisceau de représentations, théoriques et individuelles. L'élaboration d'un tel algorithme supposait par conséquent une méthodologie adéquate pour accéder aux représentations individuelles des sujets, à l'activité opératoire qui préside à la production des formes.

Le recours aux données intuitionnelles pour étayer l'analyse textuelle nous a moins donné des résultats effectifs qu'il n'a dévoilé des obstacles non négligeables au niveau de l'investigation elle-même, à savoir le double décalage apparu entre activité métalinguistique et activité linguistique d'une part, entre activité de verbalisation et activité de réflexion (ou de représentation) d'autre part.

C'est en cela que notre thèse est davantage l'expression d'un certain nombre de questions sur la construction de propositions tangibles pour la pratique que la présentation de propositions réelles.

Perspectives de recherches

Si notre étude semble révéler les limites d'une approche des processus d'apprentissage par un recours à l'explicitation métalinguistique des sujets, il nous faudra concentrer nos efforts sur la recherche d'une méthodologie d'investigation plus adéquate pour accéder, sinon à l'activité linguistique elle-même, du moins à la conscience qui est à l'oeuvre dans l'activité de production et de reconnaissance des énoncés. Les procédures d'approche ne peuvent être envisagées qu'à partir d'une définition plus rigoureuse de la notion de conscience linguistique proprement dite.

Y a-t-il coïncidence entre la conscience qui sous-tend l'activité linguistique et celle que l'on tente d'extraire au moyen de verbalisations métalinguistiques ? Ou existe-t-il une relation entre la conscience qui agit dans une activité de construction des énoncés et celle qui opère lors d'une reconstruction *a posteriori* ?

Car la conscience d'une règle ne coïncide pas forcément avec ce dont on a conscience lorsque l'on produit la règle; d'où la nécessité de distinguer entre une compétence qui serait assimilable à une simple connaissance (à un savoir) et une compétence qui renverrait à un savoir-faire, ou à une activité. La conscience est généralement implantée au

niveau de la connaissance des règles et non à celui de leur production. Ainsi toute sollicitation de jugements métalinguistiques sur des formes linguistiques fait-elle appel à la face consciente du savoir linguistique, ou de la connaissance des règles, et non à l'appropriation des règles ou du système linguistique.

La construction d'une activité efficace de conceptualisation ne peut se fonder sur une simple connaissance des règles du "produit". A des règles de reconnaissance, Bresson¹ proposait de substituer des règles génératrices de production, qui ne seraient pas extraites d'une analyse *a posteriori*, mais qui rendraient compte de l'appropriation du système de règles. Il convient donc de définir à la fois les conditions d'application d'une règle et les procédures permettant d'évaluer une situation et de la reconnaître comme étant bien celle qui doit déclencher l'application de la règle. Les règles de production seraient alors des règles d'identification et de reconnaissance des situations qui en constitueraient le champ d'application. Il s'agit par conséquent de passer de "comment on a fait pour ?" à "comment faire pour ?".

La constitution de ces règles suppose la définition d'un certain nombre de microsystèmes qui pourraient fonctionner à travers un domaine assez large de conditions. On envisagerait la détermination d'une règle générale, ou "archirègle" (cf. le type de règles que nous avons présenté p. 122), que l'on serait amené à préciser de plus en plus; la spécification et la différenciation progressives de l'"archirègle" résulteraient de divers cheminements plus ou moins conscients. L'analyse des processus d'appréhension d'un microsystème consisterait dès lors à mettre en évidence les différentes formes de cheminements, les erreurs (leurs relations et leur organisation), les hésitations marquant les moments où le sujet introduit des décisions.

Le microsystème des verbes déictiques allemands constitue précisément un terrain privilégié pour tenter une première construction de

1) Lors d'une discussion en 1981.

règles génératrices de production, dans le sens où ils organisent un ensemble de relations susceptibles d'être déterminées hiérarchiquement. Dans un système ainsi hiérarchisé, issu d'une règle "superordonnée", les divers moments de décision ou la prise de conscience de nouveaux repérages ne seraient plus l'expression d'un cheminement à travers un ensemble hétérogène de critères, mais coïncideraient avec leur spécification progressive. La dynamique du développement de l'interlangue ne serait plus engendrée par la superposition de critères ou de relations contradictoires, mais par la nécessité de passer du général au spécifique, sans que cette progression implique des erreurs.

L'établissement d'un ensemble de règles hiérarchisées obéirait à un principe de compatibilité interne (entre les repérages superordonnés et les repérages plus spécifiques). Or, ce principe ne peut être issu de la seule description théorique *a priori*. Le concept de compatibilité interne est à déduire de l'observation des cheminements individuels.

Il ne s'agirait pas cette fois de partir des hypothèses explicites des sujets sur leur propre cheminement, mais d'évaluer des *a priori* approximatifs destinés à être testés et dont la valeur opératoire serait évaluée en fonction d'une variété suffisamment importante de situations. La confrontation des productions dans ces différentes situations pourrait être étayée par le recours à l'intuition des sujets, comprise ici, non plus comme l'expression ou l'explicitation d'une image ou d'une représentation mentales, mais comme simple intuition fondée sur un principe binaire de conformité ou de non-conformité, de certitude ou de non-certitude du sujet quant à la relative conformité d'une forme. L'incertitude générale sur une forme spécifique déterminerait l'occurrence d'une "frontière" de règles, d'un lieu de décision, d'un moment de transition dans l'établissement des repérages. L'expression des diverses "frontières" de règles comporterait un double statut grammatical et psychologique, dans la mesure où elle rendrait compte des phénomènes d'appropriation et de projection linguistique d'un système de règles.

Une réelle activité de conceptualisation consisterait dès lors

en la prise de conscience des règles de production déduites de ce type de procédures.

Ces considérations visent à établir l'esquisse d'un "algorithme conceptuel idéal" articulé simultanément sur des propositions théoriques et sur la dynamique des processus d'apprentissage généralisés. Aussi envisageons-nous la suite de notre recherche comme une tentative d'application des suggestions présentées au microsysteme des verbes déictiques, cette thèse ne constituant qu'un premier "défrichage" du domaine.

B I B L I O G R A P H I E

- BACRI, N. et S. FISHER (1979): "Représentations: référenciation, langage", *Langages*, numéro consacré à Ch.S. Peirce.
- BAILEY, Ch. J.N. (1980): "The Role of Language Development in a Theory of Language", *Papierre zur Linguistik* 22, 33-46.
- BAILLY, D. (1975): "Pour une application de la linguistique théorique à l'enseignement des langues", *Langages* 39, 81-104.
- (1980): "Synthèse de la discussion sur connaissance implicite et connaissance explicite en langue non maternelle", *Encrages*, numéro spécial: acquisition d'une langue étrangère, Université de Paris VIII, 118-121.
- (1981): "Les obstacles à la compréhension grammaticale", *Les langues modernes* LXXV/1, 27-40.
- BENVENISTE, E. (1966): *Problèmes de linguistique générale I*, Paris, Gallimard.
- (1970): "L'appareil formel de l'énonciation", *Langages* 17, 12-18.
- (1974): *Problèmes de linguistique générale II*, Paris, Gallimard.
- BERTHOUD, A.C. (1977): *Influence de la grammaire générative transformationnelle dans les nouveaux manuels pour l'enseignement du français. Etude de la nominalisation et de la relativisation*, mémoire de licence, Université de Neuchâtel.
- (1979): "La déixis en tant que problème d'apprentissage de L₂. Etude de quelques verbes de mouvement", *Travaux du Centre de recherches sémiologiques* 33, Université de Neuchâtel, 77-99.

- BERTHOUD, A.C. (1980): "Rôle de la métalangue dans l'acquisition de la déixis spatiale", *Encrages*, numéro spécial: acquisition d'une langue étrangère, Université de Paris VIII, 109-117; version revue et complétée, in R. Richterich et H.G. Widdowson (éds): *Description, présentation et enseignement des langues*, Paris, Hatier, 89-102.
- (1982): "Sur la relative fiabilité du discours métalinguistique des apprenants comme moyen d'accès à leur activité opératoire", *Encrages*, Université de Paris VIII, 139-142.
- BERTHOUD, A.C. et B. PY (1979): "Etude des processus d'apprentissage de L₂. Problèmes méthodologiques et illustration: contraintes déictiques sur l'emploi de quelques verbes de mouvement en français, allemand et espagnol", *Encrages*, numéro spécial: linguistique appliquée, Université de Paris VIII, 22-31.
- BIALYSTOK, E. (1982): "Le développement de la capacité en langue 2: approche différenciée", *Encrages*, Université de Paris VIII, 91-97.
- BIALYSTOK, E. et M. FRÖHLICH (1977): "Aspects of Second Language Learning in Classroom Settings", *Working Papers on Bilingualism* 13, 1-26.
- BOUTET, J., F. GAUTHIER et M. SAINT-PIERRE (1982): "La notion de phrase chez des enfants de 6 à 12 ans: une étude expérimentale", *Encrages*, Université de Paris VIII, 131-138.
- BRESSON, F. (1970): "Acquisition et apprentissage des langues vivantes", *Langue française* B, 24-30.
- (1978): "A côté du langage", *Revue philosophique* 4, 489-494.
- BRESSON, F. et G. VIGNAUX (1975): "La psycholinguistique. L'individu dans la communication", in B. Pottier (dir.): *Comprendre la linguistique*, Verviers, Marabout, 35-77.
- BRONCKART, J.P. (1976): *Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant. De l'aspect au temps*, Bruxelles, Dessart et Mardaga.
- (1977): *Théories du langage: une introduction critique*, Bruxelles, Mardaga.

- CAIN, A. (1982): "Interaction entre l'activité langagière de l'apprenant en milieu institutionnel et la réflexion linguistique", *Encrages*, Université de Paris VIII, 100-110.
- CARROLL, J.B. (1973): "Implications of Aptitude Test Research and Psycholinguistic Theory for Foreign-Language Teaching", *Linguistics* 112, 5-13.
- CLARK, E. (1978): "Awareness of Language: Some Evidence from what Children Say and Do", in A. Sinclair, R.J. Jarvella and W.J.M. Levelt (eds): *The Child's Conception of Language*, Berlin, Springer-Verlag, 17-44.
- CLARK, E. et O. GARNICA (1974): "Is he Coming or Going ? On the Acquisition of Deictic Verbs", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 13, 559-572.
- COOK, V.J. (1973): "The Comparison of Language Development in Native Children and Foreign Adults", *IRAL* XI/1, 13-28.
- CORDER, S.P. (1967): "The Significance of Learner's Errors", *IRAL* V, 161-170.
- (1980): "La sollicitation de données d'interlangue" (traduction), *Langages* 57, numéro spécial: apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, édité par R. Porquier et C. Perdue, Paris, Larousse, 29-38.
- CULIOLI, A. (1973): "Sur quelques contradictions en linguistique", *Communications* 20, Paris, Seuil, 83-91.
- (1978a): *Cahiers pour l'analyse*, Paris, Seuil.
- (1978b): *Quelques articles sur la théorie des opérations d'énonciation*, Université de Paris VII.
- (1979): "Conditions d'utilisation des données issues de plusieurs langues naturelles", *Modèles linguistiques* I/1, 89-103.
- DEMAIZIERE, F. (1980): "Métalangage et enseignement de la grammaire anglaise", *Les langues modernes* LXXIV/1, 85-96.

- DESCLES, J.P. (1974): "Description de quelques opérations énonciatives", *PITFALL* 2, Université de Paris VII.
- (1976): "Représentation formelle de quelques déictiques français", *PITFALL* 22, Université de Paris VII.
- DESCLES, J.P. et Z. GUENTCHEVA (1976): "Métalangue, métalangage, métalinguistique", *PITFALL* 23, Université de Paris VII.
- DUCROT, E. et T. TODOROV (1972): *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil.
- DUDEN (1965): *Hauptschwierigkeiten der deutschen Sprache*, Mannheim, Bibliographisches Institut.
- DULAY, H.C. and M.K. BURT (1972): "Goofing: an Indicator of Children's Second Language Learning Strategies", *Language Learning* 22/2, 235-252.
- (1974a): "A New Perspective on the Creative Construction Process in Child Language Acquisition", *Language Learning* 24/2, 253-277.
- (1974b): "Errors and Strategies in Child Second Language Acquisition", *TESOL Quarterly* 8/2, 129-136.
- FILLMORE, C.J. (1975): *Santa Cruz Lectures on Deixis*, Bloomington, Indiana University Linguistics Club.
- FISHER, S. (1979): "Énonciation et référenciation; analyse comparative des opérateurs d'auxiliation et de complémentation", *Travaux du Centre d'Etudes des processus cognitifs et du langage* 12, Paris, E.H.E.S.S.
- FLAVELL, J., P. BOTKIN, C. FRY, J. WRIGHT et P. JARVIS (1968): *The Development of Role-Taking and Communication Skills in Children*, New York, Wiley.
- FRANCKEL, J.J. (1976): *Énonciation et système aspectuel - Organisation et genèse du système des aspects en français*, thèse de troisième cycle, Paris VII.

- FREGE, G. (1969): *Funktion, Begriff, Bedeutung*, Vandenhoeck & Ruprecht; trad. fr.: *Ecrits logiques et philosophiques*, Paris, Seuil, 1971.
- FREI, H. (1944): "Système de déictiques", *Acta linguistica* 4, 111-129.
- FUCHS, C. et P. LE GOFFIC (1975): *Initiation aux problèmes des linguistiques contemporaines*, Paris, Hachette.
- GAUTHIER, A. (1979): "Autonomie, contrôle, métalangage", *Bulletin de l'Association française de linguistique appliquée* 3-4, 6-14.
- (1981): "Opérations énonciatives et apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire: l'anglais à des francophones", *Les langues modernes*, numéro spécial, thèse lettres, Paris VII.
- (1982): "Catégories grammaticales et apprentissage d'une langue étrangère", *Encrages*, Université de Paris VIII, 128-130.
- GENTILHOMME, Y. (1980): "Microsystèmes et acquisition des langues", *Encrages*, numéro spécial: acquisition d'une langue étrangère, Université de Paris VIII, 79-84.
- GIACOBBE, J. et M. LUCAS (1982): "Métalangue des apprenants et discours spontané: connaissances explicite et implicite dans l'acquisition des verbes espagnols "ser" et "estar", *Encrages*, Université de Paris VIII, 111-127.
- GOFFMAN, E. (1973): *La mise en scène de la vie quotidienne*, vol. I, Paris, Minuit.
- GREIMAS, A.J. et J. COURTES (1979): *Sémiotique: Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette.
- GRIZE, J.B. (1982): "Le discours métalinguistique", in *Peut-on construire un discours cohérent en linguistique ? Actes de la Table Ronde Linguistique et Mathématique*, Bern, Lang (à paraître).
- GROSSIER, M. (1978): "Sur les verbes "come" et "go" en anglais contemporain", *T.A. informations, Revue internationale du traitement automatique du langage* 1 et 2, 22-41 et 33-56.

- HÖRMANN, H. (1972): *Introduction à la psycholinguistique*, Paris, Larousse.
- JACKENDOFF, R. (1976): "Toward an Explanatory Semantic Representation", *Linguistic Inquiry* 7/1, 89-150.
- JAKOBSON, R. (1963): *Essais de linguistique générale I*, Paris, Minuit.
- (1973): *Questions de poésie*, Paris, Seuil.
- KRASHEN, S.D. (1976): "Formal and Informal Linguistic Environments in Language Acquisition and Language Learning", *TESOL Quarterly* 10/2, 157-168.
- KUFNER, H.L. (1962): *The Grammatical Structures of English and German. A Contrastive Sketch*. Chicago, University of Chicago Press.
- LAWLER, J. et L. SELINKER (1971): "On Paradoxes, Rules, and Research in Second-Language Learning", *Language Learning* 21/1, 27-43.
- LEONTIEV, A.N. (1973): "Le principe heuristique dans la perception, la production et la compréhension du langage", *Bulletin de Psychologie* XXVI/304, 260-269.
- LE ROUZO, M.L. (1978): *Les relations spatiales dans le langage de l'enfant: référence et énonciation*, thèse de troisième cycle, Paris VII.
- LYONS, J. (1970): *Linguistique générale. Introduction à la linguistique théorique*, Paris, Larousse.
- (1973): "Deixis as the Source of Reference", *Trier, L.A.U.T.*, June, 10-55.
- NOYAU, C. (1976): "Les français approchés des travailleurs migrants", *Langue française* 29, 45-60.
- (1980): "Deux types de connaissances de la langue étrangère dans l'acquisition en milieu naturel", *Champs éducatifs*, Paris VIII.
- OSGOOD, C.E., G. SUCI et P. TANNENBAUM (1957): *The Measurement of Meaning*, Urbana, University of Illinois Press.
- OSGOOD, C.E. et M.M. RICHARDS (1973): "From Yang and Yin to and or but", *Language* 49/2, 380-412.

- PEIRCE, Ch.S. (1978): *Ecrits sur le signe*, rassemblés, traduits et commentés par F. Deledalle, Paris, Seuil.
- PERDUE, C. et R. PORQUIER (éds) (1980): "Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère", *Langages* 57.
- PIAGET, J. (1964): *Six études de psychologie*, Denoël Gauthier.
- PORQUIER, R. (1979): "Stratégies de communication en langue non maternelle", *Travaux du Centre de recherches sémiologiques* 33, Université de Neuchâtel, 39-52.
- PY, B. (1979): "Quelques aspects de la notion de difficulté d'apprentissage en langue seconde", *Travaux du Centre de recherches sémiologiques* 33, Université de Neuchâtel, 53-64.
- (1980a): "Hétérogénéité et transgression dans le fonctionnement de l'interlangue", *Encrages*, numéro spécial: acquisition d'une langue étrangère, Université de Paris VIII, 74-78.
- (1980b): "Quelques réflexions sur la notion d'interlangue", *Travaux neuchâtelois de linguistique* 1, Université de Neuchâtel, 31-54.
- (1982): "Interlangue et dégénérescence d'une compétence linguistique", *Encrages*, Université de Paris VIII, 76-86.
- RATTUNDE, E. (1979): "L'importance des données introspectives pour l'analyse du système intermédiaire de l'apprenant", *Encrages*, numéro spécial: linguistique appliquée, Université de Paris VIII, 62-67.
- (1980): "Stabilité vs instabilité des connaissances intermédiaires", *Encrages*, numéro spécial: acquisition d'une langue étrangère, Université de Paris VIII, 46-53.
- ROULET, E. (1980a): "Stratégies d'interaction, modes d'implicitation et marqueurs illocutoires", *Cahiers de linguistique française* 1, Université de Genève, 80-103.
- (1980b): *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier.

- SHARWOOD SMITH, M. (1980): "Controverses sur la notion de connaissance explicite dans le domaine de l'acquisition d'une langue étrangère", *Encrages*, numéro spécial: acquisition d'une langue étrangère, Université de Paris VIII, 91-96.
- SINCLAIR, A., R.J. JARVELLA et W.J.M. LEVELT (éds) (1978): *The Child's Conception of Language*, Berlin, Springer-Verlag.
- SKINNER, B.F. (1957): *Verbal Behavior*, New York, Appleton Century Crofts.
- STADELMANN, M. (1978): *Orts- und Richtungsadverbien bei Siedlungsbezeichnung*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag.
- TANZ, C. (1980): *Studies in the Acquisition of Deictic Terms*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TREVISE, A. (1979): "Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones", *Encrages*, numéro spécial: linguistique appliquée, Université de Paris VIII, 44-52.
- (1980): *Éléments d'analyse de l'activité langagière des étudiants francophones apprenant l'anglais en milieu institutionnel*, thèse de doctorat de troisième cycle, Université de Paris VII.
- VALDMAN, A. (1977): "L'effet des modèles culturels sur l'élaboration du langage simplifié (Foreigner Talk)", in S.P. Corder et E. Roulet (éds): *The Notions of Simplification, Interlanguages and Pidgins, and their Relation to Second Language Pedagogy*, Genève, Droz, 114-131.
- VERNAY, H. (1974): *Essai sur l'organisation de l'espace par divers systèmes linguistiques*, München, Fink Verlag.
- VIGOTSKY, L.S. (1965): *Language and Thought*, Cambridge, M.I.T. Press.
- WIDDOWSON, H. (1978): "The Significance of Simplification", *Studies in Second Language Acquisition* I/1, 11-20.
- WUNDERLICH, D. (1972): "Pragmatique, situation d'énonciation et déixis", *Langages* 26, 34-58.

Annexe
HYPOTHÈSES DES APPRENANTS

Françoise

her unter kommen
 (↓)
 (en bas) (venir)

her auf kommen
 (↓)
 (en venir

pourquoi "her" ?

her aus kommen
 ↓
 hors de venir

Yvan

verbes séparables

(viens dehors) heraus contraire de hinaus (va dehors)

est-ce peut-être questions de lieux clos ou pas ?

quand il est dehors et qu'il doit rentrer dans un lieu clos c'est

heraus et quand il est dedans et qu'il s'approche c'est herauf qui a

le sens de "s'approcher"

aller vers quelqu'un à l'intermédiaire de quelque chose

ou aller vers quelqu'un sans intermédiaire (ex. mur, porte)

Monique

pourquoi "herauf" pourtant la phrase est complète!

le verbe "heraufkommen" veut-il dire monter sur une échelle ?

le verbe herunterkommen veut-il dire descendre d'une échelle ?

le verbe her / auf / kommen ^{venir}
 ↘ ↘ ↘
 en haut = venir en haut "de l'échelle"
 = monter sur l'échelle

le verbe her / unter / kommen ^{venir}
 ↘ ↘ ↘
 en bas = venir en bas "de l'échelle"
 = descendre de "l'échelle"

her aus kommen
 ↘ ↘ ↘
 hors de venir = venir hors de

Le "her" est-ce qu'on le met devant les verbes séparables qui ne sont pas des moyens de transports ?

Marianne

herauf

herunter doivent être accompagnés de

heraus kommen parce que ce sont
 des verbes séparables

hinaus n'est pas accompagné de kommen
 mais de gehen

ces verbes forment une phrase

la particule est toujours placée après le verbe conjugué

hinausgehen = sortir

heraufkommen = venir en haut = monter vers quelqu'un

herunterkommen = venir en bas = descendre " " "

herauskommen = " dehors vers quelqu'un

Lise

komm herauf: viens en haut

herauf kommen: je ne peux venir en haut

komm heraus: viens dehors

geht hinaus: va dehors

Katia

pour dire sortir, on dit aller dehors. Quand on veut dire éloigne-toi en disant sors, on met geh hin et quand on veut dire approche, viens, on met komm her

komm herauf = viens en haut = monte

" " unter = viens en bas = descends
c'est comme les verbes séparables.

Laurent

heraufkommen - herunterkommen - hinauskommen - herauskommen sont des verbes séparables. Ils précisent le lieu quand on va à une place et ils sont toujours entre virgules. Ils précisent quand c'est quelqu'un qui appelle ou qui demande de venir vers lui.

Farida

je pense qu'on met le "her" devant un mot tel que: exemple
herauf, heraus, herunter, heraufkommen
je pense que hinaus et heraus ont une parenté
je pense que "her" se met devant les verbes séparables
il y a toujours un autre verbe devant "her"..
je pense que heraus est le contraire de hinaus
heraus et hinaus sont toujours entre 2 verbes.

Steves

Ce sont des verbes séparables
heraus est le contraire de hinaus
Est-ce peut-être des lieux clos et indéfinis.
Aller vers personne
venir vers quelqu'un
s'éloigner, venir vers

Muriel

herauskommen = venir dehors (sortir) (vers une personne)

heraufkommen = venir en haut (monter) (" " ")

herunterkommen = venir en bas (descendre) (" " ")

heraufkommen et herauskommen se comportent comme des verbes séparables, mais les deux parties sont toujours l'une à côté de l'autre.

Ces verbes forment une phrase.

Sylvie

gehen hinaus veut dire sors, alors je pense qu'heraus veut dire dehors, d'après le sens du texte.

Nadia

certains verbes d'action sont composés comme

monter = venir en haut = heraufkommen

descendre = venir en bas = herunterkommen

sortir = aller dehors = hinausgehen

Du dedans à quelqu'un dehors = hinausgehen

De dehors on le dit à quelqu'un = herauskommen

Ce sont des verbes séparables

Valérie

her est toujours suivi d'une préposition

que veut dire her

herauf

heraus sont toujours suivis ou précédés par kommen.

herunter

hinauf

hinaus sont toujours suivis ou précédés par gehen.

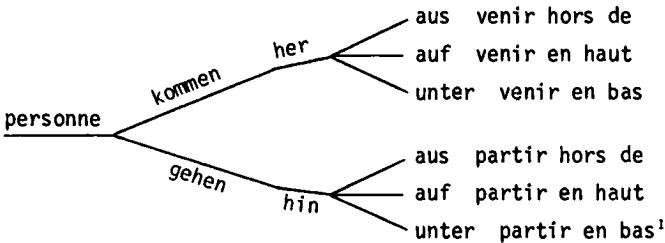
.....

Viviane

les mots comme herauf etc... ont l'air d'être le mot principal de phrase sans eux la phrase n'a pas de sens
heraus est le contraire de hinaus
donc heraus veut dire dedans
devant aus on met hin ou her
le contraire de aller vers est le contraire d'aller (de s'éloigner)
(hinaus ?) (heraus ?)

Thomas

Le verbe Herauskommen est composé
de kommen = venir
de auf = en direction (à l'intérieur) ou aus en direction (hors)
et de her = vers quelqu'un ou quelque chose
her et hin sont utilisés quand c'est un verbe d'action
hinaus est utilisé quand on s'éloigne d'une personne ou d'un endroit
heraus est utilisé quand on sort vers quelqu'un ou vers un endroit précis
hinaus est le contraire de heraus



1) Thomas, Claude et Jean-Miguel ont produit tous trois ce schéma, qu'ils ont élaboré ensemble.

Claude

1) le verbe +

2) hinaus = hin + (aus = hors de)

heraus = her + (aus = hors de)

hinauf = hin + (auf = en haut)

herauf = her + (auf = en haut)

herunter = her + (unter = en bas)

hinunter = hin + (unter = en bas)

hin est le contraire de her

ex) hinaus est dehors donc

heraus est dedans

gehen = c'est on s'éloigne d'une personne + hin

kommen = " va " + her

et le préfixe (unter aus auf) donnent le sens

Jean-Miguel

le verbe +

Hinaus = (hin aus) hors de

Heraus = (her aus) "

Herauf = (her auf) en haut

Hinauf = (hin auf) "

Herunter = (her unter) en bas

Hinunter = (hin unter) "

Quand on va vers une personne on sert her + kommen

" on s'éloigne d'une personne on sert hin + gehen

kommen + = venir vers une personne

gehen + = s'éloigner d'une personne

Antonella

kommen herauf = monter (aller en haut)

kommen heraus = sortir (aller dehors)

gehen hinaus = sortir (aller dehors)

kommen herunter = descendre (venir en bas)

Quand on est dedans et on va dehors on met le verbe gehen + la préposition in avec un h devant aus.

Quand on fait le déplacement de dehors à dedans on met le verbe kommen + her devant aus.

Quand on est en haut et on va en bas on met le verbe kommen + her devant unter.

Quand on est en bas et on va en haut on met le verbe kommen + her devant auf.

Ces prépositions sont toujours avec des verbes de déplacement car on va toujours de haut en bas ou dehors et dedans.

Quand on va vers une personne her

Quand on s'éloigne d'une personne on met hin + aus...

Quand on vient vers la personne on met le verbe kommen + her

Quand on s'éloigne de la personne on met le verbe gehen + hin