

## DOCUMENT RESUME

ED 350 833

FL 020 586

AUTHOR Laberge, Diane, Ed.; And Others  
 TITLE Les actes des 5iemes journees de linguistique  
 (Proceedings of the Linguistics Conference), (5th,  
 1991).  
 INSTITUTION International Center for Research on Language  
 Planning, Quebec (Quebec).  
 REPORT NO ISBN-2-89219-225-0; Pub-B-184  
 PUB DATE 92  
 NOTE 114p.  
 PUB TYPE Collected Works - Conference Proceedings (021)  
 LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC05 Plus Postage.  
 DESCRIPTORS Basque; Black Dialects; Brain Hemisphere Functions;  
 Consonants; Contrastive Linguistics; Conversational  
 Language Courses; Dictionaries; English; Experiential  
 Learning; Foreign Countries; \*French; Interpreters;  
 Interpretive Skills; \*Language Patterns; Language  
 Research; Languages for Special Purposes; \*Language  
 Variation; Linguistic Borrowing; Linguistic Theory;  
 Neurological Organization; \*Phonology; Reading  
 Comprehension; Reading Processes; \*Regional Dialects;  
 Second Language Learning; Spanish; Speech  
 Synthesizers; Suprasegmentals; Syntax; Technical  
 Writing; Uncommonly Taught Languages; Verbs;  
 Vocabulary

IDENTIFIERS \*French (Canadian); Georgia

## ABSTRACT

Papers on French linguistics, most in French, address the following topics: micro structural treatment of regionalisms in three French dictionaries; effects of the use of Quebec French on the intelligibility of synthesized speech; reading comprehension as a constructive process; acoustic markers of the utterance in Quebec French; constraints and phonological alternations in the French lexicon; second language learning in the Basque Country: Euskera, Basque language, versus foreign languages; an experiential approach to a second language conversation course; the ambisyllabic quality of intervocalic consonants in Quebec French; brain hemisphere preference and treatment of information by the interpreter; expression of scientific facts, through use of verbs, in several specialized texts; an onomastic approach to differential analysis of counter-argumentative connectors in French, English, and Spanish; a model for understanding literal and non-literal language with a common language mechanism (paper in English); moraic theories and syllabic structures; phonological tendencies as indications of a dynamic synchrony in the Black English spoken in Georgia; and phonological constraints and English loan words in Quebec French. (MSE)

\*\*\*\*\*  
 \* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made \*  
 \* from the original document. \*  
 \*\*\*\*\*

# LES ACTES DES 5<sup>IÈMES</sup> JOURNÉE (1991)

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS  
MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Alain  
Prigonet

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES  
INFORMATION CENTER (ERIC) "

U.S. DEPARTMENT  
Office of Educational  
EDUCATIONAL RES  
CENT

This document has  
been received from the  
originating office  
 Minor changes have  
been made to improve  
reproduction quality

• Points of view or  
opinions do not necessarily  
represent the position or  
policy of the

FL 020 586

**Diane Laberge  
Sophie Lapierre  
Mark Leblanc  
Manon Lemieux  
Louis Tremblay**

**BEST COPY AV**

2

*Diane Laberge – Sophie Lapierre  
Mark Leblanc – Manon Lemieux  
Louis Tremblay*

**LES ACTES DES 5<sup>IÈMES</sup> JOURNÉES DE LINGUISTIQUE  
(1991)**

**Publication B-184**

1992  
CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE  
INTERNATIONAL CENTER FOR RESEARCH ON LANGUAGE PLANNING  
QUÉBEC

*Le Centre international de recherche en aménagement linguistique est un organisme de recherche universitaire qui reçoit une contribution du Secrétariat d'État du Canada pour son programme de publication.*

*The International Center for Research on Language Planning is a university research institution which receives a supporting grant from the Secretary of State of Canada for its publication programme.*

© 1992 CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE  
Tous droits réservés. Imprimé au Canada  
Dépôt légal (Québec) 1<sup>er</sup> trimestre 1992  
ISBN 2-89219-225-0

## AVANT-PROPOS

Les 5<sup>èmes</sup> Journées de linguistique 1991 avaient pour but premier d'amener l'étudiant-chercheur de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles à partager avec des collègues une ou plusieurs étapes de sa recherche. Comme par le passé, de nombreuses présentations touchant différents domaines de la linguistique ont soulevé l'intérêt des étudiants ainsi que celui des professeurs. Encore une fois, la qualité des communications présentées fut remarquable.

Le colloque gagnant en popularité, le comité organisateur de cette cinquième édition des *Journées de linguistique* a su innover en 91 en ouvrant ses portes aux étudiants des autres universités québécoises. Nous avons donc eu l'honneur et le plaisir d'apprécier le travail d'étudiants de l'Université McGill et de l'Université de Montréal. Nous soulignons également la participation des étudiants et professeurs du département de linguistique de l'Université du Québec à Chicoutimi. A ce sujet, nous tenons à dire un merci tout particulier à monsieur Conrad Ouellon, professeur à l'Université Laval, qui a aiguillé notre démarche par ses conseils concernant la participation inter-universitaire.

Nous tenons à remercier, pour leur soutien financier, la Faculté des Lettres, le Département de langues et linguistique, l'École des gradués et l'Union des gradués inscrits à Laval (UGIL), et pour la publication des Actes, le Centre international de recherche en aménagement linguistique (CIRAL). Sans leur grande générosité, la tenue du colloque et la publication des Actes n'auraient pas été rendues possibles.

Le comité organisateur écïteur<sup>1</sup> des 5<sup>èmes</sup> Journées de linguistique et exécutif de l'AÉDILL<sup>2</sup>

Louis TREMBLAY, président  
Sophie LAPIERRE, vice-présidente  
Mark LEBLANC, trésorier  
Diane LABERGE, représentante en linguistique  
Manon LEMIEUX, représentante en linguistique  
Maria J. ESPI, représentante en didactique

Université LAVAL, Sainte-Foy, février 92.

---

<sup>1</sup>Nous tenons à remercier Anne-Marie Ouellet pour son aide généreuse à la correction des textes.

<sup>2</sup>Association des étudiant(e)s diplômé(e)s inscrit(e)s en langues et linguistique.

## TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	i
<i>Le traitement microstructural des régionalismes dans trois dictionnaires français</i> <b>Elisabeth BOURASSA (2<sup>e</sup> cycle)</b>	1
<i>Effets de l'utilisation de la variété québécoise sur l'intelligibilité de la parole de synthèse</i> <b>Martin BROUSSEAU (2<sup>e</sup> cycle)</b>	7
<i>Au-delà des mots, la compréhension en lecture: un processus constructif</i> <b>Linda DE SERRES (3<sup>e</sup> cycle)</b>	11
<i>Les marqueurs acoustiques de l'énoncé en français québécois</i> <b>Louise DUCHESNE (2<sup>e</sup> cycle)</b>	19
<i>Contraintes et alternances phonologiques dans le lexique français</i> <b>Fatimazohra EL FENNE (3<sup>e</sup> cycle)</b>	23
<i>Acquisition des langues secondes au Pays Basque: l'euskera, langue basque, versus les langues étrangères</i> <b>Maria Jesus ESPI (études post-doctorales)</b>	31
<i>Approche expérientielle dans le cadre d'un cours de conversation en langue (L2)</i> <b>Marc LAFONTAINE (3<sup>e</sup> cycle)</b>	39
<i>De l'ambisyllabité des consonnes intervocaliques en français québécois</i> <b>Mark LEBLANC (2<sup>e</sup> cycle)</b>	45

<i>Préférence hémisphérique et traitement de l'information chez l'interprète: résultats préliminaires</i> <b>Sylvie LEMIEUX (3<sup>e</sup> cycle)</b>	57
<i>L'expression des faits scientifiques, par le verbe, dans quelques textes de spécialité</i> <b>Marie-Claude L'HOMME (3<sup>e</sup> cycle)</b>	69
<i>L'analyse différentielle des connecteurs contre-argumentatifs en français, en anglais et en espagnol: une approche onomasiologique</i> <b>Guylaine MARTEL (2<sup>e</sup> cycle)</b>	77
<i>Understanding literal and non-literal language with a common language mechanism: a unified model of linguistic performance</i> <b>John S. MATTHEWS (2<sup>e</sup> cycle)</b>	81
<i>Théories moraiques et structures syllabiques</i> <b>Robert NEELY (2<sup>e</sup> cycle)</b>	93
<i>Tendances phonologiques: véritables indications en faveur d'une synchronie dynamique pour l'anglais américain noir de la Géorgie</i> <b>Patrice M. ROBITAILLE (3<sup>e</sup> cycle)</b>	99
<i>Les contraintes phonologiques et les emprunts anglais en français québécois</i> <b>Marie-Josée ROY (2<sup>e</sup> cycle)</b>	107

---

**ELISABETH BOURASSA**  
Étudiante de 2<sup>e</sup> cycle  
Université Laval

---

**LE TRAITEMENT MICROSTRUCTUREL DES RÉGIONALISMES  
DANS TROIS DICTIONNAIRES FRANÇAIS**

---

Directeur de mémoire: M. Jean-Claude Boulanger

## 1. PORTRAIT

Jusqu'au milieu des années soixante-dix, le régionalisme<sup>1</sup> se fait rare dans la nomenclature des dictionnaires<sup>2</sup> français. On y retrouve en grande majorité des régionalismes de France, désignant des particularités locales. Ces mots accèdent à la nomenclature plutôt pour la chose-nommée (le référent) que pour le signe-nommant (Rey-Debove, 1971 : 92). Quelques régionalismes en concurrence synonymique avec un mot standard sont acceptés, mais la plupart d'entre eux sont en fait passés à la langue standard - il ne s'agit alors plus vraiment de régionalismes mais d'emprunts régionaux. Depuis 1975 (cf. Boulanger, 1981), des régionalismes extrahexagonaux (de Suisse, de Belgique, du Canada, et plus tard de l'Afrique) font leur entrée dans la nomenclature de certains dictionnaires français. On assiste donc à une nette ouverture envers des mots longtemps laissés pour compte.

Cependant, ce n'est pas tout d'inclure des régionalismes, encore faut-il les traiter adéquatement. Dans le cadre de cette communication, nous nous proposons de vérifier si le traitement lexicographique des mots régionaux dans trois dictionnaires, le *Lexis* (1980), le *Petit Robert* (1990) et le *Petit Larousse illustré* (1989)<sup>3</sup>, est adéquat, c'est-à-dire objectif, systématique et cohérent.

Pour ce faire, nous examinerons deux éléments de la microstructure correspondant à des régionalismes de France, de Belgique, de Suisse et du Canada extraits de notre corpus de maîtrise. Ces deux éléments sont :

- 1) la définition;
- 2) la marque d'usage;

Les résultats qui suivent ont été obtenus lors d'une première analyse du corpus et ne constituent pas les résultats définitifs; ceux-ci apparaîtront dans notre mémoire de maîtrise.

---

<sup>1</sup> Régionalisme signifie ici « unité lexicale propre à une région ». Cette définition est loin d'être idéale (cf. BOULANGER, Jean-Claude (1985), *À propos du concept de « régionalisme »*, *Lexique*, no 3, p. 125-146), mais elle convient aux besoins du présent texte.

<sup>2</sup> Dans le présent texte, le terme dictionnaire réfère au dictionnaire général monolingue français en un volume.

<sup>3</sup> Le *Lexis* et le *Petit Robert* sont des mises à jour des éditions de 1979 et 1971, respectivement, alors que le *Petit Larousse* a fait l'objet d'une refonte en 1989.

## 2. LA DÉFINITION

La définition lexicographique sert, dit-on, à décoder des unités lexicales inconnues (voir p. ex. Picoche, 1977). Le *Lexis* la présente en introduction comme étant « la traduction, sous une forme concise mais explicite, de tous les traits sémantiques contenus dans le mot » (p. XI). Dans l'introduction du *PR*, Alain Rey nous explique que « la définition est une courte formule [...] constituée par un mot central, désignant une notion qui englobe celle du défini [...] et qui est qualifié par d'autres mots, dont le rôle est de distinguer le sens à définir de tous les autres du même genre [...] » (p. XIV). Il spécifie que la rigueur de la définition a été un des objectifs principaux des rédacteurs.

La définition des mots dénommant des réalités propres à une région correspond assez bien à ce que promettent ces deux dictionnaires. Par exemple, le mot brante est défini dans le *PLI* par « hotte étanche servant à la vendange ».

Cependant la plupart des mots en concurrence synonymique avec un mot français standard n'ont pas droit à une telle définition; ceux-ci font plutôt l'objet d'une définition-renvoi. On se contente de fournir l'équivalent français central, qui lui, est défini conformément aux principes énoncés plus haut.

Par exemple, brassière est défini par « soutien-gorge » (*Lexis*, *PLI*), ajoute par « ajout, addition, annexe » (*PLI*). De même, ardoisier reçoit la définition « couvreur » (*PLI*, *PR*) et bleuet, « myrtille » (*PLI*, *Lexis*). Ce dernier exemple est particulier puisque myrtille et bleuet ne dénomment pas exactement la même réalité.

Or, si on se rapporte aux définitions du mot définition que nous donnent le *Lexis* et le *PLI*, une définition-renvoi n'est pas une définition. Le *Lexis* spécifie dans son introduction (p. XI) qu'une définition par traduction synonymique **reste valable** - et le seul fait qu'il emploie ces mots montre que de façon absolue, il met en doute la validité du procédé - dans le cas où il y a passage d'un niveau de langue à un autre. Il donne l'exemple de bagnole qui peut être défini par « voiture » ou « automobile ». On peut constater qu'il en est ainsi dans les autres dictionnaires du corpus.

Par le biais de la définition, on établit donc une distinction hiérarchique entre des mots dénommant un même concept. Il y a d'une part le mot « neutre » et d'autre part ses équivalents dans des sous-codes, notamment le sous-code régional. Alors qu'en théorie, la finalité de la définition est le décodage d'une unité inconnue, on s'aperçoit qu'elle sert dans beaucoup de cas à distinguer le « bon usage » des autres usages.

Certains lexicographes justifient cette façon de faire par le concept de public-cible. Les définitions, comme les autres aspects du traitement, seraient faites en fonction de celui-ci, qui est, en l'occurrence, le citadin cultivé de France, ou le locuteur de la classe dominante de la région parisienne. Cependant, dans les faits, on sait que les dictionnaires sont vendus ailleurs qu'à Paris et que les maisons d'édition étendent leur marché bien au-delà des frontières françaises. Le *PR* lui-même « s'adresse à tous ceux à qui la langue française importe » (p. IX). Si le locuteur français scolarisé peut se satisfaire de ce qu'on définit mitaine par « moufle » - cela lui convient parfaitement puisqu'il est même renforcé dans son impression de connaître le « bon » mot - il en va tout autrement pour le locuteur québécois. En renvoyant l'utilisateur au mot standard, la définition oriente son choix vers celui-ci. Si de plus, le mot est accompagné de l'étiquette régional, ce traitement équivaut presque à une condamnation du régionalisme, condamnation indirecte, mais condamnation tout de même.

### 3. LA MARQUE D'USAGE

Dans un premier temps, il faut examiner les discours métalexigraphiques<sup>4</sup> sur les marques d'usage, dont font partie naturellement les marques géographiques ou topolectales qui concernent plus particulièrement les régionalismes. Rey-Debove (1971) considère obligatoire le marquage des mots marginaux par rapport au français standard. Selon elle, le système de marques permet au lexicographe de traiter tous les niveaux de langue tout en respectant une norme sociale. Selon Dubois et Dubois (1971), en raison de sa nature pédagogique, le dictionnaire doit offrir des sanctions non seulement au point de vue linguistique mais également au plan culturel; ces sanctions condamnent alors les « écarts culturels », et le clivage entre le « bon » usage et les autres usages est noté à l'aide des marques. Pour Rey (1986), le marquage permet d'identifier les éléments appartenant à des sous-codes, notamment les sous-codes régionaux. Les éléments non marqués sont considérés comme faisant partie du système général de référence; cependant, ce qu'on entend par système général de référence n'est pas clarifié.

Pour ce qui est des ouvrages de notre corpus, seul le *PR* contient un développement au sujet des marques d'usages, où il est indiqué que celles-ci précisent la valeur de l'emploi et que l'absence de marque signifie que le mot est d'emploi « normal » (p. XVII). Plus loin, pourtant, l'auteur de la préface, Alain Rey, exprime des réserves quant à la validité de ce marquage : « Il va de soi que cette notation généralisée des valeurs d'emploi est délicate et sujette à contestation » (p. XVII).

Qu'en est-il si on jette un coup d'oeil du côté de la pratique lexicographique, c'est-à-dire dans l'article lui-même?

Comme nous l'avons vu, en principe tous les régionalismes doivent être signalés à l'aide d'une marque d'usage. Or ce n'est pas toujours le cas. Ainsi, le mot bagad, étiqueté régional dans le *PR*, ne reçoit aucune marque dans les deux autres dictionnaires, pendant que becfisque est marqué régional (Midi) uniquement dans le *PLI*. Et aucun des trois dictionnaires n'attribue une marque à tomette ou tommette, que l'on retrouve pourtant dans presque toutes les listes de régionalismes de France.

On observe qu'il n'y a pas de consensus entre les différents dictionnaires lorsqu'il s'agit de déterminer quelles sont les unités marquées et quelles sont les unités qui appartiennent au système général de référence.

Cependant, on peut observer d'autres façons que l'emploi de la marque comme telle pour indiquer qu'un mot est régional. Il est à noter qu'aucun dictionnaire n'explique les différentes façons de faire. Ainsi, à part la marque-étiquette (*régional*, *Belgique*, etc.) dont il a été question jusqu'ici, on retrouve deux modes de marquage, indirects pour leur part<sup>5</sup>. Le premier est le marquage à l'aide des mots de la définition, dont voici deux exemples :

- 1) aubette : En Belgique, en Alsace, kiosque à journaux. (*PR*)
- 2) armailli : Pâtre, dans les alpages fribourgeois<sup>6</sup>. (*Lexis*)

<sup>4</sup>Il est à noter que les auteurs de ces discours sont pour la plupart les mêmes que ceux qui rédigent les dictionnaires. C'est ce qui nous autorise à confronter les textes métalexigraphiques avec la pratique lexicographique.

<sup>5</sup>Ces modes de marquage ne s'excluent pas. On peut donc retrouver des régionalismes qui sont marqués jusqu'à trois fois, en couches successives.

<sup>6</sup>Fribourg est un canton suisse.

Enfin, l'étymologie peut elle aussi nous indiquer que le mot est régional, comme on peut voir dans l'exemple qui suit :

autoneige : (1934, mot canadien) Véhicule automobile ... (PR)

Mais même si on tient compte de tous ces modes de marquage, l'absence de consensus entre les dictionnaires évoquée plus haut demeure évidente (cf. p. ex. becfigue)

Nous n'avons pas le temps ici de nous attarder à chacun de ces modes. Toutefois, voici à titre d'exemple, quelques problèmes soulevés par leur emploi. Le premier a trait à la marque-étiquette. Le PR utilise deux étiquettes (régional et dialectal) et les définit comme suit dans le tableau des abréviations :

dialectal : mot ou emploi provenant d'un dialecte, d'un patois, et qui n'est pas employé comme un mot français normal (V. régional).

régional : mot ou emploi particulier au français parlé dans une ou plusieurs régions mais qui n'est pas d'usage général ou qui est senti comme propre à une région.

Il semble que la distinction faite entre les deux ne soit pas opératoire puisque beaucoup de mots régionaux proviennent en fait d'un dialecte ou d'un patois (fada, p. ex., qui est étiqueté *régional* dans le PR, vient du provençal). Quant à savoir s'ils sont « d'emploi normal », il faudrait d'abord préciser ce qu'est un emploi normal. La façon dont sont définis français régional et dialecte (auquel renvoie dialectal) dans la nomenclature n'est d'aucun secours :

français régional : la langue française parlée dans une région, avec ses particularités (différent de dialectal).

dialecte : variété régionale d'une langue.

Le marquage indirect par les lexèmes de la définition de type « Au Canada, ... » ou « Dans le Midi, ... » est lui aussi imprécis. On ne sait pas s'il s'applique uniquement au mot ou également à la réalité qu'il dénomme, puisqu'il est employé indifféremment dans les deux cas, comme en témoigne ces exemples tirés du *Lexis* :

avionnerie : Au Canada, usine de constructions aéronautiques.

accise : En Belgique, impôt indirect portant sur certaines marchandises, en particulier les alcools.

Il y a des avionneries ailleurs qu'au Canada, mais l'accise est une particularité belge<sup>7</sup>.

À notre connaissance, il n'y a pas eu d'étude sur l'impact qu'ont sur l'utilisateur du dictionnaire ces différents modes de marquage et l'utilisation de plusieurs modes à la fois. Mais, on peut aisément supposer qu'ils n'ont pas tous la même valeur, que certains (comme la marque-étiquette) ont une valeur prescriptive plus marquée.

<sup>7</sup>L'accise est également une particularité canadienne, mais notre but n'étant pas d'évaluer le contenu microstructurel, mais plutôt le contenant, il ne sera pas question ici de l'adéquation de la description lexicographique avec la réalité.

Nous nous sommes demandée s'il y avait une logique derrière l'utilisation de l'une ou l'autre façon de marquer. Par exemple, on pourrait émettre l'hypothèse que cette façon change selon le type de régionalisme à traiter. Cependant, il n'en est rien. Nous devons donc conclure que le marquage des mots régionaux n'est absolument pas systématique.

#### 4. CONCLUSION

Nous voulions vérifier, nous le rappelons, si le traitement réservé aux régionalismes était objectif, systématique et cohérent. Nous n'avons pu que constater :

- qu'il y a un écart significatif entre la théorie de la définition et l'utilisation de celle-ci;
- que les dictionnaires divergent quant au marquage des régionalismes et donc quant à l'appréciation de ce qu'est le système général de référence;
- que la marque-étiquette ne fait pas l'objet d'un emploi systématique dans un même dictionnaire, contrairement à ce qui est annoncé en introduction;
- que plusieurs modes de marquages sont utilisés, mais de façon tout à fait aléatoire;
- que de façon générale, il y a d'importants écarts entre le discours sur le dictionnaire et le discours microstructurel.

Ainsi, il y a tout lieu de croire, que le traitement microstructurel des régionalismes, pour ce qui de la définition et de la marque, est laissé à la subjectivité et au bon sens empirique des rédacteurs. Il semble qu'on ne s'est tout simplement pas assis pour établir une méthodologie rigoureuse.

Il va de soi que les dictionnaires ne peuvent être parfaits, bien que leur présentation aime bien le faire croire au public. Cependant, ils sont certainement perfectibles. Simplement en éliminant la définition-renvoi, simplement en établissant une grille de marques et surtout en l'explicitant au début de l'ouvrage, on franchirait un grand pas vers un traitement plus systématique et équitable des régionalismes.

#### RÉFÉRENCES

- BOULANGER, J.-C. (1981), Les français régionaux : observations sur les recherches actuelles, coll. « Études, recherches et documentation », Québec : OLF; L'éditeur officiel, 68 p.
- DUBOIS, J. et C. Dubois (1971), Introduction à la lexicographie : le dictionnaire, Paris : Larousse, 217 p.
- LAROUSSE DE LA LANGUE FRANÇAISE. Lexis (1979), Sous la direction de Jean Dubois, 2<sup>e</sup> édition, illustré, Paris : Librairie Larousse, XVI + 2111 p. [Lexis]
- Petit Larousse illustré 1990 (1989), Paris : Librairie Larousse, 1680 p. + Atlas. [PLI]
- PICOCHÉ, J. (1977), Précis de lexicologie française, Paris : Nathan, 181 p.
- REY, A. (1986), « La variation linguistique dans l'espace et les dictionnaires », dans La lexicographie québécoise. Bilan et perspectives, publié par Lionel Boisvert, Claude Poirier et Claude Verreault, Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 23-40.
- REY-DEBOVE, J. (1971), Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains, La Haye/Paris : Mouton, 329 p.
- ROBERT, P. (1989), Le Petit Robert 1. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Nouvelle édition revue, corrigée et mise à jour, Rédaction dirigée par Alain Rey et Josette Rey-Debove, Paris : Dictionnaires Le Robert, XXXI + 2175 p. [PR]

---

**MARTIN BROUSSEAU<sup>1</sup>**  
Étudiant de 2<sup>e</sup> cycle  
Université Laval

---

**EFFETS DE L'UTILISATION DE LA VARIÉTÉ QUÉBÉCOISE  
SUR L'INTELLIGIBILITÉ DE LA PAROLE DE SYNTHÈSE<sup>2</sup>**

---

Directeur de mémoire: M. Claude Paradis

**ABSTRACT**

This paper deals with the relevancy for speech synthesis systems to include a variationist component. It presents the results of two experiments carried out with two groups of French-speaking subjects from Quebec City to assess the influence of the linguistic variety on intelligibility of isolated words.

**1. OBJECTIFS**

La présente communication s'inscrit dans le cadre d'un programme de recherche plus vaste visant ultimement l'intégration de la variation socio-géographique dans la parole de synthèse en vue d'en augmenter le naturel et d'en favoriser l'acceptation par les utilisateurs [1]. Les auteurs travaillent à la mise au point d'un système qui modélise une partie de la variation linguistique en français du Québec en fonction de paramètres socio-géographiques (âge, sexe, origine géographique, instruction, occupation); à partir d'une représentation phonétique «standard» et de la définition d'un certain profil de locuteur, le programme peut dériver la transcription phonétique correspondant à la prononciation probable en tenant compte des connaissances sociolinguistiques disponibles sur le français québécois.

Dans le but d'évaluer l'opportunité de l'intégration d'un tel «module variationniste» dans un système de synthèse réel, nous nous proposons de vérifier si l'utilisation d'une variété linguistique adaptée au profil des récepteurs québécois a une incidence sur la communication. Trois paramètres peuvent être pris en considération: l'intelligibilité brute du message, l'agrément ou le confort d'écoute et enfin les attitudes des récepteurs.

Il existe un certain nombre de travaux en relation avec l'un ou l'autre de ces trois aspects. Les études sur l'évaluation des systèmes de synthèse en fonction de divers paramètres comme la netteté, l'intelligibilité, le naturel ou l'agrément d'écoute sont nombreuses. Les travaux des sociolinguistes [2,3] ont par ailleurs montré que la variété linguistique utilisée influence directement l'évaluation du locuteur et le degré d'attention apporté à son message, encore que les résultats des études en contexte québécois [4,5] soient partiellement divergents et particulièrement difficiles à interpréter. On ne dispose cependant, à notre connaissance, d'aucune étude qui évalue systématiquement l'effet de la variété linguistique dans une perspective de synthèse de la parole. Le problème majeur est celui de l'inexistence d'un synthétiseur pouvant produire plus d'une variété de français; dans ces conditions, on peut penser que les quelques observations de [7] mentionnent au moins autant en cause la qualité intrinsèque des synthétiseurs comparés que l'effet de la variété linguistique.

---

<sup>1</sup>Texte rédigé en collaboration avec Mme Denise Deshaies (U. Laval) et MM. Claude Paradis (U. Laval) et Jean Dolbec (UQAC).

<sup>2</sup>Texte paru dans les actes du XI<sup>ème</sup> Congrès international des sciences phonétique (19-24 août 1991, Aix-en-Provence), vol.3, pp.486-489.

C'est pour contrôler partiellement l'effet de cette variable que nous avons choisi de travailler dans un premier temps à partir de stimuli produits par un même locuteur bilingue pouvant reproduire aussi bien les prononciations d'une variété québécoise de français (VQ) que celles d'une variété française (VF). On trouvera ici les résultats de deux expériences visant à mesurer en contexte québécois l'effet de la variété linguistique sur l'intelligibilité.

## 2. EXPÉRIENCE I

L'expérience I visait à mesurer la capacité d'un certain nombre de sujets à identifier des mots produits en VQ et en VF. Une liste de 20 mots monosyllabiques comportant un phénomène susceptible d'une réalisation caractéristique en français québécois a été établie de telle façon qu'on y retrouve 2 exemples de chacun des phénomènes suivants: affrication de /t/ et /d/, ouverture des voyelles hautes /i/ et /u/, diphthongaison des mi-ouvertes /ɛ/, /ɔ̃/ et /œ/, fermeture de /ɑ/, diphthongaison des voyelles nasales /ɛ̃/ et /ɑ̃/ en syllabe entravée. Les 20 mots ont été prononcés par le locuteur bilingue en VQ et en VF, pour un total de 40 stimuli qui ont été numérisés à une fréquence d'échantillonnage de 11025 Hz et ordonnés de façon aléatoire.

Ces stimuli ont été présentés à deux groupes de 24 et 36 sujets au cours de deux séances distinctes. Tous les sujets testés avaient le français québécois comme langue maternelle. Chaque stimulus était présenté deux fois à une seconde d'intervalle. Le sujet devait écrire sur une feuille-réponse le mot entendu. Une pause de 7 secondes séparait les groupes de stimuli entendus. Les résultats apparaissent au *Tableau 1*.

On peut observer que la tâche d'identification a été globalement mieux réussie en VQ qu'en VF. La corrélation entre la variété linguistique et le taux d'identification se révèle significative ( $\chi^2 = 18,89$ ,  $p < .001$ ).

Variété	Bonnes réponses	Erreurs
VQ	1092	108
VF	1022	178

*Tableau 1: Nombre de mots bien identifiés en fonction de la variété utilisée. VQ = variété de français québécois; VF = variété de français de France. Nb de sujets: 60.*

L'existence d'une telle corrélation ne constitue cependant pas nécessairement, d'un point de vue pratique, un argument suffisant pour justifier la mise au point d'un synthétiseur pouvant produire les deux variétés linguistiques; d'aucuns pourraient en effet soutenir que l'information supplémentaire apportée par le contexte et l'effet de l'adaptation progressive viendraient de toute façon réduire la différence entre les deux variétés (6% en faveur de VQ) qui se trouverait ainsi ramenée à un seuil marginal. On disposerait par contre d'un argument beaucoup plus fort si on parvenait à montrer que l'utilisation de la variété familière a dans tous les cas un effet facilitant sur la perception et l'intégration du stimulus, ce qui se traduit par une moins grande mobilisation des ressources cognitives qui pourraient alors être affectées à d'autres tâches ou mises à contribution dans les cas de dégradation du signal.

## 3. EXPÉRIENCE IIA

La procédure expérimentale retenue repose sur la mesure du temps de réaction pour l'appariement d'un stimulus oral avec un stimulus visuel comme indice de la plus ou moins grande facilité de perception

et de traitement [6], elle-même fonction de la plus ou moins grande familiarité avec la variété linguistique utilisée.

Les 40 stimuli de l'expérience précédente ont été réutilisés. Les mots ayant été choisis de façon à pouvoir être regroupés en paires minimales (bāk ~ bād), chaque stimulus oral a été associé à une paire de stimuli visuels comprenant la transcription orthographique des deux mots de la paire minimale (i.e. [bāk] → *banque-bande*). Quatre sous-ensembles différents ont été constitués de façon à contrôler l'ordre d'apparition des deux cas de la variable indépendante (VQ, VF) de même que l'ordre de présentation droite-gauche des stimuli visuels. Pour chaque stimulus, les deux mots cibles constituant la paire minimale étaient d'abord affichés, l'un dans la moitié gauche, l'autre dans la moitié droite de l'écran d'un micro-ordinateur. Une seconde plus tard, un stimulus sonore correspondant à l'un des deux mots de la paire était entendu par le sujet. La tâche du sujet consistait à associer le stimulus entendu à l'un ou l'autre des mots affichés en appuyant sur la touche du clavier associée au mot de gauche ou de droite. Le sujet contrôlait lui-même le passage à la séquence suivante en appuyant sur la barre d'espace. Le temps écoulé entre la fin du stimulus oral et la pression sur la touche a été mesuré en microsecondes par l'ordinateur. Trente-huit jeunes adultes, étudiants universitaires en linguistique, se sont prêtés au test; les sujets étaient tous droitiers et avaient le français du Québec comme langue maternelle. Seules les bonnes réponses ont été considérées; ont aussi été écartés tous les temps inférieurs à 4 ms. (la limite du dispositif de chronométrage) et qui apparaissent vraisemblablement comme le produit de réponses anticipatives. Le pourcentage des valeurs ainsi rejetées s'établit à 6,1%. La moyenne des temps de réaction en fonction de la variété linguistique à laquelle appartenait le stimulus a été calculée globalement, de même que par mot, par phénomène linguistique et par sujet. Seuls les résultats globaux sont présentés ici au *Tableau 2* et discutés brièvement.

	$\bar{x}$	étendue	$\sigma$
VF	382	7-1942	220
VQ	386	6-1701	211

*Tableau 2: Temps de réaction moyens en ms. en fonction de la variété (sujets universitaires).*

La première constatation est l'absence de différence dans les temps de réaction à l'une ou l'autre variété. La grande étendue des résultats constitue un autre élément caractéristique; le recours à des procédures visant à écarter les valeurs extrêmes a cependant eu peu d'effets sur le rapport entre les deux moyennes.

Les résultats de cette seconde expérience non seulement ne supportent pas l'hypothèse d'une plus grande facilité de traitement de la variété familière, mais encore se présentent en contradiction apparente avec les résultats de l'expérience I. Il est possible que l'explication soit à chercher du côté des caractéristiques linguistiques des sujets testés, étudiants universitaires en linguistique et donc ayant une certaine exposition à la variété française. C'est pourquoi il a semblé opportun de répéter l'expérience avec un groupe de sujets présumément moins familiers avec la variété de français de France et, de ce fait, plus représentatifs de la population québécoise.

#### 4. EXPÉRIENCE IIB

Le matériel et la procédure étaient identiques à ceux de l'expérience IIa. Le test a été complété par 38 jeunes adultes droitiers inscrits à l'éducation des adultes (niveau secondaire) dans une commission scolaire. Un nombre anormalement élevé de réponses ont été rejetées à cause d'un appariement incorrect (2,6%) ou d'un temps de réponse inférieur à 4 ms. (33,2%) pour un total de 35,8%. Les résultats sont présentés au *Tableau 3*.

	$\bar{x}$	Étendue	$\sigma$
VF	230	10-1646	232
VQ	213	5-1378	184

Tableau 3: Temps de réaction moyens en ms. en fonction de la variété (sujets du secondaire).

Non seulement le temps de réponse moyen est sensiblement plus bas que pour les sujets universitaires, mais encore observe-t-on une différence en faveur de VQ (-17 ms.). La plus grande rapidité de réponse doit vraisemblablement être mise en rapport avec le nombre plus élevé de réponses anticipatives, ce qui suggère que les sujets du secondaire ont privilégié l'aspect «vitesse» de la consigne. Le temps de réponse plus court en VQ va pour sa part dans le sens de l'hypothèse d'une plus grande facilité de perception et de traitement de la variété linguistique plus familière; la différence n'atteint cependant pas un niveau statistiquement significatif ( $t(973) = 1,26, p > .2$ ).

## 5. DISCUSSION

Les résultats de l'expérience I montrent que pour des sujets ayant le français du Québec comme langue maternelle l'identification des mots produits en VQ est significativement plus aisée que celle des mêmes mots produits en VF. Cet effet facilitant ne s'est cependant pas retrouvé aussi nettement dans le temps de réaction pour une tâche de reconnaissance (Expérience II), l'avantage en faveur de la forme VQ se trouvant sensiblement réduit (Ib) ou même annulé (IIa); il est possible que l'ajout d'un support visuel, en simplifiant exagérément la tâche, n'ait pas permis de mesurer directement l'effet de la variété linguistique. Celui-ci se retrouve cependant indirectement dans la comparaison entre les deux groupes de sujets, la performance des sujets du secondaire, donc moins exposés à la variété française, continuant de favoriser VQ, ce qui n'est pas le cas pour les sujets universitaires plus exposés aux deux variétés.

Il faudra, en conséquence, essayer de voir si des conditions de tests plus difficiles (stimuli dégradés acoustiquement et/ou une tâche plus complexe, par exemple) seraient de nature à provoquer des différences de temps de traitement plus significatives. Ces tests devront aussi chercher à mieux évaluer les rapports entre le degré d'exposition aux variétés de français de France et les temps de reconnaissance que laissent entrevoir ces premiers résultats.

## RÉFÉRENCES

- [1] DOLBEC, J. et C. PARADIS. (1990): «Pour une prise en considération de la variation sociolectale dans la parole de synthèse», in *Actes des XVIIIe JEP*, Montréal, Société française d'acoustique et Univ. de Montréal.
- [2] LABOV, W. (1976): *Sociolinguistique*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- [3] LAMBERT, W. E., HODGSON, R.C., GARDNER, R.C. et S. FILLENBAUM. (1960): «Evaluational reactions to spoken languages», in *Jour. of Abnormal and Social Psychology*, 60, pp. 44-51.
- [4] LAPPIN, K. (1982): «Évaluation de la prononciation du français montréalais: étude sociolinguistique», in *Revue québécoise de linguistique*, 11,2, pp. 93-112.
- [5] MÉAR-CRINE, A. M. et Th. LECLERC. (1976): «Attitudes des adolescents canadiens-français vis-à-vis du français québécois et du français académique», in *Cahiers de linguistique*, 6, pp. 155-170.
- [6] PISONI, D. B. (1982): «Perception of Speech: the Human Listener as a Cognitive Interface», in *Speech Technology*, 2, pp. 10-23.
- [7] ROBERT, J.M., CHOINIÈRE, A. et DESCOUT, R. (1989), «Subjective evaluation of the Naturalness and Acceptability of Three Text-to-Speech Systems in French», in J.P. Tubach et J.J. Mariani (eds), *Eurospeech 89*, Edinburgh, CEP Consultants Ltd, vol. 2, pp. 640-643.

---

**LINDA DE SERRES**  
Étudiante de 3<sup>e</sup> cycle  
Université Laval

---

**AU-DELÀ DES MOTS, LA COMPRÉHENSION EN LECTURE: UN PROCESSUS CONSTRUCTIF**

---

Directrice de thèse: Mme Josiane F. Hamers

## **INTRODUCTION**

Le langage est un phénomène universel chez l'humain puisque toute personne dite normale parvient au moyen de signes linguistiques à communiquer avec ses pairs. Alvarez (1989) parle alors de la primauté de la langue parlée sur la langue écrite, cette dernière découlant d'un apprentissage ultérieur qui se fait généralement en milieu scolaire. Seule la personne éduquée apprendra à lire et à écrire (Marshall 1987); la lecture demanderait plus d'efforts et d'habiletés que la langue parlée. Mais en fait pourquoi s'attarder à la lecture par se?

Pour diverses raisons, entre autres parce que maints apprentissages passent par ce médium toute la vie durant et qu'à tout âge, les difficultés en lecture peuvent marquer la qualité de vie d'un être. Ceci dit, dans les pages à venir nous aborderons les différences entre la langue parlée et écrite pour ensuite présenter certains modèles de lecture (ascendant, descendant, interactif). Finalement, nous exposerons différents facteurs influents dans la compréhension de textes et nous terminerons par la présentation de deux types de lecteurs: expert, faible, et leurs caractéristiques propres.

### **1. LANGUE ORALE ET LANGUE ÉCRITE**

La langue orale correspond à une forme de message contextualisé tandis que la langue écrite est davantage décontextualisée (Kalmar 1985; Tannen 1985; Hamers & Blanc 1989). À l'oral, les unités sont habituellement plus brèves et le flot d'informations est donc généralement plus ou moins encadré et en conséquence, les frontières peuvent être ambiguës et peu claires. De plus, la langue orale se veut en constante évolution lexicale et grammaticale. Finalement, c'est un mode d'expression partagé avec un public où l'auditeur peut demander des explications au besoin (Chafe 1985).

La forme écrite quant à elle comporte un style plus complexe, lequel la rend plus précise et plus organisée (Barr *et al.* 1990). L'écrit permet également d'assimiler plus d'informations dans une période de temps donnée. Les notions de permanence, de traits conservateurs et d'isolement caractérisent cette forme d'expression (Chafe 1985). Ajoutons que le contact avec l'écrit par le biais de la lecture par exemple, se veut une activité où l'émetteur est physiquement absent. Contrairement à la langue orale, le lecteur n'a pas de contexte extralinguistique dans ce cas.

Le jeune enfant apprendra donc la langue sous forme de conversation ordinaire, soit la langue orale, pour ensuite se tourner vers la langue écrite (Barr *et al.* 1990). À cause justement de sa précision, de son organisation et du savoir qu'elle permet d'acquérir et de divulguer, nous croyons qu'il est fort important de maîtriser l'écrit entre autres du point de vue de la lecture et de la compréhension. En ce sens, nous abordons maintenant des modèles de lecture.

### **2. MODÈLES DE LECTURE**

Des modèles que nous présentons, un premier découle du courant behavioriste: le modèle ascendant. Dans ce courant, on tente de décrire la réaction, le comportement qu'une personne a lorsque

mise en contact avec un stimulus donné, des mots par exemple. L'emphase est alors portée sur l'observation de comportements externes à un sujet. Le second modèle découle du courant cognitiviste: le modèle descendant. Dans ce courant, l'emphase est mise sur l'observation du fonctionnement de la mémoire et de l'attention. On tente alors de comprendre ce qui se passe dans la tête du sujet pour que, en lecture par exemple, celui-ci comprenne un texte. Un troisième modèle met à contribution des éléments des courants behavioriste et cognitiviste, c'est le modèle interactif. L'accent y est mis sur l'interaction effectuée entre des composantes d'un niveau de base (ascendant) et celles d'un niveau supérieur (descendant). On tente à partir de ces deux tangentes d'expliquer comment l'humain effectue le traitement de l'information (Samuels & Kamil 1984).

Ces modèles, selon leur époque et leurs orientations, touchent d'une part à des éléments importants du texte (dont les lettres, le sens de mots regroupés, la relation entre ceux-ci, la phrase, le paragraphe, la structure du texte) et/ou à des éléments relatifs au lecteur, entre autres ses connaissances antérieures, sa compétence linguistique incluant l'habileté à reconnaître des mots nouveaux ou une syntaxe nouvelle, son habileté cognitive soit la capacité à prédire, à déduire et à inférer à partir d'un contexte, sa mémoire et son attention ainsi que son but de lecture (Barnett 1989). Nous avons là divers constituants du processus de la lecture qui, dépendant du point de vue adopté par un auteur, seront inclus ou exclus dans les modèles suivants: ascendant, descendant, interactif.

### **2.1 Modèle ascendant**

Dans les modèles ascendants (Gough 1972 et LaBerge & Samuels 1974: voir Barnett 1989), le lecteur commence avec le texte et bâtit du sens à partir des lettres, des mots et des phrases que celui-ci contient. Dans cette optique, le lecteur encode l'information dans une série de stades consécutifs et de façon linéaire dans un mouvement de bas (le texte) en haut (le lecteur) d'où ascendant. Il reçoit les données en provenance d'un texte avant même que des stades mentaux, de niveau supérieur et donc relatifs à la compréhension, transforment et codent ces données. Un tel modèle présente la lecture comme un processus où des parties d'un texte sont absorbées, analysées et progressivement cumulées à d'autres parties jusqu'à ce qu'elles forment du sens. Nous avons là un type de modèle nettement basé sur le texte où l'information provient essentiellement du sens tiré du matériel décodé. Ce modèle met donc l'emphase sur les lettres et les mots d'un texte et le décodage qui s'en suit sans toutefois nous éclairer sur la compréhension comme telle.

### **2.2 Modèle descendant**

Bien que le modèle descendant décrive également la lecture comme un processus linéaire, il a comme point de départ les stades mentaux (de niveau supérieur) du lecteur allant vers le texte (de niveau inférieur). C'est un mouvement qui va du haut (le lecteur) vers le bas (le texte) d'où descendant. Selon ce modèle, le lecteur réfère à ses connaissances générales du monde ou à ses schémas. Les schémas sont des représentations mentales constituées d'unités de connaissances que le sujet possède par rapport à des objets, à des situations ou à des événements. Ces unités de connaissances forment une sorte de savoir générique et deviennent une source particulière d'informations permettant entre autres au sujet de se créer des attentes, de comprendre, d'inférer, de faire des prédictions sur le contenu d'un texte et éventuellement, confirmer ou rejeter celles-ci.

Comme Douglass (1989) le souligne, les modèles de Goodman (1976) et Smith (1971), bien qu'ayant été transformés ultérieurement en modèles interactifs, étaient au départ des modèles de type descendant selon lesquels un lecteur fait des prédictions sur la structure grammaticale d'un texte et utilise sa connaissance de la langue et de ses schémas pour combler les concepts sémantiques lus de sorte à tirer du sens du texte. Le lecteur se sert alors d'échantillons du texte pour confirmer ou rejeter ses prédictions. De ce point de vue, il ne serait pas nécessaire de voir chaque lettre ou chaque mot d'un texte mais bien, en se basant sur des parties de texte, de déduire à partir des prédictions faites en mémoire,

l'information qu'il comporte. À l'instar du modèle de Goodman (1976), Smith (1971) conçoit la lecture en quatre points précis: le but, la sélectivité, la compréhension, l'anticipation. Le lecteur lirait d'abord pour des raisons particulières, soit le but de la lecture. Deuxièmement, la lecture serait sélective puisque le lecteur s'attarderait à ce qui l'intéresse pour atteindre son but initial. Troisièmement, la lecture serait basée sur la compréhension, le lecteur utiliserait alors ses connaissances antérieures pour combler l'information du texte. Finalement, la lecture serait anticipatoire puisque les connaissances antérieures du lecteur, la sélection de l'information et le but de lecture amèneraient le lecteur à anticiper le contenu du texte.

Dans ces modèles de type descendant, nous remarquons que contrairement au modèle ascendant où l'accent était mis sur le texte, les mécanismes cognitifs du lecteur ont un rôle de première importance.

### 2.3 Modèle interactif

Comme son nom l'indique, le modèle interactif présente la lecture sous la forme d'une interaction entre l'activité mentale d'un lecteur et l'information d'un texte, deux facteurs influant dans la compréhension.

Jusque dans les années 70, les modèles étaient plutôt linéaires et présentaient une série de stades de traitement non-interactifs. C'était la cumulation de travail fait à chacun de ces stades de façon indépendante qui permettait finalement de constituer un tout sensé pour le lecteur. C'est donc dire que l'information était traitée d'un stade minimal vers un stade supérieur mais que l'inverse n'était pas concevable (Samuels & Kamil 1984).

Rumelhart (1977: voir Bamett 1989) a été l'un des premiers à dénoncer l'approche linéaire tant dans les modèles ascendant que descendant. Celui-ci a suggéré une approche à la fois perceptuelle (au niveau du texte) et cognitive (au niveau du lecteur). Pour cet auteur, les différentes sources au niveau du texte et du lecteur se joignent et c'est de là que le processus de la lecture émane.

Kintsch et van Dijk (1978) ont eux aussi élaboré un modèle de traitements de textes rendant compte des activités cognitives impliquées dans la compréhension. De leur point de vue, la compréhension de textes relève d'une théorie sémantique dans laquelle les propositions constituent des unités de signification. Kintsch (1976) ainsi que Kintsch et van Dijk (1978) divisent le texte en propositions surordonnées et subordonnées, selon le nombre de liens référentiels qu'elles entretiennent les unes avec les autres. Ainsi, plus une proposition a un nombre élevé de liens référentiels avec d'autres propositions, plus grand est le nombre de traitements qu'elle subit (soit au plan du traitement cognitif de l'information fait par le lecteur) et par le fait même, plus grande est sa probabilité de rappel: elle est de type surordonnée. L'importance relative d'une proposition est définie par la somme de liens référentiels que celle-ci partage avec d'autres propositions. En ce sens, les propositions les plus importantes, les surordonnées, seront celles dont dépend le plus grand nombre de propositions tandis que les propositions subordonnées auront un nombre plus réduit de propositions dépendantes. Le modèle de Kintsch et van Dijk (1978) réfère donc d'une part aux notions de structure profonde, c'est-à-dire à la macrostructure d'un texte, laquelle est constituée de propositions de type surordonné et d'autre part, à la structure de surface, c'est-à-dire à la microstructure d'un texte, laquelle est constituée de propositions de type subordonné (voir de Serres 1990a).

Leur modèle établit en quelque sorte une correspondance entre la macrostructure d'un texte et la compréhension. En résumé, pour Kintsch et van Dijk (1978) la compréhension relève à la fois d'une théorie sémantique dans laquelle le texte, constitué d'unités de signification aussi appelées propositions, et les inférences effectuées à partir des construits cognitifs, soit les schémas instanciés chez le lecteur par les propositions explicites du texte, entrent en interaction (voir Poissant & de Serres 1989). Giasson (1990) souligne que nous avons maintenant suffisamment d'évidence pour reconnaître que la compréhension en lecture ne se résume pas à l'addition des mots de plusieurs phrases. C'est plus que la transposition d'un texte dans la tête d'un lecteur mais bien une construction de sens, soit l'addition de "nouveau" à un "connu".

Toutefois, comme Samuels & Kamil (1984) le rappellent, les modèles dont nous disposons jusqu'à maintenant sont partiels. À la suite de recherches empiriques menées sur certaines de leurs constituantes, ils font l'objet de révision. De plus, ces auteurs soulignent qu'il est difficile de comparer de tels modèles de lecture puisque chacun d'entre eux est en fait limité par la période à laquelle il a été mis sur pied. De plus, ces modèles ont différentes origines et différents points d'emphase (par exemple le décodage, l'anticipation, etc.) et ont été créés à partir de recherches faites auprès de populations différentes (par exemple des lecteurs jeunes ou plus vieux, faibles ou experts, etc.) et de ce fait, ces modèles sont intéressants chacun à leur façon mais ne peuvent être généralisés à toute condition de lecture.

### 3. FACTEURS INFLUENTS DANS LA COMPRÉHENSION DE TEXTES

Plusieurs recherches (Kintsch & van Dijk 1978; Kintsch 1980; Anderson & Barnitz 1984; Anderson et al. 1984; Barnitz 1986), à l'instar du modèle interactif de lecture proposé précédemment, affirment que la compréhension résulte de l'interaction entre un texte et les connaissances antérieures du lecteur. Le lecteur traiterait donc l'information en se basant d'une part sur les données émergent du texte et effectuerait alors un processus de traitement orienté de bas en haut (ascendant). Il se baserait également sur les hypothèses ou les attentes générées en mémoire à partir de ses connaissances antérieures; soit un processus de traitement inverse, c'est-à-dire de haut en bas (descendant). Bref, nous constatons que la compréhension en lecture est un processus très complexe faisant que les choses, les faits et le monde extérieur sont perçus et compris par chacun à sa manière, selon sa culture et son vécu (de Serres 1990a).

Dans cette veine, plusieurs chercheurs (Anderson 1984; Barnitz 1986; Nelson 1987; de Serres 1990a) ont démontré que les facteurs culturels jouent un rôle déterminant dans la compréhension de textes. Le lecteur est influencé par tout ce qui forme son environnement et sa culture puisque le schéma auquel il se réfère lors de la lecture, repose sur des variables telles que son âge, son sexe, son ethnie, sa religion et sa profession. En conséquence la culture ne peut être ignorée dans une théorie sur les modèles de lecture.

Dans le même sens, un contexte de lecture significatif facilitera la compréhension (Smith 1988) puisqu'il réduit en quelque sorte l'incertitude face aux mots lus en permettant de présupposer ce que ceux-ci peuvent vouloir dire. Dans cet esprit, la compréhension d'un texte est facilitée si le lecteur est familier avec le sujet de la lecture et donc, possède un schéma à cet effet. À l'inverse, un manque de connaissances sur le sujet traité dans un texte pourrait être un des facteurs expliquant certains échecs en lecture (Beck & McKeown 1986; voir Oakhill & Garnham 1988). Le connu du lecteur est donc un aspect à ne pas négliger en lecture (Devine 1989; de Serres 1990a).

Plusieurs chercheurs (Johnson 1982; Barnitz 1986; Smith 1988; Devine 1989; de Serres 1990b) réfèrent aussi à la compétence linguistique du lecteur, soit la connaissance phonologique, syntaxique et sémantique de la langue. Une compétence linguistique faible peut obliger le lecteur à recourir à ses connaissances du contexte présenté dans le texte pour tenter de bâtir du sens et si, par exemple, le contexte est non-familier, il peut alors avoir peine à comprendre adéquatement un texte. Notons cependant qu'une telle situation est plus probable d'être observée dans un contexte de lecture en langue seconde ou étrangère, chez de jeunes lecteurs ou chez des lecteurs faibles. Pour en savoir davantage justement au sujet des différents types de lecteurs, nous abordons maintenant les caractéristiques propres au lecteur expert et au lecteur faible.

### 4. DEUX TYPES DE LECTEURS

#### 4.1 Le lecteur expert

Le lecteur expert cherchera avant tout à faire du sens autour du langage écrit (Goodman 1976; Perfetti 1985; Oakhill & Garnham 1988; Barr *et al.* 1990), voilà une affirmation centrale chez les chercheurs qui s'intéressent à la compréhension en lecture. Abondant dans le même sens, Barr *et al.* (1990) présentent

quatre caractéristiques partagées par de nombreux chercheurs et ayant trait au comportement du lecteur expert.

D'abord, le lecteur expert recourt à ses connaissances antérieures, à son connu. Il "sait" que la lecture se fait au-delà des mots et il incorpore l'information du texte à ses propres connaissances. En deuxième lieu, le lecteur expert se questionne de sorte à distinguer ce qu'il sait de ce qu'il veut savoir. Lors d'une lecture où ses connaissances sont limitées par exemple, ce lecteur s'interrogera, fera des hypothèses, essaiera d'établir des analogies à partir de ses expériences et se donnera un ou des buts de lecture. Troisièmement, s'étant donné un but, celui-ci tentera de répondre à ses propres questions en assimilant l'information pour confirmer ou infirmer ses hypothèses et en faisant des inférences pour rendre le tout cohérent et en faciliter la structuration. Finalement, le lecteur expert contrôlera sa lecture en ce sens qu'il gardera en mémoire ses hypothèses, les changera, soit en les défaisant ou soit en en créant de nouvelles. Bref celui-ci cherchera une évidence et ce, tout en se demandant intérieurement en guise d'évaluation personnelle continue de sa performance en matière de compréhension: "est-ce que je m'arrange bien? est-ce que je comprends cela?", etc.<sup>1</sup>

Ce processus appelé métacognition réfère au fait qu'un lecteur expert aurait une idée de sa propre activité cognitive lors de la lecture et saurait comment utiliser et contrôler ses stratégies cognitives pour apprendre et se rappeler de l'information. Barr *et al.* (1990) ajoutent à cet effet que, selon la théorie métacognitive, un lecteur expert pourrait même au besoin puiser dans un "bassin" de stratégies quand par exemple il ne comprend pas quelque chose. Ces auteurs rappellent toutefois que le débat demeure ouvert à savoir jusqu'à quel point le lecteur aurait consciemment ou non, soit de façon explicite ou tacite, recours aux stratégies en mémoire (hypothèse, inférence, analogie, etc.).

Un autre facteur important concerne la capacité du lecteur à faire des inférences. Comme Oakhill & Garnham (1988) l'exposent, l'information d'un texte est en grande partie implicite d'où le besoin pour le lecteur d'extraire de l'information de ses connaissances antérieures emmagasinées dans la mémoire à long terme de sorte à faire des inférences. Les inférences permettent d'établir une structure globale du texte, aussi appelée macrostructure (Kintsch & van Dijk 1978), et de faire des liens entre les phrases. Les inférences seraient par exemple générées pour répondre à des questions du lecteur et pour cette raison, ne seraient pas faites de manière automatique selon ces auteurs. À cet égard, Smith (1988) est plus nuancé. Celui-ci précise que le "mediated meaning identification", c'est-à-dire l'usage du contexte fait par le lecteur pour dégager du sens d'un texte, est courant chez le lecteur expert. Selon lui, ce processus serait sans doute inconscient et constituerait la base de la compréhension permettant au lecteur de progresser sans recourir constamment au dictionnaire par exemple.

Sous un angle cognitiviste, Schank (1982) affirme que l'information soustraite d'un texte repose sur son organisation et sur les connaissances antérieures du lecteur. Par exemple le lecteur expert activerait un schéma au tout début de sa lecture et chercherait l'information dans le texte pouvant combler les espaces libres du schéma activé. De ce point de vue, la compréhension d'une phrase ayant trait à une action ou à une partie du schéma activé constitue un exercice de confirmation par rapport aux attentes créées en début de lecture, en opposition à une analyse syntaxique de phrases (Bower *et al.* 1979).

## 5.2 Le lecteur faible

Smith (1982) pour sa part fait un rapprochement entre le jeune lecteur et le lecteur faible puisqu'ils auraient communément une conception inadéquate de la lecture, ne réalisant pas que le but premier est de construire du sens et non de se concentrer sur le décodage. Dans la même direction, Oakhill & Garnham (1988) soulignent que le lecteur expert sait généralement pourquoi il lit un texte donné tandis que le lecteur débutant ou le lecteur faible ne le sait pas.

<sup>1</sup>Nous avons choisi de traduire par "contrôler, le verbe anglais "to monitor".

Selon Smith (1982) et Perfetti (1985), le lecteur lent (généralement un lecteur faible chez qui la lenteur est observable) aura peine à garder en mémoire à court terme l'information d'une phrase à une autre pour l'intégrer à ce qu'il a lu et à ce qu'il lira. À notre avis, si le décodage s'avère lent et laborieux, il se peut que le contexte antérieur soit oublié lorsqu'un mot est ultérieurement lu et nous croyons que de là, il peut y avoir une non-intégration de l'information d'une phrase à l'autre ou même à l'intérieur d'une phrase, d'où pourrait subséquemment découler une piètre compréhension.

#### 4.3 Le lecteur expert et le lecteur faible

On dira d'un lecteur qu'il est expert car il sait ajuster ses stratégies de lecture au type de texte qu'il lit (par exemple: un article de journal ou de revue scientifique, un roman, des directives à suivre) et au genre d'informations qu'il souhaite en tirer (par exemple: glaner, résumer, mémoriser, appliquer) (Oakhill & Garnham 1988; Barnett 1989). Quant au lecteur faible, il vouera beaucoup d'efforts au décodage. Il cherchera le sens de mots isolés, et aura généralement de la difficulté à comprendre un texte. En opposition, le lecteur expert aura l'habileté de décoder rapidement, automatiquement, pouvant ainsi se concentrer davantage sur des problèmes de compréhension plus globaux (Smith 1982). Lorsqu'un problème de compréhension survient, Oakhill & Garnham (1988) rapportent qu'un lecteur expert est en mesure de le reconnaître et il prend les moyens nécessaires pour y faire face. Dans le même sens, Smith (1988) ajoute que les lecteurs experts reviennent sur leur lecture et corrigent les erreurs faites pouvant entraver le sens d'un texte tandis que les lecteurs faibles ou ceux qui ne lisent pas en cherchant le sens d'un texte, ne peuvent devenir conscients de leurs erreurs, même de celles pouvant altérer le sens du texte.

Dans la même foulée, Barr *et al.* (1990) ajoutent que le lecteur expert ne démontre pas de différence de qualité de compréhension tant pour l'information implicite qu'explicite tandis que le lecteur faible a de la difficulté à comprendre quand l'information est implicite. Pire encore, le lecteur faible a souvent peine à détecter une information insensée, à reconnaître qu'il ignore la réponse à une question (ce lecteur ne pensera pas par exemple à relire une partie d'un texte pour tenter de clarifier). Dans le même sens, les jeunes lecteurs sont moins susceptibles de conscientiser un état de non-compréhension ou encore de savoir quoi faire dans un tel cas. Ceux-ci ont d'ailleurs de la difficulté à détecter si de l'information essentielle est absente d'un texte ou encore de l'en extraire quand elle est présente (Oakhill & Garnham 1988).

Segalowitz (1986) pour sa part distingue les lecteurs experts et faibles en ce que les premiers, contrairement aux seconds, démontreraient une plus grande rapidité ainsi qu'une certaine automatisation à la reconnaissance de mots. Oakhill & Garnham (1988) ainsi que Spiro & Myers (1984) réfutent cette affirmation. Ceux-ci mentionnent des recherches (Fleisher *et al.* 1978; voir Spiro & Myers 1984; Jenkins & Pany 1979; voir Oakhill & Garnham 1988) démontrant qu'il n'existe pas de rapport direct entre la rapidité du décodage et le niveau de compréhension puisque des lecteurs entraînés à reconnaître des mots rapidement n'ont pas subséquemment amélioré leur compréhension.

Du point de vue des inférences, Oakhill & Garnham (1988) voient une différence fondamentale entre le lecteur expert et le lecteur faible. Le lecteur faible ne ferait pas d'inférences spontanément tandis que le lecteur expert en ferait pour rendre un texte cohérent. Or, si des liens ne sont pas fait explicitement entre les idées développées dans un texte, ce dernier créera des liens, ses propres liens, entre les phrases. L'habileté à faire des inférences au-delà de l'information explicite se veut selon eux fort importante en compréhension.

Dans l'optique de Schank (1982), un lecteur expert utiliserait seulement ses connaissances syntaxiques lorsqu'une phrase ne correspond peu ou pas au schéma activé en mémoire. À l'opposé, un lecteur faible n'activerait pas un schéma en début de lecture. De cet angle, l'amélioration en lecture serait possible dans la mesure où le lecteur pourrait entre autres parvenir à instancier un schéma approprié par rapport à une lecture donnée. Ainsi, l'effet des indices structuraux (par exemple, le décodage lexico-syntaxique) sur le sens dégagé en cours de lecture diminuerait au fur et à mesure qu'augmente chez le lecteur l'habileté à recourir à un schéma approprié.

## CONCLUSION

Nous avons présenté dans cet article des différences entre la langue parlée et écrite et nous avons aussi abordé trois modèles de lecture: ascendant, descendant, interactif, lesquels découlent des courants behavioriste et/ou cognitiviste. Suite à ces modèles, des facteurs influents dans la compréhension de texte ont été introduits, soit les connaissances antérieures du lecteur (schémas), le texte, la culture du lecteur, la familiarité du contenu d'un texte (ou un contexte significatif), et la compétence linguistique. En dernier lieu, nous avons exposé deux types de lecteurs: l'un expert et l'autre faible.

Or, nous constatons que le lecteur expert se distingue du lecteur faible à maints points de vue et selon l'angle sous lequel un chercheur aborde la compréhension en lecture. Ceci nous fournit des caractéristiques pertinentes pour ces types de lecteurs dans une situation de lecture en langue maternelle mais, que sait-on du lecteur expert ou faible en langue seconde.

Est-ce qu'un bon lecteur en langue maternelle sera d'emblée un bon lecteur en langue seconde? Est-ce que nous pouvons penser à un transfert automatique des stratégies (par exemple, la création d'attentes, le recours à des analogies, etc.) de compréhension en lecture, peu importe le niveau de compétence linguistique d'un lecteur en langue seconde? Par ailleurs, comme certains chercheurs tendent à le croire, devrait-il y avoir atteinte d'un certain niveau de compétence linguistique en langue seconde avant que le transfert puisse se faire? Est-il pensable d'aider des lecteurs faibles à user de stratégies adéquates pour améliorer leur compréhension dans une langue première et/ou seconde? Advenant que nous ne puissions pas envisager la possibilité du transfert de stratégies en lecture de la langue maternelle vers la langue seconde, serait-ce dire qu'un lecteur faible en langue maternelle pourrait être un lecteur expert en langue seconde et vice versa?

Pour tenter de répondre à de telles questions, il nous faudrait dans un premier temps davantage d'informations sur les stratégies utilisées lors de la lecture en langue maternelle par des lecteurs experts et faibles. Dans un deuxième temps, il nous faudrait comparer ces stratégies avec celles utilisées par les mêmes lecteurs ou des lecteurs comparables en langue seconde. Voilà en bref une orientation de recherche qui serait susceptible d'apporter un éclairage nouveau sur les plans cognitif, linguistique et pédagogique relativement aux stratégies de compréhension utilisées lors de la lecture en langue maternelle et en langue seconde. Ceci, afin que chacun, lecteur expert et faible, en langue maternelle ou seconde, puisse vivre avec plaisir un apprentissage, une découverte qui se fait au-delà des mots, au sein d'un processus interactif et constructif qu'est la lecture.

## RÉFÉRENCES

- ALVAREZ, G. (1989). Concepts linguistiques en didactique des langues. Québec: Centre international de recherche sur le bilinguisme.
- ANDERSON, R. C. (1984). Role of the reader's scheme in comprehension, learning, and memory, in Anderson, R. C., Osborn, J., Tierney, R. J. (Ed.) Learning to read in American Schools: Basal readers and content texts. New Jersey: Erlbaum.
- ANDERSON, B. V., BARNITZ, J. G. (1984). "Cross-cultural schemata and reading comprehension instruction", Journal of reading, vol. 28, no 2, pp. 109-115.
- ANDERSON, R. C., OSBORN, J., TIERNEY, R. J. (1984). (Ed.) Learning to read in American Schools: Basal readers and content texts. New Jersey: Erlbaum.
- BARNETT, M. A. (1989). More than Meets the Eye. Foreign Language Reading: Theory and Practice. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- BARNITZ, J. G. (1986). "Toward understanding the effects of cross-cultural and discourse structure on second language reading comprehension", Journal of reading behaviour, vol. 18, no 2, pp. 95-116.
- BARR, R., SADOW, M., BLACHOWICZ, C. (1990). Reading Diagnosis for Teachers. An Instructional Approach. Second Edition. New York: Longman.
- BOWER, G. H., BLACK, J. B., TURNER, T. J. (1979). "Scripts in memory for text", Cognitive Psychology, vol. 11, no 2, pp. 177-220.
- CHAFE, W. L. (1985). Linguistic differences produced by differences between speaking and writing, in Olson, D. R., Torrance, N., Hildyard, A. (Ed.) Literacy, Language, and Learning. The Nature and Consequences of Reading and Writing. New York: Cambridge University Press.

- DE SERRES, L. (1990a). Effet des scripts culturels sur la compréhension de textes familier et non-familier chez l'apprenant adulte anglophone en français langue seconde. Mémoire de maîtrise, Université Laval. DE
- DE SERRES, L. (1990b). "La compréhension de textes familiers et non-familiars chez l'adulte anglophone en français langue seconde", Bulletin de l'ACLA, vol.12, no 2, actes du XXI<sup>e</sup> colloque, pp. 45-58.
- DEVINE, T. G. (1989). Teaching reading in the Elementary School. From theory to practice. Toronto: Allyn and Bacon, Inc.
- DOUGLASS, M. P. (1989). Learning to Read. The Quest for Meaning. New York: Teachers College Press.
- GIASSON, J. (1990). La compréhension en lecture. Québec: Gaëtan Morin, éditeur.
- GOODMAN, K. (1976). Reading: A Psycholinguistic Guessing Game, in Gollasch, F. V. (Ed.) (1982). Language and Literacy: The selected Writings of Kenneth S. Goodman. Volume 1. Process, Theory, Research. London: Routledge & Kegan Paul.
- HAMERS, J. F., BLANC, M. (1989). Bilinguality and Bilingualism. New York: Cambridge University Press.
- JOHNSON, P. (1982). "Effects on reading comprehension of building background knowledge", Tesol Quarterly, vol. 16, no 4, pp. 503-516.
- KALMAR, I. (1985). Are there really no primitive languages? in Olson, D. R., Torrance, N., Hildyard, A. (Ed.) Literacy, Language, and Learning. The Nature and Consequences of Reading and Writing. New York: Cambridge University Press.
- KINTSCH, W. (1976). "Bases conceptuelles et mémoire de texte", Bulletin de Psychologie, numéro spécial: La mémoire sémantique, pp. 327-334.
- KINTSCH, W., VAN DIJK, T. A. (1978). "Toward a model of text comprehension and production", Psychological Review, vol. 85, no 5, pp. 363-394.
- KINTSCH, W. (1980). "Learning from text, levels of comprehension, or: why anyone would read a story anyway", Poetics, vol. 9, pp. 87-98.
- MARSHALL, J. C. (1987). The cultural and biological context of written languages: their acquisition, deployment and breakdown, in Beech, J. S., Colley, A. (Ed.) Cognitive approaches to reading. Toronto: Wiley & Sons.
- NELSON, G. L. (1987). "Culture's role in reading comprehension: a schema theoretical approach", Journal of reading, vol. 30, no 5, pp. 424-428.
- OAKHILL, J., GARNHAM, A. (1988). Becoming a Skilled Reader. Oxford: Basil Blackwell.
- PERFETTI, C. A. (1985). Reading Ability. New York: Oxford University Press.
- POISSANT, H., DE SERRES, L. (1989). "La représentation et l'organisation des scripts en mémoire et leur influence dans la compréhension de textes: Une revue". Recherches Psychopédagogiques, Mémoire et Compréhension de Textes. Numéro Spécial, vol. 2, pp. 40-52.
- SAMUELS, S. J., KAMIL, M. L. (1984). Models of the Reading Process, in Pearson, P. D. (Ed.) Handbook of Reading Research. New York: Longman.
- SCHANK, R. C. (1982). Reading and Understanding. Teaching from the perspective of artificial intelligence. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- SEGALOWITZ, N. (1986). Skilled reading in the second language, in Vaid, J. (Ed.) Language Processing in Bilinguals: Psycholinguistic and Neuropsychological Perspectives. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- SMITH, F. (1971). Understanding Reading. A psycholinguistic analysis of reading and learning to read. First Edition. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- SMITH, F. (1982). Reading Without Nonsense. London: Teachers College Press.
- SMITH, F. (1988). Understanding Reading. A psycholinguistic analysis of reading and learning to read. Fourth Edition. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- SPIRO, R. J., MYERS, A. (1984). Individual differences and underlying cognitive processes in reading. in Pearson, P.D. (Ed.) Handbook of Reading Research. New York: Longman.
- TANNEN, D. (1985). Relative focus on involvement in oral and written discourse, in Olson, D. R., Torrance, N., Hildyard, A. (Ed.) Literacy, Language, and Learning. The Nature and Consequences of Reading and Writing. New York: Cambridge University Press.

---

**LOUISE DUCHESNE**  
Étudiante de 2<sup>e</sup> cycle  
Université Laval

---

## **LES MARQUEURS ACOUSTIQUES DE L'ÉNONCÉ EN FRANÇAIS QUÉBÉCOIS**

---

Directeur de mémoire: M. Conrad Ouelton

### **1. INTRODUCTION**

Le titre de cet exposé est **Les marqueurs acoustiques de l'énoncé en français québécois**; il s'agit plus particulièrement des marqueurs de frontières d'énoncés. Cette recherche s'inscrit dans le cadre du projet PROSO, vaste projet qui s'intéresse à la prosodie du français québécois. Cette recherche constitue également l'objet de mes études de deuxième cycle.

Cette recherche donc, vise à mettre en évidence les facteurs d'ordre acoustique qui caractérisent les énoncés du discours oral spontané en français québécois. Quel phonéticien en effet, ne connaît pas l'incontournable Rythme et mélodie de la phrase parlée en France et au Québec de Marcel Boudreault paru en 1968. Cette étude fait pourtant office de précurseur dans le domaine de la prosodie au Québec, même si elle porte sur du texte lu.

Bien sûr à l'écrit, l'unité appelée «phrase» est relativement facile à délimiter. La ponctuation y joue un rôle de premier plan: points, virgules... Cet élément est aussi caractérisé par une structure syntaxique complète et une certaine unité sémantique. Mais ces caractéristiques ne prévalent plus à l'oral spontané; la structure syntaxique peut être brisée, l'unité sémantique peut ne plus exister. Il est vrai que l'oral spontané montre un nombre considérable d'éléments inexistant à l'écrit comme les hésitations, les reprises et les pauses imprévues. De plus les marqueurs du type tsé, euuh, ben ou même sti ne sont propres qu'à l'oral.

C'est donc une sorte de définition empirique de l'énoncé que nous recherchons et c'est la raison pour laquelle un test de perception s'est avéré nécessaire; nous faisons l'hypothèse qu'une variation de certains facteurs acoustiques favorise le taux de perception de la frontière d'un énoncé. Si l'on a choisi le terme frontière, c'est qu'il est difficile de parler strictement de début ou de fin d'énoncé. Je reviendrai là-dessus un peu plus loin.

En plus de l'analyse des marqueurs acoustiques, il nous a paru intéressant de découper le discours en énoncés théoriques afin d'observer certaines tendances qui seraient de nature à appuyer l'existence d'une interaction entre les données perceptuelles et un quelconque modèle théorique. Dans une première étape, on a donc procédé à la délimitation d'unités théoriques en retenant une approche inspirée de deux chercheuses, Nespor et Vogel (1986), selon lesquelles le discours s'articule en un ensemble d'unités phonologiques organisées hiérarchiquement. La raison pour laquelle cette approche a été retenue plutôt que l'approche syntaxique, c'est que cette théorie a l'avantage d'être beaucoup plus proche de la réalité orale que l'analyse syntaxique.

De ces unités hiérarchisées, le syntagme intonatif (SI) et l'énoncé (E) nous intéressent tout particulièrement. Le SI est formé par l'assemblage de groupes phonologiques; il est le domaine d'un contour d'intonation et ses limites coïncident avec les positions où pourraient intervenir des pauses. L'unité de niveau supérieur E est constituée d'un ou de plusieurs SI et occupe habituellement la longueur de la chaîne dominée par le plus haut noeud de l'arbre syntaxique.

Puis, pour poser des fondements empiriques à cette recherche dans le but de dégager les facteurs d'ordre acoustique susceptibles de favoriser la perception des frontières d'énoncés en discours spontané, nous avons, en second lieu, soumis le corpus au jugement d'un groupe d'auditeurs, ce qui devrait permettre de dégager des unités concrètes du discours spontané et de les mettre en rapport avec les unités abstraites issues de l'application de modèle prosodique de Nespor et Vogel.

## 2. MÉTHODES D'ANALYSE

Le corpus d'analyse contient dix extraits tirés de deux entrevues réalisées dans la région de Jonquière-Chicoutimi à l'occasion d'une enquête sociolinguistique. Les deux locuteurs étudiés (cinq extraits pour chacun) sont de sexe masculin et appartiennent à la classe moyenne. Chacun des extraits a une durée moyenne de dix secondes et ne comporte aucune interruption de la part d'un tiers. Ce corpus a ensuite été numérisé à partir du logiciel d'analyse CSL, mis au point à l'Université de Victoria, en Colombie-Britannique.

Puis nous avons mis sur pied une bande sonore pour le test de perception. Cette bande présentait trois enregistrements de chaque extrait, les deux premiers ayant été filtrés, c'est-à-dire passés dans un filtre qui ne conservait que certaines fréquences, de façon à rendre inintelligible le message toutefois laissé intact sur le plan prosodique. Le troisième enregistrement était la sortie numérisée originale de l'extrait.

Vingt-trois juges, des étudiants universitaires (vingt-cinq au début dont deux ont dû être rejetés), ont donc reçu la consigne d'indiquer par marquage électronique le moment qu'ils jugeaient correspondre à un début d'énoncé. Ici, on a choisi le début comme référence parce qu'il arrive fréquemment lorsqu'on parle, qu'on laisse une phrase en suspens pour en débiter une autre, on hésite, on répète, on change d'idée... Nous jugions donc qu'il serait plus facile de repérer un début qu'une fin. Le protocole utilisé était largement inspiré de ceux proposés dans deux articles de chercheurs américains, Lehiste (1979) et Kreiman (1982).

Au résultat, le corpus a été découpé en 57 énoncés, avec des taux d'accord sur la perception des frontières variant de 4.3% à 91.3% selon l'énoncé.

## 3. LE RAPPORT ENTRE ÉNONCÉS PERÇUS ET UNITÉS PHONOLOGIQUES.

On pourrait certes critiquer le nombre relativement restreint de juges (23) et la taille modeste du corpus (10 extraits de 10 secondes chacun), mais certaines tendances ressortent de l'analyse. En premier lieu, on constate que les débuts d'énoncés perçus que nous appellerons dorénavant EP coïncident toujours avec des débuts de SI mais pas nécessairement avec des E (unités phonologiques de niveau supérieur). En second lieu, on peut noter une certaine hiérarchie entre les SI, en lien avec leur statut par rapport à E. Ainsi, le taux moyen de perception décroît lorsqu'on passe d'un EP qui correspond à un SI constituant à lui seul un E (51.7%), puis à un EP coïncidant avec un SI qui occupe le premier rang d'un groupe de SI formant un même E (43.1%) et enfin à un EP correspondant à un SI de rang n dans le groupe de SI relevant d'un même E (16.4%) ces valeurs de pourcentage sont des valeurs moyennes calculées pour la totalité du corpus. Et comme les écarts-types sont relativement élevés, il ne peut s'agir là que de tendances qui sont de nature à appuyer l'existence d'une interaction entre données perceptuelles et modèle phonologique.

## 4. ANALYSE DES FACTEURS ACOUSTIQUES

Les extraits numérisés ont été analysés à l'aide du logiciel ILS. Après avoir délimité les unités phonétiques c'est-à-dire chaque son, sur les tracés oscillographiques et spectrographiques ainsi que sur les listes numériques, nous avons analysé les paramètres suivants:

- la durée des pauses
- la courbe de Fo (fréquence fondamentale)
- la courbe d'énergie.

Nous avons tenu compte de la variation des valeurs de Fo et d'énergie à l'intérieur même d'un EP et entre deux EP. Ce choix s'explique simplement par l'objectif que nous nous sommes fixé, qui est de voir ce qui caractérise une frontière d'énoncé sur le plan acoustique. Il importait donc d'apporter une attention spéciale aux phénomènes qui surviennent à ces frontières.

#### 4.1 Fréquence

Lorsque l'on consulte les auteurs, on observe que ceux-ci admettent communément que les énoncés se caractérisent, en contexte énonciatif, par la décroissance de la valeur de Fo en finale. Nos données confirment cette observation et concordent avec celles que nous avons présentées au cours d'une recherche antérieure. Cette recherche avait d'ailleurs servi de pré-test avant la mise sur pied définitive du test qui a été utilisé pour la présente étude.

En peu de mots, cette première recherche avait des objectifs essentiellement similaires à ceux décrits plus haut mais différait quant au corpus utilisé, à la présentation matérielle du test et à l'échantillon des juges.

Et effectivement, nous avons observé qu'un énoncé perçu par plus de 50% de juges présentait dans une majorité de cas, une courbe de Fo décroissante. De plus, nous avons observé que le Fo du noyau vocalique précédant une frontière était généralement plus bas que le Fo du noyau vocalique subséquent à la frontière.

Si nous revenons à notre recherche, on calcule une chute moyenne de 2.1 tons entre le Fo maximal de l'énoncé et le Fo du dernier noyau vocalique précédant la frontière. Toutefois, il ne semble pas que ce facteur suffise à marquer la frontière d'EP; il ne paraît guère exister de lien entre l'importance de la décroissance des valeurs de Fo et le degré de perception de la frontière d'un EP dans les versions filtrée et non-filtrée. D'un autre point de vue, la mesure de la pente de Fo donne une pente négative sans qu'il y ait de relation significative entre la variation de pente et le taux de perception avec un indice de régression linéaire de .06. Enfin, l'analyse des relations entre frontières de deux énoncés consécutifs fait voir une hausse de fréquence moyenne de .05 ton, ce qui confirme l'hypothèse de la réinitialisation de Fo en début de EP dans des énoncés successifs. Notons que nous n'avons pas tenu compte pour l'instant, de facteurs intrinsèques, que ce soit pour la fréquence ou pour l'intensité.

#### 4.2 Courbe d'énergie

Il avait déjà été signalé dans la première étude que la courbe d'énergie semblait jouer un rôle dans la perception des frontières d'EP, en ce sens que les frontières d'énoncé à haut taux de perception étaient marquées par une chute d'énergie plus forte; cette chute correspond à la chute d'énergie en dB entre la voyelle affichant la plus haute valeur de l'énoncé et la dernière voyelle. Et effectivement, dans cette recherche-ci, il semble exister une relation entre les valeurs de chute d'énergie dans un énoncé et le taux de perception de la frontière de cet énoncé. Pour chacune des deux versions du corpus (filtrée et non-filtrée), le calcul de régression linéaire permet d'obtenir des données comparables ( $r = .3061$  et  $.3829$ ). On peut observer pour la version non-filtrée, une chute d'énergie qui va de -5.2 dB à -8.8 dB pour des taux de perception qui vont de 20% à environ 100%, d'après une projection de la courbe de régression linéaire. De telles variations d'énergie paraissent significatives, une variation de 1 à 2 dB par rapport au signal naturel étant auditivement détectable. On sait que les dB suivent une échelle logarithmique: 2 dB est 10 fois plus que 1 dB.

Comme la finale d'énoncé semble marquée par une chute d'énergie, on peut faire l'hypothèse qu'il y aura augmentation d'énergie entre la finale d'un énoncé et le début de l'énoncé subséquent, ou réinitialisation de la courbe d'énergie. Nous avons donc examiné les valeurs d'énergie de part et d'autre de la frontière d'EP. Au résultat, nous pouvons observer, un écart positif important entre les valeurs d'énergie mesurées sur la voyelle finale de l'EP puis sur la voyelle initiale de l'EP suivant; cette augmentation est de l'ordre de +2dB pour les frontières d'EP à 20% et de +6 dB pour celles d'EP à 100%, toujours d'après une projection faite à partir de la courbe de régression linéaire. Donc, à une forte chute d'énergie en finale correspondrait une forte augmentation d'énergie en initiale d'EP subséquent.

#### 4.3 Pause

L'importance de la fonction de marquage de la pause a été maintes fois signalée chez les auteurs. Toujours dans la première étude, nous posons l'hypothèse qu'il y avait également une relation entre durée de la pause et le taux de perception de l'énoncé. Cette recherche valide l'hypothèse. En effet, la durée des pauses varie entre 122 et 980 ms dans nos exemples et il existe une forte corrélation (indice de régression linéaire = .7264) entre la durée des pauses et le taux de perception des frontières d'EP dans les versions filtrée et non-filtrée. La pertinence de la fonction marquage de la pause est confirmée et il semble aussi que l'allongement de la durée des pauses favorise un meilleur taux de perception de la frontière d'EP.

#### 5. CONCLUSION

On a vu l'importance des facteurs que sont la chute de la courbe de l'énergie dans la perception, l'augmentation des valeurs d'énergie au passage d'un EP à un autre, de même que la durée des pauses pour le repérage des frontières d'énoncés. Les facteurs liés aux variations de  $F_0$  ne paraissent pas, curieusement, jouer de rôle particulier dans l'analyse des marqueurs acoustiques des frontières d'énoncés en regard du taux de perception.

En terminant, il serait sans doute intéressant de vérifier si nos observations peuvent s'appliquer à d'autres idiolectes français en contexte de discours spontané car il ne faut pas perdre de vue qu'il s'agit de locuteurs du Saguenay et qu'il pourrait en être autrement pour un autre idiolecte ou même pour des locuteurs différents.

#### RÉFÉRENCES

- BOUDREAU, M. (1968). Rythme et mélodie de la phrase parlée en France et au Québec. Paris: Klincksieck.  
 NESPOR, M., VOGEL, I. (1986). Prosodic Phonology. New-York: Springer-Verlag.  
 OUELLO, C. (1990). « L'énoncé en discours oral spontané », Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée, vol.10, no 3, pp. 61-84

FATIMAZOHRA EL FENNE  
Étudiante de 3<sup>e</sup> cycle  
Université Laval

## CONTRAINTES ET ALTERNANCES PHONOLOGIQUES DANS LE LEXIQUE FRANÇAIS<sup>1</sup>

Directrice de thèse: Mme Carole Paradis

### 1. PROBLÉMATIQUE

Le français est reconnu pour ses consonnes latentes en fin de mots. Les consonnes latentes sont des consonnes qui peuvent se réaliser dans certains contextes et disparaître dans d'autres. Si on observe les adjectifs {p'ti/p'tit} *petit / petite*, {gRo/gRos} *gros / grosse*, on peut constater que les segments finaux des formes féminines disparaissent au masculin. C'est ce qu'on appelle l'**alternance C/Ø** (cf. Clements & Keyser (1983) et Booij (1984), entre autres). Des alternances semblables sont observables dans des formes nominales, telles que celles en (1b), comme *maichand / marchande* {maɛʃã/maɛʃãd}, *avocat / avocate* {avɔka/avokat}, et verbales, telles que celles en (1c), comme *sort / sortent* {sɔɛ/sɔɛt}, *coud / cousent* {ku/kuz}.

(1) a) forme adjectivale ; Ø / C

masculin		féminin			
{pɛti}	/	{pɛtit}	petit	/	petite
{gɛo}	/	{gɛos}	gros	/	grosse

b) forme nominale ; Ø / C

masculin		féminin			
{maɛʃã}	/	{maɛʃãd}	marchand /		marchande
{avɔka}	/	{avokat}	avocat /		avocate

c) forme verbale ; Ø / C

singulier	pluriel				
{sɔɛ}	{sɔɛt}	sort /			sortent
{ku}	{kuz}	coud /			cousent

On constate que, en (1a), les segments finaux /t/ et /s/ des adjectifs féminins *petite* et *grosse*, disparaissent au masculin. En (1b), les segments finaux /d/ et /t/ des noms féminins *marchande* et *avocate*, disparaissent au masculin aussi. On peut remarquer une alternance semblable en (1c) où /t/ et /z/, les segments finaux des radicaux pluriels des formes verbales *sortent* et *cousent*, alternent avec zéro au singulier.

Je pose que toutes ces alternances de type C/Ø ou, plus traditionnellement, les consonnes latentes devraient être traitées et représentées de manière uniforme.

<sup>1</sup>Dans le cadre du projet: Contraintes et stratégies de réparation, subventionné par le CRSH.

## 2. LITTÉRATURE ANTÉRIEURE

Plusieurs linguistes ont traité de l'alternance C/Ø en français. Entre autres, Dell (1980), propose une règle de troncation des consonnes latentes. Tranel (1981) ainsi que Morin et Kaye (1982) proposent plutôt des règles d'épenthèse de ces consonnes. Quant à Clements & Keyser (1983) et Booij (1984), ils proposent d'analyser les consonnes latentes comme extrasyllabiques. Toutes ces solutions présentent des lacunes dans la mesure où elles sont à la fois trop restrictives et trop puissantes. Par exemple, un traitement par troncation consonantique au niveau lexical ne peut rendre compte simplement du fait que la consonne finale d'un adjectif se réalise au niveau syntaxique en contexte de liaison dans un *long amour, un bon enfant*. Par ailleurs, un traitement par épenthèse doit recourir à autant de règles d'insertion consonantique qu'il y a de types de consonnes latentes en français.

## 3. OBJECTIFS

Mon objectif est de déterminer quelles sont les alternances de type C/Ø qui sont causées par des stratégies de réparation (soit des processus qui servent à préserver une contrainte phonologique particulière ou universelle), et dans quelle mesure ces alternances phonologiques peuvent être motivées par des violations de contraintes issues de la morphologie nominale, adjectivale et verbale.

## 4. CADRE THÉORIQUE

Le cadre théorique adopté ici est celui de la phonologie générative multiinéaire ; on peut trouver une synthèse de cette théorie dans Paradis (1990b). La phonologie multiinéaire permet l'élaboration de représentations phonologiques composées de plusieurs **paliers autonomes**, dont le palier métrique, le palier syllabique, le palier des unités de temps (le squelette), le palier tonal, le palier autosegmental et enfin, le palier segmental. Ces paliers organisent les sons en structures de syllabes, de pieds métriques et de mots. Plus précisément, la structure métrique est composée de syllabes qui sont elles-mêmes construites à partir du squelette (les unités de temps). Ces paliers sont schématisés en (2).

2)

palier métrique  
palier syllabique  
squelette (unités de temps)  
palier tonal  
palier autosegmental  
palier segmental

Le niveau squelettique représente en phonologie multiinéaire les **unités de temps** lesquelles permettent d'encoder non seulement la longueur vocalique mais aussi la longueur consonantique:

(3)

voyelle longue

$$\begin{array}{c} x \quad x \\ \diagdown \quad \diagup \\ v \end{array}$$

consonne longue

$$\begin{array}{c} x \quad x \\ \diagdown \quad \diagup \\ c \end{array}$$

Une voyelle ou une consonne longue est un segment associé à deux unités de temps.

Après ce bref aperçu du palier squelettique, il est important de voir comment fonctionne la **syllabe** pour mieux comprendre les analyses que je propose. Bien entendu, il n'est pas question ici de faire état des différentes théories syllabiques en grammaire générative (désormais, **GG**). Nous allons nous restreindre au modèle qui prévaut, utilisé dans cette recherche, soit celui de la syllabe hiérarchisée (cf. Kaye et



b) -Les consonnes flottantes se réalisent dans des contextes phonologiques bien précis en rapport avec les contraintes phonologiques universelles et les contraintes du français, dans les formes adjectivales, nominales et verbales.

### 5.2 Hypothèses spécifiques

a) -Il n'existe pas de verbes du 1er, 2e et 3e groupes. Excepté les verbes irréguliers qui sont mémorisés comme "aller" (je vais, nous allons), il n'y a que des verbes qui présentent l'alternance C/Ø, soit une minorité de verbes (704 sur 12000) qui se terminent par une consonne flottante en forme sous-jacentes (ex.: *part* [par] / *partent* [part] /par'/), et des verbes qui ne présentent pas l'alternance C/Ø comme les verbes du premier groupe (ex.: *parle* [parl] / *parlent* [parl] /parl/), soit la très grande majorité des verbes.

b) -Il n'existe pas deux sortes de verbes en /-ir, ceux du 2e groupe comme finir>finissent et ceux du 3e groupe comme partir>partent. En fait, les radicaux des verbes finir et partir se terminent tous les deux par une consonne flottante, soit  $\xi$  dans le 1er cas (finissent) et  $\zeta$  dans le 2e cas (partent).

## 6. ANALYSE

Ce n'est pas la première fois qu'il est proposé d'analyser les consonnes latentes du français comme des consonnes flottantes. Des propositions semblables ont déjà été émises par Hyman (1985) et Prunet (1987), entre autres, pour rendre compte de l'alternance C/Ø dans les adjectifs et par Paradis (1990a, b) pour rendre compte de l'ensemble des consonnes latentes. Ma thèse de doctorat constituera toutefois la première étude approfondie des consonnes latentes dans les conjugaisons verbales du français.

Les adjectifs en français dont le féminin est indiqué à l'oral par la prononciation d'une consonne finale tels que *petit* / *petite* (/t/), *gros* / *grosse* (/s/), *long* / *longue* (/g/), etc. se terminent en fait par une consonne flottante en FSJ, c'est-à-dire un segment sans unité de temps, tel que représenté en (7). Ce segment ne peut se réaliser que lorsqu'il reçoit une unité de temps comme c'est le cas au féminin.

7) Adjectif: petit

FSJ	masculin	féminin
x x x x	x x x x	x x x x x
p ə t i t	p ə t i ɔ	p ə t i t

Cette consonne est élidée au masculin à cause du *principe d'intégration structurale* qui pose que " tout élément phonologique doit être intégré dans une structure phonologique "; (ce principe, proposée par Paradis (1990b), est en fait une reformulation du *Prosodic licensing principle* de Itô, 1986). Si un élément n'est pas associé à une structure, il doit être élidé. Au féminin, la consonne flottante reçoit une unité de temps, un effet de la règle morphologique présentée en (8).

(8) Règle de formation du féminin:  $\emptyset \rightarrow \begin{matrix} x \\ | \\ C \end{matrix}$

(Paradis, 1990b)

Les adjectifs invariables comme *brave*, *actuel*, *céleste*, etc. ne reçoivent pas d'unité de temps au féminin parce que leur segment final n'est tout simplement pas flottant.

Les consonnes flottantes en fin de mot se réalisent phonétiquement dans des contextes morphologiques bien précis à cause de règles morphologiques, d'une part, et de contraintes, d'autre part. Par exemple, la consonne flottante dans les exemples de la colonne de droite en (9a-c) se réalise parce que la règle de flexion des verbes à la 3e pers. du pl. du présent de l'indicatif et celle de certains noms et adjectifs féminins consiste justement à ajouter une unité de temps à une consonne flottante.

(9) a) <u>Verbe</u> 'coudre'	FSJ x x     k u z	3e pers. sing. x x     k u Ø	3e pers. pl. x x <u>x</u>       k u z
b) <u>Adjectif</u> 'petit'	FSJ x x x x         p ə t i t	masculin x x x x         p ə t i Ø	féminin x x x x <u>x</u>           p ə t i t
c) <u>Nom</u> 'marchand'	FSJ x x x x x           m a ʁ ʃ ā d	masculin x x x x x           m a ʁ ʃ ā Ø	féminin x x x x x <u>x</u>           m a ʁ ʃ ā d

La notion de consonne flottante permet d'expliquer très simplement l'alternance voyelle nasale / voyelle orale dans *bon / bonne, paysan / paysanne* en (10) dont ne peut rendre compte une analyse par troncation. En fait, il est posé ici que la nasalisation de la voyelle résulte de l'association de la nasale flottante à la voyelle du radical (cf. Prunet (1986, 1987)). Cette association est encore une fois un effet du principe d'intégration structurale, qui interdit la présence d'éléments phonologiques flottants. Cette association agit comme une stratégie de réparation. L'association de la consonne nasale à la voyelle du radical est permise parce que le français permet les voyelles nasales, une configuration qui est impossible en anglais par exemple.

(10)	FSJ x x     b ɔ̃ n	masculin x x     b ɔ̃ n {bɔ̃}	féminin x x x       b ɔ̃ n {bɔ̃n}
------	-----------------------------	--	--

Quant aux verbes en *-ir*, j'ai déjà posé en 5.2 qu'ils se terminent tous par une consonne flottante. C'est ce qu'on peut voir en (11)

(11)	x x x x         f i n i s	x x x       p a ʁ t
------	---------------------------------	---------------------------

Le radical du verbe *finir* se termine par une consonne flottante, soit /s/, exactement comme le radical des verbes *connaître* et *croître*, représentés en (12).

(12)

x	x	x	x	s	x	x	x	s
							/ \	
k	o	n	ε		k	ʁ	w	a s

La différence entre *finir*, *partir* et *connaître* vient du fait qu'ils ne sélectionnent pas le même suffixe de l'infinitif:

(13)

a) -ir

x	x	x	x	x	x
p	a	ʁ	t	-	i ɥ

Le /t/ à la fin du radical verbal recevra une unité de temps et devra être syllabifié dans l'attaque vide du suffixe. (Une attaque vide ne peut être précédée d'une consonne. Voir aussi la Onset Creation Rule de Hyman (1985)).

b) -r

x	x	x	x	x	x
f	i	n	i	s	- ɥ

La consonne /R/ du suffixe -r est syllabifiée dans la coda à la fin du radical. Le /s/ final du radical tombe parce qu'il ne peut s'ancrer nulle part.

c) -tr

x	x	x	x	x	x
k	o	n	ε	s	- t ɥ

Le /t/ du suffixe -tr forme une coda à la fin du radical verbal et le /s/ en fin de radical tombe parce qu'il ne peut s'ancrer nulle part.

La syllabation des formes de (13) est effectuée comme en (14).

(14)

a)	S	S	b)	S	S	c)	S	S
	R	R		R	R		R	R
	\	\						
	A N C	A N C		A N A N C	A N A N C		A N A N C	C
								\
	x x x x	x x		x x x x x	x x x x x		x x x x x	x x
	p a ʁ t -	i ɥ		f i n i θ - ɥ	k o n ε θ -		t ɥ	

En 14a), le /t/ final du radical reçoit une unité de temps par l'effet d'une stratégie de réparation et doit être syllabifié dans l'attaque syllabique vide du suffixe à cause d'une contrainte universelle<sup>2</sup>, présentée en (15), qui interdit les attaques vides précédées d'une consonne. Cette contrainte est en fait une reformulation de la "Onset Creation Rule" de Hyman (1985).

(15) Contrainte sur les attaques vides: Une attaque syllabique vide ne peut être précédée d'une consonne.

En (14b), le -r du suffixe est syllabifié dans la coda à la fin du radical; le /s/ final du radical tombe par l'effet d'une stratégie de réparation parce qu'il ne peut s'ancrer nulle part, ce qui viole le principe

<sup>2</sup>Cette contrainte est universelle à la strate lexicale I. En français, elle s'applique dans tout le lexique et dans les groupes clitiques.

d'intégration structurale. En (14c), le suffixe *-tr* est syllabifié dans la coda à la fin du radical verbal et le /s/ en fin de radical tombe ici aussi parce qu'il ne peut s'ancrer nulle part.

## 7. CONCLUSION

Toutes ces faits montrent que l'analyse multilinéaire est supérieure aux traitements antérieurs en grammaire générative parce qu'elle permet de rendre compte de l'alternance C/Ø de façon simple, cohérente et beaucoup plus générale. Seuls les segments associés à une unité de temps peuvent faire surface. Et enfin, la contrainte sur les attaques vides permet non seulement de rendre compte de la liaison dans *petit amour*, mais aussi de la réalisation de la consonne flottante dans des mots comme *petitesse* et *savonner*. Pour ce qui est de *petitesse*, on peut toujours objecter et dire que la dérivation est basée sur la forme féminine. Toutefois, ceci ne peut être le cas pour un mot comme *savonner*, formé du nom *savon* qui n'a pas de forme féminine et où on peut observer le même phénomène d'alternance.

## RÉFÉRENCES

- ARCHANGELI, D. & D. PULLEYBLANK (1986), *The Content and Structure of Phonological Representations*, ms. University of Arizona and University of South California at Los Angeles.
- BOOIJ, G. E. (1984), French C/Ø alternation, Extrasyllabicity and Lexical Phonology, *The Linguistic Review* 3: 181-207.
- CLEMENTS, N. et J. KEYSER (1983), *CV Phonology: A Generative Theory of the syllable*, MIT Press, Cambridge.
- DELL, F. (1980), *Generative Phonology and Phonology of French*, University Press, Cambridge.
- HYMAN, L. (1985), A Theory of Phonological Weight, *Publications in Language Sciences* 19, Foris, Dordrecht.
- ITÓ, J. (1986), *Syllable Theory in Prosodic Phonology*, Ph. D., University of Massachusetts, Amherst, Mass. (Publié par GLSA, University of Massachusetts, Amherst).
- KAYE, J. et J. LOWENSTAMM (1984), De la syllabité, *Forme sonore du langage*, Hermann, Paris. F. Dell et al. (Éd.).
- MORIN, Y.-C. et J. KAYE (1982), The syntactic bases for french liaison, *Journal of Linguistic* 18: 291-330.
- PARADIS, C. (1988a), On Constraints and Repair Strategies, *The Linguistic Review* 6.1, 71-97.
- \_\_\_\_\_ (1988b), Towards a Theory of Constraint Violations, *Mc Gill Working Papers in Linguistics* 5.1 : 1-43.
- \_\_\_\_\_ (1990a), Focus in Gere Configurational Constraints, *Current Approaches to African Linguistics* 7, Foris, Dordrecht, p 53-62.
- \_\_\_\_\_ (1990b), Phonologie Générative Multilinéaire, *Tendances actuelles en linguistique*, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel.
- PARADIS, C. et J.-F. PRUNET (1991a), (Éd.), *The Special Status of Coronals: Internal and External Evidence*, Academic Press, Inc., California.
- \_\_\_\_\_ (1991b), Asymmetry and Visibility in Consonant Articulations, in: C. Paradis et J.-F. Prunet (dir.), *The Special Status of Coronals : Internal and External Evidence*, Academic Press, Inc., California.
- PRUNET, J.-F. (1987), Liaison and Nasalization in French, *Studies in Romance Languages* 25, Foris, Dordrecht. C. Neidle et R. Nuñez Cedeño (Éd.).
- STERIADE, D. (1982), *Greek Prosodies and The Nature of Syllabification*, thèse de doctorat, Massachusetts Institut of Technology.
- TRANSEL, B. (1981), *Concreteness in Generative Phonology: Evidence from Modern French*. University of California Press, Berkeley.

---

**MARIA-JESUS ESPI**  
**Études post-doctorales**  
**Université Laval**

---

**ACQUISITION DES LANGUES SECONDES AU PAYS BASQUE: L'EUSKERA, LANGUE BASQUE,  
VERSUS LES LANGUES ÉTRANGÈRES**

---

## **1. INTRODUCTION**

La communauté autonome basque, située dans le territoire de l'état espagnol, compte une population de 2 millions et demi d'habitants. La totalité de la population parle l'espagnol mais 30% parlent aussi la langue basque: l'euskera. Dans ce groupe, la plupart sont des gens âgés qui ont appris la langue pendant leur jeunesse, ou des jeunes qui l'apprennent aujourd'hui à l'école. Les adultes n'ont pas pu l'apprendre à cause de l'interdiction des langues autres que le castillan qui dura quarante ans.

A partir de 1980, l'enseignement de l'euskera, langue basque, est devenu obligatoire. Dans les écoles on apprend également une langue étrangère, surtout l'anglais et le français. Trois programmes permettent aux gens d'apprendre une langue seconde -L2-:

- A: programme traditionnel, trois heures de L2 par semaine.
- B: immersion partielle en L2.
- D: immersion totale en L2.

## **2. ÉTUDE EMPIRIQUE**

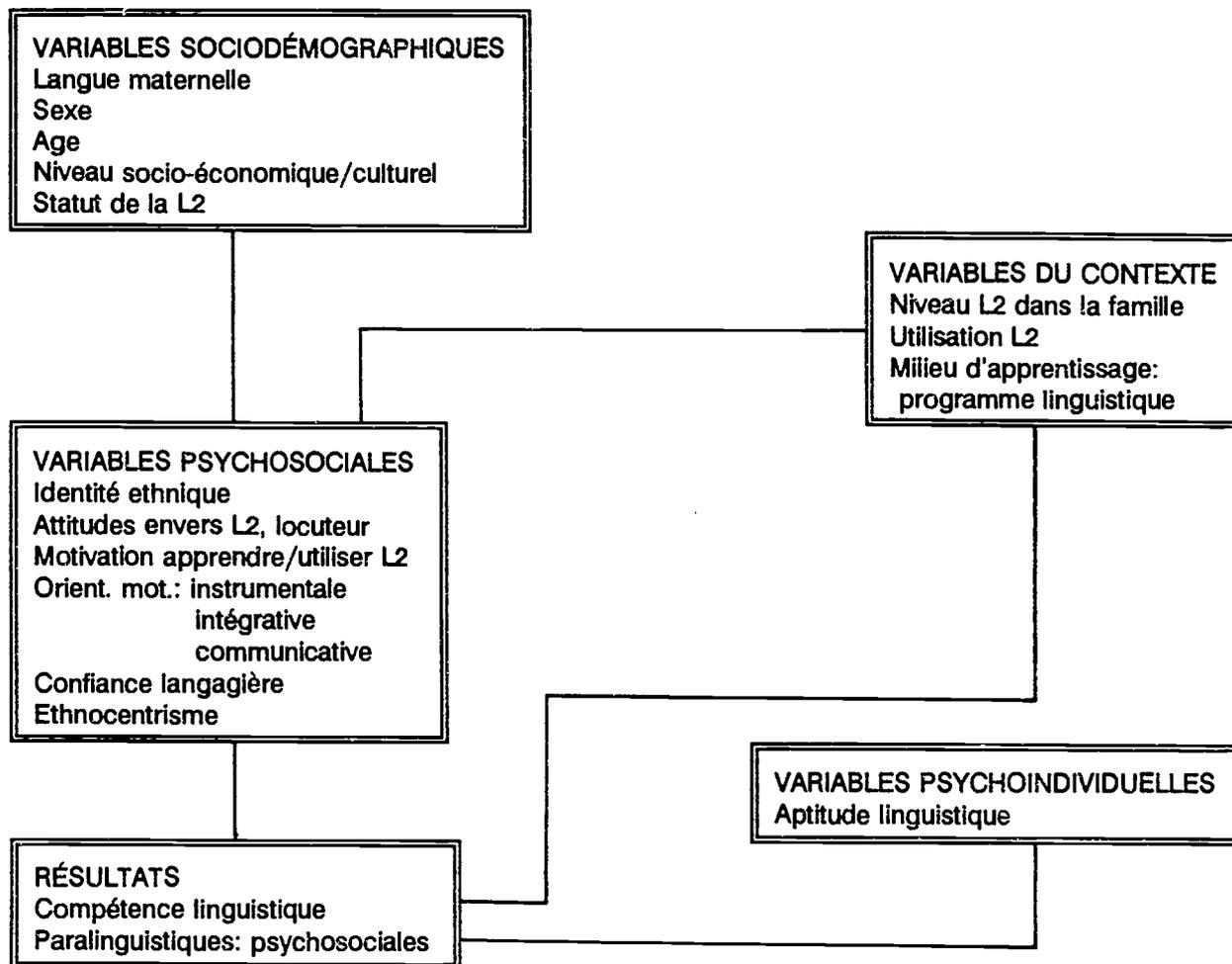
### **2.1 Objectif**

Étudier le rôle des variables psychosociales dans l'acquisition d'une langue seconde et voir les différences lorsque cette langue est présente dans la communauté linguistique étudiée et quand elle est une langue étrangère à cette communauté.

### **2.2 Base théorique**

Basé sur les modèles suivants on a construit notre propre modèle qu'on présente à continuation:

- Lambert (1974), modèle psychosociologique
- Gardner (1983), modèle socio-éducatif
- Clément (1980), modèle du contexte culturel
- Hamers et Blanc (1983), modèle sociopsychologique du développement bilingue
- Giles et Byrne (1982), une approche intergroupale pour l'acquisition de la langue seconde.
- ESPI (1988): L'acquisition de langues secondes en situation de langues en contact



### DESCRIPTION DES VARIABLES.

Comme ressource méthodologique, et conscient de la relativité de la classification, on a distingué deux genres de variables:

Au premier niveau, on considère des variables qui sont déterminées par le groupe d'appartenance du sujet et son statut. A ce niveau on compte, premièrement, des variables sociodémographiques:

- Le groupe linguistique, selon le critère langue maternelle comme première langue apprise. La langue maternelle est le castillan pour tous les membres de l'échantillon final.
- Sexe
- Age
- Niveau socioéconomique et socioculturel de la famille.

Et deuxièmement des variables du contexte:

- Programme linguistique: approche traditionnelle vs. immersion partielle.
- Niveau de connaissance de la L2 dans la famille du sujet
- Niveau d'utilisation de la L2 par le sujet dans les domaines suivants: famille, amis, école, lecture, télévision, musique, les rues et les magasins.

- Finalement, on trouve la variable statut de la L2, c'est à dire, soit une langue présente dans la communauté linguistique, soit une langue étrangère.

Les variables situées à ce niveau déterminent celles du deuxième niveau: le psychosocial.

Ici on considère les variables suivantes: l'identité ethnique qui, dans ce cas, peut s'orienter vers l'espagnol ou le basque. Cette identité conditionne les attitudes envers la L2 et ses locuteurs. Les attitudes sont, selon GARDNER (1985), le support de la motivation et elles ont été mesurées par des différentiaux sémantiques. Pour la motivation on a utilisé des échelles de Lickert qui mesuraient la motivation envers l'apprentissage et l'utilisation de la L2. La confiance langagière est un concept qui inclut l'anxiété reliée à la L2 et confiance aux propres capacités linguistiques. L'ethnocentrisme est défini comme étant la valorisation du groupe basque par dessus les groupes anglais et français.

Par rapport aux résultats de l'acquisition d'une L2, on trouve des résultats au niveau linguistique: la compétence acquise et au niveau psychosocial: des effets sur la motivation, les attitudes, la confiance langagière et même l'identité.

La validation de ce modèle n'était pas un des objectifs de cette recherche. On cherchait uniquement à mesurer les corrélations entre les variables exprimées dans les hypothèses de travail.

### **2.3 Échantillonnage**

L'échantillon est formé de 360 sujets divisés en douze groupes selon les critères suivants:

- Langue seconde: français, anglais et euskera.
- Age: 11 et 14 ans.
- Programme suivi à l'école: immersion partielle (groupe B) et programme traditionnel (groupe A).

### **2.4 Techniques d'analyse statistique utilisées:**

- T-test
- Analyse factorielle
- Régression multiple

### **2.5 Hypothèse de travail principale**

Dans le cas du contact de langues vécu au Pays Basque Espagnol aujourd'hui, on espère que l'implication des variables psychosociales soit plus grande lorsque des sujets appartenant à la majorité linguistique, c'est à dire de langue maternelle castillan, apprennent l'euskera que lorsqu'il apprennent une langue étrangère: le français ou l'anglais.

### **2.6 Résultats**

Cette hypothèse est partiellement confirmée. Dans l'analyse factorielle, on observe une plus forte corrélation parmi les variables psychosociales et linguistiques, et même sociodémographiques, dans le groupe qui apprend l'euskera que dans les groupes de langue seconde français et anglais. C'est à dire, lorsqu'on apprend une langue présente dans la société, l'implication des facteurs psychosociaux est plus importante que lorsqu'on apprend une langue étrangère.

### **TABLEAU 2**

Grâce au T-test on observe que les programmes d'immersion appliqués à la langue Basque s'accompagnent d'une plus grande importance des variables psychosociales. C'est à dire, que les sujets

dans ce programme vont se sentir plus basques, plus engagés envers la L2, donc ces sujets utilisent plus souvent la langue basque et se sentent plus proches des bascophones que les élèves d'un programme traditionnel. Mais il faut faire attention parce qu'avec ce genre d'analyse on ne peut pas parler de relation de cause-effet.

### TABLEAU 3

D'autres résultats de l'analyse statistique descriptive qui sont intéressants parce qu'il aide à mieux comprendre les résultats généraux. Ces aspects sont le rôle de l'euskera dans la définition de l'identité ethnique basque et les domaines d'utilisation de cette langue.

## LANGUE ET IDENTITÉ

On a demandé aux sujets sur l'importance attachée à certains éléments dans la définition de l'identité ethnique basque, les résultats sont les suivants:

### TABLEAU 4

Assez unanimement, sans différences entre les sous-échantillons, la volonté d'être basque est considérée l'élément le plus important. Il s'agit d'un point difficile à rendre objectif. AZURMENDI (1986a, 86b, 90) a trouvé des résultats semblables.

Deuxièmement on trouve que 'connaître un peu le basque', en conséquence il semble que la langue joue un rôle dans la définition de l'identité quoique ambigu 'un peu'. La troisième place est occupée par un index également peu clair: défendre le Pays Basque.

A la suite on trouve les éléments les plus objectifs: être né, habiter et travailler au Pays Basque, descendre d'une famille basque et connaître bien la langue.

La différence entre connaître 'bien' et 'un peu' la langue est significative  $T=8.88$   $p=0.000$ . Par conséquent, on conclut que le rôle de la langue dans la définition de l'identité est superficiel. Il suffit de connaître un peu la langue, il n'y a pas un fort engagement avec elle.

## DOMAINES D'UTILISATION

On a considéré des milieux d'utilisation interactifs et non-interactifs. Aux interactifs on inclut un milieu formel: l'école et des milieux informels: la famille, les amis, la vie dans les rues et les magasins. Les milieux non-interactifs sont: la lecture, la musique et la télévision.

### TABLEAU 5

Dans les trois langues secondes étudiées, l'utilisation est plus grande dans les milieux non-interactifs: télévision, musique et à l'école que dans les milieux interactifs informels: la famille et les amis. On peut parler de bilinguisme passif.

## 3. CONCLUSION

Si on intègre les résultats de l'analyse factorielle et de la régression multiple avec ces derniers résultats, il semble qu'une des voies d'incidence pour la normalisation de la langue devrait passer par l'encouragement de sa valeur comme outil communicatif et interactif. De cette façon on éviterait que son rôle soit réduit à un symbole folklorique et la langue prendrait un rôle important dans la définition de l'identité. Si on atteint ce but, on optimiserait l'influence des facteurs psychosociaux et d'identité pour l'apprentissage de l'euskera comme langue seconde en le rendant plus déterminant et plus efficace.

## RÉFÉRENCES

- AZURMENDI, M.J. (1986) 'Los jóvenes y el euskera' en Juventud vasca 1986 Vitoria-Gasteiz, Eusko Jaurleritza.
- AZURMENDI, M.J. (1986) 'Los adolescentes y el euskera' en Psico-sociología del adolescente vasco Vitoria-Gasteiz, Eusko Jaurleritza.
- AZURMENDI, M.J. (1990) 'Los jóvenes y el euskera' (sous presse)
- ESPI, M.J. (1988) Adquisición de lenguas segundas en situación de contacto de lenguas. Un análisis psico-sociolingüístico Thèse de Doctorat présenté à l'Université du Pays Basque

## TABLEAU 1

## INDEX DE VARIABLES

## LINGUISTIQUES

RL - Compétence linguistique en L2

## CONTEXTUELLES

CUR - Cours à l'école

MLI - Programme linguistique suivi

NUL - Niveau d'utilisation de la L2

NCL - Niveau de connaissance de la L2 dans la famille du sujet

## PSYCHOSOCIALES

INV - Identité ethnique

ACL - Attitudes envers la L2

ACH - Attitudes envers les locuteurs de la L2

MOT - Motivation

MOP - Orientation instrumentale (de la motivation)

MOI - Orientation intégrative

MOC - Orientation communicative

CLI - Confiance langagière

ETN - Ethnocentrisme

## TABLEAU 2

VARIMAX ROTATED FACTOR MATRIX  
EUSKERA

RL	0.45615	0.01734	0.13244	0.87909
NCL	0.55943	0.18942	-0.10011	-0.05282
NUL	0.70182	0.15970	0.36683	-0.08971
CUR	-0.24457	-0.28651	-0.12930	0.65819
MLI	0.53912	0.20778	0.27120	0.31838
INV	0.43644	0.16310	0.41718	0.09041
ACH	0.17284	0.71655	0.24052	-0.09943
MOT	0.45792	0.36650	0.55365	-0.04968
ACL	0.36827	0.67565	0.46304	-0.13023
MOI	0.12269	0.57535	0.35735	-0.06123
MOP	0.09510	0.06528	0.62580	0.09448
MOC	0.08342	0.36187	0.69920	-0.13077
COL	0.53941	0.23335	0.27619	0.21857
ETN	0.20332	0.60507	-0.00167	-0.00541

## ANGLAIS

RL	0.21641	0.52068	0.72759	-0.18195
NCL	0.11459	0.21997	-0.12151	-0.11208
NUL	0.17330	0.61372	0.06133	-0.06313
CUR	0.03958	0.00385	0.78416	0.08540
MLI	-0.08891	0.58954	0.17926	-0.50745
INV	-0.07934	-0.00694	0.00645	0.68689
ACH	0.36262	0.20579	-0.65673	0.03170
MOT	0.66885	0.32090	-0.03731	0.09295

ACL	0.66701	0.43805	-0.35871	0.12376
MOI	0.64866	-0.01156	-0.15579	-0.08449
MOP	0.55365	0.08642	0.14024	0.01204
MOC	0.68370	0.19546	0.00701	-0.06348
COL	0.37392	0.58606	-0.05220	-0.06747
ETN	0.05911	-0.18669	0.02617	0.65911

## FRANÇAIS

RL	0.06804	0.88024	0.40945	-0.08896
NCL	0.20174	0.26679	-0.23224	-0.06422
MUL	0.38266	0.67224	-0.27504	-0.06496
CJR	0.11033	0.05643	0.79424	0.01579
M'	0.06034	0.91323	-0.03978	-0.14269
INV	-0.32984	-0.01332	-0.07844	0.30683
ACH	0.61795	-0.05277	-0.12486	-0.10213
MOT	0.57501	0.26452	-0.00641	0.12120
ACL	0.79192	0.17479	-0.05636	0.40520
MOI	0.53158	0.12826	0.02990	-0.00926
MOP	0.51127	0.20049	0.09113	-0.27387
MOC	0.36251	0.17030	0.12271	-0.18298
COL	0.2278	0.45190	0.10121	0.20321
ETN	0.01435	-0.10559	0.07506	0.64882

## TABLEAU 3

T-TEST: Programme linguistique x Langue seconde  
A/B

(Le signe - indique une différence pour le groupe d'immersion)

EUSKERA			ANGLAIS			FRANÇAIS		
	T	Sig.		T	Sig.		T	Sig.
RL	-10.93	0.000	RL	-7.57	0.000	RL	-15.95	0.000
NUL	-7.85	0.000	NU'	-5.07	0.000	NUL	-9.47	0.000
INV	-7.19	0.000	COL	-3.72	0.000	COL	-4.59	0.000
COL	-6.67	0.000	ETN	4.82	0.000	MOP	-3.09	0.003
MOT	-4.66	0.000	INV	3.96	0.000			
ACL	-4.46	0.000						
NCL	-3.33	0.001						
MOI	-3.18	0.002						
ACH	-3.13	0.002						
MOC	-3.07	0.003						
MOP	-3.05	0.003						
ETN	-2.66	0.009						

## TABLEAU 4

COMPOSITION DE L'IDENTITÉ ETHNIQUE BASQUE

	X
Volonté d'être Basque	3.34
Connaître un peu la langue Basque	3.21
Défendre le Pays Basque	3.09
Etre né au Pays Basque	2.97
Habiter et travailler au Pays Basque	2.77
Connaître bien la langue Basque	2.53
Descendre d'une famille Basque	2.53

NOTE: L'échelle va de 1 à 5.

TABLEAU 5

## DES MILIEUX D'UTILISATION DES LANGUES SECONDES (NUL)

	EUSKERA	ANGLAIS	FRANÇAIS
	X	X	X
Famille	1.79	1.45	1.82
Amis	1.37	1.27	1.31
École	2.30	2.53	2.90
Lecture	2.05	2.24	3.00
Télévision	2.85	1.55	3.48
Musique	1.93	3.66	2.40
Rues, magasins	1.43	1.21	2.16

NOTE: L'échelle va de 1 à 5.

---

**MARC LAFONTAINE**  
Étudiant de 3<sup>e</sup> cycle  
Université Laval

---

**APPROCHE EXPÉRIENTIELLE DANS LE CADRE  
D'UN COURS DE CONVERSATION EN LANGUE (L2)**

---

Directeur de thèse: M. Richard L. Côté

## **INTRODUCTION**

S'inspirant d'un modèle expérientiel d'enseignement et de la notion d'apprentissage significatif, nous avons reconsidéré certains problèmes rencontrés dans notre enseignement du français langue seconde (L2) sous l'angle de l'apprenant, de ses besoins et de ses intérêts. Nous en avons dégagé entre autres la nécessité de faire prendre conscience à l'étudiant de son niveau en L2, ce qui nous semble être à la base d'une éventuelle autonomie d'apprentissage. Les activités proposées sont donc orientées vers la prise en charge par l'apprenant de son rôle dans le processus global d'apprentissage.

Nous aborderons donc ici certains problèmes rencontrés dans un cours de conversation de français L2. Ensuite, nous résumerons le modèle expérientiel choisi et ses visées. Finalement, nous décrirons les quatre étapes de notre démarche pédagogique et nous exposerons les réactions et les commentaires de certains étudiants, lesquels témoignent en partie de l'effet de notre approche.

### **1. PROBLÈMES D'ENSEIGNEMENT**

Le cours de conversation faisant l'objet de cette étude comporte l'enseignement/apprentissage d'expressions de langue française regroupées sous des fonctions langagières telles que se présenter, se plaindre, exprimer sa satisfaction, etc. Lors de rencontres hebdomadaires d'une durée de cinquante minutes chacune, les étudiants sont invités à faire des mises en situation ou à relater des faits vécus en rapport avec les thèmes abordés. Quant à l'enseignant, il corrige dans une certaine mesure les énoncés des étudiants en rapport avec le contenu du cours, ou encore en fonction de la langue en général (par exemple, la prononciation, la construction des phrases, etc.).

Dans la pratique, certains problèmes se posent. D'abord, les étudiants affichent en général un intérêt plus ou moins marqué à participer. Si certains apprennent le français L2 dans le but de s'intégrer à la francophonie, il faut reconnaître que d'autres le font pour des motifs se résumant parfois à un simple "pourquoi pas" [!] En conséquence, le degré de motivation au sein d'un même groupe d'environ huit personnes est parfois très varié.

D'autre part, les étudiants qualifient les activités de mises en situation d'"artificielles", prétextant qu'elles ne sont pas représentatives de ce qui leur arrive dans la réalité. À cet effet, ces derniers soulignent vouloir apprendre à parler comme cela se passe "dans le vrai monde". En vue de tenir compte de leurs intérêts et de leurs besoins, les activités proposées peuvent être adaptées mais ceci ne semble pas améliorer la situation. Par exemple, invités à décider d'eux-mêmes d'une activité, les étudiants ne semblent pas savoir ce qu'ils désirent réellement. Faire un débat suscite un intérêt partagé; ce genre de situation ne plaît pas nécessairement à tous. De plus, l'efficacité pédagogique est relative. Les étudiants pensent davantage à parler qu'à écouter les corrections de l'enseignant. Une telle attitude les amène généralement à répéter les mêmes erreurs.

Finalement, l'enseignant peut créer une conversation quasi-naturelle en s'intéressant plus directement aux étudiants, par des questions telles que "comment ça va" ou encore "quoi de neuf". Amenés à parler de leur vécu, les étudiants font surgir une autre dimension du problème. Ceux-ci soulignent ne parler que peu le français en dehors de la classe. L'une des causes semble être la difficulté de se faire des amis francophones. Même s'ils jugent que parler français entre eux pourrait servir de pratique, les étudiants admettent parler plus souvent en anglais. Dans cette ligne de pensée, certains révèlent qu'ils évitent les situations dans lesquelles leur niveau de français pourrait être insuffisant. Par exemple, au lieu de téléphoner pour obtenir certains renseignements, les étudiants préfèrent se rendre sur place. D'autres vont jusqu'à se trouver un coiffeur anglophone. Pour finir, soulignons que certains étudiants déclarent, une fois le trimestre terminé, avoir eu du plaisir dans le cours mais n'avoir rien appris.

Plusieurs problèmes sont donc soulevés. L'enseignant semble occuper plutôt un rôle d'animateur. Celui-ci peut toujours faire parler les étudiants le temps de la leçon mais cela ne lui assure pas qu'il y ait véritablement apprentissage. La démarche pédagogique, même de nature relationnelle, affective ou intéressée, semble sans effet. Ces différents moyens paraissent en fait inutiles sans un effort de l'étudiant. Dans ce contexte, un élément nous a semblé de première importance: faire prendre conscience à l'étudiant de son niveau actuel de français L2 à l'oral pour l'amener à se fixer un objectif d'apprentissage. Ces étapes nous ont semblé être l'amorce d'un processus plus grand, la prise en charge par l'étudiant de son apprentissage.

Nous abordons donc ici le modèle expérientiel d'éducation dont nous nous sommes inspiré. Nous décrivons ensuite les activités mises sur pied pour le cours de conversation en question ainsi que la réaction et les commentaires écrits de certains étudiants.

## 2. MODÈLE EXPÉRIENTIEL D'ÉDUCATION

Nous savons maintenant qu'apprendre n'est plus simplement lié à la mémorisation; c'est davantage un processus interne par lequel l'apprenant doit "s'approprier la connaissance, la faire sienne, l'intégrer à ce qu'il sait déjà et modifier ainsi ce déjà-là" (Villepontoux, 1989, p. 8). Un apprentissage dit significatif est donc fonction des connaissances et des expériences acquises. Le modèle expérientiel d'éducation proposé par Côté (1987, 1989) par exemple tend à favoriser un apprentissage significatif. Ce modèle prend sa source dans l'approche d'éducation confluyente, l'approche humanistique et la psychologie éducationnelle, issues des années 70 (Côté, 1989).

Pour favoriser un apprentissage significatif, ce modèle s'élabore sur la considération de la personne comme un être unique, un tout où s'intègrent les dimensions cognitive, affective, et comportementale. L'apprentissage est considéré comme dépendant de la personne et donc subjectif selon le vécu de chacun, selon ses expériences antérieures, etc. Un apprentissage significatif est possible en favorisant chez l'individu une prise de conscience et une participation active en rapport avec le processus d'apprentissage. Apprendre devient "un processus d'intégration [...] de l'expérience consciente de l'apprenant" (Côté, 1989, p. 5). Pour opérationnaliser ce modèle expérientiel, Côté (1989) propose l'utilisation d'une taxonomie (Steinaker et Bell, 1979; voir Côté, 1989) comportant des étapes de l'intégration des dimensions de la personne: cognitive, affective, et comportementale. À la fois progressives et cumulatives, ces étapes sont au nombre de cinq: ouverture - participation - identification - intériorisation - dissémination.

Comme nous l'avons mentionné, de préparer des activités servant à "faire parler" ne semble pas suffisant selon la problématique explicitée précédemment. En conséquence, nous nous intéressons à la phase d'ouverture et à ses sous-étapes; celle-ci semble pouvoir nous indiquer un cheminement menant au déclenchement chez l'apprenant du processus d'apprentissage. Comme Côté (1989) le mentionne, le but de l'étape d'ouverture est d'aider l'étudiant à se faire une idée de l'objectif d'apprentissage proposé dans un cours, de l'aider à communiquer ses réactions et sa compréhension de cet objectif et de lui fournir l'occasion d'exprimer sa disposition à le poursuivre.

Parallèlement, les sous-niveaux de cette étape nous permettent de mieux identifier notre rôle en tant qu'intervenant. En effet, alors que l'apprenant formule dans ses mots le sens de ce qui est supposé devenir "son" apprentissage, notre rôle en est un de motivateur. Entre autres, nous devons tenter de créer et conserver chez l'apprenant une "anxiété à un niveau favorable pour l'aider à voir l'apprentissage comme un défi réalisable" (Côté, 1989, p. 18). Or, ce détail nous a permis d'identifier un aspect de notre démarche qui a pu s'avérer être une erreur pédagogique à cette étape de l'apprentissage. Nous en reparlerons dans la conclusion. Pour le moment, nous abordons les activités réalisées pour faciliter la mise en place de la phase d'ouverture.

### 3. ACTIVITÉS ET RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES

#### 3.1 Activités proposées

En plus de l'activité d'usage où chacun est invité à se présenter au groupe, les étudiants ont été amenés à préciser comment ils ressentaient leur niveau de français à l'oral. Pour ce faire, nous avons suscité une réflexion personnelle par une activité de visualisation, où chacun est invité à se détendre, à fermer les yeux et à se voir dans des situations où il doit utiliser le français. Chacun est ensuite amené à prendre conscience de ce qu'il ressent en rapport avec la question, soit son niveau de français à l'oral. L'utilisation de cette technique s'est avérée importante et fructueuse, provoquant des commentaires plus personnels, écartant d'emblée des réponses succinctes ou moins réfléchies.

La deuxième étape a consisté à exposer le plan de cours en mettant l'emphase sur des points précis pouvant amener les étudiants à se rendre compte de leur implication s'ils veulent apprendre. Par exemple, nous avons fait remarquer les limites du cours en termes de temps (soit 50 minutes par semaine) pour souligner l'importance des efforts à fournir en dehors de la salle de classe. Nous avons également valorisé la réflexion personnelle quant au niveau de français L2 à l'oral pour ensuite encourager chacun à choisir et à améliorer au moins un aspect sur le plan de la langue orale durant le trimestre. Nous avons précisé les paramètres du travail de mi-trimestre consistant en un enregistrement d'une conversation d'un minimum de cinq minutes, d'une transcription et de la correction des erreurs repérées. À cet effet, nous avons insisté sur l'importance de tenter d'intégrer l'objectif personnel au travail pratique. Par exemple, les étudiants désireux d'améliorer leur prononciation ou de se perfectionner dans l'usage de l'imparfait et du passé composé étaient invités à trouver le moyen de travailler cet objectif à l'intérieur des limites imposées par le travail.

La troisième étape a dû être ajoutée en cours de route. En effet, un certain nombre d'étudiants ont avoué ne pas savoir quoi faire avec l'objectif qu'ils avaient déterminé à l'étape précédente. Suite à certaines clarifications, nous avons demandé à chacun de préciser par écrit l'objectif visé ainsi que ce qu'ils comptaient faire pour le travail (par exemple, avec qui prévoyait-il converser, etc.). Cette étape s'est avérée doublement utile, permettant à la fois de clarifier les paramètres du travail et de guider les étudiants dans leur choix d'un objectif de langue adapté à leurs besoins. Dans cet ordre d'idée, nous avons également cru que cette troisième activité amènerait les étudiants à s'intéresser davantage à ce qu'ils faisaient non seulement pour un résultat académique mais pour leur propre satisfaction. À cet effet, l'expérience des années antérieures a démontré que les étudiants attendent généralement à la dernière minute pour faire leur travail et qu'en conséquence, la démarche de réflexion vis-à-vis l'écoute de soi-même et le repérage de ses erreurs semble plus ou moins escamotée.

La quatrième et dernière étape a consisté à demander aux étudiants des commentaires écrits concernant deux aspects, soit leur perception du travail de mi-trimestre en tant qu'instrument pouvant permettre l'amélioration de leur problème spécifique de langue, soit leur motif de vouloir s'améliorer. Ce questionnaire (voir annexe 1) nous a permis à tout le moins de "prendre le pouls" de la classe. Nous en sommes maintenant à exposer la réaction et les commentaires écrits de certains étudiants.

### 3.2 RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES

La réflexion personnelle par l'entremise d'une visualisation a été très bien accueillie. Les étudiants ont participé sans hésitation, ni même sans rire, et ce malgré nos propres hésitations à utiliser ce type d'activité en milieu universitaire. Les réponses fournies par les étudiants nous ont paru plus approfondies en comparaison aux trimestres des années antérieures. En effet, interrogés sur leurs motifs d'apprendre une L2, les étudiants pouvaient s'avérer évasifs, semblant donner parfois des réponses toutes faites.

Ainsi, suite à cette réflexion personnelle, certains étudiants ont expliqué l'historique de leur apprentissage du français, incluant spontanément par exemple des expériences frustrantes vécues au cours de leurs études. Quant à leur niveau actuel en français L2, les étudiants se sont dits en général peu satisfaits de la façon dont ils s'expriment et ce, pour diverses raisons concernant la langue (par exemple, la prononciation, le fait d'utiliser de longues phrases, la peur de faire des erreurs, etc.) ou dépendamment de la situation de communication (lorsqu'interpellé "abruptement", pour raconter un fait passé nécessitant l'usage de certaines temps de verbe, etc.).

La deuxième activité, soit la clarification du déroulement du cours, devait permettre aux étudiants d'entrevoir leur rôle dans le processus d'apprentissage du français à l'oral. Sensibilisés aux limites du cours par exemple, les étudiants n'ont cependant pas semblé, à ce niveau, enclins à participer davantage ou n'ont pas démontré de signes particuliers à cet égard. Nous avons dû implanter ici une troisième activité afin de clarifier l'idée d'intégrer au travail de mi-trimestre l'objectif qu'eux-mêmes s'étaient fixés, activité qui nous a permis de mieux juger des changements en cours.

Suite à cette troisième activité, un bon nombre d'étudiants ont établi ce qu'ils feraient pour le travail et ont remis à l'enseignant la description de leur objectif; certains ont retardé l'échéance alors que d'autres n'ont pas suivi la consigne. L'absence répétée au cours d'un petit nombre d'étudiants, surtout au moment de déterminer pour soi-même un objectif d'apprentissage en rapport avec la langue, peut avoir influé sur le désir d'apprendre et conséquemment sur le résultat de cette troisième activité. De façon plus spécifique, soulignons qu'une personne (sur la trentaine d'étudiants impliqués) a eu de la difficulté à entrevoir la façon de procéder pour le travail; une fois saisie, cette dernière a démontré un intérêt marqué pour le travail. Un autre étudiant a entrepris son travail très tôt. Quelques-uns ont qualifié le travail de "plus personnel". Quant aux objectifs visés par les étudiants, certains ont planifié de parler de façon générale alors que d'autres ont visé à la fois des objectifs de langue (par exemple, tenter de corriger sa prononciation) en parallèle avec un sujet de conversation précis (par exemple, raconter un voyage).

En ce qui concerne les commentaires écrits, soit la quatrième activité, la première question visait à déterminer si le travail répondait aux besoins de chacun. Alors que la date de remise du travail n'était pas encore passée, un étudiant a écrit avoir déjà fait une conversation: "l'entrevue a déjà aidé [...] l'enregistrement me permet d'identifier des aspects de mon français parlé les plus faibles". Un autre étudiant précise: "L'exercice de m'écouter et de me corriger va me rendre conscient de mes erreurs". Une autre personne ne trouve pas pertinent d'avoir à écrire toute la conversation (soit la transcription) alors qu'un de ses confrères trouve la durée d'enregistrement insuffisante: "je doute qu'une conversation de dix minutes puisse améliorer la façon dont je m'exprime".

La deuxième question de la quatrième activité visait à permettre aux étudiants d'exprimer leur degré d'intérêt face au travail. Ainsi, la personne remettant en doute la durée trop courte de la conversation note ne pas être certaine que le travail puisse aider. La personne protestant contre la somme de travail qu'implique la transcription avoue que ce n'est "pas vraiment intéressant, ni important". Certains étudiants disent trouver le travail important: "j'ai hâte d'avoir cette conversation [...] et je crois que ça va m'aider" ou encore "je voudrais apprendre à être plus à l'aise".

#### 4. CONCLUSION

Tel que mentionné dans l'exposé du modèle expérientiel d'éducation, les étapes de cette démarche ont permis entre autres d'identifier ce que nous avons cru être une erreur pédagogique. En effet, à ce premier niveau de la taxonomie, notre rôle de motivateur doit viser à maintenir une certaine anxiété positive. Or, nous avons, au moment où les étudiants révélaient leurs difficultés en langue, tenté de les encourager en minimisant les problèmes exposés. Ainsi, à la personne qui disait vouloir corriger sa prononciation, nous nous empressions d'affirmer que celle-ci n'était pas si mauvaise ou si "terrible". Cependant, nous croyons que, s'il y a un temps où les encouragements et le contact humain doivent se faire sentir, il y a aussi des moments où l'on doit laisser l'étudiant ressentir et exprimer un besoin, sinon c'est comme de tuer l'idée dans l'oeuf. En effet, le fait de soulever un problème peut amener le désir d'un changement, d'un apprentissage significatif pour la personne visant ce changement. Or, créer l'illusion que ce problème n'existe pas pourrait arrêter ou ralentir les élans des étudiants, particulièrement à ce stade du processus d'apprentissage.

Pour terminer, soulignons que nous ne voulons pas prétendre posséder une solution miracle. Quoique problématique, l'enseignement dans le cadre d'un cours de conversation a déjà bénéficié de maintes réflexions et de maintes recherches (Galyean, 1976; Pérez, 1976, 1981; Germain, 1981; Fine, 1988). Ávidement, les étudiants sont encore loin de mettre les efforts que nous souhaiterions et la langue de Shakespeare risque, pour un certain temps encore, de prévaloir dans les corridors du milieu d'enseignement. Ceci dit, notre étude se poursuit. Nous continuons d'examiner les recherches faites en ce sens et à circonscrire les avenues à exploiter dans le but de raffiner notre approche et de tenter d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage des L2 auprès des jeunes adultes.

#### RÉFÉRENCES

- COTÉ, R. (1987). Psychologie de l'apprentissage et enseignement. Boucherville: Gaëtan Morin.
- COTÉ, R. (1989). Processus expérientiel de changement et d'apprentissage: principes d'apprentissage, processus de changement et interventions pédagogiques facilitantes. Université Laval. Document inédit.
- FINE, J. (1988). (Ed.) Second Language Discourse: A Textbook of Current Research. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- GALYEAN, B.-C. (1976). Human Teaching and Human Learning in the Language Class. A Confluent Approach. California: Confluent Education Development and Research Center.
- GERMAIN, C. (1981). "L'approche communicative: bibliographie descriptive (1975-1980)". Bulletin de l'ACLA, vol. 3, no 1, pp. 61-108.
- PÉREZ, M. (1976). Vers un enseignement de la compétence à communiquer. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.
- PÉREZ, M. (1981). "L'approche communicative: quelques difficultés de mise en application". Bulletin de l'ACLA, vol. 3, no 1, pp. 7-59.
- VILLEPONTOUX, L. (1989). L'apprentissage différencié à l'école élémentaire: Méthodologie. Paris: Casteilla.

#### ANNEXE 1

##### Activité 4: Questionnaire de collecte des commentaires des étudiants

Dans ce cours, tu as pu exprimer certaines de tes préoccupations face à ton français parlé. Est-ce que le travail de mi-trimestre pourra répondre à un ou plusieurs de tes besoins personnels? Si oui, explique brièvement?

---

Quelles sont les raisons qui te poussent à entreprendre ce travail? En quoi trouves-tu ce travail important ou non?

---

---

**MARK LEBLANC**  
Étudiant de 2<sup>e</sup> cycle  
Université Laval

---

**DE L'AMBISYLLABICITÉ DES CONSONNES INTERVOCALIQUES EN FRANÇAIS QUÉBÉCOIS**

---

Directeur de mémoire: M. Claude Paradis

## INTRODUCTION

L'objectif de la présente recherche est de réexaminer certains principes de syllabation formulés pour le français, dont celui qui prédit catégoriquement l'existence d'une frontière syllabique en contexte (C)(C)V<sub>1</sub>CV<sub>2</sub>(C)(C). (Delattre 1966)

$$(1) \quad V_1C \rightarrow V_1\#C / \_V_2$$

Cette règle dit que dans un contexte V<sub>1</sub>C, une frontière syllabique (#) s'insère entre V<sub>1</sub> et C devant V<sub>2</sub>.

Mais il existe des indications, à l'examen de corpus oraux spontanés de français québécois, que la consonne intervocalique n'occupe pas exclusivement la position d'attaque de la deuxième syllabe comme la règle (1) le stipule. Lorsqu'on écoute attentivement certains mots et qu'on examine le comportement de certains segments et de l'accent en français québécois, il y a lieu de considérer certaines consonnes en contexte V<sub>1</sub>CV<sub>2</sub> comme appartenant à la fois à la première syllabe (position coda) et à la fois à la seconde syllabe (position d'attaque).

En anglais, on a introduit la notion d'ambisyllabité pour décrire le comportement des consonnes intervocaliques chevauchant deux (2) syllabes.

Nous souhaitons donc déterminer si cette notion peut être opératoire pour le français québécois et si elle peut être appuyée par des données empiriques.

## PROBLÉMATIQUE

Les travaux sur l'accent de Deshaies et Paradis (1989) ont amené la reconsidération de certains principes de syllabation.

Ces travaux cherchaient à faire le point sur l'accent en français québécois. Pour ce faire, ils ont soumis des tests de perception à deux groupes d'étudiants dans le but d'évaluer le degré d'accord de ceux-ci sur la perception de l'accent. Le premier groupe possédait une bonne connaissance de la phonétique alors que le second n'avait aucune connaissance du domaine. La tâche de ces étudiants consistait à souligner les syllabes qui leur semblaient accentuées, et à encercler la syllabe, qui, parmi celles qui étaient senties comme accentuées, leur semblait la plus proéminente. L'analyse statistique des résultats de ces tests a montré que:

- la perception de l'accent est contrainte par des facteurs organisationnels et structuraux
- la position d'une syllabe dans la structure métrique s'est avérée être le facteur le plus important pour la perception du trait "accent"
- plus une syllabe est structurellement lourde, plus grande est la possibilité qu'elle soit perçue comme étant proéminente.

Ces résultats ont aussi permis à Deshaies et Paradis (1989), en se fondant sur les travaux de Prince (1983) et Selkirk (1984) de formuler trois règles pour l'assignation de l'accent.

**RÈGLE 1** Chaque syllabe reçoit un demi-coup

Ex.: métrage [metʁaʒ]

X	X	
m e	t ʁ a ʒ	Demi-coup

**RÈGLE 2** Une syllabe reçoit un coup rythmique de base lorsqu'une des cinq conditions suivantes est rencontrée:

- (2a) quand le noyau n'est ni schwa ni une voyelle haute
- (2b) quand la coda est non nulle (branchante ou non)
- (2c) quand l'attaque est branchante
- (2d) quand le noyau est branchant
- (2e) quand la syllabe est en position finale

Ex.: métrage [metʁaʒ]

X	X	Coup de base
X	X	Demi-coup
m e	t ʁ a ʒ	

**RÈGLE 3** La syllabe la plus lourde, c.-à-d. celle qui rencontre le plus grand nombre de conditions de la règle 2, reçoit l'accent de mot.

Ex.: métrage [metʁaʒ]

	X	Attaque branchante
	X	Coda non nulle
	X	Noyau branchant
X	X	Aperture
	X	Position finale
m e	t ʁ a ʒ	
	X	Accent de mot
X	X	Coup de base
X	X	Demi-coup
m e	t ʁ a ʒ	

La syllabe TRAGE [tʁaʒ] reçoit l'accent de mot puisque c'est elle qui rencontre le plus grand nombre de conditions de la règle 2

De plus, selon la règle de "Domain-End Prominence" établie par Selkirk (1984), une sous-règle doit spécifier la règle 3.

- (3a) Lorsque deux syllabes quelconques ont le même poids, la syllabe la plus à gauche (initiale) ou la syllabe la plus à droite (finale) peuvent recevoir le coup de troisième niveau. Si les syllabes initiale et finale ont le même poids, c'est la syllabe finale qui l'emporte sur l'initiale.

Ex.: travesti [tʁavɛsti]

X			Attaque branchante
	X		Coda non nulle
X	X		Noyau branchant
		X	Aperture
t ʁ a	v ɛ s	t i	Position finale
X			Accent de mot
X	X	X	Coup de base
X	X	X	Demi-coup
t ʁ a	v ɛ s	t i	

TRA [tʁa] et VES [vɛs] ont le même poids, mais puisque TRA [tʁa] est la syllabe la plus à gauche, c'est elle qui reçoit l'accent de mot

Ex.: Valérie [valeʁi]

			Attaque branchante
			Coda non nulle
			Noyau branchant
X	X		Aperture
		X	Position finale
v a	l e	ʁ i	
		X	Accent de mot
X	X	X	Coup de base
X	X	X	Demi-coup
v a	l e	ʁ i	

Les trois syllabes VA [va], LÉ [le] et RIE [ʁi] ont exactement le même poids. Selon la première partie de la sous-règle 3a), VA [va] et RIE [ʁi] peuvent toutes deux recevoir l'accent de mot; cependant la seconde partie de la même sous-règle prédit que c'est RIE [ʁi], la syllabe la plus à droite, qui reçoit l'accent de mot.

Une fois ces trois règles formulées, il est apparu pour un certain nombre de syllabes qui avaient été perçues accentuées dans les tests, qu'elles constituaient des contre-exemples aux trois (3) règles. Dans le but d'expliquer ces contre-exemples, Deshaies et Paradis (1989) ont proposé d'examiner que toutes les conditions d'assignation de coups n'aient pas été identifiées:

- c.-à-d. qu'on ait pas identifié toutes les conditions d'assignation du coup de base (cf. cinq conditions de la règle 2 → 2a, 2b, 2c, 2d, 2e)
- que des règles eurythmiques soient intervenues
- que l'assignation ait été faite sur des segments syllabiques incomplets (segments sans coda)

C'est cette dernière possibilité qui a amené à postuler l'ambisyllabité de certaines consonnes intervocaliques en français québécois et nous voulons déterminer si une règle d'ambisyllabité peut être pertinente pour le français québécois.

## ÉTAT DE LA QUESTION

Les ouvrages de phonétique ont très peu contribué à l'étude de la division syllabique. La majorité n'ont consacré que quelques lignes à la définition de l'unité syllabique en faisant intervenir la notion de noyau de sonorité mais très peu ont parlé des traits phonétiques liés à la division syllabique. Maddieson (1984) a toutefois montré que l'abrègement de la voyelle est lié à la structure syllabique et constitue par le fait même un indice de division syllabique.

Du côté phonologique, il a été montré par les phonologues post-SPE (Sound Pattern of English) que les représentations linéaires ou segmentales proposées par SPE (Chomsky et Halle 1968) ne pouvaient tenir compte, entre autres, des faits prosodiques. Ces phonologues post-SPE et la phonologie multilinéaire soutiennent que les représentations phonologiques sont composés de divers paliers autonomes qui organisent les sons en structure de syllabe, de mot, de syntagme ou de phrase à partir du squelette (le palier des unités de temps). (Carole Paradis 1990)

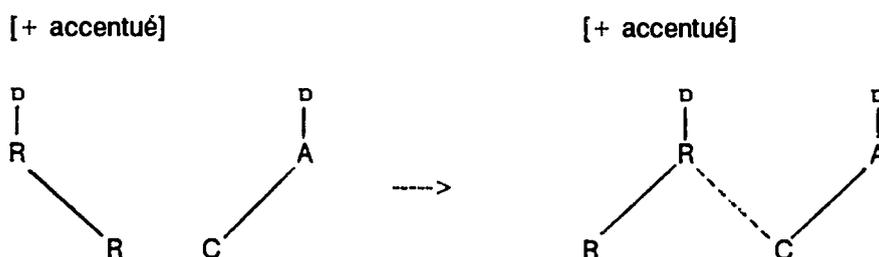
En ce qui nous concerne, notre étude se situe au palier syllabique puisque nous voulons réexaminer certains principes de syllabation en français québécois

Les recherches à ce niveau ont essentiellement porté sur la structuration de la syllabe (Kaye et Lowenstamm 1984, Hogg et McCully 1987), sur les contraintes syllabiques, sur les processus phonologiques liés à la syllabe (Kahn 1976) et aussi sur les principes de division des mots en syllabes (Fallows 1981, Treiman et Danis 1988).

En phonologie, les théories syllabiques font intervenir un certain nombre de principes pour rendre compte de la division syllabique. Selon les auteurs, un principe ou une combinaison de plusieurs principes peuvent rendre compte de tous les phénomènes. Des principes comme, par exemple, la restriction sur les séquences de segments, la hiérarchie de sonorité, la maximalisation des attaques, l'accentuation et l'ambisyllabité.

Certains auteurs comme Smalley (1968:154) notent qu'il n'est pas toujours possible de déterminer exactement où se trouve une frontière syllabique et que conséquemment, une consonne entre deux syllabes peut appartenir phonétiquement aux deux (2) syllabes. Van der Hulst et Smith (1982:42) affirment que la notion d'ambisyllabité pourrait être exprimée dans un cadre métrique en terme d'une consonne qui est attachée à deux positions C de deux syllabes adjacentes.

Hogg et McCully (1987:53) proposent la règle d'ambisyllabité suivante



Cette règle fait de la consonne intervocalique un membre de la syllabe précédente et de la syllabe suivante. Hogg et McCully soutiennent par ailleurs qu'il y a une forte probabilité que l'ambisyllabité apparaisse lorsque la première syllabe est accentuée et qu'elle contient une coda vide.

Selkirk (1982), de son côté, soutient qu'une procédure de syllabation où une consonne peut appartenir à la syllabe précédente et à la syllabe suivante, viole le principe de maximalisation de l'attaque. Le fait que la consonne n'appartiendrait plus exclusivement à l'attaque, mais aussi à la coda qui précède

est son argument pour expliquer la violation. Elle propose alors une règle de resyllabation qui associe la consonne intervocalique et, par le fait même, dissocie complètement cette consonne de la syllabe d'origine.

Il est à noter que tous ces auteurs ont travaillé sur l'anglais. A notre connaissance, Deshaies et Paradis (1989) ont été les seuls à poser l'hypothèse de l'existence de consonnes ambisyllabiques pour le français québécois. Par conséquent, il n'existe à peu près rien sur ce sujet.

Afin de vérifier notre hypothèse, nous avons procédé à l'élaboration d'un test de perception. Celui-ci est fortement inspiré de celui de Treiman et Danis (1988).

Nous avons d'abord choisi différentes voyelles et consonnes pour notre étude. Trois (3) voyelles représentant trois apertures différentes soit /i/, /e/, /a/, en plus des variantes ouvertes de /i/ et /e/ soit /I/ et /ε/. Enfin, cinq (5) consonnes représentant quatre modes articulatoires différents et des lieux d'articulation différents soit /ɛ/, /n/, /l/, /s/, /t/.

Les mots du corpus, 32 en tout, tous dissyllabiques, ont été méticuleusement choisis dans un dictionnaire de français fondamental. Ils ont été enregistrés sur bande magnétique pour être soumis aux informateurs. Il est nécessaire de préciser qu'un même mot a pu être enregistré 4 fois.

- Exemple: "dessert"

TABLEAU 1

Occurrence	Timbre de V <sub>1</sub>	Position de l'accent	Réalisation
1.	fermée	S <sub>1</sub>	[desεɛ]
2	ouverte	S <sub>1</sub>	[dεsεɛ]
3	fermée	S <sub>2</sub>	[desεɛ]
4	ouverte	S <sub>2</sub>	[dεsεɛ]

A partir des 32 mots, 104 productions ont ainsi été recueillies. Pour placer l'accent sur la syllabe voulue, les phrases porteuses suivantes ont été utilisées.

"C'est le mot \_\_\_\_ que j'ai voulu dire" --> accent sur S1

"C'est \_\_\_\_ que j'ai voulu dire" --> accent sur S2

Les informateurs pour notre test sont des enfants de 5e année. Lors de pré-tests nous avons aussi des enfants de pré-maternelle et de maternelle (c.-à-d. des enfants de 4 et 5 ans) en plus de ceux de 5e année (cf. Fallows 1981). Nous nous sommes rendu compte assez rapidement que les plus jeunes étaient beaucoup trop jeunes pour comprendre la consigne qui leur était imposée. Pour pallier à ce problème, nous avons décidé de ne garder que les enfants de 5e année (aux alentours de 9-10 ans). Lors des pré-tests, ces enfants nous avaient montré qu'ils n'éprouvaient aucun problème de compréhension de la consigne.

La consigne, justement, était la suivante. "A partir de la cassette, tu entendras 104 mots. A chaque fois que tu entendras un mot, tu devras l'inverser. Par exemple, si tu entends un mot comme "tracteur", tu devrais répondre "teur-trac". Si tu entends un mot comme "marcher", tu répondras "cher-mar". La plupart du temps, les enfants avaient compris une fois qu'on leur avait demandé de nous donner la réponse du troisième exemple qu'on leur soumettait ("marmite" --> "mite-mar")

## RÉSULTATS DU TEST DE PERCEPTION

TABLEAU 2

Nombre de sujets	30 enfants --> 15 de l'école privée 15 de l'école publique																																																
Nombre de mots soumis	3120 mots (104 mots X 30 enfants)																																																
Nombre total de réponses ambisyllabiques	118																																																
Nombre de réponses par école	38* école publique 80 école privée																																																
Pourcentage de réponses ambisyllabiques	3.78%																																																
Mots ambisyllabés	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">**</td> <td style="text-align: center;">***</td> <td></td> <td style="text-align: center;">**</td> <td style="text-align: center;">***</td> </tr> <tr> <td>balai</td> <td>(1)</td> <td>(1)</td> <td>milite</td> <td>(8)</td> <td>(6)</td> </tr> <tr> <td>chasser</td> <td>(23)</td> <td>(13)</td> <td>missile</td> <td>(2)</td> <td>(2)</td> </tr> <tr> <td>dessert</td> <td>(2)</td> <td>(2)</td> <td>parent</td> <td>(1)</td> <td>(1)</td> </tr> <tr> <td>fêlure</td> <td>(2)</td> <td>(1)</td> <td>peiner</td> <td>(28)</td> <td>(10)</td> </tr> <tr> <td>garage</td> <td>(1)</td> <td>(1)</td> <td>pilule</td> <td>(2)</td> <td>(2)</td> </tr> <tr> <td>laisser</td> <td>(36)</td> <td>(15)</td> <td>viril</td> <td>(1)</td> <td>(1)</td> </tr> <tr> <td>malade</td> <td>(6)</td> <td>(5)</td> <td>virus</td> <td>(5)</td> <td>(4)</td> </tr> </table>		**	***		**	***	balai	(1)	(1)	milite	(8)	(6)	chasser	(23)	(13)	missile	(2)	(2)	dessert	(2)	(2)	parent	(1)	(1)	fêlure	(2)	(1)	peiner	(28)	(10)	garage	(1)	(1)	pilule	(2)	(2)	laisser	(36)	(15)	viril	(1)	(1)	malade	(6)	(5)	virus	(5)	(4)
	**	***		**	***																																												
balai	(1)	(1)	milite	(8)	(6)																																												
chasser	(23)	(13)	missile	(2)	(2)																																												
dessert	(2)	(2)	parent	(1)	(1)																																												
fêlure	(2)	(1)	peiner	(28)	(10)																																												
garage	(1)	(1)	pilule	(2)	(2)																																												
laisser	(36)	(15)	viril	(1)	(1)																																												
malade	(6)	(5)	virus	(5)	(4)																																												
Consonnes impliquées dans les réponses ambisyllabiques	/s/ = 63 fois /n/ = 28 fois /l/ = 19 fois /ʒ/ = 8 fois /t/ = 0 fois																																																

\* Six enfants de cette école n'ont produit aucune réponse ambisyllabique.

\*\* Nombre de fois que le mot a été ambisyllabé

\*\*\* Nombre d'enfants (sur 30) qui ont ambisyllabé le mot

TABLEAU 3

Rapport entre l'accent et les voyelles dans les réponses ambisyllabiques						
Place de l'accent	Voyelles (V <sub>i</sub> )					TOTAL
	/a/	/i/	/I/	/e/	/ε/	
S <sub>1</sub>	14	0	6	15	21	56
S <sub>2</sub>	18	9	3	13	19	62
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>28</b>	<b>40</b>	<b>118</b>

Ces données ont été soumises à une analyse de régression logistique (avec le logiciel VARBRUL) afin de déterminer l'effet d'un certain nombre de facteurs sur la présence de consonnes ambisyllabiques.

## GROUPES DE FACTEURS ET VARIABLE DÉPENDANTE

TABLEAU 4

Numéro du groupe de facteurs	Nom du groupe	Codification pour le logiciel	Facteurs
1	place de l'accent	1 2	accent sur S <sub>1</sub> accent sur S <sub>2</sub>
2	timbre de la voyelle de S <sub>1</sub>	E a i e I	voyelle /ε/ voyelle /a/ voyelle /i/ voyelle /e/ voyelle /I/
3	consonne intervocalique	n r s l t	consonne /n/ consonne /r/ consonne /s/ consonne /l/ consonne /t/
4	structure de la coda de S <sub>2</sub>	s o	coda simple coda nulle
5	catégorie lexicale	n v a 1 2 3	nom verbe adjectif nom-adjectif nom-verbe nom-verbe-adjectif
6	gémignée orthographique de la consonne intervocalique	n o	non gémignée gémignée
7	école	s e	publique privée
VARIABLE DÉPENDANTE		0 NON AMBISYLLABIQUE 1 AMBISYLLABIQUE	

Le tableau 4 présente les sept (7) groupes de facteurs qui ont été soumis à l'analyse VARBRUL.

Pour le groupe de facteurs **place de l'accent**, on cherchait à déterminer si la place de l'accent sur l'une ou l'autre des syllabes pouvait avoir une influence. Il nous apparaissait plausible que l'accent sur S<sub>1</sub> pouvait favoriser l'ambisyllabité de la consonne intervocalique.

Pour ce qui est du groupe **timbre de la voyelle de S<sub>1</sub>**, on voulait tester si une voyelle relâchée favoriserait l'ambisyllabité de la consonne. Aussi on voulait tester si le degré d'aperture avait une incidence.

Pour le groupe **consonne intervocalique**, il nous avait semblé, à l'écoute de corpus oraux spontanés, que certaines consonnes, notamment /s/, pouvaient favoriser l'ambisyllabité. Pour établir l'effet du mode articulaire et du lieu d'articulation, nous avons considéré ces cinq (5) consonnes qui représentent quatre (4) modes articulaires et des lieux d'articulations différents

A la lumière de l'analyse des résultats du test de perception, nous avons voulu mesurer l'effet d'un certain nombre de facteurs autres que ceux qui viennent d'être présentés, c.-à-d. ceux inhérents à la structure des composantes du test de perception.

Nous nous sommes demandés si le poids structurel de S2 pouvait avoir un effet sur la perception de l'ambisyllabité de la consonne Intervocalique. Nous avons donc fait l'hypothèse qu'une **S2 sans coda** pouvait favoriser la perception de l'ambisyllabité de la consonne intervocalique. C'est pourquoi nous avons inséré ce groupe de facteurs

Lors de l'examen des résultats du test de perception, les verbes semblaient favoriser les réponses ambisyllabiques. Nous avons donc déterminé une **catégorie lexicale** à chacun des 32 mots du corpus. A noter que les trois catégories (nom-adjectif, nom-verbe, nom-verbe-adjectif) ont été créées pour des mots ambigus comme: nom-adjectif: malade, nom-verbe: mélange, nom-verbe-adjectif: critique

Toujours lors de l'examen des résultats, la **gémation orthographique** semblait favoriser les réponses ambisyllabiques. Nous avons donc inclus ce groupe de facteurs.

Ayant deux **écoles** différentes (l'une publique l'autre privée), et ayant deux fois plus de réponses ambisyllabiques à l'une des deux, il nous est apparu nécessaire d'inclure ce groupe de facteurs pour l'analyse de régression logistique.

## LES RÉSULTATS VARBRUL

### PROBABILITÉ D'APPLICATION DES FACTEURS

ANALYSE 1		ANALYSE 2	
Input:	.02	Input:	.02
Degré de signification	.009	Degré de signification	.000

TABLEAU 5

Rang	Groupes de facteurs	Facteurs	Probabilité	
			Analyse 1	Analyse 2
1	catégorie lexicale	nom	.36	.36
		verbe	.83	.85
		adjectif	.52	.42
		nom-adjectif	.75	.79
		nom-verbe	KO	KO
		nom-verbe-adjectif	KO	KO
2	structure de la coda de S <sub>2</sub>	simple	.40	.39
		nulle	.79	.81
3	école	publique	.38	.38
		privée	.62	.61
4	consonne intervocalique	/n/	.54	.44
		/ɛ/	.40	.35
		/s/	.40	.62
		/l/	.69	.63
		/t/	KO	KO
5	gémée orthographique de la consonne intervocalique	gémée	.77	
		non gémée	.45	

Dans une première analyse, VARBRUL a déterminé le rang, tel que présenté au tableau 5, selon l'importance de chaque groupe de facteurs.

Dans la catégorie lexicale, le verbe favorise fortement l'ambisyllabité de même que la catégorie nom-adjectif. Les adjectifs la favorisent eux aussi, mais très peu. Les autres catégories défavorisent l'ambisyllabité ou ont tout simplement été rejetées par VARBRUL.

Quant à la structure de la coda de S2, un mot sans coda favorisera l'ambisyllabité.

L'ambisyllabité sera favorisée si elle est produite par un enfant provenant d'une école privée

Les consonnes /n/ et /l/ favorisent l'ambisyllabité, alors que les autres consonnes la défavorise ou sont rejetées par l'analyse.

Enfin, il y aura encore plus de chance de retrouver une réponse ambisyllabique si une des consonnes qui favorisent l'ambisyllabité est une géminée orthographique.

De cette analyse (ANALYSE 1), nous retenons entre autres que /s/ défavorise l'ambisyllabité alors que c'est la consonne qui s'était avérée la plus productive lors des tests puisqu'elle était impliquée dans 53% des réponses des enfants.

L'hypothèse a alors été soulevée que les deux groupes de facteurs **consonne intervocalique** et **géminée orthographique** étaient dépendants l'un de l'autre lorsqu'analysés ensemble.

Une seconde analyse a donc été faite sans le groupe de facteurs **géminée orthographique** afin de voir si la consonne /s/ favoriserait alors l'ambisyllabité.

Effectivement, /s/ favorise l'ambisyllabité et ce, aussi fortement que la consonne /l/. Cela vient confirmer l'hypothèse de dépendance des deux groupes de facteurs **consonne intervocalique** et **géminée orthographique**. Curieusement toutefois, la consonne /n/ ne favorise plus l'ambisyllabité. Il en est de même pour la catégorie lexicale adjectif. Nous n'avons pas encore d'hypothèses pour expliquer ces deux cas mais il est à noter que de toute façon, ils ne favorisaient pas très fortement l'ambisyllabité.

## CONCLUSION

Disons qu'il reste beaucoup de travail à faire pour établir la pertinence de la notion d'ambisyllabité pour le français québécois. Avec un taux de 3.78% d'occurrences de consonnes intervocaliques (voir tableau 2), il y a lieu de se demander si le concept est opératoire.

Un procédure de test plus raffinée ou une approche tout à fait différente (une analyse acoustique par exemple) pourrait nous éclairer là-dessus.

Cette question est d'autant plus importante que les deux groupes de facteurs qui, intuitivement, nous semblaient les plus susceptibles d'avoir un effet sur l'application de la règle d'ambisyllabité (la place de l'accent et le timbre de la voyelle de S<sub>1</sub>), n'ont pas été retenus par l'analyse de régression logistique.

Aussi, il reste à voir si nous n'avons pas oublié des facteurs qui puissent mieux contraindre le phénomène que ceux que nous avons fait intervenir jusqu'ici.

## RÉFÉRENCES

- CHOMSKY, N. et HALLE, M. (1968). The Sound Pattern of English. New York: Harper and Row.
- DELATTRE, P. (1966). Studies in French and Comparative Phonetics. London, La Haye, Paris: Mouton & Co.
- DESHAIES, D. et PARADIS, C. (1989). "Stress in Québec French: perception and production." Communication présentée à NWAVE XVIII, Université Duke, Caroline du Nord, USA, 20-22 octobre 1989.
- FALLOWS, D. (1981). "Experimental evidence for English syllabification and syllable structure." in Journal of Linguistics, 17, pp 309-317.
- HOGG, R. et McCULLY, C.B. (1987). Metrical Phonology: a coursebook. Cambridge: Cambridge University Press, 279 p.
- HULST, H. et SMITH, N. (1982). The Structure of Phonological Representations, Tomes I and II. Dordrecht: Foris Publications.
- KAHN, D. (1976). Syllable-Based Generalizations in English Phonology, Thèse de doctorat, MIT. (Publiée par Garland, New York 1980.)
- KAYE, J. ET LOWENSTAMM, J. (1984). "De la syllabicit ." in F. Dell et al. ( d.), Forme sonore du langage. Structures des représentations en phonologie. Hermann, Paris
- MADDIESON, I. (1984). Patterns of Sounds. Cambridge Studies in Speech Science and Communication, Cambridge University Press, Cambridge.
- PARADIS, C. (1990). "Phonologie générative multilinéaire." in J.-L. Nespoulous (dir.), Tendances actuelles en linguistique, coll. Actualités pédagogiques et psychologiques, Neuchâtel, Delacheux & Niestlé.
- PARADIS, C. et DESHAIES, D. (1989). "Evidence for ambisyllabic consonants in Québec French." Communication présentée   NWAVE XVIII, Université Duke, Caroline du Nord, USA, 20-22 octobre 1989.
- PRINCE, A. (1983). "Relating to the grid." in Linguistic Inquiry, 14, pp.19-100.
- SELKIRK, E. O. (1982). "The Syllable." in Hulst & Smith (1982, Tome II)
- SELKIRK, E. O. (1984). Phonology and Syntax: the relation between sound and structure. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- SMALLEY, W. A. (1968). Manual of Articulatory Phonetics. Cushing-Malloy, Ann Arbor.
- TREIMAN, R. et DANIS, C. (1988). "Syllabification of Intervocalic Consonants." in Journal of Memory and Language, 27, pp. 87-104

---

**SYLVIE LEMIEUX**  
Étudiante de 3<sup>e</sup> cycle  
Université Laval

---

**PRÉFÉRENCE HÉMISPHERIQUE ET TRAITEMENT DE L'INFORMATION  
CHEZ L'INTERPRÈTE: RÉSULTATS PÉLIMINAIRES**

---

Directrice de thèse: Mme Josiane F. Hamers

## **1. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE**

La tâche de l'interprète consiste essentiellement à reproduire en langue-cible un message qui lui parvient en langue-source, de façon à ce que le moins d'informations possible soient perdues. L'objectif général de la présente recherche est de vérifier l'existence d'une préférence hémisphérique chez l'interprète, lorsqu'il effectue sa tâche. Autrement dit, nous cherchons à déterminer jusqu'à quel point il ou elle fait appel à un hémisphère plus qu'à l'autre lors du traitement de l'information reçue et dans quelle mesure cet hémisphère est lié à une interprétation de qualité supérieure.

Les études qui ont été effectuées depuis la fin du siècle dernier pour identifier la zone du langage dans le cerveau ont permis d'établir l'élément suivant : chez la presque totalité des droitiers et, dans une large mesure, chez les gauchers et chez les ambidextres (plus ou moins 70 %), les composantes corticales qui jouent un rôle prépondérant dans la compréhension et dans la production du langage sont situées dans l'hémisphère gauche (Lecours, Branchereau et Joannette, 1984). Cependant, il ne faut pas écarter totalement l'hémisphère droit. Le rôle qu'il joue en rapport avec le langage n'est pas de nature linguistique : il semble qu'il consiste pour le destinataire à construire la situation évoquée par le discours, à l'aide des connaissances qu'il possède. Qui plus est, on sait que cet hémisphère est engagé dans le processus d'acquisition d'une langue seconde, surtout en début d'apprentissage (Albert et Obler, 1978).

Le cerveau étant un organe essentiellement plastique, on observe que, plus un sujet maîtrise sa langue seconde, plus l'organisation du cerveau pour le langage subit une concentration dans la zone du langage de l'hémisphère gauche. C'est donc dire que l'importance du rôle que joue l'hémisphère droit varie en fonction du bilinguisme du sujet. Il est permis de supposer que, chez l'interprète, qui est avant tout une personne bilingue, la zone dévolue à la compréhension et à la production du langage se trouve aussi répartie entre les deux hémisphères. Toutefois, en plus de comprendre et d'utiliser deux langues, il ou elle doit être en mesure d'effectuer une tâche bien particulière : reproduire le plus fidèlement possible en langue-cible un message transmis en langue-source. La question à laquelle nous allons tenter de répondre dans le cadre de la présente recherche est la suivante : lors du passage de la langue-source à la langue-cible au cours de l'interprétation, y a-t-il un des deux hémisphères qui joue un rôle plus déterminant que l'autre?

## **2. PROBLÉMATIQUE**

On a observé que la plupart des interprètes qui exercent leur métier depuis plusieurs années ont tendance à enlever l'un des deux écouteurs (Lambert et Lambert, 1985; Kraushaar et Lambert, 1987). Quand on leur demande pourquoi, ils invoquent différentes raisons : ils affirment que le casque d'écoute les gêne ou encore qu'ils éprouvent le besoin d'entendre le son de leur voix.

On peut penser qu'une partie de l'explication réside dans la dominance cérébrale et l'efficacité du traitement de l'information. En effet, on sait que, chez la plupart des personnes monolingues, la zone dévolue au langage est concentrée à gauche; c'est donc dire que la voie la plus efficace pour le traitement

de l'information est le circuit oreille droite-hémisphère gauche. Or on pense que la latéralisation est moins prononcée chez bien des personnes bilingues, surtout celles qui ont appris leur langue seconde après l'enfance. C'est ce qui a été démontré par certaines recherches, bien que les preuves soient encore contradictoires, dans l'état actuel des connaissances. On peut se demander quel est le circuit le plus efficace chez l'interprète : s'agit-il du même que chez les personnes monolingues ou encore du circuit oreille gauche-hémisphère droit?

### 3. CADRE THÉORIQUE

La problématique dont il est question dans la présente recherche fait appel à un cadre théorique provenant de plusieurs approches : bilinguïté et dominance cérébrale, données provenant de la pathologie du langage et modèles psychologiques de la compréhension et de la production du discours.

#### 3.1 Bilinguïté et dominance cérébrale

Récemment des études ont clairement démontré que, chez les hommes (mâle) monolingues et droitiers, c'est l'hémisphère gauche qui est mis le plus à contribution dans les tâches verbales, et l'hémisphère droit, dans les tâches non verbales (Vaid, 1983 et Hall, 1985, in Kraushaar et Lambert, 1987). Or on suppose aujourd'hui que la latéralisation ou dominance cérébrale est moins prononcée chez les bilingues et chez les polyglottes que chez les personnes monolingues, tout dépendant de la maîtrise qu'ils ont de cette ou de ces langues. De fait, cette asymétrie est variable d'un individu à l'autre; cependant, l'organisation fonctionnelle du langage dans le cerveau n'est pas le fruit du hasard. Elle est liée à différents facteurs : l'âge d'acquisition de la langue seconde (avant ou après le début de la puberté), le contexte (apprentissage à l'école ou à la maison, dans une situation un parent-une langue ou les deux langues avec les deux parents, etc.) et le stade (bilingue équilibré ou non) (Albert et Obler, 1978; Hamers et Blanc, 1990).

On sait également que tout individu a une oreille préférée. Prenons le cas du téléphone : lorsque quelqu'un prend le combiné, il l'applique toujours sur la même oreille (Lambert et Lambert, 1985), sans vraiment s'en rendre compte. C'est comme s'il savait inconsciemment qu'en écoutant avec une oreille plutôt qu'avec l'autre, il comprendra mieux le message, c'est-à-dire qu'il traitera plus efficacement les informations qu'il reçoit. Il est permis de penser, par analogie avec l'individu au téléphone, que l'interprète a lui aussi une oreille préférée. Qui plus est, on peut supposer que cette oreille n'est pas la même selon qu'il traduit vers sa langue maternelle ou vers sa langue seconde.

Une fois déterminés les facteurs reliés à la bilinguïté de l'interprète, il convient de se demander comment se déroule le traitement de l'information. Ce processus comporte deux aspects bien distincts mais reliés entre eux : il s'agit de la compréhension et de la production. Dans les études faites jusqu'à ce jour, les chercheurs envisagent cette dichotomie sous deux angles différents : celui de la neurologie - plus précisément de la neurolinguistique - et celui de la psychologie - psycholinguistique et psychologie cognitive.

#### 3.2 Aspect neurolinguistique de la problématique

Le système nerveux central ne se laissant pas observer directement, bon nombre de chercheurs se sont penchés sur l'aphasie, cette maladie qui perturbe certains aspects du comportement langagier (aphasie de Broca, aphasie de Wernicke pour ne nommer que les plus courantes) ou, dans les cas les plus graves, qui empêche toute compréhension et toute production de langage (aphasie globale) (Keller, 1985, et Lecours, Branchereau et Joannette, 1984). En localisant la ou les lésions résultant de différents traumatismes (notamment les fractures du crâne et les accidents cérébro-vasculaires), en relevant méticuleusement les erreurs commises par leurs patients et en les classifiant (Le Dorze et Nespoulos, 1984), ces chercheurs sont parvenus à confirmer la conception classique de la zone du langage, tout en ajoutant

de nouveaux éléments d'information. Ils se sont rendus compte notamment que, pour une lésion localisée au même endroit chez deux sujets, l'un monolingue, l'autre bilingue, les symptômes étaient différents (Albert et Obler, 1978; Lecours, Branchereau et Joannette, 1984; Paradis, 1984). Bien plus, on a observé chez des aphasiques polyglottes que la récupération des langues qu'ils connaissaient s'effectuait différemment d'une langue à l'autre; ainsi une langue qui était inaccessible pour la production sur commande d'énoncés le devenait par le truchement de la traduction, la langue accessible pouvant aussi bien être la langue maternelle que la ou les langues secondes.

Selon la conception classique de la zone du langage, on distingue quatre composantes corticales dans l'hémisphère gauche. Il s'agit de l'aire de Broca (à laquelle on attribue la production du discours), l'aire de Wernicke (dont l'activité principale est de procéder au décodage, en termes linguistiques, des informations préalablement triées qui lui sont transmises), le gyrus angulaire et le gyrus supramarginal (Lecours, Branchereau et Joannette, 1984; Keller, 1985).

### 3.3 Aspect psychologique de la question

On envisage également la dichotomie compréhension-production dans le cadre de la psychologie, plus précisément de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique. Il faut dire d'entrée de jeu que les chercheurs ont essentiellement orienté leurs travaux dans le sens de la compréhension. Néanmoins, il est permis de penser que la production suit les mêmes étapes que la compréhension, mais dans le sens inverse. Voyons de plus près en quoi consiste le processus.

On croit de plus en plus que la compréhension est fondée sur deux représentations indépendantes d'un texte ou d'un discours. Le terme «représentation» signifie ce que le destinataire élabore dans son esprit, au fur et à mesure qu'il reçoit le message. La première représentation s'appelle microstructure (Kintsch et van Dijk, 1978). Il s'agit d'une représentation sémantique qui se construit à partir de mots établissant une relation et d'arguments. La seconde représentation que le destinataire élabore consiste en un modèle situationnel. Celui-ci intègre les renseignements contenus dans le texte ou le discours aux connaissances du monde que possède le destinataire, connaissances qui sont emmagasinées dans la mémoire à long terme sous forme d'hierarchies, de schémas, de cadres et de scripts (Johnson et Hasher, 1987).

La microstructure est l'ensemble des propositions d'un texte ou d'un discours. La proposition est une unité sémantique dont la réalité psychologique a été prouvée au milieu des années 70 (Kintsch, 1974). Elle est constituée d'un mot indiquant une relation (prédicat, modificateur et connecteur) et d'au moins un argument (fig.1). Une fois la microstructure établie, le destinataire peut élaborer la macrostructure. Celle-ci constitue l'essentiel du discours, c'est-à-dire les renseignements qu'il retient. Quatre règles régissent son élaboration : la macrorègle d'effacement, la macrorègle d'intégration, la macrorègle de construction et la macrorègle de généralisation.

Figure 1. La proposition, élément de base de la microstructure.

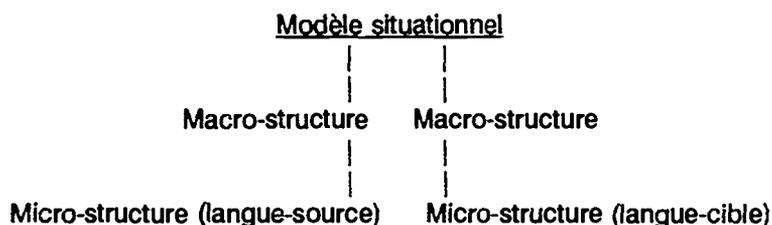
---

(RELATION, A<sub>1</sub>, A<sub>2</sub>, ..., A<sub>n</sub>)  
OU  
(PRÉDICAT, A<sub>1</sub>, A<sub>2</sub>, ..., A<sub>n</sub>)  
(MODIFICATEUR, A<sub>1</sub>, A<sub>2</sub>, ..., A<sub>n</sub>)  
(CONNECTEUR, A<sub>1</sub>, A<sub>2</sub>, ..., A<sub>n</sub>)

---

On suppose aujourd'hui que l'interprète traite l'information de la façon suivante. Il ou elle établit la microstructure du discours reçu en langue-source pour ensuite en élaborer la macrostructure, tout en construisant parallèlement le modèle situationnel. Puis il ou elle effectue les mêmes opérations, mais en sens inverse. Les macrorègles sont alors modifiées : la macrorègle d'effacement et celle d'intégration deviennent la macrorègle d'addition; la généralisation, la particularisation; la construction, la spécification (Macintosh, 1985).

Figure 2. Traitement de l'information chez l'interprète.



#### 4. EXPÉRIMENTATION

Les interprètes professionnels constituant une population difficile à étudier en raison des déplacements fréquents qu'ils sont appelés à faire, il a fallu se tourner vers les apprentis-interprètes. Il s'agit d'étudiants de l'École de traduction et d'interprétation de l'université d'Ottawa. Cependant, il importe de souligner qu'un certain nombre d'entre eux sont des interprètes de métier qui sont retournés sur les bancs de l'école pour parfaire leur formation.

Les sujets sont au nombre de 21, soit 12 femmes et 9 hommes, dont l'âge varie entre 25 et 60 ans. La majorité d'entre eux (18) sont droitiers et 3, gauchers. Leur expérience en matière d'interprétation (scolarité incluse) est variable. Au moment où les données ont été recueillies, quatre sujets faisaient de l'interprétation depuis quelques mois, dix sujets, depuis une période qui allait d'un an à trois ans, et six sujets depuis quatre ans ou plus. Dans cette dernière catégorie, on trouve des interprètes qui exercent leur métier depuis 10, 20 et même 37 ans, périodes ponctuées d'interruption plus ou moins prolongées pour certains.

Avant de procéder à l'expérience, on a demandé aux sujets de répondre à un questionnaire (Lambert et Lambert, 1985). Les questions portent sur les points suivants : l'oreille préférée (n° 1 à 4, 8 à 15), l'histoire d'acquisition des langues qu'ils ou elles parlent (n° 5 et 17) et la dextérité (n° 6 et 7, le test d'Edinburgh, à la toute fin du questionnaire). On a également demandé aux sujets de préciser leur âge, leur sexe et d'indiquer depuis combien de temps ils faisaient de l'interprétation au n° 16. Enfin, ils pouvaient mentionner au même numéro s'ils souffrent d'une diminution de l'acuité visuelle ou auditive.

Quant à l'expérience elle-même, elle a été effectuée à partir de deux discours prononcés par le Premier ministre du Canada : le premier (en anglais) en l'honneur du Premier ministre du Japon, M. Nakasono, le second (en français) prononcé lors du passage au Canada du président du Mexique, M. Hurtado. Le premier comporte 1045 mots (l'équivalent de trois pages dactylographiées à simple interligne), le second, 1145 mots. Chacun d'eux est divisé en quatre parties : la première qui permet aux sujets de se réchauffer, puis les trois autres (A, B et C), d'égale longueur, qui sont utilisées pour l'expérience elle-même.

L'expérience s'est déroulée de la façon suivante. Après une brève période de réchauffement, le sujet interprétait la partie A reçue dans une oreille, la partie B reçue dans l'autre oreille et la dernière partie reçue dans les deux oreilles. L'ordre des conditions d'écoute était alterné, pour éviter que la fatigue des sujets et le degré de difficulté des textes ne viennent biaiser les résultats : aussi un sujet pouvait entendre

A dans les deux oreilles (DO), B, dans l'oreille droite (OD), et C, dans l'oreille gauche (OG), et le sujet suivant dans un ordre différent. Il y a six combinaisons possibles:

<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>
DO	OG	OD
DO	OD	OG
OD	OG	DO
OD	DO	OG
OG	OD	DO
OG	DO	OD

Au cours de l'interprétation, les sujets ne pouvaient régler rien d'autre que le volume de leur casque d'écoute. Il leur était impossible de changer l'écouteur par lequel ils recevaient le message, quand ils en éprouvaient le besoin, car le réglage s'effectuait de la cabine de contrôle. L'interprétation ainsi obtenue était enregistrée sur bande magnétique et transcrite par après.

## 5. MÉTHODE D'ANALYSE

Nous effectuons l'analyse propositionnelle de ces transcriptions : en d'autres termes, nous établissons l'ensemble des propositions qui constituent ces textes, encore appelé microstructure. Pour ce faire, nous utilisons un algorithme qui comporte neuf possibilités (Turner et Greene, 1978); ce dernier a été élaboré à partir du modèle de Kintsch et van Dijk (1978). En voici les grandes lignes :

- 1) ARGUMENTS MODIFIÉS DES PROPOSITIONS PRÉDICATS;
- 2) ARGUMENTS DES PROPOSITIONS PRÉDICATS RELIÉS PAR UN CONNEXTEUR;
- 3) PROPOSITIONS PRÉDICATS;
- 4) MODIFICATEURS DES PROPOSITIONS PRÉDICATS;
- 5) ARGUMENTS MODIFIÉS DES PROPOSITIONS COMPLÉMENT CIRCONSTANCIEL;
- 6) PROPOSITIONS COMPLÉMENT CIRCONSTANCIEL;
- 7) AUTRES PROPOSITIONS SERVANT DE CONNEXTEUR A L'INTÉRIEUR DE LA PROPOSITION<sup>1</sup> (principale, subordonnée ou indépendante);
- 8) PROPOSITIONS QUI SERVENT DE CONNEXTEUR ENTRE LES PROPOSITIONS (principale, subordonnée ou indépendante);
- 9) RECOMMENCER.

Une fois établie la microstructure des textes de départ et celle des transcriptions, nous procédons à la comparaison de chaque transcription avec le texte de départ, dans le but d'évaluer la qualité de l'interprétation. Celle-ci est jugée à partir des catégories d'Henri Barik (1969), auxquelles de légères modifications ont été apportées, modifications qui prennent en compte les caractéristiques de l'analyse propositionnelle. Voici la typologie des erreurs empruntée à Barik :

---

<sup>1</sup> La traduction de l'algorithme de Turner et Greene pose un problème de terminologie : en effet, proposition, élément de la microstructure, et clause, unité de syntaxe, se rendent tous les deux par proposition en français.

1) **omissions (M) :**

M<sub>1</sub> : skipping omission (omission d'un mot, comme un adjectif qualificatif

Ex. : TD<sup>2</sup> -> "(...) under Mr. Nakasone's vigorous leadership 4(...)"

TA<sup>3</sup> -> «(...) sous le leadership de Monsieur Nakasone (...)»

M<sub>2</sub> : comprehension omission (omission d'un membre de phrase; type d'erreur plus grave que le précédent).

Ex. : TD -> "There is a (...) threat to stability in the world, the murderous scourge of terrorism (...)"

TA -> «Il y a une (...) menace qui plane sur la stabilité mondiale : le terrorisme (...)»

2) **erreurs (E) :**

E<sub>1</sub> : mild semantic error (impropriété, c.-à-d. inexactitude qui ne modifie que légèrement le sens de l'énoncé)<sup>4</sup>.

Ex. : TD -> "(...) when a bomb exploded among the luggage of a (...)"

TA -> «(...) lorsqu'une bombe a explosé dans la valise d'un (...)»

E<sub>2</sub> : gross semantic error (erreur qui modifie considérablement le sens de l'énoncé).

E<sub>2a</sub> : erreur attribuable à la confusion avec un homonyme (ou quasi-homonyme) ou avec un mot dont la consonance est voisine.

Ex. : TD -> "During Mr. Nakasone's tenure as Prime Minister (...)"

TA -> «Au cours des (...) dix années de son mandat (...)» (confusion entre tenure et ten years)

E<sub>2b</sub> : référence inexacte.

Ex. : TD -> "(...) and I can assure you that (...)"

TA -> «(...) et nous pouvons vous assurer que (...)»

E<sub>2c</sub> : erreur de sens qui n'est pas attribuable à la confusion entre deux mots.

Ex. : TD -> "(...) our two countries were experiencing strikingly different economic conditions from today."

TA -> «(...) nos deux pays connaissaient des situations économiques très différents l'une de l'autre.<sup>4</sup>»

3) **additions (A)**

A<sub>1</sub> : qualifier addition (ajout d'un qualificatif absent du TD).

Ex. : TD -> "We have become friends as well as partners."

TA -> «Nous sommes (...) devenus amis et (...) des partenaires commerciaux.»

A<sub>2</sub> : elaboration addition (ajout qui prend la forme d'une élaboration).

Ex. : TD -> "(...) an international plague that knows and respects no boundaries, (...)"

TA -> «(...) une plaie internationale qui ne connaît ni ne respecte aucune frontière, aucune limite (...)»

A<sub>3</sub> : relationship addition (ajout de connecteur ou d'un autre élément établissant une relation entre différentes parties de la phrase, relation qui ne se trouve pas dans le TD).

Ex. : TD -> "Your stay with us by no means ends here today. Tomorrow, you will visit Vancouver, (...)"

TA -> «Votre séjour parmi nous ne se termine pas ici aujourd'hui. Au contraire, demain vous irez à Vancouver, (...)»

A<sub>4</sub> : closure addition (ajout qui accompagne la reformulation, l'omission ou la mauvaise interprétation d'un bout de phrase et qui permet au TA de demeurer cohérent).

<sup>2</sup> Texte de départ, c'est-à-dire la retranscription du discours prononcé par le premier ministre du Canada, en langue source.

<sup>3</sup> Texte d'arrivée, retranscription de l'interprétation du sujet.

TD -> "It is from this uniquely tragic and poignant vantage point that Japan speaks as an advocate for nuclear sanity and for a very constructive dialogue between East and West."

TA -> «Le Japon parlant donc et en connaissance de cause d'un dialogue constructif entre l'Est et l'Ouest, et d'une limitation des armements nucléaires.»

## 6. RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES

À l'heure actuelle, l'analyse propositionnelle du discours de bienvenue prononcé en l'honneur de M. Nakasone (langue source : anglais) est terminée, de même que celle de l'interprétation de six sujets, cinq droitiers et un droitier qui reconnaît être ambidextre lorsqu'il effectue la moitié des tâches (6/12) qui font partie du test d'Edinburgh. Aussi les résultats de ce dernier seront-ils traités à part pour l'instant.

Chaque partie du texte de départ renferme un nombre semblable de propositions (213 dans A, 200 dans B et 208 dans C). En revanche, le nombre de phrases est variable : ainsi, la partie A contient 11 phrases, la partie B, 13, et la partie C, 20. C'est donc dire que, sur le plan syntaxique, les deux premières parties sont plus complexes, et que, par conséquent, la lisibilité est variable d'une partie à l'autre. Le nombre de propositions omises (M), celui des propositions qui contiennent des erreurs (E) ainsi que celui des propositions qui ont été retenues (*idem* + *semb*) sont présentées successivement sous forme de tableau. Ces tableaux seront suivis d'un tableau de synthèse dans lequel est présenté le nombre moyen d'omissions, d'erreurs et de propositions intactes par oreille.

### 6.1 Cas des cinq premiers sujets

Dans la présente partie, il sera question des résultats des cinq premiers sujets : CB, LC, NC, RA et SL. Pour l'instant, nous mettrons les résultats de CB de côté pour y revenir par la suite, car son interprétation est nettement inférieure à celle de ses compagnons.

Au tableau 1 figure, pour les quatre premiers sujets, le nombre de propositions omises sur le nombre total de propositions que contient chaque partie. Ce rapport converti en pourcentage est indiqué entre parenthèses. A la fin du tableau se trouve la moyenne en pourcentage. On remarque en comparant les moyennes, l'absence de différence marquée entre DO, OD et OG; tout au plus observe-t-on une légère diminution du nombre d'omissions dans OD. Il semble donc que les sujets font en moyenne le même nombre d'omissions qu'ils reçoivent le message dans les deux oreilles, l'oreille droite ou l'oreille gauche.

Tableau 1. Nombre d'omissions (M) pour quatre sujets droitiers en fonction de l'oreille.

sujet	<u>DO</u>	<u>OD</u>	<u>OG</u>
LC	42/200 (21 %)	45/213 (21,13 %)	27/208 (12,98 %)
NC	46/208 (22,11 %)	62/200 (31 %)	87/213 (40,85 %)
RA	62/213 (29,1 %)	36/200 (18 %)	29/208 (13,94 %)
SL	57/208 (27,4 %)	47/200 (23,5 %)	63/213 (29,58 %)
moyenne	24,9 %	23,41 %	24,34 %

Le tableau 2 présente le nombre de propositions dans lesquelles les sujets ont commis des erreurs sur le nombre total de propositions que contient chaque partie. Tout comme au tableau 1, on a procédé au calcul en pourcentage de ces résultats, nombre que l'on a indiqué en-dessous de ce rapport pour chacun des sujets. Enfin, on a établi les moyennes pour DO, OD et OG. A l'examen de celles-ci, on s'aperçoit que le pourcentage d'erreurs est plus élevé quand les sujets reçoivent le message dans les deux oreilles, qu'il diminue quand ils l'entendent dans l'oreille droite et qu'il accuse une légère diminution lorsque c'est dans l'oreille gauche que le message leur parvient.

Tableau 2. Nombre d'erreurs (E) commises par quatre sujets droitiers en fonction de l'oreille.

<u>sujet</u>	<u>DO</u>	<u>OD</u>	<u>OG</u>
LC	35/200 (17,5 %)	19/213 (8,92 %)	31/208 (14,9 %)
NC	47/208 (22,6 %)	51/200 (25,5 %)	35/213 (16,43 %)
RA	28/213 (13,15 %)	29/200 (14,5 %)	35/208 (16,83 %)
SL	50/208 (24,04 %)	32/200 (16 %)	30/213 (14,08 %)
moyenne	19,32 %	16,23 %	15,56 %

Au tableau 3, on trouve la somme des propositions identiques et semblables sur le total des propositions, pour chacun des sujets; en dessous de ces nombres figure le pourcentage auquel ces rapports correspondent. Au bas du tableau, on présente la moyenne de ces pourcentages pour DO, OD et OG. En regardant les moyennes de près, on se rend compte que les sujets retiennent moins bien l'information quand ils reçoivent le message dans les deux oreilles, et qu'ils le retiennent mieux et dans une proportion à peu près identique (60,3 % comparativement à 60,1 %) quand le message leur parvient dans l'une ou l'autre des deux oreilles.

Tableau 3. Nombre de propositions retenues (idem + semb) pour quatre sujets en fonction de l'oreille.

<u>sujet</u>	<u>DO</u>	<u>OD</u>	<u>OG</u>
LC	123/200 (61,5 %)	149/213 (69,95 %)	150/208 (72,12 %)
NC	115/208 (55,29 %)	87/200 (43,5 %)	91/213 (42,72 %)
RA	123/213 (57,75 %)	135/200 (67,5 %)	144/208 (69,23 %)
SL	101/208 (48,56 %)	121/200 (60,5 %)	120/213 (56,34 %)
moyenne	55,78 %	60,36 %	60,1 %

En se penchant sur le tableau de synthèse, on remarque que les omissions (M) ne nous apprennent rien sur la préférence hémisphérique des interprètes : on pourrait tout au plus signaler la légère diminution du pourcentage d'omissions lorsque le message est reçu dans l'OD. En revanche, on constate que les sujets commettent moins d'erreurs et retiennent davantage l'information transmise, lorsque le message leur parvient dans l'OG ou dans l'OD. Le pourcentage d'erreurs semble indiquer une légère préférence pour l'oreille gauche; par contre, le pourcentage de propositions identiques et de propositions semblables ne va pas dans le même sens, puisqu'il est identique, pour les deux conditions d'écoute, à quelques dixièmes près. Il ressort donc que la qualité de l'interprétation est supérieure quand les sujets reçoivent le message dans une seule oreille, que ce soit l'OD ou l'OG.

Tableau 4. Synthèse des tableaux 1, 2 et 3.

<u>oreille(s)</u>	<u>M</u>	<u>E</u>	<u>idem + semb</u>
DO	24,9 %	19,32 %	55,78 %
OD	23,41 %	16,23 %	60,36 %
OG	24,34 %	15,56 %	60,1 %

Le tableau 5 présente le nombre d'ajouts, c'est-à-dire le nombre de propositions que les sujets ont ajoutées, sur le nombre total de propositions. Comme dans les tableaux précédents, ce rapport est converti en pourcentage, et, à partir des pourcentages ainsi obtenus, on établit la moyenne pour les DO, l'OD et l'OG. On constate que les sujets font plus d'ajouts lorsqu'ils reçoivent le message dans les DO et qu'ils en font moins lorsque ce message leur parvient dans l'OD et dans l'OG, avec une moyenne légèrement inférieure dans le cas de l'OG.

Les résultats présentés au tableau 5 viennent renforcer le fait que la qualité de l'interprétation est supérieure, quand le message parvient dans une seule oreille, que ce soit l'OD ou l'OG. Les résultats du tableau 2 sur les erreurs et ceux qui figurent au tableau 5 indiquent que les sujets font une peu moins d'erreurs et ajoutent légèrement moins de propositions quand ils reçoivent l'information dans l'OG.

Tableau 5. Nombre de propositions ajoutées (A) pour quatre sujets droitiers, en fonction de l'oreille.

<u>sujet</u>	<u>DO</u>	<u>OD</u>	<u>OG</u>
LC	51/200 (25,5 %)	29/213 (13,6 %)	28/208 (13,46 %)
NC	36/208 (17,31 %)	23/200 (11,5 %)	29/213 (13,62 %)
RA	45/213 (21,1 %)	54/200 (27 %)	32/208 (15,5 %)
SL	48/208 (23,08 %)	22/200 (11 %)	35/213 (16,4 %)
moyenne	21,75 %	15,78 %	14,75 %

Quand on regarde ces résultats, il importe de garder à l'esprit la taille restreinte de l'échantillon (n = 4) et le fait que seules trois combinaisons sur six ont été utilisées, la même ayant servi pour le sujet NC et pour le sujet SL. Ces combinaisons sont les suivantes :

LC ->	OD	DO	OG
NC ->	OG	OD	DO
RA ->	DO	OD	OG
SL ->	OG	OD	DO

Avant de terminer, il convient de traiter du problème que pose le sujet CB. Il s'agit d'un sujet droitier, dont la qualité de l'interprétation est nettement inférieure à celle des quatre autres sujets. Ainsi, ce sujet n'a retenu que 38,03 % des propositions dans les DO, 42,79 % dans l'OD et à peine 26 % dans l'OG. De surcroît, les pourcentages d'omissions dépassent de façon marquée les moyennes des quatre autres sujets : 47,89 % dans les DO, 44,71 % dans l'OD et 54 % dans l'OG. En revanche, pour ce qui est des erreurs et des additions, les pourcentages s'approchent de la moyenne des quatre autres sujets.

En ajoutant les résultats de CB à ceux des quatre autres sujets, on remarque des changements importants dans le tableau de synthèse, notamment que la proportion d'omissions grimpe et que la différence entre DO, d'une part, et OD et OG, d'autre part, n'est plus observable. A ce stade-ci de la recherche, il y a lieu de se demander s'il ne faudra pas écarter ce sujet pour en faire une étude de cas.

Tableau 6. Tableau de synthèse avec les résultats de CB.

<u>oreille</u>	<u>M</u>	<u>E</u>	<u>idem + semb</u>
DO	29,5 %	18,27 %	52,23 %
OD	27,67 %	15,48 %	56,85 %
OG	30,27 %	16,45 %	53,28 %

## 6.2 Cas de RW

RW est un sujet qui affirme être droitier à la question n° 6, mais qui reconnaît effectuer la moitié des tâches du test d'Edinburgh avec les deux mains.

Quand on examine les résultats de ce sujet au tableau 7, on a tôt fait de constater qu'il omet moins de propositions et qu'il retient un nombre supérieur de propositions quand il reçoit le message dans les DO. Pour ce qui est des additions (v. tableau 8), il ajoute autant de propositions quand le message lui parvient dans les DO et dans l'OG; c'est lorsqu'il reçoit le message dans l'oreille droite qu'il fait le plus d'ajouts. On remarque une tendance similaire pour ce qui est des erreurs ; il commet le moins d'erreurs lorsqu'il reçoit le message dans les DO et dans l'OG.

Tableau 7. Cas de RW.

<u>oreille</u>	<u>M</u>	<u>E</u>	<u>idem + semb</u>
<u>DO</u>	26/208 (12,5 %)	34/208 (16,35 %)	148/208 (71,15 %)
<u>OD</u>	56/213 (26,29 %)	22/213 (10,33 %)	135/213 (63,38 %)
<u>OG</u>	40/200 (20 %)	40/200 (20 %)	120/200 (60 %)

Tableau 8. Ajouts effectués par RW.

<u>sujet</u>	<u>DO</u>	<u>OD</u>	<u>OG</u>
RW	37/208 (17,79 %)	69/213 (32,39 %)	35/200 (17,5 %)

## 7. CONCLUSION

En terminant, il importe de souligner le fait que, pour quatre sujets droitiers, les résultats vont en partie dans le sens de l'hypothèse de travail : en effet, ils démontrent que les sujets traitent mieux l'information quand ils la reçoivent dans une seule oreille, que ce soit l'oreille gauche ou l'oreille droite. De surcroît, l'analyse des erreurs et des additions indiquent que la qualité de l'interprétation est supérieure quand le message parvient dans l'oreille gauche. Cependant, les omissions n'indiquent pas de préférence pour une condition d'écoute ou l'autre.

Il va sans dire qu'il s'agit là de résultats préliminaires. De surcroît, il faudra envisager d'autres façons de traiter les résultats : ne serait-il pas nécessaire de traiter les résultats en fonction du nombre d'années d'expérience en matière d'interprétation des sujets? Néanmoins, ces résultats demeurent encourageants, car ils viennent confirmer en partie notre hypothèse.

## RÉFÉRENCES

- ALBERT, M. L. & L. K. OBLER (1978). *The Bilingual Brain*. London: Academic Press.
- BARIK, H. C. (1969). *A Study of Simultaneous Interpretation*. Chapel Hill: University of North Carolina.
- HAMERS, J. & M. BLANC (1989). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge, Angleterre: Cambridge University.
- JOHNSON, M. K. & L. HASHER (1987). "Human Learning and Memory", *Annual Review of Psychology*, vol. 38, pp. 631-668.
- KELLER, E. (1985). *Introduction aux systèmes psycholinguistiques*. Chicoutimi: Gaëtan Morin.
- KINTSCH, W. (1974). *The Representation of Meaning in Memory*. Potomac, Md.: Lawrence Erlbaum Associates.
- KINTSCH, W. & T. A. VAN DIJK (1978). "Toward a Model of Text Comprehension", *Psychological Review*, vol. 85, pp. 363-394.
- KRAUSHAAR, B. & S. LAMBERT (1987). "Shadowing Proficiency according to Ear Input and Type of Bilinguality", *Bulletin de l'ACLA*, vol. 9, n° 1, pp. 17-31.
- LAMBERT, S. M. & W. E. LAMBERT (1985). "Physiology: a Questionnaire", *Meta*, vol. 30, n° 4, pp. 68-72.
- LECOURS, A.-R., BRANCHEPEAU, L. & Y. JOANETTE (1984). "La zone du langage et l'aphasie: enseignement standard et cas particuliers", *Meta*, vol. 29, n° 1, pp. 10-26.
- LE DORZE, G. & J.-L. NESPOULOS (1984). "Processus de lexicalisation. Modèles psycholinguistiques et leur application à l'étude de l'aphasie et de la traduction", *Meta*, vol. 30, n° 1, pp. 37-43.

- MACKINTOSH, J. (1985). "The Kintsch and van Dijk Model of Discourse Comprehension Applied to the Interpretation Process", Meta, vol. 30, n° 1, pp. 37-43.
- PARADIS, M. (1984). "Aphasie et traduction", Meta, vol. 29, n° 1, pp. 57-67.
- TURNER, A. & E. GREENE (1978). "The Construction and Use of a Propositional Text Base", JSAS Catalogue of Selected Documents in Psychology, MS 1713.

---

**MARIE-CLAUDE L'HOMME**  
Étudiante de 3<sup>e</sup> cycle  
Université Laval

---

**L'EXPRESSION DES FAITS SCIENTIFIQUES, PAR LE VERBE, DANS QUELQUES  
TEXTES DE SPÉCIALITÉ**

---

Directeur de thèse: M. Jean-Claude Boulenger

## **INTRODUCTION**

Le verbe en langue de spécialité, et plus particulièrement ses manifestations grammaticales, soulève un certain nombre d'interrogations. On suppose que son emploi dans la langue scientifique peut, dans une certaine mesure, différer de l'utilisation qu'on en fait en langue courante. Malgré les questions qu'il suscite, il a rarement fait l'objet d'études approfondies. Ce fait est étonnant puisque le verbe retient l'attention dans presque toute la documentation portant sur la langue de spécialité (LSP).

Nous tenterons, dans les pages qui suivent, de délimiter l'objet d'étude que constitue le verbe dans la langue scientifique. Puis on se concentrera plus particulièrement sur l'aspect proposé dans le titre, à savoir l'examen des formes modales du verbe dans quelques textes scientifiques. Cette analyse, extraite d'une recherche plus vaste portant sur la forme du verbe en LSP, s'inscrit dans le cadre de l'analyse des phénomènes grammaticaux de la langue scientifique.

Nous examinerons en premier lieu quelques données statistiques car, on le verra, l'étude de la LSP accorde beaucoup de place aux relevés statistiques. Puis, on passera en revue quelques emplois des formes modales du verbe dans des textes scientifiques. Pour cette dernière partie, les observations se limiteront à l'emploi des modes personnels<sup>1</sup> et même à certains de ces modes, c'est-à-dire à l'indicatif, au conditionnel et au subjonctif.

Il convient de préciser que les observations présentées ci-dessous sont préliminaires car les analyses sont en cours. Les catégories proposées pourront se raffiner au fur et à mesure que les recherches progresseront.

## **LES ÉTUDES PORTANT SUR LE VERBE EN LANGUE DE SPÉCIALITÉ**

On entend généralement, lorsqu'il est question du verbe en langue scientifique, des remarques comme celles qui vont suivre. On souligne généralement :

- l'emploi fréquent du passif (cet emploi est souvent critiqué) :

EX. Il est évident que tout au long de cet ouvrage, les lois de la thermodynamique seront non seulement respectées mais souvent utilisées (...) CHALEUR

((...)) une bobine à noyau d'acier est alimentée par une source de tension E1. ÉLECTRO

---

<sup>1</sup>Les modes personnels ou conjugués sont les modes où le verbe porte la marque morphologique de la personne.

- l'emploi du pronominal «à sens passif»
  - EX. Si l'échantillonnage se fait sans remplacement (...) STAT
  - L'étude des plis et des failles s'effectue de deux façons (...) GÉO
  
- l'utilisation de constructions visant l'effacement de l'auteur (le *nous* dit de politesse, le *on* à référent indéterminé, les constructions avec *il* à référent non exprimé, etc.) :
  - EX. La désinfection, que nous distinguons ici de la stérilisation, vise à la suppression des germes pathogènes. EAUX
  - On étudiera de plus près son comportement à l'article 1.7.1. EAUX
  - Pour chaque surface plissée, il est possible de définir les éléments suivants (...) GÉO
  
- la prédominance du présent de l'indicatif dépourvu de référence temporelle (le fait n'est pas situé dans le temps présent). Le fait scientifique ou technique est considéré comme une réalité universelle, permanente :
  - EX. La structure de base pour tout oeil de Vertébré est la même. ANATOMIE
  - Le corps humain lui-même n'échappe pas aux lois du transfert thermique (...) CHALEUR

La plupart des remarques faites à l'égard de la langue scientifique comme celles qui figurent ci-dessus reposent sur des observations empiriques plutôt que sur des faits appuyés par des corpus d'analyse. Il est probable que nos recherches à venir parviendront à atténuer certains mythes (comme par exemple l'utilisation démesurée du passif) ou du moins à replacer ces observations dans un contexte d'analyse linguistique.

Même si un grand nombre d'observations sont empiriques, il existe certains travaux à base statistique. On constate même que depuis une dizaine d'années, c'est une tendance généralisée dans les travaux portant sur la langue de spécialité. Mais si les relevés statistiques permettent de donner une idée de grandeur de certains phénomènes, ils ne parviennent pas à rendre compte de l'emploi particulier des phénomènes verbaux.

Ainsi, les relevés statistiques sont utiles et, dans une certaine mesure, révélateurs : ils seront mis à contribution dans une première étape. Cependant, nous ferons suivre une description analytique des emplois des formes modales du verbe qui mettra en lumière la fréquence ou l'utilisation peu répandue de certaines de ces formes.

## LES DONNÉES STATISTIQUES

Nous avons effectué un relevé des formes modales contenues dans le corpus<sup>2</sup> ce qui permettra de donner une idée de la répartition de ces formes et, surtout, de vérifier certaines observations formulées par des linguistes de spécialité. Évidemment, nous voulions mesurer la prédominance de l'indicatif puisque ce fait est présenté comme incontestable chez la plupart des auteurs consultés. Nous voulions voir

---

<sup>2</sup>Le corpus d'analyse est constitué de 2134 verbes extraits de dix ouvrages didactiques appartenant à des domaines scientifiques. Ces domaines sont généralement associés aux sciences exactes (biologie, physique, anatomie, électronique, géologie, mathématiques).

ensuite comment se répartissaient les autres formes modales puisqu'il n'en est pratiquement pas question chez ces mêmes auteurs.

Nous comparerons la répartition des formes modales contenues dans notre corpus à la répartition présentée par WOJNICKI (1982), qui a relevé, dans un corpus de textes portant sur la chimie, la répartition des verbes conjugués uniquement. Il a laissé de côté les verbes utilisés aux modes impersonnels, c'est-à-dire à l'infinitif et au participe. Ce sont les seules données statistiques dont nous disposons pour comparer nos chiffres. Puisque WOJNICKI n'a pas considéré les modes impersonnels, ces chiffres ne parviennent pas à expliquer la répartition des modes en LSP et donne en image un peu déformée de la réalité. Il en sera question plus loin.

On va comparer, dans une première étape, la répartition des verbes conjugués (modes personnels) contenus dans notre corpus aux verbes contenus dans le corpus de WOJNICKI. Nos pourcentages sont établis en retranchant les verbes utilisés à l'infinitif et au participe<sup>3</sup>.

	WOJNICKI	CORPUS
indicatif	94,40	95,85
conditionnel	1,44	0,95
subjonctif	1,96	1,63
impératif	0,60	1,57

On voit qu'effectivement, l'indicatif domine et de loin et que nos chiffres et ceux présentés par WOJNICKI sont sensiblement les mêmes. De ce point de vue, la grande prédominance de l'indicatif ne fait aucun doute et confirme les observations des chercheurs à l'égard de cet aspect de la langue de spécialité.

Maintenant, si on compare la répartition de toutes les formes modales contenues dans notre corpus à celles de WOJNICKI, on voit que les proportions diffèrent sensiblement.

	WOJNICKI	CORPUS
indicatif	94,40	80,13
conditionnel	1,44	0,80
subjonctif	1,96	1,36
impératif	0,60	1,31
infinitif	---	6,04
participe	---	10,36

L'indicatif domine toujours mais on voit que les proportions diffèrent et qu'une place non négligeable est accordée aux modes impersonnels.

L'importance de l'indicatif a été exagérée dans les études de la LSP, en ce sens que les auteurs laissent sous-entendre qu'il ne s'agit là que de la seule forme modale effectivement utilisée en faisant abstraction des autres. Lorsqu'on considère la répartition des verbes dans la phrase, on comprend mieux pourquoi la fréquence de certaines formes modales a été exagérée.

<sup>3</sup>Il est à noter que les catégories utilisées pour le classement des formes modales sont celles de la grammaire traditionnelle. Elles ont été utilisées pour les besoins de la comparaison puisque c'étaient les catégories employées par WOJNICKI.

Dans le tableau qui suit, VP représente les verbes apparaissant dans une proposition principale ou indépendante, la colonne VS représente tous les autres verbes, c'est-à-dire les verbes apparaissant ni dans une principale, ni dans une indépendante. La troisième colonne enfin, présente la répartition des formes modales pour le total des verbes.

	VP	VS	TOTAL
indicatif	95,10	58,41	80,13
conditionnel	0,71	0,92	0,80
subjonctif	0,32	2,88	1,36
impératif	2,21	0,00	1,31
infinitif	0,79	13,59	6,04
participe	0,87	24,19	10,36

En proposition principale ou indépendante (chiffres de la première colonne), l'indicatif est nettement prédominant, ce qui justifie les remarques des auteurs. Mais si on considère la deuxième colonne (qui recense les verbes qui ne sont contenus ni dans une principale, ni dans une indépendante), la place occupée par l'Indicatif change radicalement. Il domine toujours mais laisse une large place aux modes infinitif et participe.

Ces quelques remarques donnent un aperçu de la fréquence et de la répartition des formes modales en langue de spécialité, du moins telles qu'elles ont été observées dans deux corpus d'analyse.

### L'EXPRESSION DE LA MODALITÉ

Maintenant qu'on a une idée approximative de la répartition des formes modales, on va voir comment elles sont utilisées dans les textes de spécialité et cela nous permettra de mieux comprendre pourquoi certaines formes sont privilégiées par rapport à d'autres. Pourquoi, par exemple, l'indicatif est utilisé plus fréquemment que d'autres formes modales et dans quelle mesure est-il mieux adapté à l'expression des faits scientifiques.

Si les catégories des formes modales utilisées plus haut conviennent aux statistiques, il en va autrement lorsqu'il s'agit de décrire l'expression de la modalité dans les textes scientifiques. Ainsi le mode est défini, dans les grammaires traditionnelles comme une forme exprimant «l'attitude du sujet à l'égard de l'énoncé; ce sont les diverses *manières* dont ce sujet conçoit et présente l'action»<sup>4</sup>.

Pour le cas qui nous intéresse, c'est-à-dire l'expression de la modalité en LSP, il n'est pas possible de faire correspondre une forme modale à une modalité. On ne peut faire correspondre, par exemple, le conditionnel à une seule modalité et vice-versa. De plus, certaines formes temporelles (comme le futur) sont dépourvues de référence à un temps et servent plutôt à exprimer une modalité. Alors, au lieu de prendre comme point de départ les catégories offertes par la grammaire traditionnelle à savoir l'indicatif, le conditionnel, le subjonctif et l'impératif, on prendra comme point de départ l'attitude de l'auteur à l'égard du procès exprimé par le verbe ou, du moins, comme cette attitude se manifeste dans les textes scientifiques et techniques. Ainsi, dans ce qui suit, *forme modale* servira à faire référence aux catégories traditionnelles celles qui correspondent aux formes du verbe (indicatif, et ainsi de suite) et *modalité*, à désigner à l'attitude de l'auteur à l'égard de l'énoncé.

<sup>4</sup>GREVISSE, 1980, p. 708-709.

La modalité n'est exprimée que par les modes personnels, c'est-à-dire les modes permettant au verbe d'avoir un sujet grammatical. Les modes impersonnels n'expriment pas de modalité à l'exception d'un cas de l'infinitif.

Cette attitude de l'auteur devant un procès exprimé par le verbe peut être divisée en deux groupes principaux :

- Le premier regroupe les verbes exprimant l'attitude de l'auteur devant un fait le plus souvent un fait scientifique (c'est cette catégorie qui sera décrite plus loin).
- Le second regroupe les verbes exprimant l'attitude de l'auteur à l'égard d'un être animé (le plus souvent le lecteur).

Puisqu'il ne sera pas question des verbes du second groupe, nous précisons rapidement ce que nous entendons par «attitude de l'auteur à l'égard d'un être animé». Les cas où le verbe exprimera l'attitude de l'auteur à l'égard du lecteur seront les emplois du verbe exprimant soit une directive (par l'impératif : *consultez les numéros de la bibliographie*; ou, le plus souvent l'infinitif<sup>6</sup> : *voir chapitre 4*) ou une adresse au lecteur (sorte de procédé pédagogique visant à faire participer le lecteur à un raisonnement) (par l'impératif : *Prenons une centrale thermique classique*; par le futur de l'indicatif : *On notera que le transformateur est réversible*).

Il ne sera question, dans ce qui suit, que du premier groupe de verbes, ceux qui expriment par leur forme l'attitude de l'auteur devant les faits scientifiques ou comment l'auteur laisse transparaître son attitude à travers la forme modale du verbe qu'il utilise.

## 1ER GROUPE : ATTITUDE DE L'AUTEUR DEVANT UN FAIT SCIENTIFIQUE

L'auteur peut considérer une réalité scientifique comme un fait incontestable ou objectif, ou encore comme un fait hypothétique. La forme modale la plus appropriée à l'expression du fait incontestable ou objectif sera l'indicatif (et la forme temporelle la plus utilisée est le présent de l'indicatif) et celle qui convient le mieux à l'expression de l'hypothèse est le conditionnel.

fait incontestable	hypothèse
Le corps humain lui-même n' <u>échappe</u> pas aux lois du transfert thermique ((...)) CHALEUR	Selon plusieurs auteurs, sa présence <u>est favorisée</u> par la coupe. FORETS
Les gènes <u>assument</u> une fonction capitale l'économie de la cellule. GENE	Chez la Drosophile, on a estimé ce nombre à 10 000; chez l'Homme, il <u>serait</u> de l'ordre de 100 000 ou peut-être même de 1 000 000. GENE
La structure de base pour tout oeil de Vertébré est la même.	Dans les solides plus organisés, tels les cristaux, les mouvements des ANATOMIE atomes <u>seraient convertis en</u> mouvements vibratoires ((...)) CHALEUR

On voit dans la première colonne qu'il s'agit de faits que l'auteur ne remet pas en question. Il pourront être contestés éventuellement par un autre savant ou remis en cause par les progrès de la science

<sup>6</sup>Seul emploi d'un mode impersonnel exprimant une modalité.

mais ils sont présentés comme des vérités universelles par l'auteur. Dans la deuxième colonne, cependant, les faits dont il est question ici n'ont pas été démontrés scientifiquement ou l'auteur hésite à les endosser.

Il est à noter que dans un cas, l'indicatif pourra présenter un fait comme une hypothèse. On utilise le verbe *sembler* et c'est le contenu sémantique du verbe qui exprimera cette hypothèse.

## hypothèse

Il semble en être de même pour la strate herbacée haute (...) FORETS

Le premier ouvrage imprimé semble être celui de H. Grober (...) CHALEUR

C'est une membrane élastique dont le rôle semble être de maintenir de façon permanente la courbure de la cornée. ANATOMIE

Il s'agit encore ici de faits dont l'auteur n'est pas certain, de faits qui n'ont pas encore été prouvés. Dans ces cas, on pourra facilement substituer le conditionnel au verbe *sembler*. On pourra dire *Il en serait de même*, *Le premier ouvrage imprimé serait*, ou encore, *dont le rôle serait de maintenir*.

Le fait incontestable de même que l'hypothèse pourront également être présentés, en subordonnée, par un subjonctif. Le cas du subjonctif pose problème en ce sens que pour toutes les occurrences relevées, c'est ou bien le verbe de la proposition principale ou la locution qui introduit la subordonnée qui exprime la modalité en question. Certains grammairiens parlent de servitudes grammaticales pour expliquer l'emploi du subjonctif en subordonnée.

## fait incontestable

Bien que le matériel génétique soit capable de se reproduire (...), il peut néanmoins subir (...) GENE

Bien que le transformateur soit un appareil électrique très simple, il n'en constitue pas moins l'un des plus utiles. ÉLECTRO

## hypothèse

Il semble que cet ergot serve à la fois comme arme (...) MAMMA

Il apparaît de plus en plus plausible qu'ils aient pris naissance (...) MAMMA

Dans la première colonne, le subjonctif présente un fait incontestable mais vu comme une restriction par rapport au verbe de la proposition principale (cette restriction est amenée par *bien que*). Dans la seconde colonne, le subjonctif sert à exprimer un fait vu comme une hypothèse mais ce sont le verbe *sembler* et la construction *Il apparaît de plus en plus plausible* qui introduisent cette hypothèse.

L'auteur pourra également présenter un fait comme une réalité permanente ou encore comme une éventualité. Encore ici, la réalité permanente sera exprimée par l'indicatif et le fait éventuel par le conditionnel.

## fait permanent

Les tensions primaire et secondaire changent de polarité continuellement (...) ÉLECTRO

La thermodynamique (...) s'intéresse surtout aux conditions d'équilibre CHALEUR

## éventualité

(...) l'emploi d'oxydants puissants procure d'autres avantages soit l'amélioration de la saveur d'eaux qui autrement seraient de qualité inférieure. EAUX

C'est ce qu'on appelle une classification horizontale qui ne tiendrait compte que des particularités des espèces (...) MAMMA

On voit dans la première colonne que le fait est considéré dans sa permanence et que dans la seconde, il est vu comme éventuel. Il peut se réaliser ou il peut ne pas se réaliser.

Il est un cas de l'indicatif où il pourra exprimer un fait éventuel. Il s'agit de l'imparfait utilisé dans une subordonnée introduite par *si*.

((...)) si le flux augmentait ((...))  
la tension augmenterait également.  
ÉLECTRO

Ainsi, le verbe à l'imparfait introduit une modalité d'éventualité. Il est à noter que le verbe de la principale est un conditionnel introduisant précisément une éventualité.

Le subjonctif en subordonnée pourra également exprimer une éventualité. Cependant, les réserves formulées pour l'utilisation du subjonctif pour l'expression d'un fait incontestable ou une éventualité s'appliquent ici.

((...)) il arrive fréquemment que des  
variables aléatoires suivent ((...)) STAT

((...)) séismes qui peuvent causer d'importants  
dégâts ((...)) à moins que certaines précautions  
ne soient prises. GÉO

Encore ici, le subjonctif acquiert une modalité par l'entremise d'un autre élément dans la phrase (*il arrive fréquemment*, dans la première et à *moins que* dans la seconde).

Il existe un emploi d'une forme temporelle de l'indicatif qui exprime une modalité particulière, emploi qui fait partie du groupe des verbes exprimant une attitude de l'auteur devant un fait scientifique. Il s'agit d'un emploi du futur simple de l'indicatif.

ex. Plus les ressorts seront forts, plus le matériau sera rigide. MATÉR

((...)) un jeune opossum pèse approximativement ((...)) du poids de sa mère, par comparaison, un chiot pèsera ((...)) MAMMA

((...)) cette approximation sera d'autant plus précise que la valeur de n sera élevée et la valeur de p petite ((...)) STAT

Ici le futur n'a pas de référence temporelle, c'est-à-dire qu'il ne situe pas le procès à un moment dans le temps. Il sert plutôt à exprimer la conséquence infaillible d'un procès. Ainsi, dans le premier exemple, le matériau est certainement rigide mais il dépend pour cela de la force du ressort. Pour se réaliser, le procès dépend d'un facteur extérieur mais il se réalisera sans que cela fasse un doute. Ainsi, puisque c'est une forme temporelle relevant de l'indicatif, le futur simple exprime un fait incontestable mais sa réalisation repose sur un facteur externe.

## CONCLUSION

On a tenté d'illustrer la fréquence des formes modales du verbe et d'en dégager quelques emplois dans les textes de spécialité. Mais il ne s'agit que de remarques préliminaires d'autant plus que nos observations sont limitées à une sorte de modalité, c'est-à-dire l'attitude de l'auteur devant un fait scientifique. Il faudrait encore faire des analyses plus approfondies pour comprendre l'utilisation des autres modes dont il n'a pas été question ici et comment le scientifique articule sa pensée autour de faits à exprimer.

## RÉFÉRENCES

- LE BIBOIS, G; LE BIDOIS, R. (1968). Syntaxe du français moderne. Ses fondements historiques et psychologiques. Paris: Éditions Auguste Picard.
- CHEVALIER, J.C.; BLANCHE-BENVENISTE, C; ARRIVÉ, M.; PEYTARD J. (1988). Grammaire Larousse du français contemporain. Paris: Librairie Larousse.
- GOUGENHEIM, G. (1966). Système grammatical de la langue française. Paris: Éditions D'Artray.
- GREVISSE, M. (1980). Le Bon usage. Grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui. 11<sup>e</sup> édition, Paris: Duculot.
- HOFFMANN, L. (1979). "Towards a Theory of LSP. Elements of a Methodology of LSP Analysis", Fachsprache. vol. 1, n<sup>o</sup> 1-2, pp. 12-17.
- HOFFMANN, L. (1980). "Language for Special Purposes as a Means of Communication: An Introduction", Langues de spécialité. n<sup>o</sup> 1, Québec, GIRSTERM, avril, pp. 3-38 (compte rendu par R. ALBER-DEWOLF).
- HOFFMANN, L. (1983). "Fachtextlinguistic", Fachsprache. vol. 5, n<sup>o</sup> 2, pp. 57-68.
- HOFFMANN, L. (1984). Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. 2<sup>e</sup> édition, Berlin: Akademie-Verlag-Berlin.
- HOFFMANN, L. (1987). "Syntactic Aspects of LSP". Special Language. Fachsprache. vol. 9, n<sup>o</sup> 3-4, pp. 98-108.
- IMBS, P. (1960). L'Emploi des temps verbaux en français moderne. Essai de grammaire descriptive. Paris: Librairie C. Klincksieck.
- KOCOUREK, R. (1982). La Langue française de la technique et de la science, Wiesbaden: Oscar Brandstetter Verlag GmbH & Co K.G.
- MEYER, H.J. (1989). «Modality in science texts», Special Language. Fachsprache. vol. 11, n<sup>o</sup> 3-4, pp. 127-135.
- SAGER, J.C.; DUNGWORTH, D.; McDONALD, P.F. (1980). English Special Languages. Principles and Practice in Science and Technology. Wiesbaden: Oscar Brandstetter Verlag KG.
- SPILLNER, B. (1981). «Aspects phraséologiques et syntaxiques des langues de spécialité et leur enseignement», Langues de spécialité. coll. «Triangle», AUPELF / British Council / Goethe Institute, pp. 99-112.
- SPILLNER, B. (1982). «Pour une analyse syntaxique et stylistique des langues de spécialité», Les Langues modernes. vol. 76, n<sup>o</sup> 1, pp. 19-27.
- WOJNICKI, S. (1982). «Le français de spécialité : vers une procédure moderne de description linguistique», Fachsprache. vol. 4, n<sup>o</sup> 4, pp. 54-62.

---

**GUYLAINE MARTEL**  
Étudiante de 2<sup>e</sup> cycle  
Université Laval

---

**L'ANALYSE DIFFÉRENTIELLE DES CONNECTEURS CONTRE-ARGUMENTATIFS  
EN FRANÇAIS, EN ANGLAIS ET EN ESPAGNOL:  
UNE APPROCHE ONOMASOLOGIQUE**

---

Directrice de mémoire: Mme Sylvia Faltson-Weiser

L'objectif du présent exposé est de démontrer qu'une analyse différentielle des connecteurs telle que celle que nous envisageons de faire pour notre projet de maîtrise nécessite une approche onomasiologique plutôt que sémasiologique, c'est-à-dire, une approche qui part du concept de connecteur et qui en recherche les signes dans le discours.

La plupart des travaux qui, jusqu'à présent, ont été réalisés sur les connecteurs se sont donnés pour point de départ l'analyse minutieuse de connecteurs particuliers dans leur contexte.

Dans *Les Mots du discours* (1980), par exemple, Oswald Ducrot, l'un des premiers linguistes spécialiste de l'analyse du discours à s'intéresser aux connecteurs, a relevé, dans l'oeuvre théâtrale de Feydeau: *Occupe-toi d'Amélie*, toutes les occurrences de **mais** afin d'en faire la description.

Inspirés par les travaux de Ducrot, de nombreux linguistes se sont donnés pour tâche de décrire d'autres connecteurs du français: **pourtant**, Anscombe (1983); **donc, alors, finalement, au fond**, Schelling (1983); **parce que**, Moeschler (1986-87), etc.

Eddy Roulet, élève de Ducrot, ne procède pas différemment dans son ouvrage de 1985: *L'Articulation du discours en français contemporain*. À partir d'occurrences de divers connecteurs, il a réussi non seulement à dégager les traits particuliers qui permettent de les distinguer les uns des autres mais également de dégager certaines caractéristiques communes qui permettent de les regrouper en différents types. Son étude des concessifs **mais, bien que, pourtant, cependant, néanmoins** et **quand même** lui a permis de décrire chacun de ces connecteurs et de démontrer qu'ils appartiennent tous au même type, les contre-argumentatifs. C'est à partir de la définition des connecteurs contre-argumentatifs de Roulet que nous comptons réaliser notre projet:

« C est un connecteur marquant une relation de contre-argument à acte directeur (i. e. C est un connecteur contre-argumentatif) si dans la séquence  $p \ C \ q$ ,  $q$  est dans un rapport de contradiction à  $p$  tel que (i) ou  $q$  invalide la relation d'implication de  $p$  à  $non-q$  convoquée par l'énonciation de  $p$  (ii) ou l'acte d'argumentation réalisé en  $q$  invalide l'acte d'argument réalisé en  $p$ . » (Roulet:1985,133-134).

Les variables  $p$ ,  $q$  et  $non-q$  de la définition de Roulet correspondent respectivement au contre-argument rejeté par  $q$ , à l'argument rejetant le contre-argument  $p$  et à la conclusion impliquée par  $p$ . L'acte directeur de l'intervention correspond, à peu de choses près, à la visée de discours du locuteur.

Donc  $p$  et  $q$  s'inscrivent dans un rapport de contre-argumentation selon deux modèles. Le premier, (i), peut être illustré par l'exemple qui suit:

*Les journées de linguistique me passionnent mais je n'y assiste jamais.*

Où *q* : *je n'y assiste jamais* invalide la relation d'implication de *p* : *Les journées de linguistique me passionnent* à *non-q* : *J'y assiste toujours* convoquée par l'énonciation de *p* : *Les journées de linguistique me passionnent.*

Le deuxième modèle, (ii), s'illustre, quant à lui, par l'exemple suivant:

*J'adore les journées de linguistique mais il n'y a pas de beignes cette année.*

Où l'acte d'argumentation réalisé en *q* : *il n'y a pas de beignes cette année* invalide l'acte d'argument réalisé en *p* : *J'adore les journées de linguistique.*

Dans ces deux modèles, **mais** sera considéré comme un connecteur contre-argumentatif puisqu'il met en relation deux constituants qui entretiennent entre eux une relation de contre-argumentation.

L'étude de Roulet est fondée sur une approche essentiellement sémasiologique: à partir du comportement de connecteurs particuliers du discours, son but est d'en déterminer le concept. Parce que, contrairement à Roulet, notre but n'est pas de décrire mais de comparer: l'emploi, dans trois langues, d'un certain type de connecteurs, les contre-argumentatifs, seule une étude onomasiologique fondée sur la définition des connecteurs contre-argumentatifs de Roulet peut nous permettre de retrouver, dans les textes choisis, tous les éléments qui correspondent à ce type de connecteurs. Les trois prochains exemples, tirés de quelques uns des textes qui ont servi à constituer notre corpus, tentent de démontrer la nécessité d'une telle approche.

(1) *Il était malade à l'idée d'y aller. Il l'avait fait cependant et au retour il avait vomi une partie de la matinée.* (Camus, *L'Étranger*, p. 168)

(i) *q* : *Il l'avait fait* invalide la relation d'implication de *p* : *Il était malade à l'idée d'y aller.* à *non-q* : *Il n'y était pas allé.* convoquée par l'énonciation de *p* : *Il était malade à l'idée d'y aller ...* et ses traductions anglaise et espagnole:

*He'd felt ill at the thought of going. He had though and when he's got back he'd been sick half the morning.*

*Se sentça enfermo con la simple perspectiva de ir. Fue, sin embargo, y al regreso habça estado vomitando parte de la mañana.*

Parce que **cependant** a déjà été identifié par Roulet comme un connecteur contre-argumentatif et que **though** et **sin embargo** sont reconnus, par la plupart des dictionnaires bilingues, comme deux de ses équivalences en anglais et en espagnol, nous pourrions conclure que ces trois éléments marqueront, à chaque occurrence, une relation de contre-argumentation. Or, nous savons que cette déduction est fautive puisque, tel que le démontre l'exemple qui suit, **cependant** ne joue pas toujours le rôle de connecteur:

*Elle a vaillamment présenté sa communication cependant que tout le monde dormait.*

Nous n'avons pas relevé de **cependant** de ce type dans notre corpus mais en procédant par la définition des connecteurs contre-argumentatifs plutôt que par certaines formes écrites que nous leur connaissons, il nous est permis d'expliquer pourquoi nous n'avons pas considéré **however**, dans l'exemple qui suit, comme marqueur de relation contre-argumentative:

"All right, Big Shot."

"Don't you big shot me."

"**However** you like." (Hemingway, *To Have and Have Not*, p. 132)

L'exemple (2) montre clairement qu'il n'est pas toujours possible de partir du signe linguistique pour retrouver une quelconque relation entre deux constituants. En effet, malgré l'absence de connecteur explicite dans les versions en français et en espagnol, il existe bel et bien une relation de contre-argumentation entre *p* et *q* :

(2) *Mon père me dégoûtait un peu alors. Ø Maintenant, je comprenais, c'était si naturel.* (Camus, *L'Étranger*, p. 168)

(ii) L'acte d'argumentation réalisé en *q* : *Maintenant, je comprenais, c'était si naturel.* invalide l'acte d'argument réalisé en *p*.: *Mon père me dégoûtait un peu alors.* et ses traductions anglaise et espagnole:

*My father disgusted me a bit at the time. But now I understood, it was completely natural.*

*Mi padre me producça un poco de repugnancia entonces. Ø Ahora comprendo que era natural.*

L'approche onomasiologique permet de rendre compte, dans un texte donné, de tous les connecteurs contre-argumentatifs, quelle qu'en soit la forme. Il est ainsi possible de reconnaître une relation contre-argumentative malgré l'absence de connecteur explicite.

L'exemple (3) rend compte d'un cas où seule la traduction en français présente un connecteur contre-argumentatif. La définition de Roulet permet de vérifier que ce qui lui correspond dans la version originale en anglais et dans la version en espagnol ne marque pas une relation de contre-argumentation:

(3) *Un homme au visage bronzé, aux cheveux d'un blond roux, bien bâti, portant une chemise rayée de pêcheur et un short khaki (sic), entra en compagnie d'une très jolie fille vêtue d'un sweater blanc très mince et d'un pantalon de plage bleu foncé.*

- *Tiens, tiens, mais c'est Richard Gordon, dit Laughton, en se levant, avec l'adorable Miss Helen.* (Hemingway, *To Have and Have Not*, traduction française)

L'acte d'argumentation réalisé en *q* : *c'est Richard Gordon, dit Laughton, en se levant, avec l'adorable Miss Helen.*, soit, la reconnaissance, par Laughton, du couple qui entre dans le bar, invalide l'acte d'argument réalisé en *p* :

*Un homme au visage bronzé, aux cheveux d'un blond roux, bien bâti, portant une chemise rayée de pêcheur et un short khaki (sic), entra en compagnie d'une très jolie fille vêtue d'un sweater blanc très mince et d'un pantalon de plage bleu foncé.*, soit, la description d'un couple quelconque, inconnu de Laughton, qui entre dans le bar.

Notons que *Tiens, tiens* n'est pas considéré, dans cet exemple, comme le contre-argument *p* qui précède habituellement immédiatement l'argument *q*, mais comme une marque de la surprise de Laughton à reconnaître le couple qui entre dans le bar.

*A tanned-faced, sandy-haired, well-built man wearing a striped fisherman's shirt and khaki shorts came in with a very pretty dark girl who wore a thin, white wool sweater and dark blue slacks.*

"*If it isn't Richard Gordon,*" said Laughton, standing up, "with the lovely Miss Helen." (Hemingway, *To Have and Have Not*, p. 138)

*If it isn't* ne marque aucune relation de contre-argumentation entre les constituants mais uniquement la surprise de Laughton lorsque celui-ci réalise qu'il connaît le couple qui vient d'entrer dans le bar.

*Entró un hombre de cara tostada, rubio, buen tipo, que vestça camisa a rayas, de pescador, y pantalón caqui corto y que llegaba acompañado de una chica muy bonita que vestça un delgado sweater blanco y pantalón largo azul.*

- ¡ Caramba ! - exclamó Laughton -. *Richard Gordon con la encantadora Miss Helen.* (Hemingway, *To Have and Have Not*, traduction espagnole)

Comme la version originale en anglais, mais plus évidente encore, la version espagnole marque, par l'interjection ¡ Caramba !, la surprise de Laughton et non une relation de contre-argumentation entre *p* et *q*.

Ainsi, les signes linguistiques nous obligent à considérer *Tiens, tiens* et ¡ Caramba ! comme des équivalences possibles de *If it isn't*. Toutefois, la définition de Roulet nous permet d'éviter de poser que tous trois marquent des rapports contre-argumentatifs.

Une étude sémasiologique, fondée, par exemple, sur la liste des connecteurs contre-argumentatifs de Roulet, nous aurait permis de retrouver, dans un texte en français, certaines formes qui jouent parfois, mais pas toujours, un rôle de connecteur et de les comparer avec leurs traductions en anglais et en espagnol. Toutefois, seule une étude onorasiologique permet d'identifier, dans un texte aussi bien en anglais et en espagnol qu'en français, tous les éléments et seulement les éléments qui correspondent à des connecteurs contre-argumentatifs. Seule cette approche, donc, nous permet d'atteindre l'objectif de notre projet: comparer l'emploi des connecteurs de contre-argumentation dans trois langues.

#### RÉFÉRENCES

- ANSCOMBRE, J.-C., 1983, «Pour autant, pourtant (et comment) : à petites causes, grands effets», Cahiers de Linguistique française, 5, 37-84.
- CAMUS, A., 1942, L'Étranger, Gallimard, Paris, 186 pages.
- CAMUS, A., 1942, The Outsider, traduit par Joseph Laredo en 1982, Penguin Books, London, 117 pages.
- CAMUS, A., 1942, El Extranjero, traduit par Bonifacio del Carril en 1951, Emecé Editores, Buenos Aires, 158 pages.
- HEMINGWAY, E., 1936, To Have and Have Not, Charles Scribner's sons, New York, 262 pages.
- HEMINGWAY, E., 1936, En Avoir ou pas, traduit par Maurice Duhamel en 1945, Gallimard, 5ème édition, Paris, 256 pages.
- HEMINGWAY, E., 1936, Tener y no tener, traduit par Pedro Ibarzábal en 1959, Sudamericana, 4ème édition, Buenos Aires, 229 pages.
- MOESCHLER, J., 1986-87, «Connecteurs pragmatiques et pertinence» dans Fauillets, 9.
- ROULET, E. [et al.], 1985, L'articulation du discours en français contemporain, Berne, Peter Lang.
- SHELLING, M., 1983, «Remarques sur le rôle de quelques connecteurs (donc, alors, finalement, au fond) dans les enchaînements en dialogue» dans Cahiers de Linguistique française, 5, 169-187.

---

**JOHN S. MATTHEWS**  
Étudiant de 2<sup>e</sup> cycle  
Université McGill

---

**UNDERSTANDING LITERAL AND NON-LITERAL LANGUAGE WITH A COMMON LANGUAGE  
MECHANISM: A UNIFIED MODEL OF LINGUISTIC PERFORMANCE**

---

Directeur de mémoire: M. Michel Paradis

In positing theories of linguistic performance, linguists attempt to characterize the mechanism by which a speaker encodes a mental representation into an acoustic signal which a hearer subsequently decodes producing a similar mental representation in the mind of the hearer. This formula for successful communication, however, greatly oversimplifies the mechanism required to link a linguistic signal to the meaning representation in the mind of an interlocutor. More sophisticated proposals appear in the literature, but even these miss the mark when evaluated for their ability to capture the transmission of meaning beyond simple literal language. This paper will briefly describe a couple of the major efforts in defining a model of linguistic communication, illustrate their shortcomings - particularly with respect to non-literal language - and, drawing largely on work on the resolution of lexical ambiguity, elaborate a unified context based model of language interpretation that accounts for use of non-literal as well as literal language. Unlike previously proposed models for the interpretation of non-literal language (Grice, 1975; Searle, 1979) I assert that non-literal language requires no cognitive machinery not also needed for the use of literal language. The model developed in this paper will illustrate a single mechanism that drives the interpretation of metaphor, idiom, lexical ambiguity, as well as direct literal language. Finally, the model presents an opportunity to characterize the deficits among patients selectively impaired for non-literal language following right cerebral hemisphere brain damage. Furthermore, this leads to a research program which will systematically assess these deficits in light of these patients' intact linguistic competence.

### **MESSAGE MODEL**

The Message Model for linguistic communication encapsulates very intuitive notions of the features of a talk-exchange. It very straightforwardly predicts that communication is successful when a hearer decodes a linguistic signal and arrives at the same mental representation, or "message", that the speaker has encoded into the linguistic signal. Katz (1966) describes this mechanism for verbal communication as follows. "The speaker, for reasons that are linguistically irrelevant, chooses some message he wants to convey to his listeners: some thought he wants them to receive or some command he wants to give them or some question he wants to ask. This message is encoded in the form of a phonetic representation of an utterance by means of the system of linguistic rules with which the speaker is equipped. This encoding then becomes a signal to the speaker's articulatory organs, and he vocalizes an utterance of the proper phonetic shape. This, in turn, is picked up by the hearer's auditory organs. The speech sounds that stimulate these organs are then converted into a neural signal from which a phonetic representation equivalent to the one into which the speaker encoded his message is obtained. This representation is decoded into a representation of the same message that the speaker originally chose to convey by the hearer's equivalent system of linguistic rules. Hence, because the hearer employs the same system of rules to decode that the speaker employs to encode, an instance of successful linguistic communication occurs." (pp. 103-104)

There is, however, more to the interpretation of the meaning of an expression than the formal, rule governed, processing of structural properties of a linguistic signal. Akmajlan, Demers, and Harnish (1984) discuss several very typical aspects of everyday linguistic communication with which the Message Model encounters several problems. They point out that the frequent use of linguistically ambiguous expressions, deictic reference, indirect speech, and non-literal speech all present problems to the Message Model. Of particular

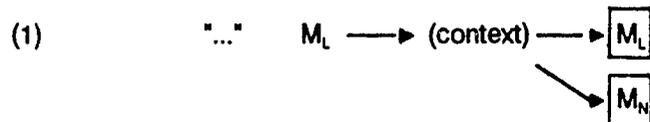
relevance to the present paper is the abundance of ambiguous and non-literal language in everyday speech. According to Pollio, Barlow, Fine, and Pollio (1977) most individuals, by the time they have reached retirement age, will have uttered approximately 15,000,000 phrases which can be classified as metaphors or other kinds of figurative language.

Particularly problematic for the Message Model are the differences which often exist between sentence meaning and utterance meaning. A sentence is a string of words generated by the grammar independent of context that gets its meaning from the summation of the literal meanings of its constituents. An utterance, by contrast, is the actual use of a sentence as the element of communication between a speaker and hearer that, therefore, derives its meaning from the sentence meaning and the discourse context (i.e., such additional information as discursive and situational contexts, shared knowledge, and inference). A single string can have sentence and utterance meanings that coincide, that differ completely, or that derive one from the other. For example, Bill threw in the towel can refer literally to the action of Bill tossing a towel into a hamper. Alternatively, suppose we were buying some linens and table cloths from Bill, and because we were valued customers of his, he gave us a towel at no charge. Figuratively, Bill threw in the towel. The same utterance interpreted idiomatically, of course, indicates that Bill has given up and conceded defeat. The point of this example is to demonstrate that to simply decode the meaning of a sentence by interpreting each of the constituents of that sentence is not necessarily sufficient to understand the intention of the speaker. Such an analysis produces an accurate interpretation of an utterance only in those instances where sentence meaning and utterance meaning coincide.

To bridge the gap between what is said and what is meant, the hearer must assume that the expressions produced by the speaker are relevant (Wilson and Sperber, 1988). That is, because the speaker is presumably using language to communicate an intention, the hearer can presume that the remarks made by the speaker are contextually appropriate. To use an example from Akmajian et al. (1984), when a structurally ambiguous sentence such as Flying planes can be dangerous is uttered in the context of an airport zoning meeting, the intention is clearly a remark of the danger of planes flying overhead. The same sentence in the context of the Pilot's Insurance Board, however, unambiguously refers to an occupational hazard. This effect of contextual information on meaning is absent from the Message Model.

### STAGE MODEL

Searle (1979), elaborating on previous work of Grice (1975), develops a model to account for non-literal language interpretation that proceeds in "stages". "First, an individual constructs a mental representation of literal interpretation of a word or sentence. Second, he [or she] tests this interpretation against the context to determine its plausibility and appropriateness. If it is plausible and appropriate within the context, it is accepted as the intended interpretation. However, if it is not deemed appropriate, it is rejected as the intended interpretation. Third, if rejection occurs, a new interpretation is derived from the literal meaning, and the intended non-literal or metaphoric meaning is attributed." (Janus and Bever, 1985: 474) Notice that this mechanism presupposes that the derivation of non-literal meaning necessarily proceeds by way of the literal meaning. That is, the non-literal meaning is derived from the literal meaning. Schematically, the Stage Model appears as in (1).



In (1) "..." indicates the linguistic signal,  $M_L$  represents the literal meaning, and  $M_N$  represents the non-literal (perhaps metaphorical) meaning. When taken as a psycholinguistic processing model, the Stage Model makes the following claim: because a literal meaning can be derived directly but a non-literal meaning can be derived only after the literal meaning has been decoded, interpretation of literal meaning will require less processing time than the interpretation of metaphorical meaning.

In their evaluation of this model for its psychological plausibility, Ortony et al. (1978) propose that "the stage model is not incorrect but that it represents a limited rather than a general account of the comprehension of figurative language." (p.467) They contend that the context, defined as "what has gone before [in the discourse]," generates expectations that are used to interpret a linguistic unit. However, "without contextual support to guide expectations, the inferential processes entailed by the stage model . may have to be made quite deliberately." (p.467) Thus, the authors predict that when given insufficient contextual support subjects will need more processing time for stimuli that require metaphorical interpretation than for stimuli requiring a literal interpretation. However, when given enough preceding contextual information, subjects will require no more time to process metaphorical interpretations than literal ones. Ortony et al. (1978) presented subjects with either a literal inducing context or a metaphorical inducing context followed by a target sentence which was ambiguous as to its literal or metaphorical reading. Subjects were then instructed to indicate when they had understood the meaning of the target sentence by pressing the space bar on a computer keyboard. The experiment measured the response time required for subjects to signal comprehension. As predicted, subjects' response times were slower when the target sentence followed a short metaphorical inducing context than when it followed a short literal inducing context. Furthermore, when the target followed the long context conditions, subjects required no significant difference in response time to signal when they had understood the target sentence. Ortony et al. (1978) interpret these findings as evidence that "the process of first interpreting a sentence literally then determining that such an interpretation does not fit the context, and finally computing the intended figurative meaning does not seem to always underlie the interpretation of figurative language." (p. 470) In particular, when sufficient contextual information is present, the processing prediction which falls out of the Stage Model appears to inaccurately characterize the interpretation mechanism employed when presented with a potentially ambiguous sentence.

Context has been shown to play a similarly active role in the disambiguation of lexical ambiguity. Foss (1970) reports that ambiguous words in a neutral context lead to greater processing load not required for unambiguous words. According to Foss and Jenkins (1973) the extra processing reflects the activation of more than one meaning. For Cairns and Kamerman (1975), however, the resolution of ambiguity results from an active decision stage where a single meaning is selected from an array of all possible meanings accessed from the lexicon. It is this decision stage that bears the greater processing load. As in the literal/non-literal meaning studies, researchers have shown that when preceded by sufficiently predictive context, the additional processing time required for ambiguous words is eliminated. (Swinney and Hakes, 1976; Cairns and Hsu, 1980)

Swinney (1979), in an effort to examine the effects of prior semantic context on lexical access of ambiguous words, presented subjects aurally with a text during which they were required to make a lexical decision about a word presented visually on a computer screen. In the first experiment the visually presented word appears at the same time that subjects hear an ambiguous word in the text. When the word on the computer screen was related to either alternative meaning, the subjects' response times were faster, thus demonstrating a priming effect. This effect maintained for both meanings even when the context presented aurally heavily biased one. For example, when subjects heard the word bug (an ambiguous word: bug - insect or bug - listening device) in the text, they saw either spy, ant, or sew appear on the screen. The time to respond that these words were indeed English words was faster for both spy and ant than for sew. This follows directly from the principles of semantic priming. The particularly remarkable finding of this study, however, was that there was no significant difference in response time for ant and spy - even when the contextual bias primed ant!

In his second experiment, Swinney (1979) presented subjects with the same protocol described above, but rather than see the visually presented word at the same time as hearing the ambiguous word, subjects are presented the visual stimulus two syllables later in the text. Unlike the previous experiment only the contextually appropriate sense was primed. That is, subjects responded more quickly for ant than for spy or sew when the context biased the bug - insect reading, and there was no significant difference in

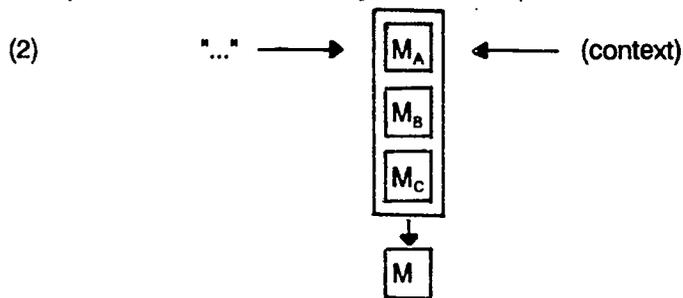
response times required for *sew* and *spy*. Whatever priming effects present at the time a word is perceived disappear within two syllables' length of time.

Clearly, the Stage Model (Grice, 1975; Searle, 1979) is unable to capture the parallel between the processing of non-literal meaning and lexical ambiguity demonstrated above. According to this hypothesis, upon receiving a linguistic signal, we activate a meaning from the lexicon, evaluate it against the present context, accept the meaning, or reject it and activate a second interpretation. When the linguistic signal received is ambiguous, which meaning is selected?

Furthermore, the very proposal of the Stage Model of non-literal language interpretation presupposes a special mechanism for non-literal language. Given its ubiquity in human communication though (Lakoff and Johnson, 1980; Pollio et al., 1977), it seems far more appropriate to assume a single mechanism for the use of language that produces literal language when appropriate and desired and non-literal language when it is appropriate and desired.

### ACCESS/SELECTION MODEL

Suppose we extend the proposal of a decision stage following an exhaustive search of the lexicon in the processing of ambiguous words (Cairns and Kamerman, 1975) to the processing of non-literal language (i.e., to include all types of language behaviour). Upon receiving a linguistic stimulus, we access all possible meanings listed in the lexicon. Context then drives the selection of the meaning appropriate for the present speech act. Schematically, this Access/Selection Model appears as in (2).



When a word has one single literal meaning, the mechanism essentially drives itself. There is no processing demand for the integration of contextual information as there is no process of selection required at the "decision stage". When a word has more than one meaning listed in the lexicon associated with it, all possible meanings are accessed. Given the present situational and discursive contexts, the appropriate meaning is selected. The findings of Swinney (1979) demonstrate that at some level, even in a heavily biased context, alternative meanings of an ambiguous word are primed. Within the present framework, this corresponds to the access stage. When a meaning has been accessed, it is ready to be selected. Furthermore, the selection process has only accessed meanings available to it. Once selection occurs the processing stage of access is erased. Evidence for this comes from Swinney's second experiment in which whatever priming effects that occurred when the lexical decision task was presented coincidental with the ambiguous word disappeared when presentation appeared two syllables later in the text. This model is compatible with psycholinguistic processing models already published in the literature.

### THRESHOLD OF ACTIVATION

In terms of Activation Thresholds (Green, 1986; Paradis, 1984) the Access/Selection Model of lexical retrieval follows straightforwardly. The threshold of activation is the minimal amount of excitation required to activate a neurofunctional system. Excitation may come from several sources, but only when cumulatively they provide enough energy to meet threshold requirements can the system be activated. The threshold may be lowered or raised by forces external to the system such as frequency and recency of use or brain

pathology. For example, a lesion to the left peri-sylvian cortex might cause an artificial raising of the threshold of activation for parts of the language system which would then require greater excitation than normal to be activated. This state of affairs produces impaired language capacities or in the extreme case, when the threshold is raised beyond an excitable level, the system cannot be activated and the result is severe global aphasia where the patient can neither produce nor comprehend language.

Subsystems within the language system have independent thresholds of activation. Paradis (1984) illustrates the differential effects of brain lesions on each of the languages of bilinguals who experience differential, selective, or successive recoveries from aphasia. When brain pathology artificially raises the threshold of activation of one of a bilingual's languages more than it affects the threshold of the other, the result is a differential recovery pattern. When one language has its threshold raised above a certain level and the other is less affected by the lesion, the patient demonstrates a selective recovery. Similarly, it is assumed that comprehension has a lower threshold of activation than production. That is, less excitation is required to understand speech than to initiate speech. For this reason word recognition is typically easier than reconstruction, which, in turn, is easier than self-activation of a word. Through lack of use, the threshold of one of a bilingual's languages may rise. As language attrition proceeds there is a stage at which the production threshold is beyond an excitable level such that the individual can no longer initiate speech in that language. He or she may, however, retain the passive ability to comprehend speech in that language as the threshold of comprehension still remains at a level excitable by sufficient external excitation.

Similar to the comprehension/production system, the lexical retrieval mechanism has an access threshold that is lower than the selection threshold. Thus, a given lexical entry cannot receive sufficient excitation to reach selection without having already been accessed as that threshold is lower and therefore necessarily already met. Excitation of lexical entries can come from several sources. We can internally access and select a given lexical entry in order to produce an utterance. Or, when we are on the listening end of a talk-exchange, an external stimulus, the auditory linguistic signal, can provide sufficient excitation to access and select the appropriate lexeme. The ubiquity of contextual cues in daily conversation, however, tends to facilitate the process. A hearer's perception of contextual information (e.g., discourse content, situational context, shared knowledge) supplies excitation to appropriate lexical entries. For example, consider listening to a friend's description of her new car in which she utters the string: I opened the door and sat in the supple leather bucket seats. I inserted the key in the .. At this point there is so much contextual information exciting your lexical entry for ignition that even without an external linguistic stimulus it is likely already accessed and selected. The discursive context has effectively provided sufficient excitation to reach the selection threshold (and concomitantly the access threshold which is inherently lower than the selection threshold) thus requiring no further excitation to activate the lexeme. If, for some reason, your interlocutor is unable to come up with the word ignition, you have already activated your representation of the word and could actually continue her sentence for her. This will require only that enough internal excitation (i.e., the intention to speak) be provided to reach the production threshold from the comprehension threshold which has already been met.

It is possible, in fact, to represent the lexical access mechanism as part of the language comprehension/production threshold scale. Assume that a single activation scale has several thresholds each of which corresponds to a different stage of processing in the mechanism of language use. The lowest threshold represents the minimal amount of excitation required to access a certain lexical item. With additional excitation we can reach the selection threshold. This level of activation also represents the comprehension threshold. Thus, successful comprehension of a linguistic signal requires selection of the relevant lexical entries. This is, of course, necessary but not sufficient for successful comprehension of complex strings of words which require additional linguistic analysis. In order to produce the selected lexeme, we must contribute a sufficient amount of excitation as to reach the production threshold.

(3)

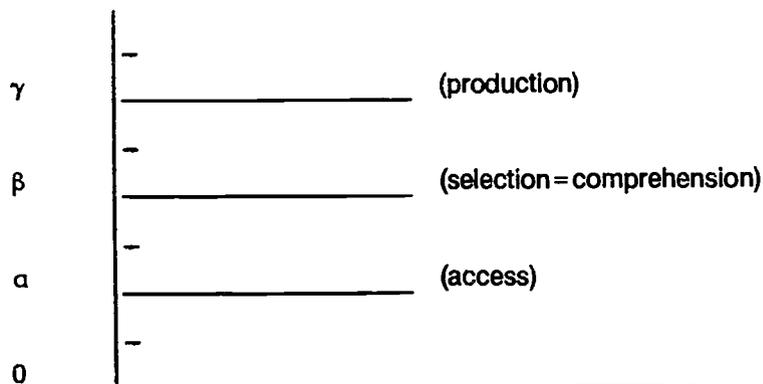


Figure (3) illustrates the activation scale as described above. It is important to note that the source of excitation is not crucial to the activation of any stage of processing represented here. When we produce spontaneous speech as a means to communicate an idea or intention to someone, we must internally excite the system enough to reach the production threshold. However, in the example above in which a friend describes her new car, an external stimulus (viz., the discourse content) has provided sufficient contextual support as to provide sufficient external excitation to reach the selection/comprehension threshold of the ignition entry leaving only the difference in excitation required between the comprehension and production thresholds to provide sufficient activation to produce the word if, as in the example above, the speaker cannot think of the word.

To focus on the language interpretation mechanism illustrated in (2), understanding an utterance proceeds in the following way. A linguistic signal is produced in a given context, and the various types of perceptual information impinge on the senses of the hearer. Thus, he hears the linguistic signal as well as the rest of the acoustic information in the environment, he sees the discourse environment and likely his interlocutor, he smells whatever scents might be in the environment, etc. Furthermore, the hearer has a long term memory store which may include relevant contextual information (shared knowledge, encyclopedic knowledge, sociolinguistic knowledge). Audition of the linguistic signal provides enough external excitation for all related lexical entries to reach the access threshold. The context then drives further excitation of the appropriate lexeme to the level of the selection threshold, thus effectively activating the correct lexical entry and resulting in successful understanding of the utterance, whether the utterance was literal, sarcastic, idiomatic, or metaphorical.

Consider the recognition, reconstruction, and internal activation of a word. When we hear a linguistic stimulus which provides sufficient external excitation to reach the selection threshold, we successfully recognize (i.e., understand) the word. When the linguistic stimulus is inadequate or somehow deficient as is the case when other auditory stimuli interfere with the linguistic input, contextual information provides the additional excitation required for successful word reconstruction and concomitant comprehension. Internal self activation of a certain lexical entry, which necessarily entails comprehension since we cannot think of a word and at the same time not understand what it means, requires activation and selection of the lexeme solely on the excitation provided by internal sources. That is, there are no external stimuli providing excitation of lexical entries thus requiring greater participation of the internal mechanisms of lexical access. The scale of difficulty thus reflects the processing load required of these internal mechanisms. Word recognition is easier than reconstruction, which, in turn, is easier than the internal self activation of a lexeme, because recognition proceeds with minimal demand on internal sources of excitation, reconstruction requires somewhat greater participation in that various types of contextual information must be integrated to reach comprehension, and self activation of a lexical entry places processing demands uniquely on internal mechanisms.

To summarize this proposal, language interpretation proceeds in a systematic way regardless of whether the linguistic signal is intended literally or non-literally. Context plays an integral role in the process of understanding all meaning: literal, non-literal, direct, indirect, sarcastic, etc. Just because the literal meaning of an utterance coincides with the sentence meaning does not mean that context does not play its role in the processing of language in these instances. The mechanism still proceeds as it always does, it is just that the effects of the integration of contextual information are not visible. Thus, a unified model of language interpretation can capture the use of all types of language without resorting to a more articulated mechanism to deal with the many instances of non-literal language that occur in everyday speech.

## NEUROLINGUISTIC RESEARCH PROGRAM

Theoretical linguistic and neurolinguistic research perform mutually supportive roles. Linguistic theory provides a framework within which observations of impaired language behaviour following neurological damage can be interpreted, while neurolinguistic investigation offers an opportunity to evaluate theoretical claims for their neuropsychological plausibility. Typically, observations contribute to the formulation of a theoretical framework, which, in turn, makes hypotheses which can be tested empirically among neurologically impaired individuals.

Reports of neurologically damaged individuals selectively impaired for the use of non-literal language have presented descriptions of patient behaviour in the absence of a motivated theoretical framework within which to interpret the deficits. The Access/Selection Model described in the present paper provides an opportunity to systematically evaluate the deficits of these patients. In addition, several empirical predictions fall out of the model that cannot be addressed based on the few studies that appear in the literature to date. Therefore, a research agenda presents itself which will on the one hand systematically assess the language impairments of brain damaged patients, and on the other hand evaluate the Access/Selection Model for its neuropsychological plausibility.

## STUDIES AMONG BRAIN DAMAGED INDIVIDUALS

There are a few reports in the literature suggesting that patients suffering brain damage to the right cerebral hemisphere (henceforth RBD's) demonstrate selective deficits with respect to metaphor (Winner and Gardner, 1977), idiom (Myers and Linebaugh, 1981), humour (Wapner, Hamby, and Gardner, 1981), and indirect requests (Foldi, 1987).

Winner and Gardner (1977) presented arrays of pictures to right hemisphere brain damaged patients, aphasics (LBD's), demented patients, and normal controls who were instructed to choose the depiction that best corresponds to the meaning of the sentence presented. The stimuli used in this study were ambiguous as to their literal or metaphorical (non-literal) reading. The "metaphoric" stimuli, in fact, were highly stereotypic, and as such, I assume them to be lexicalized figurative meanings (see Walsh (1985) for further arguments for listing idioms as part of the lexicon). Of the pictures presented in this study, one depicted the literal sense of the sentence, one represented the metaphorical interpretation, one related to an adjective in the sentence, and one related to a noun in the sentence. Unlike normals and left hemisphere damaged aphasics, the RBD's performed no better than chance. Where normals chose the metaphorical picture about 75% of the time, RBD's did so only about half the time.

Similarly, Myers and Linebaugh (1981) gave RBD's, aphasics, and normals the same type of task. Rather than using figurative stimuli, they presented subjects with conventional idioms. Like those of the Winner and Gardner (1977) study, RBD's were insensitive to the non-literal reading of the stimuli. They overwhelmingly selected the pictures corresponding to the literal meanings.

Within the framework of the Access/Selection Model, the right hemisphere appears to be crucial in the integration of contextual information with the output of the lexical access to drive selection. The prediction that falls out of this conceptualization is that RBD's will treat a linguistic signal as if it were in isolation, even when embedded in a context biasing one of a set of alternative meanings. The patients tested by Winner and Gardner (1977) first access the meaning of each word in the sentence provided, then, unable to integrate contextual information, they select whatever meaning is accessed: viz., the most salient literal meaning listed in the lexicon. The patients then parse the string syntactically deriving the concept that drives their selection of an appropriate corresponding picture.

Assuming the relatively well motivated analysis of idioms as lexicalized elements, the Access/Selection Model would predict that RBD's should be selectively sensitive to the idiomatic meaning of an idiom rather than its literal sense. This, however, appears to contradict the findings of Myers and Linebaugh (1981). Unlike lexical ambiguity in which a single phonetic shape is associated directly with more than one alternative meaning, idioms are differentially ambiguous. That is, one meaning is derived from the syntactic analysis of the string of literal meanings, whereas the other interpretation follows directly from its entry as a lexical "chunk". An RBD, whose left hemisphere is undamaged and maintains an unimpaired grammar, proceeds as usual to parse the sentence syntactically. In the normal, contextual information supplies excitation to the idiomatic lexical "chunk", however, as the RBD treats the string as if it were in isolation, he must rely on his syntactic analysis, devoid of context, to arrive at the meaning. The result is activation of the literal meaning.

One clear prediction that falls out is that RBD's will behave similarly with respect to stimuli that manipulate idiomatic and literal meanings of idioms and stimuli manipulating the alternative meanings of lexical ambiguity. Unfortunately, reported clinical studies investigating the role of the right hemisphere in the resolution of lexical ambiguity are to date non-existent.

#### AGENDA FOR FURTHER RESEARCH

A claim consonant with the findings reported to date appears to be that the left hemisphere subserves those functions that are truly "linguistic". That is, a context independent sentence grammar (including phonology, morphology, and syntax) does exist as a neuropsychologically real entity which is subserved by cortex of the left cerebral hemisphere. The use of the grammar, however, for the purpose of communication requires cortex of the right hemisphere (in addition to the left cerebral cortex). In Chomskyan terms linguistic competence is processed by the left cerebral cortex, and linguistic performance (be that production or comprehension) requires processing of both cerebral hemispheres.

Such a claim generates several empirical questions that can be examined directly. To this end future testing will have to be designed to be sensitive to whether ambiguity is due to multiple literal meanings (i.e., homophony and polysemy) or a literal and non-literal meaning (i.e., idioms and metaphors) in order to provide an empirical test of the hypothesis. I would further hypothesize significant effects of conventionality and opacity (Stachowiak, 1985). Essentially, I suspect that highly conventional metaphors (and by definition, idioms) become lexicalized elements that are processed no differently than the literal meaning associated with other lexical entries.

In order to test the effects of these dimensions, it will be important to manipulate the conventionality and opacity of the individual test items. What is of interest here is whether RBD's will be equally impaired for conventional metaphors (e.g., Katherine is sweet ; Jim is bitter) and novel metaphors (e.g., The author's ink is pale; Some butchers are surgeons). Likewise, idioms can be shown to be scalar with respect to conventionality. Mike kicked the bucket (Mike died) is far more stereotypic (and certainly of higher frequency) than Helen talks nineteen to the dozen (Helen speaks incessantly). Similarly, opacity (vs. transparency) varies across idioms and metaphors. It will be interesting to determine whether patients are

equally impaired for opaque phrases like Mike kicked the bucket and more transparent, yet nonetheless idiomatic, phrases such as Brian came within an inch of being hit by the car.

In addition to manipulating variables along these dimensions, it will be necessary to control for others in order to eliminate them as possible confounding factors. Deloche et al (1987) examined the effect of imageability on lateral differences in processing ambiguous words. Several experimental studies have investigated whether concrete and abstract words are recognized differently when presented to the left or the right hemisphere (Bradshaw, 1980; Ellis and Shephard, 1974; Hines, 1976). Still other studies have examined whether emotional or humorous content plays a role in laterality of processing (Erownell et al, 1983; Moscovitch, 1983). In order to prevent these variables from introducing potentially confounding influences on the variables manipulated in this test, they will have to be controlled for, perhaps by selecting only stimuli which are concrete, imageable, not particularly emotional, nor humorous. Furthermore, they should be set exclusively in a sentential context to avoid the effects of discourse context (Molloy et al, 1990).

Clinical testing with such materials will provide empirical data that will address several questions including whether all patients impaired in understanding metaphors are likewise impaired for idioms. Does damage to one type of non-literal meaning necessarily entail damage to all, suggesting that these deficits follow a single common underlying impairment? Are the different types of non-literal meaning modularly organized such that each can be selectively impaired, or is there hierarchical organization such that impairment of one presupposes impairment of another, but not vice versa?

Given the assumptions outlined here, RBD's should demonstrate impaired performance on any task that requires them to resolve an ambiguity by selecting from more than one possible meaning, whether they be all literal, all non-literal, or a combination of both. For healthy individuals (with two intact cerebral hemispheres) context provides the necessary information to resolve ambiguity. Without the capacity to integrate information derived from context (situational or linguistic), RBD's should behave differently than normals with respect to the variables discussed above.

It will be of some neurolinguistic significance to determine whether there is intrahemispheric neuroanatomical correlation between site of lesion and either modality specific deficits or deficits specific to individual types of non-literal meaning.

The results of this type of experiment will also bear on general theoretical linguistics. Some linguists (e.g., generative semanticists including G. Lakoff, J. McCawley, and E. Ross) have reasoned that the use of language outside of a context never occurs in a natural setting, that language is inextricably linked to context, and that, therefore, any study of context independent sentence grammar has no bearing on how language is actually organized in the mind of a speaker. I would like to propose that both a context independent sentence grammar and pragmatics (i.e., use of context to interpret the meaning of an utterance) are components of language processing that are represented separately, subserved by different cerebral hemispheres in fact, and that both are necessary but neither is sufficient for normal language use.

In conclusion, this paper has attempted to make four contributions. First, non-literal language interpretation no longer requires specific machinery. Rather, the pragmatic aspect of communication recognizes the role of context in the use of the grammar that dictates how a certain linguistic signal (literal or non-literal) is to be interpreted. Second, the crucial role of context in the interpretation of non-literal language puts this type of linguistic stimuli beyond the reach of the grammar alone. Third, the Access/Selection Model provides a theoretical framework in which the use of language in context permits interpretation of literal and non-literal meaning. Fourth, given the neurolinguistic elaborations to the model proposed here, a research agenda evolves to examine the sensitivity of RBD's to metaphor, idiom, and lexical ambiguity.

## RÉFÉRENCES

- AKMAJIAN, A.D., DEMERS, R.A., and HARNISH, R.M. (1984) Linguistics, An Introduction to Language and Communication. MIT Press: Cambridge, MA.
- BRADSHAW, J.L. (1980) Right-hemisphere language: Familial and nonfamilial sinistrals, cognitive deficits and writing hand position in sinistrals, and concrete-abstract, imageable-nonimageable dimensions in word recognition. A review of interrelated issues. Brain and Language, vol. 10, pp. 172-188.
- BROWNELL, H.H., MICHEL, D., POWELSON, J.R., and GARDNER, H. (1983) Surprise but not coherence: Sensitivity to verbal humor in right-hemisphere damaged patients. Brain and Language, vol. 18, pp. 20-27.
- CAIRNS, H.S. and HSU, J.R. (1980) Effects of prior context upon lexical access during sentence comprehension: A replication and reinterpretation. Journal of Psycholinguistic Research, vol. 9, pp. 319-326.
- CAIRNS, H.S. and KAMERMAN, J.D. (1975) Lexical information processing during sentence comprehension. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, vol. 14, pp. 170-179.
- DELOCHE, G. SERON, X., SCIUS, G., and SEGUI, J. (1987) Right brain language processing: Lateral difference with imageable and nonimageable ambiguous words. Brain and Language, vol. 30, pp. 197-205.
- ELLIS, H.D. and SHEPARD, J.W. (1974) Recognition of abstract and concrete words presented in the left and right visual fields. Journal of Experimental Psychology, vol. 30, pp. 1035-1036.
- FOLDI, N. (1987) Appreciation of pragmatic interpretations of indirect commands: Comparison of right and left hemisphere damaged patients. Brain and Language, vol. 31, pp. 88-108.
- FOSS, D.J. (1970) Some effects of ambiguity upon sentence comprehension. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, vol. 9, pp. 669-706.
- FOSS, D.J. and Jenkins, C.M. (1973) Some effects of contexts on the comprehension of ambiguous sentences. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, vol. 12, pp. 577-589.
- GREEN, D.W. (1986) Control, activation, and resource: A framework and a model for the control of speech in bilinguals. Brain and Language, vol. 27, pp. 210-223.
- GRICE, P. (1975) Logic and conversation. In P. Cole and J.L. Morgan (eds.) Syntax and Semantics: Speech Acts. Vol. 3. Academic Press: New York.
- HINES, D. (1976) Recognition of verbs, abstract nouns, and concrete nouns from the left and right visual half-fields. Neuropsychologia, vol. 14, pp. 211-216.
- JANUS, R.A. and BEVER, T.G. (1985) Processing of metaphoric language: An investigation of the three-stage model of metaphor comprehension. Journal of Psycholinguistic Research, vol. 14, pp. 473-488.
- KATZ, J.J. (1966) Philosophy of Language. Harper and Row: New York.
- LAKOFF, G. and JOHNSON, M. (1980) Metaphors We Live By. University of Chicago Press: Chicago.
- MOLLOY, R., BROWNELL, H.H., and GARDNER, H. (1990) Discourse comprehension by right hemisphere stroke patients: Deficits of prediction and revision. In Y. Joanette and H.H. Brownell (eds.), Discourse Ability and Brain Damage: Theoretical and Empirical Perspectives. Springer-Verlag: New York. Pp. 113-130.
- MOSCOVITCH, M. (1983) The linguistic and emotional functions of the normal right hemisphere. In E. Parecman (ed.), Cognitive Processing in the Right Hemisphere. Academic Press: Orlando, FL. Pp. 57-82.
- MYERS, P. and LINEBAUGH, C. (1981) Comprehension of idiomatic expressions by right hemisphere damaged adults. In R.H. Brook-Shira (ed.), Clinical Aphasiology - Proceedings of the Conference. BRK Publishers: Minneapolis, MN.
- ORTONY, A., SCHALLERT, D.S., REYNOLDS, R.B., and ANTOS, S.J. (1978) Interpreting metaphors and idioms: Some effects of context on comprehension. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, vol. 17, pp. 465-477.
- PARADIS, M. (1984) Aphasia at traduction. META, vol. 29, pp. 57-67.
- POLLO, H.R., BARLOW, J., FINE, H.J., and POLLIO, M. (1977) The Poetics of Growth: Figurative Language in Psychotherapy and Education. Lawrence Erlbaum: Hillsdale, NJ.
- SEARLE, J.R. (1979) METAPHOR. In A. Ortony (ed.), Metaphor and Thought. Cambridge University Press: Cambridge.
- STACHOWIAK, F-J (1985) Metaphor production and comprehension in aphasia. In W. Paprotté and R. Dirven (eds.), The Ubiquity of Metaphor. John Benjamins: Amsterdam.
- SWINNEY, D.A. (1979) Lexical access during sentence comprehension: (Re)Consideration of context effects. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, vol. 18, pp. 645-659.

- SWINNEY, D.A. and Hakes, D.T. (1976) Effects of prior context upon lexical access during sentence comprehension. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, vol 15, pp. 681-689.
- WALSH, L. (1985) The Nature of Morphological Representations. Doctoral dissertation. McGill University: Montréal.
- WAPNER, W., HAMBY, S., and GARDNER, H. (1981) The role of the right hemisphere in apprehension of complex linguistic material. Brain and Language, vol. 14, pp. 15-33
- WINNER, E. and GARDNER, H. (1977) Comprehension of metaphor in brain-damaged patients. Brain, vol. 100, pp. 719-727.

**ROBERT NEELY**  
Étudiant de 2<sup>e</sup> cycle  
Université Laval

## THÉORIES MORAÏQUES ET STRUCTURES SYLLABIQUES

Directrice de mémoire: Mme Carole Paradis

Ce travail en phonologie générative vise à vérifier l'hypothèse émise par Bernard Tranel (1990), selon laquelle une analyse des consonnes latentes en français est incompatible avec la théorie moraïque de Hayes (1989). Cette dernière théorie, employée surtout sur la côte ouest des États-Unis, jouit actuellement d'une grande popularité. Elle semble poser des problèmes pour l'analyse phonologique du français.

Quand on parle de consonnes latentes en français, on désigne un phénomène bien connu, qui se manifeste constamment dans la langue parlée. Il s'agit des alternances nominales ou adjectivales, de la flexion verbale et de la liaison. On peut constater dans le cas de ces alternances la réalisation ou non réalisation d'une consonne finale, selon le contexte (masculin/féminin, personne/nombre, position finale devant consonne/position finale devant voyelle).

Les consonnes latentes en français sont analysées par plusieurs phonologues (Hyman, Prunet, Paradis) comme des consonnes flottantes. Une consonne flottante est un segment consonantique qui ne possède pas d'unité de temps en forme sous-jacente. Les auteurs qui posent des consonnes flottantes dans l'analyse du français prônent une structure hiérarchisée de la syllabe. Cette syllabe hiérarchisée implique l'existence de plusieurs niveaux dans la représentation phonologique, dont un niveau segmental, un niveau qui spécifie la place de chaque segment (attaque, noyau, ou coda), et un niveau prosodique ou syllabique. En outre, ce modèle comporte un niveau intermédiaire entre les segments et les unités structurantes, c'est-à-dire le niveau des unités de temps, qui sont représentées par des X. L'unité de temps permet d'encoder la longueur vocalique et consonantique et détermine le poids phonologique des segments. Ainsi, une voyelle phonologiquement longue sera représentée avec deux unités de temps, et une voyelle courte avec une seule unité de temps:

(1)

X	X	X
\	/	
a		a
[ a : ]		[ a ]

Les oppositions géminée/consonne simple prendront la même forme:

(2)

X	X	X
\	/	
t		t
[ t : ]		[ t ]

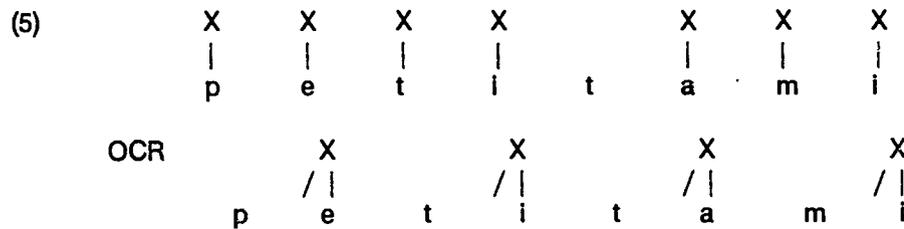
Dans le modèle de Hyman (1985) et celui de Paradis (1990), la forme sous-jacente des noms et des adjectifs qui présentent une alternance consonne/zéro en finale de mot sera représentée avec une consonne finale sans unité de temps:



Dans ce cadre théorique, les attaques et les codas sont entièrement fonction des Unités de Poids (= unité de temps) et des règles de syllababilité. Il existe une règle (Onset Creation Rule - OCR) qui crée l'attaque. L'UP de tout segment [+ cons] tombe quand il est suivi d'une UP qui domine un segment [-cons] et les deux segments s'associent.

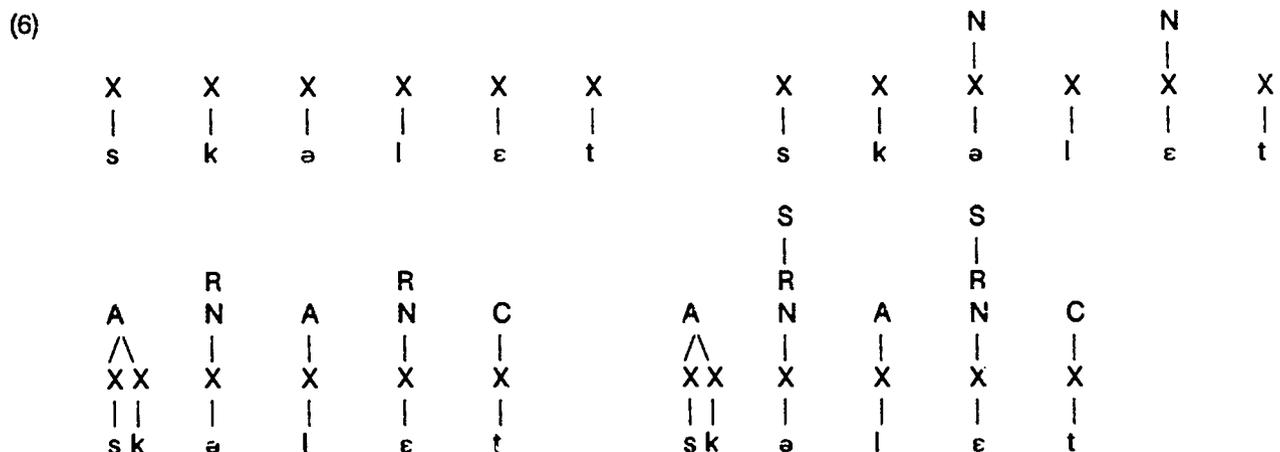


En contexte de liaison, un segment flottant s'attachera à l'unité de temps d'un segment [- cons] qui suit. Ainsi, dans le cas de l'adjectif masculin, on constate l'intégration de la consonne flottante dans la création des attaques des syllabes:



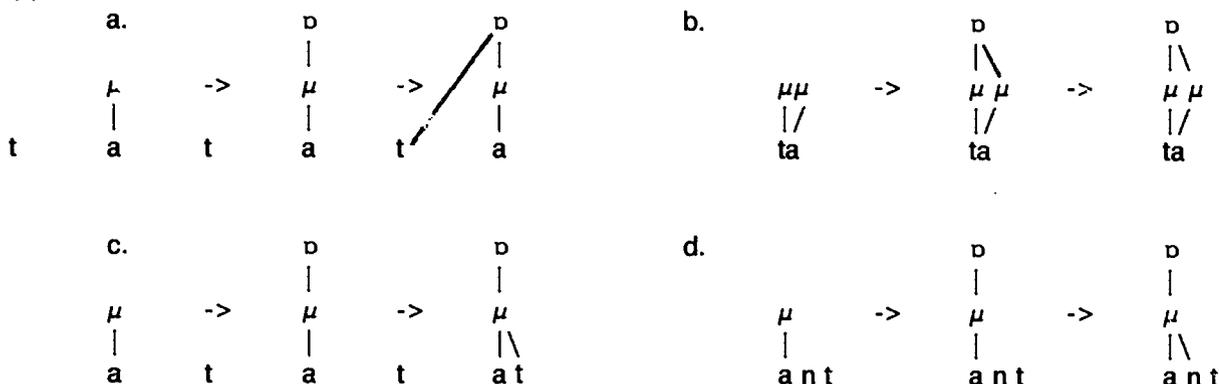
Un autre modèle utilisé en phonologie générative emploie une structure sans unités de temps où les longueurs vocalique et consonantique sont représentées par des mores ( $\mu$ ), qui, comme les X de Hyman, encodent le poids phonologique des segments. La théorie de Hyman est déjà moraique dans ce dernier sens, mais le choix d'employer des unités de temps ou bien d'en faire l'économie a des implications majeures sur la syllabation.

Le modèle syllabique le plus utilisé en phonologie générative incorpore les unités de temps dans une structure hiérarchisée. La syllabation dans ce modèle se fait en quatre étapes. D'abord, chaque unité du niveau segmental est liée à une unité de temps, à moins que le segment ne soit spécifié comme flottant. Deuxièmement, les sommets de sonorité sont repérés pour créer les noyaux des syllabes. Dans un troisième temps, les attaques et les codas sont créés selon les règles phonotactiques de la langue en question. Finalement, les constituants syllabiques sont organisés en unités prosodiques - les syllabes. Le schéma suivant illustre la syllabation du mot «squelette» dans cette théorie:



Dans la théorie moraique de Hayes (1989) la syllabation se fait d'une tout autre façon. Les sommets de sonorité sont repérés et reçoivent une more ou deux, selon la longueur phonologique de la voyelle. Ces mores sont syllabées automatiquement. Ensuite, les attaques sont elles aussi syllabées directement au niveau prosodique, ne passant pas par une unité de temps ou par un constituant syllabique (position d'attaque). Dans les langues où il n'y a pas de distinction syllabe lourde/syllabe légère, les consonnes post-vocaliques sont ancrées dans la more précédente. Le schéma suivant illustre la syllabation dans le modèle moraique de Hayes:

(7)



Hayes constate que dans certaines langues les syllabes fermées sont lourdes. Pour rendre compte de ce fait, il postule une règle qui attribue une more à la consonne de la coda. La règle, qu'il appelle «Weight by Position», se présente comme suit:

(8) Une consonne qui n'a pas été syllabée dans l'attaque d'une voyelle suivante peut recevoir une more, et s'intégrer ainsi dans la syllabe précédente.

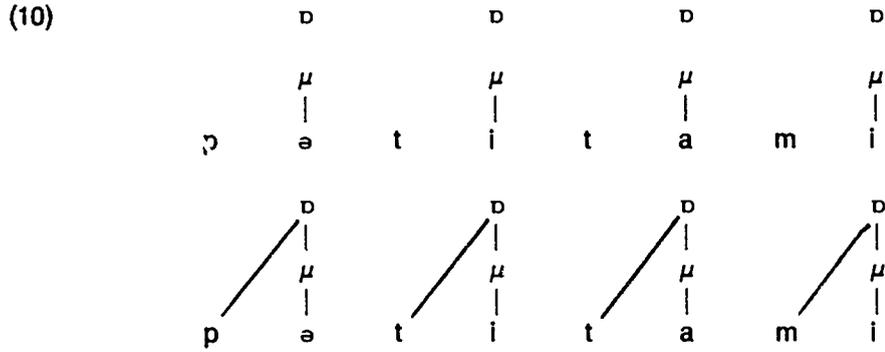
Hayes donne le schéma suivant:



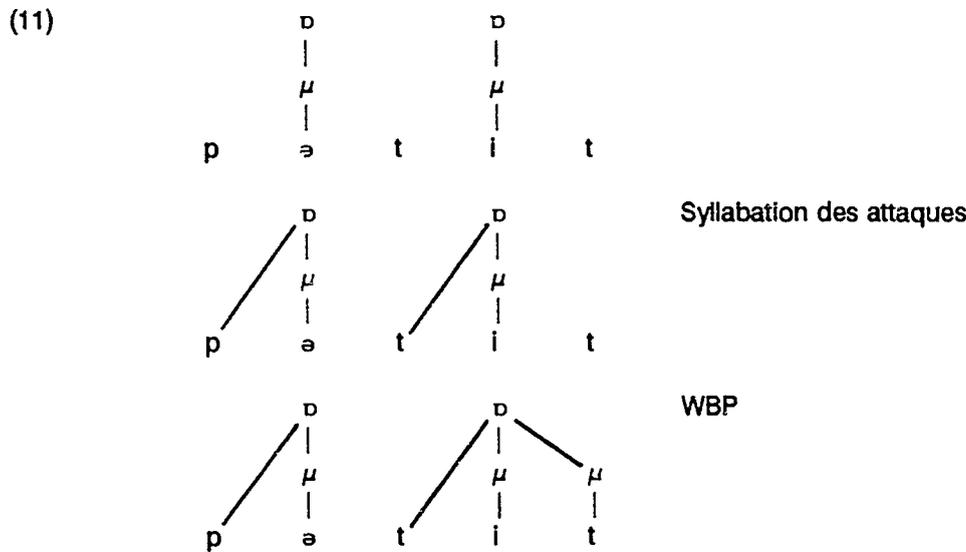
Il est à noter que dans le cadre de Hayes, l'attaque ne joue aucun rôle dans la syllabation, puisqu'elle ne possède jamais de poids.

Pour comparer les modèles en question, il est essentiel de noter que chez Hyman, et de même chez tous ceux qui se servent de la syllabe hiérarchisée, tout segment non flottant possède au moins une unité de temps en forme sous-jacente, tandis que dans le cadre de Hayes, les segments consonantiques (à l'exception des geminées) n'ont aucune more, même en forme sous-jacente. Ceci constitue la différence essentielle entre la théorie moraique et les théories avec unités de temps. Les mores sont une propriété des voyelles. Les consonnes s'associent ou bien à la more de la voyelle précédente, ou bien directement à la syllabe.

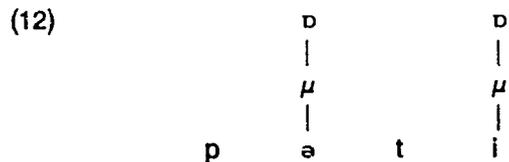
Pour transposer le concept de consonne flottante et l'appliquer dans le modèle de Hayes (1989), on pourrait s'attendre à la syllabation suivante de la forme masculine en contexte de liaison:



Cette représentation implique une consonne flottante, ce que Hayes ne permet pas. Mais dans le cas de la liaison, une représentation semblable reste néanmoins possible. En contexte d'isolation, où on pourrait avoir recours à la règle de «Weight by Position», la représentation de l'adjectif féminin serait comme suit:

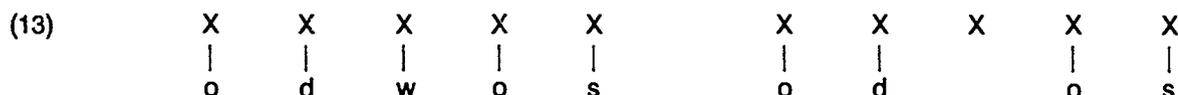


En isolation, donc, la règle de WBP s'appliquerait tout le temps. Mais ceci conduit tout de suite à la confusion, car la forme masculine devra être représentée en forme sous-jacente de la façon suivante:

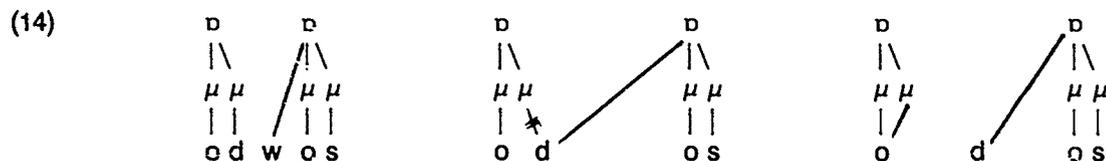


La contradiction est manifeste. Pour chaque cas de liaison qui implique un nom ou un adjectif masculin, on doit poser une opération d'insertion et il faudra spécifier dans chaque cas la consonne qui intervient. Cette représentation perd ainsi toute valeur de prédiction et rend le processus complètement aléatoire. C'est en quelque sorte le retour à l'arbitraire des traditions non génératives ou aux types de solutions ad hoc des premiers traitements générativistes.

Dans les processus d'allongement compensatoire pourtant, la théorie moraique de Hayes semble trouver une justification. En effet, le modèle de Hayes possède un certain avantage sur la syllabe hiérarchisée dans l'analyse d'un processus d'allongement à distance. Pour rendre compte de ce processus, Hayes propose le mécanisme du «Double Flop». L'exemple qu'il prend est celui du grec ancien, où dans une série de mots on constate l'allongement d'une voyelle suite à la perte d'un segment non adjacent. Ainsi, [odwos] «seuil» devient [o:dos]. Une explication dans le cadre de la syllabe hiérarchisée reste possible, mais elle n'a pas autant d'élégance que la solution proposée par Hayes. Le modèle de Hyman donnerait la représentation suivante:



La prédiction spontanée dans ce modèle, et aussi dans une syllabe hiérarchisée comportant des unités de temps, est: \*odo:s. Dans le modèle de Hayes, le poids reste constant, et l'allongement est vu comme la conséquence naturelle de la perte du w:



Mis à part ce mécanisme, la théorie moraique ne semble pas posséder d'avantages particuliers sur le modèle de syllabe hiérarchisée, et elle se montre au contraire tout à fait incapable de rendre compte des alternances consonne/zéro. La critique formulée par Tranel s'avère donc juste, et il semblerait que la théorie est incompatible avec les données du français, puisqu'elle ne possède pas de moyen explicatif pour les alternances qui impliquent une consonne latente.

Le cadre de Hayes exige donc le recours à l'insertion d'une consonne en contexte de liaison et dans les formes où une consonne finale est prononcée, ou bien l'élision d'une consonne finale dans les contextes où elle n'est pas prononcée. Dans les deux cas, il est impossible de partir de la même forme sous-jacente pour arriver aux deux formes de surface. On est obligé de poser un genre de marquage, par lequel les consonnes latentes seraient spécifiées pour chaque contexte morphologique, ou bien de poser que les consonnes latentes sont extrasyllabiques, et donc invisibles à un certain niveau aux règles de syllabation.

Déclarer que les consonnes latentes du français sont extrasyllabiques est une solution très coûteuse sur le plan théorique, puisqu'elle ne permet pas de rendre compte des alternances à partir de la structure phonologique sous-jacente des formes. Si pour chaque alternance phonologique qui semble arbitraire, on pose un mécanisme qui englobe les cas difficiles, on reste très loin d'une généralisation satisfaisante.

Malgré la popularité de l'extrasyllabité dans les cadres moraiques, il semblerait que cette notion est d'une surpuissance considérable. Le pouvoir explicatif de l'extrasyllabité permettrait de rendre compte, pratiquement, de n'importe quoi. C'est dans ce sens que son emploi dans le cas des alternances consonne/zéro en français reste discutable.

En somme, l'explication de processus phonologiques exige des représentations adéquates. Dans le cas qui nous intéresse ici, la théorie moraique s'est avérée incapable de rendre compte des consonnes latentes en français, ce qui suggère qu'elle n'est pas suffisamment explicative, et on a pu constater que si on voulait employer à tout prix la théorie moraique pour expliquer ces alternances, il faudrait recourir au mécanisme de l'extrasyllabité, ce qui la rend beaucoup trop explicative, au point où la théorie perd justement tout pouvoir d'explication.

Mon mémoire de maîtrise est consacré au problème de l'extrasyllabité et l'invisibilité dans les représentations phonologiques, en vue de déterminer dans quelle mesure cette notion est compatible avec une théorie de violations de contraintes et stratégies de réparation. Cette présentation donne un aperçu du genre de problèmes qui seront traités.

#### RÉFÉRENCES

- CLEMENTS, G. N. et S. J. KEYSER. (1983). CV Phonology: A Generative Theory of the Syllable. Cambridge, Mass., Londres: The MIT Press.
- HAYES, B. (1989). «Compensatory Lengthening in Moraic Phonology», Linguistic Inquiry, vol. 20, no 2, pp. 253-306
- HYMAN, L. M. (1985). A Theory of Phonological Weight, Dordrecht:Foris.
- KAHN, D. (1976). Syllable-Based Generalizations in English Phonology, dissertation doctorale, MIT.
- PRUNET, J.-F. (1986). Spreading and Locality Domains in Phonology, dissertation doctorale, Université McGill, Montréal.
- PARADIS, C. (1990). «Phonologie générative multilinéaire» in Nespoulous, J.-L., Tendances actuelles en linguistique, coll. Actualités pédagogiques et psychologiques, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel.
- TRANEL, B. (1990a). «CVC Light Syllables and Moraic Theory», ms. University of California, Irvine.
- TRANEL, B. (1990b). «Position Theories and the Representation of Final Consonants in French», ms. University of California, Irvine.

---

**PATRICE M. ROBITAILLE**  
Étudiant de 3<sup>e</sup> cycle  
Université Laval

**TENDANCES PHONOLOGIQUES: VÉRITABLES INDICATIONS  
EN FAVEUR D'UNE SYNCHRONIE DYNAMIQUE  
POUR L'ANGLAIS AMÉRICAIN NOIR DE LA GÉORGIE<sup>1</sup>**

---

Directeur de thèse: M. Pierre Martin

Il est question depuis un bon nombre d'années de **synchronie dynamique**,<sup>2</sup> cette perspective théorique qui tente de dégager les faits sous-jacents à la structure de la langue. On considère, en phonologie par exemple, que la tâche du synchronicien est de présenter les unités distinctives de la **deuxième articulation**.<sup>3</sup> Depuis les débuts de la phonologie, on attend du phonologue qu'il présente ce qu'il y a de pertinent dans l'emploi des formes phoniques d'une langue donnée. De plus en plus, et surtout depuis les années soixante, il y a un sujet qui ne cesse d'attirer l'attention. Il s'agit des fluctuations de phonèmes dans diverses langues. Le plus souvent dans le passé, l'alternance entre phonèmes à l'intérieur du mot ne suscitait pas un grand intérêt; la variation n'entraînant pas de nouveaux signifiés, seulement de nouveaux signifiants. La question a donc été largement négligée par les linguistes en général. Aujourd'hui, l'étude de ces phénomènes secondaires - et l'alternance de phonèmes en particulier - fait rejaillir toute la vitalité des rapports qu'entretiennent entre-eux les phonèmes.

Le travail de Mary RITCHIE KEY sur le chama de Bolivie est en partie responsable du courant actuel et est un des points tournants pour la synchronie dynamique. Mary RITCHIE KEY est parmi ceux qui ont relevé les premiers l'alternance Intra-individuelle désignée sous le nom de **fluctuation**.<sup>4</sup> Le phénomène fut observé presque en même temps par André MARTINET et Kenneth PIKE qui, lui, a employé le concept de **free fluctuation** dès 1947. Le concept a été repris par Henriette WALTER (1976) qui est la première à avoir étudié ce phénomène de façon systématique en français, et Christos CLAIRIS (1977) qui a montré depuis le début l'importance qu'il accorde à ce champ d'étude (1991). La notion de **synchronie dynamique** dans le domaine de la phonologie ne date pas d'hier. On parlait bien sûr du besoin d'un tel point de vue en phonologie avant la parution de l'article de Mary RITCHIE KEY. André MARTINET lui-même voyait dès le début de sa carrière qu'il y avait un manque à la dichotomie saussurienne opposant la synchronie à la diachronie: une telle distinction ne pouvait évidemment pas suffire à la description des langues dans leur réalité propre. La raison est très claire: il n'y a pas seulement entre deux époques qu'on peut identifier la dynamique d'une langue. On retrouve également dans une seule et même époque les dynamismes internes qui nous informent tout aussi bien sur son évolution. Et c'est surtout à ce niveau qu'on peut identifier, à travers les évolutions en cours (cf. les rapports entre unités distinctives), quelle est la dynamique d'une langue particulière. Or, seule une vision dynamique peut expliquer adéquatement les tendances non systématiques entre deux époques séparées d'une même langue. L'évolution dont fait état le diachronicien se limite bien souvent à un constat de différences qui met en rapport un stade donné de la langue à un autre avec l'indication du parcours que cette évolution a possiblement suivi. Mais le diachronicien n'a pas

---

<sup>1</sup> Je tiens à remercier Christos CLAIRIS et Henriette WALTER d'avoir lu la première version de ce texte. Ils ne peuvent être tenus responsables des fautes qu'on pourrait y trouver.

<sup>2</sup> On pense en particulier à André MARTINET (1975:5-10) et (1982:175-191).

<sup>3</sup> Cf. André MARTINET (1980: 15) à ce sujet.

<sup>4</sup> Quant à lui, le terme flottement a été proposé par Pierre MARTIN (1991) pour désigner les alternances de phonèmes inter-individuelles.

à retracer dans sa démarche les faits subordonnés - les dynamismes profonds - qui s'articulent à l'intérieur de chacun des deux stades particuliers lorsque ces faits ne sont pas jugés pertinents. C'est en fonctionnalisme<sup>5</sup> surtout que le besoin de présenter ces faits subordonnés s'est le plus rapidement fait sentir. Chez André MARTINET par exemple, on voit très tôt cette préoccupation se manifester.<sup>6</sup> En parlant en termes de «[the] [s]ynchronic study of dynamic linguistic processes», il a su cerner les deux tâches de la linguistique moderne: 1) fournir une description de la systématique de la langue, 2) dégager les phénomènes non instaurés pouvant nous informer sur la réalité propre de la langue et son dynamisme interne. Enfin, c'est par le biais de cette analyse que la perspective réaliste d'André MARTINET permet de mieux expliquer, en synchronie, les faits marginaux jusqu'ici le plus souvent écartés comme des fautes d'usage.

Le rejet de l'analyse des phénomènes subordonnés est un problème qui remonte à très loin, né sous l'influence de l'étude comparative qui se penchait sur des variétés nationales. Le terme **synchronie** évoquait donc, beaucoup plus qu'aujourd'hui, des états de langue saisis dans le temps, tranches à l'intérieur desquelles on retrouvait des faits qui devaient, de façon générale, exprimer un fonctionnement caractéristique d'une époque et qui écartaient toutes celles qui n'étaient pas touchées par la coupe pratiquée sur cet axe temporel.<sup>7</sup> Sauf qu'on se rend compte aujourd'hui, comme on le verra ici pour l'anglais noir de la Géorgie aux États-Unis, qu'il y a des faits qui semblent trahir quelque peu cette vision ancienne. Cette impression ressort du fait que dans une époque donnée, il y a des tendances indiquant que la langue n'est pas du tout figée dans le temps, mais qu'elle fonctionne et que, par définition, ce fonctionnement implique une dualité de base: l'adaptation et l'évolution, catalyseurs de tout changement pertinent sur le plan de la structure phonologique de la langue. Notre but sera de montrer pourquoi l'anglais noir de la Géorgie aux États-Unis est considéré comme une variété régionale vis-à-vis de l'américain «standard» et quelles sont les tendances phonologiques qui la caractérisent.

Pour le fonctionnalisme, le but principal de la linguistique est de fournir une description fonctionnelle de l'usage. À partir de là, tout le monde est d'accord pour dire que le phonologue doit analyser systématiquement l'ensemble des phénomènes qui caractérisent la langue. Plus que jamais, il ne doit négliger aucun fait qui, par sa place dans la dynamique observée, fait état non seulement de la structure phonologique de la langue mais aussi des rapports subordonnés comme les alternances entre unités distinctives. Dans le cas des fluctuations, la synchronie dynamique nous apparaît comme étant le cadre d'analyse le plus approprié pour expliquer de tels rapports.

Si la synchronie orthodoxe s'occupe d'un stade particulier d'une langue bien affranchie,<sup>8</sup> la synchronie dynamique, elle, se préoccupe des pressions internes mais non instituées de la langue, ces phénomènes demeurant réversibles. C'est dans cette optique que l'étude ne doit pas se faire uniquement dans le but de dresser une grille phonologique. L'analyse doit expliquer comment les particularités dégagées sont reliées au réseau des rapports entre unités distinctives et les situer à l'intérieur même de la systématique observée.

Pour l'anglais noir, la première tendance a déjà été relevée par Margaret FETSCHER (1971: 59). Il s'agit de l'apparition non systématique du coup de glotte en finale de mot qui alterne avec certains

<sup>5</sup> On peut retracer cette préoccupation dans les écrits d'André MARTINET (1954, 1956, 1968, 1981, et 1984) et assez tôt chez Roman JACOBSON (1963). Les articles d'Anne-Marie HOUBEINE (1982 et 1985) et d'Henriette WALTER (1979 et 1982) suivent d'assez près le point de vue d'André MARTINET.

<sup>6</sup> Cf. André MARTINET (1954).

<sup>7</sup> Cf. de SAUSSURE (1982: 114-117).

<sup>8</sup> Où il ne serait être question de voir une langue en mouvement, cette dernière étant parfaitement stable.

phonèmes occlusifs parmi lesquelles on retrouve /p t k b d g/.<sup>9</sup> Les mots qui sont affectés par la perte de la consonne en finale seraient tout à fait méconnaissables si nous n'aurions pas recours à un appui de signification quelconque. Bien entendu, cet appui c'est le contexte. Il ne s'agit pas tellement d'expliquer le conditionnement phonétique derrière l'apparition de [ʔ] en finale de mot mais bien de savoir si le coup de glotte joue un rôle déterminant dans le système. Dans le cas des signifiants [flaʔ], [floʔ], [fleʔ], [maʔ], [heʔ], et [dʒaʔ] (cf. flop, float, flake, mob, head, et jug), on voit que [ʔ] affecte autant les sourdes que les sonores. Mais comment déterminer le statut de [ʔ]? S'il s'agit de la neutralisation de l'opposition /p t k b d g/ en finale, on ne doit pas trouver, nulle part ailleurs, de cas où /p t k b d g/ apparaissent. Or, ce n'est définitivement pas le cas, puisqu'on retrouve régulièrement les six phonèmes dans cette position de la chaîne (cf. [flap], [flat], [bak], [flab], [pad], [flag]). Le fait que [ʔ] a une distribution très lacunaire, qu'il ne sert pas à différencier des unités de sens, et qu'il alterne de façon non systématique avec les phonèmes /p t k b d g/, ne fait que confirmer l'idée que le coup de glotte n'est en fait qu'une variante particulière momentanée de l'un ou l'autre des six phonèmes occlusifs. On dira, suivant ces différents points, que [ʔ] est le résidu phonologique de la tendance pour l'opposition /p~t~k~b~d~g/ à se neutraliser en finale de mot. Ce qui demeure c'est, en gros, le squelette phonologique de l'opposition: le trait pertinent commun à tous les phonèmes en question, l'occlusion. On ne peut pas parler ici d'archiphonème, la neutralisation étant incomplète dans cette position de la chaîne. Lors de la transcription phonologique, on mettra [ʔ] entre barres obliques mais on sera prudent d'indiquer qu'il s'agit d'une variante des phonèmes occlusifs en position finale, le coup de glotte ne s'opposant jamais à eux.

L'apparition de la rétroflexe anglaise [ɾ] s'explique à peu près de la même manière. [ɾ] apparaît toujours en contexte intervocalique. D'après ce qu'on peut voir pour certains locuteurs, elle n'a pas du tout supplanté /t/ et /d/ qui alternent librement avec elle dans des mots comme butter, latter, later, fatter, bladder, ladder, et feeder. Les individus restituent volontiers les deux phonèmes.<sup>10</sup> La confusion qui règne actuellement face à l'existence de [ɾ] dans la chaîne parlée est due en partie au fait qu'on voit mal la systématique derrière les formes. Il y a des paires minimales qui montrent bien que la rétroflexe sert à différencier des monèmes. Un coup d'oeil rapide sur les signifiants [bʌɾə] (bummer) et [bʌtə] (butter) par exemple, démontre que [ɾ] s'oppose à [m]. Mais si on regarde de plus près encore le corpus, il apparaît très vite que la rétroflexe ne s'oppose jamais aux alvéolaires [t] et [d]. [bʌɾə] ne s'oppose jamais à [bʌtə] (butter), pas plus que [fɪɾə] ne s'oppose à [fɪdə] (feeder). Dans les deux cas, il s'agit de deux signifiants d'un seul et même monème. L'apparition de la rétroflexe dans la chaîne doit donc être vue comme une tendance pour certaines oppositions, ici l'opposition /t~d/ en position médiane, à se neutraliser. Du reste, l'apparition de la rétroflexe [ɾ] est due à une alternance phonétique conditionnée.

Une autre tendance, concerne la chute des liquides /l/ et /r/ dans certains contextes (cf. #C<sub>1</sub>VC<sub>2</sub>C<sub>3</sub>#, #C<sub>1</sub>C<sub>2</sub>VC<sub>3</sub>C<sub>4</sub>#, #C<sub>1</sub>V<sub>1</sub>C<sub>2</sub>C<sub>3</sub>V<sub>2</sub>#, et #C<sub>1</sub>V<sub>1</sub>C<sub>2</sub>C<sub>3</sub>V<sub>2</sub>C<sub>4</sub>#) qui semblent favoriser leur disparition. La structure du mot a certainement quelque chose à voir avec l'élision des deux liquides: en général, les locuteurs escamotent /l/ lorsque celui-ci se trouve 1) ou bien devant les fricatives /f/ et /v/ (cf. [sʌfʌ] sulfur et [kʌvət] culvert), 2) ou bien devant les occlusives /p t k b d g/ (cf. [skap] scalp, [kot] colt, [sʌk] sulk, [bʌb] bulb, [fod] fold, et [teget] tailgate). Pour /r/, l'élision se produit régulièrement devant des occlusives mais aussi au contact de fricatives et de nasales (cf. [kɑp] carp, [kɑtʌn] cartoon, [kok] cork, [abɪtʃrɛɪ] arbitrary, [kɔd] cord, [bɑgɪn] bargain, [foθ] forth, et [fɔmʌ] formal). Parfois, la perte de la liquide est accompagnée de la désonorisation de la consonne finale (cf. [lɔt] lord). Néanmoins, ces deux phénomènes doivent être considérés séparément puisque, dans la majorité des cas, la désonorisation affecte une consonne et non un groupe consonantique. Voici quelques exemples qui illustrent bien ce dernier point,

<sup>9</sup> Margaret FETSCHER ne fournit pas d'explication phonologique pouvant nous éclairer sur le statut de [ʔ] dans de tels cas.

<sup>10</sup> Il y a bien sûr neutralisation constante lorsque les individus emploient uniquement la rétroflexe dans cette position.

laissant entrevoir aussi l'alternance, en finale de mot, entre une consonne sonore et son homologue sourd: [kɑt] cod, [dɑp] dab, [gʊt] good, [nɑp] knob, [mɑp] mob, [rʌp] rub, [rʌk] rug, [slɑp] slab, [stʊt] stood, et [tʌp] tub. On remarquera ici la similitude entre les signifiants [kɑt], [mɑp], et [slɑp] et les mots indiquant la conjugaison passée de catch ([kɑt]), l'outil ménager ([mɑp]), et le coup porté à l'aide de la main ([slɑp]). L'existence des homophones cod/caught, mob/mop, et slab/slap chez certains locuteurs pourrait entraîner, aux yeux de certains, une confusion au niveau des signifiés. A cette préoccupation, on répond que l'emploi de l'un ou de l'autre monème se fait toujours dans un contexte donné, que ce contexte soit plus ou moins défini. Cela dit, le locuteur est lié, qu'il le veuille ou non, à la situation d'énonciation. On comprendra facilement la signification du segment [slɑp] dans [ʌslɑpʌstɔnændʌflo] a slab of stone on the floor puisque seul le monème slab répond au critère de cohérence contextuelle. La préoccupation de voir une confusion quelconque s'infiltrer dans l'interprétation que fait le récepteur de ces signifiants ne saurait, à la lumière de ce critère, attarder le linguiste sur des faits n'apparaissant jamais indépendamment de la situation d'énonciation.

La réduction de groupes consonantiques s'observe non seulement dans la chute de /l/ ou de /r/ devant une autre consonne mais aussi pour des groupes composés de phonèmes homorganiques dont l'un des plus touchés est sûrement /-nd/ en finale de mot où /d/ tend à disparaître. Dans le cas de [biʝn], [brɑn], [faˈn], [hɑn], [mɪn], et [almʌn] où chacun des signifiants renvoie à beyond, brand, found, hand, mend, et almond respectivement, on note que la syllabe qui se ferme normalement sur /-nd/ s'abrège considérablement ici en l'absence de /d/. La disparition du phonème occlusif au profit de la nasale, peut s'expliquer dans le besoin que manifeste la communauté, par souci d'économie peut-être, de réduire ou bien de simplifier la forme canonique, /n/ et /d/ se partageant un même lieu d'articulation: la région apico-alvéolaire. L'opération de réduction, en fait, apparaît alors comme une interruption articulatoire n'affectant pas du tout la compréhension. La même interprétation se prête bien à l'explication de la chute de /b/ de [hɑmɔgɔ] hamburger, du /t/ de [ɪnʌfɪ] interfere, et du /d/ de [stɑnd] standard, [jɑnɔ] yonder, et [ʌnʌstɑn] understand où la ressemblance pertinente entre, d'une part, les consonnes bilabiales et, d'autre part, les apico-alvéolaires, favorise la réduction du groupe consonantique au profit de /m/ dans le cas de [hɑmɔgɔ] et de /n/ dans tous les autres. Mais encore une fois, ce phénomène demeure réversible puisqu'il n'est pas entièrement phonologisé.

Il y a des cas, en revanche, qui ne peuvent être expliqués aussi facilement. On n'a qu'à considérer les signifiants [ɪntɔpɪt] interpret et [prɔpɔʃn] proportion pour se rendre compte qu'il y a, au delà des ressemblances, une forte pression tendant à la réduction sur un ensemble assez considérable de groupes consonantiques. Le signifiant [pɑʃʌ] qu'on connaît d'ailleurs sous la forme [pɑʃɔ] pasture est sans doute une indication très formelle en ce sens. La façon dont on parle de chacun de ces phénomènes peut paraître ne pas tout dire, c'est certain. Ce qu'il importe de se rappeler, c'est qu'on n'a pas tellement à chercher les raisons physiologiques ou articulatoires derrière la systématique des unités distinctives. Notre seul but est de dégager cette systématique et de tenter de la comprendre. Du reste, on n'a pas à opposer des unités qui n'apparaissent pas dans la chaîne. En fait, le locuteur a toujours le dernier mot. Si son [pɑʃʌ] n'est pas mon [pɑʃɔ], je n'y peux rien. Le premier est tout aussi empreint de sens que le second - il s'oppose à d'autres unités significatives dans un lexique où les oppositions se maintiennent. Toute structure phonologique pertinente (cf. différenciative) n'est donc pas indépendante du système sous-jacent d'où elle surgit. Elle doit être considérée sous l'angle des oppositions qui sont à la base même de ce système.

Les réductions affectent le plus souvent les groupes consonantiques. Il s'agit, dans [ʌfɛk] affect et [ʃɑf] shaft par exemple, de la perte de /t/ en finale, et dans [ʌsɛp] accept et [sʌsɛs] success, à l'interne, de la chute de /k/ entre une voyelle et une autre consonne. Il n'est pas pour l'instant dans notre intention de vouloir fixer les signifiants en cause dans le domaine des fautes de prononciation pour la simple raison que l'élision est particulière à l'ensemble de l'échantillon. La chute de l'un ou de l'autre des phonèmes semble être le résultat du raccourci articulatoire que prennent les locuteurs dans la production de groupes consonantiques comme /-kt/, /-ft/, et /-ks-/. Ce phénomène n'a rien de contraignant sur le plan

phonologique, pas plus que les autres tendances que nous venons d'énumérer. Il est lui aussi réversible et non instauré.

Une quatrième tendance qui s'ajoute aux autres est la vélarisation de /l/ devant certaines occlusives (cf. [moʊd] moild, [hɑːt] halt, et [mɪˈk] milk) et son relâchement en finale (cf. [grʌmbə] grumble, [mɒbə] mobile, et [neɪzə] nasal). La question qui se pose ici est de savoir si les deux alternances doivent être considérées comme étant phonologiquement pertinentes. On sait, qu'à la base, /l/, /u/, et /o/ sont des phonèmes distincts en anglais américain. Alors sur quoi doit-on se fixer pour établir leur statut? Il faut tout d'abord se demander si, effectivement, il y a lieu de poser le problème. Le phénomène semble être restreint à un petit groupe de locuteurs. La fréquence de réalisation chez les individus en cause semble aussi être très limitée. Ensuite, quel est le critère phonologique de base nous permettant de poser une telle alternance? Ce critère est celui de la ressemblance en termes de traits pertinents.<sup>11</sup> Ici, on est devant une consonne liquide et deux voyelles. Donc, selon la position de Mary RITCHIE KEY, toute possibilité de rapprochement devrait être exclue ici et on ne devrait pas par conséquent parler d'alternance entre phonèmes. Mais comme le dit Christos CLAIRIS (1991: 3), «PIKE lui-même ne formule nullement une telle exigence». <sup>12</sup> Or, si le critère de ressemblance n'est pas, à la base, un *a priori* théorique, les alternances entre les phonèmes /l/, /u/, et /o/ pourraient sans doute être envisagées comme étant parfaitement recevables dans le cadre de la théorie des fluctuations.

En ce qui a trait aux voyelles, on doit souligner le fait qu'une majorité de locuteurs en nasalise certaines. C'est ce qu'on voit pour [māstə] monster, [ɪk] ink, [sē] sane, [lōn] loan, et [dāp] damp dans un idiolecte donné. Pour chacun des signifiants, on remarque que la nasalité est déterminée par la présence de la consonne nasal suivante. L'apparition du trait nasal est donc lié au contexte et on n'aura, dans ce cas, qu'à considérer le segment vocalique nasal comme une anticipation de la nasalité consonantique. La tendance est réversible et, d'ailleurs, on notera que /voyelle nasale/ ne s'oppose jamais à /voyelle orale + consonne nasale/, les usagers utilisant les deux possibilités articulatoires de façon variable (cf. [sē]~[sen]).

Suite à ces observations, on doit aussi aborder le problème des fluctuations et des flottements. En fait, ce qu'on a vu plus haut pour la désonorisation de phonèmes comme /b d g/ peut aussi être considéré comme l'alternance entre deux unités distinctives. C'est ce qu'on voit en français dans la variation non systématique entre /e/ et /ɛ/ pour le mot geai de geai bleu ([ʒeblo] / [ʒɛblo]). Sur ce point, il est surprenant de voir combien de gens, et surtout combien de linguistes, voient en cette alternance un simple fait phonétique. Ils tentent d'expliquer la variation à partir de différences dans le degré d'aperture. Bien entendu, [e] pour eux est un son plus fermé que [ɛ]. Mais le problème se situe bien au-delà de la description articulatoire à laquelle on a résolument trop souvent recours pour expliquer le phénomène. Si l'on considère que, dans le système phonologique actuel du français, les sons [e] et [ɛ] sont tous les deux des unités qui nous permettent de distinguer des différences significatives, dans l'emploi de [te] thé vis-à-vis de [tɛ] taié par exemple, on doit admettre qu'il s'agit de phonèmes distincts en français. Par conséquent, il faut envisager la nature même de l'alternance dans une perspective phonologique. Le problème de l'alternance phonétique qu'on a vu pour l'anglais dans le cas de la rétroflexe [ɾ] et celui de l'alternance phonologique qu'on vient de souligner ici pour /e/~ɛ/ en français sont deux phénomènes indépendants. Le premier agit sur le plan phonétique de l'anglais (puisque'il n'y a pas alternance entre unités distinctives) et le deuxième opère à l'intérieur même du système phonologique du français (/e/ et /ɛ/ étant des

<sup>11</sup> Ce que Mary RITCHIE KEY (1968:44) suggère en disant que «The phonemes must be similar in some way, either by points or manner of articulation».

<sup>12</sup> Pour Christos CLAIRIS, «Cette affirmation ne peut être comprise comme un critère identificatoire à un niveau de théorie générale, car nombreux sont les contre-exemples observés où des phonèmes articulatoirement éloignés peuvent parfaitement fluctuer».

phonèmes distincts). Ce que ces phénomènes ont en commun, pourtant, c'est bien le fait de démontrer qu'on ne peut pas faire abstraction du système linguistique dans lequel ils se produisent.

Cela dit, le système vocalique de l'anglais américain noir présente autant, sinon plus, de phénomènes qui méritent qu'on les signale ici. Bien sûr, on ne peut pas tous les énumérer. Il convient néanmoins de présenter ceux qui, à notre avis, sont les plus caractéristiques du système. Il est bon de se rappeler que, tout comme pour l'alternance consonantique entre les deux unités distinctives sourde et sonore qui prend place en finale de mot (du même type qu'on observe pour [ez]/[es], [fez]/[fes], et [lez]/[les]), on doit considérer l'alternance vocalique entre deux phonèmes comme étant un phénomène phonologiquement pertinent. Si, comme l'a noté Pierre MARTIN (1991), chez deux locuteurs connaissant les mêmes oppositions distinctives, il y en a un qui dit toujours [dʒɛl] et l'autre toujours [dʒel] pour jail, on doit dire qu'il s'agit bien là d'une situation de flottement phonologique. Si une différence d'utilisation de ce genre est vue comme relevant du plan inter-individuel, la situation contraire, où un locuteur donné alterne entre les signifiants [snɛl] et [snel] pour désigner le mot snail, signifie qu'on a affaire à une fluctuation sur le plan intra-individuel, /ɛ/ et /e/ étant bien, pour l'individu, deux phonèmes distincts (cf. [rɛk]~[rek]). On constate également une alternance phonologique entre /a/ et /ɛ/ dans l'emploi, que font certains locuteurs, du modal shall qui se réalise soit [ʃɛl] ou [ʃal]. Deux autres cas, toujours en position médiane, concernent, dans le premier, la perte d'opposition momentanée entre /ɛ/ et /ɪ/ pour les mots mend et glen qui se réalisent variablement comme [mɛn] et [glɛn] ou [mɪn] et [glɪn]; et dans le second, l'alternance entre /a/ et /ɑ/ dans les mots behind, diaper, dial, guy, et my qui se présente elle aussi de deux manières, soit dans les signifiants [bɪhɑn], [dɑpɑ], [dɑl], [gɑ], et [mɑ], et leurs variantes [bɪhan], [dapɑ], [dal], [ga], et [ma].

Parmi ces phénomènes, il y en a un qui, non moins caractéristique de la dynamique interne du système, implique la voyelle postérieure, arrondie /o/ et la centrale, non arrondie /ʌ/. Dans l'idiolecte en cause, le locuteur produit, invariablement, les signifiants [pɪʌ] et [tʌbɑkʌ] pour désigner pillow et tobacco. On pose donc comme établi ici le fait que cet individu connaît un certain flottement par rapport aux autres, en ce qui concerne son emploi du phonème central à la place du phonème postérieur pour ces deux monèmes.

De loin, l'alternance la plus intéressante est celle qui s'opère entre /ʌ/ et la correspondante tendue /ɔ/. A partir des paires minimales [bʌn] bun ~ [bɔn] burn et [bʌn:] bunt ~ [bɔnt] burnt, on sait que /ʌ/ et /ɔ/ sont des phonèmes distincts en géorgien. Ils ne sont ni variantes libres, ni variantes conditionnées d'une seule unité distinctive puisque les deux phonèmes se présentent dans toutes les positions de la chaîne. C'est-à-dire, non seulement en finale absolue (cf. [sofʌ]~[sofɔ] sofa, [sɪnʌmʌ]~[sɪnʌmɔ] cinema, et [kɔlʌ]~[kɔlɔ] cola), mais aussi en position médiane (cf. [kʌlʌrɪ]~[kɔlʌrɪ] cutlery et [harmʌni]~[harmɔni] harmony) et initiale (cf. [ʌʃɔ]~[ɔʃɔ] usher) sans pour autant affecter tous les monèmes de la langue ni entraver la compréhension entre individus. Les unités distinctives impliquées dans cette variation ont un même lieu d'articulation. Contrairement aux phonèmes antérieurs et postérieurs, /ʌ/ et /ɔ/ sont des phonèmes centraux en anglais américain. D'après Kenneth McCALLA (1984: 67), on sait que les caractéristiques phonétiques qui différencient /ʌ/ de /ɔ/ peuvent être ramenées phonologiquement à un trait pertinent, soit le degré d'aperture. En dehors des différences articulatoires qui nous permettent de distinguer le premier du second, c'est bien la base commune entre eux - leur lieu d'articulation - qui nous mène à poser l'hypothèse que cette caractéristique fondamentale, pour les deux unités distinctives, pourrait être à l'origine de ces variations.

Pour l'apprenti phonologue, il est au départ capital de se prémunir contre la tentation de voir toutes ces tendances sous l'angle strictement phonétique. Cette tentation ne saurait, dans la multitude des faits observés, lui permettre de saisir le fonctionnement derrière les formes qui sont l'objet de son étude. Pour éviter un tel accroc méthodologique, on se gardera donc d'attribuer un statut phonologique à des formes phoniques pour lesquelles il n'y a pas eu au préalable de classement rigoureux. Ce classement suit l'identification d'unités distinctives à partir de la fonction linguistique que chacune d'entre elles a dans la

chaîne. Aussi doit-on attendre de l'analyse phonologique judicieuse qu'elle tranche une fois pour toute entre ce qui relève d'un comportement essentiellement articulatoire; ici, les unités phoniques qui ne manifestent en rien un rôle distinctif, et ce qui relève du comportement linguistique des locuteurs; là, les unités phonologiques qui, elles, ont une fonction pertinente.

C'est à partir de l'observation de différentes tendances et à partir de l'objet même de la phonologie, l'étude de la fonction linguistique des unités distinctives, qu'on a vu, dans les pages précédentes, quels sont les phénomènes qui distinguent la variété régionale de la variété nationale. On a souligné, suite à l'identification de tendances variées, quelle est la raison fondamentale pour laquelle on a depuis longtemps cherché à distinguer entre les deux. La distinction repose, en fait, essentiellement sur une gamme de tendances qu'on peut facilement retracer dans le cadre d'une synchronie dynamique. Les cinq thèses américaines<sup>13</sup> sur le sujet ne rendent du tout pas compte de ce qu'on a présenté ici. Malgré le fait qu'on n'a pas à faire ici le compte-rendu de ces thèses, on doit quand même signaler qu'elles nous apparaissent comme étant le résultat d'une analyse purement statique des faits linguistiques répertoriés par leurs auteurs. Et c'est évidemment la raison pour laquelle elles ne peuvent pas faire état de la dynamique sous-jacente au système. A nos yeux, cette dynamique doit être considérée sur la base du système phonologique et des tendances particulières de ce dernier puisque la distinction entre les deux variétés ne repose que sur la conséquence immédiate de tendances réversibles de l'état de langue examiné.

Pour nous, comme pour tous ceux qui, à la suite d'André MARTINET, voient la langue comme un outil de communication doublement articulé qui fonctionne, il ne suffit pas de donner une description se limitant à l'identification d'unités distinctives. En plus de dégager le système qui distingue la langue particulière de toutes les autres, le linguiste a aujourd'hui la tâche de dire quelles sont les tendances qui font que la variété régionale diffère de la variété nationale. Ce qui fait que la variété noire s'oppose au «standard» américain par exemple, ce sont des tendances phonologiques qui n'affectent en rien le système de base. Ces différences se manifestent le plus souvent sur le plan de la perception, ce qui fait qu'une telle variété régionale semble s'écarter quelque peu de l'emploi usuel. L'écart apparaît d'emblée pour certains comme l'effet direct d'un usage ne respectant pas les prescriptions visant à édifier la variété nationale. Cette vision engendre nécessairement de la part de puristes la proscription du parler régional qu'on essaie d'éliminer dans les écoles depuis toujours. Cela réduit par conséquent la langue en appareil communicatif statique, dénué de sa fonction dynamique propre.

À partir de l'hypothèse avancée pour expliquer l'alternance possible entre certaines unités distinctives, il est tout à fait permis de croire que la variation observée est un signe avant-coureur d'un nouvel état synchronique, cette dernière marquant ou bien l'instabilité du système phonologique en cause, ou bien son évolution prochaine. A première vue, ces tendances semblent être une indication des pressions qui s'exercent à un moment donné sur la langue mais elles sont, encore davantage, autant d'indices suggérant au linguiste qu'il s'agit peut être d'une reconstruction en cours reflétant, très visiblement, tout le dynamisme que la langue revêt.

#### RÉFÉRENCES

- BAIRD, A. (1982): *Rural Southwest Georgia Speech: A Phonological Analysis*. Georgia State University doctoral dissertation.
- CLAIRIS, C. (1977): «La première approche du qawasqar: identification et phonologie». *La linguistique* 13, p. 150.
- CLAIRIS, C. (1981): «La fluctuation des phonèmes». *Dilbilim* VI, pp. 99-110.
- CLAIRIS, C. (1982): «Identification des fluctuations». *Actes du 8e Colloque de linguistique fonctionnelle*, C.I.S.L. 4, Université de Toulouse-Le Mirail, pp 111-113.
- CLAIRIS, C. (sous presse): «Identification et typologie des fluctuations». *BSL* 86:1.

<sup>13</sup> Cf. Margaret FETSCHER (1971), Grace RUETER (1975), Joan HALL (1976), John HOPKINS (1976), et Allyne BAIRD (1982).

- FETSCHER, M. (1971): The Speech of Atlante School Children: A Phonological Study. University of Georgia doctoral dissertation.
- HALL, J. (1976): Rural Southeast Georgia Speech: A Phonological Analysis. Emory University doctoral dissertation.
- HOPKINS, J. (1976): The White Middle Class Speech of Savannah, Georgia: A Phonological Analysis. University of South Carolina Doctoral dissertation.
- HOUEBINE, A-M. (1982): «Définition et caractère opératoire du concept de synchronie dynamique». Actes du 8e colloque de linguistique fonctionnelle, C.I.S.L. 4, Université de Toulouse-Le Mirail.
- HOUEBINE, A-M. (1985): «Pour une linguistique synchronique dynamique». La linguistique 21, pp. 7-36.
- JACOBSON, R. (1963): Essais de linguistique générale, Paris: Minuit.
- MARTIN, P. (1991): «Des alternances de phonèmes dans le cadre du monème». Revue de l'association québécoise de linguistique théorique et appliquée 10, pp. 107-116.
- MARTINET, A. (1954): «Dialect». Romance Philology 8, pp. 1-11.
- MARTINET, A. (1956): Le Description phonologique, Paris-Genève: Droz.
- MARTINET, A. (1968): «Structure et diachronie en linguistique». Raison présente 7, pp. 41-43, 45, 57.
- MARTINET, A. (1974): Le linguistique synchronique, Paris: PUF.
- MARTINET, A. (1981): «Function and Communicative Relevancy». Phonologica 1980 (Wolfgang Dressler et al. édit.), Innsbruck: Inst. für Sprachwissenschaft der Univ. Innsbruck, pp. 303-305.
- MARTINET, A. (1984): «De la synchronie dynamique à la diachronie». Diachronica 1, pp. 53-64.
- McCALLA, K. (1984): Théories de phonologie, notes de cours: Université Laval.
- RITCHIE-KEY, M. (1968): «Phonemic Pattern and Phoneme Fluctuation in Bolivian Chama (Tucanan)». La Linguistique 2, pp. 35-48.
- RUETER, G. (1975): Vowel Nasality in the Speech of Rural Middle Georgia. Emory University doctoral dissertation.
- SAUSSURE, F. de (1982): Cours de linguistique générale, Paris: Payot.
- WALTER, H. (1976): La dynamique des phonèmes dans le lexique français contemporain, Paris: France-Expansion.
- WALTER, H. (1979): «Diachronie, synchronie et dynamique en phonologie». Linguistique fonctionnelle: débats et perspectives, Paris: PUF, pp. 121-128.
- WALTER, H. (1982): «Le concept de synchronie dynamique». Actes du 8e colloque de linguistique fonctionnelle, C.I.S.L. 4, Université de Toulouse-Le Mirail.
- WALTER, H. (1984): «Entre la phonologie et la morphologie: variantes libres et fluctuations». Folia linguistica 18, pp. 53-59.

---

**MARIE-JOSÉE ROY**  
Étudiante de 2<sup>e</sup> cycle  
Université Laval

---

**LES CONTRAINTES PHONOLOGIQUES ET LES EMPRUNTS ANGLAIS  
EN FRANÇAIS QUÉBÉCOIS<sup>1</sup>**

---

Directrice de mémoire: Mme Carole Paradis

Cette communication, présentée dans le cadre des 5<sup>èmes</sup> journées de linguistique de l'Université Laval, avait pour but de rendre compte du travail effectué jusqu'à ce jour pour mon mémoire de maîtrise dont les objectifs généraux sont les suivants:

- A— Approfondir nos connaissances sur les contraintes phonologiques universelles et particulières par le biais de l'étude de l'adaptation phonologique d'emprunts lexicaux anglais en français québécois.
- B— Vérifier dans quelle mesure les contraintes parviennent à expliquer le comportement phonologique des emprunts; autrement dit, les contraintes parviennent-elles à expliquer pourquoi il y a adaptation dans tel cas précis ainsi qu'à faire des prédictions exactes quant au résultat du changement phonologique?
- C— Vérifier quelles contraintes universelles et particulières sont actives dans l'adaptation d'emprunts anglais dans le parler de quelques locuteurs du français québécois.

J'entends par emprunt toute forme lexicale (adjectif, nom, verbe) provenant d'une langue étrangère, ici l'anglais, qui comporte ou qui a déjà comporté une ou des malformations du point de vue des contraintes phonologiques de la langue emprunteuse. Cette recherche a été réalisée dans le cadre d'un projet de recherche dirigé par Mme Carole Paradis et subventionné par le FCAR.

## 1. PROBLÉMATIQUE

Les développements récents en phonologie et en morphologie ont permis d'augmenter le pouvoir explicatif de la théorie phonologique générative. En effet, les sous-théories que comprennent la phonologie multilinéaire et la phonologie lexicale, ont toutes eu pour effet d'augmenter notre compréhension des causes à la source des alternances phonologiques. Mais en augmentant le pouvoir explicatif de la théorie on en a aussi augmenté sa puissance. Les contraintes ont pour but de restreindre cette puissance qui peut parfois mener à de trop grandes généralisations, à des formes impossibles. Pour découvrir ces contraintes, on doit se servir de champs de recherche qui permettent de les cerner.

L'étude de l'adaptation phonologique d'emprunts lexicaux n'est ici qu'un moyen de procéder à l'étude des contraintes phonologiques en général. Il est important de trouver des procédures de découverte de contraintes phonologiques, car c'est sur les contraintes que repose la pertinence des théories phonologiques proposées par Paradis (1988a, b, 1990b). Les contraintes dites "particulières de langue" peuvent parfois s'avérer universelles lorsqu'on parvient à regrouper plusieurs faits linguistiques qui, à prime abord, ne semblaient pas être liés et lorsqu'on parvient à atteindre un niveau de généralisation suffisamment grand dans la formulation de la contrainte.

---

<sup>1</sup>La recherche préalable à cet article a été rendue possible grâce aux subventions FCAR 90-NC-0383 et CRSR 410-90-0575.

Cette étude apportera un nouvel éclairage aux recherches sur les emprunts, recherches qui furent assez limitées jusqu'à aujourd'hui au point de vue phonologique. Les notions théoriques antérieures à la phonologie générative multilinéaire n'étaient peut-être pas assez avancées pour permettre la formulation de généralisations sur l'adaptation strictement phonologique d'emprunts lexicaux. Deroy (1956), en (1), pensait qu'aucune règle ne régissait l'adaptation d'emprunts.

- (1) "L'adaptation phonétique d'un mot étranger emprunté par la voie orale est, en principe, un phénomène spontané et isolé. Pareil emprunt est un accident lexical résolu pour lui-même d'après les habitudes articulatoires de l'emprunteur, mais sans règle préétablie. Toutefois, quand il existe plusieurs termes empruntés notoirement à une langue déterminée, le locuteur peut reconnaître certaines correspondances qu'il étend ultérieurement à d'autres emprunts. Il est rare que les grammairiens les codifient strictement et il s'agit presque toujours de tendances et non de règles." Deroy (1956:24)

Les perfectionnements récents de la théorie phonologique m'aident à trouver ces "règles" qui permettent de comprendre comment fonctionne l'adaptation phonologique d'emprunts. Je veux montrer comment les contraintes phonologiques de la langue emprunteuse gouvernent l'adaptation d'emprunts. Pour ce faire, il faut cependant tenir compte de l'influence de facteurs extérieurs à la phonologie tels la graphie de l'emprunt dans la langue d'origine, l'analogie avec des mots présents dans la langue emprunteuse, la fréquence d'utilisation, la date d'entrée dans le lexique...

Il est important de préciser qu'en aucun cas cette recherche ne se veut une étude exhaustive de toute la question des emprunts, non plus qu'une recherche globale sur tous les emprunts anglais en français québécois. Cette étude cherche avant tout à montrer que les contraintes permettent de faire des prédictions importantes quant à l'adaptation phonologique d'emprunts.

L'objectif en ce qui a trait à l'étude des emprunts anglais en français québécois est d'observer, de manière générale, comment est traité l'ensemble d'un corpus limité d'emprunts dans la grammaire de deux locuteurs du français québécois. Les emprunts peuvent être étudiés sous plusieurs angles. Cette étude est effectuée du point de vue de la phonologie générative; plus particulièrement de celui des contraintes en phonologie. Il ne s'agit donc pas ici d'une étude exhaustive ou statistique effectuée du point de vue de la sociolinguistique.

Les objectifs plus spécifiques de ma recherche sont de:

- 1— Déterminer quelles sont les stratégies de réparation utilisées par le locuteur ou par d'autres locuteurs avant lui pour pouvoir prononcer un emprunt donné.
- 2— Déterminer l'inventaire phonologique global de chacun des locuteurs (segments du français et segments marqués).
- 3— Dégager les contraintes à la source des stratégies de réparation.
- 4— Voir dans quelle mesure le principe de minimalité (en (14)) est plus explicatif que la notion du "segment le plus près" dans l'adaptation phonologique d'emprunts lexicaux.

Même si l'étude ne nous permet pas toujours d'identifier avec certitude ou exactitude les stratégies de réparation utilisées activement par un locuteur donné, l'étude nous permet au moins de déterminer quelles sont les malformations ou les formes marquées que les deux locuteurs tolèrent dans leur grammaire par opposition à celles qu'ils ne tolèrent pas. La recherche en cours n'a donc pas pour but d'étudier les stratégies de réparation qu'utilisent l'ensemble des locuteurs du français québécois.

## 2. ÉTAT DE LA QUESTION

Si l'on examine la totalité des documents publiés en linguistique, l'on s'aperçoit que peu d'articles et d'ouvrages portant sur l'adaptation phonologique d'emprunts sont parus. Le fait qu'il existe beaucoup de

facteurs linguistiques et extralinguistiques rend le sujet difficile à traiter. Les progrès récents en phonologie multilinéaire me permettront de mieux comprendre le phénomène de l'adaptation d'emprunts, de vérifier les hypothèses déjà émises et d'en proposer de nouvelles.

Deux hypothèses se dégagent dans les articles qui tentent d'expliquer comment s'effectue, d'une façon générale, l'adaptation phonologique d'emprunts lexicaux.

Une première hypothèse pose que l'on remplace un son étranger par le son le plus près dans la langue emprunteuse.

- (2) On remplace un son étranger par le son le plus près dans la langue emprunteuse.

"...an approach which directly maps the phonetic shape of a foreign word into its 'closest' native phonetic sequence." Picard et Nicol (1982:162)

Cette hypothèse en (2) est soutenue entre autres par Deroo (1956), Gendron (1967), Haugen (1950), Picard et Nicol (1982), Polivanov (1931), Rivard (1907).

La deuxième hypothèse, que défend Holden (1976), veut que les emprunts s'adaptent selon la force d'attraction magnétique des contraintes phonologiques qui les régissent. Cette hypothèse est formulée en (3).

- (3) Hypothèse de l'attraction magnétique: chaque contrainte phonologique de la langue emprunteuse exerce une attraction magnétique sur les segments étrangers du mot emprunté.

"Magnetic Attraction Hypothesis. The analogy implied is that each phonological constraint of the target system exerts a 'magnetic' pull on the appropriate segments of the borrowing, in order to assimilate those segments to the native system. Different constraints have differing strengths of attraction, and the 'magnetic force' of each constraint acts differently on different segments which satisfy the structural conditions of that constraint." Holden (1976:133)

Holden explique, dans son article, comment cette force d'attraction est calculée, mais je ne m'attarderai pas plus sur cette question car nous n'en avons pas besoin pour le présent sujet.

### 3. CADRE THÉORIQUE

Dans cette recherche, le problème de l'adaptation phonologique d'emprunts est étudié sous un jour nouveau. La grammaire générative s'est peu penchée, jusqu'ici, sur l'adaptation d'emprunts. Mais de nouveaux outils sont maintenant à notre disposition. En effet, la phonologie générative multilinéaire, la géométrie des traits, la théorie des violations de contraintes et des stratégies de réparation, apportent de nouvelles bases théoriques qui pourront certainement être utiles pour comprendre et expliquer l'adaptation phonologique d'emprunts lexicaux.

Quand une langue emprunte un mot étranger, celui-ci peut violer une partie plus ou moins importante des contraintes de la langue emprunteuse. Certains segments à l'intérieur du mot peuvent ne pas faire partie de l'inventaire phonologique de la langue emprunteuse ou alors la combinaison des segments entre eux peut violer une contrainte phonotactique de cette langue. Lorsqu'il y a violation de contrainte, Paradis 1988a, b, 1990b pose qu'une stratégie de réparation s'applique de manière à ce que le mot soit conforme aux contraintes de la langue emprunteuse. Une stratégie de réparation est un processus phonologique causé par une violation de contrainte. C'est un mécanisme permettant, dans ce cas-ci, aux emprunts d'être modifiés pour répondre aux restrictions phonologiques de la langue emprunteuse.

Voyons d'abord comment s'organise ce modèle au sein de la grammaire universelle. D'une part, la grammaire universelle comprend des principes qu'on peut analyser comme étant des contraintes universelles dont le rôle est de définir les frontières du langage en tant que faculté, c'est-à-dire définir ce qui est linguistique ou non. D'autre part, la grammaire universelle comprend des paramètres, c'est-à-dire des options universelles qui s'offrent à chacune des langues. Celles-ci doivent y répondre positivement ou négativement; mais la réponse, quelle qu'elle soit, sera linguistiquement possible. Le choix que fait une langue, en réponse à une option, c'est-à-dire le réglage paramétrique, peut constituer une contrainte particulière de langue. L'inventaire phonologique d'une langue consiste en un ensemble de réglages paramétriques. Lorsqu'un mot étranger est emprunté par une langue, il peut arriver que cet emprunt viole les réglages paramétriques qui régissent l'inventaire phonologique de la langue emprunteuse. Chaque réglage paramétrique constitue une contrainte en soi. Les emprunts, qui violent souvent ces contraintes particulières, causent l'application de stratégies de réparation.

Par exemple, on ne trouve pas de h aspiré dans la grammaire des locuteurs de mon corpus. Lorsque ceux-ci empruntent un mot anglais qui contient ce segment, une stratégie de réparation doit s'appliquer.

- |     |           |                   |
|-----|-----------|-------------------|
| (4) | 'hɛvɪ     | ɛve               |
|     | heavy     | heavy (difficile) |
|     | skɪnhɛd   | skɪnɛd, skɪnɛd    |
|     | skin head | skin head         |

Ceci est dû à un réglage paramétrique du français, donc une contrainte du français, qui interdit la présence de laryngales dans les formes sous-jacentes en (5). Cette option est un paramètre offert à toutes les langues du monde et à laquelle le français répond non.

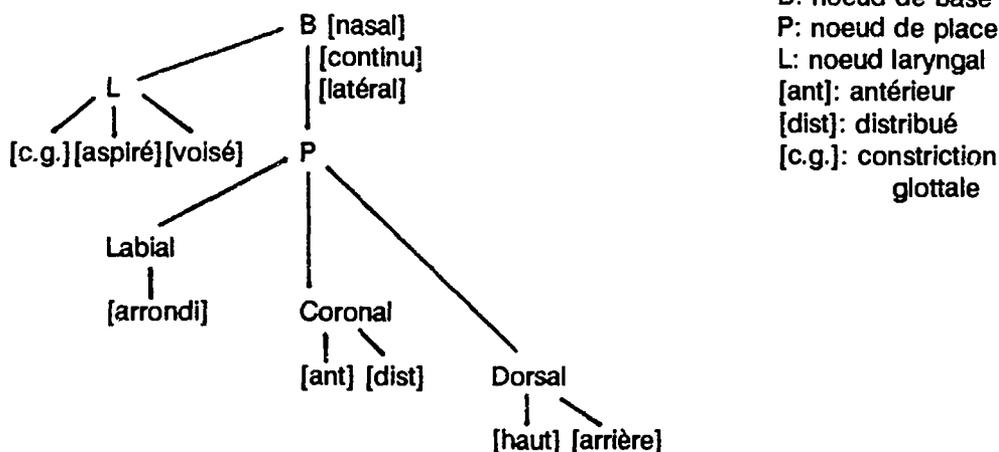
- |     |            |             |         |
|-----|------------|-------------|---------|
| (5) | Paramètre: | laryngales? | oui/non |
|-----|------------|-------------|---------|

Une stratégie de réparation ne peut effectuer que deux genres d'opérations: insérer et élider.

- |     |          |        |         |        |
|-----|----------|--------|---------|--------|
| (6) | insérer: | 0 -> Z | élider: | Z -> 0 |
|-----|----------|--------|---------|--------|

Ce qu'on insère ou élide, ce sont des éléments phonologiques (traits, unités de temps...) ou des liens dans la structure interne des segments ou ailleurs dans leur représentation multilinéaire. La géométrie des traits permet de représenter la structure interne d'un segment. En (7), nous avons une représentation simplifiée de cette structure, représentation que j'adopterai pour l'instant et que l'on retrouve dans Paradis et Prunet (1991).

(7)



Les opérations insérer et élider peuvent s'appliquer à tous les niveaux de la structure. Par exemple, si l'on élide le trait [+nasal], le segment se dénasalise.

#### 4. CORPUS: CUEILLETTE DES DONNÉES

Comme cela a déjà été mentionné, j'ai retenu comme étant un emprunt toute forme lexicale (adjectif, nom, verbe) provenant d'une langue étrangère, ici l'anglais, qui comporte ou qui a déjà comporté une ou des malformations du point de vue des contraintes phonologiques de la langue emprunteuse. Si un emprunt ne requiert pas d'adaptation parce que la forme de départ est conforme aux contraintes du français québécois, cet emprunt n'est pas retenu dans le corpus puisqu'il ne présente pas d'intérêt direct pour la théorie des contraintes.

Le corpus est constitué d'emprunts repérés à l'aide de banques d'emprunts, de glossaires, de dictionnaires et en parler spontané. Les transcriptions phonétiques, qui ne sont pas indiquées dans la plupart des documents, ont été recueillies auprès de deux informateurs de la région de Québec. Ces transcriptions phonétiques ont été obtenues à l'aide de tests et non d'épreuves de lecture ou de répétition. Pour obtenir un emprunt, je fournissais au locuteur soit l'équivalent français ou, si aucun équivalent n'existait, une définition sommaire pour que le locuteur produise l'emprunt relativement spontanément. Par exemple, pour obtenir l'emprunt 'lip-sync', la définition suivante était donnée: à la télévision, faire semblant de chanter alors que l'on fait tourner un enregistrement de la chanson. Toutes les variantes de prononciation ont été transcrites dans le corpus et l'on retrouve souvent plusieurs transcriptions pour un même emprunt. Chacune des formes a été identifiée comme étant la prononciation d'un locuteur précis à l'aide d'un numéro dans le corpus.

Cette cueillette a été nécessaire étant donné qu'il n'existe aucun corpus oral d'emprunts, avec des transcriptions phonétiques fiables, qui aurait pu servir de base à l'étude. Je n'ai pas trouvé non plus de corpus écrit contenant des transcriptions phonétiques. J'aurais pu me servir de corpus de langue parlée, mais cela aurait pris des centaines d'heures d'écoute pour arriver à recueillir un nombre important d'emprunts. En outre, ces emprunts auraient été prononcés par plusieurs locuteurs différents et cela ne m'aurait pas permis de pouvoir décrire la compétence d'un ou deux locuteurs particuliers.

Les locuteurs du corpus ont une connaissance de base de l'anglais, c'est-à-dire qu'ils l'ont appris à l'école, mais ils ne l'utilisent jamais dans leur travail, leurs loisirs et n'écoutent jamais la télévision ou des films en anglais. J'ai choisi des locuteurs qui ont une connaissance limitée de l'anglais dans le but d'éviter le problème du code-switching.

#### 5. STRUCTURE DU CORPUS ET MÉTHODE D'ANALYSE

Le corpus est divisé en trois banques de données différentes: 1-les emprunts complètement assimilés, 2-les emprunts partiellement assimilés et 3-les emprunts non assimilés.

La banque de données d'emprunts complètement assimilés contient les emprunts qui sont conformes aux contraintes phonologiques du français québécois et qui peuvent être considérés français au même titre que les mots d'origine du français québécois. Ce sont des emprunts du type de ceux en (8).

(8)	bə'buwn <i>baboon</i>	babɔn <i>baboune</i>
	'mʌflɚ <i>muffler</i>	mɔflɛʁ <i>moffleur</i>
	'pepəmint <i>peppermint</i>	pəpəʁman, pɛpɛʁman <i>parparmane</i>

La banque de données d'emprunts partiellement assimilés contient les emprunts ayant subi une certaine adaptation mais dont certaines caractéristiques de l'anglais subsistent. Ce sont des emprunts comme ceux en (9).

- |     |                           |   |
|-----|---------------------------|---|
| (9) | kɑː'tuːn<br>cartoon       | kɑːtuːn<br>cartoon (dessins animés)                 |
|     | dɪskdʒɔːki<br>disk jockey | dʒɪsdʒɔːke<br>disk jockey (présentateur de disques) |

La banque de données d'emprunts non assimilés contient les emprunts, dont on peut trouver des exemples en (10), n'ayant subi aucune adaptation si ce n'est celle des segments qui ne sont jamais empruntés par les locuteurs, c'est-à-dire /h/, /ð/, /θ/, /æ/ et /ʌ/.

- |      |                          |  |
|------|--------------------------|--|
| (10) | 'bɑːgən<br>bargain       | bɑːgən (aussi bɑːgɪn)<br>bargain (transaction avantageuse) |
|      | hɛlpə<br>helper          | ɛlpə<br>helper (assistant, aide)                           |
|      | 'dʒæk naɪf<br>jack-knife | dʒæknaɪf<br>jack-knife (couteau à cran d'arrêt)            |

J'ai essayé de tenir compte, dans la mesure du possible, de l'influence de la graphie et de l'analogie, facteurs qui peuvent influencer l'adaptation phonologique de l'emprunt. Pour ce qui est de la fréquence d'utilisation, de la date d'entrée dans la langue et d'autres facteurs externes, il semble qu'ils influencent plutôt le degré d'adaptation de l'emprunt que la direction phonologique que prendra l'adaptation.

## 6. HYPOTHÈSES ET ANALYSE

Les hypothèses principales que je pose dans ce mémoire sont:

- (11) a. L'adaptation phonologique d'emprunts est gouvernée par des contraintes phonologiques universelles et particulières de langue qui causent l'application de stratégies de réparation lorsqu'elles sont violées.
- b. Les stratégies de réparation s'appliquent "minimalement" (voir Paradis (1990b) et en fonction du focus de la contrainte. Autrement dit, l'adaptation devra être effectuée de la façon la plus économique possible.

La notion d' "adaptation minimale" peut se traduire de la façon suivante:

- (12) a. Choisir le segment le plus près dans l'inventaire phonologique de la langue emprunteuse.
- b. Insérer une valeur phonologique de défaut.

Pour déterminer quelle est l'adaptation minimale d'un emprunt ou, si l'on veut, la plus économique, on se base sur la hiérarchie des niveaux phonologiques en (13) (cf. Paradis (1990b)).

- (13) niveaux métrique > syllabique > squelettal > noeuds de base > noeuds de place > articulateurs > traits

Le principe de minimalité peut être formulé comme en (14).



comme on peut le voir en (16). On pourrait aussi élider le lien entre le trait [-strident] et la structure segmentale de /θ/, ce qui résulterait en un /s/. C'est cette deuxième stratégie que choisissent certains locuteurs non Nord-Américains du français ('thriller' θʁɪlɛ > sʁilɛ). Étant donné le contenu de la contrainte en (16), le choix d'adaptation est limité. Pour réparer la violation de contrainte, le principe de minimalité prédit qu'il n'y a que deux opérations possibles: élider [continu] ou élider [strident] et c'est effectivement l'un de ces deux choix prévus par la théorie que les langues adoptent. Il est possible que le choix entre ces deux options soit d'ordre culturel (l'enseignement de l'anglais langue seconde que les locuteurs des différents dialectes du français reçoivent selon les régions); ce choix ne semblant pas motivé par des critères phonologiques prévisibles. Il reste néanmoins que le changement n'est que très peu paramétrisé et que les langues, conformément à la prédiction théorique faite dans cette étude, ne choisissent que l'une des deux solutions prévues par le principe de minimalité, c'est-à-dire élider l'un des deux traits faisant partie de la combinaison interdite par la contrainte segmentale en (16).

#### RÉFÉRENCES

- DEROY, L. (1956). L'emprunt linguistique. Paris: Les Belles Lettres.
- DUMAS, D. (1981). "Structure de la diphtongaison québécoise", Revue canadienne de linguistique, vol. 26, no 1, pp. 1-61.
- GENDRON, J.-D. (1967). "Le phonétisme du français canadien du Québec face à l'adstrat anglo-américain", Études de linguistique franco-canadienne. Paris et Québec: Klincksieck et PUL, pp. 15-63.
- HAUGEN, E. (1950). "The Analysis of Linguistic Borrowing", Language, vol. 26, pp. 210-231.
- HOLDEN, K. (1976). "Assimilation Rates of Borrowings and Phonological Productivity", Language, vol. 52, no 1, pp. 131-147.
- HYMAN, L. M. (1970). "The role of borrowings in the justification of phonological grammars" Studies in African Linguistics, vol. 1, pp. 1-48.
- KAYE J. et B. NYKIEL (1979). "Loan words and abstract phonotactic constraints" Revue canadienne de linguistique, vol. 24, no 2, pp.71-93.
- MERRIAM-WEBSTER (1990). Webster's Ninth New Collegiate Dictionary. Springfield (Mass.): Merriam-Webster inc..
- OSTIGUY, L. et R. SARRASIN (1985). Phonétique comparée du français et de l'anglais nord-américains. Trois-Rivières: Réseau U.
- PARADIS, C. (1988e). "Towards a Theory of Constraints Violations", McGill Working Papers in Linguistics, vol. 5, no 1, pp. 1-43.
- PARADIS, C. (1988b). "On Constraints and Repair Strategies", The Linguistic Review, vol. 6, no 1, pp. 71-97.
- PARADIS C. (1990e). "Phonologie générative multilinéaire", dans: J.-L. Nespoulous (dir.), Tendances actuelles en linguistique. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- PARADIS C. (1990b). "'Forus' in Gere configurational constraints", dans: J. Hutchison et V. Manfredi (dir.), Current Approaches to African Linguistics, vol. 7. Dordrecht: Foris.
- PARADIS, C. et J.-F. PRUNET (1990). "On Explaining Some OCP Violations", Linguistic Inquiry, vol. 21, no 3, pp. 456-466.
- PARADIS, C. et J.-F. PRUNET (1991). "Asymmetry and visibility in consonant articulations", dans: C. Paradis et J.-F. Prunet (dir.), The Special Status of Coronals: Internal and External Evidence. San Diego: Academic Press.
- PICARD M. et J. NICOL (1982). "Vers un modèle concret de la phonologie des emprunts" Revue canadienne de linguistique, vol. 27, no 2, pp. 157-169.
- PICARD, M. (1983). "La productivité des règles phonologiques et les emprunts de l'anglais en québécois" Revue de l'Association québécoise de linguistique, vol. 3, no 2, pp. 97-108.
- PICARD, M. (1987). An Introduction to the Comparative Phonetics Of English and French in North America. Amsterdam: John Benjamins.
- POLIVANOV, E. (1931). "La perception des sons d'une langue étrangère", Travaux du Cercle linguistique de Prague, vol. 4, pp. 79-96.
- RIVARD, A. (1907). "Le francisation des mots anglais dans le franco-canadien" Bulletin du parler français au Canada, vol. 5, pp. 252-264.
- ROBERT, P. et B. T. ATKINS (1978). Robert & Collins. Paris et London: Société du Nouveau Littre et Collins.
- VINAY, J.-P., P. DAVIAULT et H. ALEXANDER (1962). Dictionnaire canadien français-anglais, anglais-français. Toronto: McClelland and Stewart.