

Les bases de la linguistique, 2e edition

LES BASES DE LA LINGUISTIQUE, 2E EDITION

CATHERINE ANDERSON; BRONWYN BJORKMAN; DEREK DENIS;
JULIANNE DONER; MARGARET GRANT; NATHAN SANDERS; AI
TANIGUCHI; AND ECAMPUSONTARIO

eCampusOntario
Hamilton, Ontario



Les bases de la linguistique, 2e édition Copyright © 2022 by Catherine Anderson; Bronwyn Bjorkman; Derek Denis; Julianne Doner; Margaret Grant; Nathan Sanders; Ai Taniguchi; and eCampusOntario is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/), except where otherwise noted.

CONTENTS

Déclaration sur l'accessibilité	xiii
À propos des auteurs	xv
Remerciements	xx
Note à l'attention des enseignants	xxii
Cette édition	xxiii

Chapitre 1 : Langage humain et sciences du langage

1.1 Qu'est-ce qu'un langage?	3
1.2 Ce qu'est la grammaire et ce qu'elle n'est pas	9
1.3 L'étude scientifique du langage	12
1.4 Faire du mal avec les sciences du langage	18
1.5 L'utilisation des sciences du langage à bon escient	23
1.6 Exercez vos compétences linguistiques	26
ARCHIVES -- Essentials of Linguistics, 2e édition	28

Chapitre 2 : Langage, pouvoir et privilège

2.1 Langage et identité	31
2.2 Langage et offense	34
2.3 Dépréciation, toxicité et déséquilibres de pouvoir	39
2.4 Le pouvoir des noms	45
2.5 Pronoms, changements linguistiques et police de la grammaire	49
2.8 Préjugés inscrits dans la loi	53

2.6 Application du droit linguistique	57
2.9 Exercez vos compétences linguistiques	63

Chapitre 3 : Phonétique

3.1 Modalité	67
3.2 Articulateurs vocaux	72
3.3 Description des consonnes : Lieu d'articulation et phonation	76
3.4 Description des consonnes : mode d'articulation	87
3.5 Description des voyelles	95
3.6 L'alphabet phonétique international	105
3.7 Articulateurs en langue des signes	118
3.8 Description des signes	128
3.9 Notation de la langue des signes	138
3.10 Syllabes	142
3.11 Accent	148
3.12 Tonalité et intonation	152

Chapitre 4 : Phonologie

4.1 Phonèmes et allophones	161
4.2 Phonotactique et classes naturelles	165
4.3 Distribution contrastive et paires minimales	168
4.4 Distribution complémentaire	171
4.5 Analyse phonémique	174
4.6 Autre exemple d'analyse phonémique	181
4.7 Règles phonologiques	188
4.8 Dérivations phonologiques	194
4.9 Types de règles phonologiques	197

4.10 Phonologie de la langue des signes	201
---	-----

Chapitre 5 : Morphologie

5.1 Qu'est-ce que la morphologie?	207
5.2 Racines, bases et affixes	210
5.3 Morphologie au-delà des affixes	215
5.4 Allomorphie	218
5.5 Catégories lexicales	220
5.6 Morphologie dérivationnelle	224
5.7 Flexion	228
5.8 Composition	236
5.9 Ambiguïté structurelle dans la morphologie	240
5.10 Dessiner des arbres morphologiques	243
5.11 Résoudre les problèmes de morphologie	245

Chapitre 6 : Syntaxe

6.1 Connaissance syntaxique et jugements de grammaticalité	251
6.2 Ordre des mots	254
6.3 Structure de la phrase : Syntagmes, têtes et sélection	260
6.4 Identification des syntagmes : tests de constituance	264
6.5 Catégories fonctionnelles	272
6.6 Enchâssement de propositions	279
6.7 Questions par oui ou non en proposition principale	286
6.8 Questions de contenu en proposition principale	291
6.9 Questions de contenu enchâssées	298
6.10 Arguments et rôles thématiques	301
6.11 Modification de la structure d'argument : les constructions causatives et passives	306

6.12 Résumé intermédiaire	310
6.13 Des constituants aux arbres syntaxiques	312
6.14 Arbres : Introduction	320
6.15 Arbres : phrases en tant que syntagmes temporels	326
6.16 Arbres : modificateurs en tant qu'adjoints	338
6.17 Arbres : ambiguïté structurelle	345
6.18 Arbres : propositions enchâssées	348
6.19 Arbres : déplacement	355
6.20 Arbres : déplacements autres que ceux des questions	366
6.21 Arbres : résumé	376

Chapitre 7 : Sémantique

7.1 Signification linguistique	379
7.2 Compositionnalité : pourquoi ne pas se limiter à la syntaxe?	384
7.3 Que signifie cette phrase? Implications vs implicatures	389
7.4 Le lexique mental	395
7.5 La nature du sens lexical	400
7.6 Événements et rôles thématiques	411
7.7 Dénombrabilité	420
7.8 Prédicat d'individu vs prédicat épisodique	428
7.9 Degrés	431
7.10 Pourquoi pas le dictionnaire?	437
7.11 Dénotation	443
7.12 Introduction à la théorie des ensembles	453
7.13 Éléments de polarité négative	461
7.14. Résumé	465
7.15 Exercez vos compétences linguistiques	466

Chapitre 8 : Pragmatique

8.1 Sens problématique vs sens non problématique	469
8.2 Différences interculturelles dans le discours	473
8.3 Sémantique et pragmatique dans le domaine juridique	476
8.4 Implicatures conversationnelles	481
8.5 Le principe de coopération	483
8.6 Formation des inférences et neurodiversité dans la production d'inférences	494
8.7 Violation vs transgression d'une maxime	500
8.8 En savoir plus sur le principe de coopération	502
8.9 Sens illocutoire	504
8.10 Réflexion sur le sens illocutoire de manière compositionnelle	508
8.11 Qu'est-ce qu'un contexte?	514
8.12 Assertion	519
8.13 Question	524
8.14 Analyser le sens de manière dynamique	529
8.15 Résumé (et autres questions à examiner)	544
8.16 Exercez vos compétences linguistiques	546

Chapitre 9 : Récupération des langues autochtones

9.1 Préserver ;le mohawk	551
David Kanatawakhon-Maracle	
9.2 Apprendre le mohawk	553
David Kanatawakhon-Maracle	
9.3 Culture et langue mohawk	555
David Kanatawakhon-Maracle	
9.4 Création de matériel pédagogique pour enseigner le mohawk	559
David Kanatawakhon-Maracle	

9.5 Parler le mohawk et la réconciliation	563
David Kanatawakhon-Maracle	
9.6 Une vision de l'avenir des langues autochtones	565
David Kanatawakhon-Maracle	
9.7 La reconquête du mitchif	567
Martin Kohlberger and Chantale Cenerini	
9.8 La reconquête de la langue hul'q'umi'num'	574
Rae Anne Claxton	
9.9 Grandir en parlant le nishnaabemwin	579
Mary Ann Corbiere	
9.10 Apprendre le nishnaabemwin à l'université	584
Mary Ann Corbiere	
9.11 Ressources pour l'enseignement et l'apprentissage du nishnaabemwin	590
Mary Ann Corbiere	

Chapitre 10 : Variations et changements linguistiques

10.1 Qu'est-ce que la sociolinguistique variationniste?	599
10.2 Variations linguistiques	600
10.3 Changements linguistiques	609
10.4 La langue transmet plus qu'une signification sémantique	612
10.5 Méthodes et concepts variationnistes	617
10.6 Corrélations sociolinguistiques : Lieu	624
10.7 Corrélations sociolinguistiques : Statut social	629
10.8 Corrélations sociolinguistiques : Genre	632
10.9 Corrélations sociolinguistiques : Ethnicité	641
10.10. Les trois vagues de la sociolinguistique	645
10.11. Résumé	648
10.12. Exercez vos compétences linguistiques	649

Chapitre 11 : Développement du langage chez l'enfant

11.1 Les tout-petits, des apprenants de langue puissants	653
11.2 Quand l'apprentissage linguistique commence-t-il?	657
11.3 Contraste phonémique	660
11.4 Production précoce du langage	663
11.5 L'environnement langagier et le prétendu écart de vocabulaire	668
11.6 Comprendre les combinaisons de mots	671
11.7. La syntaxe dans les premiers énoncés	677
11.8. Développer le sens des mots	682
11.9. Grandir bilingue (ou multilingue!)	690
11.10. Les jalons du développement du langage au cours des deux premières années	694
11.11. Exercez vos compétences linguistiques	696

[À venir] Chapitre 12 : Apprentissage des langues par les adultes

[À venir] Chapitre 12 : Apprentissage des langues par les adultes	701
---	-----

[En cours] Chapitre 13 : Psycholinguistique et neurolinguistique

13.3 Preuves de l'existence d'une phonologie propre à une langue	705
13.4 Preuves des effets « descendants » de la connaissance des mots sur la perception	709
[En cours] Chapitre 13 : Psycholinguistique et neurolinguistique	712
13.1. L'esprit crée le langage	713
13.2 Preuves que les phonèmes sont des catégories mentales	715

Chapitre 14 : Linguistique historique

Chapitre 14 : Linguistique historique	723
---------------------------------------	-----

Chapitre 15 : Diversité linguistique

Chapitre 15 : Diversité linguistique

727

Évaluez vos connaissances

729

DÉCLARATION SUR L'ACCESSIBILITÉ

Ce manuel est conforme aux exigences d'accessibilité de la Stratégie d'apprentissage virtuel d'eCampus Ontario. En outre, les auteurs comprennent l'importance de l'accessibilité et ils s'efforcent non seulement de respecter les normes minimales d'accessibilité, mais aussi de rechercher et d'élaborer des normes d'accessibilité spécifiques aux diagrammes, aux formalismes et aux notations linguistiques.

Nous énumérons ci-dessous plusieurs des mesures que nous avons prises pour améliorer l'accessibilité.

- Les pages sont accessibles aux lecteurs d'écran. (Remarque : Firefox ne semble pas fonctionner correctement.)
- Un texte de remplacement est fourni pour toutes les images et tous les diagrammes non décoratifs. Pour les arbres syntaxiques et morphologiques, le texte de remplacement est actuellement présenté sous la forme d'un diagramme entre crochets, mais nous étudions les moyens de communiquer la structure hiérarchisée d'une manière plus facile à interpréter au format audio.
- Un fichier de spécification des caractères spéciaux de l'alphabet phonétique international est disponible pour les lecteurs d'écran. (À venir!)
- La description des graphiques, tableaux et cartes est rédigée dans le corps du texte.
- De nombreuses parties du texte sont fournies parallèlement en format vidéo. Dans ces cas, le texte fait office de transcription de la vidéo. (Plus de renseignements seront publiés sous peu!)
- Les exemples linguistiques glosés sont présentés sous forme de tableaux dans lesquels on peut naviguer par tabulation, et ils sont balisés comme non anglais lorsqu'ils sont destinés à des lecteurs d'écran.
- Des couleurs à fort contraste sont utilisées.
- Ce livre numérique peut être exporté au format PDF ou EPUB. Les versions PDF peuvent être imprimées. Tout le contenu interactif est disponible dans les parties annexes du texte pour les exemplaires exportés.
- Pressbooks permet d'agrandir la taille des caractères de 200 % sur toutes ses plateformes.

Nous accueillerons vos commentaires avec plaisir, tant sur ce qui fonctionne bien que sur les points que nous avons oubliés ou qui peuvent être améliorés. Vous pouvez nous envoyer un courriel à teaching.in.linguistics@gmail.com.

Remarque : Au moment du « pré-lancement », le 28 février 2022, toutes ces fonctions d'accessibilité n'ont pas encore été mises en œuvre. Toutefois, nous prévoyons de les mettre en œuvre intégralement d'ici à notre lancement officiel en juin 2022. Les commentaires sont toujours les bienvenus à ce stade préliminaire!

;

À PROPOS DES AUTEURS

TiLCoP Canada

Les membres du réseau d'échange de pratiques pour l'enseignement de la linguistique ([TiLCoP](#)) sont des enseignants de linguistique dans des universités au Canada. Nous nous réunissons régulièrement pour discuter de notre méthode d'enseignement et de notre recherche à caractère pédagogique. Le TiLCoP s'est réuni en 2020 pour partager des ressources et du soutien à un moment où nous étions tous aux prises avec un changement rapide des modalités d'enseignement en réponse à la pandémie. Plusieurs projets prometteurs sont issus de notre collaboration, notamment [Word to the Whys](#) (un balado d'accompagnement pour les cours d'introduction à la linguistique), un numéro spécial de la ;[Revue canadienne de linguistique](#) et, bien sûr, ce manuel!

Catherine Anderson

Catherine Anderson (elle) est professeure agrégée, volet enseignement, au département de linguistique et langues et directrice du programme Égalité des genres et justice sociale à l'Université McMaster. Elle a obtenu un doctorat en linguistique à l'Université Northwestern en 2004, ainsi qu'un baccalauréat à l'Université McMaster, dans le département où elle est aujourd'hui membre du corps enseignant. Le lien entre l'étendue de son enseignement et de ses champs de recherches est le partenariat : collaborer



avec les apprenants et les collègues pour faire progresser la justice et rendre l'apprentissage accessible et agréable. Catherine vit avec son épouse et leurs deux fils adolescents à Hamilton, sur le territoire régi par l'accord wampum d'« un plat à une cuillère » conclu entre les nations Haudenosaunee et Anishinaabe.

Bronwyn Bjorkman



Bronwyn Bjorkman (elle) est professeure agrégée, volet recherche, au département des langues, littératures et cultures de l'Université Queen's, située sur les territoires traditionnels partagés des peuples Haudenosaunee et Anishinaabe. Elle a obtenu son doctorat du Massachusetts Institute of Technology (MIT) en 2011. Ses recherches explorent les interfaces entre la phonologie, la morphologie, la syntaxe et la sémantique, et se concentrent sur la manière dont les informations sont représentées et transférées entre les modules formels de la grammaire. Ses recherches ont été publiées dans des revues telles que *Linguistic Inquiry*, *Natural Language and Linguistic Theory* et *Glossa*. La pandémie de COVID-19

l'a convaincue de la valeur des communautés virtuelles et distantes et l'a amenée à travailler sur la création de liens sociaux significatifs dans le cadre d'événements hybrides et virtuels, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du milieu universitaire.

Derek Denis



Derek Denis (il) est professeur adjoint en voie de titularisation au département des études linguistiques de

l'Université de Toronto à Mississauga, située sur le territoire régi par l'accord d'« un plat à une cuillère » et sur les terres visées par le traité de la Première Nation des Mississaugas de Credit. Il a obtenu son doctorat à l'Université de Toronto en 2015. Ses recherches portent sur le changement et l'innovation linguistiques dans une perspective linguistique variationniste et socioculturelle, et plus récemment sur l'influence des jeunes immigrants dans l'émergence d'un « multiethnolecte » à Toronto. Ses travaux ont été publiés, entre autres, dans *Language, Language Variation and Change*, *American Speech* et *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Il vit à Toronto, mais profite le plus possible de sa vie de couple au chalet.

Julianne Doner



Julianne Doner (elle) est chargée de cours à temps partiel dans plusieurs établissements, dont l'Université de Toronto à Mississauga, l'Université de Guelph-Humber, l'Université de Victoria et le Collège Seneca. Julianne a également travaillé à l'intégration du mouvement Writing Across the Curriculum au département de linguistique de l'Université de Toronto et a fourni un soutien et une formation aux enseignants lors de la transition vers l'apprentissage en ligne en raison de la pandémie de COVID-19 aux départements de linguistique de l'Université de Toronto, au campus de St. George et à celui de Mississauga. Elle a obtenu son doctorat en linguistique en 2019 à l'Université de Toronto, avec une thèse sur la variation interlinguistique de l'architecture des propositions, incorporant des données provenant de plus de deux douzaines de langues issues de plus de dix familles linguistiques différentes. Julianne travaille actuellement sur les particules directionnelles en niuean (polynésien) et sur une analyse interlinguistique du groupe ou des propriétés associés à l'ordre des mots à verbe initial, notamment en effectuant un travail de terrain sur le k'iche' (maya) au Guatemala. Julianne joue du violon et aime danser le Lindy Hop.

Margaret Grant



Margaret Grant (elle) est maître de conférences au département de linguistique et au programme de sciences cognitives de l'Université Simon Fraser, dont les campus se trouvent sur les territoires non cédés des Nations $x^w m \theta k^w \acute{a} y \acute{a} m$ (Musqueam), $S k w x w \acute{u} 7 m e s h$ (Squamish), $s \acute{a} l i l w \acute{a} t a 7 \acute{a}$ (Tsleil-Waututh), $q \acute{i} c \acute{a} y$ (Katzie), $k^w i k^w \acute{a} \lambda \acute{a} m$ (Kwkwetlem), Qayqayt, Kwantlen, Semiahmoo et Tsawwassen. Elle a commencé à s'intéresser à la linguistique en tant qu'étudiante de premier cycle à l'Université McGill, où elle a obtenu son baccalauréat. Margaret a obtenu un doctorat en linguistique à l'Université du Massachusetts, Amherst, en 2013, avec une spécialisation en psycholinguistique. Ses recherches se sont concentrées sur la compréhension des phrases, en utilisant diverses méthodes expérimentales, notamment l'enregistrement des mouvements oculaires pendant la lecture. Lorsqu'elle n'initie pas les étudiants à l'étude du langage, de l'esprit et du cerveau, elle aime passer du temps en plein air avec sa famille.

Nathan Sanders



Nathan Sanders (il) est professeur adjoint, volet enseignement, et président associé du premier cycle au département de linguistique de l'Université de Toronto (St. George), située sur le territoire traditionnel de nombreuses nations, dont les Mississaugas de Credit, les Anishinaabe, les Wendat et les Haudenosaunee. Il a étudié les mathématiques et la linguistique au Massachusetts Institute of Technology et a obtenu sa maîtrise (2000) et son doctorat (2003) à l'Université de Californie, à Santa Cruz, avec une thèse sur la phonologie et la modification phonétique en polonais. Il travaille sur la phonétique et la phonologie des langues des signes et parlées, la phonologie historique, la typologie linguistique et l'enseignement

innovant et inclusif de la linguistique. Il a publié des articles dans *Language*, *Sign Language & Linguistics*, *Natural History*, et *Journal for Research and Practice in College Teaching*, et il est coéditeur du livre *Language Invention in Linguistics Pedagogy* (2020, Oxford University Press). Il vit dans le centre-ville de Toronto avec sa vaste collection de jeux de société.

Ai Taniguchi (谷口愛)



Ai Taniguchi (elle) est professeure adjointe, volet enseignement, au département d'études linguistiques de l'Université de Toronto à Mississauga, située sur le territoire régi par l'accord d'« un plat à une cuillère » et sur les terres visées par le traité de la Première Nation des Mississaugas de Credit. Elle a obtenu son doctorat en linguistique en 2017 à l'Université d'État du Michigan, avec une thèse qui examinait divers types de sens non problématiques en japonais et en anglais. Ses recherches portent sur la sémantique formelle, la pragmatique formelle et l'interface sémantique-sociolinguistique. Elle a remporté le concours « 5-Minute Linguist » lors de la réunion annuelle 2019 de la Linguistic Society of America. Elle défend la sensibilisation et l'éducation du public en matière de linguistique, les méthodes innovantes d'enseignement en ligne et la diversité et l'inclusion en linguistique. Elle aime dessiner et faire des bandes dessinées numériques, et vit en couple à Toronto en compagnie de deux chats, Pancakes et Waffles.

REMERCIEMENTS

Ce projet est rendu possible grâce au financement du gouvernement de l'Ontario et au soutien d'eCampusOntario à l'égard de la Stratégie d'apprentissage virtuel (SAV). Pour en savoir plus sur la Stratégie d'apprentissage virtuel, consultez le site <https://vls.ecampusontario.ca/fr/>.

;

Essentials of Linguistics, 2e édition, est le fruit du travail d'une grande équipe d'auteurs et d'une équipe encore plus grande de partisans dont les contributions ont permis d'améliorer notre travail de façon incommensurable.

Nos collègues du TiLCoP, Daniel Currie Hall, Liisa Duncan, Martin Kohlberger et Tim Mills, ont offert une vision pédagogique et des conseils avisés issus de leur expérience en tant qu'enseignants et chercheurs en linguistique. Ce travail est enrichi par les nombreuses conversations que nous avons eues avec eux.

Les conversations au [Chapitre 9 : Récupération des langues autochtones](#) est le fruit de la générosité et de la profonde sagesse des experts en linguistique Chantale Cenerini, Rae Anne Claxton, Mary Ann Corbiere et David Kanatawakhon-Maracle.

Les révisions et commentaires judicieux de nos collègues ;Tahohtharátye Joe Brant, ;Jon Henner, ;Curt Anderson, ;Barend Beekhuizen, Nathan Brinklow, ;Kathleen Currie Hall, ;Masako Hirotsu, Henry Ivry, ;Suzi Lima, Megan Lukaniec, ;Sara Mackenzie, Alan, Munn, ;Will Oxford, ;Pedro Mateo Pedro et ;Nicole Rosen nous ont permis d'apporter des améliorations substantielles à nos projets initiaux.

Aileen Lin a créé les illustrations. David Wiesblatt a enregistré les exemples vidéo en langue ASL. Bartłomiej Czaplicki et Deepam Patel ont créé l'audio. Bianca James et Tata Ruffle, du département de linguistique et des langues de McMaster, ont administré les fonds de la subvention. Kate Brown, gestionnaire du programme d'accessibilité à McMaster, nous a conseillés sur la conception accessible. Nous leur sommes reconnaissants pour leur travail.

Surtout, nous remercions tous nos étudiants en linguistique, d'hier et d'aujourd'hui, de nous avoir incités à rechercher l'excellence et la justice dans l'enseignement de la linguistique.

;

NOTE À L'ATTENTION DES ENSEIGNANTS

Nous vous remercions d'avoir pris en considération *Essentials of Linguistics, 2e édition* pour votre cours de linguistique. Cette ressource éducative libre est conçue pour fonctionner comme un manuel autonome ou comme un complément à un manuel traditionnel. Il convient à un cours en personne, hybride ou en ligne. Comme il s'agit d'une ressource entièrement libre, son contenu est mis à disposition selon les termes de la licence [Creative Commons Attribution – Pas d'utilisation commerciale – Partage dans les mêmes conditions 4.0 International](#); par conséquent, vous êtes libre de redistribuer, réviser, remixer et conserver n'importe quelle partie du livre, à condition d'en citer la source.

Si vous adoptez ce livre numérique pour votre cours, que ce soit comme texte obligatoire ou comme complément optionnel, nous vous demandons de réaliser deux tâches simples :

1. Remplir [ce formulaire d'adoption](#) ;pour permettre à notre bailleur de fonds de suivre l'utilisation du livre.
2. Envoyer un courriel à teaching.in.linguistics@gmail.com pour recevoir une trousse pédagogique comprenant les clés de correction des exercices à la fin de chaque chapitre.

;

Ce guide a été traduit de l'anglais vers le français par l'équipe d'eCampusOntario, dans le but d'offrir de plus amples ressources à la communauté francophone. Malgré tous les efforts déployés pour assurer la précision et la cohérence de cette traduction, certaines erreurs, omissions ou divergences de sens peuvent survenir.

Nous vous encourageons à nous faire part de toute erreur détectée dans cette ressource. Vous pouvez nous contacter au fsl@ecampusontario.ca. Nous vous remercions de votre compréhension et votre collaboration.

Cette ressource a été financé par le gouvernement de l'Ontario. Les opinions exprimées dans cette publication sont celles de l'auteur ou des auteurs et ne reflètent pas nécessairement celles du gouvernement de l'Ontario.

CHAPITRE 1 : LANGAGE HUMAIN ET SCIENCES DU LANGAGE

Dans ce chapitre, nous commençons à explorer ce qu'est le langage et comment les scientifiques du langage (également connus sous le nom de linguistes) y réfléchissent et l'observent. Il se pourrait bien que l'essentiel de l'apprentissage des langues ait porté sur des règles que l'on pouvait interpréter correctement ou non. Ce n'est pas l'approche que nous adoptons dans ce livre. Nous verrons plutôt comment utiliser les outils et les techniques de la linguistique pour observer les modèles des langages humains. À partir de ces observations, nous tenterons de tirer quelques conclusions sur les principes abstraits et l'organisation du langage humain dans l'esprit des gens et dans les communautés linguistiques. En cours de route, nous examinerons également la manière dont les sciences du langage et les attitudes des gens à l'égard de la langue ont renforcé les structures coloniales de pouvoir et de privilège et ont été utilisées pour causer du tort.

Lorsque vous aurez terminé ce chapitre, vous pourrez :

- Différencier les façons normatives et descriptives de concevoir le langage
- Définir les composantes de la grammaire mentale
- Expliquer certaines propriétés de tous les langages humains
- Décrire quelques techniques pour pratiquer les sciences du langage
- Échanger sur l'éthique de la pratique des sciences du langage

;

1.1 QU'EST-CE QU'UN LANGAGE?

Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les consulter en ligne à l'adresse suivante, mais notez que le contenu est en anglais : <https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=333#oembed-1>

Nous sommes tous des utilisateurs du langage. ;En ce moment même, nous, les auteurs, utilisons une variété de l'anglais canadien ;(vous lisez présentement une version traduite en français). Nous savons que beaucoup d'entre vous connaissent également une ou plusieurs autres langues. ;La linguistique est l'étude scientifique du langage humain. Cette définition est brève, certes, mais elle n'est pas vraiment simple, n'est-ce pas? Comment étudier le langage sous un angle scientifique? De reste, qu'est-ce qu'un langage exactement?

Le mot *langage* est utilisé pour désigner plusieurs concepts complexes différents qui sont interconnectés les uns avec les autres. Le terme est notamment employé pour désigner des langages individuels, comme la langue des signes américaine (LSA), le basque, l'anglais, la langue des signes québécoise (LSQ), le nishnaabemwin, le xhosa et bien d'autres encore.

Le mot *langage* peut également renvoyer à d'autres notions connexes. Si vous êtes programmeur, votre CV peut comporter une section énumérant les langages informatiques que vous connaissez, comme Python, R, C++ ou Perl. Les langages informatiques ne sont généralement pas au cœur de la linguistique, même si de nombreux linguistes les utilisent pour analyser des données linguistiques! Il existe également des utilisations métaphoriques du mot *langage*, comme le langage corporel ou le langage amoureux. Ces utilisations du mot se situent également en dehors du champ d'études habituel de la linguistique.

Pour l'instant, nous allons nous intéresser à un langage en particulier, puisqu'il se trouve que c'est celui que nous étudions actuellement. J'utilise une variété de l'anglais (parlée par une femme blanche d'âge moyen en Ontario). Avant de commencer à réaliser cette vidéo, j'utilisais mes doigts pour taper des mots sur mon clavier. Lorsque je lis ces mots et que je vous parle, j'expulse l'air de mes poumons, je fais vibrer mes cordes vocales et je manipule certaines parties de ma bouche pour produire des sons. Ces sons sont captés par un microphone et enregistrés sur mon ordinateur, puis je les téléchargerai dans le livre numérique. Si vous écoutez cette vidéo, les sons que j'ai enregistrés sont diffusés sur votre appareil et vos tympons réagissent aux informations auditives. Si vous lisez le texte ou les légendes, vos yeux réagissent à l'information visuelle. Vos yeux et vos oreilles envoient des signaux à votre cerveau. Et d'une manière ou d'une autre, après tout cela, si ma communication a réussi, vous finissez par avoir une idée dans votre esprit qui est similaire à l'idée que j'ai transmise. Pour que cela se produise, il faut qu'il y ait un lieu commun, un système partagé qui nous permet de comprendre les idées des autres par l'intermédiaire du langage. Ce système partagé est ce que de nombreux linguistes appellent la **grammaire mentale** et l'un des objectifs de la linguistique est d'expliquer ce système partagé.

Nous avons donc un peu précisé notre définition de la linguistique, qui est l'étude scientifique du langage humain, de la grammaire, le système commun qui nous permet de nous comprendre les uns les autres. En quoi consiste la grammaire? Ou, autrement dit, que savons-nous lorsque nous connaissons un langage?

Qu'est-ce que la grammaire?

Imaginez que vous êtes un extraterrestre, que vous venez d'arriver sur Terre et que vous devez apprendre le langage utilisé par la communauté terrienne où vous avez atterri. Quelles sont les questions que vous devez vous poser? L'une des premières choses que vous devez savoir au sujet de ce langage est ce qui est considéré comme le fait de parler. Cette langue est-elle signée ou vocalisée? Autrement dit, quelle est la **modalité** du langage? De nombreux langages humains sont **vocalisés** (ou « parlés »). Dans cette modalité, les locuteurs émettent des sons avec leur larynx, leur langue, leurs dents et leurs lèvres, et reçoivent des sons avec leurs oreilles. D'autres langages humains sont exprimés par des **signes**. Les utilisateurs font des signes avec leurs doigts, leurs mains, leurs poignets et leurs avant-bras, et reçoivent des signes par la vue ou le toucher. Bien que leurs modalités soient très différentes, ces langages ont de nombreuses caractéristiques en commun dans leurs grammaires. Dans cet ouvrage, nous nous efforcerons de réserver les mots *parler* et *parole* aux langues vocales, et nous ferons référence aux **utilisateurs de la langue** lorsque nous parlerons des langues, quelle que soit leur modalité. Dans d'autres endroits, le verbe *s'exprimer* est utilisé pour signifier « utiliser la langue dans n'importe quelle modalité ».



Figure 1.1. Biscuits.

Une fois la modalité choisie, que faire? Vous devez probablement segmenter le flux d'informations auditives ou visuelles en unités significatives. En observant attentivement, vous pourriez découvrir qu'une séquence particulière de sons ou de gestes se répète dans cette langue et qu'une signification cohérente est associée à cette séquence. Par exemple, vous avez peut-être remarqué que les utilisateurs de la langue que vous avez rencontrés prononcent les sons « cookie » (biscuit) lorsqu'ils vous proposent une pâtisserie ronde, sucrée et délicieuse. Vous avez peut-être aussi remarqué que lorsque vous entendez le son *z* à la fin du mot *cookies* en anglais, il y en a plus d'un qui vous est offert!

La partie de la grammaire qui relie ces formes aux significations est le **lexique mental**. C'est un peu comme un dictionnaire dans votre esprit. Connaître un mot dans une langue implique de reconnaître sa forme – la combinaison de signes, de sons ou de symboles écrits – et son sens. Pour la majorité des mots des langues du monde, le lien entre la forme et le sens est **arbitraire**.



Figure 1.2 : Citrouille.

Par exemple, le mot anglais pour cette chose est *pumpkin* (citrouille) et le mot nishnaabemwin est *kosmaan*. Il n'y a rien d'intrinsèquement orange ou rond ou végétal dans l'une ou l'autre de ces formes de mots : l'association de ce sens à cette forme est arbitraire dans chaque langue. (Mais il existe des mots dont la forme a une relation iconique, moins arbitraire, avec le sens; nous en reparlerons plus loin dans ce manuel.)

Supposons que vous ayez compris que les biscuits sont délicieux et que vous souhaitiez en demander davantage à vos hôtes terrestres. Pour ce faire, vous devez apprendre à contrôler les muscles de votre bouche, de votre langue et de vos lèvres pour prononcer le mot « biscuit », ou à utiliser vos mains, vos doigts, vos poignets et vos avant-bras pour signer le mot. En d'autres termes, vous devez connaître la **phonétique articulatoire** de la langue. Cela soulève un aspect important de la grammaire : lorsque nous connaissons une langue couramment, une grande partie de nos connaissances grammaticales sont inconscientes ou **implicites**. Pour les langues que vous maîtrisez, votre connaissance du lexique est probablement assez consciente ou explicite et il en va de même pour une partie de la **morphologie** de votre langue : il s'agit des combinaisons d'éléments significatifs à l'intérieur des mots (par exemple, si vous voulez plus d'un biscuit, vous dites *cookies* avec un *z*). Mais vous n'êtes probablement pas aussi conscient de la façon dont vous utilisez vos articulateurs pour produire les sons *k* ou *z*.

Notre connaissance implicite du langage comprend également la **phonologie**, des informations sur la façon dont les unités physiques du langage peuvent être combinées et changent dans différents contextes. ;La **syntaxe** est la partie de votre grammaire mentale qui sait comment les mots peuvent ou ne peuvent pas être combinés pour former des syntagmes et des phrases, dont une grande partie est implicite. La syntaxe agit de concert avec la **sémantique** pour permettre à la grammaire de déterminer le sens de ces phrases. Le volet **pragmatique** de la grammaire mentale peut vous aider à savoir quelles significations se dégagent dans différents contextes.

Par exemple, « J'ai des nouvelles » peut être interprété comme une bonne ou une mauvaise nouvelle selon le contexte.

Tous ces éléments font partie de la grammaire : ce que nous savons lorsque nous connaissons une langue. Mais une grande partie de ces connaissances est implicite : le problème est que ces connaissances implicites sont difficiles à observer. L'un des buts les plus importants dans ce manuel est d'essayer d'être explicite sur la nature de la grammaire mentale et sur les indices que nous pouvons utiliser pour la comprendre. Nous reviendrons plus en détail sur ce défi dans la [section 1.3](#) ;ci-dessous.

Qu'en est-il de la lecture et de l'écriture?

Parions que vous vous demandez pourquoi ; nous n'avons pas inclus la lecture ni l'écriture dans la grammaire mentale dont il est question ci-dessus. Après tout, vous avez probablement consacré beaucoup de temps à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au cours de vos études. Ces compétences font en effet partie des connaissances grammaticales que vous possédez sur votre langue. Cependant, les utilisateurs de la langue n'ont pas besoin de savoir lire ni d'écrire pour avoir une grammaire mentale. Au Canada, les enfants commencent généralement à apprendre à lire et à écrire vers l'âge de cinq ans, mais ils maîtrisent déjà la phonétique, la phonologie, la morphologie, la syntaxe et la sémantique d'une ou de plusieurs langues avant même d'aller à l'école.

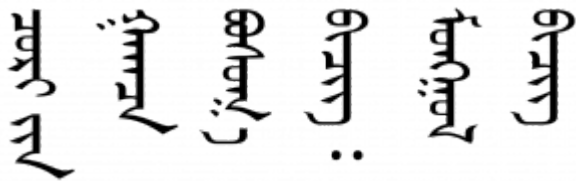


Figure 1.3a. Écriture mongole verticale.

;

Монгол

Figure 1.3b. Écriture cyrillique mongole.

;

;

;

Dans un autre ordre d'idées, les utilisateurs d'une langue pourraient commencer à utiliser un système d'écriture différent sans rien changer d'autre à la grammaire. En mongol, par exemple, les locuteurs utilisent actuellement deux systèmes d'écriture différents : l'alphabet cyrillique et l'écriture mongole traditionnelle, qui se déploie verticalement. Les locuteurs du mongol se comprennent mutuellement, quelle que soit l'écriture qu'ils utilisent pour transcrire la langue. Et il existe de nombreux langages humains qui n'ont tout simplement pas de formes écrites. Les langues des signes comme l'ASL et la LSQ, par exemple, n'ont pas de formes écrites. La plupart des signeurs sont bilingues dans leur langue des signes et dans la forme écrite d'une autre langue.

Ainsi, comme les langages humains ne disposent pas tous d'un système de lecture et d'écriture et que les utilisateurs n'ont pas tous accès à ces systèmes, nous considérons ces compétences comme des éléments secondaires de la grammaire mentale. Si vous êtes alphabétisé dans votre langue, cette alphabétisation est certainement intégrée dans votre grammaire mentale. Mais l'alphabétisation n'est pas nécessaire pour la compétence grammaticale.

Vérifiez votre compréhension

Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais :

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=333#h5p-2>

1.2 CE QU'EST LA GRAMMAIRE ET CE QU'ELLE N'EST PAS

Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les consulter en ligne à l'adresse suivante, mais notez que le contenu est en anglais : <https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=340#oembed-1>

;

La section précédente était un tour d'horizon rapide de certaines parties de la grammaire mentale. Nous découvrirons beaucoup plus de choses sur la grammaire tout au long de ce manuel. Notez que nous utilisons le terme *grammaire* ; un peu différemment de ce que vous avez pu rencontrer auparavant. Peut-être que votre expérience de la grammaire est celle d'un manuel ou d'un guide de style contenant un ensemble de règles, des règles dont le non-respect entraîne des conséquences – vous perdrez des points dans votre essai ou serez corrigé avec un stylo rouge. Ce qui nous intéresse le plus dans ce manuel, c'est la grammaire mentale : le système dans votre esprit qui vous permet de comprendre et d'être compris par d'autres personnes qui connaissent votre langue. Chaque langage humain possède une grammaire mentale : c'est ainsi que les utilisateurs se comprennent entre eux!

C'est une idée très importante. L'une des façons dont les gens expriment parfois des idées racistes, colonialistes et capacitistes est de nier la validité d'une langue en affirmant qu'elle « n'a pas de grammaire. » Mais la vérité est que **toutes les langues ont une grammaire**. Toutes les langues ont un système de formation des mots, une manière d'organiser les mots en phrases, une manière systématique d'attribuer des sens. Même les langues qui n'ont pas d'alphabet, de dictionnaire ou de livre de règles publié ont des utilisateurs qui se comprennent les uns les autres; cela signifie qu'ils ont un système commun, une grammaire mentale commune. En utilisant les techniques des linguistes pour faire des observations scientifiques sur la langue, nous pouvons étudier ces grammaires.

L'autre point important à garder à l'esprit est qu'aucune grammaire n'est meilleure qu'une autre. Vous avez peut-être déjà entendu quelqu'un dire : « Oh, je ne parle pas le vrai italien, juste un dialecte », ce qui sous-entend que le dialecte n'est pas aussi bon que le soi-disant vrai italien. Ou peut-être avez-vous entendu quelqu'un dire que le français québécois est tout simplement bâclé; il n'est pas aussi bien que le français que l'on parle en France. Ou peut-être avez-vous entendu quelqu'un dire que personne à Terre-Neuve ne peut parler correctement l'anglais, ou que personne au Texas ne parle correctement l'anglais, ou peut-être même que personne en Amérique du Nord ne parle correctement l'anglais et que le seul bon anglais est l'anglais de la Reine que l'on parle en Angleterre. ;Du point de vue d'un linguiste, **toutes les langues et tous les dialectes sont également valables!** Il n'existe aucun moyen linguistique de dire qu'une grammaire est meilleure ou pire qu'une autre. Cela fait partie de ce que signifie étudier la grammaire d'un point de vue scientifique : les scientifiques ne notent pas ou ne classent pas les choses qu'ils étudient. Les ichthyologistes ne classent pas les poissons pour savoir quelle espèce est la plus correcte, et les astronomes ne se disputent pas pour savoir quelle galaxie est la plus chic. De même, faire de la linguistique n'implique pas d'attribuer une valeur à une langue, à une variété ou à un dialecte. Nous devons également reconnaître que de nombreuses personnes, y compris des linguistes, attribuent une valeur à des dialectes ou à des variétés particuliers et utilisent des jugements sociaux sur la langue pour créer et renforcer des hiérarchies de pouvoir, de privilèges et de statut. Nous examinerons quelques exemples à la section 1.4 ;et, au chapitre 2, nous approfondirons les termes *langue*, *variété* et *dialecte*.

L'une des propriétés les plus fondamentales de la grammaire est la **créativité**. L'un des sens évidents du terme *créatif* ;est lié à la créativité artistique, et il est vrai que nous pouvons utiliser la langue pour créer de belles œuvres littéraires. Mais ce n'est pas la seule façon dont le langage humain est créatif. Le sens de la créativité qui nous intéresse le plus dans ce livre est mieux connu sous le nom de **productivité** ;ou de **générativité**. Chaque langue peut créer un nombre infini de nouveaux mots et de nouvelles phrases. Chaque langue possède un ensemble fini de mots dans son vocabulaire – peut-être un très grand ensemble, mais toujours fini. Et chaque langue dispose d'un petit ensemble fini de principes pour combiner ces mots. Mais chaque langue peut utiliser ce vocabulaire fini et cet ensemble fini de principes pour produire un nombre infini de phrases, de nouvelles phrases chaque jour.

Le fait que la grammaire soit productive a pour conséquence que les **langues changent constamment**. Avez-vous entendu vos professeurs ou vos parents dire quelque chose comme « Les enfants d'aujourd'hui massacrent le français! Ils devraient apprendre à parler correctement! » Si vous avez grandi en parlant le mandarin, vous avez peut-être entendu la même chose : « Ces adolescents sont en train de massacrer le mandarin! Ils devraient apprendre à parler correctement! » Depuis que la langue existe, les personnes âgées se plaignent que les jeunes la parlent mal. Certains pays, comme la France et l'Allemagne, ont même des instituts officiels qui établissent des règles concernant les mots et les structures de phrases autorisées dans la langue et ceux qui sont interdits. Mais la vérité est que chaque langue évolue. Les langues sont utilisées par les humains, et au fur et à mesure qu'ils grandissent et changent, et que notre société évolue, notre langue change aussi. Certains changements linguistiques sont faciles à observer dans le lexique : nous devons introduire de

nouveaux mots pour les nouveaux concepts et les nouvelles inventions. Par exemple, le verbe *googler* ;n'existait pas lorsque j'étais étudiant de premier cycle, et aujourd'hui, « googler » est quelque chose que je fais presque tous les jours. Les langues évoluent également sur le plan de la phonétique et de la phonologie, ainsi que de la syntaxe, de la morphologie et de la sémantique. Dans le chapitre 10 ;, nous examinerons les méthodes systématiques utilisées par les linguistes pour étudier la variation et le changement.

Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne à l'adresse suivante, mais notez que le contenu est en anglais :

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=340#h5p-3>

1.3 L'ÉTUDE SCIENTIFIQUE DU LANGAGE

Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais : <https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=342#oembed-1>

Nous avons mentionné que la linguistique est la science du langage humain. Lorsque nous disons que la linguistique est une science, cela ne signifie pas qu'il faille une blouse de laboratoire et un microscope pour faire de la linguistique. Cela signifie plutôt que la façon dont nous posons des questions pour apprendre à connaître le langage utilise une approche scientifique.

La réflexion scientifique sur le langage passe par des **observations** systématiques et **empiriques**. Le terme « *empirique* » signifie que nous observons des données pour trouver les preuves de nos théories. Tous les scientifiques font des observations empiriques. Les entomologistes observent les cycles de vie et les habitats des insectes. Les chimistes observent comment les substances interagissent. Les linguistes observent comment les gens utilisent le langage. Tout comme les entomologistes et les chimistes, les linguistes cherchent à décrire avec précision le phénomène qu'ils étudient. Et comme les autres scientifiques, les linguistes s'efforcent de faire des observations qui ne sont pas des jugements de valeur. Si une entomologiste observe qu'une certaine espèce de coléoptères mange des feuilles, elle ne va pas juger que les coléoptères mangent mal et leur dire qu'ils réussiraient mieux dans la vie s'ils mangeaient la même chose que les fourmis. Idéalement, il en irait de même pour les linguistes : nous n'irions pas dire aux gens comment ils doivent ou ne doivent pas utiliser le langage. Bien entendu, comme tous les scientifiques et comme tous les humains, les linguistes ont des préjugés qui les empêchent souvent d'atteindre cet idéal; nous y reviendrons plus loin dans ce manuel. Cependant, l'objectif des sciences du langage est d'adopter une approche **descriptive** du langage et non une **approche** prescriptive, afin de décrire comment les gens utilisent le langage, et non pas de prescrire comment ils devraient ou ne devraient pas le faire.

Par exemple, nous pourrions décrire les pluriels anglais de la manière suivante :

L'ajout de *-s* à un nom lui permet de désigner plusieurs choses, comme *apples*, *books* ou *shoes*.

Ou encore, vous pouvez émettre des recommandations quant à la façon dont vous estimez que les gens devraient former les pluriels :

Le mot *virus* étant dérivé du latin, sa forme plurielle en anglais est *virii* et non *viruses*.¹

Ainsi, lorsque nous faisons de la linguistique, notre objectif est de faire des observations descriptives et empiriques du langage. Cependant, l'un des défis auxquels sont confrontés les scientifiques du langage est que bon nombre des phénomènes étudiés sont difficiles à observer. Contrairement à nos amis entomologistes, il ne suffit pas d'aller dans le jardin pour trouver une graminée rampant sur une plante. Nous devons trouver comment faire des observations sur l'esprit. Dans ce manuel, vous découvrirez les différents outils des sciences du langage qui nous permettent de faire des observations systématiques sur la manière dont les êtres humains utilisent le langage.

Adopter une approche métalinguistique : observer ce qui est possible dans une langue

Comme je ne cesse de le répéter, une grande partie des connaissances linguistiques que nous possédons est inconsciente. L'un des outils que nous pouvons utiliser pour accéder à notre grammaire mentale consiste à essayer d'accéder à la **conscience métalinguistique**, c'est-à-dire la connaissance consciente que nous avons de notre grammaire, et non la connaissance grammaticale en elle-même. Si vous avez étudié une langue à l'école, vous avez probablement une certaine conscience métalinguistique de cette langue parce qu'on vous l'a enseignée de manière explicite. Mais pour votre langue première, celle que vous avez parlée en grandissant, il peut être un peu plus difficile d'accéder à vos connaissances métalinguistiques parce qu'elles sont en grande partie implicites. C'est une compétence que nous mettrons en pratique tout au long de ce livre.

Voici un exemple d'accès à la conscience métalinguistique : imaginons que vous souhaitiez créer un nouveau mot anglais pour un personnage dans un jeu. Allez-vous appeler votre jolie petite créature *blifter* ou *lbitfer*? Aucune de ces formes n'existe en anglais, mais elles utilisent toutes deux des sons qui font partie de la phonétique anglaise. Vous avez probablement l'impression que *blifter* est un bon nom pour votre nouvelle créature, alors que *lbitfer* est un nom assez terrible. Notez que votre perception selon laquelle le nom *lbitfer* est incorrect ne relève pas d'une approche prescriptive – ce n'est pas parce que cela semble grossier ou que vous risquez d'avoir des ennuis en combinant ces sons de cette manière. C'est juste que... ça ne peut pas se produire.

^[1]

Vous avez fait une observation descriptive selon laquelle *lbifter* n'est pas un mot possible en anglais. De cette observation, nous pouvons conclure que *lbifter* est agrammatical en anglais.

Comme la linguistique utilise le mot *grammaire* d'une manière particulière, les mots *grammatical* et *agrammatical* ont également une signification précise. Les mots, les syntagmes et les phrases **agrammaticaux** sont des éléments qui ne peuvent tout simplement pas exister dans une langue donnée : la grammaire mentale de cette langue ne les génère pas. Notez que la grammaticalité ne concerne pas ce qui existe réellement dans une langue; elle concerne la possibilité d'existence d'une forme. Dans cet exemple, *blifter* et *lbifter* contiennent tous deux les mêmes sons, mais *blifter* pourrait être un mot anglais et *lbifter* ne le pourrait pas. En d'autres termes, *blifter* est grammatical en anglais, tandis qu'*lbifter* est agrammatical en anglais.

Il est souvent utile de comparer des mots, des syntagmes ou des phrases similaires pour essayer d'accéder à notre conscience métalinguistique. Prenons un autre exemple pour observer ce qui est possible. Voici deux phrases similaires, toutes deux possibles (ou acceptables) en anglais :

1. Sam compared the forged painting with the original.
2. Sam compared the forged painting and the original.

Essayons de poser des questions à partir de ces phrases :

3. Did Sam compare the forged painting with the original?
4. Did Sam compare the forged painting and the original?

En observant les questions en (c) et en (d), nous constatons que toutes deux sont acceptables en anglais. Essayons maintenant un autre type de question :

5. What did Sam compare the forged painting with?
6. *What did Sam compare the forged painting and?

La comparaison de ces deux phrases nous donne un résultat très clair : (e) est possible, mais (f) ne l'est pas. Nous utilisons un astérisque, ou une étoile, au début de la phrase (f) pour indiquer que cela ne peut pas se produire. Ces **jugements d'acceptabilité** (aussi parfois appelés **jugements de grammaticalité**) sont nos observations empiriques : ces deux phrases similaires sont toutes deux possibles en tant qu'énoncés déclaratifs (a-b) et en tant que questions par oui ou non (c-d), mais lorsque nous essayons d'en faire une question de contenu (WH-questions en anglais), le résultat est acceptable pour la première (e), mais pas pour la seconde (f). Une fois cette observation faite, notre tâche consiste à comprendre ce qui se passe dans la grammaire mentale qui peut expliquer cette observation. Pourquoi la question en (e) est-elle grammaticale alors que celle en (f) ne l'est pas?

Plus d'outils pour les sciences du langage



Figure 1.4. Chandail à capuchon.

Comme il peut être difficile d'accéder aux connaissances métalinguistiques, vous ne voudrez peut-être pas vous fier aux jugements d'acceptabilité d'un seul utilisateur de la langue. Vous pourriez plutôt utiliser un sondage pour recueillir des données quantitatives sur l'acceptabilité auprès d'un grand nombre d'utilisateurs. Il est également possible d'utiliser des **sondages** pour **obtenir** les mots que les gens utilisent pour désigner des éléments particuliers. D'après les données d'un sondage, nous savons que certaines personnes appellent cette chose « sweat-shirt », d'autres « hoodie », et que les habitants de la Saskatchewan l'appellent « bunny hug ». Les sondages sont particulièrement utiles pour en savoir plus sur les variations régionales, un aspect que vous pourrez approfondir au chapitre 10. Si vous étudiez les variations régionales et sociales, vous pouvez également recueillir des données à l'aide d'**entretiens**, en posant des questions comme celle-ci : « Le “u” dans *student* se prononce-t-il comme “oo” dans *too* ou comme “u” dans *use*? ».

Un **corpus** est un autre outil qui permet de faire des observations linguistiques. Un corpus est une grande base de données qui rassemble des exemples de la langue telle qu'elle est utilisée dans le monde, à partir de livres, de journaux, de babillards électroniques, de vidéos. Certains corpus ne contiennent que du texte écrit, tandis que d'autres comprennent des vidéos de langue des signes ou des fichiers audio avec transcription phonétique. Ce qui est intéressant avec des outils tels que les jugements d'acceptabilité, les sondages et les corpus, c'est qu'ils sont relativement faciles à utiliser : il n'est pas nécessaire d'avoir une formation approfondie ni beaucoup d'argent pour demander aux gens quel mot ils utilisent pour désigner les chaussures de sport, ou pour voir comment un mot ou une phrase est utilisé dans un corpus. Nous utiliserons certains de ces outils accessibles tout au long de ce livre.

Il existe également des outils plus spécialisés pour les sciences du langage. ;Les phonéticiens utilisent une variété de logiciels pour analyser les enregistrements audio et vidéo de locuteurs et de signeurs. Praat (Boersma et Weenink, 2022) est un populaire éditeur de forme d'onde pour l'analyse des enregistrements audio. Bien que Praat soit principalement conçu pour les linguistes, il présente certaines similitudes avec les programmes d'édition audio pour la baladodiffusion. ELAN (*ELAN | The Language Archive*, 2021) est un outil puissant qui permet à un utilisateur d'annoter des enregistrements vidéo, et le programme SLP-Annotator (Lo et Hall, 2019) permet également des **annotations** phonétiques des langues des signes enregistrées sur vidéo. Certains phonéticiens effectuent également des mesures anatomiques des articulateurs, en utilisant des ultrasons ou la palatographie pour la parole ou la capture de mouvement pour la langue des signes.

Nous pouvons nous appuyer sur les techniques de la psychologie du comportement pour faire des observations sur l'utilisation du langage en temps réel à l'aide d'**expériences**. Vous pouvez mesurer les temps de réaction et de lecture des mots et des phrases, ou demander aux participants d'écouter des mots associés à du bruit blanc. Certaines expériences utilisent l'oculométrie pour mesurer les mouvements oculaires des personnes qui lisent un texte, regardent un signeur ou écoutent un locuteur. Il est même possible d'utiliser des techniques d'**imagerie neuronale** telles que l'électroencéphalographie (EEG) et l'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle (IRMf) pour observer l'activité cérébrale pendant le traitement du langage. Pour en savoir plus sur l'interprétation des données de ces expériences, reportez-vous au chapitre 13.

Au moment d'entreprendre des études en linguistique, il est souvent très intéressant d'utiliser la méthode scientifique pour réfléchir à la grammaire. Cela permet de réaliser que la grammaire n'est pas seulement un ensemble de règles arbitraires à mémoriser pour s'exprimer de façon « convenable ». Même si nous ne regardons pas dans un microscope en portant une blouse de laboratoire, les outils des sciences du langage nous permettent de faire des observations systématiques sur la façon dont les humains utilisent le langage. Nous pouvons interpréter ces observations pour en tirer des conclusions sur l'esprit humain.

Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais :

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=342#h5p-50>

Références

Boersma, P. & Weenink, D. (2022). *Praat: Doing Phonetics by Computer*. <https://www.fon.hum.uva.nl/praat/>

ELAN | The Language Archive (6.2). (2021). [Computer software]. Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive. <https://archive.mpi.nl/tla/elan>

Lo, R. Y.-H. & Hall, K. C. (2019). SLP-AA: Tools for Sign Language Phonetic and Phonological Research. *Proceedings of Interspeech 2019*, 3679–3680.

;

-
1. Cette affirmation prescriptive, ou normative, ne reflète pas ce qui se passe réellement en anglais, puisque la plupart des anglophones utilisent *viruses* au lieu de *virii*. En fait, elle ne reflète même pas ce qui se passe en latin puisque le mot latin *virus* n'avait pas de pluriel! ↵

1.4 L'UTILISATION DES SCIENCES DU LANGAGE À MAUVAIS ESCIENT

Note de contenu : Cette section comprend une discussion sur les pensionnats.

;

Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les consulter en ligne à l'adresse suivante, mais notez que le contenu est en anglais : <https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=344#oembed-1>

Même s'il est passionnant de réfléchir à la langue d'un point de vue scientifique, il est important de se rappeler que la science n'est pas un domaine intrinsèquement vertueux. Les humains peuvent utiliser les outils de la science pour nuire, y compris les outils de la linguistique. La plupart des travaux fondamentaux dans le domaine de la linguistique ont été réalisés par des missionnaires chrétiens dont l'objectif était pas vraiment de découvrir la nature systématique de la grammaire mentale, mais plutôt de convertir les gens à leur religion. Leur travail a plusieurs conséquences pour les langues autochtones.

Les missionnaires qui sont arrivés les premiers sur le territoire qui s'appelle aujourd'hui le Canada étaient des chrétiens européens. Ils ont commencé à documenter les langues **autochtones** qu'ils rencontraient afin de pouvoir les utiliser pour enseigner la doctrine chrétienne, et afin de pouvoir faire du commerce et obtenir des ressources. Lorsqu'ils écrivaient les mots et les structures qu'ils apprenaient, ils utilisaient l'alphabet romain et fondaient leurs hypothèses sur le fonctionnement de la langue sur ce qu'ils avaient appris en étudiant le latin et d'autres langues européennes. Cela signifie que les premiers documents écrits concernant ces langues

autochtones les décrivent de ce point de vue. L'alphabet romain (celui que l'anglais utilise aujourd'hui) s'est développé pour représenter les langues européennes, et n'est donc pas très précis pour représenter la phonétique d'autres langues.

Une fois qu'ils ont eu suffisamment de langues écrites, les missionnaires ont commencé à traduire la Bible chrétienne dans les langues locales. Étant donné que les documents écrits sont permanents d'une manière différente de la parole et des signes, l'écriture d'un texte a pour effet de « geler » cette forme de la langue. Ainsi, lorsque les Européens ont commencé à enseigner la lecture et l'écriture à l'aide de leurs textes écrits, une partie des variations entre les langues est tombée en désuétude à mesure que les formes écrites prenaient le dessus. Et ces effets n'étaient pas accidentels ou bénins. Les écrits des missionnaires eux-mêmes montrent qu'ils considéraient les langues autochtones comme inférieures aux langues européennes. Ils se sont plaints, à tort, que les langues n'avaient pas de mots pour *âme* ;et *croissance* ;et *ange*, et ils pensaient que les grammaires complexes, au sujet desquelles nous en apprendrons plus dans les chapitres suivants, étaient barbares. Dans « History of the Language Sciences », Edward Gray écrit :

« Les jésuites se moquaient généralement des langues, caractérisant le caractère polysynthétique des langues américaines comme un symptôme de décadence sociale. Conformément à leur caractère païen, les missionnaires ont largement supposé que [les peuples autochtones] n'avaient pas réussi à imposer une discipline grammaticale à leurs langues » (Gray 2000, p. 934)

D'une part, on peut considérer que le travail de ces missionnaires chrétiens européens, qui ont documenté les langues autochtones, est à l'origine du domaine de la linguistique. Dans certains cas, ces documents écrits ont servi de source aux travaux visant à réveiller des langues endormies comme le huron-wendat. Mais en même temps, nous devons reconnaître que le travail des missionnaires a causé un réel préjudice : la documentation elle-même était inexacte et a conduit à la perte de nombreuses caractéristiques des langues. Lorsque l'Église chrétienne a pris le pouvoir sur ce continent, elle a cessé d'essayer d'enseigner dans les langues locales et a imposé l'anglais ou le français, souvent de manière violente. En fait, l'élimination des langues et des cultures autochtones était l'objectif déclaré du gouvernement canadien. Pendant une bonne partie du XXe siècle, la police, l'Église et le gouvernement ont saisi de force les enfants autochtones, les ont enlevés à leur famille et les ont envoyés dans des pensionnats. Dans ces écoles, les enfants étaient séparés de leurs frères et sœurs et de leurs cousins et il leur était interdit de parler la langue de leur famille. Ils ont été affamés, abusés physiquement et sexuellement, et certains d'entre eux ont été assassinés. Dans ces conditions, il n'est pas surprenant qu'ils aient cessé d'utiliser leurs langues familiales : l'utilisation de l'anglais ou du français était une question de survie. Malgré les tentatives du gouvernement colonial d'assimiler les peuples autochtones aux « habitudes et modes de pensée des hommes blancs » (MacDonald, cité dans TRC [2015]), certaines langues autochtones ont encore des locuteurs vivants, tandis que d'autres sont endormies. Pour en savoir plus sur le travail effectué par les populations autochtones pour se réapproprier leurs langues, voir le chapitre 9.

Lorsque nous travaillons dans le domaine des sciences du langage, il peut être tentant d'essayer de se dissocier

du mal que ces missionnaires ont fait, de dire « ils faisaient de la religion, pas de la linguistique ». Mais les pratiques scientifiques modernes de la linguistique ont également porté préjudice aux langues autochtones et aux autres langues minorisées. Les linguistes comptent sur les utilisateurs pour leur fournir des données linguistiques, mais ceux qui consacrent leur temps et leur énergie à répondre à nos questions ne reçoivent pas toujours grand-chose en retour. Parfois, les linguistes recueillent des données pour tester une hypothèse scientifique particulière, et ces données finissent par n'exister que dans d'obscures publications scientifiques, alors qu'elles auraient pu être mises à la disposition de la communauté des utilisateurs de la langue eux-mêmes, pour la préservation et l'enseignement de leur langue. Parfois, ce qui n'est qu'une simple donnée pour un linguiste est une histoire sacrée ou contient des informations personnelles sensibles, et sa publication pourrait violer les croyances ou la vie privée de quelqu'un. Même si un linguiste prend soin de travailler de manière descriptive, il existe un risque réel d'appropriation linguistique et culturelle s'il devient la soi-disant autorité en matière de langue sans être membre de la communauté linguistique. Parfois, les tentatives de description des linguistes se transforment en normes prescriptives : si un linguiste écrit « Dans la langue X, A est grammatical et B est agrammatical » en se fondant sur ce qu'il a appris d'un groupe de locuteurs, cette observation peut devenir la variété standard de la langue X, même s'il existe un autre groupe de locuteurs pour qui B est parfaitement grammatical.

Ce n'est pas seulement dans les États colonisés comme le Canada que les langues sont endommagées par le **colonialisme**. Le capitalisme incite fortement les gens du monde entier à parler anglais pour pouvoir participer au marché du travail. Et plus ils utilisent l'anglais, moins ils utilisent leurs langues locales. Dans le chapitre 12, nous examinerons quelques-unes des façons dont le domaine de la linguistique appliquée et l'enseignement de l'Anglais comme langue étrangère (ALE) peuvent contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement de l'anglais en tant que langue étrangère¹) peuvent renforcer les normes racistes.

En tant que domaine, la linguistique est également responsable des préjudices causés aux personnes handicapées et à leurs pratiques linguistiques. Dans le chapitre 11, nous verrons comment les enfants sourds sont souvent privés d'apports linguistiques à cause de l'**oralisme**, l'opinion selon laquelle le langage parlé est plus important que la langue des signes. L'oralisme est répandu dans le domaine de la linguistique, qui omet souvent, comme la première édition de ce livre, d'étudier ou d'enseigner les structures linguistiques des langues des signes. La pratique consistant à observer les schémas de langage de nombreux utilisateurs, même d'un point de vue descriptif, a tendance à identifier des **normes** d'utilisation du langage, ce qui permet ensuite de qualifier de désordre tout ce qui s'écarte de la norme. Par exemple, Salt (2019) a montré que lorsque des linguistes ont utilisé des techniques d'entretien standard pour étudier la conversation de personnes autistes, ils ont constaté des « déficits » dans leurs capacités pragmatiques. Mais lorsque les participants autistes étaient observés en train de converser entre eux, ces déficits n'étaient pas apparents. Salt a conclu que c'était la méthode

1. ^[1]

de recherche elle-même, à savoir l'entretien, qui était à l'origine des troubles pragmatiques de l'autisme. De même, MacKay (2003) a fait part de son expérience de l'**aphasie** consécutive à un accident vasculaire cérébral. Son récit illustre avec éloquence la manière dont les techniques de diagnostic et de traitement standard ont ignoré ses adaptations en matière de communication et l'ont traité comme un incompetent.

Quelle est donc la leçon à tirer pour nous, linguistes du 21^e siècle? Je vais m'efforcer de faire preuve d'humilité dans mes réflexions scientifiques. J'aime utiliser les outils de la science pour observer le langage. Mais j'essaie de me rappeler que la science est une façon de connaître qui comporte ses propres biais cognitifs. En d'autres termes, faire de la linguistique n'est pas un exercice neutre. L'une des leçons fondamentales de ce livre est qu'il faut cesser de considérer la grammaire comme un ensemble de règles prescriptives dans un livre pour la considérer comme un élément vivant dans notre esprit. Mais ne restons pas non plus dans cette logique. En plus de considérer la langue comme quelque chose qui vit dans l'esprit de chaque individu, rappelons-nous que la langue est quelque chose qui vit dans les communautés et qui est commune à ses utilisateurs, dans les conversations que nous avons et les histoires que nous racontons. Nous continuerons à explorer ces façons de penser la langue dans le reste de cet ouvrage.

Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne à l'adresse suivante, mais notez que le contenu est en anglais :

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=344#h5p-51>

Références

Gray, E. G. (2000). Missionary linguistics and the description of 'exotic' languages. In S. Auroux, E. F. K. Koerner, H.-J. Niederehe, & K. Versteegh (Eds.), *History of the Language Sciences* (Vol. 1). Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110111033.1.20.929>

MACKAY, R. (2003). 'Tell them who I was': The social construction of aphasia. *Disability & Society*, 18(6), 811-826. <https://doi.org/10.1080/0968759032000119532>

SALT, M. (2019). *Deficits or Differences? A New Methodology for Studying Pragmatic Language in Autism Spectrum Disorder* [Thesis]. <https://macsphere.mcmaster.ca/handle/11375/25433>

The Truth and Reconciliation Commission of Canada. (2015). *Honouring the Truth, Reconciling for the Future: Summary of the Final Report of the Truth and Reconciliation Commission of Canada*. www.trc.ca

1. Also known as English as a Second Language (ESL) or English as an Alternate Language (EAL). ↵

1.5 L'UTILISATION DES SCIENCES DU LANGAGE À BON ESCIENT

Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les consulter en ligne à l'adresse suivante, mais notez que le contenu est en anglais : <https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=346#oembed-1>

Dans la section précédente, nous avons essayé de reconnaître les façons dont la linguistique a fait du tort et continue de le faire, comme de nombreux domaines de recherche universitaire. La reconnaissance de ces préjugés n'est qu'une partie de notre responsabilité. Dans ce livre, nous essayons de nous concentrer sur les façons dont nous pouvons utiliser les outils des sciences du langage pour remédier à certains de ces préjugés et, plus important encore, pour faire du bien dans le monde. Nous espérons également que ce manuel vous donnera envie de continuer à faire de la linguistique! Réfléchissons donc à certaines des choses auxquelles la linguistique peut vous préparer.

Dans le secteur technologique, les personnes ayant une formation en linguistique utilisent leurs compétences pour améliorer les logiciels qui résument des textes, traduisent d'une langue à l'autre, synthétisent des sons naturels pour votre assistant vocal ou votre GPS et aident votre assistant vocal à comprendre votre discours! À l'heure où j'écris ce manuel, les systèmes de reconnaissance vocale produisent de bons résultats pour les accents américains normalisés, en particulier lorsqu'ils sont prononcés par des voix graves, mais ils sont beaucoup moins précis pour les voix plus aiguës et pour les nombreux accents différents utilisés par les anglophones. Peut-être serez-vous l'un des linguistes qui s'opposeront à ces biais intégrés dans les algorithmes!

En parlant de technologie, un autre domaine où les sciences du langage sont utiles est le développement d'applications d'apprentissage des langues. Le hibou qui vous gronde si vous omettez de pratiquer l'espéranto tous les jours a été conçu par des linguistes! De nombreuses personnes qui apprennent une nouvelle langue

constatent que leur apprentissage est amélioré par le type de conscience métalinguistique que vous acquerez grâce à ce livre.

Cela nous amène à un autre domaine où la linguistique joue un rôle important : le soutien aux populations autochtones qui souhaitent récupérer, raviver ou revitaliser leurs langues. Comme nous le verrons dans les chapitres suivants, l'analyse linguistique de ces grammaires peut être utile pour créer du matériel pédagogique et soutenir les apprenants adultes qui n'ont pas eu la chance d'apprendre leur langue dans leur enfance. En ce qui me concerne, en tant que colon, je voudrais faire attention à ne pas me positionner comme l'expert qui est là pour sauver la langue! Je voudrais plutôt suivre l'exemple des membres de la communauté autochtone pour décider comment et où déployer mes compétences linguistiques.

La formation linguistique n'est pas seulement utile à l'apprentissage des langues, mais aussi à l'enseignement des langues! L'étude de la linguistique est souvent un bon point de départ pour obtenir un diplôme d'enseignant d'anglais langue seconde, ou pour apprendre à enseigner toute autre langue.

Beaucoup d'étudiants sont attirés par les études de linguistique parce qu'ils veulent poursuivre une carrière clinique en orthophonie. Dans l'idéal, les traitements proposés par les cliniciens s'appuient sur des données probantes issues des sciences du langage. Par exemple, si une personne souffre d'une lésion cérébrale, sa capacité à produire ou à comprendre le langage peut être altérée, et l'orthophonie peut parfois permettre de récupérer une partie de cette fonction. De même, une personne transgenre qui souhaite que sa voix soit différente peut demander l'avis d'un orthophoniste dans le cadre de sa transition. Certains cliniciens orientent leur carrière dans une direction plus hollywoodienne et proposent aux acteurs du mentorat en accent ou en dialecte!

Les linguistes sont sollicités dans de nombreux autres secteurs. Je connais personnellement des linguistes qui ont été payés pour leur expertise :

- à témoigner devant les tribunaux relativement à l'interprétation de contrats et de politiques;
- à interpréter la manière dont les clients comprennent les produits qu'ils utilisent;
- à identifier l'auteur d'un document contesté;
- à consulter les noms de marque potentiels pour les nouveaux médicaments;
- à créer des langues entièrement nouvelles pour les films et les séries télévisées.

Le langage est partout. C'est un élément fondamental de l'interaction entre les êtres humains. Comprendre le fonctionnement du langage, c'est donc comprendre les gens. Et comprendre les gens peut être un pas vers le bien dans le monde.

Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne à l'adresse suivante, mais notez que le contenu est en anglais :

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=346#h5p-52>

1.6 EXERCEZ VOS COMPÉTENCES LINGUISTIQUES

Exercice 1. Les termes ;*langue première* et ;*L1* (ou parfois, ;*langue maternelle*) désignent la langue que vous avez apprise de votre entourage dès votre plus jeune âge. De nombreuses personnes possèdent plus d'une L1. Quelle est votre L1? En avez-vous plus d'une? ;Faites deux observations scientifiques sur votre L1. ;N'oubliez pas que les observations scientifiques sont descriptives et non normatives.

Exercice 2. Imaginez que vous travaillez pour une entreprise en démarrage qui a mis au point un nouveau produit génial. Votre entreprise fait appel à vous, le linguiste interne, pour trouver un nom à ce nouveau produit. Il doit s'agir d'un nom unique qui n'existe pas déjà. Quel nom donnerez-vous au nouveau produit de votre entreprise?

Maintenant, regardez cette liste de noms de produits générés par d'autres étudiants. Lesquels sont de bons noms de produits et lesquels ne le sont pas? ;Qu'est-ce qui fait qu'un nom est bon? Comment le savez-vous?

mentocular	swoodie	torrix	baizan
jibberdab	keerild	euquinu	tuitionary
kzen	zirka	hbiufk	fluxon

Exercice 3. ;L'une des nombreuses façons dont la grammaire mentale est générative est qu'il est toujours possible de créer de nouveaux mots dans une langue. L'anglais permet souvent de créer de nouveaux verbes à partir de noms existants, même à partir de noms propres comme dans les phrases suivantes (nous avons traduit en français, mais il faut comprendre que les verbes sont issus de mots anglais) :

1. 1.
 - Nous ;**Megabussons** ;vers Montréal en fin de semaine.
 - Vous trouverez la réponse en ;**googlant**.
 - Les enfants ont été ;**Pfizerisés** avant de retourner à l'école.

Créez trois nouveaux verbes à partir de noms anglais (noms communs ou noms propres) et placez chacun d'eux dans une phrase pour en illustrer le sens.

Exercice 4. ;Pensez à un mot qui n'est entré que récemment dans la langue anglaise et qui ne figure donc pas encore dans les dictionnaires courants. Observez quelques exemples d'emploi du mot en contexte, soit dans vos conversations habituelles, soit en effectuant une recherche en ligne. ;Sur la base de vos observations du mot dans son contexte, rédigez une définition du mot dans le dictionnaire.

;

ARCHIVES

Cette section contient les unités que nous avons écrites et qui n'apparaissent pas dans la version finale.

CHAPITRE 2 : LANGAGE, POUVOIR ET PRIVILÈGE

Le langage est un élément central de la façon dont nous interagissons les uns avec les autres en tant qu'êtres humains. Grâce au langage, nous ne communiquons pas seulement des idées et des informations, mais nous exprimons et créons également des aspects de notre identité. C'est pourquoi nous commençons ce livre en examinant certains aspects sociaux du langage.

Lorsque vous aurez terminé ce chapitre, vous pourrez :

- Décrire les relations entre le pouvoir et le langage dans une variété de scénarios
- Trouver des exemples concrets de relations entre le pouvoir et le langage
- Utiliser votre conscience métalinguistique pour comprendre votre propre attitude et celle des autres à l'égard du langage

2.1 LANGAGE ET IDENTITÉ

Le langage peut changer le monde. Pour vrai!

Imaginez que vous assistiez au mariage de deux amis. Ils ont marché jusqu'à l'autel, ont prononcé leurs vœux, ont échangé leurs alliances, certains versent des larmes de joie et le grand moment approche : « Oui je le veux. ». « Oui je le veux. » « Je vous déclare maintenant mari et femme. » Ils s'embrassent, vous applaudissez, et le monde devient tout à coup un peu différent. Il y a quelques instants, vos amis étaient célibataires et maintenant ils sont mariés! Cela a des conséquences concrètes et importantes pour eux. Peut-être vos amis ont-ils rempli des déclarations de revenus distinctes l'année dernière et doivent maintenant le faire ensemble? Peut-être avaient-ils des polices d'assurance-maladie distinctes, et maintenant l'un d'eux peut figurer sur la police de l'autre. S'ils vivent dans un pays où la common law est appliquée, ils bénéficient désormais du privilège du conjoint. Tous ces changements dans le monde peuvent être attribués à ces trois énoncés : « Oui je le veux. ». « Oui je le veux. » « Je vous déclare maintenant mari et femme. » ; En prononçant ces mots, vos amis et le célébrant ont changé le monde, même un tout petit peu.

Il y a d'autres mots et syntagmes, comme *prononcer* et *je le veux*, qui ont une incidence sur le monde. Par exemple, si vous jouez une partie d'échecs et que vous vous rendez compte que vos chances de gagner sont extrêmement faibles, vous pouvez dire à votre adversaire « Je déclare forfait ». La partie est maintenant terminée et vous avez perdu (désolé). Après un entretien d'embauche réussi, si votre futur patron vous dit « Vous êtes embauché », félicitations, vous avez un nouveau travail! Ce sont des exemples de la manière dont nous pouvons « faire des choses avec des mots », comme l'a dit le philosophe du langage J. L. Austin. Ce sont des exemples de la **performativité** du langage. Les mots et les phrases comme *Je déclare forfait* sont des **actes de langage performatifs**. Il s'agit d'énoncés qui non seulement transmettent un certain type d'information, mais remplissent également une fonction ou une action qui influence la réalité. Nous reviendrons sur les actes de langage performatifs à la section 8.9 lorsque nous aborderons les théories de la signification.

Si les actes de langage performatifs sont puissants en ce sens qu'ils changent le monde, ils nécessitent également un contexte adéquat pour y parvenir. Lorsqu'un groupe d'enfants en récréation organise un « mariage » et que deux d'entre eux se « marient », peu importe le nombre de fois ou la force avec laquelle un autre enfant dit « Je vous déclare mariés », le monde n'a pas changé de la même façon qu'avec nos amis qui ont prononcé ces mêmes mots. Si vous vous contentez de crier « JE DÉCLARE FAILLITE », cela ne suffira pas à changer

vosre situation financière! La capacité de certains mots et certaines phrases à effectuer des actions dans le monde réel dépend d'une combinaison de l'autorité et de la sincérité de la personne qui les prononce et de l'adhésion de l'auditoire et de la population en général. En d'autres termes, le public reconnaît-il l'autorité et la sincérité qui se cachent derrière les mots et, par conséquent, accepte-t-il leur pouvoir de réaliser l'action prévue? L'enfant célébrant lors d'un faux mariage n'a pas l'autorité de déclarer quelqu'un marié et la déclaration de faillite nécessite plus qu'un simple énoncé! Pour que les mots fassent des choses, la société doit convenir que certains mots peuvent faire certaines choses dans certains contextes; ils ont le pouvoir qu'ils ont parce que nous reconnaissons qu'ils ont ce pouvoir. ; Cela dit, les gens ne sont pas tous d'accord sur les mots qui ont du pouvoir dans tel ou tel contexte, et les désaccords sur ces questions peuvent être contestables.

La philosophe Judith Butler a étendu l'idée de performativité à partir de certains actes de langage, comme *Je prononce, Je concède, Vous êtes congédié, Je promets, Je déclare par la présente*, etc., pour suggérer que certains aspects de nos identités sont forgés dans la réalité par le biais de notre utilisation du langage et d'autres pratiques sociales. Dans cette perspective, c'est toute la langue qui est performative, et pas seulement certains actes de langage. Butler a mis l'accent sur le genre en tant qu'« accomplissement performatif » : certaines pratiques sociales (y compris le langage) sont associées à des hommes ou à des femmes (ou non) et ces pratiques sociales sont ensuite considérées comme masculines ou féminines (ou non), et comme les personnes qui s'expriment comme masculines ou féminines (ou non) répètent ces schémas encore et encore, un lien entre certaines pratiques sociales et le genre est renforcé. Les pratiques sociales qui renforcent le genre comprennent des choses comme porter une cravate ou une jupe rose, cueillir des fleurs ou tondre la pelouse, entrer dans certaines salles de bain et, plus important encore pour nous, utiliser le langage de certaines manières. Comme nous le verrons au chapitre 10, les caractéristiques linguistiques sont utilisées, à la fois directement et indirectement, dans la représentation des différentes manières d'être un homme, d'être une femme ou de ne pas l'être.

Nous pouvons étendre l'idée de Butler au-delà du genre et comprendre que *tous* les aspects de notre identité sont des accomplissements performatifs. Notre identité est quelque chose de socialement construit, et à travers une pratique sociale soutenue dont nous convenons mutuellement qu'elle a une certaine signification, nous sommes actifs dans sa construction. Chaque fois que je prononce le stéréotype linguistique québécois *ouais*, j'affirme mon identité en tant que Québécois et je renforce le lien entre *ouais* et l'identité québécoise. Si, au début d'un cours, je m'exprime avec mon français québécois (par exemple, je pourrais dire *Salut!* au lieu de *Bonjour* et *Ça va vous autres?* au lieu de seulement *Ça va?*), j'annonce que je suis une personne décontractée qui n'a pas envie de se conformer à l'attente générale selon laquelle un cours universitaire doit absolument se donner dans un contexte formel. Si je prends une gorgée d'une bière et que, dans le jargon des connaisseurs de la bière artisanale, je demande « Est-ce que je détecte un soupçon de *houblon Cascade en fin de bouche?* », je m'affirme en tant que membre de la communauté des buveurs de bière artisanale; j'affirme non seulement que j'apprécie cette boisson et que je la connais bien, mais aussi que je *suis* le type de personne qui apprécie et connaît la boisson et toutes les associations sociales que cela peut impliquer (peut-être masculin, millénaire, hipster et pas *trop* sérieux comme ces gens de « vin »!) (voir Konnelly 2020).

Lorsque nous parlons de *performativité*, il est important de faire une distinction avec une autre conception courante de la performance. Lorsque nous disons que certains aspects de notre identité sont *performatifs*, nous ne disons pas, par exemple, que notre genre est comme un rôle que nous jouons sur scène. Il ne s'agit pas de jouer la comédie et encore moins d'agir comme quelqu'un qui n'est pas vous. Lorsque nous parlons de performativité et de langage, nous voulons dire que le langage *remplit* certaines fonctions pour nous. C'est l'idée que nous devenons ce que nous sommes par nos comportements et que le langage remplit cette fonction pour nous.

Si la langue peut être utilisée pour accomplir des actions, alors elle a le pouvoir de faire du bien comme du mal.

Références

Austin, J. (1962). *How to Do Things with Words*. Harvard University Press.

BUTLER, J. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.

Konnely, L. (2020). Brutoglossia: Democracy, authenticity, and the enregisterment of connoisseurship in 'craft beer talk'. *Language & Communication*, 75, 69–82.

2.2 LANGAGE ET OFFENSE

Tabous et offense

Dans la section précédente, nous avons vu que le langage a un pouvoir qui va au-delà de la communication du sens littéral : des choses peuvent se produire dans le monde parce que nous avons prononcé quelque chose. Le langage est très puissant à cet égard. Nous venons de voir que le langage est la façon dont nous exprimons notre identité. Un autre pouvoir du langage est l'effet émotionnel que la production et/ou la perception de certaines expressions peuvent avoir sur nous. Voyons ce que cela signifie dans cette section et dans la suivante.

Qu'entendons-nous par effet émotionnel? Les jurons en sont un exemple. Bien que les mots anglais *poop* et *shit* aient le même sens de base et fassent référence à la même substance physique, ils ne sont pas complètement interchangeables dans une conversation. Alors que *poop* est assez anodin, presque enfantin, *shit* est considéré comme **tabou**, ce qui signifie que son utilisation est évitée, sauf dans certaines circonstances. Enfreindre ce tabou en l'utilisant dans de mauvaises circonstances est susceptible d'offenser certaines personnes. Par exemple, si vous vous cassez un orteil et que vous criez « Oh, poop! », personne ne sera offensé. Cependant, si vous demandez à un jeune enfant « Do you need to take a shit? », cela offensera certainement de nombreux adultes. Le contexte est important et utiliser un langage tabou dans un contexte inapproprié est culturellement offensant, plutôt que simplement amusant ou gênant.

Comparez cela à d'autres paires de mots qui ont le même sens de base, mais des connotations différentes, sans être considérés comme offensants. Par exemple, en anglais, les mots *odour* et *aroma* font tous deux référence à des odeurs. Nous avons tendance à dire « unpleasent odours » et « pleasent aromas », mais mélanger ces associations ne froissera personne. La connotation péjorative du mot *odour* ne suffit pas à rendre le mot tabou.

;

Il est facile de penser que les tabous sont évités dans les conversations parce que les mots tabous eux-mêmes sont mauvais d'une manière ou d'une autre. Cela peut être vrai dans des cas comme *shit*, où le mot lui-même est associé à un contenu émotionnel négatif. Cependant, ce n'est pas toujours le cas. En kambaata (langue couchitique orientale des hautes terres de la famille afro-asiatique, parlée en Éthiopie), il est traditionnellement tabou pour une femme d'utiliser des mots commençant par les mêmes sons que le nom des parents de son conjoint, et elle est donc censée **éviter les tabous**, c'est-à-dire remplacer les mots tabous par d'autres mots

(Treis, 2005). Il ne s'agit pas d'une attitude négative à l'égard des beaux-parents ou de leurs noms, mais plutôt d'un signe de respect pour ces parents.

Les tabous linguistiques peuvent donc exister pour des raisons négatives ou positives. Ce qui rend une expression taboue, c'est que sa prononciation brise le tabou et est offensante. ;Il existe de nombreux types de langage tabou dans toutes les langues du monde. Les noms des personnes respectées sont souvent tabous : beaux-parents (comme en kambaata et dans de nombreuses autres langues), aînés de la communauté, empereurs, etc. Dans de nombreuses langues, il existe également des mots tabous pour désigner les déchets du corps humain, les organes et fonctions sexuels, la mort et les objets ou idées religieux.

De même, les stratégies d'évitement des tabous sont variées. En kambaata, de nombreux mots ont des formes alternatives qui sont utilisées pour éviter de faire correspondre le nom d'un membre de la belle-famille. Par exemple, une femme kambaata mariée dont le beau-père s'appelle *Tiráago* peut remplacer le mot *timá* « restes de table » par *ginjirá* pour éviter d'utiliser le début du son *ti*, qui correspond au nom de son beau-père.

Au lieu d'éviter la similitude, une autre stratégie d'évitement du tabou consiste à remplacer le mot tabou par une forme similaire, afin d'évoquer le mot tabou sans le prononcer. C'est le cas des jurons, qui peuvent souvent être remplacés par des mots moins offensants ayant une forme similaire. Un anglophone peut crier *sugar* ;ou *shoot* lorsqu'il se cogne l'orteil au lieu de *shit*. Le son initial correspondant conserve une partie du pouvoir émotionnel de la prononciation du juron réel, tout en minimisant l'offense qui pourrait résulter de la violation du tabou contre les jurons.

Les jurons et la douleur physique

Le pouvoir des jurons est bien réel! De nombreuses études (p. ex. Stephens et al. 2009; 2020) montrent que le fait de jurer en réponse à la douleur semble en fait réduire la douleur ressentie. Il est intéressant de noter que, bien que les mots à consonance similaire issus de l'évitement des tabous puissent avoir le même pouvoir émotionnel, ils ne semblent pas aider à soulager la douleur elle-même, comme le font les jurons d'origine. Alors, la prochaine fois que vous vous prendrez un coup de marteau sur le pied, rassurez-vous en vous disant que vos jurons offensifs peuvent vous soulager!

Utilisation d'un mot ou mention d'un mot

La plupart du temps, lorsqu'on communique, chaque mot n'est qu'un mot parmi d'autres qui s'enchaînent dans un énoncé. C'est l'**emploi** ordinaire de ces mots. Ainsi, dans la phrase en anglais *wheat is a grain* (le blé est

une céréale), chacun des mots est utilisé pour dire quelque chose sur le monde. Dans ce cas, la phrase parle du blé en tant qu'objet du monde réel, la céréale physique elle-même, le mot *blé* étant **utilisé** pour désigner cette céréale.

Cependant, une caractéristique importante de la langue est qu'elle peut être utilisée pour se décrire elle-même. En d'autres termes, nous pouvons utiliser la langue de **façon métalinguistique** pour discuter des propriétés de la langue. C'est ce qui rend possible tout le domaine de la linguistique! Mais les linguistes ne sont pas les seuls à agir de la sorte. Les utilisateurs de la langue ont souvent des conversations métalinguistiques sur la langue, et ils le font ;**en mentionnant** des mots et des expressions comme des objets linguistiques, plutôt que de les utiliser pour faire référence à des concepts du monde réel. Par exemple, lorsque nous utilisons le mot *wheat* dans des phrases telles que *wheat is a grain* (le blé est une céréale), nous l'utilisons pour faire référence à un concept du monde réel. En revanche, lorsque nous parlons du mot *wheat* lui-même, par exemple de sa relation historique avec le mot *white*, nous le mentionnons plutôt que de l'utiliser pour décrire quelque chose dans le monde réel. Il ne s'agit pas ici de la céréale en soi ou de la couleur blanche littérale, mais plutôt des mots anglais qui désignent cette céréale et cette couleur.

Comment devenir linguiste :

La convention lorsque nous abordons de manière réflexive le sujet des mots dont nous devons discuter sur le plan métalinguistique consiste à présenter les mots et expressions mentionnés en italique. Nous reviendrons sur cette convention au chapitre 7, lorsque nous parlerons du sens des expressions linguistiques.

Cette différence entre l'usage d'un mot et sa mention est parfois appelée la **distinction usage-mention**. Il est utile de garder cela à l'esprit, en particulier lorsque l'on aborde des mots tabous. Dans certains cas, le fait de mentionner le mot tabou ne semble pas évoquer le tabou de la même manière que le fait de l'utiliser. Pour revenir à notre exemple de *shit*, puisqu'il existe un tabou assez fort par rapport à l'emploi de jurons dans les écrits professionnels comme les manuels scolaires, l'utilisation d'un tel mot serait étonnante dans un chapitre comme celui-ci. Cependant, lorsque le sujet abordé est celui des jurons en tant qu'objets linguistiques, en tant que phénomène au sein du langage, nous devons être en mesure de mentionner le mot ;*shit*, et c'est ce que nous avons fait ici.

La distinction usage-mention ne nous donne pas le droit de prononcer tous les mots tabous dans tous les contextes. Il existe des mots tabous particulièrement offensants et très volatils, comme les **insultes** raciales (mots qui insultent et dénigrent certains groupes de personnes marginalisées, dans ce cas sur la base d'une race perçue), dont la simple mention est connue pour provoquer des émotions viscérales chez les auditeurs. Même pour les mots tabous qui ne sont pas des jurons, comme *shit*, ; certains contextes sont si sensibles au tabou que même leur mention viole le tabou. Dans ces deux cas, si vous devez faire allusion au mot, vous pouvez adopter une stratégie différente. Vous pouvez choisir une périphrase complexe, comme *un mot de quatre lettres faisant référence aux excréments*, ou masquer le mot d'une manière ou d'une autre en remplaçant certaines lettres par

des astérisques ou des tirets (s^{***} , $s-t$), en désignant le mot par sa première lettre (s-word), en mettant une piste audio en sourdine ou en brouillant une image ou une vidéo.

;

Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais :

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=2646#h5p-88>

Références

Anderson, L., & Lepore, E. (2013). What did you call me? Slurs as prohibited words setting things up. ;*Analytic Philosophy*, ;54(3), 350-63.

Lepore, E., & Anderson, L. (2013). Slurring words. ;*Noûs*, ;47(1), 25-48.

McCready, E., & Davis, C. (2019). *An Invocational Theory of Slurs*. LENLS 14, Tokyo. <https://semanticsarchive.net/Archive/TdmNjdiM/mccready-davis-LENLS14.pdf>

Davis, C., & McCready, E. (2020). The instability of slurs. ;*Grazer Philosophische Studien*, ;97(1), 63-85.

△ Rappaport, J. (2020). Slurs and Toxicity: It's Not about Meaning. *Grazer Philosophische Studien*, ;97(1), 177-202.

Sneffjella, B., Schmidtke, D., & Kuperman, V. (2018). National character stereotypes mirror language use: A study of Canadian and American tweets. *PLOS ONE*, 13(11), e0206188.

Stephens, R., Atkins, J., & Kingston, A. (2009). Swearing as a response to pain. *NeuroReport*, Vol. 20 No 12, p. 1056-1060 (2009)

Stephens, R., & Robertson, O. (2020). Swearing as a Response to Pain: Assessing Hypoalgesic Effects of Novel "Swear" Words. *Frontiers in Psychology*, 11.

Treis, Y. (2005). Avoiding Their Names, Avoiding Their Eyes: How Kambaata Women Respect Their In-Laws. *Anthropological Linguistics*, 47(3), 292–320.

;

⚠ **Note de contenu :** Ce document mentionne une injure raciale très volatile sans la censurer.

2.3 DÉPRÉCIATION, TOXICITÉ ET DÉSÉQUILIBRES DE POUVOIR

L'offense revisitée

Au début de ce chapitre, nous avons vu comment le langage peut être utilisé pour accomplir des actions et construire son identité. Cela peut être une bonne chose : nous pouvons utiliser le langage, par exemple, pour établir des relations sociales positives avec les gens. Lorsque j'allais à l'école primaire au Japon, mes camarades de classe avaient l'habitude de m'appeler *Taniguchi-san* au début de l'année scolaire. – *san* est un suffixe que l'on peut ajouter à la fin des noms en japonais : – *san* est assez poli, mais pas trop. Lorsque mes camarades de l'école primaire ont commencé à mieux me connaître, ils ont commencé à m'appeler *Ai-chan*. Cet acte linguistique m'a fait savoir que nous étions amis! Le suffixe – *chan* est utilisé avec les noms, en guise d'affection. Certains de mes amis *très* ; proches m'ont même donné des surnoms exclusifs au groupe comme *Ai-pyon* (– *pyon* ressemble à un son de sautellement en japonais; mais ils m'ont donné ce surnom non pas parce que je sautillais beaucoup, mais surtout parce que ça sonnait mignon)! Maintenant, *cet* acte linguistique dit que nous sommes vraiment, vraiment de bons amis. Ainsi, le langage peut être un acte d'expression de la solidarité avec les autres.

Il est toutefois important de reconnaître que le langage peut également nuire. Nous avons introduit la notion d' **offense** dans la section précédente. Une vulgarité

Le terme ; **vulgarité** désigne des expressions qui impliquent des références corporelles taboues (par exemple, *merde*, *cul*). Le terme **juron** désigne des expressions qui sont utilisées pour s'emporter (par exemple, *bordel*). Certaines expressions peuvent être à la fois une vulgarité et un juron.

comme ; *merde* peut être offensant dans certains contextes. L'offense est un type de préjudice social ou psychologique causé aux participants au discours. Cela signifie que si vous dites *merde* (« *shit* » en anglais) dans une conversation orale où elle est taboue, ce sont les personnes qui l'entendent qui en subissent les conséquences. Si vous signez ce qui est illustré à la figure 1 lors d'une conversation signée où le sujet est tabou, ce sont les personnes qui le voient qui sont lésées. Le préjudice peut aller de relativement léger à plus grave, en fonction du caractère offensant de l'expression elle-même et du contexte dans lequel elle a été produite. Par exemple, pour certaines personnes, l'expression en anglais *I don't give a damn*, utilisée pour exprimer l'indifférence, n'est pas aussi offensante que *I don't give a shit*. Si un enfant japonais dit *kuso omoshire* : (en gros

« putain d’hilarant ») pendant le dîner par rébellion, ce n’est peut-être pas aussi offensant qu’un adulte disant la même chose dans une pièce remplie d’enfants.

;

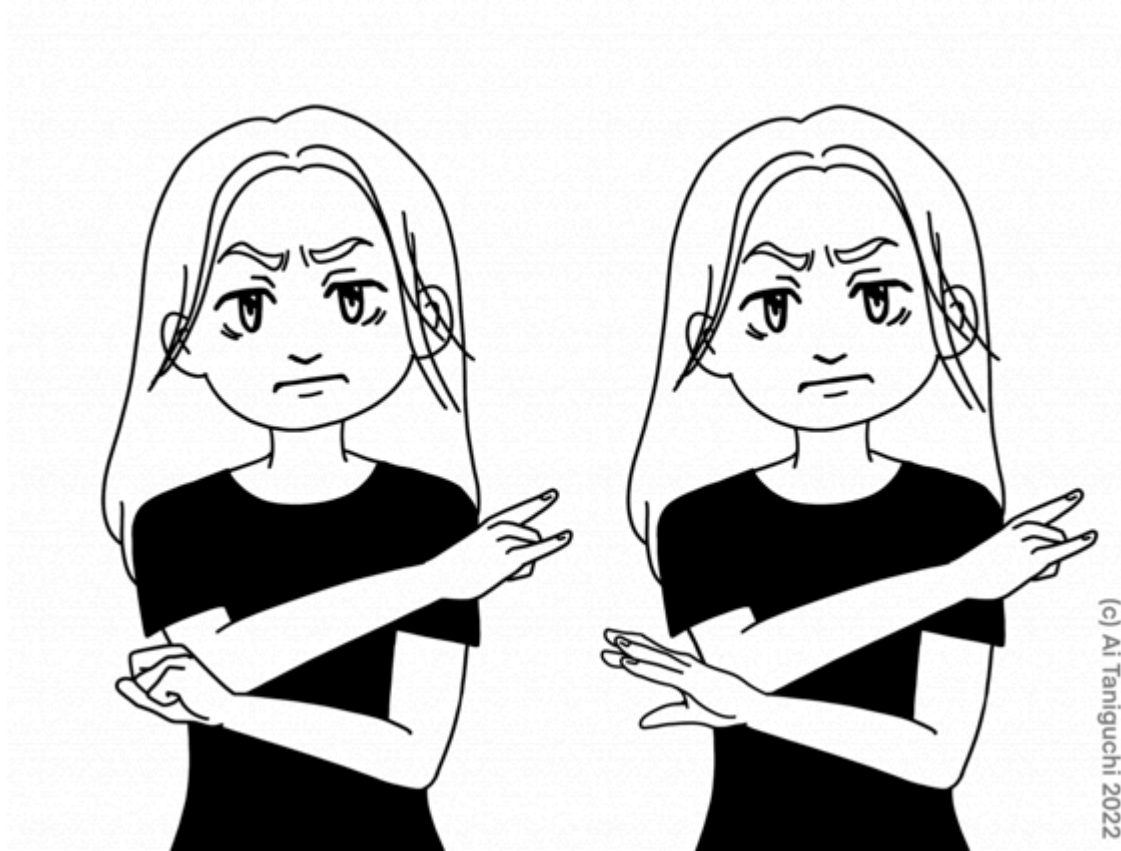


Figure 1. Signe de la langue des signes américaine (ASL) pour ;*bullshit* (conneries).

Une offense peut être commise indépendamment de l’intention du locuteur ou du signeur. ; Supposons que vous appreniez le japonais et que vous n’avez aucune idée que *kuso omoshire* : est vulgaire (vous pensiez peut-être que cela signifiait simplement « extrêmement drôle »), et que vous le disiez devant des enfants. Les personnes qui vous entendent peuvent toujours être offensées par cela, même si vous n’avez pas d’intention malveillante. Les vulgarités proférées involontairement sont probablement perçues comme moins offensantes que celles qui le sont intentionnellement, mais le préjudice qu’elles ont causé au moment où elles ont été prononcées ne peut être réparé, même s’il est minime. C’est comme le fait que marcher sur le pied de quelqu’un lui fait mal, que ce soit intentionnel ou non.

Dénigrement

Un autre type de préjudice que le langage peut causer est la **dépréciation** (ou **péjoration**). Certaines expressions linguistiques sont ;**désobligeantes** (ou **péjoratives**), ce qui signifie que ces expressions dénigrent

des personnes. Par exemple, en anglais, les mots *jerk* et *asshole* ;sont péjoratifs : ils expriment la condamnation du référent par la personne qui les prononce. L'offense et la dépréciation ne sont pas la même chose. L'offense est liée à la manière dont les participants au discours sont affectés : si vous renversez du café sur vous-même et que vous dites « Merde! » devant votre grand-mère, celle-ci peut se sentir ;*offensée* en entendant cette vulgarité. Cependant, ce que vous avez dit n'est pas désobligeant à son égard (ou à l'égard de quiconque); ce n'est pas une insulte à son égard (ou à l'égard de quiconque) de quelque manière que ce soit dans ce contexte. Ainsi, le juron vulgaire ;*merde* est offensant (dans ce contexte), mais pas dépréciatif. Parler de sujets tabous, même si vous n'utilisez pas de termes vulgaires (p. ex. utiliser des termes plus « neutres » pour parler des fonctions corporelles au cours d'un dîner), peut également être offensant, mais pas nécessairement désobligeant.

Bien entendu, de nombreuses expressions dépréciatives sont également offensantes. La vulgarité *trou du cul* ;est taboue dans certains contextes et donc offensante dans ces contextes. Ce terme est également dépréciatif, car il rabaisse quelqu'un.

Il est également possible que des expressions soient dépréciatives sans être offensantes. Cette question est un peu plus délicate, car de nombreux propos dépréciatifs sont aussi offensants. Les **injures codées** sont un exemple de ce qui peut être dépréciatif sans être offensant à première vue. En [2012](#), un policier a été licencié en partie parce qu'il avait traité un joueur de baseball de « Monday » (lundi). *Monday* ;est parfois utilisé comme une injure raciale codée. Cela signifie que ceux qui savent que ;*Monday* est un code pour certains groupes racialisés peuvent dire des choses comme ;*I hate Mondays* (je déteste les lundis) pour exprimer leurs idéologies intolérantes entre eux – et les personnes ciblées par l'injure ne seront pas conscientes de cette dépréciation. Ainsi, dans ce cas, ;*Monday* ;est (secrètement) dépréciatif, mais n'offenserait pas les membres du groupe s'ils n'étaient pas au courant.

;

Injures, toxicité et déséquilibres de pouvoir

En résumé de ce que nous avons appris jusqu'à présent : ;**l'offense** est liée à l'impact d'une expression linguistique sur les participants au discours, et la **dépréciation** est liée à l'attitude de l'auteur de l'expression linguistique. Les expressions dépréciatives telles que *crétin*, *idiot* et ;*trou du cul* sont parfois appelées ;**insultes particularistes** ;ou ;**péjoratifs généraux**. Elles sont utilisées pour condamner une personne précise (et non un groupe entier de personnes) pour un comportement en particulier à un moment donné. Lorsque vous utilisez des insultes particularistes, vous exprimez votre forte désapprobation à l'égard de l'autre personne sur la base de quelque chose qu'elle a fait.

D'autres termes dépréciatifs peuvent dénigrer un groupe entier de personnes, plutôt qu'une personne en particulier pour un incident en particulier. Les **injures** sont des insultes qui dénigrent des groupes de

personnes marginalisées. Par exemple, *femoid* est une injure contre les femmes, utilisée dans certaines sous-cultures en ligne. Traiter quelqu'un de *femoid* exprime l'attitude de l'auteur selon laquelle cette personne est condamnable *parce qu'elle est une femme*. Il ne s'agit pas d'une insulte particulariste, car l'auteur n'exprime pas sa désapprobation à l'égard de cette personne (qui se trouve être une femme) pour un incident en particulier. Il exprime plutôt sa désapprobation à l'égard des femmes en général et donc, par extension, à l'égard de cette personne qui est une femme.

Les injures sont puissantes, très taboues et peuvent causer beaucoup de tort. Le poids émotionnel important des injures provient de la différence de pouvoir entre la personne qui utilise l'insulte et celle qui en est la cible. Lorsqu'une telle différence de pouvoir existe, la personne qui utilise l'injure invoque et rejoue tout un contexte historique de violence contre le groupe ciblé (Davis & McCready, 2020). Exprimer du racisme sans injure (par exemple, « Je déteste les Japonais ») et exprimer du racisme avec une injure (par exemple, « C'est une ___ ») sont deux choses terribles à faire, mais l'utilisation d'une injure cause un préjudice émotionnel viscéral supplémentaire. En fait, certaines études montrent que les injures sont traitées dans une partie du cerveau différente des autres formes de langage (Singer, 1997). Ce type particulier de pouvoir émotionnel offensif des injures est parfois appelé la **toxicité** des injures (Rappaport, 2020). Comme indiqué dans la section précédente, certaines injures sont tellement toxiques que le simple fait de les mentionner ou d'utiliser accidentellement des mots qui leur ressemblent ou qui sonnent comme tels peut être préjudiciable.

Le déséquilibre des pouvoirs étant une composante essentielle de l'injure, les insultes visant des groupes de personnes au statut élevé n'ont pas le même effet. Une telle insulte peut être impolie ou même offensante, mais sans l'invocation associée d'une violence ciblée, elle n'atteint pas le même niveau de préjudice qu'une véritable injure.

Une autre conséquence de cette compréhension des injures est la possibilité de se **réapproprier** une injure comme moyen d'autonomisation, comme marqueur d'une identité partagée et de solidarité contre l'oppression. Par exemple, le mot *queer* a longtemps été utilisé comme une insulte pour les membres de la communauté 2SLGBTQ+, mais dans les années 1990, des militants et des universitaires ont commencé à se réapproprier ce mot et à l'utiliser pour exprimer leur solidarité entre eux. Aujourd'hui, le terme *queer* est un terme générique pour désigner cette communauté, et les études queer sont un domaine d'étude universitaire reconnu. En même temps, certains membres de la communauté qui ont été visés par cette injure ne sont pas encore prêts à l'accepter.

D'un autre côté, certaines injures ont été tellement réhabilitées qu'elles sont devenues courantes. Les femmes qui luttèrent pour l'égalité des droits de vote, ou suffrage, étaient à l'origine appelées *suffragistes*. C'est un journaliste britannique qui a inventé le terme *suffragette* en 1906, en utilisant la terminaison diminutive et féminine *-ette* dans une tentative d'insulte. Mais les activistes ont eux-mêmes adopté le terme et il n'est plus considéré comme une injure.

L'un des thèmes récurrents de ce chapitre et de ce livre est que le langage ne se résume pas à la grammaire, et que les mots ne font pas seulement référence à des choses littérales dans le monde. Les injures sont un exemple de la manière dont le langage codifie et met en œuvre les relations sociales : nous pouvons utiliser le langage pour exprimer notre statut par rapport aux autres, ;et nous utilisons également le langage pour renforcer le statut des autres par rapport à nous-mêmes. Grâce à votre formation en linguistique, vous pouvez utiliser votre conscience métalinguistique pour examiner certaines de ces relations de pouvoir, et peut-être même pour résister ou corriger les dommages qui peuvent être causés par le langage.

Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais :

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=2651#h5p-88>

Références

- Anderson, L. & Lepore, E. (2013). What did you call me? Slurs as prohibited words setting things up. ;*Analytic Philosophy*, ;54(3), 350-63.
- Bach, K. (2018). Loaded words: On the semantics and pragmatics of slurs. ;*Bad Words: Philosophical Perspectives on Slurs*, 60-76.
- Bolinger, R. J. (2017). The pragmatics of slurs. ;*Noûs*, ;51(3), 439-462.
- Bolinger, R. J. (2020). Contested slurs: Delimiting the linguistic community. *Grazer Philosophische Studien*, ;97(1), 11-30.
- Davis, C. & McCready, E. (2020). The instability of slurs. ;*Grazer Philosophische Studien*, ;97(1), 63-85.
- Hess, L. F. (2019). Slurs: Semantic and pragmatic theories of meaning. ;*The Cambridge Handbook of The Philosophy of Language*.
- Jeshion, R. (2020). Pride and Prejudiced: on the Reclamation of Slurs. ;*Grazer Philosophische Studien*, ;97(1), 106-137.

Jeshion, R. (2021). Varieties of pejoratives. ;*Routledge Handbook of Social and Political Philosophy of Language*, 211-231.

Lepore, E. & Anderson, L. (2013). Slurring words. ;*Noûs*, ;47(1), 25-48.

McCready, E. & Davis, C. (2019). *An Invocational Theory of Slurs*. LENLS 14, Tokyo. <https://semanticsarchive.net/Archive/TdmNjdiM/mccready-davis-LENLS14.pdf>

Nunberg, G. (2018). The social life of slurs. ;*New Work on Speech Acts*, 237-295.

Popa-Wyatt, M. (2020). Reclamation: Taking Back Control of Words. *Grazer Philosophische Studien*, ;97(1), 159-176.

△ Rappaport, J. (2020). Slurs and Toxicity: It's Not about Meaning. *Grazer Philosophische Studien*, ;97(1), 177-202.

Saka, P. (2007). *How To Think About Meaning*. Dordrecht: Springer.

Singer, C. (1997). Coprolalia and other coprophenomena. ;*Neurologic Clinics*, ;15(2), 299-308.

;

△ **Note de contenu** : Ce document mentionne une injure raciale très volatile sans la censurer.

2.4 LE POUVOIR DES NOMS

Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les consulter en ligne à l'adresse suivante, mais notez que le contenu est en anglais : <https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=3032#oembed-1>

;

Nos noms sont intimement liés à notre personnalité. Outre le fait qu'il vous désigne en tant que personne, votre nom fournit également de nombreux indices sur votre appartenance à des catégories sociales. Les gens font des suppositions sur votre genre, votre âge et votre origine ethnique en se basant sur les indices qu'ils déduisent de votre nom. Par exemple, imaginez que vous emménagez dans une université canadienne et que vous voyez le nom de vos voisins sur leur porte. D'un côté, il y a Kimberley et de l'autre, Kimiko. Avant même de rencontrer Kimiko et Kimberley, vous avez probablement deviné à quoi elles ressemblaient en vous basant sur leurs noms. Il se peut que vous vous trompiez, car ces indices découlent de modèles généraux et non d'absolus, mais votre expérience vous a permis de vous faire une idée de la situation.

Étude du locuteur masqué

Il peut être difficile d'observer directement les attitudes des personnes à l'égard des différences sociales, car il n'est généralement pas socialement acceptable d'exprimer des attitudes négatives à l'égard des groupes minoritaires. Nous pouvons donc utiliser une technique appelée étude du **locuteur masqué** pour tenter de tirer des conclusions sur les attitudes. Voici comment cela fonctionne : les chercheurs présentent aux participants une sorte de **stimulus**. Dans une étude (Oreopoulous 2011), les stimuli étaient un ensemble de CV. Les chercheurs ont maintenu le stimulus constant et ont changé le **masque** sous lequel il apparaissait — dans ce cas, le masque

était le nom en haut du CV. Des employeurs différents ont reçu les mêmes CV (les mêmes stimuli) sous des noms différents (des masques différents).

L'idée centrale de l'étude du locuteur masqué est que si vous constatez une différence dans les évaluations de vos participants, cette différence n'est pas due au stimulus, car vous avez maintenu le stimulus constant. Toute différence d'évaluation doit être attribuable au masque, c'est-à-dire à la manière dont vous avez étiqueté vos stimuli.

;

Des recherches en sciences sociales ont montré que les employeurs et les propriétaires se font des idées préconçues sur les gens en fonction de leur nom. Et comme on peut s'y attendre, les suppositions qu'ils font sont façonnées par les structures sociétales de pouvoir et de privilège. Dans une étude du locuteur masqué menée à Toronto (Oreopoulous, 2011) l'équipe de recherche a soumis des milliers de CV fictifs en réponse à des offres d'emploi. Ils ont constaté qu'un curriculum vitae provenant d'un nom à consonance anglaise comme *Matthew Wilson* avait beaucoup plus de chances d'être retenu que le même curriculum vitae portant le nom de *Rahul Kaur*, *Asif Sheikh* ou *Yong Zhang*, même si le curriculum vitae mentionnait un diplôme universitaire canadien et indiquait une bonne maîtrise de l'anglais et du français. La même année, dans le cadre d'une autre étude du locuteur masqué (Hogan & Berry 2011), on a envoyé des demandes de renseignements par courriel à des propriétaires de Toronto qui avaient publié des annonces d'appartements sur Craigslist. Les propriétaires ont répondu aux courriels provenant de noms masculins typiquement arabes comme *Osama Mubbaarak* beaucoup moins souvent qu'aux demandes de renseignements provenant de noms typiquement anglophones comme *Peter McDonald*. Il est clair que les gestionnaires d'embauche et les propriétaires ayant pris part à ces études ont utilisé les noms des candidats pour porter un jugement sur leur ethnicité et sur leur valeur en tant qu'employé ou locataire potentiel.

Je suppose que beaucoup d'entre vous qui lisez, regardez ou écoutez ceci portent des noms qui ne sont pas traditionnellement francophones et que vous vous êtes peut-être déjà posé la question suivante : dois-je utiliser mon propre nom ou dois-je choisir un nom francophone qui sera plus facile à prononcer pour mes enseignants et mes camarades de classe? D'une part, l'utilisation d'un nom francophone peut rendre la vie quotidienne un peu plus simple dans une société dominée par le français. D'autre part, c'est injuste qu'une telle pression pour se conformer au français existe! Votre nom n'a pas pour seule fonction d'indiquer aux autres ce que vous êtes; il peut aussi être l'expression vitale de votre propre identité, en représentant un lien profond avec votre famille, votre langue et votre communauté.

C'est le cas de nombreuses personnes qui s'efforcent de se réappropriier leur langue autochtone : le fait de

porter un nom issu de cette langue leur permet non seulement d'établir un lien avec leurs ancêtres, mais aussi d'exprimer leur résistance aux noms coloniaux attribués dans les pensionnats. Lorsque les enfants arrivaient au pensionnat pour la première fois, on leur donnait un prénom anglais ou français et on leur coupait les cheveux, deux puissants symboles de l'intention de l'école de rompre les liens des enfants avec leur communauté d'origine. En raison de ce traumatisme, de nombreux survivants des pensionnats ont également choisi des noms anglais ou français pour leurs enfants et petits-enfants, plutôt que des noms issus de leur propre langue. Ce fut le cas de Ta7talíya Nahanee, animatrice et stratège décoloniale Sḵw̓xwú7mesh, dont le grand-père lui a donné le nom anglais qui figure sur ses documents officiels canadiens. En juin 2021, en réponse à l'appel à l'action 17 de la Commission de vérité et réconciliation (2015), le Canada a lancé un programme qui permet aux peuples autochtones de reprendre gratuitement leurs noms autochtones sur les passeports et autres documents officiels. Mais lorsque Ta7talíya a demandé à ce que ses documents soient modifiés en fonction de son nom Sḵw̓xwú7mesh sníchim, le gouvernement a rejeté sa demande, en raison d'une règle qui interdit les chiffres comme « 7 » dans les noms légaux. Mais dans l'orthographe Sḵw̓xwú7mesh sníchim, 7 n'est pas un chiffre — c'est une lettre qui correspond au coup de glotte [ʔ], un phonème contrastif de la langue (voir chapitre 4). Ta7talíya Nahanee se bat actuellement pour obtenir le droit à son nom. Dans une entrevue accordée au Toronto Star, elle s'est exprimée en ces termes : « Si nous sommes tous en mesure de partager avec le monde chaque fois que nous montrons notre identifiant, cela ouvre simplement cette normalisation de la langue autochtone, la normalisation des enseignements autochtones et la normalisation des modes autochtones. Alors s'il vous plaît, faites une politique qui fonctionne pour nous. » (Keung, 2021)

Les personnes transgenres savent également à quel point les noms peuvent exprimer leur identité. Si vous avez effectué une transition de genre, vous avez peut-être ressenti un sens de libération lorsque les autres vous appellent par un nom de votre choix qui correspond à votre genre. Vous avez peut-être aussi connu la douleur d'être **morinommé**, lorsque quelqu'un utilise votre ancien nom, que ce soit accidentellement ou délibérément.

Le morinommage, le changement de nom forcé et les erreurs de prononciation sont autant de façons d'utiliser le langage, et plus particulièrement les noms, pour renforcer les structures sociales du pouvoir. Au début des années 1900, alors que les voyages en train étaient une expérience luxueuse pour les Blancs de la classe moyenne au Canada, la plupart des porteurs de bagages étaient noirs et s'appelaient tous George. Comme le dit l'historienne Dorothy Williams :

« Utiliser des hommes noirs à cette période, seulement 10, 20, 30 ans après la fin de l'esclavage, était un signe ou une indication pour les Blancs que ces hommes devaient encore être des serviteurs pour eux. [...] Ils n'avaient donc pas besoin d'avoir une identité. Tout comme à l'ère de l'esclavage, ils n'avaient pas besoin d'avoir une identité puisque ces hommes noirs allaient désormais être appelés George, parce que c'était la référence la plus facile que la plupart des Blancs pouvaient faire pour attirer leur attention. Appelez-le simplement George » (Bowen & Johnson, 2022)

Et ce n'est pas seulement dans le passé que les Canadiens ont exprimé leur suprématie blanche par des noms.

Lors des élections fédérales de 2021, au moins une personne sur Twitter a qualifié à plusieurs reprises le chef du NPD, Jagmeet Singh, de *Juggy*. Des trois chefs des principaux partis fédéraux, M. Singh était la seule personne de couleur. Le fait de l'appeler *Juggy*, avec l'orthographe anglaise et l'affixe diminutif -y, a non seulement effacé son identité canadienne penjabie, mais l'a aussi infantilisé.

Ces exemples illustrent tous ce que Mary Bucholtz (2016) appelle le **blanchiment indexical**. Remplacer le nom d'une personne par un nom francophone, ou mal le prononcer pour qu'il sonne plus francophone, est une façon de « blanchir » l'identité de cette personne : cela la prive de ses liens avec sa famille, sa communauté et sa langue, et l'appelle par un nom qui sonne plus francophone, c'est-à-dire plus blanc. En d'autres termes, c'est une façon de renforcer les structures existantes de pouvoir et de privilège.

[les questions de l'autoévaluation seront bientôt à votre disposition]

Références

- Bowen, L.-S., & Johnson, F. (Hosts). (2022). Why were all porters called “George”? [Audio podcast episode]. In *Secret Life of Canada*. CBC Podcasts.
- Bucholtz, M. (2016). On being called out of one's name: Indexical bleaching as a technique of deracialization. In H. S. Alim, J. R. Rickford, & A. F. Ball (Eds.), *Raciolinguistics* (pp. 273–289). Oxford University Press.
- Hogan, B., & Berry, B. (2011). Racial and Ethnic Biases in Rental Housing: An Audit Study of Online Apartment Listings. *City & Community*, 10(4), 351–372.
- Keung, N. (2021, August 28). Yes, her name is Ta7talíya, but you won't see it on her passport. *Toronto Star*.
- Oreopoulos, P. (2011). Why Do Skilled Immigrants Struggle in the Labor Market? A Field Experiment with Thirteen Thousand Resumes. *American Economic Journal: Economic Policy*, 3(4), 148–171.
- Truth and Reconciliation Commission of Canada. (2015). Truth and Reconciliation Commission of Canada: Calls to Action.

2.5 PRONOMS, CHANGEMENTS LINGUISTIQUES ET POLICE DE LA GRAMMAIRE

Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais : <https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=3035#oembed-1>

;

Comme pour les noms, nous utilisons également des pronoms pour exprimer des choses sur notre propre identité et faire des suppositions sur l'identité d'autres personnes. Nous en apprendrons davantage sur les pronoms au chapitre 6, mais pour l'instant, voici une explication simple. Dans les variétés normalisées de l'anglais¹, les pronoms de la première personne (*I, me, we, us*) désignent la personne qui parle, signe ou écrit et les pronoms de la deuxième personne (*you*) désignent la personne à qui l'on s'adresse. Les pronoms de la troisième personne désignent quelqu'un d'autre et peuvent souvent remplacer un syntagme nominal dans une phrase. ;Voici quelques exemples ;de pronoms de la troisième personne en anglais :

inanimé singulier	<i>it</i>	Samnang really enjoyed the latest book by Ivan Coyote. Samnang really enjoyed it.
animé masculin singulier	<i>he, him</i>	Samnang invited Steve to a movie. Samnang invited him to a movie.
animé féminin singulier	<i>she, her</i>	Samnang thinks the woman who lives next door is a good gardener. Samnang thinks she is a good gardener.
animé singulier non genré	<i>they, them</i>	The passenger in Seat 3A forgot their coat. They forgot their coat.

^[1]

Dans la phrase « Samnang really enjoyed the latest book by Ivan Coyote », nous pouvons remplacer le syntagme nominal « *the latest book by Ivan Coyote* » par *it*. Dans « Samnang invited Steve to a movie », nous pouvons remplacer *Steve* par *him* ; ; « Samnang invited him to a movie ». Dans la phrase suivante, « Samnang thinks the woman who lives next door is a good gardener », nous pouvons remplacer ce syntagme par *she* : « Samnang thinks she is a good gardener ». Dans « The passenger in Seat 3A forgot their coat », nous pouvons remplacer ce syntagme nominal par « They forgot their coat ».

Nous pouvons constater que les pronoms de la troisième personne du singulier donnent quelques vagues indices sur leur référent : nous supposons que *it* désigne une chose, que *he* désigne un garçon ou un homme, et que *she* désigne une femme ou une fille. Ces trois catégories — chose, homme, femme — sont très larges. Pourtant, elles peuvent toujours être utilisées pour causer du tort et exclure des personnes. Dans de nombreuses cultures, il est généralement attendu que nous utilisions des pronoms correspondant au genre approprié lorsque nous faisons référence à des personnes. Même lorsque nous rencontrons un tout petit bébé qui ne peut pas être offensé, nous prenons soin de demander « c'est un garçon ou une fille? » et d'utiliser le pronom approprié. Après la petite enfance, être victime de **mégenrage** peut être embarrassant ou carrément risqué. En outre, une distinction bidirectionnelle entre « masculin » et « féminin » est trop simple pour décrire la richesse des variations entre les sexes humains. Une personne qui n'est ni masculine ni féminine (par exemple, non binaire, de genre queer ou de genre fluide) peut voir à la fois *he/him* et *she/her* comme du mégenrage. C'est ici que les pronoms anglais *they* et *them* sont utiles.

Le pronom *they* n'offre pas beaucoup d'indices : il ne précise pas si les référents sont animés ou inanimés, masculins ou féminins. ;Voici quelques exemples du pronom *they* au pluriel :

pluriel non généré	<i>they, them</i>	The pistachio cupcakes are delicious.
animéité non précisée		They are delicious. The prof told the students that class was cancelled.
		The prof told them that class was cancelled.

;

En anglais, le pronom *they* ;ne précise même pas toujours s'il est singulier ou pluriel. Voici d'autres exemples.

;nombre non précisé	I don't know who was in here but they left a big mess.
singulier, genre non précisé	One of my students told me they needed an extension.

Dans la phrase : « I don't know who was in here but they left a big mess », nous ne savons pas combien de personnes sont en cause (ce pourrait être une, deux ou vingt personnes) et le pronom *they* ;ne nous fournit aucun indice. Dans le cas suivant, « One of my students told me they needed an extension », il est clair qu'une seule personne étudiante a demandé une prolongation, et soit nous ne connaissons pas son identité, soit elle n'est tout simplement pas pertinente pour l'histoire, donc *they* ;fait également l'affaire. ;Cet usage singulier de

they est courant en anglais depuis environ 600 ans. De nos jours, l'anglais évolue vers l'utilisation de *they* ; pour désigner une seule personne dont nous connaissons l'identité, comme dans « Samnang told me they needed an extension. »

À bien des égards, ce passage du pronom *they* au singulier et non spécifique au pronom *they* au singulier et spécifique s'apparente à un très petit changement dans la grammaire de l'anglais. Cependant, étant donné que ce changement remet en question les normes de genre patriarcales, les personnes qui bénéficient de ces normes ont tendance à adopter une approche normative, en insistant sur le fait que le pronom « they » au singulier est toujours agrammatical dans toutes les circonstances. Le *Chicago Manual of Style* indique que « c'est toujours considéré comme agrammatical » et l'*AP Stylebook* indique que c'est « acceptable dans certains cas », mais que c'est vraiment préférable qu'il ne soit pas utilisé. Et puis il y a les gens extrêmement capricieux comme Jen Doll, qui émet la critique : « Le pronom “they” au singulier est une folie syntaxique qui fait mal aux oreilles, qui brûle les yeux, qui fait mal à l'âme et qui abrutit l'esprit. Cessez d'utiliser « they » au singulier. Arrêtez immédiatement. » (Doll 2013). Mais les prescriptivistes ont beau émettre des critiques, l'usage du singulier spécifique est de plus en plus répandu. En 2015, l'American Dialect Society l'a élu mot de l'année et le dictionnaire Merriam-Webster a fait de même en 2019.

Ce qui est amusant, c'est que le système de pronoms anglais a connu un changement très similaire il y a des centaines d'années. Au 16^e siècle, l'anglais disposait d'un pronom de deuxième personne à la fois singulier et pluriel. Si vous vous adressiez à un groupe de personnes, vous utilisiez *you* comme nous le faisons aujourd'hui. En revanche, si vous vous adressiez à une seule personne, vous l'appeliez « *thou* » ou « *thee* », par exemple : « What classes art thou taking this term? » ou « Can I buy thee a drink? ». Au 17^e siècle, *thou* et *thee* avaient pratiquement disparu et n'étaient utilisés que dans le cadre de conversations très intimes. Le pronom *you* est donc devenu à la fois singulier et pluriel. En anglais moderne, nous n'utilisons plus du tout *thou* ou *thee*, à moins de vouloir être drôle ou rétro. Mais il peut être très utile d'avoir un moyen de faire la distinction entre le singulier et le pluriel, c'est pourquoi certaines variétés de l'anglais parlé ont d'autres formes au pluriel, comme *y'all* ou *you guys* ou *youse*. Peut-être que votre variété de l'anglais utilise une de ces expressions.

Les linguistes mènent des recherches systématiques sur l'évolution grammaticale du pronom anglais *they*. Bjorkman (2017) a constaté que les anglophones ayant une grammaire conservatrice n'utilisaient pas *they* de cette manière, mais que ceux ayant une grammaire « innovante » le faisaient. Ackerman (2019) a proposé que plus vous avez d'amis transgenres et non binaires, plus il est probable que votre grammaire utilise le pronom spécifique au singulier *they*. Conrod (2019) a montré dans sa thèse que les personnes âgées étaient moins susceptibles de l'utiliser et que les jeunes l'étaient davantage, et Konnelly et Cowper (2020) ont suivi les trois étapes du changement grammatical en cours.

Personne ne peut empêcher la langue d'évoluer. Mais les utilisateurs de la langue peuvent accélérer le changement de langue. Le mégenrage cause de réels préjudices. L'une des façons de réduire la probabilité que les personnes non binaires soient mégenrées est que l'anglais fasse ce petit changement pour inclure le pronom

they spécifique et singulier. Et pour que la langue évolue, il faut que les gens changent leur façon de l'utiliser. Si votre grammaire contient déjà le pronom *they* spécifique et singulier, utilisez-le autant que possible! Et si vous souhaitez modifier votre propre grammaire mentale, Kirby Conrod (2017) donne de bons conseils – ralentissez, écoutez les personnes qui l'utilisent dans leur propre langue, et exercez-vous! Plus vous l'utiliserez, plus vous aurez l'impression que c'est naturel.

[les questions de l'autoévaluation seront bientôt à votre disposition]

Références

2015 *Word of the Year* is singular “they.” (2016, January 9). [American Dialect Society](#).

Ackerman, L. (2019). Syntactic and cognitive issues in investigating gendered coreference. *Glossa: A Journal of General Linguistics*, 4(1).

Bjorkman, B. M. (2017). Singular they and the syntactic representation of gender in English. *Glossa: A Journal of General Linguistics*, 2(1), 80.

Conrod, K. (2017, December 4). How to do the absolute minimum (with pronouns). [Medium](#).

Conrod, K. (2019). *Pronouns Raising and Emerging* [PhD Thesis]. University of Washington.

Doll, J. (2013, January 17). *The Singular “They” Must Be Stopped*. [The Atlantic](#).

Konnely, L., & Cowper, E. (2020). Gender diversity and morphosyntax: An account of singular they. *Glossa: A Journal of General Linguistics*, 5(1).

[Merriam-Webster's Words of the Year 2019](#). (2019). Retrieved April 28, 2022.

1. De nombreuses langues présentent des distinctions plus subtiles que celles-ci dans leurs systèmes de pronoms, mais toutes les langues encodent au moins une différence à trois voies entre les pronoms de la première personne, de la deuxième personne et de la troisième personne. ↴

2.8 PRÉJUDICES INSCRITS DANS LA LOI

Dans les sections précédentes, nous avons vu comment les gens contrôlent le langage des autres pour affirmer leur pouvoir. Mais qu'en est-il des politiques linguistiques imposées par les gouvernements en place? Les gouvernements et les établissements utilisent la langue pour créer l'unité dans certains cas et la division dans d'autres. Les gouvernements exercent leur pouvoir notamment par l'intermédiaire des politiques linguistiques, qui peuvent être utilisées pour effacer ou renforcer les identités sociales. Elles peuvent servir à encourager ou à forcer les gens à parler ou à ne pas parler certaines langues, à prouver leur compétence dans une langue ou à influencer le paysage physique de nos communautés en réglementant la langue qui apparaît sur les panneaux. Les politiques linguistiques peuvent être mises en œuvre pour des raisons positives ou négatives, ou parfois elles sont bien intentionnées, mais manquent de vision à long terme.

Le Canada a bien sûr deux langues officielles, le français et l'anglais, mais comme nous le verrons au chapitre 15, il existe plus de 80 langues autochtones au Canada, appartenant à neuf familles linguistiques différentes! Pourquoi le français et l'anglais, deux langues importées, devraient-ils être les langues officielles?

La *Loi sur les langues officielles* a été établie en 1969 par le premier ministre Pierre Trudeau afin de maintenir l'unité nationale entre le Canada anglais et le Canada français, en réponse à la montée du nationalisme francophone dans la province de Québec. À l'époque, la minorité anglophone domine les secteurs industriel, commercial et financier du Québec. La *Loi sur les langues officielles* a également mené à la politique de multiculturalisme du Canada.

La *Loi sur les langues officielles* a eu des effets positifs dans l'ensemble du Canada; elle a permis d'améliorer les perspectives d'éducation et d'emploi pour les francophones hors Québec. Le Nouveau-Brunswick devient officiellement bilingue. La Cour suprême du Canada a annulé une loi en vigueur depuis 1890 qui rendait le Manitoba officiellement monolingue, malgré le fait que, lors de son entrée dans la Confédération en 1870, le Manitoba comptait un nombre à peu près égal de francophones (souvent des Métis) et d'anglophones. La *Loi sur les langues officielles* présente toutefois une lacune importante. Qu'en est-il des peuples autochtones du Canada? Elle n'offre pas de protection ni même de reconnaissance de l'importance de ces langues.

Dans l'histoire du Canada, les politiques linguistiques ont été utilisées pour opprimer les langues autochtones. Les sections 1.4 et 2.4 de ce manuel présentent les préjudices causés aux populations et aux communautés

autochtones par la politique des pensionnats au Canada, qui a contraint les enfants autochtones à fréquenter des établissements gérés par le gouvernement et l'Église. Le gouvernement du Canada a contrôlé la langue des peuples autochtones avant même la création des pensionnats dans les années 1880, avec des politiques visant à l'assimilation et à la perte des langues et des cultures autochtones. L'objectif du gouvernement était l'assimilation des enfants autochtones, afin de les former à des emplois subalternes et d'affaiblir leurs revendications sur leurs terres. La politique officielle veut que l'anglais et le français soient les seules langues d'enseignement dans les pensionnats. Les écoles interdisaient aux enfants d'utiliser leur langue maternelle et appliquaient cette interdiction par des punitions cruelles. Ces politiques étaient des exemples d'**impérialisme linguistique** ou de **colonialisme linguistique**, où la suppression de la langue fait partie d'une oppression plus générale des cultures autochtones par les puissances coloniales (voir Griffith, 2017). Elles constituent en outre une tentative de linguicide (mise à mort d'une langue), car on empêche les enfants de pratiquer leur langue première et associe son utilisation à une punition et à un sentiment de honte. Ces enfants se sont également sentis isolés de leur culture d'origine, car ils ont perdu la possibilité de communiquer dans leur langue maternelle (voir p. ex., Fontaine, 2017). Les préjudices subis par les personnes et les communautés du fait de la perte des langues aux mains des pensionnats sont durables et permanents. La transmission de la langue de parent à enfant a été rompue dans la majorité des communautés autochtones du Canada. Certains survivants des pensionnats éprouvent encore des difficultés à parler leur langue maternelle parce qu'elle est associée aux traumatismes subis à l'école. Une nouvelle politique juridique peut toutefois constituer un élément positif du processus de récupération des langues autochtones. Par exemple, dans un article de 2017, Fontaine appelle à une politique juridique donnant aux enfants le droit à l'éducation dans leur langue ancestrale, au-delà du droit à l'éducation en anglais et en français (voir la Charte canadienne des droits et libertés, 1982, article 23). Les appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation du Canada comprenaient des appels à la protection des langues autochtones (voir la Commission de vérité et réconciliation 2015), ce qui a conduit à la mise en place de la *Loi sur les langues autochtones* en 2019. Cette loi offre une protection juridique aux langues autochtones, y compris un financement pour la récupération et la revitalisation.

Le Canada a fait du bilinguisme anglais-français une de ses priorités officielles et les conséquences sont encore évidentes aujourd'hui. Lorsque Mary Simon a été nommée gouverneure générale en 2021, elle a été critiquée pour son manque de maîtrise du français, bien qu'elle soit bilingue en anglais et en inuktitut. Mme Simon a promis d'apprendre le français et a également fait le lien entre son expérience linguistique et la politique éducative au Canada, déclarant que « sur la base de mon expérience linguistique au Québec, on m'a refusé la possibilité d'apprendre le français pendant mon séjour dans les externats du gouvernement fédéral » [TRADUCTION] (tel que rapporté par CTV news, 2021).

La province de Québec dispose de ses propres lois linguistiques dans le but de protéger le français de l'assimilation à la majorité anglophone du Canada. En vertu des lois québécoises sur les langues, il y a des limites au nombre de personnes autorisées à fréquenter une école anglophone et il est prévu que le français

figure en premier sur les affiches et qu'il soit deux fois plus gros que les autres langues. Malheureusement, ces lois ne s'appliquent pas seulement à l'anglais, mais à toutes les langues, ce qui a des répercussions négatives sur les langues autochtones du Québec. La majorité des locuteurs cris et mohawks du Québec, par exemple, ont l'anglais comme deuxième langue, et ces lois font donc en sorte qu'il est plus difficile pour eux d'accéder à l'éducation et à d'autres services provinciaux.

Les Cris du Québec ont adopté leur propre loi sur la langue en 2019, la première loi adoptée depuis leur autonomie gouvernementale en 2017. Toutefois, contrairement à la législation québécoise, les autorités n'imposent pas le respect de la loi pour l'instant. En revanche, les collectivités locales, les entreprises et d'autres acteurs auront besoin d'un plan pour la langue crie afin d'accroître l'utilisation du cri dans leurs organisations.

Références

Behiels, Michael D. and R. Hudon. 2013. Bill 101 (Charte de la langue française). *The Canadian Encyclopedia*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/bill-101>

Bell, Susan and Christopher Herodier. Sep 24, 2019. Quebec Cree pass language act as its 1st-ever legislation. CBC News. <https://www.cbc.ca/news/canada/north/cree-language-act-bill-1-abel-bosum-self-government-1.5295010>

Fontaine, Lorena Sekwan. 2017. Redress for linguicide: Residential schools and assimilation in Canada / Réparations pour linguicide: Les pensionnats et l'assimilation au Canada. *British Journal of Canadian Studies* 30(2), 183-204. <https://doi.org/10.3828/bjcs.2017.11>

Griffith, Jane. 2017. Of linguicide and resistance: children and English instruction in nineteenth-century Indian boarding schools in Canada. *Paedagogica Historica*, 53:6, 763-782. <https://doi.org/10.1080/00309230.2017.1293700>

Haque, Eve ; and Donna Patrick. 2015. Indigenous languages and the racial hierarchisation of language policy in Canada. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 36(1), 27-41. <http://dx.doi.org/10.1080/01434632.2014.892499>

'Honoured, humbled and ready': Mary Simon's first speech as incoming Governor General. 2021, July 6. CTV News. Retrieved May 30, 2022 from <https://www.ctvnews.ca/politics/honoured-humbled-and-ready-mary-simon-s-first-speech-as-incoming-governor-general-1.5498581>

Laing, G. and Celine Cooper. 2019. Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism. The Canadian

Encyclopedia. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/royal-commission-on-bilingualism-and-biculturalism>

Powless, Ben. Jun 5, 2021. Critics say Quebec legislation to defend French could harm Indigenous languages. Nation News. <http://nationnews.ca/politics/critics-say-quebec-legislation-to-defend-french-could-harm-indigenous-languages/>

Truth and Reconciliation Commission of Canada. 2015. Canada's Residential Schools: the Legacy : The Final Report of the Truth and Reconciliation Commission of Canada, Volume 5, Ch. 3, "I lost my talk": The erosion of language and culture. Montreal: McGill-Queen's University Press.

Truth and Reconciliation Commission of Canada. 2015. Truth and Reconciliation Commission of Canada: Calls to Action. Winnipeg:

Verrette, Michel. 2006. Manitoba Schools Question. The Canadian Encyclopedia. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/manitoba-schools-question>

Wood, Nancy. 2021. Next governor general's inability to speak French leaves francophone communities conflicted. CBC News. Retrieved May 30, 2022, from <https://www.cbc.ca/news/canada/montreal/mary-simon-governor-general-french-1.6101190>

2.6 APPLICATION DU DROIT LINGUISTIQUE

Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais : <https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=3052#oembed-1>

Dans de nombreuses cultures, il est généralement admis qu'il est impoli de critiquer ou d'attirer l'attention sur les différences sociales. Au Canada, la plupart des enfants apprennent à l'école qu'il est impoli de dévisager une personne souffrant d'un handicap visible, de faire des blagues sur les gros corps ou de commenter l'apparence non conforme au genre d'une personne. Ou du moins, nous apprenons à ne pas exprimer ces opinions en public.

En revanche, il est non seulement socialement acceptable, mais même attendu et encouragé de critiquer l'utilisation du langage qui s'écarte de la norme privilégiée en la qualifiant d'incorrecte, d'agrammaticale, voire pire. Dans ce module, nous examinerons certains domaines où les normes grammaticales prescriptives sont utilisées comme des forces de l'ordre, pour maintenir l'ordre social.

Contrôle des voix

Nous avons vu dans le module précédent que les personnes qui s'opposent à l'utilisation des pronoms *they/ them* en anglais pour les personnes non binaires formulent souvent leurs objections non pas en termes de normes de genre, mais en termes de grammaire, en insistant sur le fait que ces pronoms ne peuvent pas être singuliers parce que ce serait agrammatical! Les travaux de Bradley (2019) ont montré que les personnes ayant une vision prescriptive de la grammaire ont également tendance à avoir des opinions conservatrices sur le binôme du genre – en d'autres termes, ce n'est pas seulement une question de grammaire.

La critique de la voix des femmes est un autre moyen utilisé par la police du langage pour imposer des normes de genre. Lorsque j'étais jeune, la génération plus âgée se plaignait du « uptalk », c'est-à-dire lorsque le ton monte à la fin d'une phrase. À partir des années 2010, la panique morale s'est tournée vers la **friture vocale**. Le chapitre 3 ; nous permettra d'en savoir plus sur la façon dont les humains produisent les sons conversationnels

dans le conduit vocal. Pour l'instant, vous devez savoir que la friture vocale est une façon de produire de la parole en faisant vibrer les cordes vocales à très basse fréquence, ce qui donne un son grinçant ou une voix qui « craque ». La **laryngalisation** est en fait l'un des termes linguistiques techniques désignant cette qualité vocale. Ce craquement de la voix fait systématiquement partie de la phonétique, de la phonologie et de la prosodie de nombreuses langues parlées dans le monde (Davidson 2020).

Outre les fonctions que la friture vocale remplit dans la grammaire, elle fournit également des indices sociaux que les auditeurs interprètent. L'article de synthèse de Davidson (2020) mentionne des études qui ont montré que les orateurs qui utilisent la friture vocale sont perçus comme plus ennuyeux, plus détendus, moins intelligents et moins confiants, entre autres attributs. Mais même si les hommes et les femmes parlant anglais ont à peu près la même probabilité de faire de la laryngalisation, pour une raison ou une autre, les auditeurs, ou du moins les auditeurs de plus de 40 ans, trouvent cela beaucoup plus irritant lorsque les femmes le font. Ira Glass, animateur du balado « This American Life » et utilisateur fréquent de la friture vocale, rapporte qu'il a reçu des dizaines de courriels se plaignant de la friture vocale de ses collègues féminines : « certains des courriels les plus furieux que nous ayons jamais reçus. Ils qualifient les voix de ces femmes d'insupportables, d'atroces, d'adolescentes, de plus qu'agaçantes » (Glass, 2015), mais aucun courriel ne se plaint de sa voix ou de celles de ses collègues masculins. Confirmant le rapport anecdotique de Glass, Anderson et coll.¹ (2014) ont constaté que « les perceptions négatives de la friture vocale sont plus fortes pour les voix féminines que pour les voix masculines » et ils recommandent que « les jeunes femmes américaines évitent d'utiliser la friture vocale afin de maximiser les opportunités sur le marché du travail. » Cela vous semble-t-il familier? Tout comme l'étude sur les CV qui est abordée dans le module précédent, il s'agit là d'un autre exemple de candidats à l'emploi jugés non pas en fonction de leurs qualifications et de leur expérience, mais en fonction des indices sociaux de leur voix. Il est peu probable que le ton de votre voix soit lié à votre rendement au travail. Ainsi, plutôt que de dire aux candidats de changer de nom ou de modifier leur façon de parler pour se conformer aux préjugés de la personne responsable du recrutement, pourquoi ne pas former les comités de recrutement à surmonter ces préjugés?

Contrôle des accents

Outre la voix, l'accent est un autre élément de l'utilisation du langage qui est soumis à l'application du droit linguistique. Tout le monde a un accent, mais nous avons tendance à ne remarquer que les accents qui sont différents du nôtre. Dans un module précédent, nous avons découvert la croyance commune selon laquelle une variété normalisée est la meilleure ou la plus correcte façon d'utiliser le langage. Cette logique s'applique également aux accents : un accent non standard est souvent **stigmatisé**. L'accent lui-même n'est ni mauvais ni bon, mais la stigmatisation signifie que les gens ont des attitudes et des attentes négatives à son égard.

^[1]

Lorsque l'anglais est la langue majoritaire, les personnes qui ont appris l'anglais plus tard dans leur vie se heurtent souvent à cette stigmatisation. Il existe également des variétés de langue première dont les locuteurs sont stigmatisés, comme l'anglais des Noirs, les variétés parlées dans le sud-est des États-Unis et l'anglais de Terre-Neuve.

Les chapitres 11 et 12 traitent plus en détail de la manière dont les enfants et les adultes apprennent les langues. Nous utiliserons ici le terme **langue première** ou **L1** pour désigner la ou les langues que vous avez apprises dès votre naissance auprès de votre entourage, et **L2** pour toute langue que vous avez apprise après avoir déjà une L1, même s'il s'agit en fait de votre troisième ou quatrième langue.

Pourquoi les locuteurs de L2 ont-ils des accents différents de ceux pour qui c'est la L1? La réponse courte est que, lorsque vous apprenez une L2, votre grammaire mentale pour cette L2 est influencée par l'expérience que vous avez dans votre L1. (La réponse plus longue se trouve dans un chapitre ultérieur!) Ainsi, votre accent dans votre L2 est façonné par la phonologie de votre L1. Cela signifie que si votre L1 est l'anglais et que vous apprenez le japonais comme L2, votre accent en japonais sera probablement différent de celui de votre camarade de classe dont la L1 est le coréen.

Pour les personnes dont l'accent est différent de celui de la majorité, il peut y avoir de nombreuses conséquences négatives. Vous avez moins de chances d'obtenir un entretien d'embauche (Oreopoulos, 2011), et votre patron risque de ne pas reconnaître vos compétences (Russo et al., 2017). Il est plus difficile de trouver un propriétaire qui accepte de vous louer un appartement (Purnell et al., 1999; Hogan & Berry, 2011). Si vous devez aller au tribunal, ce que vous dites ne sera pas pris autant au sérieux (Grant, 2019), et le sténographe judiciaire est susceptible de faire des erreurs dans la transcription de votre témoignage (Jones et al., 2019). Les enfants dont l'accent n'est pas celui du courant dominant sont, de manière disproportionnée, étiquetés comme souffrant de troubles de l'apprentissage et orientés vers des classes spéciales (Adjei, 2018; Kooc & Kiru, 2018). Et il est probable qu'Alexa, Siri et Google ne comprendront pas vos demandes (Koenecke et al., 2020)!

Pourquoi ces choses se produisent-elles? Dans le cas d'Alexa, c'est parce que les données d'apprentissage ne comprennent pas suffisamment de variations dans les dialectes et les accents. Mais le reste de ces situations découle des attentes des gens, et ces attentes sont le fruit de leurs expériences et de leurs attitudes. Deux linguistes de l'Université de Colombie-Britannique ont mené un test du locuteur masqué avec des étudiants de l'UBC en tant qu'auditeurs (Babel & Russell, 2015). Ils ont enregistré les voix de plusieurs personnes ayant grandi au Canada et dont l'anglais était la L1. Lorsqu'ils ont fait écouter ces enregistrements aux auditeurs, ils les ont présentés soit sous forme audio uniquement, soit avec l'image du visage d'une personne blanche canadienne, soit avec l'image d'une personne chinoise canadienne. Pour une voix donnée, les auditeurs ont

estimé que le locuteur avait un accent plus prononcé lorsqu'ils voyaient un visage canadien chinois que lorsqu'ils voyaient un visage canadien blanc, et ils étaient également moins précis dans l'écriture des phrases prononcées par le locuteur. Apparemment, les visages ont influencé la façon dont les auditeurs ont compris les orateurs.

Les chercheurs interprètent leurs résultats comme un décalage par rapport aux attentes. À Richmond, en Colombie-Britannique, où ils ont mené leur étude, plus de 40 % de la population parle le cantonais ou le mandarin. Si vous vivez à Richmond, vous avez plus de chances de rencontrer dans votre vie quotidienne des personnes dont la L1 est le chinois que des locuteurs dont la L1 est l'anglais. Ainsi, lorsque vous voyez un visage d'apparence chinoise, vous vous attendez, sur la base de votre expérience quotidienne, à ce que l'anglais de cette personne ait un accent chinois. Si l'accent de la personne s'avère être celui d'une personne dont la L1 est l'anglais, le décalage avec vos attentes rend plus difficile la compréhension de ce qu'elle dit.

Nous avons donc constaté que les attentes, les expériences et les attitudes des gens peuvent conduire à la stigmatisation des utilisateurs de langues dont l'accent est différent de celui du courant dominant. Et cette stigmatisation peut avoir des conséquences graves et concrètes sur l'emploi, le logement et l'éducation. Outre les conséquences pour la personne qui énonce un accent non familier, il peut également y avoir des conséquences pour la personne qui essaie de comprendre un accent non familier. Ces conséquences peuvent être très graves si vous avez du mal à comprendre la personne qui vous donne des conseils médicaux (Lambert et al., 2010) ou qui vous enseigne les équations différentielles (Ramjattan, 2020; Rubin, 1992). La « neutralisation » de l'accent est une activité importante et les personnes dont la L2 est l'anglais sont soumises à une forte pression pour « réduire » leurs accents (Aneesh, 2015). Comme nous le verrons plus en détail au chapitre 12, il est difficile de changer d'accent après l'enfance, car la grammaire de la L2 est façonnée par l'expérience de la L1. Et votre accent fait partie de votre identité – il fait partie de votre histoire et de votre communauté. En tant que linguistes, résistons au discours qui pousse tout le monde à se conformer à un accent standard arbitraire. Heureusement, la recherche psycholinguistique nous montre qu'il est beaucoup plus facile de modifier sa compréhension des accents inconnus que de modifier sa prononciation en L2.

Tout comme notre expérience et nos attentes peuvent conduire à la stigmatisation, notre expérience influence également notre perception. Plus nous avons l'habitude de prêter attention à quelqu'un, mieux nous le comprenons : c'est ce que l'on appelle l'**adaptation perceptuelle**. L'adaptation perceptuelle a d'abord été démontrée pour un locuteur unique : plus les gens écoutaient un locuteur inconnu, plus ils comprenaient ce qu'il disait (Nygaard, 1994). Les volets subséquents de cette recherche ont également montré que l'expérience d'écoute de plusieurs locuteurs avec un accent particulier facilite la compréhension d'un nouveau locuteur avec ce même accent (Bradlow & Bent, 2008). Il s'avère que l'écoute d'une variété d'accents inconnus facilite la compréhension d'un nouvel interlocuteur dont l'accent est complètement différent (Baese-Berk et al., 2013). En bref, plus nous avons d'expérience d'attention envers une personne, plus nous nous familiarisons avec la manière dont elle produit le langage, et plus nous nous familiarisons, mieux nous comprenons ce qu'elle dit.

Ainsi, si vous souhaitez mieux comprendre une personne dont l'accent est différent du vôtre, la meilleure façon d'y parvenir est de l'écouter plus longtemps. De même, si quelqu'un pense que votre accent est difficile à comprendre, vous pouvez simplement lui dire d'être attentif!

[les questions de l'autoévaluation seront bientôt à votre disposition]

Références

- Adji, P. B. (2018). The (em)bodiment of blackness in a visceral anti-black racism and ableism context. *Race Ethnicity and Education*, 21(3), 275–287.
- Anderson, R. C., Klofstad, C. A., Mayew, W. J., & Venkatachalam, M. (2014). Vocal Fry May Undermine the Success of Young Women in the Labor Market. *PLOS ONE*, 9(5), e97506.
- Aneesh, A. (2015). *Neutral accent: How language, labor, and life become global*. Duke University Press.
- Babel, M., & Russell, J. (2015). Expectations and speech intelligibility. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 137(April), 2823–2833.
- Baese-Berk, M. M., Bradlow, A. R., & Wright, B. A. (2013). Accent-independent adaptation to foreign accented speech. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 133(3), EL174–EL180.
- Bradley, E. D. (2019). Personality, prescriptivism, and pronouns. *English Today*, 1–12.
- Bradlow, A. R., & Bent, T. (2008). Perceptual adaptation to non-native speech. *Cognition*, 106(2), 707–729.
- Cooc, N., & Kiru, E. W. (2018). Disproportionality in Special Education: A Synthesis of International Research and Trends. *The Journal of Special Education*, 52(3), 163–173.
- Davidson, L. (2020). The versatility of creaky phonation: Segmental, prosodic, and sociolinguistic uses in the world's languages. *WIREs Cognitive Science*, e1547.
- Gillon, C., & Figueroa, M. (Hosts.) (2017). Uppity Women [Audio Podcast Episode]. In [The Vocal Fries](#). ;
- Glass, I. (Host). (2015). Freedom Fries | If You Don't Have Anything Nice to Say, SAY IT IN ALL CAPS [Audio podcast episode.] In [This American Life](#). WBEZ Chicago. ;

- Kayaalp, D. (2016a). Living with an accent: A sociological analysis of linguistic strategies of immigrant youth in Canada. *Journal of Youth Studies*, 19(2), 133–148.
- Koenecke, A., Nam, A., Lake, E., Nudell, J., Quartey, M., Mengesha, Z., Toups, C., Rickford, J. R., Jurafsky, D., & Goel, S. (2020). Racial disparities in automated speech recognition. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(14), 7684–7689.
- Lambert, B. L., Dickey, L. W., Fisher, W. M., Gibbons, R. D., Lin, S.-J., Luce, P. A., McLennan, C. T., Senders, J. W., & Yu, C. T. (2010). Listen carefully: The risk of error in spoken medication orders. *Social Science & Medicine*, 70(10), 1599–1608.
- Nygaard, L. C., Sommers, M. S., & Pisoni, D. B. (1994). Speech Perception as a Talker-Contingent Process. *Psychological Science*, 5(1), 42–46.
- Oreopoulos, P. (2011). Why Do Skilled Immigrants Struggle in the Labor Market? A Field Experiment with Thirteen Thousand Resumes. *American Economic Journal: Economic Policy*, 3(4), 148–171.
- Purnell, T., Idsardi, W., & Baugh, J. (1999). Perceptual and Phonetic Experiments on American English Dialect Identification. *Journal of Language and Social Psychology*, 18(1), 10–30.
- Ramjattan, V. A. (2020). Engineered accents: International teaching assistants and their microaggression learning in engineering departments. *Teaching in Higher Education*, 1–16.
- Rubin, D. L. (1992). Nonlanguage factors affecting undergraduates' judgments of nonnative English-speaking teaching assistants. *Research in Higher Education*, 33(4), 511–531.
- Russo, M., Islam, G., & Koyuncu, B. (2017). Non-native accents and stigma: How self-fulfilling prophecies can affect career outcomes. *Human Resource Management Review*, 27(3), 507–520.

1. Aucun rapport avec l'Anderson de ce manuel! [↵](#)

2.9 EXERCEZ VOS COMPÉTENCES LINGUISTIQUES

Exercice 1. De nombreux linguistes évitent le terme *standard language* ; en anglais et font plutôt référence à ces dialectes comme étant ***standardized*** (standardisés). Utilisez vos compétences en morphologie pour réfléchir aux mots anglais suivants : *prioritized, finalized, ;Americanized, revitalized*.

1. Qu'est-ce que le morphème *-ize* ajoute au sens de ces mots?
2. Quelle différence de sens est véhiculée par la distinction entre les termes *standardized language* et *standard language*?
3. Pourquoi choisir un terme plutôt que l'autre?

Exercice 2. ; Si vous parlez une langue seconde, que pensez-vous de votre accent dans cette langue? Selon vous, quels sont les facteurs qui influencent vos sentiments à l'égard de votre accent? L'un de ces facteurs est-il lié à la langue elle-même, ou s'agit-il d'une question de prestige ou de pouvoir?

Exercice 3. ; Avez-vous différents noms ou surnoms que vous utilisez avec diverses personnes dans votre vie? Quels facteurs influencent le nom que vous utilisez avec différents groupes? Que se passe-t-il si quelqu'un utilise votre « autre » nom?

Exercice 4. ; Dans certains contextes sociaux, l'utilisation de jurons est offensante, alors que dans d'autres, elle est acceptable. Donnez un exemple d'au moins un contexte de chaque type et, pour chaque contexte, décrivez si les jurons jouent un rôle **positif ou négatif**. Dans chaque contexte, le côté positif ou négatif est-il menacé ou renforcé?

CHAPITRE 3 : PHONÉTIQUE

UN ASPECT ESSENTIEL DE TOUT LANGAGE EST SA RÉALITÉ PHYSIQUE DANS LE MONDE : LA FAÇON DONT NOUS TRANSMETTONS LES SIGNAUX LINGUISTIQUES D'UNE PERSONNE À L'AUTRE. CE CHAPITRE EXPLORE CETTE RÉALITÉ PHYSIQUE EN EXAMINANT LES PARTIES DU CORPS UTILISÉES POUR LE LANGAGE, LA FAÇON DONT ELLES BOUGENT POUR CRÉER UN SIGNAL LINGUISTIQUE ET LA FAÇON DONT LES LINGUISTES CATÉGORISENT, DÉCRIVENT ET NOTENT CES PROPRIÉTÉS PHYSIQUES AFIN DE POUVOIR ENREGISTRER ET ACCÉDER À DES INFORMATIONS SUR UN LANGAGE.

Lorsque vous aurez terminé ce chapitre, vous pourrez :

- Repérer les emplacements et les fonctions des parties de l'anatomie humaine pertinentes pour l'articulation des langues parlées et des langues des signes
- Fournir des descriptions articulatoires d'exemples donnés de phones et de signes
- Définir la signification de nombreux symboles courants de l'alphabet phonétique international

3.1 MODALITÉ

Les principaux éléments de la communication

Un acte de communication entre deux personnes commence généralement par l'élaboration d'un message dans l'esprit de l'une d'entre elles (étape ❶ de la figure 3.1). Cette personne peut ensuite donner à ce message une réalité physique grâce à divers mouvements et configurations des parties de son corps, que l'on désigne comme l'**articulation** (étape ❷). Le **signal linguistique** physique (étape ❸) peut se présenter sous différentes formes, telles que des ondes sonores (pour les langues parlées) ou des ondes lumineuses (pour les langues des signes). Le signal linguistique est ensuite reçu, perçu et traité par la **perception** d'une autre personne (étape ❹), permettant à celle-ci de reconstituer le message voulu (étape ❺). Toute la chaîne de la réalité physique, de l'articulation à la perception, est appelée **modalité** de la langue.

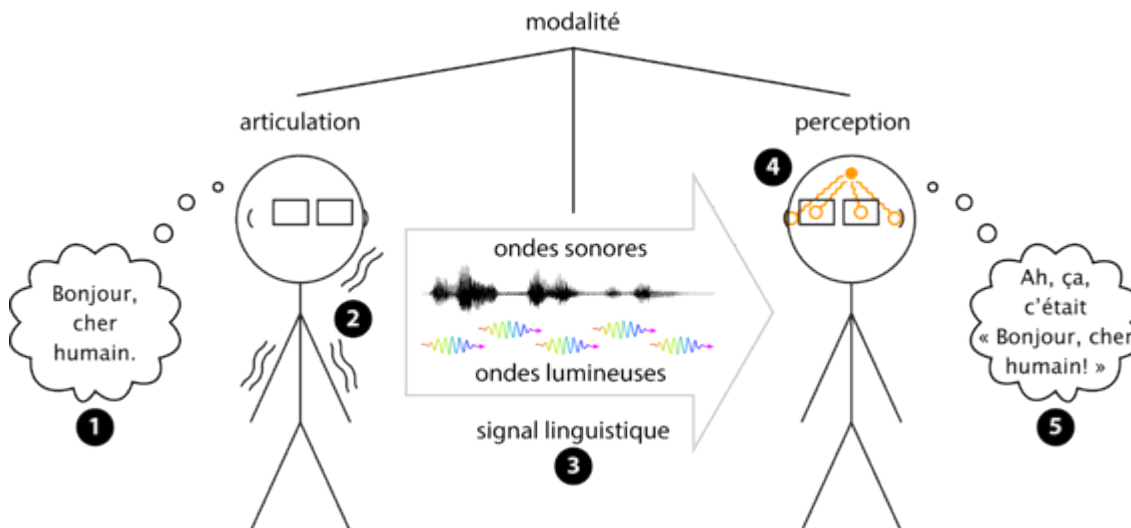


Figure 3.1. Étapes de la transmission d'un signal linguistique d'une personne à une autre.

Les langues parlées et les langues des signes

La modalité des **langues parlées**, telles que l'anglais et le cantonais, est **vocale**, car ces langues sont articulées avec le conduit vocal; **acoustique**, car elles sont transmises par des ondes sonores, et **auditive**, car elles

sont reçues et traitées par le système auditif. Cette modalité est souvent abrégée en **vocale-auditive**, laissant entendre la nature acoustique du signal, étant donné que celui-ci est l'entrée habituelle pour le système auditif.

Les **langues des signes**, telles que la langue des signes américaine et la langue des signes chinoise, ont également une modalité : elles sont **manuelles**, car elles sont articulées par les mains et les bras (bien que presque tout le reste du corps puisse également être utilisé, de sorte que cette composante de la modalité pourrait être qualifiée de *corporelle*); **photiques**, car elles sont transmises par des ondes lumineuses, et **visuelles**, car elles sont reçues et traitées par le système visuel. Cette modalité est souvent abrégée en **manuelle-visuelle**.

D'autres modalités sont également possibles, mais une étude approfondie du sujet va au-delà de la portée de ce manuel. Un exemple notable est la modalité **manuelle-somatique** ; de la **langue des signes tactile**, dans laquelle les signaux linguistiques sont articulés principalement par les mains et sont perçus par le système somatosensoriel, qui est responsable de la sensation de divers phénomènes physiques sur la peau, tels que la pression et le mouvement. Cette modalité peut être utilisée par les personnes sourdes et aveugles pour communiquer. Le processus nécessite souvent d'adapter certains aspects d'une langue des signes existante de manière à ce que les signes soient ressentis plutôt que vus. La langue des signes italienne tactile (Checchetto et al. 2018) et une version tactile de la langue des signes américaine appelée protactile (Edwards et Brentari 2020) sont des exemples de telles langues.

Enfin, il est important de noter que les exemples réels de communication sont souvent **multimodaux**, ce qui signifie que les utilisateurs de la langue font appel aux ressources de plus d'une modalité à la fois (Perniss 2018, Holler et Levinson 2019). Par exemple, la langue parlée est souvent accompagnée de divers types de **comportements coverbaux**, tels que le haussement d'épaules, les expressions faciales et les gestes des mains, qui sont utilisés pour de nombreuses fonctions significatives dans le signal linguistique : l'insistance, l'émotion, l'attitude, le changement de sujet, les tours de parole dans une conversation, etc. (Hinnell 2020; voir également les sections 8.7 et 10.4 pour obtenir des détails sur des questions et des exemples connexes). Une analyse complète du fonctionnement de la langue doit finalement tenir compte de sa nature multimodale, ainsi que de la complexité et de la flexibilité avec lesquelles les humains utilisent les langues.

Note terminologique : Les langues des signes sont parfois appelées *langues signées*. Les deux termes sont généralement acceptables, et vous pouvez donc rencontrer l'un ou l'autre dans les écrits linguistiques. Le terme *langue des signes* a longtemps été le terme le plus courant, mais le terme *langue signée* a récemment gagné en popularité parmi les chercheurs dans le domaine de la surdité.

Un autre élément relatif à la terminologie évolutive dans le domaine est la distinction qui existe

depuis longtemps entre le mot *Sourd*, écrit avec une majuscule (une identité socioculturelle) et le mot *sourd*, écrit avec une minuscule (un état physiologique). Cependant, il a été avancé que cette distinction contribuait à l'élitisme au sein des communautés sourdes, de sorte que de nombreuses personnes sourdes ont fait pression pour l'éliminer (Kusters et al. 2017, Pudans-Smith et al. 2019).

Dans ce manuel, nous suivons ces tendances modernes en utilisant les *langues des signes*, sans faire la distinction *Sourd/sourd*. Cependant, certains termes sont encore largement répandus dans les écrits linguistiques, et il est donc possible que vous les rencontriez encore.

Pour ces questions, il est important de procéder avec prudence et de suivre les conseils d'une personne mieux informée que vous, surtout si elle est sourde. Si vous doutez de l'usage approprié dans une situation donnée avec une personne sourde, demandez-lui ce qu'elle préfère.

L'étude de la modalité

Parce que les langues parlées ont longtemps été l'objet d'étude par défaut en linguistique, et parce que la modalité vocale-auditive est centrée sur le son, l'étude de la modalité linguistique est appelée **phonétique**, un terme dérivé de la racine grecque ancienne *φωνή* (*phōnē*) « son, voix ». Cependant, toutes les langues présentent de nombreuses similitudes sous-jacentes, de sorte que les linguistes utilisent depuis longtemps un grand nombre de termes identiques pour décrire les propriétés de différentes modalités, même lorsque l'étymologie est propre aux langues parlées. Cela inclut le terme *phonétique*, qui est aujourd'hui couramment utilisé pour désigner l'étude de la modalité linguistique en général, et pas seulement de la modalité vocale-auditive.

Il est important de se rappeler que l'étymologie d'un mot peut vous donner des *indications* sur son sens, mais qu'elle ne le *détermine* pas. Au contraire, le sens d'un mot est déterminé par l'usage que les gens en font (pour obtenir plus de détails sur le sens, voir le chapitre 7 sur la sémantique). Ce sens basé sur l'usage peut diverger, voire contredire l'étymologie historique, notamment dans les domaines scientifiques où notre connaissance du monde est en constante évolution.

Un exemple d'une telle divergence entre l'étymologie et l'usage actuel pour un terme scientifique peut être observé avec le mot *atome*, qui vient du grec ancien *ἄτομος* (*átomos*) « indivisible ». Les philosophes de la Grèce antique utilisaient ce terme pour appuyer leur croyance selon laquelle les atomes étaient les plus petits éléments constitutifs de la matière. Cependant, plus de 2000 ans plus tard, nous avons découvert que les atomes sont en fait divisibles, étant constitués de protons, de neutrons et d'électrons. Plutôt que de renommer les atomes, nous

avons conservé l'ancien nom ;et accepté que son étymologie ne représente plus exactement nos connaissances scientifiques actuelles. Il en va de même pour le terme *phonétique*.

Cependant, il faut savoir que de nombreux linguistes ont encore une vision subjective de la langue et de la linguistique, et qu'ils oublient souvent d'inclure les langues des signes et d'autres modalités lorsqu'ils parlent de phonétique ou de langue en général. Certains pensent même que les langues des signes ne peuvent pas avoir de phonétique. Au fur et à mesure que les linguistes ont acquis une meilleure connaissance de la diversité linguistique et qu'ils sont devenus plus sensibles aux difficultés rencontrées par les groupes marginalisés, nous avons assisté à une évolution constante vers une plus grande inclusivité dans notre manière de parler de la langue. Comme pour tout changement de ce type, certaines personnes resteront ancrées dans le passé, tandis que d'autres prendront activement part à l'évolution inévitable.

Dans ce chapitre, nous nous concentrons sur la **phonétique articulatoire**, qui est l'étude de la manière dont le corps crée un signal linguistique. Les deux autres composantes principales de la modalité ont également des sous-domaines consacrés à la phonétique. La **phonétique perceptive** est l'étude de la manière dont le corps humain perçoit et traite les signaux linguistiques. Nous pouvons également étudier les propriétés physiques du signal linguistique lui-même. Pour les langues parlées, il s'agit du domaine de la **phonétique acoustique**, qui étudie les ondes sonores linguistiques. Cependant, il n'existe actuellement aucun sous-domaine comparable de la phonétique pour les langues des signes, car les propriétés physiques des ondes lumineuses ne sont normalement pas étudiées par les linguistes. La phonétique perceptive et la phonétique acoustique sont deux domaines qui dépassent le cadre de ce manuel.

Vérifiez votre compréhension

Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais :

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=578#h5p-53>

Références

Checchetto, Alessandra, Carlo Geraci, Carlo Cecchetto, and Sandro Zucchi. 2018. The language instinct in

extreme circumstances: The transition to tactile Italian Sign Language (LISt) by Deafblind signers. ;*Glossa: A Journal of General Linguistics* 3(1): 66(1–28).

Edwards, Terra, and Diane Brentari. 2020. Feeling Phonology: The conventionalization of phonology in protactile communities in the United States. *Language* 96(4): 819–840.

Hinnell, Jennifer. 2020. *Language in the body: Multimodality in grammar and discourse*. Doctoral dissertation, University of Alberta.

Holler, Judith, and Stephen C. Levinson. 2019. Multimodal language processing in human communication. ;*Trends in Cognitive Sciences* 23(8): 639–652.

Kusters, Annelies, Maartje De Meulder, and Dai O'Brien. 2017. Innovations in Deaf Studies: Critically mapping the field. In *Innovations in Deaf Studies: The role of deaf scholars*, ed. Annelies Kusters, Maartje De Meulder, and Dai O'Brien, Perspectives on Deafness, 1–56. Oxford: Oxford University Press.

Perniss, Pamela. 2018. Why we should study multimodal language. ;*Frontiers in Psychology* 9(1109): 1–5.

Pudans-Smith, Kimberly K., Katrina R. Cue, Ju-Lee A Wolsley, and M. Diane Clark. 2019. To Deaf or not to deaf: That is the question. *Psychology* 10(15): 2091–2114.

3.2 ARTICULATEURS VOCAUX

Vue d'ensemble du conduit vocal

La langue parlée est articulée en manipulant les parties du corps à l'intérieur du **conduit vocal**, telles que les lèvres, la langue et d'autres parties de la bouche et de la gorge. ;Le conduit vocal est souvent représenté dans un **diagramme médiosagittal**, un type particulier de diagramme qui représente l'intérieur de la tête comme si elle était coupée en deux entre les yeux. Les diagrammes médiosagittaux sont conventionnellement orientés comme dans la figure 3.2, les narines et les lèvres étant à gauche et l'arrière de la tête étant à droite, de sorte que nous voyons l'intérieur de la tête humaine depuis son côté gauche. Les régions principales et les articulateurs individuels du conduit vocal désignés dans la figure 3.2 sont définis et décrits plus en détail dans le reste de cette section et dans les sections suivantes.

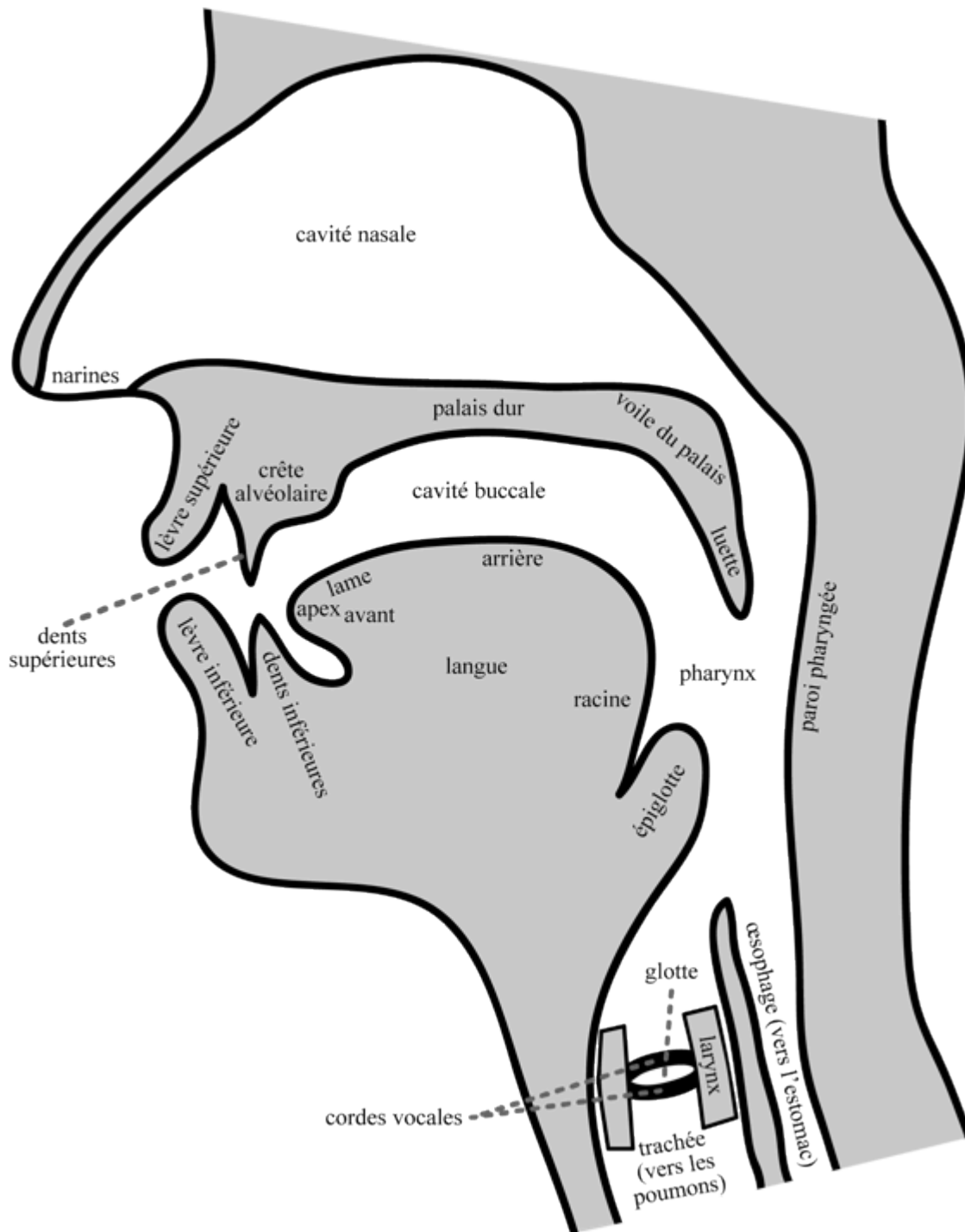


Figure 3.2. Diagramme médiosagittal du conduit vocal humain.

Espaces ouverts dans le conduit vocal

Le conduit vocal se compose de trois grandes régions ouvertes. La **cavité buccale** est l'intérieur principal de la bouche, occupant l'espace horizontalement depuis les lèvres vers l'arrière. Le **pharynx** se trouve derrière la

cavité buccale et la langue, formant la partie supérieure de ce que nous considérons normalement comme la gorge. Enfin, la **cavité nasale** est l'intérieur ouvert de la tête au-dessus de la cavité buccale et du pharynx, des narines vers l'arrière et vers le bas jusqu'au pharynx.

Le bas du pharynx se divise en deux tubes : la **trachée**, qui mène aux poumons, et l'**œsophage**, qui mène à l'estomac. L'œsophage n'est normalement pas pertinent pour la phonétique, mais la trachée est importante, car la grande majorité de nos phones sont articulés avec de l'air provenant des poumons et, comme nous le verrons plus loin dans la section 3.3, il existe des moyens de manipuler ce flux d'air lorsqu'il passe de la trachée au pharynx.

Les phones comme unité de base du discours

Les parties du conduit vocal peuvent être articulées de différentes façons pour créer et manipuler un large éventail de sons. En phonétique des langues parlées, nous nous intéressons principalement à l'étude des unités de la parole appelées **phones** ou **sons conversationnels**. Il est difficile de donner une définition précise de ce qu'est un phone, que ce soit en général ou pour une langue parlée en particulier, mais grosso modo, un phone dans une langue parlée est un son linguistiquement significatif, ce qui signifie qu'il peut être utilisé comme partie d'un mot ordinaire dans cette langue. Par exemple, les mots anglais ordinaires *spill*, *slip*, *lisp* et *lips* contiennent chacun quatre phones; en fait, ces mots ont les mêmes quatre phones, mais dans des ordres différents (avec quelques légères variations dans leur prononciation; voir le chapitre 4 pour plus d'informations).

Il existe de nombreux autres sons que nous pouvons produire avec le conduit vocal ou même avec d'autres parties du corps, comme les rots, les reniflements, les claquements de doigts, etc. Cependant, ces sons ne sont généralement pas étudiés en phonétique parce qu'ils ne sont pas connus pour être des phones dans une langue parlée. Toutefois, même s'ils n'apparaissent pas dans les mots ordinaires, ils peuvent toujours être utilisés pour exprimer un sens non linguistique. Par exemple, dans certaines cultures, le fait de claquer des doigts peut indiquer la rapidité ou le désir d'attirer l'attention.

Il convient de noter que les langues parlées peuvent différer dans leur utilisation des phones, voire ne pas utiliser les mêmes phones. Par exemple, les anglophones peuvent utiliser des sons de clic pour exprimer leur désapprobation (*tsk-tsk*) ou pour inciter un cheval à aller plus vite (*giddyup*), mais ce ne sont pas des phones en anglais, parce qu'ils ne sont pas utilisés dans des mots ordinaires. Cependant, ces mêmes sons sont présents sous forme de phones dans d'autres langues, telles que le hadza (une langue parlée en Tanzanie; Sands et al. 1996) et l'isiZulu (également connue sous le nom de zoulou, une langue bantoue méridionale de la famille Niger-Congo, parlée en Afrique australe; Poulos et Msimang 1998).

Nous devons faire attention aux types de mots que nous utilisons pour déterminer les phones d'une langue, car

il existe des expressions marginales qui peuvent être utilisées à l'oral, mais qui peuvent contenir des sons qui ne sont pas des phones. Par exemple, le mot anglais *ugh* est souvent prononcé avec un son graveleux et rugueux qui n'est pas utilisé dans d'autres circonstances en anglais, et nous pouvons dire des choses comme *Kaoru noticed their car was making a glzzk-glzzk-glzzk sound*, où *glzzk* est un son impromptu produit pour imiter le bruit fait par un véhicule qui a désespérément besoin d'être réparé.

L'une des distinctions les plus fondamentales entre les phones est de savoir s'il s'agit de **consonnes** ou de **voyelles**. Les trois sections suivantes traitent de la manière dont les consonnes et les voyelles sont articulées et dont elles sont décrites et catégorisées de manière pertinente par les linguistes.

Vérifiez votre compréhension

Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais :

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=582#h5p-54>

Références

Poulos, George, and Christian T. Msimang. 1998. *A linguistic analysis of Zulu*. Pretoria: Via Afrika.

Sands, Bonny, Ian Maddieson, and Peter Ladefoged. 1996. The phonetic structures of Hadza. *Studies in African Linguistics* 25(2): 171–204.

3.3 DESCRIPTION DES CONSONNES : LIEU D'ARTICULATION ET PHONATION

Consonnes et constrictions

Les consonnes sont des phones produits par des constrictions relativement étroites à un certain endroit du conduit vocal. Ces constrictions sont généralement réalisées en déplaçant au moins une partie du conduit vocal vers une autre, de sorte qu'elles se touchent ou sont très proches l'une de l'autre. La partie mobile est appelée **articulateur actif** ou **inférieur**, et sa cible est appelée **articulateur passif** ou **supérieur**. Les voyelles ont des ouvertures plus larges que les consonnes, c'est pourquoi elles ne sont généralement pas décrites avec les termes utilisés ici; une terminologie plus appropriée pour l'articulation des voyelles est abordée à la section 3.5.

Articulateurs actifs

Les articulateurs actifs que l'on trouve dans les phones de toutes les langues parlées dans le monde sont énumérés ci-dessous, dans l'ordre, de l'avant vers l'arrière. Ils sont également indiqués dans le diagramme médiosagittal de la figure 3.3.

1. La **lèvre inférieure**, utilisée pour les consonnes au début des mots anglais *pin* et *fin*.
2. La **pointe de la langue** (la partie la plus antérieure de la langue; également appelée **apex**), qui est utilisée pour les consonnes au début des mots anglais *tin* et *sin*.
3. La **lame de la langue** (la région située juste derrière la pointe de la langue; également appelée **obturateur**), qui est utilisée pour les consonnes au début des mots anglais *thin* et *chin*.
4. L'**avant de la langue** (la pointe et la lame ensemble); il est utile d'avoir un terme unique pour la pointe et la lame ensemble, étant donné qu'elles sont si petites et si proches. Même parmi les locuteurs d'une même langue, il peut y avoir des variations dans le choix de l'articulateur utilisé pour des phones similaires. Par exemple, bien que de nombreux anglophones utilisent la pointe de la langue pour la consonne au début du mot *tin*, d'autres locuteurs peuvent utiliser la lame de la langue ou même l'ensemble de la partie avant de la langue. Cependant, bien qu'il puisse y avoir des variations dans certaines langues, la distinction entre la pointe et la lame est très importante dans d'autres, comme le

basque (une langue isolée parlée en Espagne et en France), qui distingue les mots *su* et *zu*, qui sonnent tous deux à peu près comme le mot anglais *sue*, avec la pointe de la langue utilisée pour *su* et la lame de la langue utilisée pour *zu* (bien que cette distinction ait été perdue pour certains locuteurs sous l'influence de l'espagnol; Hualde 2010).

5. Le **dos** de la langue (la partie supérieure de la langue, à l'exclusion de l'avant), qui est utilisé pour la consonne au début des mots anglais *kin* et *gone*.
6. La **racine de la langue** (la partie inférieure de la langue dans le pharynx), qui n'est pas utilisée pour les consonnes en anglais, mais l'est dans certaines langues, comme le nuu-chah-nulth (une langue menacée de la famille wakashane, parlée en Colombie-Britannique).
7. L'**épiglote** (le grand battu au bas du pharynx qui peut recouvrir la trachée pour empêcher les aliments de pénétrer dans les poumons, les forçant ainsi à passer dans l'œsophage), qui n'est pas utilisée pour les consonnes en anglais, mais qui est utilisée pour les consonnes dans certaines langues, comme l'archi (une langue lézghienne de la famille caucasienne du Nord-Est, parlée en Russie).

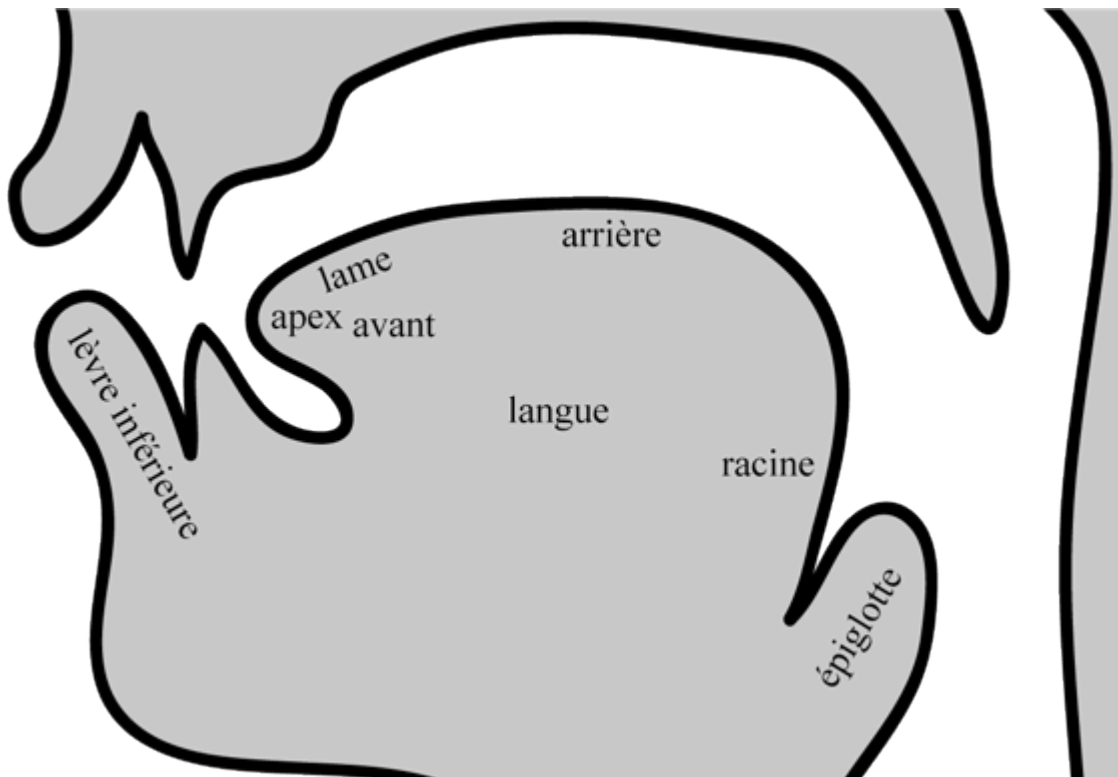


Figure 3.3. Vue médiosagittale des articulateurs actifs du conduit vocal.

Notez que même si les dents inférieures pourraient théoriquement être un articulateur actif (nous pouvons les déplacer vers la lèvre supérieure, par exemple), il s'avère qu'aucune langue parlée connue ne les utilise à cette fin, c'est pourquoi nous ne les incluons pas ici.

À chacun des articulateurs actifs correspond un adjectif décrivant les phones de cet articulateur actif. Ces adjectifs sont présentés dans la liste ci-dessous, toujours de l'avant vers l'arrière :

1. **labial** (articulé avec la lèvre inférieure)
2. **apical** (articulé avec la pointe de la langue)
3. **laminal** (articulé avec la lame de la langue)
4. **coronal** (articulé avec l'avant de la langue)
5. **dorsal** (articulé avec le dos de la langue)
6. **radical** (articulé avec la racine de la langue)
7. **épiglottal** (articulée avec l'épiglotte)

Ainsi, nous pourrions dire que les mots anglais *pin* et *fin* commencent par des consonnes labiales, tandis que *thin* et *chin* ; commencent par des consonnes laminales. Notez que toutes les consonnes apicales et laminales sont également coronales, de sorte qu'on peut considérer *thin* et *chin* comme commençant par des consonnes coronales.

Articulateurs passifs

Les articulateurs passifs que l'on trouve dans les phones de toutes les langues parlées dans le monde sont énumérés ci-dessous, dans l'ordre, de l'avant vers l'arrière. Ils sont également indiqués dans le diagramme médiosagittal de la figure 3.4.

1. La **lèvre supérieure**, qui est utilisée pour les consonnes au début des mots anglais *pin* et *bin*.
2. Les **dents supérieures**, qui sont utilisées pour les consonnes au début des mots anglais *fin* et *thin*.
3. La **crête alvéolaire** (la partie ferme des gencives qui se trouve juste derrière les dents supérieures, reconnaissable comme la partie de la bouche qui est souvent brûlée lorsqu'on mange des aliments chauds), qui est utilisée pour les consonnes au début des mots anglais *tin* et *sin* (bien que certains locuteurs utilisent parfois les dents supérieures à la place ou en plus).
4. La **région postalvéolaire** (la paroi arrière de la crête alvéolaire), qui est utilisée pour les consonnes au début des mots anglais *shin* et *chin*.
5. Le **palais dur** (la partie dure de la voûte de la bouche; parfois simplement appelé le **palais**), qui est utilisé pour la consonne au début du mot anglais *yawn*.
6. Le **voile du palais** (la partie la plus molle du palais; également appelé **palais mou**), qui est utilisé pour les consonnes au début des mots anglais *kin* et *gone*.
7. La **lurette** (la partie charnue qui pend du voile du palais), qui n'est pas utilisée pour les consonnes en anglais, mais l'est dans certaines langues, comme le q'anjob'al (une langue de la famille maya, parlée au Guatemala).

8. La **paroi pharyngée** (la paroi arrière du pharynx), qui n'est pas utilisée pour les consonnes en anglais, mais qui est utilisée dans les langues qui ont des consonnes avec la racine de la langue ou l'épiglotte comme articulateur actif (comme le nuu-chah-nulth et l'archi mentionnés plus haut).

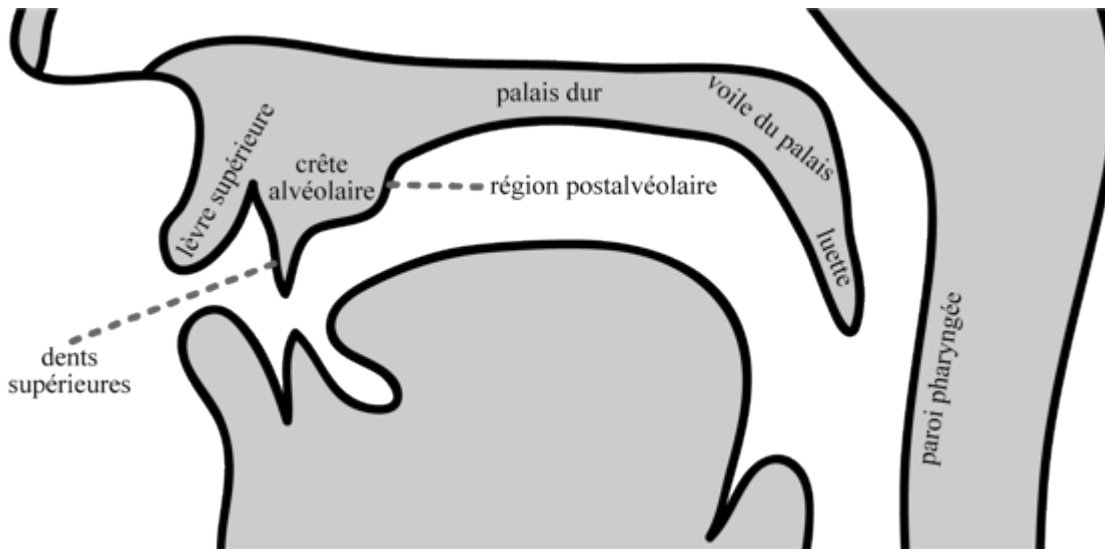


Figure 3.4 : Diagramme médiosagittal des articulateurs passifs du conduit vocal.

À chacun des articulateurs passifs correspond un adjectif décrivant les phones de cet articulateur passif. Ces adjectifs sont présentés dans la liste ci-dessous, toujours de l'avant vers l'arrière :

1. **labial** (articulé à la lèvre supérieure)
2. **dental** (articulés aux dents supérieures)
3. **alvéolaire** (articulé à la crête alvéolaire)
4. **postalvéolaire** (articulée à la paroi arrière de la crête alvéolaire)
5. **palatal** (articulée au palais)
6. **vélaire** (articulé au niveau du voile du palais)
7. **uvulaire** (articulé à l'uvulaire)
8. **pharyngal** (articulé à la paroi pharyngée)

Ainsi, nous pourrions dire que les mots anglais *tin* et *sin* commencent par des consonnes alvéolaires, alors que *kin* et *gone* commencent par des consonnes vélares.

Comme toutes les consonnes ont deux articulateurs, elles peuvent être décrites par l'un ou l'autre adjectif applicable. Par exemple, la consonne au début du mot anglais *shin* pourrait être décrite comme une consonne laminaire (en raison de son articulateur actif) ainsi que comme une consonne postalvéolaire (en raison de son articulateur passif).

Il convient de noter que le terme *labial* est ambigu, car il fait référence à la lèvre inférieure ou supérieure. En général, cette ambiguïté ne pose pas de problème, de sorte que les consonnes labiales comprennent celles dont la lèvre inférieure est un articulateur actif et celles dont la lèvre supérieure est un articulateur passif.

Lieu d'articulation

La combinaison globale d'un articulateur actif et d'un articulateur passif est appelée **lieu d'articulation** d'une consonne, ou plus simplement, **lieu**. Les lieux d'articulation sont généralement décrits à l'aide d'un adjectif composé qui renvoie aux deux articulateurs, avec l'adjectif de l'articulateur actif en premier (sans la terminaison *-al*), puis un *-o-* de liaison, suivi de l'adjectif de l'articulateur passif.

Par exemple, la consonne au début du mot anglais *fin* est une consonne **labiodentale**, car elle est articulée avec la lèvre inférieure (*labi-*) sur les dents supérieures (*-dental*), tel qu'encerclé dans le diagramme médiosagittal de la figure 3.5a. De même, la consonne au début du mot anglais *kin* est **dorsovélaire**, car elle est articulée avec le dos de la langue (*dors-*) sur le voile du palais (*-vélaire*), comme encerclé dans le diagramme médiosagittal de la figure 3.5b.

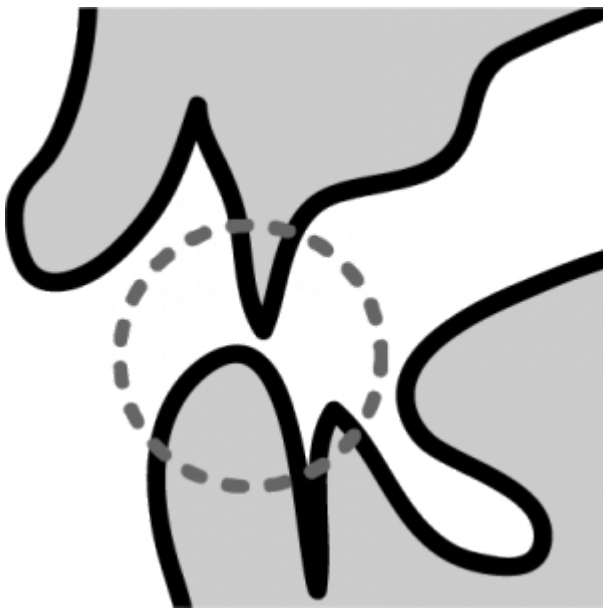


Figure 3.5a. Diagramme médiosagittal d'un lieu d'articulation labiodentale.

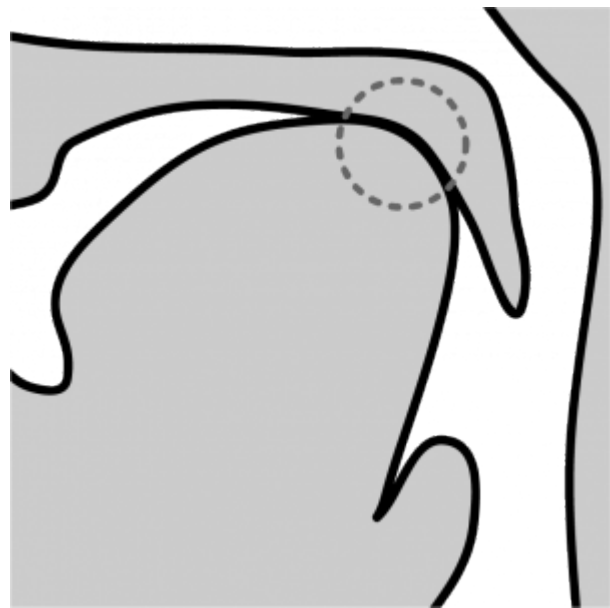


Figure 3.5b. Diagramme médiosagittal d'un lieu d'articulation dorsovélaire.

Les combinaisons d'articulateurs inférieurs et supérieurs ne sont pas toutes utilisées dans les langues parlées dans le monde. Certaines sont tout simplement impossibles. Par exemple, une personne ordinaire ne peut pas étirer sa lèvre inférieure jusqu'à la paroi pharyngée, de sorte qu'il n'existe pas de consonne labio-pharyngale.

D'autres combinaisons sont physiquement possibles, mais aucune langue parlée connue ne les utilise. Par

exemple, la plupart des gens n'ont aucune difficulté à toucher le voile de leur palais avec la pointe de leur langue, mais cette articulation est suffisamment étrange pour expliquer qu'aucune langue ne semble avoir de consonnes apico-vélaires. Bien sûr, notre connaissance de la langue est en constante évolution, de sorte que nous pourrions théoriquement trouver un jour des consonnes apico-vélaires dans une langue, mais cela reste peu probable.

De nombreux adjectifs composés pour les lieux d'articulation sont utilisés assez fréquemment de telle sorte qu'ils sont le plus souvent remplacés par un adjectif plus court, mettant souvent en évidence l'articulateur passif. Par exemple, **apicoalvéolaire** (pointe de la langue et crête alvéolaire) est souvent raccourci en *alvéolaire*, car la pointe de la langue est plus souvent utilisée que la lame de la langue lorsque la crête alvéolaire est l'articulateur passif. L'adjectif complet peut être utilisé au besoin pour distinguer l'apicoalvéolaire du **laminoalvéolaire** (lame de la langue et crête alvéolaire), par exemple lorsqu'une langue possède les deux types de consonnes alvéolaires, comme c'est le cas du basque mentionné plus haut.

D'autres adjectifs abrégés sont utilisés parce que l'un des articulateurs est prévisible par rapport à l'autre. Par exemple, *dorsovélaire* est souvent abrégé en *vélaire*, car aucun autre articulateur actif n'est jamais utilisé avec le voile du palais en tant qu'articulateur passif.

D'autres adjectifs abrégés courants pour désigner les lieux d'articulation sont énumérés ci-dessous :

- **laminodental** (lame de la langue et dents supérieures) ⇒ dental
- **dorso-palatal** (dos de la langue et palais dur) ⇒ palatal
- **dorso-uvulaire** (dos de la langue et luvette) ⇒ uvulaire
- **radicopharyngal** (racine de la langue et paroi pharyngée) ⇒ pharyngal
- **épiglottopharyngal** (épiglotte et paroi pharyngée) ⇒ épiglottal

Veuillez noter que les phones palataux déplacent toute la partie supérieure de la langue, à la fois l'avant et l'arrière, de sorte qu'ils comptent techniquement à la fois comme coronaux et dorsaux. Cependant, le dos de la langue est souvent considéré comme l'articulateur actif le plus important, et il est souvent le seul articulateur actif répertorié pour les palatales.

D'autres adjectifs sont utilisés dans certains cas particuliers. Par exemple, les consonnes qui utilisent les deux lèvres comme articulateurs, telles que les consonnes au début des mots anglais *pin* et *bin*, sont appelées **bilabiales** plutôt que le terme inélégant *labiolabiales*. Notez que pour les phones bilabiaux, les deux lèvres sont impliquées de manière à peu près égale, chacune se déplaçant activement vers l'autre en tant que cible mutuelle. Pour le lieu d'articulation bilabiale, il est techniquement plus exact de dire que les lèvres sont les articulateurs inférieurs et supérieurs, mais il est courant de désigner la lèvre inférieure comme l'articulateur actif et la lèvre supérieure comme l'articulateur passif.

Un autre cas particulier est celui des consonnes dentales. Il en existe deux types principaux : le cas par défaut,

dans lequel la lame de la langue se trouve sur l'arrière des dents ou près de celui-ci (tel qu'encerclé dans la figure 3.6a), et ceux dans lesquels la langue dépasse entre les deux suites de dents, la lame de la langue étant en dessous du bord inférieur des dents supérieures (tel qu'encerclé dans la figure 3.6b). Par défaut, le premier type est appelé *dental* (abréviation de *laminodental*), tandis que le second est appelé **interdental**. Les consonnes au début des mots anglais *thin* et *then* (puis) sont communément articulées comme des interdentales.

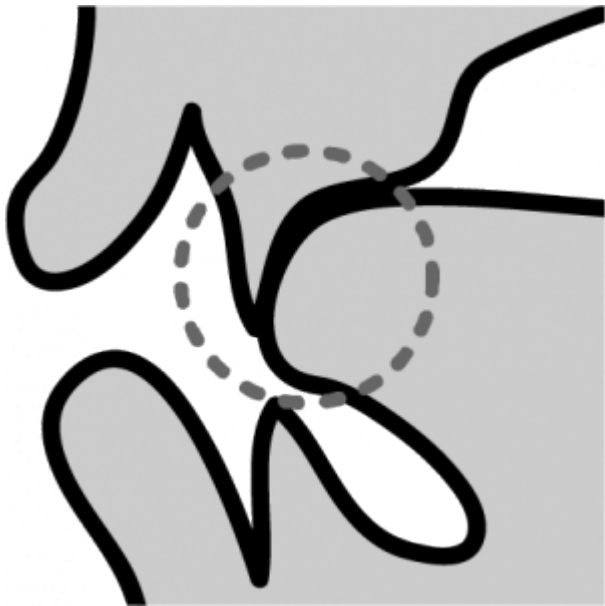


Figure 3.6a. Diagramme médiosagittal d'une articulation dentale (laminodentale).

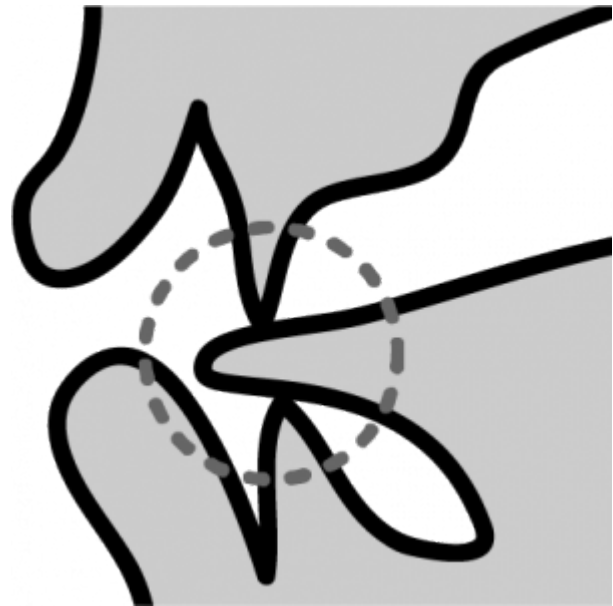


Figure 3.6b. Diagramme médiosagittal d'une articulation interdentale.

Enfin, il existe également deux types principaux de postalvéolaires : le cas par défaut dans lequel la lame de la langue est sur la crête alvéolaire ou près de celle-ci (tel qu'encerclé dans la figure 3.7a), et un cas particulier dans lequel la pointe de la langue s'oriente vers l'arrière, de sorte que celle-ci pointe vers le palais dur et que le dessous de la pointe de la langue est sur la paroi arrière de la crête alvéolaire ou près de celle-ci (tel qu'encerclé dans la figure 3.7b). En tant que défaut, le premier cas est appelé postalvéolaire, tandis que le second cas est appelé **réetroflexe**. La consonne au début du mot anglais *run* (courir) est articulée en réetroflexe par certains locuteurs, mais il y a beaucoup de variations.

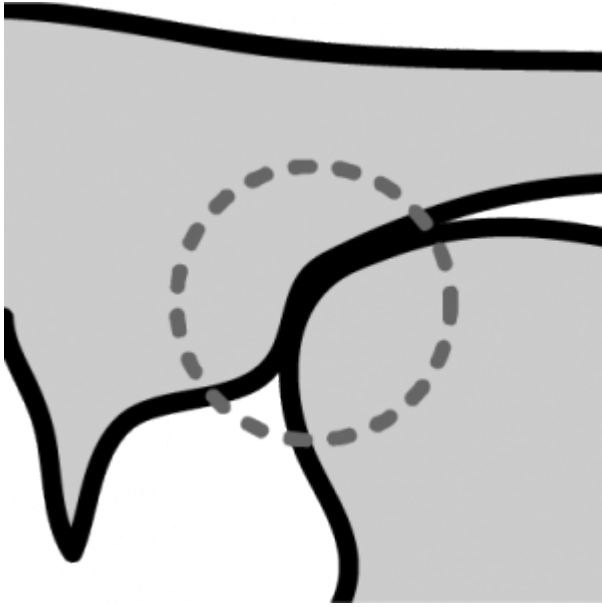


Figure 3.7a. Diagramme médiosagittal d'une articulation postalvéolaire.

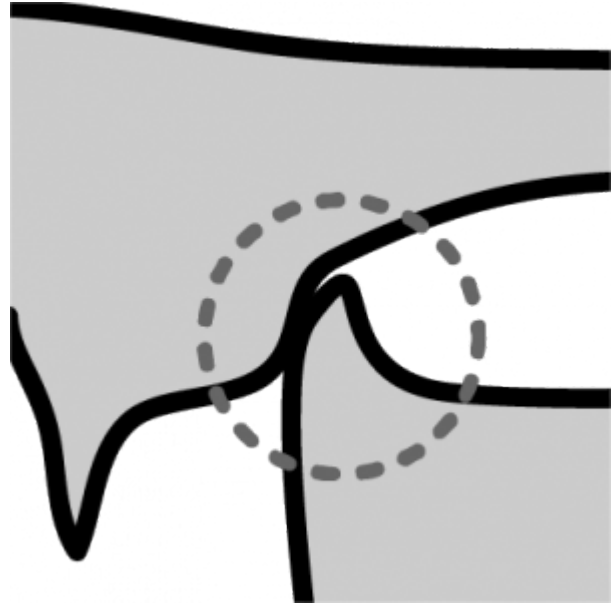


Figure 3.7b. Diagramme médiosagittal d'une articulation rétroflexe.

Articulation glottale

Il existe un lieu d'articulation important qui diffère quelque peu de ceux examinés jusqu'à présent. Au sommet de la trachée se trouve le **larynx** (ou **boîte vocale**). À l'intérieur du larynx se trouvent les **cordes vocales**, deux membranes qui s'étendent de l'avant vers l'arrière. Les cordes vocales sont séparées par un espace vide, la **glotte**. Ces structures sont représentées de côté dans le diagramme médiosagittal de la figure 3.8a et de façon plus détaillée en regardant le fond de la gorge dans la figure 3.8b.

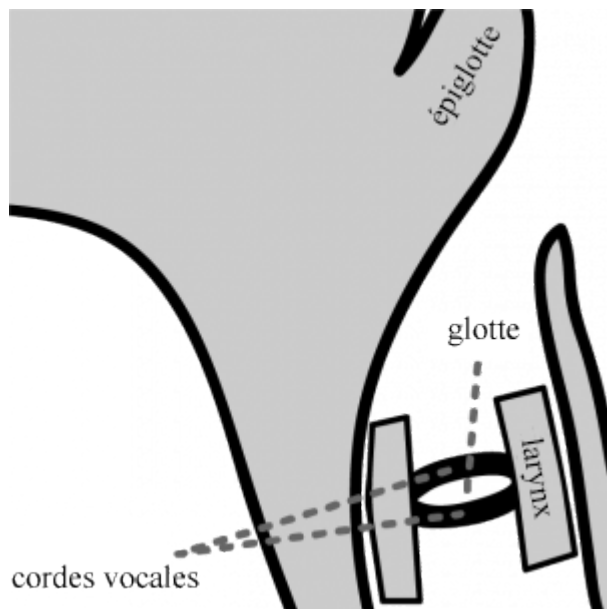


Figure 3.8a. Diagramme médiosagittal du larynx.

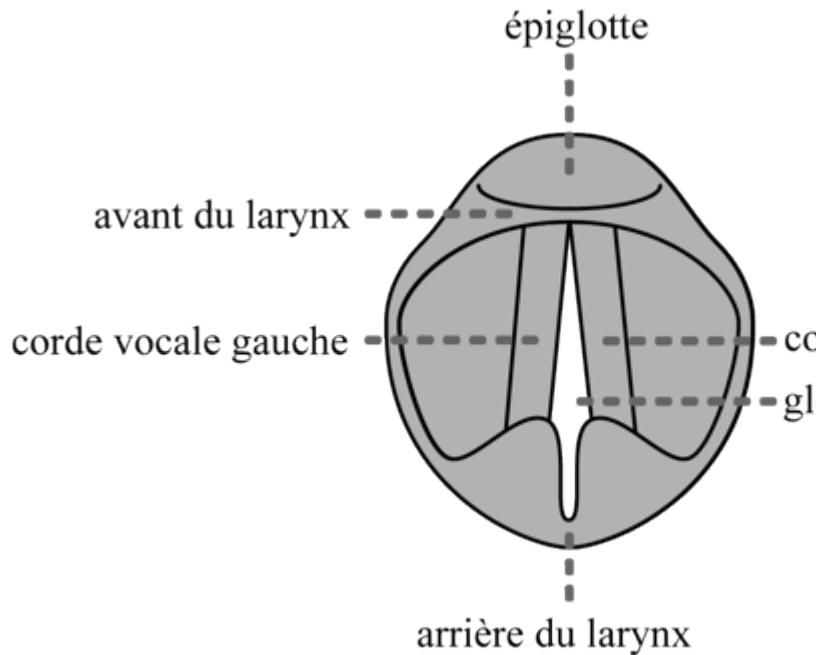


Figure 3.8b. Vue supérieure du larynx.

Certains phones consonantiques semblent ne consister qu'en une articulation des cordes vocales, sans aucun mouvement important des articulateurs actifs évoqués précédemment. On le voit avec la première consonne des mots anglais *he* (il) et *who* (qui). On dit de ces phones qu'ils ont un lieu d'articulation **glottal** ou **laryngal**. Contrairement aux autres consonnes, elles n'ont pas d'articulateur actif ou passif (puisque les deux cordes vocales bougent de la même manière) ni vraiment d'articulateur inférieur ou supérieur (puisque les cordes vocales sont à la même hauteur).

En outre, dans les langues parlées du monde entier, nous constatons que les consonnes glottales sont quelque peu étranges, se comportant souvent plus comme des voyelles que comme des consonnes. Pour cette raison, on dit parfois que les consonnes glottales n'ont pas de lieu d'articulation propre. Au contraire, elles semblent adopter certains aspects de l'articulation des phones qui les entourent, en particulier les voyelles. Il est possible de l'observer dans la première consonne des mots anglais *he* et *who*, notamment dans la configuration des lèvres, qui devraient être écartées en un sourire dans *he*, mais arrondies complètement dans *who*. Consultez la section 3.5 pour plus de plus amples renseignements sur la configuration des lèvres et les autres propriétés des voyelles.

Indépendamment des problèmes liés au lieu d'articulation glottale, ce dernier compte généralement parmi les lieux d'articulation possibles pour les consonnes, et nous suivons cette pratique. Le tableau 3.1 présente tous les lieux d'articulation abordés dans ce chapitre, ainsi que les adjectifs abrégés généralement utilisés et les articulateurs actifs et passifs (aucun n'est donné pour la glotte, car aucune corde vocale n'a de statut privilégié par rapport à l'autre).

Tableau 3.1. Lieux d'articulation

<i>lieu d'articulation</i>	<i>articulateur actif</i>	<i>articulateur passif</i>
bilabial	lèvre inférieure	lèvre supérieure
labiodental	lèvre inférieure	dents supérieures
dental/interdental	lame de la langue	dents supérieures
alvéolaire	pointe de la langue	crête alvéolaire
postalvéolaire	lame de la langue	région postalvéolaire
réetroflexe	dessous de la pointe de la langue	région postalvéolaire
palatal	avant et arrière de la langue	palais dur
vélaire	arrière de la langue	voile du palais
uvulaire	arrière de la langue	luette
pharyngal	racine de la langue	paroi pharyngée
épiglottal	épiglotte	paroi pharyngée
glottal	—	—

En plus de servir de lieu d'articulation pour certaines consonnes dans certaines langues, les cordes vocales sont également utilisées pour réguler le flux d'air dans le conduit vocal pour la plupart des consonnes et des voyelles dans toutes les langues parlées. Plus particulièrement, lorsque les cordes vocales sont configurées de la bonne manière, le flux d'air à travers la glotte fait vibrer les cordes vocales.

Vous pouvez ressentir cette vibration en plaçant vos doigts sur le devant de votre gorge, là où se trouve le larynx, tout en faisant le bruit d'une abeille qui bourdonne, comme le son de la consonne à la fin du mot anglais *buzz*. Si, au contraire, vous faites le son d'un serpent qui siffle, comme le son de la consonne à la fin du mot anglais *bus*, vous devriez sentir qu'il n'y a pas de vibration des cordes vocales. Passez du bourdonnement au sifflement pour ressentir le changement entre la présence et l'absence de vibration : *zzzzzz-sssss-zzzzzz-sssss-zzzzzz-sssss*.

La vibration des cordes vocales est souvent appelée **voisement** et un phone avec vibration des cordes vocales est qualifié de **voisé**, tandis qu'un phone sans vibration est appelé **non voisé** ou **sourd**. Les cordes vocales peuvent agir de plusieurs autres façons dans la formation du flux d'air. Cette catégorie plus large de manipulation du flux d'air par les cordes vocales est appelée **phonation**; vous pouvez parfois voir le terme *voisement* utilisé pour désigner la phonation de manière générale, mais cela devrait être évité, afin que le terme *voisement* puisse se référer précisément à la phonation au cours de laquelle il y a vibration des cordes vocales. Dans ce manuel, nous ne parlerons que de la phonation voisée et de la phonation non voisée.

Vérifiez votre compréhension

Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais :

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=585#h5p-69>

Références

Hualde, J. Ignacio. Neutralización de sibilantes vascas y seseo en castellano. *Oihenart* 25: 89–116.

3.4 DESCRIPTION DES CONSONNES : MODE D'ARTICULATION

Mode d'articulation

Les sons consonantiques peuvent également être classés en fonction de leur **mode d'articulation** (ou **mode tout court**), c'est-à-dire la manière dont l'air circule dans le conduit vocal, en fonction de la taille et de la forme de la constriction entre les articulateurs.

Occlusives

Le mode d'articulation le plus élémentaire est l'**occlusive**, pendant laquelle l'articulateur actif appuie fermement sur l'articulateur passif pour former une fermeture complète, bloquant tout flux d'air à cet endroit. Il existe de nombreux types d'occlusives dans les langues du monde. Une distinction importante pour les occlusives est basée sur la position du voile du palais. Si une occlusive est articulée avec le voile du palais abaissé pour permettre le passage de l'air dans la cavité nasale, comme le montre la figure 3.9a, l'occlusive résultante est appelée **occlusive nasale**, ou parfois simplement **nasale**. En anglais, les mots *met* et *net* commencent tous deux par des occlusives nasales. Si, au contraire, le voile du palais est relevé contre la partie supérieure du pharynx pour bloquer l'accès à la cavité nasale, comme le montre la figure 3.9b, tout flux d'air doit passer par la cavité buccale uniquement, et l'occlusive qui en résulte est appelée **occlusive orale**. En anglais, les mots *pet* et *get* commencent et se terminent par des occlusives orales.

[FIGURES 3.9a et b occlusive nasale vs occlusive orale]

Le type le plus courant de consonnes **occlusives orales** est celui des **plosives**, qui impliquent un flux d'air provenant des poumons qui se trouve piégé derrière la fermeture de l'occlusion, jusqu'à ce que l'air puisse être libéré de manière explosive. La plupart des langues parlées n'ont que des plosives comme occlusives orales. Les termes *plosives* et *occlusives orales* sont donc souvent utilisés de manière interchangeable, mais dans des travaux plus précis, ils sont distingués, car les plosives peuvent être considérées comme un seul type d'occlusive orale. Les autres occlusives orales comprennent les **éjectives** (pendant lesquelles l'air est poussé vers le haut en

soulevant les cordes vocales plutôt qu'à partir des poumons), les **implosives** (pendant lesquelles l'air est aspiré en abaissant les cordes vocales) et les **clics** (pendant lesquels l'air est aspiré en abaissant rapidement la langue).

Fricatives

Si les articulateurs actifs et passifs sont très proches, mais ne se touchent pas, créant ainsi une constriction très étroite, le flux d'air à travers cette constriction devient très turbulent, ce qui entraîne un flux d'air bruyant très aléatoire appelé **frication**, qui ressemble à un sifflement ou à un bourdonnement. Un phone articulé de cette façon est appelé une **fricative**. En anglais, les mots *set* et *vet* commencent par des fricatives.

Approximantes

Si les articulateurs actifs et passifs ne se touchent pas et sont suffisamment éloignés les uns des autres pour créer peu ou pas de friction dans le flux d'air, le phone qui en résulte est appelé **approximante**. La plupart des approximantes ont un flux d'air relativement libre à travers le milieu de la cavité buccale et sont appelés **approximantes centrales**. Cependant, lors de l'articulation d'une approximante, une partie de la langue peut au contraire entrer en contact total avec un articulateur supérieur, ce qui entraîne une déviation du flux d'air le long d'un ou des deux côtés de la langue, mais toujours sans frication. Une telle approximante est appelée **approximante latérale**. En anglais, les mots *yet* et *wet* commencent par des approximantes centrales tandis que le mot *let* commence par une approximante latérale.

Ces quatre modes d'articulation sont schématisés dans les diagrammes de la figure 3.9, dans lesquels les barres plates en haut de chaque diagramme représentent la vue médiosagittale d'un articulateur passif arbitraire, tel que la crête alvéolaire ou le palais dur, tandis que les formes arrondies représentent un articulateur actif, comme la pointe ou l'arrière de la langue, et les flèches représentent la nature du flux d'air au cours de la consonne.

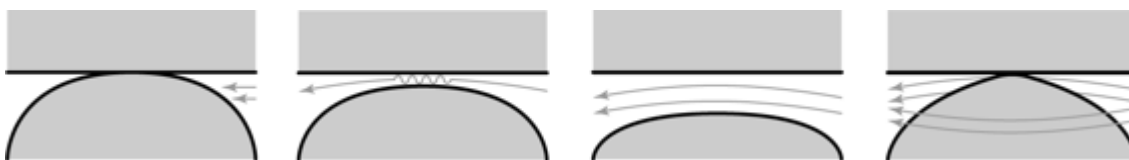


Figure 3.9. Modes d'articulation, de gauche à droite : occlusive, fricative, approximante centrale et approximante latérale.

L'occlusive (à l'extrême gauche de la figure 3.9) est complètement fermée entre les deux articulateurs, ce qui empêche le flux d'air de passer. La fricative (deuxième à partir de la gauche) a une ouverture étroite avec un flux d'air étroitement contraint et fricatif, indiqué dans la figure 3.9 par une ligne ondulée dans la flèche du flux d'air. L'approximante centrale (troisième à partir de la gauche) a une ouverture plus large avec un flux d'air relativement libre, indiqué par les flèches légèrement incurvées. Enfin, l'approximante latérale (à l'extrême

droite) présente également une large ouverture, mais avec une petite obstruction centrale qui oblige le flux d'air à être détourné autour des côtés de l'obstruction.

Affriquées

Normalement, la fermeture de la plosive est relâchée relativement rapidement, ce qui permet à l'air de commencer à circuler presque immédiatement. Cependant, il est également possible de relâcher la fermeture lentement, de sorte qu'un son très bref ressemblant à une fricative est créé, ce qui fait que le relâchement de la plosive est fricatif. Une plosive avec un tel relâchement fricatif est souvent appelée **affriquée**, ce qui constitue un cinquième mode d'articulation. En anglais, le mot *jet* commence par une affriquée.

Une étude approfondie de la langue est généralement nécessaire pour déterminer ce qui se passe réellement lorsque vous rencontrez une sorte de plosive suivie d'une frication. Dans ce manuel, nous vous précisons s'il s'agit d'une affriquée ou non. Il peut être difficile de déterminer la différence entre une affriquée vraie et une séquence d'une plosive vraie suivie d'une fricative vraie, parce qu'elles sont toutes deux très similaires. Dans certaines langues, la différence entre une affriquée et une séquence plosive-fricative peut modifier le sens, comme en anglais avec *ratchet* (avec une affriquée) par rapport à *rat shbit* (avec une plosive suivie d'une fricative). La distinction est marginale en anglais, mais elle est forte dans d'autres langues, comme le polonais (langue léchitique occidentale de la famille indo-européenne, parlée en Pologne). En polonais, le mot *czy*, qui signifie « si, que », commence par une affriquée, tandis que le mot *trzy*, qui signifie « trois », commence par une plosive suivie d'une fricative. La prononciation de ces deux mots polonais peut être entendue dans le fichier sonore suivant, d'abord *czy* avec une affriquée, puis *trzy* avec une plosive suivie d'une fricative.

Le contenu suivant est en anglais.

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/app/uploads/sites/1310/2022/02/polish-czy-trzy.wav>

Bien que la plupart des affriquées soient articulées comme des plosives avec un relâchement fricatif, il est possible que d'autres types d'occlusives orales aient un relâchement fricatif, de sorte que les affriquées éjectives, les affriquées implosives et les affriquées avec des clics existent également dans certaines langues parlées dans le monde.

Autres modes d'articulation

Il existe de nombreux autres modes d'articulation qui dépassent le cadre de ce manuel. Les deux plus notables sont les consonnes **vibrantes battues** (également appelées simplement **battues**) et les **vibrantes roulées**. Les vibrantes battues sont comme des occlusives, sauf que la fermeture est si courte que le flux d'air est à peine interrompu. La consonne au milieu du mot anglais *atom* est articulée comme une vibrante battue pour la plupart des locuteurs nord-américains.

Les vibrantes roulées sont comme des vibrantes battues répétées, pendant lesquelles un articulateur vibre rapidement contre l'autre, généralement deux à trois fois. La plupart des dialectes de l'anglais n'ont pas de vibrantes roulées, bien que certains locuteurs de l'anglais écossais puissent avoir une vibrante roulée pour la première consonne de *run*. Certaines langues possèdent à la fois une vibrante battue et une vibrante roulée, comme l'espagnol (une langue romane occidentale de la famille indo-européenne, parlée en Espagne et dans ses anciennes colonies), qui possède une vibrante battue au milieu du mot *pero*, qui signifie « mais », et une vibrante roulée au milieu du mot *perro*, qui signifie « chien ». La prononciation de ces deux mots espagnols peut être entendue dans le fichier sonore suivant, d'abord *pero* avec une vibrante battue, puis *perro* avec une vibrante roulée.

Le contenu suivant est en anglais.

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/app/uploads/sites/1310/2022/02/spanish-pero-perro.wav>

Autres classes de consonnes

Il est souvent utile de parler de quelques groupes plus importants de ces modes d'articulation en raison de leurs caractéristiques communes dans les langues parlées dans le monde (voir le chapitre 4 pour plus d'informations). Les occlusives orales, les fricatives et les affriquées forment ensemble la classe des **obstruantes**, qui se définissent par une obstruction globale importante à la libre circulation de l'air dans le conduit vocal. Les consonnes avec les autres modes d'articulation (occlusives nasales, approximantes, battues et roulées) forment la classe des **sonantes**, qui ont un flux d'air relativement libre, soit par la cavité nasale (pour les occlusives nasales), soit par la cavité buccale (pour les approximantes, les battues et les roulées).

En raison de leur flux d'air continu dans la cavité buccale, les fricatives et les approximantes peuvent également être désignées collectivement comme la classe des **continuant**es (les vibrantes roulées sont parfois regroupées avec les continuantes).

Il convient de noter que les termes *sonantes* et *continuant*es sont généralement utilisés pour désigner uniquement les consonnes, mais il est parfois utile de définir ces classes de manière à inclure également les voyelles.

Synthèse

Nous avons maintenant trois façons différentes de parler de l'articulation d'un son consonantique : son lieu d'articulation, sa phonation et son mode d'articulation. Nous pouvons réunir ces trois éléments pour obtenir une description complète des sons consonantiques les plus courants. De nombreuses consonnes vont au-delà

de cette description en trois parties et nécessitent un peu plus d'informations pour être pleinement précisées, mais pour les besoins de ce manuel, ces trois catégories seront suffisantes.

Prenons le son consonantique au début du mot anglais ;*met*, dont l'articulation est illustrée dans le diagramme médiosagittal de la figure 3.10, avec les aspects importants de l'articulation encerclés.

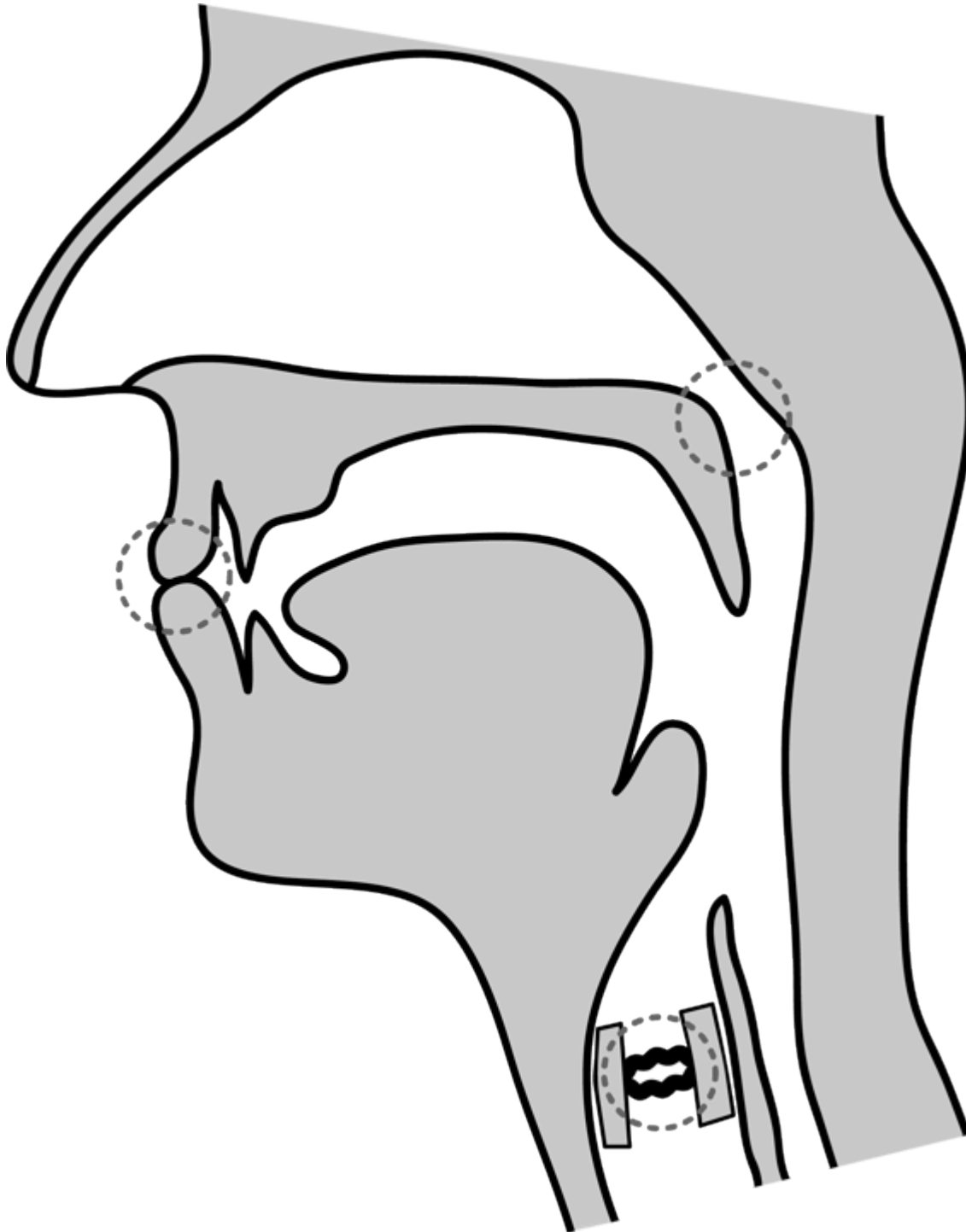


Figure 3.10. Diagramme médiosagittal d'une occlusive nasale bilabiale voisée.

Cette consonne implique l'articulation des deux lèvres, elle a donc un lieu d'articulation bilabial. En prononçant cette consonne, nos cordes vocales vibrent, c'est donc une phonation vocalisée. Enfin, les deux articulateurs sont fermement pressés l'un contre l'autre, ne laissant aucun flux d'air passer par la cavité buccale, mais le voile du palais est abaissé pour permettre le flux d'air à travers la cavité nasale, de sorte que cette consonne a un mode d'articulation de type occlusive nasale.

Conventionnellement, ces trois composantes de la description d'un son consonantique sont placées dans l'ordre *phonation* ; - ; *lieu* ; - ; *manière*, de sorte que la consonne au début du mot anglais ;*met* serait entièrement décrite comme une occlusive nasale bilabiale voisée. Comme il s'agit d'une occlusive nasale, nous pouvons également classer cette consonne dans la catégorie des sonantes.

Prenons comme autre exemple le son consonantique au début du mot anglais ;*set*, dont l'articulation est illustrée dans le diagramme médiosagittal de la figure 3.11, avec les aspects importants de l'articulation encerclés.

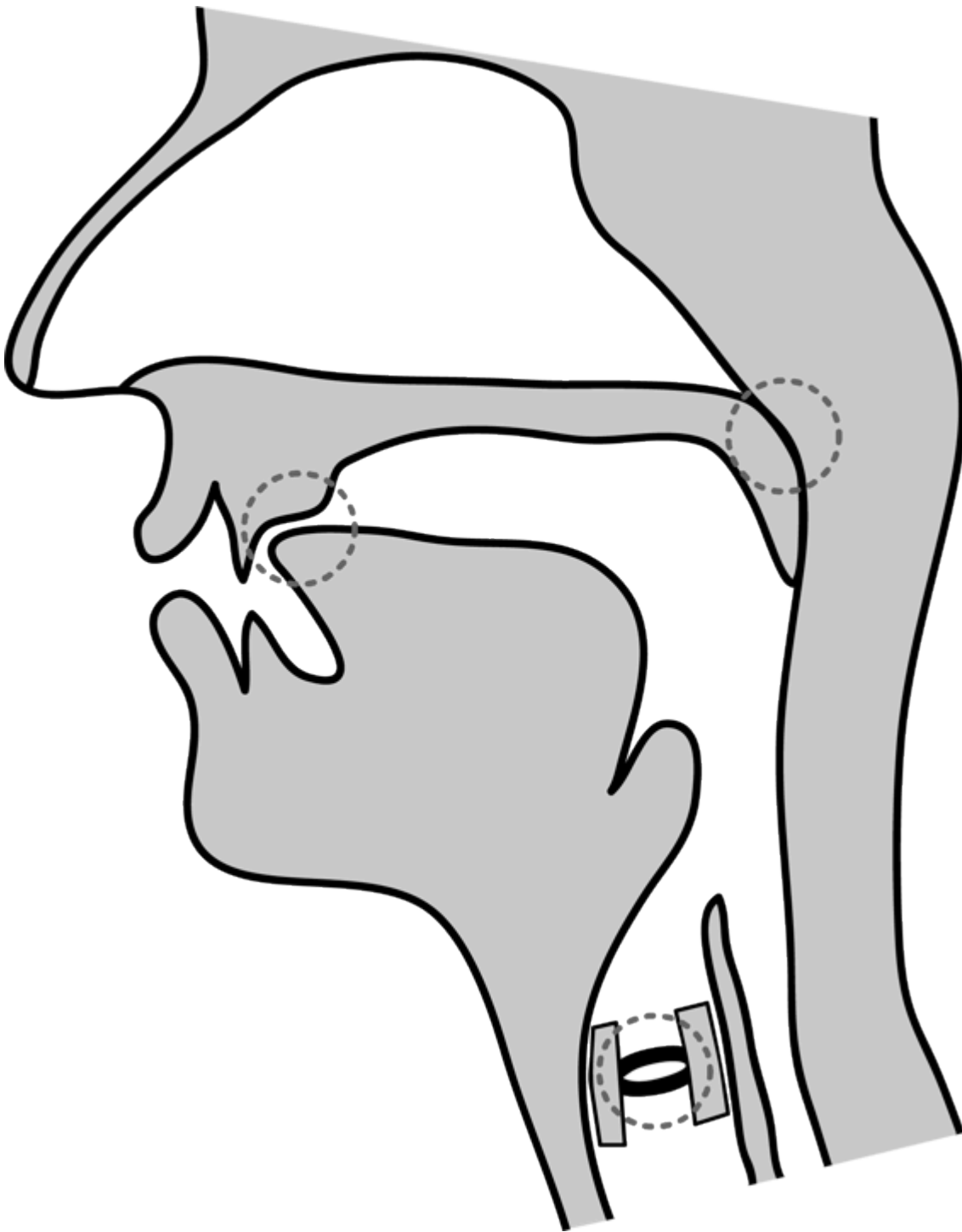


Figure 3.11. Diagramme médiosagittal d'une fricative alvéolaire non voisée.

Cette consonne implique une articulation active de l'avant de la langue; la plupart des locuteurs utilisent la pointe de la langue, mais certains peuvent utiliser la lame de la langue, soit à la place de la pointe, soit en plus de celle-ci. L'articulateur passif de ce phone peut être difficile à déterminer, car l'avant de la langue ne le touche pas, mais en est légèrement séparé. Cependant, il est parfois possible de sentir l'articulateur passif en inspirant au lieu d'expirer, car l'articulateur passif peut alors devenir légèrement plus froid. Si vous inspirez en prononçant

cette consonne, vous devriez sentir la crête alvéolaire se refroidir. Ainsi, cette consonne a un lieu d'articulation alvéolaire, et le fait que ce lieu soit par défaut apical ou laminal dépend de chaque locuteur.

Pour cette consonne, les cordes vocales ne vibrent pas et la phonation est donc non voisée. Enfin, les deux articulateurs sont très légèrement séparés, ce qui crée un flux d'air bruyant et très turbulent, de sorte que cette consonne est fricative. En résumé, ce son consonantique est une fricative alvéolaire non voisée, ou une fricative apicoalvéolaire non voisée (pour être extrêmement précis), ou encore, pour certains locuteurs, une fricative laminoalvéolaire non voisée. Comme il s'agit d'une fricative, nous pouvons également classer ce phone comme une obstruante et une continuante.

Notez également que pour cette consonne, le voile du palais est relevé et reculé pour empêcher le flux d'air de pénétrer dans la cavité nasale. Les fricatives sont presque toujours des consonnes orales, car la fuite du flux d'air dans la cavité nasale rend difficile la production d'une pression d'air suffisamment élevée pour forcer le flux d'air à travers l'étroite ouverture de la fricative.

Nous verrons plus en détail comment décrire d'autres consonnes à la fin de ce chapitre, mais pour l'instant, concentrez-vous sur la compréhension des définitions des différents termes utilisés pour décrire la phonation, le lieu et le mode d'articulation d'une consonne.

Vérifiez votre compréhension

Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais :

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=588#h5p-75>

3.5 DESCRIPTION DES VOYELLES

Timbre vocalique

On peut classer les phones vocaliques en fonction de la position de la langue et des lèvres lors de leur articulation, laquelle détermine le **timbre vocalique** global. Le timbre vocalique se traduit souvent par un continuum beaucoup plus marqué relativement aux catégories de consonnes, comme le lieu et la manière. Un léger changement d'articulation ne modifie que très peu la sonorité d'une voyelle, mais peut avoir un effet considérable sur une consonne. Par exemple, il suffit d'éloigner légèrement un articulateur actif d'un articulateur passif, moins d'un millimètre, pour transformer une occlusive en fricative, alors que la même distance n'aura pas d'effet notable pour une voyelle. Cela dit, nous pouvons tout de même établir plusieurs grandes catégories de voyelles en divisant ce continuum en quelques grandes régions.

Hauteur

L'articulation des voyelles nécessite une plus grande ouverture de la cavité buccale que les approximantes, ce qui oblige la langue à descendre beaucoup plus bas. Cela est généralement facilité par le déplacement de la mâchoire vers le bas pour permettre à la langue de descendre davantage. La hauteur de la langue pendant l'articulation d'une voyelle est la **hauteur de la voyelle**, ou simplement la **hauteur**.

Une voyelle pour laquelle la position de la langue est très élevée, comme dans le mot anglais *beat* (battre), est une voyelle **haute** (certains linguistes parlent plutôt de voyelle **fermée**, mais nous n'utiliserons pas ce terme). Les voyelles hautes commandent une ouverture légèrement plus grande que les approximantes. En effet, les voyelles hautes et les approximantes sont liés dans de nombreuses langues, l'une se transformant en l'autre dans certaines positions. Comparez les différentes prononciations de la voyelle finale du préfixe *uni-* dans les mots anglais *unique* (avec une voyelle haute) et *union* (avec une approximante).

Une voyelle pour laquelle la position de la langue est très basse, comme dans le mot anglais *bat* (chauve-souris), est une voyelle **basse** (certains linguistes parlent de voyelle **ouverte**, mais nous n'utiliserons pas ce terme). Les voyelles basses nécessitent l'ouverture la plus grande de tous les phones.

Une voyelle pour laquelle la position de la langue est intermédiaire, c'est-à-dire entre basse et élevée, comme

dans le mot anglais *bet* (parier), est une voyelle **moyenne**. La figure 3.12 illustre les différences de position verticale de la langue pour ces trois catégories de hauteur de voyelle.

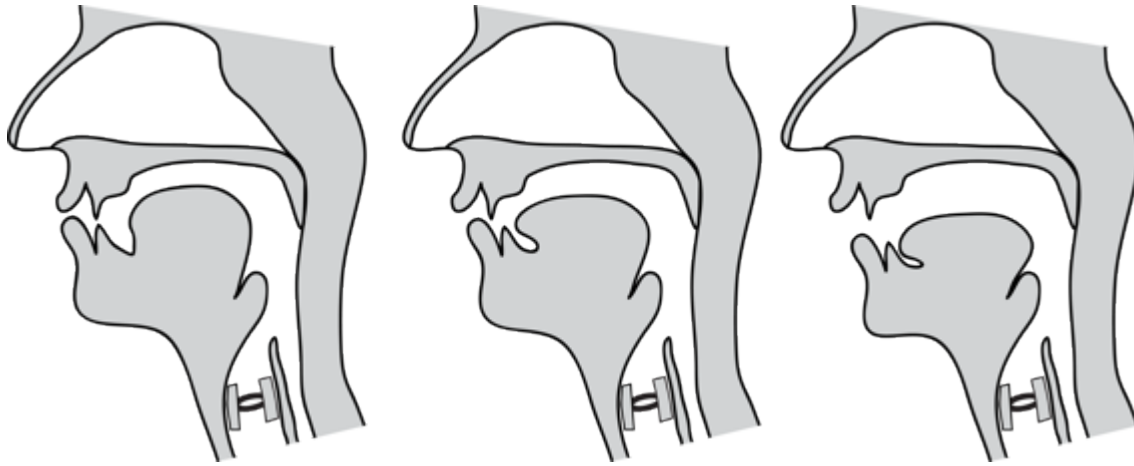


Figure 3.12. Trois catégories de hauteur de voyelles : haute, moyenne et basse.

Postériorité

La position horizontale de la langue, que l'on appelle « **postériorité** », influence également le timbre vocalique. Le terme « postériorité » pourrait être remplacé par le mot « *antériorité* », que l'on utilise parfois. On préfère cependant le terme « *postériorité* », qui est plus standard. Lorsque la langue est positionnée à l'avant de la cavité buccale, de sorte que son point le plus élevé se trouve sous l'avant du palais dur (par exemple, pour la voyelle du mot anglais *beat*), il s'agit d'une voyelle **antérieure**.

Lorsque la langue est positionnée à l'arrière de la cavité buccale, de sorte que son point le plus élevé se trouve sous la partie arrière du palais dur ou sous le voile du palais, comme dans le mot anglais *boot* (botte), il s'agit d'une voyelle **postérieure**.

Lorsque la langue est positionnée au centre de la cavité buccale, de sorte que son point le plus élevé se trouve à peu près sous le centre du palais dur, entre les positions d'une voyelle antérieure et d'une voyelle postérieure, comme pour le mot anglais *but* (mais), il s'agit d'une voyelle **centrale**. Attention de ne pas confondre les termes techniques « *centrale* » et « *moyenne* ». Le terme « *centrale* » renvoie à une position intermédiaire sur le plan de la postériorité, tandis que le terme « *moyenne* » fait référence à une position intermédiaire sur le plan de la hauteur. Ces deux termes ne sont pas interchangeables! La figure 3.13 illustre les différences de position horizontale de la langue pour ces trois catégories de postériorité des voyelles.

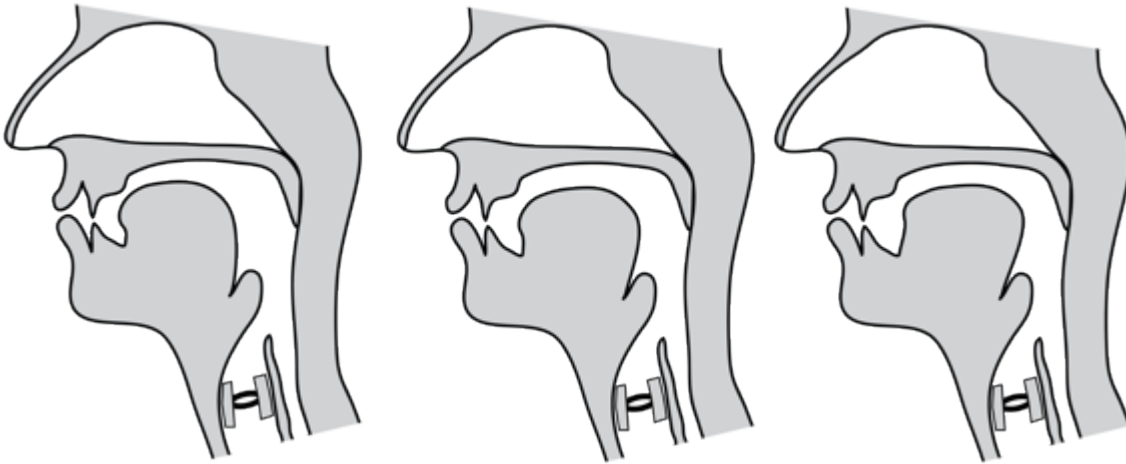


Figure 3.13. Trois catégories de postériorité de voyelles : antérieure, centrale et postérieure.

Il convient de noter que l'antériorité d'une voyelle dépend de sa hauteur en raison de la façon dont la mâchoire se déplace. Les humains ont une mâchoire articulée, ce qui signifie que lorsque celle-ci se déplace vers le bas pour permettre une position plus basse de la langue, la mâchoire bascule également vers l'arrière, entraînant ainsi la langue avec elle. Lorsque la langue se déplace vers l'arrière par l'action de ce mouvement articulé, la langue passe d'une position centrale à une position antérieure. Il est alors plus difficile pour cette langue abaissée de se déplacer aussi loin vers l'avant qu'on le fait pour une voyelle plus aiguë.

En fait, la position la plus antérieure d'une voyelle basse (comme dans le mot anglais *bat*) a normalement une postériorité globale un peu plus éloignée que celle associée à une voyelle haute antérieure (comme dans le mot anglais *beat*). Ainsi, il faut définir la postériorité par rapport à l'éventail de positions horizontales possibles à une hauteur donnée, plutôt qu'en termes absolus par rapport au palais. Il en résulte une forme asymétrique des combinaisons possibles de hauteur de voyelle et de postériorité, ce qui laisse plus de place aux différences de postériorité pour les voyelles hautes par rapport aux voyelles basses.

Ce phénomène est souvent représenté graphiquement comme l'illustre la figure 3.14, l'espace vocalique total étant dessiné sous la forme d'un quadrilatère asymétrique, tel un rectangle dont le coin inférieur gauche aurait été coupé. Ce coin manquant représente l'espace où nous ne pouvons pas produire de voyelles en raison de la manière dont l'éventail de positions horizontales possibles de postériorité change en fonction de la hauteur de la voyelle, les voyelles supérieures pouvant être prononcées dans des positions absolues plus avancées que les voyelles inférieures. La figure 3.14 présente quelques exemples de mots anglais et fournit des indications approximatives de la position de la langue de nombreux locuteurs lorsqu'ils prononcent les voyelles de ces mots.

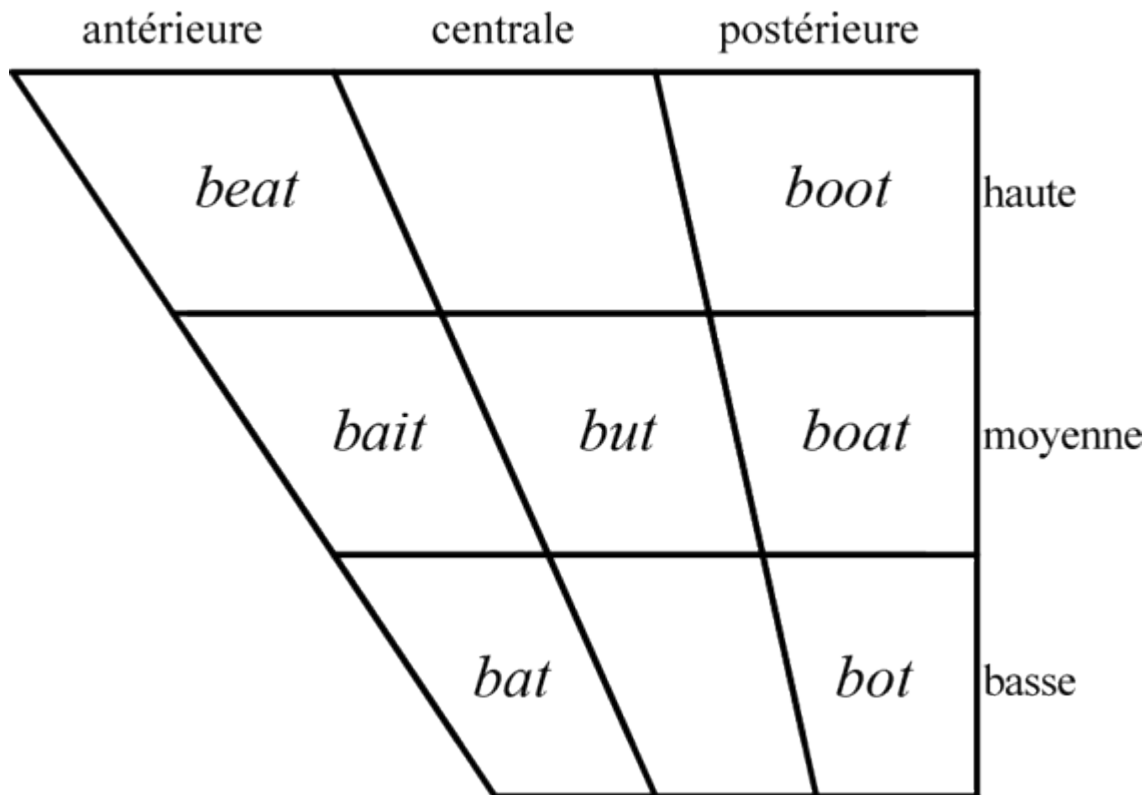


Figure 3.14. Quadrilatère de voyelles standard illustrant des exemples de mots anglais

Les cellules de ce quadrilatère représentent les positions possibles de la langue dans la cavité buccale. Par exemple, le mot *beat* est représenté dans la cellule supérieure avant, ce qui indique qu'on le prononce en plaçant la langue dans une position supérieure antérieure. Il convient de noter que puisque les voyelles anglaises varient considérablement d'un locuteur à l'autre, les positions présentées à la figure 3.14 ne sont que suggestives. La position de la langue pour les voyelles de ces mots pourrait être légèrement différente pour vous ou pour d'autres locuteurs. Par exemple, certains locuteurs peuvent prononcer une voyelle basse ou postérieure pour le mot *but*, alors que d'autres peuvent prononcer une voyelle plus centrale pour les mots *bot* ou *boat*.

Arrondissement

Le timbre vocalique dépend également de la forme des lèvres, ce que l'on appelle généralement l'**arrondissement** de la voyelle. Si les coins de la bouche sont rapprochés et que les lèvres sont comprimées et saillantes de façon à prendre une forme circulaire, comme pour la voyelle du mot anglais *boot* dans de nombreux dialectes, on dit que les lèvres sont **arrondies**, la voyelle correspondante étant une voyelle **ronde** ou **arrondie**.

Si les coins de la bouche sont écartés et relevés, de sorte que les lèvres sont finement étirées en forme de sourire, comme pour la voyelle du mot anglais *beat*, on dit que les lèvres sont **rétractées**.

Les lèvres peuvent également être placées dans une configuration intermédiaire, ni arrondies, ni rétractées, comme pour la voyelle du mot anglais *but*, auquel cas on dit que les lèvres sont **neutres**. Les voyelles étirées et neutres sont collectivement appelées voyelles **non arrondies** puisqu'il n'est vraisemblablement jamais nécessaire d'établir une distinction entre lèvres rétractées et neutres dans une langue parlée, alors qu'il est fréquemment nécessaire de faire la distinction entre lèvres arrondies et non arrondies. La figure 3.15 illustre les différences de forme des lèvres pour ces trois catégories d'arrondissement vocalique.

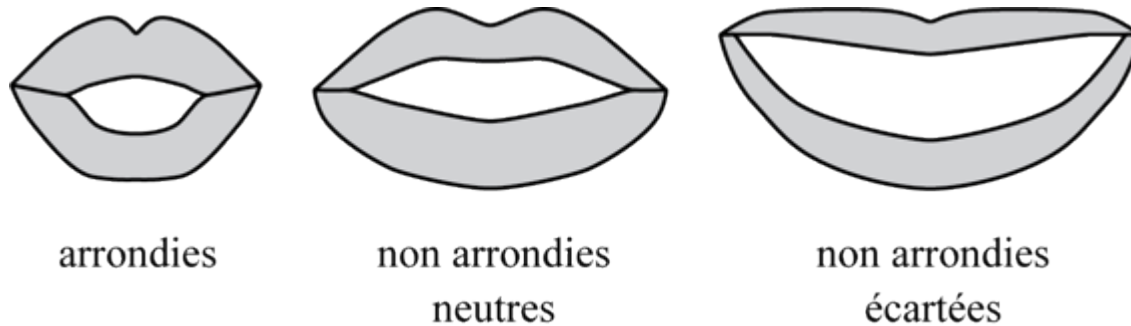


Figure 3.15. Trois catégories d'arrondissement.

Tension

La position de la racine de la langue peut également jouer un rôle dans le timbre vocalique. Lorsque la racine de la langue est avancée vers l'avant, loin de la paroi pharyngée, comme c'est le cas pour la voyelle du mot anglais *beat*, elle s'enfonce dans le reste de la langue et rend celle-ci un peu plus dense et plus ferme dans l'ensemble. Ainsi, une voyelle dont la racine linguale est avancée est parfois appelée voyelle **tendue**. Si la racine de la langue est plutôt dans une position plus rétractée, plus proche de la paroi pharyngée, comme c'est le cas pour la voyelle du mot anglais *bit* (soupçon), la langue reste un peu plus détendue. On appelle parfois une voyelle prononcée avec une langue rétractée une voyelle **relâchée**. On entend par **tension** la propriété d'une voyelle d'être tendue ou relâchée. La figure 3.16 illustre les différentes positions de la racine de la langue pour les voyelles tendues et relâchées.

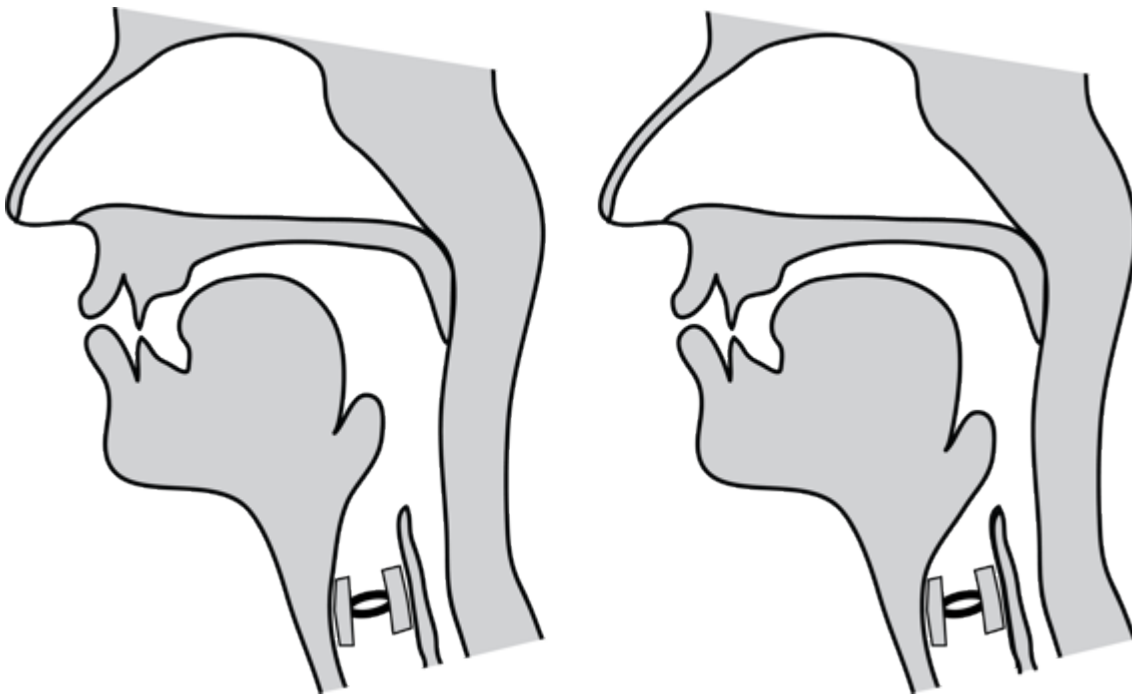


Figure 3.16. Diagrammes médiosagittaux illustrant une racine de langue avancée pour les voyelles tendues (à gauche) et une racine de langue rétractée pour les voyelles relâchées (à droite).

Pour de nombreuses langues parlées, la tension des voyelles n'est pas une propriété pertinente. Les langues comme le *taba* (c'est-à-dire le *makian* de l'Est parlé en Indonésie, une langue malayo-polynésienne du centre-est de la famille des langues austronésiennes) ne comprennent que cinq voyelles assez éloignées les unes des autres. Il n'y a qu'une seule voyelle antérieure haute, une seule voyelle antérieure moyenne, etc. Puisque ces voyelles peuvent être plus ou moins tendues ou relâchées, il n'est pas nécessaire d'utiliser les termes *tendues* et *relâchées* pour les décrire.

Cependant, d'autres langues se fondent sur des systèmes vocaliques plus complexes qui comprennent des paires de voyelles articulées à peu près de la même manière, sauf dans le cas de la tension. Par exemple, la plupart des dialectes anglais comprennent plusieurs paires de voyelles qui se distinguent principalement par la tension, comme les voyelles de *beat* et de *bit*. Toutes deux sont des voyelles antérieures hautes et non arrondies, mais la voyelle de *beat* est tendue, tandis que la voyelle de *bit* est relâchée. De même, les voyelles des mots *bait* et *bet* sont toutes deux antérieures moyennes et non arrondies; la voyelle de *bait* est tendue, tandis que la voyelle de *bet* est relâchée. Pour des langues comme l'anglais, il est souvent nécessaire d'utiliser les termes *tendue/relâchée*.

Cela dit, les voyelles basses sont très rarement tendues dans une langue, parce que l'abaissement de la langue et l'avancement de la racine de la langue imposent à la langue des mouvements qui sont presque contradictoires. Toutefois, il n'est pas impossible physiquement de prononcer des voyelles basses tendues. En effet, on en retrouve encore dans certaines langues, comme l'*akan* (une langue *kwa* de la famille des langues du Niger-Congo, parlée au Ghana), qui inclut à la fois une voyelle basse tendue et une voyelle basse relâchée.

Nasalité

Dans la section 3.4, nous avons expliqué comment le voile du palais peut se déplacer pour distinguer les occlusives orales des occlusives nasales, selon que l'air peut ou non pénétrer dans la cavité nasale. Le déplacement du voile du palais permet de faire la même distinction pour les voyelles. Si une voyelle est articulée alors que le voile du palais est surélevé pour bloquer le flux d'air dans la cavité nasale, il s'agit d'une voyelle ;**orale**. Si, au contraire, le voile du palais est abaissé, ce qui permet à l'air de pénétrer dans la cavité nasale, il s'agit d'une voyelle ;**nasale** ou ;**nasalisée**. La **nasalité** est la propriété d'une voyelle d'être orale ou nasale. La figure 3.17 illustre les différentes positions du voile du palais pour les voyelles orales et nasales, les flèches indiquant la direction du flux d'air. Il convient de noter que dans le cas des voyelles nasales, l'air circule à la fois dans les cavités buccales et nasales.

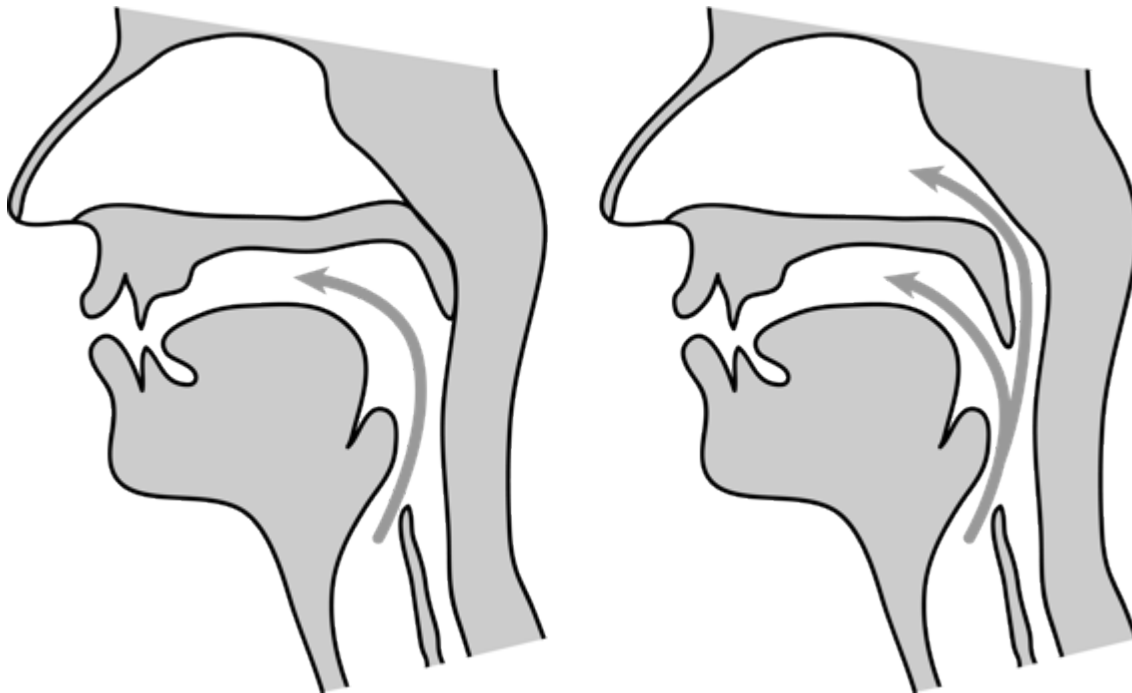


Figure 3.17. Diagrammes médiosagittaux illustrant un voile de palais élevé pour les voyelles orales (à gauche) et un voile de palais abaissé pour les voyelles nasales (à droite).

Durée

Outre les différences de timbre vocalique et de nasalité, les voyelles peuvent se différencier par leur **longueur**. Il s'agit d'un moyen de les classer en fonction de leur durée. Dans la plupart des langues où la longueur des voyelles revêt de l'importance, il n'y a qu'une seule distinction bidirectionnelle entre les voyelles **longues** et les voyelles **brèves**, la longueur des voyelles longues étant supérieure à celle de leurs homologues brèves. Par exemple, en japonais (langue japonaise parlée au Japon), le mot いい *ii* (bon) contient une voyelle longue,

tandis que le mot 胃 *i* (estomac) contient une voyelle brève, mais les deux mots ont le même timbre vocalique : les deux voyelles sont antérieures hautes et non arrondies. On peut écouter la prononciation de ces deux mots japonais dans le fichier sonore suivant, d'abord 胃 *i* avec une voyelle longue, puis 胃 *i* avec une voyelle brève.

Le contenu suivant est en anglais.

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/app/uploads/sites/1310/2022/02/ii-i.wav>

Dans la plupart des dialectes anglais, on ne s'appuie pas sur la longueur des voyelles pour différencier des mots aux sens complètement différents, comme c'est le cas en japonais. Cependant, la longueur des voyelles anglaises peut varier dans certaines circonstances. Par exemple, les voyelles anglaises sont souvent prononcées un peu plus longuement si elles précèdent des consonnes voisées que si elles précèdent des consonnes non voisées. Ainsi, la voyelle du mot anglais *bead* (perle) est généralement prononcée plus longuement que la voyelle du mot *beat*, bien qu'elles aient toutes deux le même timbre vocalique : elles sont antérieures hautes et non arrondies. Les voyelles tendues de l'anglais ont également tendance à être un peu plus longues que leurs homologues relâchées. Par exemple, la voyelle tendue du mot anglais *beat* est plus longue que la voyelle relâchée de *bit*.

Les consonnes peuvent également différer les unes des autres au chapitre de la longueur. On appelle souvent les consonnes longues ;**géménées**, et les consonnes brèves **consonnes simples**. L'anglais ne fait pas vraiment un usage régulier de la longueur des consonnes, bien qu'il existe quelques exemples marginaux pour certains locuteurs, par exemple, le mot *unnamed* (« sans nom », avec une occlusive nasale alvéolaire gémignée) par rapport à *unaimed* (« sans but précis », avec une occlusive nasale alvéolaire simple). Toutefois, pour de nombreuses autres langues, on effectue communément des distinctions en fonction de la longueur des consonnes.

Par exemple, les géménées et les consonnes simples sont opposées en hindi (une langue indo-aryenne centrale parlée en Inde de la famille des langues indo-européennes). L'hindi comprend des paires de mots comme सम्मान *sammān* (« honneur », avec une occlusive nasale bilabiale gémignée au milieu du mot) par rapport à समान *samān* (« égal », avec une occlusive nasale bilabiale simple au milieu du mot). On peut écouter la prononciation de ces deux mots hindis dans le fichier sonore suivant, d'abord सम्मान *sammān* avec une consonne gémignée, puis समान *samān* avec une consonne simple.

Le contenu suivant est en anglais.

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/app/uploads/sites/1310/2022/02/hindi-samman-saman.wav>

Multiplés timbres vocaliques en séquence

De nombreuses voyelles des langues parlées dans le monde ont une prononciation relativement stable du début à la fin. Ces types de voyelles stables se nomment **monophongues**. Cependant, tout comme il existe des

phones consonantiques dynamiques (consonnes affriquées), l'articulation des phones vocaliques peut changer également du début à la fin. La plupart d'entre eux sont des **diphthongues** qui commencent par une articulation particulière et passent rapidement à une autre, par exemple, la voyelle du mot anglais *toy* (jouet) qui commence par une voyelle arrondie moyenne postérieure, mais finit par une qualité antérieure haute et non arrondie. ;Comme c'est le cas pour les consonnes affriquées, il peut être difficile de déterminer si un changement donné dans le timbre vocalique doit être traité comme une véritable diphthongue ou plutôt comme une séquence de deux voyelles séparées.

Certaines langues comprennent même des **triphthongues**, c'est-à-dire des phones vocaliques qui passent d'un timbre vocalique à un autre, puis à un troisième, comme dans le mot *riou* (alcool) en vietnamien (une langue viet-muong parlée au Viêt Nam et en Chine de la famille des langues austronésiennes). Le mot *riou* a un phone vocalique qui commence par une voyelle centrale haute et non arrondie, puis s'abaisse à une position moyenne, et enfin se termine par une position postérieure haute et arrondie. On peut écouter la prononciation de ce mot vietnamien dans le fichier sonore suivant.

Le contenu suivant est en anglais.

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/app/uploads/sites/1310/2022/02/riou-vietnamese.wav>

Synthèse

L'ordre de description des voyelles n'est pas aussi cohérent que celui des consonnes. L'ordre le plus courant serait peut-être *hauteur – postériorité – arrondissement*. Cela dit, l'arrondissement vient parfois en premier, et bien que la hauteur vienne généralement immédiatement avant la postériorité, il est également possible de les intervertir. ;Ainsi, la voyelle du mot anglais *bat* peut être décrite comme une voyelle non arrondie antérieure basse, comme une voyelle antérieure non arrondie basse, comme une voyelle non arrondie basse antérieure ou comme une voyelle basse antérieure non arrondie. Tous ces éléments sont considérés comme corrects et d'autres combinaisons peuvent être utilisées.

Lorsque des descriptions de la nasalité sont nécessaires, elles sont presque toujours placées après la description du timbre vocalique. Ainsi, la voyelle du mot anglais *ban* peut être décrite comme une voyelle nasale non arrondie antérieure basse, comme une voyelle nasale antérieure basse non arrondie, comme une voyelle nasale non arrondie basse antérieure, ou comme une voyelle nasale basse antérieure non arrondie. D'autres combinaisons sont également possibles.

Si des descriptions de la tension ou de la longueur sont nécessaires, celles-ci sont souvent placées avant les autres descriptions. Cela dit, parfois l'une ou l'autre ou les deux viennent après le timbre vocalique, mais généralement toujours avant la description de la nasalité. Ainsi, la voyelle du mot anglais *bean* (haricot) peut être décrite comme une voyelle nasale non arrondie longue antérieure haute et tendue, comme une voyelle nasale longue

non arrondie antérieure haute et tendue, comme une voyelle nasale tendue longue antérieure haute et non arrondie ou selon de nombreuses autres combinaisons!

Vérifiez votre compréhension

Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne à l'adresse suivante, mais notez que le contenu est en anglais :

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=590#h5p-77>

3.6 L'ALPHABET PHONÉTIQUE INTERNATIONAL

Segmentation

Notez que nous avons parlé des phones comme si leur nature était évidente, mais ce n'est pas toujours le cas. Il est parfois facile de trouver une séparation nette entre les phones d'un mot donné, c'est-à-dire de **segmenter** le mot en ses phones constitutifs, mais cela peut parfois s'avérer très difficile. Nous pouvons le constater en observant les **formes d'ondes**, qui sont des images spéciales représentant graphiquement les vibrations de l'air des ondes sonores. Les deux formes d'onde de la figure 3.18 montrent une différence notable dans la facilité de segmentation des mots anglais *nab* et *wool*.

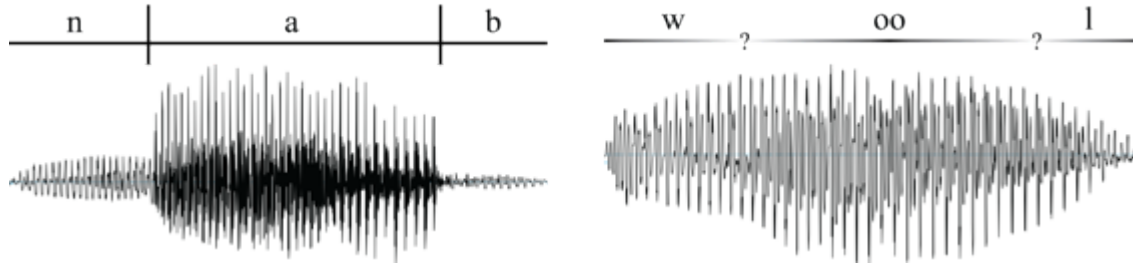


Figure 3.18 Formes d'ondes pour les mots anglais « *nab* » et « *wool* ».

La forme d'onde de *nab* contient des transitions abruptes entre trois régions très différentes correspondant à trois phones, tandis que la forme d'onde de *wool* présente des transitions douces du début à la fin, sans divisions marquées entre les phones.

Transcription

Lorsque nous sommes en mesure de reconnaître les différents phones d'un mot, nous souhaitons disposer d'un moyen approprié pour les noter, lequel puisse être compris facilement et de la même façon, afin que les renseignements pertinents sur la prononciation puissent être transmis sans ambiguïté à d'autres linguistes. Cette notation s'appelle une **transcription**, laquelle peut être très **large** (ne donnant que les renseignements

nécessaires pour contraster un mot avec un autre), très **étroite** (donnant une grande quantité de détails phonétiques), ou se situer entre les deux. Qu'elle soit large, étroite ou intermédiaire, la transcription phonétique est conventionnellement présentée entre **crochets** [], de sorte que, par exemple, la consonne au début du mot anglais *nab* pourrait être transcrite comme [n], étant entendu que le symbole [n] est destiné à représenter une occlusive nasale alvéolaire voisée.

En tant que linguistes, nous souhaitons étudier et décrire le plus grand nombre de langues possible, c'est pourquoi nous voulons utiliser un système de transcription qui puisse être utilisé pour tous les phones possibles dans n'importe quelle langue parlée. Cela signifie que nous ne pouvons pas simplement utiliser le système d'écriture d'une langue existante, car il serait optimisé pour représenter uniquement les phones de cette même langue et ne disposerait donc pas de moyens simples pour représenter les phones d'autres langues.

En outre, de nombreux systèmes d'écriture présentent des incohérences et des irrégularités qui les rendent peu propices à une transcription rigoureuse et dénuée d'ambiguïtés. Par exemple, la lettre <a> dans le système d'écriture anglais est utilisée pour représenter différents phones dans les mots *nab*, *father*, *halo* et *diva*, tandis que le phone représenté par la lettre <i> dans le mot *diva* est représenté par différentes lettres ou combinaisons de lettres dans d'autres mots : <ee> dans *meet*, <ea> dans *meat*, <e> dans *me* et <y> dans *mummy*.

Notez que les symboles d'un système d'écriture sont représentés ici par des **crochets en chevron < >**. Il s'agit d'une convention de notation courante en linguistique qui permet de distinguer visuellement les symboles d'un système d'écriture des symboles utilisés pour la transcription des phones, lesquels sont placés entre crochets.

En outre, même si l'orthographe anglaise était parfaitement uniforme, de nombreux mots anglais peuvent être prononcés de différentes manières, comme *either* et *route* qui ont différentes prononciations tout aussi valables. Ce type de variation est particulièrement fréquent entre les différents dialectes.

Par exemple, le mot *mop* a une voyelle qui est typiquement prononcée différemment par les locuteurs de Los Angeles (avec la langue basse et en arrière dans la bouche), de Londres (similaire à la voyelle de Los Angeles, mais avec un certain arrondissement des lèvres), et de Chicago (plus centrale dans la bouche, ce qui fait que *mop* ressemble presque à *map* pour les autres locuteurs). Si nous essayons de décrire par écrit comment prononcer une voyelle d'une autre langue, mais que nous disons qu'elle se prononce de la même manière que dans le mot anglais *mop*, nous ne pouvons pas garantir que le lecteur saura si la voyelle est postérieure et non arrondie, arrière et arrondie, ou centrale et non arrondie.

Alphabet phonétique international

Pour éviter ces problèmes, les linguistes ont mis au point des systèmes de transcription plus adaptés, chacun ayant ses propres forces et faiblesses. Dans ce manuel, nous utiliserons un système de transcription normalisé très répandu appelé **alphabet phonétique international (API)**. L'API a été créé par l'**Association phonétique internationale** (également abrégée API), qui a été fondée en 1886. La première version du système de transcription de l'API a été publiée peu de temps après et a fait l'objet de nombreuses révisions depuis lors, à mesure que notre connaissance et notre compréhension des langues parlées dans le monde ont progressé. Le symbole le plus récent a été ajouté en 2005 : [v] pour le battement labiodental, un phone que l'on retrouve dans de nombreuses langues d'Afrique centrale, comme le mono, un des parlers banda de la famille oubanguienne, parlée en République démocratique du Congo.

À titre de référence, le tableau complet de l'API est présenté à la figure 3.19. Ce tableau est disponible sous une licence Creative Commons Attribution-Sharealike 3.0 Unported, Tous droits réservés © 2020 par l'Association phonétique internationale. Il est également disponible [en ligne sur la page d'accueil de l'API](#), et il existe également des versions en ligne accessibles aux lecteurs d'écran, comme [celle-ci](#).

ALPHABET PHONÉTIQUE INTERNATIONAL (révisé en 2020)

CONSONNES (PULMONAIRES)

© API 2020

	Bilabiales	Labiodentales	Dentales	Alvéolaires	Postalvéolaires	Rétroflexes	Palatales	Vélaires	Uvulaires	Pharyngales	Glottales
Occlusives	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ
Nasales	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Vibrantes				r					ʀ		
Battues		ʋ		ɽ		ɻ					
Fricatives	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Fricatives latérales				ɬ ɮ							
Approximantes		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ			
Approximantes latérales				l		ɭ	ʎ	ʟ			

Au sein d'une paire de symboles, celui de droite représente une consonne voisée et celui de gauche, une consonne non voisée. Les zones tranchées indiquent des articulations considérées comme impossibles.

CONSONNES (NON PULMONAIRES)

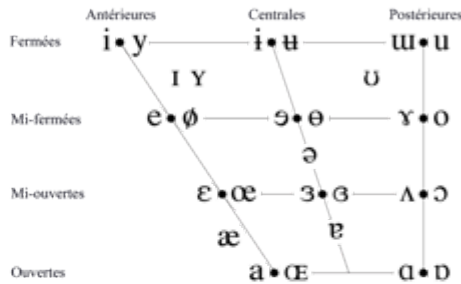
Clés	Implosives voisées	Éjectives
⊙ Bilabiales	ɓ Bilabiales	ʼ Exemples
Dentales	ɗ Dentales/alvéolaires	pʼ Bilabiales
! (Post)alvéolaires	f Palatales	tʼ Dentales/alvéolaires
≠ Palato alvéolaires	ɠ Vélaires	kʼ Vélaires
Latérales alvéolaires	ɠ Uvulaires	sʼ Fricatives alvéolaires

AUTRES SYMBOLES

- ʍ Fricative labio vélaire non voisée
- ʋ Approximante labio vélaire voisée
- ɰ Approximante labio-palatale voisée
- ħ Fricative épiglottale non voisée
- ʕ Fricative épiglottale voisée
- ʔ Occlusive épiglottale
- ɀ Fricatives alvéolo-palatales
- Ɂ Battue latérale alvéolaire voisée
- ɂ et x simultanés
- Les affriquées et les articulations doubles peuvent être représentées par deux symboles unis par une barre de liaison si nécessaire.

ts kp

VOYELLES



Au sein d'une paire de symboles, celui de droite représente une voyelle arrondie.

SYMBOLES SUPRASEGMENTAUX

- ˈ Accent principal
- ˌ Accent secondaire
- ː Long
- ˑ Mi-long
- ˚ Ultrabref
- ˑ Groupe mineur (pied)
- ˑ Groupe majeur (intonation)
- ˑ Coupeure syllabique
- ˑ Liaison (absence de coupeure)

ˈfounəˈtʃən
eː
eˑ
ě
ˑɹi.ækt

DIACRITIQUES

◌̥ Non voisé	◌̆ ◌̇	◌̈ Murmure	◌̉ ◌̊	◌̋ Dental	◌̌ ◌̍
◌̎ Voisé	◌̏ ◌̐	◌̑ Laryngalisation	◌̒ ◌̓	◌̔ Apical	◌̕ ◌̖
◌̗ Aspiré	◌̘ ◌̙	◌̚ Linguolabial	◌̛ ◌̜	◌̝ Laminal	◌̞ ◌̟
◌̠ Plus arrondi	◌̡	◌̣ Labialisé	◌̤ ◌̥	◌̦ Nasalisé	◌̧
◌̨ Moins arrondi	◌̩	◌̪ Palatalisé	◌̫ ◌̬	◌̭ Relâchement nasal	◌̮
◌̯ Avancé	◌̰	◌̱ Vélarisé	◌̲ ◌̳	◌̴ Relâchement latéral	◌̵
◌̶ Rétracé	◌̷	◌̸ Pharyngalisé	◌̹ ◌̺	◌̻ Relâchement inaudible	◌̼
◌̽ Centralisé	◌̾	◌̿ Vélarisé ou pharyngalisé	◌̽		
◌̿ Mi-centralisé	◌̺	◌̻ élevé	◌̼ (ɹ = fricative alvéolaire voisée)		
◌̽ Syllabique	◌̾	◌̿ abaissé	◌̺ (β = approximante bilabiale voisée)		
◌̽ Non syllabique	◌̾	◌̿ Racine de la langue avancée	◌̺		
◌̽ Rhotique	◌̾	◌̿ Racine de la langue reculée	◌̺		

Certains signes diacritiques peuvent être positionnés au-dessus d'un symbole avec une descendante, par exemple ɲ̥̄

Polices de caractères : Doulos SIL (matextex) ; Doulos SIL, IPA Kiel, IPA U.S. Uni (symboles)

Figure 3.19 : Tableau complet de tous les symboles de l'alphabet phonétique international.

L'apprentissage de l'API demande beaucoup de temps, de pratique et de consultations. Mais l'apprentissage de l'API ne se limite pas à la mémorisation de symboles. Ce qui compte, ce sont la structure et les principes sous-jacents à l'organisation du tableau. L'API ressemble ainsi au tableau périodique des éléments. Il est utile de savoir que Na est le symbole chimique du sodium, ou que [m] est le symbole d'une occlusive nasale bilabiale

voisée dans l'API, mais il est beaucoup plus important de savoir ce que signifient ces concepts. Qu'est-ce que le sodium? Qu'est-ce que cela signifie pour un phone d'être voisé? Comment le conduit vocal est-il configuré pour une occlusive nasale bilabiale?

C'est pourquoi le présent chapitre se concentre sur la définition des concepts, afin que vous puissiez acquérir une base solide pour comprendre comment les phones sont articulés. La notation vient en second en importance.

Utilisation de l'API

Le présent manuel d'introduction n'a pas pour objet une discussion complète sur l'utilisation de l'API. Nous examinons ici quelques lignes directrices et quelques exemples concrets tirés de l'anglais. Pour toute transcription, il est important de garder à l'esprit qui est votre public et quel est l'objectif de la transcription. La plupart du temps, nous n'avons besoin que d'une transcription assez générale pour faire passer une idée de base des aspects les plus importants de l'articulation.

Une recommandation importante de l'API en matière de transcription assez générale consiste à utiliser la transcription **la plus simple du point de vue typographique**, tout en transmettant les informations les plus importantes. En d'autres termes, dans la mesure du possible, choisissez des symboles tels que les symboles romains ordinaires dressés comme [a] et [r] plutôt que leurs équivalents inversés [ʌ] et [ɹ]. Les symboles ordinaires sont plus faciles à taper, plus faciles à lire et plus fiables dans leur affichage dans différentes polices.

Un autre aspect de la simplicité typographique consiste à éviter les **diacritiques**, qui sont des symboles spéciaux comme [ː] et [h] placés au-dessus, au-dessous, à travers ou à côté d'un symbole pour lui donner un sens légèrement différent. Elles sont souvent nécessaires dans certains contextes, mais elles sont parfois superflues.

La simplicité typographique est une bonne pratique lorsqu'il y a beaucoup de variations qui ne sont pas véritablement pertinentes. Par exemple, la consonne anglaise typiquement orthographiée par la lettre <r> est prononcée de différentes manières par différents locuteurs. De nombreux Nord-Américains utilisent une sorte d'approximante centrale, mais elle varie de l'alvéolaire [ɹ] à la postalvéolaire [ɹ̠], à la rétroflexe [ɹ̠]. Certains locuteurs peuvent également présenter une constriction pharyngale, indiquée dans l'API par un signe diacritique [̠] en exposant après le symbole. Certains locuteurs peuvent également avoir un arrondissement des lèvres, indiqué dans l'API par un signe diacritique [ʷ] en exposant après le symbole. Certains locuteurs peuvent présenter à la fois une pharyngalisation et un arrondissement!

Cela représente au moins douze articulations différentes, chacune ayant sa propre transcription dans l'API, en fonction du lieu ; de l'articulation et de l'existence ou non d'une pharyngalisation ou d'un arrondissement.

Pour ces douze possibilités, les symboles de l'API sont présentés dans la liste ci-dessous; pour chacune d'entre elles, les symboles sont classés par lieu d'articulation : alvéolaire, postalvéolaire et rétroflexe.

- aucune pharyngalisation et aucun arrondissement : [ɹ], [ɹ̥] ou [ɹ̥̥]
- pharyngalisation et aucun arrondissement : [ɹ̠], [ɹ̠̥] ou [ɹ̠̥̥]
- arrondissement et aucune pharyngalisation : [ɹʷ], [ɹ̥ʷ], ou [ɹ̥̥ʷ]
- pharyngalisation et arrondissement : [ɹ̠ʷ], [ɹ̠̥ʷ], ou [ɹ̠̥̥ʷ]

En outre, si l'on considère l'anglais de manière plus générale, il existe de nombreuses autres prononciations que celles des variétés nord-américaines, telles qu'un battement alvéolaire [r] ou une vibrante [r] en Écosse, une fricative uvulaire voisée [ʀ] en Northumbrie et une approximante labiodentale [ʋ] à Londres.

Ainsi, lors de la transcription de l'anglais, il n'existe pas de symbole unique qui représente fidèlement la prononciation de cette consonne, de sorte que [r] est un choix raisonnable en raison de sa simplicité typographique. Bien entendu, lors de la transcription d'une articulation précise d'un locuteur en particulier, il peut s'avérer judicieux d'utiliser un symbole plus précis, en particulier si les détails de l'articulation sont importants. Mais en général, un [r] simple convient pour l'anglais, bien que certains linguistes préfèrent utiliser [ɹ] ou [ɹ̥] pour l'anglais nord-américain, même s'il existe au moins une douzaine de prononciations nord-américaines tout aussi valables les unes que les autres. Si vous suivez un cours de linguistique, veillez à respecter les normes et les conventions établies par votre enseignant.

Pourquoi y a-t-il tant de variations dans la prononciation du <r> anglais? Ces phones appartiennent à une classe inhabituelle appelée **rhotiques**, d'après la lettre grecque **rho ρ**, qui représente elle-même un phone rhotique. Dans toutes les langues du monde, nous constatons de nombreuses variantes de rhotiques. De nombreuses langues n'ont qu'une seule rhotique, mais la rhotique particulière qu'elles possèdent peut être très différente de celle des langues apparentées ou voisines. La prononciation des rhotiques dans une langue peut également évoluer dans le temps, surtout si la langue n'en a qu'un, comme c'est le cas de l'anglais. Il ne semble pas y avoir de similitude phonétique globale entre les différents rhotiques, et les linguistes tentent toujours de comprendre ce qui rend cette classe de consonnes si particulière.

Cependant, même lorsque la prononciation d'un phone donné est relativement semblable d'un locuteur à l'autre, de nombreux linguistes choisissent encore une transcription typographiquement plus simple. Prenons la consonne au début du mot anglais *chin* (menton), qui est une affriquée postalvéolaire non voisée. Les affriquées dans l'API sont normalement transcrites en écrivant le symbole occlusif correspondant pour la

fermeture, suivi du symbole fricatif correspondant pour le relâchement fricatif, tous deux réunis sous un **signe de liaison** [; ;].

Le symbole de l'affriquée postalvéolaire non voisée est [ʃ]. On peut trouver ces renseignements dans le tableau de l'API en consultant la section consacrée aux consonnes. Les lieux d'articulation sont énumérés en haut, tandis que les manières d'articuler sont énumérées en bas à gauche. Dans une cellule donnée, s'il y a deux symboles, celui de gauche est non voisé et celui de droite est voisé. Ainsi, dans la colonne des postalvéolaires et la ligne des fricatives, nous trouvons les symboles [ʃ] et [ʒ], et comme nous nous intéressons à la fricative non voisée, nous choisissons le symbole [ʃ].

Cependant, il n'y a pas de symbole de base pour une occlusive postalvéolaire non voisée dans l'API. Puisque cette partie du tableau est vide, nous devons créer notre propre symbole en utilisant le symbole de base d'un phonème similaire et en y ajoutant un ou plusieurs signes diacritiques. Dans ce cas, on peut utiliser le [t] alvéolaire et mettre un signe diacritique de vélarisation [;] en dessous pour indiquer que son lieu d'articulation est légèrement plus en arrière, comme nous l'avons fait pour l'approximante centrale postalvéolaire [ɹ] ci-dessus. Ainsi, nous obtenons [t̠] comme symbole d'une occlusive postalvéolaire non voisée.

En outre, la plupart des anglophones prononcent également cette affriquée avec un certain degré d'arrondissement des lèvres, de sorte qu'une transcription tout à fait exacte serait quelque chose comme [t̠^w]. Mais en pratique, aucun linguiste ne transcrit cette affriquée avec autant de détails phonétiques. Le fait qu'il y ait arrondissement n'a presque jamais d'importance, et l'emplacement postalvéolaire de la fermeture de l'occlusive est suggéré par le fait qu'il a un relâchement postalvéolaire; il ne peut y avoir relâchement d'une fermeture de l'occlusive dans une position différente de l'endroit où elle est faite. L'affriquée est donc plus communément transcrite par [t̠]. Comme [r] pour le rhotique anglais, [t̠] n'est pas techniquement exact pour la plupart des locuteurs, mais il est typographiquement plus simple et transmet toutes les informations cruciales nécessaires à la compréhension de la transcription. Le signe de liaison de l'affriquée peut aussi parfois être omis dans les transcriptions, de sorte que [t̠] est également une transcription courante pour cette affriquée.

Même sans ces problèmes, il n'existe généralement pas de transcription « correcte ». Deux prononciations d'un même mot présenteront toujours des différences, car nous vivons dans un monde physique où nous ne pouvons pas éviter de légères imperfections et fluctuations, et nous ne pouvons pas saisir toutes ces différences avec l'API. Il n'est tout simplement pas conçu pour ce degré de détail phonétique. Lorsque ces détails sont importants, ils doivent être transmis par d'autres moyens, tels que des schémas et des mesures numériques (intensité sonore en décibels, durée en millisecondes, etc.).

Transcrire l'anglais avec l'API

Malgré tous ces écueils, il est toujours important d'acquérir des compétences de base en matière de

transcription, et comme le présent manuel est présenté en anglais, l'anglais est un bon point de départ pour vous donner des éléments concrets sur lesquels fonder votre compréhension de la transcription. Les transcriptions proposées ici sont donc très générales et peuvent différer de l'anglais que vous connaissez. Nous commençons par les consonnes, qui présentent moins de variations d'un dialecte à l'autre.

Le tableau 3.2 énumère quelques occlusives de l'anglais, avec leur symbole de l'API (en gardant à l'esprit le principe de simplicité) et des mots contenant chaque occlusive dans différentes positions, dans la mesure du possible. Une description phonétique complète est également donnée. La partie de l'orthographe qui correspond au phone est en caractères gras.

Tableau 3.2. Occlusives et affriquées anglaises.

symbole	exemple (début)	exemple (milieu)	exemple (fin)	description
[p]	p an	rap i d	lap p	occlusive bilabiale non voisée
[b]	b an	rab i d	lab b	occlusive bilabiale voisée
[t]	t an	atop	let	occlusive alvéolaire non voisée
[d]	d en	adop t	led	occlusive alvéolaire voisée
[tʃ]	ch in	batch es	rich	affriquée postalvéolaire non voisée
[dʒ]	g in	bad ges	rid ge	affriquée postalvéolaire voisée
[k]	c an	bick e r	lack	occlusive vélaire non voisée
[g]	g ain	bigg e r	lag	occlusive vélaire voisée
[ʔ]	—	uh—oh	—	occlusive glottale non voisée

La plupart d'entre elles sont simples. Comme indiqué dans la section 3.3, les consonnes alvéolaires sont normalement apicoalvéolaires, mais certains locuteurs peuvent les prononcer avec la lame de la langue. Si ce détail est nécessaire, ces consonnes peuvent être transcrites en tant que [t̺] et [d̺], en utilisant le signe diacritique laminal. Par ailleurs, certains locuteurs peuvent les prononcer sur l'arrière des dents, auquel cas elles seraient transcrites comme [t̺̪] et [d̺̪], en utilisant le signe diacritique dental.

L'occlusive glottale (aussi appelé fréquemment **coup de glotte**) est une consonne marginale en anglais, qui se manifeste par une fermeture de la gorge au milieu de l'interjection *uh-oh*. Certains locuteurs l'utilisent également dans d'autres contextes, tels que dans la prononciation britannique du mot *bottle* où elle apparaît au milieu. Il s'agit d'une fermeture complète des cordes vocales, bloquant ainsi le passage de l'air à travers la glotte.

Le tableau 3.3 présente quelques fricatives de l'anglais.

Tableau 3.3. Fricatives anglaises.

symbole	exemple (début)	exemple (milieu)	exemple (fin)	description
[f]	f an	wa f er	lea f	fricative labiodentale non voisée
[v]	v an	wa v er	lea v e	fricative labiodentale voisée
[θ]	th in	e th er	tru th	fricative interdentale non voisée
[ð]	th an	e ith er	smoo th	fricative interdentale voisée
[s]	s in	mus s cle	bu s	fricative alvéolaire non voisée
[z]	z one	muzz z e	buzz z	fricative alvéolaire voisée
[ʃ]	sh in	Haiti an	ru sh	fricative postalvéolaire non voisée
[ʒ]	—	Asi an	rou ge	fricative postalvéolaire voisée
[h]	h en	a h ead	—	fricative glottale non voisée

La variation la plus notable ici est que certains locuteurs n'ont pas [θ] et [ð], et utilisent à la place [t] et [d] ou [f] et [v], en fonction du dialecte et de la position dans le mot. Comme pour les affriquées postalvéolaires mentionnées précédemment, les fricatives postalvéolaires sont aussi généralement quelque peu arrondies, de sorte qu'elles pourraient être transcrites de manière plus serrée en tant que [ʃ^w] et [ʒ^w]. La fricative postalvéolaire voisée [ʒ] est également l'une des consonnes les plus rares en anglais, et de nombreux locuteurs la prononcent comme une affriquée dans certaines positions au lieu d'une fricative.

Le tableau 3.3 présente quelques sonantes de l'anglais. Notez que les sonantes de l'anglais sont généralement voisées, et ne sont donc pas répertoriées ici. Dans toutes les langues parlées du monde, les sonantes ont tendance à être prononcées par défaut, car leur débit d'air élevé fait vibrer spontanément les cordes vocales si l'on ne fait pas d'efforts supplémentaires pour les maintenir immobiles.

Tableau 3.3. Sonantes anglaises.

symbole	exemple (début)	exemple (milieu)	exemple (fin)	description
[m]	m an	sim m er	ra m	occlusive nasale bilabiale
[n]	n un	sinn n er	ra n	occlusive nasale alvéolaire
[ŋ]	—	sing er	rang g	occlusive nasale vélaire
[l]	l ane	fol l y	ba ll	approximante latérale alvéolaire
[r]	r un	sorr y	ba r	(divers! voir discussion précédente)
[j]	y awn	reus e	—	approximante centrale palatale
[w]	w on	aw aw ake	—	approximante centrale labiovélaire

Quelques-unes de ces sonantes méritent une attention particulière. L'occlusive nasale alvéolaire [n] présente les mêmes variations que les occlusives alvéolaires, certains locuteurs ayant une articulation laminoalvéolaire [n̠] et d'autres une articulation dentale [n̪]. L'occlusive nasale vélaire est souvent l'un des phones les plus surprenants de l'anglais pour les personnes qui découvrent la phonétique, car il n'est pas facilement identifiable en tant que phone distinct. De nombreuses personnes sont induites en erreur par l'orthographe et pensent prononcer des mots comme *singer* avec [g], mais en fait, la plupart des locuteurs n'ont qu'une nasale à cet endroit, de sorte que *singer* diffère de *finger*, ;*singer* ayant seulement [ŋ] et ;*finger* ayant [ŋg]. Cependant, certains locuteurs prononcent véritablement tous ces mots avec un [g] après l'occlusive nasale, mais même dans ce cas, l'occlusive nasale qu'ils ont reste toujours vélaire [ŋ], et non alvéolaire [n].

Parmi les consonnes anglaises, la consonne [w] présente la particularité d'être ;**doublement articulée**, ce qui signifie qu'elle possède deux lieux d'articulation égaux. Elle est à la fois bilabiale (avec une constriction approximante entre les deux lèvres) et vélaire (avec une seconde constriction approximante entre le dos de la langue et le voile du palais). Son lieu d'articulation est généralement appelé **labiovélaire**. L'anglais avait autrefois deux approximantes labiovélares, une [w] voisée et une [ʍ] non voisée. De nos jours, très peu de locuteurs possèdent les deux, mais ceux qui les possèdent prononcent les mots ;*witch* et ;*which* différemment, avec un [w] voisé dans ;*witch* et un [ʍ] non voisé dans ;*which*.

Nous pouvons maintenant passer aux voyelles. C'est là que se situe la majeure partie des variations de prononciation entre les dialectes anglais, et la description complète de toutes les voyelles de l'anglais pourrait faire l'objet d'un manuel à part entière. Le tableau 3.4 énumère quelques monophthongues de l'anglais, en mettant l'accent sur les voyelles anglaises telles qu'elles sont généralement prononcées dans les dialectes nord-américains. Cependant, il y a encore beaucoup de variations juste en Amérique du Nord, et la présente discussion ne doit pas être considérée comme étant représentative d'un locuteur ou d'une région en particulier, et encore moins d'une norme ou d'un objectif à respecter. Il s'agit ici simplement d'une approche pratique se voulant une base utile, bien qu'encore très approximative, et il est entendu que les locuteurs individuels puissent différer considérablement de ce qui est discuté ici. Puisque les voyelles de l'anglais sont généralement toutes voisées et orales, elles ne sont pas répertoriées ici. Les exemples de mots donnés dans le tableau montrent la voyelle dans une syllabe accentuée, une syllabe inaccentuée et à la fin du mot (voir les sections 3.10 et 3.11 pour plus de renseignements sur les syllabes et l'accentuation).

Tableau 3.4. Monophthongues anglaises.

symbole	exemple (accentuée)	exemple (non accentuée)	exemple (fin)	description
[i]	beater	radius	see	tendue non arrondie antérieure et haute
[ɪ]	bitter	—	—	relâchée non arrondie antérieure et haute
[e]	baker	—	say	tendue non arrondie médiane et haute
[ɛ]	better	—	—	tendue non arrondie médiane et haute
[æ]	batter	—	—	non arrondie antérieure et basse
[ɑ]	father	—	saw	non arrondie postérieure et basse
[ɒ]	bonnet	—	saw	arrondie postérieure et basse
[ɔ]	border	—	saw	relâchée arrondie postérieure moyenne
[o]	boater	—	sew	tendue arrondie postérieure moyenne
[ʊ]	booker	—	—	relâchée arrondie postérieure haute
[u]	boomer	manual	sue	tendue arrondie postérieure haute
[ʌ]	butter	—	—	médiocentrale non arrondie relâchée
[ə]	—	animal	sofa	médiocentrale non arrondie relâchée

Comme nous l'avons déjà mentionné, il existe de nombreuses variations qui ne peuvent être abordées de manière adéquate ici, c'est pourquoi nous ne couvrirons que quelques différences notables. Premièrement, alors que de nombreux locuteurs prononcent les quatre voyelles tendues comme des monophthongues telles qu'elles sont transcrites ici, de nombreux locuteurs prononcent certaines ou toutes ces voyelles comme des diphtongues, peut-être même avec une approximante à la fin plutôt qu'une voyelle. Par exemple, la voyelle [i] non arrondie antérieure haute et tendue peut être prononcée comme [ɪi] ou [ij] par certains locuteurs. Il est particulièrement fréquent que les deux voyelles moyennes tendues soient prononcées comme des diphtongues, par exemple comme [eɪ] et [oʊ] ou peut-être [ej] et [ow].

De nombreuses voyelles rondes postérieures, en particulier [ʊ], sont frontales ou non arrondies pour certains locuteurs dans certains dialectes. Les voyelles postérieures de *bore* et de *bought* sont prononcées de manière similaire par certains Nord-Américains, et sont donc souvent représentées par le même symbole [ɔ], bien qu'il puisse y avoir quelques différences, [ɔ] devant un signe rhotique étant souvent prononcée un peu plus haut, plus proche de [o]. Cependant, de nombreux locuteurs au Canada et dans l'ouest des États-Unis ont une voyelle très différente de celle de *bore* dans *bought*. Leur voyelle *bought* est beaucoup plus basse et, pour certains locuteurs, elle également non arrondie. Ces locuteurs utilisent la même voyelle basse dans *bought* que celle dans *bot*. Pour la plupart des Nord-Américains, les voyelles basses de *bot* et *balm* se prononcent de la même manière, soit comme [ɒ] postérieure arrondie, soit comme [ɑ] postérieure non arrondie; dans certains dialectes, il peut

s'agir d'une [a] centrale non arrondie. D'autres utilisent deux voyelles différentes pour ces mots, généralement [ɒ] dans *bot* et [ɑ] ou [a] dans *bal*m. Il va sans dire que cette partie du système vocalique de l'anglais est particulièrement problématique et que même de nombreux linguistes experts en confondent certains aspects.

Les deux voyelles centrales [ʌ] et [ə] sont souvent traitées comme des prononciations apparentées de la même voyelle, selon qu'elles se trouvent ou non dans une syllabe accentuée (à nouveau, voir les sections 3.10 et 3.11 pour plus de renseignements sur les syllabes et l'accentuation). Pour l'instant, il suffit de noter que certaines voyelles de l'anglais sont prononcées plus fort et plus longtemps que d'autres, ce que l'on appelle l'« accent », tandis que les autres voyelles sont dites non accentuées. Nous pouvons voir la différence d'accentuation dans des paires comme *billow* et *below*, qui diffèrent principalement par la syllabe qui est accentuée : la première syllabe dans *billow* et la deuxième syllabe dans *below*. Les deux voyelles centrales de l'anglais diffèrent par leur accent : la première syllabe du nom *Bubba* est accentuée, et la seconde n'est pas accentuée, de sorte que nous pourrions transcrire ce nom comme [bʌbə]. Cependant, ces deux voyelles se ressemblent beaucoup et pourraient facilement être notées avec le même symbole [ə]. Cependant, il existe une longue tradition consistant à noter la voyelle centrale non accentuée de l'anglais par [ə] et la voyelle centrale accentuée par [ʌ], sur la base de prononciations historiques dans lesquelles la voyelle accentuée était prononcée beaucoup plus loin dans la partie postérieure (et l'est toujours, dans certains dialectes).

Enfin, nous examinons les diphtongues et les **consonnes syllabiques**, qui sont des phones présentant des constrictions de type consonantique, mais qui fonctionnent davantage comme des voyelles en anglais. Quelques diphtongues et consonnes syllabiques de l'anglais sont présentées dans le tableau 3.5.

Tableau 3.5. Diphtongues anglaises et consonnes syllabiques.

symbole	exemple (accentuée)	exemple (non accentuée)	exemple (fin)	description
[aɪ]	biter	—	sigh	diphtongue centrale basse non arrondie à diphtongue frontale haute non arrondie
[aʊ]	browner	—	how	diphtongue centrale basse non arrondie à diphtongue arrière haute arrondie
[ɔɪ]	boiler	—	soy	diphtongue arrondie mi-postérieure à diphtongue antérieure haute non arrondie
[ɹ]	burning	interval	sir	syllabique rhotique
[l]	—	hazelnut	saddle	approximante latérale alvéolaire syllabique
[ŋ]	—	calendar	sudden	occlusive nasale alvéolaire syllabique
[m]	—	bottomless	seldom	occlusive nasale bilabiale syllabique

Pour les diphtongues, les symboles utilisés ici représentent une moyenne approximative de leurs points de

départ et d'arrivée, mais la prononciation réelle varie considérablement d'un locuteur à l'autre et même pour un même locuteur. Le point de départ inférieur de [aɪ] et [aʊ] peut être plus proche de [ɑ] ou [æ], le point de départ moyen postérieur moyen de [ɔɪ] peut être plus proche de [o], le point de terminaison antérieur haut pour [aɪ] et [ɔɪ] peut être plus proche de [i] ou [j], et le point de terminaison postérieur haut pour [aʊ] peut être plus proche de [u] ou [w].

Les consonnes syllabiques sont transcrites en utilisant le diacritique syllabique [.] sous le symbole de la consonne concernée. Cependant, ils sont parfois transcrits avec un [ə] qui précède, de sorte que ;*hazlenut* pourrait être transcrit soit comme [hezɫnɒt], soit comme [hezəlɒt]. Les rhotiques syllabiques (également appelées **voyelles cacuminales** ou **voyelles rétroflexes**) sont si courantes qu'elles ont leurs propres symboles : [ɜ̣] pour les syllabes accentuées et [ɝ̣] pour les syllabes non accentuées. Ainsi, *burning* pourrait être transcrit par [brɪnɪŋ] ;ou [bɜ̣nɪŋ], tandis qu'*interval* pourrait être transcrit par [ɪntrɪvɫ] ou [ɪntəvɫ].

Avec toutes ces variations, non seulement dans la prononciation, mais aussi dans les choix de transcription effectués par les différents linguistes, il peut être difficile de déterminer ce qui est réellement le sens d'une transcription donnée. C'est pourquoi, lorsque des détails phonétiques précis sont importants, il est judicieux de ne pas se fier uniquement à l'API, mais d'inclure des descriptions en prose, des diagrammes médiosagittaux et d'autres outils qui peuvent aider à clarifier exactement le sens.

Vérifiez votre compréhension

Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais :

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsofinguistics2/?p=592#h5p-82>

3.7 ARTICULATEURS EN LANGUE DES SIGNES

Unités phonétiques des langues des signes

Comme il est mentionné dans la section 3.1, la phonétique articulatoire s'intéresse à la manière dont le corps produit un signal linguistique, quelle que soit la modalité. Normalement, nous ne voulons pas décrire l'articulation globale d'un mot entier dans la langue parlée, c'est pourquoi nous le décomposons en phones pour faciliter la discussion. Quelle est donc l'unité comparable pour les langues des signes?

Dans les langues des signes, l'unité significative indépendante de base, l'équivalent d'un mot de la langue parlée, est généralement un **signe** individuel. Mais les signes ne semblent pas avoir d'équivalent direct des phones. Les phones peuvent généralement être parlés seuls, séparément des autres phones. Par exemple, nous pouvons prendre n'importe quel phone individuel du mot anglais [bɛd] « bed » (lit) et prononcer chacun d'entre eux séparément. Cela peut être gênant, surtout pour les plosives comme [b] et [d], mais ce n'est pas impossible. L'indépendance des phones par rapport aux mots et leur capacité à être recombinaisonnés de différentes manières est une propriété essentielle des langues parlées.

Mais le signe BED (lit) correspondant en langue ASL ne peut pas être décomposé de la même manière. Par exemple, peu importe ce que nous essayons de faire avec notre main, elle existe toujours sous une certaine forme et à un certain endroit. Nous ne pouvons pas simplement faire disparaître les doigts ou placer la main dans une mystérieuse dimension nulle. Ainsi, si nous voulons donner à la main une forme particulière, nous devons nécessairement le faire *quelque part*, et de même, si nous voulons placer la main à un endroit donné, nous devons nécessairement configurer les doigts *d'une manière ou d'une autre*.

C'est également ainsi que fonctionnent les propriétés articulatoires des phones. On ne peut pas faire une articulation avec la pointe de la langue et la crête alvéolaire sans décider aussi de la distance qui les sépare, et on ne peut pas employer un mode d'articulation sans choisir un articulateur actif et un articulateur passif, et donc sans choisir un lieu d'articulation. En d'autres termes, les propriétés des phones telles que le lieu et la manière sont interdépendantes, de la même manière que la forme de la main et son emplacement sont interdépendants.

Mais ce n'est pas ainsi que les phones se comportent, puisqu'ils ont une existence indépendante et peuvent être articulés séparément des autres phones.

Ainsi, les unités d'articulation de la langue des signes qui nous intéressent sont les signes (mots entiers indépendants) et les propriétés articulatoires individuelles d'un signe (comment les différents articulateurs sont formés et déplacés). Il ne semble pas y avoir d'unité intermédiaire en langue des signes qui corresponde aux phones de la langue parlée (cependant, consultez la section 3.10 pour une discussion sur les syllabes en tant que type d'unité organisationnelle intermédiaire que les langues parlées et des signes semblent avoir).

Notation des signes : Les unités linguistiques des langues parlées sont souvent indiquées en italique, avec la **glose** (sens) entre guillemets, tandis que les signes des langues des signes sont souvent indiqués en majuscules ou en petites majuscules. On écrira donc *bed* pour désigner le mot anglais, ;*lit* pour désigner le mot français équivalent, et BED ou BED pour désigner le signe équivalent en ASL.

Il existe des différences dans la manière d'écrire sur les signes dans des langues qui ne sont pas liées à la langue écrite utilisée pour parler de ces signes. Puisque le contenu de ce manuel est présenté en anglais écrit, nous utilisons l'anglais pour écrire les signes en ASL, mais que faire pour la *langue des signes québécoise* (LSQ), qui n'a aucun lien avec l'anglais?

Une option consiste à écrire le signe en anglais, ce qui nous permet d'écrire sur le signe BED de l'ASL et le signe LIT de la LSQ. Une autre option consiste à écrire le signe en utilisant la langue écrite ambiante la plus proche de la langue des signes, et d'ajouter une glose en anglais. Dans ce cas, la LSQ a un lien avec le français, nous pourrions donc écrire sur le signe BED de l'ASL, mais sur le signe LIT de la LSQ, en utilisant le mot français *lit*. Les deux options présentent des avantages et des inconvénients; vous les verrez toutes deux utilisées dans la littérature linguistique, bien que la première option soit peut-être la plus courante.

Pour les langues des signes, nous disposons de deux catégories principales d'articulateurs dont il faut analyser les propriétés. Les **articulateurs manuels** sont les bras, les mains et les doigts, qui sont les principaux articulateurs utilisés pour la gesticulation (et la source de la moitié articulatoire du nom de la modalité de la langue des signes, manuel-visuel). Cependant, la majeure partie du reste du corps est également utilisée dans les langues des signes, en particulier le torse, la tête et les traits du visage. Tous ces autres articulateurs sont appelés les ;**articulateurs non manuels** ou parfois tout simplement les ;**non manuels**.

Articulateurs manuels

Les articulateurs manuels se déplacent au moyen d'**articulations**, qui sont des endroits du corps où deux os ou plus se rejoignent pour permettre un certain type de mouvement. Les articulateurs manuels comportent six types d'articulation : l'**épaule**, le **coude**, l'**articulation radio-ulnaire** (ou simplement **radio-ulnaire**), le **poignet**, les **articulations des doigts à la base des phalanges** et les **articulations interphalangiennes** (ou simplement **interphalangiennes**), disposées comme le montre la figure 3.20.

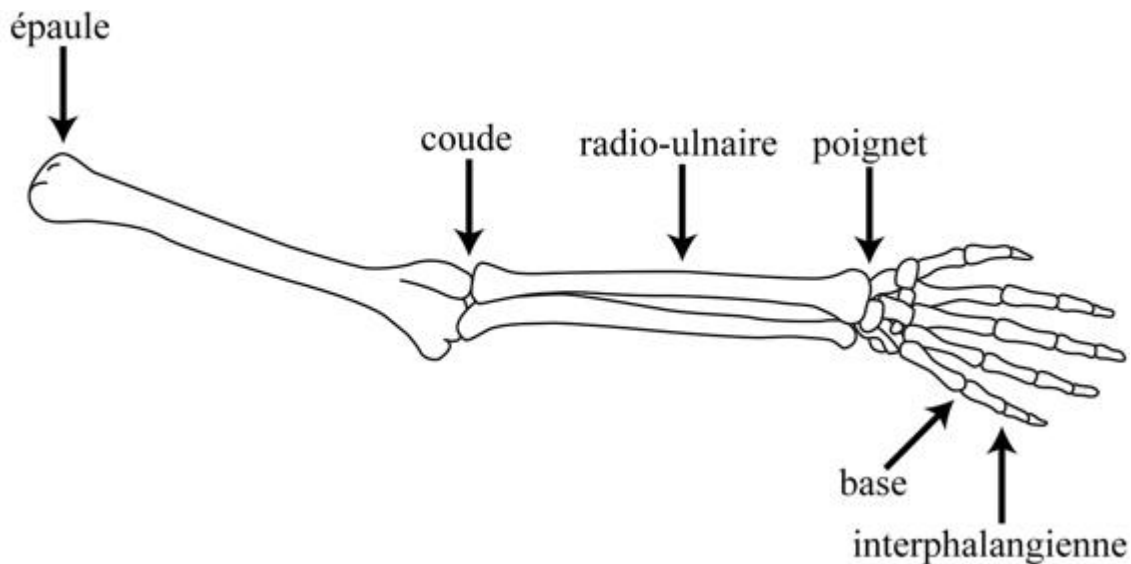


Figure 3.20. Articulations des articulateurs manuels.

Articulation des épaules

L'épaule tourne à l'intérieur de l'omoplate, ce qui permet un large éventail de mouvements pour le bras, comme le montre la figure 3.21. Le mouvement que nous utilisons pour les sautilllements sur place (plus couramment, des « jumping jacks »), avec les bras faisant des arcs vers le haut et vers le bas à gauche et à droite du torse, est appelé **abduction** (pour la direction vers le haut/l'extérieur) et **adduction** (pour la direction vers le bas/l'intérieur). Le mouvement pour lever et abaisser le bras devant nous est l'**extension** (pour lever) et la **flexion** (pour abaisser). Enfin, l'épaule peut maintenir la partie supérieure du bras dans une position fixe tout en modifiant la position de l'avant-bras par une **rotation**. Le mouvement au niveau de l'articulation de l'épaule peut être une combinaison de ces trois types de mouvement.

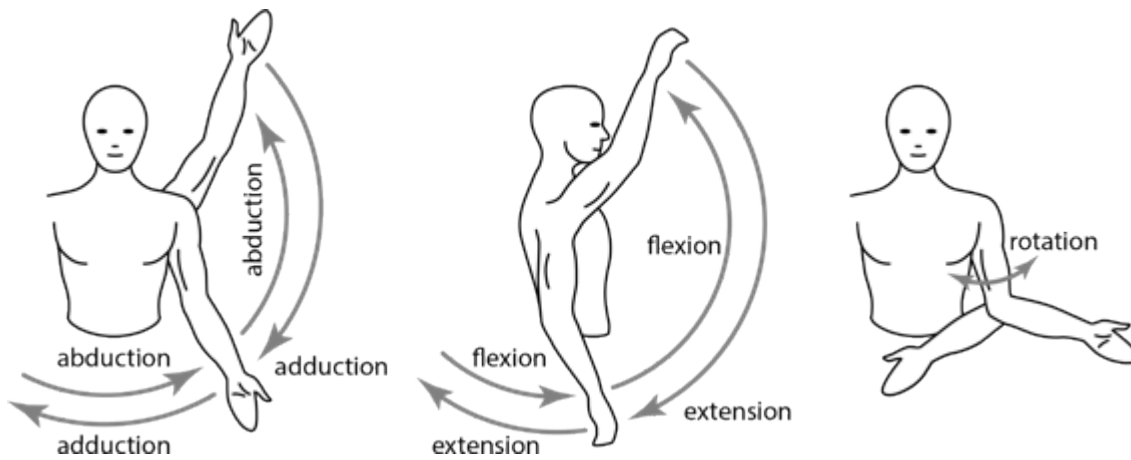


Figure 3.21. Mouvement de l'épaule.

Articulation du coude

Le coude est l'articulation entre la partie supérieure du bras et l'avant-bras. Son amplitude de mouvement est plus restreinte que celle de l'épaule, puisqu'il ne permet que la flexion (rapprochement de l'avant-bras vers la partie supérieure du bras) et l'extension (flexion dans l'autre sens), comme le montre la figure 3.22. D'autres types de mouvements au niveau du coude sont fortement limités, voire impossibles. Veuillez noter que, contrairement à l'épaule, le coude ne peut pas s'étendre vers l'arrière à partir d'une position suspendue, mais seulement à partir d'une position fléchie.

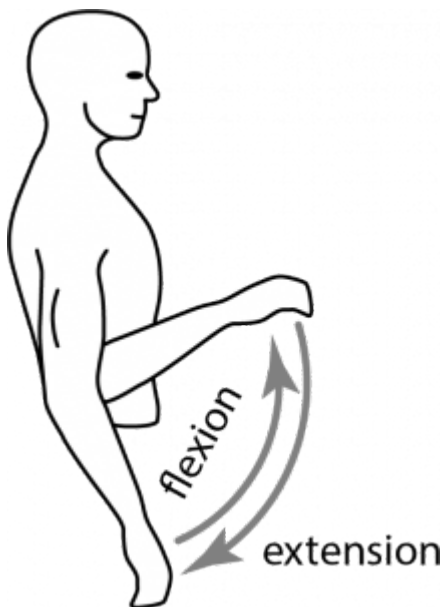


Figure 3.22. Mouvement du coude.

Articulation radio-ulnaire

L'avant-bras contient deux grands os, le **radius** (qui se trouve du côté du pouce) et le **cubitus** (du côté de l'auriculaire). Le radius et le cubitus se rejoignent à trois endroits différents pour trois types de mouvements différents : au coude, au poignet et au milieu de l'avant-bras. Ces trois points de mouvement sont considérés comme des articulations radio-ulnaires sur le plan biologique et portent des noms distincts (l'articulation radio-ulnaire supérieure au coude, l'articulation radio-ulnaire inférieure au poignet et l'articulation radio-ulnaire médiale à l'intérieur de l'avant-bras), mais dans le contexte de la phonétique de la langue des signes, nous n'avons normalement besoin de parler que de l'une d'entre elles, car leurs mouvements sont liés. Par convention, l'articulation dont nous parlons est l'articulation radio-ulnaire médiale. Au niveau de cette articulation radio-ulnaire, le radius et le cubitus pivotent l'un autour de l'autre, ce qui permet à l'avant-bras de tourner, comme le montre la figure 3.23.

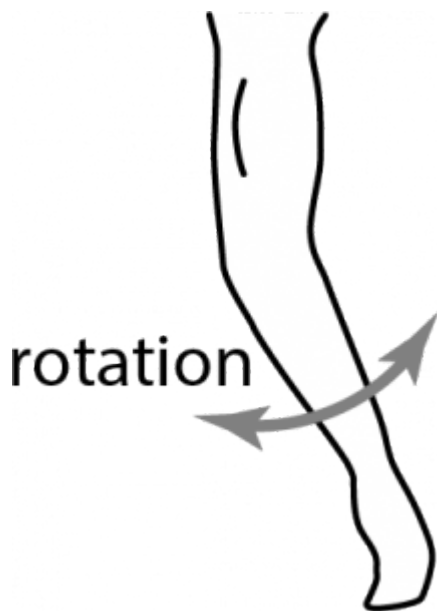


Figure 3.23. Mouvement radio-ulnaire.

Articulation du poignet

Le poignet est l'articulation entre l'avant-bras et la main, et il est presque aussi mobile que l'épaule, comme le montre la figure 3.24, permettant l'abduction (latéralement vers le pouce), l'adduction (latéralement vers l'auriculaire), l'extension (flexion vers l'arrière) et la flexion (flexion vers l'avant), mais pas la rotation. Il est à noter que ce que nous pourrions considérer au départ comme une rotation au niveau du poignet est en fait dû à l'articulation radio-ulnaire. Comme l'épaule, le poignet peut généralement s'étendre vers l'arrière.

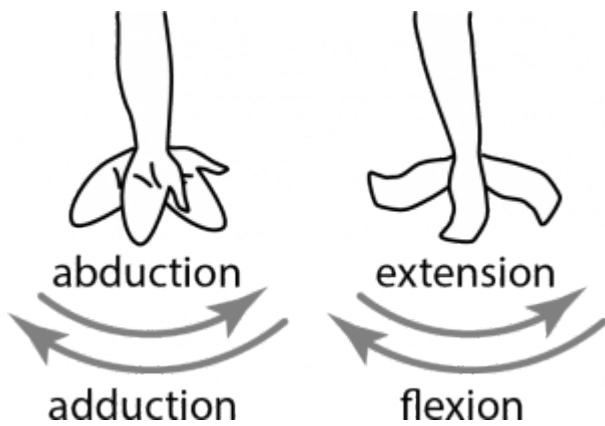


Figure 3.24. Mouvement du poignet.

Articulation des doigts à la base des phalanges

Les articulations des doigts à la base des phalanges sont les articulations où les doigts rencontrent la paume de la main. Comme le poignet, ces articulations permettent l'abduction, l'adduction, l'extension et la flexion, mais pas la rotation, et comme le coude, les articulations des doigts à la base des phalanges ne peuvent généralement pas s'étendre très loin à partir d'une position redressée. Les principaux mouvements disponibles pour les articulations des doigts à la base des phalanges sont illustrés dans la figure 3.25. Chaque articulation des doigts à la base des phalanges peut généralement se déplacer indépendamment de l'autre, mais certains mouvements sont plus difficiles que d'autres.

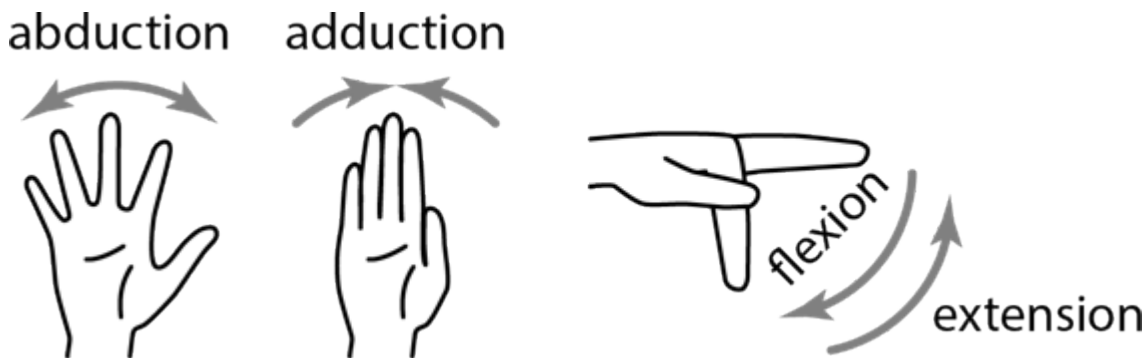


Figure 3.25. Mouvement des articulations des doigts à la base des phalanges.

Articulation interphalangienne

Les articulations interphalangiennes sont les différentes articulations entre les os individuels des doigts. Le pouce n'a qu'une seule articulation interphalangienne, tandis que les quatre autres doigts ont chacun deux articulations interphalangiennes. La plupart des humains ne peuvent pas facilement articuler séparément les deux articulations interphalangiennes d'un même doigt, c'est pourquoi elles sont généralement analysées

ensemble dans le cadre des langues des signes. Comme le coude, les articulations interphalangiennes ne peuvent que s'étendre et se fléchir, comme le montre la figure 3.26, et elles ne peuvent généralement pas s'étendre beaucoup à partir d'une position redressée.

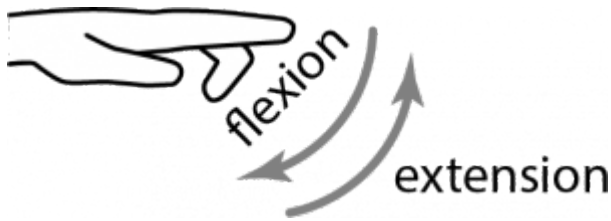


Figure 3.26. Mouvement interphalangien.

Décrire le mouvement manuel

Un aspect important de la description des mouvements manuels dans un signe est la capacité à identifier les articulations qui bougent et le type de mouvement qu'elles utilisent pour se déplacer. Cela peut s'avérer assez difficile, car de nombreuses articulations en langue des signes font appel à plusieurs articulations qui bougent de différentes manières. Dans la discussion qui suit, nous explorons quelques exemples de signes de l'ASL pour déterminer le type de mouvement qui se produit.

Examinez d'abord le signe SORRY (désolé) de l'ASL dans le clip vidéo suivant.

Le contenu suivant est en anglais.

https://ecampusontario.pressbooks.pub/app/uploads/sites/1310/2022/02/EoL3ASL_SORRY.mp4

Tout d'abord, il faut noter que la main doit remonter jusqu'à la poitrine avant que le signe ne commence. Ce mouvement n'est pas vraiment considéré comme faisant partie du signe. Cela ressemble à la façon dont les phones sont articulés. Pour réaliser une occlusive alvéolaire comme [t], la pointe de la langue doit être en contact total avec la crête alvéolaire. Le mouvement vers la crête alvéolaire ne fait pas partie de [t] en soi, mais est un mouvement accessoire nécessaire pour se préparer à articuler [t]. Nous pouvons constater que ce mouvement ne fait pas partie de [t] en raison du comportement ou des mots comme *ant* [ænt]. Comme la pointe de la langue est déjà sur la crête alvéolaire pour [n], il n'est pas nécessaire de l'éloigner et de la ramener pour [t]. Il en va de même pour le mouvement de positionnement du début de SORRY, ainsi que pour le mouvement final de retour des mains en position basse. Nous ne nous intéressons qu'au mouvement principal qui se produit pendant le signe lui-même, et non au mouvement de transition vers le signe ou en dehors de celui-ci. Parfois, il peut être difficile de déterminer si un mouvement est un mouvement de transition accessoire ou non, mais la plupart du temps, les mouvements initiaux et finaux qui peuvent être ignorés devraient être clairs.

Considérons maintenant l'articulation de la main. Elle prend la forme d'un poing rigide, ce qui nécessite la flexion des articulations des doigts à la base des phalanges et des articulations interphalangiennes (à l'exception du pouce, qui est étendu). Cependant, il s'agit d'une configuration fixe, et non d'un mouvement, et nous pouvons donc ignorer ces articulations. Le mouvement proprement dit est celui de la main qui trace un petit cercle sur la poitrine. Il ne semble pas non plus y avoir de mouvement important au niveau du poignet ou des articulations radio-ulnaires, puisque l'ensemble de l'avant-bras jusqu'à la main et les doigts agissent comme une seule unité fixe. Nous pouvons donc également ignorer ces deux articulations.

Le coude et l'épaule sont donc les articulations qui nous intéressent pour les mouvements manuels. En observant attentivement le coude, on constate qu'il se fléchit et s'étend légèrement pendant le cercle, ce qui entraîne une modification de l'angle entre la partie supérieure du bras et l'avant-bras. En outre, le coude lui-même change de position dans l'espace, se déplaçant légèrement vers le côté droit du signeur et revenant en arrière. Cela ne peut pas être dû au mouvement du coude, car le mouvement d'une articulation ne peut pas modifier la position de l'articulation elle-même, mais plutôt la position des autres parties du corps auxquelles elle est reliée. Il doit donc y avoir un autre mouvement ailleurs, et la seule articulation qu'il nous reste est l'épaule. Le mouvement pertinent de l'épaule semble être une petite quantité d'abduction et d'adduction, peut-être combinée à une très légère flexion et extension.

Ainsi, nous dirions que SORRY en ASL implique un mouvement du coude et de l'épaule, et si nous devons être plus précis, nous dirions qu'il y a une flexion et une extension répétées du coude, et une abduction et une adduction répétées de l'épaule, et peut-être aussi une certaine quantité de flexion et d'extension répétées de l'épaule.

Examinez d'abord le signe APPLE (pomme) de l'ASL dans le clip vidéo suivant.

Le contenu suivant est en anglais.

https://ecampusontario.pressbooks.pub/app/uploads/sites/1310/2022/02/EoL3ASL_APPLE.mp4

Une fois de plus, nous devons ignorer les mouvements de transition vers le signe et hors de celui-ci, et comme pour DÉSOLÉ, nous voyons que la main dans POMME a une forme fixe, cette fois avec l'index étendu à l'articulation du doigt à la base de la phalange, mais fléchi au niveau des articulations interphalangiennes, tandis que tous les autres doigts sont fermés de manière lâche avec les articulations des doigts à la base des phalanges et les articulations interphalangiennes fléchies.

Pour POMME, il y a un mouvement de l'avant-bras sous forme de rotation. Nous savons que le poignet ne peut pas tourner, il doit donc s'agir d'une rotation radio-ulnaire. Puisqu'il n'y a pas d'autre mouvement, nous pouvons ignorer les articulations du coude et de l'épaule.

Ainsi, pour POMME en ASL, on dira qu'il n'a qu'un mouvement radio-ulnaire, et plus précisément qu'il a une rotation radio-ulnaire répétée.

Examinez d'abord le signe CHOISIR de l'ASL dans la vidéo suivante.

Le contenu suivant est en anglais.

https://ecampusontario.pressbooks.pub/app/uploads/sites/1310/2022/02/EoL3ASL_CHOOS1H.mp4

Dans le cas de CHOISIR, le mouvement initial de transition semble presque faire partie du signe, avec la main qui se lève, puis qui tourne vers l'arrière, le tout faisant partie d'un même mouvement. Dans ce cas particulier, nous pouvons ignorer ce relèvement initial, mais en général, il peut être difficile de savoir s'il faut l'ignorer ou non.

Les mouvements de base qui nous intéressent ici sont les mouvements des doigts et le mouvement du poignet vers l'arrière. En ce qui concerne le mouvement des doigts, nous constatons que l'index et le pouce se rejoignent dans un mouvement de pincement. Cela nécessite une flexion des articulations des doigts à la base des phalanges et peut-être une très petite flexion interphalangienne. Le mouvement du poignet vers l'arrière est articulé en étendant le poignet vers l'arrière. Il n'y a pas de torsion radio-ulnaire ni de mouvement notable du coude ou de l'épaule.

Ainsi, pour CHOISIR en ASL, nous dirions qu'il y a un mouvement de base et radio-ulnaire, et peut-être un mouvement interphalangien mineur, et plus précisément, qu'il y a une flexion non répétée de base (et peut-être interphalangienne) et une extension du poignet.

Articulateurs non manuels

Le reste du corps, les articulateurs non manuels, en particulier le torse et les parties du visage, présentent des mouvements complexes et variés, tels que la direction du regard, l'ouverture des paupières, l'élévation ou l'abaissement des sourcils, l'inclinaison ou la rotation du torse, l'inclinaison ou la rotation de la tête, le gonflement des joues, l'arrondissement ou l'écartement des lèvres, le dévoilement des dents, etc. Presque toutes les autres parties du corps peuvent être des articulateurs non manuels, y compris les pieds et les fesses dans certaines langues des signes, comme la langue des signes Adamorobe au Ghana (Nyst 2007) et le Kata Kolok en Indonésie (Marsaja 2008).

Si vous regardez le signe DÉSOLE en ASL, vous devriez remarquer certaines de ces articulations non manuelles. Le signeur fronce les sourcils, serre les lèvres, gonfle légèrement les joues et secoue lentement la tête. Tous ces mouvements non manuels font partie du signe. Pour un signe donné, les articulations non manuelles peuvent ne pas être toutes nécessaires à la compréhension du signe, mais elles font toujours partie de son articulation.

L'articulation non manuelle dépasse le cadre d'un manuel d'introduction comme celui-ci, mais elle joue un rôle crucial dans les langues des signes et ne peut être ignorée dans une analyse complète de ces dernières. C'est l'un des inconvénients des outils tels que les « gants de langue des signes », qui apparaissent régulièrement dans les médias populaires (un exemple typique est présenté dans Chin, 2020). Comme ces gants ne saisissent que certains aspects de l'articulation manuelle, mais pas du tout l'articulation non manuelle, ils ne peuvent pas traduire complètement les langues des signes. Voir Hill (2020) pour un examen plus approfondi de cette question, en particulier la nécessité pour les créateurs d'impliquer les personnes sourdes lors de la conception de la technologie des langues des signes, afin de s'assurer que la technologie est réellement utile aux personnes sourdes.

Vérifiez votre compréhension

À venir!

Références

- Chin, Matthew. 2020. Wearable-tech glove translates sign language into speech in real time. UCLA Newsroom. <https://newsroom.ucla.edu/releases/glove-translates-sign-language-to-speech>
- Hill, Joseph. 2020. Do deaf communities actually want sign language gloves? *Nature Electronics* 3(9): 512–513.
- Marsaja, I. Gede. 2008. *Desa Kolok — A deaf village and its sign language in Bali, Indonesia*. Nijmegen: Ishara Press.
- Nyst, Victoria. 2007. *A descriptive analysis of Adamorobe Sign Language (Ghana)*. Thèse, University of Amsterdam PhD.

3.8 DESCRIPTION DES SIGNES

Paramètres de la langue des signes

De nombreux types d'articulations manuelles possibles se produisent si fréquemment dans certaines combinaisons que nous pouvons les décrire de manière plus efficace. Tout d'abord, les différentes articulations manuelles se divisent en quatre catégories principales, souvent appelées collectivement **paramètres** :

- **forme de la main** : configuration des jointures des doigts et des articulations interphalangiennes
- **orientation** : direction dans laquelle la main est orientée en raison de la configuration des quatre autres articulations
- **lieu** : l'endroit de l'espace ou du corps où s'articule un signe
- **mouvement** : comment les articulateurs manuels se déplacent

Forme de la main

La configuration statique des jointures des doigts et des articulations interphalangiennes d'un signe est appelée **forme de la main**. Une forme de main peut être identifiée en déterminant quels doigts ont quelles jointures ou articulations interphalangiennes fléchies et dans quelle mesure, ainsi que par la présence d'une abduction ou d'une adduction des jointures des doigts. Par exemple, nous pourrions décrire les formes de mains de la figure 3.27 avec les descriptions données.

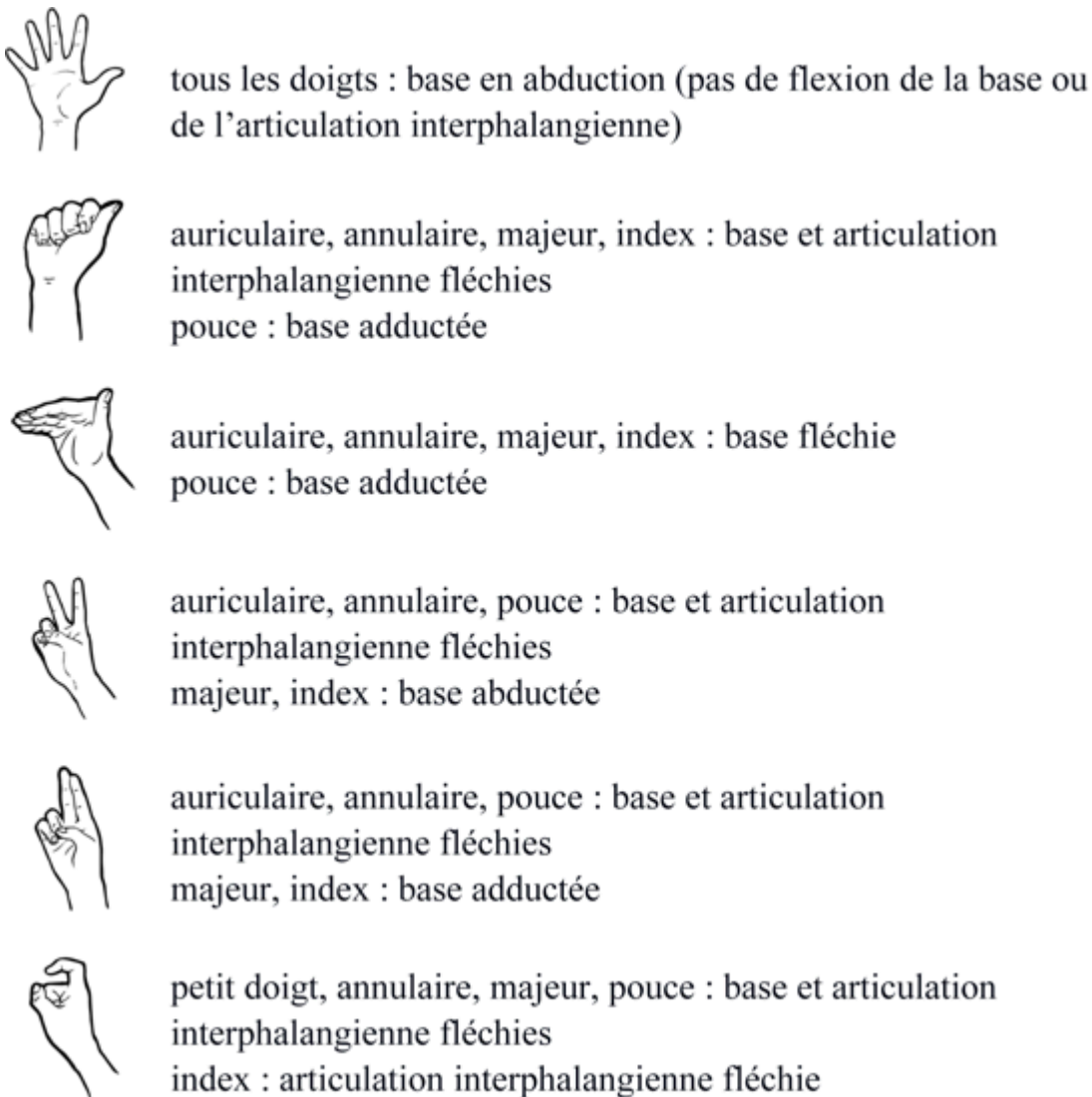


Figure 3.27. Différentes formes de mains et leurs descriptions détaillées des joints des doigts et des articulations interphalangiennes.

Cependant, ces types de description en prose sont un peu lourds, tout comme le fait d'écrire constamment « fricative postalvéolaire non voisée » pour le phone [ʃ]. Lorsque c'est possible, les formes de mains sont souvent représentées graphiquement à l'aide d'images emblématiques (comme celles de gauche dans la figure 3.27). Cependant, celles-ci ne sont pas toujours facilement disponibles dans certains médias. De nombreuses solutions existent.

Comme plusieurs formes de mains sont utilisées pour représenter des chiffres ou des lettres du système d'écriture de la langue parlée ambiante, une solution courante consiste à utiliser les chiffres et les lettres comme des étiquettes abrégées pratiques, un peu comme l'API. Ainsi, puisque la première forme de main de la figure 3.27 est utilisée pour représenter CINQ en langue des signes américaine (American Sign Language, ASL), nous pourrions appeler cette forme de main la forme de main 5. De même, la deuxième forme de main

de la figure 3.27 est utilisée pour représenter la lettre anglaise <S> en ASL, et peut donc être appelée forme de main S.

Toutefois, ce système doit être utilisé avec prudence. La forme de main S est utilisée en ASL pour représenter la lettre anglaise <S>, mais en langue des signes suédoise (Svenskt teckenspråk, STS), la même forme de main représente la lettre suédoise <G>. Dans une discussion en anglais sur la STS, le terme *forme de main S* peut prêter à confusion s'il n'est pas précisé à quelle forme de main il se réfère. Ce problème n'est pas isolé. Il existe de nombreuses autres incohérences entre ces deux langues, comme le montre la figure 3.28, tout comme dans les langues des signes en général, bien entendu.










Forme de la main	Lettre anglaise en ASL	Lettre suédoise en STS	Forme de la main	Lettre anglaise en ASL	Lettre suédoise en STS
	S	G		F	H
	C	S		L	T
	D	Z		R	X
	B	D			R

Figure 3.28. Différences entre l'ASL et la STS dans la signification des formes de mains.

Cette question est compliquée davantage par le fait que les systèmes d'écriture n'utilisent pas tous les mêmes caractères. Par exemple, il serait absurde de parler d'une « forme de main R » pour la langue des signes russe, car il n'y a pas de lettre <R> dans l'alphabet russe. Il existe une lettre russe qui représente une rhotique, mais cette lettre est <P>. Cette lettre est représentée en langue des signes russe par la forme de main de la figure 3.29, qui est la forme de main utilisée pour HUIT en ASL! Ainsi, lorsqu'il s'agit de langues des signes différentes, décrire les formes de mains peut créer de la confusion si ce n'est pas fait avec soin.



Figure 3.29. La forme de la main pour <P> en langue des signes russe et HUIT en ASL.

Cependant, même pour une seule langue des signes, il existe beaucoup plus de formes de mains que pour les chiffres et les lettres. Par exemple, l'ASL utilise fréquemment les deux premières formes de mains de la figure 3.30, mais elles ne sont pas utilisées pour représenter un chiffre ou une lettre de l'anglais, bien qu'elles soient similaires à la troisième forme de main de la figure 3.30, qui est utilisée pour représenter la lettre anglaise .

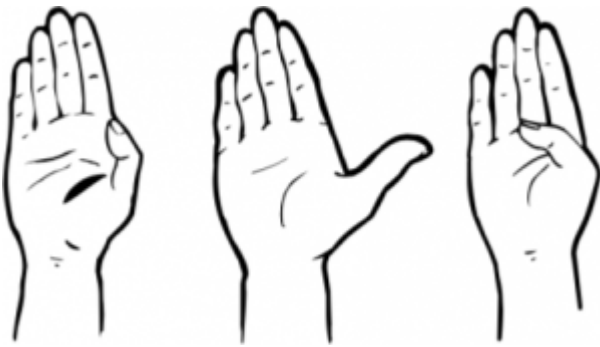


Figure 3.30. Formes de mains similaires.

Dans ces situations, certains descripteurs (*plat, ouvert, plié, fermé, etc.*) peuvent être utilisés pour décrire de légères différences entre des formes de mains similaires, comme dans les exemples tirés de l'ASL de la figure 3.31.

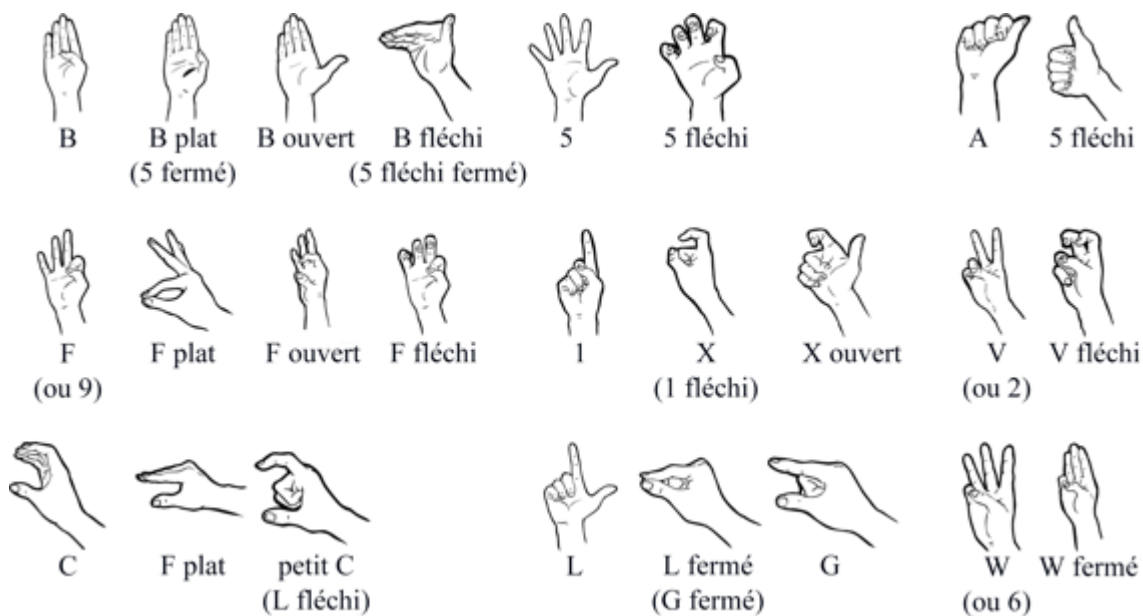


Figure 3.31. Diverses descriptions de formes de mains apparentées.

En raison des problèmes posés par cette notation et cette terminologie, nous utiliserons des images lorsque ce sera nécessaire, mais également les noms généralement utilisés pour décrire les formes de mains en ASL. N'oubliez pas que ces noms ne sont pas universels et qu'en principe, ils ne seraient pas appropriés pour décrire des formes de mains dans d'autres langues.

On distingue parfois deux types de formes de mains. Certaines de ces formes sont des formes **non marquées** (Battison 1978), qui tendent à être les formes de mains les plus courantes, à la fois dans les langues des signes et au sein d'une même langue, ainsi que les plus précoces acquises par les enfants. Ce sont généralement les formes de mains les plus faciles à articuler et à distinguer visuellement les unes des autres. Elles sont souvent utilisées comme formes de mains par défaut ou de remplacement dans certaines circonstances. Des travaux plus récents soutiennent que l'ensemble des formes de mains non marquées est probablement plus petit qu'on ne le pensait et qu'il ne contient peut-être que celles de la figure 3.32 (Henner et al. 2013), ;

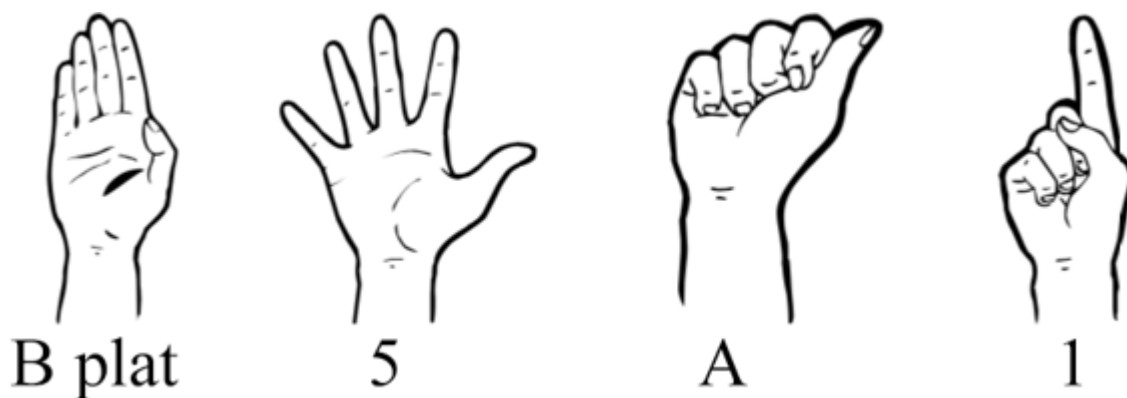


Figure 3.32. Formes de mains non marquées.

Les formes de mains **marquées** sont toutes les autres configurations possibles des doigts. Elles ne sont pas universelles, de sorte qu'une forme de main marquée particulière peut être utilisée dans certaines langues, mais pas dans d'autres, et lorsqu'elle est utilisée, elle peut être courante dans certaines langues et rare dans d'autres.

Orientation

Les quatre autres articulations (poignet, radio-ulnaire, coude et épaule) peuvent être utilisées pour modifier l'orientation de la main, de sorte qu'elle puisse pointer dans différentes directions tout en conservant la même forme. Par exemple, les diagrammes suivants montrent quatre orientations différentes de la forme de la main droite en forme de B plat, telle que vue par le signeur.



Figure 3.33. Différentes orientations de la main.

L'orientation de la main est divisée en deux composantes : l'**orientation de la paume** (le sens dans lequel la paume est orientée) et l'**orientation des doigts** (le sens dans lequel les os de la main sont orientés, c'est-à-dire le sens dans lequel les doigts sont orientés lorsqu'ils sont tendus). Notez que si les doigts sont pliés, cela peut être un peu déroutant, mais vous pouvez déterminer l'orientation en redressant les doigts pour voir où ils pointent. Rappelons que la forme de la main ne dépend que des jointures des doigts et des interphalangiennes, tandis que l'orientation ne dépend que des quatre autres articulations. La flexion des articulations des doigts à la base des phalanges pour modifier la forme de la main n'affecte pas l'orientation.

L'orientation de la paume ou des doigts peut être absolue (haut, bas), relative à la position du signeur (intérieur, extérieur, gauche, droite) ou relative à une partie particulière du corps (visage, autre main, etc.). Comparez les signes de l'ASL dans les vidéos suivantes, d'abord YOUR (ton, votre), puis THANK-YOU (merci), et enfin BED. Ces trois signes utilisent la même forme de main en B ouvert, mais ils ont des orientations différentes. Pour YOUR, la paume est orientée vers l'extérieur du signeur et les doigts sont orientés vers le haut :

Le contenu suivant est en anglais.

https://ecampusontario.pressbooks.pub/app/uploads/sites/1310/2022/02/EoL3ASL_YOUR.mp4

Pour THANK-YOU, la paume est orientée vers le signeur et les doigts sont orientés en diagonale vers le haut et la gauche du signeur :

Le contenu suivant est en anglais.

https://ecampusontario.pressbooks.pub/app/uploads/sites/1310/2022/02/EoL3ASL_THANKYOU.mp4

Pour BED, la paume est orientée vers la joue gauche du signeur et les doigts sont orientés vers le haut le long du visage du signeur :

Le contenu suivant est en anglais.

https://ecampusontario.pressbooks.pub/app/uploads/sites/1310/2022/02/EoL3ASL_BED.mp4

Comme la tête est inclinée dans le signe BED, l'orientation absolue de la paume et des doigts dans l'espace global est diagonale, mais dans des signes comme celui-ci, ce qui importe est l'orientation relative par rapport à une partie du corps en particulier, puisque l'orientation absolue dépendrait de l'ampleur de l'inclinaison de la tête.

Lieu

Le lieu d'un signe est l'endroit où il est articulé dans l'espace ou sur le corps. Les signes peuvent être articulés à différents endroits. L'emplacement par défaut est l'**espace neutre**, la zone située juste devant le torse du signeur (comme dans le signe YOUR de l'ASL), mais les lieux peuvent être situés pratiquement n'importe où sur le corps. Ils ont tendance à se situer autour d'une partie précise de la tête (comme le menton dans le signe THANK-YOU de l'ASL ou le côté du visage dans le signe BED de l'ASL), mais d'autres parties du corps sont également possibles. Par exemple, la poitrine est l'emplacement du signe MY (mon) en ASL dans la vidéo suivante :

Le contenu suivant est en anglais.

https://ecampusontario.pressbooks.pub/app/uploads/sites/1310/2022/02/EoL3ASL_MY.mp4

Le côté du front est l'emplacement du signe KNOW (connaître) en ASL dans la vidéo suivante :

Le contenu suivant est en anglais.

https://ecampusontario.pressbooks.pub/app/uploads/sites/1310/2022/02/EoL3ASL_KNOWhigh.mp4

La main gauche est utilisée pour le signe WARN (avertir) de l'ASL dans la vidéo suivante :

Le contenu suivant est en anglais.

https://ecampusontario.pressbooks.pub/app/uploads/sites/1310/2022/02/EoL3ASL_WARN.mp4

Il est très rare que les signes soient situés en dessous de la taille ou derrière le corps, mais cela est possible dans certaines langues des signes (Nyst, 2012).

Mouvement

Tous les signes ont une forme de main, une orientation et un lieu, et de nombreux signes ont également un mouvement, qui se divise en deux types : le mouvement **de trajectoire** et le mouvement **local**. Le mouvement de trajectoire implique une articulation au niveau du coude et/ou de l'épaule, comme dans le signe THANK-YOU ci-dessus, qui commence sur le menton, mais se déplace vers l'extérieur dans l'espace de gesticulation neutre en étendant le coude. Le mouvement local implique une articulation au niveau de l'articulation radio-ulnaire, du poignet, des articulations des doigts à la base des phalanges et/ou des articulations interphalangiennes, comme dans le signe WARN ci-dessus, où la main droite du signeur tape deux fois sur l'arrière de la main gauche en fléchissant et en étendant le poignet.

Pour les signes à une main, comme la plupart de ceux présentés dans ce chapitre jusqu'à présent, les signeurs utilisent généralement leur main **dominante**, qui est la main utilisée pour de nombreuses activités quotidiennes ordinaires telles que l'écriture et le brossage des dents. Le signeur dans ces vidéos utilise sa main droite. L'autre main est appelée main **non dominante**. Dans les signes à deux mains, la main dominante et la main non dominante sont toutes deux utilisées. En général, elles sont utilisées de manière égale (par exemple, les deux se déplacent en même temps et de la même manière). Cependant, dans de nombreux signes à deux mains, comme WARN en ASL, seule la main dominante bouge, tandis que la main non dominante reste immobile, servant généralement de lieu pour le signe.

Notez que les articulations des doigts à la base des phalanges et les articulations interphalangiennes sont utilisées pour la forme de la main, de sorte que tout mouvement au niveau de ces articulations peut également modifier la forme de main d'un signe. De même, tout mouvement des quatre autres articulations peut modifier l'orientation ou le lieu du signe. Le mouvement est donc étroitement lié aux trois autres paramètres, de sorte qu'il est parfois difficile de déterminer comment analyser un mouvement donné.

Par exemple, dans THANK-YOU en ASL, il y a à la fois un mouvement vers l'extérieur dû à l'extension du coude et un changement de lieu du menton à l'espace de gesticulation neutre. Normalement, nous décrivons cela en indiquant le lieu de départ comme étant le lieu réel et le lieu d'arrivée comme faisant partie du mouvement. Ainsi, nous dirions que le lieu de THANK-YOU est le menton, et qu'il a un mouvement de trajectoire vers l'extérieur jusqu'à l'espace neutre.

Paires minimales

Les phones se distinguent souvent par une seule propriété articulatoire. Par exemple, ; [p] et [k] ne diffèrent qu'au niveau du lieu, tandis que [t] et [d] ne diffèrent que pour la phonation. De même, deux signes peuvent être distingués par un seul paramètre. Les signes qui ne diffèrent qu'au niveau d'un seul paramètre sont appelés **paires minimales**. Un exemple de paire minimale en ASL est SORRY et PLEASE (désolé, s'il vous plaît), comme le montrent les vidéos ci-dessous. Notez pour chacun d'eux qu'ils ont à peu près la même orientation, le même lieu et le même mouvement, mais qu'ils ont des formes de mains différentes. Dans SORRY, on utilise la forme du A ouvert :

Le contenu suivant est en anglais.

https://ecampusontario.pressbooks.pub/app/uploads/sites/1310/2022/02/EoL3ASL_SORRY.mp4

Tandis que dans PLEASE, la forme de main en B ouvert est utilisée :

Le contenu suivant est en anglais.

PLEASE <https://www.signingsavvy.com/media/mp4-ld/21/21530.mp4>

De même, il existe également des paires minimales pour les différences d'orientation uniquement, telles que PROOF (preuve) et STOP (arrêt, arrêter) en ASL, comme le montrent les vidéos suivantes. Notez qu'il y a également une légère différence de mouvement due au fait que la main dominante rebondit dans PROOF, mais sinon, les deux signes ont la même forme de main, le même lieu et le même mouvement. Dans le signe PROOF, la main dominante est orientée avec la paume vers le haut :

Le contenu suivant est en anglais.

https://ecampusontario.pressbooks.pub/app/uploads/sites/1310/2022/02/EoL3ASL_PROOF.mp4

Mais dans STOP, la paume dominante est tournée vers la gauche du signeur :

Le contenu suivant est en anglais.

https://ecampusontario.pressbooks.pub/app/uploads/sites/1310/2022/02/EoL3ASL_STOP.mp4

Le lieu peut également être un facteur de distinction dans les paires minimales, telles que APPLE (pomme) et ONION (oignon) en ASL, comme le montrent les vidéos suivantes. Ces deux signes ont la même forme de main, la même orientation et le même mouvement, mais ils sont articulés à des lieux différents. APPLE est articulé sur la joue :

Le contenu suivant est en anglais.

https://ecampusontario.pressbooks.pub/app/uploads/sites/1310/2022/02/EoL3ASL_APPLE.mp4

Tandis que ONION est articulé sur le côté de la tête, près de l'œil :

Le contenu suivant est en anglais.

https://ecampusontario.pressbooks.pub/app/uploads/sites/1310/2022/02/EoL3ASL_ONION.mp4

Enfin, il existe également des paires minimales pour le mouvement, comme THINK (penser) par rapport à WONDER (se demander) en ASL, comme le montrent les vidéos suivantes. Ces deux signes ont la même forme de main, la même orientation et le même lieu, mais ils diffèrent dans la façon dont la main bouge. Pour THINK, la main se rapproche de la tête :

Le contenu suivant est en anglais.

https://ecampusontario.pressbooks.pub/app/uploads/sites/1310/2022/02/EoL3ASL_THINK.mp4

Mais dans WONDER, la main trace un cercle au même endroit :

Le contenu suivant est en anglais.

https://ecampusontario.pressbooks.pub/app/uploads/sites/1310/2022/02/EoL3ASL_WONDER.mp4

Vérifiez votre compréhension

À venir!

Références

Battison, Robbin. 1978. *Lexical borrowing in American Sign Language*. Silver Spring, MD: Linstok Press.

Henner, Jonathan, Leah Geer, and Diane Lillo-Martin. 2013. Calculating frequency of occurrence of ASL handshapes. *LSA Annual Meeting Extended Abstracts* 4(16): 1–4.

Nyst, Victoria. 2012. Shared sign languages. In *Sign language: An international handbook*, ed. Roland Pfau, Markus Steinbach, and Bencie Woll, 552–574. De Gruyter Mouton.

3.9 NOTATION DE LA LANGUE DES SIGNES

Il n'existe pas d'équivalent communément accepté de l'API pour la transcription des signes. Le système de notation des signes le plus important sur le plan historique a été élaboré par **William Stokoe** (1960, 1965), dont l'œuvre est également remarquable pour avoir démontré que les langues des signes possèdent les mêmes types de structures linguistiques que les langues parlées, donnant ainsi le coup d'envoi à l'ensemble du domaine de la linguistique des langues des signes.

Le système de symboles de Stokoe, communément appelé **notation de Stokoe**, divise les signes en fonction des quatre paramètres examinés dans la section 3.8, bien qu'il ait initialement considéré l'orientation comme une sous-composante de la forme des mains. Battison (1978) a soutenu que l'orientation devait être un paramètre distinct, ce qui est devenu l'analyse standard de la structure interne des signes, les articulateurs non manuels étant parfois considérés comme un cinquième paramètre.

La notation de Stokoe pour un signe de base à une seule main présente la structure suivante : $LH O^M$; où L est le symbole de l'emplacement, H est le symbole de la forme de la main, O est un symbole en indice pour l'orientation et M est un symbole en exposant pour le mouvement. Divers autres signes et symboles peuvent être utilisés pour indiquer des signes plus complexes (signes bimanuels, changement de forme des mains, compositions, etc.) La figure 3.34 présente une liste partielle des symboles originaux de Stokoe.













L	H	O	M
∅ espace neutre	A 	a paume vers le haut	^ vers le haut
○ visage/tête	B 	p paume vers le bas	v descendant
^ sourcil/front	5 	τ paume tournée vers le signeur	N de haut en bas
Δ yeux/nez	C 	⊥ paume tournée loin du signeur	> vers le côté dominant
∨ lèvres/menton	E 	> paume tournée vers le côté dominant	< vers le côté non dominant
3 joue/temple/oreille	F 	< paume tournée vers le côté non dominant	z d'un côté à l'autre
TT cou	G 	^ doigts pointant vers le haut	τ vers le signeur
[] torse/épaule	H 	v doigts pointant vers le bas	⊥ loin du signeur
∖ haut du bras	I 		± va et vient
✓ coude/avant-bras	K 		a tourner la paume vers le haut
a intérieur du poignet	L 		p tourner la paume vers le bas
D extérieur du poignet	3 		ω tourner le poignet dans les deux sens

Figure 3.34. Exemples de symboles de la notation de Stoke.

Par exemple, le signe THANK-YOU (merci) en langue ASL pourrait être noté comme dans la figure 3.35, avec la forme incurvée indiquant le menton comme étant l'emplacement, le B avec un point au-dessus indiquant la forme de main B avec le pouce étendu, l'apostrophe inférieure indiquant une orientation de la paume vers le signataire et l'apostrophe supérieure indiquant un mouvement d'éloignement du signeur.



Figure 3.35. Une utilisation possible de la notation de Stokoe pour THANK-YOU (MERCY) en langue ASL.

La notation de Stokoe a été conçue pour la langue ASL et n'est donc pas adaptée aux langues des signes en général, mais le concept de division des signes en paramètres qui sous-tend ce système a influencé tous les systèmes de notation ultérieurs qui ont connu un certain succès, tels que **SignWriting** (Sutton 1981, 1990) et **Hamburg Notation System (HamNoSys)** (Prillwitz et Schulmeister 1987, Prillwitz et coll. 1987, 1989). Ces deux systèmes ont des symboles plus emblématiques que la notation de Stokoe (ce qui les rend un peu plus faciles à comprendre), et ils n'ont pas de liens inhérents avec la langue ASL (ce qui les rend plus universellement applicables).

Par exemple, les symboles SignWriting et HamNoSys de la figure 3.36 représentent tous deux la même forme de main, également illustrée dans la figure 3.36.



Figure 3.36. Notation de SignWriting (à gauche) et de HamNoSys (au centre) pour la forme de main en U (à droite).

Notez que les symboles SignWriting et HamNoSys représentent tous deux l'extension du majeur et de l'index, sous forme de lignes partant du poing fermé (représenté par un carré dans SignWriting et un ovale dans HamNoSys). HamNoSys montre également le détail supplémentaire du croisement du pouce sur la paume, tandis que SignWriting montre la différence de longueur entre le majeur et l'index.

Cette forme de main est notée U dans la notation de Stokoe, car elle est utilisée pour représenter la lettre anglaise <U> en langue ASL. Cette relation ne s'appliquerait pas à d'autres langues des signes, comme la langue des signes jordanienne, dans laquelle la même forme de main est utilisée pour la lettre arabe <ت> (Hendriks 2008), qui représente le phone [t]. Cela n'a manifestement aucun rapport avec la lettre anglaise <U>, de sorte que les symboles SignWriting ou HamNoSys, plus emblématiques, constitueraient une notation plus significative que la notation de Stokoe pour représenter cette forme de main lors de la description de langues telles que la langue des signes jordanienne ; de Stokoe pour représenter cette forme de main dans la description de langues comme la langue des signes jordanienne.

D'autres systèmes ont été construits (voir Hochgesang 2014 pour une vue d'ensemble), mais aucune norme unique et cohérente n'a émergé, et il peut être difficile de travailler avec les systèmes qui existent (beaucoup nécessitent des symboles spéciaux qui ne se trouvent pas dans Unicode, par exemple), ce qui rend l'étude de la phonétique et de la phonologie de la langue des signes plus difficile.

Vérifiez votre compréhension

À venir!

Références

Battison, Robbin. 1978. *Lexical borrowing in American Sign Language*. Silver Spring, MD: Linstok Press.

Hendriks, Bernadet. 2008. *Jordanian Sign Language: Aspects of grammar from a cross-linguistic perspective*. Doctoral dissertation, University of Amsterdam, Amsterdam

Hochgesang, Julie A. 2014. Using design principles to consider representation of the hand in some notation systems. *Sign Language Studies* 14(4): 488–542.

Prillwitz, Sigmund, Regina Leven, Heiko Zienert, Thomas Hanke, and Jan Henning. 1987. *HamNoSys: Hamburg Notation System for sign languages: An introduction*. Hamburg: Zentrum für Deutsche Gebärdensprache.

Prillwitz, Sigmund, Regina Leven, Heiko Zienert, Thomas Hanke, and Jan Henning. 1989. *HamNoSys version*

2.0: *Hamburg Notation System for sign languages: An introductory guide*, International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf, vol. 5. Hamburg: Signum.

Prillwitz, Sigmund and Rolf Schulmeister. 1987. Entwicklung eines computergesteuerten Gebärdenlexikons mit bewegten Bildern. *Das Zeichen* 1(1): 52–57.

Stokoe, William C. 1960. *Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American Deaf*. No 8 in Studies in Linguistics, Occasional Papers. Buffalo, NY: University of Buffalo.

Stokoe, William C., Dorothy C. Casterline, and Carl G. Croneberg. 1965. *A dictionary of American Sign Language on linguistic principles*. Silver Spring, MD: Linstok Press.

Sutton, Valerie. 1981. *Sign Writing for everyday use*. Boston: Sutton Movement Writing Press.

Sutton, Valerie. 1990. *Lessons in Sign Writing*. La Jolla, CA: SignWriting Press.

3.10 SYLLABES

Syllabes de la langue parlée

Si les mots de la langue parlée peuvent être décomposés en phones, il semble y avoir des niveaux de structure plus élevés qui soient pertinents pour le fonctionnement des langues parlées. L'un de ces niveaux est constitué d'unités appelées **syllabes**. Ainsi, les mots peuvent contenir plusieurs syllabes, et chaque syllabe peut contenir plusieurs phones. Bien sûr, certains mots peuvent n'avoir qu'une syllabe, comme les mots anglais [bæt] *bat* (chauve-souris) et [prints] *prints* (empreintes), et certaines syllabes peuvent n'avoir qu'un seul phone, comme les mots anglais [o] *owe* (devoir [quelque chose]) et [ɔ] *awe* (stupeur).

En tant qu'unité de structure, les syllabes sont souvent abrégées par la lettre grecque **sigma** σ , et dans une transcription, les limites entre les syllabes sont notées avec le symbole IPA [·], comme dans la transcription [kæ.nə.də] *Canada*. Notez que [·] n'est nécessaire qu'entre les syllabes; rien d'autre n'est nécessaire pour marquer le début de la première syllabe ou la fin de la dernière syllabe.

La position la plus importante au sein d'une syllabe est appelée le **noyau**, qui est généralement occupé par une voyelle dans la plupart des langues. Cependant, certaines langues autorisent les **consonnes syllabiques** dans le noyau, comme en anglais [br̩d] *bird* (oiseau), [bɒ.tl̩] *bottle* (bouteille), et [bɒ.t̩m] *bottom* (fond). Certaines langues utilisent plus largement les consonnes syllabiques, comme le berbère tachelhit (ou Shilha, langue berbère du Nord de la famille afro-asiatique, parlée au Maroc), qui autorise les sonantes syllabiques (assez typiques dans les langues du monde) ainsi que les obstruantes syllabiques (assez rares dans les langues du monde), comme dans les mots [t̩k̩.f̩] (elle a surpris », [t̩s̩.kr̩] [elle a fait], [t̩b̩.d̩g̩] [c'était mouillé], et [t̩k̩.t̩i] [elle s'est rappelée] [Ridouane, 2014].

Les phones restants dans la syllabe (s'il y a lieu) constituent les **marges** : l'**attaque** à gauche du noyau et la **coda** (**Cod**) à droite. Les marges de la syllabe peuvent être vides ou contenir un ou plusieurs sons consonantiques. Une marge avec un seul phone est dite **simple**, et une marge avec deux phones ou plus est dite **complexe**.

Ainsi, dans le mot anglais [ə.pɹoʊtʃ] *approach* (approche, approcher), la première syllabe [ə] n'a ni attaque ni coda, tandis que la deuxième syllabe [pɹoʊtʃ] a une attaque complexe [pɹ] et une coda simple [tʃ] (rappelons qu'une affriquée compte pour un seul phone). La structure des syllabes est souvent représentée graphiquement

dans un arbre syntaxique, comme dans la figure 3.37, chaque syllabe ayant son propre nœud σ , connecté au niveau suivant d'attaques, de noyaux et de codas, qui sont à leur tour connectés au niveau des phones qu'ils contiennent chacun. Parfois, le niveau du **mot** est également indiqué explicitement au-dessus des syllabes.

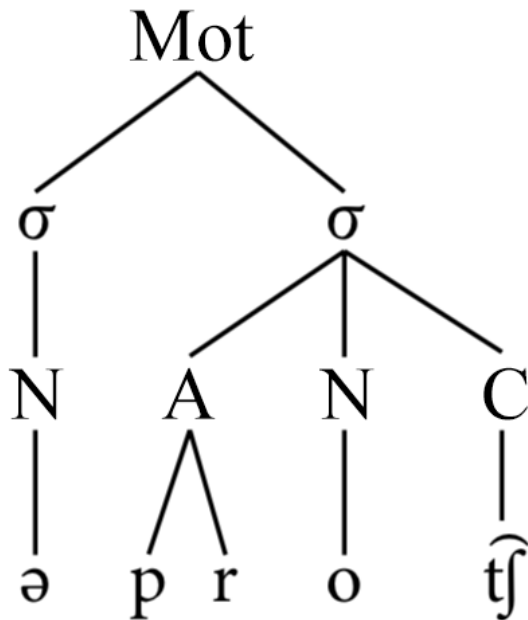


Figure 3.37. Structure des syllabes pour le mot anglais *approach*.

L'analyse standard des syllabes est que chaque syllabe doit avoir un noyau, qui contient toujours au moins un phone. Bien que les affriquées comptent comme un seul phone dans les marges, les diphtongues comptent généralement comme deux phones, mais les détails du traitement de ces phones complexes dépendent de la langue et des hypothèses sous-jacentes à l'analyse.

Il convient de noter que si les locuteurs ont souvent des intuitions cohérentes quant au nombre de syllabes d'un mot et à ses limites, la réalité physique de leur discours ne correspond pas toujours à ces intuitions. Par exemple, certains anglophones affirment que le mot *hire* (embaucher) a une syllabe [hair], tandis que *higher* (plus haut) en a deux [haɪ.r], et pourtant, lorsque ces locuteurs entendent des échantillons enregistrés de leur propre prononciation de ces deux mots, ils ne peuvent souvent pas distinguer l'un de l'autre de manière fiable. Beaucoup d'autres pensent que les deux mots ont une syllabe ou que les deux ont deux syllabes. De nombreux mots anglais similaires sont dans cette zone floue, principalement des mots avec une diphtongue suivie d'une approximante : [aʊr]/[paʊr] *hour/power* (heure/pouvoir), [aʊl]/[taʊl] *owl/towel* (hibou/serviette), [vaɪl] *vil/vial* (ignoble/flacon), etc.

Pour ces raisons et d'autres encore, les syllabes ont un statut quelque peu discutable. Il semble qu'elles soient plus abstraites et conceptuelles que concrètes et physiques. Elles sont avant tout un moyen pour les locuteurs d'organiser les phones en unités linguistiques utiles, qui n'ont pas nécessairement un impact mesurable cohérent sur la prononciation réelle.

La structure syllabique peut être annotée en texte clair avec la **notation CV**, avec un C pour chaque phone dans les marges et un V pour chaque phone dans le noyau (notez que le V est utilisé dans le noyau même s'il représente une consonne syllabique). Ainsi, la structure syllabique de [ə.pɹot̪] pourrait être représentée comme V.CCVC plutôt que dans un arbre syntaxique complet.

Une syllabe sans coda, telle qu'une syllabe CV ou V, comme l'anglais [si] *see* (voir) et [o] *owe* (devoir [quelque chose]), est souvent appelée **syllabe ouverte**, tandis qu'une syllabe avec coda, telle qu'une syllabe CVC ou VC, comme l'anglais [hæt] *hat* (chapeau) et [it] *eat* (manger), est une **syllabe fermée**. Une syllabe sans attaque, telle que V ou VC, comme [o] *owe* (devoir [quelque chose]) et [it] *eat* (manger) en anglais, est simplement appelée **sans attaque**. Il n'existe pas de terme particulier pour désigner une syllabe avec une attaque.

Modèles interlinguistiques dans les types de syllabes de la langue parlée

Les langues parlées préfèrent généralement les attaques et les codas. Cela signifie qu'il est courant pour les langues d'exiger des attaques, mais qu'il semble qu'aucune langue n'exige des codas. Inversement, il est courant que les langues interdisent les codas, mais n'interdisent pas les attaques. Ces possibilités peuvent être annotées à l'aide de parenthèses pour indiquer ce qui est autorisé, mais pas obligatoire. On trouve donc des langues dont les syllabes sont toutes de type CV(C), c'est-à-dire qu'elles ont une attaque et un noyau obligatoires, mais une coda facultative. Cependant, il ne semble pas y avoir de langues inversées dont toutes les syllabes peuvent être classées comme (C)VC, avec une attaque facultative, mais un noyau et une coda obligatoires.

En outre, les langues parlées préfèrent généralement les marges simples aux marges complexes. Ainsi, dans les langues qui autorisent les codas, certaines n'autorisent que les codas simples et interdisent les codas complexes; si une langue autorise les codas complexes, elle autorise les codas simples. Il en va de même pour les attaques : certaines langues interdisent les attaques complexes, et si une langue autorise les attaques complexes, elle autorise les attaques simples.

Enfin, il ne semble pas y avoir de relation étroite entre les attaques complexes et les codas complexes : certaines langues autorisent les attaques complexes, d'autres les codas complexes, et d'autres encore les deux. Dans l'ensemble, ces tendances nous donnent un éventail de langues possibles en fonction des types de structures syllabiques qu'elles autorisent et interdisent.

Syllabation et sonorité

L'association des phones à des positions appropriées dans la structure syllabique est appelée **syllabation**. La syllabation est souvent basée, au moins en partie, sur la **sonorité** des phones, qui est une mesure abstraite de

leur importance relative correspondant approximativement (mais pas exactement) à l'intensité sonore. Une **hiérarchie de sonorité** est un classement des phones en fonction de leur sonorité. Les voyelles se situent au sommet de l'échelle en tant que phones les plus sonores, ce qui explique pourquoi elles peuvent occuper la position privilégiée de noyau dans une syllabe, tandis que les obstruantes se situent au bas de l'échelle en tant que phones les moins sonores, ce qui fait qu'elles sont généralement reléguées aux marges d'une syllabe.

Il existe des modèles interlinguistiques de sonorité, mais les langues peuvent différer dans la manière dont elles classent certains phones par sonorité, de sorte qu'il n'existe pas de véritable hiérarchie universelle de sonorités. Certaines langues peuvent distinguer les plosives des fricatives en fonction de la sonorité, ou les obstruantes non voisées des obstruantes voisées, ou les nasales des liquides, et certaines langues peuvent même avoir des catégories inversées par rapport à d'autres langues.

En fonction de la hiérarchie de sonorité d'une langue, ses syllabes obéissent généralement au **principe de séquençement de la sonorité (PSS)**, qui exige que la sonorité monte lors de l'attaque d'une syllabe, atteigne son apogée dans le noyau, puis redescende au cours de la coda. Ainsi, la syllabe anglaise [plænt] *plant* (plante) est une syllabe bien formée selon le PSS, car les obstruantes ont la sonorité la plus basse en anglais, suivies par les occlusives nasales, suivies par d'autres sonantes, suivies par les voyelles au sommet de la hiérarchie de sonorité. L'inversion des segments dans l'attaque et la coda, pour créer la tentative de syllabe *[l p æ t n], viole le PSS, parce que l'attaque a une sonorité descendante plutôt que montante, et la coda a une sonorité montante plutôt que descendante. La différence de sonorité entre ces deux mots est représentée graphiquement dans la figure 3.38.

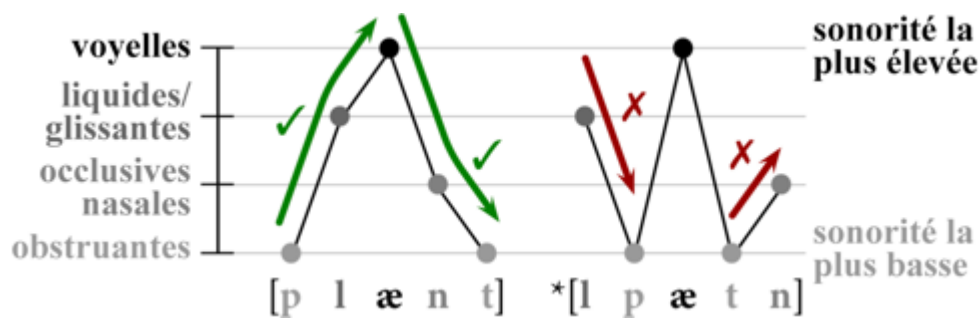


Figure 3.38. Représentations des motifs de sonorité dans le mot anglais [plænt] et la tentative de mot anglais *[l p æ t n].

Toutefois, le PSS n'est pas absolu. De nombreuses langues permettent à certaines parties d'une syllabe d'avoir un **plateau de sonorité** (lorsque deux segments adjacents ont la même sonorité, comme en anglais [ækt] *act* [agir], avec deux occlusives non voisées dans la coda) et certaines peuvent avoir une structure syllabique encore plus souple, permettant une ou plusieurs **inversions de sonorité**, comme en géorgien [gvphrtskhvni] ვფრტსხვნი « vous (au singulier) nous épilchez ».

Syllabes de la langue des signes

Comme indiqué au début de la section 3.8, les signes ne semblent pas avoir d'unités comparables à celles des phonèmes de la langue parlée. Cependant, de nombreux chercheurs ont proposé que les signes puissent être décomposés en structures semblables à des syllabes. Il est important de noter que la structure réelle des signes et des langues des signes n'est pas dérivée des langues parlées. Ainsi, les parallèles ou analogies que nous pourrions trouver entre les deux modalités sont accessoires, ou peut-être dérivés de principes cognitifs plus profonds et plus abstraits de l'organisation linguistique. Il est essentiel de ne pas importer directement les théories et les structures des langues parlées dans l'analyse des langues des signes. Nous devons tenir compte des différences de modalité.

Une analyse courante de la structure interne des signes consiste à les traiter comme des séquences de deux types d'unités : des **états statiques** (parfois appelés **prises**, **positions** ou **postures**, équivalant grosso modo à une combinaison des paramètres de lieu et d'orientation) et des **états dynamiques** (essentiellement le paramètre de mouvement) [Liddell 1984, Liddell et Johnson 1986, 1989, Johnson et Liddell 2010, Sandler 1986, 1989, 1993, Perlmutter 1992, van der Hulst 1993], la forme des mains étant souvent une propriété relativement stable sur l'ensemble d'une syllabe (Mandel 1981). La nature et la composition exactes de ces unités varient d'un modèle à l'autre, mais elles partagent généralement la même division de base entre un type d'unité statique et un type d'unité dynamique.

De nombreux linguistes affirment en outre que les unités dynamiques sont plus sonores que les unités statiques (Brentari 1990, Corina 1990, Perlmutter 1992, Sandler 1993). Dans cette optique, les unités statiques les moins sonores sont comme des marges de syllabes (et donc comparables à des consonnes), tandis que les unités dynamiques les plus sonores sont comme des noyaux de syllabes (et donc comparables à des voyelles).

Cependant, de nombreux désaccords subsistent quant au type de modèle syllabique (s'il y en a un) approprié pour l'analyse des langues des signes. Les linguistes essaient peut-être trop de faire correspondre les langues des signes à leur compréhension des langues parlées, ou peut-être y a-t-il une raison sous-jacente qui fait que les syllabes sont une unité d'organisation naturelle dans les deux modalités. Il s'agit d'un domaine d'étude encore riche et ouvert en linguistique.

Vérifiez votre compréhension

À venir!

Références

- Brentari, Diane. 1990. *Theoretical foundations of American Sign Language phonology*. Doctoral dissertation, University of Chicago, Chicago.
- Corina, David P. 1990. Reassessing the role of sonority in syllable structure: Evidence from visual gestural language. In *CLS 26-II: Papers from the parasession on the syllable in phonetics and phonology*, ed. Michael Ziolkowski, Manuela Noske, and Karen Deaton, 33–43. Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Johnson, Robert E. et Scott K. Liddell. 2010. Toward a phonetic representation of signs: Sequentiality and contrast. *Sign Language Studies* 11(2): 241–274.
- Liddell, Scott K. 1984. THINK and BELIEVE: Sequentiality in American Sign Language. *Language* 60(2): 372–399.
- Liddell, Scott K. et Robert E. Johnson. 1986. American Sign Language compound formation processes, lexicalization, and phonological remnants. *Natural Language & Linguistic Theory* 4(4): 445—513.
- Liddell, Scott K. and Robert E. Johnson. 1989. American Sign Language: The phonological base. *Sign Language Studies* 64: 195–278.
- Mandel, Mark. 1981. *Phonotactics and morphophonology in American Sign Language*. Doctoral dissertation, University of California, Berkeley.
- Perlmutter, David M. 1992. Sonority and syllable structure in American Sign Language. *Linguistic Inquiry* 23(3): 407–422.
- Ridouane, Rachid. 2014. Tashlhiyt Berber. *Journal of the International Phonetic Association* 44(2): 207–221.
- Sandler, Wendy. 1986. The spreading hand autosegment of American Sign Language. *Sign Language Studies* 50(1): 1–28.
- Sandler, Wendy. 1989. *Phonological representation of the sign: Linearity and nonlinearity in American Sign Language*. No 32 in *Publications in Language Sciences*. Dordrecht: Foris.
- Sandler, Wendy. 1993. A sonority cycle in American Sign Language. *Phonology* 10(2): 243–279.
- van der Hulst, Harry. 1993. Units in the analysis of signs. *Phonology* 10(2): 209–241.

3.11 ACCENT

La phonétique des syllabes accentuées

En tant qu'unité d'organisation, les syllabes jouent un rôle dans le rythme et le flux généraux de la langue, notamment en faisant en sorte que certaines syllabes soient **accentuées**, ce qui leur donne plus d'importance dans le signal linguistique. Dans les langues parlées, les syllabes accentuées sont souvent articulées avec une intensité sonore accrue, une durée plus longue et/ou un haussement du ton de la voix. Dans la mesure où les langues des signes comportent des syllabes, elles semblent également comporter des syllabes accentuées, qui sont généralement articulées avec une plus grande tension musculaire, des mouvements plus rapides et/ou des pauses plus longues (Supalla et Newport 1978, Klima et Bellugi 1979). Cependant, les langues peuvent varier considérablement en ce qui a trait aux propriétés phonétiques utilisées pour les syllabes accentuées.

Les langues parlées sont parfois classées selon qu'elles sont isoaccentuelles ou isosyllabiques, ce qui signifie qu'il s'écoule à peu près le même temps entre les accents ou entre les syllabes, respectivement. Bien que cette classification soit largement répandue parmi les non-linguistes, elle ne semble pas avoir de validité phonétique et il est donc préférable de l'éviter.

Degrés d'accentuation

L'accent dans les langues des signes fait encore l'objet de peu de recherches, mais comme les signes ne comportent généralement qu'une ou deux syllabes, il n'y a pas beaucoup de place pour des schémas d'accentuation complexes dans les langues des signes. Cependant, dans les langues parlées, les mots peuvent facilement compter plusieurs syllabes, comme le mot anglais *internationalization*, qui en compte huit, ou le mot allemand *Kraftfahrzeughaftpflichtversicherung* (assurance automobile indemnitaire), qui en compte neuf. Même avec seulement trois ou quatre syllabes, il est possible de créer plusieurs degrés d'accentuation dans un même mot. Dans la plupart des langues parlées, une seule syllabe par mot présente le degré d'accentuation le

plus élevé, appelé **accent primaire** et codé dans l'alphabet phonétique international (API) par l'**apostrophe supérieure** [ˈ].

Toutes les autres syllabes accentuées peuvent être considérées comme ayant un **accent secondaire**, qui est codé dans l'API par une **apostrophe inférieure** [ˌ] (à distinguer du diacritique syllabique [ˌ] qui se place toujours sous un symbole, alors que la marque de l'accent secondaire [ˌ] se place avant un symbole). Les autres syllabes ne sont **pas accentuées**, ce qui n'a pas de symbole dédié dans l'API.

Nous pouvons voir les trois niveaux d'accentuation dans le mot [ˈbʌ. ni.hʌg] *bunny hug*, qui est employé en Saskatchewan pour désigner un chandail à capuche. Notez que les symboles de l'accent tonique sont utilisés aux frontières syllabiques, donc aucun [ˌ] n'est nécessaire pour marquer une frontière de syllabe dans une position où [ˈ] ou [ˌ] sont utilisés.

L'accent est généralement marqué par des diacritiques ne faisant pas partie de l'API, avec des marques d'accent sur le noyau (ou sur σ lorsque l'on discute des schémas d'accentuation sur les syllabes en général) : **aigu** [ˈ] pour l'accent primaire et **grave** [ˌ] pour l'accent secondaire, et parfois aussi **bref** [˘] pour le non accentué, s'il doit être explicitement marqué. En utilisant ce système, *bunny hug* pourrait être transcrit comme [bʌnihʌg] ou [bʌni˘hʌg]. Cependant, comme ces diacritiques ont d'autres usages dans l'API (voir section 3.12), ils doivent être utilisés avec précaution pour éviter toute ambiguïté.

Accent lexical (ou libre) et accent prévisible (ou fixe)

De nombreuses langues parlées ont un **accent lexical**, ce qui signifie que le placement de l'accent est généralement imprévisible et doit être mémorisé pour chaque mot. Cela peut créer des paires minimales, comme [ˈtʌru] (coureur rapide) par rapport à [tʌˈru] (batteur) et [ˈbɛtu] (panier) par rapport à [bɛˈtu] (flûte) en khovar, une langue dardique de la famille indo-européenne, parlée au Pakistan (Liljegen et Khan 2017).

Dans d'autres langues parlées, l'accent est entièrement prévisible en fonction de la structure des syllabes d'un mot, de sorte que deux mots ayant la même structure syllabique, mais des phones différents auront également le même schéma d'accentuation. Dans ces langues, les règles régissant l'usage des accents peuvent être assez compliquées, et une analyse complète dépasse le cadre de ce manuel. Cependant, il existe quelques grands modèles de langues parlées dont l'accent est prévisible.

Premièrement, bien que la plupart des mots aient généralement un seul accent primaire, les mots-outils courts tels que les prépositions ou les conjonctions peuvent normalement n'être que non accentués, tandis que les mots composés peuvent avoir plusieurs syllabes avec une accentuation à peu près équivalente.

Deuxièmement, l'accent primaire est presque toujours placé sur l'une des deux premières ou des deux dernières syllabes d'un mot. L'accent sur la première syllabe est appelé **accent initial**, l'accent sur la deuxième syllabe

est appelé **accent secondaire**, l'accent sur la dernière syllabe est appelé **accent final** et l'accent sur la deuxième syllabe à partir de la fin est appelé **accent pénultième**. Dans certaines langues, l'accent primaire peut même être **antépénultième**, sur la troisième syllabe avant la fin du mot, mais il est intéressant de noter que nous ne trouvons pas l'équivalent d'un troisième accent à partir du début du mot, ce qui suggère qu'il y a quelque chose de particulier dans le comportement de la fin du mot par rapport au début en ce qui concerne le rôle joué par l'accent.

Enfin, dans les mots plus longs, l'accent secondaire se présente souvent à un rythme régulier, sautant une syllabe sur deux, de sorte que les syllabes accentuées et non accentuées alternent généralement les unes avec les autres. Cependant, la façon dont l'accent secondaire est attribué est très complexe dans les langues parlées du monde entier.

Mais malgré toute cette complexité, il existe encore quelques généralités cohérentes. Il ne semble pas y avoir de langues parlées où l'accent principal est placé, par exemple, sur la syllabe du milieu ou la cinquième syllabe du mot, ni de langues qui alternent systématiquement deux syllabes accentuées et deux syllabes non accentuées tout au long du mot. Cela suggère qu'il existe des principes sous-jacents plus rigoureux qui régissent la façon dont l'accent est attribué, peut-être en rapport avec l'objectif de ce dernier.

Par exemple, l'accent peut contribuer au traitement du signal linguistique, il doit donc être relativement régulier (pour être plus facilement reconnaissable) et ancré aux frontières des mots (qui sont par ailleurs difficiles à déterminer dans une conversation courante). En d'autres termes, tous les schémas d'accentuation imaginables sur le plan technique ne sont pas possibles. Au lieu de cela, il semble qu'il y ait un petit ensemble de restrictions très précises sur la façon dont l'accent fonctionne.

Vérifiez votre compréhension

À venir!

Références

Klima, Edward S. and Ursula Bellugi. 1979. *The signs of language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Liljegren, Henrik and Afsar Ali Khan. 2017. Khowar. *Journal of the International Phonetic Association* 47(2): 219–229.

Supalla, Ted, and Elissa Newport. 1978. How many seats in a chair? The derivation of nouns and verbs in American Sign Language. In *Understanding language through sign language research. Perspectives in Neurolinguistics and Psycholinguistics*. Edited by Patricia Siple. New York: Academic Press. 91–133.

3.12 TONALITÉ ET INTONATION

Hauteur tonale

Pendant le voisement, le taux de vibration des cordes vocales peut être manipulé. Cette propriété est normalement appelée **fréquence fondamentale** (généralement abrégée **FF**) lorsqu'il s'agit du taux de vibration physique réel et **hauteur tonale** lorsqu'il s'agit de la perception auditive de cette vibration. Dans le cadre de cette discussion, nous utiliserons la *hauteur tonale*, car nous nous préoccupons généralement davantage de la catégorisation cognitive, plus abstraite, que de la mise en œuvre physique réelle, qui peut varier considérablement d'un locuteur à l'autre.

La hauteur tonale est souvent liée à la durée et à l'intensité dans les systèmes d'accentuation, mais elle peut également être manipulée séparément, en tant qu'élément d'un système propre. En gros, si la hauteur tonale est manipulée au niveau du mot ou de la syllabe pour créer des significations complètement différentes, on parle de **ton**, tandis que si elle est manipulée au-dessus du niveau du mot (syntagmes et phrases) pour créer différents types de phrases (déclarations ou questions, par exemple), on parle d'**intonation**. Certains cas problématiques ne sont pas faciles à classer de cette manière, mais il s'agit d'une distinction de base utile.

Notation du ton

De nombreuses langues ne distinguent que deux tons, normalement désignés comme un **ton haut (H)** et un **ton bas (B)**. L'API dispose de deux systèmes différents pour noter le ton : des **diacritiques tonals** placés sur le phone concerné et des **barres de ton** distinctes placées après la syllabe entière.

Pour les langues dotées de systèmes de tons simples, les diacritiques tonals sont normalement utilisés, l'**aigu** [ˈ] représentant un ton haut et le **grave** [ˑ] un ton bas. Les barres de ton représentent la hauteur du ton par une ligne horizontale reliée à une base verticale [ˉ] représentant un ton haut et [ˊ] un ton bas.

En outre, des chiffres en exposant additionnels à l'API sur une échelle de 1 à 5 sont parfois utilisés à la place, le chiffre le plus élevé [˥] représentant un ton haut et le chiffre le plus bas [˩] un ton bas.

Ces trois systèmes de notation sont présentés dans le tableau 3.2 pour les mots [lúk] « vomir » et [lùk]

« tisser » du bemba, une langue bantoïde méridionale de la famille nigéro-congolaise, parlée en Zambie et dans les régions voisines (Hamann et Kula 2015).

Tableau 3.2. Schémas de ton dans les mots bemba à une syllabe.

ton	exemple avec des diacritiques tonals de l'API	exemple avec des lettres tonales de l'API	exemple avec des numéros tonals additionnels à l'API	mot
H	[lúk]	[luk̚]	[luk ⁵]	« vomir »
L	[lùk]	[luk̚]	[luk ¹]	« tisser »

Le choix de la notation dépend d'une combinaison de facteurs, notamment la lisibilité, la complexité du système tonal de la langue, l'objectif de la transcription et la tradition historique. Souvenez-vous de ce qu'on a vu à la section 3.11, soit que ['] et [ˊ] sont aussi parfois utilisés pour représenter l'accent principal et l'accent secondaire, et qu'il est donc important de savoir exactement ce que l'on veut faire lorsqu'on utilise ces signes diacritiques.

Les numéros de ton peuvent également poser problème, car il existe de nombreux systèmes traditionnels de numérotation par ton qui diffèrent du système présenté ici. Par exemple, le ton haut du mandarin est traditionnellement appelé « ton 1 », et cette numérotation est utilisée dans certaines romanisations du chinois, comme le système Wade-Giles, dans lequel 媽/妈 [ma⁵] (mère) s'écrit *ma¹* ou *ma1*.

Les diacritiques peuvent également poser problème pour des raisons similaires, puisque [má] « mère » s'écrit *mā* en pinyin, avec un diacritique différent.

Les barres de ton sont souvent plus faibles en termes de signification, puisqu'elles ne sont normalement pas utilisées avec une autre signification, mais elles présentent leurs propres problèmes, tels que l'absence d'une prise en charge généralisée des polices de caractères.

Le ton comme propriété phonémique

Dans de nombreuses langues à tons, chaque syllabe peut en principe avoir son propre ton indépendant, comme dans les différents modèles de tons observés dans les mots bemba du tableau 3.3.

Tableau 3.3. Schémas de ton dans les mots en bemba les plus longs.

schéma de ton	exemple avec des diacritiques tonals de l'API	exemple avec des lettres tonales de l'API	exemple avec des numéros tonals additionnels à l'API	mot
LH	[kù:lá]	[ku:l̩la̩]	[ku: ¹ la ⁵]	construire
HH	[βú:lá]	[βu:l̩la̩]	[βu: ⁵ la ⁵]	prendre
HL	[pé:là]	[pe:l̩la̩]	[pe: ⁵ la ¹]	donner
LHL	[ùkúwà]	[uɭkuɭwaɭ]	[uɭku ⁵ wa ¹]	tomber
LLH	[inùmá]	[iɭnuɭma̩]	[i ¹ nu ¹ ma ⁵]	arrière
HLH	[íŋòmá]	[i̩ŋoɭma̩]	[i ⁵ ŋo ¹ ma ⁵]	tambour
HHL	[í:nt̩í:tò]	[i:̩nt̩í̩to̩]	[i: ⁵ nt̩ ¹ i ⁵ to ¹]	travail

Ici, nous voyons que la première syllabe d'un mot peut avoir soit un ton haut, comme dans [βú:lá] (prendre), soit un ton bas, comme dans [ùkúwà] (tomber). Ensuite, quel que soit le ton de la première syllabe, la deuxième syllabe peut également avoir un ton haut, comme dans [βú:lá] (prendre) et [ùkúwà] (tomber), ou un ton bas, comme dans [pé:là] (donner) et [inùmá] (arrière), et ainsi de suite. Bien que toutes les langues à ton ne se comportent pas de cette manière, elles permettent en général un large éventail de combinaisons de tons possibles.

Plus de tons

L'une des raisons pour lesquelles les tons sont plus complexes que d'autres propriétés phonétiques est qu'ils ne se résument souvent pas à une opposition binaire entre l'aigu et le grave. De nombreuses langues ont un **ton moyen intermédiaire (M)** entre le haut et le bas, comme l'igala, une langue yoruboïde de la famille nigéro-congolaise, parlée au Nigeria, qui a des triplets minimaux comme ceux du tableau 3.4, qui ont tous un ton bas sur la première syllabe, puis l'un des trois tons différents sur la deuxième (Welmers 1973). Les tons moyens sont représentés par le **macron** diacritique de l'API [ˉ], la barre de ton de l'API [˥] ou un numéro intermédiaire en exposant (généralement [³]).

Tableau 3.4. Schémas de tons en igala.

schéma de ton	exemple avec des diacritiques tonals de l'API	exemple avec des lettres tonales de l'API	exemple avec des numéros tonals additionnels à l'API	mot
LH	[àwó]	[aɭwo̩]	[a ¹ wo ⁵]	gifle
LM	[àwō]	[aɭwo̩]	[a ¹ wo ³]	peigne
LL	[àwò]	[aɭwo̩]	[a ¹ wo ¹]	étoile

D'autres tons intermédiaires sont également possibles, notamment lorsqu'il s'agit de décrire plus finement le fonctionnement du système tonal d'une langue donnée.

Contour de ton

Jusqu'à présent, nous n'avons examiné que les **tons de niveau** (haut, moyen, bas), qui sont relativement stables du début à la fin. Cependant, de nombreuses langues ont également des **tons de contour**, dont la hauteur varie au cours de la syllabe. Par exemple, l'awa (une langue kainantu-goroka de la famille Trans-Nouvelle Guinée, parlée en Papouasie–Nouvelle-Guinée) a deux tons de niveau (H et L) et deux tons de contour, un **ton descendant (F)** qui commence haut et finit bas, et un **ton montant (R)** qui commence bas et finit haut (Loving 1966), comme le montrent les données du tableau 3.5.

Les tons descendants sont représentés par le caret diacritique de l'API [˘], une séquence d'une lettre à ton haut de l'API suivie d'une lettre à ton bas (généralement [V]), ou une séquence de chiffres en exposant en ordre décroissant (généralement [⁵¹]). ; De même, les tons ascendants sont représentés par le haček diacritique de l'API [ˇ], une séquence d'une lettre à ton bas de l'API suivie d'une lettre à ton haut (généralement [ʌ]), ou une séquence de chiffres en exposant en ordre croissant (généralement [¹⁵]). Il est possible d'obtenir des tons plus complexes, notamment en utilisant plus de tons moyens et plus de deux composantes de tons dans un contour, mais cela dépasse la portée de ce manuel.

Tableau 3.5. Schémas de ton en awa.

schéma de ton	exemple avec des diacritiques tonals de l'API	exemple avec des lettres tonales de l'API	exemple avec des numéros tonals additionnels à l'API	mot
H	[ná]	[naː]	[na ⁵]	poitrine
L	[nà]	[naˑ]	[na ¹]	maison
F	[nâ]	[na˘]	[na ⁵¹]	taro
R	[pǎ]	[paˑ]	[pa ¹⁵]	poisson

Les barres de ton des tons de contour sont parfois affichées sous la forme d'un seul caractère combiné plutôt que sous la forme d'une séquence de barres de ton distinctes, comme le montre la figure 3.39. Toutefois, pour cela, il faut disposer d'une police dont les caractères combinés sont correctement encodés, ce qui n'est pas toujours possible.

$$[\downarrow] = [V] \text{ (descendante)}$$

$$[\uparrow] = [\wedge] \text{ (montante)}$$

Figure 3.39. Tons de contour en tant que séquences de lettres de ton distinctes et en tant que caractères combinés.

Intonation

Enfin, nous pouvons également observer des changements de hauteur dans des phrases entières en tant qu'intonation, dans le but de transmettre des informations syntaxiques ou pragmatiques plutôt que des informations morphologiques. Par exemple, la phrase anglaise *this is vegetarian chili* (c'est un chili végétarien) a une intonation différente selon qu'il s'agit d'une déclaration ou d'une question, et selon que l'accent est mis sur un mot particulier, comme dans les exemples suivants :

1. (What are you eating?) This is vegetarian chili.
2. *THIS* is vegetarian chili (and *THAT* is shrimp étouffée).
3. This is *VEGETARIAN* chili (not *BEEF* chili).
4. This is vegetarian *CHILI* (not vegetarian *STEW*).
5. This is vegetarian chili? (I didn't hear exactly what you said.)
6. *THIS* is vegetarian chili? (It tastes like shrimp étouffée!)
7. This is *VEGETARIAN* chili? (I'm sure I tasted meat in it!)
8. This is vegetarian *CHILL*? (It seems more like a stew.)

L'intonation est très complexe, car elle dépend de la structure syntaxique de l'énoncé, ainsi que de son rôle dans le discours. Elle peut également interagir avec l'accent ou le ton au niveau du mot de manière complexe et intéressante. L'intonation se situe à l'intersection de nombreux aspects du langage, et une analyse correcte nécessite une solide compréhension de la phonétique, de la phonologie, de la syntaxe et de la sémantique.

Vérifiez votre compréhension

À venir!

Références

Hamann, Silke and Nancy C. Kula. 2015. Bemba. *Journal of the International Phonetic Association* 45(1): 61–68.

Loving, Rochard E. 1966. Awa phonemes, tonemes, and tonally differentiated allomorphs. *Papers in New Guinea Linguistics* A-7: 23–32.

Welmers, William E. 1973. *African language structures*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.

CHAPITRE 4 : PHONOLOGIE

LES PROPRIÉTÉS PHONÉTIQUES DU LANGAGE NE SONT PAS ENTIÈREMENT ALÉATOIRES. IL EXISTE PLUSIEURS CATÉGORIES ET SCHÉMAS RÉCURRENTS QUI DONNENT UNE STRUCTURE PLUS ABSTRAITE À LA RÉALITÉ PHYSIQUE DU SIGNAL LINGUISTIQUE, À LA FOIS AU SEIN D'UNE LANGUE PARTICULIÈRE ET D'UNE LANGUE À L'AUTRE. CE CHAPITRE EXPLORE CETTE STRUCTURE ABSTRAITE EN EXAMINANT LES SCHÉMAS DE COMBINAISON DES UNITÉS PHYSIQUES DU LANGAGE, LA MANIÈRE DONT ILS S'INFLUENCENT MUTUELLEMENT ET LES MÉTHODES QUE LES LINGUISTES PEUVENT UTILISER POUR DÉCOUVRIR CES SCHÉMAS.

Lorsque vous aurez terminé ce chapitre, vous pourrez :

- Analyser les données linguistiques pour déterminer la distribution des phones dans une langue parlée et les processus phonologiques dans les langues des signes
- Classer les phones en phonèmes sur la base de leur distribution
- Rédiger des règles phonologiques qui montrent comment associer des phonèmes et des représentations sous-jacentes à des allophones et à des représentations de surface

;

4.1 PHONÈMES ET ALLOPHONES

L'essence de la phonologie

Comme nous l'avons vu au chapitre 3, un signal linguistique est composé d'unités physiques plus petites : phones, formes des mains, mouvements, etc. Ces éléments ne sont pas combinés de façon purement aléatoire. Par exemple, les trois phones [m] [i] et [k] peuvent être combinés pour former le mot anglais [mik] (« meek », qui signifie « docile »), mais les cinq autres combinaisons possibles ne sont pas des mots anglais. Quatre d'entre eux sont normalement imprononçables par les anglophones : [imk] [ikm] [mki] et [kmi]. En revanche, le cinquième [kim] pourrait facilement être intégré à l'anglais en tant que nouveau mot. Ce n'est qu'un accident de parcours dans l'histoire de l'anglais qui fait que nous n'avons pas encore ce mot en tant que tel.

En outre, lorsque certaines de ces unités physiques sont prononcées à proximité les unes des autres, elles peuvent affecter leur articulation réciproque. Par exemple, en langue des signes américaine (ASL), les deux signes FOOD et BED peuvent être composés pour former le signe HOME, mais pas dans une séquence stricte de FOOD suivi de BED. Au lieu de cela, les deux signes sont fusionnés en un seul signe qui contient les propriétés de ses deux composants.

Le clip vidéo suivant montre le signe en langue ASL pour FOOD, avec des tapotements répétés à la bouche et une forme de main en O plat :

Le contenu suivant est en anglais.

https://ecampusontario.pressbooks.pub/app/uploads/sites/1310/2022/02/EoL4ASL_FOOD.mp4

Le clip vidéo suivant montre le signe en langue ASL pour BED, avec une seule articulation de la forme de main ouverte en B sur le côté du visage, avec une inclinaison non manuelle de la tête :

Le contenu suivant est en anglais.

https://ecampusontario.pressbooks.pub/app/uploads/sites/1310/2022/02/EoL3ASL_BED.mp4

Le clip vidéo suivant montre deux variantes du signe en langue ASL pour HOME (notez que le signeur numérote chaque variante avant de la signer, en montrant un doigt étendu de sa main gauche) :

Le contenu suivant est en anglais.

https://ecampusontario.pressbooks.pub/app/uploads/sites/1310/2022/02/EoL4ASL_HOMEEx2.mp4

Les deux variantes de HOME mélangent différents paramètres de FOOD et de BED. Par exemple, les deux variantes utilisent uniquement la forme de main en O plat de FOOD, éliminant la forme de main en B ouvert de BED. Cependant, les deux variantes utilisent l'emplacement sur le côté du visage de BED, soit comme deuxième emplacement après le mouvement dans la première variante, soit comme seul emplacement dans la deuxième variante, l'emplacement de la bouche de FOOD étant perdu. En outre, les répétitions par rapport à HOME sont réduites, ce qui fait qu'il n'y a que deux touches au total dans les deux variantes, soit moins que ce qui est utilisé dans HOME. Enfin, l'inclinaison non manuelle de la tête pour BED n'est pas utilisée dans HOME.

Il existe des modèles sous-jacents dans toutes les langues qui déterminent quelles combinaisons d'unités physiques sont valides ou non, ainsi que les types de changements articulatoires qui se produisent lorsque ces unités physiques sont combinées. L'étude de ces modèles s'appelle la **phonologie**.

Les unités phonologiques de la langue parlée

Dans la langue parlée, un schéma important est la façon dont certains phones sont prononcés différemment, tout en étant traités comme le même objet conceptuel par les locuteurs. Prenons par exemple les mots anglais « atom » et « atomic ». Dans la plupart des variétés de l'anglais nord-américain, le son consonantique au milieu de *atom* se prononce comme un battement alvéolaire; il a été mentionné dans la section 3.4 que le battement alvéolaire est symbolisé dans l'API par [r]. Mais dans le mot *atomic*, le phone correspondant est un occlusive alvéolaire non voisée suivie d'une bouffée d'air notable, symbolisée dans l'API par [t^h], où l'exposant [h] représente la bouffée d'air (appelée **aspiration**). Cependant, ces deux mots sont clairement liés : *atomic* est construit à partir du mot *atome*, à la fois dans la prononciation et dans le sens (voir le chapitre 5 pour en savoir plus sur le thème de la construction des mots). Pour cette raison, il convient de considérer ces deux phones comme étant le même objet à un certain niveau conceptuel abstrait, bien qu'ils soient physiquement différents.

Cet objet est appelé **phonème**, et ses diverses réalités physiques en tant que phones sont appelées ses **allophones**. Nous pouvons considérer un phonème comme un ensemble d'allophones, chacun étant lié à certaines positions précises. Dans ce cas, nous pourrions dire que l'ensemble {[r] [t^h]} est un phonème [r] et [t^h] étant chacun des allophones de ce phonème, utilisés dans des situations différentes, appelées **environnements**.

Les types d'environnements les plus courants requièrent une ou plusieurs propriétés phonétiques précises immédiatement à gauche, une ou plusieurs propriétés phonétiques précises immédiatement à droite, ou une combinaison des deux. Comme pour la plupart des aspects de la linguistique, les environnements des

allophones peuvent être plus complexes que ce qui est présenté dans les cas plus simples abordés dans ce manuel scolaire.

Par convention, les phonèmes sont souvent notés avec un seul symbole sous forme de **barres obliques** /;/, car le nombre d'allophones peut être très important et il serait trop fastidieux de continuer à énumérer tous les allophones. Le choix du symbole dépend de certaines hypothèses, mais pour l'instant, nous pouvons représenter ce phonème par /t/.

Ces deux allophones de /t/ se produisent entre deux voyelles ou consonnes syllabiques, mais le battement [ɾ] est suivi d'une voyelle ou d'une consonne syllabique non accentuée, tandis que le [tʰ] aspiré est suivi d'une voyelle ou d'une consonne syllabique accentuée (il est mentionné dans la section 3.11 que les syllabes accentuées sont typiquement plus fortes, plus longues et/ou plus aiguës que les syllabes inaccentuées). On peut donc supposer que l'accent est au moins partiellement responsable de la détermination de l'allophone à utiliser pour /t/.

Nous pouvons vérifier cette conjecture en examinant d'autres mots où ce phonème apparaît (heureusement, il est souvent orthographié avec la lettre <t> en anglais) et en observant quel allophone est utilisé. Dans ['mɛɾl] *metal* et [mə'tʰælək] *metallic*, nous observons le même schéma que dans *atom* et *atomic*, notre conjecture tient donc. D'autres paires de mots apparentés présentent le même schéma : ['bæɾl] *battle* et [bə'tʰæljɪn] *bataillon*, ['krɪɾək] *critic* et [kraɪ'tʰɪrɪə] *criteria*, etc.

Si nous regardons au-delà des mots apparentés, nous observons le même schéma. Les mots anglais avec /t/ entre deux voyelles ou consonnes syllabiques ont tendance à avoir le battement [ɾ] si le second est non accentué, mais aspiré [tʰ] si le second est accentué. C'est-à-dire que des mots comme *data*, *writer* et *Ottawa* ont [ɾ], alors que des mots comme *attack*, *return* et *Saskatoon* ont [tʰ].

L'objectif de la phonologie

En tant que linguistes, nous n'avons pas un accès immédiat aux phonèmes. Il s'agit d'abstractions, et non d'une réalité concrète directement mesurable dans le signal linguistique. Nous devons examiner les schémas dans lesquels nous trouvons différents phones et déterminer s'ils appartiennent ou non à la même famille d'allophones du même phonème. Il s'agit d'une partie importante de la phonologie : déterminer quels sont les phonèmes d'une langue, quels sont les allophones de chaque phonème et quels allophones sont utilisés dans quels environnements.

Les phonologues ne s'intéressent pas seulement à la phonologie d'une langue particulière. Nous voulons également découvrir des principes phonologiques généraux et universels qui pourraient être à la base de tout le langage humain. Cependant, c'est difficile. Plus important encore, la modalité a une grande importance en phonologie, car les types d'unités et de modèles de base sont fondamentalement différents d'une modalité

à l'autre. Les parties du conduit vocal utilisées pour les langues parlées se comportent différemment des articulateurs manuels et non manuels utilisés pour les langues des signes.

Ainsi, quels que soient les principes phonologiques universels, ils doivent être assez abstraits et indépendants des modalités spécifiques. Il est donc utile de considérer la phonologie de la langue parlée séparément de la phonologie de la langue des signes, comme nous le faisons dans ce manuel.

Enfin, il convient de noter que différents linguistes peuvent parvenir à des conclusions différentes sur la phonologie d'une langue, car les phonèmes et d'autres unités phonologiques sont des constructions théoriques abstraites, ce qui signifie qu'elles sont sensibles aux hypothèses de départ que nous formulons et au cadre théorique que nous utilisons. Les exemples qui vous sont donnés ici sont fondés sur des analyses simples avec très peu d'hypothèses, mais ce ne sont pas les seules analyses possibles, notamment dans les théories plus avancées de la phonologie.

Vérifiez votre compréhension

À venir!

4.2 PHONOTACTIQUE ET CLASSES NATURELLES

Phonotactique

Si les unités physiques peuvent changer de prononciation dans certains environnements, il est également possible que certaines unités physiques ne puissent pas du tout être utilisées dans certains environnements. Chaque langue possède son propre ensemble de **phonotactiques**, qui sont des restrictions propres à la langue sur les combinaisons d'unités physiques autorisées dans les différents environnements. Par exemple, l'anglais a des restrictions phonotactiques qui interdisent [tl] et [dl] dans les débuts de mots, mais il ne s'agit pas d'une restriction universelle. De nombreuses langues autorisent [tl] et [dl] dans les débuts de mots, comme le ngizim, qui a des mots comme [tlà] (vache) (Schuh 1977), et l'hébreu, qui a des mots comme [dli] (seau) (Klein 2020).

Certaines restrictions phonotactiques peuvent être plus souples que d'autres. L'anglais n'a généralement pas de mots qui débutent par [pw] ou [vl], mais les anglophones n'ont généralement aucune difficulté à prononcer des mots empruntés comme *pueblo* [pwɛblo] et des noms propres comme *Vladimir* [vlædəmir].

En langue ASL, il existe une restriction phonotactique générale appelée **condition de symétrie**, qui influence les signes impliquant le mouvement des mains. La condition de symétrie exige que ces signes aient la même forme de main et se déplacent de la même manière (Battison 1978; voir Napoli et Wu 2003 pour une discussion approfondie et une élaboration de la condition de symétrie). En d'autres termes, les deux mains en mouvement ne peuvent généralement pas faire des choses complètement différentes, ce que vous avez peut-être remarqué vous-même en essayant de vous frotter le ventre tout en vous tapotant la tête, un défi très populaire dans l'enfance.

La condition de symétrie est évidente dans le signe SENTENCE (phrase) en langue ASL présenté dans le clip vidéo suivant, dans lequel les deux mains ont la même forme F et se déplacent de la même manière, avec un léger frémissement radio-ulnaire et une trajectoire globale vers les côtés, loin du centre du corps.

Le contenu suivant est en anglais.

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/app/uploads/sites/1310/2022/02/>

[EoL4ASL_SENTENCE2H.mp4](#)

Les exceptions à la condition de symétrie sont rares, mais possibles, comme le signe OPPRESS (opprimer) dans le clip vidéo suivant, dans lequel les deux mains bougent, mais avec des formes différentes (un 5 sur la main dominante et un S sur la main non dominante) et des orientations différentes (paume dominante tournée vers l'extérieur, paume non dominante tournée vers la droite du signeur).

Le contenu suivant est en anglais.

https://ecampusontario.pressbooks.pub/app/uploads/sites/1310/2022/02/EoL4ASL_OPPRESS.mp4

Répartition et classes naturelles

Le schéma général des environnements dans lesquels une unité physique donnée peut se produire s'appelle sa **répartition**, et l'une des compétences les plus fondamentales en phonologie est de pouvoir déterminer quelles sont les distributions des unités physiques d'une langue.

Cela peut sembler une tâche ardue, mais nous pouvons utiliser notre compréhension de la phonologie et de la typologie pour nous aider à réduire les options. Dans les langues parlées, les phones partagent diverses propriétés phonétiques qui sont souvent pertinentes pour les répartitions. Par exemple, la restriction sur [t] et [d] dans les débuts de mots anglais n'est pas aléatoire; [t] et [d] sont tous deux des occlusives alvéolaires. Ils forment ce que nous appelons une **classe naturelle**, c'est-à-dire un ensemble de phones qui partagent certaines propriétés phonétiques (dans ce cas, le lieu et le mode d'articulation) et certains comportements phonologiques (dans ce cas, le fait d'être régis par la même restriction phonotactique).

En utilisant les classes naturelles, nous pouvons plus facilement décrire certains des autres schémas de la phonotactique anglaise. L'anglais autorise jusqu'à trois consonnes dans une attaque, mais lorsqu'il y en a trois, la première doit toujours être [s], la deuxième doit être [p], [t] ou [k] et la troisième doit être [r], [l], [j] ou [w]. Là encore, il ne s'agit pas d'un hasard : [p], [t] et [k] constituent la classe naturelle des occlusives non voisées tandis que [r], [l], [j] et [w] constituent la classe naturelle des approximantes. Il serait inhabituel qu'au lieu de ce schéma, les groupes de consonnes anglaises contiennent [s], suivis d'un ensemble qui n'est pas une classe naturelle (comme [f], [n], [k]), suivi d'un autre ensemble qui n'est pas non plus une classe naturelle (comme [r], [t], [h], [m]).

Notez que les membres d'une classe naturelle sont propres à une langue, et non universels. Ainsi, si [p], [t], [k] forment une classe naturelle en anglais, ils ne forment pas une classe naturelle en kalaallisut (aussi connue sous le nom de groenlandais, une langue parlée au Groenland, de la famille Inuit-Yupik-Unangan). Le kalaallisut possède [p], [t] et [k], mais aussi une consonne plosive uvulaire non voisée [q], comme dans des mots tels que [iseraq] (oie) (Schultz-Lorentzen 1945). Ainsi, la classe naturelle des occlusives non voisées en kalaallisut serait

[p], [t], [k] et [q], car les classes naturelles sont exhaustives et comprennent tous les phones pertinents de la langue

Vérifiez votre compréhension

À venir!

Références

Battison, Robbin. 1978. *Lexical borrowing in American Sign Language*. Silver Spring, MD: Linstok Press.

Klein, Stav. 2020. Notes on Modern Hebrew phonology and orthography. In *Usage-based studies of Modern Hebrew: Background, morpho-lexicon, and syntax*, edited by Ruth A. Berman. Studies in Language Companion Series 210. Amsterdam: John Benjamins. 131–143.

Napoli, Donna Jo, and Jeff Wu. 2003. Morpheme structure constraints on two-handed signs in American Sign Language. *Sign Language & Linguistics* 6(2): 123–205.

Schuh, Russell G. 1977. Bade/Ngizim determiner system. *Monographic Journals of the Near East: Afroasiatic Linguistics* 4(3). Malibu, CA: Undena Publications.

Schultz-Lorentzen, Christian Wilhelm. 1945. *A grammar of the West Greenlandic language, Meddelelser om Grønland*, vol. 129(3). Copenhagen: C. A. Reitzels.

4.3 DISTRIBUTION CONTRASTIVE ET PAIRES MINIMALES

Comparaison de distributions avec des paires minimales

Outre la distribution individuelle d'un seul phone, nous nous intéressons souvent à la distribution relative de deux phones. Si leurs distributions se chevauchent, de sorte qu'il existe au moins certains environnements où ils peuvent tous deux être présents, on dit que les deux phones **contrastent** l'un avec l'autre et qu'ils ont donc une **distribution contrastive**.

Ceci est lié au concept de **paires minimales** de la section 3.8. Rappelons que pour les langues des signes, une paire minimale est constituée de deux signes qui ont la même articulation à l'exception d'un paramètre. On peut dire que ces deux signes s'opposent l'un à l'autre pour ce paramètre. Nous pouvons adapter ce concept aux mots des langues parlées.

En anglais, par exemple, les phones [p] et [k] se retrouvent souvent dans les mêmes environnements, créant des paires telles que [pɪl] *pill* et [kɪl] *kill*, [lɪp] *lip* et [lɪk] *lick*, ou encore [spɪl] *spill* et [skɪl] *skill*. Chacune de ces paires est une paire minimale qui comporte tous les mêmes phones dans le même ordre, à l'exception d'une position. Ainsi [pɪl] *pill* et [kɪl] *kill* ont tous deux la forme [__ɪl], avec [p] dans un mot et [k] dans l'autre.

L'existence d'une seule de ces paires minimales suffit à prouver que deux phones ont une distribution contrastive. Les paires minimales jouent donc un rôle important dans la détermination de la distribution des phones dans une langue et de la manière dont ils peuvent être regroupés dans le même phonème ou dans des phonèmes différents.

Toutefois, dans de nombreux cas, il peut être difficile, voire impossible, de trouver des paires minimales. En anglais, le phone [ʒ] est la consonne la plus rare et a une distribution limitée, apparaissant dans des mots comme [ruʒ] *rouge*, [gəʒɑʒ] *garage*, [vɪʒn] *vision* et [mɛʒɹ] *measure*. Il n'est presque jamais au début d'un mot en anglais, sauf dans certains noms propres (le plus célèbre étant peut-être celui de l'actrice américano-hongroise Zsa Zsa Gabor) et dans le néologisme [ʒʊʒ] *zhoozh* (améliorer l'apparence de quelqu'un ou de quelque chose en y apportant un petit changement). Il est donc difficile de trouver des paires minimales où [ʒ] est un phone

crucial, surtout si on le compare à un autre phone relativement rare comme [ʃ], bien qu'il y ait quelques exemples de paires minimales pour [ʒ] et [ʃ] impliquant des mots inhabituels ou rares, tels que [əluʒn] *allusion* vs [əluʃn] *Aleutian* et [mɛʒr] *measure* vs [mɛʃr] *mesher*.

Paires presque minimales et mots de substitution

Mais si aucune paire minimale ne peut être trouvée, nous devons généralement nous appuyer sur des **paires presque minimales**. Une paire presque minimale ressemble presque à une paire minimale, sauf qu'il y a une ou plusieurs différences supplémentaires ailleurs dans le mot que dans la position cruciale. Par exemple, la paire anglaise [plɛʒr] *pleasure* (plaisir) et [prɛʃr] *pressure* (pression) forment une paire presque minimale pour [ʒ] et [ʃ]. Dans la position qui nous intéresse, nous avons [ʒ] contre [ʃ], qui semblent être contrastifs parce que presque tous les autres phones sont les mêmes dans les deux mots, à l'exception de [l] contre [r], ce qui empêche ces mots d'être une véritable paire minimale.

Si une seule paire minimale est très puissante, une seule paire presque minimale ne l'est pas. Il se peut que nous soyons simplement tombés sur un exemple étrange où la différence apparemment insignifiante est en fait pertinente pour la distribution des phones qui nous intéressent. Nous ne pouvons pas déterminer immédiatement si une paire presque minimale donnée est utile ou non, c'est pourquoi il est important de trouver plusieurs exemples. Au fur et à mesure que nous rassemblons davantage de paires presque minimales, nous pouvons être plus confiants dans le fait que les petites différences sont accessoires plutôt que cruciales pour la distribution des phones en question.

C'est là que la compétence du locuteur peut également être utile, en lui demandant d'évaluer les **mots de substitution**, qui sont des mots que nous inventons pour un usage ponctuel, par exemple à des fins d'expérimentation linguistique. Nous pouvons construire des mots de substitution qui comblent les lacunes des paires minimales, et si les locuteurs conviennent que le mot de substitution est un mot hypothétique valide de la langue, alors nous pouvons être plus sûrs que les phones en question contrastent effectivement l'un avec l'autre.

Par exemple, au lieu de chercher d'autres paires presque minimales pour [ʒ] et [ʃ], nous pourrions prendre un mot existant contenant [ʒ], comme [beʒ] *beige*, puis créer un mot de substitution identique, mais en remplaçant [ʒ] par [ʃ], ce qui nous donnerait une paire comme [beʒ] — [beʃ]. Nous pourrions alors demander aux anglophones si le mot de substitution [beʃ] pourrait être utilisé comme un mot complètement différent avec un sens différent de [beʒ]. La plupart des anglophones seraient d'accord, et nous serions donc raisonnablement sûrs que [ʒ] et [ʃ] contrastent effectivement l'un avec l'autre, bien que nous ne disposions pas d'une véritable paire minimale de mots anglais existants.

En fonction de la structure de la langue et des ressources auxquelles nous avons accès, nous pouvons utiliser

un ou plusieurs de ces trois outils (paires minimales, paires presque minimales, mots de substitution) pour déterminer si deux phones contrastent l'un avec l'autre. Nous devrions également effectuer cette œuvre pour chaque paire de phones de la langue, mais dans certains cas, nous pourrions avoir de la chance et il pourrait y avoir des triplets minimaux, des quadruplets minimaux, ou même des n-uplets minimaux plus grands.

Pour de nombreux anglophones, les mots anglais *beet*, *bit*, *bait*, *bet*, *bat*, *but*, *bot*, *bought*, *boat* et *boot* forment un 10-uplet minimal (un décuplet!), montrant simultanément que les dix voyelles [i] [ɪ] [e] [ɛ] [æ] [ʌ] [ɒ] [ɔ] [o] et [u] contrastent toutes l'une avec l'autre. Cela permet de réduire le travail nécessaire pour démontrer les schémas de contraste dans la langue. Mais dans de nombreuses langues, même les paires minimales peuvent être difficiles à trouver, de sorte que trouver des paires presque minimales et mettre à l'essai des mots de substitution peuvent être les seules options.

Vérifiez votre compréhension

À venir!

4.4 DISTRIBUTION COMPLÉMENTAIRE

Phones sans distribution contrastive

Deux phones peuvent au contraire avoir une **distribution complémentaire**, avec des environnements qui ne se chevauchent jamais. Cela signifie qu'il y a un ensemble d'environnements pour un phone et un ensemble d'environnements complètement différent pour l'autre.

Par exemple, les phones [h] et [ŋ] sont en distribution complémentaire en anglophone pour de nombreux anglophones. Pour ces locuteurs, [h] ne peut apparaître qu'en début de mot, comme dans [hə'ræs] *harass* (harceler), ou au début d'une syllabe accentuée, comme dans [kɒmprə'hend] *comprehend* (comprendre) et [ˈtʃaɪld,hʊd] *childhood* (enfance). Nous pouvons même voir [h] apparaître et disparaître dans des mots apparentés qui ont des schémas d'accentuation différents : il y a un [h] dans la syllabe accentuée de [və'hɪkjʊlə] *vehicular* (véhiculaire), mais il n'y a pas de [h] dans la syllabe inaccentuée correspondante dans ['vi:kl] *vehicle* (véhicule).

Inversement, pour les mêmes locuteurs, [ŋ] ne peut jamais apparaître dans ces positions. Il ne peut apparaître exactement là où [h] ne le peut pas, notamment dans une coda, comme dans [lɒŋ] *long* et [fɪŋ. ɡr] *finger* (doigt), ou au début d'une syllabe inaccentuée, comme dans ['si. ŋr] *singer* (chanteur).

De plus, si nous essayons de remplacer [h] ou [ŋ] l'un par l'autre dans n'importe quel mot, les mots de substitution qui en résulteraient seraient jugés agrammaticaux : *[ŋərəs], *[kɒmprəŋend], *[lɒh], *[fɪhɡr], etc. Ainsi, nous ne pouvons jamais trouver ou créer de paires minimales pour [h] et [ŋ], de sorte qu'elles semblent ne pas contraster l'un avec l'autre.

Et pourtant, [h] et [ŋ] semblent toujours fonctionner comme des consonnes fondamentalement différentes en anglais, parce qu'elles semblent appartenir à des phonèmes différents, malgré une distribution complémentaire. Personne ne confondrait l'un pour l'autre, et dans une transcription assez générale, on les noterait avec des symboles différents. Ainsi, si la distribution contrastive est suffisante pour déterminer que deux phones sont des allophones de phonèmes distincts, elle n'est pas obligatoire.

Considérons maintenant les voyelles anglaises dans la plupart des prononciations nord-américaines de l'anglais

[bid] *bead* (perle) et [bit] *beat* (battu). Dans une transcription assez générale, nous utiliserions normalement le même symbole [i] pour les deux voyelles, mais dans une transcription plus étroite, nous pourrions vouloir indiquer que la voyelle de *bead* est plus longue, avec [bi:d] versus [bit]. Le [i:] long et le [i] court sont des phones différents en anglais, le [i:] étant systématiquement 1,2 à 1,5 fois plus long que le [i], et si nous les intervertissons, en prononçant *bead* comme [bid] et *beat* comme [bi:t], cela sonne très étrange.

Comme [h] et [ŋ], [i:] et [i] sont en distribution complémentaire. Les [i:] longs doivent être suivis d'une coda ne comportant que des consonnes voisées, comme dans [bi:d] *bead*, [fli:z] *fleas* (puces) et [bi:rd] *beard* (barbe). Comparez ces mots à ceux où une ou plusieurs des consonnes de la coda suivante sont non voisées, où l'on trouve à la place un [i] court : [bit] *beat*, [flis] *fleece* (toison) et [pɪrs] *pierce* (percer).

Nous avons donc deux paires de phone, [h] et [ŋ] contre [i:] et [i]. Dans chaque paire, les deux phones ont une distribution complémentaire, mais les paires se comportent différemment. Malgré la distribution complémentaire, nous concevons [h] et [ŋ] comme des consonnes en quelque sorte complètement différentes, qui doivent être représentées différemment même dans la transcription assez générale, tout comme n'importe quelle paire de phones contrastés : [p] et [b] [i] et [ɪ], etc. Cependant, [i:] et [i] semblent être des variantes du même phonème vocalique fondamental.

En d'autres termes, nous voulons considérer [h] comme appartenant à un phonème distinct de [ŋ], tout en traitant [i:] et [i] comme deux allophones du même phonème. Ainsi, le phonème correspondant à [h] serait noté comme /h/, le phonème correspondant à [ŋ] serait noté comme /ŋ/, et le phonème unique correspondant à la fois à [i:] et à [i] serait noté comme /i/.

Similarité phonétique des allophones

Pourquoi devrions-nous traiter ces deux paires différemment? Nous prenons souvent la décision en fonction de la **similarité phonétique**, c'est-à-dire sur la base des points communs entre les différents phones en termes d'articulation. Les phones [h] et [ŋ] sont tous deux des consonnes, mais leur similarité phonétique s'arrête là : ils diffèrent au niveau de la phonation, du lieu d'articulation et du mode d'articulation, qui sont les principales propriétés phonétiques d'une consonne. Cette absence de similarité phonétique est une bonne raison de penser que [h] et [ŋ] appartiennent à des phonèmes différents, malgré une distribution complémentaire.

En comparaison, [i:] et [i] présentent de nombreuses similarités phonétiques : ils ont le même timbre vocalique sur les quatre plans (hauteur, postériorité, arrondi et tension) et ne diffèrent que par la longueur de la voyelle. La distribution complémentaire et la similarité phonétique constituent ensemble une preuve solide que [i:] et [i] sont des allophones du même phonème.

Bien sûr, il faut être prudent lorsqu'on s'intéresse à la similarité phonétique. Les deux allophones [ɹ] et [ɹʰ] du

phonème /t/ examinés à la section 4.1 sont tous deux des consonnes alvéolaires, mais ils sont par ailleurs très différents en termes de phonation et de mode d'articulation.

Un résultat clé de la phonologie est que si deux phones sont en distribution contrastive, alors ce sont des allophones de phonèmes différents. Mais comme nous le voyons ici, si deux phones sont en distribution complémentaire, ils peuvent être des allophones de phonèmes différents, comme pour [h] et [ɥ], ou du même phonème, comme pour [i:] et [i]. Savoir décider lequel est lequel est une autre compétence fondamentale en phonologie.

Vérifiez votre compréhension

À venir!

4.5 ANALYSE PHONÉMIQUE

Phonémisation

L'**analyse phonémique** est le processus d'analyse d'une langue parlée pour déterminer ses phonèmes, les allophones de ces phonèmes et la distribution de chaque allophone. L'analyse globale qui en résulte est appelée **phonémisation** de la langue.

Il convient de noter qu'une phonémisation donnée ne représente qu'une des nombreuses analyses possibles. Les langues n'ont généralement pas de phonémisation unique, car il existe de nombreuses façons de diviser les phones d'une langue en phonèmes.

De plus, étant donné que les phonèmes sont des concepts théoriques et abstraits, nous n'avons aucun moyen direct de vérifier si notre analyse est adéquate. En effet, certains linguistes rejettent complètement la notion de phonèmes, puisqu'il est possible d'analyser la phonologie d'une langue sans eux. Cependant, il existe des preuves expérimentales que les locuteurs utilisent quelque chose qui ressemble à un phonème, et jusqu'à ce que nous soyons capables d'ouvrir le cerveau humain et de découvrir exactement comment le langage est représenté, les phonèmes constituent une analyse raisonnable (voir le chapitre 13 pour obtenir plus d'informations).

Simplicité

Même si nous ne pouvons pas savoir si une phonémisation donnée, ou toute phonémisation en général, est adéquate, nous pouvons toujours comparer différentes analyses et déterminer celle qui est la mieux adaptée aux données et à nos hypothèses.

En particulier, si nous avons deux phonémisations concurrentes qui rendent toutes deux compte de l'ensemble des données disponibles, nous préférons généralement l'analyse la plus simple (s'il y a lieu). Il s'agit du **principe de simplicité**. Cependant, il n'existe pas de mesure objective unique de la simplicité et il est parfois possible de proposer deux analyses concurrentes qui sont apparemment aussi simples l'une que l'autre. Dans de tels cas, nous pourrions nous appuyer sur d'autres facteurs, mais en fin de compte, nous serions normalement confrontés à une situation ambiguë.

Heureusement, les ensembles de données que vous voyez généralement dans un cours d'introduction à la linguistique ont été soigneusement sélectionnés pour présenter une phonémisation optimale évidente. Cependant, dans le monde réel, lorsque nous travaillons avec des données linguistiques brutes, il n'y a souvent pas d'analyses optimales évidentes, ce qui peut entraîner une moindre confiance dans les analyses que nous proposons.

Un exemple d'analyse phonémique : les latérales géorgiennes

Pour illustrer l'analyse phonémique, considérons les données suivantes du géorgien, une langue kartvélienne de la branche karto-zane, parlée en Géorgie (données adaptées de Kenstowicz et Kisseberth 1979).

[vxletʃh]	« I split »	[saxtʃi]	« at home »
[tʃetʃxli]	« fire »	[kaʃa]	« tin »
[zarali]	« loss »	[pɛpɛʃa]	« butterfly »
[tʃoli]	« wife »	[kbiʃ]	« tooth »
[xeli]	« hand »	[ʃxena]	« joy »
[kleba]	« reduce »	[erthxetʃ]	« once »
[leʃo]	« goal »	[xoʃo]	« however »
[ʃamazad]	« prettily »		

Étape 1 : Identifier et organiser les phones d'intérêt

Si nous n'avons pas en tête un ensemble particulier de phones ou si nous voulons phonémiser toute la langue, nous pouvons commencer par rechercher des paires minimales, ou commencer à analyser une petite classe naturelle simple, telles que les occlusives non voisées ou les voyelles antérieures. Dans les travaux d'introduction à la phonologie, les phones précis pour l'étude en cours vous sont habituellement fournis.

Pour cette démonstration, nous nous intéressons à deux phones en particulier : une approximante latérale alvéolaire [l] (souvent appelée [l] **clair**) et une approximante latérale alvéolaire vélarisée [ɭ] (souvent appelée [ɭ] **sombre**), où le dos de la langue est légèrement élevé vers le voile du palais en plus de l'articulation alvéolaire principale normale. De nombreux anglophones ont ces deux phones, avec un [l] clair au début d'un mot et un [ɭ] sombre à la fin, comme dans [lif] *leaf* vs [fiɭ] *feel*. En anglais, ces deux phones peuvent être considérés comme des allophones d'un seul phonème approximant latéral en raison de leur distribution complémentaire et de leur similarité phonétique; nous pouvons nous demander s'il en va de même en géorgien.

Une fois que nous avons sélectionné un ensemble de phones à étudier, nous pouvons les organiser par classes naturelles. S'il n'y en a que deux ou trois, aucun regroupement n'est normalement nécessaire. Mais si nous en avons quatre ou plus, cela peut s'avérer utile (nous devons le faire dans la section 4.6 ; pour un exemple en français).

Pour les approximantes latérales géorgiennes, nous devons également garder à l'esprit ce qui les différencie. Ici, la distinction se fait entre la position relevée du dos de la langue pour le [t] sombre, et l'absence de relèvement du dos de la langue pour le [l] clair. Très souvent, nous constatons que la distribution d'un phone dépend de propriétés liées à son articulation. Ainsi, si [l] et [t] ont une distribution complémentaire, nous pourrions nous attendre à ce que la position de l'arrière de la langue soit importante dans les phones avoisinants. Parfois, cependant, il n'y a pas de relation phonétique apparente entre les phones et leur environnement, de sorte que nous ne pouvons pas nous fier à cela en tant que stratégie universelle. Ainsi, en plus de prêter attention à la position de l'arrière de la langue dans l'environnement, il convient d'explorer d'autres facteurs qui pourraient également être pertinents.

Étape 2 : Identifier les environnements individuels des phones d'intérêt

En comprenant comment les phones qui nous intéressent sont liés les uns aux autres sur le plan phonétique, nous pouvons créer un diagramme avec les phones d'intérêt énumérés en haut. Ensuite, sous chaque phone, nous énumérons les différents environnements dans lesquels il apparaît, mot par mot.

La plupart du temps, il suffit de regarder ce qui se passe immédiatement à gauche et à droite d'un phone pour déterminer son environnement, mais il faut parfois prendre en compte d'autres informations, telles que la position syllabique, l'accent, le ton, ou même des phones plus éloignés. La plupart du temps, cependant, il suffit de regarder immédiatement à droite et à gauche.

Dans le but de rendre la notation plus concise lors de la construction de telles listes d'environnements, il est courant d'utiliser le **symbole du croisillon #** (également appelé carré ou dièse) pour marquer la frontière d'un mot et un **trait de soulignement _** pour représenter la position du phone d'intérêt. Ainsi, « #_a » pour [t] indique qu'il existe un mot dans les données où [t] est au début du mot et est suivi de [a], dans ce cas, [tamazad] « prettily ». En utilisant cette méthode pour [l] et [t] en géorgien, nous obtiendrions les listes d'environnements suivantes :

[l]	[ɫ]
x__e	e__o
x__i	#__a
a__i	x__ɟ
o__i	a__a
e__i	e__a
k__e	i__s
#__e	#__x
	e__#
	o__o

Chaque entrée de ces listes provient d'un ou de plusieurs mots. Le tout premier mot des données est [vxletʰ] (« I split »), qui contient [l] dans l'environnement x__e, c'est-à-dire qu'il se trouve entre [x] et [e], nous inscrivons donc x__e dans la colonne sous [l]. Le deuxième mot des données est [tʰetʰxli] (« fire »), qui contient [l] dans l'environnement x__i, donc nous inscrivons x__i dans la même colonne.

Nous continuons ainsi, mot par mot, en notant tous les environnements où nous trouvons chacun des phones d'intérêt. Veuillez noter que si un mot contient plusieurs occurrences de l'un des phones d'intérêt, nous indiquons tous les environnements pertinents. Nous le voyons avec le mot [leto] (« goal »), qui a l'environnement #__e pour [l] et e__o pour [ɫ], donc les deux sont notés dans leur liste respective.

Étape 3 : Déterminer le chevauchement des environnements

Nous voulons d'abord vérifier que les phones ne présentent pas de distribution contrastive évidente. Si les deux phones partagent certains environnements exactement identiques, il y a de fortes chances qu'ils soient des allophones de phonèmes distincts. Examinons maintenant si nous avons construit des listes similaires pour [p] et [k] en anglais. À un moment donné, nous aurions probablement des entrées comme #__ɪ et s__u pour les deux, à cause de mots comme *pit*, *kit*, *spoon* et *school*. Dans ce cas, nous conclurions probablement que les phones sont en distribution contrastive et devraient être analysés comme des allophones de phonèmes distincts. Ainsi, nous pourrions mettre fin à notre analyse de ces phones!

Cependant pour le géorgien, il faut continuer, car il n'y a pas de chevauchement apparent. Nous pourrions encore arriver à la conclusion que [l] et [ɫ] sont des allophones de phonèmes distincts, mais nous ne pouvons pas fonder cette décision sur un chevauchement d'environnements dans les données dont nous disposons ici.

Étape 4 : Simplifier les environnements

En observant la partie gauche des environnements des deux phones, nous constatons que les symboles sont souvent les mêmes : [x], [a], [e], [o] et #. Il n'y a pas beaucoup de cohérence du côté gauche et il n'y a pas de classes naturelles évidentes dans l'environnement gauche d'un phone par rapport à l'autre. Cependant, du côté droit de ces phones, nous observons une certaine répétition de phones et des classes naturelles au sein de chaque liste de phone, plutôt qu'entre les deux listes. Il semble donc que le côté droit de l'environnement puisse être déterminant pour découvrir une distribution complémentaire. Ainsi, nous pouvons simplifier notre analyse en ignorant l'environnement de gauche. Nous pouvons réécrire les listes en supprimant l'environnement de gauche et en éliminant toutes les entrées répétées, ce qui nous donne la liste d'environnements suivante, beaucoup plus simple :

[l]	[ʔ]
__e	__o
__i	__a
	__ʃ
	__s
	__x
	__#

Il est maintenant beaucoup plus facile de voir quelles sont les distributions de ces deux phones : [l] n'apparaît que devant les voyelles antérieures [e] et [i], tandis que [ʔ] n'apparaît que devant la voyelle postérieure [o], la voyelle centrale [a], les fricatives non voisées [ʃ], [s] et [x], ainsi qu'à la fin du mot. Il s'agit d'une distribution complémentaire classique, car ce sont des environnements exactement opposés : les voyelles antérieures ne sont pas des voyelles postérieures ou centrales, elles ne sont pas des fricatives non voisées et elles ne se trouvent pas en position de fin de mot. Aucun des deux phones d'intérêt ne semble pouvoir apparaître dans l'environnement de l'autre.

Vous remarquerez que ce schéma correspond également à notre hypothèse préliminaire de l'étape 1 selon laquelle la distribution de ces deux phones pourrait avoir un rapport avec la position de l'arrière de la langue, puisque c'est précisément la caractéristique qui différencie certains de ces environnements, en particulier les voyelles antérieures par rapport aux voyelles postérieures.

Étape 5 : Organiser les phones en phonèmes

Étant donné que [l] et [ʔ] semblent être en distribution complémentaire, nous pourrions penser qu'il s'agit

d'allophones d'un même phonème. La question est de savoir s'ils se comportent davantage comme des sons distincts tels que [h] et [ɲ] en anglais (que les locuteurs considèrent généralement comme appartenant à des phonèmes différents) ou comme des sons similaires tels que [i:] et [i] en anglais (que les locuteurs considèrent comme appartenant au même phonème). Il n'est pas toujours évident de savoir ce qu'il faut faire dans un cas donné, mais nous recherchons généralement une similarité phonétique.

Les latérales géorgiennes présentent de nombreuses similarités phonétiques : elles ont la même phonation (voisée), le même lieu d'articulation (alvéolaire) et le même mode d'articulation (approximante latérale); elles diffèrent uniquement par l'articulation secondaire (vélarisée ou non). Ainsi, nous avons à la fois une distribution complémentaire et un degré élevé de similarité phonétique, de sorte qu'il semble raisonnable d'analyser [l] et [ɫ] comme des allophones d'un même phonème.

Étape 6 : Identifier l'allophone par défaut et achever l'analyse

L'allophone **par défaut** d'un phonème est celui qui apparaît dans la plus grande variété d'environnements, ce que nous appelons parfois le **cas « ailleurs »**. Pour les approximantes latérales géorgiennes, l'allophone par défaut est manifestement [ɫ], car il apparaît dans de nombreux environnements distincts, tous différents les uns des autres. Par convention, nous utilisons normalement le symbole de l'allophone par défaut pour représenter le phonème, à moins qu'il n'y ait une bonne raison de faire autrement. Ici, nous représenterons donc le phonème contenant [l] et [ɫ] par /ɫ/ puisque [ɫ] est l'allophone par défaut.

Notez que le phonème /ɫ/ et le phone [ɫ] sont des objets de nature différente, donc cette différence de notation est essentielle. Les phonèmes sont des abstractions théoriques qui peuvent également correspondre à une sorte de représentation mentale, tandis que les allophones sont des phones, ce qui signifie qu'il s'agit de sons concrets et mesurables qui sont physiquement produits. Le phonème /ɫ/ correspond à l'ensemble des allophones [l] et [ɫ], avec [l] apparaissant devant les voyelles antérieures et l'allophone par défaut [ɫ] apparaissant ailleurs.

Les phonèmes et leurs allophones sont souvent représentés graphiquement dans un diagramme arborescent, tel que le diagramme pour /ɫ/ présenté à la figure 4.1. Ici, nous abrégeons informellement « devant les voyelles antérieures » par __V ant. pour économiser de l'espace dans l'arbre.

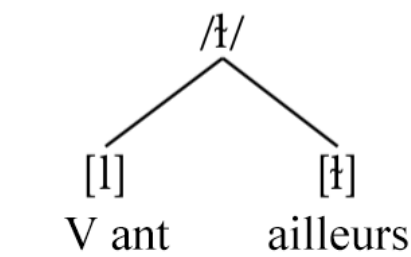


Figure 4.1. Diagramme du phonème /ɫ/ en géorgien.

Prédictions

Cette analyse permet de faire des prédictions sur les latérales en géorgien au-delà de ce que nous voyons dans les données fournies. Nous nous attendons à ce que chaque [l] clair en géorgien soit suivi d'une voyelle antérieure, et à ce que chaque [ɬ] sombre en géorgien soit suivi d'autre chose qu'une voyelle antérieure. Toutes les données que nous avons examinées sont en accord avec ces prédictions, mais nous pourrions encore nous tromper si nous trouvions de nouveaux éléments qui contredisent notre analyse.

Par exemple, nous prédisons que [ɬ] devrait pouvoir apparaître devant n'importe quelle consonne, et pas seulement devant les fricatives non voisées, parce qu'il s'agit du cas par défaut et qu'il devrait apparaître dans la plus grande variété d'environnements, alors que le [l] clair est limité à apparaître uniquement devant les voyelles antérieures. Il s'agit d'une prédiction vérifiable! Nous pouvons chercher d'autres mots géorgiens et voir quel type de latérale nous trouvons devant d'autres consonnes. Conformément à notre prédiction, nous ne trouvons que des [ɬ] sombres devant les consonnes, comme dans [aɬq'a] (« siege »), qui ne peut pas être prononcé *[alq'a] avec un [l] clair.

Vérifiez votre compréhension

À venir!

Références

Kenstowicz, Michael, and Charles Kisseberth. 1979. *Generative phonology: Description and theory*. New York: Academic Press.

4.6 AUTRE EXEMPLE D'ANALYSE PHONÉMIQUE

Plus de deux phones d'intérêt

Le cas du géorgien est un exemple assez simple, avec seulement deux phones d'intérêt et des distributions et similitudes phonétiques assez évidentes. Cependant, nous rencontrons souvent des cas plus difficiles, peut-être parce qu'il y a beaucoup de phones d'intérêt ou parce que les distributions et/ou la similitude phonétique peuvent être moins claires.

Considérons les données suivantes sur la façon dont certains locuteurs prononcent le français (une langue romane occidentale de la famille indo-européenne, parlée en France et ailleurs dans le monde; données adaptées de Katamba 1989). Les phones concernés sont les sonantes voisées [m] [l] et [ʀ] et les sonantes non voisées [m̥] [l̥] et [ʀ̥]. Notez que [ʀ] représente une consonne roulée uvulaire voisée et que le diacritique [̥] indique que le phone est non voisé.

[ʀym]	rhume	[il]	île
[mɛʀ]	mère	[tabl]	table
[tɛʀm]	terme	[kasabl]	cassable
[film]	film	[ɛl]	elle
[limite]	limité	[klemã]	clément
[lir]	lire	[simetrikmä]	symétriquement
[lɛvr]	lèvre	[ɛtr̥]	être
[plɛzɪr]	plaisir	[ʃifʀ̥]	chiffre
[trivjal]	trivial	[mɛtr̥]	mettre
[rali]	rallye	[mekɔnet̥]	méconnaître
[ʀymatɪsmal]	rhumatismal	[pœpl̥]	peuple
[ʀɔfle]	ronfle	[ɔk̥]	oncle
[ekʀɪr]	écrire	[tãp̥]	temple
[tɔrdr]	tordre	[rit̥]	rythme
[pɛʀs]	Perse	[ʀymatɪsm̥]	rhumatisme

Il ne reste plus qu'à suivre les mêmes étapes que pour le géorgien.

Étape 1 : Identifier et organiser les phones d'intérêt

Ici, nous avons beaucoup de données à trier, et six phones à prendre en compte. Mais les phones se séparent proprement en trois paires ([m]-[m̥] [l]-[l̥] et [ʀ]-[ʀ̥]) ou en deux triplets ([m]-[l]-[ʀ] et [m̥]-[l̥]-[ʀ̥]). Comme il est généralement plus facile d'analyser une paire, nous pouvons commencer par une seule paire et voir si nous pouvons trouver des modèles. Nous choisirons d'abord [m] et [m̥].

Étape 2 : Identifier les environnements individuels des phones d'intérêt

Pour chaque phone de la paire choisie, nous notons les niveaux individuels dans lesquels il apparaît, mot par mot (encore une fois, à un niveau d'initiation, nous ne devons normalement jamais prendre en considération que les environnements immédiats de droite et de gauche). Ainsi, pour [ʀym] « rhume », on inscrira y__# dans la colonne [m], car [ʀym] a [m] entre [y] et la fin du mot. Ensuite, pour le mot suivant [mɛʀ] « mère », on inscrira#__ɛ dans la colonne [m]. Et ainsi de suite, jusqu'à ce que nous obtenions la liste complète suivante d'environnements :

[m]	[ṃ]
y__#	t__#
#__ε	s__#
r__#	
l__#	
i__i	
y__a	
s__a	
e__ã	
i__e	
k__ã	

Étape 3 : Déterminer le chevauchement des environnements

Pour vérifier si les phones sont en distribution contrastive, il faut voir s'il y a un chevauchement des environnements sur les deux listes. Si les deux phones ont exactement les mêmes environnements, il y a de fortes chances qu'il s'agisse d'allophones de phonèmes distincts.

Il n'y a pas de jumelages exacts, mais nous constatons des similitudes dans certains environnements de gauche et de droite. Par exemple, nous voyons que [m] et [ṃ] apparaissent tous deux après [s]. Cependant, le [m] voisé ne le fait que lorsqu'il est suivi de la voyelle [a], comme dans [ʀymatɪsmal] « rhumatismal », tandis que le [ṃ] non voisé ne le fait qu'en fin de mot, comme dans [ʀymatɪsm̩] « rhumatisme ».

De même, nous constatons que [m] et [ṃ] se produisent tous deux en fin de mot, mais avec des restrictions. Le [m] voisé n'est final de mot que lorsqu'il est précédé de [y] ou de [l], comme dans [ʀym] « rhume » et [film] « film », tandis que le [ṃ] non voisé n'est final de mot que lorsqu'il est précédé de [t] ou de [s], comme dans [ʀitṃ] « rythme » et [ʀymatɪsm̩] « rhumatisme ». Ce n'est probablement pas une coïncidence si la différence de voisement des deux phones en question correspond au voisement du phone à sa gauche dans ces cas.

Étant donné qu'il existe des modèles apparents de répartition de ces deux phones, et qu'ils ne peuvent pas se trouver dans les mêmes environnements, il semble qu'ils ne soient pas répartis de manière contrastée, et nous passerions donc à l'étape 4.

Étape 4 : Simplifier les environnements

Il n'y a pas beaucoup d'éléments sur lesquels s'appuyer, car il y a très peu de données pour [ṃ], mais il

semble que les côtés gauche et droit comptent pour la distribution de [m̥], puisqu'il a systématiquement une classe naturelle à gauche (obstruantes non voisées) et une frontière de mot à droite. La distribution de [m] n'a pas grand-chose à voir avec la réalité, puisqu'elle comporte un mélange de diverses classes naturelles de part et d'autre. Pour commencer, nous pourrions dire que [m̥] n'apparaît qu'en fin de mot lorsqu'il est immédiatement précédé d'une obstruante non voisée, alors que [m] apparaît soit après les phones voisés (indépendamment de ce qui suit), soit avant n'importe quel phone (c'est-à-dire qu'il n'est pas en fin de mot). Il s'agit de la distribution complémentaire.

Étape 5 : Organiser les phones en phonèmes

Puisque [m̥] et [m] semblent avoir une distribution complémentaire et sont phonétiquement similaires (ce sont tous deux des occlusives nasales bilabiales, ne différant que par la phonation), il semble raisonnable d'analyser [m̥] et [m] comme des allophones d'un même phonème.

Étape 6 : Identifier l'allophone par défaut et achever l'analyse

L'allophone par défaut semble être [m], puisqu'il apparaît dans deux environnements distincts, alors que [m̥] n'apparaît que dans un seul. Ainsi, nous proposerions un phonème unique /m/ avec deux allophones : [m̥] se produisant en fin de mot lorsqu'il est immédiatement précédé d'une obstruante non voisée (abrégée ici *obs_nv_#*) et [m] se produisant ailleurs par défaut.

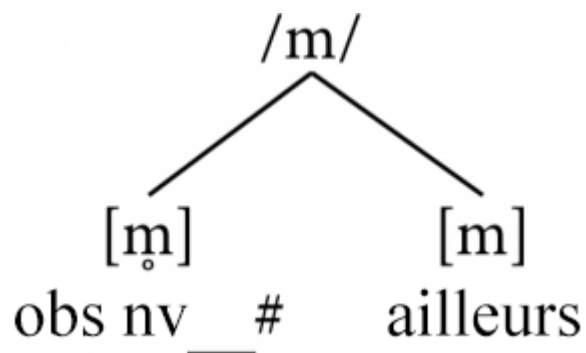


Figure 4.2. Diagramme du phonème de /m/ en français.

Répétez les étapes 2 à 6 pour [l] et [l̥]

Cette analyse semble raisonnable et nous pouvons donc continuer à travailler par paires sur les phones qui nous intéressent. La paire suivante à analyser est [l] et [l̥], nous revenons donc en arrière et répétons les étapes 2 à 6. Cela nous donne la liste suivante d'environnements pour [l] et [l̥] :

[l] [l̥]
 i__m p__#
 #__i k__#
 #__ε
 p__ε
 a__#
 a__i
 i__#
 b__#
 ε__#
 k__e
 f__e

Nous observons le même modèle de distribution complémentaire que pour les nasales bilabiales : la latérale non voisée [l̥] apparaît en fin de mot lorsqu'elle est immédiatement précédée d'une obstruante non voisée, tandis que la latérale voisée [l] apparaît partout ailleurs, soit après un phone voisé, soit avant un phone (pour l'empêcher d'être en fin de mot). Nous aboutirions à une analyse parallèle aux nasales, avec /l/ comme phonème, ayant un allophone non voisé [l̥] dans un environnement (fin du mot alors qu'il suit immédiatement une obstruante non voisée) et un allophone non voisé par défaut [l] partout ailleurs :

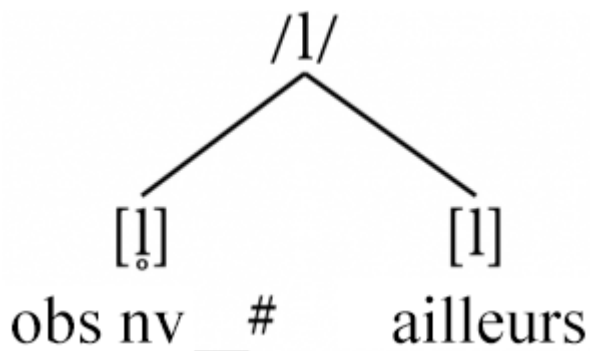


Figure 4.3. Diagramme du phonème de /l/ en français.

Répétez les étapes 2 à 6 pour [ʀ] et [ʀ̥]

Nous ferons ensuite la même chose pour [ʀ] et [ʀ̥], mais tout d'abord, notez comment /m/ et /l/ ont le même modèle de base : exactement le même type d'allophone (sans voix) dans le même environnement (en fin de mot immédiatement après une consonne non voisée), et exactement le même type d'allophone non voisé

(voisé). Notez seulement que /m/ et /l/ font partie d'une classe naturelle : ce sont toutes deux des consonnes sonnantes. Mais la paire de phones restante que nous devons analyser, [ʀ] et [ʀ̥], sont également des consonnes sonnantes.

Il est peu probable qu'il s'agisse d'une coïncidence, et nous pouvons donc faire une prédiction, avant même d'examiner les données. Nous prédisons que [ʀ] et [ʀ̥] devraient se présenter comme les deux autres paires de sonantes, les deux phones étant distribués de manière complémentaire, le phone non voisé n'apparaissant qu'en fin de mot immédiatement après une obstruante non voisée et le phone voisé apparaissant ailleurs (après un phone voisé ou avant n'importe quel phone). Dans la liste suivante d'environnements pour [ʀ] et [ʀ̥], le modèle prédit est exactement ce que nous trouvons :

[ʀ]	[ʀ̥]
#_y	t_#
ε_#	f_#
ε_m	
i_#	
v_#	
t_i	
#_a	
#_õ	
k_i	
ɔ_d	
d_#	
ε_s	

Ainsi, nous aboutissons à la même analyse de base que pour les paires précédentes : les deux phones d'intérêt [ʀ] et [ʀ̥] sont des allophones de /ʀ/, l'allophone non voisé se produisant en fin de mot immédiatement après une obstruante non voisée et l'allophone voisé par défaut, se produisant partout ailleurs :

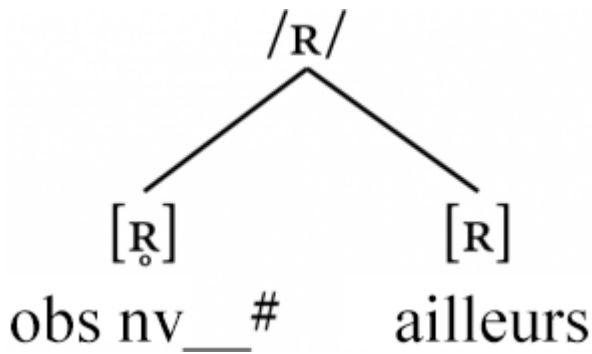


Figure 4.4. Diagramme du phonème de /R/ en français.

Y en a-t-il d'autres?

Cette analyse est intéressante, mais il semble qu'il nous manque encore quelque chose. Pourquoi ces trois phonèmes ont-ils le même modèle de base pour leurs allophones? Pourquoi ont-ils un allophone non voisé dans cet environnement particulier et pas ailleurs? Y a-t-il une raison pour que l'environnement de l'allophone non voisé mentionne également l'absence de voix? Rappelons que l'environnement de l'une des latérales géorgiennes partageait de manière similaire une propriété phonétique avec l'allophone qui s'y trouvait. Pouvons-nous d'une manière ou d'une autre représenter le schéma plus large de la distribution générale des sonantes en français? Pour l'instant, les distributions sont toujours précisées pour chaque phonème séparément, ce qui crée beaucoup de redondance dans notre analyse. La section suivante de notre analyse phonologique (section 4.7) permettra de répondre à ces questions!

Vérifiez votre compréhension

À venir!

Références

KATAMBA, Francis. 1989. *An introduction to phonology*. London : LONGMAN.

4.7 RÈGLES PHONOLOGIQUES

Éliminer la redondance par la fidélité

Si nous rédigeons notre analyse des sonantes en français comme des descriptions de la prononciation des trois phonèmes, nous obtenons des énoncés comme ceux-ci :

- /m/ se prononce comme [m̥] en fin de mot après une obstruante non voisée
- /m/ se prononce comme [m] ailleurs
- /l/ se prononce comme [l̥] en fin de mot après une obstruante non voisée
- /l/ se prononce comme [l] ailleurs
- /ʀ/ se prononce comme [ʀ̥] en fin de mot après une obstruante non voisée
- /ʀ/ se prononce comme [ʀ] ailleurs

Notez la grande redondance dans ces énoncés. Premièrement, chaque phonème /X/ a une formulation identique : « /X/ se prononce [X] ailleurs ». Cette similitude découle de notre choix de représenter le phonème en utilisant le même symbole que l'allophone par défaut. Si nous procédons de la sorte pour chaque phonémisation, nous aurons toujours ce type d'énoncé pour la prononciation par défaut de chaque phonème.

Comme nous aurons toujours cet énoncé par défaut, il n'est pas nécessaire de le mentionner explicitement. Au lieu de cela, nous pouvons simplement considérer qu'il s'agit d'un élément inhérent au fonctionnement de la phonologie : chaque phonème est toujours prononcé comme l'allophone par défaut qui lui correspond « ailleurs ». C'est ce que l'on appelle parfois le **principe de fidélité** : si un phonème apparaît dans un environnement qui n'est couvert par aucun autre énoncé concernant la prononciation de ce phonème, alors il est prononcé de la même manière (sa prononciation est « fidèle » à son phonème). Ainsi, nous pouvons supprimer chaque occurrence de cet énoncé par défaut et nous appuyer plutôt sur le principe de fidélité pour déterminer de manière générale les allophones par défaut de chaque phonème dans toutes les langues parlées. Il nous reste donc les trois énoncés suivants pour le français :

- /m/ se prononce comme [m̥] en fin de mot après une obstruante non voisée
- /l/ se prononce comme [l̥] en fin de mot après une obstruante non voisée

- /ʀ/ se prononce comme [ʀ] en fin de mot après une obstruante non voisée

Éliminer la redondance par des classes naturelles

Il reste encore de la redondance. Ces trois énoncés ont la même forme : « /X/ se prononce [X] en fin de mot après une obstruante non voisée ». Il s'agit d'un autre schéma, et une partie de la phonologie (et de la linguistique en général) consiste à trouver des schémas et à les réduire à des descriptions et à des explications plus simples.

Veillez noter que /m/, /l/ et /ʀ/ sont des sonantes. Il s'agit d'un début de classe naturelle, mais les classes naturelles doivent être exhaustives, et il existe d'autres sonantes en français. Par exemple, nous voyons [n] et [j] dans les données, et il s'agit vraisemblablement d'allophones de /n/ et /j/, qui devraient être inclus dans toute classe naturelle de phonèmes sonores. Cela nous laisse deux options : soit il existe trois énoncés indépendants concernant certaines sonantes, à savoir /m/, /l/ et /ʀ/, qui ont toutes par coïncidence la même forme de base, soit il existe un énoncé unique que nous pouvons formuler et qui englobe toutes les sonantes, y compris /n/ et /j/.

Chaque option fait une prédiction différente sur la prononciation du français. Si /m/, /l/ et /ʀ/ se comportent de manière totalement indépendante de /n/ et /j/, alors nous prédisons que /n/ et /j/ n'auront pas d'allophones non voisés s'ils sont en fin de mot après une obstruante non voisée. S'il existe au contraire un modèle unique qui s'applique à toutes les sonantes, nous prévoyons que /n/ et /j/ devraient avoir des allophones non voisés exactement dans les mêmes environnements que /m/, /l/ et /ʀ/.

Rien dans les données fournies ne peut nous aider à décider entre ces deux options, car il n'y a pas de mots comportant /n/ ou /j/ dans l'environnement pertinent dans les données. En fait, la phonotactique en français empêche que cela se produise de toute façon, et nous ne pouvons donc malheureusement jamais tester nos prédictions!

Éliminer la redondance par la simplicité

Puisque nous avons deux analyses concurrentes qui expliquent les données fournies, et qu'aucune autre donnée ne contredit l'une ou l'autre analyse, nous pouvons suivre le principe de simplicité et choisir l'analyse qui contient le moins d'énoncés. Cela nous permet de simplifier nos trois énoncés en un seul :

- Une sonante se prononce comme étant non voisée en fin de mot après une obstruante non voisée.

Vous remarquerez que cette formulation ne fait aucune référence au lieu ni au mode d'articulation des

sonantes, mais uniquement à leur phonation. Nous devrions supposer que des énoncés tels que ceux-ci n'affectent que ce qu'ils déclarent explicitement; tout le reste doit rester fidèle (inchangé). Nous ne voulons pas que /m/ se transforme en un quelconque phone non voisé! Nous voulons précisément qu'il soit prononcé comme [m̥], de sorte que seule sa phonation diffère.

Écrire les règles phonologiques

Ces types d'énoncés sont souvent appelés **règles phonologiques**, et il existe une notation abrégée permettant de les réduire à une forme plus facile à traiter. Nous pouvons utiliser une **flèche** \rightarrow ; pour remplacer « se prononce comme » et utiliser une **barre oblique** / pour séparer cette transformation phonétique de l'environnement dans lequel la règle s'applique. Enfin, nous pouvons remplacer la description verbeuse de l'environnement « en fin de mot après une obstruante non voisée » par la notation simplifiée que nous avons utilisée dans les diagrammes de phonèmes. Nous utilisons un trait de soulignement pour représenter la position dans l'environnement où le phonème doit se trouver pour être soumis à la règle et le symbole du croisillon # pour indiquer les frontières des mots.

Cela nous donne la règle abrégée suivante :

- sonante \rightarrow non voisée / obstruante non voisée #

Il existe des moyens plus avancés de simplifier les règles phonologiques, mais pour les besoins de ce manuel, cette forme sera suffisante. Nous disposons maintenant du modèle de base suivant pour une règle phonologique comprenant trois éléments clés : la cible (indiquée ici par *A*), le changement (*B*), et l'environnement (*C* *D*).

$A \rightarrow B / C _ _ D$

La **cible** d'une règle phonologique est la classe naturelle de phonèmes qui subissent une transformation pour se convertir en leurs allophones appropriés. Le **changement** causé par une règle phonologique fait référence à l'ensemble des propriétés phonétiques qui décrivent comment les allophones diffèrent de manière cohérente des phonèmes cibles. Enfin, l'**environnement** est le même que celui que nous avons utilisé pour traiter de la distribution des allophones. Comme nous l'avons vu, la plupart des environnements ne font référence qu'à des éléments situés immédiatement à gauche et/ou immédiatement à droite, bien que des environnements plus complexes soient possibles.

Phonologie générative et niveaux de représentation

Dans certaines versions de la phonologie, les phonèmes, les allophones et les règles phonologiques ne sont pas simplement des descriptions pratiques de schémas, mais des objets essentiels de la théorie, parfois proposés pour représenter certains aspects de la réalité cognitive. L'une des versions les plus courantes de la phonologie est la **phonologie générative**, qui a émergé dans les années 1950 et 1960 (Chomsky 1951, Chomsky et al. 1956, Halle 1959, Chomsky et Halle 1968). Cette approche s'appuie sur des idées développées au cours de la première moitié du 20^e siècle (Saussure 1916, Bloomfield 1939, Swadesh et Voegelin 1939, Trubetzkoy 1939, Jakobson 1942, Harris 1946/1951, Wells 1949) et reflète finalement des idées issues des travaux de Dakṣiṣputra Pāṇini, un grammairien de l'Inde ancienne (vers 500 av. J.-C.) qui a développé des concepts et des méthodes d'analyse du sanskrit que l'on trouve encore dans la linguistique moderne.

Dans la phonologie générative, les mots ont au moins deux formes phonologiques distinctes. La première est une approximation de la prononciation (étroite ou large, selon les besoins), que nous avons représentée entre crochets avec des phones. Cette représentation est appelée **représentation de surface (RS)** ou **représentation phonétique**. Étant donné qu'elle est composée de phones, la RS est une représentation relativement concrète, quelque chose de directement observable et mesurable. Ici, toutes les données que nous avons examinées sont décrites à l'aide de RS.

La seconde représentation est constituée de phonèmes et se nomme la **représentation sous-jacente (RSJ)** ou **représentation phonémique**. Puisque la RSJ est constituée de phonèmes, elle représente un objet abstrait dans nos analyses théoriques d'une langue. Comme pour les phonèmes, la question de savoir si les RSJ correspondent également à une quelconque réalité cognitive est débattue, mais que ce soit le cas ou non, elles constituent des outils utiles pour décrire la phonologie d'une langue. Ici, nous devrions réécrire toutes nos données en utilisant des phonèmes au lieu d'allophones.

Ainsi, pour chaque mot en géorgien, nous remplacerions chaque [l] clair par son phonème /l/. Ainsi, les RSJ de [tʃoli] (« wife ») et [xeli] (« hand ») seraient /tʃoli/ et /xeli/.

De même, pour obtenir les RSJ des données en français, nous remplacerions toutes les sonantes non voisées par leurs phonèmes correspondants : la RSJ de [etʁ] (« to be ») serait /etʁ/, celle de [pœpl] (« people ») serait /pœpl/ et celle de [ritm] (« rythm ») serait /ritm/. Remarquez que les RSJ sont encadrées par des barres obliques, car elles sont constituées de phonèmes.

En phonologie générative, la relation entre les RSJ et les RS n'est pas simplement un lien statique. Au lieu de cela, les RSJ sont traitées comme des intrants dans un processus qui « génère » les RS en tant qu'extrants, en transformant activement les phonèmes en allophones appropriés. Ce modèle est conçu pour imiter le fonctionnement présumé du langage : nous commençons par une représentation mentale d'un mot dans notre esprit, puis, plus tard, nous articulons ce mot. Ce processus global est appelé **dérivation phonologique**, et

les composantes individuelles de ce processus qui modifient les phonèmes sont nos règles phonologiques. Ce modèle est représenté graphiquement dans le diagramme qui suit.

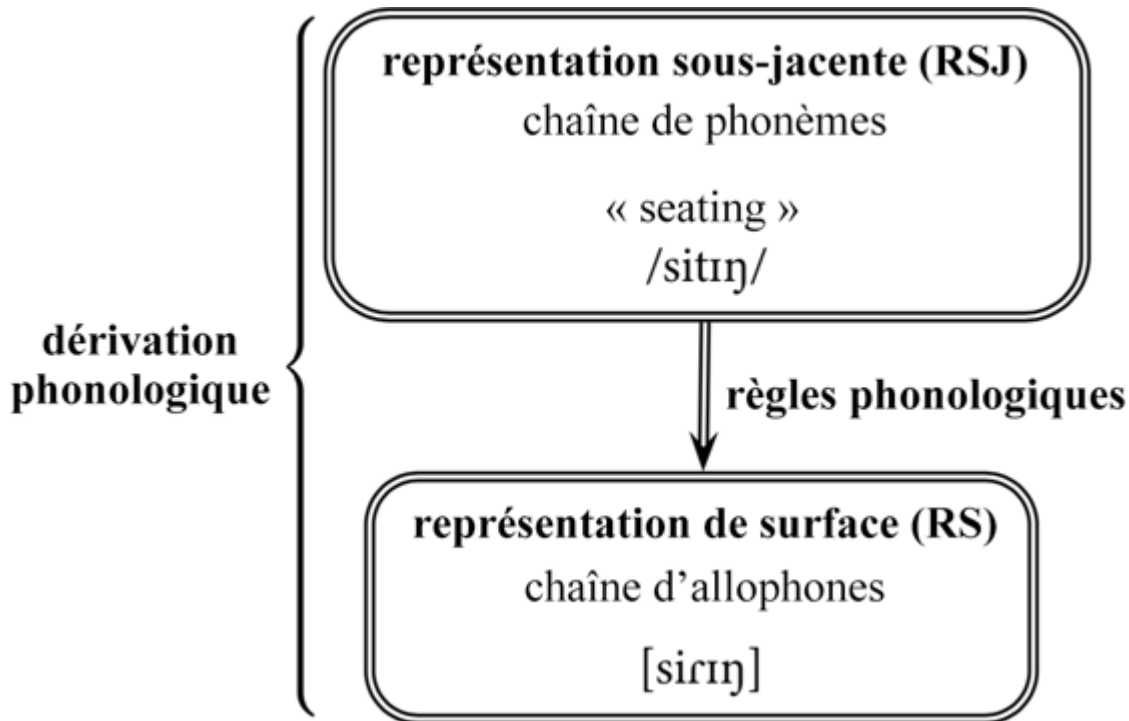


Figure 4.5. Modèle de phonologie générative

Vérifiez votre compréhension

À venir!

Références

Bloomfield, Leonard. 1939. Menomini morphophonemics. In *Etudes phonologiques dédiées à la mémoire de M. le prince N. S. Trubetzkoy*, vol. 8, 105–115. Jednota českých matematiků a fyziků.

Chomsky, Noam. 1951. *The morphophonemics of Modern Hebrew*. Master's thesis, University of Pennsylvania, Philadelphia.

Chomsky, Noam and Morris Halle. 1968. *The sound pattern of English*. New York: Harper & Row.

- Chomsky, Noam, Morris Halle, and Fred Lukoff. 1956. On accent and juncture in English. In *For Roman Jakobson: Essays on the occasion of his sixtieth birthday*, ed. Morris Halle, Horace Lunt, Hugh MacLean, and Cornelis van Schooneveld, 65–80. The Hague: Mouton.
- Halle, Morris. 1959. *The sound pattern of Russian: A linguistic and acoustical investigation*. The Hague: Mouton.
- Harris, Zellig S. 1946/1951. *Methods in structural linguistics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Jakobson, Roman. 1942. The concept of phoneme. In *On language*, ed. Linda R. Waugh and Monique Merville-Burston, 218–241. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Saussure, Ferdinand de. 1916. *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.
- Swadesh, Morris et Charles F. Voegelin. 1939. A problem in phonological alternation. *Language* 15: 1–10.
- Trubetzkoy, Nikolai Sergejevich. 1939. *Grundzüge der Phonologie, Travaux du Cercle linguistique de Prague*, vol. 7. Prague: Jednota českých matematiků a fyziků.
- Wells, Rulon S. 1949. Automatic alternations. *Language* 25(2): 99–116.

4.8 DÉRIVATIONS PHONOLOGIQUES

Choisissez des exemples illustrant l'application des règles

Une fois que nous avons terminé l'analyse phonémique d'une langue et déterminé les règles phonologiques dont nous avons besoin, nous pouvons démontrer comment l'analyse fonctionne en montrant des exemples de dérivation de quelques mots essentiels. Pour ce faire, il est important de démontrer certaines choses. Premièrement, nous devrions donner des exemples montrant comment la règle s'applique correctement lorsque la cible se trouve dans l'environnement, et nous devrions le faire pour un ensemble représentatif de phonèmes dans la classe naturelle cible.

Pour le français, cela signifie que nous devons démontrer que la règle s'applique à au moins trois mots, un avec /m/, un avec /l/ et un avec /ʀ/. Nous pourrions choisir [ʀit̃m] (rythme), [ɔ̃kl̃] (oncle) et [ɛt̃ʀ] (être). Si nous avons affaire à une classe naturelle cible particulièrement vaste (par exemple, toutes les obstruantes ou toutes les voyelles), nous n'avons généralement besoin que de quelques exemples, suffisamment diversifiés pour être considérés comme représentatifs de l'ensemble de la classe naturelle. Ne choisissez pas /t/, /s/ et /ʃ/ pour représenter toutes les obstruantes! Utilisez plutôt /p/, /z/ et /g/.

Choisir des exemples montrant l'absence d'application des règles

Nous devrions également montrer quelques exemples montrant que la règle ne s'applique pas lorsque les phonèmes cibles se trouvent dans le mauvais environnement. Ainsi, nous pourrions vouloir montrer un exemple avec une sonante en fin de mot précédé par quelque chose de voisé, comme [tabl] (table), ainsi qu'un exemple avec une sonante après une obstruante non voisée, mais pas en fin du mot, comme [ekʀir] (écrire).

Enfin, il arrive souvent que l'on veuille également montrer des exemples avec des phonèmes qui sont similaires à la classe naturelle cible et qui se trouvent dans le bon environnement, mais qui ne sont pas influencés par la règle. Les seuls phonèmes similaires que nous pouvons trouver dans le bon environnement sont les voyelles. Nous pourrions donc prendre un exemple comme [limite] (limité), qui a une voyelle dans le bon environnement de la règle, mais qui ne change pas, parce que les voyelles ne sont pas des consonnes sonantes.

Déterminer les formes sous-jacentes

Ensuite, pour chacun des mots que nous allons utiliser dans notre démonstration, nous devons déterminer sa forme sous-jacente. En raison du principe de fidélité, nous savons que la forme sous-jacente et la forme de surface doivent se ressembler, sauf précisément aux endroits où une règle s'applique. Dans ce cas, la seule règle dont nous disposons crée des sonantes non voisées, de sorte que pour construire les formes sous-jacentes pour nos mots échantillons, nous devrions remplacer toutes les sonantes non voisées, dans les formes de surface par les phonèmes voisés sous-jacents dont ils sont dérivés. Nous obtenons ainsi la série suivante d'exemples de formes sous-jacentes :

/ritm/	rythme
/ɔ̃kl/	oncle
/ɛ̃tʁ/	être
/tabl/	table
/ekʁiʁ/	écrire
/limite/	limité

Démontrer la dérivation

Enfin, nous pouvons construire un **tableau de dérivation** qui illustre visuellement la dérivation phonologique d'un ou de plusieurs mots. Les dérivations sont généralement présentées comme suit : les formes sous-jacentes et les gloses des mots cités comme exemples sont énumérés horizontalement en haut, toutes les règles phonologiques pertinentes sont énumérées verticalement en bas à gauche et les formes de surface sont énumérées horizontalement en bas. Dans chaque colonne, le résultat de chaque règle phonologique est donné, montrant comment le mot change. Nous pouvons utiliser un **tiret** — pour indiquer que la règle ne s'applique pas à un mot particulier. Il est également utile de donner aux règles un nom significatif pour rappeler ce qu'est la règle. Nous appellerons ici la règle pour le « dévoisement » des sonantes en français

glose FSJ	rythme /ritm/	oncle /ɔ̃kl/	être /ɛ̃tʁ/	table /tabl/	écrire /ekʁiʁ/	limité /limite/
dévoisement	ritm̥	ɔ̃k̥l̥	ɛ̃t̥ʁ̥	—	—	—
FS	[ritm̥]	[ɔ̃k̥l̥]	[ɛ̃t̥ʁ̥]	[tabl]	[ekʁiʁ]	[limite]

Vérifiez votre compréhension

À venir!

4.9 TYPES DE RÈGLES PHONOLOGIQUES

Assimilation de la phonation

Il existe de nombreux types de règles dans les langues. Le type général de règle phonologique le plus courant est sans doute l'**assimilation**, lorsqu'un phonème se transforme en un allophone qui correspond à un aspect de son environnement. C'est-à-dire qu'une ou plusieurs des propriétés dans le changement de la règle sont également présentes quelque part dans l'environnement de la règle. On le voit avec le dévoisement français, où les sonantes en français deviennent non voisées dans un environnement qui implique également l'aphonie.

L'assimilation de la phonation peut également entraîner un voisement plutôt qu'un dévoisement, comme en wemba wemba (une langue kulinique éteinte de la famille Pama-Nyungan, autrefois parlée en Australie), dans laquelle les occlusives non voisées sont voisées après les occlusives nasales, comme dans les données suivantes (adaptées de Hercus 1986).

/panpar/ → [panbar] (pelle)

/jantaŋ/ → [jandaŋ] (je)

/taŋʃa/ → [taŋɕa] (toucher)

Nous pouvons écrire la règle correspondante comme suit :

- occlusive → voisée/occlusive nasale voisée

Dans les règles d'assimilation du français et du wemba wemba, la partie cruciale de l'environnement contenant la propriété assimilatrice se trouve à gauche, mais l'assimilation de la phonation peut aussi dépendre du côté droit de l'environnement, comme en polonais (une langue slave occidentale de la famille indo-européenne, parlée en Pologne). En polonais, les obstruantes voisées deviennent non voisées si elles sont suivies d'une obstruante non voisée (données adaptées de Stanisławski 1978 et Rubach 1996).

/dxu/ → [txu] (du souffle)

/rɪbka/ → [rɪpkɑ] (petit poisson)

/vcj/ → [fcj] (du village)

/vɪkaz pɪsm/ → [vɪkas pɪsm] (liste de revues)

La règle phonologique correspondante peut être écrite comme suit :

- obstruante → non voisée/obstruante non voisée

Assimilation phonétique

La phonation n'est pas la seule propriété phonétique assimilable. En persan (langue iranienne du sud-ouest de la famille indo-européenne, parlée en Iran et dans les régions avoisinantes), on observe une assimilation phonétique, avec des occlusives alvéolaires devenant postalvéolaires devant une consonne postalvéolaire (données adaptées de Bijankhan 2018).

/ʔæɫʃɒn/ → [ʔæɫʃɒn] (desséché)

/χæɫʃe/ → [χæɫʃe] (défaut)

/ʔeɲʃɒ/ → [ʔeɲʃɒ] (essai)

La règle phonologique correspondante peut être écrite comme suit :

- occlusive alvéolaire → postalvéolaire/postalvéolaire

Assimilation nasale

La nasalisation est également une autre propriété commune qui s'assimile, comme en ka'apor (qui s'appelle également Urubú-Kaapor, une langue wayampí de la famille tupienne, parlée au Brésil). En ka'apor, les voyelles sont nasalisées après une occlusive nasale (données adaptées de Kakumasu 1986).

/uruma/ → [urumã] (canard)

/tamui/ → [tamũi] (vieil homme)

/mira/ → [mĩra] (bois)

/nino/ → [nĩnõ] (s'allonger)

/niʃoi/ → [niʃoi] (aucun)

/ne/ → [nɛ̃] (tu)

La règle phonologique correspondante peut être écrite comme suit :

- V → nasale/occlusive nasale

Autres types de règles

La plupart des propriétés phonétiques peuvent être assimilées, et il existe également de nombreuses règles qui n'impliquent aucune assimilation.

[ajouter quelques autres exemples]

Utilisation de types de règles communes

Connaître les types de règles phonologiques que nous sommes susceptibles de trouver nous aide à réduire nos options lorsque nous essayons de déterminer quels phones sont des allophones d'un même phonème ou de phonèmes différents. Par exemple, pour les sonantes en français, nous constatons qu'il existe des paires naturelles de sonantes voisées et non voisées. Il serait donc raisonnable de vérifier si la distribution de ces paires correspond à ce que nous savons des règles qui influencent le voisement, telles que l'assimilation.

En tirant parti de notre connaissance des types de règles les plus courants, cela nous permet d'éviter de nous concentrer sur des facteurs probablement sans importance. Par exemple, pour le français, nous saurions qu'il ne faut pas trop se préoccuper de l'arrondissement des voyelles ou du lieu d'articulation, car ce ne sont pas des éléments qui déclenchent normalement une modification de la phonation. Nous pouvons également commencer à rechercher des schémas basés sur des règles communes sans même savoir quels phones nous devrions examiner : il existe peut-être un modèle de nasalisation des voyelles basé sur la présence ou l'absence d'une occlusive nasale adjacente (indiquant l'assimilation de la nasalisation). Bien sûr, la langue que nous analysons n'aura pas toutes ces règles, mais elle peut en avoir une, ce qui nous permet de prendre de l'avance dans l'analyse de sa phonologie.

Cela signifie que l'analyse phonémique et la découverte de règles vont de pair. Parfois, nous pouvons utiliser des règles phonologiques connues pour nous aider à découvrir des schémas de distribution dans les phones, et d'autres fois, nous pouvons trouver les schémas de distribution en premier, ce qui nous amène à poser une règle phonologique. Travailler sur un langage dans les deux sens peut être beaucoup plus productif que d'essayer de faire de l'analyse phonémique directement. Il s'agit d'une méthode qui imprègne toute la linguistique, et pas

seulement la phonologie. Chaque langue que nous analysons nous apprend quelque chose sur la façon dont la langue elle-même fonctionne, et cette connaissance pratique plus large de la façon dont la langue fonctionne nous aide à analyser la langue suivante.

Vérifiez votre compréhension

À venir!

Références

- Bijankhan, Mahmood. 2018. Phonology. In *The Oxford handbook of Persian linguistics*, ed. Anousha Sedighi and Pouneh Shabani-Jadidi, Oxford Handbooks in Linguistics, 111–141. Oxford: Oxford University Press.
- Hercus, Luise A. 1986. *Victorian languages: A late survey*. No 77 in Pacific Linguistics Series B. Canberra: The Australian National University.
- Kakumasu, James. 1986. Urubu-kaapor. In *Handbook of Amazonian languages*, ed. Desmond C. Derbyshire and Geoffrey K. Pullum, vol. 1, 326–404. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Rubach, Jerzy. 1996. Nonsyllabic analysis of voice assimilation in Polish. *Linguistic Inquiry* 21(1): 69–110.
- Stanisławski, Jan. 1978. *Wielki słownik polsko-angielski*. Warsaw: Wiedza Powszechna.

4.10 PHONOLOGIE DE LA LANGUE DES SIGNES

Différences de modalité dans les règles phonologiques

Enfin, nous pouvons nous demander si les langues des signes ont des règles phonologiques, puisqu'elles ont des modalités fondamentalement différentes. Dans un certain sens, les langues des signes ont des règles phonologiques, mais ces règles ne s'appliquent pas tout à fait comme celles des langues parlées. Les règles phonologiques des langues parlées sont généralement entièrement **productives**, ce qui signifie qu'elles s'appliquent à tous les mots qui correspondent à la cible et à l'environnement. Ainsi, le dévoisement des sonantes en français s'applique absolument à chaque sonante qui se trouve dans l'environnement adéquat; il n'y a pas d'exception.

Toutefois, les langues des signes ne semblent pas avoir ce type de règles phonologiques productives. De nombreuses théories peuvent expliquer ce phénomène. Peut-être est-ce dû au fait que les langues des signes n'ont pas de niveaux d'analyse équivalents aux phonèmes ou aux phones. Il existe des paramètres (forme des mains, mouvement, etc.) et des structures syllabiques, mais il n'y a peut-être rien entre les deux. Dans les langues des signes, une combinaison de propriétés phonétiques donne une syllabe ou même un signe entier, alors que dans une langue parlée, une combinaison de propriétés phonétiques produit simplement un phone. Cela peut vouloir dire qu'il ne s'agit tout simplement pas du bon type d'unité phonologique qu'il faut cibler avec les règles phonologiques dans les langues des signes, comme nous l'avons vu pour les langues parlées.

Il n'est pas surprenant qu'un élément aussi intimement lié à la modalité puisse différer entre les langues parlées et les langues des signes, et cela nous rappelle qu'il est impossible de simplement importer l'analyse linguistique de la langue parlée pour l'appliquer aux langues des signes. Les langues des signes doivent être analysées en tant que langues à part entière.

Immobilisation de la main non dominante

Quoi qu'il en soit, les langues des signes ont des processus phonologiques qui s'apparentent à des règles, mais

ces processus ne concernent que des signes individuels et non tous les signes qui répondent aux exigences de la règle. Les signes bimanuels, en particulier, sont souvent soumis à des processus phonologiques, car ils impliquent une complexité et un effort articulatoires considérables. Si les deux mains sont en mouvement, il peut y avoir **immobilisation de la main non dominante**; cette main ne bouge donc pas. Cela est vrai pour le signe SENTENCE en ASL, qui a deux formes bimanuelles, l'une dans laquelle la main non dominante bouge et l'autre dans laquelle la main non dominante est immobile.

SENTENCE (mouvement à deux mains) <https://www.signingsavvy.com/media/mp4-ld/8/8611.mp4>

SENTENCE (avec immobilisation de la main non dominante) <https://www.signingsavvy.com/media/mp4-ld/8/8612.mp4>

Main non dominante le long du corps

Un autre processus phonologique qui peut toucher les signes bimanuels est la **main non dominante le long du corps**, c'est-à-dire que la main non dominante immobile n'est tout simplement pas utilisée et reste le long du corps. C'est ce que montre le signe CHOOSE en ASL qui se présente sous deux formes : une version à deux mains avec une main non dominante immobile et une version à une main dans laquelle la main non dominante n'est pas utilisée et reste le long du corps.

CHOOSE (à deux mains) <https://www.signingsavvy.com/media/mp4-ld/22/22784.mp4>

CHOOSE (main non dominante le long du corps) <https://www.signingsavvy.com/media/mp4-ld/30/30828.mp4>

Signes abaissés

Les signes peuvent aussi être **abaissés**, c'est-à-dire que le signe est articulé à un endroit plus bas afin de réduire l'effort nécessaire pour déplacer les mains jusqu'à la position initiale plus haute. C'est le cas du signe KNOW en ASL, qui est parfois articulé à la hauteur du front, mais qui peut aussi être abaissé à un endroit situé sous les yeux.

KNOW (au front) <https://www.signingsavvy.com/media/mp4-ld/21/21554.mp4>

KNOW (avec abaissement) <https://www.signingsavvy.com/media/mp4-ld/30/30441.mp4>

Distalisation et proximalisation

Les signes peuvent aussi faire appel à diverses articulations. Si le mouvement se déplace vers le bas du bras en direction des doigts, le signe a subi une **distalisation**, tandis que si le mouvement va vers le haut du bras en direction de l'épaule, le signe a subi une **proximalisation**. Sans connaître la version originale d'un signe, il peut être difficile de dire si deux variantes représentent une distalisation ou une proximalisation. Le signe CHAT en ASL a deux variantes, l'une plus proximale (avec un mouvement du coude et un peu de l'épaule) et l'autre plus distale (avec un mouvement de l'articulation radio-ulnaire).

CHAT (variante proximale) <https://www.signingsavvy.com/media/mp4-ld/22/22579.mp4>

CHAT (variante distale) <https://www.signingsavvy.com/media/mp4-ld/22/22578.mp4>

Vérifiez votre compréhension

À venir!

CHAPITRE 5 : MORPHOLOGIE





DANS CE CHAPITRE, NOUS EXAMINONS LES MOTS ET LES ÉLÉMENTS SIGNIFICATIFS QUI SE COMBINENT POUR LES CRÉER. NOUS VERRONS QUE LES LANGAGES DIFFÉRENT DANS LEUR MANIÈRE DE CONSTRUIRE LES MOTS, MAIS QUE NOUS POUVONS NÉANMOINS TROUVER UNE **STRUCTURE** À L'INTÉRIEUR DES MOTS DANS TOUS LES LANGAGES. EN LINGUISTIQUE, L'ÉTUDE DES FORMES DE MOTS EST CONNUE SOUS LE NOM DE **MORPHOLOGIE**.

Lorsque vous aurez terminé ce chapitre, vous pourrez :

- Déterminer les mots morphologiquement complexes et les morphèmes qu'ils contiennent
- Distinguer la morphologie flexionnelle, la morphologie dérivationnelle et les composés
- Expliquer comment la morphologie d'un mot interagit avec sa catégorie lexicale
- Analyser la structure des mots complexes

206 | DANS CE CHAPITRE, NOUS EXAMINONS LES MOTS ET LES ÉLÉMENTS SIGNIFICATIFS QUI SE COMBINENT POUR LES CRÉER. NOUS VERRONS QUE LES LANGAGES DIFFÉRENT DANS LEUR MANIÈRE DE CONSTRUIRE LES

5.1 QU'EST-CE QUE LA MORPHOLOGIE?

En linguistique, la **morphologie** est l'étude de la formation des mots. Par exemple, le mot « cats » est composé de deux éléments : « *cat* », qui désigne un type particulier d'animal à quatre pattes et à fourrure () , et « -s », qui indique qu'il existe plus d'un animal de ce type (,  ) .

La plupart des mots anglais ne comptent qu'un ou deux éléments, mais certains mots techniques peuvent en compter beaucoup plus, comme *anti-internationalization*, qui en compte au moins six (*anti-inter-nation-al-iz(e)-ation*). Dans de nombreuses langues toutefois, les mots sont très souvent composés de plusieurs éléments, et un seul mot peut exprimer un sens qui nécessiterait une phrase entière en anglais.

Par exemple, dans le dialecte harvaqtuurmiutut de l'inuktitut, le mot *iglujjualiulauqtuq* comporte cinq éléments et exprime un sens qui pourrait être traduit par la phrase « They (sg) made a big house. » (*iglu* = house, *jjua* = big, *liu* = make, *lauq* = distant past, *tuq* = declarative; exemple de Compton et Pittman 2010).

Cependant, toutes les combinaisons d'éléments ne sont pas possibles. Pour revenir à l'exemple simple de « *cat* » et « -s », en anglais, nous ne pouvons pas mettre ces deux éléments dans l'ordre inverse et obtenir le même résultat : *scat* est un mot en anglais, mais il ne signifie pas « more than one cat », et il ne contient pas les éléments ;*cat* et ;-s ;. C'est un mot complètement différent.

Lorsque nous connaissons une langue, nous sommes capables de créer de nouveaux mots à partir d'éléments existants et de comprendre les mots que d'autres personnes utilisent. Nous savons également reconnaître les combinaisons d'éléments qui ne sont pas possibles. Dans ce chapitre, nous allons découvrir les différentes manières dont les langages humains peuvent construire des mots, ainsi que la structure qui peut se trouver à l'intérieur des mots.

Qu'est-ce qu'un mot?

Si la morphologie est l'étude de la forme et de la structure des mots, nous avons d'abord besoin d'une définition pratique de ce qu'est un **mot**.

Dans la vie quotidienne, nous pourrions considérer qu'un mot anglais est quelque chose qui est écrit avec

des espaces de chaque côté. Il s'agit d'une définition **orthographique** (= basée sur l'orthographe) de ce qu'est un mot. Cependant, tout comme l'écriture n'est pas nécessairement un guide fiable pour la phonétique ou la phonologie d'une langue, elle n'identifie pas toujours les mots au sens où l'entend la linguistique. De plus, les langues ne s'écrivent pas toutes pas avec des espaces comme en anglais et les langues n'ont pas toutes une forme écrite standard. Nous avons donc besoin d'une définition du terme « mot » qui ne repose pas sur l'écriture.

Il s'agit en fait d'un sujet très débattu! Les linguistes peuvent faire la distinction entre les **mots phonologiques** (mots utilisés dans le cadre des schémas sonores), les **mots morphologiques** ;(mots utilisés dans le cadre de la morphologie) et les **mots syntaxiques** (mots utilisés dans le cadre de la structure des phrases), et peuvent parfois être en désaccord sur les frontières entre certains d'entre eux.

Dans ce manuel toutefois, nous n'avons pas à nous préoccuper des différences éventuelles entre ces types de mots et, pour les besoins de l'étude linguistique de la grammaire, nous pouvons dire qu'un mot est la **plus petite unité séparable de la langue**.

Cela signifie qu'un mot est la plus petite unité qui peut se suffire à elle-même dans un énoncé. Par exemple, les mots lexicaux en anglais (**noms**, **verbes**, **adjectifs** et **adverbes**) peuvent être utilisés seuls lorsque vous répondez à une question :

(1) a) What do you like to eat?

Réponse : cake (nom)

b) What did you do last night?

Réponse : sleep (verbe)

c) What colour is the sky today?

Réponse : orange (adjectif)

d) How did you wake up this morning?

Réponse : slowly (adverbe)

Les mots sont également **syntactiquement indépendants** : ils peuvent apparaître à différentes positions dans une phrase, en changeant leur ordre par rapport à d'autres éléments, même si l'ordre des éléments à l'intérieur de chaque mot reste le même.

Bien que la morphologie s'intéresse à la forme des mots, les mots ne sont pas la plus petite unité de la langue. Comme nous l'avons vu précédemment dans ce chapitre, les mots eux-mêmes peuvent contenir des éléments plus petits, comme dans les cas simples de « *cat* », « (*cat-s*) » ou « *international* » (*inter-nation-al*), mais ces éléments plus petits ne peuvent pas se suffire à eux-mêmes.

Pour désigner ces petits éléments à l'intérieur des mots, nous utilisons le terme technique **morphème**. Un morphème est la plus petite combinaison possible de forme (signe ou son), d'une part, et de sens ou de fonction grammaticale, d'autre part. (Nous parlons de « fonction grammaticale », parce que si certains morphèmes ont des significations claires, du type de celles qui seront examinées au chapitre 7 dans le contexte de la sémantique lexicale, d'autres morphèmes expriment des informations grammaticales plus abstraites.)

Les mots qui contiennent plus d'un morphème sont **morphologiquement complexes**. Les mots ne comportant qu'un seul morphème sont **morphologiquement simples**.

Le mot *morphologie* est complexe en lui-même du point de vue morphologique, puisqu'il est composé de *morph-* « forme » et de *-ologie* « étude de ». En linguistique, la *morphologie* est donc l'étude de la forme des **mots**.

En biologie, la « morphologie » est l'étude de la forme des animaux et d'autres organismes. Si vous effectuez une recherche sur Internet sur le terme « morphologie », cette définition est souvent la première à apparaître.

Notre objectif en morphologie est de comprendre comment les mots peuvent être construits à partir de morphèmes dans une langue donnée. Dans ce chapitre, nous examinerons d'abord les formes des différents morphèmes (et les processus morphologiques); dans les sections suivantes, nous passerons en revue les différentes fonctions que la morphologie peut avoir, en examinant les différences entre la morphologie **dérivationnelle**, la morphologie **flexionnelle** et la **composition**.

Références

Compton, Richard, and Christine Pittman. 2010. Word-formation by phase in Inuit. *Lingua* 120:2167–2192

5.2 RACINES, BASES ET AFFIXES

Affixes vs racines

Dans cette section, nous examinons les formes que peuvent prendre les morphèmes eux-mêmes. Certains morphèmes sont des **affixes** : ils doivent être reliés à quelque chose. Les morphèmes *-s*, *inter-* et *-al* sont tous des affixes. On ne peut pas les dire indépendamment, ils doivent se lier à un autre élément. Nous écrivons les affixes avec un trait d'un côté ou de l'autre pour indiquer ce besoin de liaison.

L'élément auquel se lie un affixe est appelé une **base**. Certaines bases sont morphologiquement simples, tandis que d'autres sont morphologiquement complexes.

Prenons, par exemple, le mot anglais *librarian*. Ce mot est formé en reliant l'affixe *-ian* à la base *library*.

Librarian peut alors être la base d'un autre affixe : par exemple, le mot *librarianship*, l'état ou le rôle d'un bibliothécaire, est formé en reliant l'affixe *-ship* à la base *librarian*.

Il existe un nom particulier pour les bases simples : la **racine**. Une racine est la plus petite base possible qui ne peut être divisée, ce que nous pourrions considérer comme le *noyau* d'un mot. Les racines anglaises que nous avons vues jusqu'à présent dans ce chapitre comprennent *cat*, *library* et *nation*.

Nous pouvons ignorer le fait que « y » se transforme en « i » lorsqu'un suffixe est relié au mot ; *library*. Une convention de l'orthographe anglaise veut que « y » se transforme en « i » devant un affixe ; cela ne reflète pas de changement de forme phonologique.

Si on examine l'origine des mots *library* et *nation*, on constate qu'ils renvoient tous deux au latin (en passant par le français) et qu'en latin, les mots concernés étaient morphologiquement complexes : *library* remonte à la racine latine *libr-* (qui signifie « livre ») et *nation* renvoie à la racine latine *nat-* (qui signifie « naître »). Cependant, lorsqu'un enfant rencontre pour la première fois un mot tel que *library* ou *nation*, le mot n'est pas annoté de ces informations

historiques! Dans l'esprit de la plupart des locuteurs anglophones contemporains, il est probable que *library* et *nation* soient traités comme des racines simples. Au chapitre 13, vous apprendrez comment ce type d'hypothèse peut être testé expérimentalement.

Revenons aux affixes. Un affixe est un morphème qui doit être relié à une base. Nous utilisons le terme « affixe » pour désigner l'ensemble de ces éléments, mais nous précisons généralement le *type* d'affixe dont il est question lorsque c'est possible.

Types d'affixes

Préfixe

Un affixe que l'on place **avant** sa base, comme *inter-* dans *international*.

Suffixe

Un affixe qui **suit** sa base, comme *-s* dans *cats*.

Circonfixe

Un affixe qui se fixe **autour** de sa base (avant et après).

Infixe

Un affixe qui s'insère à **l'intérieur** de sa base.

Affixe simultané

Un affixe qui se lie à sa base en **même temps**.

Circonfixe

On trouve un exemple de **circonfixe** dans le marquage des **possessifs pluriels** de nombreuses langues algonquiennes. Les exemples suivants sont tirés du meskwaki, langue parlée dans certaines parties du Midwest des États-Unis et dans le nord du Mexique; la source de ces exemples est Oxford (2020), qui les a adaptés à partir d'une grammaire en préparation d'Amy Dahlstrom (*A grammar of Meskwaki, an Algonquian language*). Ces exemples sont présentés en orthographe meskwaki; « a- » indique une voyelle longue.

(2) a) ne-ta-nes-aki

1-daughter-AN.PL

« my daughters »

(2) b) **ne**-ta-nes-**ena**-**n**-aki

1-daughter-**1PL**-AN.PL

« **our** daughters »

On voit ici que le possesseur singulier de « my daughters » n'est marqué que par un préfixe, mais que le possesseur pluriel de « our daughters » est marqué par la combinaison du préfixe *ni-* et du suffixe *-ena·n* ou, autrement dit, par un **circonfixe**.

Ces exemples comportent des **gloses morphème par morphème**, ce qui signifie que l'analyse morphologique a été effectuée pour vous. Dans la section 5.X, nous verrons comment déterminer les frontières entre les morphèmes dans une langue qui ne nous est pas encore familière. Les gloses morphème par morphème font appel à des abréviations conventionnelles :

- **1** signifie « première personne » (I, me, my / we, us, our).
- **PL** signifie « pluriel » (**1PL** signifie donc « we, us, our »).
- **AN** signifie « animé ». Les langues algonquiennes distinguent tous les noms comme « animés » ou « inanimés », ce qui se reflète dans leur morphologie.

Infixe

Les **infixes** sont des affixes qui apparaissent **au centre d'un autre morphème**. En tagalog par exemple (une langue qui compte environ 24 millions de locuteurs, dont la plupart vivent aux Philippines), l'infixe *-um-* apparaît immédiatement après la première consonne de la racine à laquelle il est relié, pour exprimer l'aspect perfectif d'un verbe (utilisé pour indiquer une action terminée, généralement traduite au passé simple en anglais (simple past)) :

(3) a)	[takbuh]	<i>run</i>	[tumakbuh]	<i>ran</i>
b)	[lakad]	<i>walk</i>	[lumakad]	<i>walked</i>
c)	[bili]	<i>buy</i>	[bumili]	<i>bought</i>
d)	[kain]	<i>eat</i>	[kumain]	<i>ate</i>

Affixe simultané

Les **affixes simultanés** sont courants dans les langues des signes et dans les langues tonales. En signant, il est possible de faire appel à plusieurs articulateurs (une deuxième main ou son visage), ou d'ajouter un mouvement à un signe, d'une manière qui n'est pas possible avec les articulations orales dans les langues parlées.

En ASL par exemple, il existe un morphème qui se lie aux verbes pour exprimer l'**aspect duratif** (le fait que quelque chose se passe pendant un certain temps ou pendant une longue période). Ce morphème consiste à ajouter un mouvement circulaire particulier au signe de base du verbe; ce mouvement circulaire ne se produit pas avant ou après le verbe, mais en même temps que lui.

(4) [VIDÉO : Verbe en ASL, verbe+duratif]

Une fois que nous avons vu ces exemples dans les langues des signes, nous pouvons penser à la morphologie de certaines langues parlées qui ont un profil similaire. Par exemple, les langues **tonales** ont parfois des **morphèmes tonaux**, qui se superposent aux consonnes et aux voyelles d'un mot.

L'anglais n'est pas une langue tonale, mais elle comporte quelques paires de mots qui impliquent clairement la même racine, mais où l'accent s'est déplacé. Il s'agit de paires nom-verbe où le nom est accentué sur la première syllabe, mais où le verbe est accentué sur la deuxième syllabe.

-
- (5) a) They used to use **ré**cord^s to **rec**ord^d music.
 b) I have a **pé**rmit that **perm**its me to drive.
 c) I receive mail at my home **á**ddress, at least when it's **addré**ssed properly.
-

Tous les anglophones ne réalisent pas le déplacement de l'accent dans les mêmes paires de mots. Par exemple, de nombreuses personnes prononcent « *address* » en mettant l'accent sur la deuxième syllabe, que ce soit pour le nom ou le verbe.

Morphèmes libres ou liés

Une autre façon de diviser les morphèmes est de déterminer s'ils sont **libres** ou **liés**. Un morphème **libre** est un morphème qui peut se présenter comme un mot à part entière. Un morphème **lié**, en revanche, ne peut apparaître dans un mot que s'il est accompagné d'un ou de plusieurs autres morphèmes.

Par définition, les affixes doivent être liés à une base; c'est pourquoi seules les **racines** peuvent être libres. En effet, la plupart des racines en anglais sont libres, mais quelques racines ne peuvent pas être utilisées seules. Par exemple, la racine *-whelmed*, qui apparaît dans *overwhelm* et *underwhelmed*, ne peut pas être utilisée seule comme dans **whelmed*.

Cependant, dans de nombreuses autres langues, toutes les racines (ou la plupart d'entre elles) sont **liées**, car elles doivent toujours être utilisées avec un ou des éléments de la morphologie flexionnelle. C'est le cas des verbes en français et dans les autres langues romanes, par exemple. C'était aussi le cas pour le latin; c'est pourquoi les racines *nat-* et *libr-* étaient indiquées avec des traits au-dessus.

Dans notre notation, nous montrons que les morphèmes sont liés en plaçant des traits avant ou après eux (du côté où ils se lient à d'autres morphèmes).

Références

Oxford, William R. 2020. Algonquian. In *Routledge handbook of North American languages*, ed. Daniel Siddiqi, Michael Barrie, Carrie Gillon, and Éric Mathieu. Routledge.

5.3 MORPHOLOGIE AU-DELÀ DES AFFIXES

Certains schémas morphologiques n'impliquent (selon certaines perspectives) aucune affixation : le **changement interne**, la **supplétion** et la **réduplication**.

Changement interne

Le **changement interne** est un nom donné à un type de changement que l'on trouve dans de nombreux pluriels de noms et temps de verbe **irréguliers** au passé en anglais.

Par exemple, le pluriel de *mouse* est *mice* en anglais; le pluriel de *goose* est *geese*. Le passé de *sit* est *sat*, et le passé de *write* est *wrote*.

Il s'agit là de vestiges de ce qui était autrefois un schéma régulier en anglais. Par schéma **régulier**, nous entendons qu'ils étaient phonologiquement prévisibles en se basant sur le schéma général de la langue et qu'ils s'appliquaient automatiquement aux nouveaux mots. Aujourd'hui, ils doivent être mémorisés et sont donc **irréguliers**. Il existe encore des alternances productives de ce type dans d'autres langues germaniques, comme l'allemand.

Supplétion

La **supplétion** est un schéma encore plus irrégulier, où une forme morphologique particulière consiste à *remplacer* entièrement la base. Par exemple, le passé du verbe *go* est *went*; aucune affixation ou modification interne ne permet de passer de l'un à l'autre! En anglais, on trouve également ce type de remplacement total dans les comparatifs et les superlatifs de *good* ~ *better* ~ *best* et *bad* ~ *worse* ~ *worst*, dans tout le paradigme du verbe *to be*, et avec certains pronoms.

Si une langue présente de la supplétion (ce qui n'est pas le cas de toutes les langues!), on la retrouve généralement dans certains des mots les plus fréquents de la langue, comme c'est le cas en anglais. La raison en est que les enfants qui apprennent une langue ont tendance à supposer que les schémas sont réguliers et prévisibles jusqu'à ce que le poids de la preuve les convainque du contraire. De manière générale, ils sont plus enclins à accumuler suffisamment de preuves pour conclure à la supplétion lorsque le mot en question est très

courant. Nous reviendrons sur l'importance de la fréquence pour certains types de schémas dans le langage au chapitre 11 sur le développement du langage chez l'enfant et au chapitre 13 sur la psycholinguistique et la neurolinguistique.

La supplétion est un type d'**allomorphie** que nous verrons plus en détail dans la section suivante.

Réduplication

Enfin, la **réduplication** consiste à répéter une partie ou la totalité d'un mot dans le cadre d'un schéma morphologique. En halq'eméylem, une langue des Salish parlée en Colombie-Britannique, un schéma de réduplication d'un verbe produit un adjectif signifiant que quelque chose ou que quelqu'un est susceptible ou disposé à effectuer l'action (Shaw, 2008). Les liens ci-dessous mènent à [FirstVoices](#), une plateforme en ligne proposant des ressources linguistiques communautaires.

-
- (1) a) [kw'élh](#) « to capsize » [k'wəʔ] → [k'wəʔk'wəʔ] « likely to capsize »
 b) [qwà:l](#) « to speak » [q'wél] → [q'wélq'wél] « talkative »
-

Ce modèle n'est pas le seul modèle de réduplication en halq'eméylem; les langues de la famille salish comptent de nombreux schémas de réduplication, qui se traduisent par plusieurs schémas de sens et de fonction grammaticale.

L'anglais possède un schéma de réduplication, mais qui peut s'appliquer à des syntagmes aussi bien qu'à des mots individuels. Ce type de réduplication signifie que quelque chose est un exemple prototypique du type en question; on le nomme souvent réduplication *salade-salade*. (« La salade de thon est une salade, mais ce n'est pas une *salade-salade*. » Autrement dit, la salade de thon n'est pas une salade prototypique parce qu'elle ne contient pas de laitue ou d'autres légumes à feuilles vertes.)

Typologie morphologique

Si l'on considère les différentes langues, on peut les diviser **typologiquement** en différents types de morphologie.

D'un côté, nous avons ce que l'on appelle les langues **isolantes** ou **analytiques**. Aucun langage humain n'est *parfaitement** isolant; il s'agirait d'un langage où **tous** les mots seraient morphologiquement simples. Les langues chinoises comme le mandarin et le cantonais sont très isolantes, car elles contiennent des informations flexionnelles qui s'expriment généralement par de petits mots fonctionnels (« particules ») plutôt que par des

affixes. Il existe néanmoins de nombreux mots **composés** dans la langue; les mots composés sont des mots construits à partir de plus d'une racine, comme nous le verrons plus loin dans la section 5.X.

L'anglais est une langue moins isolante que le mandarin, mais reste très analytique.

Le contraire d'analytique est **synthétique**. Les langues synthétiques présentent une grande complexité morphologique dans les mots et sont souvent caractérisées par l'absence (ou la rareté) de racines libres.

Les langues plus synthétiques se répartissent en différents types. La principale division est entre les langues **agglutinantes** et les langues **fusionnelles**. Dans les langues très **agglutinantes**, les mots sont construits à partir de nombreux affixes facilement séparables, chacun d'entre eux étant associé à un élément de sens cohérent. Le japonais est une langue quelque peu agglutinante, comme dans l'exemple suivant où le verbe comporte une série de suffixes correspondant au passif (« was *verb-ed* ») et au causatif (« made X *verb* ») de l'anglais.

(2) Watasi-wa natto-o tabe-sase-rare-ta
 I-SUJET natto-ACC eat-CAUS-PASS-PASSÉ
 « I was made to eat natto. »

En revanche, une langue **fusionnelle** est une langue dans laquelle de nombreux sens flexionnels sont combinés en un seul affixe. Les langues romanes sont un bon exemple de langues fusionnelles : le suffixe d'un verbe exprime le temps, l'aspect et l'accord du sujet, et il est difficile de le décomposer en affixes plus petits. En espagnol par exemple, le suffixe *-iéramos* exprime l'accord du sujet (première personne du pluriel), le temps (passé), l'aspect (imperfectif) et le mode (subjunctif).

Shaw, P. (2008). Inside Access : The Prosodic Role of Internal Morphological Constituency. In *The Nature of the Word: Studies in Honor of Paul Kiparsky*. ed. Kristin Hanson and Sharon Inkelas. The MIT Press.

5.4 ALLOMORPHIE

Certains morphèmes ont un sens constant, mais changent légèrement de forme selon l'endroit où ils se trouvent. En anglais, par exemple, l'article indéfini *a* se présente comme *an* lorsqu'il se trouve devant une voyelle (*a book* vs *an apple*). Il s'agit d'un exemple d'allomorphie basée sur la *phonologie* (sons) de l'environnement du morphème.

Un autre exemple d'allomorphie se trouve dans le pluriel des mots en anglais. Tout d'abord, considérons les paires de noms au singulier et au pluriel en (1).

(1)	<i>singulier</i>	<i>pluriel</i>
a) [s]	book	books
	cat	cats
	nap	naps
b) [z]	paper	papers
	dog	dogs
	meal	meals
c) [ɪz] ou [əz]	niece	nieces
	horse	horses
	eyelash	eyelashes

Le pluriel de tous ces mots s'écrit avec « s » (ou « es »), mais ne se prononce pas toujours de la même manière. Si vous y prêtez attention, vous remarquerez que le pluriel ajoute le son [s] en (a), le son [z] en (b), et le son [ɪz] ou [əz] en (c). Cela est **prévisible** si on se fie à la base du dernier son de la racine du nom. Essayez de formuler une généralisation sur le moment où vous voyez chacun des allomorphes. (La réponse se trouve à la fin de cette section.)

Examinez maintenant les paires singulier-pluriel ci-dessous. Ces exemples montrent d'autres allomorphes du

pluriel en anglais, mais ceux-ci **ne sont pas** prévisibles : l'allomorphe du pluriel utilisé avec ces racines doit être mémorisé sous forme de liste.

Pour décrire les noms qui ne changent pas au pluriel, nous pouvons dire qu'ils prennent un affixe vide ou un affixe zéro. Nous utilisons le symbole \emptyset (le symbole d'un ensemble vide en mathématiques) pour indiquer un morphème qui n'a pas de forme manifeste.

(2)	<i>singulier</i>	<i>pluriel</i>
a) -(r)en	child	children
	ox	oxen
	nap	naps
b) changement interne	mouse	mice
	goose	geese
	woman	women
c) pas de changement ($-\emptyset$)	fish	fish
	sheep	sheep
	deer	deer

Lorsqu'un morphème peut être créé de plusieurs façons, on nomme ces différentes formes les **allomorphes** du morphème.

(3) Énumérez tous les allomorphes du pluriel anglais vus dans cette section.

(3) **Pluriel** : -s, -z, -IZ, -(r)en, changement interne, $-\emptyset$

Il existe des allomorphes du pluriel en anglais autres que ceux vus ici. ; En connaissez-vous d'autres? Pour toute autre langue que vous connaissez, existe-t-il des allomorphes du pluriel dans cette langue? Et qu'en est-il des autres affixes, en anglais ou dans d'autres langues? Pouvez-vous penser à d'autres exemples d'allomorphes?

;

5.5 CATÉGORIES LEXICALES

Dérivation vs flexion et catégories lexicales

La morphologie se divise traditionnellement en deux types :

1. Morphologie **dérivationnelle** : morphologie qui modifie le sens ou la catégorie de sa base.
2. Morphologie **flexionnelle** : morphologie qui donne des informations grammaticales en lien avec la catégorie d'un mot.

On peut également distinguer la **composition**, qui est un type de morphologie combinant plusieurs racines en un seul mot.

Les définitions de la dérivation et de la flexion ci-dessus font toutes les deux référence à la ;**catégorie** de la base à laquelle la morphologie se lie. Qu'est-ce que cela signifie? La **catégorie** d'un mot est souvent désignée dans la grammaire traditionnelle comme sa **partie du discours**. Dans le contexte de la morphologie, nous nous intéressons souvent aux **catégories lexicales**, à savoir les ;**noms**, les **verbes**, les ;**adjectifs** et les ;**adverbes**. Dans la suite de cette section, vous découvrirez ;un aperçu de ce que sont les catégories lexicales et la manière dont vous pouvez les reconnaître.

Catégories lexicales ou « parties du discours »

Déterminer la **catégorie** d'un mot (sa « partie du discours ») est une étape importante de l'analyse morphologique et syntaxique. Une catégorie de mots ou de morphèmes est un groupe d'éléments qui se comportent de la même manière les uns par rapport aux autres, à des fins grammaticales.

Vous connaissez peut-être les définitions **sémantiques** (basées sur le sens) traditionnelles des parties du discours. Si vous avez appris qu'un nom est « une personne, un lieu ou une chose », ou qu'un verbe est un « mot d'action », vous connaissez les tests sémantiques. Cependant, les tests sémantiques ne permettent pas toujours de définir les catégories qui s'avèrent pertinentes pour l'analyse linguistique. Ils peuvent également être difficiles à appliquer dans des cas limites et donnent parfois des résultats incohérents; par exemple, *action*

et *événement* sont certainement des mots « d'action », donc selon la définition sémantique, nous pourrions penser qu'il s'agit de verbes, alors qu'en fait il s'agit de deux noms.

En linguistique, nous cherchons à formuler des généralisations concernant l'emplacement des différentes catégories de mots ou de morphèmes, ainsi que leurs combinaisons possibles. Nous définissons donc des catégories basées sur les contextes grammaticaux dans lesquels nous utilisons les mots ou les morphèmes, c'est-à-dire leur **distribution**. La distribution des différentes catégories varie d'une langue à l'autre; la suite de cette section passe en revue certains des principaux tests de distribution pour les catégories lexicales (noms, verbes, adjectifs et adverbes) en anglais. (Les tests de distribution pour les catégories non lexicales seront présentés dans le chapitre 6 sur la syntaxe.)

Si vous connaissez une autre langue, demandez-vous si l'un de ces tests peut être adapté pour identifier des catégories lexicales dans cette langue, ou s'il existe d'autres indices morphologiques ou syntaxiques permettant de distinguer des catégories lexicales dans cette langue. Voici des catégories lexicales en anglais :

Nouns (N)

- Tests syntaxiques
 - Peuvent suivre un déterminant (souvent *a* ou *the*).
 - Peuvent être modifiés par des **adjectifs**.
 - Peuvent être le sujet ou le complément d'un verbe.
 - Peuvent être remplacés par un pronom.
 - Ne permettent pas la présence d'un complément d'objet (sans une préposition).
- Tests morphologiques :
 - Ont des formes au singulier et au pluriel : par exemple, *books, governments, happinesses*.
 - Remarque : Les pluriels de certains noms abstraits peuvent sembler étranges! Il faut sortir des sentiers battus pour trouver des contextes dans lesquels ils pourraient se produire naturellement.

Verbs (V)

- Tests syntaxiques
 - Peuvent se combiner avec des verbes auxiliaires (par exemple : *can, will, have, be*).
 - Peuvent suivre le marqueur d'infinitif *to*.
 - Peuvent avoir un complément d'objet (sans préposition) : ***kick the ball***.
- Tests morphologiques
 - Ont une forme qui se termine par *-s* à la troisième personne du singulier.
 - Ont une forme au passé qui se termine généralement par *-ed*.

- Ont une forme verbale qui exprime l'aspect accompli (perfect form) et une forme passive qui se terminent généralement par *-ed* ou *-en*.
- Ont une forme progressive avec *-ing*.

Adjectives (Adj)

- Tests syntaxiques :
 - Modifient les noms (entre un déterminant et un nom).
 - Peuvent être modifiés par le mot « very » (mais c'est aussi le cas de nombreux adverbes).
 - Ne permettent pas les compléments d'objet dans le syntagme nominal (s'ils sont possibles, ils doivent être introduits dans un syntagme prépositionnel).
 - Il existe quelques exceptions à la généralisation selon laquelle les adjectifs n'acceptent que des compléments d'objet sous forme de syntagmes prépositionnels; cela dépend de la variété d'anglais dont il est question. La section 6.13 traite plus en détail des cas où les adjectifs sont suivis d'un syntagme nominal en tant que complément d'objet.
- Tests morphologiques :
 - Peuvent souvent recevoir le suffixe *-ish*.
 - Peuvent avoir des formes comparatives et superlatives (par exemple, *taller*, *tallest*).

Adverbs (Adv)

- Tests syntaxiques :
 - Modifient des verbes, des adjectifs et d'autres adverbes (tout sauf des noms).
 - Ne peuvent figurer entre un déterminant et un nom.
 - Peuvent être modifiés par *very* (mais les adjectifs aussi).
- Tests morphologiques :
 - De nombreux adverbes (pas tous) se terminent par *-ly*.

Utiliser les affixes dérivationnels pour définir la catégorie

En plus des tests morphologiques ci-dessus, vous pouvez également utiliser les affixes dérivationnels pour vous aider à déterminer la catégorie d'un mot. Par exemple :

- Les suffixes tels que *-ment* et *-ness* créent toujours des noms; la base à laquelle s'attache *-ment* est toujours un verbe (s'il s'agit d'une forme libre), et la base de *-ness* est généralement un adjectif.
- Les suffixes tels que *-ify* et *-ize* créent toujours des verbes; leurs bases sont des noms (s'il s'agit de formes libres).

La propriété des affixes dérivationnels qui permet non seulement de créer des catégories particulières, mais aussi de *s'attacher* à des catégories spécifiques, est appelée **sélection**. La sélection par la morphologie dérivationnelle est abordée plus en détail dans la section 5.6.

5.6 MORPHOLOGIE DÉRIVATIONNELLE

Morphologie dérivationnelle et sélection

Les morphèmes dérivationnels sont généralement exigeants quant aux types de bases avec lesquelles ils se combinent (« *exigeants* » dans l'idée de « *sélectifs* ») et nous traitons donc de la façon dont les affixes dérivationnels **sélectionnent** la catégorie de leur base.

Par exemple, le suffixe *-able* se combine uniquement avec des verbes et crée toujours des adjectifs signifiant « able to be *verb-ed* » : *readable*, *writable*, *playable*, *employable* et *googleable* sont tous des adjectifs possibles de l'anglais, même s'ils ne figurent pas dans un dictionnaire – les autres exemples figurent probablement dans la plupart des dictionnaires, mais *googleable* pourrait ne pas apparaître, parce que *google* est un verbe relativement récent (adapté du nom de l'entreprise). En tant qu'anglophone toutefois, je n'ai pas besoin de consulter un dictionnaire pour savoir si un mot existe bel et bien en anglais. Si je parle à quelqu'un et que je dis que quelque chose est « googleable », je sais que je serai compris, même si mon interlocuteur n'a jamais entendu ce verbe auparavant!

Voici un échantillon très sommaire d'affixes dérivationnels en anglais. À gauche de la flèche se trouve la catégorie qu'ils **sélectionnent** et à droite, la catégorie qu'ils **créent**.

(1)	<i>-tion</i>	V	→	N
	<i>-able</i>	V	→	Adj
	<i>-en</i>	V	→	Adj
	<i>-ed</i>	V	→	Adj
	<i>-ing</i>	V	→	Adj ou N
	<i>-ment</i>	V	→	N
	<i>-ness</i>	Adj	→	N
	<i>-ity</i>	Adj	→	N
	<i>-ous</i>	N	→	Adj
	<i>-hood</i>	N	→	N
	<i>-ize</i>	N	→	V
	<i>-ly</i>	Adj	→	Adj
	<i>-ish</i>	Adj	→	Adj

Et il en existe bien d'autres! Vous les verrez à l'intérieur de nombreux mots si vous commencez à y prêter attention.

En anglais, les préfixes ne changent jamais la catégorie de la base à laquelle ils se combinent, mais ils expriment des significations claires, comme la négation, la répétition, l'ordre (par exemple, *pre-* et *post-*), etc.

(2)	<i>non-</i>	N	→	N	<i>non-issue</i>
	;	Adj	→	Adj	<i>non-distinct</i>
	<i>un-</i>	V	→	V	<i>undo</i>
	;	Adj	→	Adj	<i>unhappy</i>
	<i>re-</i>	V	→	V	<i>redo</i>

La morphologie dérivationnelle peut également être encore plus sélective, en exigeant non seulement une base appartenant à une certaine catégorie, mais également en requérant une combinaison uniquement avec des racines ou des bases *spécifiques*. Une grande partie de la morphologie dérivationnelle de l'anglais a été acquise en empruntant des mots au français et au latin; ces affixes « latins » préfèrent souvent se combiner entre eux, et parfois uniquement avec des racines qui sont également latines. Ces affixes sont moins productifs que les autres, qui se combinent librement avec la plupart des bases.

Parmi les suffixes dérivationnels les plus productifs en anglais, on trouve *-ish*, qui peut se combiner à la plupart des adjectifs, *-ness*, *-able* et *-ing*.

Le suffixe *-ing* est particulièrement productif : il peut se combiner à tous les verbes anglais pour former des adjectifs (traditionnellement appelés « participes ») ou des noms (traditionnellement appelés « gérondifs »). Il est très inhabituel qu'un affixe dérivationnel soit aussi productif; généralement, il y a au moins quelques racines qui ne peuvent être combinées à un affixe dérivationnel pour une raison ou une autre.

Ordre d'affixation

Étant donné que les affixes dérivationnels sont dépendants de la catégorie de la base à laquelle ils se combinent *et* qu'ils peuvent entraîner un changement de catégorie pour l'ensemble du mot, l'ordre dans lequel ils se combinent à un mot peut avoir de l'importance.

Les préfixes, les suffixes et les circonfixes se combinent toujours avec leur base dans l'ordre. Cela signifie que si un mot ne comporte que des suffixes ou que des préfixes, il n'y a qu'un seul ordre dans lequel ces affixes peuvent se combiner; il est impossible que le suffixe ajouté en dernier lieu soit plus proche de la racine que les affixes précédents.

Prenons l'exemple du mot *foolishly*. Il a pour racine *fool* (un nom), le suffixe *-ish* (qui se combine aux noms pour former des adjectifs) et le suffixe *-ly* (qui se combine aux adjectifs pour former des adverbes). La seule façon de construire ce mot est de combiner *-ish* à la racine *fool*, puis d'ajouter *-ly* à la nouvelle base *foolish*. Cette structure est illustrée à la figure 5.1.

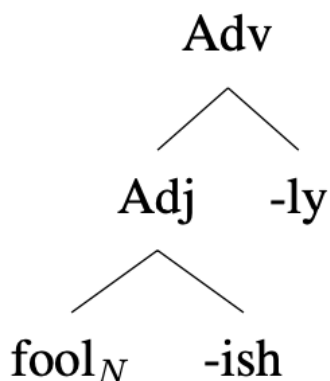


Figure 5.1 Schéma en arbre pour *foolishness*

Toutefois, lorsqu'un mot comporte à la fois des préfixes *et* des suffixes, il est un peu plus difficile de déterminer l'ordre dans lequel ils se combinent. Parfois, les propriétés de sélection des affixes font en sorte qu'il n'y a qu'une

seule option. Prenons le mot *unkindness*. Nous avons ici un préfixe et un suffixe. En principe, nous pouvons construire le mot de deux façons :

- Option 1 : Combinez d'abord *un-* à la racine de l'adjectif *kind*, pour obtenir l'adjectif *unkind*, puis combinez *-ness* à *unkind* pour obtenir le nom *unkindness*.
- Option 2 : Combinez d'abord *-ness* à la racine de l'adjectif *kind*, pour obtenir le nom *kindness*, puis combinez *un-* à *kindness* pour obtenir le nom *unkindness*.

Dans ces deux dérivations hypothétiques, les bases intermédiaires que sont *unkind* dans l'option 1 et *kindness* dans l'option 2 sont des mots possibles en anglais, de sorte que, de ce point de vue, les deux dérivations semblent également plausibles.

Toutefois, une seule de ces options correspond aux propriétés sélectives des affixes concernés.

- Si nous examinons *un-*, nous constatons qu'il ne se combine qu'aux verbes (avec une lecture inversée, comme *undo*) et aux adjectifs (avec un sens négatif, comme *unkind*). Il ne peut pas se combiner aux noms.
- En revanche, nous constatons que *-ness* se combine aux adjectifs pour créer des noms.
- Ainsi, si *-ness* se combinait en premier dans ce mot, comme dans l'option 2, il transformerait l'adjectif *kind* en un nom, et *un-* n'aurait plus le bon type de base à laquelle se combiner.

Cela signifie que seul l'ordre de l'option 1, où *un-* se combine avant *-ness*, alors que sa base potentielle est toujours un adjectif, est correct.

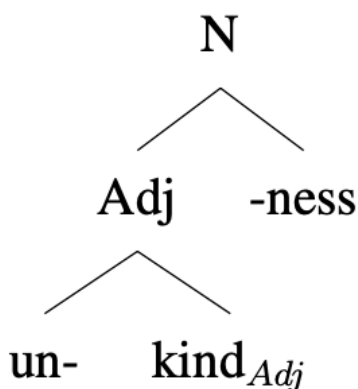


Figure 5.2 Schéma en arbre pour *unkindness*

5.7 FLEXION

Jusqu'à présent, nous nous sommes concentrés sur la morphologie dérivationnelle. Le prochain type de morphologie que nous aborderons est la **morphologie flexionnelle**.

Contrairement à la morphologie dérivationnelle, la morphologie flexionnelle ne change jamais la catégorie de sa base. Au lieu de cela, elle *s'adapte* simplement à la catégorie de sa base en exprimant les informations grammaticales requises dans une langue particulière.

En anglais, le système de morphologie flexionnelle est très limité :

- Noms
 - Nombre : singulier vs pluriel
 - Cas (uniquement pour les pronoms)
 - Nominatif : I, we, you, he, she, it, they
 - Accusatif : me, us, you, him, her, it, them
 - Possessif : my, our, your, his, her, its, their
- Verbes
 - Accord : la plupart des verbes s'accordent uniquement avec le sujet à la troisième personne du singulier au présent (-s), mais le verbe *to be* a plusieurs formes.
 - Temps : Passé vs présent
 - Participe passé parfait/passif : -ed ou -en (parfait après l'auxiliaire « have », passif après l'auxiliaire « be »)
 - Progressif -ing (après l'auxiliaire « be »)
- Adjectifs
 - Comparatif -er, Superlatif -est (Discutable! Certaines personnes pourraient considérer cela comme étant dérivationnel.)

C'est tout! Cependant, si nous regardons d'autres langues, nous trouvons plus de types de morphologie flexionnelle.

La morphologie flexionnelle a ceci de particulier qu'elle peut en grande partie être exprimée de manière

syntaxique plutôt que morphologique. Ainsi, certaines langues ont des temps verbaux, mais les expriment par une particule (un mot distinct) plutôt que par un affixe incorporé au verbe. Cela relève toujours du temps, mais ne fait pas partie de la morphologie flexionnelle.

Le reste de cette section propose une vue d'ensemble des types de distinctions flexionnelles couramment observées dans les langues du monde, mais il existe de nombreux types de flexions qui ne sont pas mentionnés ici.

Nombre

La plupart des langues qui possèdent une notion de nombre grammatical se limitent à distinguer le singulier et le pluriel, mais il existe également des systèmes de nombres plus complexes.

Par exemple, de nombreuses langues ont le **duel** en plus du singulier et du pluriel. Le nombre duel est utilisé pour désigner des groupes composés exactement de deux éléments; nous pouvons observer une petite manifestation de duel en anglais avec des déterminants tels que « both », qui signifie strictement « two ». Vous devez remplacer « both » par « all » si le groupe contient trois éléments ou plus.

L'inuktitut, l'un des dialectes parlés par les Inuits qui vivent dans la région arctique, est un exemple de langue qui utilise le nombre duel. Il existe une grande variation dialectale entre les langues inuites; l'inuktitut est la variété qui est la langue officielle du territoire du Nunavut et compte environ 40 000 locuteurs.

(1)	<i>mot</i>	<i>singulier</i>	duel (2)	pluriel (3+)
	« door »	matu	matuuk	matuit
	« cloud »	nuvuja	nuvujaak	nuvujait
	« computer »	garasaujaq	garasaujaak	garasaujait

La triple distinction entre singulier, duel et pluriel en inuktitut s'applique non seulement aux noms, mais aussi aux verbes qui s'accordent avec leurs sujets nominaux :

(2) première personne	singulier	nirijunga	« I eat »
	duel	nirijuguk	« the two of us eat »
	pluriel	nirijugut	« we eat » (trois personnes ou plus)
deuxième personne	singulier	nirijutit	« you eat » (une personne)
	duel	nirijusik	« you two eat »
	pluriel	nirijusi	« you eat » (trois personnes ou plus)
troisième personne	singulier	nirijuq	« they eat » (singulier)
	duel	nirijuuk	« the two of them eat »
	pluriel	nirijut	« they eat » (trois ou plus)

Un petit nombre de langues vont plus loin et disposent également d'un **triel**, généralement pour les pronoms. Celui-ci est utilisé pour des groupes composés exactement de trois éléments.

Une langue peut également avoir un nombre **paucal**, utilisé pour les petits groupes.

Personne

Les distinctions de personne sont celles entre la première personne (*I, we*), la deuxième personne (*you*) et la troisième personne (*he, she, it, they*).

Certaines langues font une distinction, à la première personne du pluriel, entre une première personne inclusive (moi + toi [me + you en anglais], et peut-être d'autres personnes) et une première personne exclusive (moi [me en anglais] + une ou plusieurs autres personnes, pas toi [you en anglais]). L'anishnaabemowin (ojibwé), qui compte environ 20 000 locuteurs, fait ce type de distinction. Le pronom *niinawind* fait référence au locuteur et à d'autres personnes, mais pas à la personne à qui l'on s'adresse (c'est-à-dire « nous excluant vous »). C'est ce qu'on appelle le nous **exclusif**. Le pronom pour le nous **inclusif** (« nous incluant vous ») est *giinawind*. La distinction entre l'inclusif et l'exclusif est parfois appelée **clusivité**.

Dans les variétés de l'anishinaabemowin que sont l'outaouais et l'algonquin, parlées près du lac Huron ainsi que dans les régions de l'est de l'Ontario et du Québec, les pronoms correspondants sont *niinwi* et *giinwi*, mais ils présentent le même contraste de sens. Le cri, qui appartient à la même famille linguistique que l'ojibwé (famille algonquienne), fait également une distinction inclusive/exclusive à la première personne du pluriel. La forme inclusive est *niyanân* et la forme exclusive est *kijânaw*. (Exemples d'ojibwé provenant de Valentine 2001.)

[SOURCE pour le cri?]

Cas

Le cas fait référence au marquage des noms qui reflète leur rôle grammatical dans la phrase. La plupart des systèmes de cas ont des moyens de distinguer le **sujet** de l'**objet** d'une phrase, ainsi qu'un marquage spécial pour les **possesseurs** et les **objets indirects**.

Certaines langues ont beaucoup plus de distinctions de cas que cela; en général, de nombreuses formes de cas expriment des significations que l'anglais rend à l'aide de prépositions. L'estonien et le finnois sont connus pour avoir un nombre particulièrement élevé de cas (14 en estonien et 15 en finnois) : l'[article de Wikipédia sur les cas finnois](#) est une bonne source pour en savoir plus.

Accord

L'accord fait référence à toute morphologie flexionnelle qui reflète les propriétés d'un autre mot dans une phrase, généralement un nom.

Le type d'accord le plus courant est celui des **verbes** avec leur sujet, bien que dans certaines langues les verbes puissent également s'accorder avec leur objet (ou peuvent parfois s'accorder avec leur objet au lieu de leur sujet). Les verbes ont généralement un accord en **nombre** et en **personne** avec les noms.

Les **déterminants**, les **numéraux** et les **adjectifs** s'accordent souvent avec le nom qu'ils modifient, généralement en ce qui concerne le **nombre**, le **cas** et le **genre** (en supposant que la langue dispose de certains ou de tous ces types de flexion).

Temps et aspect

Le temps fait référence au contraste entre le **présent** et le **passé** (ou parfois entre le futur et le non-futur) et est généralement indiqué par les verbes.

L'aspect est un peu plus difficile à définir, mais il se caractérise généralement par le point de vue que nous adoptons sur un événement : le décrivons-nous comme étant achevé ou en cours? En anglais, il y a l'aspect progressif (marqué par *be + -ing*) et l'aspect parfait (*have + -ed/-en*).

Le français présente un contraste légèrement différent au passé entre l'*imparfait* et le *passé composé*. Ces deux temps situent les événements dans le passé, mais l'*imparfait* les décrit comme habituels ou en cours (aspect **imperfectif**), tandis que l'autre les décrit comme achevés (aspect **perfectif**).

La particule en mandarin « le » (了) exprime également l'aspect perfectif, décrivant un événement comme étant achevé, tandis que « zài » (在) exprime l'aspect progressif, décrivant un événement comme étant en

cours. Cependant, il ne s'agit pas d'exemples de morphologie flexionnelle, car ces particules (= petits mots) sont distinctes du verbe et n'agissent pas comme des affixes.

La terminologie des distinctions aspectuelles peut prêter à confusion. En particulier, le parfait anglais n'est pas tout à fait le même que le perfectif français ou mandarin – bien que, tout comme leurs noms se recoupent, certaines de leurs utilisations soient également similaires.

Négation

L'anglais présente une morphologie dérivationnelle négative (comme dans les préfixes *in-* ou *non-*), qui exprime la négation du sens d'une base ou d'une racine.

La négation flexionnelle, en revanche, rend une phrase entière négative. En anglais, nous exprimons la négation de manière syntaxique avec le mot « not » (ou sa forme clitique contractée *n't*). Dans d'autres langues, cependant, la négation peut être exprimée par des affixes flexionnels.

Autres distinctions flexionnelles

Quels autres types de distinctions peuvent être marqués dans la flexion verbale d'une langue? Nous présentons ici un ensemble non exhaustif de distinctions flexionnelles présentes dans certaines langues du monde.

OBVIATION : Les langues algonquiennes, dont le cri et l'anishinaabemowin, font une distinction entre la troisième personne proche et la troisième personne à l'obviatif. On peut considérer que cette distinction est similaire à la distinction près/loin entre « this » et « that » en anglais, où « this » est utilisé pour quelque chose qui est plus proche du locuteur et « that » pour quelque chose qui est plus éloigné. Mais, comme en anglais, la distinction proche/obviatif ne concerne pas seulement la distance physique; elle peut aussi faire allusion à la distance dans le temps ou, dans une conversation, à quelqu'un qui est le sujet de la discussion (proche) par rapport à quelqu'un qui est un personnage secondaire (obviatif). La distinction est marquée dans la morphologie verbale, comme l'illustrent ci-dessous les exemples tirés du cri :

(3)	<i>proche</i>	<i>obviatif</i>
a)	Regina wíkiwak. « They live in Regina. »	Regina wíkiyiwa. « Their friend/someone else lives in Regina. »
b)	kiskinwahamâkosiwak. « They are in school. »	kiskinwahamâkosiyiwa. « Their friend/someone else is in school. »

[SOURCE?]

CAUSATIF : Un causatif est une construction qui exprime qu'un événement a été causé par un acteur extérieur. En anglais, quelques constructions expriment la causativité avec des verbes comme *make*, *have* et *get* :

(4) a)	Causatif en anglais avec <i>make</i> :
	The tree fell. → I made the tree fall.
b)	Causatif en anglais avec <i>make</i> :
	The actors exited stage right. → The director had the actors exit stage right.
c)	Causatif en anglais avec <i>get</i> :
	The teacher cancelled the exam. → The students got the teacher to cancel the exam.

Lorsqu'une langue possède un causatif morphologique, elle exprime ce type de sens en ajoutant un morphème au verbe principal. Par exemple, en kinande, une langue bantoue parlée en République démocratique du Congo, le verbe *erisóma* signifie « lire », mais *erisómesya* signifie « faire lire ».

Il s'agit d'un type de morphologie qui modifie la structure d'argument d'un verbe, c'est-à-dire le schéma des arguments (sujets, objets, objets indirects) avec lesquels il se combine. D'autres types d'arguments à morphologie changeante sont l'applicatif ou le bénéfactif (faire quelque chose *à* ou *pour* quelqu'un) et le passif. Nous abordons la syntaxe du changement d'argument dans la section 6.11

ÉVIDENTIEL : De nombreuses langues utilisent la morphologie pour indiquer le degré de certitude du locuteur concernant ce qu'il dit, ou la source des preuves de ce qu'il dit. C'est ce qu'on appelle le marquage évidentiel.

Par exemple, en turc, il existe une distinction entre le « passé direct » -di, utilisé pour marquer les choses dont on est certain ou dont on a été directement témoin, et le « passé indirect » -miş, utilisé pour marquer les choses dont on n'a qu'une preuve indirecte.

-
- (5) a) gel-di
 come-PASSÉ
 « came »
- b) gel-miš
 come-PASSÉ.INDIRECT
 « came, evidently »
-

En anglais, il n'y a pas de marquage grammatical de l'évidence. Il est toujours possible d'exprimer ses preuves ou certitudes, mais avec les sens lexicaux des noms, des verbes, des adjectifs et des adverbes. Par exemple, « I saw that... » exprimerait que la source de votre preuve est quelque chose que vous avez vu; « Apparently » exprimerait que vous n'êtes pas sûr à 100 %, etc.

MODALITÉ : De nombreuses langues expriment la possibilité ou la nécessité d'un événement par le biais de la morphologie du verbe principal. C'est ce qu'on appelle la modalité. Il s'agit, par exemple, de catégories comme le *conditionnel* ou le *futur* en français.

GENRE : En anglais, le genre est indiqué dans les pronoms à la troisième personne, et certains mots ont des suffixes dérivationnels de genre (comme *-ess* dans *actor vs actress*).

En revanche, dans une langue comme le français, le genre est plutôt considéré comme flexionnel : non seulement tous les noms ont un genre sémantiquement arbitraire, mais les déterminants et les adjectifs (et parfois les verbes) s'accordent avec le genre grammatical du nom auquel ils sont associés. Par exemple, le nom *chat* est masculin (abrégié M) et apparaît donc avec un déterminant et un adjectif masculins; le nom *abeille* est féminin (abrégié F) et apparaît donc avec un déterminant et un adjectif féminins. Cela est indépendant du sexe réel d'un chat ou d'une abeille.

-
- (6) a) le petit chat
 le.M petit.M chat(M)
 le petit chat
- b) la petite abeille
 la.F petite.F abeille(F)
 la petite abeille
-

De nombreuses langues européennes possèdent ce type de système de genre, qui divise les noms en masculin, féminin et parfois neutre. On le retrouve également ailleurs dans le monde : par exemple, le kanien'kéha

(mohawk), parlé par environ 3 500 personnes en Ontario, au Québec et dans l'État de New York, possède un système de genre qui comprend le masculin, le féminin/indéfini et le féminin/neutre.

D'autres langues du monde ont des systèmes de classes nominales ou de classification des noms différents, qui divisent également les noms en classes quelque peu arbitraires, mais ces catégories ne correspondent pas aux catégories de genre utilisées pour les humains.

Par exemple, les langues de la famille bantoue (un sous-groupe de la famille de langues nigéro-congolaises parlées dans la moitié sud de l'Afrique, et qui comprend le kinande, le zoulou et le swahili, entre autres) regroupent tous les humains dans une seule classe, mais ont entre quatre et dix classes au total, qui (tout comme le genre en français) peuvent être reflétées par l'accord d'autres mots dans une phrase.

Les langues algonquiennes, dont le cri et l'anishinaabemowin, divisent les noms en animés et inanimés. Les noms animés désignent généralement ceux qui sont vivants, qu'il s'agisse d'animaux ou de plantes, ou de choses spirituellement importantes comme l'asemaa (tabac). Les noms inanimés désignent généralement des objets physiques qui ne sont pas vivants. Parfois, le même nom peut être animé ou inanimé avec des sens légèrement différents : par exemple, mitig signifie « arbre » lorsqu'il est animé, mais « bâton » lorsqu'il est inanimé. D'autres noms sont moins prévisibles : par exemple, miskomin (framboise) est animé, mais ode'immin (fraise) est inanimé.

Références

Valentine 2001

5.8 COMPOSITION

Les composés : la combinaison de racines

La dernière grande « catégorie » de la morphologie est la composition. Les composés sont des mots construits à partir de plus d'une racine (bien qu'ils puissent également être construits à partir de mots dérivés) : si vous trouvez un mot qui contient plus d'une racine, il s'agit certainement d'un composé. La composition diffère de la dérivation et de la flexion en ce sens qu'elle ne comprend pas de combinaisons de racines et d'affixes, mais plutôt de racines avec des racines.

L'anglais est une langue dans laquelle il est facile de construire librement des composés, comme dans d'autres langues de la famille germanique, telles que l'allemand et le néerlandais. Vous pouvez trouver des exemples de composés en anglais dans presque toutes les catégories.

- **Nom-Nom**
 - doghouse
 - website
 - basketball
 - sunflower
 - moonlight
 - beekeeper (notez que le mot « keeper » a le suffixe -er!)
 - heartburn
 - spaceship
- Adjectif-nom
 - greenhouse
 - bluebird
- Verbe-nom
 - breakwater
 - baby-sit
- Nom-adjectif
 - trustworthy

- watertight
- Adjectif-adjectif
 - purebred
 - kind-hearted
 - blue-green
- Nom-verbe
 - browbeat
 - manhandle
 - sidestep
- Adjectif-verbe
 - blacklist

Composés et orthographe

En anglais, la manière d'orthographier les composés n'est pas uniforme. Certains composés, généralement les plus anciens, s'écrivent sans espace, d'autres s'écrivent avec un trait d'union, tandis que de nombreux nouveaux composés s'écrivent avec des espaces, comme s'il s'agissait de mots distincts.

Il est possible de reconnaître que certaines séquences de « mots » sont des composés, cependant, cela peut se faire de différentes manières. Tout d'abord, il y a une différence de prononciation. Dans un mot composé, l'accent est toujours mis sur le premier mot; en revanche, l'accent est mis sur le dernier mot dans le cas d'un syntagme (suite de mots).

Donc, les composés :

- blackboard
- greenhouse
- bluebird

se prononcent différemment des séquences ordinaires d'adjectifs suivis de noms :

- black board
- green house
- blue bird

Une autre différence réside dans l'interprétation : « blackboard » n'a pas besoin d'être noir, « greenhouse » n'est généralement pas de couleur verte (bien qu'on y cultive des plantes vertes).

Enfin, il existe une différence *syntaxique*. Nous verrons au chapitre 6 qu'il est impossible d'enchaîner des noms dans la syntaxe anglaise sans les relier avec des prépositions ou des verbes. Par conséquent, chaque fois que vous voyez une chaîne de « mots » en anglais qui ressemblent tous à des noms, vous avez affaire à un composé.

Composés anglais et orthographe

L'anglais aime beaucoup construire des composés très longs à partir de noms. C'est quelque chose que l'on associe généralement à l'allemand. En allemand, contrairement à l'anglais, les composés s'écrivent toujours sans espace. On obtient donc des mots comme :

-
- (1) Donaudampfschiffahrtsgesellschaftskapitän
 Donau-dampf-schiffahrts-gesellschafts-kapitän
 « Danube steam shipping company captain »
-

La deuxième ligne de l'exemple (1) comprend des traits d'union pour que vous puissiez voir les racines plus clairement dans ce mot composé allemand, mais si vous regardez la traduction anglaise, vous y trouverez les mêmes noms que dans l'exemple allemand. L'anglais vient d'adopter une convention selon laquelle il faut désormais écrire avec des espaces les nouveaux ou les longs composés. Sur le plan structurel, les composés anglais fonctionnent de la même manière que leurs homologues allemands.

Composés et tête

Si les composés ont plus d'une racine, laquelle détermine la catégorie du mot?

La plupart des composés, en particulier ceux que vous pouvez inventer sur le vif, ont une tête. La tête d'un composé détermine son interprétation (« sunflower » est un type de fleur, « bluebird » est un type d'oiseau, etc.) et sa catégorie.

En anglais, la tête d'un composé se trouve toujours à sa droite. L'anglais est une langue composée dont **la tête se trouve à droite**.

Les composés qui ont une tête sont dits **endocentriques**. Il s'agit du même morphème *endo-* que l'on trouve dans *endo-skeleton*. Un animal (comme l'humain) doté d'un squelette à l'intérieur est endosquelettique (endoskeletal en anglais), tandis qu'un composé qui contient une tête à l'intérieur est qualifié d'endocentrique (endocentric en anglais).

Qu'en est-il de l'équivalent composé de l'*exosquelette* (*exo-skeletal en anglais*), soit les animaux qui ont une

carapace au lieu d'un squelette (comme les insectes ou les crabes)? Les composés **exocentriques (exocentric en anglais)** n'ont pas de tête à l'intérieur; ils ne décrivent aucun des membres qui les composent.

Certains composés exocentriques n'ont pas de tête qui détermine leur interprétation spécifique, mais ont ce que l'on pourrait appeler une tête de catégorie, en ce sens que la racine à droite correspond à la catégorie globale du composé. Par exemple, *redhead* (« personne aux cheveux roux ») est souvent considéré comme un composé exocentrique parce qu'il ne décrit pas un type de tête. De même, le terme *sabretooth* est exocentrique, car il ne décrit pas un type de dent. Toutefois, les deux sont des composés nom-nom qui sont eux-mêmes des noms, de sorte que le mot à droite joue un rôle proche de celui d'une tête. Le mot *spoilsport* (« personne qui gâche le plaisir des autres ») n'est pas un type de sport, mais il s'agit tout de même d'un nom.

En revanche, d'autres composés exocentriques ne possèdent même pas de tête dans ce sens. Par exemple, *outcome* ressemble à un composé d'une préposition et d'un verbe, mais c'est un nom. *Dust-up* est un mot composé d'un nom et d'une préposition, mais c'est un nom. *Tell-all* est un mot composé d'un verbe et d'un déterminant (*all*), mais c'est un adjectif.

Enfin, un type particulier de composé est généralement appelé composé **dvandva** (terme emprunté à la grammaire du sanskrit; *dvandva* signifiant « paire »). Les composés *dvandva* peuvent être vus comme ayant une « co-tête »; ils peuvent être reformulés en utilisant « and » entre les deux mots. En anglais, beaucoup de nos composés *dvandva* impliquent des racines qui n'apparaissent parfois que dans le composé lui-même et qui se font écho par leurs sonorités. On les appelle parfois des « réduplicatifs ».

- zigzag
- helter skelter
- flip flop
- riff raff
- hocus pocus

Cependant, nous avons aussi d'autres composés *dvandva* :

- bittersweet
- secretary-treasurer
- parent-child (comme dans « un lien parent-enfant »)
- blue-green (et beaucoup d'autres termes pour les couleurs intermédiaires)

Ils sont moins fréquents que les autres types de composés en anglais.

;

5.9 AMBIGUÏTÉ STRUCTURELLE DANS LA MORPHOLOGIE

Ambiguïté dans la dérivation

Il n'est pas toujours possible de combiner les affixes dans un seul ordre. Parfois, deux ordres (ou tous les ordres, s'il y en a plus de deux) répondent aux exigences de sélection de tous les affixes concernés.

Lorsqu'une série est compatible avec plus d'une représentation structurelle, elle est **structurellement ambiguë**; toutefois, non seulement les deux arbres sont potentiellement corrects, mais ils sont souvent associés à des **significations** différentes.

Prenons à nouveau le préfixe *un-*, mais dans un mot comme *untieable*.

Le mot *untieable* est ambigu. Arrêtez-vous un instant et essayez de trouver ses deux interprétations.

Les deux interprétations du terme *untieable* sont les suivantes :

1. Able to be untied. (Qui peut être dénoué.)

Par exemple : *The knot most people use for their shoelaces is chosen because it's easily untieable.* (Le nœud que la plupart d'entre nous utilisons pour lacer nos chaussures est facilement dénouable).

2. Not able to be tied. (Qui ne peut pas être noué.)

Par exemple : *If you haven't learned to tie knots, a celtic knot might seem untieable.* (Si vous n'avez pas appris à faire de nœuds, un nœud celtique peut vous sembler difficilement dénouable).

Comme vous pouvez le constater dans les **paraphrases** fournies ici (une paraphrase est une façon différente de dire la même chose), nous pouvons rendre compte de l'ambiguïté de *untieable* en combinant les deux affixes dans des ordres différents.

Pour le sens 1 « able to be untied », nous combinons d'abord le préfixe *un-* au verbe *tie*, ce qui produit le verbe *untie* (défaire un nœud). Ensuite, nous ajoutons le suffixe *-able* à *untie* pour en faire l'adjectif *untieable*.

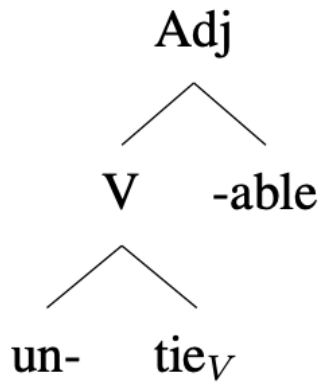


Figure 5.3 Schéma en arbre de l'adjectif *untieable* pour l'interprétation « able to be untied ».

Pour le sens 2 « not able to be tied », en revanche, nous combinons d'abord le suffixe *-able* au verbe *tie*, ce qui produit l'adjectif *tieable* (capable of being tied). Ensuite, nous combinons le préfixe *un-* à cet adjectif. Maintenant, *un-* a son sens adjectival, de sorte que nous obtenons un adjectif signifiant « not capable of being tied ».

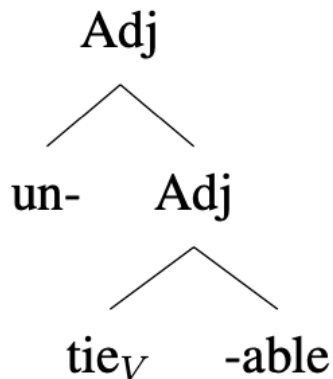


Figure 5.3 Schéma en arbre de l'adjectif *untieable* pour l'interprétation « not able to be tied ».

Ce type d'ambiguïté en morphologie dérivationnelle nécessite qu'au moins un affixe puisse se lier à des bases de plus d'une catégorie. Nous verrons que l'ambiguïté structurelle est encore plus fréquente dans le cas des composés.

L'ambiguïté structurelle est différente du type d'ambiguïté rencontré avec les **homophones**, soit les mots qui se prononcent de la même façon, mais qui ont des significations différentes. Si je dis : I went to the *bank*, sans plus de contexte, vous ne savez pas s'il s'agit de « bank » en tant qu'institution financière ou en tant que bord d'une rivière. Cette ambiguïté n'est pas d'ordre

structure; il s'agit simplement de deux racines différentes qui sonnent de la même manière.

Ambiguïté dans la composition

Tout comme pour la morphologie dérivationnelle, il peut y avoir une ambiguïté structurelle dans les composés. En fait, il est encore plus facile de créer des exemples structurellement ambigus, du moins dans les langues où il est facile de construire des composés, car toute série de racines nominales (par exemple) pourrait théoriquement se combiner de plusieurs manières différentes.

5.10 DESSINER DES ARBRES MORPHOLOGIQUES

Dans la section 5.9, nous avons vu que l'ordre dans lequel nous combinons les affixes dérivationnels, ou l'ordre dans lequel nous construisons les mots composés, a parfois de l'importance. Ainsi, un mot comme « governmental » n'est pas simplement une suite de la racine *govern* + le suffixe *-ment* + le suffixe *-al*. Au contraire, il est le résultat de la combinaison de *govern* et de *-ment*, puis de la combinaison du résultat avec un autre suffixe, *-al*.

En linguistique, ce type de structure est souvent représenté à l'aide d'un **schéma en arbre**. Les arbres servent à représenter la **constituance** de la langue, soit les sous-groupes de composants au sein d'un mot ou d'un syntagme plus long. L'une des grandes découvertes de la linguistique est que la constituance est toujours utile pour décrire comment les éléments se combinent, qu'il s'agisse de morphèmes à l'intérieur d'un mot ou de mots à l'intérieur d'une phrase. (Cependant, les diverses théories linguistiques adoptent souvent des perspectives différentes quant à la gamme de structures hiérarchiques possibles dans les langues naturelles.)

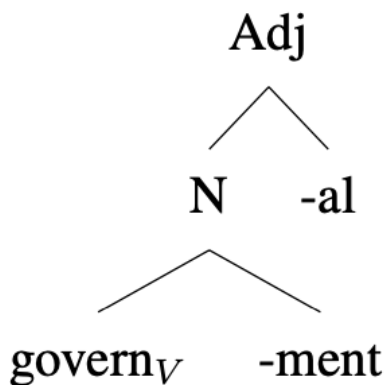


Figure 5.5 Schéma en arbre pour *governmental*

Pour dessiner un arbre morphologique, nous pouvons suivre ces étapes :

1. Identifier la racine et tous les affixes.

- 1 racine : mot non composé
 - 2 racines : mot composé
2. Déterminer la catégorie de la racine.
 3. Déterminer l'ordre de combinaison des affixes.
 4. Déterminer la catégorie des bases qui se trouvent entre les affixes, ainsi que la catégorie de l'ensemble du mot.

Il se peut que vous trouviez logique d'effectuer ces étapes dans des ordres différents, ou de les effectuer dans des ordres différents selon les mots. Pour trouver ce qui vous convient le mieux, rien ne vaut la pratique régulière.

5.11 RÉSOUDRE LES PROBLÈMES DE MORPHOLOGIE

Une compétence importante en matière de morphologie est la capacité à **segmenter** les mots d'une autre langue en leurs morphèmes individuels, c'est-à-dire à identifier les racines et les affixes des mots complexes.

Rappelons qu'un morphème est un appariement cohérent d'une **forme** (son ou signe) avec un **sens ou une fonction**. Pour trouver des morphèmes, il faut comparer des mots dont on connaît le sens, afin de voir si les parties communes de leur sens correspondent à des parties communes de leur forme.

Prenons quelques exemples de noms au singulier, au duel et au pluriel que nous avons vus plus tôt dans le chapitre sur l'inuktitut :

(1)	<i>mot</i>	<i>singulier</i>	duel (2)	pluriel (3+)
	« porte »	matu	matuuk	matuit
	« nuage »	nuvuja	nuvujaak	nuvujait

Comment pouvons-nous trouver le morphème au **pluriel** dans ces exemples? Si nous partons d'un seul mot au pluriel, comme *matuit* « portes (trois ou plus) », il n'y a aucun moyen de savoir comment le diviser (ou même de savoir s'il peut être divisé). En revanche, si nous comparons des mots qui partagent **un seul** aspect de leur fonction/sens grammatical, nous pouvons commencer à diviser les mots :

matu**it** ~ nuvuj**ait**
 porte.**PL** nuage.**PL**

Les mots *matuit* et *nuvujait* sont tous deux au pluriel. Leurs sons ne se chevauchent pas beaucoup, mais ils partagent la finale *-it*. Il s'agit d'un appariement cohérent de forme et de sens, ce qui nous permet d'émettre l'hypothèse que *-it* est le suffixe signifiant PLURIEL.

Nous pouvons ensuite comparer *matuit* avec un autre mot ayant le sens de « porte ».

matuit ~ matu

PORTE.PL PORTE.SG

Les mots *matuit* et *matu* ont tous les deux le mot « porte » dans leur sens; ils contiennent également tous deux la séquence *matu*. Il s'agit d'un appariement cohérent de forme et de sens, ce qui nous permet d'identifier *matu* comme la racine signifiant « porte ». (Cela signifie que *matu* ne contient pas de suffixe pour indiquer le singulier, ce qui est courant pour les noms au singulier dans toutes les langues; notez toutefois que vous trouverez parfois un suffixe singulier. Nous pourrions aussi dire qu'il y a un suffixe de singulier $-\emptyset$, mais ce n'est pas nécessaire.)

Nous pouvons également revenir à *nuvujait* et constater qu'une fois le suffixe *-it* identifié, nous nous retrouvons avec la chaîne *nuvuja* qui, par hypothèse, serait la racine signifiant « nuage »; en effet, *nuvuja* apparaît dans nos données avec ce sens!

Jusqu'à présent, nous avons trois morphèmes :

- **matu** : « porte », racine
- **nuvuja** : « nuage », racine
- **-it** : PLURIEL, suffixe

Qu'en est-il du duel? Nous avons deux noms au duel dans l'ensemble de données ci-dessus.

- *matuuk porte (deux)*
- *nuvujaak nuages (deux)*

Nous pouvons séparer les racines que nous avons déjà identifiées :

- *matu-uk porte (deux)*
- *nuvuja-ak nuages (deux)*

Il nous reste donc deux suffixes légèrement différents : *-uk* et *-ak*. Comme nous avons déjà identifié les racines, nous pouvons avoir confiance que ces suffixes expriment tous deux le sens du DUEL. Il s'agirait d'**allomorphes** :

- **-uk/-ak** : DUEL, suffixe

Si nous disposions de plus de données, notre prochaine étape serait d'essayer de déterminer si le choix de *-uk* vs *-ak* est prévisible en inuktitut. À partir de ces deux mots, nous pourrions émettre l'hypothèse que *-uk* se produit

après [u] et *-ak* après [a] (un exemple d'allomorphe déterminé par la phonologie), mais il nous faudrait vérifier plus de mots pour voir si cette prédiction s'avère juste.

CHAPITRE 6 : SYNTAXE

Au [chapitre 5](#), nous avons examiné la structure interne des mots (morphologie). Dans ce chapitre, nous voyons comment les mots sont organisés en **syntagmes** et en **phrases**, ce qui, en linguistique, s'appelle la **syntaxe**.

En linguistique, la syntaxe est l'étude de l'organisation des mots en syntagmes et en phrases. Tout comme les morphèmes d'un mot sont organisés en structures, les mots d'une phrase ne doivent pas être considérés comme une simple chaîne de mots, mais plutôt comme ayant une **structure hiérarchisée** (section X). Et tout comme les mots contiennent un morphème tête, nous verrons que chaque syntagme comporte un élément qui est sa **tête syntaxique** (Section X).

Après avoir abordé les concepts de base de la syntaxe dans la première moitié de ce chapitre, nous verrons dans la seconde moitié comment nous pouvons utiliser des arbres syntaxiques pour représenter la structure des phrases et des syntagmes, tout comme nous l'avons fait précédemment pour la structure des morphèmes à l'intérieur des mots.

Lorsque vous aurez terminé ce chapitre, vous pourrez :

- Utiliser les résultats des tests de constituance pour déterminer les syntagmes dans une phrase
- Classer les mots en catégories lexicales et fonctionnelles en fonction de leur distribution
- Définir les relations entre des phrases grammaticalement liées (actives et passives, affirmations et questions)
- Dessiner des arbres syntaxiques pour représenter l'analyse structurelle des phrases en anglais

6.1 CONNAISSANCE SYNTAXIQUE ET JUGEMENTS DE GRAMMATICALITÉ

Quel type de connaissance avons-nous sur la syntaxe de la langue? Commençons par analyser la phrase (1) :

(1) All grypnos are tichek.

Vous ne savez peut-être pas ce qu'est un *grypno* ou ce que signifie être *tichek* (parce que ce sont des mots inventés!), mais vous pouvez dire que la « forme » de cette phrase est acceptable en anglais. En d'autres termes, (1) respecte la façon dont les anglophones combinent les mots pour former des phrases.

Comparez cela avec la phrase en (2) :

(1) *Grypnos tichek all are.

Contrairement à (1), (2) ne respecte pas la forme d'une phrase en anglais. Même si vous saviez ce qu'est un *grypno*, ou ce que signifie être *tichek*, les mots ne seraient toujours pas combinés dans le bon ordre pour former une phrase en anglais.

Toutefois, nous pouvons affirmer que vous n'avez fort probablement jamais entendu ou lu l'une de ces phrases avant de les voir dans ce chapitre. En fait, la plupart des phrases que vous lirez dans ce manuel seront probablement des phrases que vous n'avez jamais entendues ou lues dans cet ordre auparavant. Cela signifie donc que vous devez pouvoir généraliser votre grammaire interne de l'anglais pour l'appliquer à de nouveaux cas; il s'agit là encore de la **capacité générative du langage**, présentée au chapitre 1.

En tant que personne qui utilise le langage — dans le cas des exemples (1) et (2), en tant que personne qui parle et lit l'anglais —, vous pouvez déterminer les phrases qui correspondent ou non aux modèles requis par votre grammaire interne. En syntaxe, nous décrivons les phrases qui correspondent à ces modèles comme **grammaticales** pour un utilisateur donné de la langue, et les phrases qui ne correspondent pas aux schémas requis comme étant **agrammaticales**.

Les jugements de grammaticalité en matière de syntaxe

Lorsque nous disons qu'une chose est **agrammaticale** en matière de syntaxe, nous ne voulons pas dire qu'il s'agit d'une « mauvaise grammaire » dans le sens où elle ne suit pas les règles grammaticales que vous avez peut-être apprises à l'école. Nous qualifions plutôt les choses d'agrammaticales lorsqu'elles sont incompatibles avec le système grammatical de l'utilisateur de la langue.

L'évaluation d'une phrase par un utilisateur de la langue est appelée **jugement de grammaticalité**. Les jugements de grammaticalité servent d'outils pour analyser le système linguistique d'un utilisateur donné de la langue; il n'existe aucun moyen d'obtenir un jugement de grammaticalité pour « l'anglais » dans son ensemble, par exemple. Nous ne pouvons obtenir que des jugements de grammaticalité provenant d'individus parlant l'anglais. Vous verrez parfois une phrase décrite comme grammaticale ou agrammaticale « en anglais » ou dans une autre langue; techniquement, il s'agit d'une manière simplifiée de dire que les utilisateurs de la langue sont généralement d'accord sur le fait qu'elle est grammaticale ou non. Dans bien des cas, différents utilisateurs d'une langue ne s'entendent pas sur le statut d'un exemple particulier, ce qui peut nous renseigner sur les **variations syntaxiques** dans cette langue.

Les exemples **agrammaticaux** sont souvent ceux qui nous intéressent le plus, car ils nous renseignent sur les limites de la construction des phrases dans une langue. Selon les conventions linguistiques, il faut marquer les exemples agrammaticaux d'un **astérisque** (*) au début de la phrase, que l'on nomme parfois **étoile** (un peu plus facile à dire). Lorsque vous voyez ce symbole devant un exemple dans ce manuel, sachez que l'exemple est agrammatical au sens linguistique du terme.

Parfois, nous voulons indiquer qu'une phrase est bizarre en raison de son sens plutôt que de sa syntaxe. Dans ces cas, nous utilisons le symbole du croisillon (#) au lieu d'une étoile.

Considérons l'exemple (3) :

(3) #The book pedalled the bicycle harmoniously.

La *forme* de cette phrase est correcte en anglais, mais la phrase n'a aucun sens. Nous dirions donc qu'elle est grammaticalement correcte, mais qu'elle est sémantiquement bizarre, et c'est ce qu'indique le symbole du croisillon.

La plupart des phrases que nous examinerons dans ce chapitre sont des phrases pour lesquelles de nombreux anglophones (mais pas tous) partagent des jugements similaires. Si vous n'êtes pas d'accord avec l'un des jugements rapportés ici, vous pouvez profiter de l'occasion pour réfléchir à ce que cela vous apprend sur votre propre grammaire. Vous pouvez également explorer si la différence peut être expliquée à l'aide des outils que nous élaborons ici, ou si cela suggère la nécessité de réviser notre théorie de la syntaxe d'une autre manière.

Les objectifs de la théorie syntaxique

Notre objectif en matière de syntaxe est d'élaborer une théorie qui permet de réaliser deux choses :

1. Prédire les phrases qui sont grammaticales et celles qui sont agrammaticales.
2. Expliquer les propriétés observées des phrases grammaticales.

En revanche, nous voulons aussi construire une théorie qui peut servir à expliquer non seulement les propriétés de l'anglais, mais aussi celles de *tous* les langages humains. Nous nous concentrerons dans une bonne partie de ce chapitre sur la syntaxe des variétés de l'anglais, car il s'agit d'une langue commune à tous ceux qui lisent ce manuel, mais nous aurons souvent l'occasion de voir comment d'autres langues nous montrent l'étendue de la variation de la syntaxe en matière de langage humain.

De quel type de théorie avons-nous besoin pour faire ce genre de prédiction? Si les langues étaient **limitées**, nous pourrions simplement énumérer toutes les phrases correctes et en finir. Cependant, tout utilisateur d'une langue peut générer des phrases que personne n'a rencontrées auparavant, et d'autres personnes peuvent comprendre ces phrases, de sorte que nos « connaissances » sur la syntaxe d'une langue doivent être plus qu'une simple liste de phrases grammaticales. Dans la section suivante de ce chapitre, nous verrons que nos connaissances sur la syntaxe ne peuvent se limiter à l'ordre des mots, et qu'elles doivent également porter sur leur regroupement (**constituance*).

Un point de départ : l'ordre des mots de base

Lorsque vous réfléchissez à l'acte d'entendre, de voir ou de lire une phrase, une propriété très évidente est que les mots et les morphèmes se présentent dans un ordre particulier. En effet, la seule différence entre la phrase grammaticale en (1) (*All gryphons are tichek*) et la phrase agrammaticale en (2) (**Grypnos tichek all are*) est que l'ordre des mots est différent.

L'ordre des mots joue un rôle crucial en matière de grammaticalité, en particulier dans une langue comme l'anglais dont l'**ordre des mots** est relativement **fixe** : il y a peu de flexibilité pour modifier l'ordre des mots dans une phrase sans en changer le sens ou rendre la phrase agrammaticale. Dans de nombreuses langues, l'ordre des mots est relativement fixe, notamment en français et en mandarin, mais beaucoup d'autres langues, comme le latin, l'anishinaabemowin, le kanién'kéha et l'ASL, pour n'en citer que quelques-unes, ont un ordre des mots beaucoup plus flexible, déterminé par des facteurs stylistiques ou encore par le sujet ou un élément mis en évidence dans la phrase.

Quel est l'ordre des mots de base dans les phrases en anglais? En vous basant sur les phrases grammaticales en (1) et les phrases agrammaticales en (2), voyez si vous pouvez dégager des généralisations concernant la position du **verbe** en anglais.

-
- (1) a) Amal ate chocolate.
b) Beavers build dams.
c) Cats chase mice.
d) Daffodils bloom.
e) Eagles fly.
-

-
- (2) a) *Amal chocolate ate.
 b) *Build beavers dams.
 c) *Chase mice cats.
 d) *Bloom daffodils.
 e) *Fly eagles.
-

Ces phrases sont toutes des **déclarations**, et non des **questions** ou des **ordres** : elles énoncent un fait sur le monde, quelque chose qui peut être *vrai* ou *faux*. En examinant les phrases (2 b-e) et en les comparant aux phrases grammaticales de (1), nous pouvons faire la généralisation suivante : le verbe ne peut pas être le *premier* mot dans une phrase déclarative en anglais.

Qu'en est-il de la phrase (2a)? En (2a), le verbe n'est pas le premier mot, mais la phrase est toujours agrammaticale; nous pourrions essayer d'expliquer cela en disant que le verbe ne peut pas non plus être le *dernier* mot d'une phrase déclarative, sauf que les phrases en (1d) et (1e) sont toutes deux grammaticales, même si elles se terminent par un verbe. Une généralisation plus exacte consisterait donc à dire que le verbe dans une phrase en anglais doit venir après au moins un **nom**, et qu'il *peut être* suivi d'un deuxième nom, mais que ce n'est pas obligatoire.

Nous pourrions écrire cette généralisation sous la forme d'une formule ou d'un modèle : les phrases grammaticales en (1) ont l'ordre **N V (N)** (les parenthèses autour du deuxième « N » signifient qu'il est facultatif).

Une autre façon de décrire l'ordre des mots consiste à parler non seulement de catégories comme les noms et les verbes, mais aussi de fonctions grammaticales comme le **sujet** et le **complément d'objet**. En anglais, l'ordre des mots n'exige pas seulement que *n'importe quel* nom précède le verbe, il doit s'agir du nom correspondant au sujet. De même, si le verbe est un verbe transitif avec un complément d'objet, le nom du complément d'objet doit venir après le verbe. C'est pourquoi « *Chocolate ate Amal* » est une phrase grammaticale en anglais (bien que son sens soit quelque peu improbable), mais elle n'exprime pas le même sens qu'en (1a).

Si vous voulez des précisions quant à la signification des termes « sujet », « complément d'objet » et « transitif », lisez le reste de cette section, puis vous pourrez ensuite relire le dernier paragraphe. Si vous vous sentez à l'aise avec ces termes, ce serait tout de même une bonne idée de revoir les définitions fournies ici afin de vous assurer de bien comprendre les termes selon la signification que nous leur donnons dans ce manuel.

Terminologie grammaticale clé

Cette section passe en revue certains termes grammaticaux clés qui vous sont peut-être familiers (souvent vus

dans le cadre de cours de langues). Ce vocabulaire est important pour décrire la structure de base des syntagmes et des phrases, et c'est pourquoi nous le passons en revue.

Phrase

Une chaîne de mots exprimant une **proposition** complète. Pour les déclarations (par opposition aux questions ou aux ordres), une proposition est quelque chose qui peut être *vrai* ou *faux*. Une phrase est une **proposition** qui se suffit à elle-même en tant qu'énoncé.

Proposition

Une proposition est formée d'un sujet et d'un prédicat; certaines propositions se trouvent à *l'intérieur* d'autres propositions (voir les *phrases complexes*) ci-dessous, c'est pourquoi les propositions ne sont pas toutes des phrases indépendantes.

Prédicat

L'état, l'événement ou l'activité que la phrase attribue à son **sujet**.

Le mot « prédicat » est utilisé de deux manières. Il fait parfois référence à une seule tête/un seul mot (généralement un verbe ou un adjectif), mais il sert parfois à décrire tout ce qui se trouve dans la phrase en dehors du sujet (par exemple, un **syntagme verbal** entier). Dans ce chapitre, nous l'utilisons dans le premier sens : un prédicat est quelque chose qui se combine avec un sujet et (parfois) avec un ou plusieurs compléments d'objet.

Arguments

Les participants ou acteurs impliqués dans une phrase. Il s'agit généralement de **groupes nominaux**, mais il est possible d'avoir des arguments d'autres types (généralement des groupes prépositionnels ou des propositions entières).

Dans les phrases suivantes, les arguments sont en **gras** et le prédicat est en *italique*.

-
- (3) a) **Vanja** *loves* **chocolate**.
 b) **The children** *gave* [**the kitten**] [**a toy**].
 c) **Everyone** *is excited*.
-

Les prédicats peuvent être classés en fonction de leur **transitivité**, c'est-à-dire du *nombre* d'arguments qu'ils ont. (On parle aussi parfois de la **valence** d'un prédicat.) Les termes de transitivité sont basés sur le *nombre de compléments d'objet* que possède un prédicat.

Intransitif

Un argument (le sujet); pas de complément d'objet.

Transitif

Deux arguments (sujet et complément d'objet direct); un complément d'objet.

Bitransitif

Trois arguments (sujet, complément d'objet direct et complément d'objet indirect); deux compléments d'objet.

Les arguments peuvent être classés d'au moins deux façons : selon leur position dans la phrase et selon leur lien avec le prédicat (acteur, entité qui subit l'action, etc.). Pour l'instant, nous nous concentrerons sur la **position** des arguments, avec des diagnostics propres à l'anglais. Plus loin dans ce chapitre, nous reviendrons sur la classification des arguments en fonction de leur [rôle dans un événement](#).

Sujet

Il apparaît presque toujours *avant* le prédicat en anglais et contrôle l'accord du verbe. Si le sujet est un pronom, il est au nominatif (I, we, you, he, she, it, they).

Complément d'objet direct

Il se place généralement *après* le verbe en anglais. Si le complément d'objet direct est un pronom, il est au cas accusatif (me, us, you, him, her, it, them).

Complément d'objet indirect

Il est présent uniquement lorsqu'un verbe a trois arguments. Il est généralement l'entité qui reçoit le complément d'objet direct. Parfois (pas toujours) marqué par « to » (ou une autre préposition); s'il s'agit d'un pronom, au cas accusatif (mais dans les langues qui ont un cas datif, souvent au datif).

Maintenant que nous avons examiné la terminologie grammaticale relative aux prédicats et aux arguments au sein des phrases, parlons de la terminologie relative aux phrases dans leur ensemble. Tout d'abord, nous pouvons classer les phrases selon leur **fonction**, c'est-à-dire selon qu'elles servent à faire une déclaration, à poser une question ou à donner un ordre.

Phrases déclaratives

Déclarations. Choses qui peuvent être vraies ou fausses.

Phrases interrogatives

Questions.

- Questions par oui ou non. (Par exemple : *Did Romil watch a movie?*)
- Questions de contenu. (Par exemple : *What did Romil watch?*)

Phrases impératives

Commandes directes. (Par exemple : *Open the door!*)

Nous pouvons également classer les phrases en fonction de leur **structure**, c'est-à-dire selon qu'elles contiennent une ou plusieurs propositions et (dans le cas de plusieurs propositions) selon la manière dont les sous-propositions sont liées les unes aux autres.

Phrase simple

Une phrase est **simple** si elle ne contient qu'une seule proposition. Toutes les phrases que nous avons vues jusqu'à présent étaient des phrases simples.

Phrase composée

Une phrase **composée** comporte deux propositions, reliées par une conjonction (*and*, *or*, ou *but*). (Par exemple : [*Danai laughed*] *and* [*Seo-yeon cried*].)

Phrase complexe

Une phrase **complexe** est une phrase qui contient une proposition enchâssée – une proposition à l'intérieur d'une proposition (un exemple de récursivité!). (Par exemple : *Seo-yeon knows [that Danai laughed].*)

Variation entre les langues : ordre du sujet, du complément et du verbe

Après avoir passé en revue la terminologie relative aux prédicats et à leurs arguments, nous sommes maintenant mieux placés pour parler des variations entre les langues en termes d'ordre des mots de base, c'est-à-dire l'ordre qui se trouve dans les propositions déclaratives simples.

En anglais, l'ordre est **sujet-verbe-complément d'objet** (SVO). Cet ordre des mots est l'un des plus courants parmi les langues du monde, que l'on retrouve dans environ 35,5 % des langues (Dryer, 2013). La plupart des langues romanes, ainsi que le mandarin et le cantonais, possèdent également cet ordre des mots de base. Cet ordre des mots est généralement appelé « SVO », même si les propositions n'ont pas toutes un complément d'objet; dans une phrase sans complément d'objet, l'ordre des mots serait simplement (SV).

Tous les autres ordres logiques possibles pour les sujets, les compléments d'objet et les verbes sont également attestés dans les langues du monde. L'ordre des mots le plus courant est l'ordre sujet-complément d'objet-verbe (41 % des langues, selon Dryer 2013); par exemple, le japonais et le coréen sont deux langues SOV.

De nombreuses langues utilisent l'ordre verbe-sujet-complément d'objet, par exemple l'irlandais et les autres langues celtiques, ainsi que l'anishinaabemowin. Les ordres où le complément d'objet précède le sujet (VOS, OVS, OSV) sont moins courants, mais existent dans quelques langues.

Comme nous l'avons souligné précédemment, même si la plupart des langues ont un ordre des mots de base

(l'ordre trouvé dans les phrases déclaratives neutres), cet ordre est beaucoup plus flexible dans de nombreuses langues qu'il ne l'est en anglais.

Lorsque l'ordre des mots est flexible, il est généralement déterminé, du moins en partie, par le **sujet** et/ou l'**élément mis en évidence** dans la phrase; le sujet représente le thème dont il est question, et l'élément mis en évidence fait référence à l'élément que l'on souhaite mettre en avant. Ainsi, alors que l'anglais a un ordre des mots SVO très strict, les langues dont l'ordre des mots est flexible en ce qui concerne le sujet et le prédicat peuvent être considérées comme ayant un ordre des mots strict **sujet-commentaire**, où le premier élément de la phrase est le **sujet** (ce dont il est question dans la phrase) et le reste constitue un **commentaire** sur ce sujet. Les utilisateurs de la langue préfèrent ou exigent des ordres de mots particuliers dans des contextes conversationnels particuliers.

Au chapitre 9.3, David Kanatawakhon-Maracle donne plusieurs exemples d'ordres des mots flexibles de ce type en mohawk, montrant que la traduction de l'anglais n'est pas toujours simple, car de nombreuses traductions différentes sont possibles avec des nuances de sens pouvant être difficiles à distinguer en anglais.

Références

Matthew S. Dryer. 2013. Order of Subject, Object and Verb. In: Dryer, Matthew S. & Haspelmath, Martin (eds.) *The World Atlas of Language Structures Online*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. (Available online at <http://wals.info/chapter/81>, Accessed on 2022-02-26.)

6.3 STRUCTURE DE LA PHRASE : SYNTAGMES, TÊTES ET SÉLECTION

Des mots aux syntagmes

L'ordre des mots n'est pas le seul élément à prendre en compte lorsque nous examinons la structure des phrases. Au contraire, tous les langages humains semblent regrouper les mots en **constituants**. Les généralisations concernant les phrases qui vous semblent grammaticales et celles qui vous semblent agrammaticales ne sont pas uniquement liées à des propriétés purement linéaires telles que « quatrième mot dans une phrase », mais plutôt à des **syntagmes** dans des **positions structurelles** particulières. Nous terminerons cette section en examinant plus en détail la notion de syntagme; dans la section suivante, nous aborderons les positions structurelles.

Un **syntagme** est un ensemble de mots qui agissent ensemble comme une unité. Voyons ce que cela signifie dans l'exemple (1) :

(1) All kittens are very cute.

Quels autres groupes de mots peuvent apparaître dans la même position que les mots **all kittens** dans cette phrase?

-
- (2) a) **Puppies** are very cute.
b) **The ducklings that I saw earlier** are very cute.
c) **These videos of a baby panda sneezing** are very cute.
-

Cette énumération pourrait se poursuivre. Il s'avère que de nombreux groupes de mots différents peuvent occuper cette position, mais pas tous! Le point commun de tous ces exemples est que nous avons remplacé [all kittens] par un autre groupe de mots comprenant au moins un **nom pluriel** : *puppies* ou *ducklings* ou *videos*. Si nous effectuons plutôt un remplacement à l'aide d'un nom au singulier, les phrases seront agrammaticales, comme nous le voyons en (3).

-
- (3) a) ***The puppy** are very cute.
 b) ***The duckling that I saw earlier** are very cute.
 c) ***This video of a baby panda sneezing** are very cute.
-

Cependant, si nous remplaçons le verbe au pluriel *are* par le verbe au singulier *is*, les phrases redeviennent grammaticales (il s'agit d'une flexion de l'**accord du sujet**) :

-
- (4) a) **The puppy** is very cute.
 b) **The duckling that I saw earlier** is very cute.
 c) **This video of a baby panda sneezing** is very cute.
-

Il s'avère que les groupes de mots que nous pouvons facilement remplacer à cet endroit de la phrase sont tous ceux qui contiennent un **nom**. En revanche, il ne suffit pas d'avoir *un* nom dans le groupe de mots au début de la phrase comme le montrent les exemples en (5). La phrase (5a) est agrammaticale même si la chaîne de mots au début inclut le pronom *I* – et elle est agrammaticale que nous essayions la forme *is* ou *are*, ou même *am*. En (5b), la phrase reste agrammaticale malgré la présence du nom composé *baby panda*, indépendamment de la forme du verbe que nous utilisons.

-
- (5) a) ***That I saw earlier** {is / are / am} very cute.
 b) ***Of a baby panda** {is / are} very cute.
-

La distinction entre les phrases grammaticales en (1), (2), (4) et les phrases agrammaticales en (5) peut s'expliquer comme suit : dans (1) (2) et (4) les groupes de mots en début de phrase sont des **syntagmes nominaux**. Non seulement ils contiennent un nom, mais ce nom est l'élément « le plus important » d'une certaine manière. Qu'entendons-nous par « le plus important »? C'est le nom qui détermine une partie importante de la signification du sujet, mais c'est également ce nom qui détermine la catégorie de tout le syntagme, ce qui détermine l'emplacement possible du syntagme par rapport à d'autres syntagmes et à des phrases complètes. Le nom correspond à la **tête** aussi appelée « noyau » du syntagme, le même type de **tête** que nous avons vu au chapitre 5 pour la morphologie, mais qui s'applique aux mots d'un syntagme plutôt qu'aux morphèmes d'un mot.

La tête d'un syntagme détermine également ce qui peut être inclus dans ce syntagme : en particulier, elle détermine si le syntagme contient un **objet**, bien que pour les têtes qui ne sont pas des verbes, nous utilisons le terme plus général de **complément**. Rappelez-vous la discussion sur la terminologie grammaticale dans la section 6.2 qui mentionnait que nous classons les verbes en fonction de leur **transitivité**, c'est-à-dire en fonction du nombre de compléments d'objet qu'ils ont. Il est important de savoir si chaque verbe peut avoir

un complément d'objet et si oui, combien il peut en avoir. En revanche, nous n'avons pas à nous préoccuper de savoir si un verbe est modifié par un adverbe, ni d'ailleurs de savoir s'il a un sujet ou non (tous les verbes en anglais ont besoin d'un sujet). Le terme technique pour cela est la **sélection** : les têtes **sélectionnent** leurs compléments (à la fois si un complément est requis/autorisé et en fonction de sa catégorie).

La notion de « tête » ou « noyau » est importante dans la grammaire de **toutes** les langues, et pas seulement en anglais. Les généralisations pertinentes en matière de syntaxe ne portent jamais sur des mots isolés comme les noms ou les verbes, mais plutôt sur les syntagmes, comme les syntagmes nominaux ou verbaux.

Un autre point important concernant la structure des syntagmes de la langue naturelle est que ceux-ci peuvent en contenir d'autres *du même type*. Ainsi, le syntagme nominal [*these videos of a baby panda*] contient un deuxième syntagme nominal, [*a baby panda*].

La capacité d'une structure à contenir une autre structure du même type est appelée **récurtivité**. Il s'agit d'une autre propriété essentielle de la grammaire des langues naturelles. Bien qu'il y ait un débat parmi les linguistes sur la question de savoir si tous les langages humains présentent une récursivité, il est largement accepté que de nombreuses langues, voire la plupart, ont la capacité d'utiliser la récursivité. De plus, l'une des choses que nous devons expliquer concernant notre capacité linguistique humaine est que tout le monde peut acquérir un langage comportant la récursivité (pour en savoir plus sur le développement du langage chez l'enfant, voir le chapitre 11).

Variation entre les langues : l'ordre des mots dans les syntagmes

Comme nous l'avons déjà vu, l'ordre des mots varie d'une langue à l'autre, mais cette variation n'est pas aléatoire : tout n'est pas permis dans l'ordre des mots.

Cela vaut non seulement pour l'ordre des principaux constituants d'une phrase (sujet, compléments d'objet et verbes), mais aussi pour l'ordre des éléments à l'intérieur des syntagmes; en particulier, l'ordre des têtes et ce qu'elles sélectionnent (leur objet ou complément).

En anglais, les têtes *précèdent* toujours leurs compléments. C'est le cas des verbes et de leurs compléments d'objet, des prépositions et de leurs compléments sous forme de syntagmes nominaux, ainsi que des noms et de leurs compléments sous forme de syntagmes prépositionnels.

-
- (6) a) I [SV atev [SN ;an apple].
 b) [SP top [SN ;Toronto]
 c) [SN picture_N [SP ;of a robot]
-

Contrairement à l'anglais, le japonais est une langue strictement **SOV**. En japonais, les **têtes** *suivent* toujours leurs compléments. Autrement dit, les têtes en japonais n'apparaissent pas au milieu des syntagmes comme en anglais, mais toujours à la *fin* de ceux-ci.

-
- (6) a) Watasi-wa [SV *ringo-o* **tabe-ta.**]
 I-SUJET apple-ACC eat-PASSÉ
 « I ate (an) apple. »
- b) [SP *Tokyo* **e**]
 Tokyo to
 « to Tokyo »
- c) [SN *robotto no* **shasin**]
 robot of picture
 « picture of (a) robot »
-

C'est l'*inverse* de l'ordre que nous observons en anglais.

Techniquement, des mots comme *of* en japonais seraient des **postpositions** au lieu de **prépositions**, et parfois le terme plus général d'**adpositions** est utilisé à la fois pour des langues comme l'anglais et des langues comme le japonais. Ces termes correspondent au **suffixe**, au **préfixe** et à l'**affixe** en morphologie.

La capacité des **têtes** à précéder ou à suivre leurs compléments est appelée **directionnalité de la tête**. Une langue peut être à **tête initiale**, comme l'anglais, ou à **tête finale**, comme le japonais. Si vous analysez une langue inconnue et que vous devez déterminer l'ordre des mots, l'une des premières questions que vous devez vous poser est de savoir s'il s'agit d'une tête initiale ou finale.

Dans les sections suivantes de ce chapitre, nous verrons d'autres façons de générer des variations dans l'ordre des mots, y compris les différences liées aux **déplacements** (ou *transformations*) disponibles dans la grammaire d'une langue.

Après avoir lu cette section, vous pouvez passer directement à l'introduction des règles syntagmatiques et à la construction des schémas en arbre à la section 6.13, bien qu'il puisse être utile de commencer par lire la section 6.4.

6.4 IDENTIFICATION DES SYNTAGMES : TESTS DE CONSTITUANCE

En identifiant certaines parties de phrases comme étant des **syntagmes**, nous faisons valoir qu'elles sont perçues comme des unités dans la grammaire mentale des locuteurs. Le terme technique pour désigner une unité à l'intérieur d'une phrase est **constituant** : un constituant est un groupe de mots qui agissent ensemble à l'intérieur d'une phrase.

Avec la tête (ou le noyau), le constituant est l'un des concepts centraux de la syntaxe. Ces deux éléments sont mis en évidence lorsque nous représentons la structure du langage à l'aide d'**arbres syntaxiques**, comme nous le verrons à partir de la section 6.13, et ils sont fondamentaux pour comprendre l'organisation des phrases avec ou sans arbre.

Lorsque nous rencontrons une nouvelle phrase, comment identifions-nous les syntagmes qu'elle contient? Nous voulons trouver des **preuves** que certains groupes de mots agissent effectivement ensemble dans la phrase. Pour trouver cette preuve, nous utilisons des jugements de grammaticalité et quelques tests simples.

Les tests d'identification des constituants (souvent appelés **tests de constituance**) que nous examinerons dans ce chapitre se déclinent en quatre types principaux :

- Test de remplacement
- Test de déplacement
- Réponses aux questions
- Test de clivage

De nombreux manuels présentent également un test de **coordination**, mais celui-ci n'est pas toujours fiable. Nous l'aborderons donc brièvement à la fin de cette section, mais nous ne nous y fierons pas.

TEST DE REMPLACEMENT

Voici deux phrases de départ :

(1) The students saw a movie after class.

(2) The students saw a movie about dinosaurs.

Considérons la chaîne de mots *a movie*. Sur la base des discussions menées jusqu'à présent dans ce chapitre, vous pourriez avoir l'idée qu'il s'agit d'un syntagme nominal, ou du moins qu'il *pourrait* s'agir d'un syntagme nominal. Que vous ayez ou non cette idée, il faut des preuves pour trancher dans un sens ou dans l'autre.

L'une des preuves que quelque chose est un syntagme nominal est que vous pouvez le **remplacer** par un pronom et obtenir une phrase *ayant le même sens* (dans un contexte où le sens du pronom est clair). En (3), nous prenons le pronom anglais *it* et remplaçons la chaîne de mots qui nous intéresse, puis nous demandons si la nouvelle phrase est grammaticale ou non.

(3) The students saw a movie after class. → The students saw **it** after class.

En remplaçant *a movie* par *it* en (3), nous obtenons une nouvelle phrase grammaticale, ce qui prouve non seulement que *a movie* est un constituant en (1), mais aussi que ce constituant est un syntagme nominal.

Qu'en est-il de *a movie* en (2)? Effectuons le même test ici :

(4) The students saw a movie about dinosaurs. → *The students saw **it** about dinosaurs.

Cette fois, le résultat du remplacement des mots *a movie* par *it* est une phrase agrammaticale, donc *a movie* en (2), n'est pas un syntagme nominal complet. Cela peut nous surprendre – nous nous attendons à ce qu'un nom comme *movie* se trouve à l'intérieur d'un syntagme nominal – mais si nous testons d'autres constituants possibles, nous constatons que le problème n'est pas l'absence d'un syntagme nominal ici, mais plutôt qu'il est un peu plus gros :

(5) The students saw a movie about dinosaurs. → The students saw **it**.

En comparant les résultats de nos tests de remplacement en (4) et (5), nous pouvons conclure que *a movie* en (2) n'est pas un syntagme nominal complet, mais que *a movie about dinosaurs* est à la fois un constituant et un syntagme nominal.

Nous pouvons faire le même test de remplacement de pronom avec la chaîne de mots *the students* en (1). Puisque *students* est au pluriel, le pronom à utiliser est *they* :

(6) The students saw a movie after class. → **They** saw a movie after class.

Le résultat de ce remplacement étant grammatical, nous en concluons que *the students* est aussi un constituant, et aussi un syntagme nominal.

Les tests de remplacement ne doivent pas nécessairement impliquer des pronoms. Les syntagmes verbaux peuvent être remplacés par *do* (ou *do too*), mais pour cela, il faut généralement mettre en place deux phrases ayant des sujets différents ou comportant un contraste dans le temps, comme *yesterday* vs *today*. Puisque nous venons de constater que *the students* en (1) est un syntagme nominal sujet (car il se trouve au début d'une phrase déclarative simple, avant le verbe), mettons en place un test de remplacement pour le syntagme verbal avec une phrase précédente ayant un sujet différent :

(7) a) The teachers saw a movie after class, and... → The students **did too**.
 b) The teachers saw a movie after class, and... → *The students **did too** before class.

Ce que nous voyons en (7), c'est que *did too* peut remplacer *saw a movie after class*, mais ne peut pas remplacer *saw a movie* seulement. Cela nous indique que *saw a movie after class* est un constituant, et qu'il est un syntagme verbal (parce que *do [too]* remplace un syntagme verbal).

Qu'en est-il de la chaîne *after class*? Cette chaîne de mots exprime un temps, et nous pouvons la remplacer par le mot *then* :

(8) The students saw a movie after class. → The students saw a movie **then**.

Cela montre que *after class* est un constituant; il s'agit en fait d'un **syntagme prépositionnel**. Cependant, les syntagmes prépositionnels ne peuvent pas tous être remplacés par *then* – *about dinosaurs* est également un syntagme prépositionnel, mais il ne peut pas être remplacé.

(8) The students saw a movie about dinosaurs. → *The students saw a movie **then**.

Ici, le résultat du remplacement serait grammatical dans d'autres contextes, mais ce n'est pas une autre façon de dire « the students saw a movie about dinosaurs ». C'est pourquoi cela est marqué comme agrammatical ici, c'est-à-dire agrammatical *quant au sens voulu*. Vous devez prêter attention à la fois à la grammaticalité et au sens lorsque vous effectuez des tests de remplacement.

À ce stade, vous vous demandez probablement comment savoir ce que vous pouvez utiliser comme remplacement. Voici quelques conseils pratiques :

- Les syntagmes nominaux peuvent être remplacés par des pronoms (« it », « them », « they »).
- Les syntagmes verbaux peuvent être remplacés par « do » ou « do so » (ou « did », « does », « doing »).
- Certains syntagmes prépositionnels (mais pas tous) peuvent être remplacés par « then » ou « there ».
- Les syntagmes adjectivaux peuvent être remplacés par quelque chose que vous savez être un adjectif, comme « happy ».

Le remplacement étant propre à une catégorie, vous pouvez utiliser les preuves de tests de remplacement à la fois pour identifier les constituants *et* pour déterminer la catégorie d'un syntagme donné : si vous pouvez le remplacer par un pronom, vous avez alors un syntagme nominal et vous pouvez chercher le nom comme tête (ou noyau). Si vous pouvez le remplacer par « do » ou « do so », vous obtiendrez un syntagme verbal dont la tête sera un verbe. *Then* et *there* sont un peu moins fiables, car ils remplacent parfois des syntagmes prépositionnels (SP) ou des syntagmes adjectivaux (SAdj), mais vous pourrez faire la différence entre les prépositions et les adjectifs puisque les prépositions ont généralement des compléments, ce qui n'est presque jamais le cas des adjectifs.

TEST DE DÉPLACEMENT

Le remplacement n'est pas le seul outil dont nous disposons pour vérifier si un groupe de mots est un constituant. Certains constituants peuvent être déplacés ailleurs dans la phrase sans en modifier le sens ou la grammaticalité. Les syntagmes prépositionnels sont particulièrement aptes à être déplacés. Prenons cette phrase :

(9) Nimra bought a scarf at that strange little shop.

Commençons par cibler la dernière chaîne de mots en la déplaçant au début. Déplacez la chaîne de mots et demandez-vous si la phrase obtenue est grammaticale.

(10) Nimra bought a scarf at that strange little shop. → **At that strange little shop** Nimra bought a scarf.

C'est en effet le cas. Si elle est isolée, la phrase peut sembler peu naturelle, mais nous pouvons imaginer un contexte dans lequel elle conviendrait, par exemple : « At the department store she bought socks, at the pharmacy she bought some toothpaste, and at that strange little shop, she bought a scarf. »

En revanche, si nous ciblons une chaîne de mots plus petite, comme en (11), nous obtenons un résultat différent.

(11) Nimra bought a scarf at that strange little shop. → ***At that strange** Nimra bought a scarf little shop.

Le résultat du déplacement de la chaîne *at that strange* au début de la phrase est désastreux. Le fait que la phrase résultante soit totalement agrammaticale nous prouve que la chaîne de mots *at that strange* n'est **pas** un constituant de cette phrase.

TEST DE CLIVAGE

Une construction de type **clivée** consiste à diviser deux parties d'une phrase, les séparant ainsi l'une de l'autre. (Un *clivage* est une division ou un écart.)

En anglais, le clivage permet de créer une phrase qui présente la forme suivante :

It is/was _ that _ . Pour utiliser le test du clivage, nous prenons la chaîne de mots que nous étudions et la plaçons après les mots *It was* (ou *it is/it's*), puis nous plaçons les autres parties de la phrase après le mot *that*. Essayons de le faire pour des syntagmes que nous avons déjà identifiés comme constituants lors de nos autres tests.

(12) The students saw a movie after class.
 → It was **a movie** that *the students saw _ after class*.
 → It was **after class** that *the students saw a movie _*.

(13) The students saw a movie about dinosaurs.
 → It was **a movie about dinosaurs** that *the students saw _*.

(14) Nimra bought a scarf at that strange little shop.
 → It was **at that strange little shop** that *Nimra bought a scarf _*.

Le clivage d'un syntagme verbal n'est pas toujours très naturel, mais dans la mesure où il est accepté, vous devez utiliser en anglais une forme du verbe *do* au présent ou au passé dans les parties restantes de la phrase :

(15) The students saw a movie after class.
 → (?) It was **see a movie after class** that the students *did*.

Et les éléments que nos tests ont démontré ne *pas* être des constituants ne peuvent pas être placés en première position d'une phrase clivée :

(16) *It was **a movie** that *the students saw* _ *about dinosaurs*.

(17) *It was **at the strange** that *Nimra bought a scarf* _ *little shop/em>*.

Essayons maintenant le test du clivage avec une nouvelle phrase :

(18) Rathna's brother baked these delicious cookies.
 → It was **these delicious cookies** that *Rathna's brother baked* _.
 → It was **Rathna's brother** that _ *baked these delicious cookies*.

Le test du clivage nous montre que la chaîne de mots *these delicious cookies* est un constituant et que les mots *Rathna's brother* sont un constituant. Mais regardons ce qui se passe si nous appliquons le test du clivage à une autre chaîne de mots :

(19) Rathna's brother baked these delicious cookies.
 → *It was **Rathna's brother baked** that _ *these delicious cookies*.

(20) Rathna's brother baked these delicious cookies.
 → *It was **these delicious** that *Rathna's brother baked* _ *cookies*.

(21) Rathna's brother baked these delicious cookies.
 → *It was **cookies** that *Rathna's brother baked these delicious* _.

Toutes ces applications du test de clivage aboutissent à des phrases totalement agrammaticales, ce qui prouve que les chaînes de mots soulignées ne sont pas des constituants de cette phrase. Rappelez-vous cependant que le fait qu'une certaine chaîne de mots ne soit pas un constituant dans une phrase ne signifie pas qu'elle ne sera pas un constituant dans *toute* phrase. Le résultat d'un test de constituance s'applique uniquement à la phrase particulière que vous testez.

RÉPONSES AUX QUESTIONS

En général, si une chaîne de mots est un constituant, elle sera grammaticalement acceptable en tant que réponse à une question basée sur la phrase.

-
- (22) Rathna's brother baked these delicious cookies.
- a) What did Rathna's brother bake? **These delicious cookies.**
- b) Who baked these delicious cookies? **Rathna's brother.**
-

Les réponses aux questions peuvent également nous aider à identifier un syntagme verbal, car elles constituent un bon contexte pour le remplacement de *do* (en tant que **test de remplacement**) :

-
- (23) Who baked these delicious cookies? Rathna's brother **did.**
-

(R')

Remarquez que dans la réponse « Rathna's brother did », le mot *did* remplace le syntagme verbal *baked these delicious cookies*.

Là encore, si une chaîne de mots n'est pas un constituant, il est peu probable qu'elle soit grammaticalement acceptable en tant que réponse à une question. En fait, il est même difficile de formuler le bon type de question :

-
- (23) a) What did Rathna's brother bake cookies? *These delicious.
- b) Who of Rathna's these delicious cookies? *Brother baked.
-

RÉSUMÉ

Les résultats de tests comme ceux-ci nous permettent d'étudier la structure de la grammaire mentale qui sous-tend la manière dont les personnes utilisent les langues qu'elles connaissent. Puisque nous ne pouvons pas observer directement la grammaire mentale, nous faisons des inférences sur son fonctionnement en observant le comportement des mots. Ces quatre tests sont des outils dont nous disposons pour observer le comportement des mots dans les phrases. Si nous découvrons une chaîne de mots qui réussit ces tests, nous savons que le syntagme est un constituant, ce qui nous renseigne sur l'organisation de la phrase dans son ensemble.

Ce ne sont pas tous les constituants qui passent tous les tests, mais si vous avez constaté qu'ils passent deux des quatre tests, vous pouvez avoir la certitude qu'il s'agit bien d'un constituant.

Après avoir lu cette section, vous pouvez poursuivre en lisant la section 6.14, qui introduit la théorie X-barre et traite de la manière de représenter les constituants dans

les arbres syntaxiques.

6.5 CATÉGORIES FONCTIONNELLES

Des catégories lexicales aux catégories fonctionnelles

Jusqu'à présent, nous nous sommes surtout concentrés sur les **catégories lexicales**, non seulement dans ce chapitre, mais aussi dans le chapitre 5 sur la morphologie.

Cependant, depuis que nous avons commencé à étudier les syntagmes et les phrases, vous avez peut-être remarqué que les mots d'une phrase ne sont pas tous des noms, des verbes, des adjectifs ou des adverbes. Prenons l'exemple de la phrase en (1).

(1) The spaceship will arrive in orbit very soon.

Spaceship est un nom. Il est la tête (ou le noyau) du syntagme nominal [*the spaceship*] (on le sait, car on pourrait le remplacer par un pronom comme *it*). Mais quelle est la catégorie du mot *the*? De même, dans cette phrase, *arrive* est un verbe, *orbit* est un nom et *soon* est un adverbe, mais à quelles catégories appartiennent *will*, *in* et *very*?

Des mots comme *the*, *will*, *in* et *very* appartiennent à des catégories **fonctionnelles**. Ils peuvent être considérés comme la colle grammaticale qui maintient la syntaxe ensemble. Alors que les catégories lexicales décrivent principalement des choses, des états ou des événements non linguistiques, les catégories fonctionnelles ont souvent des significations ou des utilisations purement grammaticales.

Certaines des catégories fonctionnelles les plus importantes que nous utiliserons dans ce chapitre sont décrites dans cette section. D'autres catégories fonctionnelles seront introduites dans les sections à venir; alors que nous élaborons une théorie syntaxique, une grande partie de la tâche consiste à définir de nouvelles fonctions grammaticales et à comprendre comment elles s'intègrent à la structure.

Déterminants

Vous connaissez peut-être l'**article défini** *the* et l'**article indéfini** *a(n)*.

-
- (2) a) the book
b) a cat
-

En anglais, les déterminants font partie des syntagmes nominaux et sont placés avant le nom tête, ainsi qu'avant les numéraux ou les adjectifs.

-
- (3) a) the three red books
b) a large angry cat
-

En fait, le déterminant est généralement le tout **premier** élément dans un syntagme nominal, et il ne peut y en avoir qu'un seul (contrairement aux adjectifs, que l'on peut ajouter en série). Si vous tentez d'avoir plus d'un déterminant, le résultat sera agrammatical.

-
- (4) a) *a the book
b) *the a cat
-

Cette distribution ne s'applique cependant pas uniquement à *the* et *a(n)*. Beaucoup d'autres éléments peuvent se placer exactement aux mêmes endroits, avec exactement les mêmes restrictions. Ces autres éléments ne sont pas des articles dans la grammaire traditionnelle, c'est pourquoi nous appelons cette catégorie fonctionnelle plus large les **déterminants**.

D'autres déterminants :

- Les déterminants démonstratifs (*this, that, these, those*)
- Quelques **quantificateurs** (*every, some, each, most, etc.*)

Vérifiez par vous-même que ces mots se trouvent aux mêmes endroits dans les syntagmes nominaux que *the* et *a(n)*, et que certains autres mots exprimant des quantités (comme *all* et *many*) et des numéraux ne s'y trouvent pas.

En anglais, les possesseurs exprimés par des pronoms possessifs ou par des syntagmes nominaux marqués d'un « s » apparaissent à la même position que les déterminants. Ils sont également en distribution complémentaire avec eux, comme nous pouvons le voir en (5) :

-
- (5) a) **my** book
 b) [a friend from school]'s cat
 c) *the [a friend from school]'s cat
 d) [a friend from school]'s the book
-

Remarquez que le marqueur « 's » est lié à l'ensemble du syntagme, plutôt qu'au nom tête (ou nom noyau) *friend*; cela en fait un clitique plutôt qu'un affixe, et le différencie de la marque du possesseur que l'on trouve typiquement dans les langues à cas génitif.

La possession peut également être marquée par un syntagme prépositionnel, qui viendrait après le nom et qui ne serait pas en distribution complémentaire avec les déterminants : *the cat [of my friend from school]*.

Ce ne sont pas toutes les langues qui ont des articles définis et indéfinis, mais plusieurs ont cependant des déterminants. Si vous connaissez une autre langue que l'anglais, essayez de repérer s'il existe une classe de mots en dehors de celles des adjectifs et des numéraux qui pourrait fonctionner comme des déterminants. Ces déterminants pourraient être placés en premier, comme en anglais, mais pourraient également être placés en dernier, particulièrement si d'autres éléments du syntagme nominal viennent après le nom lui-même.

Pronoms

Les pronoms constituent une catégorie fonctionnelle particulière qui peut remplacer tout un syntagme nominal, comme nous l'avons vu à la section 6.4. Dans la variété d'anglais parlée par la plupart des Canadiens, l'ensemble des pronoms se limite à ce qui suit (chaque ligne énumère les formes nominative, accusative et génitive du pronom) :

- Première personne du singulier : I /me /my
- Première personne du pluriel : we /us /our
- Deuxième personne : you /you /your
- Troisième personne du singulier inanimé : it /it /its
- Troisième personne du singulier féminin : she /her /her
- Troisième personne du singulier masculin : he /him /his
- Troisième personne du singulier animé /du pluriel général : they /them /their

De nombreux anglophones utilisent une deuxième personne du pluriel comme *y'all* ou *yous*; en anglais canadien, *you guys* peut avoir la distribution d'un pronom de deuxième personne du pluriel, bien qu'il ressemble en surface à un syntagme nominal. Dans les différentes variétés de l'anglais, de nombreuses personnes utilisent également des formes différentes pour certains des pronoms énumérés ci-dessus.

De nombreuses langues ont des pronoms, mais dans certaines langues, les pronoms ne servent pas aussi souvent qu'en anglais; les utilisateurs de ces langues préfèrent parfois omettre les syntagmes nominaux plutôt que de les remplacer par des pronoms.

Bien que les pronoms constituent une catégorie fonctionnelle, nous les considérerons dans ce manuel comme appartenant à la même catégorie que les noms (abrégés N).

Auxiliaires

Les **auxiliaires** sont semblables aux verbes en ce sens qu'ils peuvent être au présent ou au passé et qu'ils peuvent s'accorder, mais ils apparaissent toujours à côté d'un verbe lexical principal. C'est pourquoi on les nomme parfois « verbes auxiliaires ».

Par exemple, nous voyons l'auxiliaire *be* au temps **progressif** en anglais à côté d'un verbe principal qui se termine par le suffixe flexionnel *-ing* :

(6) The bears **are** *dancing*.

Dans les phrases déclaratives en anglais, les auxiliaires viennent après le sujet et avant le verbe principal.

Si une phrase en anglais est négative, au moins un auxiliaire sera à gauche de la marque négative *not /n't* :

(7) The bears **aren't** *dancing*.

Dans une question par oui ou non en anglais, au moins un auxiliaire figure au début de la phrase, avant le sujet :

(8) **Are** the bears *dancing*.

Les auxiliaires en anglais sont les suivants :

- *have* (suivi d'un participe passé, au parfait)
- *be* (suivi d'un participe passé au passif, et d'un participe présent au progressif)
- *do* (utilisé dans les questions et la négation lorsqu'il n'y a pas d'autre auxiliaire)

Il est important de noter que tous ces verbes peuvent également être utilisés comme verbes lexicaux! Ils ne sont auxiliaires que lorsqu'un autre verbe dans la proposition agit comme un verbe lexical. Si *have* exprime la possession, ou si *be* est suivi d'un nom ou d'un adjectif au lieu d'un verbe, ces verbes sont utilisés comme verbes principaux.

En anglais, il existe également une classe d'auxiliaires **modaux**. Ces auxiliaires n'existent qu'en anglais moderne et se distinguent des autres auxiliaires par le fait qu'ils ne s'accordent pas avec le sujet. Les auxiliaires modaux sont les suivants :

- will
- would
- can
- could
- may
- might
- shall (archaïque pour de nombreuses personnes)
- should
- must

Les listes de modaux incluent parfois *ought* (comme dans *You ought not do that*), *need* (comme dans *You need not go*) et *dare* (comme dans *I dare not try*), mais ces modaux ne sont pas utilisés très fréquemment par la plupart des anglophones de nos jours.

Vous pouvez vérifier par vous-même qu'ils ont la même distribution par rapport aux sujets, à la négation et dans les questions que les auxiliaires *be*, *have* et *do*.

Prépositions

Les prépositions expriment des lieux ou des relations grammaticales. Elles sont presque toujours suivies de syntagmes nominaux (bien que quelques prépositions apparaissent seules); autrement dit, elles sont presque toujours **transitives** et **sélectionnent un complément de syntagme nominal**. Les prépositions peuvent parfois être modifiées par des mots comme *very* ou *way*. Ces modificateurs, la préposition et le syntagme nominal qui suit se regroupent pour former un constituant appelé **syntagme prépositionnel**.

Quelques prépositions :

- on
- up

- beside
- through
- outside
- in
- above
- to
- of
- with
- for
- without

Outside est un exemple de préposition que l'on peut utiliser sans joindre de syntagme nominal dans une phrase comme *They're playing **outside***.

Autres catégories fonctionnelles

Parmi d'autres catégories fonctionnelles que vous rencontrerez dans ce chapitre, notons des mots exprimant un **degré** comme *very* et *way*, qui modifient toujours des adjectifs et des adverbes; des **numéraux**, qui se trouvent entre les déterminants et les adjectifs et qui, en tant que catégorie syntaxique, comprennent également des mots comme *many* et *few*; et les **conjonctions**, qui comprennent seulement *and*, *or* et *but*, et qui relient deux syntagmes de la même catégorie.

Deux autres catégories fonctionnelles importantes seront abordées plus loin dans ce chapitre : le **temps**, qui sera la catégorie qui chapeaute les phrases, et les **complémenteurs**, qui introduiront les propositions enchâssées. Nous apprendrons à déterminer ces catégories fonctionnelles dans les sections suivantes; pour l'instant, il est utile de noter que des mots comme *because* et *although* font partie, avec d'autres mots, de la catégorie fonctionnelle des complémenteurs, même si, dans la grammaire traditionnelle, ils sont souvent identifiés comme des conjonctions (en se basant principalement sur leur sens, plutôt que sur leur distribution).

Les catégories fonctionnelles en tant que « classes fermées »

Même s'il existe de nombreuses catégories fonctionnelles différentes, elles se distinguent des catégories lexicales par le fait qu'il est beaucoup plus difficile d'ajouter de nouveaux mots à une catégorie fonctionnelle existante que d'inventer de nouveaux éléments lexicaux. Nous pouvons donc très facilement inventer de nouveaux noms (comme *grypno*) et de nouveaux adjectifs (comme *tichek*), mais il est plus difficile d'ajouter, par exemple, un nouveau déterminant ou un nouvel auxiliaire à une langue.

Même si cela est plus difficile, ce n'est certainement pas impossible! Considérons la catégorie fonctionnelle des pronoms. Les gens ont proposé beaucoup de nouveaux pronoms, qui sont des pronoms non binaires. Ces **néopronoms** sont parfois plus difficiles à maîtriser que les nouveaux noms lexicaux (ce qui prouve que les pronoms constituent une classe plus fermée que les noms), mais il est tout à fait possible d'utiliser fluidement un nouveau pronom avec un peu d'entraînement.

Maintenant que nous avons examiné les relations entre les propositions, vous pouvez passer à l'étude des propositions dans les arbres syntaxiques à la section 6.15, qui introduit la catégorie fonctionnelle ST (syntagme temporel).

6.6 ENCHÂSSEMENT DE PROPOSITIONS

La récursivité : des phrases à l'intérieur de phrases

Jusqu'à présent, nous avons traité de l'organisation des mots en constituants dans une seule proposition. Prenons l'exemple de la phrase (1) :

(1) The students saw a movie about dinosaurs.

Cette phrase contient trois syntagmes nominaux : [*the students*], [*dinosaurs*] et [*a movie about dinosaurs*]. Le syntagme nominal [*dinosaurs*] se trouve à l'intérieur du plus grand constituant [*a movie about dinosaurs*]; les deux sont liés par la préposition *about* – en fait, [*about dinosaurs*] est un syntagme prépositionnel. Il y a également un syntagme verbal [*saw a movie about dinosaurs*]; le verbe et son complément d'objet (ou ses compléments d'objet, s'il est bitransitif) sont toujours regroupés ensemble en tant que composant du syntagme verbal.

Considérons maintenant les phrases (2) et (3) :

(2) Deniz said something.

(3) Samnang might leave.

En (2), le complément d'objet du verbe *said* est *something*; ensemble, ils forment un syntagme verbal. Considérons maintenant une phrase comme celle en (4) :

(4) Deniz said that [Samnang might leave].

En (4), toute la proposition (3) apparaît après le verbe *said*, dans la même position que *something* dans la phrase (2). De même, si nous effectuons des tests de constituance, par exemple le remplacement en (5), nous voyons que [*said that Samnang might leave*] est un syntagme verbal qui peut être remplacé par *do (too)*.

(4) Keiko *said that Samnang might leave*, and Deniz **did too**.

Nous voyons ici que le complément d'un verbe peut être une proposition entière; dans ce cas, nous appelons la proposition à l'intérieur d'une proposition une **proposition enchâssée**.

Qu'en est-il du mot *that*? Le mot *that* semble avoir pour rôle d'introduire la proposition enchâssée. Les mots qui ont pour fonction d'introduire des propositions enchâssées appartiennent à la catégorie des **complémenteurs** (appelés ainsi parce qu'ils transforment les propositions en compléments de verbes).

Comme c'est le cas dans les autres catégories, les complémenteurs créent des syntagmes complémenteurs. Ici, le syntagme complémenteur est [*that Samnang might leave*]; encore une fois, il est possible d'identifier ce constituant à l'aide de tests.

(5) It was **that Samnang might leave** that *Deniz said* __.

Tout comme les verbes sélectionnent le nombre de compléments qu'ils acceptent, ils peuvent également sélectionner la *catégorie* de leur complément. Certains verbes transitifs peuvent se combiner uniquement avec des syntagmes nominaux, d'autres uniquement avec des syntagmes prépositionnels, certains uniquement avec des syntagmes complémenteurs, et certains peuvent être associés à l'un ou plusieurs de ces types de compléments.

Par exemple, le verbe *know* peut se combiner avec plusieurs catégories de compléments :

(6) They know...

...this fact.	(syntagme nominal)
...about birds.	(syntagme prépositionnel)
...that birds can fly.	(syntagme complémenteur)

D'autres verbes ne prennent que certains compléments :

(7) We ate...

...curry.	(syntagme nominal)
*...about curry.	(*syntagme prépositionnel)
*...that curry is for dinner.	(*syntagme complémenteur)

(8)	The teacher said...	
	...something.	(syntagme nominal)
	*...about chocolate.	(*syntagme prépositionnel)
	...that they like chocolate.	(syntagme complémenteur)

(9)	They talked...	
	...mythology.	(syntagme nominal)
	...about mythology.	(syntagme prépositionnel)
	*...that mythology is interesting.	(*syntagme complémenteur)

(Certains lecteurs pourraient dire que *She talked mythology* n'est pas tout à fait grammatical; le fait que *talk* puisse accepter un syntagme nominal comme complément est un aspect qui a évolué en anglais.)

Jusqu'à présent, les exemples de propositions enchâssées que nous avons vus sont tous des **déclarations** enchâssées. S'agit-il du seul type de proposition enchâssée qui existe en anglais, ou dans les langues en général? Existe-t-il des complémenteurs autres que *that*?

Prenez le temps de réfléchir à d'autres verbes qui enchâssent des propositions entières et voyez si vous pouvez déterminer des éléments dans ces phrases qui ressemblent à un autre complémenteur. Vous pouvez le faire pour l'anglais ou pour une autre langue que vous connaissez.

Des questions à l'intérieur de phrases : les propositions interrogatives enchâssées

Nous venons de voir que le verbe anglais *know* peut se combiner avec plusieurs types de compléments (syntagmes complémenteurs, syntagmes nominaux et syntagmes prépositionnels). Il se trouve également qu'il peut se combiner avec plus d'un *type* de proposition enchâssée. Prenons les exemples suivants :

(10)	I know...
	...(that) ghosts exist.
	...whether ghosts exist.
	...if ghosts exist.

Nous voyons ici que le verbe *know* peut se combiner non seulement avec des propositions introduites par *that*

(ou rien), mais aussi avec des propositions introduites par *whether* ou *if*. Une autre façon d'écrire cela serait d'utiliser des { accolades } autour des têtes C autorisées après *know*, comme dans :

(11) I know [_{SC} {that, \emptyset , whether, if} ghosts exist].

Tous les verbes n'ont pas la même flexibilité! Certains verbes, comme *believe*, n'acceptent que *that* ou \emptyset , et non pas *whether* ou *if* :

(12) a) I believe [_{SC} {that, \emptyset } ghosts exist].
 b) *I believe [_{SC} {whether, if} ghosts exist].

D'autres verbes admettent *uniquement whether* ou *if* en tant que compléments, comme le verbe *wonder* :

(13) a) *I wonder [_{SC} {that, \emptyset } ghosts exist].
 b) I wonder [_{SC} {whether, if} ghosts exist].

Cela nous indique que les verbes peuvent prendre en compte la différence entre *that*/ \emptyset , d'une part, et *whether/if*, d'autre part, lorsqu'il s'agit de **sélection**.

Quelle est donc la différence entre ces deux groupes de compléments?

La différence devient évidente si nous examinons leur utilisation avec des **verbes de citation**, en comparant les propositions enchâssées avec une citation directe (indiquée en anglais par la présence de guillemets).

Considérons le verbe *says* dans l'exemple (14) :

(14) They said **that** ghosts exist. = They said : « **Ghosts exist.** »

Le syntagme complément (SC) enchâssé avec *that* peut paraphraser directement une **déclaration** citée.

Comparez maintenant le verbe *ask* dans l'exemple (15) :

(15) They asked **if** ghosts exist. = They asked : « **Do ghosts exist?** »

En (15), nous voyons que le SC enchâssé avec *if* correspond non pas à une déclaration citée, mais à une **question** citée! C'est la différence entre *that*/ \emptyset et *if/whether* :

- *that* et \emptyset : introduisent des **déclarations enchâssées**
 - ce sont des complémenteurs [-Q] (non interrogatifs)
- *if* et *whether* : introduisent des **questions enchâssées**
 - ce sont des complémenteurs [+Q] (interrogatifs)

En anglais, tous les verbes qui peuvent sélectionner un SC dont la tête est *whether* peuvent également sélectionner un SC dont la tête est *if*, bien que certains locuteurs préfèrent l'un ou l'autre, ou préfèrent l'un à l'autre pour certains verbes. Si vous parlez couramment l'anglais, préférez-vous l'un de ces mots à l'autre?

La relation entre *that* et \emptyset est un peu plus complexe. Dans la plupart des cas, tout verbe qui peut sélectionner un SC dont la tête est *that* peut également sélectionner un SC dont la tête est \emptyset . Il existe toutefois quelques verbes pour lesquels l'utilisation de *that* est largement préférée. Un exemple courant pour de nombreux anglophones est le verbe *report* :

-
- (16) a) The newspaper reported that there was a demonstration yesterday.
 b) The newspaper reported \emptyset there was a demonstration yesterday.
-

Lorsqu'un syntagme complémenteur occupe une position différente dans une phrase, *that* est également souvent obligatoire. Par exemple, lorsqu'une proposition est le sujet d'une phrase, de nombreux locuteurs estiment qu'il est agrammatical d'omettre *that* en anglais.

-
- (17) a) [That there was a demonstration yesterday] surprised some people.
 b) *[There was a demonstration yesterday] surprised some people.
 c) It surprised some people [that there was a demonstration yesterday].
 d) *It surprised some people [there was a demonstration yesterday].
-

Les propositions non finies enchâssées

Les syntagmes complémenteurs sont-ils uniquement des questions ou des déclarations?

Il existe au moins une autre distinction dans les types de propositions que les verbes peuvent accepter comme compléments. Prenons l'exemple du verbe *want* :

-
- (18) a) I want [ghosts to exist].
 b) *I want [{that/ \emptyset } ghosts exist].
 c) *I want [{whether/if} ghosts exist].
-

Certains anglophones considèrent que le verbe *want* ne permet d'introduire aucun des complémenteurs que nous avons vus jusqu'à présent. En revanche, ce verbe exige que la proposition qu'il enchâsse comporte un **verbe non fini**. Une proposition comme [*ghosts to exist*] est-elle un syntagme complémenteur? Ou faudrait-il l'identifier autrement?

Il y a des raisons de penser que certaines propositions non finies peuvent apparaître dans des syntagmes complémenteurs : bien que de nombreuses propositions non finies enchâssées ne présentent aucun complémenteur explicite, certaines en comportent. Considérons les exemples en (19) :

-
- (19) a) I want [**for** ghosts to exist].
 b) I prefer [**for** my coffee to have milk in it].
 c) I'd like [**for** you to leave now].
-

Ce ne sont pas tous les anglophones qui aiment *for* dans ces exemples, mais certains l'acceptent. Ici, *for* est dans le même type de position que nous avons vu précédemment avec *that*, *if* ou *whether*. Nous pouvons analyser *for* comme un **complémenteur pour les propositions non finies**.

Certains verbes *peuvent* accepter des compléments finis ou non finis. Prenons le verbe *prefer* :

-
- (20) a) I prefer [**that** cookies have chocolate chips].
 b) I prefer [**for** cookies to have chocolate chips].
-

Ainsi, tout comme le verbe *know* peut sélectionner soit une question ou une déclaration comme complément, le verbe *prefer* peut sélectionner une proposition finie ou non finie.

En anglais, « nonfinite » et « infinitive » sont deux mots qui désignent la même chose; notez que dans les deux cas, un préfixe négatif (*non-* ou *in-*) se combine à la racine *finite*. Les verbes non finis (« non finite » en anglais) utilisent le marqueur infinitif *to*. Ce marqueur est placé dans la même position que celle occupée par les auxiliaires, soit après le sujet, mais avant la négation, et il est en distribution complémentaire avec les auxiliaires **modaux**.

Après avoir étudié la structure des propositions enchâssées, vous pouvez voir comment elles sont représentées dans les arbres syntaxiques à la section 6.18, qui présente les

syntagmes complémentateurs (SC) enchâssés.

6.7 QUESTIONS PAR OUI OU NON EN PROPOSITION PRINCIPALE

Des questions enchâssées aux questions en proposition principale

Jusqu'à présent, nous avons vu des **questions enchâssées**, introduites par *whether* ou *if*, mais qu'en est-il des questions proprement dites, qui se terminent par un point d'interrogation? Quelles généralisations pouvons-nous formuler sur ce type de phrase?

Commençons par les **questions par oui ou non**, c'est-à-dire les questions dont la réponse en anglais peut être « oui » ou « non ». Considérons d'abord les déclarations en (1).

-
- (1) a) It will rain.
b) They have left.
c) Ghosts are haunting this house.
-

Les déclarations en (1) deviennent des questions en (2) :

-
- (2) a) Will it rain?
b) Have they left yet?
c) Are ghosts haunting this house?
-

Nous pouvons répondre aux questions en (2) par « *oui* », suivi de la phrase correspondante en (1) (ou par « non », suivi de la négation de l'une de ces phrases).

Le fait de comparer les déclarations et les questions correspondantes nous permet de formuler une généralisation sur la structure des questions par oui ou non en anglais :

Formation de questions par oui ou non en anglais

Les questions par oui ou non se forment en déplaçant le premier auxiliaire de la proposition principale

au début de la phrase (c'est-à-dire avant le sujet).

Cela est également connu sous le nom d'**inversion sujet-auxiliaire** (ou inversion sujet-aux.).

Il est important d'utiliser « le premier auxiliaire **dans la proposition principale** », au lieu de chercher simplement le premier auxiliaire de la phrase. S'il y a un auxiliaire à *l'intérieur* du sujet, ce n'est pas celui qu'il faut déplacer. Pour s'en convaincre, il suffit de réfléchir à la manière de formuler une question par oui ou non à partir de la déclaration en (3).

(3) [The information [that was shared]] will surprise them.

Le sujet de cette phrase est [*the information that was shared*], qui contient l'auxiliaire *was*. Toutefois, essayer de faire l'inversion sujet-auxiliaire avec *was* comme en (4a) est extrêmement agrammatical; il faut plutôt déplacer l'auxiliaire *will* de la proposition principale, comme en (4b).

(4) a) * Was [the information [that __ shared]] will surprise them?

b) Will [the information [that was shared]] __ surprise them?

Pour autant que les linguistes le sachent, il n'existe pas de langage humain avec un processus grammatical selon lequel il faut « former des questions en prenant le premier auxiliaire rencontré et en le plaçant au début de la phrase ». Cela est intéressant en partie parce qu'il s'agit d'une règle très simple sur le plan technique. L'absence de cette règle confirme l'idée que la **structure** et la **constituance**, et pas seulement l'ordre des mots linéaire, sont des éléments fondamentaux sur le plan de la grammaire.

L'inversion sujet-auxiliaire peut se décrire comme une **transformation**. Une transformation est une règle qui modifie la structure d'une phrase de manière prévisible, en réorganisant les constituants. Elle nous permet de décrire un ensemble de phrases grammaticales en fonction de leur relation constante avec un autre ensemble de phrases.

Dans la théorie syntaxique actuelle, les transformations sont généralement analysées en utilisant le concept de **déplacement**. Nous reviendrons sur l'idée de déplacement syntaxique lorsque nous l'étudierons de manière plus détaillée dans le contexte des arbres syntaxiques à la section 6.19.

Règle « Do-Support »

Il nous reste un dernier point à aborder concernant l'inversion sujet-auxiliaire en anglais : **que faisons-nous lorsqu'il n'y a pas d'auxiliaire?** Considérons la phrase en (5) :

(5) Ghosts exist.

Il n'y a pas d'auxiliaire dans cette phrase. En revanche, lorsque nous formulons une question, un auxiliaire apparaît soudainement!

(6) Do ghosts exist?

D'où provient ce *do*?

Dans les contextes qui nécessitent généralement un auxiliaire en anglais pour une raison grammaticale, si aucun auxiliaire n'était déjà présent dans la phrase, l'auxiliaire *do* apparaît pour fournir l'auxiliaire nécessaire. Cela est vrai non seulement dans les questions, mais aussi dans les phrases formulées à la négative :

-
- (7) a) Ghosts don't exist.
 b) *Ghostsn't exist.
 c) *Ghosts existn't.
-

S'il y a déjà un auxiliaire, il n'est pas possible d'ajouter *do* de la même manière :

-
- (8) a) They have left.
 b) They haven't left.
 c) *They don't have left.
 d) *Don't they have left?
-

La règle qui ajoute l'auxiliaire *do* lorsqu'une phrase nécessite un auxiliaire pour être grammaticale est appelée « **Do-Support.** »

Questions-échos

Il existe une autre façon de formuler des questions par oui ou non en anglais, sans effectuer

le moindre déplacement. Pour ce faire, on utilise l'**intonation interrogative** : il suffit de prononcer la phrase « comme si elle avait un point d'interrogation ».

Ainsi, par exemple, en plus de (9a), dans certains contextes, il serait possible de simplement dire (9b), sans inversion sujet-auxiliaire.

-
- (9) a) Do ghosts exist?
 b) Ghosts exist?
-

Pour de nombreux anglophones, les questions de ce type sont un peu plus restreintes que les questions formées par l'inversion sujet-auxiliaire. Essayez de penser aux contextes dans lesquels vous pourriez dire « *Ghosts exist?* » au lieu de « *Do ghosts exist?* ». Bien qu'il soit possible de dire l'un ou l'autre, « *Ghosts exist?* » est légèrement préférable dans les contextes où l'on demande à quelqu'un de répéter, ou si l'on veut exprimer sa surprise.

Questions enchâssées, questions en proposition principale et ponctuation

Que faisons-nous dans une conversation quand nous utilisons des questions en proposition principale par rapport à des questions enchâssées?

Si vous parlez à quelqu'un et que vous formulez une question en proposition principale, par exemple « Do you like chocolate? », vous **posez une question**, en espérant généralement que votre interlocuteur y répondra pour vous fournir l'information que vous désirez obtenir.

En anglais, nous indiquons cela par la ponctuation : les questions doivent se terminer par un point d'interrogation (?), tandis que les autres types de phrases se terminent par un point (.) ou un point d'exclamation (!).

Cependant, si vous parlez à quelqu'un et que vous formulez une phrase qui contient une question enchâssée telle que « They asked if I like chocolate », vous ne posez pas réellement la question vous-même. Au lieu de cela, vous **rapportez** les paroles de quelqu'un d'autre, ce qu'il croit, ou peut-être ce qu'il sait. Ces phrases **ne se terminent pas par un point d'interrogation, car la phrase dans son ensemble n'est pas une question**.

Maintenant que nous disposons à la fois de questions en proposition principale **et** de questions enchâssées, nous pouvons les combiner! Considérons une phrase comme celle-ci :

-
- (10) They should know that ghosts exist.
-

Nous pouvons transformer la proposition **enchâssée** en question :

(11) They should know whether ghosts exist.

Nous pouvons aussi transformer la phrase entière en question, mais laisser la proposition enchâssée sous la forme d'une déclaration :

(12) Should they know that ghosts exist?

Ou nous pouvons faire les deux en même temps!

(13) Should they know whether ghosts exist?

Dans ce dernier exemple, nous avons **deux** syntagmes complémentaires [+Q]. Cela déclenche l'inversion sujet-auxiliaire dans la proposition principale (qui est la façon dont les questions en proposition principale sont marquées en anglais), tandis que dans la proposition enchâssée, nous obtenons le complément interrogatif *whether* (qui est la façon dont les questions par oui ou non enchâssées sont marquées en anglais).

6.8 QUESTIONS DE CONTENU EN PROPOSITION PRINCIPALE

Jusqu'à présent, nous avons uniquement abordé les questions auxquelles nous pouvons répondre par oui ou non dans une langue comme l'anglais.

(1) **Is it snowing?** (Question par oui ou non dans la proposition principale)

(2) **They asked if it's snowing.** (Question par oui ou non enchâssée)

;

Les langues n'ont pas toutes des mots qui correspondent à « oui » et à « non »! Dans de nombreuses langues, la façon de répondre à une question par oui ou non consiste à répéter le verbe avec ou sans négation. Pour répondre à la question « *Is it raining?* », par exemple, nous pourrions dire *Is* ou *Isn't*. C'est notamment le cas en mandarin et en irlandais.

Les questions par oui ou non demandent simplement si une chose est ou n'est pas le cas. Toutefois, nous pouvons poser des questions plus complexes, en demandant des informations précises sur une *partie* de la phrase. Par exemple :

(3) **When** was it snowing? (question sur le *temps*)

(4) **Where** is it snowing? (question sur le *lieu*)

Il s'agit de **questions de contenu**; en anglais, elles sont souvent appelées **WH-questions** parce qu'elles comprennent des mots interrogatifs qui commencent par les lettres « wh » (*who, what, where, when, why*,

which et *how*, qui ne commence pas par « wh », mais qui contient ces deux lettres). Ces mots sont traditionnellement appelés **pronoms interrogatifs**; dans ce chapitre, nous les appellerons simplement **mots interrogatifs de contenu**. En linguistique, l'étiquette « WH-questions » est souvent utilisée de manière générale pour d'autres langues. Cependant, dans ce manuel, nous préférons utiliser l'expression « questions de contenu », car les mots concernés ne commencent pas tous par « WH » dans d'autres langues.

Dans de nombreuses langues, les mots interrogatifs de contenu ont tendance à commencer par des sons semblables. En français par exemple, beaucoup de ces mots (mais pas tous) commencent par « qu- » (prononcé [kw]) :

- *qui* (who)
- *quoi* (what)
- *quand* (when)
- *quel* (which)

En anishinaabemowin, de nombreux mots interrogatifs de contenu commencent par [a] ou [aa], bien que dans certaines variétés la voyelle brève [a] ne soit plus prononcée dans ces mots.

- *awenen* (qui)
- *awegonen* (quoi)
- *aanapii* (quand)
- *aaniin* (comment, pourquoi, de quelle manière)
- *aandi* (où)

Qu'elles disposent ou non d'un groupe de mots interrogatifs commençant par le même son, toutes les langues ont des façons de poser des questions de contenu, tout comme elles ont des façons de poser des questions par oui ou non.

Contrairement aux questions par oui ou non, la réponse à une question de contenu est un mot ou un groupe de mots correspondant au mot interrogatif qui a été utilisé. Si quelqu'un demande :

(5) Who were you talking to?

Répondre par *yes* ou par *no* n'aurait aucun sens. Il faudrait plutôt répondre par un syntagme nominal comme « *my friend* » ou « *the person over there* » ou « *U'ilani* », ou par une phrase complète (« *I was talking to my friend / the person over there / U'ilani* »).

Tout comme les questions par oui ou non, les questions de contenu en anglais nécessitent un **changement dans l'ordre des mots** par rapport à ce que l'on trouve dans les phrases déclaratives correspondantes.

Examinez le très court dialogue suivant :

-
- (6) A: That squirrel has hidden **something**.
 B: **What** has the squirrel hidden?
-

En posant la question avec *what*, la personne B demande plus d'informations sur *la chose* mentionnée par la personne A. En revanche, même si cette question porte sur le complément d'objet du verbe « *hide* », le mot interrogatif *what* est placé tout au début de la proposition.

Nous constatons la même chose avec **toutes** les questions de contenu en anglais : peu importe la position du syntagme faisant l'objet de la question dans une phrase déclarative, le mot interrogatif doit toujours se trouver au début de la phrase interrogative :

-
- (7) **Where** is it snowing?
 a) **It's snowing in Ottawa.**
 b) *It's snowing where?
-

-
- (8) **When** was it snowing?
 a) It was snowing **yesterday**.
 b) *It was snowing when?
-

-
- (9) **How** do squirrels hide nuts.
 a) Squirrels hide nuts **by burying them**.
 b) *Squirrels hide nuts how?
-

Toutes les questions de contenu grammaticalement correctes en proposition principale que nous avons vues ici impliquent également une **inversion sujet-auxiliaire**, tout comme les questions par oui ou non. Nous pouvons le constater, car le verbe est placé *avant* le sujet dans toutes les questions de contenu grammaticalement correctes.

Toutefois, l'inversion sujet-auxiliaire n'est pas le seul

Questions-échos

Lorsqu'un mot interrogatif de contenu apparaît à la même position dans une question que celle qu'occuperait un syntagme correspondant dans une phrase

changement dans l'ordre des mots; nous devons également formuler une généralisation sur la position du mot interrogatif lui-même. Nous étudierons cette généralisation de manière plus détaillée à la [section 6.19](#) en examinant le **déplacement** au sein des structures d'arbres syntaxiques, mais pour l'instant, nous pouvons énoncer la généralisation suivante :

Mot interrogatif en début de proposition

Un mot interrogatif de contenu (par exemple, *who*, *what*, *where*, *when*, *why*, *how*), ou un syntagme introduit par un mot interrogatif de contenu doit être placé au début de la proposition.

Variation entre les langues : les questions

En fonction des autres langues que vous connaissez, vous avez peut-être déjà réfléchi au fait que toutes les langues n'ont pas d'inversion sujet-auxiliaire dans les questions. Il existe une grande variété de stratégies pour marquer des questions dans différentes langues, et cette section passe en revue les plus courantes.

De nombreuses langues utilisent un **mot interrogatif** fixe pour marquer les questions par oui ou non, parfois appelé **particule interrogative**. Par exemple, l'une des façons les plus courantes de former une question par oui ou non en français est d'ajouter « *est-ce que* » au début de la phrase :

-
- (10) Nous avons trouvé les fantômes.
 we have found the ghosts.
 « We have found the ghosts. »
-

non interrogative, on dit que le mot interrogatif est resté **in situ** (= « en place »). Dans de nombreuses langues, c'est la façon normale de formuler des questions de contenu; il n'y a pas de changement dans l'ordre des mots comme celui qu'on observe en anglais. En anglais, les questions de contenu in situ ne sont pas la norme, c'est-à-dire que la plupart des gens ne peuvent pas les utiliser lorsqu'ils cherchent réellement des informations. C'est la raison pour laquelle les exemples ci-dessus sont marqués comme étant agrammaticaux.

Cependant, les questions in situ peuvent être utilisées dans certains contextes en anglais pour poser ce que l'on appelle **des questions-échos**. Si vous n'avez pas bien entendu ce qu'une personne a dit, vous pouvez utiliser une question-écho non pas pour demander des informations, mais pour demander à la personne de répéter ce qu'elle a dit. Dans ce cas, vous utilisez également une intonation différente de celle d'une question de contenu normale : les questions de contenu normales ont la même intonation que les déclarations (avec une chute vers la fin), tandis que les questions-échos nécessitent la même intonation que les questions par oui ou non (avec une montée vers la fin).

-
- (11) Est-ce que vous avez trouvé les fantômes.
 +Q you.PL have found the ghosts.
 « Have y'all found the ghosts? »
-

La particule *est-ce que* ressemble à plusieurs mots, et elle dérive historiquement en effet d'un groupe de mots signifiant quelque chose comme « is it that ». Cependant, elle se comporte comme un seul mot en français contemporain, que nous pourrions hypothétiquement considérer comme s'écrivant « *eska* ».

Le français fait appel à une autre méthode pour formuler des questions qui **nécessite** l'inversion sujet-auxiliaire. Outre les exemples ci-dessus, il est également possible de dire :

-
- (12) Avez-vous trouvé les fantômes.
 have-you.PL found the ghosts.
 « Have y'all found the ghosts? »
-

Cette façon de formuler les questions semble quelque peu démodée pour de nombreux francophones, surtout à l'oral. La stratégie la plus courante aujourd'hui consiste à utiliser une particule interrogative comme *est-ce que* ou à simplement utiliser l'intonation interrogative.

Nous pouvons considérer *est-ce que* comme un complémenteur [+Q] qui apparaît dans les propositions principales, exactement comme si nous marquions les questions en anglais en ajoutant simplement *whether* ou *if* au début de la phrase.

Le japonais formule également des questions en ajoutant une particule interrogative, mais en raison de sa structure à tête finale, la particule apparaît à la **fin** de la phrase :

-
- (13) Gakusei-wa yuurei-o mitsuke-ta.
 Student-SUJET ghost-ACC find-PASSÉ
 « The student found the ghost. »
-

-
- (14) Gakusei-wa yuurei-o mitsuke-ta ka
 Student-SUJET ghost-ACC find-PASSÉ +Q
 « Did the student find the ghost? »
-

De même, en mandarin, les questions sont formulées avec la particule *ma* (exemples en mandarin tirés de Liing 2014) :

(15) wàimiàn zài xià yǔ
 outside PROG fall rain
 « It's raining outside. »

(16) wàimiàn zài xià yǔ ma
 outside PROG fall rain +Q
 « Is it raining outside? »

L'analyse du mandarin est cependant un peu plus compliquée. Tout d'abord, la particule apparaît en **fin** de phrase, comme en japonais, même si le mandarin est par ailleurs à tête initiale, comme l'anglais et le français. Ensuite, il existe plusieurs autres façons de poser des questions en mandarin, qui sont tout aussi (voire plus) courantes que l'ajout de la particule *ma*.

Dans l'ensemble, il est très courant que les langues forment des questions en ajoutant une particule au début ou à la fin d'une phrase, mais il est également très courant de former des questions par le déplacement de la tête comme nous le voyons en anglais.

Il est tentant d'imaginer que les particules interrogatives sont comme l'auxiliaire anglais *do*, mais il faut garder à l'esprit que *do* apparaît uniquement en anglais lorsqu'il n'y a pas d'autre auxiliaire. Dans une langue comme le français, le japonais ou le mandarin, la particule interrogative ressemble davantage aux complémenteurs anglais *if* ou *whether*, à ceci près qu'elle est utilisée dans les propositions principales plutôt qu'uniquement dans les propositions enchâssées.

De même que toutes les langues ne présentent pas d'inversion sujet-auxiliaire dans les questions, toutes les langues ne présentent pas de mots interrogatifs en début de phrase. Ces langues laissent toujours les mots interrogatifs de contenu in situ.

Le japonais, par exemple, est une langue possédant des questions de contenu in situ. Les mots interrogatifs tels que *nani* (« what » en anglais) sont prononcés à la même position que les arguments correspondants dans les phrases non interrogatives.

(17) Usagi-wa nani-o tabe-ru ka
 rabbit-SUJET what-ACC eat-PRÉSENT +Q
 « What do rabbits eat? »

(18) Usagi-wa yasai-o tabe-ru
 rabbit-SUJET what-ACC eat-PRÉSENT
 « Rabbits eat vegetables. »

Le point essentiel à noter dans ces généralisations est que l'ordre des mots en (17) et en (18) est le même, malgré le fait que (17) est une question de contenu et que (18) est la déclaration correspondante. L'ordre des mots est différent de celui de la traduction en anglais, d'une part parce que le japonais est une langue à tête finale (donc le verbe vient à la fin) et d'autre part parce que le mot *nani-o* reste in situ.

La **particule interrogative** *ka* apparaît également dans cette question de contenu, tout comme dans les questions par oui ou non en japonais, comme nous l'avons vu précédemment.

Références

Liing, Woan-Jen. 2014. How to ask questions in Mandarin Chinese. Doctoral Dissertation, CUNY.

6.9 QUESTIONS DE CONTENU ENCHÂSSÉES

En examinant les propositions simples et complexes en anglais, nous avons étudié les points suivants jusqu'à maintenant :

- Déclarations
 - Propositions principales
 - Propositions enchâssées (complémenteur = *that*)
- Questions par oui ou non
 - Propositions principales (inversion sujet-auxiliaire)
 - Propositions enchâssées (complémenteur = *if* ou *whether*)
- Questions de contenu
 - Propositions principales (inversion sujet-auxiliaire **et** mots interrogatifs en début de phrase)

Pour obtenir un portrait complet de la situation, il ne reste plus qu'à examiner le profil des questions de contenu dans les propositions enchâssées.

Il s'avère que tout verbe pouvant intégrer une question par oui ou non peut également intégrer une question de contenu. Voyons quelques exemples :

(1) *know*

- a) I know [_{SC} if squirrels have hidden nuts]. (question par oui ou non enchâssée)
 - b) I know [_{SC} what squirrels have hidden]. (question de contenu enchâssée)
-

(2) *ask*

- a) They asked [_{SC} if the movie ends at 8PM]. (question par oui ou non enchâssée)
 - b) They asked [_{SC} when the movie ends]. (question de contenu enchâssée)
-

(3) *wonder*

- a) We wondered [_{SC} if someone had baked cookies]. (question par oui ou non enchâssée)
 b) We wondered [_{SC} what someone had baked]. (question de contenu enchâssée)
-

Que se passe-t-il dans les exemples (b)? Tout d'abord, nous **ne** voyons **pas** le complémenteur *if* qui est présent dans les questions par oui ou non enchâssées, et il est agrammatical de l'inclure, quel que soit l'ordre dans lequel il se trouve :

-
- (4) a) *I know [_{SC} what if squirrels have hidden].
 b) They asked [_{SC} if when the movie ends].
 c) We wondered [_{SC} what whether someone had baked].
-

Le fait que toutes les phrases en (4) soient agrammaticales nous permet de conclure qu'il est impossible d'inclure un complémenteur dans les questions de contenu enchâssées en anglais.

Qu'en est-il de l'inversion sujet-auxiliaire? Il n'y a pas d'inversion dans *I know what squirrels have hidden*. L'auxiliaire *has* reste après le sujet *squirrels*, et si nous essayons d'ajouter l'inversion sujet-auxiliaire, cette phrase devient agrammaticale :

-
- (4) *I know [_{SC} what have squirrels hidden].
-

Il semble donc que les questions de contenu enchâssées, du moins pour la plupart des anglophones du Canada, soient **semblables** aux questions de contenu en proposition principale parce que le mot interrogatif de contenu est placé en début de proposition, mais aussi **différentes** parce qu'il n'y a pas d'inversion sujet-auxiliaire.

Dans certaines variétés de l'anglais, des phrases comme celle-ci qui contiennent une inversion sujet-auxiliaire dans les propositions enchâssées sont grammaticales! Par exemple, ce phénomène a été observé pour certaines variétés parlées à Belfast, en Irlande, comme le décrit Henry (1995).

Références

Henry, A. (1995). Belfast English and standard English : dialect variation and parameter setting.

6.10 ARGUMENTS ET RÔLES THÉMATIQUES

Les arguments en tant que participants à des événements

Dans la section 6.2, nous avons classé les prédicats en fonction de leur **transitivité**, c'est-à-dire le nombre d'arguments avec lesquels ils se combinent. Certains verbes nécessitent uniquement un sujet (intransitifs), un sujet et un complément d'objet direct (transitifs) ou un sujet, un complément d'objet direct et un complément d'objet indirect (bitransitifs).

Il est important de noter que « sujet » et « objet » sont des termes **structurels** et non sémantiques. En anglais, un sujet se trouve au début d'une proposition déclarative, il est au nominatif (s'il s'agit d'un pronom) et il contrôle l'accord du verbe conjugué. Le complément d'objet se place après le verbe et il est à l'accusatif (s'il s'agit d'un pronom).

Nous pouvons toutefois nous demander si tous les sujets sont interprétés de la même manière, ou si tous les compléments d'objet le sont.

Du point de vue de la sémantique (l'étude du sens), les verbes décrivent des **événements** ou des **états**. La différence entre les événements et les états, en sémantique, est que les **événements** sont souvent considérés comme dynamiques (des actions se produisent), tandis que les **situations** sont plus neutres et peuvent inclure des **états**

(des conditions qui sont simplement vraies, sans que rien ne se produise, comme *being tall*). À partir de maintenant, nous utiliserons le terme **éventualité** comme terme général pour désigner à la fois les événements et les états.

Une éventualité comprend un certain nombre de **participants**. Les participants d'un événement peuvent jouer différents **rôles** dans celui-ci, appelés **rôles thématiques** en linguistique.

Les sujets jouent-ils toujours le même **rôle** dans une éventualité? Si nous examinons les exemples suivants, il semble que ce ne soit pas le cas :

-
- (1) a) The children yelled. (les enfants ont fait quelque chose intentionnellement)
 b) The wind blew the tree down. (le vent a fait quelque chose, mais pas intentionnellement)
 c) The tree burned. (quelque chose est arrivé à l'arbre)
-

En effet, nous observons parfois ce phénomène même avec un seul verbe, comme avec *sink* en (2).

-
- (2) a) The pirate sank the ship.
 b) The ship sank.
-

Dans les phrases en (2), nous voyons que le verbe *sink* peut être transitif ou intransitif. Dans le premier cas, [*the pirate*] est le sujet, tandis que dans le deuxième cas, [*the ship*] est le sujet; toutefois, les deux sujets jouent des rôles différents dans l'éventualité. En effet, dans l'exemple (2a), [*the ship*] est le *complément d'objet direct*, mais il joue le même rôle dans l'éventualité que lorsqu'il est le sujet en (2b).

Pour d'autres verbes toutefois, nous n'observons pas ce type d'« échange de position » :

-
- (3) a) The author wrote the book.
 b) The author wrote.
-

En (3), le sujet reste le même dans les emplois transitif et intransitif du verbe *write*, et [*the author*] continue à jouer le même genre de rôle dans l'éventualité.

Pour parler des différents rôles en lien avec les sujets et les compléments d'objet, nous pouvons définir un certain nombre de rôles thématiques qui sont pertinents en matière de langue naturelle. Il existe potentiellement de nombreux rôles de ce type, mais nous nous concentrerons uniquement sur quelques-uns d'entre eux dans ce chapitre.

Agent :

Les agents sont des acteurs animés qui font des choses intentionnellement.

- [The pirate] sank the ship. (sujet = agent)

Cause :

Généralement inanimés (non vivants), ils provoquent des événements, mais sans agir intentionnellement.

- [The bilge pump malfunction] sank the ship. (sujet = cause)

Thème :

Le participant touché par l'événement peut être *modifié* par l'événement.

- The pirate sank [the ship]. (objet = thème, touché/modifié par l'événement)
- The author read a book. (objet = thème, non touché par l'événement)

Certains travaux sur les rôles thématiques établissent une distinction entre les **thèmes** (qui subissent l'événement, mais ne sont pas touchés ou modifiés) et les **patients** (qui subissent l'événement et qui sont touchés ou modifiés). Les compléments d'objet des verbes de consommation (comme *eat*) ou de création (comme *built*) sont des patients prototypiques : ils disparaissent ou sont créés en tant que résultat de l'événement. La distinction entre les thèmes et les patients n'est toutefois pas pertinente dans le cadre de ce chapitre, et c'est pourquoi nous n'en traiterons pas davantage.

Instrument :

L'outil qu'un agent utilise pour accomplir une action. (Souvent, mais pas nécessairement, introduit par la préposition *with* en anglais.)

Lieu :

Le lieu où se déroule l'événement. (Souvent, mais pas nécessairement, introduit par une préposition de lieu.)

- The pirate sank the ship [with a cannon]. (SP = instrument)
- The pirate sank the ship [at sea]. (SP = lieu)

Les sujets animés ne sont pas tous des **agents** : certains sujets animés perçoivent plutôt quelque chose ou font l'expérience d'un état mental.

Ressenteur (« *Experiencer* » en anglais) :

Un participant animé qui expérimente un état mental, y compris des perceptions (*voir, entendre, etc.*).

- [Pirates] frighten **me**. (**me** = ressenteur, [pirates] = cause)
- **I** fear [pirates]. **I** like [pirates]. (**I** = ressenteur, [pirates] = cause)

But :

Pour la plupart des **bitransitifs**, le complément d'objet indirect est le **but** de l'événement; le lieu ou la personne qui reçoit le thème.

- The pirates sent [the ship] **a message**.
- The pirates sent **a message** to [the ship]. ([the ship] = but; **a message** = thème)

Différents verbes ne sélectionnent pas seulement le *nombre* d'arguments avec lesquels ils se combinent, mais aussi les rôles thématiques que prennent ces arguments. Cependant, les verbes ne peuvent pas associer librement les rôles thématiques aux positions des arguments; par exemple, bien que nous ayons vu qu'un ressenteur peut être soit le sujet ou le complément d'objet d'un verbe, si un verbe est combiné à la fois avec un agent et un thème, l'agent est toujours le sujet. De plus, lorsqu'un verbe n'a qu'un seul argument, cet argument sera nécessairement le sujet (du moins en anglais, et dans de nombreuses autres langues).

En examinant les verbes qui ont un seul argument, nous trouvons à la fois des **intransitifs avec un agent** et des **intransitifs avec un thème**.

(4) Intransitifs avec un agent :

- The pirate laughed.
 - Everyone jumped.
 - The author wrote.
-

(5) Intransitifs avec un thème :

- The tree fell.
 - The ship sank.
 - The ice melted.
 - A train arrived.
-

Les constructions passives, que nous examinons à la section 6.11, sont un type de construction intransitive à thème *dérivée* : les propositions passives ont un sujet thème en se « débarrassant » du sujet agent d'origine.

Événements sans participant

Chaque verbe doit-il avoir au moins un argument? Dans les langues comme l'anglais, chaque phrase (non impérative) doit avoir un sujet prononcé. Considérez toutefois des phrases comme les suivantes :

-
- (6) a) It is raining.
 b) It is snowing.
-

Nous pourrions penser que les verbes météorologiques comme *rain*, *snow*, etc. sont associés à quelque chose qui ressemble à un sujet thème. Le sujet *it* fait référence à quelque chose comme « le temps ».

Les pronoms comme *it* peuvent généralement être remplacés par des SN complets, cependant, il est assez étrange de remplacer le sujet *it* des verbes météorologiques par [the sky] ou [the weather] :

-
- (7) a) #The sky is raining.
 b) #The weather is snowing.
-

Le fait de penser en matière de rôles thématiques nous aide à comprendre ce qui se passe avec ce type de prédicat : il s'agit de verbes qui décrivent des éventualités qui n'ont *aucun* participant. Ainsi, lorsqu'il pleut ou qu'il neige (du moins en anglais), nous ne décrivons pas cela comme le résultat d'une *action* spécifique; il s'agit simplement de quelque chose qui se produit.

D'où vient alors le *it*? Il est important de noter que ce *it* apparaît simplement pour donner un sujet à la phrase lorsqu'il n'y a pas d'autre sujet disponible. (C'est un peu comme la règle « Do-Support », mais pour les noms.)

Ainsi, un verbe comme *rain* ou *snow* a un argument syntaxique (un sujet), mais n'a pas d'arguments sémantiques auxquels il attribue des rôles thématiques.

6.11 MODIFICATION DE LA STRUCTURE D'ARGUMENT : LES CONSTRUCTIONS CAUSATIVES ET PASSIVES

Jusqu'à présent, nous avons uniquement examiné les rôles thématiques précisés par les racines des verbes. Cependant, toutes les langues ont des moyens d'**ajuster** les rôles thématiques exprimés dans une proposition, soit syntaxiquement ou morphologiquement.

Ajout d'arguments : les constructions causatives

Par exemple, de nombreuses langues ont une construction **causative**. Les constructions causatives ajoutent une cause ou un agent supplémentaire (qui devient un nouveau sujet) :

-
- (1) a) They read a book. (transitif : agent thème)
 b) **I made** them read a book. (causatif : ajoute une cause/un agent supplémentaire)
-

L'anglais possède une construction causative syntaxique. D'autres langues ont des constructions causatives morphologiques, qui ne comportent pas de verbe causatif comme *make*, mais qui ont plutôt une morphologie verbale les amenant à ajouter un argument causal supplémentaire. Le japonais est une langue à causatif morphologique, comme nous pouvons le voir en (2).

-
- (2) a) Neko-wa tabe-ta
 cat-SUJET manger-PASSÉ
 « The cat ate. » (intransitif : agent)
- b) Watasi-wa neko-ni tabe-sase-ta
 I-SUJET cat-DAT eat-CAUS-PASSÉ
 « I made the cat eat. » (causatif : ajoute un deuxième agent causatif)
-

Parmi les autres constructions dans lesquelles il y a *ajout* d'arguments, notons les constructions applicatives (ajout d'un participant *pour* lequel l'événement a lieu, généralement sous la forme d'un complément d'objet indirect). Par exemple : *I baked a cake.* -> *I baked **my friend** a cake.*)

Suppression d'arguments : les constructions passives

Inversement, il existe des constructions qui **suppriment** un argument parmi ceux habituellement projetés par le verbe. La construction la plus connue est sans doute la construction **passive**.

L'anglais, comme beaucoup de langues du monde, a une construction passive, qui supprime le sujet d'origine d'un verbe, faisant en sorte que le complément d'objet d'origine devient le sujet passif. Une phrase non passive est appelée phrase **active**. Par exemple :

-
- (3) a) They **wrote** a book. (phrase d'origine : active)
 b) A book **was written** (by them). (phrase passive)
-

Une construction passive grammaticale possède les trois propriétés suivantes :

1. Le sujet d'origine du verbe transitif de base (actif) est déplacé : il cesse d'être le sujet et est exprimé de façon **facultative** dans un syntagme prépositionnel (en anglais = syntagme *by*) ou avec un cas oblique.
2. L'objet thème du verbe transitif de base (actif) devient le **sujet** de la proposition passive.
3. Morphologie ou syntaxe caractéristique (en anglais = *be* + participe passé *-en/-ed*).

Ces trois propriétés sont nécessaires pour qu'une proposition soit réellement une construction passive. Dans la grammaire traditionnelle, l'actif et le passif sont définis comme les « voix » d'un verbe; dans certaines langues, il existe d'autres voix grammaticales, par exemple la « voix moyenne ».

La première propriété des constructions passives les relie aux phrases actives correspondantes. Il s'agit d'une propriété essentielle des constructions passives : pour toute proposition passive, il existe toujours une contrepartie active. (Cela est similaire aux questions, que nous avons décrites en fonction de leur relation grammaticale avec les déclarations.)

Considérez la phrase active suivante :

-
- (4) The pirates sank the ship.
-

Il s'agit d'une phrase transitive, qui a donc une contrepartie passive :

(5) The ship was sunk (by the pirates).

La phrase en (5) possède les trois propriétés définissant la construction passive :

1. Le verbe est remplacé par « *be* » + participe passé *sunk*
2. Le sujet d'origine est déplacé et apparaît dans un *syntagme prépositionnel* « *by* » de façon facultative.
3. Le sujet est [the ship], qui était l'objet thème du verbe actif.

Comparez cela avec l'intransitif thème que nous avons vu plus tôt.

(6) The ship sank (*by the pirates).

Contrairement à (5), (6) ne possède pas les trois propriétés définissant une construction grammaticale passive.

1. Le sujet est [the ship], qui était l'objet thème du verbe actif.
2. Toutefois, le sujet original **ne peut pas** être exprimé dans un *syntagme prépositionnel* « *by* ».
3. Il **n'y a pas** l'auxiliaire *be* ni de participe passé.

Bien que le sujet dans ces deux cas soit [the ship], l'intransitif thème ne possède pas les autres propriétés d'une proposition passive.

Le passif dans le discours populaire

Dans la grammaire prescriptive ainsi que dans le cadre de débats populaires, la voix passive est souvent critiquée : les conseils (ou « règles ») en matière d'écriture recommandent souvent d'éviter la voix passive. Parfois, cela est justifié en avançant que la voix passive « cache » l'agent d'un événement.

En fait, le passif permet d'exprimer l'agent dans un *syntagme prépositionnel* « *by* ») d'une manière que les autres intransitifs ne peuvent reproduire.

-
- | | | |
|--------|-----------------------------------|---|
| (7) a) | The ship was sunk by the pirates. | (Passif, mais exprime l'agent.) |
| b) | The ship sank. | (Actif! Toutefois, il n'y a aucun moyen d'exprimer qui a fait couler le navire (« who did the sinking »). |
| c) | The bomb exploded. | (Actif! Toutefois, ne mentionne pas qui a posé la bombe (« who set the bomb »). |
-

La raison invoquée pour éviter le passif ne tient donc pas.

Dans les règles d'écriture et les discussions en ligne, on critique souvent les journaux pour leurs grands titres qui font appel à la « voix passive » en utilisant des verbes tels que « dies/died » ou « something went wrong », sans préciser la cause du décès ou l'auteur de l'erreur. Si vous cherchez « voix passive » sur une plateforme comme Twitter, vous trouverez de nombreux messages faisant ce genre d'affirmation.

Ces messages soulignent généralement un problème lié au contenu de divers types de langage public (grands titres, déclarations publiques de politiciens), mais ils formulent la critique en se concentrant sur la structure grammaticale. De plus, ces messages critiquent généralement des sources qui sont rarement à la voix passive au sens linguistique évoqué précédemment dans cette section, mais plutôt à la voix active. Dans la plupart des cas, faire appel au passif permet en fait d'exprimer *davantage* un agent; par exemple, au lieu de mentionner « an individual *died* », un passif peut exprimer « *they were killed by police* ».

C'est un exemple de la façon dont les *idéologies linguistiques*, c'est-à-dire nos attitudes et nos croyances concernant le langage, peuvent s'exprimer dans le discours populaire. Ici, les gens expriment une critique légitime de l'écriture publique qui ne précise pas clairement l'agent ou la personne responsable d'une action, mais ils le font en utilisant une terminologie grammaticale (d'une manière qui ne correspond pas au sens grammatical original du terme « passif »). La critique porte sur la nature des informations exprimées dans les titres des journaux, mais elle est présentée comme s'il s'agissait d'un problème grammatical.

Nous pourrions dire qu'il s'agit simplement d'un changement dans le sens populaire du terme « passif ». Cependant, étant donné qu'« éviter le passif » est également donné comme conseil stylistique de manière plus générale (indépendamment des critiques des titres qui éludent la responsabilité), il est utile d'essayer de réserver le terme « passif » à la structure grammaticale proprement dite.

;

6.12 RÉSUMÉ INTERMÉDIAIRE

Dans ce chapitre, nous avons abordé certains des concepts fondamentaux de la théorie syntaxique et vu comment nous pouvons les utiliser pour raisonner sur les structures grammaticales et les relations entre les classes de phrases.

Selon ces concepts fondamentaux, nous avons observé qu'il est préférable de décrire les langues naturelles en termes de **relations structurelles** plutôt qu'en termes d'ordre des mots linéaire, que les propriétés d'un syntagme sont déterminées par sa **tête** et que nous pouvons utiliser les jugements de grammaticalité pour étudier en détail la syntaxe d'une langue. Au-delà de la structure des propositions simples et complexes, nous avons également vu comment nous pouvons utilement décrire les propriétés de certaines classes de propositions (questions et constructions passives) en montrant comment elles sont systématiquement liées à d'autres propositions (déclarations et constructions actives).

Au-delà de la structure de l'anglais, nous avons vu comment ces concepts peuvent nous aider à comprendre des langues très différentes en apparence. Pour ne citer qu'un exemple, le paramètre de la **direction de la tête** rend compte des différences d'ordre des mots entre l'anglais et le japonais dans tous les types de propositions.

Même si nous nous sommes concentrés sur une seule langue, nous n'avons qu'effleuré la grammaire syntaxique de cette langue. Cependant, nous disposons maintenant d'outils que nous pourrions appliquer à d'autres phénomènes en anglais ou encore à la grammaire de langues qui sont complètement différentes.

Dans les autres sections de ce chapitre, nous présentons une notation formelle particulière qui sert à représenter la structure syntaxique de la langue naturelle : l'arbre syntaxique. Nous parlerons plus précisément d'une mise en œuvre dérivationnelle de la **théorie X-barre**, dans laquelle les phrases grammaticales d'une langue sont décrites en fonction de contraintes sur un ensemble de structures arborescentes bien formées, ainsi que des transformations de déplacement que nous pouvons appliquer à ces structures arborescentes.

De nombreux manuels de linguistique présentent les arbres dès le début, en même temps que les concepts fondamentaux qu'ils sont censés décrire. Toutefois, lorsqu'ils sont présentés dans cet ordre, il est facile de se perdre dans les détails des arbres syntaxiques et de ne pas voir leur véritable objectif, qui est de clarifier et de préciser nos affirmations concernant les relations structurelles de base dans une phrase. Pour cette raison, le présent chapitre s'est penché sur l'analyse syntaxique de base avant d'introduire la notation des arbres

syntaxiques. Cependant, vous aurez constaté que les sections de la première moitié du chapitre sont liées aux sections correspondantes de la seconde moitié, et vice versa, permettant ainsi aux lecteurs de passer facilement d'une partie à l'autre.

6.13 DES CONSTITUANTS AUX ARBRES SYNTAXIQUES

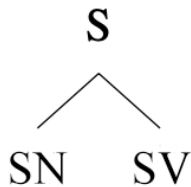
Dans la présente section, nous abordons la notation formelle des **arbres syntaxiques**. Nous utilisons des arbres syntaxiques pour formuler des affirmations (hypothèses) précises et vérifiables sur la structure des syntagmes et des phrases.

Comme l'explique la section 6.1, l'objectif de la théorie syntaxique est notamment de rendre compte de ce que les utilisateurs de la langue savent à propos des phrases grammaticales et agrammaticales.

Quels constituants trouvons-nous à l'intérieur d'une phrase? Nous savons qu'une phrase se compose (au moins) d'un sujet et d'un prédicat, que les sujets sont (généralement) des syntagmes nominaux (SN) et que les prédicats sont souvent des syntagmes verbaux (SV), ce que nous pouvons exprimer sous la forme d'une « règle syntagmatique ».

$$(1) \quad P \rightarrow \text{SN SV}$$

Selon cette règle, toute phrase (P) peut se composer d'un SN suivi d'un SV.



Les règles syntagmatiques sont un élément central de la théorie de la syntaxe élaborée par Chomsky en 1957, laquelle a donné le coup d'envoi au domaine moderne de la syntaxe générative.

Figure 6.1. Arbre syntaxique d'une P contenant un SN sujet et un SV prédicat

Une autre façon de représenter la même idée est d'utiliser un **arbre syntaxique**, comme dans la figure 6.1. Les arbres syntaxiques peuvent présenter la même information que les règles syntagmatiques. Ils permettent cependant de traduire plus efficacement les résultats de plusieurs de ces règles; les théories syntaxiques actuelles

sont généralement exprimées selon les contraintes sur les arbres possibles, plutôt que selon les contraintes sur les règles syntagmatiques.

Quel type de structure pouvons-nous nous attendre à trouver à l'intérieur du SN sujet? Voici quelques SN – nous pouvons penser à une phrase qui pourrait contenir certains de ces SN ou tous ces SN (ne pas oublier qu'il est possible de déterminer si une suite dans une phrase est un SN unique en effectuant un [test de remplacement](#) pour substituer un pronom).

(2) a.	robots	(N)
b.	some robots	(Dét N)
c.	six robots	(Num N)
d.	the six robots	(Dét Num N)
e.	the six small robots	(Dét Num Adj N)
e.	robots from Boston	(N SP)
f.	the robots from Boston	(Dét N SP)
g.	the six small robots from Boston	(Dét Num Adj N SP)

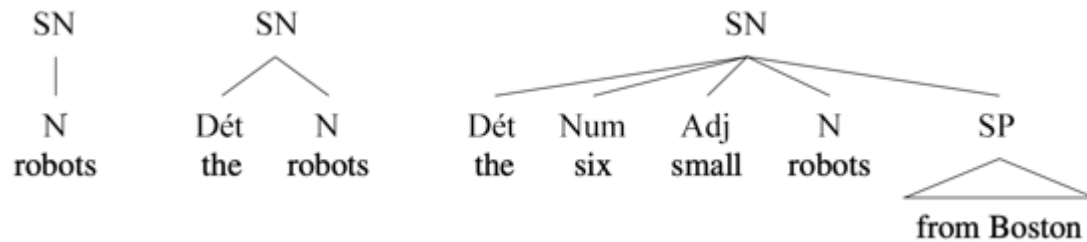
Nous pourrions faire abstraction de tous ces éléments et formuler une règle syntagmatique générale pour les SN en plaçant des parenthèses autour de tous les éléments facultatifs. L'indice « n » indique que l'élément peut être répété autant de fois que souhaité.

$$(3) \quad \text{SN} \rightarrow (\text{Dét}) (\text{Num}) (\text{Adj})_n \text{N} (\text{SP})_n$$

Cela peut se lire comme suit :

Un SN peut être composé d'un déterminant (facultatif), suivi d'un déterminant numéral (facultatif), suivi d'un nombre quelconque d'adjectifs (tous facultatifs), suivi d'un nom (obligatoire), suivi d'un nombre quelconque de syntagmes prépositionnels (tous facultatifs).

Nous pourrions représenter la structure de certains des SN particuliers de l'exemple (2) comme dans la figure 6.2.

Figure 6.2. Arbres syntaxiques pour [*robots*], [*the robots*] et [*the six small robots from Boston*]

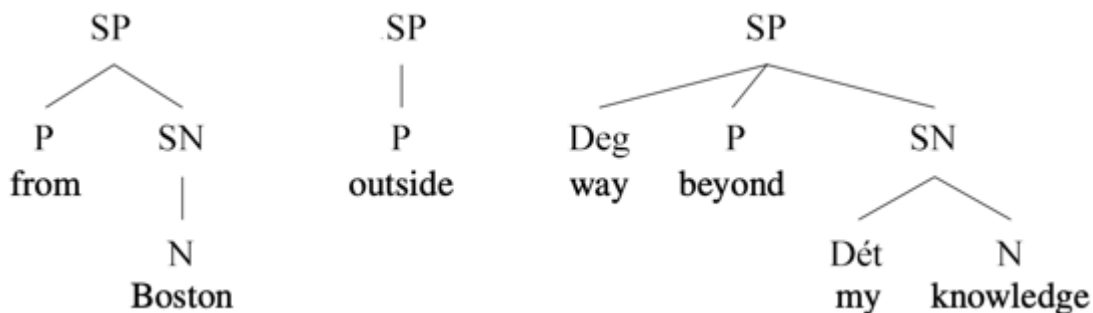
La règle syntagmatique pour les SN renvoie aux syntagmes prépositionnels (SP). Il existe moins de formes possibles pour les SP que pour les SN.

-
- | | | |
|--------|-------------------------|----------------|
| (4) a. | from Boston | (Prép SN) |
| b. | outside | (Prép) |
| c. | just outside | (AdvD Prép) |
| d. | way beyond my knowledge | (AdvD Prép SN) |
-

Nous pouvons résumer cela en une seule règle syntagmatique :

-
- (5) $SP \rightarrow (AdvD) Prép (SN)_n N (SP)_n$
-

Nous pouvons alors élargir le symbole « SN » en utilisant la règle syntagmatique pour les SN ci-dessus. Ce SN pourrait contenir un autre SP – il s’agit encore une fois d’une **récurrence**. La figure 6.3 présente des structures arborescentes pour certains des SP de l’exemple (4).

Figure 6.3. Arbres syntaxiques pour [*from Boston*], [*outside*] et [*way beyond my knowledge*]

Voyons maintenant quelques syntagmes verbaux (SV). Dans les exemples suivants, les SV sont tous entre [crochets].

-
- (6) a. The crew [repaired the ship].
 b. The captain [gave the crew orders].
 c. The spaceship [arrived].
 d. The crew [travelled across the galaxy].
-

Comment pouvons-nous déterminer qu'il s'agit d'un SV? Ces syntagmes viennent après le *sujet* de la phrase (un SN dans tous ces exemples), il s'agit donc de prédicats. Dans un cas, le prédicat est un seul mot, *arrived* – ce mot est un verbe, il ne peut donc s'agir que d'un syntagme verbal. Toutes les autres séquences entre crochets pourraient être permutées à la même position que le mot *arrived*, elles doivent donc être des syntagmes du même type. Par exemple :

-
- (7) The spaceship [gave the crew orders].
-

Cette phrase peut sembler étrange d'un point de vue pragmatique, à moins que l'on suppose que le vaisseau spatial est doté d'une intelligence artificielle, mais elle est grammaticale. Un autre test à effectuer serait le **test de remplacement** pour les SV, lequel consiste à remplacer le syntagme par *do*.

Sur la base de ces tests, nous savons qu'un verbe seul (comme *arrived*) peut être un SV, et que le complément se trouve à l'intérieur du SV avec le verbe qui précède. Il existe des SV intransitifs avec seulement un verbe, des SV transitifs avec un SN et des SV bitransitifs avec deux SN.

De nombreux verbes bitransitifs en anglais peuvent également accompagner un SN et un SP (bien que certains verbes bitransitifs, comme *put*, peuvent uniquement être employés dans la combinaison SN SP). Nous appelons **alternance dative** l'alternance entre un [SN SN] bitransitif comme dans l'exemple (7) et un [SN SP] comme dans l'exemple (8).

-
- (8) The spaceship [gave orders to the crew].
-

Les SV que nous avons vus dans cette section peuvent être dérivés selon les règles syntagmatiques ci-dessous.

-
- (9) a. $SV \rightarrow V_{\text{intrans}}$
 b. $SV \rightarrow V_{\text{trans}} \text{ SN}$
 b. $SV \rightarrow V_{\text{ditrans}} \text{ SN SN}$
 b. $SV \rightarrow V_{\text{ditrans}} \text{ SN SP}$
-

Si nous examinons un éventail plus large de SV, nous constaterions également que les syntagmes adverbiaux

peuvent être placés au *début* ou à la *fin* des SV, mais généralement pas au milieu. La règle générale suivante s'applique donc à la structure de la phrase pour le SV :

$$(10) \quad \text{SV} \rightarrow (\text{SAdv}) \text{V} (\text{SN}) (\text{SN/SP}) (\text{SAdv})_n$$

Nous allons maintenant rassembler les structures que nous avons proposées pour les SN, les SP et les SV et présenter quelques arbres de phrases complètes. La figure 6.4 est l'arbre de la phrase [*The crew from Mars repaired the spaceship*].

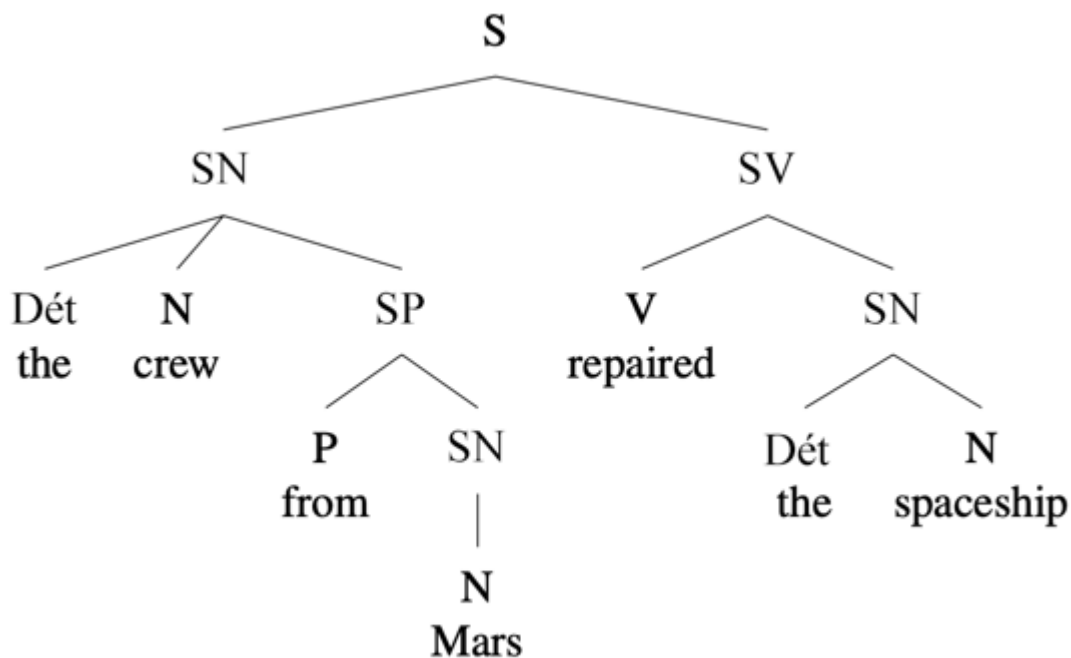


Figure 6.4. Arbre syntaxique de la phrase *The crew from Mars repaired the spaceship*.

Dans certains cas, un verbe peut être suivi d'un syntagme adjectival (*We are happy*; *They seem nice*). Il n'y a pas de moyens faciles d'intégrer de tels cas à notre règle syntagmatique précédente; pour tenir compte de ces cas, nous pourrions ajouter une deuxième règle syntagmatique pour les SV ($\text{SV} \rightarrow \text{V SAdj}$).

Nous pouvons également formuler des règles syntagmatiques pour les différents syntagmes modificateurs : SAdv, SAdj et SNum.

Les syntagmes adverbiaux se composent d'un adverbe (11 a), précédé d'un syntagme de degré facultatif (11 b). Il arrive aussi que le SP suive un adverbe (11 c).

-
- (11) a. quickly
 b. very quickly
 c. quite quickly for a sloth
-

La règle syntagmatique de l'exemple (12) résume ce principe :

-
- (12) $S_{Adv} \rightarrow (S_{Deg}) Adv (SP)_n$
-

Les syntagmes adjectivaux sont semblables :

-
- (13) The robot is [S_{Adj} very proud of itself].
-

-
- (14) $S_{Adj} \rightarrow (S_{Deg}) Adj (SP)_n$
-

Les syntagmes numériques sont également modifiés par des syntagmes de degré!

-
- (15) a. exactly six
 b. approximately 30
 c. very many
-

-
- (16) $S_{Num} \rightarrow (S_{Deg}) Num_n$
-

Les « compléments » des adjectifs sont presque toujours exprimés par des SP – c'est-à-dire que s'il y a un ou plusieurs éléments dans un S_{Adj} qui suivent l'adjectif, ce n'est généralement pas un SN (ou un SV), mais plutôt un SP.

Adjectifs avec SN compléments

En anglais, il existe très peu d'exceptions au principe général selon lequel les compléments d'adjectifs sont des SP, le nombre exact variant d'un locuteur à l'autre. La seule exception que tous les anglophones connaissent est l'adjectif *worth*. Nous pouvons donc dire ce qui suit :

(17) This object is [worth a lot of money].

Ici, l'adjectif est suivi du SN [*a lot of money*]. Le SN doit exprimer une valeur.

Pour certains anglophones, y compris la plupart des Canadiens anglophones et certains anglophones du nord de l'État de New York et de la Pennsylvanie, il existe une autre exception en ce qui concerne les adjectifs déverbaux *finished* et *done*.

(18) a. I am [finished my coffee].
b. The children are [done their homework].

Si vous n'êtes pas originaire du même endroit qu'eux, vous utilisez peut-être le « verbal perfect » (*have finished my coffee*) ou la préposition *with* (*are finished with their homework*).

Certains admettent quelques adjectifs supplémentaires dans cette construction, mais ceux-ci sont tous des déverbaux (c'est-à-dire dérivés de verbes) : *started*, *completed*, etc.

Revenons maintenant aux règles syntagmatiques pour les phrases complètes. Nous avons déjà vu que les phrases peuvent être composées d'un SN suivi d'un SV.

(19) [The robot] [repaired the spaceship].

Elles peuvent également inclure un **auxiliaire** (modal ou non modal) et des adverbes au début ou à la fin.

(20) a. [The robot] will [repair the spaceship].
b. Maybe [the robot] will [repair the spaceship] tomorrow.

Vous pouvez également inclure une **négation** à une phrase. Cela dit, la négation nécessite toujours un auxiliaire en anglais (s'il n'y a pas d'auxiliaire, nous emploierons une tournure périphrastique à l'aide du verbe « to do » [« Do-support » ou insertion de « do »]).

(21) a. [The robot] didn't [repair the spaceship].
b. [The robot] hasn't [repaired the spaceship].

Ainsi, nous pouvons formuler une règle syntagmatique pour une phrase complète avec plusieurs éléments facultatifs, le SN sujet et le SV prédicat étant quant à eux obligatoires.

$$(22) \quad P \rightarrow (SAdv) SN (Aux) (Nég) SV (SAdv)$$

Les règles syntagmatiques sont utiles pour décrire les séquences susceptibles d'être présentes dans des syntagmes de différents types. Cependant, les règles et les arbres que nous avons vus dans cette section contiennent uniquement les éléments qui peuvent être compris dans des syntagmes de différents types. Dans les autres sections de ce chapitre, nous examinerons une théorie qui limite les structures arborescentes possibles à quelques configurations de base, et ce, dans le but d'expliquer non seulement en quoi les langues peuvent varier, mais aussi les limites des variations observées entre les langages humains.

6.14 ARBRES : INTRODUCTION

Les tests de constituance et les règles syntagmatiques sont un point de départ utile pour examiner la structure des syntagmes possibles. Cependant, ils ne permettent pas vraiment d'expliquer *pourquoi* certaines structures sont grammaticales ni de prédire à quoi pourraient ressembler les grammaires possibles et impossibles. Dans cette section, nous présentons la **théorie X-barre**, laquelle permet de formuler des prédictions plus solides en limitant la forme des arbres possibles. Elle est ainsi nommée parce qu'elle intègre une couche supplémentaire de structure à l'intérieur des syntagmes, c'est-à-dire le « niveau de barre ».

Afin de comprendre pourquoi il est souhaitable de limiter les arbres possibles, nous examinerons d'abord un type de structure qui est très facile à décrire à l'aide d'une règle syntagmatique.

- **Règle syntagmatique étrange** : $SN \rightarrow V (Adj) SP$

Cette règle est étrange parce qu'elle décrit un syntagme nominal qui serait composé d'un verbe, suivi d'un adjectif facultatif, suivi d'un syntagme prépositionnel (SP) obligatoire.

Cette règle est particulièrement étrange parce qu'il n'y a pas de nom : nous avons vu précédemment à la section 6.3 que c'est précisément le nom qui fait en sorte qu'un syntagme nominal en est un. La restriction selon laquelle tous les syntagmes des langues naturelles ont des têtes de la même catégorie est la première limite que nous imposerons aux structures possibles de la théorie X-barre.

- Chaque syntagme (SX) a une tête de la même catégorie (X).

Il en va de même dans l'autre sens : toutes les **têtes** (mots) **projetent** un syntagme de leur catégorie ou « sont à l'intérieur » d'un syntagme de leur catégorie.

- Chaque tête (X) projette un syntagme de la même catégorie (SX).

Cela signifie que même lorsqu'un nom ou un verbe – ou toute autre catégorie de mot – ne semble pas être accompagné d'autres mots immédiats dans le même syntagme, il est toujours inclus dans un SN ou un SV. Autrement dit, bien que les deux phrases en (1) soient, dans un certain sens, très différentes (l'une comporte

deux mots, l'autre en comporte onze), elles ont cependant la même structure : les deux phrases sont constituées d'un SN suivi d'un SV.

-
- (1) a) Cats sleep.
 b) The many very fast spaceships carried a lot of valuable cargo.
-

Par défaut, pour la théorie X-barre, nous supposons que les mêmes contraintes s'appliquent à toutes les catégories et à tous les syntagmes, et qu'elles s'appliquent à toutes les langues. En l'absence de preuve du contraire, nous supposons que les déterminants se trouvent à l'intérieur de syntagmes déterminatifs (SDét), que les mots de degré se trouvent à l'intérieur de syntagmes de degré (SDeg), et ainsi de suite.

La caractéristique principale de la théorie X-barre (et l'origine de son nom) tient de l'observation selon laquelle les syntagmes ne sont pas simplement des structures plates.

Notre règle syntagmatique pour les SN, par exemple, permettrait de créer des SN contenant un déterminant (ou SDét), un nom et un SP, mais il n'y a pas de sous-syntagme. L'arbre syntaxique de la figure 6.5 illustre ce principe; le triangle au-dessus de *robots* indique que nous avons abrégé la structure à l'intérieur de ce constituant.

Arbre syntaxique : [SN [Dét \ a] [N \ picture] [SP [[P \ of] [SN [robots]]]]]

Figure 6.5. Arbre syntaxique pour [*a picture of robots*]

À l'examen de tous les types de syntagmes de nombreuses langues, nous constatons que la tête est toujours en relation plus étroite avec un élément en particulier à l'intérieur du syntagme. Plus précisément, les têtes entretiennent une relation plus étroite avec leur **complément**, qui, en anglais, suit la tête. Nous avons vu à la section 6.3, par exemple, que les verbes déterminent s'ils se combinent avec des objets et avec combien d'objets ils se combinent. Nous avons vu précédemment que les adjectifs se combinent généralement avec des compléments de type SP, mais que quelques adjectifs autorisent de manière idiosyncrasique des compléments de type SN.

Cela signifie qu'il existe des unités – **constituants** – à l'intérieur des syntagmes. Ainsi, non seulement toutes les têtes ont des syntagmes, et tous les syntagmes ont des têtes, mais l'on trouve également un « sous-syntagme de

La supposition selon laquelle tous les syntagmes ont la même structure, et que cela est vrai dans toutes les langues, est une hypothèse. Si nous relevons des éléments incompatibles avec cette hypothèse, nous réviserons la théorie de manière à tenir compte des nouvelles données. La recherche active en syntaxe consiste à étudier les schémas grammaticaux des langues et à démontrer en quoi ils commandent (ou non) des révisions particulières des théories syntaxiques actuelles.

taille moyenne » dans chaque syntagme (ou un « syntagme intermédiaire »). Ce syntagme de taille moyenne se nomme **X-barre** (son symbole étant « **X'** »), d'où le nom de la théorie.

Nous étendons donc la théorie X-barre aux généralisations suivantes, exprimées sous forme de règles syntagmatiques :

- $SX \rightarrow (SY) X'$
- $X' \rightarrow X (SZ)$

SX, SY et SZ sont des variables de n'importe quelle catégorie de syntagme. Ces règles peuvent être lues comme suit :

Chaque syntagme (SX) doit contenir un niveau de barre de la même catégorie (X') et peut être précédé ou non d'un autre syntagme (SY). Chaque niveau de barre (X') doit comporter une tête de la même catégorie et peut être suivi ou non d'un autre syntagme (SZ).

Les positions occupées par le SY et le SZ sont des **positions d'argument** et portent des noms particuliers. Les noms des relations structurelles dans les arbres sont basés sur les relations familiales : parent, enfant, etc.

Complément

Le frère ou la sœur de la tête X (enfant de X') est son **complément**.

Les têtes **déterminent** leur complément (ainsi que *s'ils* ont un complément).

Le frère ou la sœur du syntagme est le **complément**, et non le **compliment**! Il s'agit d'un *complément* comme l'explique la théorie des ensembles, et non de paroles aimables.

Spécificateur

L'enfant de SX, sœur de X' , est le **spécificateur** du syntagme.

Si nous remplaçons le « SY » et le « SZ » ci-dessus par ces étiquettes dans l'arbre, nous obtenons un **modèle général de X-barre pour l'anglais** (propre à l'anglais parce qu'il inclut l'ordre linéaire que commande l'anglais).

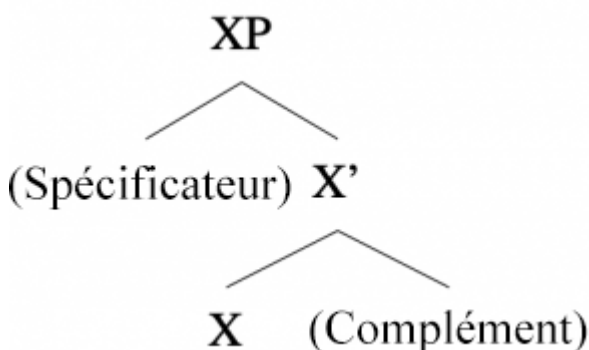


Figure 6.6. Modèle général de X-barre (pour l'anglais, tête initiale)

Qu'est-ce qui confirme l'existence des niveaux de barre? Dans le reste de la présente section, nous examinons les preuves de l'existence de sous-constituants à l'intérieur de SN et de SV.

Preuves pour N'

Pour prouver l'existence de N' (« N-barre »), nous devons démontrer qu'un nom est en relation plus étroite avec un SP qui le suit qu'avec un déterminant qui le précède.

Pour ce faire, nous pouvons effectuer des **tests de constituance** qui ciblent cette sous-unité de SN. Ces tests sont un peu plus difficiles à appliquer que les tests de constituance abordés à la section 6.4, mais ils obéissent au même principe général.

Nous n'examinerons ici qu'un seul de ces tests : le remplacement par *one*. Tout comme un pronom peut remplacer un SN entier, le mot « one » peut (pour au moins certains anglophones) remplacer un nom et un syntagme prépositionnel qui le suit, en laissant de côté tout ce qui se trouve avant le nom. À l'instar des autres types de remplacement, le remplacement par *one* nécessite la présence d'un SN antérieur qui « complète » l'élément remplacé.

-
- (2) [SN Yesterday's **launch of a spaceship**] was exciting, but [today's **one**] was not. ([*one*] = [*first launch of a spaceship*].)
-

En revanche, il n'est pas possible de remplacer un déterminant et un N par *one*, en laissant le SP de côté :

-
- (3) *[SN **The launch** of a spaceship] is exciting, but [**one** of a mining drone] is not. ([*one*] = [*the launch*])
-

Nous obtenons ainsi la structure globale suivante d'un SN, montrant une **relation plus étroite** entre le N et le SP qui le suit par rapport à la relation entre chacun de ces éléments et le déterminant ou le possesseur précédent.

À la section 6.5, nous avons mentionné que les déterminants et les possesseurs sont en distribution complémentaire. Cette observation nous conduit à les placer dans la même position structurelle afin d'expliquer cette restriction. Le SN n'a qu'un seul spécifiqueur, il ne peut donc contenir qu'un seul déterminant ou possesseur.

Arbre syntaxique : [SN [SN [yesterday's]] [N' [N [launch]] [SP [P' [P [of]] [SN [a spaceship]]]]]]]]]

Figure 6.7. Arbre syntaxique pour [*yesterday's launch of a spaceship*]

Preuves pour V'

Nous pouvons réaliser des tests semblables pour trouver un constituant à l'intérieur du SV, composé du verbe et de son objet. Par exemple, nous pouvons **omettre** un verbe et son objet, en laissant tomber un SAdv antérieur, mais nous ne pouvons pas omettre un SAdv et un V, en laissant tomber le complément d'objet SN.

-
- (4) a) They will [SV quickly build a spaceship], and we will [SV slowly _]
 b) *They will [SV quickly build a spaceship], and we will [SV _ an orbital station]
 (agrammatical si [quickly build] est enlevé)
-

Pour de nombreux locuteurs, le contraste est plus clair si l'on utilise le remplacement par *do so* : *do so* peut remplacer un verbe et son objet, mais ne peut pas remplacer un adverbe et un verbe si cela laisse l'objet isolé.

-
- (5) a) They will [SV quickly build a spaceship], and we will [SV slowly **do so**]
 b) *They will [SV quickly build a spaceship], and we will [SV **do so** an orbital station]
 (agrammatical si [quickly build] est enlevé)
-

Comme c'est le cas pour les syntagmes nominaux, nous pouvons représenter le fait que le verbe et son complément forment un constituant, à l'exclusion de tout adverbe, en les plaçant tous les deux sous le nœud V'.

Arbre syntaxique : [SV [SAdv [Adv' [Adv quickly]]] [V' [V \ build] [SN [SDét [Dét' [Dét a]]] [N' [N spaceship]]]]]

Figure 6.8. Arbre syntaxique pour [quickly build a spaceship]

Niveaux de barres « vides »

À l'instar de l'hypothèse selon laquelle toutes les têtes projettent des syntagmes, même lorsqu'il n'y a pas d'autres mots dans le syntagme, la théorie X-barre suppose que tous les syntagmes contiennent au moins un niveau de barre, même lorsque celui-ci n'est pas nécessaire pour accueillir un complément.

Ainsi, pour la phrase en (6), nous appliquerions l'arbre de la figure 6.9 dans lequel chaque syntagme a un niveau de barre même si aucun des syntagmes représentés n'inclut de complément.

(6) The spaceships landed.

Arbre syntaxique : [S [SN [SDét [Dét' [Dét\\The]]] [N' [N\\ spaceships]]] [SV [V' [V\\landed]]]]

Figure 6.9. Arbre syntaxique pour *The spaceships landed*.

:

Cet arbre illustre également l'élément qui manque toujours pour mettre en application la théorie X-barre; nous avons établi que chaque syntagme devait avoir une tête, mais nos phrases n'en contiennent aucune. Dans la section suivante, nous examinerons la proposition selon laquelle toutes les phrases sont projetées à partir d'une tête de *temps*.

6.15 ARBRES : PHRASES EN TANT QUE SYNTAGMES TEMPORELS

Jusqu'à présent, nous avons appliqué la théorie X-barre à différents types de syntagmes. Cependant, en ce qui concerne les phrases, nous avons simplement utilisé l'étiquette « P » jusqu'à maintenant, comme dans la figure 6.10.

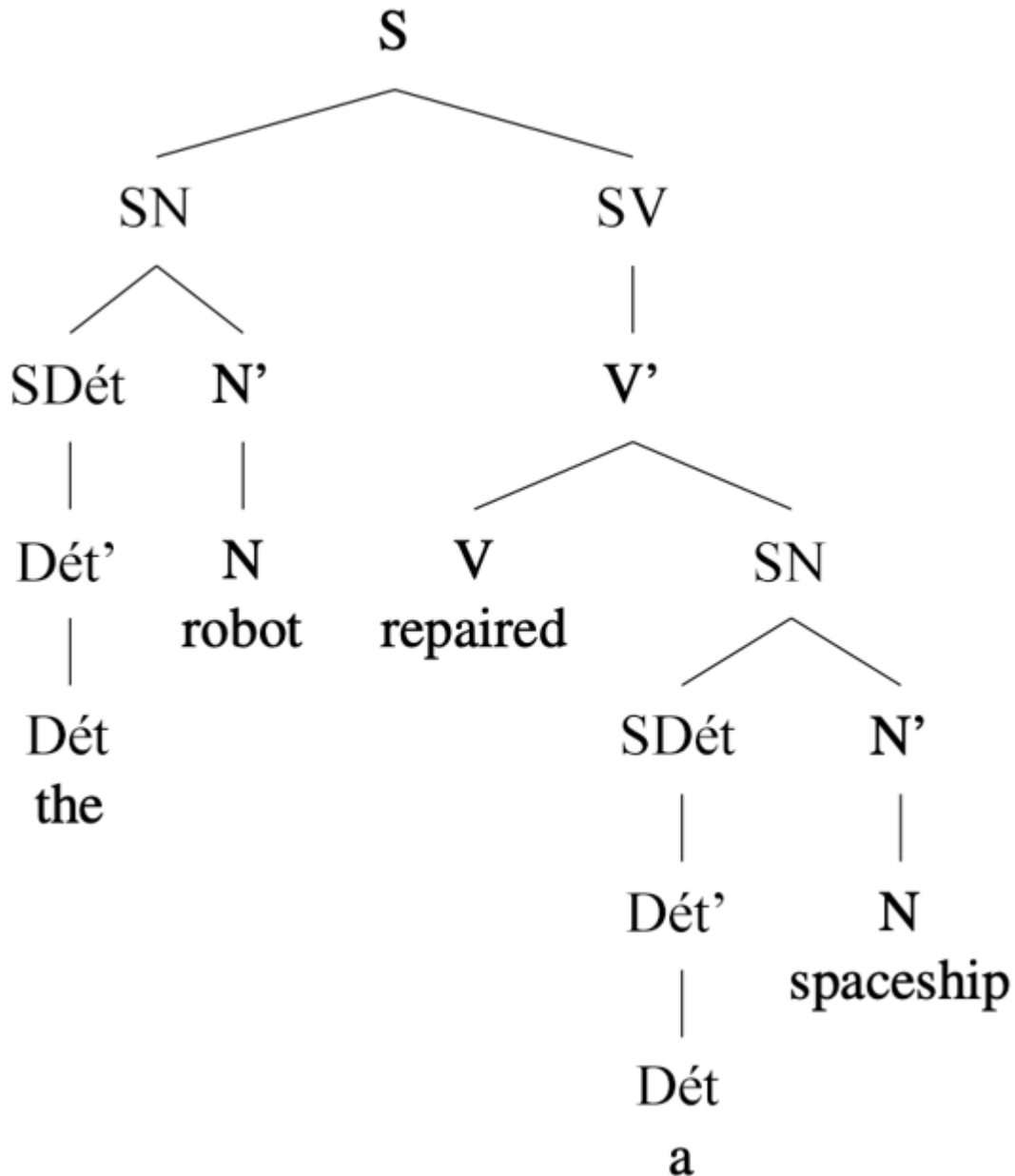


Figure 6.10. Arbre syntaxique pour *The robot repaired a spaceship.* ; (à réviser)

Si un « syntagme » est une chaîne de mots qui forment un constituant, les phrases sont aussi des syntagmes – et la théorie X-barre exige que tous les syntagmes aient des têtes. Voilà une hypothèse que nous ne voulons pas abandonner à moins d’avoir la preuve qu’elle est incorrecte.

Quelle serait la tête de la phrase?

Rappelons que nous avons une règle syntagmatique pour les phrases comme la suivante :

- $P \rightarrow \text{SN (Aux) SV}$

Cette règle permet aux phrases d'inclure un auxiliaire entre le SN sujet et le SV prédicat, comme dans la figure 6.11 :

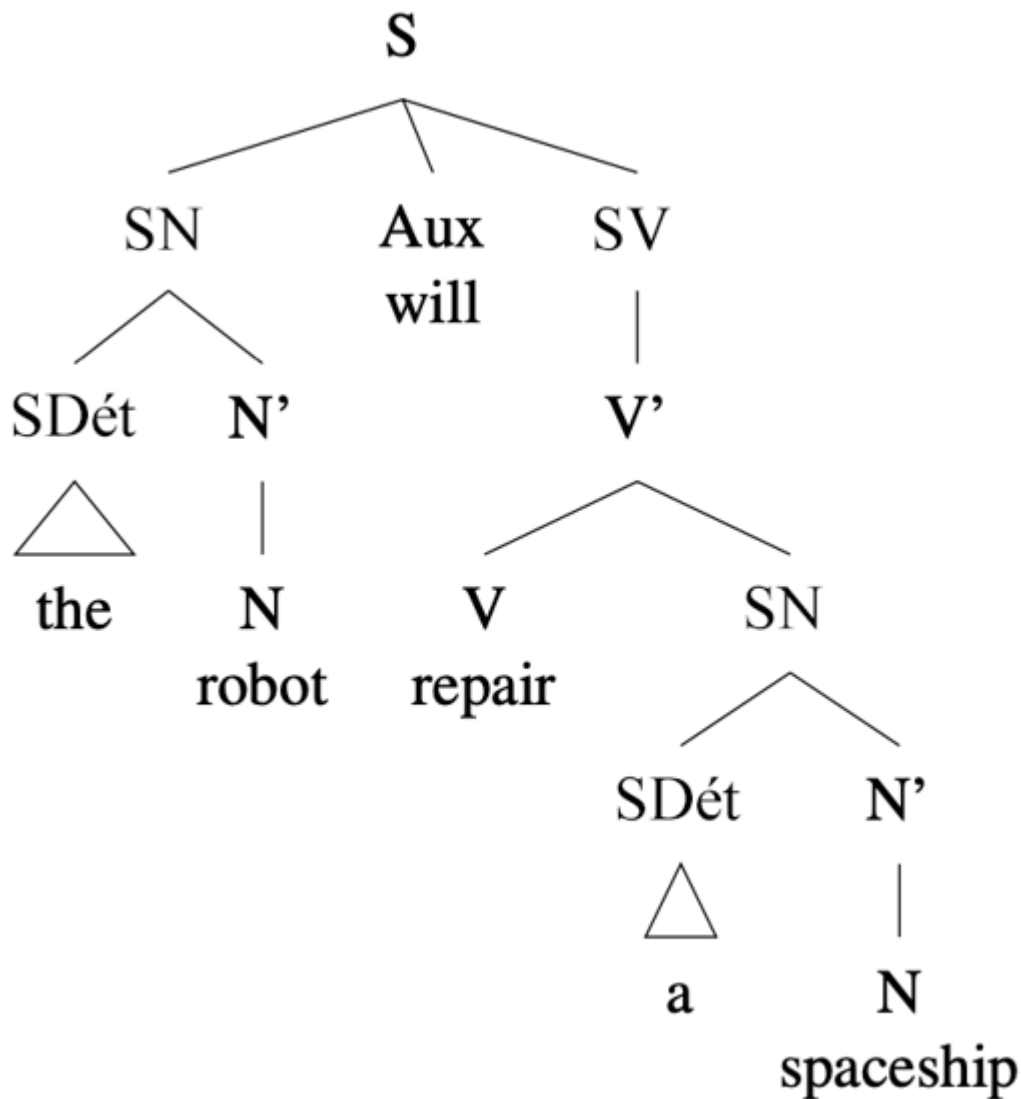


Figure 6.11. Arbre syntaxique pour *The robot will repair a spaceship*. (à réviser)

Cet arbre pose deux problèmes du point de vue de la théorie X-barre : non seulement la phrase (P) n'a pas de tête, mais l'auxiliaire est une tête sans syntagme! Nous pourrions simplement placer l'auxiliaire dans un syntagme auxiliaire, comme nous l'avons fait pour les déterminants, les adverbes de degré, etc. Cependant, une autre option s'offre à nous : nous pouvons résoudre à la fois l'absence de syntagme pour l'auxiliaire et l'absence de tête pour la phrase en analysant l'auxiliaire lui-même comme la tête du syntagme.

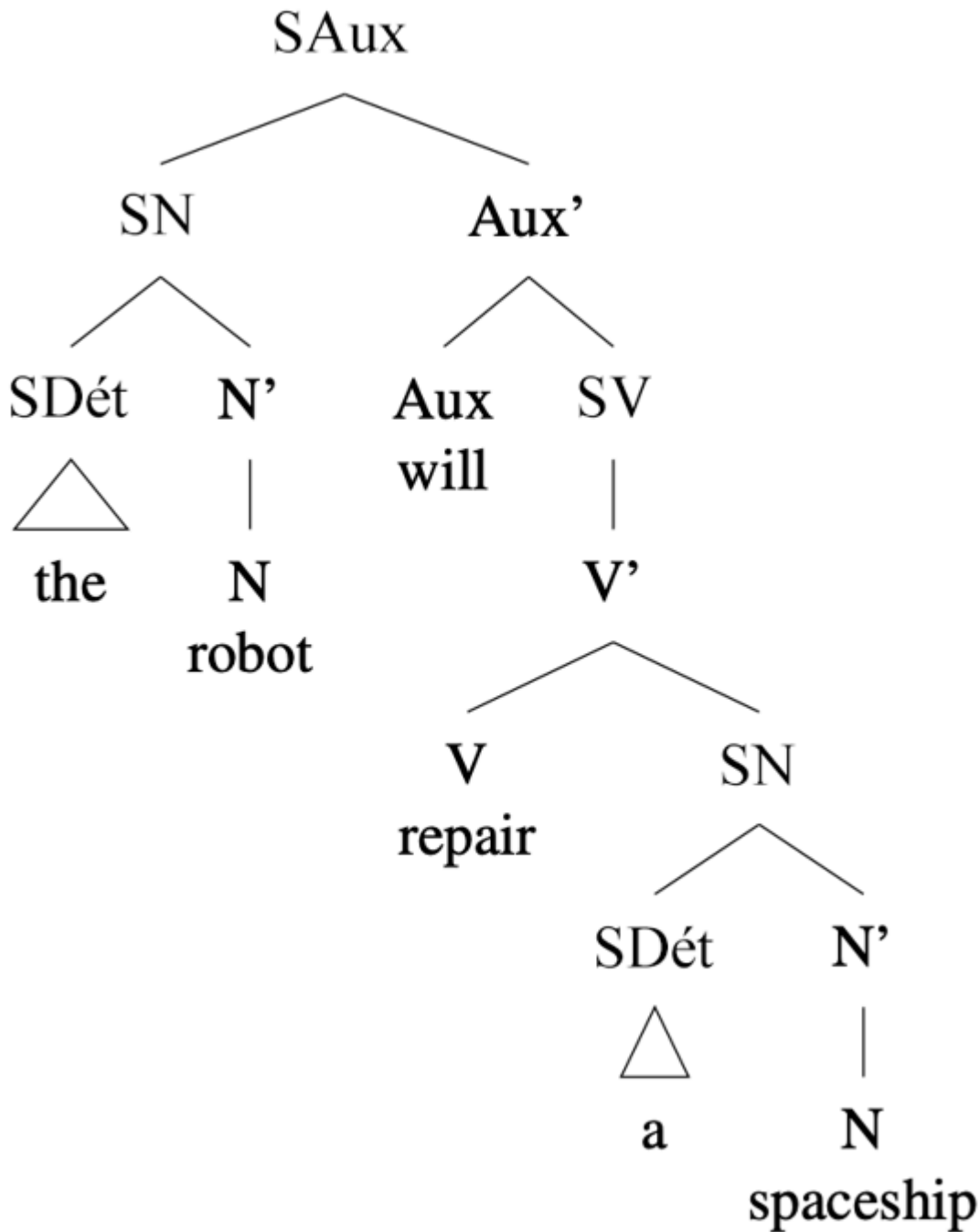


Figure 6.12. Arbre syntaxique pour *The robot will repair a spaceship*, phrase relevant de la catégorie SAux. (à réviser)

Qu'en serait-il s'il n'y avait pas d'auxiliaire? Toutes les phrases sont-elles des SAux? **Non.** En réalité, les auxiliaires en anglais sont toujours conjugués en fonction du **temps**. Même en l'absence d'un auxiliaire, nous observons la présence de la marque de temps sur le verbe principal, et dans les propositions non finies, le marqueur non fini *to* prend la place d'un auxiliaire.

Sur cette base, la théorie X-barre veut que les phrases ne soient pas des syntagmes auxiliaires, mais plutôt des

syntagmes temporels (ST). Le temps représente la **finitude**; les phrases, lorsqu'elles sont indépendantes, sont toujours **finies**, ce qui signifie qu'elles ont un temps verbal.

Cet exemple dont les détails techniques de la théorie X-barre sont plus poussés nous incite à examiner les phrases et à nous demander si elles sont des projections d'une certaine catégorie, comme le sont tous les autres syntagmes. En fait, un ST est un syntagme parfaitement adéquat du point de vue de la théorie X-barre, car il contient toujours un **spécificateur** (le sujet) et un **complément** (le prédicat).

Quels éléments la catégorie T comprend-elle?

- Les auxiliaires modaux (*will, would, can, could, may, might, shall, should, must*)
- Les auxiliaires non modaux (*be, have, do*)
- Le marqueur non fini *to*
- Les caractéristiques des temps abstraits ([+PASSÉ] pour le passé, [- PASSÉ] pour le présent)

Ainsi, la version finale de l'arbre pour *The robot will repair the spaceship* est celle de la figure 6.13, et la version finale de l'arbre pour *The robot repaired the spaceship* (sans auxiliaire) est celle de la figure 6.14.

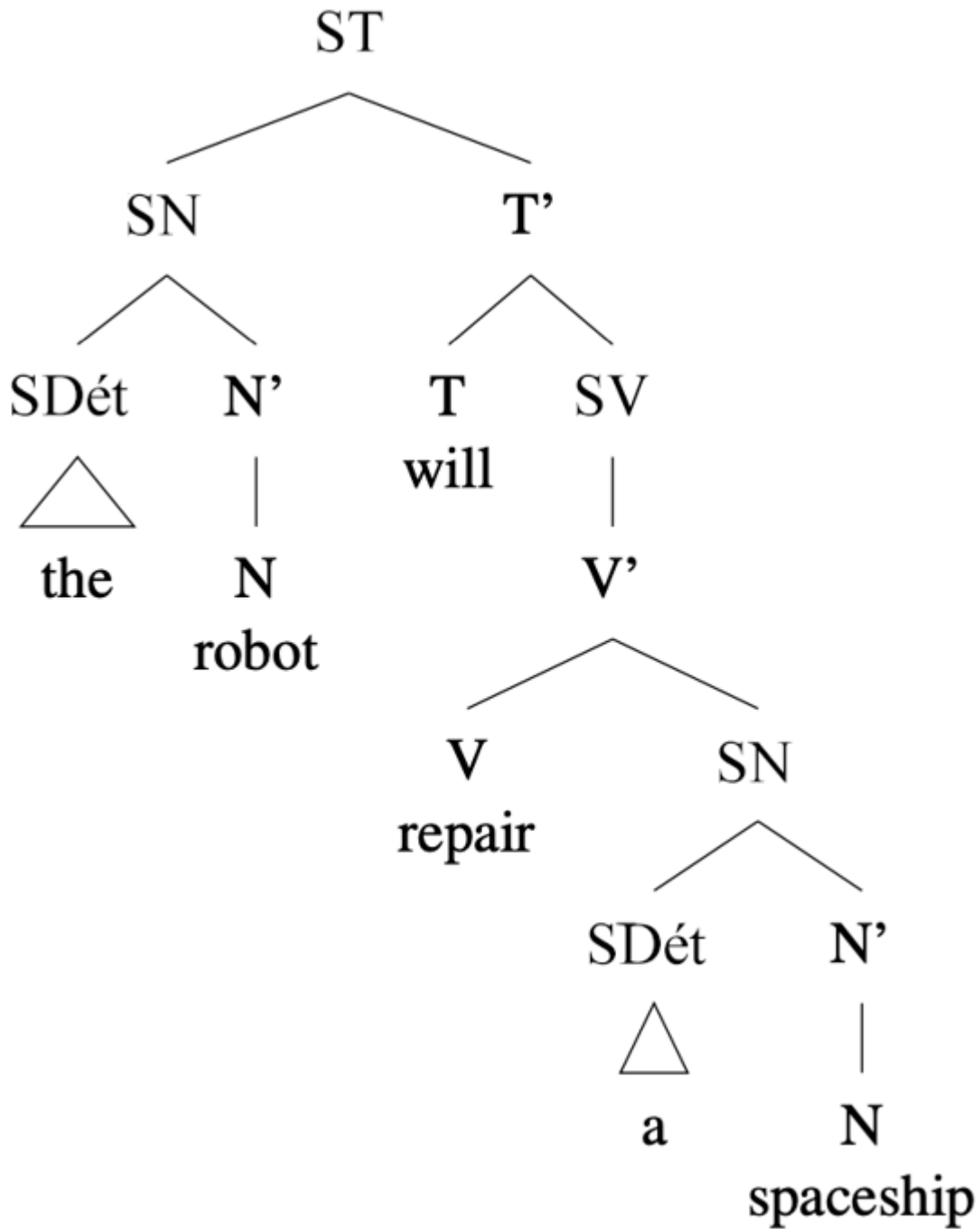


Figure 6.13. Arbre syntaxique pour *The robot will repair a spaceship*, la phrase relevant de la catégorie ST. (version finale)

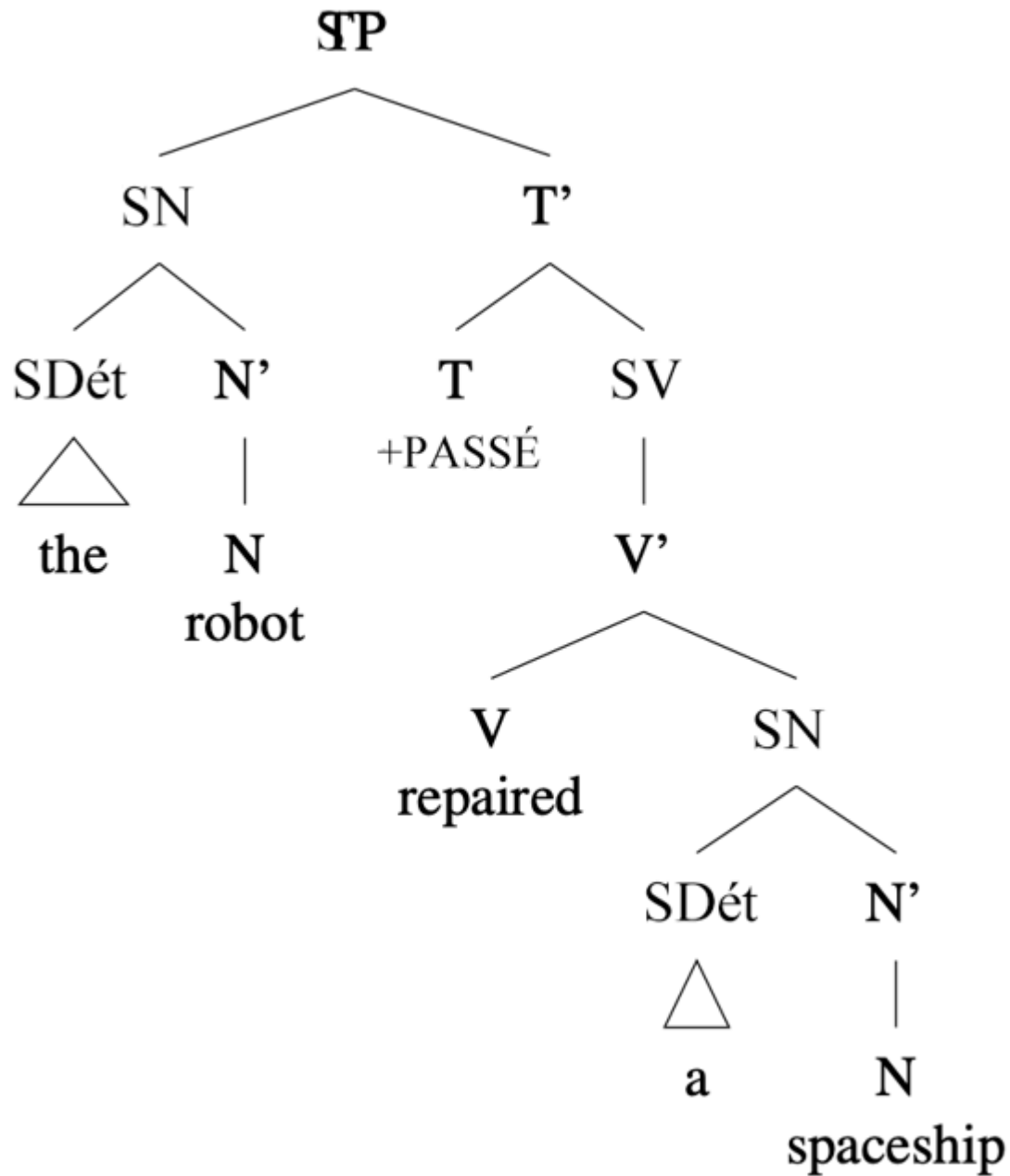


Figure 6.14. Arbre syntaxique pour *The robot repaired a spaceship*, la phrase relevant de la catégorie ST. (version finale)

Qu'en est-il des langues sans temps de verbe?

Il existe différentes options! Nous pourrions affirmer que les langues qui ne requièrent pas de temps – par exemple, le mandarin ou le cantonais – n'ont pas de phrases qui

sont des ST, mais qui relèvent plutôt d'une autre catégorie. (Quelles sont les options plausibles?)

L'autre option consiste à supposer que même si nous n'exprimons pas le temps dans toutes les langues, il existe néanmoins un élément abstrait qui fait qu'une phrase est une phrase – un élément qui rend l'idée de « finitude ». Ainsi, même si cela n'a pas la même *signification* que le temps en anglais, il y a un élément qui accomplit le même travail grammatical en ancrant une proposition et en liant le sujet et le prédicat ensemble.

Cette deuxième option est largement admise pour le type de théorie syntaxique que nous étudions dans ce cours (descendante de la théorie X-barre). L'étiquette « syntagme de flexion » (SF) est parfois utilisée. Cependant, l'étiquette « ST » est également utilisée de manière courante même si l'on suppose que le contenu sémantique de ce syntagme fonctionnel peut varier.

Théorie X-barre et variation linguistique : position de la tête

Nous avons vu à la section 6.3 que les langues peuvent varier systématiquement en ce qui concerne l'ordre des mots de base et avons caractérisé certaines différences sur le plan de l'ordre relatif des **têtes** et de leurs **compléments**.

Nous pouvons très facilement encoder cette analyse dans la théorie X-barre en apportant un simple changement au **modèle X-barre** des langues des deux types.

Rappelons la forme de base des syntagmes de plusieurs catégories en anglais qui est illustrée dans les arbres de la figure 6.15.

-
- (1) a) I [SV ate V [SN ; an apple].
 b) [SP to P [SN ; Toronto]
 c) [SN picture N [SP ; of a robot]
-

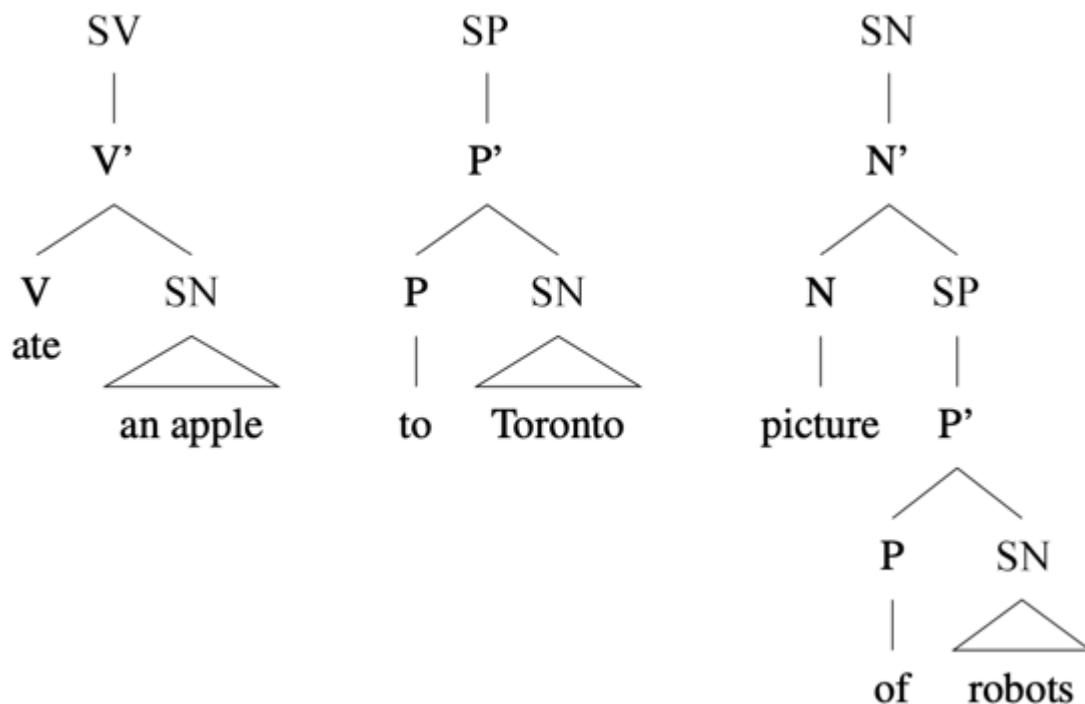


Figure 6.15 Arbres syntaxiques illustrant l'ordre des mots avec la tête en position initiale en anglais

Contrairement à l'anglais, le japonais utilise strictement l'ordre « **sujet-objet-verbe** ». En japonais, les **têtes suivent** toujours leurs compléments, à l'*inverse* de l'ordre que nous trouvons en anglais.

La théorie X-barre nous permet d'affirmer que les syntagmes en japonais ont la même **structure** que les syntagmes en anglais, mais dans un **ordre** différent.

Plus précisément, en japonais, les compléments sont toujours les frères ou sœurs de leurs têtes, mais ils *précèdent* la tête au lieu de la suivre, comme l'illustrent les exemples en (2) dans la figure 6.16.

-
- (2) a) Watasi-wa [SV *ringo-o* **tabe-ta.**]
 I-SUJET apple-ACC eat-PASSÉ
 « I ate (an) apple. »
- b) [SP *Tokyo* **e**]
 Tokyo to
 « to Tokyo »
- c) [SN *robotto no* **shasin**]
 robot of picture
 « picture of (a) robot »
-

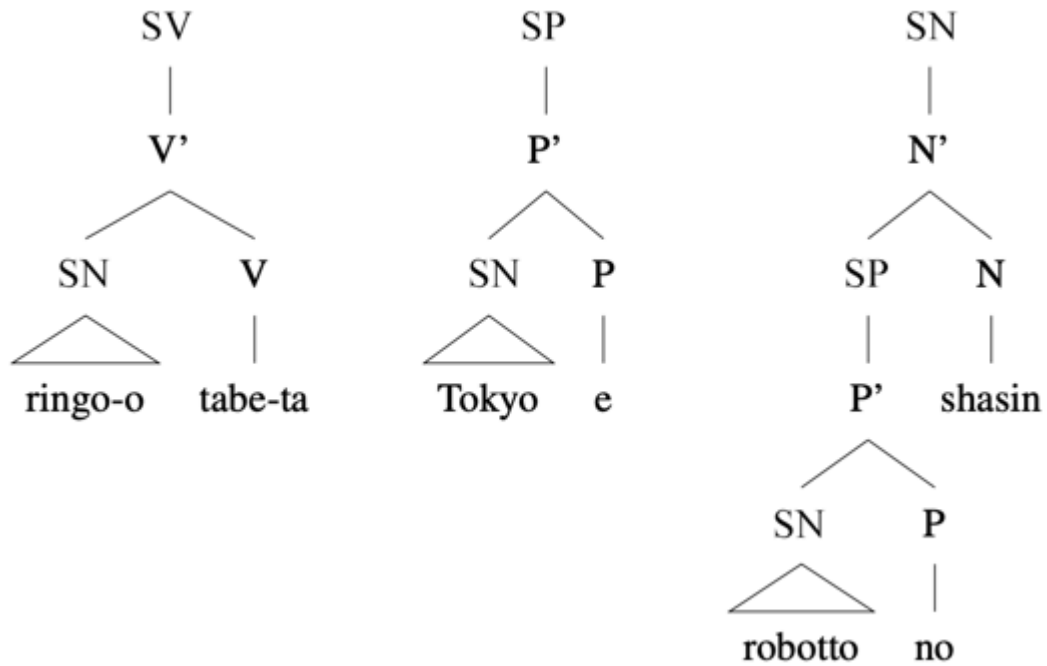


Figure 6.16. Arbres syntaxiques illustrant l'ordre des mots avec la tête en position finale en japonais

Si nous dessinons un arbre pour le japonais, nous étendrons ce modèle au ST, ainsi qu'à tous les autres syntagmes que nous avons étudiés, comme le montre la figure 6.17.

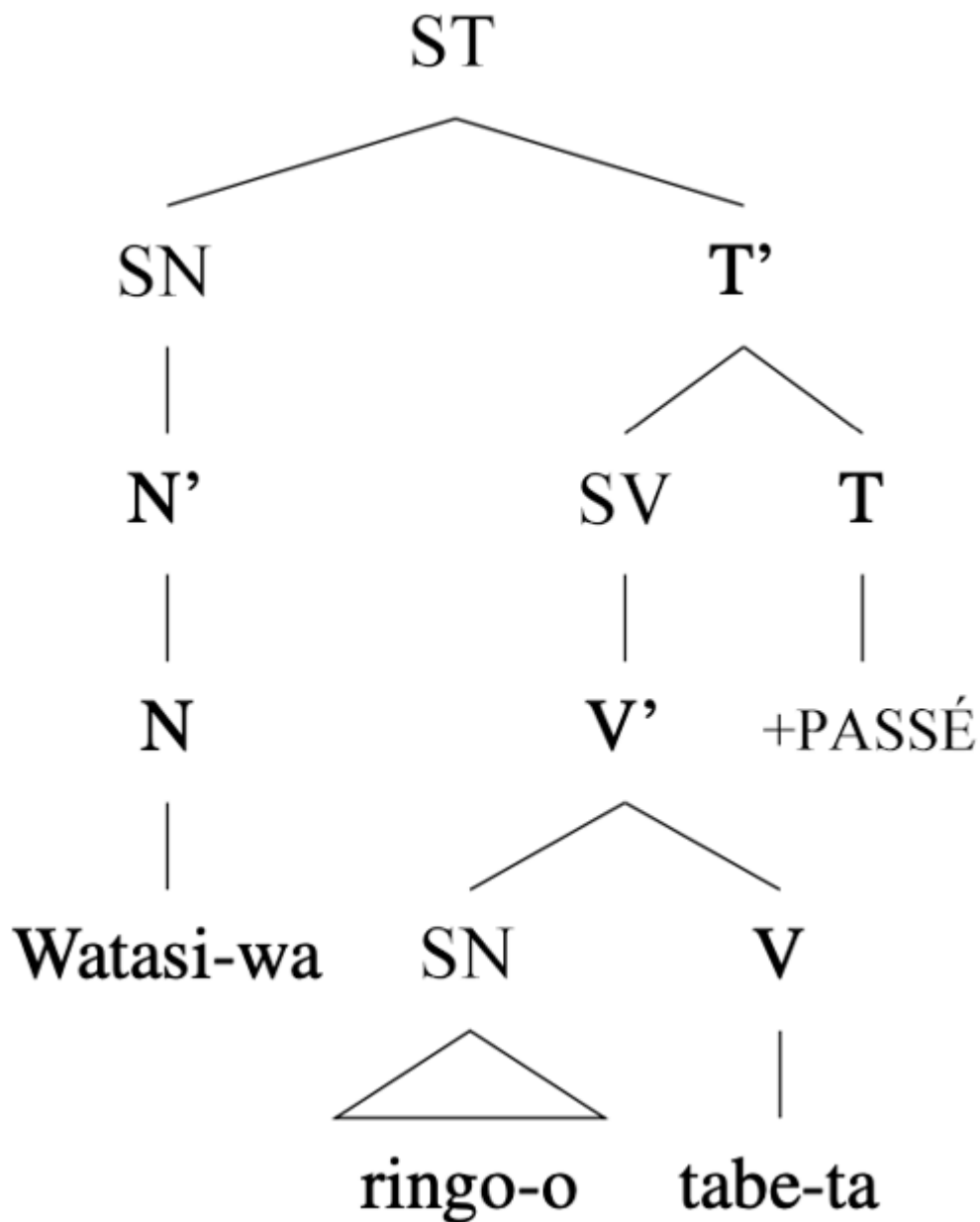


Figure 6.17. Arbre syntaxique illustrant la structure du ST avec la tête en position finale en japonais

Lorsque vous dessinez un arbre pour une autre langue, il est important que les mots soient placés dans le bon ordre si vous les lisez à partir du bas de l'arbre. Si vous analysez une langue inconnue et que vous devez déterminer l'ordre des mots, il faut d'abord vous demander s'il s'agit d'une tête en position initiale ou finale.

Contrairement aux compléments, les **spécificateurs** ne présentent pas la même variation. Ils précèdent toujours leurs compléments, dans toutes les langues connues.

En analysant une nouvelle langue, l'hypothèse de départ est que toutes les relations **structurelles** sont les mêmes, mais que l'ordre linéaire et la distribution des têtes fonctionnelles silencieuses peuvent être différents. À partir de la section 6.19, nous aborderons également la possibilité pour les langues d'avoir différents types de **déplacements**.

6.16 ARBRES : MODIFICATEURS EN TANT QU'ADJOINTS

La présentation de la théorie X-barre nous a permis de montrer la relation asymétrique entre les têtes et leurs compléments d'une part, et les têtes et leurs spécificateurs d'autre part.

Cependant, avec la structure X-barre telle que nous l'avons utilisée jusqu'à présent, nous avons perdu la capacité de représenter certains aspects de la langue que nous avons pu inclure dans les règles de structure de syntagme. Nous avons perdu un emplacement pour les **modificateurs** :

- SAdj et SNum dans les SN
- SAdv dans les SV et ST
- SP modificateur dans tous les autres syntagmes

Avec les **adjoints**, nous élargissons la structure X-barre pour y intégrer les modificateurs.

Le principe de base des adjoints est le suivant : bien qu'il ne puisse y avoir qu'une seule **tête** dans un syntagme, et qu'il ne puisse y avoir qu'un seul **syntagme** (parce qu'il est la projection finale d'une tête), un niveau de barre est considéré comme un « syntagme de taille moyenne » ou un « syntagme partiel » et, en principe, il peut y avoir de nombreux syntagmes partiels à l'intérieur d'un syntagme plus long.

Voyons maintenant comment cela fonctionne en pratique. Examinons le syntagme nominal (SN) de l'exemple en (1) :

(1) [SN the early arrival of spring]

Ce SN contient un syntagme adjectival modificateur [SAdj *early*]. Sans ce SAdj, la structure serait celle présentée à la figure 6.18.

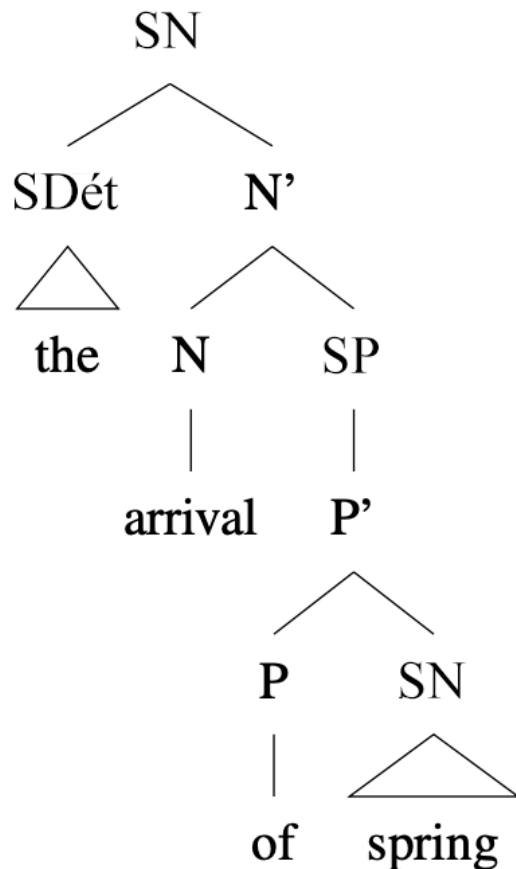


Figure 6.18. Arbre syntaxique pour [the arrival of spring] illustrant que les positions du spécificateur et du complément sont toutes deux occupées.

Dans ce SN, les positions du spécificateur et du complément sont toutes deux occupées, il n'y a donc plus de place pour le syntagme adjectival [S_{Adj} *early*].

En ajoutant des niveaux de barre supplémentaires, nous pouvons créer un « espace » structurel pour les modificateurs. Ces positions ne sont ni occupées par des spécificateurs ni des compléments, mais bien par des **adjoints**.

Adjoint

Un constituant qui est à la fois l'enfant *et le* frère/la sœur de X' est un **adjoint**.

Contrairement aux spécificateurs et aux compléments, les adjoints sont flexibles sur le plan de la position : ils peuvent apparaître à gauche ou à droite de la structure d'un syntagme.

La figure 6.19 illustre comment un N' supplémentaire crée un espace pour que le [S_{Adj} *early*] soit intégré en tant qu'adjoint.

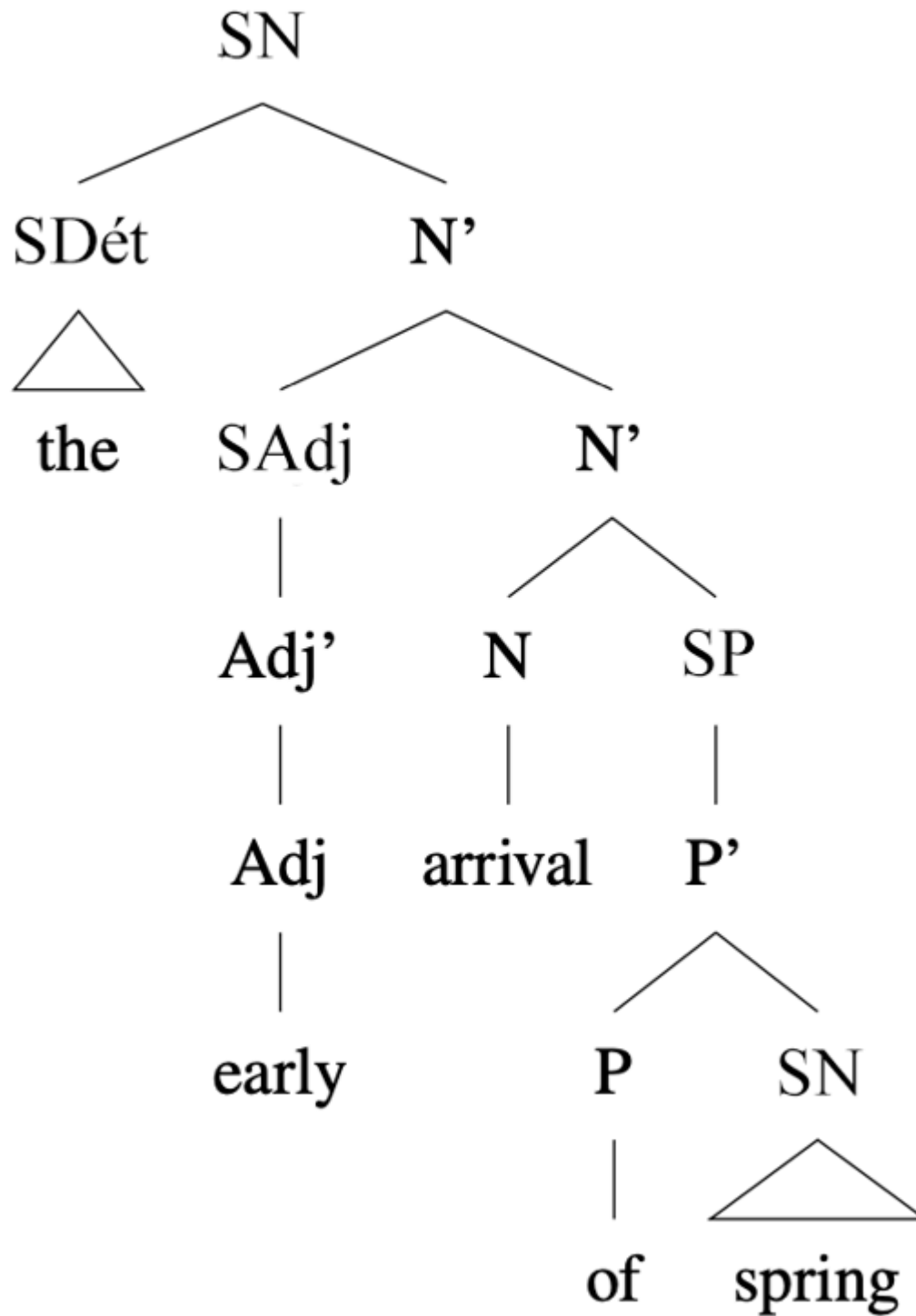


Figure 6.19. Arbre syntaxique montrant [_{SAdj} early] comme adjectif de N', le niveau N' supplémentaire créant un « espace » pour le modificateur.

La même expansion de la structure X-barre nous donne de l'espace à l'intérieur d'un SN pour représenter **deux** SP après le nom tête, comme dans [_{SN} a letter [_{SP} from home] [_{SP} in the mailbox]]. Si nous effectuons le test de *remplacement par* « one », nous pouvons démontrer que le mot *letter* peut être remplacé par *one* en

laissant tomber soit les deux SP, soit uniquement le deuxième. Si ; « *one* » remplace un constituant N-barre, cela signifie qu'il doit y avoir un N-barre contenant ;*letter*, mais aucun des SP.

(2) a) I saw a letter from home in the mailbox, and **one** from the bank on the table.

b) I found that letter from home in the mailbox, and this **one** on the table.

La figure 6.20 présente l'arbre montrant les deux SP en tant qu'adjoints au sein d'un SN.

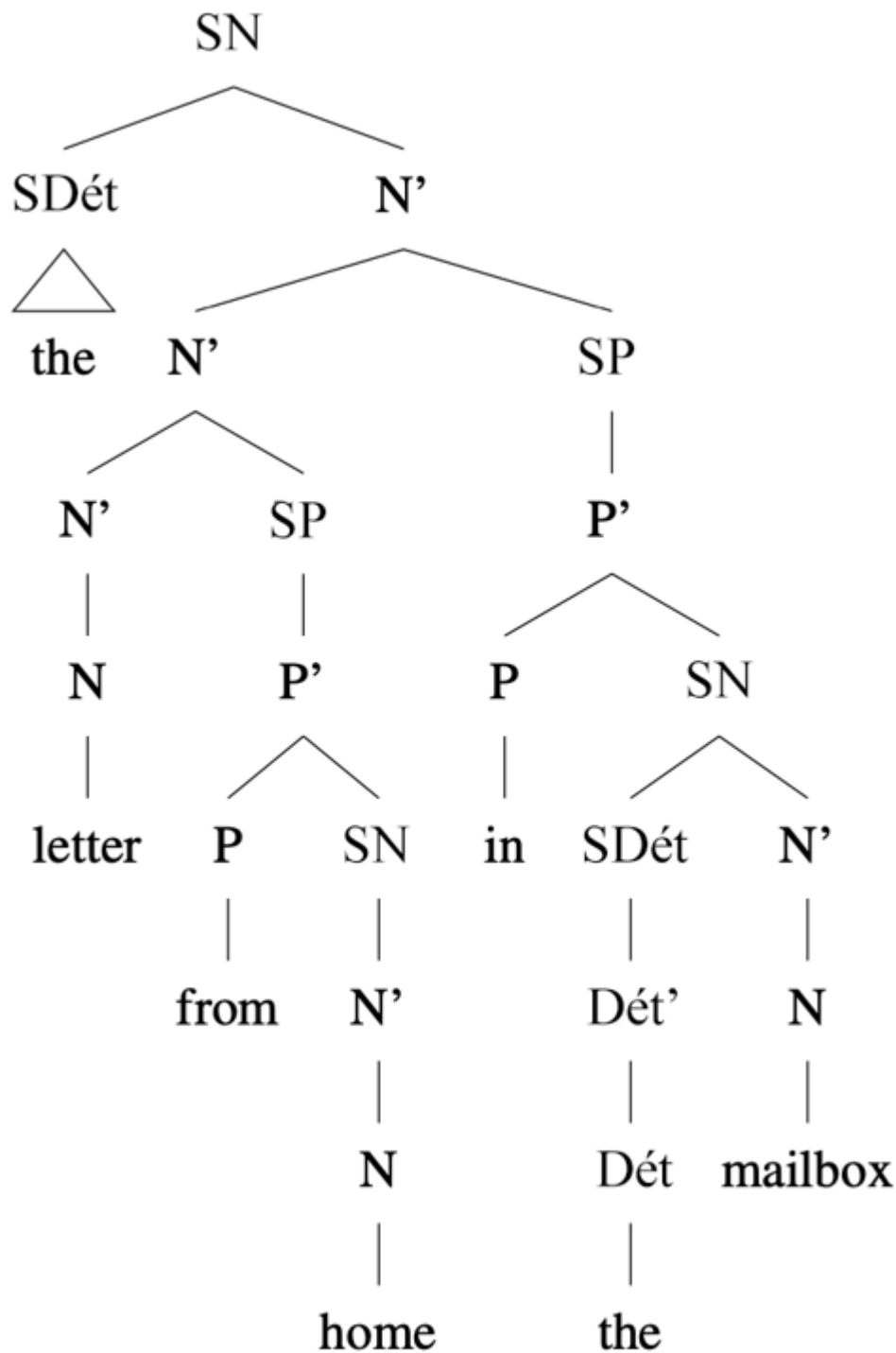


Figure 6.20. Arbre syntaxique pour [the letter [SP from home] [SP in the mailbox]], montrant les deux SP en tant qu'adjoints.

Les adverbes que contiennent les syntagmes verbaux sont également des adjoints. Nous avons vu précédemment que les adverbes peuvent être placés au début ou à la fin d'un syntagme verbal, comme en (3a) et (3b). Il peut également y avoir plus d'un adverbe dans un syntagme verbal, comme en (3c).

-
- (3) a) They [SV [S_{Adv} quickly] left the room]
 b) They [SV left the room [S_{Adv} quickly]].
 c) We [SV [S_{Adv} deliberately] left the room [S_{Adv} slowly]].
-

La figure 6.21 présente les adverbes dans des positions d'adjoints à gauche et à droite du SV.

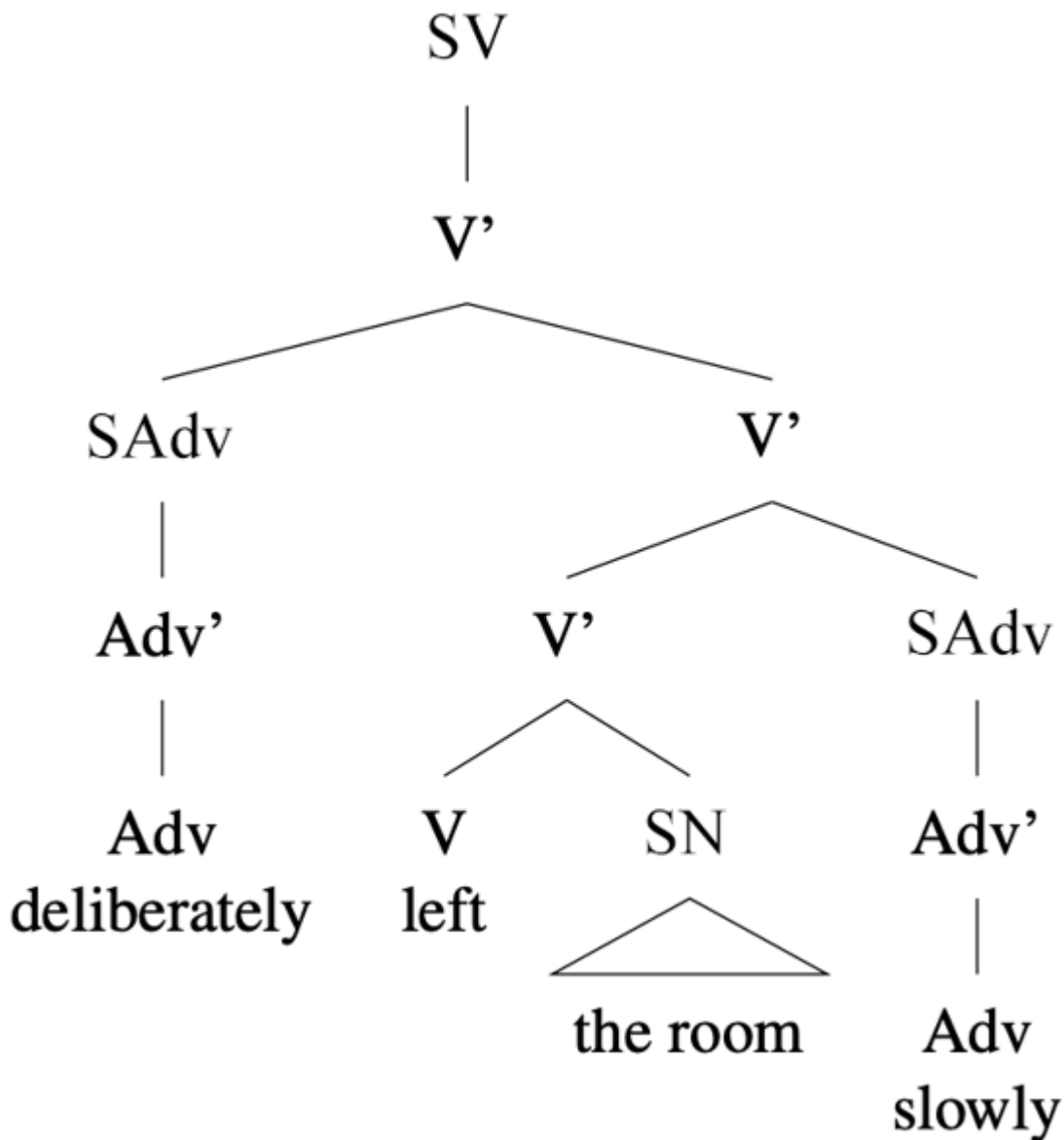


Figure 6.21. Arbre syntaxique pour [SV [S_{Adv} deliberately] left the room [S_{Adv} slowly]], montrant les deux adverbes en tant qu'adjoints de V'.

Tous les adverbes se trouvent en position d'adjoints, tout comme les syntagmes adjectivaux à l'intérieur d'un SN. (Les adjectifs prédicatifs, comme dans *The book is long*, sont des compléments du verbe.)

Les SP sont parfois des compléments, parfois des adjoints. Nous avons vu des exemples des deux cas dans la présente section. Les tests de constituance comme le remplacement par **one** (pour N') et **do so** (pour V') sont très utiles pour déterminer si un SP particulier est un complément ou un adjoint.

6.17 ARBRES : AMBIGUÏTÉ STRUCTURELLE

Lorsque nous avons traité des composés, nous avons vu un premier exemple d'ambiguïté structurelle : les cas où la même chaîne de morphèmes peut avoir plus d'une structure, chaque structure correspondant à une interprétation différente

.

Il en va de même pour la syntaxe. Examinons l'exemple suivant :

(1) I saw someone with a telescope.

Il y a deux interprétations possibles :

1. I was using a telescope, and I saw someone. (Le SP modifie le SV.)
2. I saw someone, and that person had a telescope. (Le SP modifie le SN.)

Dans la première interprétation, le syntagme prépositionnel [sp with a telescope] modifie le syntagme verbal dont la tête est *saw*. Dans la seconde interprétation, le même syntagme prépositionnel modifie le syntagme nominal *someone*. Ces deux structures sont illustrées ci-dessous :

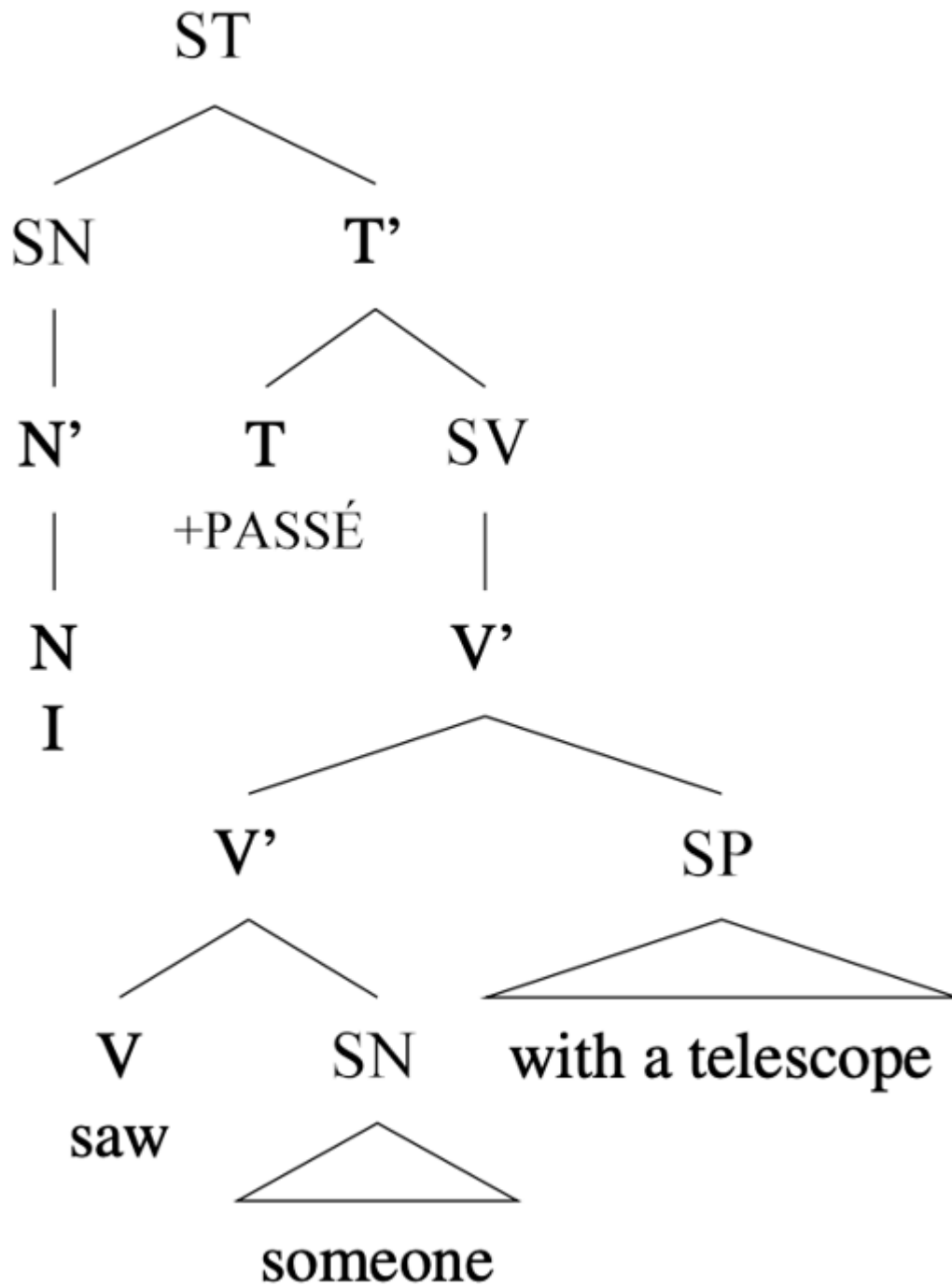


Figure 6.22 : Arbre syntaxique qui illustre [SP with a telescope] en tant qu'adjectif du verbe, signifiant « I used a telescope to see someone ».

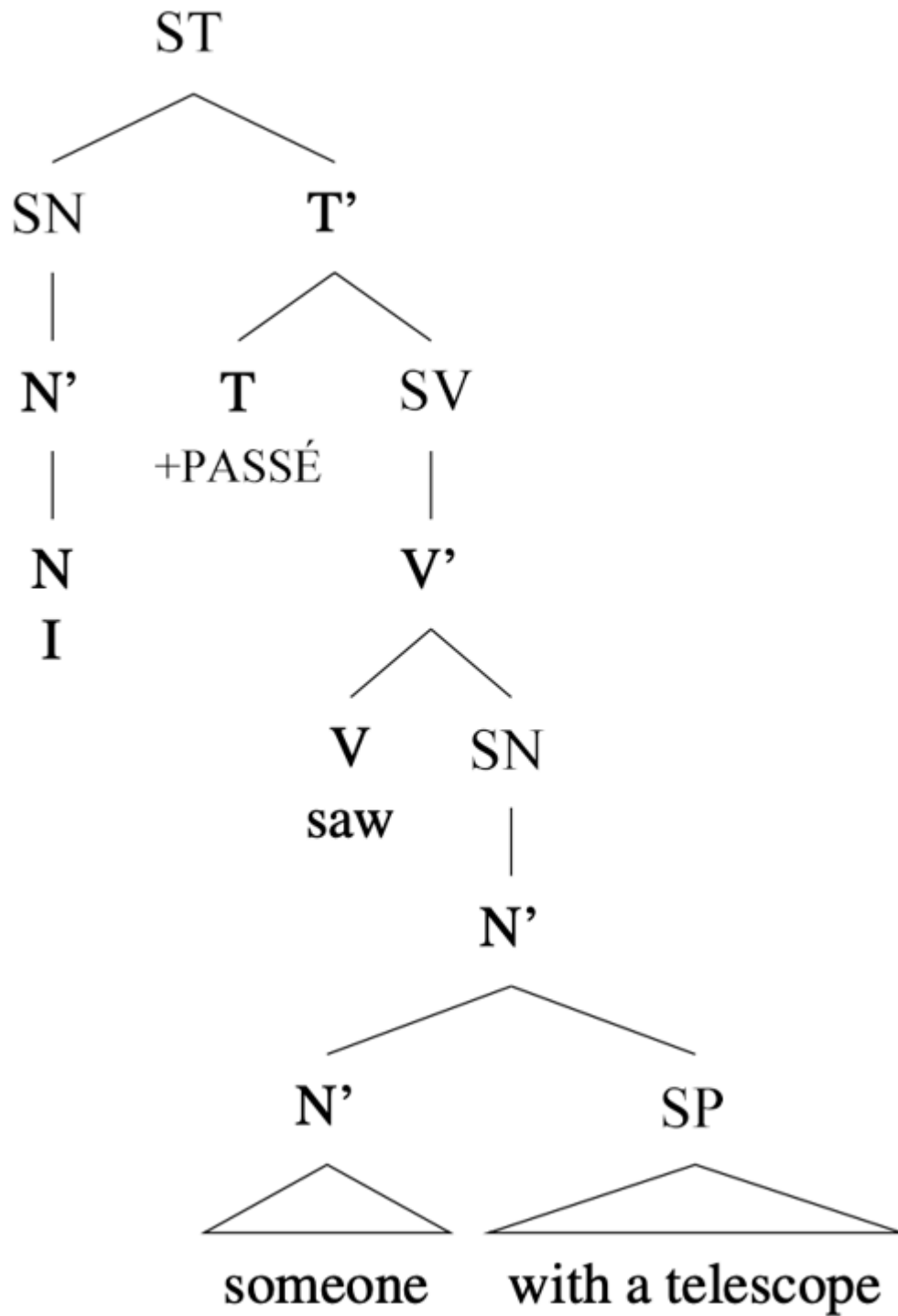


Figure 6.23 : Arbre syntaxique qui illustre [_{SP} with a telescope] en tant qu'adjectif du SN objet, signifiant « I saw a person and that person had a telescope ».

Il en va de même pour les autres cas d'ambiguïté structurelle : chaque sens correspondra à une structure arborescente différente.

6.18 ARBRES : PROPOSITIONS ENCHÂSSÉES

Dans la section 6.6, nous avons observé que les **complémenteurs** permettent aux propositions d'être enchâssées, c'est-à-dire d'être des compléments d'un verbe.

Conformément aux principes de la structure X-barre, cela signifie que le complémenteur (C) doit projeter un **syntagme complémenteur (SC)**. Étant donné que les verbes peuvent **choisir** d'inclure une proposition enchâssée, ce SC doit être le complément du verbe et doit avoir un syntagme temporel (ST) comme complément.

Souvenez-vous des phrases que nous avons examinées à la section 6.6 :

-
- (1) Deniz said something.
 - (2) Samnang might leave.
-

Sur la base du principe de la théorie X-barre étudié dans les sections précédentes, ces phrases correspondraient aux structures arborescentes de la figure 6.24.

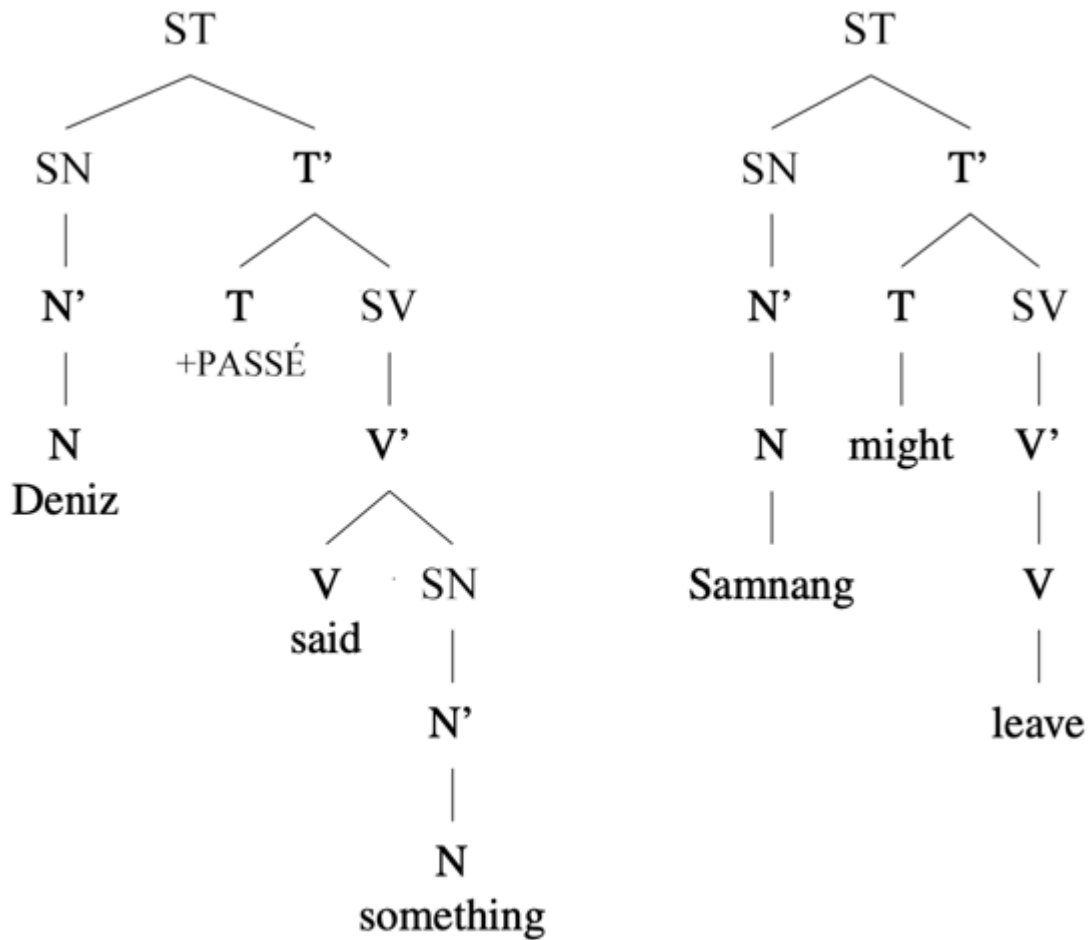


Figure 6.24 Arbre syntaxique pour deux propositions ST, [*Deniz said something*] et [*Samnang might leave*].

Nous pouvons maintenant nous demander comment ces deux propositions s'emboîtent lorsque (2) est enchâssée sous le verbe *said* de (1), comme dans la phrase complexe en (3).

(3) Deniz said **that** [Samnang might leave].

En plus de ce qui a été expliqué dans les sections précédentes au sujet du fait que certains verbes **choisissent** des SC en tant que compléments, il convient de noter qu'il n'y a pas d'espace disponible pour positionner la tête C, ou le SC auquel il appartient, ni à l'intérieur du ST enchâssé, ni à l'intérieur du SV de la proposition principale. Nous plaçons le ST à l'intérieur du SC, comme dans l'arbre de la figure 6.25.

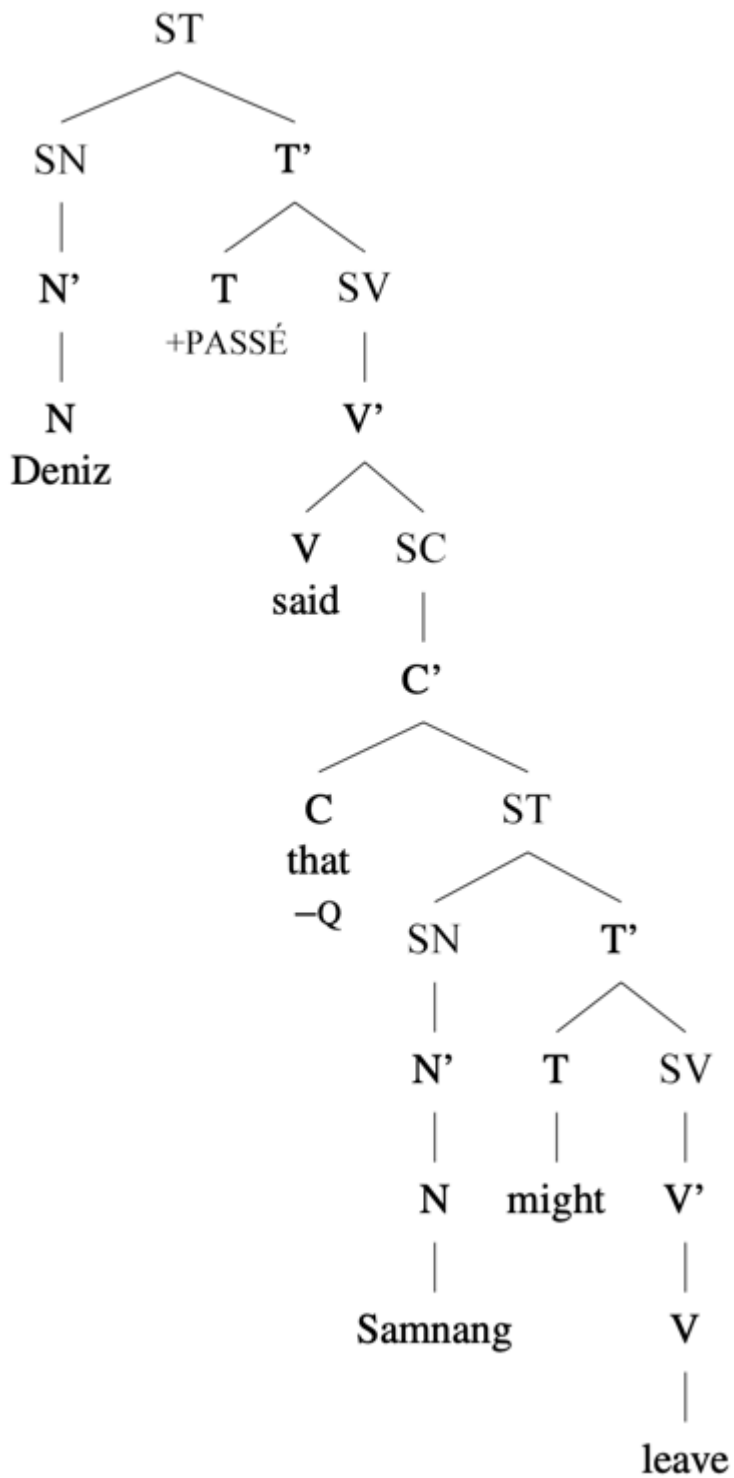


Figure 6.25 Arbre syntaxique d'une structure de proposition enchâssée. La proposition enchâssée est un SC qui est le frère du V de la proposition principale.

;

Que se passe-t-il en l'absence du complémenteur [C that], comme dans l'exemple en (4)?

(4) Deniz said **that** [Samnang might leave].

Dans ce cas, nous ne dirions pas qu'il n'y a pas de SC, mais qu'en anglais la tête C peut être **nulle**. (Dans la section 6.19, nous verrons d'autres cas où nous supposons qu'il y a une tête C vide, car sa position de spécificateur est occupée.) L'arbre de l'exemple en (4) serait semblable à celui de la figure 6.25, mais sans aucun mot dans la tête C.

Dans la section 6.6, nous avons vu que les questions par oui ou non enchâssées sont structurellement semblables aux déclaratives enchâssées, mais avec les complémenteurs *if* ou *whether*. Comme elles ont des structures semblables, leurs arbres sont aussi fondamentalement identiques, avec *if* ou *whether* apparaissant dans une tête C. Ainsi, l'arbre d'une phrase comme celle présentée en (5) ressemblerait à celui de la figure 6.26.

(5) Eryl wonders **if** [ghosts exist].

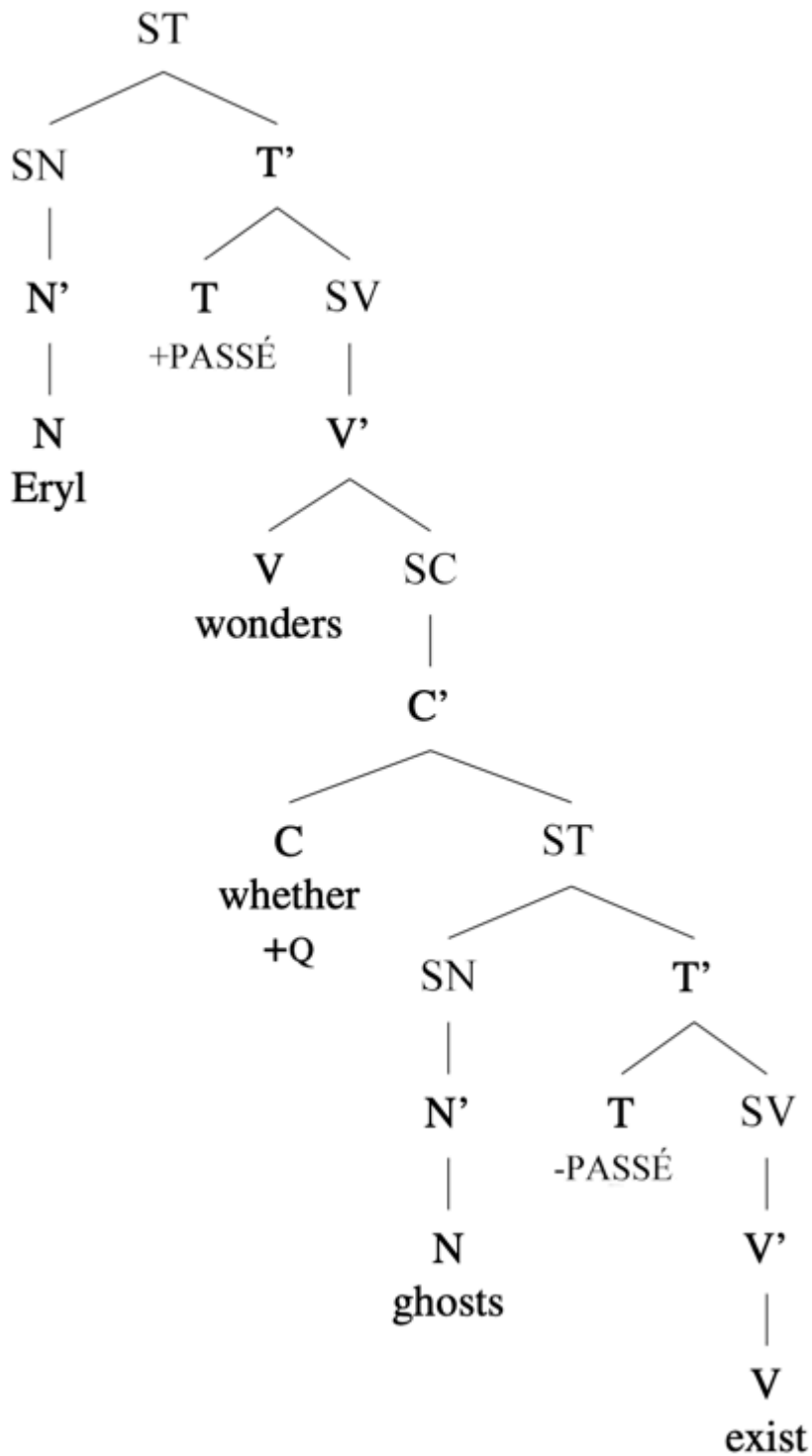


Figure 6.26. Arbre syntaxique montrant une question par oui ou non enchâssée. Le SC dirigé par une tête C +Q est le frère du V de la proposition principale.

;

« *That* » et « \emptyset » sont des têtes C *déclaratives*, que nous pourrions représenter par le symbole [-Q], tandis

que *if* et *whether* sont tous deux des têtes C *interrogatives*, représentées par le symbole [+Q]. Les verbes choisissent s'ils s'associent avec des SC [-Q], des SC [+Q], les deux ou aucun des deux.

Enfin, dans la section 6.6, nous avons également abordé les propositions enchâssées *non finies*. Celles-ci possèdent un complémenteur qui est soit \emptyset , soit *for*, que nous pourrions appeler des complémenteurs [-FIN]. Elles diffèrent également par le fait que la tête de T est le marqueur non fini *to*.

(6) I want **for** [ghosts to exist].

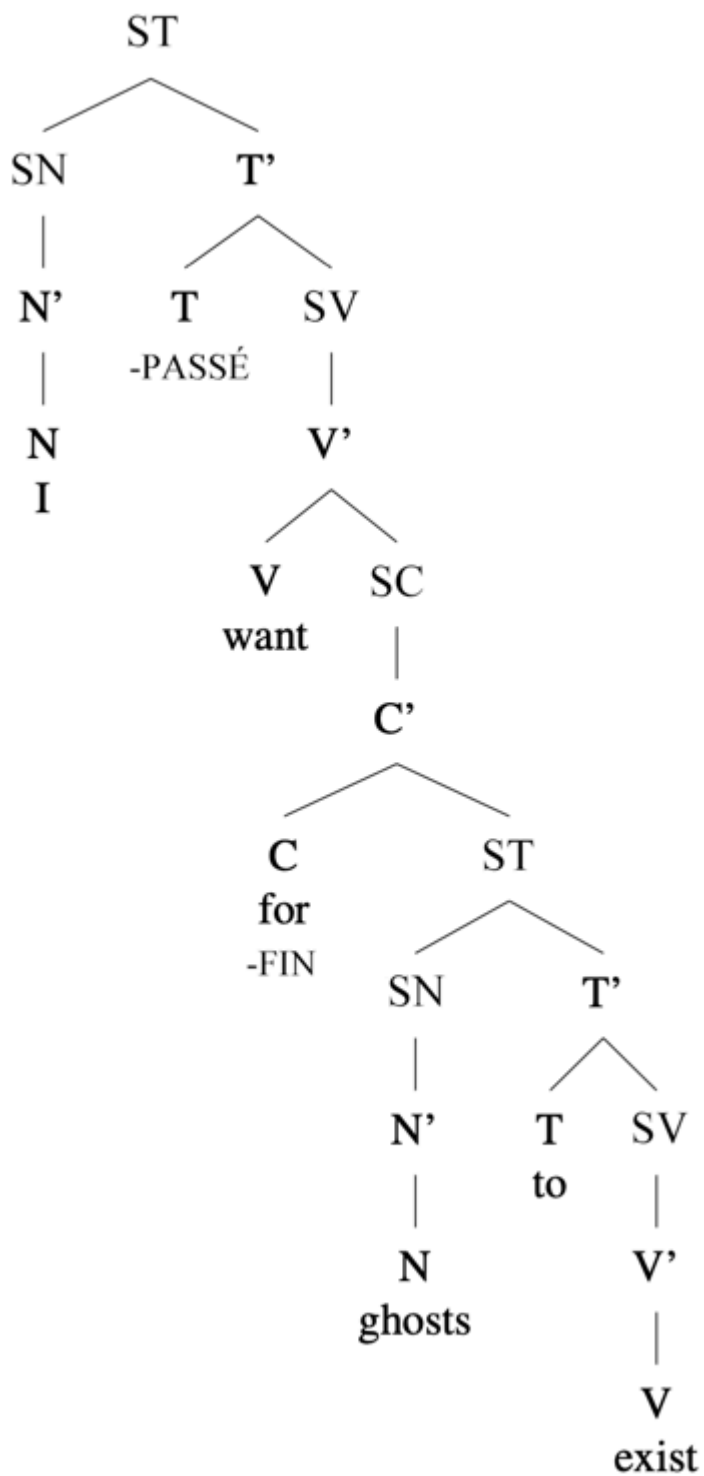


Figure 6.27. Arbre syntaxique d'une proposition non finie enchâssée. Le SC dirigé par la tête C -FIN est le frère du V de la proposition principale; le ST enchâssé a pour tête *to*.

6.19 ARBRES : DÉPLACEMENT

Théorie X-barre : inversion sujet-auxiliaire en tant que déplacement de la tête

La première transformation que nous avons vue, à la section 6.7, était l'inversion sujet-auxiliaire, laquelle consiste à inverser l'ordre du sujet et de l'auxiliaire.

En considérant notre structure X-barre plutôt que l'ordre linéaire du sujet et de l'auxiliaire, pourrions-nous formuler cette transformation de manière plus précise?

La figure 6.28 présente l'arbre de [*They have left*], une proposition déclarative ordinaire.

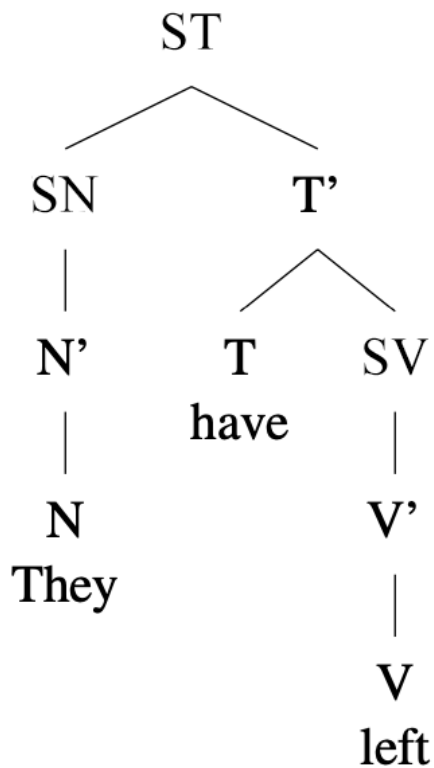


Figure 6.28. Arbre syntaxique de la phrase déclarative [*They have left*]

Les relations structurelles de cet arbre montrent les relations grammaticales entre le sujet, la proposition dans son ensemble et le prédicat. Ces relations ne devraient pas être fondamentalement différentes dans une question. Ici, nous souhaitons simplement intégrer une différence dans l'ordre des constituants afin d'indiquer qu'il s'agit d'une question.

La manière la plus simple de modifier l'ordre du sujet et de l'auxiliaire est de **déplacer** l'un d'entre eux. Nous pouvons soit déplacer l'auxiliaire vers le haut et la gauche, soit déplacer le sujet vers le bas et la droite.

Si nous examinons les questions *enchâssées*, pour lesquelles nous avons élaboré une analyse de théorie X-barre à la section 6.18, elles sont marquées par un complémenteur +Q au-dessus du ST *if* ou *whether*. Ce complémenteur se trouve dans la même position que celle occupée par l'auxiliaire dans les questions en proposition principale : juste avant le sujet. Ce cas nous permet de comprendre l'inversion sujet-auxiliaire en tant que déplacement de l'auxiliaire de T vers le haut et la gauche, pour se positionner dans C, ce qui est illustré à la figure 6.29.

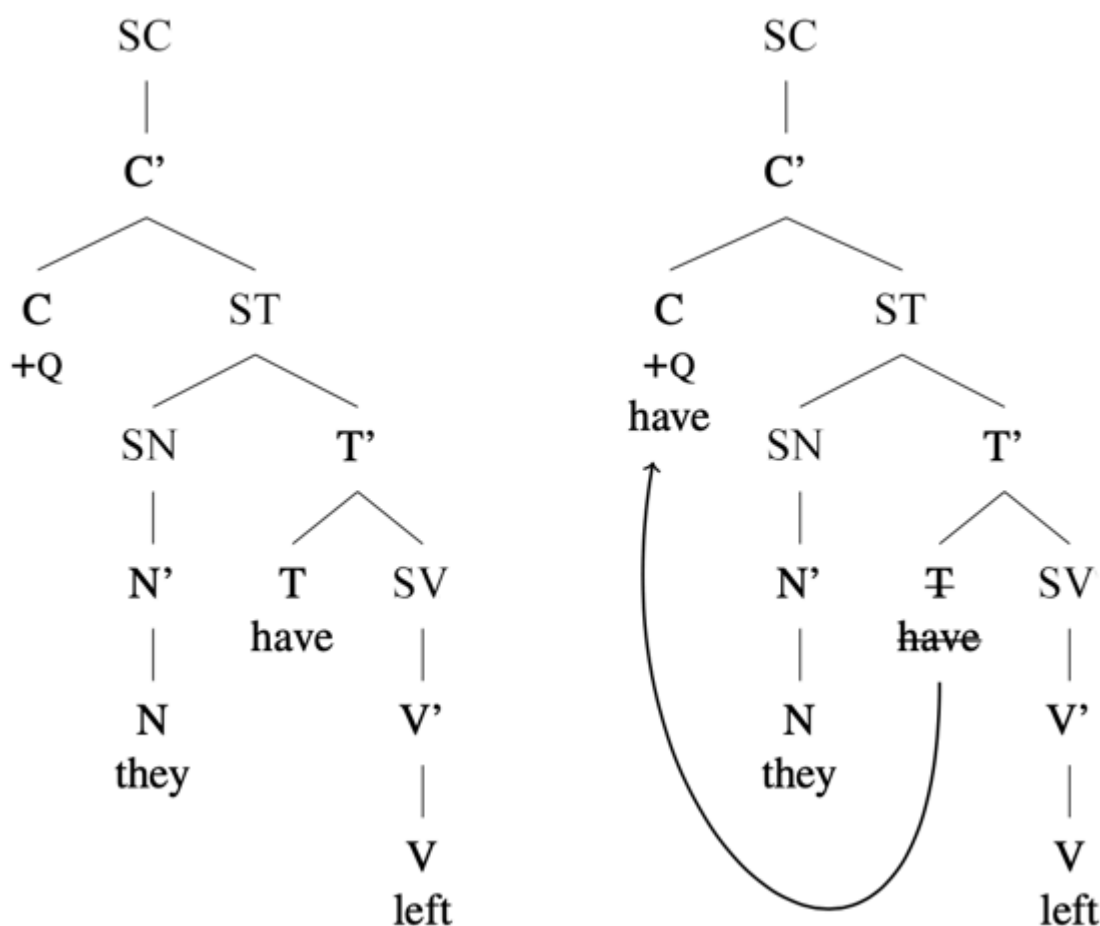


Figure 6.29. Arbre syntaxique pour la question [*Have they left?*] avant et après le déplacement de la tête de T vers C

Le déplacement présenté à la figure 6.29 est un exemple de **déplacement de la tête** vers une position plus élevée dans l'arbre syntaxique.

Déplacement de la tête

Déplacement d'une tête (X) vers la position de tête supérieure suivante.

Nous pouvons maintenant reformuler la généralisation sur la formation des questions par oui ou non en proposition principale en anglais. Pour nommer un déplacement de tête donné, vous pouvez identifier les points de départ et d'arrivée. Ainsi, le déplacement que nous observons pour la question en proposition principale est désigné comme le **déplacement de T vers C**.

Formation de questions par oui ou non en anglais

Les questions par oui ou non sont formées en **déplaçant l'auxiliaire de T vers C**.

Il s'agit d'une manière **dérivationnelle** de représenter la relation entre un auxiliaire antéposé et la position qu'il occupe dans les déclarations : nous partons d'une structure arborescente et la modifions pour arriver à la structure finale. Il existe d'autres façons de représenter cette dépendance, dont certaines sont étudiées dans les approches non dérivationnelles de la syntaxe.

Notation des déplacements de la tête

Dans l'histoire de la linguistique générative, plusieurs notations différentes ont été utilisées pour illustrer les déplacements. Dans ce manuel, nous traçons une ligne à travers la tête en déplacement dans sa position de base (comme ceci), puis traçons une flèche vers la position où elle se déplace.

Vous constaterez peut-être en ligne ou dans d'autres ressources qu'il existe diverses façons de représenter les déplacements. Ces notations incluent la *notation de la trace* qui consiste à marquer par une « trace » (écrite *t*) la position d'origine de l'élément déplacé. Cela peut être considéré comme une variable, ou comme un espace vide laissé derrière

par l'élément qui s'est déplacé. Nous n'utilisons pas la notation de la trace dans ce manuel, mais nous en faisons simplement mention afin d'éviter toute confusion si vous la voyez dans une autre ressource.

Théorie X-barre : déplacement syntagmatique des mots interrogatifs en début de phrase

Comme nous l'avons vu à la section 6.8, en anglais, les questions de contenu commandent également un changement de l'ordre des mots par rapport aux déclarations correspondantes. Cependant, nous verrons dans la présente section que nous ne pouvons pas décrire ce changement uniquement en fonction du déplacement de la tête. Nous présenterons plutôt un deuxième (et dernier) type de déplacement : le **déplacement syntagmatique**.

Rappelons quelques exemples de questions de contenu en anglais :

-
- (1) a) **What** has the squirrel hidden?
 b) **Where** is it snowing?
 c) **When** was it snowing?
 d) **How** do squirrels hide nuts?
-

Toutes ces questions nécessitent une **inversion sujet-auxiliaire**, ce que nous avons analysé précédemment en tant que **déplacement T vers C** lorsque nous avons traité des questions par oui ou non en proposition principale. Cette règle s'applique parce que l'auxiliaire est **placé avant** le sujet dans toutes les questions de contenu en (1).

Toutefois, nous ne pouvons pas utiliser le déplacement T vers C pour analyser comment le mot interrogatif de contenu arrive au début de la phrase, et ce, pour deux raisons :

1. L'auxiliaire est déjà dans C. Comme il n'est pas possible de placer deux mots dans une même tête, il faut donc positionner le mot interrogatif de contenu ailleurs, et plus haut.
2. L'élément qui se déplace vers le début de la phrase dans une question de contenu n'est pas seulement une tête, mais plutôt un syntagme entier.

Comment pouvons-nous déterminer que l'élément déplacé est un syntagme entier? Pour ce faire, nous examinerons un éventail plus large de questions de contenu :

-
- (2) a) **What kind of nuts** has the squirrel hidden?
 b) **Which city** is it snowing in?
 c) **Which nuts** did the squirrels hide?
-

Ici, au lieu du mot unique *what* ou *where*, des SN de plusieurs mots sont déplacés au début de la question – bien que ces SN plus grands *contiennent* toujours des mots interrogatifs de contenu. Ici, *what* et *which* sont des déterminants qui se trouvent à la même position que *this*, *the* ou *a* se trouveraient.

Donc, nous savons que le syntagme interrogatif n'est pas réalisé au niveau de la tête C d'une question de contenu. Alors, à quel endroit sera-t-il **exprimé**?

Pour répondre à cette question, examinons à nouveau l'ordre des mots de la déclaration *The squirrel has hidden nuts*. L'auxiliaire *has* est dans T, et l'objet *nuts* est le complément du verbe *hidden*. Nous pouvons représenter ce cas sous la forme d'une structure de crochets étiquetés.

(3) [ST [SN the squirrel] [T' [T has] [SV hidden nuts]]]

Dans la question de contenu, ce qui change, c'est que *what* est l'objet de *hidden*, au lieu de *nuts*. La tête C +Q est également au-dessus du ST, car c'est à cet endroit que l'auxiliaire présent dans T se déplace. Nous allons maintenant schématiser la structure avant d'effectuer un déplacement, comme le montre la figure 6.30. (L'arbre avant que tout déplacement ne se produise est désigné comme une structure profonde dans certaines théories de la syntaxe, mais nous ne nous concentrerons pas sur cette terminologie ici.)

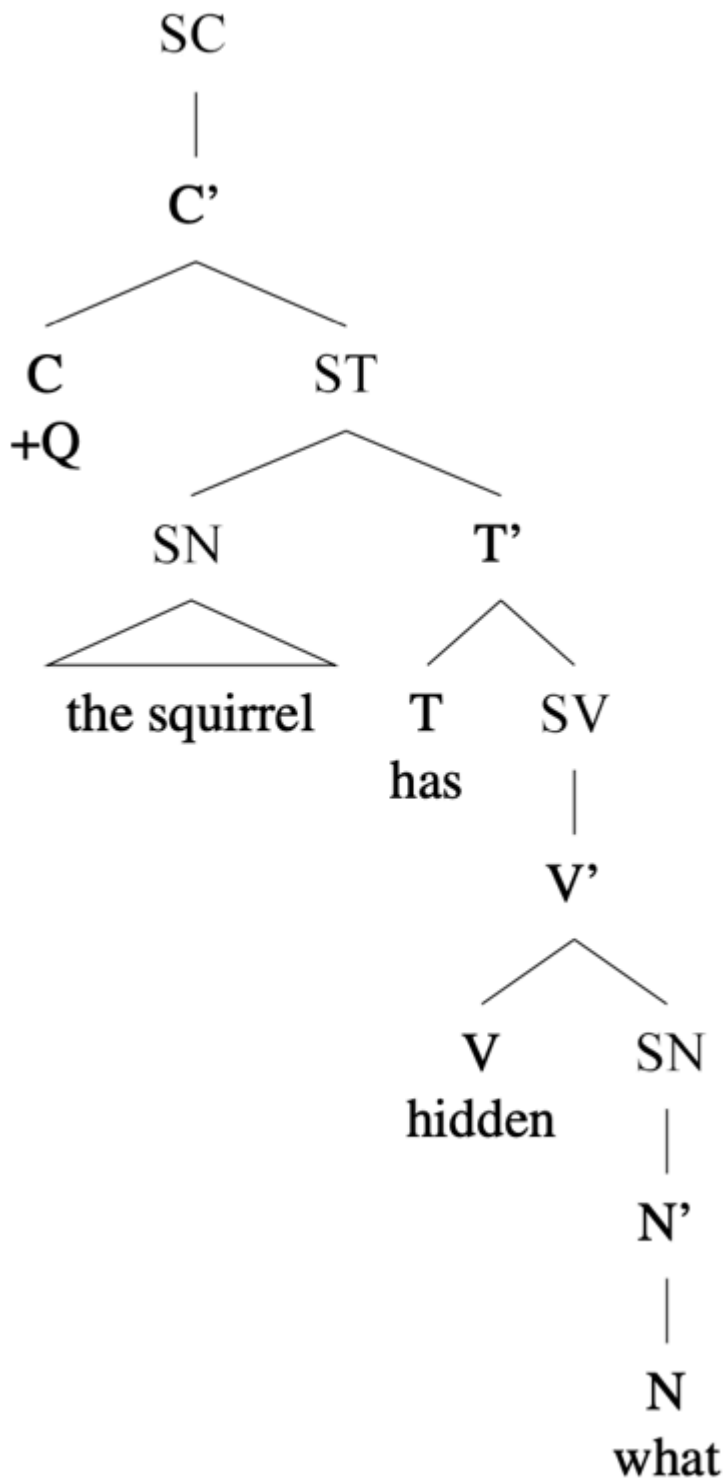


Figure 6.30. Arbre syntaxique pour la question [*What has the squirrel hidden?*] avant tout déplacement

Nous devons maintenant transformer cette proposition de manière à ce que le syntagme interrogatif se trouve en position initiale, au début de la phrase. Il ne s'agit pas d'un déplacement de tête, mais bien d'un **déplacement syntagmatique**, également appelé **déplacement de SX**. Un syntagme ne peut pas occuper une position de tête, mais il peut se déplacer vers la position vide du spécificateur dans le SC.

Déplacement syntagmatique

Déplacement d'un syntagme (SX) vers une position de spécificateur plus élevée.

Ce type de déplacement syntagmatique est connu sous le nom de déplacement QU-; le déplacement syntagmatique est généralement nommé d'après le type de syntagme qui se déplace.

Déplacement QU-

Déplacement d'un syntagme QU- de sa position d'origine vers la position du spécificateur de SC (Spec, SC).

La figure 6.31 montre à quoi ressemblera la structure arborescente après le déplacement de T vers C et le déplacement QU-.

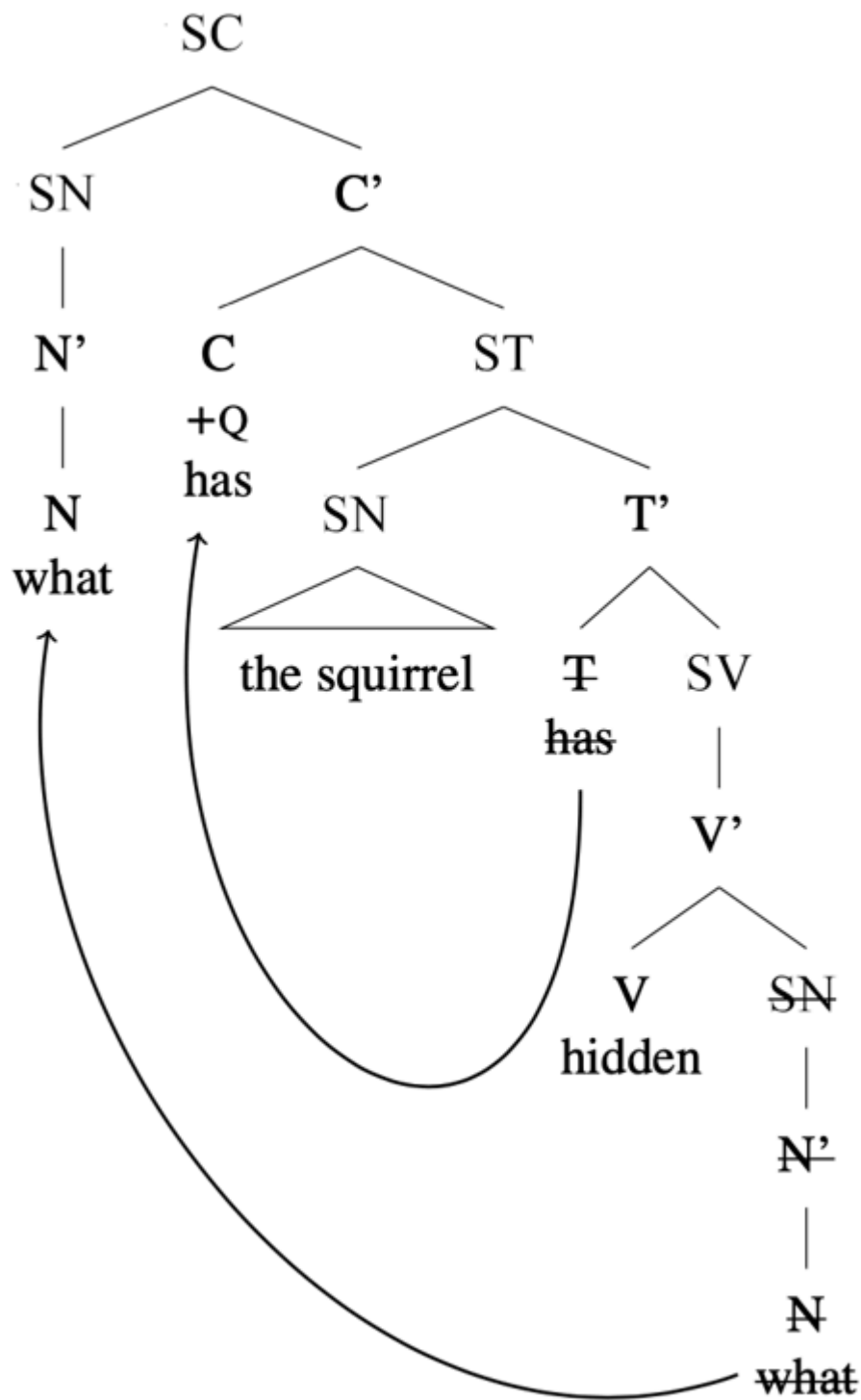


Figure 6.31. Arbre syntaxique pour la question [*What has the squirrel hidden?*] après les déplacements T vers C et QU-

À quoi ressemblerait le schéma si un **SN complexe** était déplacé vers le Spec, SC? Il serait pratiquement le même, comme le montre la figure 6.32. Cet arbre montre également l'auxiliaire *did* dans C, inséré à la suite de l'utilisation de « do » (règle « Do-Support »).

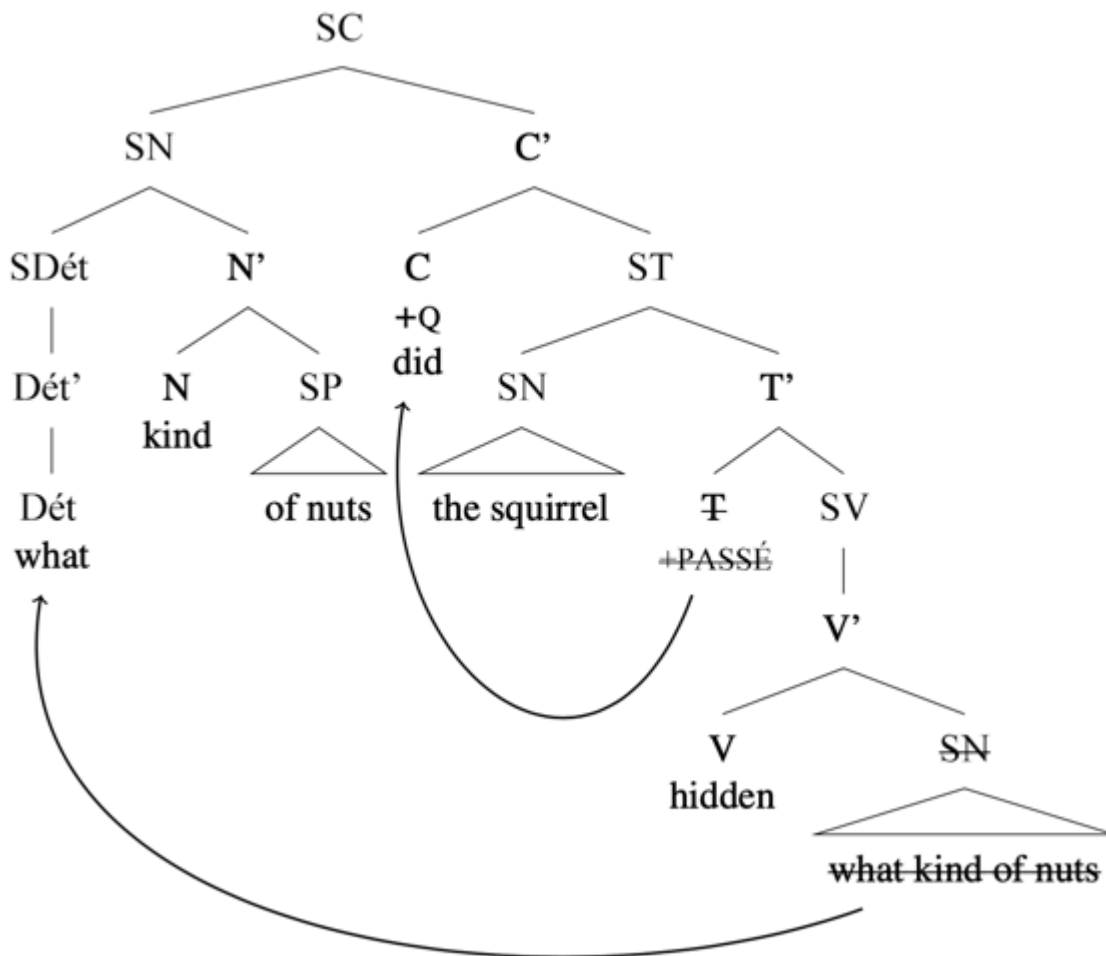


Figure 6.31. Schéma en arbre pour la question [*What kind of nuts did the squirrel hide?*] après les déplacements de T vers C et QU-

Les **questions de contenu enchâssées**, que nous avons vues à la section 6.9, ont des structures arborescentes très similaires. Elles **ressemblent** aux questions de contenu en proposition principale en plaçant le syntagme QU- en tête de SC. Toutefois, **à la différence** des questions de contenu en proposition principale, elles n'effectuent pas d'inversion sujet-auxiliaire (déplacement de T vers C).

À quoi cela ressemblerait-il dans un arbre? Examinons cette question de contenu enchâssée :

(4) I know [_{SC} what squirrels hide].

L'arbre de cette phrase serait comme dans la figure 6.32.

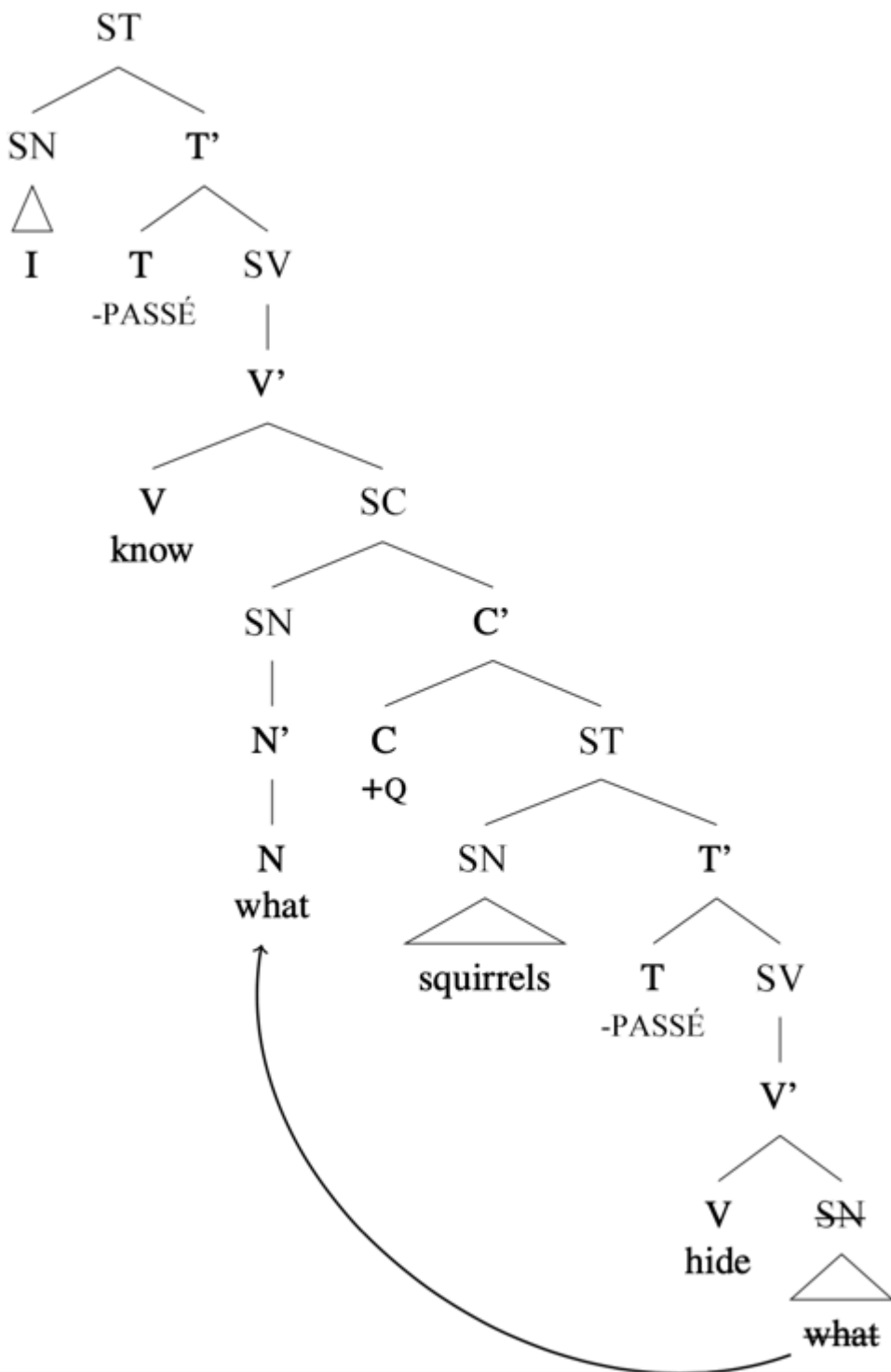


Figure 6.31 Arbre syntaxique pour la question de contenu enchâssée *I know what squirrels hide*.

Remarquez que le C enchâssé est vide! Dans de nombreuses variétés de l'anglais, lorsqu'il y a un syntagme enchâssé dans la position Spec, SC, il est impossible d'avoir également un auxiliaire clairement exprimé dans ce même syntagme. Ainsi, les phrases comme l'exemple (E) sont toujours agrammaticales, même si *if* est un complémenteur +Q.

(5) *I know [_{SC} what if squirrels hide].

Ce n'est pas le cas dans toutes les langues! Dans de nombreuses langues, le déplacement QU- est tout à fait compatible avec un complémenteur explicite, comme nous l'avons vu pour les questions de contenu en japonais à la section 6.8.

6.20 ARBRES : DÉPLACEMENTS AUTRES QUE CEUX DES QUESTIONS

Déplacement de la tête en dehors des questions : déplacement des auxiliaires de V vers T

D'après le contenu étudié jusqu'à présent, vous pourriez penser que les déplacements se limitent aux questions. Ce n'est pas le cas! En anglais, le déplacement est facilement observable dans les questions, mais le déplacement de la tête et le déplacement syntagmatique existent également dans d'autres contextes.

Dans la présente section, nous démontrerons que les auxiliaires comme *be* et *have* commencent plus bas que T et qu'ils se déplacent vers celui-ci par le biais d'un déplacement de tête, puis nous démontrerons qu'il en est de même pour tous les verbes dans une langue comme le français.

AUXILIAIRES ANGLAIS

Les phrases suivantes contiennent toutes un auxiliaire :

-
- (1) a) The leaves **will** fall.
b) The leaves **have** fallen.
c) The leaves **are** falling.
-

Nous avons vu à la section 6.5 que les auxiliaires ont tous la même **distribution** dans les phrases anglaises, une distribution qui diffère de celle des verbes principaux : ils apparaissent avant la négation et participent à l'inversion sujet-auxiliaire (déplacement de T vers C). Ils apparaissent également devant des adverbes comme *always*, tel que nous pouvons le voir en (2) :

-
- (2) a) The leaves **will always** fall.
 b) The leaves **have always** fallen.
 c) The leaves **are always** falling.
-

Nous avons expliqué cette similitude de distribution, ainsi que la façon dont les auxiliaires diffèrent des verbes principaux, en analysant tous les auxiliaires qui appartiennent à une seule catégorie syntaxique : **T**.

La question est toutefois un peu plus complexe. Il existe une différence entre les modaux (et l'infinitif *to*) d'une part, et tous les autres auxiliaires d'autre part.

Tout d'abord, pour de nombreux anglophones, les modaux (et *to*) ne peuvent pas **se combiner**, c'est-à-dire que seul l'un d'entre eux sera utilisé.

-
- (3) a) The leaves **will might** fall. (en comparaison avec *will maybe fall*)
 b) The leaves **must can** fall. (en comparaison avec *must be able to fall*)
-

En revanche, *have* et *be* **peuvent se combiner**, que ce soit avec un modal ou l'un avec l'autre. L'ordre est par ailleurs toujours le même : le modal **doit être** l'auxiliaire le plus élevé, celui qui témoigne de la distribution que nous avons associée à la tête T.

-
- (4) a) The leaves **will have** fallen. (futur + parfait)
 b) The leaves **will be** falling. (futur + progressif)
 c) The leaves **will have been** falling. (futur + parfait + progressif)
 d) The leaves **have been** falling. (parfait + progressif)
-

Certaines variétés de l'anglais, y compris l'anglais du Sud des États-Unis, ainsi que certaines variétés de l'anglais écossais, autorisent plus d'un modal dans une proposition. Pour ces variétés, nous pourrions effectuer une analyse légèrement différente pour déterminer l'endroit où les auxiliaires modaux commencent, ainsi que pour savoir si l'un d'entre eux se déplace également vers T dans les propositions déclaratives. Dans ces autres variétés, tous les modaux sont placés avant les auxiliaires *have* et *be*.

Si nous examinons toutes ces phrases du point de vue des propriétés distributionnelles à la position de T, notamment en ce qui concerne la position avant la négation et les adverbes comme *always*, ainsi que la

possibilité d'une inversion sujet-auxiliaire, il s'avère que seul le **premier** auxiliaire réussit à satisfaire ces critères. Tous les auxiliaires suivants ont la même distribution que celle des verbes principaux. Voyons ce qu'il en est pour « futur + parfait ».

- *will* est dans T
 - Précède la négation : The leaves **will not** have fallen.
 - Précède *always* : The leaves **will always** have fallen.
 - Inversion sujet-auxiliaire : **Will** the leaves have fallen?
- *have* n'est **pas** dans T
 - Ne précède pas la négation : *The leaves will haven't fallen.
 - Ne précède pas *always* ou du moins pas aussi bien : ?*The leaves will have always fallen.
 - Ne peut pas être inversé, seul ou avec *will* : *Have the leaves will fallen? *Will have the leaves fallen?

Où se situe donc le deuxième auxiliaire? Et pour ce qui est de la combinaison futur + parfait + passif, où se trouve le **troisième** auxiliaire?

Proposition (pour l'anglais)

Seuls les caractéristiques temporelles, les modaux et l'infinitif *to* commencent dans T – c'est-à-dire que seuls ces morphèmes appartiennent vraiment à la catégorie fonctionnelle T. Tous les autres auxiliaires **se déplacent** vers T, mais seulement si ce T n'est pas déjà occupé par un modal ou *to*.

Ainsi, lorsqu'il y a un modal dans T, l'auxiliaire inférieur apparaît dans une couche supplémentaire du SV – parfois appelée la « coquille » du SV. (Nous pourrions également étiqueter ce syntagme par SAux, ou même SParfait ou SProgressif, mais pour des raisons de simplicité, nous l'appellerons ici SV.) La figure 6.34 en fournit une représentation.

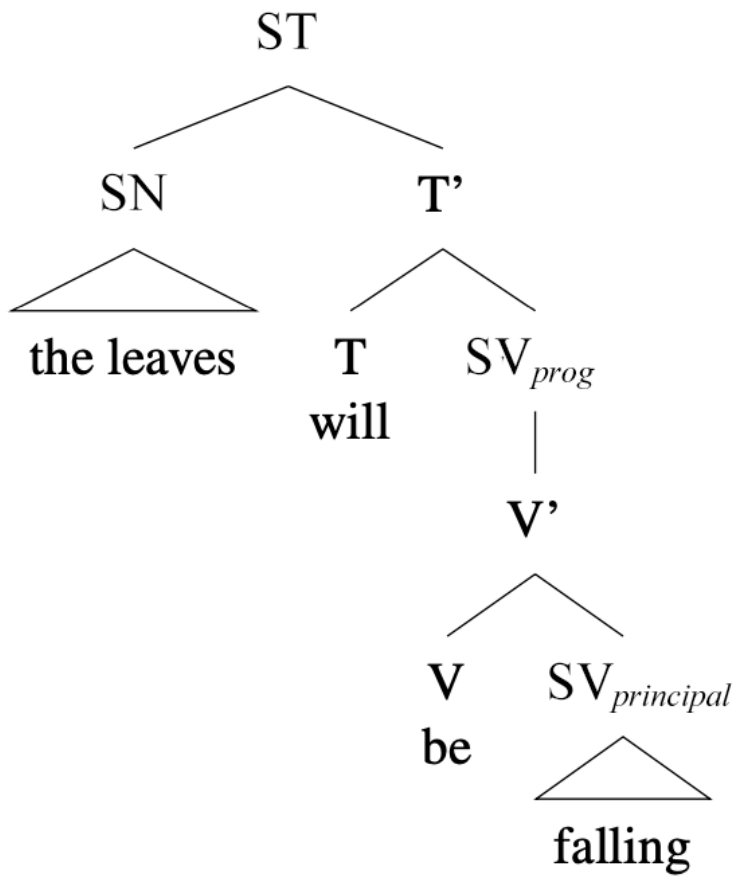


Figure 6.34. Arbre syntaxique pour [*The leaves will be falling*] illustrant une coquille de SV progressif

Toutefois, si T est vide – ou plutôt, si tout ce qu’il y a dans T est une caractéristique temporelle – le verbe auxiliaire **se déplacera** de V vers T, comme illustré à la figure 6.35.

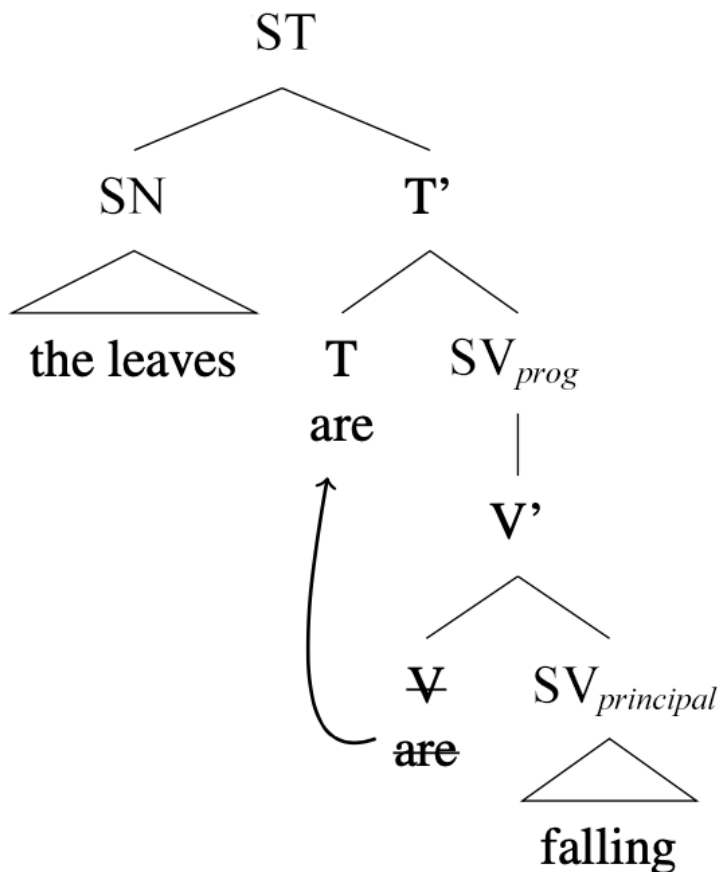


Figure 6.35. Arbre syntaxique [*The leaves are falling*] illustrant une coquille de SV progressif et le déplacement de l'auxiliaire « are » vers T

Dans la plupart des variétés contemporaines de l'anglais moderne, très peu de verbes se déplacent. Seuls *be* (comme auxiliaire et comme copule du verbe principal) et *have* (seulement comme auxiliaire) montrent des signes de déplacement vers T.

Il n'en va pas nécessairement de même pour les autres langues. Par exemple, en ce qui concerne le français (et les premiers stades de l'anglais), nous avons des raisons de penser que **tous** les verbes se déplacent vers T.

DÉPLACEMENT DE V VERS T DE TOUS LES VERBES EN FRANÇAIS

En anglais contemporain, seuls les *auxiliaires* apparaissent dans T. Les verbes principaux présentent toujours une distribution différente. Cependant, en français, tout comme dans les premiers stades de l'anglais, lorsqu'il **n'y a pas** d'auxiliaire, le verbe principal est également dans la position T.

Les auxiliaires en français, tout comme en anglais, apparaissent avant la négation, avant des adverbes comme

toujours, et peuvent subir une inversion sujet-auxiliaire (bien que cela soit limité aux sujets pronominaux et ne soit pas très courant dans un discours informel pour la plupart des locuteurs).

(5) Les feuilles ont tombé.

the leaves have fallen

« The leaves fell/have fallen. »

(6) Les feuilles (n')ont pas tombé.

the leaves (NEG) have NEG fallen

« The leaves have fallen. »

(7) Les feuilles ont toujours tombé.

the leaves have always fallen

« The leaves always fell / have always fallen. »

(8) Ont-elles tombé?

Have-they fallen

« Have they fallen? »

On décrit traditionnellement la négation en français comme incluant un *ne* devant le verbe conjugué, et un *pas* après le verbe, un peu comme un circonfixe. Cependant, dans le français parlé, tant au Québec qu'en France, le *ne* n'est presque jamais prononcé, c'est pourquoi nous l'avons marqué comme étant facultatif dans cet exemple.

La différence en français tient du fait que les **verbes principaux** ont exactement la même distribution. En anglais, les verbes se situent après la négation et les adverbes et ne peuvent pas faire l'objet d'une inversion sujet-auxiliaire (ils nécessitent plutôt l'auxiliaire de support *do*) :

(9) Les feuilles (ne) tombaient pas.

the leaves (NEG) fell NEG

« The leaves didn't fall/weren't falling. »

(10) Les feuilles tombaient toujours.
 the leaves fell always
 « The leaves always fell / were always falling. »

(11) Tombaient-elles?
 Fell-they
 « Did they fall? / Were they falling? »

Les verbes en anglais **n'ont pas** la même distribution que les auxiliaires – bien qu'ils l'aient eue en ancien anglais moderne, vers les années 1600).

(12) *The leaves fell not.

(13) *The leaves fell always.

(14) *Fell the leaves?

Nous pouvons analyser cette différence dans **l'ordre des mots** entre l'anglais et le français en affirmant ce qui suit : alors qu'en anglais seuls *be* et l'auxiliaire *have* se déplacent vers T, en français, **tous les verbes subissent un déplacement de V vers T**. La figure 6.36 illustre l'exemple en (10).

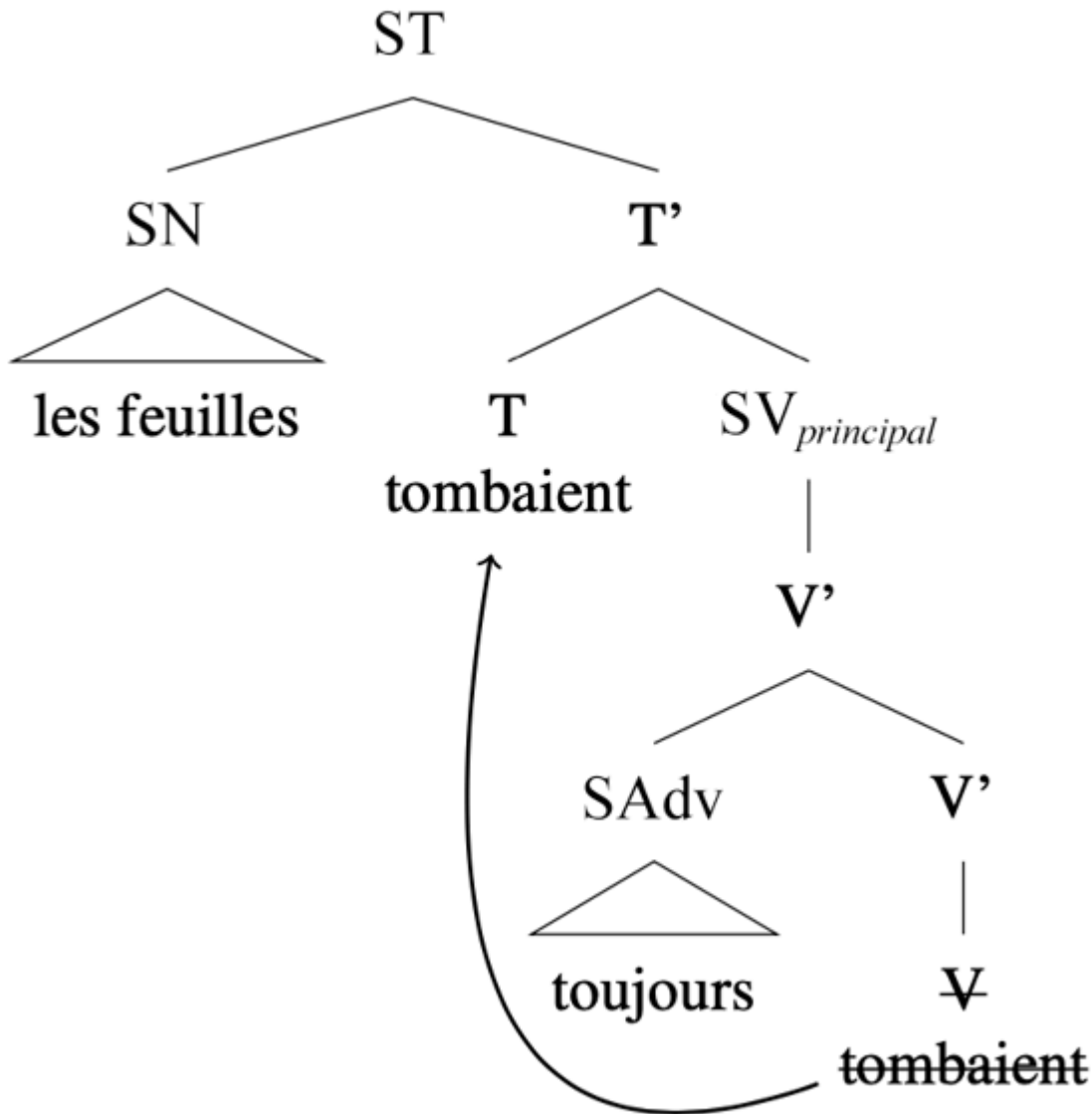


Figure 6.36. Arbre syntaxique pour [*Les feuilles tombaient toujours*] illustrant le déplacement de V principal vers T

Nous avons jusqu'à maintenant présenté deux types de **déplacements** dans notre théorie :

- Le déplacement de la tête : déplacement d'une tête vers la prochaine position de tête supérieure dans l'arbre.
- Le déplacement syntagmatique : déplacement d'un syntagme vers une position de spécificateur supérieure.

Bien que nous les trouvions tous deux dans les questions en anglais (en tant que déplacement T vers C et QU-, respectivement), nous observons dans les auxiliaires en anglais et avec tous les verbes en français que ces types

de déplacement peuvent également se produire dans d'autres contextes.

De plus, les langues peuvent différer quant aux types de déplacement qu'elles manifestent.

Déplacement de la tête et déplacement syntagmatique dans les phrases passives

Nous avons jusqu'à maintenant traité de la manière d'*identifier* les phrases passives. Cependant, à quoi ressemble leur syntaxe? Reprenons la phrase active et la phrase passive que nous avons citée à titre d'exemple à la section 6.11 :

-
- (15) a) The pirates sank the ship. (active)
 b) The ship was sunk (by the pirates). (passive)
-

Dans le contexte d'une théorie de la syntaxe qui utilise les déplacements, la façon naturelle de concevoir la forme passive est d'affirmer que sa syntaxe (par exemple, la présence du verbe passif *be*) empêche l'introduction du sujet dès le départ, ce qui laisse une position vide (indiquée par un trait de soulignement).

-
- (16) [ST _ was sunk [the ship]]
-

De plus, comme l'anglais est une langue qui nécessite toujours un sujet, il faut effectuer une opération dans le spécificateur de ST pour combler ce vide. Pour ce faire, on **déplace** le SN objet vers la position du sujet.

-
- (16) [ST [the ship] was sunk ~~the ship~~]
-

Il s'agit d'un nouveau cas de **déplacement syntagmatique** : le déplacement d'un SN en position de sujet.

Déplacement du SN

Déplacement d'un SN dans la position de spécificateur de ST afin de remplir une position de sujet autrement vide.

Nous commençons avec l'argument thématique *the ship* en tant que complément du verbe, et l'auxiliaire passif *be* dans une coquille de SV. Pour obtenir le bon résultat, nous effectuons deux instances de déplacement :

1. L'auxiliaire du passif se déplace vers T : **déplacement de V vers T**
2. Le SN objet [the ship] se déplace vers la position de sujet dans un Spec,ST : **déplacement du SN**

La figure 6.37 présente le résultat de ces deux étapes de déplacement.

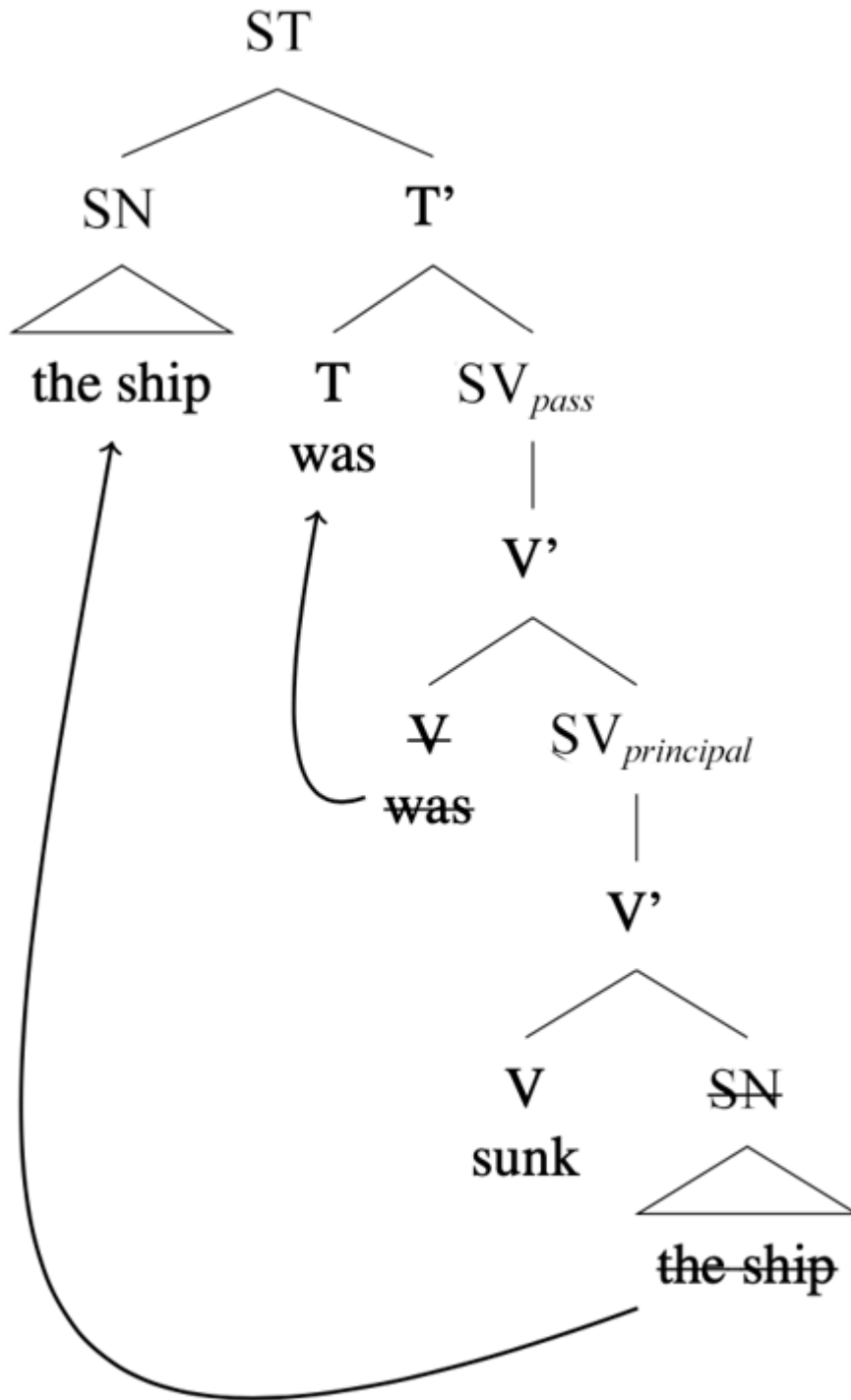


Figure 6.35. Arbre syntaxique pour [*The ship was sunk*] illustrant la coquille du SV passif, le déplacement de l'auxiliaire « was » vers T, et le déplacement du SN du sujet passif

Cette section présentait notre dernier outil pour expliquer les différences dans l'ordre des mots entre les langues. En plus des paramètres de l'ordre des têtes en position initiale ou finale, nous avons également abordé les types de déplacement qui se produisent dans différents contextes.

6.21 ARBRES : RÉSUMÉ

Nous avons maintenant élargi un peu plus notre théorie de la syntaxe. Celle-ci comprend désormais la théorie X-barre ainsi que deux types de déplacement.

La **théorie X-barre** rend compte de la forme générale des arbres syntaxiques dans les différentes langues. Elle décrit les formes possibles et impossibles des arbres pour une langue donnée.

Le **déplacement** est une théorie qui explique la façon de modifier (ou **transformer**) un arbre syntaxique après l'avoir construit. L'ajout du déplacement à notre arbre nous permet d'accroître le pouvoir explicatif de notre théorie de la syntaxe de deux manières :

1. Nous disposons d'un nouvel outil pour traiter des différences entre les langues sur le plan de l'ordre des mots : alors que la théorie X-barre offre la variation de l'ordre des têtes en position initiale et finale, le déplacement nous permet d'affirmer que les langues transforment leur ordre des mots de base de différentes manières (ou dans différents contextes).
2. Nous pouvons traiter des relations entre les différents types de phrases – entre les déclarations et les questions, ou entre l'ordre de base d'une phrase et celui où un certain syntagme a été thématifié ou déplacé vers l'avant.

L'intégration du déplacement à notre théorie nous permet d'expliquer le fait que les éléments sont parfois **déplacés** : ils sont prononcés dans une position différente de celle à laquelle ils « appartiennent » d'une certaine manière.

Grâce aux outils que nous avons mis au point au cours du présent chapitre, nous pourrions étudier les relations entre de nombreux autres types de phrases, en anglais ou dans toute autre langue. Au chapitre 7, nous verrons également que la syntaxe est importante pour le traitement de certains types de signification linguistique (mais pas tous).

CHAPITRE 7 : SÉMANTIQUE

Ce chapitre traite de la signification linguistique, en particulier de la **sémantique** : comment la signification des mots contribue à la signification globale des phrases. Nous commencerons par examiner le sens lexical : ce qui entre dans la signification d'un mot et d'autres expressions linguistiques plus petites stockées dans votre lexique mental. Nous examinerons les différentes théories du sens lexical et évaluerons les avantages et les inconvénients de chacune d'entre elles. La seconde moitié du chapitre est consacrée à des études de cas sur la signification linguistique à travers les catégories et les langues, et nous réfléchirons à ce que signifie la combinaison du sens d'un mot avec le sens d'un autre mot. Nous examinerons diverses données dans différentes catégories et dans différentes langues afin d'apprécier la complexité de la compétence sémantique humaine.

;

Lorsque vous aurez terminé ce chapitre, vous pourrez :

- Reconnaître la pluralité des théories linguistiques concernant le statut du lexique, expliquer les différences entre chaque théorie et évaluer les avantages et les inconvénients de chaque théorie
- Expliquer la raison pour laquelle le dictionnaire n'est pas l'autorité ultime en matière de signification linguistique
- Analyser la signification linguistique de manière critique sur la base d'observations descriptives
- Acquérir une compréhension générale des types de concepts que le sens lexical code dans la langue
- Expliquer la différence entre le sens et la dénotation
- Utiliser des diagnostics pour déterminer les implications, les implicatures et les présuppositions
- Évaluer l'utilité de chaque type de signification dans l'analyse linguistique
- Comprendre la complexité et la diversité des significations linguistiques

7.1 SIGNIFICATION LINGUISTIQUE

Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais : <https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=802#oembed-1>

Nous utilisons le mot « signification » de différentes manières dans notre quotidien. Examinons les exemples (1) à (4) :

- (1) Dans la culture japonaise, que **signifie** le fait qu'une tige de thé flotte verticalement dans votre thé vert?

takai	mishin-o	katte-mo	tsukaikata-ga	wakaranakereba	imi-ga	nai
-------	----------	----------	---------------	----------------	---------------	-----

- (2) expensive sewing.maching-ACC buy-even.if how.to.use-NOM understand.NEG.if **meaning-NOM** NEG.exist
 « There is no point in buying an expensive sewing machine if you don't know how to use it » (Il ne sert à rien d'acheter une machine à coudre coûteuse si l'on ne sait pas s'en servir.) (japonais)
-

- (3) J'ai dit que le café est tout aussi savoureux que le thé, mais je ne l'entendais pas dans ce **sens**-là.

- (4) *Ode'imin* et *fraise* **signifient** la même chose.

(Exemples inspirés de Bach, 1989)



Figure 7.1. Une tige de thé flotte verticalement dans une tasse de thé vert.

Dans ce chapitre (chapitre 7) et le suivant (chapitre 8), nous nous pencherons sur la **signification linguistique**, c'est-à-dire les aspects que nous devons maîtriser en tant qu'utilisateurs d'une langue pour produire et comprendre le sens. Cela exclut les notions de « sens » comme en (1). L'exemple en (1) n'illustre pas la *signification* linguistique, car la tige de thé flottante (l'objet représenté à la figure 7.1) n'est pas une expression linguistique. Nous utilisons parfois le mot « *sens* » ou « *signification* » pour parler de notre interprétation du monde. Dans ce cas, la tige de thé verticale « signifie » – ou est le symbole de – la chance! Bien qu'intéressant, ce n'est pas le type de « sens » sur lequel nous nous concentrerons dans ce manuel. ;

L'exemple en (2) décrit également un type de « sens » qui n'est pas d'ordre linguistique. Littéralement, la phrase japonaise en (2) signifie « Ça n'a pas de **sens** d'acheter une machine à coudre coûteuse si l'on ne sait pas s'en servir ». Cette utilisation de *imi*, ou *sens*, concerne le but d'une action. Dans ce cas, nous disons qu'il existe une relation entre une action et une sorte de résultat final idéal auquel l'action est censée mener. Encore une fois, ce n'est pas le type de « sens » auquel nous nous intéressons dans ce manuel.

La notion de **sens** en (3) est certainement liée à la langue, car nous évaluons ce que quelqu'un a dit. Le « sens » semble lié à la notion de sincérité. L'exemple en (3) peut être paraphrasé comme suit : « J'ai dit que le café est tout aussi savoureux que le thé, mais je n'étais pas sincère quand j'ai dit cela ». Ce n'est pas le type de « sens » qui sera abordé dans ce chapitre, mais le chapitre 8 (Pragmatique) traitera de certains points relatifs à ce « sens ».



Figure 7.2. Une fraise

La notion de « sens » telle qu'elle est utilisée en (4) est le meilleur exemple de ce que nous entendons par *signification* linguistique ; dans ce chapitre : les mots *ode'imín* et *fraise* **signifient** la même chose. Le mot *ode'imín* est un mot ojibwé (anishinaabemowin) et *fraise* est un mot français. Qu'entend-on alors par « signifier la même chose » ? Ce que nous cherchons à comprendre dans ce chapitre se présente comme suit : quelle est la connaissance du mot *ode'imín* qu'un locuteur ojibwé conserve en mémoire de sorte que lorsqu'il prononce le mot il sait qu'il fait référence à ce fruit rouge juteux couvert de petites graines (figure 2) ? De même, quelle est la connaissance que les locuteurs francophones ont à propos du mot ;*fraise* ; dans leur esprit qui leur permet de savoir que ce mot en français fait référence à ce même fruit ? Le mot *ode'imín* et le mot *fraise* sont tous deux porteurs d'un certain contenu, et cette information permet aux utilisateurs de l'ojibwée et du français de dire « oui, c'est une *ode'imín/fraise* » ou « non, ce n'est pas une *ode'imín/fraise* » pour un objet donné. Les deux mots « signifient donc la même chose ». ;

;

Le saviez-vous ? ;*Ode'imín* ; en ojibwé signifie littéralement « **baie du cœur** » (en référence à sa forme en cœur ; voir la figure 7.2).

Lorsque nous mentionnons « le sens du mot *ode'imín* », nous faisons référence à la signification de **l'expression linguistique** *ode'imín*, et non pas au fruit lui-même dans la vie réelle. Dans ce chapitre, nous nous interrogeons sur le sens à donner au flux de sons *ode'imín* (API : [odeimin]) en ojibwé, et non au fruit lui-même, comme dans la figure 7.2. Nous nous demandons par ailleurs quelle signification porte le flux de sons *fraise* (API : [frez]), et non le fruit lui-même. En ce qui concerne les langues des signes, nous voulons savoir quelle signification porte un certain signe : comme le montre la figure 7.3, soit le signe pour « fraise »

dans la langue des signes américaine ;. **Les expressions linguistiques** sont les mots, les syntagmes et les phrases que nous produisons en tant qu'utilisateurs de la langue. Conformément aux conventions d'écriture en linguistique, les expressions linguistiques mentionnées dans le texte de ce manuel seront en italique. Ainsi, lorsque nous écrivons « *fraise* » (en italique), nous faisons référence à l'expression linguistique (le mot) qui désigne l'objet de la figure 7.2. Lorsque nous écrivons « fraise » (sans italique), nous parlons en fait de l'objet de la figure 7.2, le fruit lui-même. Ainsi, « **une fraise** a une syllabe » est une affirmation sensée si l'italique apparaît, mais « **une fraise** a une syllabe » n'est pas une affirmation sensée si l'italique n'apparaît pas (parce qu'un fruit n'a pas de syllabe).

Le contenu suivant est en anglais.

https://ecampusontario.pressbooks.pub/app/uploads/sites/1310/2022/02/EoL8ASL_STRAWBERRYx3.mp4

Figure 7.3. Trois variantes du mot « fraise » en langue des signes américaine.

;

Le mot **sémantique** vient du grec ancien et signifie « significatif » (*sēmantikós*). Il dérive d'un mot qui veut dire « montrer, signifier » ; (*sēmaínein*).

;

La **sémantique** est l'étude de la signification linguistique : la manière dont la combinaison du sens des mots forme le sens des phrases. Dans ce chapitre, nous analyserons la signification linguistique sous différents angles. L'une des grandes conclusions de ce chapitre (chapitre 7) et du suivant (chapitre 8, Pragmatique) est qu'il existe de nombreux types de signification linguistique. Chaque façon d'envisager le sens nous donne un aperçu important de la façon dont nous produisons et comprenons le sens en tant qu'utilisateurs de la langue. Nous commencerons ce chapitre en examinant ce à quoi les gens pensent probablement lorsqu'ils entendent le mot « sens » : le **sens** des mots que nous gardons en mémoire. Le sens de *fraise* serait la signification du mot que les locuteurs anglais gardent en mémoire. Après cette réflexion sur le sens, nous examinerons la **dénotation** des expressions linguistiques : ce que les expressions linguistiques désignent dans le monde réel. Comme nous l'avons vu précédemment, l'une des façons de comprendre que *les mots ode'imin ;et ;fraise* « signifient la même chose » est d'affirmer qu'ils désignent (ou **dénotent**) le même fruit dans le monde réel. Nous verrons que le fait d'envisager la signification du point de vue de la dénotation de l'expression linguistique nous aide également à expliquer les schémas sémantiques dans la langue.

;

L'idée qu'il existe deux façons d'envisager la signification, selon le sens et la dénotation, a été proposée à l'origine par le philosophe, logicien et mathématicien allemand **Gottlob Frege** en 1892.

Vérifiez votre compréhension

Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais :

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsofinguistics2/?p=802#h5p-56>

Références

Bach, E. (1989). ; *Informal lectures on formal semantics*. State University of New York Press.

Frege, G. (1892). Über sinn und bedeutung. ; *Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik*, ;100, 25-50.

“semantics, n.” ; *OED Online*. Oxford University Press, December 2021. Web. 21 February 2022.

“strawberry, n.” ; *OED Online*. Oxford University Press, December 2021. Web. 22 February 2022.

7.2 COMPOSITIONNALITÉ : POURQUOI NE PAS SE LIMITER À LA SYNTAXE?

Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais : <https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsofinguistics2/?p=808#oembed-1>

Examinons la phrase suivante :

-
- (1) « The raccoon clothing store was doing a photo contest so I submitted a picture of a Toronto raccoon wearing a bright pink bandana with lime green polka dots on it. » (La boutique de vêtements pour ratons laveurs organisait un concours photo, alors j'ai soumis une image d'un raton laveur de Toronto portant un bandana rose vif avec des pois vert lime.)
-

Vous n'avez probablement jamais entendu une telle phrase de votre vie, mais vous êtes capable de la comprendre et d'en saisir le sens. Vous la comprenez parce que vous connaissez la signification de chaque morphème qu'elle contient et que vous parvenez à en dégager le sens dans son ensemble en combinant ces significations. C'est ce qu'on appelle le principe de la **compositionnalité** : la signification d'une unité linguistique complexe résulte des significations individuelles de ses sous-parties et de la manière dont ces sous-parties ont été combinées. Cela signifie que le sens d'une phrase est déterminé par le sens des mots qu'elle contient et par la façon dont ces mots ont été assemblés. Cela signifie également que le sens d'un mot multimorphémique est déterminé par la signification des morphèmes qu'il contient et par la manière dont ils ont été assemblés. Par exemple, le sens du mot *unhelpfulness* est la combinaison de la signification de *un-*, *help*, *-ful* et *-ness*, regroupés en tant que [un- [help -ful]] -ness].

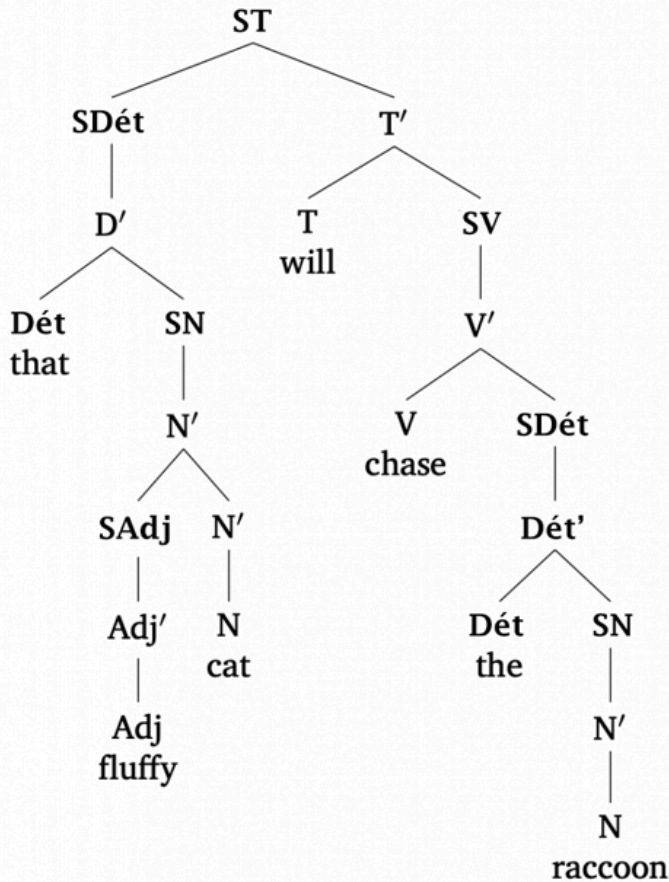


Figure 7.3. Structure syntaxique pour *That fluffy cat will chase the raccoon*.

La compositionnalité ne repose pas seulement sur *les éléments* linguistiques que l'on assemble : elle repose également sur *la manière* dont on les assemble. Cela est pertinent pour la notion de **constituance** ou de cohésion, étudiée au chapitre 6 (Syntaxe). Par exemple, selon le principe de compositionnalité, le sens de la phrase *That fluffy cat will chase the raccoon* est la combinaison du sens des mots *that, fluffy, cat, will, chase, the* et *raccoon*. Nous avons appris au chapitre 6 qu'il ne suffit pas d'enfiler ces mots comme les perles d'un collier pour former une phrase : la composition d'une phrase se fait de manière plus systématique, avec de plus petites sous-structures à l'intérieur. Par exemple, *that fluffy cat* et *the raccoon* sont des unités syntaxiques, ou **constituants** dans cette phrase. *That fluffy cat will* n'est pas un constituant de cette phrase, mais *chase the raccoon* en est un. Selon cette syntaxe (voir la figure 7.3), nous pouvons analyser que les sens des mots se combinent également de la même manière structurée. Le sens de *the* et *raccoon* se combinera d'abord, puis le sens de *the raccoon* se combinera avec le sens de *chase* et ainsi de suite. Gardez cela à l'esprit en lisant ce chapitre. Si vous avez besoin de vous rafraîchir la mémoire à propos de la syntaxe, vous pouvez relire le chapitre 6 (Syntaxe) avant d'aborder le reste du présent chapitre. Ce chapitre tient pour acquis que vous avez déjà étudié le chapitre 6 (Syntaxe).

Nous venons d'expliquer que la compositionnalité concerne la manière dont les éléments linguistiques sont

assemblés. Comme nous avons abordé cette notion en détail au chapitre 6 (Syntaxe), vous vous demandez peut-être en quoi ce chapitre sur la sémantique est différent. Dans une large mesure, la syntaxe et la sémantique vont de pair. Si deux mots forment une unité syntaxique, nous pouvons supposer qu'ils forment également une unité sémantique, et vice versa. Par exemple, dans notre phrase *That fluffy cat will chase the raccoon*, *fluffy* et *cat* forment une unité syntaxique : il s'agit d'un syntagme nominal. *Fluffy cat* est également une unité sémantique : le sens du mot *fluffy* nous fournit de l'information sur le type de *chat* dont il est question. Dans ce cas, pourquoi devons-nous parler de composition sémantique alors que nous avons déjà parlé de composition syntaxique? En d'autres mots, nous savons qu'un adjectif et un nom forment une unité (SN), qu'un déterminant et un syntagme nominal forment une unité (SDét), qu'un verbe et un syntagme déterminatif peuvent former une unité (SV) et ainsi de suite, alors que reste-t-il à dire sur la compositionnalité? Si nous connaissons la syntaxe, la sémantique ne s'ensuit-elle pas naturellement?

La réponse est « non, pas nécessairement ». Il y a des cas dans la langue où la catégorisation syntaxique d'une expression linguistique ne prédit pas tout sur la sémantique de celle-ci. Penchons-nous maintenant sur les syntagmes déterminatifs (SDét), par exemple, *a scientist* en (2) et (3) :

(2) Vera greeted **a scientist**.

(3) Vera became **a scientist**.

D'un point de vue syntaxique, *a scientist* est un SDét en (2) et en (3). Cependant, ce n'est pas parce que les deux exemples ont la même forme syntaxique que leur sémantique est la même : *a scientist* en (2) n'a pas le même sens que *a scientist* en (3). Le sens de *a scientist* en (2) est d'ordre **référentiel** : il fait référence à une scientifique existante. Si cette scientifique s'appelle Gladys, le sens en (2) équivaut à *Vera greeted Gladys* (Vera a salué Gladys). *A scientist* en (3) n'est pas référentiel; dans ce cas, il ne désigne pas une scientifique existante. *A scientist* en (3) est d'ordre **prédicatif** : il exprime une propriété à l'égard du sujet qui, dans ce cas, est *Vera*. Les adjectifs sont souvent prédicatifs et sont également parfois utilisés dans une construction comme celle en (3), par exemple « *Vera became cheerful* » (Vera est devenue enjouée). En anglais, les phrases contenant un SDét référentiel peuvent être transformées à la forme **passive** comme en (4), ce qui n'est pas le cas pour les phrases contenant un SDét prédicatif, comme en (5) (Williams 1980, 1983).

(4) **A scientist** was greeted by Vera.

(5) * **A scientist** was become by Vera.

L'intérêt de ces exemples tient du fait que nous pourrions nous attendre à ce que la phrase en (5) soit grammaticale étant donné la syntaxe de *a scientist* : après tout, il s'agit toujours d'un SDét. Cependant, en réalité, la phrase en (5) est agrammaticale. De toute évidence, cette agrammaticalité n'est pas attribuable à la syntaxe de *a scientist* : nous savons que certains SDét peuvent être le sujet d'une construction passive, comme

le montre l'exemple en (4). C'est plutôt le *sens* du SDét qui est à l'origine de l'agrammaticalité en (5) : Les SDét dont le sens est prédicatif ne peuvent pas être transformés à la forme passive. Cet exemple montre l'importance du sens d'une expression linguistique dans la langue, au-delà de la syntaxe.

Il existe également des cas dans la langue où l'inverse est vrai : nous pourrions nous attendre à ce qu'une construction soit grammaticale en raison de la sémantique de l'expression, mais elle se révèle être agrammaticale en raison de la syntaxe. Examinons maintenant les prépositions *before* et *during* dans les phrases (6) et (7), respectivement.

(6) Alan sneezed **before** { the meeting with his student / the race / the party / the event }.

(7) Alan sneezed **during** { the meeting with his student / the race / the party / the event }.

Sur la base de ces données, les prépositions *before* et *during* semblent compatibles sur le plan sémantique avec des expressions qui font référence à un événement quelconque. Pour ce qui est de *before*, le type syntaxique de l'événement ne semble pas avoir d'importance. Par exemple, il pourrait y avoir une proposition complète (ST/SC) comme objet :

(8) Alan sneezed **before** { he met with his student / he raced / he partied / he attended the event }.

La préposition *during* est plus complexe sur le plan syntaxique. Elle n'admet pas de complément propositionnel :

(9) * Alan sneezed **during** { he met with his student / he raced / he partied / he attended the event }.

Le SDét *the meeting with his student* et la phrase *he met with his student* renvoient tous deux sémantiquement à l'événement « Alan meeting with his student », mais il s'agit d'unités syntaxiques différentes. La phrase en (9) représente une instance linguistique où la sémantique ne suffit pas pour expliquer les schémas descriptifs; la syntaxe a manifestement son importance.

En résumé, la syntaxe est certes importante lorsqu'il s'agit de déterminer la manière dont les phrases sont composées, mais il est également important d'examiner la sémantique séparément.

Vérifiez votre compréhension

Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais :

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=808#h5p-58>

Références

Williams, E. (1980). Predication. ; *Linguistic Inquiry*, ; 11(1), 203-238.

Williams, E. (1983). Semantic vs. syntactic categories. ; *Linguistics and Philosophy*, 423-446.

7.3 QUE SIGNIFIE CETTE PHRASE? IMPLICATIONS VS IMPLICATURES

Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais : <https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsofinguistics2/?p=804#oembed-1>

Implications

Dans ce chapitre, notre attention se porte sur la façon dont les sens des mots se combinent pour former le sens de la phrase. Pour analyser le sens d'un mot dans une langue, il ne suffit pas de l'examiner de façon isolée. Par exemple, pour comprendre le sens du verbe *soupirer*, se limiter à examiner simplement le mot *soupirer* ; ne serait pas éclairant. Ce que nous voulons analyser, c'est l'interaction de ce mot avec d'autres mots de la même langue : nous devons examiner comment ce mot est (ou n'est pas) utilisé dans des phrases de cette langue. Comme les phrases nous fournissent de l'information sur le sens des mots, nous allons d'abord réfléchir à ce que nous pouvons et ne pouvons pas conclure à partir du sens des phrases.

Examinons les phrases en (1) et en (2) :

(1) Le client a soupiré.

(2) Le client a émis un souffle.

Si la phrase en (1) est vraie, alors la phrase en (2) est nécessairement vraie aussi. Nous disons que la phrase en (1) ;**implique** la phrase (2), ou que la phrase en (2) est une ;**implication** ; de la phrase en (1). En utilisant les variables ;*p* ; et ;*q* ; comme substituts de phrases, nous pouvons définir l'implication de la manière suivante : ;*p* implique ;*q* si et seulement si ;*p* ; étant vrai fait en sorte que ;*q* ; est nécessairement vrai également.

Sémantique et mathématiques : les variables

En mathématiques, une **variable** est un symbole utilisé pour remplacer une valeur susceptible de changer. Par exemple, la formule mathématique pour calculer l'aire d'un cercle est πr^2 , où r est une variable qui représente le rayon du cercle. La valeur de r sera différente selon le cercle analysé. Si le cercle a un rayon de 3 cm, nous pouvons utiliser 3 cm pour r , ce qui nous donne une aire approximative de $28,26 \text{ cm}^2$. Si nous utilisons 10 m pour r , nous obtenons approximativement 314 m^2 . En sémantique, nous utilisons souvent des variables comme substituts, comme nous l'avons fait pour la définition des implications.

;

Il est possible de vérifier si quelque chose est nécessairement vrai dans une phrase en niant l'élément de sens en question à l'aide de « il n'est pas vrai que... » comme en (3), qui sera ensuite relié à la phrase d'origine à l'aide de « mais... » comme en (4). Par exemple, si nous voulons démontrer en (2) qu'il s'agit d'une implication de (1), nous devons déterminer ce qui se passe lorsque nous nions (2) et que nous le relient à (1).

(3) Il **n'est pas vrai que** le client a émis un souffle.

(4) \perp Le client a soupiré, mais il n'est pas vrai que le client a émis un souffle.

Le symbole \perp indique une **contradiction**. Une contradiction est une phrase qui n'est jamais vraie. Lorsque l'on nie l'implication d'une phrase, on obtient une contradiction. Ainsi, nous affirmons que la phrase en (4) est une contradiction. Nous pouvons également affirmer que la phrase en (3) ; **contredit** ; la phrase en (1). La phrase en (4) est une contradiction, car si l'on soupire, on expire nécessairement; il serait impossible de soupirer sans émettre un souffle. Cette contradiction nous fournit de l'information sur le sens du mot *soupirer*, en l'occurrence ce qui est exigé de cet événement.

;

Implicatures

Examinons d'autres choses que nous pourrions conclure à partir de la phrase en (1), reproduite ci-dessous en (5). Il serait possible de conclure la phrase en (6) en entendant ce qui est dit en (5).

(5) Le client a soupiré.

(6) Le client est en colère.

Cependant, est-ce que la phrase en (6) est une implication de la phrase en (5)? Effectuons un test de contradiction.

(7) **Il n'est pas vrai que** le client est en colère.

(8) Le client a soupiré, **mais** il n'est pas vrai que le client est en colère.

La phrase en (8) n'est *pas* une contradiction, ce qui signifie que la phrase en (6) n'est PAS une implication de la phrase en (5). La phrase en (6) est une **implicature** de la phrase en (5). En utilisant à nouveau les variables ;*p* ;et ;*q* comme substituts de phrases, ;*p* implique ;*q* si, selon le contexte, ;*p* suggère que ;*q* est vrai, mais que ;*q* n'est PAS nécessairement vrai. En d'autres mots, une implicature est une conclusion possible, mais non une certitude, à partir d'une phrase. Il est possible de démontrer que quelque chose n'est *pas* nécessairement vrai en **l'annulant** (en le niant sans contradiction), comme nous l'avons fait en (8). Les implicatures sont annulables parce qu'elles ne doivent pas toujours être vraies. Par exemple, il est possible dans ce cas que le client ait soupiré pour d'autres raisons : parce qu'il était soulagé, par exemple. ;

Les implicatures seront abordées de façon plus détaillée au chapitre 8. Pour l'instant, il est important de comprendre ce que nous entendons lorsque nous affirmons qu'une phrase « signifie » quelque chose : s'agit-il d'une implication ou d'une implicature?

;

Présuppositions

Examinons la phrase suivante.

(9) Le restaurant a cessé de facturer un supplément pour le guacamole.

La phrase en (9) exprime que le restaurant ne demande plus de supplément pour le guacamole. C'est probablement une bonne chose pour les clients qui espèrent économiser sur leur repas. Cependant, les amateurs de guacamole pourraient tout de même être légèrement contrariés par ce qui est exprimé dans cette phrase, car celle-ci « signifie » également ce qui est énoncé en (10).

(10) Le restaurant facturait un supplément pour le guacamole.

La phrase en (10) est une implication de la phrase en (9), comme nous pouvons le voir ci-dessous :

(11) \perp Le restaurant a cessé de facturer un supplément pour le guacamole, **mais il n'est pas vrai** qu'il facturait un supplément pour le guacamole.

La phrase en (10) est un type particulier d'implication que l'on appelle **présupposition**. Une présupposition est une implication qu'une phrase tient pour acquise. La phrase en (9) présuppose la phrase en (10), ce qui signifie que la phrase en (9) suppose que la phrase en (10) est déjà vraie. Pour illustrer cela, imaginez la conversation suivante :

(12) Hanna : Le restaurant a cessé de facturer un supplément pour le guacamole.
Ken : Ce n'est pas vrai!

Dans la phrase en (12), la seule chose que Ken peut contester est si le restaurant a *cessé* ou non de facturer un supplément pour le guacamole. Même si Ken dit « ce n'est pas vrai », Ken et Hanna supposent dans cette conversation que le restaurant facturait un supplément pour le guacamole par le passé. C'est ce que nous entendons lorsque nous affirmons que le contenu de la présupposition est tenu pour acquis.

Comme une présupposition est ce qui doit être vrai *avant* que la phrase soit prononcée, celle-ci ne peut pas faire l'objet d'une négation ou d'une remise en cause dans la phrase principale. Examinons maintenant (13) et (14).

(13)	Il n'est pas vrai que le restaurant a cessé de facturer un supplément pour le guacamole. (Cela implique toujours que « le restaurant facturait un supplément pour le guacamole ».)	(test de négation) ;
(14)	Le restaurant a-t-il cessé de facturer un supplément pour le guacamole? (Cela implique toujours que « le restaurant facturait un supplément pour le guacamole ».)	(test de question) ;

Les phrases en (13) et (14) présupposent toujours la phrase en (10) : « le restaurant facturait un supplément pour le guacamole ». Le fait qu'un élément de sens « survive » à la négation et aux questions est un bon indicateur pour déterminer s'il s'agit d'une présupposition ou non. Comparez les phrases en (13) et (14) à une implication régulière (et non à une présupposition) en (15). Qu'advient-il de l'implication voulant que le client ait émis un souffle en (16) et (17)?

-
- (15) Le client a soupiré.
(Cela implique que « le client a émis un souffle ».)
- (16) Il n'est pas vrai que le client a soupiré. **(test de négation)**
(Cela n'implique pas que « le client a émis un souffle ».) ;
- (17) Le client a-t-il soupiré? **(test de question)**
(Cela n'implique pas que « le client a émis un souffle ».) ;
-

L'implication présente dans la phrase en (15) n'existe plus dans les phrases en (16) et (17). S'il n'est pas vrai que le client a soupiré, nous ne pouvons pas nécessairement conclure qu'il a émis un souffle. Si nous *demandons* si le client a soupiré, nous ne pouvons pas non plus conclure nécessairement qu'il a émis un souffle.

;

En résumé, il existe deux principaux types de relations de sens propositionnel que nous avons examinés dans cette section : les **implications** et les **implicatures**. Les implications peuvent également être subdivisées en implications « régulières » et en présuppositions. ;

;

Vérifiez votre compréhension

Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais :

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=804#h5p-57>

;

Références

Frege, G. (1892). Über sinn und bedeutung. ;*Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik*, ;100, 25-50.

Kratzer, A., et Heim, I. (1998). ;*Semantics in Generative Grammar* ; (Vol. 1185). Oxford: Blackwell.

Karttunen, L. (1973). Presuppositions of compound sentences. ;*Linguistic Inquiry*, ;4(2), 169-193.

Strawson, P. F. (1950). On referring. ;*Mind*, ;59(235), 320-344.

7.4 LE LEXIQUE MENTAL

Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais : <https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=806#oembed-1>

Dans les chapitres précédents, nous avons examiné certaines des **régularités** qui s'opèrent dans la langue, soit des schémas prévisibles basés sur des règles. Par exemple, en anglais, le pluriel *-s /z/* se transforme en [ɪz] à la suite des consonnes sifflantes (= à haute fréquence, produisant un son sifflant). ;Il s'agit d'un **schéma** régulier, car si un nom dénombrable se termine par une consonne sifflante, nous pouvons prédire que le pluralisateur sera ;[ɪz]. Nous pouvons associer la régularité à la prévisibilité : si quelque chose est prévisible, il s'agit d'une règle régulière. Imaginez qu'une nouvelle boisson appelée *Loquesh* [lowkwɛʃ] a été inventée au Canada. Même si vous n'avez probablement jamais entendu ce mot de votre vie, vous pouvez prédire que si nous le pluralisons en utilisant la morphologie plurielle anglaise régulière, il se prononcerait [lowkwɛʃɪz] et non *[lowkwɛʃz] ou *[lowkwɛʃs]. Les règles régulières que vous avez en mémoire font partie de la grammaire de l'utilisateur de la langue (ou **grammaire mentale**; voir le chapitre 1). ;

Cependant, certains éléments de la langue ne sont pas prévisibles de cette manière. Il existe des éléments **irréguliers**. Prenons l'exemple du morphème *goose* en anglais. Le fait que le flux de sons [guws] (*goose*) fasse référence à un grand oiseau aquatique au long cou n'est pas un schéma prévisible en anglais. Comme nous l'avons vu au chapitre 1, ce lien entre la prononciation et le sens est **arbitraire**. Ce n'est pas que le son [g] signifie « long cou », [uw] signifie « eau », [s] signifie « bec », etc. : nous utilisons simplement cette combinaison de sons pour désigner cet animal en anglais. Si le lien entre le son et le sens *était* significatif, nous nous attendrions à ce qu'une même séquence de sons soit utilisée dans toutes les langues pour désigner « goose », ce qui n'est évidemment pas le cas. Par exemple, en ojibwé, on utilise *nika* [nika], et en français, *oie* [wa]. Les correspondances entre signe et sens des morphèmes sont des irrégularités dans la langue, car vous devez simplement mémoriser le fait que dans votre communauté linguistique, certaines séquences de sons ou

de signes ont des significations particulières. Ces irrégularités – les éléments qui *ne peuvent* être prédits par des règles – sont emmagasinées dans votre **lexique**, lequel fait partie de votre grammaire mentale ou de votre compétence linguistique.

Petit rappel en matière de morphologie

Un **morphème libre** est un morphème qui peut exister indépendamment en tant que mot. Un **morphème lié** est un morphème qui ne peut pas exister indépendamment en tant que mot.

Le lexique (parfois appelé **lexique mental** dans ce contexte) correspond au stockage mental des informations linguistiques d'un utilisateur de la langue qui ne peuvent pas être saisies par des règles. Cela signifie donc que l'utilisateur stocke dans son lexique des unités linguistiques dont le sens ne peut être prédit à partir de leurs parties constitutives. Le sens qui ne peut être prédit à partir de ses parties constitutives est un sens **non compositionnel**. Par exemple, les **morphèmes libres** comme *goose*, *luck* et *go* en anglais ont un sens non compositionnel; vous ne pouvez pas décomposer leur sens en parties plus petites. Ils sont donc stockés dans le lexique. Les **affixes** ont également un sens non compositionnel, de sorte que les morphèmes comme *-s*, *-ly*, *un-*, *-er*, etc. sont également stockés dans le lexique.

Les **idiomes** sont également stockés dans le lexique. *Over the moon* est un exemple d'expression idiomatique : il s'agit d'une séquence de mots qui a un sens précis, mais dont le sens n'est pas compositionnel. Lorsqu'une personne dit qu'elle est *over the moon*, celle-ci ne se trouve probablement pas littéralement au-dessus de la lune; en anglais nord-américain, cela signifie que cette personne est extrêmement heureuse. Comme cette signification idiomatique de *over the moon* ne se décompose pas selon les sens distincts de *over*, de *the* et de *moon*, le sens de cette expression idiomatique n'est pas compositionnel. Il est important de se rappeler que différentes communautés linguistiques ont des syntagmes idiomatiques différents. En anglais nord-américain, *piece of cake* est une expression idiomatique qui signifie « facile ». Cependant, si vous dites en japonais *ke:ki hito-kire*; (littéralement « piece of cake » en anglais) avec l'intention de ; dire que quelque chose est facile, vous n'aurez pas de succès. Un Japonais pourra toutefois utiliser l'expression *asameshi-mae* (littéralement « before breakfast » en anglais) pour exprimer que quelque chose est facile. En langue des signes américaine, TRAIN GONE SORRY (comme nous pouvons le voir ci-dessous) est une expression idiomatique qui signifie à peu près « you missed what was said, and I'm not going to repeat it » (vous avez manqué ce qui a été dit, et je ne vais pas le répéter). En français, l'expression *les carottes sont cuites*; signifie « c'est trop tard, il n'y a plus rien à faire ». Dans chaque communauté linguistique, il existe différents idiomes. ;

;

;

Le contenu suivant est en anglais.

https://ecampusontario.pressbooks.pub/app/uploads/sites/1310/2022/02/EoL7ASL_TrainGoneSorry.mp4

Figure 7.4. TRAIN GONE SORRY (langue des signes américaine)

;

En suivant le même raisonnement que pour les expressions idiomatiques, il est possible d'affirmer que les composés **non compositionnels**, tels que *hotdog* (non compositionnel parce que *hotdog* ne signifie pas « a dog that is hot » [un chien qui est chaud]), sont également stockés dans le lexique. Les composés compositionnels comme *dog leash* ne sont probablement pas stockés dans le lexique : *dog* aurait sa propre entrée et *leash* aurait une entrée distincte.

Des mots tels que *skater*, *unluckily*, *reclassify* et d'autres mots multimorphiques ne sont *pas* non plus stockés dans le lexique. Ces mots ont un sens **compositionnel**, car leur sens est prévisible à partir de leurs parties constitutives : *skate* et *-er* pour *skater*; *un-*, *luck*, *-y*, et *-ly* pour *unluckily*, et *re-*, *class*, ; et *-ify* pour *reclassify*. ; L'idée est que vous n'avez pas besoin de « mémoriser » ce que signifie *unluckily* ;. Vous mémorisez ce que signifie *un-*, ce que signifie *luck*, ce que signifie *-y* et ce que signifie *-ly* séparément, puis les règles morphosyntaxiques de la grammaire les combinent pour former *unluckily* (malheureusement). De même, les syntagmes et les phrases ayant un sens compositionnel ne sont pas stockés dans le lexique. Par exemple, un syntagme comme *over the candle* ; (comme dans ; *I placed a jar over the candle* [J'ai placé un pot au-dessus de la bougie]) n'est pas stocké dans le lexique, à moins qu'il ne s'agisse d'une expression idiomatique dans cette communauté linguistique. ;

Nous utiliserons le terme **listème** (« listeme » en anglais) pour désigner tout ce qui a une entrée lexicale dans le lexique. Il s'agit d'un terme générique qui englobe les morphèmes, les expressions idiomatiques et certains composés. Nous les appelons *listèmes* parce qu'ils sont *listés* dans le lexique. Chaque listème du lexique possède une **entrée lexicale** qui contient les informations phonologiques, syntaxiques et sémantiques de l'expression linguistique. Ainsi, dans l'entrée lexicale de *goose*, nous trouvons la prononciation (/guws/), la catégorie syntaxique (nom) et, bien sûr, la signification, ou le **sens** de ce listème. ;

Notez que le lexique mental n'est pas comme un dictionnaire au sens propre, de sorte que certains éléments que vous trouvez dans une entrée de dictionnaire ne se trouvent pas nécessairement dans une entrée lexicale. Par exemple, si une langue possède un système d'écriture, certains utilisateurs de cette langue peuvent savoir comment les mots sont orthographiés. Cependant, vous n'avez pas à connaître l'**orthographe** pour être un utilisateur de la langue. Avez-vous déjà parlé à un enfant de cinq ans? Les enfants sont eux aussi des utilisateurs de la langue! Il est tout à fait possible qu'un enfant utilise des mots avec précision dans une conversation

sans en connaître l'orthographe. C'est pourquoi nous n'aborderons pas l'orthographe en tant que partie de la connaissance lexicale dans ce chapitre. De même, vous ne connaissez pas nécessairement l'**étymologie** du listème même si vous « connaissez » le listème. Si vous êtes un passionné de l'histoire des mots, vous savez peut-être que *goose* vient du vieil anglais *gōs*, mais un enfant de cinq ans ne le saurait certainement pas (beaucoup d'adultes non plus d'ailleurs!). Contrairement à la phonologie, à la syntaxe et à la sémantique, l'étymologie n'est pas quelque chose que vous assimilez naturellement lorsque vous apprenez un nouveau mot. Pour cette raison, nous excluons également l'étymologie lors de notre examen de la connaissance lexicale dans ce chapitre.

Certains linguistes affirment que les **formes fléchies irrégulières** des mots sont également stockées dans le lexique. Par exemple, le passé du verbe *go* (aller) n'est pas **goed*, mais plutôt *went*. Le pluriel de *goose* est *geese*, et non **gooses*. Puisque des expressions comme *went* et *geese* correspondent à des schémas irréguliers qui doivent être mémorisés, nous pouvons supposer qu'elles ont également leur propre entrée lexicale dans le lexique.

En résumé, le lexique est le stockage des irrégularités d'une langue. Chaque entrée lexicale est accompagnée des informations phonologiques, syntaxiques et sémantiques d'un listème. Cela nous amène à poser la question fondamentale de ce chapitre : qu'est-ce qui constitue la sémantique d'une entrée lexicale? Quelle est la nature même du sens d'un mot? Nous entamerons l'examen de cette question dans la section suivante.

;

Comment devenir linguiste : Le lexique de qui?

Il est important de se rappeler que, même au sein d'une communauté linguistique, le lexique d'un utilisateur pourrait différer de celui d'un autre utilisateur. Par exemple, mon frère et moi parlons tous les deux japonais, mais il connaît certains mots que je ne connais pas, et vice versa. Cependant, lorsque je compare mon lexique japonais à celui de mon frère, il y a suffisamment de recoupements pour que nous puissions communiquer l'un avec l'autre. En tant que personne d'origine japonaise-américaine ayant grandi en parlant à la fois le japonais et l'anglais américain, je remarque parfois que certains mots dans mon lexique anglais américain ont une signification différente de celle des autres locuteurs de l'anglais américain. Il m'est arrivé que des gens me regardent avec étonnement parce que je parlais de feux *bleus* pour désigner les feux de circulation verts au Canada. ;Ao ;*en japonais se traduit généralement par « bleu » et, dans la plupart des cas, il désigne la même teinte que le mot anglais ;blue*. Toutefois, ;ao est également utilisé pour décrire des objets « verts », comme les feux de circulation, les pommes vertes et les légumes. C'est pourquoi j'ai eu le réflexe d'utiliser *blue* en anglais pour parler des feux de circulation. Il est tout à fait possible que ma représentation lexicale du mot anglais *blue* ; ne soit pas la même que celle de nombreux Américains. Il est également possible que toutes les personnes qui savent parler le japonais et l'anglais n'aient pas la même représentation que moi! Cela signifie-t-il que j'ai stocké dans ma mémoire le « mauvais » sens de *blue*? Je ne pense pas que ce soit le cas. En fait, ;*blue* ; a un certain sens dans mon ;**idiolecte**. Dans le présent chapitre, nous utilisons des données linguistiques communément admises pour faire des inférences sur le sens lexical à un niveau général. Ainsi, dans ce manuel, vous ne trouverez

pas d'analyse concernant le fait que *blue* en anglais peut aussi signifier « green » en anglais ;. Cependant, nous jugeons important de reconnaître explicitement qu'il existe des variations sémantiques, tout comme il existe des variations phonologiques, syntaxiques et morphologiques. Par exemple, dans ce chapitre, je pourrais dire que l'énoncé « *she is very alive* » ;est bien formé sur le plan descriptif en anglais canadien, mais il est tout à fait possible que certaines personnes le trouvent mal formé dans leur dialecte ou idiolecte. Lorsque des variations sémantiques sont particulièrement répandues, des remarques viendront le préciser. Cependant, en général, il est important de comprendre que vos jugements peuvent différer et que votre idiolecte est tout à fait valable. Lorsque vous serez en présence d'une variation sémantique, nous espérons que vous mettrez vos compétences linguistiques en pratique et que vous poserez des questions comme « En quoi mon idiolecte ou dialecte diffère-t-il de celui présenté ici sur le plan descriptif? », « Dans quelle mesure le sens peut-il varier d'une langue à l'autre? » et « Que cela peut-il nous apprendre sur la manière dont le sens peut évoluer au fil du temps? ». L'objectif de ce chapitre est de mettre en lumière des schémas sémantiques intéressants au sein des langues et entre elles plutôt que de décrire le lexique d'une personne en particulier ou le sens d'un mot donné.

;

;

Vérifiez votre compréhension

Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais :

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=806#h5p-66>

Références

Harley, H. (2017). ; *English words: A linguistic introduction*. John Wiley & Sons.

Murphy, M. L. (2010). ; *Lexical Meaning*. Cambridge University Press.

7.5 LA NATURE DU SENS LEXICAL

Vidéo, partie 1

;

Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais : <https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=940#oembed-1>

Vidéo, partie 2

;

Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais : <https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=940#oembed-2>

Connaissance lexicale et connaissance du monde

Nous sommes maintenant prêts à aborder la grande question de ce chapitre : qu'est-ce que le sens lexical? La nature du sens lexical fait encore l'objet de nombreux débats. Nous aborderons ici quelques théories du sens lexical.

« Qu'entend-on par le sens des mots? » Pour comprendre la difficulté de cette question, examinons d'abord

un exemple : le mot *chaise* ; (celui qui désigne un meuble). Il y a beaucoup de choses que vous savez sur les chaises en raison de votre expérience de vie. Autrement dit, vous avez beaucoup de ;**connaissances du monde** ; (que l'on appelle parfois ;**connaissances encyclopédiques**) à propos des chaises. La connaissance du monde fait partie de votre ;**cognition** générale, c'est-à-dire l'ensemble des processus mentaux utilisés pour acquérir de nouvelles connaissances. Le concept de ;**chaise** que vous avez en tête est un sous-ensemble de cette connaissance du monde. Les concepts sont les éléments constitutifs de la pensée. Ainsi, votre concept de ;*chaise* ;est votre compréhension abstraite de ce qu'est une chaise. L'expression linguistique *chaise* est étroitement liée à un groupe de concepts; ce lien constitue la signification linguistique, ou le sens de ce mot.

La question est maintenant de savoir quelle est la relation entre l'entrée lexicale ;*chaise* ;et votre conception d'une chaise. Une question fondamentale que nous devons nous poser est de savoir si le sens lexical et les concepts sont des choses distinctes ou si les sens lexicaux *sont des* concepts. Si nous établissons qu'il s'agit de choses distinctes, l'architecture de l'esprit pourrait ressembler à la représentation de la figure 7.5. L'étoile dans l'image indique ce qu'est le « sens » selon cette théorie.

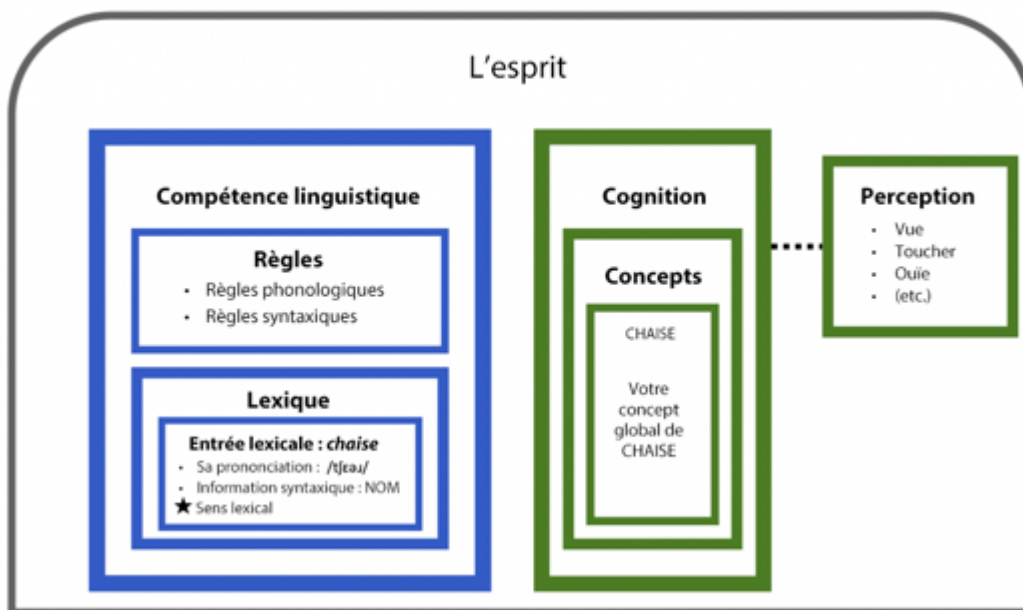


Figure 7.5. Le sens lexical est complètement séparé des concepts.

Selon cette approche, l'entrée lexicale du mot *chaise* serait accompagnée d'informations phonologiques (la manière dont le mot se prononce ou est représenté en langue des signes), syntaxiques (la catégorie syntaxique) ainsi que sémantiques, c'est-à-dire le sens lexical. Ainsi, nous pourrions affirmer que l'entrée lexicale pour *chaise* est accompagnée d'une certaine description de la « définition ». Les études antérieures sur la sémantique lexicale tendaient à adopter cette approche selon laquelle les « sens sont des définitions », notamment les travaux de Jerrold J. Katz et de ses collègues dans les années 1960 et 1970 (Katz et Fodor 1962, Katz et Postal 1964, Katz 1972). Cette approche suppose que la définition est de nature purement linguistique.

Cette définition serait cohérente avec votre conception des chaises : ce que vous savez des chaises oriente votre définition de celles-ci. Toutefois, à proprement parler, le sens lui-même n'est pas un concept. Si nous supposons qu'il y a une séparation entre la connaissance lexicale et la connaissance du monde, nous pourrions penser que des énoncés comme « c'est un objet dénombrable », « on peut s'asseoir dessus », « l'objet a un dossier », « l'objet a un siège », etc. feraient partie de la connaissance lexicale. La connaissance du monde non lexicale des chaises peut inclure des énoncés comme « on peut se tenir dessus », « elles sont souvent en bois », « on peut les acheter », « les gens achètent généralement des chaises assorties à leur table de cuisine », « IKEA vend des chaises », « il existe un jeu qui consiste à écouter de la musique et à marcher autour des chaises, puis à s'asseoir sur l'une d'elles lorsque la musique s'arrête », « j'aime les chaises », etc. Selon les normes conventionnelles, on considère généralement que la connaissance non lexicale comprend des éléments comme les sentiments subjectifs évoqués et les propriétés qui sont décrites à l'aide de qualificatifs non universels comme ; « habituellement » et « souvent ». Cependant, il est difficile de distinguer ce qui est considéré comme une connaissance lexicale de ce qui ne l'est pas, et il n'y a pas de consensus sur ce qui constitue une connaissance linguistique par rapport à une connaissance du monde. Il semble certainement que les énoncés comme « les gens achètent généralement des chaises assorties à leur table de cuisine » ne font pas partie de la « définition » de *chaise*, mais qu'en est-il d'un énoncé comme « elles ont généralement quatre pieds »?

; Certains linguistes soutiendraient que seules les conditions **nécessaires et suffisantes** pour définir une ; *chaise* feraient partie de son sens lexical – soit juste assez d'informations pour la distinguer d'autres classes d'objets. Pour reprendre la terminologie de la section 7.3, le sens lexical inclurait uniquement les éléments que l'énoncé *x est une chaise* ; **impliquerait**. Ainsi, si *x* est une chaise, les conditions nécessaires et suffisantes pour définir *chaise* formeraient la « liste de contrôle » suivante :

- le but de *x* est de permettre à une personne de s'asseoir;
- *x* a un siège;
- *x* a un dossier.

Pour illustrer un autre exemple, les conditions nécessaires et suffisantes pour définir *biche* pourraient être les suivantes :

- *x* est un cerf (une sorte d'animal);
- *x* est un adulte;
- *x* est une femelle.

Nous appelons ces conditions « conditions nécessaires et suffisantes » parce qu'elles sont nécessaires pour distinguer la catégorie *biche* des autres catégories et qu'elles sont également suffisantes pour effectuer une distinction (c'est-à-dire qu'il n'est pas nécessaire d'ajouter d'autres conditions). Ainsi, pour le mot ; *biche*, il est **nécessaire** de préciser que « *x* est un cerf », sans quoi nous inclurions à tort d'autres animaux femelles

adultes dans la catégorie ;*biche*, par exemple, les vaches. L'énoncé « x est une femelle » est également nécessaire : sans celui-ci, nous inclurions à tort d'autres cerfs adultes, par exemple les mâles. Collectivement, ces quatre conditions sont **suffisantes** : nous n'avons pas besoin de conditions supplémentaires comme « x vit dans une forêt »; « certaines vivent dans les montagnes ». Les conditions énumérées sont *suffisantes* parce qu'il s'agit du nombre minimum de conditions nécessaires pour distinguer les biches des non-biches.

La limite de cette approche de type « liste de contrôle » du sens lexical réside dans le fait que la frontière entre les catégories de choses n'est pas aussi claire que ne le laisse entendre la théorie. Les mots *chaise* et *biche* pourraient être des catégories relativement intuitives ;(nous pouvons avoir des doutes quant à l'idée qu'une chaise nécessite un dossier; effectuez une recherche d'images en ligne pour « chaise sans dossier » entre guillemets, vous verrez bien!). Mais qu'en est-il des autres objets? Qu'est-ce qui distingue une veste d'un manteau? Quel est le sens du verbe « tourner » par rapport à « tourner »? Quelle est la quantité d'humidité nécessaire pour qualifier quelque chose de « moite »? Un hot-dog est-il un sandwich? Effectuez une recherche à propos de l'expression anglaise « the cube rule » sur Internet afin de voir les tentatives comiques et infructueuses de certaines personnes qui tentent de définir les conditions nécessaires et suffisantes pour certaines catégories d'aliments.

L'expérience montre que les gens n'ont souvent pas de jugement précis à l'égard des catégories de choses. Examinons les images de la figure 7.6 ci-dessous qui s'inspirent des stimuli de l'étude de Labov (1973).



Figure 7.6. Tasse ou bol?

Votre tâche est la suivante : classez chacun des objets étiquetés de 1 à 5 dans la catégorie des tasses ou des bols. La plupart des gens s'accordent pour dire que 1 est une tasse, tandis que 5 est un bol. Les gens sont généralement beaucoup moins certains en ce qui concerne les objets 2 à 4, en particulier le 3, ce qui suscite parfois même des désaccords. Si nous formulons l'hypothèse que dans notre lexique mental des conditions nécessaires et suffisantes clairement définies sont répertoriées pour la notion de « tasse », nous devrions être en mesure de catégoriser les éléments 1 à 5 comme étant une tasse ou non sans aucun problème. Le fait que nous ne puissions pas le faire suggère que le sens ne se limite pas à une liste d'exigences minimales. Il est intéressant de noter que les participants à une expérience de ce type estiment que des informations comme « ce qui entre dans cet objet » sont utiles dans le processus de catégorisation. Par exemple, si l'objet 3 contenait du macaroni au fromage, les gens diraient probablement qu'il s'agit d'un bol. S'il contenait du thé, les gens seraient plus enclins

à dire qu'il s'agit d'une tasse. Il semble que les frontières entre les catégories soient floues et que le sens lexical des mots repose sur une connaissance du monde bien plus importante que les simples conditions « nécessaires et suffisantes ».

;

Les sens lexicaux sont-ils des concepts?

La première théorie du sens lexical que nous avons examinée (figure 7.5) partait du principe que le sens lexical est une chose distincte des concepts. Une théorie concurrente du sens lexical veut que les sens lexicaux *soient* des concepts. Autrement dit, selon cette approche, le listème ;*chaise* dans le lexique n'a pas de « définition » dans l'entrée lexicale – le concept qui est associé à ;*chaise* est le « sens ». La figure 7.7 illustre une façon dont ce type d'approche peut fonctionner. Encore une fois, l'étoile dans le diagramme indique le « sens » du mot selon cette approche. Comparez cette représentation à celle de la figure 7.5.

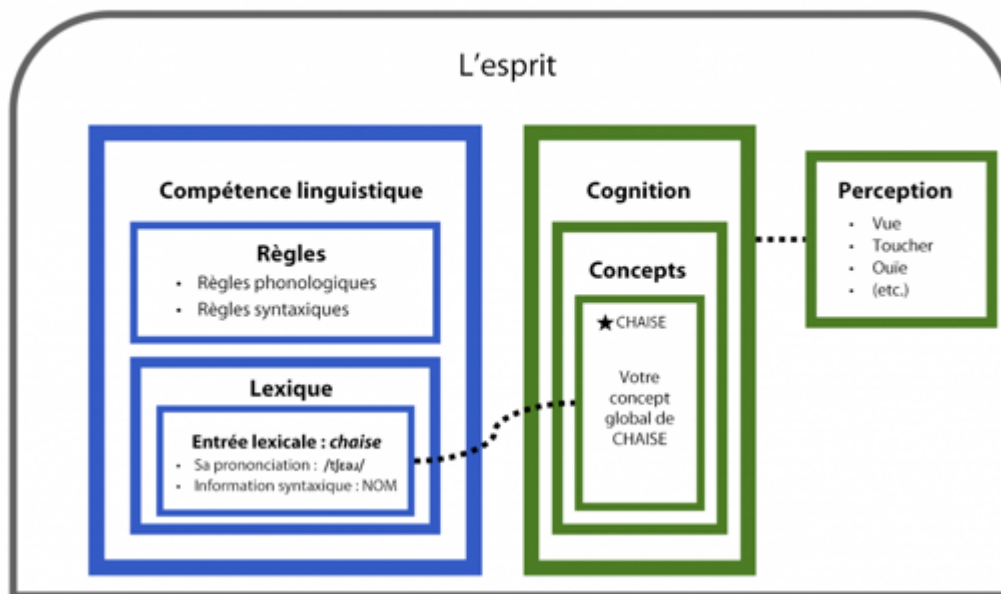


Figure 7.7. Le sens lexical de chaise est l'ensemble du concept de chaise.

Cette version de la théorie des « concepts en tant que sens » est ce que nous pourrions appeler l'approche *maximaliste* : littéralement, le « sens » de ;*chaise* ; comprendrait tout ce que vous savez sur les chaises, y compris des choses comme « IKEA vend des chaises » et « il existe un jeu qui consiste à écouter de la musique et à marcher autour des chaises, puis à s'asseoir sur l'une d'elles lorsque la musique s'arrête ». La théorie de sémantique conceptuelle de Ray Jackendoff (1976) adopte cette approche. Selon la sémantique conceptuelle, seules la phonologie et la syntaxe du listème sont directement associées au lexique. L'entrée lexicale ne contient pas de sémantique distincte du listème – le sens est la représentation conceptuelle dans votre cognition à

laquelle le listème est lié. L'une des raisons pour postuler que notre faculté linguistique a accès à notre faculté cognitive générale est le fait que la langue est quelque chose que nous utilisons pour réagir aux choses que nous percevons. Nous décrivons les choses que nous voyons, touchons, entendons, etc.

Une approche *intermédiaire* pourrait se situer entre l'approche du « sens en tant que définition » et l'approche du « sens en tant que concepts ». Selon ce type d'approche, les listèmes ont une représentation sémantique dans l'entrée lexicale du lexique (comme dans la figure 7.5), mais le sens lexical a un accès limité au module conceptuel cognitif. Tous les sémanticiens sont d'accord pour dire qu'il existe des phénomènes linguistiques influencés par certains concepts.



Figure 7.8. Tasse prototypique

Par exemple, *I started a meal* en anglais peut signifier « I started eating a meal » (J'ai commencé à manger un repas) ou « I started preparing a meal » (J'ai commencé à préparer un repas), tandis que *I started a book* signifie « I started reading a book » (J'ai commencé à lire un livre) ou « I started writing a book » (J'ai commencé à écrire un livre). Le premier sens de chaque mot renvoie au **but prévu** de cet objet, et le second sens indique **comment cet objet a été créé**. De telles données nous amènent à constater que les mots activent des concepts comme « le but de l'objet » et la « manière dont l'objet a été créé ». Une façon d'analyser cela dans le cadre de l'architecture de l'esprit est que le sens lexical de *repas*, *livre*, *chaise*, *tasse*, etc. (et de tous les noms, en fait) sur le plan de la compétence linguistique possède un modèle qui demande de « préciser le but prévu de cet objet » et de « préciser la manière dont l'objet a été créé ». Ensuite, il récupère les informations nécessaires à partir de vos concepts sur le plan cognitif. C'est à peu près l'approche adoptée, entre autres, par la théorie du lexique génératif de James Pustejovsky (1995).

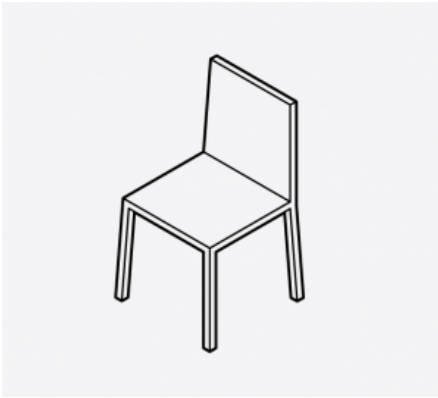


Figure 7.9. Chaise prototypique

Que vous pensiez ou non que les sens lexicaux sont des concepts, il y a une chose qu'aucune des deux approches n'a expliquée jusqu'à présent : les effets des **prototypes** ;. Nous avons déjà vu dans l'expérience « tasse ou bol? » que certains objets sont « manifestement » des tasses ou « manifestement » des bols, et que d'autres se situent dans la zone grise. Même si vous ne pouvez pas dire *précisément* ce qui fait qu'une tasse est une tasse,



Figure 7.10. Chaise non prototypique

vous avez probablement des intuitions quant à l'aspect d'une tasse typique : pour de nombreux Canadiens, une **tasse prototypique** ; ressemble probablement à celle de la figure 7.8. Un membre prototypique d'une catégorie occupe une position centrale dans cette catégorie; une tasse prototypique est une tasse qui représente parfaitement les caractéristiques typiques d'une tasse. Si je vous demande d'imaginer une chaise, à quoi pensez-vous immédiatement? Beaucoup d'entre vous ont probablement imaginé une chose semblable à celle présentée à la figure 7.9 (une chaise prototypique) plutôt qu'une chose comme celle présentée à la figure 7.10 (une chaise non prototypique).

Si je vous demandais de nommer cinq espèces d'oiseaux, qu'écririez-vous? En général, des oiseaux comme le *rouge-gorge* et le *moineau* ; sont en tête de liste pour de nombreuses personnes, mais des oiseaux comme le *pingouin* ne sont pas nommés aussi fréquemment. De telles expériences, rendues célèbres par Eleanor Rosch,

suggèrent que notre esprit organise les concepts en fonction de leur prototypicalité (Rosch 1973, 1975, entre autres).

Si nous adoptons l'approche selon laquelle « les sens sont des concepts » dans le cadre du sens lexical, alors nous pourrions modifier l'architecture de l'esprit pour qu'elle ressemble à ceci :

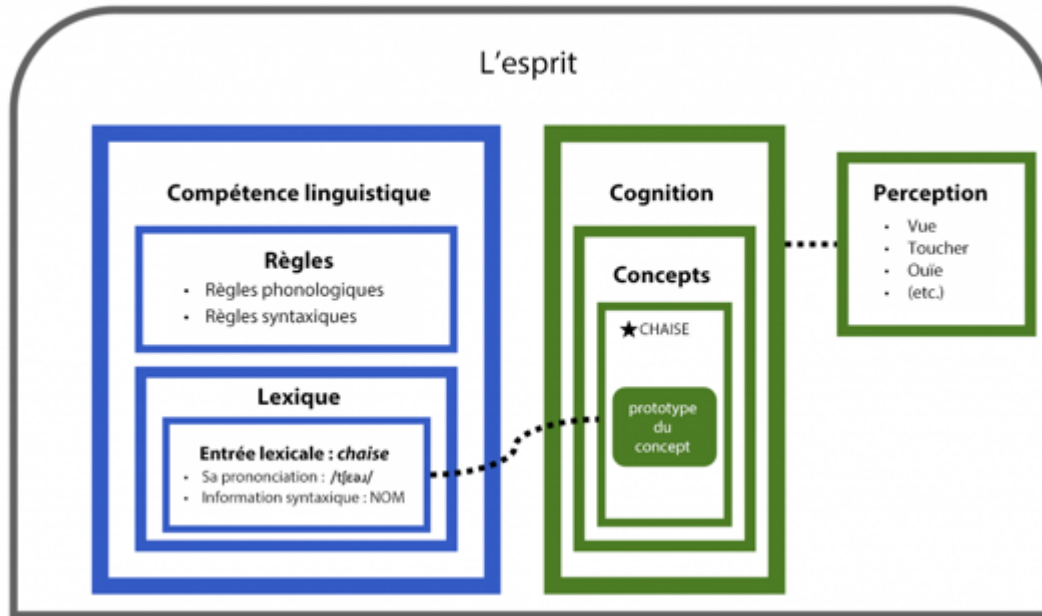


Figure 7.11. Le sens lexical de *chaise* est l'ensemble du concept de *chaise*, mais ce concept a une structure organisée par la prototypicalité.

;

Selon la théorie illustrée à la figure 7.11, nous supposerions toujours que le sens lexical de *chaise* est le concept associé à *chaise*, mais ce concept aurait une structure plus élaborée. Auparavant, le concept de *chaise* était un ensemble désorganisé de ce que vous saviez sur les chaises. Ainsi, les énoncés « la chaise musicale est un jeu qui nécessite des chaises » et « les chaises ont parfois un seul pied » auraient eu la même importance que quelque chose comme « le but d'une chaise est de permettre à une personne de s'asseoir ». Selon la théorie du prototype des concepts, le concept de *chaise* serait organisé en fonction de la prototypicalité, le prototype du concept étant le « noyau ». Cela signifie qu'au « centre » de votre connaissance des chaises, on trouve, par exemple, le fait qu'une chaise est destinée à asseoir une personne et qu'elle a généralement quatre pieds. C'est ce qui se trouve au « centre » du concept qui aura plus d'importance dans l'organisation du concept. En d'autres mots, ce qui est au centre serait considéré comme plus important pour déterminer ce qu'est une chaise. Des informations moins centrales, telles que le fait que la chaise musicale est un jeu qui nécessite des chaises ou que parfois les chaises n'ont qu'un seul pied, seraient plus éloignées de ce noyau conceptuel. Cela explique pourquoi

nous avons tendance à penser à l'exemple le plus prototypique d'une catégorie lorsqu'on nous demande de nommer un membre de cette catégorie.

La langue, le pouvoir et notre relation avec les mots

Quelle que soit la théorie du sens lexical que nous adoptons, il est indéniable que nos expériences individuelles façonnent notre rapport aux mots. Cela signifie bien sûr que notre expérience du monde influence notre compréhension du sens des mots (par exemple, la compréhension du sens de *bourse* par une passionnée de mode peut être très différente de celle d'une personne qui ne l'est pas), mais il y a aussi d'autres effets. Par exemple, dans une étude portant sur 51 anciens combattants, les chercheurs ont constaté que les anciens combattants ayant un TSPT (trouble de stress post-traumatique) et les anciens combattants sans TSPT traitent différemment les mots liés au combat (Khanna et al., 2017). En particulier, dans un **test de Stroop** ; au cours duquel les participants devaient dire le nom de la couleur dans laquelle un mot est écrit (au lieu de lire le mot lui-même), les anciens combattants ayant un TSPT (31 des 51 participants) ont répondu de manière considérablement plus lente aux mots liés au combat qu'aux mots plus neutres et qu'aux mots « menaçants » sans lien avec le combat. Aucune différence importante dans le temps de réponse aux différentes catégories de mots n'a été relevée chez les anciens combattants n'ayant pas de TSPT (20 des 51 participants). Les chercheurs ont également examiné l'activité cérébrale des anciens combattants au cours de ce type de tâche et ont observé que l'activité était réduite dans la partie du cerveau qui régule les émotions chez les anciens combattants ayant un TSPT. Comme nous l'avons vu au chapitre 1, les mots sont puissants et déclenchent parfois de fortes réactions émotionnelles et physiologiques. Des mots qui ne sont pas traumatisants pour vous peuvent avoir un effet complètement différent sur d'autres personnes. C'est une chose dont nous devrions tenir compte lorsque nous réfléchissons à la manière d'utiliser les mots. Le sens littéral du mot n'est pas la seule chose évoquée lorsqu'un mot est prononcé, et certains mots sont accompagnés d'une histoire, parfois personnelle, parfois plus répandue en tant que traumatisme transgénérationnel (en particulier chez les communautés marginalisées). Ainsi, si quelqu'un dit « ce mot m'est pénible à entendre ou à lire », essayons de ne pas rejeter son affirmation en nous limitant uniquement au sens littéral du mot ou à notre perception qui considère ce mot comme inoffensif.

;

Quelle que soit la théorie du sens lexical à laquelle nous adhérons, nous savons que certaines informations influencent le comportement grammatical d'un mot. Par exemple, *j'ai bu la chaise* semble nettement étrange

par rapport à *j'ai bu le thé*. Ces données suggèrent que les concepts relatifs à l'état de la matière des objets physiques sont importants dans une langue. Dans les sections suivantes, nous étudierons les autres types d'informations auxquels la langue attache généralement de l'importance, et ce, quelles que soient les langues. Cela nous aidera à répondre à des questions sur le sens lexical à un niveau plus global : quelles sont les catégories de sens présentes dans la langue?

;

Vérifiez votre compréhension

Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais :

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=940#h5p-71>

Références

Jackendoff, R. (1976). Toward an explanatory semantic representation. *Linguistic Inquiry*, 7(1):89–150.

Ježek, E. (2016). Lexical information. In *The Lexicon: An Introduction*. Oxford University Press.

Katz, J. J. (1972). *Semantic Theory*. Harper et Row, New York.

Katz, J. J. and Fodor, J. A. (1963). The structure of a semantic theory. *Language*, 39:170–210.

Katz, J. J. and Postal, P. M. (1964). *An Integrated Theory of Linguistic Descriptions*. MIT Press, Cambridge, MA.

Labov, W. (1973). The boundaries of words and their meanings. In Bailey, C.-J. and Shuy, R. W., editors, *New Ways of Analyzing Variation in English*, pages 340–371, Washington D.C. Georgetown University Press.

Murphy, M. L. (2010). *Lexical Meaning*. Cambridge University Press, Cambridge, MA.

Pustejovsky, J. (1995). *The Generative Lexicon*. MIT Press, Cambridge, MA.

Rosch, E. H. (1973). Natural categories. ;*Cognitive psychology*, ;4(3), 328-350.

Rosch, E. (1975). Cognitive reference points. ;*Cognitive psychology*, ;7(4), 532-547.

7.6 ÉVÉNEMENTS ET RÔLES THÉMATIQUES

Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais : <https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=819#oembed-1>

Jusqu'à présent, dans ce chapitre, nous avons discuté des divers types de sens et des différentes théories sur la manière dont le sens lexical s'articule dans notre esprit. Dans cette section, nous nous pencherons sur des phénomènes linguistiques qui mettent de l'avant notre compétence sémantique en tant qu'utilisateurs de la langue. Pour aborder le sens d'une perspective linguistique, il faut rechercher des **modèles** sémantiques. Voici quelques questions auxquelles nous répondrons en analysant la signification linguistique :

1. Pourquoi cette combinaison de morphèmes est-elle formée adéquatement et pourquoi cette combinaison de morphèmes est-elle formée inadéquatement? Qu'est-ce que cela m'apprend sur la sémantique lexicale de ce mot? Quels sont les autres mots qui se comportent de cette façon? Par exemple, *I drank the water* (J'ai bu l'eau) semble correct, contrairement à *I drank the ice* (J'ai bu la glace); cela nous indique que le verbe *drink* exige que son argument objet soit liquide.
2. Quelles sont les catégories sémantiques de la langue? Quelles sont les classes sémantiques des verbes? Quelles sont les classes sémantiques des noms? Quelles sont les classes sémantiques d'adjectifs?
3. À quels types d'informations la signification linguistique est-elle généralement sensible?
4. De quelles manières les paramètres sémantiques varient-ils d'une langue à l'autre?

Pour faciliter le suivi de la question 2, les sections suivantes sont organisées par catégories syntaxiques. La présente section (7.6) porte sur les verbes, la section 7.7 sur les noms et les sections 7.8 et 7.9 sur les adjectifs.

Comment devenir linguiste : Sens et inacceptabilité

Nous avons déjà vu que le symbole de l'astérisque * indique qu'une expression linguistique est mal formée sur le plan descriptif (agrammaticale). Par exemple, la phrase suivante est agrammaticale en anglais :

;

(1) *Karen made scarf the.

;

L'agrammaticalité de (1) est manifestement due à l'ordre des mots dans le SDét ;*the scarf*: l'anglais étant une langue à tête en position initiale, le déterminant doit précéder le syntagme nominal. Cette règle syntaxique est violée dans la phrase (1), laquelle est donc inacceptable sur le plan descriptif.

Lorsqu'une description erronée concerne le sens (plutôt que la syntaxe comme dans la phrase [1]), les linguistes utilisent parfois le dièse ou symbole #, comme dans la phrase (2).

;

(2) (Contexte : Mako danced a tango [a kind of dance].)

#Mako recited a tango.

(Sens de l'expression : « Mako performed a tango »)

;

(3) (Contexte : Tamara put her hands together quietly to meditate.)

#Tamara clapped.

(Sens de l'expression : « Tamara put her hands together »)

Les phrases (2) et (3) sont toutes deux syntaxiquement bien formées, mais elles sont **inadéquates** dans le contexte donné (c'est-à-dire que la phrase est syntaxiquement correcte, mais qu'il ne s'agit pas de quelque chose que l'on dirait dans ce contexte particulier). Le # indique ce type particulier d'anomalie linguistique. Notons toutefois que certains linguistes utilisent l'astérisque (*) de façon plus générale pour tous les types de violations descriptives qu'elles soient d'ordre syntaxique, sémantique, pragmatique ou phonologique. On utilise aussi le point d'interrogation (?) lorsque le jugement d'acceptabilité n'est pas tranché (par exemple, « pas trop mauvais, mais pas parfait non plus »).

Les phrases comme (2) et (3) sont utiles si vous essayez de comprendre le sens d'un mot. Pour déterminer le sens d'un mot, on commence par formuler une hypothèse sur la base d'observations. Supposons que vous observiez

en anglais parlé que vous pouvez dire des choses comme *Tamara clapped* si Tamara est en train d'applaudir. À partir de là, nous émettons l'hypothèse que *clap* signifie « joindre les mains ». Voici le processus de réflexion : Ainsi, *SI* cette hypothèse est correcte, *ALORS* dans tout contexte où les mains se joignent simplement, comme dans l'exemple (3), vous devriez pouvoir utiliser le verbe *clap*. Mettons donc à l'essai cette hypothèse : dans un contexte comme celui du verbe ;*clap*, peut-on dire ;*Tamara clapped*? Je pense que beaucoup d'anglophones diraient non : c'est inadéquat dans ce contexte (d'où le signe dièse). Cette petite expérience suggère que notre hypothèse était erronée, et que *clap* ;a un sens plus large que le simple fait de joindre les mains. Quelle est, selon vous, la condition supplémentaire requise pour que l'on considère qu'une action correspond à ;*clapping*? (Voir « Vérifiez votre compréhension » à la fin de la présente section pour un exemple de réponse.)

La formulation et la mise à l'essai d'une hypothèse à l'aide de données, voilà en quoi consiste la réflexion d'un linguiste! Essayez de formuler une hypothèse sur le sens d'un mot, puis déterminez s'il existe des contre-exemples pour réfuter votre affirmation. Modifiez votre hypothèse pour tenir compte des contre-exemples. La répétition de ce processus vous permettra de mieux comprendre la sémantique lexicale de ce mot!

;

;

Retour sur la syntaxe : Arguments et rôles thématiques

Dans le chapitre Syntaxe (chapitre 6), nous avons appris que certains verbes sont **intransitifs**, certains **transitifs** et d'autres **bitransitifs**. Il est question ici du nombre **d'arguments** que prend le verbe. Les phrases (4), (5) et (6) montrent respectivement un exemple de verbe intransitif, de verbe transitif et de verbe bitransitif. Le **prédicat** est en gras et les arguments sont soulignés.

(4) Dan ;**blinked**.

(5) Ida **imitated** Raj.

(6) Cristina **gave** Alan a lab report.

Révision de la syntaxe!

Prédicat : ;l'état, l'événement ou l'activité que la phrase attribue à son sujet. Peut être utilisé de deux manières : (i) pour référer à tout ce qui se trouve dans la phrase, à l'exception du sujet, ou (ii) pour référer uniquement au verbe, à l'adjectif ou au nom de tête dans le « prédicat » décrit au point (i).

Argument : les participants à l'événement ou à l'état décrit par le prédicat.

;

Nous avons tendance à penser aux verbes lorsque nous évoquons les prédicats, mais comme nous l'avons rappelé au point 7.2, les noms et les adjectifs peuvent également être utilisés de manière prédicative. En anglais, les noms et les adjectifs utilisés de manière prédicative sont suivis de la copule ;*be*.

(7) The artist is **happy**.

(8) Abhi is a **student**

De nombreux prédicats renvoient à un type **d'événement**. Les événements sont **dynamiques** : quelque chose est en train de se produire. Les phrases (9) et (11) décrivent des événements.

(9) Kat built a table.

(10) Nana ran.

(11) Ivan put the paper in the envelope.

Certains prédicats n'indiquent pas que quelque chose « se produit » : ;ce qui se passe est en fait beaucoup plus **statif** (non dynamique). Les phrases (12) et (14) décrivent des états.

(12) Leila knew the student.

(13) The poster hung on the wall.

(14) The interviewer had purple hair.

On peut distinguer les événements des états du fait qu'un événement peut être une réponse à la question « Que s'est-il passé? », ce qui n'est généralement pas le cas pour les états. Les phrases (15) et (16) illustrent ce principe.

- (15) A : Que s'est-il passé? B : { Kat built a table. / Nana ran. / Ivan put the paper in the envelope. }
- (16) A : Que s'est-il passé? B : { #Leila knew the student / #The poster hung on the wall. / #The interviewer had purple hair. }

On utilise le terme générique **éventualité** pour désigner à la fois les événements et les états. Les verbes semblent coder les types d'éventualités impliquées dans leur sens.

Rappelons également que les participants aux éventualités jouent différents rôles en fonction de la nature du prédicat. Cela signifie que les informations lexicales des verbes ne spécifient pas seulement le nombre d'arguments auxquels ils sont liés, mais aussi le rôle de ces arguments. Il s'agit de **rôles thématiques**. Voici une liste des rôles thématiques présentés dans le chapitre Syntaxe :

- **Agent** : les agents sont des acteurs animés qui font des choses volontairement.
- **Cause** : généralement inanimés (non vivants), elles provoquent des événements, mais sans agir intentionnellement.
- **Thème** : le participant touché par l'événement peut être modifié par l'événement.
- **Instrument** : la chose qu'un agent utilise pour accomplir une action. (Souvent, mais pas nécessairement, avec un SP.)
- **Lieu** : le lieu où se déroule l'événement.
- **Ressenteur** : un participant animé qui fait l'expérience d'un état mental, y compris de perceptions (voir, entendre, etc.).
- **Objectif** : le lieu ou l'endroit qui reçoit le thème.

Le mythe de la langue!

On vous a peut-être appris que « le sujet fait l'action et que l'objet subit l'action » avant de suivre des cours de linguistique. C'est faux! Souvenez-vous du chapitre Syntaxe, **le sujet** et **l'objet** sont des notions structurelles : le sujet est la position du spécificateur du ST, et l'objet du verbe est le complément du verbe. Rappelez-vous que dans les constructions **passives** comme « *The document was written by Hong-Yan* », le sujet est le *document*, et pas du tout « l'auteur de l'action »!

Éventualités, implications et conjonctions

Que nous apprennent les rôles thématiques sur le sens des verbes? Examinons la phrase suivante :

(17) The chef lifted the egg with the spatula.

Cette phrase ;**implique** plusieurs choses :

1. Il y a eu un **événement de « lifting »**;
2. La **construction** était le **thème de** cet événement;
3. La **spatule** était **l'instrument de** cet événement;
4. **Le chef** était **l'agent de** cet événement.

Ce modèle d'implication est semblable aux implications des phrases coordonnées par la conjonction *and* :

(18) The big cat stole a treat **and** the small cat meowed

(18) implique ce qui suit :

1. The big cat stole a treat;
2. The small cat meowed.

Sur la base de cette similitude, nous pouvons aussi analyser la sémantique lexicale de ;*lift* comme impliquant également « and » (conjonction). ; En rassemblant toutes ces observations, nous pouvons proposer que la sémantique lexicale de *lift* spécifie les participants dont cet élément a besoin dans l'événement, et que cela s'exprime de manière conjonctive. En utilisant des **variables** (rappelons la section 7.3), nous pouvons exprimer le sens de *lift* de cette manière (on appelle parfois ce type de représentation sémantique qui fait référence à des événements la **sémantique événementielle**) :

(19) Il y a un événement ;« e » &
 « e » est un événement de « LIFTING » &
 x est le THÈME de « e » &
 y est l'INSTRUMENT de « e » &
 z est l'AGENT de « e ».

En sémantique et logique

,
« & » est un symbole logique qui exprime la conjonction : il signifie « et ». Vous connaissez peut-être ce symbole, car on l'utilise souvent dans la vie quotidienne en dehors des mathématiques, de la logique et de la linguistique. Vous pouvez également voir les symboles \wedge ou $-$ pour la conjonction logique; ils ont le même sens que &.

;

N'oubliez pas que les variables sont des substituts. L'idée est que chaque argument de la phrase (13) remplit, ou ; **sature**, ces positions d'argument représentées par les variables. Supposons que les positions d'argument soient saturées dans l'ordre où elles apparaissent dans la phrase (15) : x est donc rempli en premier, puis y, et enfin z. À titre de rappel, la structure syntaxique de cette phrase ressemble à la structure de celle de la figure 7.12. Voyons ce qui se passe lorsque le sens de *lift* se combine avec le sens des arguments dans cette phrase. Supposons que ;**the egg** renvoie à un œuf particulier auquel nous faisons référence dans le discours, que ;**the spatula** est également une spatule particulière et que ;**the chef** est un chef particulier qui a été mentionné dans le discours.

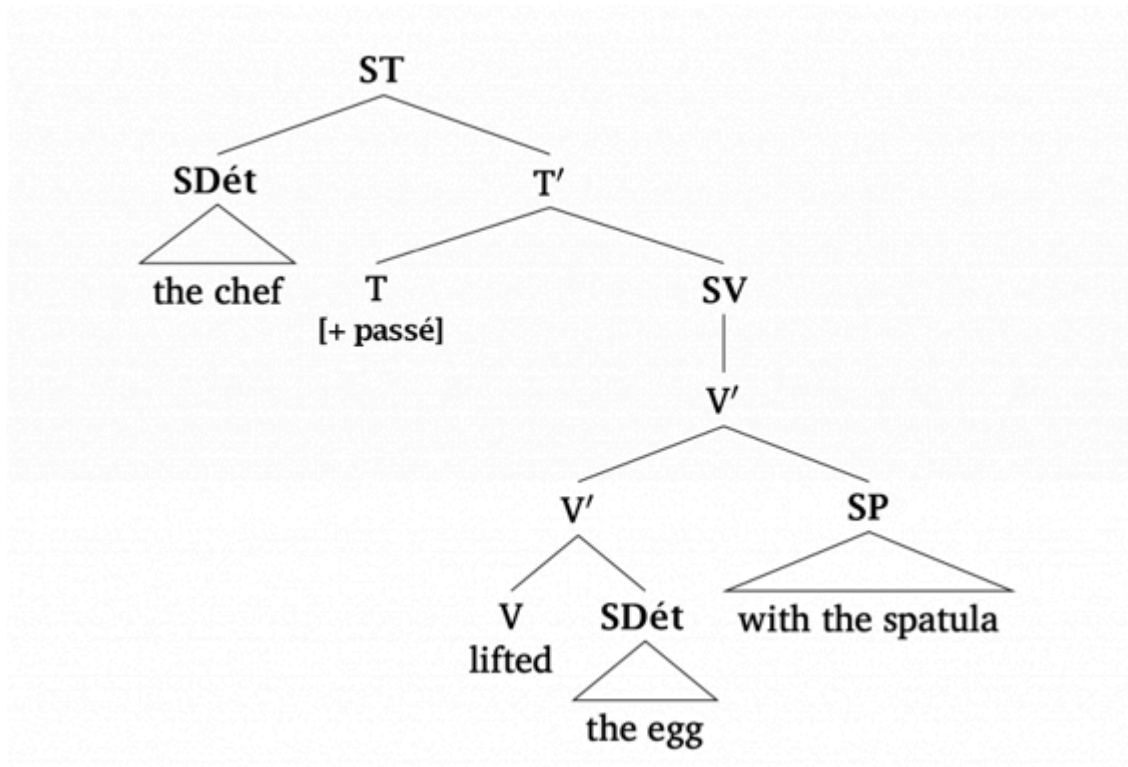


Figure 7.12. La structure de la phrase ;*The chef lifted the egg with the spatula*.

Dans un premier temps, le verbe se combine avec son objet. Lorsque le verbe fusionne avec son objet *the egg*, le sens de *the egg* va dans le x. Cela donne le syntagme verbal *lifted the egg*, dont le sens est le suivant :

(20)	Il y a un événement ;« e » ;	&
	« e » est un événement de « LIFTING »	&
	l'œuf ;est le THÈME de « e »	&
	y est l'INSTRUMENT de « e »	&
	z est l'AGENT de « e ».	

Ce syntagme verbal fusionne ensuite avec le syntagme prépositionnel *with the spatula*, et le sens de *the spatula* ;va dans y :

(21)	Il y a un événement ;« e » ;	⊗
	« e » est un événement de « LIFTING »	&
	l'œuf ;est le THÈME de « e »	&
	la spatule ;est l'INSTRUMENT de « e »	&
	z est l'AGENT de « e ».	

Enfin, le syntagme verbal *lift the egg with the spatula* se confond avec le SDét sujet *the chef* (nous ne tiendrons pas compte du temps pour garder les choses simples). Le sens de *the chef* va dans z :

(22)	Il y a un événement ;« e » ;	⊗
	« e » est un événement de « LIFTING »	&
	l'œuf ;est le THÈME de « e »	&
	la spatule ;est l'INSTRUMENT de « e »	&
	the chef ;est l'AGENT de « e ».	

Cela nous donne le sens complet de *The chef lifted the egg with the spatula*, et nous fournit le modèle d'implication que nous avons vu à la phrase (17), en raison de la conjonction qui fait partie du sens lexical de *lift*.

En résumé, pour analyser ce qui se passe avec les rôles thématiques des arguments dans les phrases, nous pouvons notamment avancer que les rôles thématiques sont spécifiés dans le sens de base des verbes.

;

Vérifiez votre compréhension

Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais :

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=819#h5p-73>

Références

Kearns, K. (2011). ;*Semantics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Davidson, D. (1967). The logical form of action sentences. Dans N. Rescher, ed. ;*The Logic of Decision and Action*. Pittsburgh, PA; University of Pittsburgh Press. 81-120.

7.7 DÉNOMBRABILITÉ

Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais : <https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=813#oembed-1>

L'un des aspects fondamentaux du sens nominal consiste à déterminer si l'entité est dénombrable ou non. D'un point de vue descriptif, les noms dénombrables anglais peuvent être mis au pluriel, être accompagnés de chiffres et prendre le déterminant *many*. On appelle tous les noms (en gras) dans les exemples (1) à (3) des **count nouns (noms dénombrables)** en anglais parce qu'ils possèdent ces propriétés.

-
- (1) I bought these **shirts** today.
 - (2) Beth needs three **chairs** in this room.
 - (3) There are so many **cups** on the shelf.
-

Il existe une autre catégorie de noms qui ne peuvent pas être mis au pluriel en anglais, par exemple, le mot *dirt*. On appelle les noms comme *dirt* des **mass nouns (noms non dénombrables)**. Ils désignent souvent des substances ou des entités qui sont autrement considérées comme un groupe homogène. Par exemple, *rice* est également un nom non dénombrable en anglais. En principe, les grains de riz peuvent être comptés, mais d'un point de vue linguistique, le mot *rice* se comporte comme un nom non dénombrable. Les noms non dénombrables résistent à la pluralisation, ne peuvent pas prendre de numéraux et prennent le déterminant *much* plutôt que *many*. Ceci est illustré aux points (4) à (6).

-
- (4) a. * That is a lot of **dirts**.
 b. That is a lot of **dirt**.
- (5) * Beth needs three **muds** for this garden.
- (6) a. * There are so many **rices** in the rice cooker.
 b. There is so much **rice** in the rice cooker.
-

D'un point de vue conceptuel, les noms dénombrables sont dénombrables dans le sens où, par exemple, si j'ai une tasse sur la table et que j'en pose une autre, il en résulte deux entités distinctes, séparées, et la limite de chacune d'elles est perceptible. On dit que les noms dénombrables sont **délimités** pour cette raison. Les noms non dénombrables comme *dirt* sont différents parce que si j'ai un tas de terre sur la table et que j'y ajoute de la terre, j'ai toujours un seul tas de terre, mais de plus grande taille. Les noms non dénombrables sont donc **non limités**.

Vous avez peut-être remarqué que dans les points (4) à (6), les noms non dénombrables pluralisés sont acceptables dans certains contextes. Par exemple, dire *a lot of dirt*, *three muds* ou *many rices* mène à ce **genre** d'interprétation : *a lot of kinds of dirt*, *three kinds of mud*, et *many kinds of rice*. De cette façon, les noms non dénombrables peuvent souvent être utilisés de manière « comptée ».

Outre le fait de compter les types de noms non dénombrables, une autre façon de rendre dénombrables les noms non dénombrables est de les placer dans des récipients. Par exemple, des noms comme *water* et *pudding* sont des substances homogènes et sont donc fondamentalement des noms non dénombrables, mais lorsqu'ils sont pluralisés, ils ont une interprétation assez naturelle selon laquelle vous comptez le nombre de récipients qui contiennent la substance. Ceci est illustré aux points (7) et (8).

-
- (7) a. There is so much **water** in the sink. (non dénombrable)
 b. Can we have two **waters**? (dénombrable, « two glasses of water »)
- (8) a. There is a lot of **pudding** in this bowl. (non dénombrable)
 b. There are four **puddings** in the fridge. (dénombrable, « four cups [contenants] of pudding »)
-

L'inverse est également possible : dans certains contextes, des noms fondamentalement dénombrables peuvent être utilisés de manière « non dénombrable ». Le mot *pumpkin* par exemple, est à la base un nom dénombrable, mais si un camion transportant un tas de citrouilles s'est écrasé sur l'autoroute et que les citrouilles ont été écrasées et se sont retrouvées partout sur la route, vous pouvez l'utiliser dans un sens « non dénombrable ». Ceci est illustré aux points (9) et (10).

(9)	There are many pumpkins on the truck.	(dénombrable)
(10)	The pumpkin truck crashed on the highway and there was so much pumpkin everywhere.	(non dénombrable)

Ce que nous apprenons de ces observations, c'est que l'entrée lexicale indique la nature dénombrable ou non dénombrable des noms. Cependant, il semble également exister une règle en anglais selon laquelle un nom non dénombrable peut être converti en nom dénombrable, et vice versa.

Le fait qu'un nom soit linguistiquement dénombrable ou non dénombrable varie d'une langue à l'autre. Examinons maintenant les points (11) et (12). Par exemple en halkomelem (Hul'qumi'num), une langue autochtone parlée par divers peuples des Premières Nations de la côte de la Colombie-Britannique, *fog* peut être facilement mis au pluriel, ce qui donne le sens de « lots of fog ». En français, au singulier *cheveu* est interprété comme « un seul cheveu », tandis que l'expression *les cheveux* qui est marquée morphosyntaxiquement au pluriel, est interprétée comme « une masse de cheveux », comme les cheveux sur votre tête.

;

(11)	Halkomelem
	tseł kw'êts-lexw te/ye shweláthetel
	1sg.s see-trans.3o det/det.pl fogs
	« I've seen a lot of fog » (Wiltschko 2008)

;

(12) a.	Français
	Il y a un cheveu dans ma soupe
	there.is a hair in my soup
	« There is a strand of hair in my soup »
(12) b.	Je veux me brosser les cheveux
	I want myself to brush the.pl hairs
	« I want to brush my hair »

Il convient également de noter que certaines langues, comme le japonais, ne disposent pas de marquage

morphosyntaxique productif du pluriel. Par exemple, on peut interpréter la phrase (13) comme « apporter des tasses » ou « apporter une tasse » selon le contexte.

(13) Japonais
 koppu mottekite
 cup bring
 « Bring cups / a cup »

Certains linguistes ont analysé des langues comme le japonais et déterminé qu'elles ne comportent que des noms non dénombrables (Chierchia 1998). Cela ne veut pas dire que l'on ne peut jamais compter en japonais. Le japonais dispose d'un riche système de **classificateurs de noms**. De la même manière qu'en anglais où les cheveux sont comptés comme « one *strand* of hair », « two *strands* of hair » etc., le japonais possède des morphèmes qui s'attachent aux chiffres pour transformer les noms non dénombrables en éléments délimités. Le morphème utilisé dépend de la classification sémantique du nom dénombré. Examinons maintenant les données de l'exemple (14).

(14)	Japonais		
a.	kami	3-mai	kudasai
	paper	3-CL	give
	« Please give me 3 pieces of paper » (classificateur : feuilles minces)		
b.	enpitsu	2-hon	kudasai
	pencil	2-CL	give
	« Please give me 2 pencils » (classificateur : objets cylindriques longs)		
c.	kuruma	1-dai	kudasai
	car	1-CL	give
	« Please give me one car » (classificateur : objet avec des pièces mécaniques)		
d.	neko	12-hiki	kudasai
	cat	12-CL	give
	« Please give me 12 cats » (classificateur : animaux quadrupèdes de petite taille)		
e.	tori	4-wa	kudasai
	paper	4-CL	give
	« Please give me four birds » (classificateur : les animaux ailés)		
f.	tomato	5-tsu / 5-ko	kudasai
	tomato	5-CL / 5-CL	give
	« Please give me five tomatoes » (classificateur : général)		

Le morphème en gras (noté « CL » pour classificateur) est le classificateur dans chaque phrase. En fait, dire littéralement que quelque chose comme « 2 pencils » (*2 *enpitsu* ou **enpitsu* 2) est agrammatical en japonais. Vous devez utiliser un classificateur lorsque vous comptez des objets. En japonais, les noms sont classés en groupes grammaticaux très étendus sémantiquement. Par exemple, les « objets minces et plats » forment une catégorie dont les éléments typiques sont des objets comme le papier, les affiches et les pizzas. Les noms de cette classe utilisent le classificateur *-mai* comme dans la phrase (14a). Le classificateur *-hon* de la phrase (14 b) est typiquement utilisé pour les objets *longs*, minces, souvent cylindriques, comme les crayons, les stylos et les pailles. Le classificateur *-dai* de la phrase (14 c) est utilisé pour les objets typiquement mécaniques avec des parties perceptibles (par exemple, les voitures, les camions et les ordinateurs). Le classificateur *-hiki* de la phrase (14 d) est utilisé pour les petits mammifères quadrupèdes (chiens, chats, hamsters) et *-wa* de la phrase (14e) pour les animaux ailés (p. ex. poulet, moineau, aigle). Les classificateurs *-tsu* et *-ko* relèvent de la catégorie « autres » dont les éléments peuvent être utilisés pour un groupe plus hétérogène de noms inanimés qui n'entrent pas dans une classe particulière (p. ex. tomates, cailloux, coussins, etc.). Certains éléments d'une classe

de noms peuvent être surprenants : par exemple, *usagi* (lapin) prend le classificateur typiquement ; utilisé pour les animaux ailés (*-wa*), probablement parce que ses oreilles sont perçues comme des ailes. Le mot *ke:ki* (gâteau), s'il est entier, prend le classificateur *-dai* qui correspond aux « objets mécaniques avec des parties perceptibles » et s'il s'agit d'une tranche, le classificateur *-kire* qui correspond à « tranches » ou *-pi:su* pour « morceaux ». ;

;

Comment devenir linguiste : Le contexte est important!

Nous avons vu dans la discussion sur la distinction entre non dénombrable et dénombrable que le **contexte** est important lorsque vous émettez (ou demandez) des **jugements d'acceptabilité** de phrases. Nous avons vu dans la section précédente « Comment devenir linguiste » que ce qui est adéquat ou inadéquat donne beaucoup d'information sur la sémantique d'un mot. Voici un autre conseil. Lorsque vous émettez (ou demandez) des jugements d'acceptabilité, faites très attention à ce qui est réellement bien formé ou mal formé. Par exemple, que pensez-vous de la phrase (15)?

;

(15) I swam in vanilla extract.

;

Vous pourriez avoir l'intuition qu'il y a *quelque chose* d'inhabituel dans cette phrase. Devons-nous toutefois en conclure qu'il s'agit d'une phrase incorrecte sur le plan sémantique? Attendez! Pas tout à fait. La phrase (15) peut sembler étrange parce que, d'après votre connaissance du monde, vous savez que l'extrait de vanille est généralement utilisé en petites quantités – et non en quantité suffisante pour y nager. Cependant, dans un contexte approprié comme celui de l'exemple (16), c'est une chose parfaitement naturelle à dire.

;

(16) (Contexte : I work at a vanilla extract factory, and while I was examining the quality of the product, I fell in a 4000-gallon tank of vanilla extract.)

I swam in vanilla extract.

;

La morale de l'histoire est qu'il faut bien réfléchir au contexte lorsque l'on examine des données. La phrase est-elle incorrecte dans tous les contextes ou seulement dans certains? En fait, la différence qu'apporte le contexte peut être très informative pour ce qui est du sens d'une expression linguistique. Examinons maintenant les phrases (17) et (18) : mêmes phrases, mêmes emojis, mais des contextes différents.

;

(17) (Contexte : Your friend's dog did a cute and funny trick at a dog show.)

Your dog was so cute 😄

(18) (Contexte : At the funeral service for your friend's cute dog that passed away.)

#Your dog was so cute 😄

;

Your dog was so cute sans l'emoji conviendrait à la fois à la phrase (17) et à la phrase (18); c'est l'ajout de l'emoji qui importe. Pour de nombreux lecteurs, l'emoji est inadéquat dans la phrase (18). Cela nous apprend quelque chose sur le sens de cet emoji particulier : il ne signifie pas « pleurer de tristesse »! Le contexte de la phrase (17), dans laquelle l'emoji *est* adéquat, suggère que ce dernier signifie « rire aux larmes » : il signifie peut-être que quelque chose est drôle. Essayez cette approche et comparez des phrases identiques dans des contextes différents avec l'emoji au sourire à l'envers 😄. Qu'est-ce que cela signifie? Quand l'utilisez-vous? Confirmez votre intuition par un exemple de phrase. Construisez une phrase avec cet emoji et proposez deux contextes différents : l'un dans lequel l'emoji est approprié, l'autre dans lequel l'emoji est inadéquat. Si cet emoji ne fait pas partie de votre lexique, réalisez le même exercice, mais demandez à quelqu'un d'autre qui utilise l'emoji de **juger de son acceptabilité** : « Cette phrase est-elle naturelle dans ce contexte? Que pensez-vous de ce contexte? » Pouvez-vous déduire de leur réponse le sentiment qu'évoque le petit visage souriant inversé? (Voir « Vérifiez votre compréhension » à la fin de la présente section pour un exemple de réponse.)

Ce type d'approche relative au sens peut s'avérer utile chaque fois que vous tombez sur un nouveau mot, que ce soit dans votre langue première ou dans une ou plusieurs autres langues! Au lieu de simplement demander « Quel est le sens de ce mot? », envisagez de poser des questions de linguiste, par exemple « Dans quels types de contextes utilisez-vous ce mot? » Dans quels contextes est-il *inadéquat* de l'utiliser? Vous obtiendrez ainsi une image plus nuancée du sens du mot!

;

Vérifiez votre compréhension

Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici, mais notez

que le contenu est en anglais :

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=813#h5p-60>

Références

Chierchia, G. (1998). Reference to kinds across language. ;*Natural language semantics*, ; 6(4), 339-405.

;

7.8 PRÉDICAT D'INDIVIDU VS PRÉDICAT ÉPISODIQUE

Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais : <https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=815#oembed-1>

L'un des aspects intéressants concernant les adjectifs est que l'état auquel il fait référence peut avoir une limite temporelle ou non. En d'autres termes, l'adjectif décrit-il quelque chose qui peut être « activé » ou « désactivé » par une personne, ou fait-il référence à un état de relativement plus durable? Examinons l'exemple (1).

-
- (1) a. ? When Ash is { tall / Canadian / talented }, I get worried.
b. When Ash is { excited / bored / sick }, I get worried.
-

Si la phrase (1a) semble un peu étrange, c'est que les prédicats comme *tall*, *Canadian* et *talented* sont des adjectifs qui s'appliquent généralement à des personnes sur une base continue. La proposition *when* appelle à une éventualité temporaire, c'est la raison pour laquelle la phrase semble étrange. Ces types d'adjectifs sont classés dans les **prédicats d'individu** parce qu'ils s'appliquent à des personnes de manière globale. Les prédicats d'individu nous amènent à conclure que le prédicat continuera à s'appliquer à la personne, sauf indication contraire (Condoravdi 1992). Par exemple, lorsque vous dites *Ash is tall*, les auditeurs en déduisent que Ash va *continuer* d'être grand, sauf indication contraire.

Les adjectifs de la phrase (1b) sont classés dans les **prédicats épisodiques**. Contrairement aux prédicats d'individu, les prédicats épisodiques ne s'appliquent aux personnes que pendant une certaine période ou qu'à certaines *étapes* (d'où leur nom). Il est judicieux d'utiliser *when* avec les prédicats épisodiques comme ceux de l'exemple (7b), parce qu'il est possible que quelqu'un soit excité, ennuyé, malade, etc. pendant un laps de

temps particulier. Pour ce qui est des prédicats épisodiques, il n'y a pas d'inférence comme quoi l'éventualité durera indéfiniment. Par exemple, lorsque quelqu'un dit *Ash is bored*, vous ne supposez pas par défaut que Ash continuera à s'ennuyer pour toujours.

En anglais, la copule utilisée pour les adjectifs est le verbe *be* quel que soit le type d'adjectif, comme dans l'exemple suivant *Ash is tall* et *Ash is bored*. Dans certaines langues comme l'espagnol, la forme de la copule dépend du fait que l'adjectif est un prédicat épisodique ou individuel (Luján, 1981; Fernández Leborans, 1999). Les deux copules sont ;*ser* et ;*estar*. Dans l'exemple (2), *ser* est conjugué par *es* et *estar* par *está*. La phrase (2a) contient quelques exemples d'adjectifs espagnols qui ne peuvent être utilisés qu'avec la copule *ser*. La phrase (2b) contient quelques adjectifs espagnols qui ne peuvent être utilisés qu'avec la copule *estar*. La phrase (2c) contient exemples d'adjectifs espagnols qui peuvent être utilisés avec *ser* ou *estar*. ;

(2) a.	Juan	{es / *está}	{leal / inmoral / inteligente / odioso}.
	Juan	{est (ser) / est (estar)}	{loyal / immoral / intelligent / haineux}.
	« Juan est {loyal / immoral / intelligent / haineux}. »		
b.	Eva	{*es / está}	{contenta / enferma / perpleja / sola}.
	Eva	{est (ser) / est (estar)}	{contente / malade / perplexe / seule}.
	« Eva est {contente / malade / perplexe / seule}. »		
c.	Tu hermano	{es / está}	{alegre / inquieto / nervioso}.
	ton frère	{est (ser) / est (estar)}	{heureux / agité / nerveux}.
	« Ton frère est {heureux / agité / nerveux}. »		

Les adjectifs de la phrase (2a), compatibles avec *ser*, sont des prédicats d'individu. Les adjectifs de la phrase (2b), compatibles avec *estar*, sont des prédicats épisodiques. On appelle parfois les adjectifs de la phrase (2c) **prédicats ambivalents**, lesquels peuvent être interprétés au niveau individuel ou au niveau épisodique selon le contexte (du moins en espagnol).

D'un point de vue conceptuel, nous pouvons considérer que les prédicats épisodiques sont **délimités** : ils ont début et une fin. Les prédicats d'individu sont **non limités** : ils ne sont pas contenus dans un certain intervalle de temps. Vous vous souvenez peut-être que nous avons également utilisé la notion de limite pour caractériser les noms dénombrables et les noms non dénombrables dans la section précédente. Nous avons ici un modèle intéressant de ce à quoi le sens lexical est sensible d'une catégorie à l'autre : le fait d'avoir une limite ou non.

;

Vérifiez votre compréhension

Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais :

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=815#h5p-61>

Références

Condoravdi, C. (1992). Individual-level predicates in conditional clauses. Talk presented at the Linguistic Society of America.

Fernández Leborans, M.J. (1995). Las construcciones con el verbo estar: Aspectos sintácticos y semánticos. *Verba*, 22, 253–284.

Luján, M. (1981). The Spanish copulas as aspectual indicators. ;*Lingua*, ;54(2-3), 165-210.

Marín, R. (2010). Spanish adjectives within bounds. *Formal Analyses in Syntax and Semantics*, 307-331.

;

7.9 DEGRÉS

Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais : <https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=817#oembed-1>

Lorsque vous décrivez quelqu'un comme étant *tall* (*grand*), la réponse pourrait être « How tall »? Il existe plusieurs façons de répondre à cette question en anglais, par exemple, *very tall* (*très grand*) ou *six feet tall* (*6 pieds*). Vous pouvez également comparer la taille de deux personnes en disant que l'une d'entre elles est *taller than the other* (*plus grand que l'autre*). Ainsi, de nombreux adjectifs permettent de préciser l'ampleur ou le **degré** de la propriété caractérisant une personne. Les points (1) à (3) sont des exemples de constructions de ce type liées au degré.

-
- (1) That's a very **scary** story.
 - (2) It's **warmer** today than yesterday.
 - (3) That person is 6 feet **tall**.
-

On appelle les adjectifs comme *scary*, *warm* et *tall* ; des **adjectifs** gradables. Les adjectifs gradables peuvent être modifiés par le mot *very* comme dans l'exemple (1), et apparaître dans des constructions comparatives (2). S'il existe une unité de mesure pour l'adjectif, ce dernier peut également être modifié par un syntagme de mesure comme *six feet* pour *tall* dans la phrase (3).

Pour analyser la gradabilité, nous pourrions proposer que la sémantique lexicale de ces adjectifs a les degrés pour argument. Autrement dit, *tall* ne signifie pas seulement « x is tall » (où x est la variable du sujet) – le terme signifie que « x is tall à un degré d ». ; De plus, il faut préciser que ce degré d se situe sur une **échelle**. Envisagez une **échelle** comme un instrument de mesure abstrait. *La taille* est mesurée sur une échelle de hauteur et le mot *warm* est mesuré sur une échelle de température. Lorsque vous dites *six feet tall*, vous précisez

que le degré de grandeur sur l'échelle est de six feet (six pieds), alors que si vous dites *very tall*, vous affirmez que ce degré est considéré comme élevé dans le contexte. Par ailleurs, si vous utilisez un comparatif comme *A is taller than B* vous dites que A et B se situent sur la même échelle (la hauteur dans ce cas) et que le degré de B sur cette échelle est plus élevé que celui de A sur cette échelle.

Pour les éléments comme la longueur et la température, l'idée des échelles peut sembler intuitive parce que l'anglais possède des unités de mesure pour ces éléments (par exemple, cm, ft, °C, °F), mais il convient de souligner ici que *tous les* adjectifs gradables ont une échelle associée, que l'unité de mesure soit lexicalisée dans cette langue ou non. Par exemple, l'anglais n'a certainement pas d'unité de mesure pour *scary*, mais comme nous avons l'intuition et l'observation descriptive qu'il existe différentes magnitudes de *scariness*, nous pouvons analyser *scary* comme ayant également une échelle dans sa sémantique lexicale. Il peut être utile d'envisager les choses de la manière suivante : vous pouvez toujours créer une échelle pour les adjectifs gradables, même si celle-ci n'a pas d'unité conventionnelle. Par exemple, nous pourrions nous poser la question « Sur une échelle d'un à dix, à quel point le film était-il effrayant? » ;

Dans la langue des signes italienne (LIS, « Lingua Italiana dei Segni »), les degrés d'une échelle sont « visibles » pour certains adjectifs (Aristodemo et Geraci 2018). L'exemple (4) montre la séquence mot par mot de « Pietro est grand » dans la LIS (illustration basée sur Aristodemo et Geraci 2018).

(4)

;PIETRO α IX α

Le signe de la deuxième image (où l'homme pointe) représente un pronom. Dans le lexique sous l'image, les pronoms pointés sont qualifiés de « IX ». Les pronoms ont un sens **déictique** : ils renvoient à une personne, une chose, un temps ou un espace spécifique, tout dépendant du contexte. L'indice α dans IX α indique qu'il s'agit d'un pronom qui pointe vers le **locus** α . Un locus est une position dans l'espace d'expression des signes typiquement liée à un élément nominal. Dans l'exemple (4), le locus pertinent est introduit par PIETRO : le pronom pointant fait référence au locus introduit par PIETRO dans la première image. Ainsi, PIETRO α est également assorti de l'indice α dans le lexique.

Examinons le signe pour GRAND dans la troisième image. Ce signe introduit deux locus : s pour le degré minimum de ce que l'on considère comme étant grand (nous appellerons ce degré la **norme** pour *grand*), et d pour le degré de grandeur de Pietro.

Dans la LIS, vous pouvez utiliser un pronom pointant pour renvoyer aux degrés introduits par certains adjectifs gradables. Par exemple, le point (5) est une phrase possible dans la LIS.

(5) PIETRO GRAND_s-Dég_d;IX_d 1,70 MÈTRE

Pietro est grand; il mesure 1,70 mètre.

Dans l'exemple (5), remarquez que le pronom pointant (IX) fait référence au degré de taille de Pietro. C'est ce que nous entendons en affirmant que « les degrés sont visibles » dans cette phrase en LIS : l'argument de degré de *grand* est un « objet » manifeste auquel un pronom peut renvoyer. En d'autres mots, le ;d ;dans la sémantique de ;grand ;(x est grand à un degré d) est en fait exprimé ouvertement dans la LIS. En anglais parlé, cet argument de degré qui fait partie de la sémantique lexicale de l'adjectif n'est pas exprimé ouvertement. Ainsi, contrairement à la LIS, il n'est pas possible, en anglais parlé, de faire une phrase avec un pronom qui renvoie à l'argument du degré.

(6) * Pietro is tall. It is 1.70 metres.

Sens de l'expression : « Pietro is tall and his height is 1.70 metres. »

Certains adjectifs *n'ont pas* intrinsèquement de degrés et d'échelles dans leur sens dans toutes les langues. Examinons maintenant les points (7) et (8).

(7) ? This vase is very **ceramic**.

(8) ? This table is more **wooden** than that one.

On appelle les adjectifs qui résistent à la modification du degré comme *ceramic* (*céramique*) et *wooden* (*bois*) des adjectifs **non gradables**. Les adjectifs non gradables ne peuvent généralement pas être modifiés par *very* et n'apparaissent pas dans les constructions comparatives. En effet, si un objet est en *ceramic*, il n'est pas question de déterminer à *quel point* celui-ci est en céramique : *x* est *ceramic* si *x* est fait d'argile et a été cuit. De même, un objet est *qualifié de wooden* s'il est fait de bois. Ce type d'adjectif permet simplement de classer les choses en catégories : elles sont faites de bois ou non, elles sont en céramique ou non.

Notez toutefois qu'en tant qu'utilisateurs de la langue, nous avons tendance à établir des échelles, même si un adjectif est à l'origine non gradable. Par exemple, un adjectif comme *alive* est en principe non gradable : vous êtes soit mort, soit vivant, et nous ne mesurons généralement pas « le degré de vie » de quelqu'un ou de quelque chose. En revanche, si quelqu'un disait : « *That mosquito is very alive even though I smacked it* », pour de nombreuses personnes, cet énoncé n'est pas complètement inacceptable. Dans ce cas, « l'échelle de vie » permet de mesurer la vigueur démontrée par le moustique. Ce qu'il faut retenir, c'est que nous pouvons

contraindre (forcer) les adjectifs non gradables à avoir une interprétation gradable dans certains contextes en leur attribuant une échelle. ;

Certaines langues n'ont pas d'arguments de degré. En washo (langue parlée par le peuple autochtone Washoe vivant près de la frontière entre la Californie et le Nevada aux États-Unis) et en motu (parlé par les Motuans, un groupe ethnique autochtone de Papouasie–Nouvelle-Guinée), il n'y a pas de morphèmes correspondant au comparatif *-er* ou *more* en anglais. Les exemples (9) et (10) illustrent la façon dont les comparaisons seraient exprimées dans ces langues, respectivement.

-
- (9) Washo (Bochnak 2015)
- t'é:liwɰu delkáykayí? k'é?i da?mó?mo? delkáykayí?é:s
 man tall is woman tall.not
- « The man is taller than the woman. »
 (Littéralement : « The man is tall, the woman is not tall ».)

- (10) Motu (Beck et al. 2009)
- Mary na lata to Frank na kwadogi
 Mary TOP tall but Frank TOP short
- « Mary is taller than Frank. »
 (Littéralement : « Mary is tall but Frank is short ».)
-

Les exemples (9) et (10) montrent qu'il est logiquement toujours possible d'exprimer la comparaison sans un morphème de degré comme *-er*. On appelle la méthode de comparaison utilisée dans les langues washo et motu la **comparaison implicite** (Kennedy 2007, Sapir 1944). Lorsque vous effectuez une comparaison implicite des entités *x* et *y* par rapport à la caractéristique *tall*, vous manipulez le contexte de façon à ce que *tall* soit vrai pour l'une des entités, mais pas pour les deux. Ainsi, dans l'exemple (10), une certaine norme de ce que l'on considère comme étant *tall* a été établie dans le contexte, de sorte que Mary est classée dans la catégorie *tall*, mais pas Frank. Si Marie est dans la catégorie « *tall* », mais que *Frank* ne l'est pas, cela signifie nécessairement que la taille de Mary est supérieure à celle de Frank, ce qui explique que l'on puisse obtenir une vision comparative.

Les langues comme l'anglais qui contiennent des morphèmes de degré comme *-er* emploient des **comparaisons explicites** (Kennedy 2007, Sapir 1944). Lorsque vous comparez explicitement *x* et *y* par rapport à la caractéristique *tall*, vous dites que le degré selon lequel *x* est grand (par exemple, 160 cm) est plus élevé que le degré selon lequel *y* est grand (par exemple, 150 cm). Vous comparez explicitement deux degrés ou deux

mesures. En fait, il est possible en anglais de faire des comparaisons à la fois explicites et implicites. Par exemple, l'exemple (11) est une comparaison explicite de degrés, tandis que l'exemple (12) est une comparaison implicite.

(11) Marcin is taller than Anne-Michelle.

(12) Compared to Anne-Michelle, Marcin is tall.

En résumé, les adjectifs précisent dans leur entrée lexicale s'ils ont un argument de degré ou non. Les spécifications lexicales peuvent varier d'une langue à l'autre.

;

Vérifiez votre compréhension

Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais :

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=817#h5p-64>

Références

Aristodemo, V., & Geraci, C. (2018). Visible degrees in Italian sign language. ;*Natural Language & Linguistic Theory*, ;36(3), 685-699.

Beck, S., Krasikova, S., Fleischer, D., Gergel, R., Hofstetter, S., Savelsberg, C., Vanderelst, J., and Villalta, E. (2009). Crosslinguistic variation in comparison constructions. *Linguistic Variation Yearbook*, 9(1):1–66.

Bochnak, M. R. (2015). The degree semantics parameter and cross-linguistic variation. *Semantics and Pragmatics*, 8:6–1.

Kennedy, C. (2007). Modes of comparison. In *Proceedings from the Annual Meeting of the Chicago Linguistic Society*, volume 43, 141–165. Chicago Linguistic Society.

Sapir, E. (1944). Grading, a study in semantics. ;*Philosophy of Science*, ;11(2), 93-116.

7.10 POURQUOI PAS LE DICTIONNAIRE?

Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais : <https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=821#oembed-1>

Le sens lexical est complexe. Dans ce chapitre, nous survolons le sujet seulement. Si le sens lexical est si compliqué, vous vous demandez peut-être : « Pourquoi ne pas chercher dans un dictionnaire alors? » Plusieurs éléments posent problème lorsqu'on s'appuie sur les dictionnaires pour déterminer ce que l'on sait quand on connaît le sens d'un mot.

Un mythe répandu veut que les dictionnaires constituent l'autorité ultime en matière de langue. Lors d'un débat, vous avez peut-être entendu des personnes dire des choses comme « Le dictionnaire définit X comme... » ou « Ce n'est pas un mot parce qu'il n'est pas dans le dictionnaire ». Réfléchissons aux raisons pour lesquelles ce type d'argumentation est erroné.

Une grande partie de cette section s'inspire de la discussion sur les dictionnaires dans le manuel scolaire de Rochelle Lieber, ;*Introducing Morphology* (2016). Le deuxième chapitre de l'ouvrage *Introducing Morphology* est une ressource pédagogique accessible que vous pouvez consulter si vous souhaitez en apprendre davantage sur les mots, les dictionnaires et le lexique mental.

Dord et mountweazels

Les personnes qui rédigent les dictionnaires sont des **lexicographes**. Les lexicographes, bien sûr, sont des êtres humains! Un être humain ne peut pas savoir tout sur chaque mot d'une langue et qui plus est, les êtres humains sont enclins à faire des erreurs. Au début des années 1930, un consultant des lexicographes du dictionnaire

Merriam-Webster a noté « D or d » à côté de l'entrée *density* (Gove 1954). Ce faisant, il voulait indiquer qu'il était possible d'utiliser soit une majuscule *D* soit une minuscule *d* comme abréviation de *density* en physique. Cependant, le lexicographe qui a vu cela a inclus par erreur *Dord* dans le dictionnaire comme un mot ayant le sens de « density ». Et cette erreur n'a été corrigée qu'en 1947! Bien que les dictionnaires modernes (en particulier les dictionnaires en ligne) corrigent très rapidement les erreurs et détectent la plupart d'entre elles avant qu'elles ne soient imprimées, cet exemple nous rappelle que les humains commettent des erreurs. ;

Il arrive que d'autres « pseudomot » soient intégrés au dictionnaire pour diverses raisons. Parfois, les lexicographes intègrent des mots inventés dans leur dictionnaire pour éviter que d'autres éditeurs ne les plagient. Ce type d'entrée fictive dans un dictionnaire ou une autre œuvre de référence s'appelle un **mountweazel** (Lieber 2016). Le terme provient de l'inclusion, dans la *New Columbia Encyclopedia* de 1975, d'une fausse entrée sur *Lillian Virginia Mountweazel*, une photographe imaginaire. ;

« Dord » et autres mountweazels nous montrent littéralement que ce n'est pas parce qu'un mot est dans le dictionnaire que celui-ci est réellement utilisé dans une langue.

Tous les mots ne sont pas dans le dictionnaire

Autre problème : en plaçant les dictionnaires sur un piédestal en tant qu'autorité ultime de la langue, on oublie que les mots ne s'y trouvent pas tous. Rappelez-vous les morphèmes dérivationnels dont traitait le chapitre 5 (Morphologie), en particulier les suffixes anglais très productifs comme *-ist*. Par exemple, cet affixe est souvent attaché aux noms d'instruments de musique pour signifier « personne qui joue de cet instrument » : *guitarist*, *violinist*, *obosit*, *flutist*, *percussionist*, *harpist*, etc. Cependant, *tubist* (ou *tubaist*) – une personne qui joue du tuba – n'a pas d'entrée dans l'*Oxford English Dictionary*. Cela ne signifie pas que *tubist* n'est pas un mot : parmi les nombreuses utilisations attestées de ce mot, citons le site Web de l'Orchestre de l'académie nationale du Canada qui décrivait Brandon Figueroa comme son [« principal tubist »](#) en 2021. D'autres morphèmes comme *-ness* permettent également de créer de nombreux noms à partir d'adjectifs, mais tous les mots en *-ness* n'apparaissent pas dans les dictionnaires. Par exemple, *unenthusiastic* figure dans l'*Oxford English Dictionary*, mais pas *unenthusiasticness*. *Purpleness* l'est, mais pas *beigeness* (Lieber 2016). Il n'est pas efficace d'inclure toutes les formes dérivées de tous les mots dans un dictionnaire, c'est pourquoi les lexicographes doivent trancher. La décision de ne pas inclure certains mots dans le dictionnaire est souvent une question d'efficacité, et non un jugement quant à la validité ou non de ces mots. Il existe par ailleurs de nombreux types de dictionnaires : monolingues, bilingues, de la langue des signes, en ligne, de poche – pour n'en citer que quelques-uns. Des dictionnaires différents auront inévitablement des entrées différentes, puisque chacun a son propre objectif. ; Il est important de rappeler que ce qui fait d'un mot un « mot réel » n'est pas sa présence dans un dictionnaire. Ce qui le rend « vrai », c'est que les utilisateurs de la communauté linguistique concernée

l'utilisent véritablement en lui donnant un sens. Il en va de même pour *cheugy* qui ne figure pas dans l'Oxford English Dictionary, est-ce un « mot réel »? Bien sûr que oui. Parce que les gens l'utilisent!

Ce sont les utilisateurs de la langue qui créent le sens, pas les dictionnaires.

Même si un mot *figure* dans un dictionnaire, la définition fournie par le ou les lexicographes *n'est pas* parfaite et *ne reflète pas* nécessairement tous les sens possibles du mot. Examinez les utilisations suivantes du mot ;*museum* ;en anglais.

-
- (1) I visited a **museum** in Toronto today.
- (2) The **museum** said they were closing indefinitely.
-

L'utilisation de *museum* dans la phrase (1) est simple : de manière générale, le mot signifie « lieu d'exposition d'œuvres d'art », etc. Le mot *museum* dans la phrase (2) n'a pas ce sens littéral, puisque ce n'est pas le lieu ou le bâtiment qui a dit quelque chose. Le mot de l'exemple (2) signifie plus ou moins « qu'une personne qui travaille au musée a dit que celui-ci fermait ses portes pour une durée indéterminée ». Si vous cherchez « *museum* » dans l'Oxford English Dictionary (ou tout autre dictionnaire), ce sens – « personne qui travaille dans un musée » – ne figure pas parmi les entrées. Cela signifie-t-il que le mot *museum* ne peut pas être utilisé en anglais selon cette interprétation? ;Pas du tout : il *s'agit* d'une utilisation valide sur le plan descriptif du mot parce que des locuteurs *l'utilisent* bel et bien de cette façon.

Nous devons rappeler à nouveau que ce sont des êtres humains qui écrivent les dictionnaires. Il est tout à fait irréaliste d'attendre d'un lexicographe, ou même d'un groupe de lexicographes, qu'il inclue tous les sens de tous les mots dans un dictionnaire. Ce n'est pas réaliste, car un mot polysémique sera utilisé différemment selon le contexte. On ne peut attendre des lexicographes qu'ils observent, suivent et enregistrent tous les usages possibles d'un mot – particulièrement parce que de nouveaux usages de mots existants émergent continuellement. Ce qu'il faut retenir, c'est la raison d'être des dictionnaires. Les dictionnaires sont censés être une *référence* : un outil qui fournit une image générale d'un mot avec suffisamment d'informations pour vous donner une idée de la façon dont il peut être utilisé. On peut notamment considérer qu'un dictionnaire est un *registre partiel* des usages de la langue par ses locuteurs. Les locuteurs d'une communauté linguistique créent de nouveaux mots et leur attribuent un sens, et les lexicographes répertorient une partie de ces usages dans les dictionnaires. Comme ils ne peuvent pas inclure tous les sens de tous les mots, ils donnent *suffisamment* d'informations pour qu'on puisse se faire une idée de la façon dont le mot est utilisé.

Langue et pouvoir : les dictionnaires

Les dictionnaires sont en fait des artefacts culturels qui ont été créés à l'origine à des fins spécifiques. Au 18^e siècle, les érudits souhaitaient créer une « académie anglaise » dont l'objectif serait de « définir, purifier, raffiner et corriger la langue anglaise » (Long, 1909). Le lexicographe Samuel Johnson a créé le *Dictionary of the English Language* en guise de tentative normative (et classiste).

Il est important de rappeler que les lexicographes eux-mêmes n'ont jamais eu l'intention et n'auront jamais l'intention de faire des dictionnaires un répertoire *complet* de l'usage de la langue. C'est ce qu'a déclaré James Murray, l'une des personnes ayant travaillé sur la première édition de l'Oxford English Dictionary (1933) : « Le vocabulaire d'une langue vivante largement utilisée et riche en culture n'est pas une quantité fixe et circonscrite par des limites précises » [traduction] (citation extraite de Lieber 2016).

Par « langue vivante », il entend que la langue change et évolue sur une base continue. La langue étant en perpétuelle évolution, il n'existe pas de nombre limité de « vrais mots » dans une langue. Il reconnaît ici qu'un dictionnaire ne sera jamais un répertoire complet du vocabulaire d'une langue. Cela est tout à fait acceptable, car ce ne sont pas les dictionnaires qui créent le sens, mais plutôt les gens.

Comment devenir linguiste : Paires minimales et mise à l'essai des hypothèses

Certes, les dictionnaires constituent un bon point *de départ* pour comprendre le sens d'un mot, mais ce n'est certainement pas la seule solution! Alors, comment *détermine-t-on* le sens d'un mot? Si l'on considère que ce sont *les gens* qui créent du sens, il faut donc observer comment ils utilisent la langue! C'est ce que nous avons déjà fait dans le présent chapitre lorsque nous avons abordé le sens lexical : nous nous sommes penchés sur ce que l'on peut et ne peut pas faire de manière descriptive avec un mot (rappelez-vous les précédents encadrés « Comment devenir linguiste » des sections 7.6 ;et 7.7). Si vous vous intéressez au sens d'un mot, une stratégie utile consiste à trouver une **paire minimale** de phrases. Rappelez-vous des sections 3.8 et 4.3, une paire minimale est une paire d'éléments qui sont identiques à l'exception d'un paramètre. Les points (3) et (4) sont des paires minimales de phrases en japonais qui diffèrent l'une de l'autre par exactement un mot.

(3); (Contexte : Beth broke a tree branch into two pieces.)

eda-o otta
 branch-ACC broke
 « She broke a branch. »

;

(4) (Contexte : Beth dropped a ceramic plate and broke it.)

#sara-o otta
 sara-ACC broke
 « She broke a plate. »

Dans un dictionnaire ou auprès d'un traducteur japonais-anglais, vous découvrirez peut-être que *otta* signifie « cassé » (broke), mais ce n'est pas tout! Les phrases (3) et (4) montrent que le verbe japonais traduit en anglais par « broke » est sensible au type d'objet qu'il prend. On peut en déduire que le mot *otta* renvoie à une manière spécifique de casser quelque chose. Bien sûr, cette paire minimale ne suffit pas à expliquer le sens exact du mot ;*otta* (surtout si vous n'avez aucune connaissance du japonais!). Vous devez trouver d'autres phrases pour mettre à l'essai votre hypothèse. Petit conseil si vous ne parlez pas japonais : réfléchissez à la façon dont Beth brise l'objet dans chaque contexte. Quelle est la forme des objets? À quoi ressemblent-ils une fois cassés? Formulez une hypothèse sur le type d'action à laquelle correspond *otta*. Quelles informations supplémentaires pourriez-vous demander à un locuteur japonais pour mettre à l'essai votre hypothèse? Peut-être de vous fournir une phrase identique à celle des points (3) et (4) à l'exception de l'objet! Pensez-vous que votre phrase sera acceptable ou inacceptable sur la base de votre hypothèse? (Voir « Vérifiez votre compréhension » à la fin de la présente section pour un exemple de réponse.)

;

Vérifiez votre compréhension

Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais :

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=821#h5p-59>

Références

Gove, P. B. (1954). The History of “Dord.” *American Speech*, 29(2), 136–138. <https://doi.org/10.2307/453337>

Lieber, R. (2016). *Introducing Morphology (2nd ed.)*. Cambridge University Press.

Long, P. W. (1909). English dictionaries before Webster. ;*Papers (Bibliographical Society of America)*, ;4(1), 25-43.

Oxford English Dictionary (1888-1933). Ed. James A.H. Murray et al. 12 vols. Oxford: The Clarendon Press.

7.11 DÉNOTATION

Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais : <https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=823#oembed-1>

Sens vs dénotation

Jusqu'à présent, dans ce chapitre, nous avons consacré beaucoup de temps au sens lexical : la signification des mots et d'autres expressions linguistiques que vous stockez dans votre lexique mental. Ce faisant, nous avons analysé la signification sur le plan du **sens** des expressions linguistiques. Le sens d'un mot correspond à ce que ce mot exprime; vous stockez le sens des listèmes dans votre lexique mental.

Il est difficile de déterminer le sens d'un mot. Jetons un coup d'œil à un résumé de ce que nous avons pu découvrir sur le sens des mots jusqu'à présent.

1. Il ne s'agit probablement pas d'une simple liste de conditions nécessaires et suffisantes.
2. Il est probablement lié à des concepts d'une manière ou d'une autre.
3. Les verbes (et autres prédicats) précisent le nombre d'arguments qu'ils prennent et le rôle que jouent ces arguments.
4. Les noms précisent s'il s'agit d'un nom dénombrable (délimité) ou d'un nom non dénombrable (non délimité).
5. Les adjectifs précisent s'il s'agit d'un prédicat épisodique (délimité) ou d'un prédicat individuel (non délimité).
6. Certains adjectifs ont un argument de degré, d'autres non.

Nous avons relevé certains modèles majeurs de sens des mots, mais cela ne répond évidemment pas entièrement à la question « Que signifient les mots? » Si nous nous demandons quel est le sens de l'adjectif *aigre*, notre

meilleure approximation serait « x est **aigre** au degré d ». Vous vous demandez peut-être encore « Mais qu'est-ce que cela veut dire, au juste, que quelque chose soit *aigre*? ». ; De même, nous savons que la sémantique lexicale de *crayon* indique qu'il s'agit d'un nom dénombrable, mais qu'est-ce qui fait qu'un crayon est un crayon?

Certains linguistes ont avancé que le sens des mots encode des éléments comme la nature de l'objet (par exemple, un *crayon* est un objet constitué de graphite ou d'une matière semblable), sa fonction (par exemple, un *crayon* est un objet utilisé pour écrire) et son origine (par exemple, *les crayons* sont fabriqués par l'homme et ne se trouvent pas dans la nature) (Pustejovsky, 1995). Une grande partie de ces recherches a toujours cours dans le domaine de la linguistique.

Bien que des mots comme *crayon* aient un sens en quelque sorte concret, il y a d'autres mots comme *aigre* dont le sens est en fait assez difficile à caractériser, si ce n'est qu'il s'agit, eh bien... de ce goût aigre. Qu'en est-il du mot *care*? Qu'entend-on exactement par « someone *cares* about something »? Quelle est la différence entre *jacket* et *coat*? Les hot dogs sont-ils des *sandwichs*? Si nous nous concentrons sur le sens d'un mot particulier, nous pourrions écrire un livre entier à ce sujet! Il est amusant de réfléchir au sens, mais si nous nous concentrons trop sur un seul mot, nous risquons de perdre la vue d'ensemble. En règle générale, les sémanticiens lexicaux ne cherchent pas à « cerner » le sens exact d'un mot particulier. Ils posent plutôt des questions générales comme les suivantes : « Quels sont les modèles de sens lexical observés pour différents mots? Quelles sont les classes sémantiques de noms, de verbes et d'adjectifs? Quelle est la nature du sens lexical dans le lexique? Comment le sens lexical est-il représenté dans notre esprit? Comment les entrées lexicales sont-elles organisées dans notre lexique? De quelle manière le sens lexical est-il lié à la cognition? » ;

Il existe un autre angle d'analyse de la signification linguistique : **la dénotation**. Si quelqu'un vous pressait vraiment d'expliquer le sens du mot *aigre*, vous pourriez éventuellement prendre un citron et dire : « Regardez, *ce fruit* est aigre, d'accord! C'est ce que c'est! » Voilà une façon de parler du sens du mot *aigre* ; en fonction de la dénotation. La **dénotation** d'une expression linguistique est ce que cette expression linguistique désigne dans le monde réel. *Le mot aigre* désigne tout ce qui est aigre dans le monde, y compris les citrons, les limes, les pamplemousses, le vinaigre, les cornichons, etc. La dénotation de *crayon* serait l'ensemble de toutes les choses qui sont des crayons dans le monde réel.

;

En savoir plus sur la dénotation

Nous venons d'expliquer que la **dénotation** est ce que l'expression linguistique désigne dans le

monde réel, mais c'est en réalité un peu plus compliqué que cela. Si nous affirmons que la dénotation d'un mot est ce que celui-ci désigne dans le monde *réel*, nous nous heurterons à des problèmes lorsqu'il sera question d'analyser le sens de mots comme *licorne*, ou de noms comme *Mario* (le personnage des jeux Nintendo). Si les dénotations étaient ce que ces mots désignent dans le *monde réel*, ces mots ne signifieraient rien (c'est ce que les mathématiciens appellent **l'ensemble vide**) – parce que les licornes et Mario n'existent pas réellement dans le monde réel. ;Cela signifie que si nous considérons que le sens des mots est une dénotation, alors les mots *licorne* et *Mario* n'ont pas de sens. Ce n'est évidemment pas ce que nous affirmons! Ces mots ont certainement un sens. Plus précisément, la **dénotation** est ce que l'expression linguistique indique comme étant notre **représentation cognitive du monde réel**. Les mots renvoient donc à la représentation abstraite que nous nous faisons du monde, et non aux choses réelles qui existent, pour ainsi dire. Les choses fictives peuvent certainement avoir une représentation dans notre faculté cognitive. Donc, si nous envisageons la dénotation de cette manière, même des mots comme *licorne* et *Mario* renvoient à des éléments dans notre faculté cognitive. ;Par souci de simplicité, nous dirons « dans le monde réel » lorsque nous aborderons les dénotations dans le présent manuel, mais gardez à l'esprit que techniquement, il s'agit de la *représentation cognitive* du monde réel dans notre esprit.

La dénotation et le sens sont liés, c'est pourquoi il est pertinent de parler des deux. Le sens est ce que vous stockez dans votre mémoire comme information sémantique de ce mot. De plus, quelles que soient ces informations internes, *c'est* la connaissance qui vous permet de désigner des choses dans le monde réel et de dire, oui, c'est aigre, non, ce n'est pas aigre, etc. Les deux modes de sens sont donc liés, c'est-à-dire que le sens d'un mot est ce que l'on utilise pour déterminer la dénotation de ce mot. Ainsi, même sans connaître le sens exact d'un mot, nous pouvons obtenir beaucoup d'informations sur la manière dont le sens s'opère dans la langue. ;

Pour comprendre la différence entre le sens et la dénotation, examinons la carte suivante. Supposons que cette carte représente une ville réelle de l'Ontario. ;

;



Figure 7.13. Carte indiquant l'emplacement du bureau de poste.

;

Imaginons que vous expliquez à quelqu'un où se trouve le bureau de poste de cette ville. Il existe plusieurs façons de décrire son emplacement, notamment les exemples (1) et (2).

-
- (1) Le bâtiment au nord de la banque.
 (2) Le bâtiment à l'est de la bibliothèque.
-

Les syntagmes dans les phrases (1) et (2) ont des **sens différents** : les syntagmes ne contiennent pas des mots identiques (par exemple, *nord* par rapport à *est*, *banque* par rapport à *bibliothèque*), de sorte que le contenu sémantique interne de chaque mot serait différent. Cependant, les exemples (1) et (2) ont la **même dénotation** : le bureau de poste de cette ville. Bien que décrits différemment, les deux syntagmes désignent la même chose.

Examinons également l'expression de l'exemple (3).

-
- (3) Ma maison
-

Imaginez que Kumiko ait dit l'énoncé (3). Si c'était le cas, l'expression du point (3) indiquerait la maison de Kumiko dans cette ville (représentée par la case en bas à gauche sur la carte). Si Lev disait la même chose, cette même expression pointerait vers la maison de Lev (représentée par la case centrale en bas de la carte). Cela

signifie que *ma maison* a une dénotation différente selon la personne qui le dit. Qui que soit le locuteur, le sens est le même, soit « le lieu de vie du locuteur ».

La dénotation des mots

La dénotation nous offre un moyen assez efficace de parler du sens des mots. Pour *aigre*, vous dites essentiellement « *aigre* est la propriété que toutes ces choses aigres ont en commun ». Vous désignez ce groupe de choses aigres. Ainsi, nous pouvons caractériser la dénotation des prédicats monovalents (prédicats qui ne prennent qu'un seul argument : certains noms, adjectifs et verbes intransitifs) comme des **ensembles** de choses. Un **ensemble** est une collection de choses. Dans la phrase (4), $\diamond x \diamond$ (x entre doubles crochets) doit être lu comme la dénotation de l'expression linguistique x .

-
- (4) a. $\diamond \text{aigre} \diamond$ = ensemble de toutes les choses aigres dans le monde réel.
 b. $\diamond \text{crayon} \diamond$ = l'ensemble de tous les crayons dans le monde réel
 c. $\diamond \text{ronfler} \diamond$ = l'ensemble de ce qui ronfle dans le monde réel
-

Vous pourriez trouver peu intuitif que les verbes dénotent également un ensemble de personnes. Envisagez plutôt cela de la manière suivante : si quelqu'un vous demandait « Qui ronfle? », vous pourriez répondre « Ils ronflent » et désigner les personnes qui sont qualifiées par leur ronflement.

Nous considérerons que la dénotation des noms propres (comme *Nathan Sanders*, le nom d'un linguiste et auteur du présent manuel) est la personne particulière que le nom désigne dans ce contexte. Autrement dit, la dénotation de *Nathan Sanders* est la personne Nathan Sanders dans le monde réel. Parfois, la dénotation d'un nom est abrégée par la lettre initiale du nom (et mise en gras), comme dans l'exemple (5 b).

-
- (5) a. $\diamond \text{Nathan Sanders} \diamond$ = la personne Nathan Sanders dans le monde réel
 b. $\diamond \text{Nathan Sanders} \diamond$ = **n**
-

;

Constantes et variables

Le symbole **n** qui représente la dénotation de Nathan Sanders (ici le **n** en minuscule en gras) est appelé une **constante**. Une constante est différente d'une variable. Rappelons qu'une variable est un support pour d'autres valeurs; on l'appelle variable parce que ce qu'elle représente peut varier. Une constante a une valeur fixe : ce qu'elle représente ne peut être modifié. Ainsi, dans l'exemple (5), la constante **n** représente toujours la personne Nathan Sanders. N'importe quel symbole ou lettre peut être utilisé comme constante ou variable, bien que traditionnellement, les lettres du début de l'alphabet en anglais sont généralement utilisées pour les constantes (par exemple, **a, b, c**) et les lettres de la fin de l'alphabet tendent à être utilisées pour les variables (par exemple, x, y, z). Dans le présent manuel, les constantes seront mises en gras, mais pas les variables.

Lorsqu'une expression linguistique **dénote** (désigne) une personne unique, on peut également parler de la **référence de l'expression**. Par exemple, un nom comme *Nathan Sanders* renvoie à une personne unique, de sorte que la personne Nathan Sanders est la référence de ce nom. On peut également affirmer que le nom *Nathan Sanders* **renvoie** à cette personne.

Il convient d'insister à nouveau sur le fait que les mots comme *aigre*, *crayon*, *ronfler* et *Justin Trudeau* dénotent des choses réelles dans le monde réel. Lorsque nous disons « \diamond aigre \diamond = l'ensemble de toutes les choses aigres dans le monde réel », nous ne disons pas que la dénotation du mot *aigre* est le syntagme (l'expression linguistique), *l'ensemble de toutes les choses aigres dans le monde réel*. Nous disons littéralement que le mot *aigre* renvoie à des choses *aigres* qui existent réellement dans le monde réel (ou du moins, dans la représentation cognitive que nous en avons; voir la note ci-dessus). La représentation suivante peut être utile pour imaginer ce qu'est réellement la dénotation.

;

;

[[sur]] =

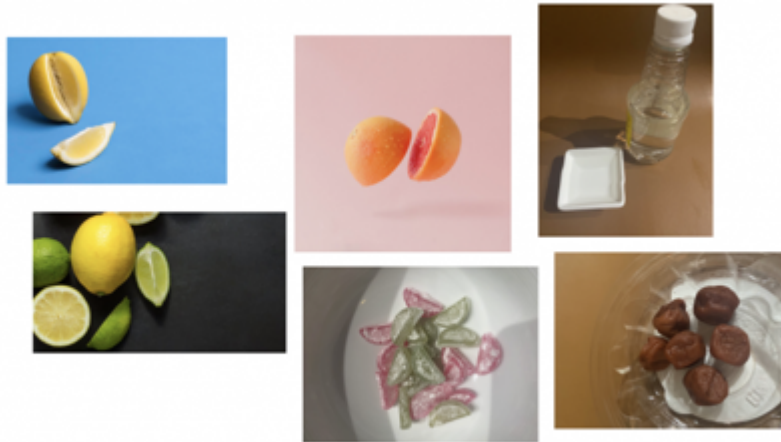


Figure 7.14. La dénotation (partielle) d'aigre (citron, lime, pamplemousse, bonbons acidulés, vinaigre, umeboshi – et toutes les autres choses acidulées de notre monde!)

[[Nathan Sanders]] =



Figure 7.15. La dénotation de Nathan Sanders.

Comme nous n'avons pas toujours le temps de trouver des images de référence pour représenter la dénotation d'une expression linguistique, nous utiliserons dans ce manuel la convention des points (4) et (5).

À plusieurs égards, il est utile de réfléchir au sens sur le plan de la dénotation de l'expression linguistique. Par exemple, comment pouvons-nous caractériser le sens compositionnel de la phrase *Nathan Sanders;ronfle?* La dénotation de *ronflements* est l'ensemble de toutes les choses qui ronflent dans le monde réel, et la dénotation de *Nathan Sanders* est la personne Nathan Sanders dans le monde réel. Ce que l'on entend par *Nathan Sanders*

ronfle est que cette personne ;Nathan Sanders fait partie de cet ensemble de choses qui ronflent dans le monde réel .

La dénotation des phrases

Nous savons maintenant ce que certains mots dénotent; qu'en est-il des phrases? Que dénotent-elles? Une phrase a notamment la propriété d'avoir une **valeur de vérité**. Il existe deux valeurs de vérité dans la langue : la valeur de vérité abstraite vraie (parfois désignée par V ou 1), ou la valeur de vérité abstraite fausse (parfois désignée par F ou 0). Dire qu'une phrase a une valeur de vérité signifie qu'une phrase est toujours soit vraie, soit fausse. Les mots et les syntagmes non phrastiques n'ont pas de valeurs de vérité. Vous pouvez déterminer si une expression linguistique a une valeur de vérité ou non en l'emboîtant dans la construction « Il est vrai ou faux que... », comme dans l'exemple (6).

- (6) a. Il est vrai ou faux que **Nathan Sanders ronfle**.
 b. * Il est vrai ou faux que **Nathan Sanders**.
 c. * Il est vrai ou faux que **ronfle**.
 d. * Il est vrai ou faux que **vit au Canada**.
 e. * Il est vrai ou faux que **au Canada**.

L'exemple (6) montre que seules les phrases ont des valeurs de vérité. À partir de cette observation, nous pouvons en fait considérer la dénotation des phrases comme leur valeur de vérité : soit la valeur V, soit la valeur F. En d'autres mots, les phrases « renvoient » à ces valeurs de vérité abstraites. L'exemple (7a) montre la dénotation d'une phrase qui est vraie, et (7b) montre la dénotation d'une phrase qui est fausse.

- (7) a. \diamond Nathan Sanders est chauve $\diamond = V$
 b. \diamond Nathan Sanders n'est pas chauve $\diamond = F$

Il est essentiel de noter ici que vous avez besoin de connaissances du monde pour pouvoir déterminer la dénotation d'une phrase. Souvent, nous en savons suffisamment sur le monde pour déterminer si une phrase est vraie ou fausse (comme dans les exemples ci-dessus). Cependant, le point de vue le plus réaliste veut que nous ne sachions pas tout sur tout ce qui existe dans le monde. Prenons par exemple la phrase *Le foie du chat de mon voisin pèse 326 grammes*. Quelle est la dénotation de cette phrase? Est-ce vrai ou faux? La phrase a certainement une valeur de vérité, mais nous ne disposons pas de la connaissance du monde réel nécessaire pour déterminer cette valeur de vérité. C'est pourquoi nous exprimons souvent la dénotation d'une phrase comme

sa **condition de vérité** (les circonstances qui produisent une certaine valeur de vérité). La condition de vérité de *Le foie du chat de mon voisin pèse 326 grammes* est représentée au point (8).

(8)	◇Le foie du chat de mon voisin pèse 326 grammes◇ =	V si le foie du chat de mon voisin pèse 326 grammes dans le monde réel, F si ce n'est pas le cas.
-----	--	---

Il peut être utile d'envisager les choses de la manière suivante : si nous le voulions vraiment, nous pourrions déterminer si la phrase (8) est vraie ou fausse. Souhaitons-nous ou pouvons-nous le faire? C'est là une tout autre question. Il est plus pertinent de savoir quelles circonstances rendraient la phrase vraie ou fausse.

;

Si et seulement si

La dénotation de la phrase (8) peut également s'écrire comme suit : « V **si et seulement si** le foie du chat de mon voisin pèse 326 grammes dans le monde réel ». ; *Si et seulement si* signifie « à condition que » : V à condition que le foie du chat de mon voisin pèse 326 grammes dans le monde réel. Cela signifie que si le foie du chat de mon voisin pèse 326 grammes, la valeur de vérité est V, et que si la valeur de vérité est V, alors le foie du chat de mon voisin pèse 326 grammes. Ainsi, « si et seulement si » (parfois abrégé en « **ssi** ») signifie que l'implication va dans les deux sens. La phrase (8) exprime la même chose.

;

La formule de la dénotation d'une phrase doit être considérée comme suit : condition de vérité + connaissance du monde = valeur de vérité. Si nous reformulons la phrase (8) en conditions de vérité, nous obtenons quelque chose comme ceci :

-
- | | |
|-----|--|
| (9) | a. ◇Nathan Sanders est chauve◇ = V si Nathan Sanders est chauve, F si ce n'est pas le cas. |
| | b. ◇Nathan Sanders n'est pas chauve◇ = V si Nathan Sanders n'est pas chauve, F si ce n'est pas le cas. |
-

Dans ce cas, nous pouvons combiner notre connaissance du monde à chaque condition de vérité pour obtenir V dans la phrase (9a) et F dans la phrase (9b), ce qui correspond à ce qui est illustré dans la phrase dans (7). Si vous disposez de la connaissance du monde nécessaire pour déterminer la valeur de vérité d'une phrase, vous devez écrire la valeur de vérité réelle, comme dans la phrase (9). Si vous ne disposez pas de la connaissance du monde pertinente, vous pouvez écrire la dénotation de la phrase comme une condition de vérité.

En résumé, les prédicats monovalents désignent des ensembles, les noms propres désignent une personne et les phrases déclaratives désignent des valeurs de vérité. Dans la suite de ce chapitre, nous examinerons divers phénomènes sémantiques que le sens descriptif est à même d'expliquer. ;

;

Vérifiez votre compréhension

Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais :

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=823#h5p-65>

Références

Frege, G. (1892). Über sinn und bedeutung. ;*Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik*, ;100, 25-50.

Pustejovsky, J. (1995). *The Generative Lexicon*. MIT Press.

7.12 INTRODUCTION À LA THÉORIE DES ENSEMBLES

Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais : <https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=827#oembed-1>

Nous venons de présenter la **dénotation** comme un angle de réflexion sur la signification linguistique. Prenons le mot ;*chat*. Le sens de ce mot serait le sens de ;*chat* que vous stockez dans votre lexique mental, mais sa dénotation serait l'ensemble des chats dans le monde réel. D'un point de vue terminologique, les « choses » qui font partie d'un ensemble sont appelées **membres** (ou **éléments**) de cet ensemble. Comme nous l'avons expliqué dans la section précédente, les doubles crochets signifient « la dénotation de (l'expression linguistique) ». Ainsi, le mot $\diamond\text{chat}\diamond$ dans la phrase (1) doit être lu comme « la dénotation de l'expression linguistique *chat* » ;

(1) $\diamond\text{chat}\diamond$ = l'ensemble des chats dans le monde réel

Rappelons également que les noms dénotent la personne qu'ils désignent. Ainsi, le nom *Panks*, le surnom de mon chat, dénote l'individu (le chat) nommé *Panks* dans le monde réel (le chat au premier plan dans la figure 7.16).

(2) $\diamond\text{Panks}\diamond$ = l'individu Panks dans le monde réel

;



Figure 7.16. Un chat nommé Pancakes ou Panks (au premier plan) et un chat nommé Waffles ou Waffy (à l'arrière-plan), à Toronto.

Les phrases dénotent la ;**valeur de vérité** de la phrase qui peut également être exprimée comme une **condition de vérité**. Le fait de réfléchir au sens des prédicats intransitifs comme *chat* sous la forme d'ensembles de choses constitue un moyen intuitif de caractériser la condition de vérité d'une phrase comme *Panks est un chat*. Cette phrase est vraie si l'individu Panks fait partie de l'ensemble des chats du monde réel.

-
- (3) \diamond Panks est un chat $\diamond = V$ si l'individu Panks est membre de l'ensemble des chats dans le monde réel, F si ce n'est pas le cas.
-

Puisque Panks est effectivement un chat, la phrase (3) dénoterait la valeur de vérité V . Par ailleurs, si $Karti$ est le nom d'un chien (voir la figure 7.17), l'exemple (4) serait la dénotation de la phrase *Karti est un chat*. L'exemple dénoterait F cette fois, car $Karti$ ne fait pas partie de l'ensemble des chats de notre monde.

-
- (4) \diamond Karti est un chat $\diamond = V$ si l'individu Karti est membre de l'ensemble des chats dans le monde réel, F si ce n'est pas le cas.
-

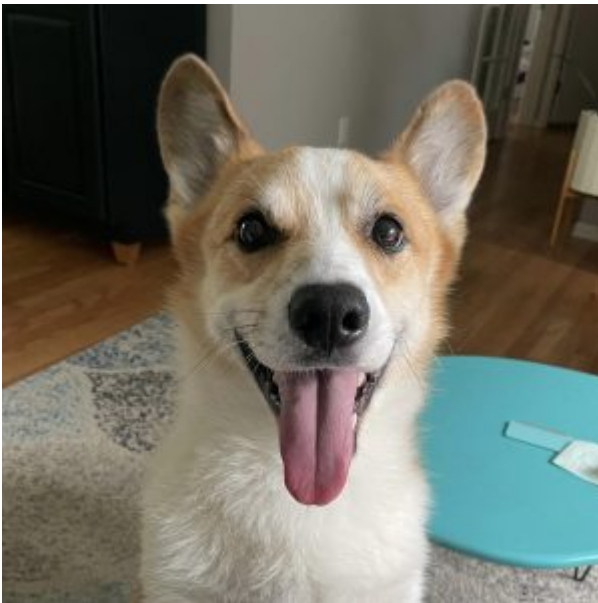


Figure 7.17. Un chien nommé Karti, à Portland.

La figure 7.18 illustre le concept d'appartenance à un ensemble. Supposons que nous vivons dans un monde où les animaux énumérés sont les seuls à exister. Le cercle supérieur représente l'ensemble des chats de ce monde. Le cercle du bas représente l'ensemble des chiens de ce monde. La phrase « *Panks est un chat* » exprime la relation d'appartenance à un ensemble de Panks dans ce monde : Panks est un membre dans le cercle supérieur. Si la phrase « *Karti est un chat* » est fautive, c'est parce que $Karti$ n'apparaît pas dans ce cercle (il est cependant dans l'ensemble des chiens).

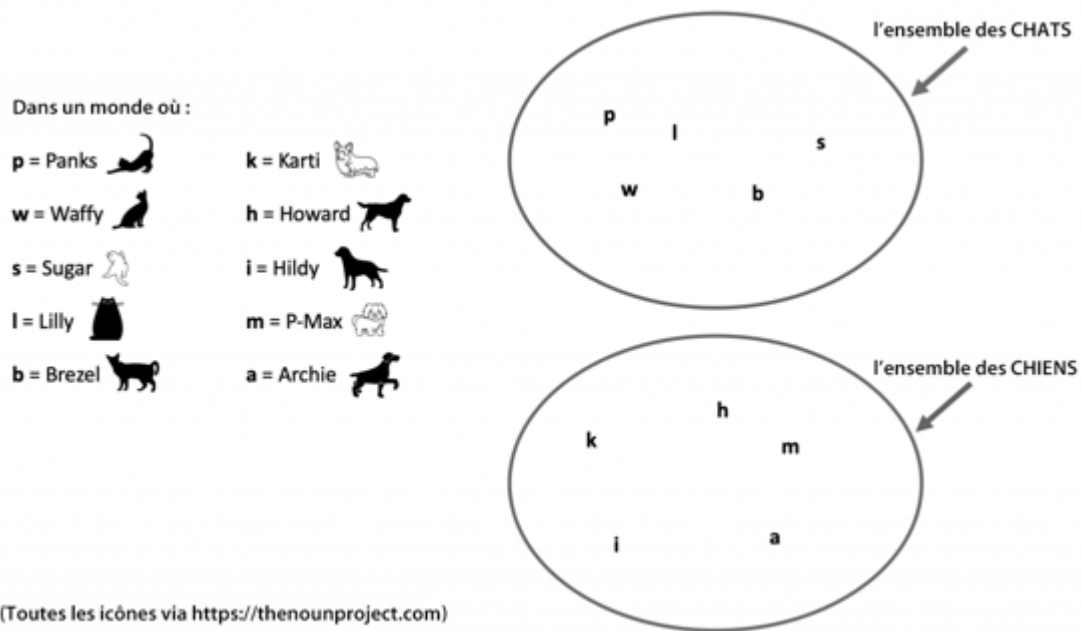


Figure 7.18. L'ensemble des chats et des chiens.

Un ensemble peut contenir des ensembles plus petits. En d'autres mots, l'ensemble des chats de la figure 7.19 pourrait inclure un sous-groupe de chats qui ont une certaine propriété en commun. Par exemple, admettons que Panks, Waffy et Lilly sont des chats sibériens, et que Sugar et Brezel ne le sont pas. Nous pouvons affirmer que l'ensemble contenant uniquement Panks, Waffy et Lilly est un **sous-ensemble** de l'ensemble des chats.

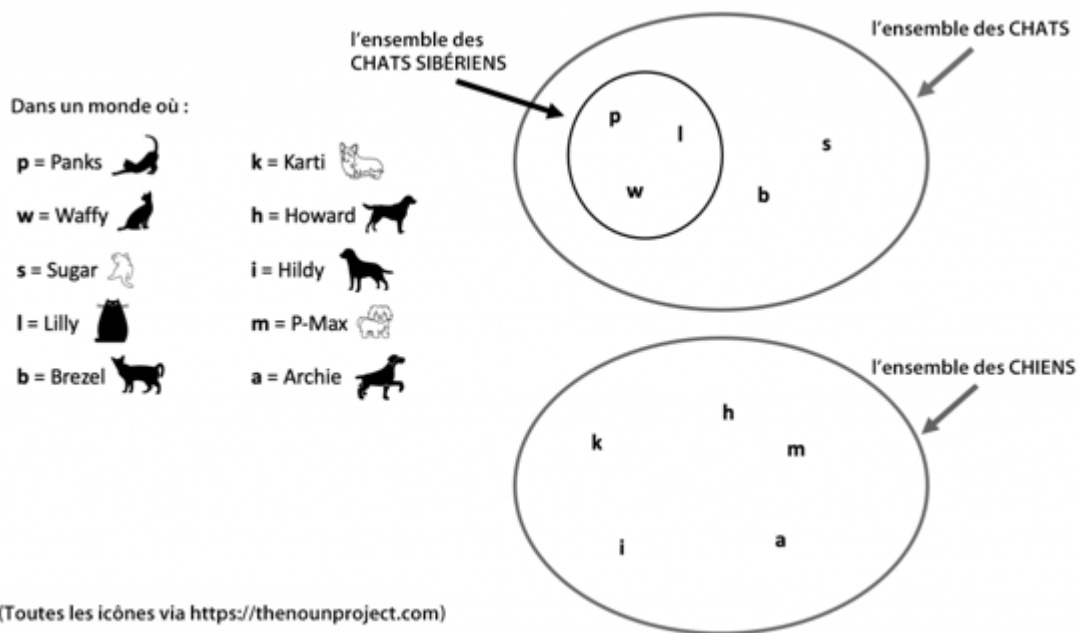


Figure 7.19. L'ensemble des chats sibériens est un sous-ensemble de l'ensemble des chats.

Voici une définition plus formelle de la relation de sous-ensemble : utilisons les variables A et B pour représenter des ensembles (les lettres majuscules sont généralement utilisées pour les variables et les constantes qui représentent un ensemble).

(5) A est un sous-ensemble de B si tous les membres de A sont également membres de B .

Comme vous pouvez le constater, Panks, Waffy et Lilly font partie de l'ensemble des chats sibériens. Panks, Waffy et Lilly font également partie de l'ensemble des chats. Par conséquent, l'ensemble des chats sibériens est un sous-ensemble de l'ensemble des chats. En logique, le symbole du sous-ensemble est \subseteq . $A \subseteq B$ peut être lu comme suit : « A est un sous-ensemble de B ». Ainsi, dans notre exemple, si nous appelons l'ensemble des chats C et l'ensemble des chats sibériens S , la relation de sous-ensemble peut être énoncée comme suit : $S \subseteq C$.

Dans la définition donnée au point (5), nous pouvons aussi dire que B est un **surensemble** de A . Dans notre exemple, l'ensemble des chats est un surensemble de l'ensemble des chats sibériens. Le symbole du surensemble est simplement le symbole du sous-ensemble inversé. Ainsi, $C \supseteq S$ se lit comme suit : « C est un surensemble de S ».

Selon la définition du point (5), cela signifie également que si A et B contenaient exactement les mêmes membres, A serait toujours un sous-ensemble de B et vice versa. Si nous voulons nommer le fait que certains membres de B sont *absents de* A (c'est-à-dire que tous les chats ne sont pas des chats sibériens dans la figure 7.19), nous utilisons le terme **sous-ensemble propre**. Le point (6) est la définition formelle de *sous-ensemble propre*.

(6) A est un sous-ensemble propre de B si tous les membres de A sont également membres de B , et s'il existe au moins un membre de B qui n'est pas membre de A .

Ainsi, dans la figure 7.19, S est un sous-ensemble de C , mais S est également un sous-ensemble propre de C . Le symbole du sous-ensemble propre est \subset : nous pouvons donc écrire $S \subset C$. Nous pouvons aussi affirmer que B est un **sur-ensemble propre** de A dans la définition fournie au point (6). Le symbole du surensemble est \supset , nous pouvons donc écrire $C \supset S$ pour notre exemple de la figure 7.19.

Les symboles utilisés ici proviennent d'une branche des mathématiques qui étudie les ensembles, appelée **théorie des ensembles**. Le tableau 1 ci-dessous résume certaines des notations courantes de la théorie des ensembles.

Tableau 7.1. Notation de la théorie des ensembles

Notation	Sens
A	L'ensemble A . Les lettres majuscules sont utilisées pour désigner les ensembles.
$\{a, b, c\}$	L'ensemble contenant les membres a , b et c .
$b \in A$	b est membre de A .
$d \notin A$	d n'est pas membre de A .
$A \subseteq B$	A est un sous-ensemble de B .
$B \supset A$	B est un surensemble de A .
$A \subset B$	A est un sous-ensemble propre de B .
$B \supset A$	B est un sur-ensemble propre de A .
$A = B$	A est identique à B (c'est-à-dire que A et B ont exactement les mêmes membres).
$ A $	La cardinalité de A . C'est-à-dire le nombre de membres de A .
$ A = 3$	La cardinalité de A est égale à 3. C'est-à-dire qu'il y a trois membres dans A .
$A \cap B$	L'intersection de A et B . Cet ensemble contient des objets qui sont à la fois membres de A et membres de B .
$A \cup B$	L'union de A et B . Cet ensemble contient des objets qui sont soit membres de A , soit membres de B .

;

La théorie des ensembles est utile pour comprendre comment le sens de certains mots **quantitatifs** intervient dans la langue. Quantitatif signifie « lié à la quantité » ou « au volume » de quelque chose. En anglais, il existe des déterminants quantitatifs comme *every, some, most, many, few, two, five*, etc. Pour comprendre le sens d'une phrase comme « *Two cats are grey* », penchons-nous sur les **intersections d'ensembles**. Disons qu'il existe un ensemble des chats (appelons-le C). Supposons qu'il existe un autre ensemble, un ensemble de choses grises (appelons-le G). L'**intersection** (ou le chevauchement) de C et de G est l'ensemble des chats gris (voir figure 7.20). Nous pouvons écrire pour cet ensemble $C \cap G$ selon la notation de la théorie des ensembles.

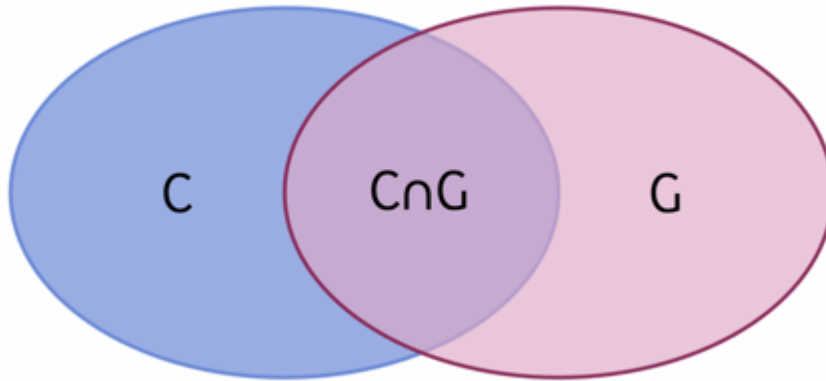


Figure 5.20. Intersections des ensembles.

;

Le déterminant quantificatif *two* pose essentiellement la question suivante : « Combien de choses se trouvent dans l'intersection $C \cap G$? ». Le déterminant *two* signifie ;« deux choses ». Penchons-nous maintenant sur ;*every* : Que signifie ;« *Every cat is grey* » du point de vue des ensembles? Cela signifie que tout ce qui se trouve dans l'ensemble des chats, C, se trouve également dans l'ensemble des chats gris, G. La notation formelle de la théorie des ensembles n'est pas très importante dans le présent manuel – tout ce que vous devez retenir pour la section suivante est ce qui constitue un surensemble et un sous-ensemble d'un point de vue conceptuel. Nous invitons les apprenants avancés à effectuer les exercices à la fin de cette section pour vérifier si vous pouvez écrire ;« *Panks est un chat* », « *Deux chats sont gris* », et « *Tous les chats sont gris* » dans la notation de la théorie des ensembles!

Vérifiez votre compréhension

Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais :

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsofinguistics2/?p=827#h5p-74>

Références

Gamut, L. T. F. (1991). ;*Logic, Language and Meaning Vol. 1*. University of Chicago Press.

7.13 ÉLÉMENTS DE POLARITÉ NÉGATIVE

Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais : <https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=1595#oembed-1>

Si l'on analyse le sens des expressions linguistiques sous l'angle de la dénotation, il est possible d'expliquer certains phénomènes linguistiques très intéressants. Examinons les phrases suivantes.

- (1) a. They did not pet **anything yet**.
 b. We did not like the candy **at all**.
 c. She didn't see ghosts **anywhere**.
 d. Nobody **ever** dressed up as a dinosaur.
 e. I doubt that you saw **anyone**.
 f. If you bought **any** pumpkins, then put them on the counter.
-

On appelle les expressions soulignées dans l'exemple (1) des « **éléments de polarité négative** » (EPN). Les EPN sont des expressions qui n'apparaissent que dans certains contextes grammaticaux « négatifs ». Nous appelons le contexte dans lequel les EPN apparaissent le **contexte de légitimation**. Dans le cas le plus simple, les EPN sont légitimés (c'est-à-dire « apparaissent ») dans des phrases avec la négation *not* ou *no*, comme dans les exemples (1a) à (1d). Notez toutefois qu'il ne suffit pas que la phrase *contienne* une négation. D'un point de vue syntaxique, la négation doit se trouver dans une position structurellement plus élevée que l'EPN dans le schéma en arbre. Ainsi, bien que la phrase (2a) soit formée correctement, lorsque l'EPN est placé devant, la phrase est agrammaticale, comme le montre l'exemple (2b).

-
- (2) a. I did not pet any cats.
 b. * Any cats, I did not pet.
-

L'exemple (3) illustre ce qui se passe lorsque les environnements de licence pour un NPI disparaissent. Les phrases deviennent agrammaticales.

-
- (3) a. * They petted **anything yet**.
 b. * We liked the candy **at all**.
 c. * She saw ghosts **anywhere**.
 d. * Somebody **ever** dressed up as a dinosaur.
 e. * I know that you saw **anyone**.
 (Interprétation voulue : « I know that you saw someone »).
 f. * You bought **any** pumpkins.
-

Ce qui nous intéresse, c'est le fait qu'il n'est pas nécessaire d'avoir la négation ;*not* pour légitimer les EPN. Dans l'exemple (1e), le contexte de légitimation est intégré au verbe ;*doubt*. Dans l'exemple (1f), le contexte de légitimation est ;**l'antécédent du conditionnel** : la proposition « if ».

L'intuition est que ;*doubt* semble toujours « intrinsèquement négatif » d'une certaine manière. Mais qu'en est-il du point (1f) avec la proposition « if »? Qu'est-ce qui rend l'énoncé « négatif »? En fait, il existe une manière plus précise de caractériser le contexte de licence pour un NPI que la « négation ». Les contextes des points (1a) à (1f) ont tous quelque chose en commun lorsque nous les examinons.

Les EPN sont légitimés dans des contextes ;**d'implication descendante**. Commençons par le contexte de licence pour un NPI « They did not ____ » pour illustrer l'implication descendante.

-
- (4) Contexte : *They did not ____*.
 a. They did not pet **cats**. (sur-ensemble propre)
 b. They did not pet **Siberian Forest Cats**. (sous-ensemble propre)
-

Pour déterminer si un contexte est une implication descendante, trois étapes doivent être suivies. Étape 1 : Insérez un syntagme dans le contexte et veillez à ce que le syntagme contienne un élément qui désigne un ensemble. Dans l'exemple (4a), *cats* renvoie à l'ensemble des chats. Étape 2 : Construisez une autre phrase avec le même contexte, mais remplacez l'ensemble de la phrase originale par un sous-ensemble propre de cet ensemble. Ainsi, dans la phrase (4b), j'ai choisi « Siberian Forest Cats », car l'ensemble des chats sibériens est un sous-ensemble propre de l'ensemble des chats.

Étape 3 : Vérifiez la relation d'implication entre les deux phrases que vous avez construites. La phrase avec le **sur-ensemble** propre (= [4a]) implique-t-elle la phrase avec le **sous-ensemble** propre (= [4b]), ou la phrase avec le **sous-ensemble** propre (= [4b]) ; implique-t-elle la phrase avec le **surensemble** propre (= [4a])? Dans la phrase (4), s'ils n'ont pas caressé de chats, cela signifie nécessairement qu'ils n'ont pas caressé de chats sibériens. L'inverse n'est pas vrai : Ce n'est pas parce qu'ils n'ont pas caressé de chats sibériens qu'ils n'ont pas caressé de chats du tout (peut-être qu'ils ont caressé un chat siamois). Dans ce cas, la phrase avec le **sur-ensemble** propre (= [4a]) implique la phrase avec le **sous-ensemble** propre (= [4b]). On appelle un contexte qui donne lieu à ce type de relation d'implication un contexte ; **d'implication descendante**. C'est ; *ce qui* semble être pertinent pour la légitimation des EPN.

Tentons l'exercice dans un contexte sans négation qui ; *n'est pas* un environnement de licence pour un NPI. Suivons à nouveau les trois étapes du point (5).

(5) Contexte : *They* ; ____ ;

- a. They petted **cats**. (sur-ensemble propre)
 - b. They petted **Siberian Forest Cats**. (sous-ensemble propre)
-

Maintenant, quel énoncé implique l'autre? Dans cet exemple, la phrase (5a) ; *n'implique* pas la phrase (5b). Ce n'est pas parce qu'ils ont caressé des chats qu'ils ont nécessairement caressé des chats sibériens. Cependant, la phrase (5b) ; *implique* la phrase (5a) : S'ils ont caressé des chats sibériens, cela signifie nécessairement qu'ils ont caressé des chats. On appelle un contexte qui donne lieu à cette inversion de relation d'implication un contexte à ; **implication ascendante** ;. Les EPN ; *ne sont pas* légitimés dans des contextes d'implication ascendante.

Tentons l'exercice avec l'antécédent du conditionnel qui, comme nous l'avons dit, est un environnement de licence pour un NPI.

(6) Contexte : If ____, then [phrase déclarative].

- a. If you buy **pumpkins**, then you get free candy. (sur-ensemble propre)
 - b. If you buy **orange pumpkins**, then you get free candy. (sous-ensemble propre)
-

Quel énoncé implique l'autre? Si la règle veut que l'on obtienne des bonbons gratuits en achetant des citrouilles, il est nécessairement vrai que l'on obtient également des bonbons gratuits en achetant des citrouilles orange. Mais si la règle veut que l'on reçoive des bonbons gratuits pour l'achat de citrouilles orange en particulier, est-ce que l'on reçoit nécessairement des bonbons gratuits si l'on achète des citrouilles? La réponse est non : si vous avez acheté des citrouilles vertes ou jaunes, vous n'aurez pas de bonbons! Puisque la phrase (6a) implique la phrase (6b), mais que l'inverse est faux, il s'agit d'un environnement d'implication descendante.

Comme nous pouvons le constater, il peut s'avérer très utile d'analyser les dénnotations et les ensembles!

;

Vérifiez votre compréhension

Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais :

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=1595#h5p-76>

Références

Ladusaw, W. (1980). *Polarity Sensitivity as Inherent Scope Relations*. New York & London: Garland Publishing.

;

7.14 RÉSUMÉ

Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais : <https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=830#oembed-1>

Dans ce chapitre, nous avons exploré différents types de signification linguistique : implications vs implicatures, sens vs dénotation, sens lexical vs sens phrastique, sens compositionnel vs sens non compositionnel. À la question « qu'est-ce que cela signifie? », nulle réponse simple : la signification linguistique comporte de nombreux niveaux, chacun d'entre eux fournissant des informations importantes sur la manière dont nous produisons et comprenons le sens en tant qu'utilisateurs d'une langue donnée.

7.15 EXERCEZ VOS COMPÉTENCES LINGUISTIQUES

Exercice 1. *Débutant; 7.5.* Pensez à la catégorie des *véhicules*. Créez une liste d'au moins dix mots se rapportant aux éléments de la catégorie des véhicules et classez-les dans l'ordre allant des plus prototypiques aux plus périphériques de la catégorie. Discutez brièvement des caractéristiques qui font qu'un objet est considéré comme un véhicule prototypique. Quelles sont les caractéristiques des éléments périphériques qui les rendent moins prototypiques?

Exercice 2. *Intermédiaire; 7.10.* ;Imaginez qu'au cours d'un débat, une personne vous dit que le mot anglais *drip* au sens de « style » n'est pas un « mot réel » parce que cette acception ne figure pas dans l'Oxford English Dictionary. Comment pourriez-vous y répondre?

Exercice 3. *Avancé; 7.4 à 7.9, 7.11.* Expliquez les avantages et les inconvénients de chaque façon d'envisager la signification linguistique.

1. Sens vs dénotation
2. « Sens lexical en tant que définitions dans le lexique » vs « sens lexical en tant que concepts »

;

CHAPITRE 8 : PRAGMATIQUE

Dans ce chapitre, nous examinons la signification phrastique du point de vue de son influence sur le contexte et de l'influence que le contexte peut avoir sur elle. L'étude de l'influence du contexte sur le sens est appelée **pragmatique**. Dans le chapitre précédent, nous avons appris que les phrases peuvent créer certaines implicatures en fonction du contexte discursif. Dans la première moitié de ce chapitre, nous examinerons la logique conversationnelle à l'origine des implicatures. Nous examinerons le travail fondamental du philosophe Paul Grice – le principe de coopération – et l'évaluerons en tant que théorie. Nous examinerons les principes de base de la logique conversationnelle, ainsi que les différences entre les langues et les cultures en termes de règles conversationnelles. Dans la seconde moitié du chapitre, nous nous pencherons sur le sens illocutoire : ce qui « arrive » au contexte lorsque vous produisez des énoncés. Nous nous concentrerons sur l'analyse formelle de ce que signifie pour nous le fait de faire une assertion ou de poser une question dans le discours. Ce faisant, nous affinerons notre compréhension de ce qu'est un « contexte » en introduisant des notions formelles telles que la « connaissance commune » et la « question en discussion ». Ces outils seront utiles pour analyser le sens illocutoire et ce que nous entendons par ce qui « arrive » au contexte lorsque nous produisons des énoncés.

Lorsque vous aurez terminé ce chapitre, vous pourrez :

- Comprendre la diversité des significations linguistiques
- Comprendre que le « sens » est bien plus que le sens littéral des mots et des phrases
- Comprendre pourquoi le sens est important dans notre vie quotidienne
- Utiliser les principes conversationnels pour calculer comment les implicatures peuvent être produites dans le discours
- Comprendre la neurodiversité dans la pragmatique et comprendre que différentes personnes calculent les implicatures de différentes manières dans les conversations
- Répondre en connaissance de cause aux idées fausses les plus répandues sur le principe de coopération
- Utiliser des diagnostics pour classer un élément de sens comme une implicature ou une implication
- Comprendre la diversité des principes conversationnels à travers les langues et les cultures
- Distinguer les sens locutoire, illocutoire et perlocutoire
- Analyser le sens illocutoire des actes de langage/signe de base (assertions et questions) à l'aide de notions formelles du contexte telles que la connaissance commune et la question en discussion
- Évaluer les limites des théories présentées dans le chapitre et réfléchir de manière critique aux autres types de significations qui peuvent exister dans le langage
- Utiliser la méthode scientifique pour réfléchir au sens à la manière d'un linguiste

8.1 SENS PROBLÉMATIQUE VS SENS NON PROBLÉMATIQUE

Revenons sur une notion du chapitre 7, soit ce que nous entendons par *sens* en sémantique. Nous y avons appris que (3) concerne la signification linguistique, alors que ce n'est pas le cas pour (1) et (2). ;

(1) Dans la culture japonaise, que **signifie** le fait qu'une tige de thé flotte verticalement dans votre thé vert?

takai mishin-o katte-mo tsukaikata-ga wakaranakereba **imi-ga** nai

(2) expensive sewing.maching-ACC buy-even.if how.to.use-NOM understand.NEG.if **meaning-NOM** NEG.exist
 « There is no point in buying an expensive sewing machine if you don't know how to use it » (« Il ne sert à rien d'acheter une machine à coudre coûteuse si l'on ne comprend pas comment l'utiliser ») (japonais)

(3) *Ode'imín* et *fraise* **signifient** la même chose.

Nous avons appris que la notion de *sens* en (3) peut être considérée de deux manières : la signification du mot ou la dénotation du mot. Ainsi, lorsque nous disons que *ode'imín* en ojibwé et *fraise* en français « signifient la même chose », cela peut être interprété comme (i) « *ode'imín* et *fraise* ont le même sens, c'est-à-dire que les locuteurs ojibwés et les locuteurs français ont la même sémantique lexicale pour le terme dans leur tête », ou (ii) « *ode'imín* et *fraise* ont la même dénotation, c'est-à-dire que ces mots désignent tous deux le même fruit dans le monde réel ». Nous avons constaté qu'envisager les mots selon leur signification était très utile pour comprendre le sens lexical des mots, et que les envisager selon leur dénotation était utile pour analyser le fonctionnement d'un grand nombre de significations fonctionnelles, comme dans l'exemple *Chaque fraise est rouge*.

Rappelons-nous l'autre utilisation du terme ;*sens* que nous avons vue au chapitre 7 :

;(4) J'ai dit que le café est tout aussi savoureux que le thé, mais je ne l'entendais pas dans ce **sens-là**.

Nous avons vu comment la notion de ;*sens* est utilisée dans cette phrase pour exprimer l'idée de sincérité du

locuteur. Cette utilisation du ;*sens* ne concerne pas le sens des mots ou de la phrase en tant que tel. Les mots *le café est tout aussi savoureux que le thé* ont toujours leur sens, même si le locuteur n'est pas vraiment de cet avis. Il ne s'agit donc pas du même « type de sens » que celui mentionné au point (3), bien que toujours lié à la langue. Ce type de sens représente davantage ce que vous faites dans une conversation lorsque vous produisez un énoncé. Cet énoncé fait référence à une sorte d'engagement pris pendant la discussion par la personne affirmant que « le café est tout aussi savoureux que le thé », mais qu'elle souhaite maintenant se rétracter. Dans ce chapitre, nous verrons ce qui se passe exactement lorsque vous avez une conversation avec quelqu'un.

Voici un autre type de ;*sens* que nous explorerons dans ce chapitre. Prenons l'exemple (5).

; (5) Tu me dis que Mounissa a acheté cinq kilos de fraises, mais il me semble que ça n'a pas de **sens**, non?

Ici, il est peu probable que le locuteur s'interroge sur le sens littéral de cette phrase en déclarant que ça n'a pas de « sens », puisque le sens compositionnel de la phrase est assez clair : une personne nommée Mounissa a échangé une certaine somme d'argent contre des fraises, et ces fraises pesaient cinq kilos au total. Une explication plus naturelle du *sens* dans cet exemple porte davantage sur l'**implicature** dans la phrase. Nous avons vu au chapitre 7 qu'une **implicature** est une non-implication suggérée par une phrase en fonction du contexte. Ainsi, en (5), si vous savez que Mounissa aime beaucoup la confiture, *Mounissa a acheté cinq kilos de fraises* pourrait sous-entendre que Mounissa fait de la confiture de fraises en grande quantité. Il est important de noter qu'une implicature n'est pas une implication, donc ce qui est sous-entendu dans une phrase donnée peut changer en fonction du contexte. Dans un autre contexte, Mounissa ne souhaite peut-être pas faire de la confiture de fraises, mais plutôt de la limonade aux fraises pour un marché fermier.

Dans ce manuel, nous appellerons le sens « littéral » de la phrase le sens « **problématique** » de la phrase. Le sens principal, littéral, de la phrase est le sens problématique, car c'est le principal « problème » en cause. Dans ce contexte, « problème » signifie ici simplement « sujet de discussion » et n'a pas de connotation négative comme un problème qu'il faut résoudre. Au chapitre 7, nous avons largement abordé le sens problématique. ;

Le sens qui ne fait pas partie du sens « apparent » de la phrase peut être appelé le sens **non problématique**. Les implicatures sont donc un type de sens non problématique. Dans les phrases déclaratives, un bon indicateur de la nature problématique d'un élément de sens consiste à nier la phrase en utilisant « il n'est pas vrai que... ». Voyons ce qu'il advient des différents sens produits par la phrase en (6) lorsqu'on la nie en (7).

(6) (Contexte : Mounissa est au marché, à la recherche d'ingrédients pour faire de la confiture.)

Mounissa a acheté les fraises au marché.

a) **Sens problématique** : « Mounissa a acheté les fraises. »

b) **Sens non problématique (implicature possible)** : « Mounissa aime les fraises. »

c) **Sens non problématique (présupposition)** : « Il y avait des fraises au marché. »

(7) Il n'est pas vrai que Mounissa a acheté les fraises au marché.

a) **Ne signifie plus** : « Mounissa a acheté les fraises au marché. »

b) **Mais peut toujours signifier** : « Mounissa aime les fraises. »

c) **Et peut (doit) toujours signifier** : « Il y avait des fraises au marché. »

La négation phrastique (« il n'est pas vrai que ») vise le sens problématique. La phrase niée de (7) ne peut plus avoir le sens de « Mounissa a acheté les fraises au marché ». En fait, elle signifie exactement le contraire : un événement au cours duquel Mounissa a acheté les fraises au marché *n'a pas* eu lieu. Le sens problématique présent en (6) est nécessairement annulé en (7).

La négation n'annule cependant pas nécessairement l'implicature : Il est possible que Mounissa n'achète pas de fraises au marché *et* qu'elle les aime quand même. Le sens non problématique ne peut pas être la cible d'une négation phrastique. Certes, il est possible que Mounissa *n'aime pas* les fraises en (7), mais ce qui importe, c'est que l'implicature que nous avons obtenue à partir de la phrase positive en (6) ; *peut* toujours être vraie en (7).

Compte tenu de l'observation ci-dessus, nous pouvons conclure que les **présuppositions** ne sont pas problématiques non plus. Au chapitre 7, nous avons vu à ce propos que les présuppositions sont des éléments censés être vrais dès qu'une phrase est énoncée. En (6), ainsi qu'en (7), l'article défini *les* déclenche la présupposition qu'il y avait des fraises au marché. Les présuppositions ne peuvent pas non plus être la cible de la négation avec la négation phrastique. En effet, le contenu présupposé doit ; *nécessairement* être vrai même si la phrase est niée : (7) présuppose toujours qu'il y avait des fraises au marché.

;

En linguistique, en dehors de ce manuel, vous pourrez également rencontrer les termes **sens vériconditionnel** ; et **sens non vériconditionnel** pour désigner respectivement le sens problématique et le sens non problématique. Nous trouvons moins déroutant d'attribuer, par exemple, les présuppositions au

« sens non problématique » plutôt qu'au « sens non vériconditionnel », parce que les présuppositions sont toujours liées à la vérité de la phrase (parce que c'est ce qui doit être vrai avant que la phrase ne soit énoncée).

;

Dans ce chapitre, nous examinerons les types de sens non problématique qui existent dans la langue, leurs différences et la manière dont ils se manifestent dans les conversations.

;

Vérifiez votre compréhension

Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais :

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=841#h5p-78>

Références

Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In ;*Speech Acts* ;(pp. 41-58). Brill.

Potts, C. (2015). Presupposition and implicature. ;*The Handbook of Contemporary Semantic Theory*, ;2, 168-202.

Sander, T. (2022). Taxonomizing Non-at-Issue Contents. ;*Grazer Philosophische Studien*, ;1, 1-28.

8.2 DIFFÉRENCES INTERCULTURELLES DANS LE DISCOURS

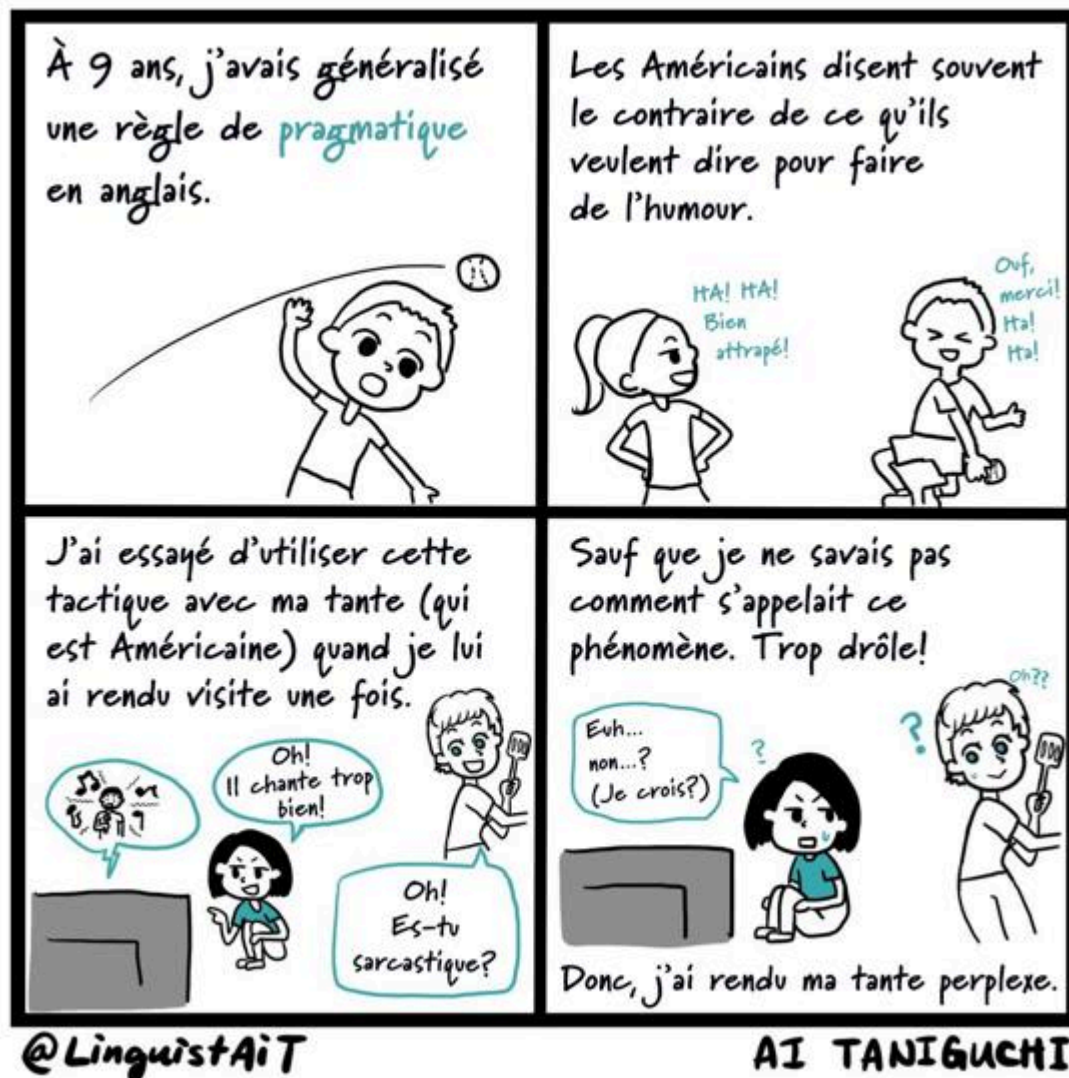


Figure 8.1. Bande dessinée mettant en scène une enfant japonaise découvrant le sarcasme en anglais américain.

Remémorez-vous une situation où vous avez engagé une conversation avec une personne d'origine culturelle différente de la vôtre. Avez-vous rencontré des moments où la communication a été difficile? Ayant immigré du Japon pour aller vivre aux États-Unis à l'âge de 6 ans, j'ai parfois vécu des expériences où les règles conversationnelles américaines me semblaient vraiment différentes des règles japonaises. L'une des choses que je me souviens avoir appris à « faire » en anglais est d'user de sarcasme (voir la figure 8.1). J'ai remarqué que les Américains (du moins d'après ce que je percevais à l'âge de 9 ans) disaient des choses manifestement fausses, souvent pour être drôles, insolents ou méchants. Je me souviens très bien d'un été – je devais avoir 9 ou 10 ans – où nous avons rendu visite à un ami au Japon. Lors d'une conversation avec cet ami, j'ai utilisé cette nouvelle tactique discursive que j'avais acquise avec tant de fierté. *waa, kore cho : okaidoku-da-ne* « Super, ça, c'est une bonne affaire! » Je l'ai dit en japonais, en pointant du doigt des bijoux très chers dans un magazine. Je n'oublierai jamais le regard confus de mon ami japonais. Les études confirment mon expérience anecdotique : Ziv (1988) a constaté que les étudiants américains sont plus sarcastiques que les étudiants japonais (voir également Adachi, 1996).

Les valeurs diffèrent d'une culture à l'autre et, comme la langue, la culture et la société sont intimement liées, nous savons que les règles conversationnelles varient d'une communauté à l'autre. Qu'entend-on par une interaction « amicale »? Qu'est-ce qui est considéré comme « poli »? Des linguistes qui ont effectué des travaux anthropologiques ont constaté que les impératifs (des ordres tels que « coupez cette branche! ») peuvent être perçus différemment sur le plan de la politesse d'une culture à l'autre. Les impératifs sont plus communément perçus comme impolis en Australie qu'en Chine, par exemple (Wierzbicka 2003). En anglais canadien, *Why don't you close the window?*; peut être une demande parfaitement polie, mais selon Wierzbicka, l'équivalent littéral en polonais – *;Dlaczego zamkniesz okna* – sous-entendrait un certain entêtement de la part du destinataire (au sens de « Pourquoi n'as-tu pas encore fermé la fenêtre comme tu le devrais? C'est la bonne chose à faire! »). Dans les contextes conversationnels courants, l'honnêteté est généralement considérée comme l'un des principes les plus importants (Grice, 1975), mais ce que l'on entend par « honnêteté » peut varier d'une culture à l'autre. Dans certaines cultures, toute fausseté – y compris la fiction – est considérée comme un « mensonge » (Danziger, 2010).

Lorsque nous étudions la pragmatique, nous devons être conscients qu'il existe d'autres cultures et d'autres normes conversationnelles que les nôtres. Être témoin de règles de discours que vous n'avez peut-être jamais rencontré auparavant dans une autre langue peut susciter une certaine surprise, et c'est normal. Cependant, nous espérons que vous utiliserez votre esprit de linguiste pour éviter que cette surprise ne se transforme en jugements négatifs sur d'autres cultures et d'autres langues. N'oubliez pas que toutes les formes de langage sont valables!

;

Vérifiez votre compréhension

Voici une question de réflexion à laquelle il n’y a ni bonne ni mauvaise réponse : Avez-vous déjà vécu une expérience semblable à celle de la bande dessinée de la figure 8.1, où vous avez dû apprendre de nouvelles règles conversationnelles dans une autre langue? Décrivez de manière informelle la règle inconnue et comparez-la aux règles conversationnelles de votre langue première.

Références

- Adachi, T. (1996). Sarcasm in Japanese. ;*Studies in Language. International Journal sponsored by the Foundation “Foundations of Language”*, ;20(1), 1-36.
- Carson, T. L. (2006). The Definition of Lying. ;*Notes*, ;40(2), 284–306. <http://www.jstor.org/stable/3506133>
- Danziger, E. (2010). On trying and lying: Cultural configurations of Grice’s Maxim of Quality. , 7(2), 199-219. <https://doi.org/10.1515/iprg.2010.010>
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. Dans ;*Speech Acts* ;(pp. 41-58). Brill.
- Ziv, A. (1988). Teaching and learning with humor: Experiment and replication. ;*The Journal of Experimental Education*, ;57(1), 4-15.

8.3 SÉMANTIQUE ET PRAGMATIQUE DANS LE DOMAINE JURIDIQUE

Avant d'explorer davantage le sens non problématique, réfléchissons à l'importance d'étudier la signification linguistique, ainsi qu'à l'influence que les connaissances sur le sens présentées dans ce manuel peut avoir sur notre vie.

L'importance de la signification linguistique dans notre vie se reflète directement dans notre approche du droit, qu'il s'agisse d'interpréter un contrat juridique ou des déclarations en cour. Nous avons vu au chapitre 7 que le sens des mots n'est pas statique : selon le contexte, les mots peuvent avoir



Figure 8.2. Dessin numérique d'un chat.

diverses interprétations. En tant qu'êtres humains, nous sommes souvent capables d'utiliser des indices contextuels pour comprendre le sens d'une phrase. Par exemple, si nous regardons le dessin numérique de la figure 8.2 et disons « Ce chat est si mignon! », la plupart des adultes francophones ne seront probablement pas déconcertés par le fait que, *chat* ne fait pas référence à un chat réel dans ce contexte. ;Ici, le mot *chat* signifie en fait « le dessin d'un chat ». ;Et même si un énoncé est réellement ambigu, la confusion momentanée ne causera

généralement pas de problème dans les conversations de tous les jours. Toutefois, dans un contexte juridique, l'interprétation d'un texte peut changer la vie d'une personne. Il est donc essentiel d'avoir une compréhension éclairée des types de signification linguistique et des sources possibles d'ambiguïté.

Un cas juridique intéressant datant de 1960 (*Frigalment Importing Co. c. B. N. S. Int'l Sales Corp.*) concernait un différend sur la signification du mot « *chicken* » (poulet) dans un contrat. Le contrat stipulait que le défendeur enverrait du poulet au demandeur. Le demandeur pensait que le terme *chicken* dans le contrat signifiait du poulet à mijoter (« (young) stewing chicken »), mais le défendeur pensait qu'il s'agissait de « poulet » de manière plus générale. Ainsi, lorsque le défendeur a envoyé du poulet à frire (mature) au demandeur, ce dernier a prétendu qu'il s'agissait d'une violation de l'accord contractuel. Dans cette affaire, le problème était le suivant : dans le jargon du commerce de la volaille, *chicken* est en effet utilisé pour désigner de jeunes poulets. Le tribunal devait décider s'il était également possible d'avoir l'interprétation générale du mot « chicken » dans ce contexte particulier : le terme « *chicken* » était-il ambigu? Le tribunal a tranché en faveur de la partie défenderesse : il était raisonnable que le terme *chicken* soit interprété au sens général parce qu'il a été utilisé de cette manière au moins une fois au cours de la négociation (entre autres facteurs). ;

Dans une autre affaire qui s'est déroulée en 2017 (*State of La. c. Demesme*), l'ambiguïté supposée concernait le mot *dog*. Le demandeur, Warren Demesme, était interrogé par la police pour un délit présumé. Au cours de l'interrogatoire, Demesme a demandé l'assistance d'un avocat en disant : « Why don't you just give me a lawyer dawg ». Cette phrase n'a pas été retenue comme étant une demande d'avocat et Demesme n'a donc pas pu bénéficier des services d'un avocat à ce moment-là. Demesme a porté plainte. Selon la poursuite, « Why don't you just give me a lawyer dog (dawg) » n'avait pas de sens ou était à tout le moins ambigu. L'affirmation était que le terme *dog* pouvait être interprété dans le sens de « canin ». Ainsi, selon la Cour suprême de Louisiane, il était plausible que la personne chargée de l'interrogatoire ait pensé que Demesme demandait un « avocat canin ». Cependant, ce que Demesme avait voulu dire, bien sûr, était *dawg*, une forme d'adresse à la deuxième personne s'apparentant à *dude* (mec ou copain en français). En fin de compte, le tribunal a tranché en faveur de l'État de Louisiane et a décidé que les propos de M. Demesme ne constituaient pas une demande d'aide juridique. À la lumière de ce que nous avons vu au chapitre 7, nous pouvons affirmer qu'en effet, le terme *dog* est en principe ambigu. Or, certains pourraient avoir l'impression que la décision dans cette cause n'est pas raisonnable. Ce chapitre nous aidera à expliquer les raisons de cette impression. Il convient également de souligner que M. Demesme est noir et qu'il s'est exprimé dans un dialecte de l'anglais appelé anglais afro-américain au cours de l'interrogatoire. Ce cas est également lié au sujet du chapitre 2 (Langage, pouvoir et privilège) et à la manière dont les idées préconçues d'une personne sur des groupes sociaux peuvent influencer la façon dont les propos sont perçus et interprétés, souvent de manière injuste.

Le présent chapitre aborde également la question des implicatures et de leur apparition dans le discours. Une autre affaire juridique, *Bronston c. United States* (1973), nous donne un aperçu de la raison pour laquelle il est important de connaître le fonctionnement des implicatures. Cette affaire datant de 1973 concerne Samuel

Bronston, un producteur de films qui s'est placé sous la protection de la loi fédérale sur les faillites. Au cours de cette procédure, il a été interrogé par le tribunal sur ses antécédents financiers. Voici comment s'est déroulée la conversation entre l'examineur et Bronston.

-
- (1) Examineur : Avez-vous des comptes bancaires dans des banques suisses, M. Bronston?
 Bronston : Non, Monsieur.
 Examineur : En avez-vous déjà eu?
 Bronston : **L'entreprise y a eu un compte pendant environ six mois, à Zürich.**
 Examineur : Avez-vous des nominations qui ont des comptes bancaires dans des banques suisses?
 Bronston : Non, Monsieur.
 Examineur : En avez-vous déjà eu?
 Bronston : Non, Monsieur.
-

Le point pertinent de cette conversation est la déclaration en gras faite par Bronston. On lui a demandé s'il avait déjà eu un compte bancaire suisse (personnel). Sa réponse a été la suivante : « L'entreprise y avait un compte ». Si vous n'êtes pas familier avec cette affaire, vous avez probablement déduit la même chose que le tribunal à cette déclaration : que *l'entreprise* de Bronston avait eu un compte bancaire en Suisse, mais que *Bronston* lui-même n'en avait jamais eu personnellement. La logique conversationnelle est que s'il était vrai que Bronston lui-même avait eu un compte en Suisse, il l'aurait dit. Mais il ne l'a pas fait, de sorte que ce qu'il a dit, soit que l'entreprise avait un compte en Suisse, est probablement l'affirmation la plus véridique et la plus informative qu'il pouvait dire.

Or, un rebondissement a eu lieu dans cette histoire : Bronston disposait en effet d'un compte bancaire personnel en Suisse. Lorsque ce fait a été révélé plus tard, un débat a eu lieu sur la question de savoir si Bronston avait commis un **parjure**, c'est-à-dire qu'il avait menti sous serment devant un tribunal. Le problème, c'est que les mots littéralement prononcés par Bronston dans la conversation (1) ne contiennent pas de mensonges : il est également vrai que son entreprise possède un compte bancaire en Suisse. Il est également vrai que la phrase *L'entreprise y a eu un compte pendant environ six mois, à Zürich* n'implique *pas* que Bronston lui-même n'avait pas de compte en Suisse. Il s'agit d'une simple implicature. Ce qu'il a fait, c'est s'abstenir de donner d'autres informations pertinentes, ce qui a induit le tribunal en erreur en lui faisant croire que la réponse à la question « Avez-vous (personnellement) déjà eu un compte bancaire en Suisse » était « Non ».

Qu'en pensez-vous? Si une personne fait croire à son interlocuteur une fausseté à cause d'une implicature qu'il a créée, est-ce que cela constitue un mensonge? Dans les situations ordinaires et les conversations de tous les jours, une telle phrase peut certes ressembler à une tromperie. Dans cette affaire, la Cour suprême des États-Unis a établi que cela ne constituait PAS un parjure. La décision a été fondée sur le fait que Bronston

croyait sincèrement que sa réponse était vraie. Il n'est pas certain qu'il ait eu l'intention d'induire l'examineur en erreur. La Cour suprême a estimé qu'il revenait à l'*examineur* de reconnaître que Bronston évitait de répondre à la question posée et d'obtenir la réponse pertinente en posant des questions complémentaires.

Il existe cependant d'autres cas dans lesquels des personnes ont été tenues pour responsables d'implicatures qu'elles avaient créées. Par exemple, dans l'affaire *Dahan c. Haim* (2017), qui concernait un petit litige en Israël, un propriétaire avait mis en ligne une annonce pour un appartement. Un locataire potentiel s'est montré intéressé par l'appartement. (6) est le message que ce locataire intéressé a envoyé au propriétaire.

(2) Bonjour : émoji sourire : intéressé par la maison : émoji danseuse : émoji femme aux oreilles de lapin : émoji signe de paix : émoji comète : émoji tamia : émoji champagne : il faut juste discuter des détails... Quand serait un bon moment pour vous?

Sur la base de ce message, le propriétaire a déduit que ces personnes (il s'agissait d'un couple) allaient louer l'appartement et a donc supprimé l'annonce en ligne. Après avoir discuté de la date de signature du contrat, les locataires potentiels ont disparu et n'ont plus donné signe de vie. Pour cette raison, le propriétaire les a poursuivis en justice en invoquant la **confiance**. Selon ce principe du droit des contrats, il est possible d'intenter une action en dommages-intérêts si une personne ne respecte pas un accord conclu par les deux parties.

Le juge a décidé que les émojis (parmi d'autres facteurs) transmettaient l'optimisme. Bien qu'il ne s'agisse pas d'un contrat qui lie les parties, le juge a décidé qu'il était raisonnable pour le demandeur (le propriétaire) de conclure que le couple avait l'intention de louer l'appartement. Le message en (2) n'indique pas littéralement que le couple va louer l'appartement. Il ne l'implique pas, mais le laisse fortement croire. Dans ce cas, le défendeur a été tenu pour responsable de cette implicature. ;

Comme le montrent ces causes juridiques, le type d'implicatures créées par un locuteur a une grande importance dans la vie réelle. Voilà une bonne raison d'étudier non seulement la **sémantique**, mais aussi la **pragmatique**, c'est-à-dire la façon dont le sens est utilisé dans le contexte, ainsi que le mécanisme par lequel le sens non problématique, comme une implicature, émerge dans le discours. Dans ce chapitre, nous examinerons les différents types de sens non problématiques qui existent dans la langue.

;

Vérifiez votre compréhension

Voici une question à débattre à laquelle il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse. Avez-vous déjà vécu une situation

dans laquelle une personne a utilisé une implicature lors d'une conversation avec vous? Comment en êtes-vous arrivé à cette déduction? Quels sont les indices contextuels qui vous ont permis de faire cette déduction? Vous êtes-vous sentis trompés lorsque cela s'est produit? Ou alors, avez-vous déjà accidentellement créé une implicature que vous n'aviez pas prévue; dans ce cas, pourquoi pensez-vous que l'autre personne en est arrivée à cette déduction? L'autre personne vous a-t-elle accusé de mentir et, dans l'affirmative, avez-vous eu le sentiment que cette accusation était juste ou injuste?

Références

Ben-Yishay, C. (2019). Judge in Israel has Ruled that Emoji can Prove Intent in a Landlord/Tenant Case.

López, L. (2021). Did Samuel Bronston Commit Perjury? A Study in Discourse Semantics. ;*International Journal of Language & Law*, ;10.

Malloy, M. P. (2018). Everywhere a Cluck-Cluck: Frigaliment Importing Co. c. BNS Int'l Sales Corp.

Menscher, K. (2021). Thank you, I Emoji Your Offer: Emojis Translating Acceptance in Contracts.

Tabler, N. (2018). The Unspeakable Comma. ;*Fed. Law.*, ;65, 18-18.

8.4 IMPLICATURES CONVERSATIONNELLES

Commençons par une revue de la différence entre une implication et une implicature. Au chapitre 7 (Sémantique), nous avons vu que les implicatures sont annulables. Même si une certaine phrase est vraie, les implicatures ne sont pas des implications, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas nécessairement vraies. L'exemple (1) montre qu'une implication ne peut pas être annulée, tandis que (2) montre qu'une implicature peut l'être.

(1) a) C'est un livre sur l'histoire de la Chine.

(Implication : « C'est un livre. »)

b) \perp C'est un livre sur l'histoire de la Chine, mais il n'est pas vrai que c'est un livre.

(2) a) C'est un livre sur l'histoire de la Chine.

(Implicature possible : « Ce livre est long. »)

b) C'est un livre sur l'histoire de la Chine, mais il n'est pas vrai que ce livre est long. (Par exemple, c'est en réalité un résumé court et concis.)

Étant donné qu'une implicature n'est pas considérée comme une implication, l'implicature d'une phrase peut changer en fonction du contexte. Par exemple, en (3), l'énoncé de Danny, *C'est un livre sur l'histoire de la Chine*, contient l'implicature « Je pense que tu aimeras ce livre », mais dans le contexte en (4), cette implicature est plus difficile à obtenir (en fait, l'implicature la plus naturelle est l'inverse : « Je ne pense pas que tu aimeras ce livre. »);

(3) (Contexte : Danny sait que Josh est un passionné d'histoire.)

Josh : Penses-tu que ce livre me plaira?

Danny : C'est un livre sur l'histoire de la Chine.

(Implicature : « Je pense que ce livre te plaira. »)

-
- (4) (Contexte : Danny sait que l'histoire du monde n'a jamais été le point fort de Josh,)
 Josh : Penses-tu que ce livre me plaira?
 Danny : C'est un livre sur l'histoire de la Chine.
 (Implicature : « Je ne pense pas que tu aimeras ce livre. »)
-

Il est important de noter que l'implication « C'est un livre » est *toujours* présente pour la phrase *C'est un livre sur l'histoire de la Chine*, quel que soit le contexte. Cette implication est présente en (3), ainsi qu'en (4). Et en fait, quel que soit le contexte, cette implication est toujours présente. Il s'agit là d'une différence fondamentale entre l'implicature et l'implication : l'implicature dépend du contexte, ce qui n'est pas le cas de l'implication.

;

Parfois, les implicatures sont appelées ;**implicatures conversationnelles** parce qu'elles découlent de règles conversationnelles, sur lesquelles nous nous pencherons dans la section suivante.

;

Vérifiez votre compréhension

Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais :

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=845#h5p-80>

Références

Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In ;*Speech Acts* ;(pp. 41-58). Brill.

;

8.5 LE PRINCIPE DE COOPÉRATION

Le principe de coopération

Dans cette section, nous examinerons la logique conversationnelle qui sous-tend l'apparition de certaines implicatures dans le discours. Commençons par l'exemple suivant en (1) :

-
- (1) Aya : Raj a-t-il nourri le chat et nettoyé la litière?
 Bo : Il a nourri le chat.
 Aya : (Infère : «Il n'a pas nettoyé la litière. »)
-

D'un point de vue terminologique, le *locuteur/signeur* crée une **implicature** ou **sous-entend** ce contenu. Le *destinataire* fait une **inférence** ou il **infère** ce contenu.

;

Nous utilisons les termes *locuteur/signeur* et *destinataire* dans ce chapitre pour distinguer la « personne qui produit l'énoncé » ; de la « personne à qui l'énoncé s'adresse ». ; Lorsque nous faisons référence à la personne qui produit un énoncé dans une langue *parlée* en particulier, nous utilisons le terme *locuteur*. Lorsque nous faisons référence à la personne qui produit un énoncé dans une langue *signée* en particulier, nous utilisons le terme *signeur*. Lorsque nous faisons référence à la personne qui produit un énoncé d'une manière plus générale et non spécifique à la modalité, nous utilisons les termes *locuteur/signeur*. Dans un autre contexte que ce manuel, il se peut que le terme *locuteur* soit utilisé pour désigner la « personne qui produit un énoncé » (sans égard à la modalité). Certains utilisateurs de la langue des signes ne voient pas d'inconvénient à cette utilisation du terme *locuteur*, mais de nombreux utilisateurs de langues des signes sont d'avis qu'il conviendrait d'utiliser un terme plus inclusif envers toutes les modalités. Voici d'autres possibilités : ; *énonciateur/destinataire*, *émetteur/destinataire*, *auteur/destinataire*, *expéditeur/récepteur*, *producteur/percepteur*, *expéditeur/receveur*,

expéditeur/récepteur et communicateur/auditoire.

;

L'idée de base pour comprendre cette implicature dans ce contexte est que *si* Raj avait nourri le chat *et* nettoyé la litière, Bo l'aurait mentionné. Comme il ne l'a pas fait, Aya peut donc inférer que l'énoncé voulant que *Raj ait nourri le chat* est vrai, et que celui voulant que *Raj ait nettoyé la litière* est faux. Voici comment Aya établirait cette implicature :

;

1. J'ai demandé à Bo si Raj avait nourri le chat et nettoyé la litière.
2. Je suppose que Bo ne me dira que des choses vraies.
3. Je suppose que Bo me donnerait la réponse la plus informative possible à ma question.
4. Bo aurait pu répondre « Raj a nourri le chat et nettoyé la litière », « Raj a nourri le chat », « Raj a nettoyé la litière » ou « Raj n'a pas nourri le chat ni nettoyé la litière ».
5. Si les faits réels étaient que Raj a nourri le chat ET nettoyé la litière, alors les réponses suivantes seraient des déclarations logiquement vraies : « Raj a nourri le chat et nettoyé la litière », « Raj a nourri le chat » et « Raj a nettoyé la litière ».
6. Cependant, si Raj a effectivement nourri le chat ET nettoyé la litière, « Raj a nourri le chat et nettoyé la litière » serait l'énoncé le plus informatif à communiquer plutôt que de dire simplement « Raj a nourri le chat » ou « Raj a nettoyé la litière ».
7. En réalité, Bo a seulement dit « Raj a nourri le chat ». Cela s'explique par le fait que s'il avait répondu : « Raj a nourri le chat et nettoyé la litière », ce serait une déclaration fausse.
8. Par conséquent, on peut conclure que seul l'énoncé « *Raj a nourri le chat* » est vrai, tandis que l'énoncé « *Raj a nettoyé la litière* » est faux.

;

Cette façon d'analyser les implicatures du discours est appelée le **principe de coopération**, proposé par le philosophe Paul Grice. Pour expliquer comment les implicatures émergent dans une conversation, il a avancé l'idée que les participants à la conversation appliquent des principes conversationnels implicites. Selon le principe de coopération, la principale hypothèse sous-jacente que nous faisons dans une conversation est que tous les participants agissent de manière à atteindre des objectifs conversationnels. Par exemple, supposons que le sujet de discussion soit : « Combien d'argent devrions-nous dépenser pour la fête d'anniversaire de notre chat? » *Si* tous les participants à la conversation conviennent que l'objectif est de déterminer un coût

raisonnable pour la fête, alors tous tiendront pour acquis que chacun agit de manière raisonnable et prononce des paroles dans le but d'atteindre cet objectif. C'est ce que l'on entend par la « coopération » dans ce principe conversationnel. Plus précisément, Grice décrit quatre **maximes** (ou règles générales de conduite) qui pourraient constituer la base de nombreuses conversations : les maximes de qualité, de quantité, de relation et de manière. L'idée sous-jacente est que si les personnes suivent ces règles conversationnelles (et qu'elles supposent que les autres suivent également ces règles), cela expliquerait l'émergence de certaines implicatures dans le discours.

Vous remarquerez que les maximes sont énoncées sous la forme impérative (« Faites ceci! », « Ne faites pas cela! »). Or, il *ne s'agit pas* d'une liste prescriptive de choses à faire ou à ne pas faire. Ces règles doivent être considérées comme un moyen de décrire les connaissances pragmatiques d'une personne dans une langue, un peu comme on le fait pour expliquer certaines règles phonologiques : « Transformez les consonnes non voisées en consonnes voisées! » ou « Ne sonorisez pas la consonne si vous avez déjà une obstruante voisée dans le morphème! ». Grice décrit le principe de coopération comme une chose « RAISONNABLE à suivre » et que « nous NE DEVONS PAS abandonner » (Grice 1975, p.48; mise en évidence de sa part). À tort, le principe de coopération est souvent interprété comme un ensemble de règles prescriptives, ce qui peut laisser entendre que si une personne ne les suit pas, elle n'est pas une bonne utilisatrice de la langue. Mais il n'en est rien. Une interprétation plus juste du principe de coopération est la suivante : *SI les participants à la conversation ont un objectif commun immédiat dans la conversation, ALORS il est dans leur intérêt de suivre le principe de coopération* (Grice, 1975, p.49). Grice s'est demandé si ce type d'hypothèse pouvait être un prolongement des échanges coopératifs en général, sans se limiter au langage. Par exemple, si vous et moi avons convenu de faire réparer une voiture ensemble, il serait dans notre intérêt d'agir de manière coopérative pour atteindre cet objectif (Grice, 1975, p.48).

Bien entendu, ce qui est considéré comme « coopératif » dans une conversation peut varier en fonction du type de conversation (Grice, 1975, p.48). Or, que se passe-t-il lorsque l'on se dispute? Ou lorsqu'on écrit une lettre? Ou lorsqu'on témoigne au tribunal? Pour illustrer le fonctionnement du principe de coopération, nous prendrons comme exemple dans ce chapitre des conversations « ordinaires » (par exemple, des conversations informelles entre amis, membres de la famille, colocataires, etc.). Après avoir lu ou écouté ce chapitre, nous vous encourageons à réfléchir à la manière dont le principe de coopération pourrait s'appliquer différemment dans d'autres types de discours.

En ce qui concerne la variation, nous avons déjà vu que les règles conversationnelles peuvent varier d'une communauté à l'autre, ce qui signifie que ce qui est considéré comme étant « coopératif » peut varier en fonction des interlocuteurs (et pas seulement du genre de discours). Nous étudierons le principe de coopération tel qu'il est appliqué dans diverses communautés linguistiques. Nous vous encourageons également à réfléchir à la manière dont les règles conversationnelles peuvent différer dans votre propre culture.

Les linguistes considèrent que le principe de coopération est sujet à des variations au sein des communautés linguistiques et entre elles.

En gardant tout cela à l'esprit, examinons les quatre maximes décrites par Grice.

;

La maxime de qualité

Grice a observé que les participants à la conversation semblent suivre une règle conversationnelle basée sur l'honnêteté. Il définit cette règle comme la **maxime de qualité** : dans une conversation, vous dites uniquement ce que vous croyez être vrai et ce pour quoi vous avez suffisamment de preuves. Dans un souci de commodité, notre exemple précédent est reproduit ci-dessous en (2).

-
- (2) Aya : Raj a-t-il nourri le chat et nettoyé la litière?
 Bo : Il a nourri le chat.
 Aya : (Infère : « Il n'a pas nettoyé la litière. »)
-

Selon cette maxime, l'hypothèse fondamentale est qu'en principe, personne ne ment dans la conversation. Aya effectue partiellement cette inférence à partir de la déclaration de Bo en (2) parce qu'elle suppose qu'il ne dirait que des choses vraies. Son raisonnement est que Bo n'aurait pas affirmé « *Raj a nettoyé la litière* » parce que ce serait faux.

S'il y a violation de la maxime de qualité, c'est que quelqu'un ment ouvertement dans le discours. Imaginez par exemple que la conversation en (2) ait eu lieu, sauf que Raj n'a jamais nourri le chat (ni nettoyé la litière d'ailleurs). Bo se montrerait manifestement peu coopératif dans cette conversation. Lorsqu'il y a **violation** d'une maxime dans une conversation, cela suscite l'intuition qu'il y a eu dysfonctionnement dans le discours. Dans ce cas, l'objectif de la conversation était de savoir si Raj a nourri le chat et si Raj a nettoyé la litière, mais maintenant Aya pense à tort que Raj a nourri le chat. Cela ne contribue pas à l'objectif de la conversation, donc quelque chose a mal tourné. Notez que si Bo est un bon menteur, Aya peut ne pas se rendre compte que quelque chose cloche pendant la conversation. Cependant, s'il était révélé plus tard que Raj n'avait pas nourri le chat, Aya aurait certainement le sentiment que la coopération dans la conversation qu'elle a eue précédemment avec Bo a été rompue : il y aurait eu violation d'une maxime.

En anglais et dans de nombreuses langues, le fait de ne pas *essayer* est considéré comme une violation de la maxime. En d'autres termes, si vous n' *essayez* pas de respecter la maxime de qualité et que vous savez

que la déclaration est fausse, mais que vous l'énoncez quand même, cela est considéré comme une violation. Ainsi, en (2), si Bo pensait réellement que Raj avait nourri le chat, le fait de dire « Il a nourri le chat » ne serait techniquement pas une violation du principe de coopération. Les utilisateurs de la langue n'accuseraient probablement pas Bo de « mentir » parce qu'il était lui-même persuadé de dire la vérité (Carson, 2006). Bo a affirmé une fausseté, mais n'a pas menti.

Ce qui est considéré comme une violation de la maxime peut varier d'une langue à l'autre. En mopan ou maya mopan (une langue autochtone de la famille maya de l'est de l'Amérique centrale parlée par les Mopan), les faussetés se nomment *tus*, « mensonges », que le locuteur soit conscient ou non de la fausseté au moment de l'énonciation (Danziger, ; 2010). Ainsi, en mopan, Bo (2) a effectivement commis une violation de la maxime de qualité. Il convient de noter que *tus* a une connotation négative, tout comme le mot *lie* en anglais : en mopan, on constate une désapprobation morale des mensonges (Danziger, 2010). Ce paramètre de la maxime de qualité en mopan soulève des répercussions intrigantes sur la manière dont la fiction est traitée dans la langue et la culture. Prenons l'anecdote suivante, tirée de Danziger (2010) :

;

« Depuis les années 1980, chez les Mopan, une ou deux familles prospères possèdent des générateurs électriques et des magnétoscopes. Or, il est difficile dans les communautés éloignées de trouver des cassettes à lire sur ces appareils. Lorsque j'ai quitté le village après mon premier long séjour (et avant d'avoir commencé à faire des recherches sur les questions de vérité et de mensonge en mopan), on m'a demandé de ramener des vidéocassettes à mon retour. Ce que j'ai fait. La première vidéocassette que j'ai fournie était *The Jungle Book* (Le Livre de la Jungle) de Walt Disney. Le film a été accueilli avec enthousiasme, comme je l'espérais. Il est coloré, amusant et, comme l'histoire se déroule dans la forêt tropicale, il s'est avéré très compréhensible pour les Mopan plus âgés et ceux qui ne parlent qu'une seule langue. Cependant, la vidéo montre des scènes troublantes. Dans ce film, un bébé est abandonné dans la forêt et recueilli par des bêtes sauvages, qui ne le mangent pas. Plus tard, le garçon développe l'inquiétante habitude de jouer joyeusement avec les félins de la jungle et d'autres animaux sauvages. Plus inquiétant encore, dans une scène chorégraphiée, Mowgli ne se contente pas de toucher le serpent Kaa, mais danse avec lui! Dans le sud du Belize, les serpents constricteurs sont inconnus, mais la région abrite des serpents qui produisent certains des venins les plus puissants et mortels au monde, agissant de manière extrêmement rapide. Un jour, une bonne amie m'a demandé avec scepticisme si tout cela était réellement vrai. Lorsque j'ai répondu que ce n'était évidemment pas le cas, j'ai trouvé sa stupéfaction étonnante. Elle semblait penser que si cette histoire n'était pas vraie, elle ne pouvait être considérée que comme des « mensonges » (*tus* en mopan). J'ai découvert que cette conclusion s'applique à tous les domaines où l'évaluation des récits est nécessaire en mopan. Bien que les récits présentés dans différents médias offrent des intrigues et des thèmes fascinants, aucune distinction classificatoire n'est faite par les Mopan entre les histoires impliquant des créatures surnaturelles et celles qui relatent des événements réels de la vie du locuteur. Si l'on découvre que les histoires ne sont pas vraies, elles ne sont pas acceptées comme des fictions, mais condamnées en tant que « *tus* » (Danziger, 2010, p.213).

;

En résumé, la maxime de qualité peut être paraphrasée comme suit : « ne mentez pas » et « assurez-vous d'avoir suffisamment de preuves pour affirmer ce que vous dites ». Cette maxime est un principe commun à de nombreuses langues, mais ce qui est considéré comme un mensonge (soit une violation de la maxime) peut varier d'une communauté à l'autre. Plus loin, à la section 8.6, nous verrons que les « preuves suffisantes » peuvent également varier d'une personne à l'autre.

;

La maxime de quantité

Grice observe également que les participants à la conversation semblent suivre une règle conversationnelle relative à la quantité d'informations qu'ils doivent fournir pour atteindre les objectifs de la conversation. C'est ce qu'il appelle la **maxime de quantité** : dans une conversation, veillez à ce que votre contribution ne soit ni plus informative que nécessaire ni moins informative que nécessaire en fonction de l'objectif de la conversation. Votre contribution doit être aussi informative que nécessaire. **L'informativité** se mesure généralement en fonction des relations d'implication. L'informativité peut se définir comme suit : Considérons ; p et ; q comme des variables représentant des phrases. ;

(3) Si ; p implique ; q ;(et que ; p ;n'est pas identique à ; q), alors ; p est plus informative que ; q .

Selon cette définition, la phrase *Panks est un chat sibérien* ($=p$) est plus informative que *Panks est un chat* ($=q$), car p implique q et il ne s'agit pas de la même phrase. Reprenons notre exemple initial, reproduit ci-dessous en (4).

(4) Aya : Raj a-t-il nourri le chat et nettoyé la litière?

Bo : Il a nourri le chat.

Aya : (Infère : « Il n'a pas nettoyé la litière. »)

La relation d'implication pertinente est établie entre les énoncés ;*Raj a nourri le chat* et ;*Raj a nourri le chat et nettoyé la litière*. La deuxième phrase implique la première; donc, ; *Raj a nourri le chat et nettoyé la litière* est plus informative que ;*Raj a nourri le chat*.

Pour comprendre le fonctionnement de cette maxime, imaginez en (4) que Bo savait que Raj avait effectivement nourri le chat ET nettoyé la litière, mais qu'il a quand même répondu exactement la même chose

(« Il a nourri le chat »). Cela constituerait une violation de la maxime de quantité, car la déclaration *Il a nourri le chat* ne fournit pas l'information suffisante : la déclaration la plus informative dans cette situation serait *Raj a nourri le chat et nettoyé la litière*. Si Aya découvrait après la conversation en (4) que Raj a aussi nettoyé la litière, elle estimerait probablement que Bo n'a pas été coopératif dans la conversation qu'ils ont eue (« Pourquoi ne m'as-tu pas dit qu'il avait aussi nettoyé la litière, alors que tu le savais? »). Si la déclaration de Bo n'était pas fausse, elle n'était cependant pas la plus informative. C'est également le cas dans l'affaire *Bronston c. United States* (1973) de la section 8.2 : Bronston n'a pas fourni un maximum d'information dans la salle d'audience, c'est pourquoi il a été accusé de tromperie.

Le revers de la médaille est la « SURinformation ». Pour l'imager, voyons cette version de l'échange précédent :

-
- (5) Aya : Raj a-t-il nourri le chat et nettoyé la litière?
 Bo : ?? Oui, il a nourri le chat, il a nettoyé la litière, il a brossé le chat, il a coupé les griffes du chat, il a dit au chat qu'il était un bon garçon, il a caressé le chat, il a fait la sieste avec le chat...
-

Supposons que Raj ait réellement fait toutes les choses que Bo a mentionnées. Il n'y a pas eu violation de la maxime de qualité. Cependant, il y a eu violation de la maxime de quantité. Cette fois, il a donné plus d'informations que nécessaire à la question d'Aya. Un simple « Oui (il a nourri le chat et nettoyé la litière) » aurait suffi à atteindre l'objectif de la conversation.

Il convient de noter qu'en fonction des autres facteurs linguistiques et extralinguistiques en jeu, le fait de ne pas divulguer certaines informations n'est pas nécessairement considéré comme « peu coopératif ». Voyons la traduction de la conversation suivante en malgache, une langue austronésienne parlée à Madagascar (Keenan [1976] ne fournit pas les énoncés originaux en malgache, mais seulement les traductions en anglais) :

-
- (6) A : Where is your mother? (Où est votre mère?)
 B : She is either in the house or at the market. (Elle est à la maison ou au marché.)
-

Si vous êtes francophone, vous avez peut-être tiré l'inférence que B n'a pas l'information précise concernant l'endroit où se trouve la mère en raison de la disjonction ;ou : si B savait exactement où elle se trouvait, il l'aurait dit. En malgache, ce type d'inférence est peu probable. Pour les utilisateurs de la langue malgache, les informations qui ne sont pas déjà connues de tous ont une grande valeur, ce qui signifie que le fait d'avoir une connaissance exclusive est hautement estimé (Keenan, 1976). En raison de cette valeur culturelle, A est plus susceptible de d'inférer que « B est supérieur à moi en ce moment » dans ce type de conversation (Prince, 1982). Même si B savait que A connaissait le lieu où se trouve la mère, la conversation en (6) *ne serait toujours pas* considérée comme peu coopérative, car A comprendrait que B dit ce qu'il dit pour obtenir de la reconnaissance sociale.

;

La maxime de relation

Grice observe en outre que les participants à la conversation semblent s'attendre à ce que chacun s'en tienne au sujet de la conversation. Il décrit cela comme la **maxime de relation** : faites en sorte que vos contributions à la conversation soient pertinentes par rapport au sujet discuté. Considérez la conversation présentée en (6) :

-
- (6) Aya : Je prenais des leçons de piano quand j'étais petite. Quelles activités extrascolaires faisais-tu lorsque tu étais enfant?
 Bo : C'est bien! Quand j'étais petit, j'allais à des cours de natation chaque semaine.
-

Il s'agit d'une conversation tout à fait normale et coopérative parce qu'Aya a abordé le sujet des activités qu'ils ont faites dans leur enfance. Bo répond par un énoncé qui est en lien avec le sujet : ce qu'il faisait quand il était enfant, dans ce cas-ci, *des cours de natation*. La maxime de relation est respectée.

En revanche, la réponse de Bo en (7) est un peu plus surprenante.

-
- (7) Aya : Je prenais des leçons de piano quand j'étais petite. Quelles activités extrascolaires faisais-tu lorsque tu étais enfant?
 Bo : ?? Quand j'étais petit, mon plat préféré était les croquettes de poulet.
-

En supposant que Bo ne mente pas, Bo a dit quelque chose de vrai, donc Bo respecte la maxime de qualité. Nous n'avons pas l'impression qu'il transmet trop ou pas assez d'information, et il a au moins parlé de son enfance, ce qui est informatif dans une certaine mesure. Donc, il ne semble pas y avoir eu violation de la maxime de quantité non plus. La principale raison pour laquelle la réponse en (7) semble étrange à certains adultes utilisateurs de la langue est que Bo s'éloigne du sujet. Le sujet de la discussion est « Quelles activités extrascolaires faisais-tu lorsque tu étais enfant? ». Pour rester dans le sujet, il aurait donc fallu au minimum nommer des événements précis, et non des caractéristiques statiques telles que mentionner son plat préféré. Dans ce contexte, il s'agirait d'une violation de la maxime de relation.

Si vous vous retrouvez à penser des choses comme « Peut-être que Bo veut dire qu'il a suivi des cours de cuisine, ou qu'il n'a pas fait d'activités extrascolaires du tout », vous tentez de faire une inférence tout à fait valable. La section 8.5 explique pourquoi nous ressentons l'impulsion de donner un sens à l'énoncé de Bo.

;

La maxime de manière

La quatrième et dernière observation de Grice veut que les participants à une conversation aient des attentes quant à la *manière* de dire les choses, et non seulement à *ce qu'ils disent*. Il nomme cette règle **maxime de manière** : exprimez-vous de la manière la plus claire, brève et ordonnée que possible lors de vos contributions à une conversation. Prenons l'exemple de la conversation suivante :

-
- (8) Aya : Peux-tu m'expliquer comment utiliser ce lave-vaisselle?
- Bo : ?? Appuie sur le bouton « Start ». Mets le détergent dans le petit compartiment situé à l'intérieur de la porte. Sélectionne la température. Mets la vaisselle sale à l'intérieur.
-

Les instructions de Bo sont véridiques, en ce sens que chaque étape qu'il énumère correspond à ce que l'on fait lorsqu'on utilise un lave-vaisselle. Sa contribution est également appropriée sur le plan informatif et pertinente par rapport à la question posée par Aya. Cependant, Bo a énoncé les instructions d'une manière étrange : les étapes ne sont pas dans l'ordre. L'étrangeté de l'énoncé de Bo provient donc principalement d'une violation de la maxime de manière. Pour que Bo se conforme à la maxime de la manière, il faudrait bien sûr changer l'ordre dans lequel il présente les étapes :

-
- (9) Aya : Peux-tu m'expliquer comment utiliser ce lave-vaisselle?
- Bo : Mets la vaisselle sale à l'intérieur. Mets le détergent dans le petit compartiment situé à l'intérieur de la porte. Sélectionne la température. Appuie sur le bouton « Start ».
-

Essentiellement, la maxime de manière précise que la façon dont vous présentez l'information ne devrait pas entraver sa transmission. Cette maxime s'applique donc à des éléments tels que l'ordre dans lequel vous présentez l'information, l'ambiguïté de votre déclaration, les mots que vous choisissez, la vitesse à laquelle vous parlez ou signez, et l'intensité de votre voix (pour les langues parlées). La maxime de manière se décline en de nombreuses variations culturelles. Par exemple, ce qui est considéré comme une « manière » appropriée de parler peut dépendre d'éléments tels que les attentes culturelles concernant l'expression des émotions (Wierzbicka, 2009) et les différentes valeurs associées au discours voilé (Ameka et Terkourafi, 2019). Par exemple, dans certaines cultures africaines, il n'est pas nécessairement considéré comme « peu coopératif » de formuler des énoncés obscurs, longs et vagues (Ameka et Terkourafi, 2019).

;

Autres maximes possibles

Il convient de noter que les quatre maximes ci-dessus ne constituent pas une liste exhaustive de principes conversationnels. Grice lui-même a émis l'hypothèse qu'il existe probablement plus que ces quatre maximes dans le langage (Grice, 1975, p.47). ;

L'une des maximes que Grice mentionne, sans toutefois l'approfondir, est la ;**maxime de politesse**. Certains chercheurs sont d'avis que cette maxime est nécessaire (Kallia, 2007, Pfister, 2009), tandis que d'autres pensent qu'il ne s'agit pas nécessairement d'une maxime (Brown et Levinson, 1987). Cependant, il existe un consensus sur le fait que la politesse est un élément pertinent dans le discours. Certaines langues, comme le japonais, le coréen et le thaï, ont des affixes spécifiques qu'il faut utiliser pour exprimer la politesse. Pfister (2009) a proposé la maxime de politesse suivante : N'imposez pas d'exigence au destinataire (évitez les impositions inutiles) et montrez votre approbation des désirs et des actions du destinataire. Ne pas « imposer » signifie ne pas contraindre l'autre personne à faire ce qu'elle ne souhaite pas nécessairement faire (par exemple, ne pas lui demander de vous conduire à l'aéroport pendant son jour de congé). Quant à « montrer son approbation des désirs et des actions », cela signifie montrer que ce que l'autre personne veut est souhaitable (par exemple, complimenter sa coupe de cheveux).

;

Vérifiez votre compréhension

Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais :

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=869#h5p-84>

Références

Ameka, F. K., & Terkourafi, M. (2019). What if...? Imagining non-Western perspectives on pragmatic theory and practice. ;*Journal of Pragmatics*, ;145, 72-82.

Brown, P., & Levinson, S. C. (1978). Universals in language usage: Politeness phenomena. In ;*Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction* ;(pp. 56-311). Cambridge University Press.

- Carson, T. L. (2006). The Definition of Lying. ;*Noûs*, ;40(2), 284–306. <http://www.jstor.org/stable/3506133>
- Danziger, E. (2010). On trying and lying: Cultural configurations of Grice's Maxim of Quality, 7(2), 199-219. <https://doi.org/10.1515/iprg.2010.010>
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In ;*Speech Acts* ;(pp. 41-58). Brill.
- Kallia, A. (2007). ;*Politeness and implicature: Expanding the cooperative principle*. Kovač.
- Keenan, E. O. (1976). The universality of conversational postulates. ;*Language in Society*, ;5(1), 67-80.
- Pfister, J. (2010). Is there a need for a maxim of politeness?. ;*Journal of Pragmatics*, ;42(5), 1266-1282.
- Prince, E. F. (1982). Grice and universality: A reappraisal.
- Wierzbicka, A. (2009). ;*Cross-cultural pragmatics*. De Gruyter Mouton.

8.6 FORMATION DES INFÉRENCES ET NEURODIVERSITÉ DANS LA PRODUCTION D'INFÉRENCES

L'une des hypothèses sous-jacentes au principe de coopération est que, dans toute conversation, les personnes font confiance à leurs partenaires de conversation : chacun suppose que les autres sont rationnels et coopératifs, sauf dans des circonstances particulières. Cette hypothèse est à la base de la création des implicatures dans le discours. Reprenons le discours que nous avons vu précédemment :

-
- (1) Aya : Raj a-t-il nourri le chat et nettoyé la litière?
Bo : Il a nourri le chat.
Aya : (Infère : « Il n'a pas nettoyé la litière. »)
-

La réponse de Bo fait en sorte qu'Aya infère naturellement que Raj n'a PAS nettoyé la litière. Aya arrive à cette inférence parce qu'elle suppose que Bo suit les quatre maximes dans la conversation. Plus particulièrement, puisqu'Aya a la certitude que la maxime de quantité est respectée, elle conclut que c'est sans doute la chose la plus informative que Bo ait pu dire.

Voici d'autres exemples avec les trois autres maximes :

-
- (2) Aya : Je me demande comment s'est déroulé le match d'aujourd'hui.
Bo : Les Blue Jays ont gagné.
Aya : (Infère : « Bo a vu les résultats du match. »)
-

Selon le principe de coopération, l'hypothèse que pose Aya par défaut après l'énoncé de Bo en (2) est que Bo est en mesure de savoir que *les Blue Jays ont gagné* est vrai, qu'il s'agisse d'une preuve directe (par exemple, il était présent au match) ou indirecte (par exemple, il l'a vu aux nouvelles), et que cette preuve est fiable. Cela repose sur la maxime de qualité, qui précise que les participants à la conversation ne doivent pas énoncer des choses pour lesquelles ils n'ont pas de preuves suffisantes. Selon le contexte, diverses implicatures peuvent expliquer

pourquoi les participants croient que ce que les autres disent est vrai. Par exemple, si Aya sait que Bo était en classe pendant le match, elle peut inférer que Bo a vu les résultats du match en ligne.

En (3), la maxime de relation joue un rôle important dans la création de l'implicature.

-
- (3) Aya : As-tu passé l'aspirateur?
 Bo : Le chat dort.
 Aya : (Infère : « Non, Bo n'a pas passé l'aspirateur. »)
-

Ici, à première vue, l'énoncé de Bo peut sembler sans rapport avec la question qu'Aya a posée. Pour rappeler le fonctionnement du principe de coopération, l'idée est qu'Aya ne suppose *pas* automatiquement que Bo est peu coopératif malgré sa réponse. L'hypothèse par défaut d'Aya est que Bo *coopère* et respecte les quatre maximes. Sur cette base, Aya ferait le raisonnement que l'énoncé de Bo est d'une manière ou d'une autre lié à la question qu'elle a posée. Par exemple, la relation qu'elle pourrait inférer est que passer l'aspirateur fait beaucoup de bruit, que ce bruit risque de réveiller le chat et qu'il ne veut pas le réveiller. Par conséquent, son inférence est : « Non, Bo n'a pas passé l'aspirateur ». Dans l'exemple des croquettes de poulet présenté à la section 8.5 (Aya : Quelles étaient tes activités extrascolaires? / Bo : ? Mon plat préféré était les croquettes de poulet), si vous tentez d'établir un lien entre l'énoncé de Bo et la question d'Aya, l'explication gricéenne est que vous voulez croire que Bo suit la maxime de relation. C'est cette certitude qui est à la base du principe de coopération.

Voici une question qui s'adresse à vous : dans l'exemple en (3), avez-vous fait la même inférence qu'Aya? Doubiez-vous de la possibilité de faire cette inférence à partir de ces énoncés? Si vous n'avez pas fait la même inférence qu'Aya ou si vous n'aviez pas la certitude que l'inférence d'Aya avait du sens, c'est tout à fait normal! Nous avons déjà mentionné que les règles conversationnelles peuvent varier d'une langue à l'autre et d'une culture à l'autre. En outre, la manière de faire des inférences au cours d'une conversation varie énormément entre les personnes. L'inférence en (3), par exemple, dépend d'éléments tels que la nature et l'étendue de votre expérience personnelle avec les aspirateurs et les chats. Un autre facteur de variation pragmatique concerne l'**autisme**. Par exemple, des études ont montré que les adultes **autistes** ; et les adultes ;**non autistes** adoptent parfois des stratégies différentes pour faire des inférences dans une conversation.

;

Qu'est-ce que l'autisme?

L'autisme est un trouble neurocognitif qui influe sur la façon dont une personne perçoit le

monde qui l'entoure. Cela signifie que l'autisme peut influencer sur la façon de penser, d'apprendre, de communiquer et de s'adapter à un nouvel environnement. Comme tout le monde, chaque personne autiste a ses propres forces et faiblesses. Certaines personnes autistes ont des difficultés de communication sociale. L'autisme est une **condition du spectre** (parfois appelée trouble du spectre de l'autisme), ce qui signifie qu'il n'y a pas « une seule façon d'être autiste ». Il existe toute une gamme de troubles associés à l'autisme et la gravité des difficultés rencontrées par une personne autiste peut varier. Pour en savoir plus sur le sujet, vous pouvez consulter le site Web des organismes « [Autistic Self Advocacy Network](#) » et « [National Autistic Society](#) » : vous pourrez y lire des articles relatant des expériences vécues par des personnes autistes. ;

;

Dans le cadre d'une étude, des chercheurs ont analysé la façon dont 66 adultes autistes et 118 adultes non autistes ont interprété des conversations comme celles qui suivent (Wilson et Bishop, 2020) :

-
- (4) Personnage 1 : Avez-vous entendu ce que la police a dit?
 Personnage 2 : Il y avait beaucoup de trains qui passaient.
-

Dans le cadre de cette étude, les participants étaient invités à dire s'ils pensaient que le personnage 2 avait entendu ce que la police avait dit ou non. Les participants avaient le choix entre trois réponses : « Oui », « Non » et « Ne sais pas ». Les adultes non autistes ont généralement répondu « Non » dans ce type de contexte. En (4) particulièrement, il s'agit d'une inférence à partir de l'énoncé du personnage 2 : beaucoup de trains impliquent beaucoup de bruit, ce qui implique « Non, je n'ai pas pu entendre ce qu'ils ont dit ». ; Les adultes autistes étaient environ deux fois et demie plus susceptibles que les adultes non autistes de répondre « Oui » dans un tel contexte. Les adultes autistes étaient également six fois plus susceptibles que les adultes non autistes de répondre « Ne sais pas » dans un tel contexte. Il est important de noter que les adultes autistes et les adultes non autistes ont obtenu à peu près les mêmes résultats dans d'autres tâches linguistiques (par exemple, les tests de vocabulaire, les tâches de jugement d'acceptabilité syntaxique et la compréhension du sens littéral dans une conversation). Ces résultats indiquent que les capacités pragmatiques des adultes non autistes et des adultes autistes en matière d'inférence en particulier étaient différentes.

Dans une étude postérieure, les chercheurs ont répété la même tâche d'inférence avec les participants autistes uniquement. Cette fois, ils ont éliminé l'option « Ne sais pas » pour voir ce que feraient les participants autistes lorsqu'ils seraient obligés de choisir « Oui » ou « Non » dans un contexte comme en (4). Les résultats ont montré que si un participant autiste choisissait « Ne sais pas » dans la première tâche dans un contexte

comme en (4), il avait environ 91 % de probabilité de choisir « Non » dans cette deuxième tâche. Ces résultats suggèrent que lorsqu'ils ont été contraints de le faire, les participants autistes ont généralement donné la même réponse que les participants non autistes dans cette étude. Dans des situations de la vie quotidienne, cela pourrait signifier que les adultes autistes *peuvent* saisir les mêmes implicatures que les adultes non autistes, mais que leur propension à le faire est différente.

Les commentaires des participants autistes après l'expérience constituent un autre élément intéressant de cette étude : plusieurs ont exprimé leur frustration de ne pas disposer de suffisamment d'informations pour répondre aux questions sur l'implicature. Cela nous amène à nous demander si les adultes autistes et les adultes non autistes présentent une différence dans leur respect de la maxime de qualité (« Ne dites que ce que vous croyez être vrai et ce pour quoi vous avez des preuves suffisantes ») : ce qui compte comme « preuves suffisantes » semble plus strict pour les personnes autistes. Certains participants autistes ont également fait des commentaires de ce type :

;

« Je peux deviner ce que les gens veulent dire, mais l'anxiété liée à toutes les significations possibles est si épuisante que si quelqu'un dit quelque chose, je suis sûr à 99 % que ça signifie une chose, mais à 1 % que ça pourrait signifier autre chose... C'est vraiment, vraiment épuisant et ça me pousse à me remettre constamment en question en me demandant : « Est-ce que j'ai bien compris? ». Je pense que c'est plus l'anxiété de ne pas être sûr de comprendre correctement quelqu'un que de simplement se tromper... parce qu'il y a eu tellement de fois dans mon enfance où j'ai mal compris et où je me suis trompé, et quand on se trompe, les gens réagissent mal ou vous excluent... Je pense que c'est une anxiété qui s'est accumulée au fil des années à force de ne pas tout à fait réussir à comprendre correctement une grande partie du temps. » (Wilson et Bishop, 2020, citant l'un des participants.)

;

Sur la base de ce genre de commentaire, la propension des adultes autistes à choisir « Ne sais pas » dans la première tâche pourrait également être motivée par le fait qu'ils ont souvent été critiqués pour ne pas avoir saisi les implicatures attendues par les adultes non autistes.

;

Neuro- signifie « relatif aux nerfs ou au système nerveux (y compris le cerveau) ». La **neurodiversité** fait référence aux différentes façons dont le cerveau fonctionne et aux divers comportements qu'adoptent les personnes en raison de ces différences neurocognitives. Le

terme ;**neurotypique** est parfois utilisé pour décrire les personnes dont le développement et le fonctionnement neurologiques sont considérés comme « typiques » selon les normes sociopolitiques de certaines cultures. Le terme « **neurodivergent** » est parfois utilisé pour décrire les personnes qui s'écartent de ce profil normalisé, notamment (mais sans s'y limiter) les personnes autistes et les personnes ayant un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH).

;

Que retenir de tout cela? Les inférences qui peuvent être faites à partir d'un énoncé dépendent du contexte, et le « contexte » inclut également les participants à la conversation. La citation présentée plus haut met en évidence une autre dynamique de pouvoir dans le langage (rappelons-nous le chapitre 2) : les attentes en matière de conversation sont souvent très centrées sur la **neurotypicalité**, ce qui crée une forme d'injustice pour les personnes **neurodivergentes**. Certaines personnes peuvent ne pas saisir immédiatement le sens implicite, et même lorsqu'elles pensent comprendre l'implicature, elles n'en sont pas toujours convaincues. Suivant les conseils de l'[Autistic Self-Advocacy Network](#), nous vous invitons à faire preuve de patience en cas de malentendu dans les situations de la vie quotidienne. Si vous organisez une activité, tâchez d'éviter de vous appuyer sur des implicatures pour communiquer des informations importantes aux participants, car certaines personnes risquent de ne pas les comprendre. Chaque personne est différente, alors soutenons ces différences plutôt que de les réprimer.

Vérifiez votre compréhension

Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais :

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=847#h5p-85>

Références

Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In ;*Speech Acts* ;(pp. 41-58). Brill.

Hughes, J. M. (2016). Increasing neurodiversity in disability and social justice advocacy groups. ;*Washington, DC: Autistic Self Advocacy Network*.

Wilson, A. C., & Bishop, D. V. (2020). “Second guessing yourself all the time about what they really mean...”: Cognitive differences between autistic and non-autistic adults in understanding implied meaning. ;*Autism Research*, ;14(1), 93-101.

8.7 VIOLATION VS TRANSGRESSION D'UNE MAXIME

Dans les sections précédentes, nous avons vu que lorsqu'il y a violation d'une maxime, cela entraîne une certaine anomalie dans la conversation. Nous avons aussi vu que lorsque les participants à la conversation constatent qu'il y a eu violation d'une maxime, ils ont l'impression que la personne qui a violé la maxime était peu coopérative et que quelque chose clochait dans la conversation. Par exemple, Bo viole la maxime de qualité dans la conversation en (1) :

-
- (1) (Contexte : Aya et Bo se sont rencontrés en ligne. Aya vit à Vancouver. Bo vit à Ottawa.)
- Aya : Où as-tu dit que tu habitais déjà?
- Bo : J'habite à Ottawa.
- Aya : Comment est-ce, Ottawa? Aimes-tu cette ville?
- Bo : J'habite à Toronto.
- Aya : (Attends, quoi? Tu viens de me dire que tu vivais à Ottawa il y a quelques secondes!)
-

En (1), il semble que la conversation ait été interrompue d'une manière ou d'une autre en raison d'une violation : les faits doivent être clarifiés avant que la conversation se poursuive. La conversation doit être « réparée ». Comparons cette conversation à la conversation présentée en (2) ; :

-
- (2) (Contexte : Aya et Bo discutent de ce qu'ils ont fait pendant la fin de semaine. Ils savent tous deux qu'il n'y a pas de ville nommée Toronto en Saskatchewan.)
- Aya : Je suis allée à Toronto en fin de semaine.
- Bo : Oh! Toronto, en Ontario?
- Aya : **Non, Toronto, en Saskatchewan.**
- (Implicature : « Oui, bien sûr qu'il s'agit de Toronto en Ontario. »)
-

Comme mentionné dans la section 8.6, la communication par implicature peut ne pas faire partie des stratégies discursives de certaines personnes dans leur langue première. Ainsi, pour certaines personnes, il est possible

que la conversation en (2) soit aussi déconcertante qu'en (1). Dans ce cas, il peut être nécessaire de clarifier le discours en énonçant la partie de l'implicature à voix haute (par exemple, « J'étais sarcastique! Bien sûr que c'est Toronto en Ontario! »).

Pour d'autres personnes, la conversation en (2) peut ne pas sembler aussi étrange que celle en (1). L'une des façons d'interpréter la conversation en (2) est qu'Aya agit comme si elle violait la maxime de qualité d'une manière très perceptible pour le destinataire, et qu'elle le fait délibérément afin de créer une certaine implicature. Cela s'appelle **transgresser** (« flouting » en anglais) une maxime. En (3), Aya dit quelque chose qui est manifestement faux (et quelque chose qu'elle pense que Bo trouverait également manifestement faux) afin de créer une implicature. Aya transgresse la maxime de qualité. L'intonation (pour les langues parlées) et les expressions faciales (pour les langues parlées et signées) qui accompagnent la phrase aident souvent à indiquer que le locuteur/signeur transgresse une maxime.

;

;

Vérifiez votre compréhension

Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais :

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsofinguistics2/?p=851#h5p-86>

Références

Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In ;*Speech Acts* ;(pp. 41-58). Brill.

8.8 EN SAVOIR PLUS SUR LE PRINCIPE DE COOPÉRATION

Paul Grice était un philosophe du langage. Il a élaboré le principe de coopération dans les années 1960, principalement en réponse aux philosophes de l'époque qui affirmaient que la langue naturelle et ordinaire était trop ambiguë et trop illogique pour être analysée de manière rigoureuse. Il a développé un système permettant aux chercheurs d'analyser logiquement le discours humain quotidien. Il l'a nommé ; **logique conversationnelle** et le principe de coopération en est un élément fondamental. Son travail s'est avéré fondamental dans le sous-domaine de la pragmatique.

L'une des idées fausses sur le principe de coopération est qu'une conversation dite « idéale » en serait une où les participants respectent parfaitement les maximes de quantité, de qualité, de relation et de manière. Or, ce n'est pas forcément vrai! Le respect strict des maximes peut générer une conversation logique, voire efficace, mais à savoir si elle est « idéale », ou simplement naturelle ou compréhensible, est une autre question. En fait, de nombreux linguistes (y compris Grice lui-même) ont observé que dans les conversations naturelles, d'autres facteurs interviennent dans l'interprétation des énoncés, notamment les contextes linguistiques et non linguistiques des énoncés ; (Grice, 1975, p.50). Il peut s'agir d'éléments tels que le genre de discours, la confiance mutuelle entre les interlocuteurs, la distance psychologique entre les interlocuteurs, et bien d'autres facteurs encore (Lakoff, 2009). En fonction du contexte, certaines maximes peuvent être privilégiées, tandis que d'autres peuvent être reléguées au second plan.

En tant que philosophe du langage, l'objectif de Grice en élaborant le principe de coopération n'était pas de faire des observations empiriques approfondies sur le langage humain. Il avait plutôt comme but de brosser un portrait plus général de la manière dont la logique conversationnelle *pourrait* fonctionner. Dans ses écrits, certains passages sont intentionnellement vagues, car bon nombre de ses réflexions se voulaient des introspections plutôt qu'un système entièrement élaboré. Ses réflexions sont en grande partie fondées sur l'anglais et, sans surprise, il n'a jamais vraiment précisé si ses maximes étaient censées s'appliquer aux conversations non anglaises. Dans ce manuel, nous avons adopté l'interprétation selon laquelle il existe une variabilité interlinguistique et interculturelle dans le principe de coopération, mais nous ne nions pas non plus le fait que les théories gricéennes de la pragmatique ont contribué à la perception selon laquelle l'anglais (des gens éduqués et blancs) était en quelque sorte la « norme » et d'une certaine manière culturellement

« neutre » (Ameka et Terkourafi, 2019). Nous faisons écho à l'appel d'Ameka et Terkourafi (2019) en faveur de pratiques de recherche plus inclusives en pragmatique.

Comme pour toute théorie, il est important de ne pas considérer le travail original de Grice (qui correspond en gros à la version présentée dans ce chapitre) comme étant sans faille. En fait, de nombreuses nouvelles théories de la pragmatique réduisent les maximes de Grice à seulement un ou deux principes (par exemple, la « pertinence » et l'« informativité »)! Si vous souhaitez en apprendre davantage, Kearns (2011) propose un bref résumé des approches post-gricéennes de la pragmatique, que vous trouverez au chapitre 1. Pour les apprenants plus avancés, Huang (2007) propose une vue d'ensemble à la fois plus complète et accessible de l'histoire de la pragmatique, de ses débuts à nos jours. ;

Vérifiez votre compréhension

Voici une question de réflexion à laquelle il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse : Avez-vous déjà participé à une conversation dans laquelle vous aviez l'impression que vos règles conversationnelles n'étaient pas les mêmes que celles de l'autre? Quels éléments de la conversation vous ont donné cette impression? En quoi pourraient consister les différences entre ; vos règles et celles de l'autre personne? Est-ce qu'il pourrait s'agir de différences dans les maximes conversationnelles?

Références

- Ameka, F. K., & Terkourafi, M. (2019). What if...? Imagining non-Western perspectives on pragmatic theory and practice. ;*Journal of Pragmatics*, ;145, 72-82.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In ;*Speech Acts* ;(pp. 41-58). Brill.
- Huang, Y. (2007). ;*Pragmatics*. Oxford: Harvard University Press.
- Kearns, K. (2011). ;*Semantics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Lakoff, R. T. (2009). Conversational logic. ;*Key Notions for Pragmatics*,(1), 102-114.

8.9 SENS ILLOCUTOIRE

Sens illocutoire

À la section 7.11 du chapitre 7, nous avons abordé le sens des phrases en fonction de leur condition de vérité. Nous avons appris ce que la phrase implique, c'est-à-dire ce qu'elle signifie en soi, indépendamment du contexte. Jusqu'à présent dans ce chapitre, nous avons également vu que lorsque nous combinons le sens littéral vériconditionnel de la phrase avec le contexte discursif, d'autres couches de signification linguistique émergent, comme les implicatures. Les implicatures reposent sur le fait que les phrases ne se produisent pas de manière isolée dans la langue naturelle : elles font partie d'un contexte discursif plus large.

Dans cette section, nous explorerons le **sens illocutoire**, soit le sens phrastique, ou ce que le locuteur ou le signeur veut dire *en* produisant un énoncé. En fait, après avoir construit de manière compositionnelle le sens littéral d'une phrase, nous *utilisons* cette phrase dans une conversation. Cela nous amène à la question suivante : quel est l'intérêt de dire quelque chose dans une conversation? Voyons plus précisément l'utilisation que nous faisons des phrases dans un discours.

;

Qu'est-ce que le sens illocutoire?

Le **sens illocutoire** est la signification d'une phrase par rapport à l'intention du locuteur/signeur qui l'énonce. Pour mieux comprendre ce que cela signifie, examinons la conversation en (1) :

;

(1) (Contexte : Aya et Bo sont colocataires et essaient de décider ce qu'ils vont cuisiner pour le souper.)

Aya : Devrions-nous manger des spaghettis pour souper?

Bo : Nous avons de la sauce tomate et du bœuf haché dans le réfrigérateur.

Aya : Oui. Pouvons-nous faire des pâtes à la bolognaise avec ces ingrédients?

Bo : Je pense que oui.

Aya : D'accord, c'est super. Donc, nous mangerons des spaghettis.

;

Concentrons-nous sur l'énoncé de Bo, soit *Nous avons de la sauce tomate et du bœuf haché dans le réfrigérateur*. Le sens de cette phrase est le sens lexical de tous les mots combinés qu'elle contient. Or, Bo ne dit pas cette phrase dans cette conversation simplement pour le plaisir d'exprimer le sens de la phrase. Il la prononce parce qu'il croit que cette phrase est vraie et qu'il aimerait que sa destinataire, Aya, soit d'accord avec cela. Cette couche de sens est ce que nous appelons le **sens illocutoire** et ce que nous entendons par « ce que nous voulons dire en faisant un énoncé ». Dans ce cas-ci, Bo fait une **assertion**. En revanche, si nous regardons le premier énoncé d'Aya en (1), elle pose une **question** : *Devrions-nous manger des spaghettis pour souper?* ; Les catégories « assertion » et « question » permettent de classer les phrases en fonction de leur sens illocutoire. Nos conversations ne se limitent pas à faire des assertions ou à poser des questions. Par exemple, nous pouvons nous exprimer avec une phrase ;**exclamative** (p. ex. *Quel mignon raton laveur!*) ou encore, donner des ordres à l'aide ;d'une ;phrase **impérative** (p. ex. *Regardez le raton laveur!*). Dans ce manuel, nous nous concentrerons uniquement sur les assertions et les questions. Dans ce chapitre, nous poserons la question suivante : quelle est l'intention communicative lorsqu'une personne fait une assertion ou pose une question dans un contexte discursif?

Rappel : la langue est performative

Au chapitre 2, nous avons présenté l'idée que la langue est **performative**, ce qui signifie que des événements ;se produisent et que le monde ;change lorsque nous parlons ou signons. Si quelqu'un dit « *Je nomme ce navire le S.S. Anne* », il baptise le navire. Écrire dans un testament *Je lègue ma collection de cartes à mon enfant* ; donne lieu à certains droits contractuels concernant la propriété future de la collection de cartes. Comme l'écrit le philosophe John Langshaw Austin, « *dire quelque chose, c'est faire quelque chose* » (Austin YEAR – How to do things with words). À l'origine, Austin a utilisé le terme « performatif » pour faire référence à certains types de phrases, tels que le baptême d'un navire, les legs testamentaires et les vœux de mariage. Selon la définition originale, les énoncés performatifs sont produits dans un but précis pour donner lieu à une conséquence conventionnelle (par exemple, un transfert de droits, une union juridique, etc.) Ils comprennent généralement des **verbes performatifs** comme « je **nomme** », « je **lègue** », « je **déclare** », etc.

Tout ce que vous exprimez dans le but de « poser une action » s'appelle un **acte de langage**. Il est à noter que certains linguistes utilisent le terme d'**acte de langage** pour désigner les actes dans toutes les modalités du langage. Ainsi, lorsque vous dites un énoncé performatif tel que « Je vous déclare mariés », il s'agit d'un acte de langage. Cependant, il n'est pas toujours nécessaire d'utiliser des verbes performatifs pour réaliser un acte de

langage. Par exemple, si vous posez simplement la question « *Êtes-vous marié?* » ; en français parlé (au lieu de l'exprimer sous forme d'énoncé performatif comme « Je demande par la présente si vous êtes marié »), il s'agit toujours d'un acte de langage : c'est un acte qui invite le destinataire à fournir des informations. Les énoncés performatifs ne sont donc qu'un type particulier d'acte de langage.

En réalisant un **acte de langage**, vous faites simultanément plusieurs actions : vous faites un **acte locutoire**, un **acte illocutoire** et un **acte perlocutoire**. Prenons la phrase *Vous faites de l'étalement masculin*, énoncée par une femme à un homme dans un autobus.

L'**acte locutoire** d'un acte de langage est l'expression du **sens locutoire** de la phrase, qui est le sens littéral de la phrase. Le sens locutoire de *Vous faites de l'étalement masculin* serait « le destinataire, présumé être un homme, est assis avec les jambes largement écartées ».

L'**acte illocutoire** d'un acte de langage est l'expression du **sens illocutoire** de la phrase, c'est-à-dire ce que l'on « fait » en énonçant une parole ou en effectuant un signe. En faisant cette assertion, la locutrice se prononce sur la vérité de l'énoncé (la version performative serait quelque chose comme « Je déclare publiquement par la présente que je crois que vous faites de l'étalement masculin »). Dans ce cas particulier, elle « fait » probablement aussi autre chose : elle fait une demande à l'homme (celle de bouger ses jambes pour faire de la place). Dans les deux cas, il s'agit d'actes illocutoires. Outre l'assertion et la demande, les actes illocutoires peuvent inclure des actions comme celles-ci : demander, démissionner, promettre, féliciter, et bien d'autres encore.

Enfin, l'**acte perlocutoire** (ou l'**effet perlocutoire**) d'un acte de langage est une expression du **sens perlocutoire** de la phrase, c'est-à-dire l'effet réel de l'énoncé sur le destinataire. Dans ce cas, l'effet perlocutoire de *Vous faites de l'étalement masculin* ; pourrait être que le destinataire déplace ses jambes pour faire plus de place à la locutrice.

Dans la suite de ce chapitre, nous nous concentrerons sur le **sens illocutoire** des phrases, en particulier celui des assertions et des questions. Notez qu'il n'y a pas de correspondance univoque entre la forme d'une phrase et son sens illocutoire. Dans un certain contexte, l'expression « *Tu as obtenu la première place!* » peut être un acte de félicitations (par exemple, des adultes qui jouent à un jeu vidéo), mais dans un autre contexte, il peut s'agir d'un acte de réprimande (par exemple, un adulte qui a triomphé trop facilement en jouant contre un groupe d'enfants dans un jeu vidéo). En fait, même un énoncé performatif comme *Je promets par la présente que je vous achèterai le jeu* n'a pas vraiment le sens illocutoire d'une promesse à moins que l'énonciateur ne le pense sincèrement. Cependant, certains types de sens illocutoire sont étroitement liés à l'ordre des mots, à l'intonation ou aux verbes performatifs. Par exemple, l'inversion « sujet-verbe » en français parlé indique généralement qu'une question est posée.

Vérifiez votre compréhension

Exercices à venir!

Références

Austin, J. L. (1975). ;*How to Do Things with Words*. Oxford University Press.

Cohen, T. (1973). Illocutions and perlocutions. ;*Foundations of Language*, ;9(4), 492-503.

Searle, J. R. (1975). A taxonomy of illocutionary acts, in K. Gunderson (ed.), ;*Language, Mind and Knowledge*, Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 344-369.

Searle, J. R. (1985). ;*Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts*. Cambridge University Press.

Searle, J. R., Searle, J. R. S., Vanderveken, D., & Willis, S. (1985). ;*Foundations of Illocutionary Logic*. CUP Archive.

Vanderveken, D. (1990). ;*Meaning and Speech Acts: Principles of Language Use* ;(Vol. 1). Cambridge University Press.

8.10 RÉFLEXION SUR LE SENS ILLOCUTOIRE DE MANIÈRE COMPOSITIONNELLE

Nous avons appris au chapitre 7 que le sens d'une phrase est compositionnel. Si nous pensons de manière dénotationnelle, cela signifie que nous combinons le sens de *chat* (l'ensemble de tous les chats) avec le sens de *Panks* (l'individu Panks), ce qui donne le sens de la phrase (VRAI si et seulement si Panks fait partie de l'ensemble de tous les chats). Ce type d'analyse peut suffire si nous nous intéressons au sens de la phrase isolée, c'est-à-dire si elle est énoncée seule. Une vision plus réaliste du fonctionnement de la langue est que les phrases ne sont pas produites isolément, mais qu'elles font partie d'une conversation plus large. Généralement, nous n'avons pas la possibilité de décider par nous-même si une phrase est vraie ou non. C'est la raison d'être des conversations : consulter les autres pour savoir ce qui est vrai et faux dans le monde dans lequel nous vivons. Nous souhaitons analyser le sens phrastique de manière plus collaborative et basée sur le discours, comme nous le faisons dans ce chapitre. Comme indiqué dans la section précédente, il s'agit essentiellement du **sens illocutoire** d'une phrase.

Avant d'aborder les détails des différents types de sens illocutoire, il convient de clarifier certains termes qui pourraient prêter à confusion. Observons la paire de phrases en (1) et en (2).

(1) Panks est un chat. ; (**assertion**)

(2) Panks est-il un chat? (**question**)

Vous avez probablement l'intuition que (1) et (2) sont deux « versions » de la même idée : (1) est la version **déclarative** du fait que Panks est un chat, et (2) en est la version **interrogative**. Nous pouvons dire que les énoncés (1) et (2) sont basés sur la même **proposition** : un individu appelé Panks fait partie de l'ensemble des chats (ou, $p \in C$ selon la théorie des ensembles). Une proposition est un élément qui *peut* se voir attribuer une valeur de vérité. Lorsqu'une proposition se voit attribuer une valeur de vérité (ou condition de vérité), on parle d'**affirmation**.

Pour mieux comprendre, réfléchissons à la signification de la phrase en (2), *Panks est-il un chat?* Il ne s'agit

pas d'une affirmation, car les questions n'ont pas de valeur de vérité (dans ce cas-ci, impossible de dire **Il est vrai que Panks est un chat*). Cependant, le sens de la question implique toujours la proposition qui a été introduite précédemment : $p \in C$. Lorsqu'on pose une question, on ne déclare pas que la proposition possède une certaine valeur de vérité. Au contraire, on *s'interroge* sur la valeur de vérité de la proposition : $p \in C$ est-elle une proposition vraie, ou $p \in C$; est-elle une proposition fausse?

Afin de comprendre le fonctionnement du sens illocutoire, nous supposons dans ce chapitre qu'un syntagme de temps (ST) est simplement une proposition, comme $p \in C$ (nous pouvons également écrire une proposition en gras, comme ceci : **Panks est un chat**). Cela signifie qu'il n'a pas encore de valeur de vérité.

Une proposition en soi n'a pas de sens illocutoire; nous devons lui en ajouter un. Pour le faire de manière compositionnelle, nous pouvons utiliser un morphème silencieux de **force illocutoire**, qui porte un sens illocutoire. Par exemple, en anglais (ainsi qu'en français), nous pouvons supposer qu'il existe un morphème **ASSERT** (assertion) silencieux qui réside dans le complémenteur (la tête du syntagme complémenteur [SC]). L'idée serait que ce morphème ASSERT ajoute un sens illocutoire à la proposition qui est représentée par le syntagme temporel (ST) qui lui est directement lié. Cette structure est présentée à la figure 8.3 ci-dessous.

;

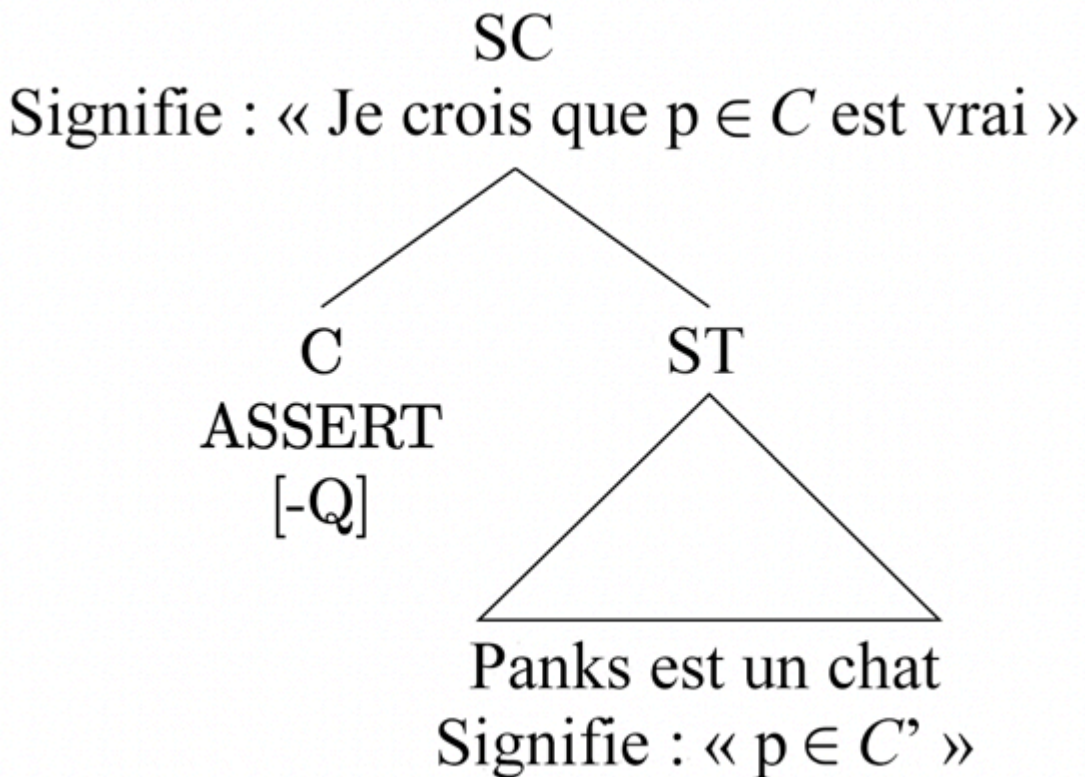


Figure 8.3. Un arbre avec un morphème ASSERT en C (les nœuds non pertinents n'ont pas été inclus dans la

description).

Le rôle du morphème **ASSERT** serait de sélectionner une proposition et d'en « faire » quelque chose dans le contexte discursif. Par exemple, si vous affirmez que *Panks est un chat*, cela signifie qu'**ASSERT** représente **p**∈**C** et exprime quelque chose comme « Je (le locuteur/sgneur) crois que **p**∈**C** ; est vrai; est-ce que vous (le destinataire) le croyez aussi? La partie soulignée est ce que nous appelons le sens illocutoire d'une phrase (ou **force** illocutoire) : ce qui est « fait » avec la proposition dans le discours.

;

Force illocutoire

Parfois, le terme **force illocutoire** est utilisé pour faire référence à l'*intention* de l'énonciateur concernant le sens illocutoire d'une phrase. Cette précision est parfois nécessaire, car les actes illocutoires ne réussissent que si le destinataire comprend correctement le sens illocutoire. Par exemple, pour que la phrase « Vous faites de l'étalement masculin » soit un acte illocutoire de demande réussi, il faut que le destinataire le comprenne comme tel. Si le destinataire n'y voit pas un acte de demande, il n'est pas certain que cet énoncé ait réellement le « sens illocutoire » d'une demande. Nous pouvons dire qu'il possède la *force* illocutoire d'une demande, car c'est ce que l'*intention* du locuteur était en termes de sens illocutoire. La distinction entre « sens illocutoire » et « force illocutoire » n'est pas très importante dans ce manuel.

;

Une question fonctionnerait de la même manière, mais avec un morphème de force illocutoire différent. Appelons ce morphème de force de question silencieuse **INTERR**. La figure 8.4 présente la structure d'une question.

;

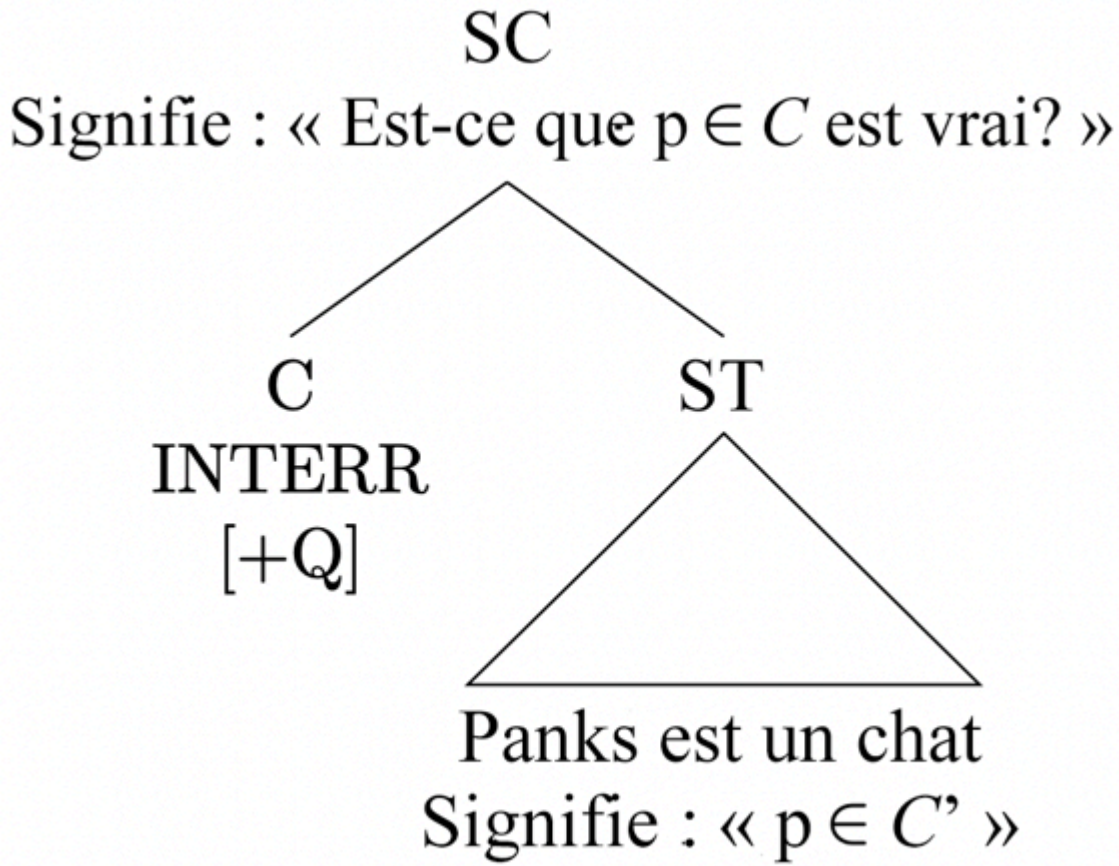


Figure 8.4. Un arbre avec un morphème INTERR en C (les nœuds non pertinents n'ont pas été inclus dans la description).

;

Vous pouvez constater que la question maintient le même ST et, par conséquent, la même proposition de départ : $p \in C$. Cette fois, le morphème illocutoire INTERR (interrogatif) se combine avec cette proposition et lui donne une force illocutoire interrogative. INTERR $p \in C$ signifie approximativement « Soit $p \in C$; est vrai, soit $p \in C$ est faux; qu'en est-il selon vous? La partie soulignée est le sens illocutoire apporté par INTERR.

Certaines langues, comme le coréen, ont des morphèmes explicites (= non silencieux) pour ASSERT et INTERR. Voyons ce qu'il en est en (3) et (4).

;

(3) Coréen (Brandner, 2004) ;
 ku-ka seoul-e ka -ass **-ta**
 il-NOM Séoul-à aller -PASSÉ **-ASSERT**
 « Il est allé à Séoul » ;

;

(4) Coréen (Brandner, 2004) ;
 ku-ka seoul-e ka -ass **-nunya?**
 il-NOM Séoul-à aller -PASSÉ **-INTERR**
 « Est-il allé à Séoul? » ;

;

En (3), *-ta* est le morphème qui marque la phrase comme étant une assertion; un ASSERT non silencieux. En (4), *-nunya* est le morphème qui indique qu'il s'agit d'une question; un INTERR non silencieux. Ces morphèmes de force illocutoire apparaissent également en C en coréen. Linéairement, il apparaît à la fin de la phrase, car le coréen est une **langue à tête finale**, tout comme le japonais (voir le chapitre 6, section 6.3).

En gardant à l'esprit ce type de compositionnalité du sens illocutoire, abordons maintenant la question de la signification exacte de ces morphèmes ASSERT et INTERR.

;

Vérifiez votre compréhension

Exercices à venir!

Références

Brandner, E. (2004). Head-movement in minimalism, and V2 as FORCE-marking. ; *The Syntax and Semantics of the Left Periphery*, 97-13

- Farkas, D. F., & Bruce, K. B. (2010). On reacting to assertions and polar questions. ;*Journal of semantics*, ;27(1), 81-118.
- Ginzburg, J. (1996). Dynamics and the semantics of dialogue. ;*Seligman, Jerry, & Westerst abl, Dag (eds), Logic, language and computation*, ;1.
- Groenendijk, J., & Stokhof, M. (1991). Dynamic predicate logic. ;*Linguistics and philosophy*, 39-100.
- Gunlogson, C. (2004). ;*True to form: Rising and falling declaratives as questions in English*. Routledge.
- Hamblin, C. L. (1971). Mathematical models of dialogue. *Theoria*, ; 37(2), 130-155.
- Hamblin, C. L. (1973). Questions in Montague English. *Foundations of Language*, 10(1). 41–53.
- Heim, I. (1982). *The semantics of definite and indefinite noun phrases*. University of Massachusetts, Amherst dissertation.
- Heim, I. (2002). File change semantics and the familiarity theory of definiteness. ;*Formal Semantics: The Essential Readings*, 223-248.
- Kamp, H. (1981). A theory of truth and semantic representation. *Truth, Interpretation and Information*, 1–41.
- Kamp, H., Genabith, J. V., & Reyle, U. (2011). Discourse Representation Theory. In *Handbook of Philosophical Logic* ;(pp. 125-394). Springer, Dordrecht.
- Roberts, C. (2012). Information structure: Towards an integrated formal theory of pragmatics. ;*Semantics and Pragmatics*, ;5, 6-1.
- Stalnaker, R. C. (1978). Assertion. In ;*Pragmatics* ;(pp. 315-332). Brill.
- Taniguchi, A. (2017). ;*The formal pragmatics of non-at-issue intensification in English and Japanese*. Michigan State University dissertation.

;

;

8.11 QU'EST-CE QU'UN CONTEXTE?

Dans la section précédente, nous avons décrit informellement comment les opérateurs tels que ASSERT et INTERR agissent dans un énoncé. Pour avoir une image plus concrète de ce que font les opérateurs de force illocutoire avec une proposition, il convient de réfléchir à la raison fondamentale pour laquelle nous avons des conversations. La « grande » question à laquelle nous essayons toujours de répondre au cours d'une conversation est la suivante : « **Que se passe-t-il dans notre monde?** » Dans une conversation, vous participez à un **jeu de collaboration** avec les autres participants, en essayant de déterminer quelles propositions sont vraies et lesquelles sont fausses.

Nous pouvons considérer dans ce jeu que chaque « joueur » (participant au discours) actualise le **contexte** chaque fois qu'il fait un énoncé. Qu'est-ce qu'un contexte? Vous avez peut-être déjà une vague idée de ce qu'est un **contexte**. En fait, nous avons déjà abordé cette notion lorsque nous avons parlé des implicatures plus tôt dans ce chapitre. De manière informelle, le contexte d'un énoncé est l'état des choses dans le discours au moment où l'énoncé est produit : le sujet, les participants à la conversation, les choses déjà dites, etc. Plus formellement, nous pouvons caractériser le contexte comme un **groupe d'ensembles** qui renferment les informations contenues dans la conversation. Cette idée est illustrée à la figure 8.5 ci-dessous.

;

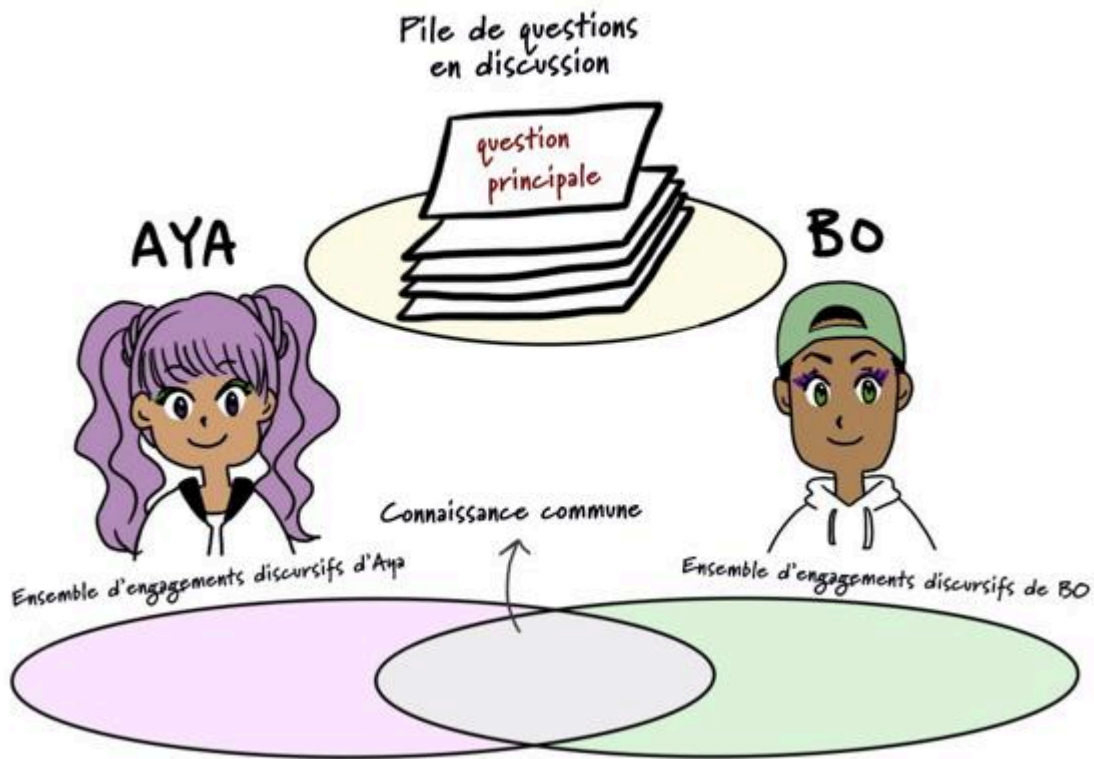


Figure 8.5. Contexte composé de la connaissance commune, de la pile de questions en discussion et de l'ensemble des engagements discursifs.

;

L'un de ces ensembles est appelé « **connaissance commune** » (CC). La connaissance commune est l'ensemble des propositions que tous les participants à la conversation acceptent comme étant vraies. Nous pouvons considérer que l'objectif du discours est d'**accroître** la connaissance commune, c'est-à-dire d'ajouter autant de propositions que possible à cet ensemble afin de disposer d'autant de faits que possible sur notre monde.

Étant donné que le discours est un jeu collaboratif, il n'est pas possible de simplement ajouter des propositions à la connaissance commune de manière unilatérale. Autrement dit, vous ne pouvez pas ajouter une proposition à la connaissance commune simplement parce que *vous* pensez qu'elle est vraie; vous devez d'abord obtenir l'accord des autres participants à la conversation. Cela veut donc dire qu'il existe un autre endroit (ensemble) dans le contexte, distinct de la connaissance commune, où cette négociation a lieu. Cet endroit est désigné comme l'**ensemble des questions en discussion (QED)**. Comme son nom l'indique, l'ensemble de QED contient les questions (ou sujets) qui font l'objet de discussion dans la conversation. L'ensemble de QED est un type particulier d'ensemble qui « s'empile ». En général, un ensemble n'est qu'un groupe de choses : il n'y a pas d'ordre entre les éléments de l'ensemble. Or, une pile est un type particulier d'ensemble, dont la structure interne est plus importante que celle d'un ensemble ordinaire. Expliquons-la d'abord de manière

métaphorique. Imaginez la pile de QED comme une pile de feuilles de papier portant une question chacune. Chaque fois que vous posez une question au cours d'une conversation, une « feuille » (une **question, un problème à résoudre**) est ajoutée sur le dessus de la pile.

Lorsque nous utilisons le terme ;**problème** dans ce contexte, nous ne lui attribuons aucune connotation négative. Le terme ;*problème* signifie simplement le sujet de discussion. Lorsque quelque chose est désigné comme ;**problématique**, cela signifie qu'il s'agit du sujet de discussion. ;Vous vous souvenez peut-être de ce terme que nous avons vu à la section 8.1.

La question principale de la pile est celle qui est en cours de discussion. Parfois, la question principale est appelée **la QED**, bien qu'il faille noter que la pile de QED elle-même est aussi souvent appelée « *la QED* ». Pour plus de clarté, nous désignerons cette pile comme « **la pile de QED** » dans ce manuel. Lorsque la question principale est résolue (c'est-à-dire qu'un des interlocuteurs a répondu à la question), ce problème est retiré de la pile. Évidemment, cela ne veut pas dire que vous avez une pile de feuilles pendant vos conversations! Il s'agit simplement d'une métaphore pour vous aider à comprendre cette théorie du discours et à mieux visualiser comment le sens illocutoire « interagit » avec une proposition.

Parfois, nous ne parvenons pas à nous mettre d'accord au cours d'une conversation et la connaissance commune n'augmente pas. Peut-être que la QED est « Le café est-il meilleur que le thé? » et que les participants à la conversation ne parviennent pas à s'entendre à ce sujet. Cela signifie que ni l'énoncé « le café est meilleur que le thé » ni l'énoncé « le thé est meilleur que le café » n'est ajouté à la connaissance commune. Évidemment, chaque participant a le droit d'avoir ses propres croyances. Une telle situation suggère qu'il existe un autre type d'ensemble qui est propre aux croyances de chaque participant à la conversation. Nous pouvons utiliser le terme **ensemble des engagements discursifs** (ED) pour décrire ce type d'ensemble de chaque participant à la conversation (parfois également appelé **ensemble des croyances publiques**). Supposons que deux personnes soient en train de discuter : Aya et Bo. L'ensemble des engagements discursifs d'Aya est l'ensemble des propositions qu'Aya s'est publiquement engagée à considérer comme vraies. L'ensemble des engagements discursifs de Bo est l'ensemble des propositions que Bo s'est publiquement engagé à considérer comme vraies. Il y a autant d'ensembles d'engagements discursifs qu'il y a de participants à la conversation. Si chaque ensemble d'engagements discursifs est l'ensemble des choses que chaque participant à la conversation considère comme vraies, alors la connaissance commune peut être considérée comme l'**intersection de** tous les ensembles d'engagements discursifs dans le contexte ([la théorie des ensembles](#) encore une fois!). Par exemple, dans la conversation entre Aya et Bo, il y a des choses qu'Aya croit vraies et d'autres que Bo croit vraies : appelons ces ensembles ED_A et ED_B , respectivement. Prenons l'intersection de ED_A et de ED_B : nous y trouvons ce que les deux croient être vrai, soit la connaissance commune.

En résumé, le **contexte** est le regroupement de tous les ensembles que nous venons de mentionner : la connaissance commune, la pile de QED et l'ensemble des engagements discursifs de chaque participant au discours.

Nous disposons désormais d'un ensemble d'outils pour parler du sens illocutoire et de ce que nous entendons par « faire » quelque chose lorsque nous produisons un énoncé. Le sens illocutoire consiste à prendre une proposition et à la placer *quelque part* dans un ou plusieurs de ces ensembles présents dans le contexte : la connaissance commune, la pile de questions en discussion ou un ensemble d'engagements discursifs. La question pertinente est donc de savoir où le morphème ASSERT place une proposition dans le contexte par rapport à l'endroit où le morphème INTERR la place dans le contexte. Cette question sera abordée dans les deux sections suivantes.

;

Vérifiez votre compréhension

Exercices à venir!

Références

- Farkas, D. F., & Bruce, K. B. (2010). On reacting to assertions and polar questions. *Journal of semantics*, 27(1), 81-118.
- Ginzburg, J. (1996). Dynamics and the semantics of dialogue. *Seligman, Jerry, & Westerst abl, Dag (eds), Logic, language and computation*, 1.
- Groenendijk, J., & Stokhof, M. (1991). Dynamic predicate logic. *Linguistics and philosophy*, 39-100.
- Gunlogson, C. (2004). *True to form: Rising and falling declaratives as questions in English*. Routledge.
- Hamblin, C. L. (1971). Mathematical models of dialogue. *Theoria*, 37(2), 130-155.
- Hamblin, C. L. (1973). Questions in Montague English. *Foundations of Language*, 10(1). 41–53.
- Heim, I. (1982). *The semantics of definite and indefinite noun phrases*. University of Massachusetts, Amherst dissertation.
- Heim, I. (2002). File change semantics and the familiarity theory of definiteness. *Formal Semantics: The Essential Readings*, 223-248.

Kamp, H. (1981). A theory of truth and semantic representation. *Truth, Interpretation and Information*, 1–41.

Kamp, H., Genabith, J. V., & Reyle, U. (2011). Discourse Representation Theory. In *Handbook of Philosophical Logic* (pp. 125-394). Springer, Dordrecht.

Roberts, C. (2012). Information structure: Towards an integrated formal theory of pragmatics. ;*Semantics and Pragmatics*, ;5, 6-1.

Stalnaker, R. C. (1978). Assertion. In ;*Pragmatics* ;(pp. 315-332). Brill.

Taniguchi, A. (2017). ;*The formal pragmatics of non-at-issue intensification in English and Japanese*. Michigan State University dissertation.

;

;

8.12 ASSERTION

L'une des notions fondamentales du sens illocutoire d'une assertion, qui est apporté par le morphème ASSERT, est que le locuteur révèle publiquement sa croyance en la véracité de la proposition. Il est absurde de faire une assertion pour ensuite dire que l'on ne croit pas au contenu propositionnel, comme dans l'exemple en (1).

;

(1) ?? Il neige, mais je ne crois pas qu'il neige.

;

La phrase en (1) est une formulation très étrange, mais ce n'est pas exactement une contradiction, du moins pas de manière évidente. D'un point de vue conceptuel, il est possible qu'il neige et qu'une personne n'y croie pas. Cependant, telle que formulée en (1), cette assertion est étrange. Ce phénomène (l'absurdité des phrases ayant la forme *p, mais je ne crois pas que p*) est appelé **paradoxe de Moore**. Lorsqu'on tente de nier le sens illocutoire d'une phrase, cela donne lieu au paradoxe de Moore. Le sens illocutoire « se produit » au moment de l'énoncé, de sorte que son résultat est immédiatement perceptible. Par exemple, si vous faites une assertion, vous vous engagez à rendre publique votre croyance par le simple fait que vous ayez produit cet énoncé. Ainsi, vous ne pouvez pas « annuler » un sens illocutoire, car il se produit, tout simplement. En (1), c'est précisément ce que le locuteur/signeur essaie de faire, sans succès.

Revenons sur la conversation concernant la planification du souper d'Aya et de Bo que nous avons mentionnée précédemment afin de voir comment fonctionne l'opérateur ASSERT. L'illustration du contexte est également présentée plus bas.

;

(2) (Contexte : Aya et Bo sont colocataires et essaient de décider ce qu'ils vont cuisiner pour le souper.)

Aya : Devrions-nous manger des spaghettis pour souper?

Bo : **Nous avons de la sauce tomate et du bœuf haché dans le réfrigérateur.**

Aya : Oui. Pouvons-nous faire des pâtes à la bolognaise avec ces ingrédients?

Bo : Je pense que oui.

Aya : D'accord, c'est super. Donc, nous mangerons des spaghettis.

;

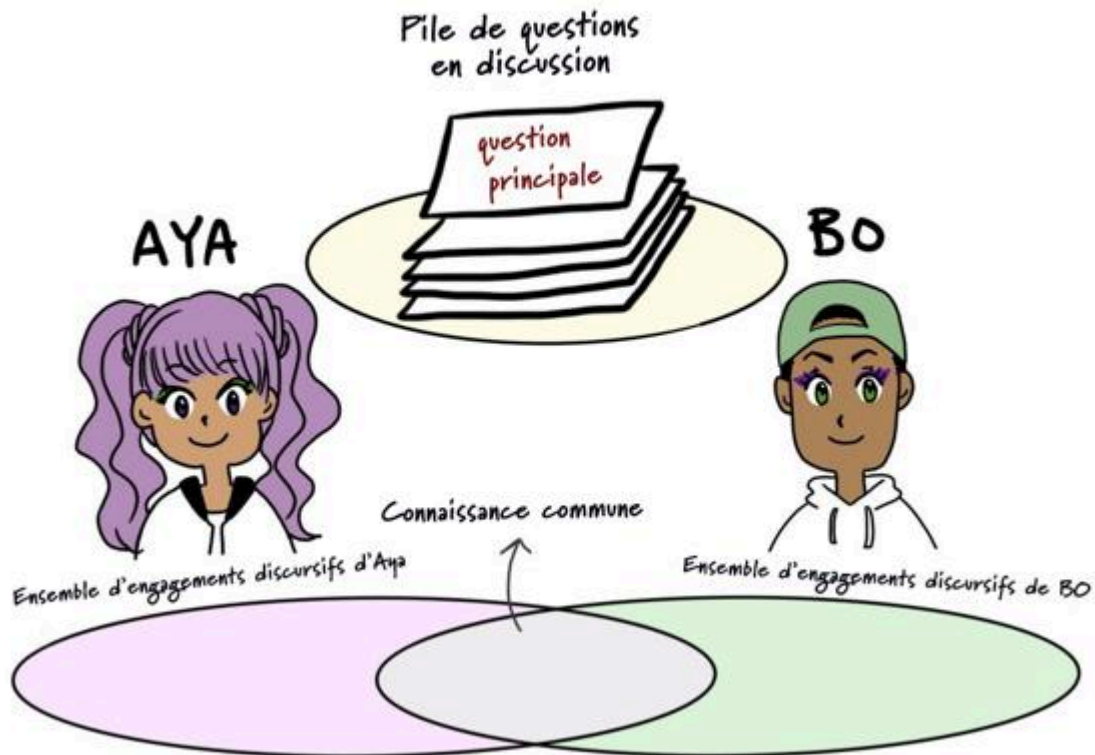


Figure 8.6. Un contexte composé de la connaissance commune, de la pile de questions en discussion et de l'ensemble des engagements discursifs.

;

En guise de rappel, d'un point de vue compositionnel, l'assertion en gras se décompose en *ASSERT* [***nous avons de la sauce tomate et du bœuf haché dans le réfrigérateur***]. Voyons où ASSERT place la proposition ***Nous avons de la sauce tomate et du bœuf haché dans le réfrigérateur*** dans le contexte, qui est composé de la pile de questions en discussion (QED), de la connaissance commune, de l'ensemble d'engagements discursifs d'Aya et de l'ensemble d'engagements discursifs de Bo.

Lorsque Bo produit cet énoncé, il rend public le fait qu'il croit que cette proposition est vraie. Naturellement,

la part de contexte pertinente est l'ensemble d'engagements discursifs de Bo. Si p est une proposition, ASSERT p ; place p dans l'ensemble d'engagements discursifs du locuteur/signeur.

Ce n'est toutefois pas la seule fonction d'une assertion. Rappelez-vous que l'objectif principal de toute conversation est d'ajouter des propositions à la connaissance commune. Cela signifie que Bo ne fait pas cette assertion dans le but de faire connaître ses propres croyances : il essaie d'amener la destinataire (Aya) à être d'accord avec lui. En d'autres mots, Bo soulève également un problème sujet à discussion dans la conversation en produisant cet énoncé.

Vous pouvez observer que les assertions soulèvent un problème parce qu'en (1), Aya répond « Oui ». Dans un autre contexte, cela aurait pu être « Non, nous n'en avons pas ». Cela montre que les gens peuvent être d'accord ou non avec les assertions, ce qui signifie que les assertions introduisent une proposition comme sujet de discussion dans la pile de QED.

Vous vous souvenez peut-être, plus tôt dans ce chapitre, d'avoir vu que le sens littéral de la phrase est appelé le sens **problématique** ;. Le sens littéral de la phrase est « problématique », car c'est le contenu de la phrase qui est à débattre dans la pile de QED.

;

Pour réitérer un point soulevé précédemment, le fait de croire quelque chose ne signifie pas qu'il s'agit d'un fait du monde réel. Affirmer p ne place pas automatiquement p dans la connaissance commune; il faut d'abord obtenir l'accord des autres participants à la conversation. Ainsi, la deuxième chose qu'ASSERT p fait est de proposer p comme sujet de discussion dans la pile de QED.

;

(3) résume la force illocutoire d'ASSERT. Pour l'appliquer à notre exemple en (3), remplaçons-la ;par la proposition suivante *Nous avons de la sauce tomate et du bœuf haché dans le réfrigérateur.*

;

(3) ASSERT p =

(i) Placer p ; dans l'ensemble d'engagements discursifs du locuteur/signeur.

(ii) Placer « p est-il vrai? » au sommet de la pile de QED.

;

Dans la section suivante, nous verrons comment cette notion se compare à la force illocutoire des questions.

;

Vérifiez votre compréhension

Exercices à venir!

Références

- Farkas, D. F., & Bruce, K. B. (2010). On reacting to assertions and polar questions. *Journal of semantics*, 27(1), 81-118.
- Ginzburg, J. (1996). Dynamics and the semantics of dialogue. *Seligman, Jerry, & Westerstahl, Dag (eds), Logic, language and computation*, 1.
- Groenendijk, J., & Stokhof, M. (1991). Dynamic predicate logic. *Linguistics and philosophy*, 39-100.
- Gunlogson, C. (2004). *True to form: Rising and falling declaratives as questions in English*. Routledge.
- Hamblin, C. L. (1971). Mathematical models of dialogue. *Theoria*, 37(2), 130-155.
- Hamblin, C. L. (1973). Questions in Montague English. *Foundations of Language*, 10(1). 41–53.
- Heim, I. (1982). *The semantics of definite and indefinite noun phrases*. University of Massachusetts, Amherst dissertation.
- Heim, I. (2002). File change semantics and the familiarity theory of definiteness. *Formal Semantics: The Essential Readings*, 223-248.
- Kamp, H. (1981). A theory of truth and semantic representation. *Truth, Interpretation and Information*, 1–41.
- Kamp, H., Genabith, J. V., & Reyle, U. (2011). Discourse Representation Theory. In *Handbook of Philosophical Logic* (pp. 125-394). Springer, Dordrecht.
- Roberts, C. (2012). Information structure: Towards an integrated formal theory of pragmatics. *Semantics and Pragmatics*, 5, 6-1.

Stalnaker, R. C. (1978). Assertion. In ;*Pragmatics* ;(pp. 315-332). Brill.

Taniguchi, A. (2017). ;*The formal pragmatics of non-at-issue intensification in English and Japanese*. Michigan State University dissertation.

;

;

8.13 QUESTION

Revenons maintenant à la planification du souper d'Aya et de Bo afin d'analyser le sens illocutoire d'INTERR, l'opérateur illocutoire interrogatif. La conversation ainsi que la visualisation du contexte sont reproduites ci-dessous.

;

(1) (Contexte : Aya et Bo sont colocataires et essaient de décider ce qu'ils vont cuisiner pour le souper.)

Aya : Devrions-nous manger des spaghettis pour souper?

Bo : Nous avons de la sauce tomate et du bœuf haché dans le réfrigérateur.

Aya : Oui. **Pouvons-nous faire des pâtes à la bolognaise avec ces ingrédients?**

Bo : Je pense que oui.

Aya : D'accord, c'est super. Donc, nous mangerons des spaghettis.

;

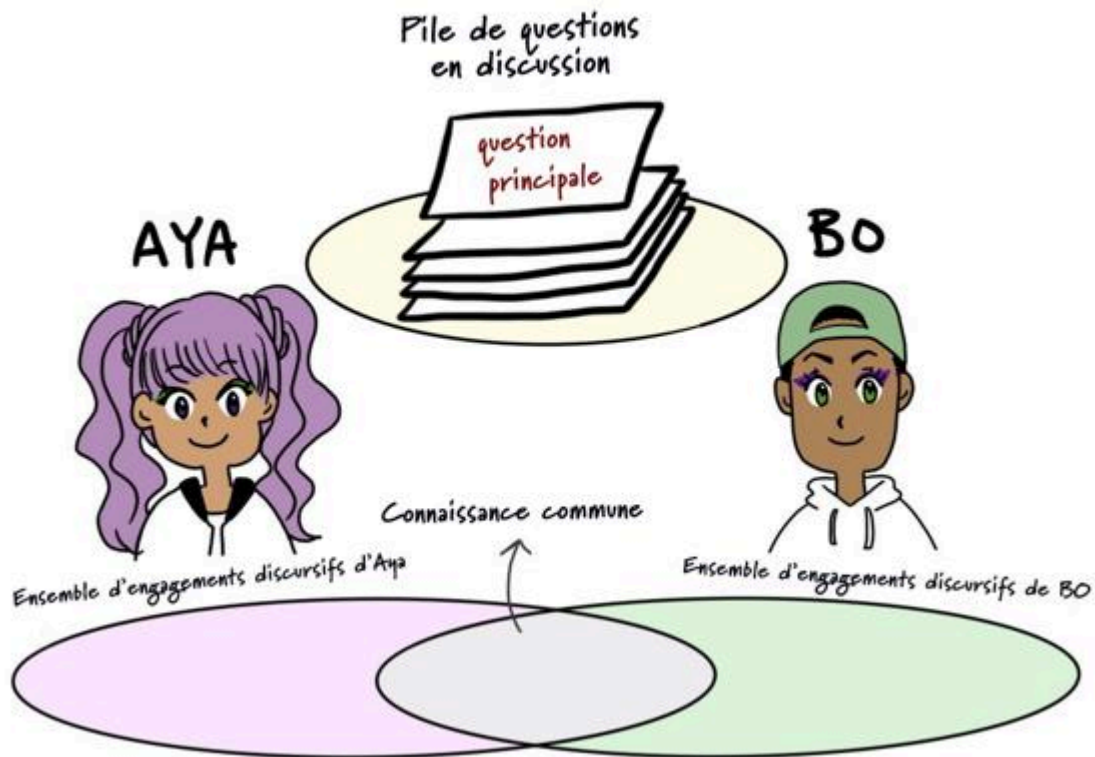


Figure 8.7. Un contexte composé de la connaissance commune, de la pile de questions en discussion et des ensembles d'engagements discursifs.

;

Dans cette section, nous analyserons la question en gras présentée en (1). L'analyse compositionnelle est la suivante : *INTERR nous pouvons faire des pâtes à la bolognaise avec ces ingrédients* avec l'opérateur illocutoire agissant sur la proposition *nous pouvons faire des pâtes à la bolognaise avec ces ingrédients*. Quelle est la place de cette proposition dans le contexte (figure 1) d'une question?

Contrairement à une assertion, une question n'engage pas celui qui l'énonce à une proposition particulière. Aya peut demander « *Pouvons-nous faire des pâtes à la bolognaise avec ces ingrédients?* » sans croire qu'elle peut effectivement faire des pâtes à la bolognaise avec ces ingrédients. En fait, dans ce contexte, il est naturel de penser qu'elle pose cette question parce qu'elle ne le sait vraiment pas. Cela signifie donc qu'INTERR p ne met pas à jour l'ensemble d'engagements discursifs du locuteur/signeur avec p.

Les questions, tout comme les assertions, soulèvent un sujet de discussion. Avec une telle question par oui ou non, le locuteur demande si la proposition *Nous pouvons faire des pâtes à la bolognaise avec ces ingrédients* est vraie ou fausse. Étant donné que les problèmes soulevés dans la pile de QED concernent en fin de compte la proposition qui devrait être ajoutée à la connaissance commune, cette question peut

être reformulée comme suit : « Laquelle est vraie (= devrait être ajoutée à la connaissance commune)? *Nous pouvons faire des pâtes à la bolognaise avec ces ingrédients* ou *Nous ne pouvons PAS faire de pâtes à la bolognaise avec ces ingrédients?* » Ainsi, l'effet d'INTERR est résumé ci-dessous en (2). Le symbole logique \neg représente la négation propositionnelle ou « il n'est pas vrai que ». Pour comprendre le sens illocutoire de la question « *Pouvons-nous faire des pâtes à la bolognaise avec ces ingrédients?* », essayons de remplacer la variable p par « **nous pouvons faire des pâtes à la bolognaise avec ces ingrédients** ». Ainsi, $\neg p$ se lira « Il n'est pas vrai que **nous pouvons faire des pâtes à la bolognaise avec ces ingrédients** », ce qui n'est qu'une longue façon de dire « Nous ne pouvons pas faire de pâtes à la bolognaise avec ces ingrédients ». L'exemple en (3) montre à nouveau ASSERT p à des fins de comparaison.

;

(2) INTERR p =Placer « p est-il vrai, ou $\neg p$ est-il vrai? » au sommet de la pile de QED.

;

(3) ASSERT p =(i) Placer p dans l'ensemble d'engagements discursifs du locuteur/signeur.(ii) Placer « p est-il vrai? » au sommet de la pile de QED.

;

Notez que pour *ASSERT* p , la QED se résume à « p est-il vrai? », alors que la QED pour INTERR ; est « p est-il vrai ou $\neg p$ est-il vrai? ». Cette différence reflète l'idée intuitive selon laquelle lorsque vous affirmez p (par exemple, *il neige*), le locuteur/signeur a tendance à inclure p dans la connaissance commune. Avec une question polaire INTERR p ; (par exemple, *Est-ce qu'il neige?*) le locuteur/signeur est ouvert à mettre p OU $\neg p$ dans la connaissance commune.

Dans la section suivante, nous regrouperons tous les éléments pour voir comment le sens illocutoire fonctionne dans une conversation dans son ensemble en nous inspirant de l'illustration de la figure 8.7.

;

Vérifiez votre compréhension

Exercices à venir!

Références

- Farkas, D. F., & Bruce, K. B. (2010). On reacting to assertions and polar questions. ;*Journal of semantics*, ;27(1), 81-118.
- Ginzburg, J. (1996). Dynamics and the semantics of dialogue. ;*Seligman, Jerry, & Westerstahl, Dag (eds), Logic, language and computation*, ;1.
- Groenendijk, J., & Stokhof, M. (1991). Dynamic predicate logic. ;*Linguistics and philosophy*, 39-100.
- Gunlogson, C. (2004). ;*True to form: Rising and falling declaratives as questions in English*. Routledge.
- Hamblin, C. L. (1971). Mathematical models of dialogue. *Theoria*, ;37(2), 130-155.
- Hamblin, C. L. (1973). Questions in Montague English. *Foundations of Language*, 10(1). 41–53.
- Heim, I. (1982). *The semantics of definite and indefinite noun phrases*. University of Massachusetts, Amherst dissertation.
- Heim, I. (2002). File change semantics and the familiarity theory of definiteness. ;*Formal Semantics: The Essential Readings*, 223-248.
- Kamp, H. (1981). A theory of truth and semantic representation. *Truth, Interpretation and Information*, 1–41.
- Kamp, H., Genabith, J. V., & Reyle, U. (2011). Discourse Representation Theory. In *Handbook of Philosophical Logic* ;(pp. 125-394). Springer, Dordrecht.
- Roberts, C. (2012). Information structure: Towards an integrated formal theory of pragmatics. ;*Semantics and Pragmatics*, ;5, 6-1.
- Stalnaker, R. C. (1978). Assertion. In ;*Pragmatics* ;(pp. 315-332). Brill.
- Taniguchi, A. (2017). ;*The formal pragmatics of non-at-issue intensification in English and Japanese*. Michigan State University dissertation.

;

8.14 ANALYSER LE SENS DE MANIÈRE DYNAMIQUE

Voici notre exemple de conversation, à nouveau en (1). Le sens illocutoire d'*ASSERT* p et d'*INTERR* p a été reproduit en (2) et (3), respectivement.

;

(1) (Contexte : Aya et Bo sont colocataires et essaient de décider ce qu'ils vont cuisiner pour le souper.)

Aya : Devrions-nous manger des spaghettis pour souper?

Bo : Nous avons de la sauce tomate et du bœuf haché dans le réfrigérateur.

Aya : Oui. **Pouvons-nous faire des pâtes à la bolognaise avec ces ingrédients?**

Bo : Je pense que oui.

Aya : D'accord, c'est super. Donc, nous mangerons des spaghettis.

;

(2) *INTERR* p =

Placer « $;$ p est-il vrai ou $\neg p$ est-il vrai? » au sommet de la pile de QED.

;

(3) *ASSERT* p =

(i) Placer p dans l'ensemble d'engagements discursifs du locuteur/signeur.

(ii) Placer « $;$ p est-il vrai? » au sommet de la pile de QED.

;

;

L'idée derrière le sens illocutoire est que chaque fois qu'un participant à la conversation produit un énoncé, cela entraîne une modification dans le contexte. Commençons par un contexte vide : ce à quoi ressemble le contexte avant que quiconque n'ait dit quoi que ce soit. Appelons-le le contexte 1.

;

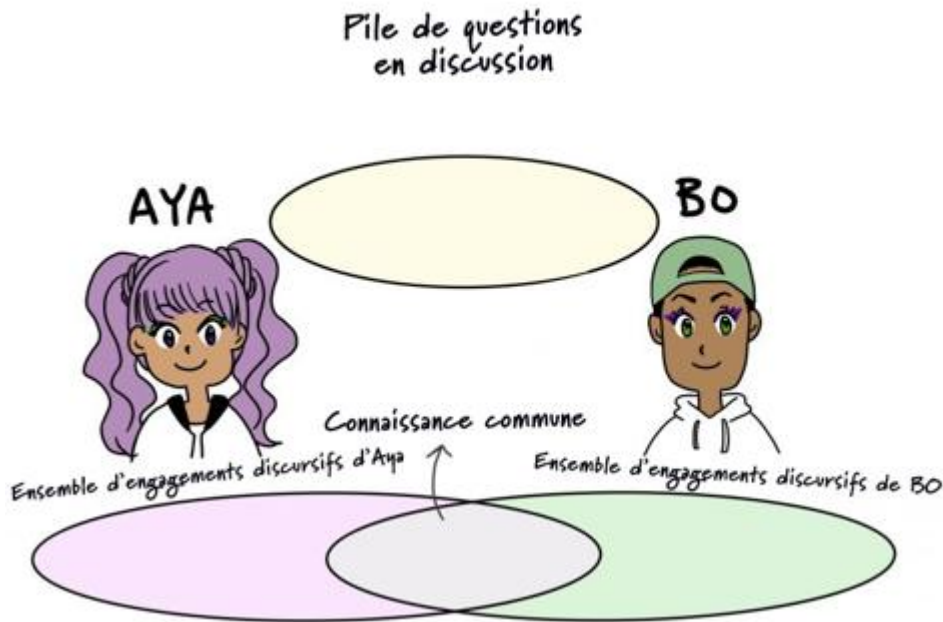


Figure 8.8. Contexte 1 : Un contexte vide composé de la connaissance commune, de la pile de questions en discussion et des ensembles d'engagements discursifs.

;

Actuellement, tous les ensembles sont vides, car personne n'a encore rien dit. Notez qu'il peut y avoir des hypothèses évidentes comme « nous sommes dans la cuisine », « Aya et Bo parlent tous les deux anglais » dans la connaissance commune, à condition qu'Aya et Bo les considèrent comme allant de soi. Ces propositions qui existent déjà dans la connaissance commune avant tout énoncé sont en fait ce que nous appelons des **présuppositions** (voir la section 7.3). Par souci de simplification dans le cadre de cette section, nous n'incluons pas ces présuppositions évidentes dans la connaissance commune.

Rappel : Notation de la théorie des ensembles

Nous utilisons des cercles pour représenter les ensembles dans les schémas de ce chapitre, car il est plus facile de visualiser le déroulement de cette façon. Au chapitre 7, il a été précisé que dans la notation de la théorie des ensembles, ces derniers peuvent être représentés à l'aide d'accolades. Par exemple, l'ensemble contenant les propositions p et q peut être représenté par $\{p, q\}$.

;

Imaginons maintenant qu'Aya produit son premier énoncé : *Devrions-nous manger des spaghettis pour souper?* Comme il s'agit d'une question, les QED sont mises à jour. Bien entendu, cette question étant la seule à avoir été soulevée jusqu'à présent, elle constitue le problème le plus important dans la pile de QED. Le contexte 1 a été **mis à jour** pour ressembler au contexte 2.

;

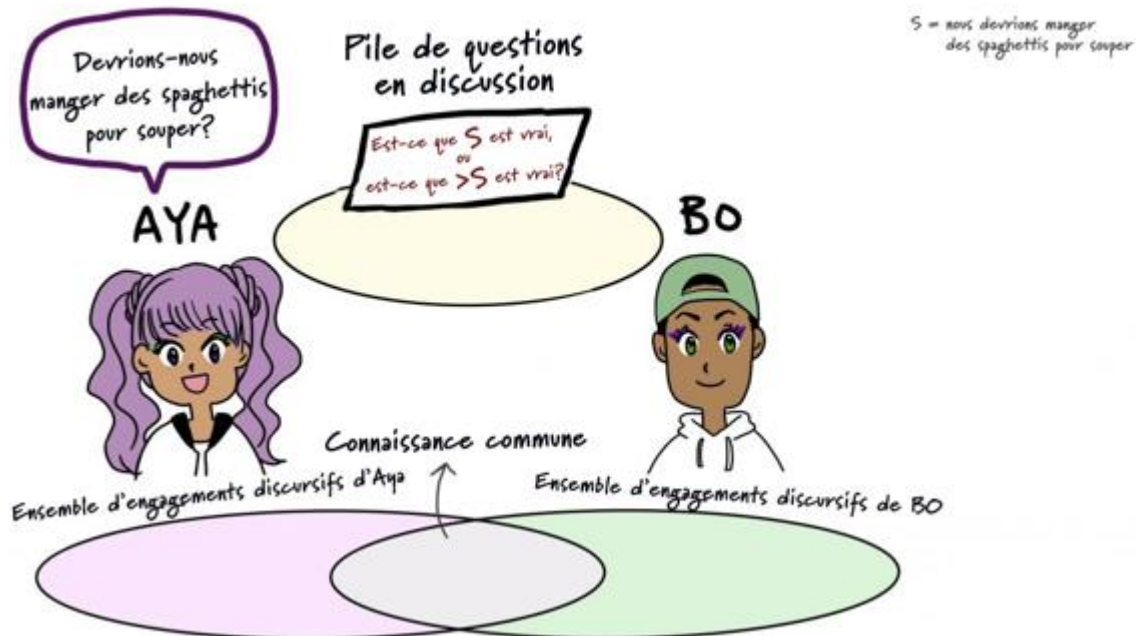


Figure 8.9. Contexte 2 : Aya demande « Devrions-nous manger des spaghettis pour souper? ». (INTERR s , où s = nous devrions manger des spaghettis pour souper)

;

Prenons le temps d'examiner ce qui s'est passé entre le contexte 1 et le contexte 2. Le changement entre le contexte 1 et le contexte 2 est le **sens illocutoire** de cette question (*Devrions-nous manger des spaghettis pour souper?*). C'est une façon d'analyser ce qui se « produit » lorsque vous posez une question. Aya a changé le statut du discours en faisant cet énoncé. Dans ce type de théorie, nous analysons le sens illocutoire comme une mise à jour des contextes.

;

Sémantique dynamique

Cette théorie du sens, dans laquelle le sens des phrases est traité comme des mises à jour du contexte, est parfois appelée **sémantique dynamique**. Elle est qualifiée de « dynamique » (par opposition à statique) parce que cette théorie examine le sens au-delà des différents énoncés; elle étudie comment le sens est interrelié entre les différents énoncés dans la conversation. La sémantique dynamique est utile pour analyser tout type de phénomène où il faut examiner la relation de sens entre deux énoncés, par exemple, la référence à un pronom (Heim, 1982). Il existe plusieurs cadres formels au sein de la sémantique dynamique, mais celui que nous utilisons dans cette section est particulièrement inspiré par le travail de Farkas et Bruce (2010). Si vous souhaitez en savoir plus sur les théories dynamiques du sens, le chapitre 1 de Taniguchi (2017) offre une présentation accessible de divers cadres théoriques.

Poursuivons avec la conversation entre Aya et Bo. Ensuite, Bo fait une assertion : *Nous avons de la sauce tomate et du bœuf haché dans le réfrigérateur*. Nous mettons donc à jour le contexte 2. Le contexte 3 ci-dessous est le contexte nouvellement mis à jour après l'assertion de Bo.

;

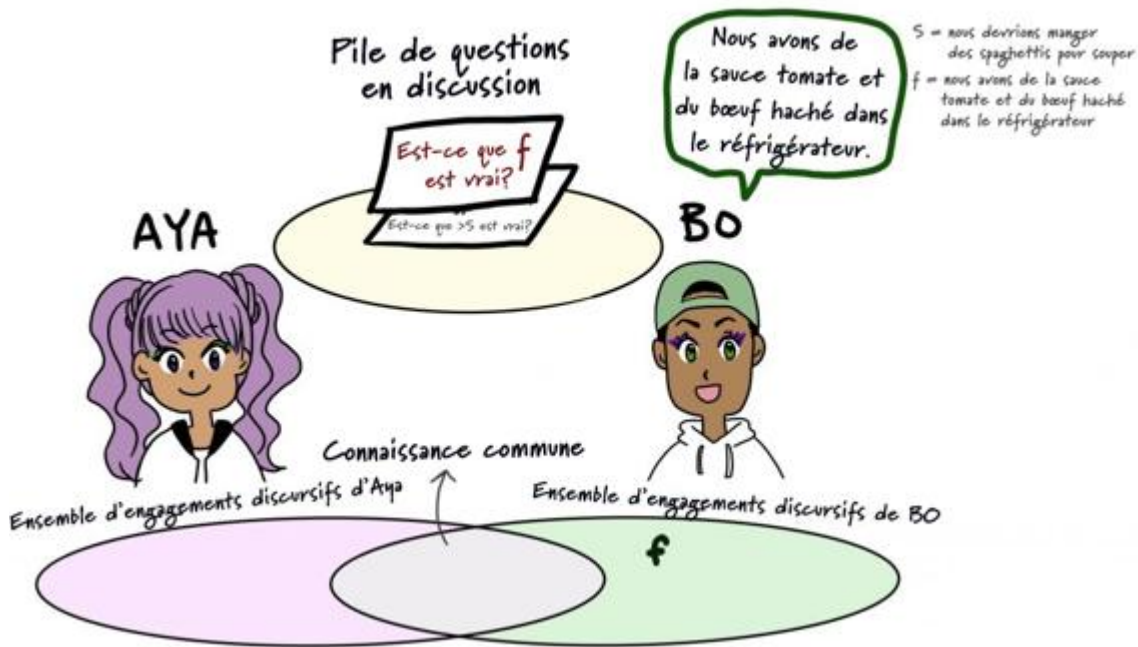


Figure 8.10. Contexte 3 : Bo fait l’assertion « Nous avons de la sauce tomate et du bœuf haché dans le réfrigérateur ». (ASSERT f, où f = nous avons de la sauce tomate et du bœuf haché dans le réfrigérateur)

Notez que depuis que Bo a fait une assertion, son ensemble d’engagements discursifs et la pile de QED sont tous deux mis à jour. La question précédente qui se trouvait dans la pile de QED est repoussée vers le bas. La question principale est maintenant de savoir s’ils ont de la sauce tomate et du bœuf haché dans le réfrigérateur. L’idée de la pile de QED est que vous ne pouvez aborder qu’une seule question à la fois lors de chaque mouvement de la conversation : la question principale qui se trouve au sommet de la pile.

Maintenant, Aya répond à Bo : *Oui*. Il s’agit d’une réaction à la question principale de la pile de QED. Cette opération met à jour le contexte 3 et produit le contexte 4.

;

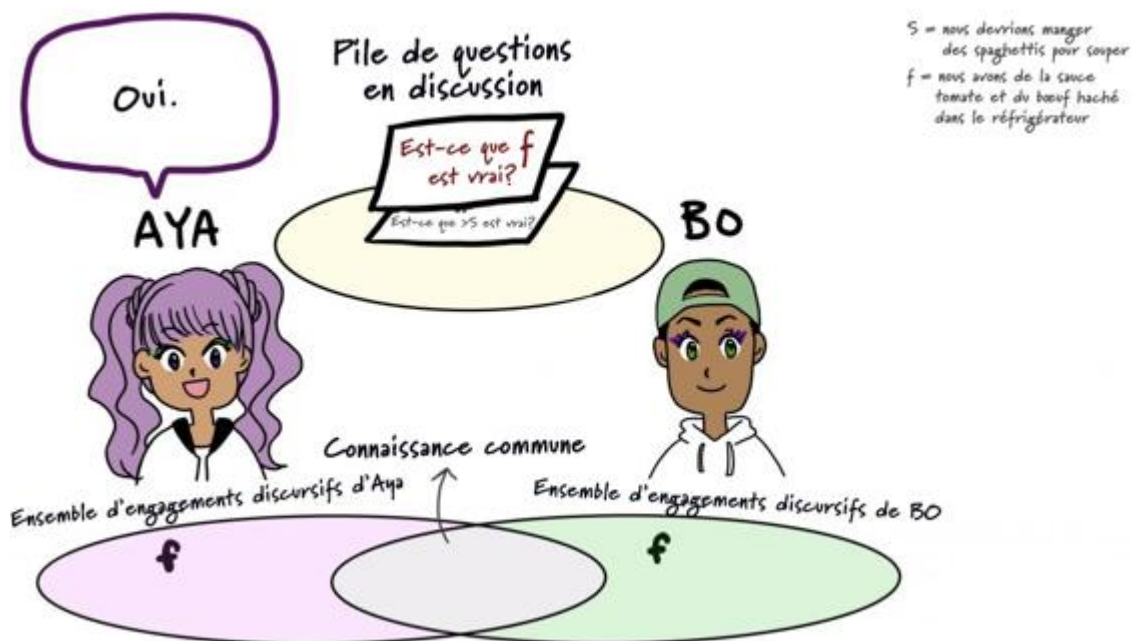


Figure 8.11. Contexte 4a : Aya répond « Oui (nous avons de la sauce tomate et du bœuf haché dans le réfrigérateur) ».

;

En répondant par l'affirmative, Aya rend publique sa croyance selon laquelle l'assertion **nous avons de la sauce tomate et du bœuf haché dans le réfrigérateur** est vraie selon elle aussi; cette proposition est donc ajoutée à son ensemble d'engagements discursifs.

Rappelons que la connaissance commune (CC) correspond à l'intersection de l'ensemble des engagements discursifs d'Aya et de l'ensemble des engagements discursifs de Bo. Cela signifie que si l'assertion **nous avons de la sauce tomate et du bœuf haché dans le réfrigérateur** se trouve dans leurs deux ensembles d'engagements discursifs, elle se retrouve alors dans l'intersection CC. Le contexte 4a peut donc être simplifié en contexte 4b. Cela signifie qu'Aya et Bo sont d'accord sur un point qui est vrai dans le monde dans lequel ils se trouvent : ils ont de la sauce tomate et du bœuf haché dans le réfrigérateur.

;

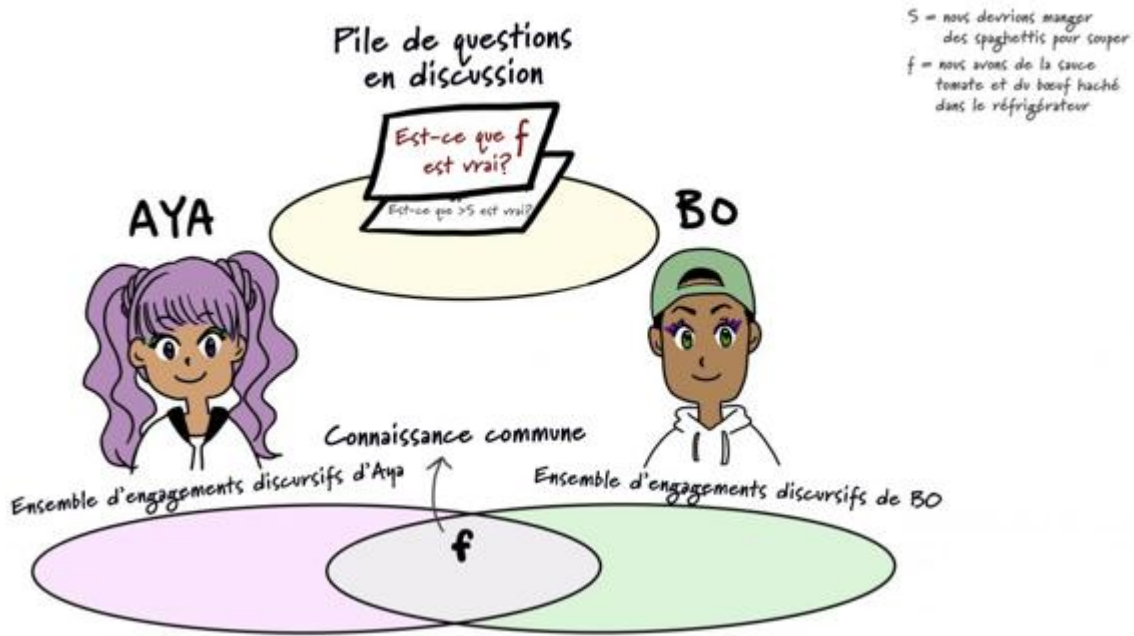


Figure 8.12. Contexte 4b : Aya répond « Oui (nous avons de la sauce tomate et du bœuf haché dans le réfrigérateur) ». (suite)

La mise à jour de la connaissance commune provoque un autre effet à ce stade. Puisque l’assertion **nous avons de la sauce tomate et du bœuf haché dans le réfrigérateur** a été ajoutée à la connaissance commune, la principale question en discussion au sommet de la pile est résolue. Elle est donc éliminée de la pile :

;

;

;

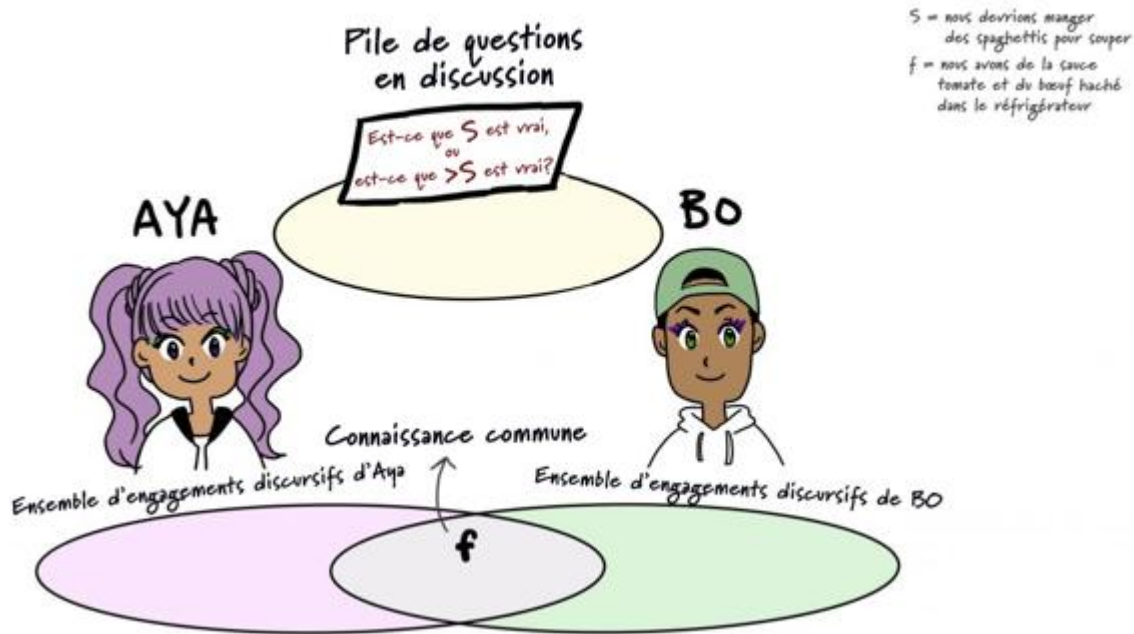


Figure 8.13. Contexte 4c : La QED « Est-il vrai que **nous avons de la sauce tomate et du bœuf haché dans le réfrigérateur?** » est résolue.

;

Dorénavant, les mises à jour contextuelles affirmatives de ce type seront simplement abrégées en une seule étape (c'est-à-dire que les étapes [a] à [c] seront combinées en une seule étape).

;

Cela nous ramène à la question initiale qui a été soulevée dans cette conversation : *Devrions-nous manger des spaghettis pour souper?* Pour répondre à cette question, Aya en soulève une autre : *Pouvons-nous faire des pâtes à la bolognaise avec [de la sauce tomate et du bœuf haché]?* Cette mise à jour est présentée ci-dessous. Elle devient le contexte 5.

;

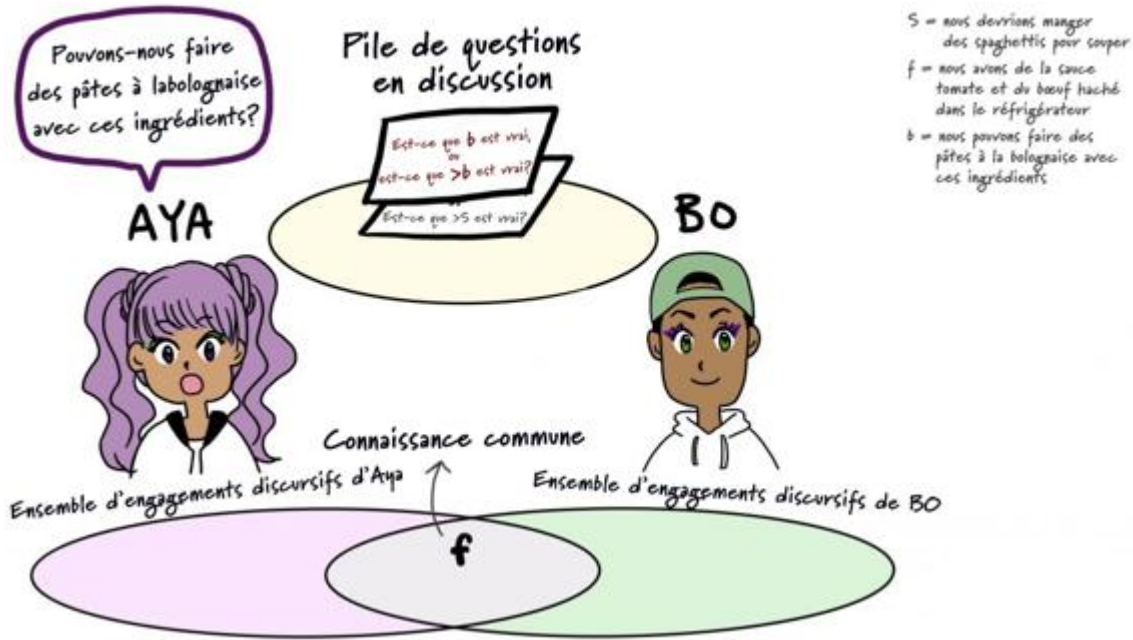


Figure 8.14. Contexte 5 : Aya demande « Pouvons-nous faire des pâtes à la bolognaise avec ces ingrédients? ». ; (INTERR b, où b = nous pouvons faire des pâtes à la bolognaise avec ces ingrédients)

;

Bo réagit par l'affirmative, produisant ainsi le contexte 6.

;

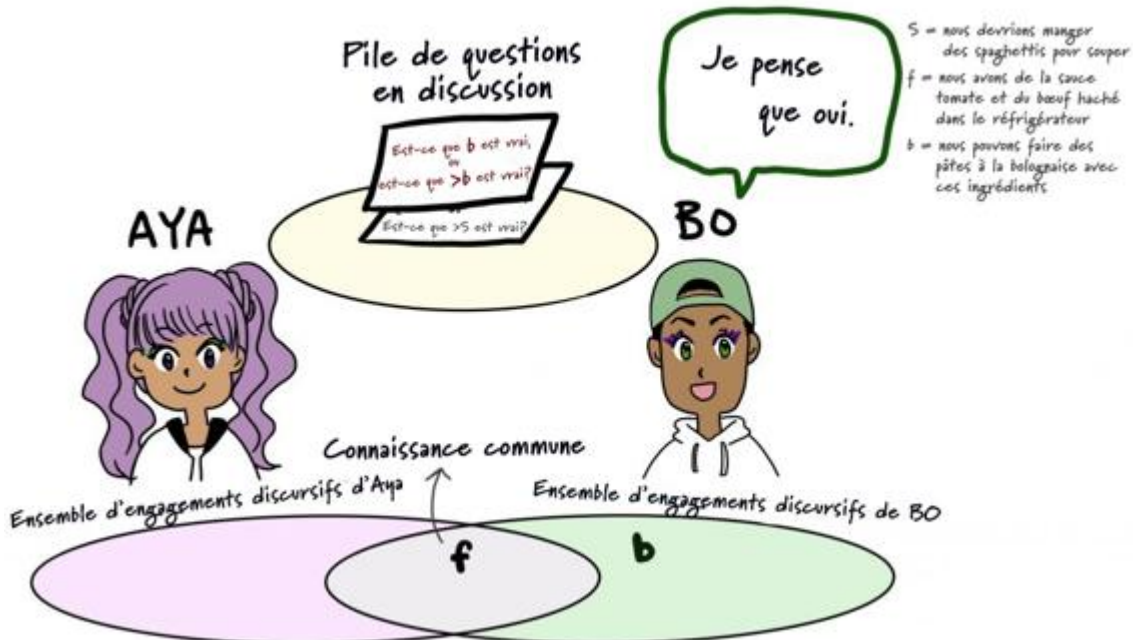


Figure 8.15. Contexte 6 : Bo répond « Je pense que oui ».

;

;

Ensuite, Aya répond par l'affirmative (« D'accord, c'est super »), s'engageant ainsi dans la proposition positive. Cela signifie que la connaissance commune est mise à jour avec cette proposition et que la principale question en discussion au sommet de la pile est éliminée.

;

;

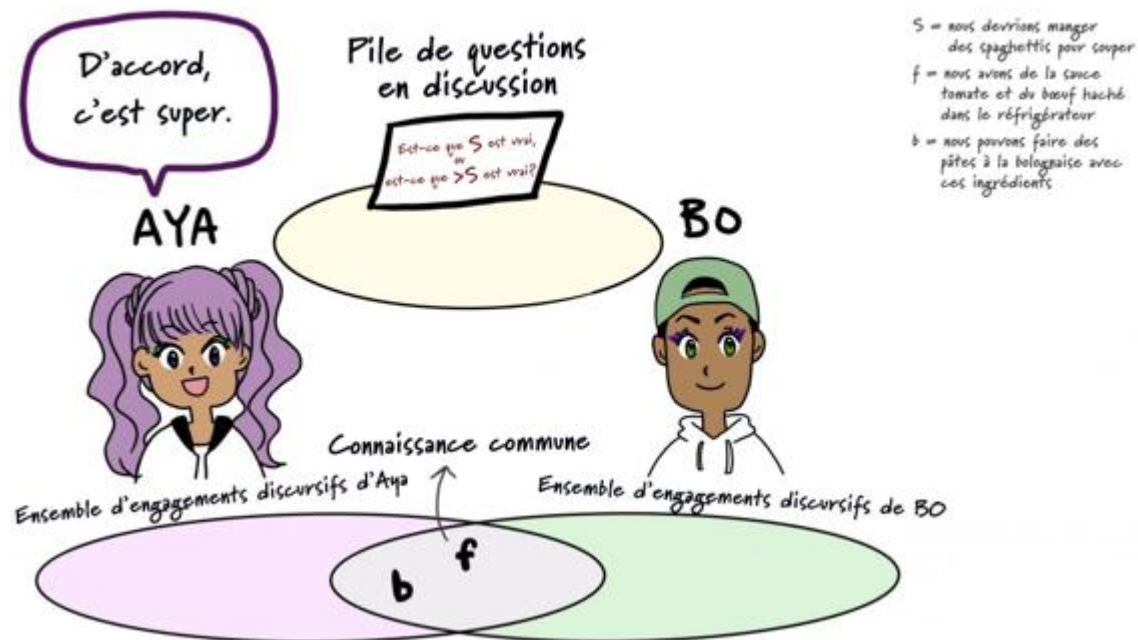


Figure 8.16. Contexte 7 : Aya répond « D'accord, c'est super ».

;

;

Nous en revenons à la question initiale : Aya et Bo devraient-ils manger des spaghetti pour souper? Pour confirmer, Aya fait l'assertion qu'ils mangeront des spaghetti.

;

;

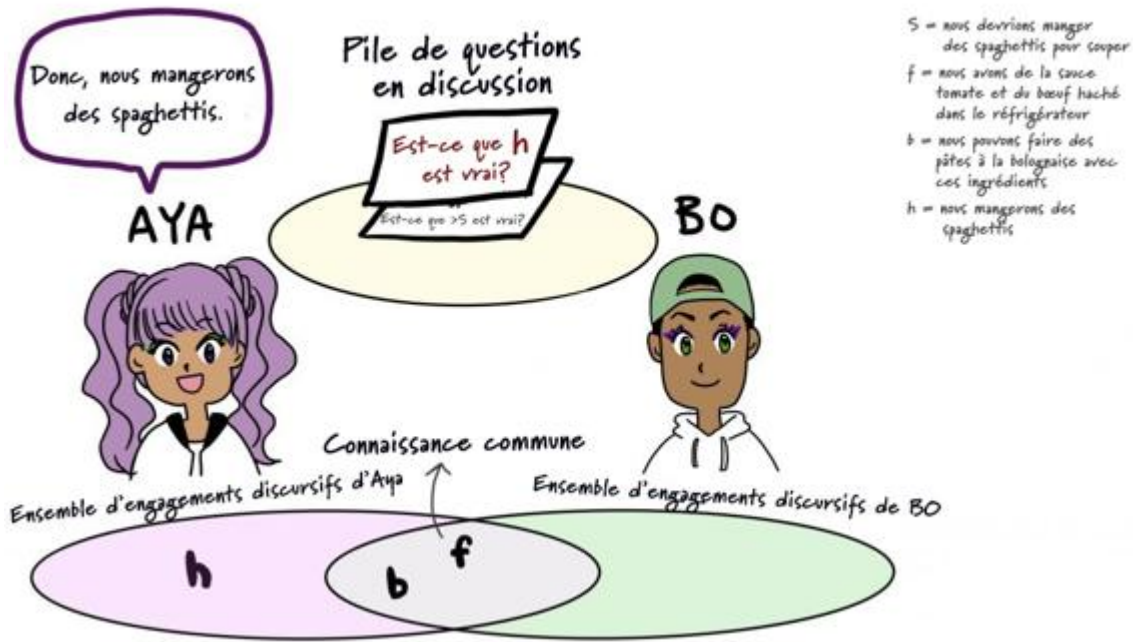


Fig. 8.17. Contexte 8 : Aya fait l'assertion « Donc, nous mangerons des spaghettis ». (ASSERT h, où h = nous mangerons des spaghettis)

;

;

;

Bo réagit par l'affirmative, confirmant ainsi leur engagement à l'égard de la même proposition. Cela met à jour la connaissance commune et résout la principale question en discussion au sommet de la pile.

;

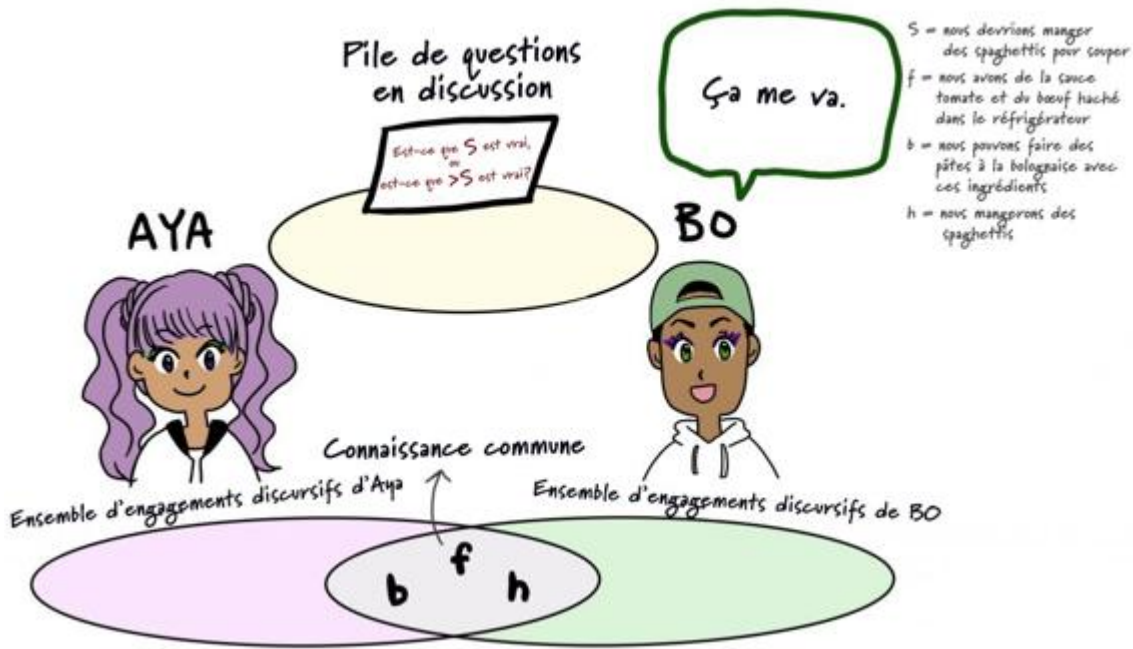


Fig. 8.18. Contexte 9 : Bo répond « Ça me va ».

;

Et maintenant, il y a suffisamment de propositions dans la connaissance commune pour qu'ils puissent inférer la réponse à la question initiale : *Devrions-nous manger des spaghetti pour souper?* La réponse est oui. La pile de QED est enfin vide et la conversation atteint un point final naturel. Il s'agit du contexte 10 ci-dessous.

;

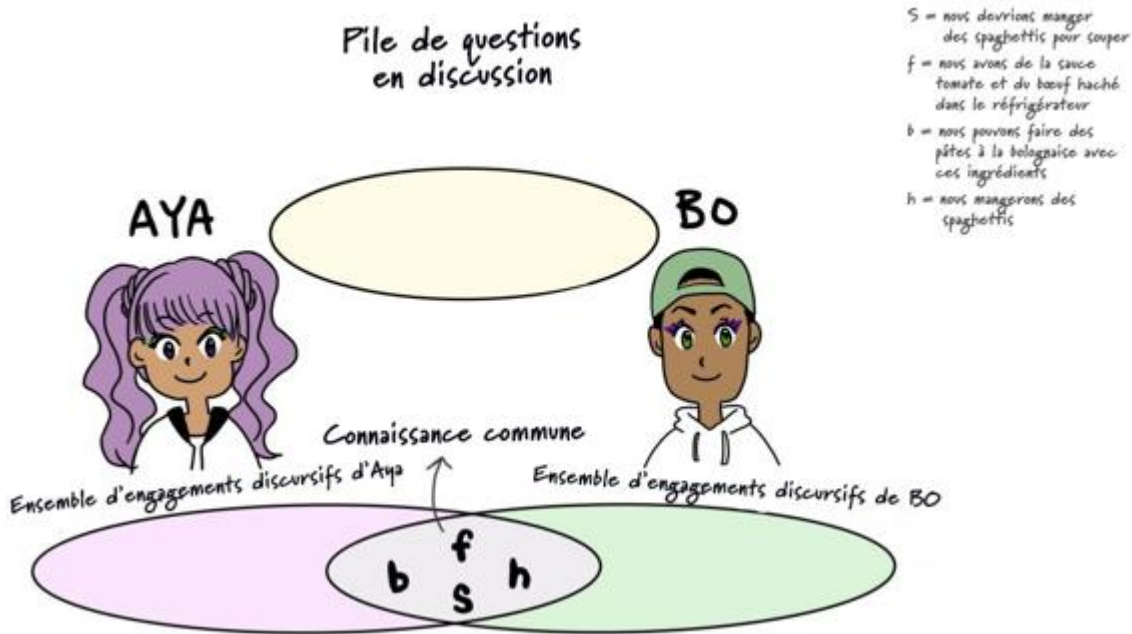


Fig. 8.19. Contexte 10 : La pile de QED est vide.

;

;

Il s'agit d'une conversation relativement idéale dans laquelle les deux participants sont d'accord sur toutes les propositions. Cependant, ce type de système nous permet également de modéliser ce qui se passerait s'ils n'étaient pas d'accord. Par exemple, disons qu'Aya et Bo ont eu cette conversation pendant qu'ils mangeaient les spaghettis :

;

(4) (Contexte : Aya et Bo mangent des spaghettis pour le souper.)

Aya : Cette sauce bolognaise ne contient pas de sel.

Bo : Oui, il y a du sel! J'en ai mis.

Aya : Je ne te crois pas.

Bo : Pff... bon d'accord. Comme tu veux. Je sais que j'en ai mis.

Aya : Peu importe.

;

;

Après cette conversation, le contexte pourrait ressembler à ceci :

;

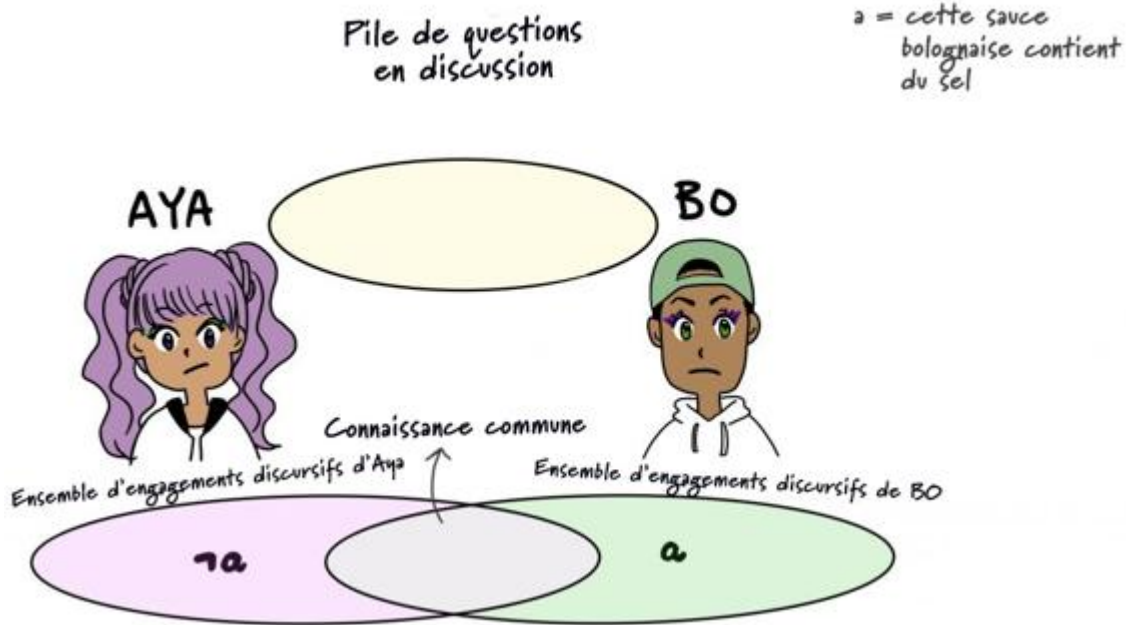


Figure 8.20. Le résultat de la conversation en (4).

;

Il s'agit d'un cas où les participants à la conversation « conviennent d'être en désaccord » : chacun de leurs ensembles d'engagements discursifs est mis à jour, mais comme ils n'ont pas pu se mettre d'accord sur la même proposition, la connaissance commune n'est pas mise à jour.

En résumé, la conversation peut être considérée comme une mise à jour séquentielle du contexte en raison du sens illocutoire que portent les différentes contributions discursives.

;

Vérifiez votre compréhension

Exercices à venir!

Références

- Farkas, D. F., & Bruce, K. B. (2010). On reacting to assertions and polar questions. ;*Journal of semantics*, ;27(1), 81-118.
- Ginzburg, J. (1996). Dynamics and the semantics of dialogue. ;*Seligman, Jerry, & Westerst abl, Dag (eds), Logic, language and computation*, ;1.
- Groenendijk, J., & Stokhof, M. (1991). Dynamic predicate logic. ;*Linguistics and philosophy*, 39-100.
- Gunlogson, C. (2004). ;*True to form: Rising and falling declaratives as questions in English*. Routledge.
- Hamblin, C. L. (1971). Mathematical models of dialogue. *Theoria*, ;37(2), 130-155.
- Hamblin, C. L. (1973). Questions in Montague English. *Foundations of Language*, 10(1). 41–53.
- Heim, I. (1982). *The semantics of definite and indefinite noun phrases*. University of Massachusetts, Amherst dissertation.
- Heim, I. (2002). File change semantics and the familiarity theory of definiteness. ;*Formal Semantics: The Essential Readings*, 223-248.
- Kamp, H. (1981). A theory of truth and semantic representation. *Truth, Interpretation and Information*, 1–41.
- Kamp, H., Genabith, J. V., & Reyle, U. (2011). Discourse Representation Theory. In *Handbook of Philosophical Logic* ;(pp. 125-394). Springer, Dordrecht.
- Roberts, C. (2012). Information structure: Towards an integrated formal theory of pragmatics. ;*Semantics and Pragmatics*, ;5, 6-1.
- Stalnaker, R. C. (1978). Assertion. In ;*Pragmatics* ;(pp. 315-332). Brill.
- Taniguchi, A. (2017). ;*The formal pragmatics of non-at-issue intensification in English and Japanese*. Michigan State University dissertation.

;

8.15 RÉSUMÉ (ET AUTRES QUESTIONS À EXAMINER)

Dans ce chapitre, nous avons exploré différents types de sens, en mettant l'accent sur les sens non problématiques. Voici un résumé des différents types de sens que nous avons abordés :

- **Sens problématique** : le sens « littéral » d'une phrase qui est explicitement « remis en question ».
- **Sens non problématique** : le sens qui n'est pas explicitement affirmé, mais interprété de manière large.
- **Implication** : ce qui est nécessairement vrai pour qu'une phrase soit vraie.
- **Implicature** : non-implication qui est « suggérée » par une phrase; dépend du contexte; non problématique.
- **Présupposition** : type particulier d'implication; ce qui est supposé comme vrai avant de prononcer la phrase; la connaissance commune, c'est-à-dire ce qui est déjà admis avant que la phrase soit énoncée; non problématique.
- **Sens illocutoire** : ce que vous « faites » en prononçant un énoncé; non problématique (dans l'interprétation où le sens illocutoire « se produit » simplement lorsque vous faites l'énonciation; par exemple, le fait que vous ayez fait une assertion n'est pas « remis en question »).

En prenant en compte les connaissances acquises au chapitre 7, nous pouvons conclure que répondre à la question « Qu'est-ce que cela *signifie*? » est une tâche complexe! Il existe de nombreux types de sens, chacun nous montrant la systématicité complexe de ce que nous communiquons lorsque nous faisons des énoncés.

Nous vous invitons à réfléchir à d'autres types de sens qui pourraient exister dans le langage. Pour répondre à cette question, prenez en compte les différentes « parties » du contexte discursif que nous avons présentées : la connaissance commune, la pile de questions en discussion, les ensembles d'engagements discursifs. Il existe différents types de phrases que nous n'avons pas abordés en profondeur dans ce manuel, dont la phrase de type **impératif** – des ordres tels que *Flatte le chat!* Qu'est-ce que vous « faites » au contexte en donnant des ordres? Les outils que nous avons présentés dans ce manuel sont-ils suffisants pour comprendre les impératifs, ou avons-nous besoin d'éléments supplémentaires?

Vous pourriez même commencer à réfléchir au sens qu'apportent des éléments comme les **émojis**! Est-ce que

l'utilisation de l'emoji qui pleure de rire 😂 à la fin d'une phrase est la même chose que d'*affirmer* « C'est drôle »? Ou s'agit-il d'une implicature? Ou d'une présupposition? Ou d'autre chose? Quelle est la différence entre l'emoji qui pleure de rire 😂 et la version inclinée vers la gauche 🤔? Les possibilités de recherche sont illimitées!

Le précédent chapitre (chapitre 7) et le présent chapitre (chapitre 8) ont introduit des concepts qui sont à la base de la signification linguistique. La prochaine fois que vous vous demanderez « Qu'est-ce que cela signifie? », nous espérons que ce que vous avez appris ici vous aidera à aborder la question en adoptant une approche de linguiste!

;

8.16 EXERCEZ VOS COMPÉTENCES LINGUISTIQUES

Exercice 1. *Débutant; 8.5 à 8.7.* Quelle est la différence entre violer une maxime et transgresser une maxime? Utilisez la maxime de politesse (une cinquième maxime proposée par certains linguistes; voir la section 8.5) pour donner un exemple de chacune d'entre elles. Vous pouvez utiliser votre langue première pour formuler cette réponse. Imaginez que la maxime de politesse soit réellement une maxime dans votre communauté linguistique; à quoi ressembleraient la violation et la transgression de cette maxime dans ce cas?

Exercice 2. *Intermédiaire; 8.3 à 8.7.* Rappelons l'affaire du « lawyer dog » (State of La. c. Demesme) évoquée au point 8.3. Pourquoi pensez-vous qu'il semble déraisonnable pour de nombreuses personnes que la police ait pensé que Demesme voulait dire « Donnez-moi un avocat canin »? Reliez votre réponse au principe de coopération.

Exercice 3. *Avancé; 8.5 à 8.8.* Grice mentionne dans son article ;*Logic and Conversation* qu'il est possible que les maximes conversationnelles soient classées différemment en termes d'importance. Cela signifie que le respect de l'une des maximes peut être considéré comme « plus critique » que le respect de certaines autres maximes. Grice lui-même a suggéré que la maxime de qualité pouvait être la plus importante dans une conversation, ce qui suggère que « les autres maximes n'interviennent que dans l'hypothèse où cette maxime de qualité est satisfaite » (Grice 1975, p. 46). Quelles sont les raisons pour lesquelles la maxime de qualité pourrait être une maxime privilégiée? Imaginez une conversation avec un menteur notoire; si la maxime de qualité n'est pas respectée, quels problèmes cela entraîne-t-il pour les autres maximes?

Exercice 4. *Avancé; 8.9 à 8.14.* ;Comme mentionné au point 8.13, le sens illocutoire d'une question par oui ou non peut être considéré comme une question placée en haut de la pile des questions en discussion (QED), et que cette question est représentée comme une disjonction (= reliée à « ou ») des réponses possibles à la question. Alors, si vous demandez *Est-ce que c'est un cassoulet aux haricots?* La question au sommet de la pile des QED est représentée par « Est-ce que **C'est un cassoulet aux haricots** vrai, OU Est-ce que **Ce n'est pas un cassoulet aux haricots** vrai? », parce qu'une question par oui ou non n'a que deux options de réponse. Maintenant, considérez une question de contenu comme « *Qui a apporté le cassoulet aux haricots?* » ;. Pour les besoins de cette question, supposons qu'elle ait été posée dans le contexte d'un repas-partage auquel

participaient Aya, Bo, Cai et Deo. Comme pour les questions par oui ou non, les linguistes ont déterminé le sens illocutoire des questions de contenu, comme *Qui a apporté le cassoulet aux haricots?* comme plaçant une question au sommet de la pile de QED, où la question est représentée en termes de réponses possibles à la question. Dans cette optique, quelle serait cette question au sommet de la pile de QED, si elle était représentée sous la forme d'une disjonction de réponses possibles? ;

CHAPITRE 9 : RÉCUPÉRATION DES LANGUES AUTOCHTONES

Comme nous l'avons vu au [chapitre 1](#), le gouvernement colonisateur du Canada s'est engagé depuis plusieurs décennies dans des stratégies délibérées visant à éliminer les langues parlées par les peuples autochtones. Depuis des années, les peuples autochtones s'efforcent de préserver leurs langues en augmentant le nombre de personnes capables de les parler. Depuis le rapport de 2015 de la [Commission de vérité et réconciliation](#), le gouvernement fédéral reconnaît plus ouvertement l'importance de ces efforts.

Ce chapitre comprend des entretiens avec plusieurs experts autochtones qui s'efforcent de préserver et de récupérer leurs langues et d'aider d'autres membres de leurs nations à les parler.

David Kanatawakhon-Maracle

9.1 Préserver ;le mohawk

David Kanatawakhon-Maracle

Les modules suivants sont extraits d'un entretien avec David Kanatawakhon-Maracle, Mohawk du clan de la Tortue et professeur à l'Université Western. Dans ce module, David Kanatawakhon-Maracle ;explique que pour qu'une langue survive, elle doit être parlée couramment.

Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais : <https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=237#oembed-1>

Transcription de la vidéo

Vous savez, je suis professeur de langues depuis des années et j'essaie d'enseigner. Il y a toujours eu ces groupes de personnes qui « soutiennent vraiment ce que vous faites » et d'autres choses de ce genre, et j'ai pris l'habitude de les ignorer parce que leur soutien ;est verbal; ils ne viennent pas dans ma classe; ils n'apprennent pas la langue. Le véritable soutien à une langue autochtone consiste à sortir de chez soi, à apprendre cette langue et à apprendre à la parler afin de l'aider à retrouver ses lettres de noblesse. Je ne m'attends pas à ce qu'une communauté s'efforce d'atteindre un monolinguisme unique – cela n'a aucun sens – mais le bilinguisme est un mode de vie assez normal pour un pourcentage important de la population mondiale. Mes grands-parents, mon grand-père et mes arrière-grands-parents étaient bilingues et pouvaient utiliser indifféremment l'anglais ou le mohawk lorsqu'ils en avaient besoin, par choix ou autre.

Je parle le mohawk et l'anglais, ce qui me permet d'utiliser les deux langues. Je... la différence, je suppose, c'est

que je lis et j'écris aussi en mohawk. Je suis donc un locuteur et je sais lire et écrire, ce qui est le genre de choses que nous voudrions enseigner aux étudiants, en particulier au niveau universitaire, parce qu'il y a beaucoup d'écrits en langues autochtones qui ne sont actuellement pas disponibles en anglais ou, vous savez, qui n'ont pas nécessairement besoin d'être disponibles en anglais si les lecteurs sont locuteurs de la langue.

Les gens ont toujours dit : « Oh oui, nous savons que la langue doit être parlée à la maison ». Non! La langue devrait être parlée dans la rue! Si la langue survit, si la langue est vraiment une partie importante de l'être, elle est dans la rue, dans les magasins, en dehors de la maison. Lorsque la langue reste à la maison, elle meurt, parce que les locuteurs de la langue finissent par quitter cette maison et vont dans la rue où ils parlent anglais tout le temps et rencontrent quelqu'un d'autre qui parle aussi anglais et finalement... la génération suivante est élevée par deux personnes parlant anglais et bien sûr, la langue disparaît.

[CA : Diriez-vous que cette attitude qui consiste à dire « Oh, la langue, c'est pour la maison » est un autre héritage du colonialisme où il était honteux de parler une langue autochtone?]

Oui, gardons-la.

[CA : Oui, c'est privé, mais pas en dehors de la maison.]

Oui, et le vrai problème, c'est lorsque la langue n'est parlée qu'à la maison, surtout dans la société contemporaine où les gens passent de plus en plus de temps chez eux devant une sorte d'appareil électronique. Autrefois, ils allaient de maison en maison. Tous les gens parlaient la langue et se rendaient visite, et la langue était très vivante, mais une fois qu'elle est enfermée dans la maison, les gens en arrivent au point où, bien sûr, ils peuvent parler à leurs parents, mais ils ne peuvent pas vraiment comprendre leurs voisins.

;

David Kanatawakhon-Maracle

9.2 Apprendre le mohawk

David Kanatawakhon-Maracle

Certains Mohawks ont appris à parler le mohawk en grandissant parmi des personnes qui le parlent couramment. Beaucoup d'autres essaient d'apprendre à parler le mohawk à l'école ou à l'université. Avoir des connaissances en linguistique peut faciliter l'apprentissage d'une seconde langue à certains égards.

;

Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais : <https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=239#oembed-1>

Transcription de la vidéo

L'une des choses à propos des langues, c'est que je comprends le mohawk et je parle le mohawk parce que j'ai entendu des centaines de personnes le parler.

[CA : D'accord. C'est donc ainsi que vous ;l'avez appris, en grandissant dans la communauté où il était parlé?]

Oui, j'ai grandi avec des Mohawks et des Anglais, et quand je suis devenu adolescent, j'ai passé ;beaucoup plus de temps avec les personnes plus âgées, parce qu'elles étaient plus enclines à ;parler le mohawk. De plus, je trouve les personnes plus âgées beaucoup plus divertissantes que ;les jeunes adultes, car elles n'ont plus les soucis et ;le stress des jeunes. Et les histoires, je veux dire, ce qui est vraiment ;drôle, c'est que je trouve qu'avec les personnes

plus âgées, elles sont plutôt ;méfiantes, vous savez, il faut leur rendre visite souvent avant de ;percer leur carapace et d'avoir accès à leurs connaissances. ;Et je suppose que dans une certaine mesure, c'est de l'égoïsme, mais en même temps ;ces gens ont une tradition à transmettre; leur responsabilité est de la transmettre et s'ils ont décidé que personne ne veut l'entendre et qu'ils arrêtent de la raconter, alors elle meurt avec eux. J'ai donc découvert qu'en passant beaucoup de temps avec les personnes âgées, nous entendons beaucoup d'histoires.

Et ce qui est amusant aussi, c'est que l'une des choses que j'ai découvertes avec la langue, c'est que ces histoires étaient beaucoup plus amusantes en mohawk qu'elles ne l'étaient en anglais. Ils deviennent grincheux, grognons et malheureux quand ils parlent anglais et je ne sais pas pourquoi parce que, c'est juste... J'avais un oncle qui venait nous rendre visite et, eh bien, il se plaignait de tout, il râlait à propos de n'importe quoi et il semblait toujours si irritant en anglais, mais quand il ;parlait Mohawk, nous passions beaucoup plus de temps à rire. Parce que c'était la langue de son enfance et c'est ainsi qu'il a grandi, et il raconte des histoires de cette époque qui sont souvent plus amusantes ou plus intéressantes que ce qu'il doit faire aujourd'hui en anglais.

J'ai reçu des étudiants qui ont suivi pendant plusieurs années le programme d'immersion de Six Nations. Ils semblent avoir un sens de la langue, mais ne sont pas des locuteurs. Le cours que j'enseigne actuellement est un cours assez dense basé sur la grammaire ;parce que je trouve que vous pouvez apprendre tout le vocabulaire ;que vous voulez, si vous n'avez aucun sens de la grammaire de cette langue, vous ne saurez pas comment ;utiliser ce vocabulaire? Qu'allez-vous en faire? Et le fait est que les élèves qui sont arrivés et qui ont des notions de la langue, ils connaissent beaucoup de vocabulaire... mais ne peuvent rien en faire! Ils savent comment dire les expressions, ils connaissent les dialogues, ils savent tout un tas de choses que je trouve très bien, parce que vous connaissez au moins la prononciation, ce qui est un bon point de départ. Les anglophones ne peuvent pas aller au-delà de ce qu'ils voient écrit. « Eh bien, mais c'est un "t", c'est écrit comme un "t" » Je lui réponds que oui, mais ça se prononce [d].

[CA : Et, c'est là où, en fait, en pensant à mes étudiants, le fait d'avoir suivi un cours d'introduction à la linguistique aiderait à dire, eh bien, c'est un allophone et lui expliquer que c'est voisé à certains moments et pas à d'autres. Quelqu'un qui a fait un cours d'introduction à la linguistique pourrait comprendre cela.]

Oui. J'ai enseigné à des étudiants qui m'ont dit qu'ils avaient suivi un cours de linguistique et que cela les avait aidés dans leur prononciation. Ils en sont plus conscients. [...]

David Kanatawakhon-Maracle

9.3 Culture et langue mohawk

David Kanatawakhon-Maracle

Dans ce module, David Kanatawakhon-Maracle mentionne certains éléments de la culture mohawk qui sont intégrés dans la grammaire de la langue, et nous discutons de l'idée que les langues vivantes sont toujours en évolution.

;

Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les consulter en ligne à l'adresse suivante, mais notez que le contenu est en anglais : <https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsofinguistics2/?p=241#oembed-1>

Transcription de la vidéo

Ce que je fais également, c'est que j'inclus la culture dans la langue. Je leur apprend un mot, une phrase ou une expression particulière, mais je leur dis aussi d'où elle vient, la raison pour laquelle elle est ainsi, et la raison pour laquelle nous la disons ainsi, la raison pour laquelle nous ne nous disons pas ce mot. Par exemple, le mot *nyaweh* en mohawk est interprété comme « thank you » en anglais (merci), mais c'est un peu le début et la fin. En réalité, si nous suivons une tradition plus ancienne, et c'est ainsi que j'ai été élevé, nous ne disons pas *nyaweh* pour chaque petite chose; nous ne l'utilisons pas de la même manière qu'en anglais. En anglais, nous disons tout le temps « thank you, thank you, thank you », il devient vide de sens; il devient un grognement, littéralement, dans la langue anglaise; parce que les gens l'utilisent si librement qu'il commence à perdre sa signification. En mohawk, *nyaweh* est utilisé, ou ne devrait être utilisé, qu'entre vous et le Créateur, même lorsque vous dites *nyaweh*, vous savez que vous voyez quelque chose de beau, un coucher de soleil, une

belle fleur, un beau paysage majestueux ou autre, des choses comme ça. Alors vous dites *nyaweh* ;parce que maintenant ce *nyaweh* est dirigé vers le Créateur et il témoigne de votre appréciation pour ce que vous avez en face de vous. Lorsque nous nous asseyons à table et que nous mangeons, le premier qui se lève dit *nyaweh*, non pas pour la nourriture, vous savez, mais pour la possibilité de s'asseoir avec d'autres personnes et de partager la nourriture. Nous commençons à prendre l'habitude de l'utiliser de la même manière qu'en anglais. Vous entendrez de jeunes locuteurs plus contemporains ;qui utilisent ou apprennent la langue, ils utiliseront *nyaweh* de la même manière ;et j'ai dit « Non » (rires).

[CA : Je me demande s'il n'y a pas une forme de contradiction ici : d'une part, vous voulez honorer les traditions et les connaissances que vous avez apprises des Aînés et des personnes plus âgées et, d'autre part, pour qu'une langue reste ;vivante, elle doit changer, n'est-ce pas? Si les gens modifient quelque peu la ;langue, c'est parce qu'il s'agit toujours d'une langue vivante...]

Je ne sais pas, il y a ;certaines choses que nous ne voulons pas, que nous ne voulons pas changer, que nous ne voulons pas particulièrement mettre à jour parce que cela commence à éroder notre caractère unique. Si vous devez parler mohawk comme vous parlez anglais, pourquoi ne pas parler anglais? Vous pouvez mettre à jour certaines choses, mais pas d'autres. Comme la négation d'une situation future. En anglais, vous pouvez dire « Oh, it will not snow today! » (Oh, il ne va pas neiger aujourd'hui!). Quelle présomption! (rires) Ce n'est pas parce que le ciel est bleu, mais qu'il n'y a qu'un nuage et que vous connaissez les nuages, s'il y a un nuage, il y en aura un autre, puis un autre et encore un autre et, à la fin de la journée, nous pourrions voir de la neige, ce qui est tout à fait possible avec le mot « will » qui se situe dans le futur. Nous ne pouvons pas utiliser la négation pour une situation future.

[CA : C'est donc une attitude culturelle qui se retrouve dans la grammaire mohawk? Que vous n'utilisez pas la négation au futur?]

Il est possible de construire une phrase négative pour le futur. Personne ne le fait. Les personnes qui parlent couramment mohawk ne le font pas. Je veux dire, pour quelles raisons le ferions-nous? Vous savez, parce que cela interfère... Nous ;avons d'autres moyens de contourner le problème, mais... la plupart des gens ne le feraient pas. Nous ne disons pas « it will not snow » (il ne va pas neiger). Nous pouvons créer ce qui équivaut à une sorte de négatif et l'utiliser avec le non-défini, ce qui revient à dire « it would not » ou « there's a possibility that it won't » (il ne devrait pas ou il est possible qu'il ne). « It would not » (Il ne devrait pas)... mais le fait est que nous ne pouvons pas dire directement « it *will* not » (il ne va pas), donc nous créons une sorte de situation très floue, non définie, et la mettons à la forme négative. C'est en quelque sorte de la tricherie, mais en même temps, c'est un élément culturel important de la langue. Je veux dire que le fait d'avoir une culture qui n'utilise pas la négation ;pour une situation future, les membres de cette culture abordent les situations futures d'une manière différente, donc je pense que ces genres d'éléments doivent être conservés dans la langue parce qu'ils ajoutent à l'unicité d'une certaine langue.

Ordre des mots en mohawk. L'anglais a un ordre des mots fixe : sujet-verbe-objet. En mohawk, l'ordre des mots est, littéralement, ce qui sort de votre bouche. Les préfixes pronominaux sont le lien entre tous ces mots, et cela fonctionne. La prononciation d'un mot en mohawk est fixe, mais selon le contexte dans lequel ce mot est utilisé, dans un énoncé ou une phrase, l'accent sur ce mot peut changer. Si je dis *kabiatónhsera* ;pour « book » (livre), l'accent est mis sur *tón*. *Kabiatónhsera*, d'accord, mais si je dis *kabiatonhseráke*, « on the book » (sur le livre), l'accent s'est déplacé sur la syllabe pénultième. L'accent se déplace donc sur un mot en fonction de l'endroit où il se trouve. L'anglais est une langue riche en mots d'une ou deux syllabes, ce qui place les anglophones dans une situation étrange puisque la plupart d'entre eux semblent avoir du mal à prononcer un mot qui a plus d'une ou deux syllabes (rires), ce qui rend mon nom très difficile à prononcer pour eux : « Oh, Kanatawakhon, oh, je ne peux pas dire ça! ». C'est encore pire s'ils le voient écrit.

Mais en mohawk, l'organisation et la position des mots dépendent de l'accent. Ainsi, si je veux dire « The boy is walking on the road » (Le garçon marche sur la route), qu'est-ce que je dis?

« The BOY is walking on the road? » (Le GARÇON marche sur la route?), « *raksá:'a ire obaháke* ».

ou suis-je en train de dire,

« The boy is WALKING on the road » (Le garçon MARCHE sur la route)? « *ire raksá:'a obaháke* ».

Ou suis-je en train de dire,

« The boy is walking on the ROAD » (Le garçon marche sur la ROUTE)? « *obaháke ire raksá:'a* ».

Je place les mots dans un ordre différent. Il y a en fait six arrangements de ces trois mots et tout dépend de l'accent. Cela dépend également si vous répondez à une question. Parce que, « What did you buy? » (Qu'est-ce que tu as acheté?) « A COAT I bought. » (Un MANTEAU j'ai acheté.) Parce que le mot *Quoi* ;demande des informations, nous plaçons ensuite l'information demandée en première position, avec accent. C'est un élément très important du caractère unique d'une langue. Il y a donc trois choses très ;uniques dans la langue mohawk que nous ne voulons pas et que nous ne pouvons pas perdre en la modernisant ou en la rendant plus contemporaine. La langue est définie.

La culture va de pair avec la langue... si vous cessez d'utiliser une hache de pierre, le mot « hache de pierre » finira par disparaître, à certaines exceptions... Et puis, il y a des mots que nous avons créés dans le passé et avons conservés jusqu'à aujourd'hui, comme *obáhsera*, « a light » (une lumière), qui est aujourd'hui utilisé principalement en référence à l'éclairage artificiel, mais à l'origine, il désignait quelque chose qui ressemblait beaucoup à cet os *oháhsa* ;avec le suffixe-*ra* ;. Ainsi, *obáhsera* ;donne l'impression ou l'apparence de cet os et si vous regardez cet os et une chandelle... oui, c'est ainsi que nous avons appelé les chandelles *obáhsera* ;, puis les lampes sont apparues. Elles ont plus ou moins la même forme, *obáhsera*. Puis les lumières, les lampes de salon et d'autres objets similaires sont apparus, d'accord, *obáhsera*. De nos jours, *obáhsera* ;désigne tout ce qui projette

de la lumière artificielle, vous savez, les plafonniers, les appliques murales, tout ça. Il s'agit donc d'un mot qui a traversé le temps, car même si l'utilisation fondamentale reste plus ou moins la même, la forme n'a cessé de changer.

[CA : Il s'agit d'une dérive sémantique naturelle qui se produit dans la plupart des langues...]

Oui, c'est vrai.

David Kanatawakhon-Maracle

9.4 Création de matériel pédagogique pour enseigner le mohawk ;

David Kanatawakhon-Maracle

David Kanatawakhon-Maracle a élaboré ses manuels et exercices en mohawk au cours de ses nombreuses années d'enseignement de cette langue, mais lorsqu'il a commencé à enseigner, il n'y avait que très peu de livres ou de matériel disponibles. Dans ce module, nous parlons du type de travail linguistique qui peut être utile pour créer des manuels et d'autres matériels pédagogiques.

;

Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais : <https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=243#oembed-1>

Transcription de la vidéo

Au fil des ans, j'ai enseigné le mohawk depuis 1991... 1990-1991 et c'est ce que je voulais, j'ai d'abord enseigné le cours ici, j'ai eu l'occasion d'enseigner le cours parce que je voulais voir si les supports écrits que j'avais développés pour un cours de langue fonctionneraient réellement. J'avais donc élaboré un manuel et nous l'avons utilisé la première année dans le cadre de ce cours de langue – oui, c'est vrai – mais je l'ai modifié et j'y ai apporté des changements. Celui que vous voyez ici, c'est le plus récent des cinq dernières années. Il est accompagné d'un fichier audio sur une clé USB. C'est seulement le texte didactique; il y en a un autre qui

s'appelle Supplements (« Annexes ») et qui est divisé en dix domaines complémentaires, où il y a tout ce qui concerne les nombres, tout ce qui concerne les lieux, tout ce qui concerne... Et il est tout aussi épais que celui-là...

Et puis le conseil de bande chez moi a enfin eu l'occasion de proposer la langue mohawk dans l'école publique. Il a donc voulu que je revienne pour l'enseigner parce que j'étais littéralement le plus jeune locuteur et qu'il n'y avait pas beaucoup de personnes âgées dans la communauté qui pouvaient l'enseigner. J'ai donc dit d'accord, je suis retourné à la maison et bien sûr, ils m'ont dit : « D'accord, voici l'école de l'Est, voici l'école centrale, voici l'école de l'Ouest et puis voici l'école principale, la première année, la deuxième année, la troisième année et puis de la quatrième à la huitième année. J'ai conduit tous les jours pendant 30 minutes pour me rendre à chaque école, j'ai enseigné la langue pendant environ une demi-heure, parfois 40 minutes. Ma première année d'enseignement, j'enseignais de la maternelle à la première année – de la maternelle à la huitième année, vous savez, il faut bien sûr faire face à l'attitude des enfants tout au long de l'année, qui est pire avec les élèves de septième et huitième parce qu'ils ont commencé à ressembler beaucoup plus à leurs parents, et à être beaucoup plus agaçants. Et puis les petits, vous savez, absorbaient tout et c'était beaucoup plus amusant.

Mais ensuite, le conseil de bande m'a dit voilà, voilà votre travail, voilà où vous allez enseigner, et voilà cent dollars par semaine (rires). Pas de matériel du tout, alors j'en ai acheté, j'ai dû acheter tout le matériel dont j'avais besoin pour les cartes-éclair, pour faire des activités en classe ; pour aider les enfants à apprendre et ce genre de choses, mais il y avait une chose qu'il n'y avait pas, c'était un manuel. Il n'y avait pas de matériel disponible à utiliser et c'était le cas à peu près partout, donc il fallait développer son propre matériel. Alors j'ai commencé à en faire plus et je me suis dit que la langue était bien plus que des mots. Et il y a beaucoup de mots qui semblent se ressembler.

J'ai enseigné pendant cinq ans et, vers la quatrième année, je suis tombé sur un livre publié par Günther Michelson, intitulé *A Thousand Words of Mohawk*, qui traitait des racines de la langue. J'ai acheté une copie de ce document et j'ai commencé à le regarder en me disant : « Oh, wow, c'est tellement logique. » J'ai alors commencé à me dire que c'était peut-être la meilleure façon d'enseigner la langue ;

[CA : C'est donc lui qui a fait les recherches en linguistique pour réunir les racines?]

Oui, il était lui-même linguiste et, bien sûr, une grande partie du travail linguistique effectué sur les langues iroquoiennes à l'époque était pour la plupart illisible. (rires) Je n'avais pas l'éducation nécessaire pour comprendre ce genre de vocabulaire bizarre et merveilleux. Si je me procurais un livre, j'avais des informations linguistiques sur la langue, mais tant qu'il fournissait suffisamment d'exemples je pouvais comprendre de quoi ils parlaient... mais... j'avais vraiment besoin d'avoir des exemples. J'ai donc commencé à faire à sa façon et, petit à petit, je l'ai transformé en matériel scolaire. ;

[CA : Il semble donc que les personnes qui ne connaissent pas les langues, les langues autochtones, mais qui

ont des connaissances linguistiques, pourraient jouer un rôle important en travaillant avec les locuteurs de la langue pour créer des supports?]

Oui, je pense que s'ils travaillent avec des locuteurs, ils doivent vraiment être capables de comprendre la grammaire de la langue. L'une des choses que j'ai appris à faire par essais et erreurs est de savoir poser la bonne question. Parce que les orateurs vous diront ce qui leur vient à l'esprit. Alors nous disons : quel est le mot pour « tree » (arbre)? « Oh, *kerbitáke* ». D'accord, j'ai fini par apprendre que cela signifie « on the tree » (sur l'arbre). *Kerbitákon*, j'ai fini par apprendre que c'était « in the tree » (dans l'arbre), et puis, vous savez, ils me disaient tout le temps, *tkerbitoke*, « There's a tree standing there » (Il y a un arbre là), et finalement j'ai compris que, *kérbite* ;était le mot pour « tree » (arbre). Oh, oui, oui, vous nous dites *kérbite*, oui, c'est « tree » (arbre). (rires)

Mais le fait est que, lorsque vous leur demandez quelque chose, par exemple quand quelqu'un vous dit ;« I trust him. » (J'ai confiance en lui), vous lui posez la question : Vous lui faites confiance par rapport à l'argent? Vous lui faites confiance pour ce qu'il dit? Vous lui faites confiance pour ce qu'il fait? Vous leur faites confiance pour le travail à accomplir? Pour quel aspect? Parce que ses réponses sont toutes différentes, vous savez?

Et, et l'utilisation des verbes pronominaux – nous avons le verbe pronominal dit subjectif, objectif et transitif, et ils les mélangent. C'est un problème qui se posait dans les programmes linguistiques des écoles, parce que les personnes qui parlaient couramment se retrouvaient soudain dans la situation suivante : « Tante Maisie, elle parle couramment ». Oui, elle a 85 ans, mais elle peut enseigner à ces enfants – quelle chose horrible à faire à une vieille femme (rires) – mais elle pourrait avoir besoin d'argent, donc pourquoi pas. Mais le fait est qu'elle n'avait, en tant que personne qui parle couramment la langue, aucune notion de la grammaire de la langue.

[CA : Elle n'avait pas de conscience métalinguistique.]

Elle mélangeait constamment les catégories, se mélangeait constamment, vous savez, mélangeait les choses. « Comment se fait-il que vous ayez dit hier *wahabni:no* ;et qu'aujourd'hui vous disiez *rohahni:no* ;pour dire « he bought » (il a acheté)? Les deux termes signifient ça en quelque sorte, *wahabni:no* veut dire « he just bought it » (il vient de l'acheter), et *rohahni:no*, « he bought it, but quite a while ago » (il l'a acheté, mais il y a un certain temps).

[CA : Oui, mes étudiants en première année de linguistique ont du mal à rendre explicite ce savoir implicite inconscient sur le fonctionnement de leur langue. C'est un véritable défi. Quoi qu'il en soit, nous le faisons surtout en anglais, mais, quelle que soit votre langue maternelle, il est difficile d'en prendre conscience...]

Oui, donc apprendre, apprendre à poser la bonne question, et même dans une phrase, vous devez vraiment faire attention à la façon dont ils organisent la phrase, comment ils l'assemblent. Quand ils disaient des choses, je disais, « oui, oui, je sais ». J'ai une idée de ce qu'ils disaient, mais (rires), c'était parfois tellement confus, parfois très frustrant, parfois je demandais la même chose à trois ou quatre orateurs différents et ils me

répondaient tous quelque chose de différent. Est-ce que c'est parce qu'il existe quatre façons de dire la même chose ou parce qu'il ne s'agit pas vraiment de la même chose, mais simplement de situations similaires?

Ce manuel traite de la grammaire de la langue – ce que nous utilisons et à quel endroit, comment nous l'organisons, ce que nous disons quand, etc.

;;
;;[CA : Et c'est à la lumière de vos années d'expérience que vous avez rassemblé...]

Oui. Au fil des années, j'ai écrit cinq manuels d'apprentissage linguistique, avec des exercices, des exercices pratiques et tout le reste. Il est également accompagné d'un livret d'exercices et d'exercices pratiques. La différence est qu'il existe aussi en version audio, donc vous trouverez exactement le même manuel en version numérique dans lequel vous pouvez sélectionner l'audio et obtenir la prononciation.

David Kanatawakhon-Maracle

9.5 Parler le mohawk et la réconciliation

David Kanatawakhon-Maracle

Dans ce module, David Kanatawakhon-Maracle partage son point de vue selon lequel la langue jouera un rôle essentiel dans les efforts de réconciliation, et parle de certains des défis liés au maintien d'une langue alors que l'anglais est si dominant dans la société canadienne.

;

Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais : <https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=245#oembed-1>

Transcription de la vidéo

[CA : Je pensais à vos étudiants, à savoir s'ils allaient parler mohawk à leurs enfants quand ils en auront, à votre avis?]

Je pense que c'est vraiment à l'étudiant de décider, je veux dire, ils ont peut-être pensé que l'apprentissage de la langue est difficile. Trouver un partenaire compatible qui parle également la langue sera la véritable épreuve. Et certains d'entre eux ont trouvé des partenaires avec qui ils élèvent des enfants.

[CA : Y a-t-il donc des enfants qui apprennent à parler cette langue en grandissant?]

Oui.

[CA : Est-ce que cela se produit de plus en plus souvent?]

Oui.

Les gens ne réalisent pas que l'apprentissage d'une langue est un processus qui dure toute la vie... Moi, de temps en temps, je tombe sur du vocabulaire – oh, wow ce mot – et puis juste... apprendre du nouveau vocabulaire, des mots que je n'avais pas entendus avant ou des mots que j'avais entendus, mais pour lesquels je n'avais pas eu le temps de comprendre le contexte et donc, je suis toujours en phase d'apprentissage, vous savez, même en tant que locuteur.

Nous avons besoin d'une langue. Je ne sais pas comment nous fonctionnons sans langue. Et aujourd'hui, avec les autochtones, vous savez, il y a tellement de choses, de réconciliations en cours, etc. Il y a des années, dans ma communauté d'origine, beaucoup de fermiers qui vivaient autour du territoire parlaient aussi le mohawk. De manière très minimaliste en quelque sorte, car ils embauchaient beaucoup de gens du territoire pour travailler dans leurs fermes. Ils ont donc appris le mohawk. Ils l'ont appris dans une certaine mesure. Vous pouviez aller dans des magasins à Deseronto et les commerçants, vous savez, conversaient avec les gens en mohawk. C'était le mohawk qui était lié à l'achat et à la vente de produits, mais ils le parlaient quand même. Pour moi, c'est un signe de la réconciliation. C'est lorsque deux groupes se sont réconciliés – d'accord, vous êtes là, vous parlez votre langue, mais je vais apprendre à parler avec vous surtout parce que je veux votre argent – et... nous, vous savez, nous parlerons votre langue parce que nous avons besoin de vos produits. Je veux dire qu'il y a toujours des concessions à faire entre deux groupes qui se sont réconciliés, mais à mon avis, lorsque les gens prennent le temps d'apprendre votre langue, ils ont un certain respect.

[CA : C'est ce que je pensais – c'est certainement une preuve de respect, le fait que j'estime suffisamment l'interaction avec vous pour le faire dans votre langue.]

Oui, et ceux qui veulent interagir davantage, apprennent davantage sur la langue.

David Kanatawakhon-Maracle

9.6 Une vision de l'avenir des langues autochtones

David Kanatawakhon-Maracle

Dans ce module, ;David Kanatawakhon-Maracle ;parle avec éloquence de l'importance vitale de chaque langue autochtone pour l'identité de chaque Première nation, et des effets à long terme de la colonisation par les Anglais et les Français.

;

Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais : <https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=247#oembed-1>

Transcription de la vidéo

Le Canada est un pays bilingue... et je pense que si le Canada apprend à s'ouvrir, nous commencerons à inclure de plus en plus de langues autochtones. Je pense que le Canada ferait mieux de se présenter ;comme un pays multilingue. Parce que je pense qu'en faisant cela, même si leur définition du multilinguisme est les deux langues fondatrices et ensuite les langues autochtones, vous pouvez quand même compter environ cinquante-cinq langues. Et puis, à cause de la différence, je pense aussi que les Autochtones doivent être inclus dans tout cela parce que nous étions là quand les Anglais et les Français sont arrivés. D'accord, les Anglais et les Français sont arrivés et ont créé les institutions actuelles et d'autres choses du même genre, d'accord. Tous ceux qui sont venus dans ce pays ont lu la brochure et ont compris que l'anglais ou le français étaient les langues à utiliser. Ils sont donc venus dans ce pays en sachant qu'ils allaient devoir apprendre l'anglais ou le français parce que

c'est ainsi que la société est organisée, que le pays est organisé. Ou peut-être que je pourrais aussi apprendre une langue autochtone. Mais les langues autochtones doivent être présentées.

[CA : Les Anglais et les Français sont arrivés et n'ont pas dit « Eh bien, nous allons devoir apprendre la langue que les gens parlent. », ils ont dit « nous sommes ici, maintenant vous allez parler notre langue ».]

Oui, mais vous savez, au départ, ils ont appris nos langues pour échanger avec nous parce qu'ils n'avaient pas beaucoup d'autres choix. Nous avions ce qu'ils n'avaient pas et quand nous en sommes arrivés à un point où nous n'avions plus ce qu'ils voulaient, et bien sûr, ils voulaient la terre, ce qui signifiait nous repousser de toute façon, alors le respect des langues et tout ça se sont volatilisés. Ensuite, c'est devenu une obligation pour tout le monde ici de parler anglais. ... Je pense que nous avons besoin d'avoir différentes langues. Je pense que la langue nous permet de mieux comprendre qui nous sommes!

Et, le fait est que pour les Autochtones de ce pays, nous avons passé tant d'années sous le joug colonial et tant d'années à entendre que nos propres langues, nos traditions et tout ce qui nous concerne sont inférieurs ou pas aussi bien... Et la chose que j'ai découverte, c'est que si vous êtes un autochtone, vous pouvez travailler comme un fou pour ressembler autant à un Canadien allochtone, mais en fin de compte, votre peau est toujours foncée et cela ne changera pas. Si je me concentre sur le fait de parler mohawk, tout au long de l'apprentissage, j'apprends également la culture mohawk et ce qu'être Mohawk signifie, et je pense que c'est quelque chose de très important. Nous avons pris l'habitude d'être des Indiens, des indigènes, des aborigènes ou des autochtones. Aujourd'hui, le mot est « Autochtones ». Je n'arrête pas de répéter à mes étudiants que quand je suis né j'étais un Indien, mais je suis ensuite devenu un indigène, puis un aborigène, puis un membre des Premières Nations et aujourd'hui je suis un Autochtone, youpi! Vous savez, le terme autochtone est celui du 21^e siècle et je suis sûr qu'ils en trouveront un autre, mais j'aimerais vraiment qu'ils adoptent les termes Mohawk, Oneida, Ojibwé, Chippewa et qu'ils s'en tiennent à ceux-ci. Apprenez à nous connaître par nos nationalités, par nos cultures distinctes, par ce qui nous rend uniques au monde.

Martin Kohlberger and Chantale Cenerini

9.7 La reconquête du mitchif

Chantale Cenerini et Martin Kohlberger

Chantale Cenerini est professeure adjointe au département de linguistique de l'Université de la Saskatchewan. Elle est citoyenne de la Métis Nation of Saskatchewan. Son travail porte sur la réappropriation, le maintien, la description et la documentation des langues, en particulier les langues des Mitchifs et des Métis, les langues algonquiennes et le français parlé dans les provinces du Manitoba et de la Saskatchewan.

;

Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais : <https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=2107#oembed-1>

Martin Kohlberger : Bonjour à tous, je m'appelle Martin Kohlberger. Je suis professeur adjoint à l'Université de la Saskatchewan. Aujourd'hui, je suis ravi de pouvoir m'entretenir avec Chantale Cenerini, qui est également professeure adjointe au département de linguistique de l'Université de la Saskatchewan. Chantale travaille avec les langues des Mitchifs, les langues algonquiennes, ainsi que la réappropriation, la description et la documentation des langues, et je vais simplement vous laisser vous présenter un peu plus, Chantale. Si vous le voulez bien, parlez-nous un peu de vous, de votre nation et de vos langues.

Chantale Cenerini : Avec plaisir! Merci beaucoup pour l'invitation. Je suis très heureuse d'être ici et de partager mon expérience. Comme vous l'avez mentionné, je travaille avec les langues des Mitchifs ou des Métis. Je suis moi-même une citoyenne de la Métis Nation of Saskatchewan. C'est une partie de mon héritage. Je suis

également fière, je dirais, de chaque nation dont je suis issue et, pour moi, faire des recherches sur les langues des Mitchifs et Métis a été une façon vraiment spéciale de célébrer mes ancêtres et cette partie de mon héritage et de mes racines parce que j'ai eu l'occasion de visiter tant de merveilleuses communautés et de parler avec tant de gens qui travaillent si dur et qui sont si dévoués à leur langue et à leur communauté. Il ne s'agit pas seulement de préserver les connaissances, les langues parlées, et le savoir acquis, mais aussi de les transmettre aux générations suivantes.

Une chose que je voudrais dire à propos des Métis ou des Mitchifs, c'est qu'ils ont toujours été un peuple multilingue et une nation multilingue. En tant que peuple autochtone ancestral, ils sont entrés en contact non seulement avec les commerçants et les colons européens, mais aussi avec leurs parents tels que les Cris, les Ojibwés et les Sauteux. Ainsi, pour pouvoir communiquer et entretenir des relations avec tous ces peuples différents, ils ont toujours parlé de très nombreuses langues, ce qui témoigne de leur capacité d'adaptation en tant que peuple. Par ailleurs, les Mitchifs et les Métis sont très dispersés.

Le territoire michif est très étendu et couvre les provinces de l'Ouest et les États-Unis, le Dakota du Nord, etc. Nous avons donc une nation extrêmement dispersée et multilingue, qui ne partage pas une seule langue sur l'ensemble de son territoire. Il existe une conscience commune en tant que nation qui semble avoir émergé au-delà du partage d'une seule langue. Je pense donc que l'une des choses que j'ai trouvées vraiment importantes en travaillant avec les communautés des Mitchifs/Métis a été d'apprendre l'histoire et le contexte linguistiques de chaque communauté et d'apprendre des gens quelle langue est parlée et a été parlée dans les communautés et quelles langues sont devenues une partie de leur identité en tant que peuple michif. C'est pourquoi, lorsque nous parlons des communautés des Mitchifs ou des Métis, il est vraiment nécessaire de concentrer les efforts à l'échelle locale, souvent pour cette raison. Je pense que c'est une question que j'ai trouvée vraiment fascinante en travaillant avec les langues des Michifs et c'est très riche en termes de différences dans la diversité, mais aussi, comme je l'ai dit, il y a encore une fois cette conscience commune.

Martin Kohlberger : Avec une nation aussi diversifiée, j'imagine, d'après ce que vous dites, que les rôles que les gens peuvent jouer dans la réappropriation de la langue peuvent être très différents, en fonction des communautés et des régions géographiques, etc. Je suis donc curieux : je sais que vous travaillez fort sur la réappropriation des langues et la documentation linguistique, j'aimerais donc savoir quel est votre rôle spécifique dans la réappropriation des langues et de quelle manière vous avez réalisé votre travail.

Chantale Cenerini : Absolument, vous avez raison de dire qu'il y a toutes sortes de choses que vous pouvez faire, et je pense que cette expérience a varié en fonction de la communauté et des locuteurs avec lesquels j'ai travaillé. Dans le cadre de mes propres recherches, j'ai pu travailler à la documentation d'histoires racontées dans la langue de la communauté. Il s'agit d'histoires de jeunes ayant grandi au sein de la communauté. Il s'agit d'histoires sur leur famille, sur la communauté elle-même, et ce type de projet a suscité beaucoup d'intérêt de la part des gens, parce qu'il permet non seulement de répertorier et de documenter la langue, mais aussi de la promouvoir et de lui donner du prestige, je dirais, en quelque sorte.

Martin Kohlberger : C'est vrai.

Chantale Cenerini : Tous les documents et les histoires qui n'ont parfois pas été intégrés à d'autres récits communautaires, par exemple. D'un point de vue personnel, c'était aussi un moyen pour les gens de documenter l'histoire de leur propre famille. Il s'agit donc d'un héritage familial, même s'il ne dépasse pas les frontières de la famille, qui vaut à lui seul la peine d'être transmis. De ce point de vue, mon travail a été très gratifiant. Ainsi, l'idée de documentation et de consignation linguistiques, mais aussi de partage et de diffusion. ;Il s'agit donc de recueillir ces histoires et de les publier d'une manière qui soit utile aux familles et aux communautés elles-mêmes.

Mais il arrive aussi que mon rôle s'étende au-delà, en devenant une facilitatrice ou une technicienne pour d'autres projets menés par la communauté. Cela inclut les classes communautaires à Saskatoon. Car depuis quatre ou cinq ans, de plus en plus de personnes souhaitent organiser des cours pour la communauté, en particulier pour les adultes qui veulent apprendre leur langue ancestrale. La demande a été très forte. Ils s'adressent alors à des locuteurs qui, pour l'instant, sont pour la plupart des Aînés et qui, bien entendu, disposent de tous le savoir intuitif en tant que locuteurs natifs. Mais ensuite, c'est bien, je pense que cela peut devenir une expérience beaucoup plus positive pour eux si d'autres personnes viennent les aider en ce qui concerne les autres aspects qu'implique l'enseignement d'un cours à un groupe d'adultes.

J'ai donc le sentiment d'avoir eu beaucoup de chance de faire partie de ce type de groupes où des enseignants, des linguistes comme moi et des locuteurs travaillent ensemble. Nous apportons toutes nos compétences spécialisées et nous présentons ensemble le meilleur cours possible. Et cette relation peut également être très gratifiante.

À partir de là, nous commençons à élaborer des ressources pour soutenir ce type de cours. Je pourrai donc en parler un peu plus tard, mais l'élaboration des ressources a également été une partie très importante de ce que j'ai fait pour essayer de soutenir les adultes qui essaient d'acquérir de la fluidité dans leur apprentissage.

Martin Kohlberger : Et il semblerait qu'une grande partie de ce travail consiste à favoriser et à renforcer les relations, n'est-ce pas? Je suppose que lorsque vous parliez de la documentation des récits et de la façon dont les gens documentent leur récit, je suppose qu'en retour, la documentation renforce les relations que les gens entretiennent avec leurs propres souvenirs au sein de leurs communautés. Il s'agit donc d'un travail aux multiples facettes. Cela doit donc être gratifiant, mais je suppose que c'est aussi un défi!

Chantale Cenerini : C'est beaucoup de travail, mais oui, absolument! C'est un excellent outil de travail.

Martin Kohlberger : Et je me demande, vous avez mentionné le fait que beaucoup d'adultes veulent apprendre leur langue d'origine et que cela se fait souvent en collaboration avec plusieurs personnes différentes, qu'il s'agisse de linguistes ou d'Aînés, ou d'un mélange des deux, et je me demande comment se passe cette

expérience, à votre avis, pour les apprenants adultes. Avez-vous une idée personnelle à ce sujet? J'imagine que l'apprentissage d'une langue d'origine à l'âge adulte n'est pas du tout la même chose qu'à un plus jeune âge.

Chantale Cenerini : Absolument. C'est quelque chose que j'ai vécu moi-même, parce qu'il était important pour moi d'apprendre ;ces langues avec lesquelles je travaille et que ma famille ne parle plus, mais qu'elle ; aurait parlé il y a quelques générations. Pour moi, il s'agit donc d'un parcours personnel qui me permet de faire partie du processus d'apprentissage et d'avoir cette expérience personnelle et de vivre peut-être ce que les autres étudiants vivent aussi, en tant qu'adultes.

Dans le cas de Saskatoon, il y a pas mal de descendants du camp d'hiver appelé Round Prairie ou La Prairie Ronde, et il s'agit de familles mitchif originaires de la rivière Rouge. Ils parlaient une langue mixte qu'ils appelaient le mitchif. Il y a donc beaucoup d'intérêt, par exemple ici à Saskatoon, pour l'apprentissage de cette langue, parce que c'est la langue des familles, de leurs ancêtres, et beaucoup d'adultes cherchent des occasions d'apprendre cette langue. Et les difficultés sont nombreuses. La plupart des adultes sont des anglophones et, bien entendu, l'anglais n'a pas une structure verbale très complexe. Mais dans une langue mixte comme le mitchif, les verbes viennent du cri, il s'agit donc d'une structure verbale algonquienne et c'est une autre histoire que le verbe anglais! Ainsi, lorsqu'ils font face à un système complexe de genres et de verbes, ils ne disposent d'aucune base s'ils ne parlent pas d'autre langue que l'anglais. Il s'agit donc d'un défi de taille pour ce qui est d'essayer d'amener les gens à apprendre la langue petit à petit.

Je pense que la principale façon dont les adultes abordent l'apprentissage de la langue c'est par les nombreuses ressources en ligne qui sont créées, les cours en ligne pour débutants, les nombreuses vidéos, les dictionnaires en ligne, les leçons, etc. Je pense donc que c'est la ressource sur laquelle comptent beaucoup de personnes. Ainsi que la possibilité de suivre ces cours communautaires dispensés par un conférencier et une équipe de soutien. Et l'objectif sur lequel nous travaillons ici dans la ville est de savoir comment emmener ces personnes qui suivent des cours pour débutants ou des contenus pour débutants depuis quelques années maintenant, mais qui essaient toujours désespérément de franchir l'étape suivante, l'étape suivante, exactement. Comment réussir à parler couramment si les seules ressources à votre disposition sont des supports pour débutants, des vidéos dans un langage courant très complexe, ou des livres pour enfants qui sont entièrement traduits, mais qui ne sont pas vraiment décomposés pour l'apprentissage, ou quoi que ce soit d'autre?

C'est donc une chose sur laquelle j'ai vraiment essayé de travailler en matière de développement des ressources par l'intermédiaire d'une organisation à but non lucratif dont je fais partie. Nous sommes en train de développer un jeu sur le verbe pour que les gens puissent commencer à aborder le sujet du verbe algonquien et de sa structure, et pour savoir comment nous pouvons découper leur apprentissage par étapes et le rendre aussi fluide que possible grâce à une série d'exercices et, dans ce cas, il s'agit d'un jeu interactif où vous manipulez des parties du verbe et vous construisez une phrase complète en utilisant le verbe dans une phrase. L'objectif est donc d'essayer de rendre le verbe moins effrayant, moins intimidant et d'introduire l'idée de ces schémas réguliers que nous commençons à voir dans le verbe. Et c'est la clé dans ce cas pour passer d'un débutant à

quelqu'un qui peut réellement tenir une conversation dans la langue et se sentir suffisamment en confiance pour l'utiliser. Nous réfléchissons donc à des moyens de le faire et de soutenir cette démarche auprès des adultes, en particulier.

Martin Kohlberger : Je suppose que c'est l'un des principaux changements qui se produisent, la différence entre le fait d'être un étudiant novice et le fait d'arriver à un stade conversationnel? Est-ce que c'est la raison pour laquelle ce jeu est interactif, afin d'apporter un peu plus de conversation en jeu? Ou bien les premières classes sont-elles aussi très immersives?

Chantale Cenerini : Oui, à différents niveaux, je pense, dans notre parcours ici dans les cours communautaires auxquels j'ai pu assister à Saskatoon et même à l'extérieur de Saskatoon, parce que maintenant, avec Zoom, vous pouvez offrir le même cours à des personnes en Colombie-Britannique, à des personnes à Regina, et c'est un peu ce que nous avons fait aussi. Nous partons donc de Saskatoon, mais nous distribuons le contenu ailleurs dans le pays, là où les Métis sont dispersés.

Martin Kohlberger : À en juger par ce que vous disiez sur la répartition géographique de la Métis Nation, j'imagine qu'il s'agit là d'une évolution plutôt positive au cours des dernières années d'avoir la possibilité d'utiliser Zoom.

Chantale Cenerini : Oh oui, parce que les locuteurs qui acceptent de donner des cours de langue sont de plus en plus difficiles à trouver. Je pense que, dans le cas du Michif, par exemple, les intervenants ont au moins 70 ans. L'intérêt et les fonds disponibles pour les travaux sur les langues autochtones étant de plus en plus importants, les personnes qui travaillent dans ce domaine, les orateurs qui s'impliquent en faveur de ces langues, sont souvent très occupés. N'est-ce pas? ;Avec la quantité de travail qui leur est offerte, ils sont très demandés! C'est bien qu'il y ait des moyens comme Zoom qui vous permettent d'entrer en contact avec un locuteur s'il n'y en a pas dans votre propre communauté qui donne ce genre de cours. Ça vous permet d'avoir accès à ses cours. Et ce qui est amusant, c'est qu'en étant tous des Mitchifs ou des Métis, nous trouvons des liens avec des gens qui vivent un peu partout, par exemple sur la côte Ouest. Ils sont tous originaires de la Saskatchewan et du Manitoba, et il y a beaucoup de contacts qui se font, ce qui vous permet de rencontrer des personnes de votre propre famille avec lesquelles vous n'auriez pas pu rentrer en contact autrement.

Martin Kohlberger : Wow, oui! Euh. Je suis également curieux parce que vous avez mentionné le fait que vous portez plusieurs chapeaux, vous assumez ces nombreux rôles. D'une part, vous êtes vous-même un membre de la communauté, vous avez parlé de la façon dont l'apprentissage de la langue fait aussi partie de votre propre voyage, mais vous êtes aussi manifestement une linguiste, une chercheuse, du point de vue de votre carrière et de vos centres d'intérêt. Mais je me demande également, de manière générale, quelle est l'expérience de votre communauté avec les linguistes, comme les linguistes universitaires, ou même avec le domaine de la linguistique? Y a-t-il eu beaucoup d'interactions? Quels sont les points de vue des membres de la communauté sur la linguistique? Qu'en pensez-vous?

Chantale Cenerini : Eh bien, je pense que, comme dans de nombreux cas, l'expérience est parfois variée, mais je pense qu'il y a eu des expériences très positives. Dans de nombreuses communautés de l'Ouest canadien, beaucoup de gens se souviennent... Le linguiste qui a publié les travaux les plus fondamentaux sur les langues des Mitchifs et des Métis est Peter Bakker, et il est toujours très apprécié. Et je pense que l'une des choses que les gens mentionnent, par exemple, lorsqu'ils parlent de lui ou d'autres personnes qui sont venus après lui, c'est qu'il semble qu'il y a toujours une opinion plus positive à l'égard du linguiste ou du chercheur qui est venu et s'est intéressé à la langue s'il a lui-même fait un effort pour apprendre la langue et pour la parler. Je sais qu'en tant que linguistes, nous n'aimons pas nous faire demander combien de langues nous parlons et se faire dire que nous étudions simplement pour apprendre à parler des langues, mais lorsqu'il s'agit d'effectuer un travail de réappropriation ou de revitalisation des langues, c'est en fait un point très important de la création d'une relation positive : devenir soi-même un apprenant. Et je pense que cela vous permet d'avoir un point de vue différent sur la langue.

De plus, lorsque vous essayez de devenir un apprenant, cela vous permet de voir la langue un peu plus de l'intérieur, plutôt que de l'extérieur, et c'est juste... J'ai constaté partout où je suis allée que c'est généralement quelque chose que les gens remarquent et apprécient vraiment s'ils voient que vous êtes venu, que vous êtes resté un certain temps, mais que pendant que vous étiez là, vous avez fait un véritable effort pour essayer de communiquer dans la langue, pour essayer d'utiliser la langue, que vous avez montré un intérêt pour l'apprentissage de la langue, et un intérêt sincère, bien sûr. Et je pense que cela joue un rôle très important dans l'établissement d'une relation.

Je pense que c'est l'une des choses qui m'a le plus frappé lorsque j'ai commencé mes propres recherches et mon propre travail, quelque chose que je me suis fait raconter ou que j'ai entendu. Par ailleurs, il s'agit en grande partie d'établir une relation personnelle. Je pense que si vous pouvez vous montrer non seulement en tant que chercheur, mais aussi en tant qu'être humain et en tant que personne, que vous trouvez ces points communs et que vous établissez cette relation interpersonnelle, cela a généralement tendance à être beaucoup plus positif que d'essayer de rester à un certain égard trop professionnel. Je pense que c'est aussi quelque chose que je vois. Mais bien sûr, cela dépend. Cela dépend des attentes des personnes avec lesquelles vous travaillez et de ce qu'elles attendent de la relation, ce qui fait que les choses ne se passent pas toujours de la même manière.

Martin Kohlberger : Et comme vous l'avez mentionné, avec une nation aussi diversifiée, les besoins et les attentes seront probablement différents dans tous les cas. Merci pour cette précision! Je me demandais s'il y avait une ou plusieurs choses que vous souhaiteriez que les étudiants en linguistique sachent sur le type de travail que vous faites ou sur les langues des Mitchifs et des Métis? Y a-t-il une chose que vous souhaiteriez que les étudiants en linguistique sachent et avec laquelle ils pourraient repartir de cette conversation?

Chantale Cenerini : Je pense que s'ils sont intéressés par ce type de travail et tout ce qui s'y rapporte, par exemple ici en Amérique du Nord ou ailleurs, en ce qui concerne la revitalisation et la réappropriation des langues autochtones, et que c'est quelque chose qui intéresse les étudiants et que c'est la direction qu'ils veulent

prendre en termes de carrière en linguistique. Je pense que l'une des choses que je voudrais peut-être partager à nouveau, c'est que si vous voulez travailler avec des gens et des langues qui ont une histoire compliquée, dans des disciplines telles que la linguistique, et où les relations sont vraiment importantes, j'aimerais partager quelque chose qui m'a vraiment frappé ou marqué au début de mon programme de doctorat. J'ai participé à un séminaire d'une semaine à l'Université Carleton et l'un des organisateurs était John Medicine Horse Kelly. Ils avaient organisé une semaine entière qui portait sur l'éthique de la recherche avec les peuples autochtones, et des personnes de tous les domaines sont venues à ce séminaire, pas seulement des linguistes ou des spécialistes des sciences sociales, mais aussi des personnes dans le domaine de l'agriculture, de la médecine, etc., tout le monde s'est réuni. Et une chose qu'il a partagée avec nous pendant cette semaine et qui, honnêtement, est restée gravée dans ma mémoire pendant tout ce temps, c'est tout simplement : « Venez avec de bonnes intentions ». « Ayez le cœur ouvert. » Et il dit : « Si vous faites des erreurs ou si vous commettez des erreurs de protocole, ou d'autres choses de ce genre, ce sera toujours mieux reçu si vous venez avec de bonnes intentions. »

Martin Kohlberger : Wow, oui.

Chantale Cenerini : C'est un conseil très simple, mais je l'ai gardé tout au long de ma vie et j'y pense encore régulièrement, car il arrive que nous ne sachions pas comment aborder quelque chose, ou que nous ne sachions pas comment s'y prendre. C'est quelque chose qui me revient toujours à l'esprit et qui me rassure en me disant : d'accord, fais une pause, et le simple fait de toujours vérifier avec quel état d'esprit j'aborde quelque chose et quelles sont mes intentions lorsque je me lance dans quelque chose peut parfois faire toute la différence, même quant à la manière dont je vois les choses. Il y a donc beaucoup d'inconnues lorsque nous travaillons dans le domaine de la documentation, la réappropriation et la revitalisation des langues, et je pense que garder cela à l'esprit est peut-être juste une chose immuable à laquelle je n'ai pas cessé de penser après l'avoir entendue, et qui restera honnêtement probablement dans mon esprit pour le reste de ma vie. C'est donc une chose à laquelle j'aime réfléchir et que j'ai eu envie de partager.

Martin Kohlberger : Merci beaucoup! Merci beaucoup pour le temps que vous m'avez accordé, pour vos réflexions sur votre propre travail, sur votre communauté et pour les enseignements que vous avez partagés. Personnellement, je peux dire que j'ai vraiment apprécié celui-ci : « Venez avec de bonnes intentions ». Je pense que cela me marquera aussi... Je vous remercie donc encore une fois d'avoir partagé tout cela avec nous! Et merci d'être venue aujourd'hui!

Chantale Cenerini : « Merci beaucoup de votre invitation! C'était un très bon moment, merci!

Rae Anne Claxton

9.8 La reconquête de la langue hul'q'umi'num'

Rae Anne Claxton

Rae Anne Claxton est née à Quw'utsun (Cowichan) sur l'île de Vancouver, où elle a grandi, ainsi qu'à S̓ÁUTW (Tsawout First Nation). Elle est titulaire d'une maîtrise de l'Université Simon-Fraser et est actuellement étudiante au doctorat en linguistique à l'Université de l'Alberta. Rae Anne participe au programme de mentorat et d'apprentissage du First Peoples Cultural Council avec sa si'lu (grand-mère). Elle a beaucoup travaillé sur la reconquête et la revitalisation de la langue hul'q'umi'num' et, à l'été 2022, elle a donné un cours sur l'utilisation de logiciels et de technologies phonétiques destinés à l'apprentissage des langues autochtones.

;

Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais : <https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsofinguistics2/?p=3019#oembed-1>

Margaret Grant : Bienvenue dans ce module de l'Essentials of Linguistics. Je m'appelle Margaret Grant et je suis chargée de cours à l'Université Simon-Fraser, au département de linguistique et pour le programme de sciences cognitives. Aujourd'hui, nous sommes très heureux de vous présenter un entretien avec Rae Anne Claxton, que je vais laisser se présenter.

Rae Anne Claxton : Huy ch q'u Margaret. 'Een'thu Rae Anne Claxton [partie à traduire]. Je m'appelle Rae Anne Claxton, je suis originaire de Tsawout et de Cowichan, et je vis à Cowichan.

Margaret Grant : Rae Anne, merci beaucoup d'être ici. Tout d'abord, j'aimerais que vous nous parliez un peu de vous, de votre pays et de votre langue ou de vos langues.

Rae Anne Claxton : Je suis née à Quw'utsun, que nous appelons Duncan, en Colombie-Britannique sur l'île de Vancouver, et j'ai grandi entre cette ville et mon autre communauté d'origine, la Tsawout First Nation. Enfant, je vivais avec ma grand-mère qui parlait la langue hul'q'umi'num', mais aussi avec ma mère qui vivait à Tsawout et travaillait à la LÁU, WELNEW Tribal School. J'ai donc appris un peu de SENĆOTEN quand j'étais à Saanich, mais j'ai passé beaucoup de temps ici à Quw'utsun, où mes deux grands-parents avaient la langue hul'q'umi'num' comme langue maternelle. Ainsi, bien que je n'aie pas pu apprendre la langue directement auprès d'eux, je les ai entendu parler et je me suis fait parler dans cette langue, mais je n'ai jamais été encouragée à répondre dans la langue. Je me suis principalement concentrée sur la langue hul'q'umi'num', un dialecte de Halkomelem. Le dialecte que nous parlons ici est appelé Island Halkomelem, mais il existe également deux dialectes dans le Lower Mainland.

Margaret Grant : ;Quel est votre rôle dans le processus de reconquête de la langue hul'q'umi'num'? Et en quoi consiste votre travail dans le cadre de ce rôle?

Rae Anne Claxton : ;Au cours des quatre dernières années, j'ai travaillé à la reconquête de la langue au sein de ma famille et cela m'a été inspiré par la perte de ma grand-mère qui était la dernière personne de ma famille proche à parler couramment. Depuis, je suis retournée à l'Université Simon-Fraser, où j'ai obtenu un certificat d'aptitude linguistique en hul'q'umi'num'. À l'époque, j'avais également commencé à travailler au sein de la communauté, nous avons proposé des programmes tels que la Language House (« Maison des langues ») et j'ai participé à la création d'un Language Nest (« Nid linguistique ») ici à Cowichan. Qu'avons-nous fait d'autre? Il y a tant de choses que nous avons faites au fil des ans. Je fais également partie du programme de mentorat et d'apprentissage du First Peoples Cultural Council. J'en suis à ma troisième année du programme d'apprentissage avec ma si'lu, ma grand-mère, Sarah Modeste. J'ai travaillé au sein de la communauté en offrant des occasions d'apprentissage linguistique aux enfants placés dans des institutions, par l'intermédiaire des tribus Cowichan, Lalum'utul' Smun'eem, et leurs services à l'enfance et à la famille. J'ai également travaillé à l'élaboration de ressources pour les apprenants de la langue sous la forme de livres, de chansons et de poèmes. En gros, tout ce que je pouvais faire pour aider les apprenants de la langue. Voilà ce sur quoi j'ai travaillé. Actuellement, je prépare un doctorat en linguistique à l'Université d'Alberta, et c'est en quelque sorte ce qui m'a pris le plus de temps au cours des deux dernières années. Mais j'ai poursuivi mon parcours personnel d'apprentissage des langues tout au long de cette période et j'ai également enseigné la langue dans ma propre famille.

Margaret Grant : ;Vous avez commencé à mentionner que vous étiez vous-même un apprenant adulte de la langue. Qu'est-ce que cela représente pour les adultes de votre communauté d'être des apprenants de la langue hul'q'umi'num'?

Rae Anne Claxton : ;En tant qu'adulte apprenant la langue hul'q'umi'num', ce travail est très émouvant. Je trouve ce travail très émouvant. C'est un travail très difficile. C'est un travail très difficile et il faut vraiment prendre tout son courage et toute sa force pour continuer à aller de l'avant. À une époque où nous perdons

nos locuteurs de langue première, il faut beaucoup de discipline personnelle pour s'encourager à aller de l'avant, alors que nous voudrions peut-être reculer. Il faut beaucoup de force et de conviction, et beaucoup de temps. J'ai consacré une grande partie de ces quatre dernières années, loin de ma famille, à apprendre la langue au mieux de mes capacités et à offrir les services dont je suis capable à notre communauté. Il faut beaucoup de temps pour nouer des relations, au sein de la communauté et avec les Aînés qui sont encore présents, pour continuer à apprendre auprès d'eux. Je pense que le principal défi auquel vous ne pensez peut-être pas lorsque vous envisagez d'apprendre une langue est en fait la charge émotionnelle. Il se peut que vous établissiez des liens avec des Aînés qui disparaîtront et que, tout en essayant de continuer à travailler au sein de la communauté, vous deviez passer par le processus de deuil. Il y a également peu d'espaces pour converser, dans notre langue, en particulier pendant la pandémie, nous avons perdu les espaces qui étaient censés nous permettre de nous rencontrer. Et la peur que nous avons de voir nos Aînés mourir a été aggravée par les circonstances actuelles. C'est donc la réalité de l'apprentissage d'une langue autochtone à l'âge adulte, à cette époque, et je pense que c'est vraiment, c'est, c'est une lourde tâche. Cela nécessite une grande participation de la communauté et vous aurez besoin d'un grand soutien moral, peu importe où vous le trouvez.

Margaret Grant : Oh, merci d'avoir partagé cela.

Rae Anne Claxton : ;En tant qu'adulte apprenant une langue, il a été difficile de surmonter la peur de parler. Et je pense que c'est quelque chose qui se transmet dans notre mémoire sanguine, à cause des expériences traumatisantes que nous avons vécues. C'est quelque chose que nous surmonterons tous à notre manière si nous persévérons. C'est quelque chose que j'ai dû surmonter, ne pas avoir peur d'ouvrir la bouche et d'essayer de parler. Près de quatre ans plus tard, je m'efforce toujours de ne pas avoir peur d'ouvrir la bouche, de parler et de faire des erreurs. Et ma grand-mère me dit toujours que nous ne pouvons pas, que nous ne pouvons pas faire quelque chose sans faire d'erreurs. C'est en faisant des erreurs que nous apprenons. Je pense qu'au sein de nos communautés, la langue s'est perdue pendant des générations, donc il y a des générations d'insécurité. Je pense qu'il est très utile d'aborder l'apprentissage des langues de toutes les manières possibles. C'est ainsi que l'apprentissage de la linguistique m'a été utile. Ma grand-mère ne pouvait pas m'expliquer pourquoi elle appelait ma fille aînée sts'a'muqw, alors qu'elle appelait ma fille cadette [transcription en cours]. Et c'est après son décès que j'ai appris qu'il s'agissait d'un diminutif. Lorsque vous savez comment le dire, expliquer ce qui se passe, expliquer le phénomène, expliquer le langage, il est beaucoup plus facile de le retenir et de le partager.

Margaret Grant : ;Vous avez mentionné avant que nous commencions l'enregistrement que vous aviez travaillé dans le cadre du programme de linguistique et des langues autochtones à l'Université Simon-Fraser (SFU). Mais je me demande si vous pouvez nous parler de la manière dont votre communauté a accueilli les linguistes et le domaine de la linguistique en général.

Rae Anne Claxton : ;Quelle a été l'expérience de ma communauté? Je peux parler de ma propre expérience au sein de ma famille. Je sais qu'il existe une langue documentée à laquelle j'aimerais avoir accès. Je dirais que les relations n'ont pas toujours été faciles. C'est une chose à laquelle je travaille, en tant qu'étudiante en

linguistique, et que j'essaie toujours de me rappeler, ainsi qu'à ma famille et à ma communauté, que nous n'avons pas toujours eu de bonnes relations avec les institutions éducatives. Et ce sont des choses que nous avons surmontées, avec lesquelles nous avons collaboré, au sujet desquelles nous avons exprimé nos propres besoins. Et c'est quelque chose que je m'efforce de faire dans le domaine de la linguistique, c'est d'être la voix de mon peuple et de ce dont nous avons besoin à l'échelle de la communauté. Et ce dont nous avons vraiment besoin à l'échelle communautaire, c'est d'accéder à la documentation qui a été compilée par les linguistes précédents à une époque où il était peut-être illégal pour notre peuple de pratiquer notre langue. Ainsi, à une époque où les enfants étaient emmenés dans des pensionnats, des enfants comme mes parents, la langue était documentée dans nos communautés. Il est très important que cette langue revienne dans nos communautés et que tout obstacle à cette langue soit éliminé.

Margaret Grant : ;Oui, absolument.

Rae Anne Claxton : ;En particulier lorsque nous perdons nos Aînés, nous avons besoin de documents accessibles sur les Aînés qui nous ont quittés.

Margaret Grant : ;Oui, j'entends donc qu'il y a un manque de confiance.

Rae Anne Claxton : ;Oui, il y a un manque de confiance. C'est d'ailleurs ce qui m'a poussée à m'intéresser à la langue. Savoir que j'ai un grand-père, par exemple, dont la mère a beaucoup travaillé sur la documentation de la langue. Et il est évident que lui et sa famille aimeraient beaucoup bénéficier de cette richesse de connaissances. Nous disons toujours dans nos communautés que lorsque nous perdons un Aîné, nous perdons une bibliothèque. Issue d'une tradition orale, nous n'avons peut-être pas de documentation écrite, et par le passé, nous n'avions peut-être pas accès à la technologie ou aux compétences pour faire ce que nous pouvons faire aujourd'hui, mais il y a une chose que ma grand-mère avait l'habitude de me dire tout le temps. Elle me disait toujours que je vivais à une autre époque différente, que je pouvais accéder à des choses auxquelles notre peuple n'aurait peut-être jamais eu accès, que je n'étais peut-être pas plus intelligente que mes ancêtres, mais que j'avais des capacités qui leur avaient été refusées. Aujourd'hui, j'ai accès à ce qui leur était autrefois refusé et j'ai des occasions qui n'existaient pas. Elle m'a toujours encouragée à faire de mon mieux et à me rappeler que tous les pas que j'ai faits sont des pas que nous n'étions pas autorisés à faire auparavant. Et je trouve cela très inspirant. Ma grand-mère parlait couramment. Il y a beaucoup, beaucoup d'histoires qu'elle aurait voulu me raconter, mais elle n'avait pas les compétences ni l'anglais pour le faire. Et je n'avais pas les compétences dans la langue hul'q'umi'num' pour les écouter. Surtout maintenant que j'étudie la langue, j'aurais aimé enregistrer ma grand-mère. Mais je ne savais pas que je serais un jour capable de lire, d'écouter, de traduire et de transcrire les histoires que ma grand-mère allait partager avec moi. C'est donc à ça que je pense personnellement. Et je pense que c'est ce à quoi de nombreux autochtones pensent lorsqu'ils évoquent le domaine de la linguistique, que des histoires sont documentées, que l'histoire est documentée. L'un de mes mentors actuels, ma grand-mère Sarah Modeste, me dit toujours : « Tu es un pont, tu dois agir comme un pont » et unir les personnes et les éléments. Donc j'aime bien voir les choses de cette façon.

Margaret Grant : ;Et trouver tous les documents qui pourraient être rapportés à la communauté.

Rae Anne Claxton : ;Oui, et pas seulement cela, mais aussi les rendre accessibles. Parce que de nombreuses choses sont accessibles au public, mais il s'agit de les diffuser d'une manière qui soit adaptée à l'étape où nous en sommes dans la revitalisation de notre langue. Je voulais juste dire aussi que mon expérience personnelle avec les linguistes a été... Je suis très reconnaissante des occasions que j'ai eues. Et des personnes qui m'ont aidée tout au long de mon parcours dans la linguistique. Je voulais juste ajouter cela.

Margaret Grant : ;Y a-t-il autre chose que vous aimeriez que les étudiants en linguistique, et les étudiants en initiation à la linguistique sachent à propos de votre travail et de votre langue?

Rae Anne Claxton : ;Je veux que les étudiants en linguistique sachent que je crois que notre peuple avait une culture de la compréhension de la linguistique, et que nous avons un grand respect pour la linguistique. Je veux que les étudiants en linguistique autochtone sachent que beaucoup de nos concitoyens parlaient couramment plusieurs langues et que nous nous parlions dans la langue avec laquelle nous étions à l'aise. Nous n'avons jamais forcé les autres à se conformer à d'autres langues. J'ai souvent entendu dire que deux personnes de deux régions différentes pouvaient se marier et qu'il était assez courant que l'un des partenaires parle dans une langue et que l'autre réponde dans une autre langue. J'espère donc que notre peuple retrouvera une meilleure compréhension et acceptation de la diversité linguistique. Et ce que j'aimerais que les étudiants en linguistique sachent à propos de notre langue, c'est qu'elle est vivante. Et que tant que nous serons là, elle restera vivante. Il peut être intimidant de se lancer dans l'apprentissage de sa langue autochtone ou de la linguistique de sa langue autochtone. Mais je trouve que la linguistique aide vraiment à compartimenter les choses en unités plus faciles à assimiler. Et tout comme j'avais fait le parallèle avec l'éducation, je fais le parallèle avec la médecine. La compartimentation en différents domaines est assez similaire.

Margaret Grant : ;Il s'agit donc d'examiner les différents systèmes au sein de la langue.

Rae Anne Claxton : ;Euh oui.

Margaret Grant : ;D'accord. Merci beaucoup pour votre participation aujourd'hui. Et pour toutes les merveilleuses informations que vous nous avez données sur votre parcours personnel et sur celui de vos communautés. Je ne saurais trop vous remercier d'avoir participé à ce projet.

Rae Anne Claxton : ;Merci. Je vous remercie de m'avoir accueillie.

;

Mary Ann Corbiere

9.9 Grandir en parlant le nishnaabemwin

Mary Ann Corbiere

Mary Ann Corbiere a grandi dans le territoire non cédé de Wiikwemkoong, sur l'île Manitoulin. En 2021, elle a pris sa retraite après une longue carrière d'enseignante de nishnaabemwin à l'Université de Sudbury. Dans ce module, la Dre Corbiere parle de son enfance à Wiki et de ce qui l'a menée à devenir professeure de langues.

;

Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais : <https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=3101#oembed-1>

Je m'appelle Mary Ann Corbiere. Je suis originaire du territoire non cédé de Wiikwemkoong, à l'extrémité est de l'île Manitoulin. C'est l'une des plus grandes communautés nishnaabe de l'Ontario, euh, peut-être, euh, de l'Ontario et des États-Unis. Dans les années 1960, au moment où j'ai commencé l'école, j'étais en première année en 1961, notre communauté existait encore, oui, chaque foyer parlait la langue. C'était notre langue première. J'ai donc eu beaucoup de chance de grandir à cette époque.

Euh, j'ai appris l'anglais par immersion avant même que nous ne parlions du terme *immersion*, parce que nous apprenions en anglais. Euh, oui. Wiikwemkoong est donc, comme je l'ai dit, la plus grande ou du moins l'une des plus grandes communautés nishnaabe. À l'époque, la population de la collectivité devait s'élever à quelques milliers d'habitants, peut-être 2 500, je ne fais qu'une estimation approximative. Nous avons donc nos propres écoles jusqu'à la huitième année. J'ai donc fréquenté l'école pendant les huit premières années dans ma communauté d'origine. Nous n'avons appris l'anglais que dans la salle de classe, nous ne l'avons utilisé

qu'avec les professeurs. Sinon, à la récréation dans la cour de l'école et après l'école, en jouant avec des amis, nous parlions tous la même langue.

C'est donc pour cela qu'elle a survécu si longtemps. Bien que nos parents et nos grands-parents aient fréquenté le pensionnat dans la ville de Spanish. Nous entendons beaucoup parler du rôle majeur que les pensionnats ont joué dans la destruction des langues, de beaucoup de langues. Dans les territoires de Wiikwemkoong et aussi de M'Chigeeng, une autre communauté plus importante sur Manitoulin qui est, du point de vue de la population, un peu plus petite que Wiikwemkoong,

la langue a survécu dans les foyers. C'est peut-être juste une notion de masse critique, n'est-ce pas? Bien que les élèves qui étudiaient à Spanish y étaient de septembre à juin, il semble que les deux mois passés à la maison aient suffi pour que les enfants retrouvent leur langue et la conservent, car ma mère et la femme qui est devenue ma belle-mère, qui sont toutes deux allées à Spanish, ne parlaient que leur langue maternelle dans nos deux foyers. C'était notre première langue.

Puis-je clarifier une chose, quand vous dites « Spanish », c'est le nom de l'endroit où se trouvait l'école, c'est bien ça?

C'est la communauté où se trouvait le pensionnat. J'ai vu le nom de l'école dans les écrits qui lui sont consacrés. Je ne l'avais plus en tête.

Et les enfants parlaient... ou plutôt les écoles étaient gérées en anglais.

Oui. C'est là que ma mère a appris l'anglais, comme ma belle-mère, et tous les enfants qui sont allés là-bas. Oui. Nous avons donc eu beaucoup de chance à cet égard. Oui. Oui. J'ai fini par enseigner la langue en 1989, un peu par hasard. C'est la dernière chose que je m'attendais à faire dans ma vie parce que, en septième année, j'ai découvert que j'aimais vraiment les sciences.

Je me souviens d'une petite expérience scientifique que notre professeur nous avait fait faire et que j'avais trouvée très intrigante. Après, j'ai grandi dans une ferme, donc j'étais toujours à l'extérieur, ce qui a peut-être expliqué mon intérêt pour les choses naturelles. Je me suis donc spécialisé en sciences à l'université, en sciences de la terre et de l'environnement, puis j'ai trouvé un emploi dans ma communauté, totalement différent, pendant quatre ans, mais je n'étais pas très douée. Je me suis donc dit, d'accord. Je pense qu'une formation en gestion d'entreprise pourrait être utile. J'ai donc posé ma candidature pour entrer dans un programme de MBA et j'ai été admise au deuxième essai. Ils ne m'ont pas laissée entrer la première fois. Je me suis dit, eh bien, j'ai vraiment besoin de faire, d'apprendre, d'acquérir des compétences utiles. Et je ne suis plus dans les sciences, je ne travaille plus dans les sciences.

Bref. Après avoir terminé ma maîtrise en administration des affaires (MBA), j'ai rencontré un vieil ami de ma huitième année d'école à Wiki (Wiki, c'est comme ça que nous appelons Wiikwemkoong). Et cet autre poste

s'est présenté, un emploi contractuel, et par coïncidence, les intervieweurs étaient, c'était pour un programme en service social pour les peuples autochtones de l'Université Laurentienne, créé conjointement par le département de l'enseignement autochtone, comme nous l'appelions à l'époque, et l'école de service social.

Le comité des entrevues comprenait donc des membres des deux programmes. L'un d'entre eux m'a demandé ; de parler de ma langue et je lui ai répondu que j'adorais cette langue. C'est la raison pour laquelle je suis revenue au pays après toutes ces années loin de chez moi pendant mes années d'école secondaire et d'université. Ça me manquait de l'entendre tous les jours et il s'avère qu'ils m'évaluaient aussi parce qu'ils avaient besoin d'un professeur de langue à temps partiel pour donner au moins un cours le soir.

Après avoir reçu l'offre d'un contrat de travail pour l'étude de faisabilité pour le service social, je me suis fait demander si je pouvais aussi enseigner la langue. Oh, je n'en sais rien. Je ne m'étais jamais imaginé enseigner à l'université. C'était vraiment comme, wow, il faut être un génie pour enseigner à l'université. Il est utile d'avoir un peu d'intelligence, mais il n'est pas nécessaire d'être un génie, comme Einstein. Quoi qu'il en soit, j'ai dit, d'accord, et ils ont dit, vous parlez la langue. Vous vous débrouillerez. Et j'ai dit, oh, d'accord. Je vais essayer. Et j'en suis tombée amoureuse. J'ai trouvé ça amusant.

C'était peut-être l'avantage de ne pas avoir suivi de cours de linguistique. Je ne savais pas où en était la linguistique à l'époque en termes de recherche sur les langues autochtones, ou sur l'ojibwé, ma propre langue. Nous étions en 1989. J'ai vu que Richard Rhodes avait publié un dictionnaire en 1985 et Rand Valentine m'a renseigné sur certains des linguistes qui ont travaillé sur notre langue.

J'ai découvert que l'un d'entre eux était venu à Wiki alors que j'étais peut-être en huitième ou en neuvième année. En huitième année, j'étais encore à Wiki, en neuvième année, j'étais à North Bay pour l'école secondaire. Et Piggott, je pense que c'est le linguiste. Apparemment, il avait interviewé un agriculteur ou travaillé avec ce dernier qui habitait à trois ou quatre kilomètres de notre ferme, Sam Zelmick.

C'est grâce à ce travail que Piggott a compris des changements comme lorsque nous disons « he's eating » (il mange), *wiisini* qui devient *niwiisin* pour « I'm eating » (je mange). Piggott en a trouvé la base phonologique, je suppose, grâce à sa discussion avec Sam Zelmick apparemment. Donc, je ne savais pas que je ne savais pas ce qu'était la linguistique dans les revues ou ailleurs.

J'ai donc essayé de comprendre, d'organiser la langue par moi-même, pour pouvoir l'enseigner. D'accord. Par où dois-je commencer? Il s'agit d'un cours de base que je donne. Par où commencer? Oui. Oui. C'est ce qui a rendu le projet si amusant, vous savez, la résolution de problèmes. Comment faire? Oui, plutôt que de parler aux élèves pour leur dire, d'accord, répétez après moi.

Et, tout comme, euh, leur donner une sorte de baratin, des bribes à mémoriser, comme « mon nom est untel », « je viens de tel endroit », « j'aime faire ci ou ça », vous savez, j'ai des choses comme ça. C'est comme si je

pouvais, j'ai décidé, d'accord. J'ai compris, comme par essai et erreur. D'accord. Je vais le faire. Je vais essayer d'enseigner de cette manière.

Leur donner des structures et être scientifique avec une approche plus scientifique, je suppose, c'est peut-être pour ça que je gravite vers ce genre d'approche qui ressemble plus à une formule, comme des formules de mots, c'est ça. Vous connaissez cette structure, il vous suffit de changer le verbe pour dire « I want to go skating tomorrow » (Je veux aller faire du patin demain),

« I want to go skiing tomorrow » (Je veux aller skier demain), « I want to go for a walk » (Je veux aller me promener). Voilà ce qui ne change pas, mais qu'est-ce que vous allez changer? L'action! Nous allons donc trouver le verbe ; et j'ai trouvé un moyen d'expliquer, OK, ces verbes, rien, si la terminaison du verbe ne change pas, vous savez, mais ces mots, la terminaison du verbe disparaît, et cela se produit avec des terminaisons longues, la chose disparaît avec des terminaisons de voyelles brèves, lorsque la fin du verbe est une voyelle brève. Il ne disparaît pas s'il s'agit d'une voyelle longue! J'ai donc compris cela toute seule, après avoir examiné un tas d'exemples qui se présentaient, je ne savais pas pourquoi cela se produisait, mais au moins je pouvais voir qu'il y avait une sorte de structure cohérente qui rendait les choses plus ou moins prévisibles pour les apprenants.

C'est donc ce qui a rendu la chose vraiment amusante. Et je pense que c'est en partie pour cette raison que je suis tombée amoureuse du fait d'essayer de l'enseigner.

L'année suivante, après avoir enseigné à temps partiel, euh, en même temps, l'université, le programme de travail social, le programme de travail social autochtone, ils se sont engagés à le rendre accessible à distance pour et surtout pour les Premières Nations, parce que beaucoup ne pouvaient pas déménager facilement pour aller à l'université.

Ils ont dit que tout travailleur social autochtone devrait idéalement connaître la langue de la communauté. C'était un programme professionnel. Il y a tellement d'autres choses à apprendre en tant que travailleur social que nous ne pouvons pas raisonnablement nous attendre à ce que les travailleurs acquièrent au moins des compétences avancées au cours de leurs quatre années de formation en travail social.

Ils se sont donc dit qu'ils devraient au moins s'assurer qu'ils suivent un cours de cri ou d'ojibwé. Puisqu'ils s'étaient engagés à l'époque à l'offrir à distance. C'était avant toutes ces fabuleuses technologies, bien sûr. C'était par correspondance.

Ils envoyaient les cassettes par la poste?

Oui. Alors, ils m'ont demandé de rédiger le cours d'ojibwé par correspondance ;. J'ai donc travaillé avec un concepteur pédagogique, ce qui était une autre bonne chose à apprendre pour moi, parce que j'ai fait la chose habituelle, j'ai dit, d'accord, la première leçon, voici le texte. Il m'a dit, d'accord, revenons en arrière. Nous

pouvons commencer. D'accord. Voici la leçon. Demandons aux élèves de commencer par ces structures. Quoi qu'il en soit, cela m'a été très utile.

Oui. Alors oui, après ça, vous savez, c'était juste pour ce cours. Mais la personne que je remplaçais, pour laquelle j'enseignais à temps partiel, a décidé de ne pas revenir à l'université. Ils avaient donc besoin d'un enseignant à temps plein et ont décidé qu'un enseignant à temps plein devait également être capable d'enseigner la langue. Mais c'est ainsi que j'ai eu la chance d'occuper ce poste. Et à l'époque, il n'y avait pas beaucoup de locuteurs de notre langue maternelle qui possédaient également un diplôme d'études supérieures, j'avais déjà une MBA. Cela n'a donc rien à voir avec les langues, mais au moins c'était une maîtrise. C'est ainsi que j'ai obtenu ce poste. Il a donc été très utile d'avoir le temps de réfléchir et d'élaborer un programme d'études approfondi. Je me suis dit OK. À l'époque, il n'y avait que deux cours dans notre programme. Il y avait un cours d'introduction à l'ojibwé, puis un cours avancé d'ojibwé.

J'avais aussi suivi quelques cours de français en parallèle de ma MBA, parce que je m'intéresse aux langues et en français vous ne pouvez évidemment pas passer d'un niveau débutant à un niveau avancé. Il devrait y avoir un cours intermédiaire, d'accord, créons un cours intermédiaire. Et puisque nous proposons des cours à distance pour le cours d'introduction, nous pouvions aussi permettre à ceux qui voulaient vraiment apprendre la langue de suivre un cours intermédiaire et un cours avancé ; à distance. C'était donc mes projets pour les dix ou quinze premières années de ma carrière d'enseignante.

D'accord, donc je suis en train de penser... Vous avez grandi en parlant la langue, vous aviez tout cela, vous aviez votre grammaire mentale. Cette connaissance inconsciente de la langue.

Oui, j'avais acquis les structures.

C'est ça. Ensuite, pour pouvoir l'enseigner, il fallait en quelque sorte que vous trouviez vous-même comment faire l'analyse phonologique et morphologique pour l'enseigner à vos étudiants. Oui. Donc il vous a fallu apprendre à faire de la linguistique sans jamais avoir suivi de cours de linguistique.

Je pense que c'était une linguistique très rudimentaire. Certains d'entre eux, comme je l'ai dit, comme Piggott, m'ont expliqué certaines choses.

Oui, c'est vrai. Très bien. Mais vous pouviez ensuite l'utiliser pour enseigner à vos élèves.

Exactement. Oui, exactement. Oui.

La plupart de ces étudiants étaient donc à la recherche d'un diplôme professionnel et voulaient être en mesure de communiquer avec leurs clients.

Oui, enfin, c'était les communautés qui avaient décidé ça et elles attendaient des étudiants qu'ils apprennent la langue. Ils devaient connaître les bases de la langue, peu importe ce qu'elles entendaient par « bases » ...

Mary Ann Corbiere

9.10 Apprendre le nishnaabemwin à l'université

Mary Ann Corbiere

Mary Ann Corbiere a grandi dans le territoire non cédé de Wiikwemkoong, sur l'île Manitoulin. En 2021, elle a pris sa retraite après une longue carrière d'enseignante de nishnaabemwin à l'Université de Sudbury. Dans ce module, Dre Corbiere parle de ce que ça signifiait pour ses étudiants d'apprendre le nishnaabemwin à l'université.

Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais : <https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsofinguistics2/?p=3105#oembed-1>

;

Vous avez donc commencé à enseigner à des étudiants qui en avaient besoin pour leur qualification professionnelle. La composition d'étudiants auxquels vous avez enseigné a-t-elle changé au fil du temps?

En quelque sorte, il a toujours été nécessaire de suivre un cours de langue pour obtenir un baccalauréat en arts en études autochtones. ; La plupart des étudiants étaient donc, des personnes à la recherche d'une concentration. À l'époque, lorsque j'ai commencé, nous n'avions qu'un B.A. en trois ans, avec une concentration en études autochtones, puis, lorsque le programme de travail social autochtone a été mis en place, ces étudiants y ont également participé. Et puis il y a toujours les conditions habituelles, vous savez, quel que soit le programme que vous suivez, si vous êtes en sciences, vous devez prendre un crédit de lettres et sciences humaines, comme j'ai dû le faire lorsque je faisais des sciences de la terre et de l'environnement, et un crédit de sciences sociales. Donc il y a toujours eu au moins quelques étudiants qui avaient juste besoin de ce cours pour respecter les exigences globales de leur diplôme.

En ce qui concerne leurs origines, je pense qu'en moyenne, je dirais que c'est moitié-moitié. La moitié des effectifs était composée d'étudiants autochtones, du moins c'est ce que j'imagine. Certains d'entre eux étaient manifestement des autochtones. Ils venaient de la même communauté que moi ou de communautés que je connaissais dans la région. Et puis, certains d'entre eux, même s'ils avaient des noms de famille non autochtones, disaient : « oh oui, comme ma mère qui est autochtone de tel ou tel endroit, d'une certaine communauté ». Euh, et l'autre moitié était composée d'étudiants non autochtones. Certains d'entre eux avaient un intérêt particulier pour une langue autochtone. Oui. Donc je pense que, depuis que j'ai commencé à enseigner, c'est la répartition que j'ai.

La taille des classes a changé, augmenté, il y a environ six ou cinq ans, je ne me souviens plus, parce que la Laurentienne a ajouté une nouvelle exigence, a modifié les exigences d'obtention du B.A., selon laquelle tous les étudiants devaient suivre un cours qui avait été désigné comme ayant du contenu autochtone. ; Et il y en avait une autre, oh, la sensibilisation linguistique, parce que l'Université Laurentienne est officiellement bilingue parce qu'elle est située dans une région bilingue. Mais ce n'était pas nécessairement pour suivre des cours de français si vous étiez anglophone ou vice versa.

À l'époque, l'Université Laurentienne offrait également des cours d'espagnol. Et, je pense que pendant une période, notamment lorsque j'ai commencé à travailler là-bas, il y avait aussi des cours d'allemand. L'idée était donc que les gens apprennent au moins quelque chose à propos d'une autre langue, quels que soient les cours de langue offerts. Les étudiants étant très intelligents, ils se sont dit qu'ils pouvaient remplir ces deux exigences différentes en suivant un seul cours.

Vos cours sont donc devenus très populaires!

Donc, avant ça, le nombre moyen d'inscriptions au cours sur le campus était au total peut-être de 20, 22 étudiants chaque année. Et puis les étudiants ont découvert que le nishnaabemwin, comme nous avons commencé à l'appeler au lieu d'ojibwé, n'était pas si facile que ça. C'était un peu plus difficile que ce qu'ils avaient imaginé! Oui. Il y en avait toujours quelques-uns qui abandonnaient avant l'examen et une quinzaine d'étudiants se présentaient à l'examen.

Et puis le cours à distance, c'était pareil, il y avait environ 15 ou 17 étudiants au départ et 12 ou 13 étudiants qui se présentaient à l'examen. Donc c'était le nombre d'inscriptions annuelles pour chaque session. Oui. Jusqu'à cette nouvelle exigence, je n'avais jamais pensé à regarder le nombre d'inscriptions à l'avance. Après l'entrée en vigueur de la nouvelle exigence, fin juillet, je me suis dit, d'accord, voyons combien d'étudiants j'ai dans ma classe, peut-être que je reconnaîtrais le nom de certains, leurs noms de famille... et il y avait déjà 40 ou plus de 40 étudiants inscrits!

Je me suis dit, oh, seulement pour le cours sur le campus! C'est assez difficile d'enseigner une langue avec

40 étudiants. Heureusement, l'université a accepté de créer une deuxième classe en un temps très court et nous avons réussi à trouver un enseignant pour la deuxième classe du même cours cette année-là. Oui.

Oui, le fait d'avoir deux fois plus d'élèves modifie considérablement la salle de classe.

Oui. Oui. Et ça change aussi un peu la dynamique, parce qu'avec ce genre d'exigence, et il y a déjà, comme moi, comme peut-être d'autres l'ont mentionné ou vous l'avez vu dans certains documents. Je veux dire que tout le monde n'a pas envie d'en apprendre davantage sur l'héritage autochtone du Canada ou sur les peuples autochtones. Ils arrivent là, quelles que soient leurs idées préconçues. Vous avez alors un groupe d'étudiants qui s'inscrivent en pensant avant tout, « je dois suivre ce truc et c'est le seul qui rentre dans mon emploi du temps ». Et deuxièmement. Oui. « Il s'agit probablement d'un cours facile et je suis un étudiant qui n'obtient que des A, alors pourquoi je n'obtiens pas un A? », ça complique un peu les choses de ce côté-là, mais il y a toujours un petit nombre de personnes qui sont vraiment intéressées par l'apprentissage de la langue et qui s'y investissent, même lorsqu'elles se rendent compte que ça ne va pas être aussi facile pour elles. Cela fait toute la différence. Tant que vous avez quelques étudiants comme ça.

Avez-vous eu des étudiants de la communauté qui étaient des étudiants autochtones et qui voulaient devenir locuteurs de la langue?

Oh, oui. Oui. En général, ils sont nombreux dans la classe. L'autre chose difficile à apprendre pour les étudiants, c'est qu'en général nous avons des aptitudes pour certaines matières, n'est-ce pas? Par exemple, j'aimerais être astrophysicienne, mais je n'ai pas la tête pour faire de la physique. Certains étudiants, et bien sûr avec l'apprentissage des langues, il y a essentiellement quatre types de compétences : la prononciation, la compréhension de ce qui est dit, puis la compréhension de la lecture et enfin la capacité d'écriture. Et il est rare qu'une personne ait le même niveau de compétences ou d'aptitudes pour les quatre compétences.

Ainsi, pour certains, il y a une sorte de surcroît de, euh, je suppose que cela fait partie de la situation, de la même manière que quelqu'un qui a des ancêtres français peut supposer, ou du moins veut croire que « je suis Français, je n'aurai pas de mal à apprendre le français », même si cette personne n'a pas été élevée dans cette langue, et bien elle découvre que ça n'est pas si facile. Il se trouve que je n'ai peut-être pas d'aptitude particulière, ce n'est pas parce que je suis Français que cela va de soi. De temps en temps, je constate le même genre d'attentes de la part des étudiants autochtones : « Je n'aurai pas besoin de travailler aussi dur dans cette matière parce que je suis autochtone, je suis Ojibwé ou Nishnaabe ».

Et malheureusement, ils se rendent compte que non, ça ne garantit pas qu'ils aient ce genre d'aptitude et ils ont beaucoup de mal. Certains ont vraiment du mal à s'en sortir. Je me souviens de mes premières années, et inversement, et c'est là que nous, quand vous parlez de ces dynamiques de pouvoir et de cette histoire de colonialisme, d'extraction de connaissances, de tout ça, de toutes ces autres dynamiques qui aggravent les choses pour une personne au niveau individuel, non seulement vous ; sentez que, d'accord, « je vais apprendre la

langue facilement parce que je suis Ojibwé », mais il y a aussi, comme je l'ai dit, environ 50 % de la classe était généralement non autochtone et, par coïncidence, parfois vous ne pouvez pas vous en empêcher, si vous avez un don pour les langues. Je veux dire que vous avez des étudiants bons en linguistique dans votre classe, j'en suis sûr, et d'autres qui ont du mal avec la linguistique.

Pour ma part, j'avais des étudiants non autochtones qui s'avéraient être bons dans une deuxième langue. Et ils obtenaient de très bons résultats à l'épreuve écrite. Mais certains élèves autochtones n'obtenaient pas de bons résultats aux épreuves écrites. Je me souviens qu'un jour, un élève a vu la note de son camarade non autochtone qui avait toujours de très bons résultats. Et cet élève autochtone ne réussissait pas très bien, il avait généralement beaucoup de mal.

Eh bien, oui. C'est le système d'évaluation des connaissances de l'université qui est cette structure de pouvoir. Vous avez donc un étudiant qui est, d'une part, mécontent de sa note et qui, d'autre part, se questionne sur ce que cela signifie par rapport à son identité.

Exactement, exactement. Et c'est ce que je trouve le plus difficile, c'est que certains, notamment beaucoup d'étudiants autochtones, veulent apprendre la langue pas tellement par intérêt pour la linguistique. Ils ne se disent pas « Oh, c'est une belle langue. Je vais apprendre comment elle fonctionne. » Ils ont été privés de la langue parce que leurs parents ne l'avaient pas apprise, pour divers facteurs sociaux, comme les pensionnats, mais pas exclusivement. D'autre part, beaucoup de ces communautés sont très petites et n'ont pas d'écoles comme les nôtres, où il est possible de rester dans la communauté jusqu'à la huitième année. Par exemple, lorsque l'école de Spanish a été fermée, il y a eu des accords sur les frais de scolarité avec les conseils scolaires provinciaux. Ainsi, si vous habitez une petite ville comme Shawanaga, une petite Première Nation, vous êtes amené en autobus à Parry Sound pour aller dans une école non autochtone, d'après ce que j'ai compris, pratiquement dès le premier jour de votre scolarité. Vous n'êtes jamais dans un contexte où vous pouvez entendre votre langue pendant la récréation. Certains étudiants arrivent donc avec un réel besoin de reprendre contact avec eux-mêmes en apprenant la langue. Et malheureusement pour certains d'entre eux, cela n'est pas chose facile. C'est donc un véritable défi. Je le vois comme ça, maintenant.

Et quelles sont les autres occasions pour eux de pratiquer la langue? Alors, bien sûr, vous allez en classe et vous apprenez de votre professeur et vous suivez le programme d'études et de vos, je ne sais pas, est-ce qu'il y a des manuels au moins? Mais est-ce qu'il existe des possibilités de pratiquer en dehors des cours?

Exactement! C'est une question complexe, comme ces apprenants qui veulent vraiment retrouver leur langue, mais qui se heurtent à de nombreux obstacles. Et ça, c'est certainement l'un d'entre eux. Je veux dire que les étudiants de ma propre communauté, un bon nombre d'entre eux ont déjà une bonne oreille parce qu'ils ont déjà entendu la langue assez souvent, la plupart d'entre eux l'ont entendu, par leurs parents ou leurs grands-parents qui l'utilisent régulièrement. Ils reconnaissent donc déjà pas mal de mots et ont assimilé les rythmes.

Mais pour ceux qui viennent de très petites communautés, ils n'ont pas, ils n'ont jamais été autant exposés à la langue. Ils ont donc beaucoup de mal à s'en sortir. Tous ces obstacles s'ajoutent les uns aux autres.

Même ceux qui viennent de Manitoulin, où cette langue est enseignée jusqu'à la douzième année, s'ils vont à l'école secondaire de l'île, les enseignants n'ont pas toutes les ressources. Par exemple, quand j'ai suivi des cours de français, il y avait les manuels Bescherelle pour m'aider avec ; les structures grammaticales. Là-bas, il n'y a rien de tel.

Grâce à la conceptrice pédagogique, Cheryl Cranley, lorsque j'ai appris par la pratique avec elle, elle m'a donné l'encadrement et la formation nécessaire. Par exemple, elle me suggérait d'expliquer ce qui se passe, de leur donner une chance de mettre en pratique ce petit concept, et de passer au niveau suivant. Des exemples, des explications et des petites activités d'apprentissage. Aussi, de faire une auto-évaluation à la fin d'une leçon. Il s'agit donc d'une structure. C'est un modèle que j'ai toujours suivi par la suite.

C'était donc très structuré et très progressif, et ils pouvaient voir la structure. Quand les étudiants ont vu ça, je me souviens que l'un d'eux a dit : « C'est la première fois que je vois la langue expliquée et montrée de cette manière. Et j'ai l'impression de pouvoir l'utiliser pour communiquer parce que je peux voir les structures et je sais ce que je dois changer pour modifier ma phrase. Je n'ai jamais connu ça pendant tout l'enseignement secondaire. »

C'est ce qui est regrettable. Les enseignants sont surchargés, non seulement parce qu'ils n'ont pas de ressources et qu'ils doivent sans cesse trouver des supports à utiliser dans leurs cours, mais aussi parce qu'ils n'ont pas beaucoup de connaissances linguistiques.

Oui. Il semble qu'il aurait été utile d'avoir une personne ayant une formation en linguistique pour collaborer avec les personnes qui enseignaient la langue.

Exactement. L'un des cours que nous avons développés dans le cadre des études autochtones était un cours général sur les questions relatives aux langues autochtones. Non seulement pour savoir pourquoi elles sont menacées, mais aussi pour savoir ce qui est fait pour les préserver. Et je me souviens que dans certaines communautés, il y a une ouverture d'esprit pour s'appuyer sur le travail des linguistes ou collaborer avec eux. Dans ma communauté, il semble qu'il n'y ait pas cette ouverture d'esprit. Il semble y avoir... je ne pense pas qu'il s'agisse d'une véritable animosité en soi, en partie, je pense que c'est dû, comme nous en avons brièvement discuté, à une partie de l'histoire de l'extraction des connaissances par les universitaires, où l'universitaire a son nom sur la couverture du livre, comme Piggott. Et qu'est-ce que l'autochtone reçoit lui? Une reconnaissance en tant « qu'informateur ». Point. Vous voyez? Donc ce genre de... je suppose qu'impatience est un terme un peu trop doux pour cela... plutôt d'agacement face à ce genre de traitement par le monde universitaire dans son ensemble.

Et puis, en plus de ça, le sentiment que les Aînés ont toutes les connaissances, donc pour toute personne qui veut apprendre la langue ce sont les Aînés les mieux placés pour les aider. Je ne veux pas dire que les Aînés ne peuvent pas aider – il est certain que si je n'avais pas entendu la langue de mes parents, de ma mère, de ses amis et des gens de cette génération, je n'aurais pas acquis ce que j'ai acquis, vous savez, mais en même temps, c'est comme si, oui, je parlais couramment la langue, mais je ne savais pas comment l'enseigner. Comme apprenant adulte, et comme enseignant pour adultes, nous essayons de faciliter autant que possible l'apprentissage par l'acquisition. Nous avons des programmes d'immersion, mais aussi des problèmes de financement, etc., nous avons du mal à tomber d'accord sur la façon de faire les choses, etc. Oui. Il n'y a que très peu de choses que nous pouvons faire maintenant pour favoriser un type d'apprentissage par acquisition, nous enseignons.

Mary Ann Corbiere

9.11 Ressources pour l'enseignement et l'apprentissage du nishnaabemwin

Mary Ann Corbiere

Mary Ann Corbiere a grandi dans le territoire non cédé de Wiikwemkoong, sur l'île Manitoulin. En 2021, elle a pris sa retraite après une longue carrière d'enseignante de nishnaabemwin à l'Université de Sudbury. Dans ce module, la Dre Corbiere parle de l'importance de la culture et du matériel pédagogique pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue.

;

Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais : <https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=3110#oembed-1>

;

Euh, ce qui me semble problématique, lorsque nous parlons de culture, qu'est-ce que la culture dans un sens général? C'est comme... ça peut signifier beaucoup de choses. Vous pensez à, disons, la culture générale, la culture européenne et quand vous entendez *culture*, vous ne pensez pas aux chevaliers, au Roi Arthur et à la chevalerie. Vous pensez à des choses comme les arts, le cinéma, le théâtre, le ballet, l'opéra, c'est très riche. Mais lorsque le terme *culture* est appliqué aux peuples autochtones, il s'agit d'une notion statique d'authenticité et l'authenticité est envisagée en termes de mode de vie autochtone, de vision du monde autochtone, et ainsi de suite, à l'époque que les gens considèrent comme « traditionnelle », avant l'arrivée des Blancs. C'est donc ce qui détermine les sujets abordés en classe. ;C'est donc comme si les gens se consacraient à la fabrication des

mocassins, au perlage, et ainsi de suite, ce qui est bien sûr un aspect de la culture matérielle. Et il y a des gens qui font ces activités-là, mais ce n'est certainement pas quelque chose que tout le monde fait automatiquement.

Le hockey est aujourd'hui un élément majeur de la vie de notre communauté. Même s'il n'est pas considéré comme une culture, un aspect culturel en soi, c'est un sport, ; mais c'est une partie importante de la vie de la communauté. Nous avons aussi le baseball. La langue parlée ne parlait donc pas de... nous parlions de perlage, si c'était ce que nous faisons, nous parlions de fabrication de mocassins, si c'était ce que nous faisons. Mais si vous ne faisiez pas ces choses... j'ai grandi avec une bonne dose de terminologie agricole parce que mon père était agriculteur, d'autres, que ce soient ses parents ou son grand-père faisaient beaucoup de chasse, beaucoup de pêche. Oui. Ces deux activités-là, oui, correspondaient en quelque sorte à l'idée que les gens se faisaient de la culture autochtone, des modes de vie autochtones, mais il y avait aussi des Nishnaabeg qui travaillaient dans les mines. Nous avons un terme pour l'exploitation minière. Nous avons un terme pour la grève.

Euh, cela fait partie de l'exploitation minière! Existe-t-il des termes ojibwés pour le hockey et le baseball, pour désigner l'équipement, les règles du jeu, etc.?

Oui, certains termes, pour certains d'entre eux, mais pas pour tous, vous savez, c'est comme quand vous marquez un but, nous avons un verbe pour cela, être touché, aussi. Mais vous pouvez en parler. C'est comme, qui a gagné? Oui. « Oh, ils ont été battus. Oh, ils se sont fait avoir. » Les deux types de verbes sont présents dans le vocabulaire. J'ai créé un manuel et... c'est pourquoi quand j'enseignais, je disais, je ne vais pas vous dire d'apprendre ces 10 ou 15 ou 20 verbes d'ici la fin de ce cours. Vous utilisez les verbes qui sont importants pour vous. Je vais simplement vous montrer les structures pour vous permettre, pour vous aider à parler de tout ce qui est plus pertinent pour vous, de vos préférences. Si vous me laissez définir les verbes à apprendre, vous allez apprendre un tas de choses sur le patinage artistique ;, parce que c'est ce que je préfère regarder!

Mais d'après ce que je vois dans les documents que j'ai pu voir pour la maternelle à la 12e année, le contenu est axé sur... Il n'inclut généralement pas ces autres aspects de la vie. C'est le terme pour désigner l'*ours*, le *bouleau*, l'*écorce de bouleau*, les *bouleaux*, etc. Encore une fois, et c'est là que les étudiants qui ont fait des remarques sur la base de la liste de mots, c'est là que cela entre en jeu, ils peuvent dire « Oh oui, je connais ce terme et je connais ce terme », mais pouvez-vous communiquer quelque chose à ce sujet? Ma notion d'apprentissage linguistique consiste à aider les apprenants à donner un sens à la langue, à communiquer, à l'utiliser dans la communication réelle de tous les jours.

Oui, oui. Pour qu'une langue soit, pour...

...pour la revitaliser, se la reconquérir ou...

En effet, pour qu'elle soit vivante, il faut pouvoir l'utiliser!

Oui, vous pouvez consulter le dictionnaire et mémoriser tous les termes et la langue, mais pouvez-vous en faire quelque chose en termes de communication?

Tout à fait. Et pouvez-vous l'adapter à votre situation quotidienne? Vous ne travaillez pas nécessairement avec de l'écorce de bouleau, mais vous avez peut-être besoin d'une rame de papier pour imprimante.

Oui. Oui. Et l'assemblage courtepointe est une activité qui intéresse certaines femmes de Wiki. Ce sont surtout des femmes, au cas où quelqu'un penserait que je suis sexiste, non, c'était une activité pratiquée surtout par des femmes. Euh, oui. Ma mère pratiquait l'assemblage courtepointe. J'espère m'y mettre maintenant que je suis à la retraite et nous avons un verbe pour ça, *badakiiga`ige*. Nous pouvons parler d'une couverture qui est si belle, nous pouvons dire qu'une personne est un si bon courtepointier ou une bonne courtepointière, si cela vous intéresse, vous connaissez les structures et vous pouvez parler d'assemblage courtepointe, si vous voulez.

Euh, oui. C'est pourquoi je trouve problématique la façon dont le lien linguistique et culturel est souvent interprété dans le cadre de l'élaboration des programmes d'études, pour l'enseignement de la maternelle à la 12^e année.

Bien sûr, du point de vue des étudiants, si un étudiant suit le cours, ce n'est pas seulement pour se sentir plus enraciné dans son identité individuelle. Et quand ont-ils voulu s'enraciner davantage dans leur identité autochtone? Bien entendu, une partie intégrante de ces racines est la question de savoir d'où nous venons historiquement en tant que peuple, qui étions-nous avant l'arrivée des Blancs, avant le colonialisme. Il est tout à fait logique que ce type d'approche soit attrayant. Elle répond à leurs besoins d'apprentissage plus généraux. Je ne suis pas sûre que d'apprendre seulement la langue est logique. L'apprentissage fait partie de leur projet individuel et il va les aider à se relier à qui ils sont.

Aujourd'hui, l'internet propose quelque chose d'intéressant. ; Nous pouvons former des communautés des internautes. Surtout aujourd'hui avec Zoom, qui est une autre sorte de nouveau domaine à explorer. C'est possible! Parce que, surtout maintenant, comme je l'ai mentionné, ces apprenants vraiment passionnés qui m'envoient parfois des courriels pour me poser des questions à propos de la langue et qui me les envoient dans la langue, bien sûr ils font des erreurs parce qu'ils ne maîtrisent pas la grammaire à 100%. Lorsque nous apprenons la grammaire, nous apprenons en quelque sorte les structures de base qui semblent déterminer la structure correcte d'une phrase. Quelle que soit l'autorité qui décide la justesse de la structure de la phrase. Sur le plan conversationnel, qui s'en soucie? Tout ce qui vous préoccupe, c'est de savoir si vous vous faites comprendre par la personne à qui vous parlez. Oui. De petites erreurs grammaticales, ;qui ne sont pas conformes aux exemples présentés dans un livre de grammaire et qui apparaissent un peu partout, mais vous les laissez faire. Même avec ces erreurs, ce que vous dites est toujours logique. Donc nous échangeons par courriel. Oui.

Vous avez fait un appel Zoom et leur avez simplement parlé des questions?

Oui, exactement. Oui. Et les gens pourraient former une communauté en communiquant uniquement par Zoom. Comme autrefois, lorsque nous vivions tous dans la communauté, vous alliez frapper à la porte de quelqu'un lorsque vous n'aviez pas grand-chose à faire dans l'après-midi et vous passiez le voir, pendant deux ou trois heures.

C'est l'autre aspect de la question : qu'est-ce qu'une communauté? Lorsque j'étais petite, il y avait la famille, il y avait les voisins et le fait d'appartenir à une Première Nation, je l'ai appris plus tard, beaucoup de nos voisins étaient des parents... cet homme était le cousin au deuxième degré de la génération de mon père. C'est pour ça qu'ils passaient autant de temps ensemble. Ils n'étaient pas seulement amis, vous savez.

Ces apprenants viennent de différentes communautés. Ils n'ont pas grandi ensemble. Leurs familles ne vivaient pas ensemble, dans la même communauté. Ils doivent donc créer une nouvelle sorte de communauté. Il ne s'agit pas tant d'un lien de sang. Oui. Donc c'est très intéressant d'extrapoler. D'accord. À quoi ressemblera l'expression verbale de la communauté nishnaabemwin dans quinze ans et comment sera-t-elle composée?

Parce que les locuteurs qui pourraient être des ressources pour les apprenants de langues, premièrement dans de nombreuses communautés, il n'y en a plus, dans certaines communautés, il n'y en a qu'une poignée, peut-être quatre ou cinq, donc comme vous l'avez mentionné plus tôt, si certains étudiants ont l'occasion d'entendre la langue en dehors de la salle de classe... ;pour de nombreux apprenants, de nombreux apprenants nishnaabe, ce n'est pas le cas. ;Ils ne vivent tout simplement pas dans un foyer ou s'ils vivent à Toronto et que leur grand-mère vit à North Bay ou ailleurs, ils ne sont pas régulièrement en contact avec elle.

J'ai donc l'impression que la langue peut survivre. Je veux dire que, idéalement, nous voulons qu'elle survive en tant que langue parlée, mais une langue peut aussi survivre en tant que langue écrite. Vous savez, par exemple, nous pouvons lire Shakespeare. Ce n'est peut-être pas notre idéal de l'anglais, mais pour certaines personnes, ce sera peut-être leur seul lien, dans 10, 15 ou 20 ans, avec la langue de leur peuple. Si c'était le cas, si nous l'écrivions de plus en plus.

Donc, nous avons heureusement un système d'écriture ; qui a été conçu par un linguiste, par Fiero. C'est son système qui a été adopté lorsqu'ils ont créé le programme d'instructeurs en langues autochtones, je crois que c'était à l'University of Western Ontario, mais très tôt, à l'époque. Mais à un moment donné, relativement tôt, le programme a été transféré à l'Université Lakehead. Et c'est là qu'il est depuis que je suis arrivée à l'Université de Sudbury et j'entendais parler de gens qui partaient en formation pour enseigner la langue. C'est donc ce que les étudiants en pédagogie apprennent et c'est assez simple.

Il marque les voyelles longues, et je pense que le consensus linguistique est que c'est vraiment utile pour une langue comme l'ojobwé, en raison de sa nature polysynthétique, qui peut avoir des mots tellement longs, qu'il faut savoir quelles syllabes reçoivent l'accent. Aussi, les voyelles longues sont toujours accentuées, avec l'accent primaire. Les voyelles brèves, d'après l'analyse de Piggott, sont non accentuées lorsque nous ajoutons

certaines morphèmes. Et le sh-, la syllabe à voyelle brève, se retrouve à un endroit particulier dans les mots. Il a brillamment découvert qu'il y a une empreinte métrique et que les voyelles brèves sont disposées par paires. Et encore une fois, la magie à propos d'une langue c'est que ces rythmes évoluent de manière organique. ; J'essaie de trouver un exemple en nishnaabemwin. Ce n'est pas grave, si je pense à un exemple, je le mentionnerai. ; Mais c'est comme lorsque la forme du mot a changé, oui. Oh, avec les paires de voyelles brèves, c'est la deuxième paire qui a tendance à prendre l'accent. C'est le deuxième de la paire, si je me souviens bien, mais quoi qu'il en soit, il y a une logique phonologique à cela.

Et cela se reflète dans le système d'écriture?

Oui et non. Cela dépend de la communauté et de l'idée que l'auteur se fait de ce qu'il entend, et puis l'autre chose, c'est dû à la façon dont nous formons les phrases, pas avec des pronoms séparés, des marqueurs de temps séparés, comme des verbes auxiliaires, et puis le verbe c'est comme, c'est comme s'il n'y avait qu'un seul mot.

Ce qui ne s'est pas produit, c'est qu'en raison des contraintes de temps auxquelles sont soumis les enseignants de la maternelle à la 12e année, nous sommes très dispersés en Ontario et nous n'avons jamais eu l'occasion de nous réunir pour une série de séances intensives afin de déterminer comment nous allons appliquer le système exactement à des discours plus longs. Il est relativement facile de l'appliquer à des listes de mots isolés, même pour un mot court comme *mko*, les apprenants, en fonction de leur professeur ou du petit livret qu'ils utilisent de l'Ojibwe Cultural Foundation ou d'un autre organisme.

Vous verrez le mot pour *bear, mko* (ours) écrit de trois manières différentes. M K O comme je l'écrirais, *mko*, et M A K W A comme je l'ai aussi vu, *makwa*, et puis peut-être M A K O selon une autre source. Il est donc très difficile pour les étudiants de savoir quelle est l'orthographe correcte. Et je leur disais que j'étais désolée, mais que toutes ces formes étaient correctes.

Cette orthographe est la manière dont je prononce le mot personnellement, c'est-à-dire de la manière dont il sortait de la bouche de ceux avec qui j'ai grandi. Le défi serait donc, lorsque nous disons que nous avons besoin de plus de ressources, que tout le monde décide de la manière dont nous allons l'aborder. Mais comment prendre une décision quand la manière varie au sein de la communauté et la dernière chose que chacun d'entre nous, je pense, veut faire c'est de se proclamer comme « je suis l'équivalent de l'Académie française ».

« C'est moi qui décide de ce qui est correct! »

Aucun d'entre nous ne veut faire cela. Les gens diront alors que les Aînés sont notre autorité, nos experts. Mais parmi les Aînés, encore une fois, beaucoup d'entre eux n'écrivent pas beaucoup. Et il y a aussi un autre aspect, c'est la résistance à l'écriture, la notion que nous ne devrions pas écrire nos langues. Certaines personnes vont... par le passé, j'ai entendu certaines personnes attribuer une sorte de dimension spirituelle à ça. C'est comme si nos langues et notre Créateur n'avaient pas voulu que notre langue soit écrite. Elle a toujours été orale, elle doit

donc le rester. Encore une fois, cela fonctionnait bien lorsque c'était tout ce que nous entendions. Mais l'anglais s'est immiscé et ainsi de suite.

> *Donc, si vous voulez préserver la langue...*

Nous avons trouvé, du moins j'ai trouvé, certains d'entre nous ont trouvé l'écriture très utile. Voilà où nous en sommes. Et les enseignants en tout cas, connaissent la double écriture, le système de double voyelle. Ils n'ont aucun problème à l'utiliser, mais pour certains Aînés, c'est du charabia.

Encore une fois, de la maternelle à la 12e année, leurs possibilités d'écrire la langue sont très limitées parce qu'ils écrivent pour des apprenants d'un niveau rudimentaire. J'écris de façon plus large parce que je lis pour des apprenants dont j'anticipe que les préférences sont très variées. Je dois donc écrire sur différents sujets. Bien que j'écrive un peu sur le patinage artistique, j'écris également des exemples de dialogues sur le hockey, parce que le hockey est un sujet très important. Est-ce que vous avez entendu parler de la Little Native Hockey League (« petite LNH »)?

Non, je n'en ai pas entendu parler!

C'est un grand événement! Il y a toujours un exode des communautés nishnaabe, pas seulement les Nishnaabeg, mais aussi les Cris, les Mohawks et les Haudenoshonee. L'édition de cette année est organisée à Brampton. Mais l'hôte change à chaque fois, il y a un roulement. Euh, oui. Le hockey pour mineurs est une activité importante. Toutes ces Premières Nations envoient des équipes pour participer à la petite LNH! Ça fait donc naturellement partie de nos discussions. C'est comme, oh, est-ce que votre petit-fils participe à la compétition de la petite LNH... est-ce que son équipe a gagné... est-ce qu'ils ont gagné, etc.? J'essaie aussi de couvrir d'autres sujets que le sport, comme le cinéma, qui ne regarde pas de films de nos jours?

Le fait de devoir faire ça, de créer ce genre de textes, m'a permis de m'entraîner à appliquer ce système de double voyelle et ma décision est de faire savoir aux élèves que j'épelle ces mots de la manière dont je les entends selon la façon dont ils ont été prononcés par les personnes auprès de qui j'ai grandi.

C'est donc l'autre défi à relever. Si je pars du principe que la langue va survivre en grande partie en tant que langue écrite. Je ne sais pas si beaucoup d'autres personnes envisagent la revitalisation de la langue de cette manière, je pense que beaucoup, la plupart semblent encore attachées à l'idéal de « la langue va continuer à être parlée comme nous l'avons toujours parlée ». Comme moi je pense, d'accord. Oui, ce serait formidable. Mais pour certaines personnes, certaines personnes sont douées pour la lecture, et la littérature complète ce que nous entendons à la télévision et dans les films, la littérature est un aspect d'une culture. Donc, si nous voulons préserver la langue, préservons-la également de cette manière, sans nous concentrer uniquement sur l'oral.

Oui, c'est vrai. Il s'agit donc de l'aspect alphabétisation. S'ils doivent disposer de ressources écrites qui seront utiles aux apprenants d'une deuxième langue, il serait bon qu'ils puissent tous les utiliser de manière

systematique. Voilà les points sur lesquels, idéalement, nous aurions dû nous accorder nous les enseignants, si nous avons eu le temps depuis 1972, de nous concerter, d'avoir l'occasion d'échanger assez longuement, assez souvent, avant d'entrer dans une salle de classe. Bien sûr, comme les théories de l'enseignement des langues évoluent, il aurait fallu ajuster ce que nous faisons, mais au moins, nous aurions eu une bonne et solide base de départ, plutôt que de simplement jeter les locuteurs dans leurs salles de classe individuelles partout en Ontario. Voilà, vous allez enseigner une langue.

Et, oui, le ministère a élaboré un programme qui a été révisé il y a plusieurs années. J'ai participé à l'atelier de révision et j'ai été consternée parce qu'il n'y avait pas grand-chose à voir avec l'utilisation réelle de la communication. Il était très structuré sur le plan grammatical, ce qui montre son origine : à l'époque, la méthode de grammaire et traduction était une façon courante d'enseigner une langue et au fil des années, ils se sont dit, d'accord, ;ce n'était pas la meilleure façon de procéder. Il y a d'autres moyens que nous devrions essayer et expérimenter. Et ils ont trouvé plusieurs autres moyens.

;

CHAPITRE 10 : VARIATIONS ET CHANGEMENTS LINGUISTIQUES

Ce chapitre explore la variation sociolinguistique et la manière dont elle a été analysée. Nous nous familiariserons avec le concept de variation linguistique, nous verrons comment analyser des données dans une perspective sociolinguistique variationniste et nous étudierons certains des principaux facteurs sociaux qui sont en corrélation avec la variation sociolinguistique.

Lorsque vous aurez terminé ce chapitre, vous pourrez :

- Expliquer la différence entre la variation interlinguistique et la variation sociolinguistique
- Définir les concepts importants de la sociolinguistique
- Reconnaître les variables linguistiques dans les données linguistiques
- Aborder les principales conclusions de la sociolinguistique variationniste
- Interpréter des modèles de base de données sociolinguistiques quantitatives à partir de graphiques

10.1 QU'EST-CE QUE LA SOCIOLINGUISTIQUE VARIATIONNISTE?

Pourquoi certains anglophones canadiens terminent-ils leurs phrases en disant *eh* alors que d'autres emploient *right*? Dans quels contextes une personne est-elle plus susceptible d'utiliser *eh* ou *right*? Quels types d'informations pouvons-nous obtenir à propos d'une personne si nous l'entendons dire *eh* ou *right*? Et qu'en est-il pour *innit*? ; Ces schémas ont-ils changé au fil du temps? ; Ces questions appartiennent au domaine de la **sociolinguistique variationniste**, une approche méthodologique et analytique visant à comprendre la relation entre la langue et son contexte d'utilisation. ; Cette science se nomme la « sociolinguistique », car les facteurs sociaux et linguistiques (par exemple, grammaticaux, structuraux, articulatoires) sont d'une importance égale. Contrairement à de nombreuses approches formelles de la langue qui se concentrent sur une grammaire idéalisée (parfois appelée la « compétence »), la sociolinguistique se concentre sur l'analyse de la langue telle qu'elle est utilisée concrètement (parfois appelée la « performance »). ; La sociolinguistique est dite *variationniste* parce qu'elle porte sur la nature *variable* de la langue en usage. ; Dans ce chapitre, nous verrons comment la sociolinguistique variationniste est mise à profit pour analyser l'interaction entre la variation linguistique, le développement des systèmes linguistiques et la signification sociale du langage. Au chapitre 2, certaines questions sociolinguistiques sont étudiées plus en profondeur.

10.2 VARIATIONS LINGUISTIQUES

Il existe des variations considérables dans les langues : à la fois au sein d'une même variété linguistique et entre les différentes variétés. Nous verrons quelques exemples de ces deux types de variation et je présenterai l'un des concepts centraux utilisés dans la sociolinguistique variationniste : la variable linguistique.

Toutes les langues présentent des variations

De nombreuses approches linguistiques de l'étude de la langue s'intéressent à la variation linguistique. Comme vous l'avez lu dans d'autres chapitres, les théories sur le fonctionnement du langage reposent sur des preuves obtenues en comparant la façon dont une chose est dite ou signée dans deux ou plusieurs langues, dialectes ou variétés différentes.

Langue, dialecte, variété. ; Dans le langage courant, le terme **dialecte** est utilisé pour désigner les façons de parler que les gens perçoivent comme inférieures à la norme, de moindre qualité, associées à la classe ouvrière, non prestigieuses, isolées géographiquement, ou comme une dérivation ou une aberration par rapport à une version « standard » de la langue. La réalité linguistique est que tout le monde a un dialecte. Plutôt que de considérer les langues et les dialectes de manière hiérarchique, les linguistes considèrent les dialectes comme des subdivisions d'une langue. Les linguistes parlent parfois du « dialecte standard », mais il est important de souligner qu'aucun dialecte, pas même ce que nous pourrions appeler le « dialecte standard », n'est objectivement (linguistiquement) supérieur à tout autre dialecte de la langue. Un autre terme, « **variété** », n'a pas les mêmes connotations négatives que « dialecte », et c'est pourquoi nous l'utiliserons généralement pour désigner les subdivisions d'une langue dans ce chapitre.

Prenons par exemple ces phrases islandaises et danoises (1) et (2). Les deux phrases ont la même signification.

	Ég	(*ekki)	spurði	ekki	[af; hverju	Péter	(*ekki)	hafði	ekki	lesið	hana]
(1)	I (je)	(*NEG)	asked (demandé)	NEG	[why (pourquoi)	Peter	(*NEG)	had (avait)	NEG	read (lu)	it]
	‘I didn’t ask [why Peter hadn’t read it]’ (Je n’ai pas demandé [pourquoi Peter ne l’avait pas lu]) (islandais)										

	Jeg	(*ikke)	spurgte	ikke	[hvorfor	Peter	ikke	havde	(*ikke)	læst	den]
(2)	I (je)	(*NEG)	asked (demandé)	NEG	[why (pourquoi)	Peter	NEG	had (avait)	(*NEG)	read (lu)	it]
	« I didn’t ask [why Peter hadn’t read it] » (Je n’ai pas demandé [pourquoi Peter ne l’avait pas lu]) (danois)										

Il est évident que certains éléments lexicaux et morphèmes diffèrent entre (1) et (2) – comme nous pouvons nous y attendre étant donné qu’ils proviennent de deux langues différentes. En même temps, nous pouvons observer des similitudes entre elles, ce qui est normal puisque ces deux langues sont très proches (elles sont toutes deux des langues germaniques du Nord). Une différence syntaxique entre les deux exemples est l’ordre du marqueur de négation et du verbe principal dans la proposition enchâssée (*hafði ekki* « have not » (n’a pas) en islandais et *ikke havde* « not have » (ne pas avoir) en danois). Si nous examinons ces données comme un syntacticien, nous pourrions regarder (1) et (2) et utiliser les deux ordres de mots différents (c.-à-d. VERB-NEG vs. NEG-VERB) comme preuve dans une analyse de l’élévation du verbe. ; C’est ce que nous appelons la **variation interlinguistique** : différentes manières de faire la même chose dans différentes langues ou variétés.

Mais au sein d’une même langue ou variété – ou même d’une même personne – la réalisation spécifique de structures abstraites (comme l’ordre des mots) peut varier. ; Prenons l’exemple du couplet rimé (3) de *Roméo et Juliette* de Shakespeare (386, 670).

(3)	Juliette :	Saints do not move, though grant for prayers sake. (Les saints ne bougent pas, quoiqu’ils exaucent les prières qui leur sont faites.)
	Roméo :	Then move not while my prayers effect I take. (Alors ne bougez pas, tandis que je vais goûter le fruit de ma prière.)

L’exemple (3) présente la même variation de l’ordre des mots que les exemples (1) et (2), mais ici, les deux façons différentes de faire la même chose apparaissent dans la même langue! Et bien qu’elles soient techniquement

prononcées par deux personnages différents, les deux phrases ont été écrites par la même personne! Cela n'est pas si surprenant, car l'anglais moderne naissant permettait les deux options : un ordre VERB-NEG à la manière de l'islandais et de Roméo et un ordre NEG-VERB à la manière du danois et de Juliette (avec l'utilisation de « do », voir le chapitre 6 et le [chapitre 14](#)). [Dans ce couplet rimé, nous voyons une **variation sociolinguistique** : deux ou plusieurs façons de faire la même chose au sein d'une langue, d'une variété et d'un individu.](#)

Qu'est-ce qu'une variable linguistique?

Lorsque nous abordons la langue dans une perspective sociolinguistique variationniste, nous appelons **variable linguistique** les choix entre un ensemble d'options qui signifient la même chose. Les options individuelles que les gens choisissent au cours de l'utilisation de la langue sont appelées **variantes**. ; Les variables linguistiques existent dans toutes les langues et variétés, dans toutes les modalités et dans tous les domaines du langage, de la phonétique à la pragmatique. Une variable linguistique est un ensemble abstrait; il n'y a rien dans le monde que nous puissions pointer du doigt et dire « hé, c'est une variable linguistique! ». Nous ne voyons ni n'entendons la variable abstraite que comme l'une de ses variantes concrètes. Examinons quelques exemples de variables linguistiques provenant de différentes langues et de différents domaines linguistiques.

[Dans la langue des signes australienne, la langue des signes néo-zélandaise \(NZSL\) et la langue des signes américaine \(ASL\), certains signes qui sont, de façon normative, situés sur le front, comme KNOW \(SAVOIR\), THINK \(PENSER\) et NAME \(NOMMER\), ont un emplacement variable : sur le front ou abaissé près de la joue \(Bayley, Schembri et Lucas 2015\). Vous pouvez voir ces deux variantes en Auslan/NZSL dans la figure 12.1 et regarder une vidéo sur ce lien en langue ASL.](#)

Variantes Auslan et NZSL pour NAME

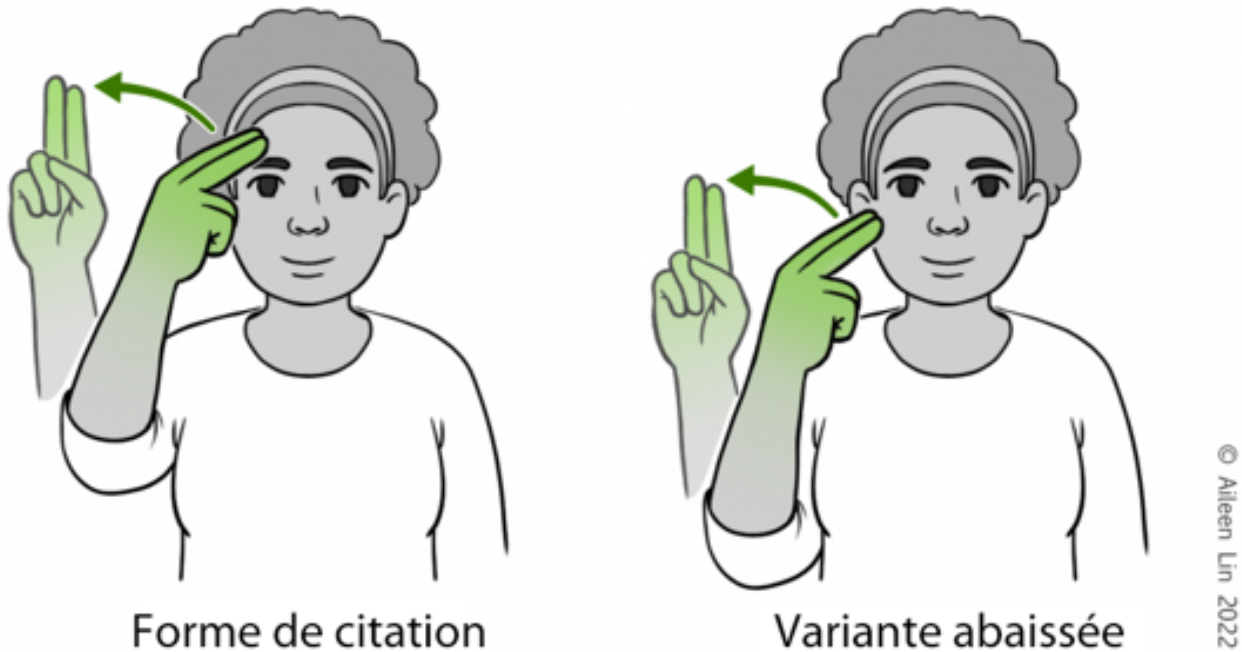


Figure 10.1 : Deux variantes de NAME en Auslan/NZSL (d'après Bayley, Schembri et Lucas 2015).

Il s'agit d'un exemple de variation phonétique-phonologique avec des variantes qui diffèrent en ce qui concerne un paramètre articulatoire (dans ce cas, l'emplacement). Un autre type de variable phonétique-phonologique concerne la variation entre la présence et l'absence d'un segment sonore. En mandarin de Pékin, les syllabes ouvertes (c'est-à-dire les syllabes sans coda) peuvent être rhotacisées (c'est-à-dire produites avec une coda rhotique). Par exemple, le mot qui signifie « sac » peut être prononcé avec la variante syllabique ouverte (包 *bao* [paw]) ou la variante coda rhotique (包儿 *baor* [pawr]) (Zhang 2008). Nous trouvons également des variables linguistiques dans le domaine morphophonologique des langues. ; L'anglais international contient une alternance catégorielle avec l'article indéfini entre *an* et *a*, *an* se produisant avant une voyelle et *a* se produisant ailleurs (en comparaison *an apple* vs *a pineapple*). Cependant, dans l'anglais londonien contemporain, en particulier chez les jeunes immigrants de couleur, le contexte pré-vocalique présente une variation entre *an* et *a*; *an apple* [ənæpl] et *a apple* [əʔæpl] sont toutes deux possibles (Gabrielatos, Torgersen, Hoffmann, et Fox 2010).

Nous pouvons également trouver des variables morphosyntaxiques dans les langues. En inuktitut du nord de l'île de Baffin, les constructions transitives peuvent se produire de manière variable avec un alignement ergatif ou anti-passif. Ces types d'alignement diffèrent quant au cas morphologique des arguments et du type d'accord qui apparaît sur les verbes. Avec l'alignement ergatif, comme dans (4a), l'objet est marqué par le cas absolu (qui apparaît comme un morphème nul $-\emptyset$) et le verbe s'accorde à la fois avec le sujet et l'objet (qui apparaît

comme le morphème *-jara*). Avec l'alignement anti-passif, comme dans (4b), l'objet est marqué par un cas oblique (il apparaît avec le morphème *-mit*) et le verbe s'accorde uniquement avec le sujet (qui apparaît comme le morphème *-vunga*) (Carrier 2020).

	surusiq-∅	taku-jara	
(4a)	child-ABS	voir-PART.Sub1SG.Obj3SG	
	« I see a child » (Je vois un enfant) (inuktitut du nord de l'île de Baffin)		

;

	naarraajim-mit	taku-vunga	
(4b)	frog-MOD.SG (grenouille)	voir-IND.Sub1SG	
	« I see a frog » (Je vois une grenouille) (inuktitut du nord de l'île de Baffin)		

Les langues peuvent également avoir des variables linguistiques avec des variantes qui diffèrent de multiples façons, dans différents domaines. Par exemple, en tagalog, le sens des adjectifs peut être intensifié avec plusieurs variantes qui diffèrent sur le plan lexical, morphologique et morphosyntaxique de chaque autre variante, comme dans (5) (Umbal 2019).

	sobra -ng	sakit	ng	tainga	ko	
(5a)	INT-LINKER	painful (douloureux)	GEN	ear (oreille)	1p.sg.pos	
	« My ears are ; very painful » (Mes oreilles sont ; très douloureuses) (Tagalog)					

	bagay	na	bagay	sa	iyo	
(5b)	suitable (convenable)	NA	suitable (convenable)	DAT	2p.sg	
	« It is ; very suitable for you » (Cela vous convient ; parfaitement) (Tagalog)					

	napaka -ganda	ng	<i>transit</i>	natin	dito
(5c)	INT -beautiful	GEN	transit (traversée)	1p.pl.pos	ici
	« Our transit here is ; very beautiful » (La traversée ici est ; très belle)(Tagalog)				

	ang	liit	ng	<i>opportunity</i> (occasion)
(5d)	NOM	small (peu)	GEN	opportunity (occasion)
	« The opportunity is very small » (lit. “how small of an opportunity”) (Il y a très peu d’occasions) (Littérale : Quelle petite occasion)			

Une variante, en (5a), utilise un morphème libre *sobra* (similaire à l’anglais *very*, *really* etc.). La reduplication de l’adjectif en (5b) et l’affixation du morphème *napaka* (5c) sont deux variantes morphosyntaxiques. Enfin, la construction exclamative de (5d) est une quatrième variante syntaxique.

Il ne s’agit là que de quelques exemples de variables linguistiques dans différentes langues et dans différents domaines linguistiques. Toutes les langues présentent des variations de ce type dans les différentes parties de la grammaire d’une langue.

Qu’est-ce qui *n’est pas* une variable linguistique?

Quel que soit le domaine de la langue dans lequel une variable linguistique existe, les variantes « font la même chose » d’une manière ou d’une autre. Cela devrait vous donner une bonne idée de ce qu’est une variable linguistique, mais avant de continuer, il est important de souligner quelques concepts linguistiques qui sont similaires à des variables linguistiques, mais qui n’en sont pas : 1) les synonymes et 2) les alternances catégorielles.

Les synonymes sont un concept souvent confondu avec les variables linguistiques, et pour cause : certains synonymes peuvent être des variables linguistiques, mais pas tous! Les synonymes sont des paires ou des ensembles de mots qui partagent le même sens ou un sens similaire, notamment *car*, *automobile*, *ride*, *horseless carriage*, *jalopy*, *hooptie* et *paddock basher*, qui désignent tous en anglais ces véhicules à quatre roues et à moteur que de nombreuses personnes conduisent. Ces options semblent certainement être deux ou plusieurs façons de faire la même chose, mais il faut savoir que les différents synonymes ne sont généralement pas interchangeables comme le sont les variantes des variables linguistiques. Comme nous l’avons vu au [chapitre 7](#), les langues n’ont que très peu de **synonymes absolus**. Les différentes options peuvent avoir des connotations

ou des significations sociales différentes qui rendent une option beaucoup plus appropriée qu'une autre. Par exemple, *jalopy*, *hooptie*, et *paddock basher* indiquent que le véhicule est vieux ou délabré; « char » peut être utilisé dans des contextes informels et « automobile » dans des contextes formels. Certaines options peuvent également n'apparaître que dans des variétés régionales ou sociales particulières. Par exemple, *jalopy* est un terme anglais nord-américain plus ancien (il est utilisé à plusieurs reprises dans *On The Road* de Jack Kerouac, écrit à la fin des années 1940), *hooptie* est typiquement associé à l'anglais des Noirs (il a fait l'objet de la chanson hip-hop « My Hooptie » de Sir Mix-a-Lot en 1989), et *paddock basher* est un terme que nous ne trouvons principalement qu'en Australie, qui désigne une voiture qui ne convient que pour circuler dans le champ d'un agriculteur (qui, sans coïncidence, est appelé *paddock* dans ce pays). Certaines de ces options sont devenues obsolètes : aujourd'hui, vous n'entendrez peut-être parler de *horseless carriage* (voiture sans chevaux) que si vous regardez une série télévisée comme *Downton Abbey*. En raison des connotations différentes ou des usages régionaux et sociaux limités, les synonymes de ce type ne sont généralement pas interchangeables de la même manière que les variables linguistiques. Cependant, ils peuvent parfois l'être! Si le choix entre les options varie systématiquement en fonction de contraintes sociales et/ou linguistiques, les synonymes peuvent être analysés comme des variables linguistiques. Par exemple, en anglais, les adjectifs d'évaluation positive comme *cool*, *awesome*, *sick*, *neat* et *great* se sont révélés être en corrélation avec les contraintes linguistiques et sociales (Tagliamonte et Pabst 2020).

Comme vous l'avez déjà vu dans les chapitres précédents, les langues sont pleines d'**alternances catégorielles** (par exemple, les règles phonologiques abordées au [chapitre 4](#)). Les alternances catégorielles sont un deuxième concept qui peut être facilement confondu avec les variables linguistiques. Maintenant, il est vrai que les alternances catégorielles représentent des variations au sein d'une langue et les options sont en effet deux ou plusieurs façons de faire la même chose. Cependant, ils dépendent strictement du contexte linguistique dans lequel ils apparaissent. En d'autres termes, le choix entre les options est **déterministe**. Une règle linguistique de Canadian Raising (le noyau des diphtongues /aɪ/ et /aʊ/ est élevé à [ʌ] devant les consonnes non voisées) en anglais canadien est un exemple d'alternance catégorielle : si nous savons quel phonème vient après la voyelle, nous savons si le noyau sera [a] ou [ʌ]... c'est prévisible! Cela diffère des variables linguistiques, car une variable peut être réalisée sous ses différentes variantes *même dans des contextes linguistiques identiques!*

Cela dit, même si les variables linguistiques ne sont pas déterministes, elles ne sont pas non plus aléatoires! Les variables linguistiques sont plutôt de nature **probabiliste**. Pour reprendre les termes de l'une des études fondatrices de la sociolinguistique variationniste, l'hétérogénéité est *ordonnée* (Weinreich, Labov et Herzog 1968 : 100). Le choix entre différentes variantes d'une variable linguistique est soumis à des probabilités compte tenu de nombreux **facteurs de conditionnement** possibles (également appelés **contraintes**). Comme pour les alternances catégorielles, ces facteurs de conditionnement peuvent inclure des aspects du contexte linguistique. Pensez donc à l'exemple (6).

(6) I'm *fishin'* this *morning* (Je pêche ce matin).

Vous avez probablement remarqué que les mots comme *fishing* et *morning* qui se terminent par *-ing* se prononcent parfois comme [ɪn] au lieu de [ɪŋ]. C'est une autre variable linguistique! Comme toutes les variables linguistiques, le choix entre [ɪn] et [ɪŋ] n'est pas aléatoire. Dans la plupart des variétés de l'anglais, la variante [ɪn] est plus susceptible de se produire dans les verbes (comme *fishin'*) que dans les noms (comme *morning*). C'est un facteur de conditionnement pour cette variable! Cependant, l'aspect *socio-économique* de la sociolinguistique variationniste – et la raison pour laquelle l'analyse des variables linguistiques est si importante dans ce domaine – réside dans le fait que ces facteurs de conditionnement comprennent également des facteurs sociaux. En d'autres termes, le fait qu'une personne utilise [ɪn] ou [ɪŋ] à un moment donné dépend de faits sociaux concernant le locuteur/signeur, ses **interlocuteurs** (les autres personnes participant à la conversation) et d'autres aspects du contexte socioculturel de l'interaction. En comptant et en quantifiant les variantes d'une variable linguistique, il est possible de découvrir des faits sociaux, en plus des faits linguistiques.

Source de contraintes linguistiques. Vous vous demandez peut-être... d'où viennent ces contraintes linguistiques sur la variation? ; Pourquoi [ɪ n] a-t-il plus de chances d'apparaître dans un verbe que dans un nom? Ces contraintes ont de nombreuses sources différentes selon les variables, mais certaines sont enracinées dans des modèles structurels historiques trouvés dans des versions antérieures du langage. Croyez-le ou non, il est prouvé que la raison pour laquelle les anglophones sont plus susceptibles d'utiliser [ɪ n] dans un verbe que dans un nom aujourd'hui remonte à un modèle du vieil anglais, parlé entre le 5e et le 11e siècle de notre ère! Le morphème moderne *-ing* fut le résultat de la coalescence (ou fusion) de deux morphèmes grammaticaux différents, présents en vieil anglais: *-ende*, qui marquait le participe présent (*I am teaching today* > vieil anglais *tæcende*) et *-ung* le marqueur verbal-nom (*Teaching is fun* > vieil anglais *tæcung*). Au cours de la période du moyen anglais, ces deux morphèmes ont commencé à fusionner pour former *-ing*, mais la nasale alvéolaire que nous trouvons dans le marqueur du participe présent du vieil anglais est restée en place en tant que variante! Avec la fusion des morphèmes, les gens ont perdu la trace de l'ancien modèle catégorique « alvéolaire dans les verbes et vélaire dans les noms » et les deux variantes ont été utilisées pour les verbes et les noms. Toutefois, des traces de l'ancien modèle sont encore visibles sous la forme d'un facteur de conditionnement!

Il existe de nombreux types de variations linguistiques. Certaines variations distinguent les variétés les unes des autres (variation interlinguistique), tandis que d'autres variations existent au sein d'une même variété ou d'une même personne (variation sociolinguistique). ; La variation au sein d'une même variété entre les variantes de ce que nous appelons les variables linguistiques est soumise à la probabilité de facteurs de conditionnement sociaux et linguistiques qui favorisent ou défavorisent certaines options.

;

Références

Bayley, R., Schembri, A., and Lucas, C. (2015). Variation and change in sign languages. In A. Schembri and C. Lucas (eds.); *Sociolinguistics and Deaf Communities*. ;Cambridge University Press. pp. 61–94.

Carrier, J. (2017). The ergative-antipassive alternation in Inuktitut: Analyzed in a case of new-dialect formation. *The Canadian Journal of Linguistics / La revue canadienne de linguistique* ;62(4), 661-684. ;<https://www.muse.jhu.edu/article/678231>.

Gabrielatos, C., Torgersen, E. N., Hoffmann, S., & Fox, S. (2010). A Corpus-Based Sociolinguistic Study of Indefinite Article Forms in London English. *Journal of English Linguistics*, 38(4), 297–334. <https://doi.org/10.1177/0075424209352729>

Tagliamonte, S. A., & Pabst, K. (2020). A Cool Comparison: Adjectives of Positive Evaluation in Toronto, Canada and York, England. *Journal of English Linguistics*, ;48(1), 3–30. ;<https://doi.org/10.1177/0075424219881487>

Umbal, P. (2019). Contact-induced change in Heritage Tagalog: Evidence from adjective intensification. PhD generals paper: University of Toronto.

Weinreich, U., Labov, W., & Herzog, M. (1968). ;*Empirical foundations for a theory of language change*. University of Texas Press.

Zhang, Q. (2005). A Chinese yuppie in Beijing: Phonological variation and the construction of a new professional identity. *Language in Society*, ;34(3), 431-466. <https://doi.org/10.1017/S0047404505050153>

10.3 CHANGEMENTS LINGUISTIQUES

La langue est en constante évolution. Les locuteurs anglais d'aujourd'hui ne s'expriment pas comme les auteurs de *Beowulf* (vers l'an 700 de notre ère), des *Contes de Canterbury* (vers l'an 1400 de notre ère) ou de *Hamlet* (vers l'an 1600 de notre ère). Il en va de même pour les locuteurs japonais d'aujourd'hui qui ne s'expriment pas comme les auteurs des œuvres *Kojiki* (vers l'an 700 de notre ère) et *Dit du Genji* (vers l'an 1000 de notre ère). Bref, les locuteurs anglais et japonais d'aujourd'hui ne s'expriment pas de la même manière que ceux qui vivaient il y a un siècle, et même il y a à peine quelques décennies. L'anglais et le japonais – comme toutes les autres langues d'ailleurs – ont changé au fil du temps et continuent d'évoluer.

Le **changement linguistique** revêt une importance capitale pour la sociolinguistique variationniste, car la variation linguistique est inévitable lors de l'évolution d'une langue. Tous les anglophones ne se sont pas réveillés un bon matin au début du 16^e siècle en se disant : « Hé, vous savez quoi? À partir de maintenant, je pense que je vais mettre le marqueur de négation AVANT les verbes, comme dans les propositions enchâssées danoises, plutôt qu'après, comme dans les propositions enchâssées islandaises! » En réalité, le changement linguistique de *move not* à *do not move* s'est fait progressivement. Au fil du temps, les locuteurs ont graduellement commencé à utiliser la nouvelle formulation *do not* + VERBE plutôt que l'ancienne VERBE + *not*. Au cours de cette période, les deux options étaient possibles – les deux options étaient des variantes d'une variable linguistique. Parfois, nous observons une **variation stable**, c'est-à-dire que deux variantes ou plus sont présentes, mais l'une ne remplace pas l'autre. Ainsi, bien que tous les exemples de variation linguistique ne soient pas liés à un changement linguistique en cours, tous les exemples de changement linguistique en cours impliquent une période de variation sociolinguistique. L'étude des changements en cours fournit des informations sur le plan sociolinguistique, car ils témoignent de la présence de variables linguistiques. Cependant, le changement linguistique est tout aussi intéressant en soi, car il est étroitement lié à des facteurs sociaux et à l'évolution de la société.

Analyse d'un changement linguistique. La façon la plus évidente d'analyser un changement linguistique est sans doute d'examiner l'utilisation de la langue à une période donnée, puis de la

comparer à son utilisation à une autre période. Si des différences sont observées dans la fréquence d'utilisation des variantes d'une variable linguistique entre les données antérieures et les données plus récentes, cela indique clairement qu'un changement s'est produit ou est en train de se produire. Cette approche, qui consiste à examiner des données portant sur une même communauté à deux périodes différentes est appelée analyse en **temps réel**. Elle s'avère particulièrement utile lorsque des données plus anciennes sont disponibles. Mais qu'en est-il lorsqu'aucun ensemble de données antérieures n'est à disposition? Bonne nouvelle : il existe tout de même une méthode rigoureuse permettant d'analyser des changements linguistiques à partir de données provenant d'une seule période. Il est possible d'établir une comparaison entre les personnes plus âgées et les plus jeunes. Il s'agit de l'analyse en **temps apparent**, qui repose sur l'observation selon laquelle la grammaire des personnes se stabilise à la fin de l'adolescence. Cela signifie qu'en général nous utilisons pratiquement la langue de la même manière que nous le faisons vers l'âge de 18 ans. Nous pouvons certes apprendre de nouveaux mots après cet âge et adapter certains aspects de notre grammaire en fonction de la communauté dans laquelle nous vivons, mais dans l'ensemble, les schémas des variables linguistiques que nous avons à 18 ans nous suivront tout au long de notre vie. En examinant les schémas des variables linguistiques dans l'utilisation de la langue par des personnes d'âges différents, nous pouvons tirer des conclusions sur un changement linguistique.

Outre la différence entre la variation stable et le changement linguistique, les sociolinguistes distinguent également deux types de changement linguistique. Les **changements d'en dessus** sont des changements linguistiques qui se produisent au-delà du niveau de conscience sociale (c'est-à-dire que les utilisateurs de la langue en sont conscients). Un changement d'en dessus fait généralement référence à l'adoption d'une variante de prestige ou normalisée provenant de l'extérieur de la communauté. Un exemple classique de changement d'en dessus est l'importation de la prononciation distincte et marquée du son /r/ (*r-fullness*) dans l'anglais new-yorkais (Becker 2014). Du 18^e siècle au début du 20^e siècle, l'anglais new-yorkais était généralement dépourvu du son /r/. Des mots comme *cart* et *star* auraient généralement été prononcés comme [k^hɔt] et [stɔə]. Cependant, au milieu du 20^e siècle, les normes de l'anglais américain normalisé (General American English), y compris la prononciation avec le son /r/ (*r-fullness*), ont commencé à influencer le discours des New-Yorkais. La nouvelle variante de prestige avec le son /r/ (comme [k^hɔɪt] et [stɔɪ]) a commencé à rivaliser avec l'ancienne variante sans /r/ (qui était de plus en plus stigmatisée), se répandant lentement et gagnant du terrain au sein de la communauté. En revanche, les **changements d'en dessous** sont ceux qui résultent des pressions articulatoires ou grammaticales au sein d'un système linguistique dont les gens ne sont généralement pas conscients. Par exemple, en anglais canadien, la voyelle du mot *goose*, qui serait transcrite comme la voyelle

haute, postérieure et arrondie [u] dans un dictionnaire, s'est progressivement déplacée vers l'avant de l'espace vocalique pour ressembler à [ʊ] ou même [y]. Il est fort probable qu'un locuteur donné de l'anglais canadien ne soit pas conscient que sa voyelle dans « *goose* » est plus antérieure que la voyelle *goose* des Canadiens plus âgés!

Tout comme les langues présentent des variations, elles évoluent également au fil du temps. Étant donné que le changement implique de la variation, les sociolinguistes variationnistes examinent souvent les changements en cours en plus de la variation stable.

Références

Becker, K. (2014). Linguistic repertoire and ethnic identity in New York City. ;*Language & Communication*, ;35, 43-54. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2013.12.007>

10.4 LA LANGUE TRANSMET PLUS QU'UNE SIGNIFICATION SÉMANTIQUE

Plusieurs renseignements sur les personnes sont révélés par la façon dont elles s'expriment linguistiquement. Une grande partie de ces informations va au-delà de la signification sémantique et même pragmatique des phrases qu'ils signent/parlent. Toutes sortes de significations sociales sont révélées par le langage! Une partie de cette signification sociale est liée à la manière dont la langue fonctionne en relation avec les structures sociales et le pouvoir. Nous avons abordé ce sujet au chapitre 2. Par exemple, les différentes **formules de salutation** – c'est-à-dire les marques que nous utilisons pour désigner notre interlocuteur – dans de nombreuses langues différentes reflètent le rang social des personnes qui participent à l'interaction ou la situation sociale de l'interlocuteur. ; Par exemple, en anglais canadien, le fait d'appeler quelqu'un « *sir* » (« monsieur ») ou « *buddy* » (« ami ») révèle plusieurs faits sociologiques, notamment la façon dont le locuteur perçoit le sexe du destinataire, la façon dont il perçoit la dynamique du pouvoir entre lui et le destinataire et la façon dont il perçoit la formalité de l'interaction. En fait, la langue ne se contente pas de refléter ces choses, mais agit également pour mettre en œuvre ce type de signification socioculturelle. Imaginez que vous êtes dans un café et que vous assistez à une dispute entre un client de sexe masculin et un serveur. Au début, le barista appelle le client *sir* (monsieur) et lui dit ;« *Sir*, I know you're upset but generally we don't add steamed milk to iced coffees » (« Monsieur, je sais que vous êtes contrarié, mais en général, nous n'ajoutons pas de lait chaud dans les cafés glacés »). Mais après quelques minutes de cris et d'insultes de la part du client indiscipliné, le barista s'exclame « Listen *buddy*, it's time for you to leave! » (« Écoute mon ami, il est temps que tu t'en ailles »). Ce changement de formule de salutation, de *Sir* à *Buddy*, signale un changement du contexte interactionnel. Le barista signale qu'il ne tolérera plus d'être maltraité et qu'il abandonne l'attente générale de politesse et de formalité qui va de pair avec le mandat « le client a toujours raison » de la majorité du travail impliqué dans les services.

Au-delà des formules de salutation, de nombreuses langues encodent des informations sur la structure sociale dans la référence pronominale. De nombreuses langues indo-européennes font une distinction entre les pronoms familiaux/informels/de rang inférieur et les pronoms formels/de politesse/de rang supérieur à la deuxième personne du singulier. Nous parlons souvent de tutoiement et vouvoiement sur le modèle de la distinction française entre le *tu* familial et le *vous* formel. Les langues romanes comme le français, les langues slaves comme le russe et les langues germaniques comme l'allemand (et même le vieil anglais et le moyen

anglais!) marquent cette distinction. Si vous ne connaissez pas une langue qui marque ce type de distinction, sa signification sociale peut ne pas vous sembler particulièrement... significative! Mais pour les personnes qui utilisent des langues avec de telles distinctions, les conséquences réelles de la langue sur le pouvoir social sont évidentes. Prenons par exemple cette citation d'une Française d'origine algérienne qui parle de son expérience de la police raciste en France pendant son enfance :

« J'ai fait face au racisme de la police chaque fois que je sortais la nuit. Armés de mitraillettes Thompson, ils procédaient au contrôle de notre identité, proliféraient des insultes raciales et utilisaient le *tu* au lieu du *vous*. Je comprends maintenant pourquoi les jeunes détestent la police, parce que ces contrôles sont très dégradants » (D. Tazdait, cité dans Olson 2002 : 177)

Mme Tazdait place l'utilisation du *tu* au lieu du *vous* sur le même plan que la violence symbolique des insultes raciales et la violence physique de la menace d'une arme à feu.

La langue peut également nous renseigner sur les valeurs culturelles de ses utilisateurs. Par exemple, les sujets de discussion et les interlocuteurs sont déterminés par la culture. Ce qui est considéré comme un **sujet tabou** (c'est-à-dire un sujet de discussion inapproprié) varie en fonction de la culture et du contexte. Dans la culture euro-américaine, il est souvent considéré comme tabou de parler de sexualité et de mort en présence d'enfants, par exemple. La façon dont nous interagissons vient s'ajouter à tout ça : les styles de conversation (y compris le degré de chevauchement des interactions, la tolérance aux interruptions, les attentes en matière de contact visuel, etc.) varient également en fonction de la culture. Il est essentiel que les linguistes et les orthophonistes soient conscients de la spécificité culturelle des normes d'interaction, car les normes anglaises et euro-américaines sont trop souvent interprétées comme des schémas universels et, par conséquent, les différences par rapport à ces normes peuvent être interprétées à tort comme des déficiences. Par exemple, dans leur étude exploratoire de l'anglais des Premières Nations, les orthophonistes Jessica Ball et B. May Bernhardt (2008) notent que, alors que le silence d'un enfant est souvent interprété comme une indication de manque de connaissances, d'impolitesse ou de timidité dans les normes d'interaction euro-américaines, pour de nombreux enfants des Premières Nations, leur silence est un signe de respect envers les Aînés. Comme le dit l'un des participants à l'étude de Ball et Bernhardt :

« Je pense qu'en général, si je parle à quelqu'un de plus âgé que moi, s'il vient me rendre visite ou si je vais lui rendre visite, j'ai tendance à beaucoup écouter. J'apprécie ce qu'ils ont à partager avec moi, j'écoute leurs histoires. » (Ball et Bernhardt 2008: 581)

Un enseignant ou un orthophoniste qui forme un enfant conformément aux normes euro-américaines peut, sans le vouloir, nuire au lien de l'enfant avec la culture de sa famille.

Les informations contextuelles sont un autre type de signification sociale révélée par le langage et les variations linguistiques. Le **style contextuel** se rattache de près à la formalité du contexte interactionnel. Cette formalité est liée 1) à la familiarité des deux interlocuteurs l'un avec l'autre, 2) à la similarité/différence sociale et aux

relations de pouvoir entre eux, et 3) au contexte de l'interaction. Les conversations entre amis qui partagent des expériences et des identités communes sont plus susceptibles d'avoir un style décontracté, tandis que les conversations entre étrangers de rang social inégal et qui partagent peu de points communs sont plus susceptibles d'être formelles. Cela varie sur un continuum. Mais qu'entendons-nous par langage formel et langage courant? Plusieurs aspects de la conversation sont liés à la formalité, notamment la fréquence d'utilisation de différentes variantes de variables linguistiques. Les variantes standardisées tendent à être plus fréquentes dans les contextes formels et les variantes non standardisées tendent à être plus fréquentes dans les contextes non formels.

Une étude réalisée en 1958 par l'anthropologue John Fischer a été l'une des premières à démontrer cette corrélation. Son analyse, qui faisait partie d'une étude plus vaste sur l'éducation des enfants dans les régions semi-rurales de la Nouvelle-Angleterre (menée conjointement avec Ann Fischer), a porté sur la fréquence d'utilisation des deux variantes de la variable *-ing* en anglais (normalisée [ɪŋ] et non normalisée [ɪn]) chez 24 enfants âgés de moins de 10 ans. Fischer a enregistré certains de ces enfants dans trois contextes : lors d'un test psychologique formel, lors d'un entretien structuré semi-formel et lors d'un entretien informel non structuré. Fischer rapporte l'utilisation des variantes de *-ing* par un garçon dans ces trois contextes. Dans le contexte le plus formel, le test psychologique, le garçon a utilisé la variante standardisée [ɪŋ] 97 % du temps, dans l'entretien formel, son utilisation de [ɪŋ] a chuté à 49 %, et dans le contexte le plus décontracté, l'entretien informel, il a utilisé [ɪn] seulement 37 % du temps. Fischer suppose même que parmi ses amis, le taux de la variante standard du garçon serait encore plus bas. Cette adaptation de la fréquence d'utilisation des variantes dans des contextes différents est appelée **changement de style**.

Depuis l'étude de Fischer, des changements de style ont été constatés dans différentes cohortes sociales, différents lieux et différentes langues. Le style contextuel, en tant que facteur sociolinguistique, a été affiné et théorisé par William Labov dans son ouvrage de 1966 intitulé *The social stratification of English in New York City*, un texte essentiel de la sociolinguistique variationniste. L'idée de Labov était que le continuum formel-informel est en corrélation avec le continuum standardisé-non standardisé parce que ces deux continuums sont plus directement liés à la quantité d'autosurveillance qui a lieu pendant que nous parlons ou que nous signons. Dans les situations plus formelles, nous sommes plus attentifs aux détails de la langue que nous utilisons et lorsque nous sommes plus attentifs à la langue que nous utilisons, nous sommes plus susceptibles d'éviter les caractéristiques de notre langue qui sont stigmatisées. En d'autres termes, nous sommes plus susceptibles de parler/signer de la manière dont nous avons été élevés à penser que nous *devrions* parler/signer lorsque nous faisons attention à notre langue. Dans un contexte informel, nous sommes moins attentifs et moins enclins à nous conformer à la norme.

Différents styles. La compréhension du style décrite par Labov est appelée **modèle du degré d'attention porté au discours**, mais il existe également d'autres motivations pour le changement de style. Nous pouvons changer de style en fonction de notre interlocuteur (plus formel avec un étranger et moins formel avec un ami) ou même en fonction des personnes qui pourraient écouter notre conversation. C'est ce que nous appelons le **modèle de conception de l'auditoire**. Nous pouvons également adopter un style plus ou moins informel ou utiliser une fréquence plus ou moins élevée de variantes d'une variable associée à différents facteurs sociaux pour atteindre certains objectifs interactionnels ou pour exprimer et souligner différents aspects de notre identité. C'est ce que nous appelons le **modèle de conception de l'orateur**. ;

Enfin, des renseignements sociodémographiques sont également révélés dans l'utilisation des langues et la variation linguistique. Par renseignements sociodémographiques, nous entendons les traits que nous partageons avec les cohortes sociales auxquelles nous appartenons. La langue que nous utilisons, tout comme les vêtements que nous portons, les activités que nous pratiquons, les lieux que nous fréquentons et les objets que nous possédons, marque notre identité sociale. L'utilisation et la fréquence d'utilisation des variables linguistiques sont en corrélation avec un large éventail de facteurs sociaux tels que l'âge, la classe sociale, la race, l'origine ethnique, le sexe, l'éducation, le lieu, la caste, la sexualité, le réseau social et les réseaux d'échange de pratiques, entre autres aspects de nos identités, à la fois macrosociologiques et microsociologiques. Plus loin dans ce chapitre, nous examinerons en détail quatre de ces facteurs : le lieu, le statut social, le sexe et l'ethnicité.

Notre utilisation des langues et les variations au sein de celles-ci révèlent des aspects des structures sociales et des normes socioculturelles dans lesquelles ces langues s'inscrivent, ainsi que des informations sociodémographiques sur les interlocuteurs et des faits sur le contexte interactionnel.

Références

Ball, J., & Bernhardt, B. M. (2008). First Nations English dialects in Canada: Implications for speech-language pathology. ;*Clinical linguistics & phonetics*, ;22(8), 570-588. <https://doi.org/10.1080/02699200802221620>

Fischer, J. L. (1958). Social influences on the choice of a linguistic variant. ;*Word*, ;14(1), 47-56. <https://doi.org/10.1080/00437956.1958.11659655>

Labov, W. (1966). *The social stratification of English in New York city*. Cambridge University Press.

Olson, S. (2002). Mapping human history. ;*Genes, races, and our common origins.*

10.5 MÉTHODES ET CONCEPTS VARIATIONNISTES

Participants

Les méthodes variationnistes sont étroitement liées à la **dialectologie** antérieure, à savoir l'étude de la variation entre les dialectes et, plus particulièrement, des variétés régionales. Une distinction majeure entre la dialectologie et la sociolinguistique variationniste concerne la nature des participants à l'étude. Les premiers dialectologues étant issus d'une tradition linguistique historique qui s'intéressait davantage aux variétés de langues « anciennes », le participant « optimal » pour eux était un homme peu mobile et âgé, vivant en milieu rural (Chambers et Trudgill, 1998 : 30). Cela reposait sur quatre hypothèses :

1. On présumait que les personnes qui avaient peu bougé au cours de leur vie seraient plus susceptibles de conserver une façon de parler qui représente le langage propre à l'endroit d'où elles viennent (d'où le qualificatif « non mobile »).
2. Plus un locuteur est âgé, plus on suppose que son discours est ancien (d'où le qualificatif « âgé »).
3. Il y a beaucoup de mouvements dans les zones urbaines et à travers celles-ci, ce qui peut influencer la façon dont les gens parlent dans ces milieux, alors qu'il est attendu que les zones rurales préservent la tradition (d'où l'idée que le participant optimal vit en milieu rural).
4. Le discours des femmes serait caractérisé par une plus grande conscience de soi et de son statut, comparativement au discours des hommes (d'où le fait que le participant optimal serait masculin).

Ce parti pris en faveur des hommes peu mobiles et âgés vivant en milieu rural dans les débuts de la dialectologie a fait en sorte qu'au milieu du 20^e siècle, la recherche sur les variations linguistiques dans les zones urbaines (sans parler de l'utilisation de la langue par les femmes et des pratiques linguistiques novatrices) présentait des lacunes. Cette situation a changé avec l'avènement de la sociolinguistique variationniste, qui a non seulement mis l'accent sur les dialectes urbains (c'est pourquoi la sociolinguistique variationniste est parfois appelée dialectologie urbaine), mais qui a également pris en considération un éventail beaucoup plus large de facteurs sociaux, au-delà du lieu. En d'autres termes, une femme très mobile, jeune et urbaine est tout aussi susceptible d'être intéressante qu'un homme peu mobile et âgé vivant en milieu rural!

Dialectologie : Hier et aujourd'hui. ;L'un des projets dialectologiques européens les plus influents a été l'*Atlas linguistique de la France*. Pendant quatre ans, entre 1898 et 1901, un agent de terrain formé à la linguistique du nom d'Edmont Edmont a parcouru toute la France (à vélo!) et a parlé de leur langue à 735 personnes dans 638 lieux différents. Il a mené des entretiens et transcrit le discours des gens dans les moindres détails phonétiques. Le résultat fut un recueil impressionnant et volumineux de cartes de France qui représentaient chacune les réalisations spécifiques d'une variable linguistique qui variait à travers le pays. L'atlas a été numérisé et chacun peut consulter les représentations à haute résolution de toutes les cartes sur le [site Web du projet!](#)



Figure 10.2 : Portrait de Yang Xiong (image du domaine public)

Mais bien avant qu'Edmont Edmont ne traverse la France à vélo, le philosophe de la dynastie Han Yang Xiong (53 AEC-18 EC) a passé 27 ans à compiler un dictionnaire de mots régionaux, appelé *Fāngyán* 方言 (« parler régional, variété, dialecte »), dans lequel il a catalogué les termes et prononciations variés de milliers de caractères chinois à travers la Chine. À partir de ces travaux, les linguistes du 20e siècle ont déduit six principaux groupes de dialectes parlés à cette époque.

La dialectologie est entrée de plain-pied dans le 21e siècle en utilisant et en élaborant de nouveaux outils numériques (SIG, Google Maps, API de médias sociaux, collecte rapide de données en ligne et par application mobile, analyse acoustique automatisée, etc.). On peut penser à l'[Atlas linguistique algonquien](#). Il comprend non seulement des transcriptions des variations régionales, mais aussi des centaines d'enregistrements audio de locuteurs de 18 variétés algonquiennes et neuf cartes dialectales basées sur le schéma régional des variations.

Entrevues sociolinguistiques et corpus

N'importe quelle collection ou presque de langue en usage (enregistrée en audio/vidéo, transcrite ou écrite) peut être analysée dans une perspective sociolinguistique variationniste : des collections de lettres manuscrites, de messages texte, d'émissions de télévision, ou même chacun des messages de Noël annuels de la reine Élisabeth II du Royaume-Uni durant les nombreuses décennies de son règne! Cependant, la méthode de collecte de données la plus courante en sociolinguistique variationniste est l'**entrevue sociolinguistique**. L'entrevue sociolinguistique ne ressemble pas à ce que nous considérons habituellement comme une entrevue (c'est-à-dire une série de questions posées par un intervieweur à une personne interrogée dans le but de recueillir des informations ou de comprendre un sujet à partir de l'expérience personnelle et du point de vue de la personne interrogée). Sous sa forme initiale, l'entrevue sociolinguistique était composée de différentes tâches, dont une tâche de paires minimales, une lecture de passages et un discours qui tient de la langue courante. Ces tâches ont été spécialement conçues pour être en corrélation avec le degré d'autocontrôle de la personne interrogée.

Comment pourriez-vous modifier les tâches de l'entrevue sociolinguistique si vous étudiez la variation dans une langue des signes?

;

Lors d'une **tâche de paires minimales**, il est demandé à la personne interrogée de lire à haute voix une liste de mots qui ont été soigneusement organisés en paires. Le chapitre 3 a déjà introduit le concept de paires minimales : deux mots qui ne diffèrent que par une seule manière précise. Par exemple, en ojibwé du sud-ouest (parlé dans le Minnesota), *giiwe* [gi:we:] (« il rentre chez lui ») et *giiwenh* [gi:wē:] (« ainsi va l'histoire ») sont des paires minimales, qui ne diffèrent que par la nasalisation ou non de la voyelle finale (Nicolls, 1980). Dans le cadre de l'entrevue sociolinguistique, les paires minimales ne diffèrent également que d'une seule manière précise. Toutefois, l'un des mots contient une variable linguistique, de sorte que l'articulation d'une variante du mot fera en sorte que les deux mots de la paire deviendront *identiques*. C'est un peu long, mais un exemple vous aidera sans doute! Dans l'anglais de New York, la suppression du *r* (ou la suppression ou la vocalisation du *r* non prévocanique) est une variable linguistique prévalente. Par exemple, le mot anglais *sore* (douloureux) peut être prononcé comme [sɔɹ] ou [sɔə], où le <r> est réalisé comme un schwa. La première variante forme ici une paire minimale avec le mot *saw* (« scie », prononcé [sɔə] en anglais de New York), ne différant qu'en ce qui concerne [ɹ] et [ə]. Cependant, la deuxième variante de *sore*, celle sans [ɹ], est phonétiquement identique au mot *saw*. Lorsqu'on demande aux participants de lire des paires de mots comme *saw~sore*, *udder~other*, *bag~beg*, et *bruin~brewing*, ils font très attention à leur langage pour s'assurer que chaque membre de la paire est prononcé distinctement, en particulier lorsque la variante qui rendrait les mots identiques est stigmatisée.

Dans une **tâche de lecture de passages**, on demande aux participants de lire un paragraphe à haute voix. Ce contexte suscite également un degré élevé d'autocontrôle de la langue, mais l'exigence de lire de manière

cohérente détourne une partie de l'attention du choix entre les variantes vers le contenu du passage. Les passages sont rédigés de manière à contenir un nombre suffisant d'exemples des variables linguistiques qui intéressent le chercheur.

Dans une conversation plus décontractée, les participants se concentrent davantage sur le contenu de ce qu'ils communiquent et accordent beaucoup moins d'attention à la manière dont ils s'expriment. En même temps, parce qu'être interviewé (souvent par une personne inconnue) n'est pas chose courante pour la plupart des gens, ce contexte demeure moins décontracté par rapport à la façon dont les gens parlent tous les jours, ce que nous appelons leur **langue vernaculaire**. La langue vernaculaire représente la langue non surveillée d'une personne. En d'autres termes, la langue vernaculaire est la façon dont nous utilisons la langue lorsque nous ne sommes *pas* enregistrés par des linguistes! Lors d'une entrevue sociolinguistique, la langue vernaculaire d'un participant peut ressortir pendant les moments où ce dernier utilise la **langue courante**. Des moments de langue courante apparaissent lorsque les personnes « oublient » momentanément qu'elles sont écoutées, comme lorsqu'un tiers interrompt l'entrevue sociolinguistique. Certaines questions, en particulier celles qui suscitent une réaction émotionnelle, peuvent donner lieu à un discours qui tient de la langue courante. On pourrait demander, par exemple, « Vous est-il déjà arrivé d'être blâmé pour quelque chose que vous n'aviez pas fait? » ou « vous souvenez-vous de ce que vous faisiez lorsque [un événement majeur pour la communauté, comme lorsque les Raptors de Toronto ont remporté le championnat de la NBA] a eu lieu? ». Les questions de ce type peuvent susciter des réponses très émotives et amènent souvent le participant à raconter une histoire. Lorsque l'on raconte une histoire, on accorde beaucoup moins d'attention aux variables linguistiques dans notre utilisation de la langue! Toutefois, il n'existe aucun moyen de susciter à tout coup la langue vernaculaire chez quelqu'un. Il s'agit là d'un problème méthodologique tellement fondamental qu'il porte un nom : le **paradoxe de l'observateur**. Labov (1972, p. 209) le décrit ainsi : « L'objectif de la recherche linguistique dans la communauté doit être de découvrir la façon dont les gens parlent lorsqu'ils ne sont pas systématiquement observés; or, nous ne pouvons obtenir ces données que par l'observation systématique ». Aujourd'hui, la principale méthode pour surmonter le paradoxe de l'observateur consiste à interagir avec les participants de manière authentique, intéressée et organique en posant de bonnes questions, en les suivant avec curiosité et en établissant un rapport et une relation de confiance.

La nature d'une entrevue sociolinguistique. L'entrevue sociolinguistique a été modifiée et adaptée aux besoins spécifiques de différents linguistes au fil des ans. Par exemple, si votre question de recherche ne porte pas sur le style contextuel, il n'est pas nécessaire d'enregistrer les personnes dans différentes tâches. De même, si vous étudiez les variations syntaxiques, une tâche de paires minimales ne vous fournira pas de données pertinentes. En fait, de nombreux

sociolinguistes abordent l'entrevue sociolinguistique avec un seul objectif : enregistrer une conversation naturelle. L'intervieweur peut avoir certaines questions en tête avant la conversation, mais contrairement à la méthodologie de l'histoire orale ou aux entretiens qualitatifs/ethnographiques, l'objectif n'est pas de trouver la réponse à des questions précises, mais plutôt de bavarder un peu!

Une entrevue sociolinguistique peut révéler certaines choses sur la manière dont une personne change de style ou peut nous renseigner sur les contraintes linguistiques qui pèsent sur la variation de sa grammaire. Mais la façon dont une personne utilise la langue ne nous dit pas comment les variables linguistiques se développent au sein d'une communauté. Ce qu'il nous faut, ce sont de multiples entrevues sociolinguistiques avec de multiples personnes. L'idéal serait d'enregistrer des entretiens sociolinguistiques à partir d'un échantillon représentatif et socialement stratifié des communautés étudiées. ; Selon les questions posées, un échantillon représentatif comprendrait un nombre égal de participants issus de tous les groupes sociaux concernés. Par exemple, si nous posions des questions sur la classe sociale, nous inclurions un nombre à peu près égal d'intervenants de toutes les classes sociales. Cette collection d'entrevues sociolinguistiques forme un **corpus sociolinguistique**. Les corpus sociolinguistiques peuvent être utilisés pour étudier une multitude de variables linguistiques et de phénomènes sociolinguistiques. Certains des corpus sociolinguistiques les plus importants, du point de vue de la mesure dans laquelle l'analyse de leurs données a fait progresser notre compréhension de la variation et de l'évolution des langues, sont canadiens! ; Par exemple, le corpus Sankoff-Cedergren du français montréalais a été l'un des tout premiers corpus à grande échelle d'entrevues sociolinguistiques et le premier de cette envergure à représenter une langue autre que l'anglais. L'analyse de ce corpus a mené à d'importants développements méthodologiques, analytiques et théoriques dans le domaine. ; La Toronto English Archive de Sali Tagliamonte est un projet plus récent qui a déjà produit plus de 70 publications sur une grande variété de sujets.

Diversité. ;La grande majorité des études sociolinguistiques variationnistes n'ont pris en compte que trois langues : l'anglais, le français ou l'espagnol (Stanford, 2016). Il y a de nombreuses raisons à cela, notamment un manque historique de représentation de la diversité dans le milieu universitaire. Toutefois, au cours des dernières années, une diversité linguistique beaucoup plus large a été prise en considération. Dans ce chapitre, nous tentons de mettre en évidence certains travaux de recherche sur cette plus grande diversité linguistique.

Analyse quantitative

Bon, nous disposons maintenant d'un corpus d'entrevues sociolinguistiques. Et maintenant? Comment analyser concrètement les variables linguistiques, qui constituent l'objectif principal de l'étude? N'oubliez pas que le choix entre les variantes d'une variable linguistique est soumis à des probabilités. Cela signifie qu'une analyse des variables linguistiques doit être de nature quantitative. L'approche quantitative en matière de sociolinguistique variationniste repose sur le **principe de responsabilité**. L'idée est assez simple. Nous ne voulons pas seulement examiner la variante qui nous intéresse (qu'elle soit nouvelle, non standard ou autre). Il faut également tenir compte de toutes les autres variantes qui composent la variable linguistique. Par exemple, comme Fischer l'a fait en 1958, si nous nous intéressons à la variante [ɪn] de *-ing*, nous ne pouvons pas simplement compter le nombre de fois où nos participants ont dit [ɪn]. Nous devons plutôt savoir combien de fois ils ont dit [ɪn] sur le nombre total de fois où ils *auraient pu* dire [ɪn] et cela signifie que nous devons également compter les fois où ils ont dit [ɪn] et non [ɪn]. Avec cette information, nous pouvons calculer le pourcentage d'**occurrences** – c'est-à-dire chaque occurrence individuelle d'une variante dans nos données – de la variable *-ing* qui ont été réalisées comme [ɪn]. ; C'est le principe de responsabilité en action.

Sociophonétique. ; Dans certains cas, notamment en ce qui concerne la variation phonétique, la variable examinée n'entre pas dans des catégories de variantes discrètes. Par exemple, la voyelle dans *nyuz* (nouvelles) et *shuts* (tire) en créole hawaïen varie entre [u:] et [ɯ:] et tout ce qui se trouve entre les deux (Grama, 2015). Nous pourrions écouter chaque partie de cette voyelle et la classer dans l'une des deux catégories (postérieure ou centrale), mais une approche plus précise consisterait à utiliser des outils de phonétique acoustique pour mesurer le deuxième formant de chaque voyelle, qui correspond directement à la façon dont la langue est placée à l'avant ou à l'arrière de la bouche. Traiter la variable comme étant **continue** plutôt que **discrète** nécessite des techniques quantitatives légèrement différentes, mais l'approche est essentiellement la même!

Ce principe s'applique également à chaque étape de l'analyse. ; Imaginez que vous souhaitez comparer la fréquence de [ɪn] dans la lecture d'un passage à la fréquence de [ɪn] lors de l'entrevue. ; Vous devrez compter le nombre d'occurrences de [ɪn] dans le passage lu et le nombre d'occurrences de [ɪn] dans le passage lu pour calculer la proportion de [ɪn] dans le passage en question, et de la même manière, compter à la fois [ɪn] et [ɪn] dans l'entrevue pour déterminer la proportion de [ɪn] dans ce contexte. Le simple fait de compter le nombre d'occurrences de [ɪn] dans chaque contexte ne nous renseigne pas suffisamment. ; Le tableau 12.1 montre pourquoi le principe de responsabilité est si important. Si nous ne suivons pas le principe de responsabilité, il semble que [ɪn] soit plus fréquent dans le passage lu que dans le discours de langue courante (10 vs 8), mais

bien sûr cela ne prend pas en compte la fréquence à laquelle la variante aurait pu être présente sans qu'elle le soit. Si nous ajoutons à notre tableau un dénominateur indiquant le nombre d'occurrences de [ɪn] et de [ɪŋ] dans chaque contexte, nous obtenons un portrait plus précis de l'effet du style contextuel (25 % dans le passage de lecture contre 40 % dans le discours de langue courante). Le principe de responsabilité s'applique à tous les facteurs linguistiques et sociaux que nous pouvons prendre en considération.

Tableau 10.1. Pourquoi il faut suivre le principe de responsabilité

	Sans suivre le principe de responsabilité	Suivre le principe de responsabilité
Passage lu	10 occurrences de [ɪn]	10/40 occurrences de ;-ing = 25 %
Discours de langue courante	8 occurrences de [ɪn]	8/20 occurrences de ;-ing = 40 %

Dans cette section, nous avons appris à connaître les méthodes, les données et les analyses utilisées par la sociolinguistique variationniste pour l'étude de la variation et du changement linguistiques. L'entrevue sociolinguistique (pour la collecte des données) et le principe de responsabilité (pour l'analyse des données) constituent les deux piliers de la méthode variationniste.

Références

- Chambers, J. K., & Trudgill, P. (1998). ;*Dialectology*. Cambridge University Press.
- Grama, J. M. (2015). ;*Variation and change in Hawaii Creole vowels*. Doctoral dissertation, University of Hawai'i at Manoa..
- Labov, W. (1972). ;*Sociolinguistic patterns*. ;University of Pennsylvania press.
- Nichols, John. 1980. ;*Ojibwe morphology*. Doctoral dissertation, Harvard University.

10.6 CORRÉLATIONS SOCIOLINGUISTIQUES : LIEU

Si vous réfléchissez à la manière dont différentes personnes parlent ou signent une même langue, mais de différentes manières, la première distinction sociale qui vous vient à l'esprit tient peut-être en lien avec la région ou le lieu. Comme les dialectologues le savent depuis longtemps, les gens de différents endroits présentent souvent des variétés régionales différentes. L'arabe égyptien et l'arabe syrien sont distincts; le français continental, le français québécois et le français marocain sont distincts; l'espagnol au Mexique, à Porto Rico et en Espagne sont tous distincts. Au sein d'une même nation, il existe également des différences de dialectes : le français acadien (une variété parlée dans les Maritimes) diffère du français laurentien (une variété parlée au Québec, en Ontario et dans l'Ouest canadien); l'anglais de New York diffère de l'anglais de Chicago; le nêhiyawêwin (cri des plaines) diffère du nîhithawîwin (cri des bois). Dans certains cas, une variété particulière a été mise sur un piédestal comme étant la représentation « standard » et la plus prestigieuse de la langue. Cependant, la normalisation d'une variété par rapport à une autre n'est jamais liée à la nature linguistique de la variété et découle toujours des [structures de pouvoir et de la politique](#). Une caractéristique stéréotypée de l'anglais britannique standard est la suppression du *r* non prévocanique (ce qu'on entend par la « *suppression du r* »), comme dans *dark* (sombre) [da:k] et *car* (voiture) [kɑ:]. Cet « anglais de la Reine » (notez l'explicitation du pouvoir et de la politique ici!) est perçu comme la manière standard, prestigieuse et la plus distinguée de s'exprimer pour les habitants de Brixton et d'Hammersmith, par exemple. Cependant, la même caractéristique phonologique, soit la suppression du *r* non prévocanique, également courante dans l'anglais de New York, est perçue comme non standard et associée à un faible statut et un manque de prestige à Williamsburg et Greenwich Village. Même processus linguistique, perceptions diamétralement opposées!


Dites-vous « soda » ou « pop »? « Cottage » ou « cabin »? En 2013, l'article le plus lu publié par le *New York Times* s'intitulait « [How Y'all, Youse and You Guys Talk](#) », un « jeu-questionnaire dialectique » interactif où l'on posait aux lecteurs une série de questions sur les éléments lexicaux qu'ils utilisaient pour désigner différents concepts (par exemple, « un gros

chat sauvage, originaire d'Amérique du Nord », « une petite route parallèle à une autoroute », « un petit insecte gris qui se met en boule lorsqu'on le touche ». Une fois le jeu-questionnaire terminé, les lecteurs recevaient une carte avec une tentative d'indiquer leur emplacement (à l'intérieur des États-Unis) en fonction de leurs réponses. L'article faisait ressortir la diversité des variétés régionales de l'anglais américain. Bien entendu, les langues autres que l'anglais connaissent également des variations régionales. Par exemple, les mots BIRTHDAY (anniversaire), STRAWBERRY (fraise) et PIZZA, parmi bien d'autres, ont plusieurs variantes régionales en langue ASL (Lucas, Bayley et Valli, 2003). Vous pouvez voir quatre variantes régionales de BIRTHDAY dans [cette vidéo YouTube](#) et six variantes régionales de HALLOWE'EN dans la figure 12.3 d'après une image initialement diffusée par le [Musée canadien des langues](#) sur les médias sociaux.



Figure 10.3 : Six exemples de variations régionales du signe HALLOWE'EN en langue ASL trouvés au Canada

Si l'on pousse l'exemple plus loin, on peut affirmer que la suppression du r est fortement associée à l'anglais de

Londres et à l'anglais de New York (indépendamment de ses autres associations locales). Cette association est possible grâce à l'**indexicalité**, le concept sémiotique selon lequel un signe (dans notre cas, une caractéristique linguistique) pointe vers (pensez à votre *index* ) un sens. Le langage fait un usage intensif de l'indexicalité, comme nous l'avons vu au chapitre 7. Par exemple, certains mots, appelés « déictiques », ne peuvent avoir de sens que dans un contexte précis : ce à quoi *demain* fait référence changera en 24 heures! Il s'agit de l'indexicalité référentielle. Mais la langue fait également appel à l'indexicalité non référentielle : les caractéristiques linguistiques peuvent indexer des **sens sociaux** tels que le lieu! ; Ce type d'indexicalité résulte du processus d'**enregistrement** ou de l'association d'une caractéristique particulière de la langue à une attente culturelle. Par exemple, selon l'idéologie euroaméricaine dominante en matière de genre, il existe deux genres et ces deux genres se comportent différemment. La mise en correspondance de la langue avec ce « schéma idéologique » (Johnstone, 2009) a pour conséquence que certaines caractéristiques linguistiques en viennent à être genrées (c'est-à-dire qu'elles indexent la masculinité ou la féminité). À titre d'exemple, chez les adolescents canadiens anglophones, l'adverbe d'intensité *pretty* comme dans *pretty cool* (plutôt cool) tend à indexer la masculinité, alors que l'adverbe d'intensité *so* comme dans *so cool* (trop cool) tend à indexer la féminité (Tagliamonte, 2016, p. 91). Il en va de même pour le lieu. L'attente culturelle est que les gens seront différents d'un endroit à l'autre, et la mise en correspondance de la langue avec cette attente a pour conséquence que certaines caractéristiques linguistiques deviennent associées à des régions.

Le colonialisme et l'anglais canadien. L'anglais général canadien est peut-être la variété régionale homogène la plus répandue géographiquement de toutes les langues. Il est parlé par les habitants de la frontière entre l'Ontario et le Québec à l'est, jusqu'à l'île de Vancouver à l'ouest (environ 3 800 kilomètres!). L'étendue géographique et la forme des variétés régionales dépendent d'un large éventail de facteurs tels que la géographie physique, les infrastructures et les frontières politiques. Dans le cas du Canada, on peut citer les migrations historiques et le colonialisme.

L'anglais canadien remonte généralement aux premiers colons européens du sud de l'Ontario, arrivés des États-Unis en tant que réfugiés de la guerre d'indépendance américaine. Au fil des décennies, ces « loyalistes » et leurs descendants ont migré vers l'ouest et ont emporté avec eux la même variété d'anglais.

Mais ce n'est pas tout. En règle générale, lorsque deux langues entrent en contact, des emprunts se produisent et les langues évoluent de manière convergente. Mais si l'anglais de Toronto et l'anglais de Vancouver sont extrêmement homogènes, c'est uniquement parce que ce changement induit par les contacts ne s'est *pas* produit malgré l'énorme diversité des langues autochtones parlées dans cette même région. Par exemple, il n'y a aucune trace de contact avec

le nishnaabemwin dans l'anglais de Toronto et aucune trace de contact avec le hən̓q̓əmi̓nəm̓ ou le Skwxwú7mesh sníchim dans l'anglais de Vancouver, bien qu'un pidgin commercial appelé le chinook, qui incorporait des éléments du chinookan, du wakashan, du salishan et, enfin, des langues indo-européennes, ait existé sur la côte ouest jusqu'à la fin du XIXe siècle.

Pourquoi? Le colonialisme d'implantation. Le colonialisme d'implantation est un type de colonialisme. Son objectif est l'acquisition de terres en vue d'un repeuplement permanent de colons de l'État d'origine dans la colonie. Au Canada (ainsi qu'aux États-Unis, en Australie, en Nouvelle-Zélande et ailleurs), l'expansion coloniale des colons a nécessité non seulement le déplacement des peuples autochtones, mais aussi leur invisibilisation. Par le biais d'un génocide physique et culturel, l'État colonial colonisateur du Canada a activement œuvré à l'invisibilisation des cultures et des langues autochtones de cette terre. L'homogénéité de l'anglais canadien est un témoignage insidieux du colonialisme d'implantation (Denis et D'Arcy, 2018).

Dans le contexte canadien, la caractéristique enregistrée la plus connue de l'anglais canadien est probablement le marqueur pragmatique *eh*. Aujourd'hui, l'indicialité canadienne de *eh* est omniprésente. Vous pouvez acheter des t-shirts, des tasses et des aimants arborant le *eh*, souvent accompagné d'autres symboles nationaux tels qu'une feuille d'érable rouge. En fait, *eh* est si étroitement lié au Canada que lorsque le gouvernement du Canada a créé un compte Twitter ([@Canada](#)), son tout premier gazouillis a été « [@Canada's now on Twitter, eh!](#) » (Le Canada est maintenant sur Twitter, eh!). Mais dans les faits, ce n'est pas parce qu'une caractéristique linguistique est enregistrée comme caractéristique d'une variété régionale que cette caractéristique linguistique est couramment utilisée! ; L'interjection *eh* a plusieurs usages différents en anglais canadien, mais dans l'un de ses usages les plus courants, il s'agit d'une variante d'une variable linguistique, au même titre que d'autres marqueurs pragmatiques tels que *right*, *you know* et *you see*. Lorsqu'on effectue une analyse en s'appuyant sur le principe de responsabilité, la fréquence d'utilisation de *eh* est éclipsée par ces autres variantes. Cela dit, la situation varie d'une région à l'autre. Dans une analyse d'enregistrements d'histoire orale d'anglophones canadiens nés entre les années 1860 et 1930 dans le sud de l'Ontario et le sud de l'île de Vancouver, en Colombie-Britannique, Denis (2020) constate que *eh* représente moins d'un pour cent des occurrences de cette variable sur l'île de Vancouver, mais 12 % dans le sud de l'Ontario.

Vous voulez en savoir plus?

L'ouvrage [Dictionary of Canadianisms on Historical Principles](#), un dictionnaire de canadianismes (mots propres à l'anglais canadien ou utilisés uniquement en anglais canadien) peut être consulté en libre accès. ; Pour en savoir plus sur l'histoire du dictionnaire, consultez l'ouvrage de Stefan Dollinger *Creating Canadian English*, publié par Cambridge University Press.

Références

- Denis, D. 2020. « How Canadian was eh? A baseline investigation of usage and ideology ». ; *Canadian Journal of Linguistics / Revue canadienne de linguistique*, ;vol. 65no 4, p. 583-592. <https://doi.org/10.1017/cnj.2020.30>
- Denis, D. et A. D'Arcy. 2018. « Settler colonial Englishes are distinct from postcolonial Englishes. » *American Speech*, ;vol. 93no 1, p. 3-31. <https://doi.org/10.1215/00031283-6904065>
- Dollinger, S. 2019. ; *Creating Canadian English: The professor, the mountaineer, and a national variety of English*. Cambridge University Press.
- Johnston, B. 2009. « Pittsburghese shirts: Commodification and enregisterment of an urban dialect ». ; *American Speech*, ;vol. 84no 2, p. 157-175. <https://doi.org/10.1215/00031283-2009-013>
- Lucas, C., R. Bayley et C. Valli. 2003. ; *What's your sign for pizza?: An introduction to variation in American Sign Language*. Gallaudet University Press.
- Tagliamonte, S. 2016. ; *Teen talk: The language of adolescents*. Cambridge University Press.

10.7 CORRÉLATIONS SOCIOLINGUISTIQUES : STATUT SOCIAL

Vous avez probablement une intuition concernant la classe sociale et la hiérarchie de statut dans la société qui est liée à la répartition inégale des richesses et du pouvoir. Vous reconnaissez probablement aussi que cette inégalité n'est pas arbitraire et qu'elle recoupe d'autres facteurs sociaux. En même temps, la classe sociale est moins tangible que d'autres faits sociaux concernant les personnes, comme l'âge, le sexe et l'ethnicité. Depuis la révolution industrielle, on peut classer les gens de la société euroaméricaine en trois groupes : la « classe supérieure », la « classe moyenne » et la « classe inférieure ». La hiérarchie implicite de ces catégories traditionnelles reflète la répartition des richesses et du pouvoir : la classe « supérieure » ou dirigeante en détient le plus, alors que la classe « inférieure » ou ouvrière en détient le moins. Les définitions sociologiques de la classe sociale s'appuient sur des mesures objectives comme la propriété, la richesse, le revenu et la profession, ainsi que sur des mesures subjectives comme les chances dans la vie, le prestige et la réputation, pour classer les membres d'une classe. Dans le contexte canadien, la classe sociale semble d'autant plus intangible que, bien que nous soyons en grande partie une société de classe moyenne, lorsque nous considérons ceux qui se trouvent au bas de la hiérarchie des classes sociales, il existe des interactions et des intersectionnalités importantes avec la géographie et d'autres facteurs sociaux, notamment la race et l'ethnicité. D'un point de vue géographique, il existe des zones précises, à la fois dans les villes et dans les régions éloignées, qui sont moins favorisées sur le plan socioéconomique. En ce qui concerne la race et l'ethnicité, les Noirs, les Autochtones et les autres personnes de couleur (en particulier celles qui ont immigré récemment) se trouvent également, dans l'ensemble, dans une situation plus précaire sur le plan socioéconomique.

Si la classe sociale est un concept flou, elle n'en demeure pas moins une réalité intuitive. Pour étudier le rôle de la classe sociale en tant que facteur de conditionnement de la variation linguistique, nous devons trouver des moyens de la « diagnostiquer » ou de la mesurer. Souvent, la profession d'une personne (ou parfois celle de ses parents), son niveau de scolarité, ses revenus ou son lieu de résidence peuvent servir d'indication de sa classe sociale. Dans son étude sur les variations de l'anglais parlé dans le Lower East Side de Manhattan, William Labov (1966) a utilisé trois paramètres pour classer les personnes dans différentes classes sociales : la profession, l'éducation et le revenu. Labov a examiné de nombreuses variables linguistiques différentes dans ses données et il a trouvé des corrélations étendues entre la fréquence d'utilisation de différentes variantes et la classe sociale d'un individu, selon sa mesure.

Dans la figure 10.4 qui suit, basée sur l'un des résultats de Labov, nous pouvons voir que la fréquence d'utilisation de la variante [ɪn] de *-ing* témoigne d'une **stratification sociale**. Les participants faisant partie des locuteurs de la classe ouvrière ont le taux le plus élevé de cette variante, les locuteurs de la classe supérieure utilisent le moins [ɪn], et les personnes au milieu du spectre de la classe sociale se situent entre les deux en ce qui concerne l'utilisation du *-ing*.

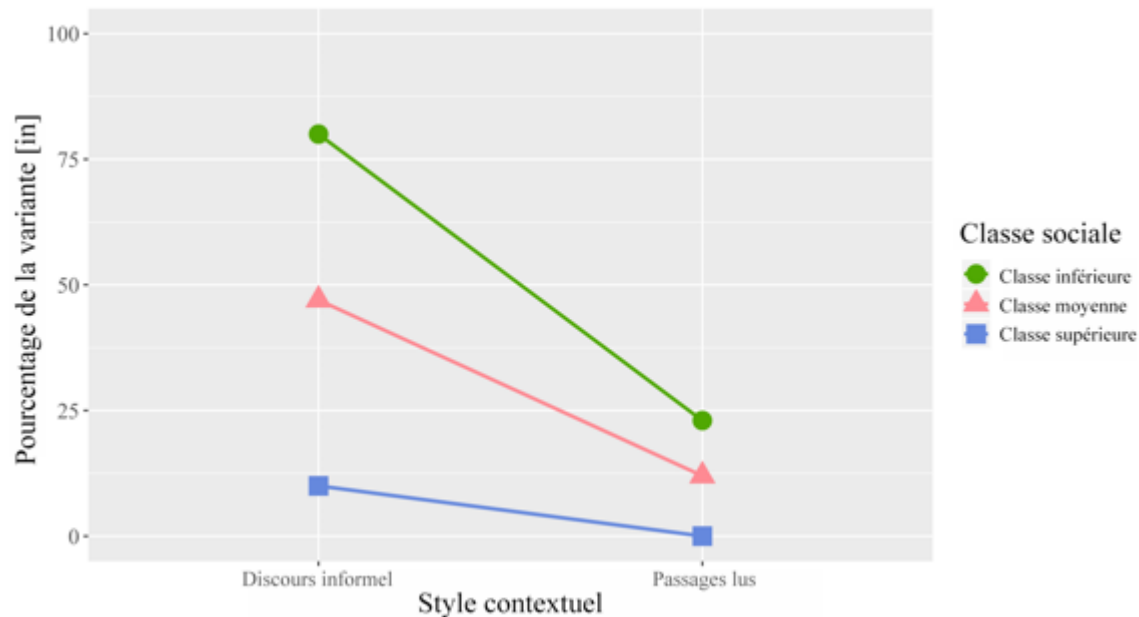


Figure 12.4. Fréquence de la variante [ɪn] de la variable « -ing » en anglais de New York par style contextuel et classe sociale, d'après Labov (1966, p. 259).

Il est important de noter que la figure 10.4 montre également un changement de style systématique, comme indiqué à la section 10.4. Alors que Fischer a observé qu'un jeune homme modifiait sa fréquence d'utilisation de [ɪn] en fonction du formalisme du contexte, nous constatons ici que ce phénomène est généralisé : dans toutes les classes sociales, le contexte de langue courante contient plus d'occurrences de [ɪn] que le contexte des passages de lecture.

Comment devenir linguiste : Conseils pour interpréter les tendances des données dans les graphiques

La sociolinguistique variationniste est un domaine quantitatif et les chiffres et les graphiques peuvent être très intimidants pour certaines personnes! Voici ; quatre conseils pour vous aider à tirer le meilleur parti des types de graphiques présentés dans ce chapitre.

- **Conseil 1 : Lire attentivement la légende**

- Une bonne légende doit clairement identifier les données visualisées dans le graphique. ; La légende doit vous indiquer ce qui a été mesuré (la variable dépendante) et ce que le chercheur a manipulé ou contrôlé (les variables indépendantes). ; Elle est généralement exprimée sous la forme d'un

énoncé secondaire : la variable dépendante en fonction des variables indépendantes. ; Une bonne légende doit également indiquer la source des données.

- **Conseil 2 : Lire attentivement la légende (s'il y en a une) et les étiquettes des axes**
 - Cela vous permettra de savoir ce que le graphique montre exactement. ; En général, la variable dépendante est représentée sur l'axe des y (vertical) et la variable indépendante est représentée sur l'axe des x (horizontal); s'il y a plus d'une variable indépendante, on peut voir des distinctions indiquées dans la légende (comme la couleur, la forme ou le type de ligne). ; En sociolinguistique variationniste, l'axe des y représente généralement la proportion ou le pourcentage d'une variante d'une variable linguistique (par rapport à l'autre ou aux autres variantes).
- **Conseil 3 : Tenter de déterminer les tendances du graphique avant de lire la description de l'auteur**
 - Un bon graphique s'accompagne d'une description de ses caractéristiques. La meilleure façon de se familiariser avec la lecture de graphiques est d'essayer de comprendre la tendance avant de lire la description de l'auteur. Si votre interprétation diffère, regardez à nouveau le graphique et voyez si vous ne vous êtes pas trompé quelque part.

Références

Labov, W. (1966). *The social stratification of English in New York city*. Cambridge University Press.

10.8 CORRÉLATIONS SOCIOLINGUISTIQUES : GENRE

Notre genre est une acquisition sociale qui résulte de la socialisation au cours de notre vie (et parfois même avant le début de notre vie... Pensez aux fêtes de dévoilement du sexe). Le sexe, quant à lui, est quelque chose qui nous est attribué en fonction de certains aspects biologiques (généralement externes) à la naissance. Vous avez probablement entendu dire que « le genre est l'homologue socialement construit du sexe biologique » (Cheshire 2002 : 427). Cependant, ce n'est pas tout à fait vrai : le sexe binaire est également une construction sociale (voir Eliot 2011 et Fausto-Sterling 2012). Bien que l'on parle familièrement du sexe comme étant biologiquement binaire, ses critères anatomiques, endocriniens et chromosomiques existent tous sur des continuums; les deux catégories distinctes de « mâle » et de « femelle » sont séparées par une frontière construite socialement et floue. Pour les personnes cisgenres, l'identité de genre (c'est-à-dire homme, femme, masculin, féminin) correspond (en grande partie) au sexe qui leur a été attribué à la naissance (c'est-à-dire homme ou femme). Pour les personnes transgenres, l'identité de genre diffère du sexe qui leur a été assigné à la naissance et souvent de l'identité de genre à laquelle elles ont été socialisées plus tôt dans leur vie. Pour les personnes non binaires et de genre queer, leur identité de genre ne correspond pas (toujours) aux spectres de masculinité et de féminité. Dans les cultures du monde entier, le genre n'est pas uniquement binaire (par exemple, les personnes bispirituelles dans certaines communautés autochtones d'Amérique du Nord et les hijras en Inde).

Il est important de comprendre la distinction entre le genre et le sexe, car les recherches sociolinguistiques variationnistes antérieures ont souvent ignoré la différence. Comme l'observait Eckert (1989 : 246-7), il y a plus de 30 ans : « Bien que les différences dans les modèles de variation [linguistique] entre les hommes et les femmes soient une fonction du genre et seulement indirectement une fonction du sexe [...], nous avons examiné l'interaction entre le genre et la variation en corrélant les variables avec le sexe plutôt qu'avec les différences de genre. » L'idée principale d'Eckert est que bien que les variationnistes parlent souvent de deux groupes basés sur les « différences de sexe », la différence linguistique entre les hommes et les femmes n'est pas un fait biologique, mais bien un fait social : les hommes n'utilisent pas certaines variantes d'une certaine manière en raison de leur anatomie, de leurs hormones et de leurs chromosomes particuliers, mais bien parce qu'ils ont été socialisés à utiliser le langage « comme un homme ». Dans les premières années du domaine, peu d'attention a été accordée à la complexité du genre et le modèle binaire normatif a été considéré comme acquis.

Par ailleurs, les participants aux études variationnistes antérieures étaient généralement classés en fonction de leur **présentation de genre** (c'est-à-dire la façon dont le chercheur percevait le genre du participant) plutôt qu'en fonction de leur auto-identification.

Le genre et le ton de la voix. ; Le ton de la voix est un aspect des langues parlées qui semble avoir un lien évident avec notre anatomie. Les personnes ayant de plus grandes et plus lourdes cordes vocales ont des voix plus graves parce que leurs cordes vocales ont besoin de plus d'énergie pour vibrer et vibrent donc moins vite que les cordes vocales plus petites et plus légères (qui produisent en moyenne des voix plus aiguës). Cependant, cette différence qui paraît biologique est également soutenue par la société. Avant la puberté, lorsque les changements endocriniens déclenchent une croissance variable du larynx en fonction des combinaisons d'hormones propres à chaque individu, les cordes vocales de tous les enfants sont anatomiquement semblables. Pourtant, dès l'âge de quatre ans, les garçons et les filles se conforment (consciemment et inconsciemment) aux normes du discours masculin et féminin : les garçons manipulent leur conduit vocal pour produire des voix plus masculines et les filles manipulent leur conduit vocal pour produire des voix plus féminines (Sachs et al. 1973).

La complexité du genre permet d'expliquer les modèles de variation liés au genre qui ont été bien observés. Ces modèles ont été constatés à maintes reprises dans de si nombreuses études que Labov (2001) les a codifiés en tant que *principes de changement linguistique*. (Il y a cependant une grande précision à apporter : la grande majorité des études dans lesquelles le modèle a été trouvé représentent des langues ancrées dans la culture euro-américaine).

- Principe I : Dans la variation stable, les femmes utilisent davantage la variante standardisée que les hommes.
- Principe Ia : Dans les changements « d'en dessus », les femmes favorisent davantage la variante prestigieuse que les hommes.
- Principe II : Dans les changements « d'en dessous », les femmes sont souvent les plus innovatrices.

Les principes I et Ia sont nommés ainsi parce que, l'un comme l'autre, ils impliquent que les femmes utilisent davantage la variante ouvertement prestigieuse. ; La figure 10.5., tirée de l'étude de Wolfram (1969) sur le « *th-stopping* » dans l'anglais vernaculaire afro-américain de Détroit, illustre le principe I en action. Il s'agit d'une variable stable qui implique la réalisation variable de /θ/ comme [θ] ou [t] dans des mots comme *penser* [θɪŋk~tɪŋk] ; et *avec* [mɪθ~mɪt]. La figure 10.5. montre la fréquence de la variante non standard [t] de la variable « *th-stopping* » chez les hommes et les femmes de quatre classes sociales différentes. Il est important de noter

que, même en cas de stratification sociale, les hommes ont un taux plus élevé de la variante non standard [t] que les femmes qui préfèrent la forme standard [θ].

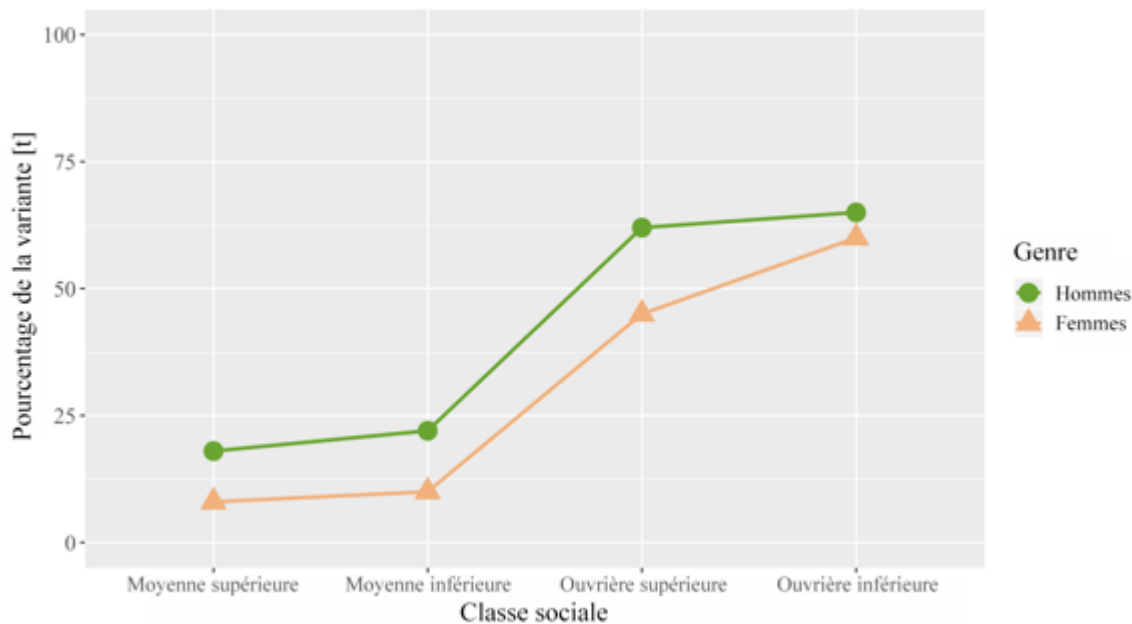


Figure 10.5. Fréquence de la variante [t] du « th-stopping » chez les locuteurs noirs de l'anglais de Détroit dans les années 1960, par sexe et classe sociale, d'après Wolfram (1969).

L'une des explications proposées pour les principes I et Ia fait appel aux idéologies de genre (euro-américaines) [en interaction avec la classe sociale]. Eckert et McConnell-Ginet (2013 : 253) identifient deux tropes de personnages aux extrêmes de la binarité de genre qui servent de points de référence imaginaires dans la représentation de la féminité et de la masculinité. ; On peut les considérer comme des stéréotypes extrêmes de la femme « idéale » et de l'homme « idéal »; il n'existe pas de femme ou d'homme réel correspondant à ces stéréotypes, mais leurs caractéristiques servent de référence pour l'expression de la féminité et de la masculinité normatives. La première est la *femme féminine* : « son corps est petit, délicat, elle se déplace avec grâce, elle sent légèrement les fleurs délicates, sa peau est douce, elle est parfaitement soignée des cheveux aux orteils. Elle s'habille avec des tissus délicats, elle sourit, elle est polie et elle parle une variété prestigieuse. Le raffinement riche est au cœur de la féminité canonique ». Pensez à Taylor Swift dans ses débuts. À l'autre extrémité du genre binaire se trouve l'*homme viril* : « ancré dans le physique, dans la taille et la force, dans le travail lourd et sale, dans la rudesse, la dureté et la rusticité. L'homme stéréotypé est issu de la classe ouvrière. » Pensez à l'époque « *Born in the U.S.A.* », Bruce Springsteen. En général, il s'agit des idéaux de genre par rapport auxquels les hommes et les femmes sont évalués, socialisés et auxquels ils se conforment souvent consciemment et inconsciemment. Mais qu'y a-t-il de féminin dans le langage prestigieux? Tout d'abord, comme nous l'avons vu plus haut, les personnes appartenant à des classes sociales plus élevées utilisent davantage de variantes standard et le raffinement riche est un aspect central de la féminité canonique. De plus, Deuchar (1989) suggère que le langage standard peut protéger « la face d'un locuteur relativement impuissant sans attaquer celle du

destinataire ». Dans le contexte de la domination masculine patriarcale, le discours standard fonctionne, d'une certaine manière, comme une stratégie de survie.

En même temps, on attend davantage du langage des femmes. Dans l'un des articles les plus influents sur l'étude socioculturelle du langage et du genre, Robin Lakoff a défini **la double contrainte** : les femmes sont socialisées non seulement pour utiliser un langage standard, mais aussi un langage impuissant et hésitant... pour parler « comme une dame ». Mais, pour reprendre les termes de Lakoff (1972 : 48), « une fille est condamnée si elle le fait, condamnée si elle ne le fait pas. » Son discours hésitant et impuissant sera considéré comme un reflet de son (in)aptitude à participer à une discussion sérieuse, mais si elle résiste à cette attente et la subvertit, elle court le risque d'être considérée comme non féminine.

Double contrainte en action. ;Consultez [cette liste satirique](#) de « stratégies de leadership non menaçantes pour les femmes » pour voir des exemples de double contrainte en action. Mon préféré est le numéro 9!

Dans une étude réalisée à Norwich, en Angleterre, Peter Trudgill (1972) a comparé la fréquence réelle d'utilisation des variantes standard et non standard par les personnes interrogées avec leur propre perception du caractère standard ou non standard de leur discours. La majorité des femmes ayant participé à l'étude ont surdéclaré leur utilisation de la norme. Trudgill a conclu que les femmes sont plus standardisées sur le plan linguistique parce qu'elles sont plus soucieuses de leur statut que les hommes. Mais il serait erroné de supposer que seules les femmes sont linguistiquement conscientes de leur statut, qu'elles sont les seules à ajuster leur langue en réaction à ces normes et à ces idées de normalité. Les hommes aussi sont soucieux de leur statut, mais en réaction à la masculinité canonique. La plupart des hommes interrogés par Trudgill pensaient qu'ils étaient plus atypiques qu'ils ne l'étaient en réalité! Les hommes de toutes les classes sociales et de tous les milieux utilisent un langage non prestigieux de la classe ouvrière et les hommes blancs adoptent souvent des caractéristiques du langage afro-américain non prestigieux au nom d'un **prestige caché**. L'utilisation de ces formes linguistiques indique la dureté et la domination physique que les idéologies de classe et de race attribuent aux hommes de la classe ouvrière et aux hommes noirs, caractéristiques de la masculinité canonique qui est souhaitable pour tous les hommes.

L'appel aux idéologies de genre, de classe et de race permet donc d'expliquer les principes I et Ia : les femmes ont tendance à utiliser davantage de variantes standard et les hommes ont tendance à en utiliser moins dans les variations stables et les changements « d'en dessus ». Mais les principes I et Ia contrastent avec le principe II, qui indique essentiellement que les femmes s'écartent de la norme (c'est-à-dire qu'elles innovent par rapport à la norme actuelle) plus que les hommes lorsque personne ne les regarde! ; Labov (2001 : 293) appelle cela le **paradoxe du genre** : « les femmes se conforment plus étroitement que les hommes aux normes

sociolinguistiques qui sont ouvertement prescrites, mais moins que les hommes lorsqu'elles ne le sont pas ». La complexité du genre offre à nouveau une explication. Le paradoxe du genre n'est vrai que dans l'ensemble : ce n'est que lorsque l'on regroupe tous les hommes et toutes les femmes que le modèle émerge. Mais ce n'est pas une vérité absolue : il y a des femmes qui s'écartent plus de la norme que certains hommes, et vice versa.

Penelope Eckert a démontré cette idée dans ses travaux novateurs sur la variation linguistique chez les adolescents d'une école secondaire de la banlieue de Détroit (voir Eckert 1989, 2000). Comme à peu près toutes les écoles secondaires d'Amérique du Nord, celle-ci abritait deux grandes cliques. ; Tout d'abord, il y avait les « sportifs ». ; Les sportifs comprenaient bien sûr les athlètes de l'école, mais le groupe était un peu plus vaste. Il comprenait les élèves qui participaient à toutes les activités scolaires : sports, fanfare, sociétés académiques et conseil d'école. Les sportifs expriment généralement un respect manifeste pour le système hiérarchique de l'école et l'autorité de leurs professeurs et directeurs. L'autre groupe, les « têtes brûlées », était contre l'école et ses centres d'intérêt se situaient en dehors de l'école (sexe, drogue et rock 'n' roll!). Les « têtes brûlées » étaient également ouvertement antiautoritaires. Ces deux groupes peuvent être considérés comme deux **réseaux d'échange de pratiques** différents : des groupes qui partagent des intérêts, des préoccupations et des objectifs communs. Alors que les sportifs incarnent les idéaux de la classe moyenne et que les têtes brûlées incarnent les idéaux de la classe ouvrière, la classe sociale d'un étudiant et son réseau d'échange de pratiques ne sont pas toujours en adéquation. En d'autres termes, il y avait des sportifs issus de la classe ouvrière et des têtes brûlées issues de la classe moyenne.

Indépendamment du groupe, les garçons de l'étude d'Eckert ont exprimé leur identité de groupe par leurs actions, comme faire partie de l'équipe de football pour les sportifs ou, pour les têtes brûlées, faire de la voiture (monter dans une voiture et rouler dans le centre-ville de Détroit et ses environs, peut-être en sortir pour aller dans un bar ou à un concert de rock). Les filles, quant à elles, s'appuient sur la projection d'une image pour exprimer leur identité. Les filles sportives doivent être amicales, extraverties, américaines, propres et soignées, tandis que les filles têtes brûlées doivent être fortes, urbaines et « expérimentées » (c'est-à-dire sexuellement actives). Cela se traduit également sur le plan linguistique, comme on peut le constater en examinant les modèles de variation à l'école autour des cinq variables du **changement en chaîne des villes du Nord**.

Changements en chaîne. ; Les changements en chaîne sont un type de changement qui affecte plusieurs caractéristiques linguistiques de manière systématique et en série. Un type courant de changement en chaîne est le changement de voyelle en chaîne, comme le changement en chaîne des villes du Nord. ; L'idée est que lorsqu'une voyelle commence à s'éloigner de son ancienne position, les autres voyelles sont poussées ou tirées dans l'espace vocalique pour s'adapter : tout comme lorsque vous tirez sur un maillon d'une chaîne, tous les

maillons suivants se déplacent également. Le changement en chaîne des villes du Nord, que l'on trouve dans les zones urbaines de l'État de New York, du Michigan, de l'Illinois et d'ailleurs, implique une modification de la hauteur et de la profondeur de cinq voyelles. La voyelle dans BAT [æ] se déplace vers le haut, de sorte qu'elle sonne plus comme [ɛ]; la voyelle dans BOT [ɑ] se déplace vers l'avant et se prononce plus comme [æ]; la voyelle de BOUGHT [ɔ] s'abaisse pour se rapprocher de [ɑ] (notez toutefois qu'en anglais canadien, ces deux voyelles ont fusionné); la voyelle de BUT [ʌ] recule et se rapproche de [ɔ] et la voyelle de BET [ɛ] recule et se rapproche de [ʌ]. Chacune de ces modifications déclenche la suivante, de sorte qu'il y a un ordre chronologique dans les modifications. BAT a commencé à bouger en premier, suivi par BOT, puis BOUGHT, puis BUT, et plus récemment BET a commencé à bouger, comme vous pouvez le voir dans la figure 10.6.

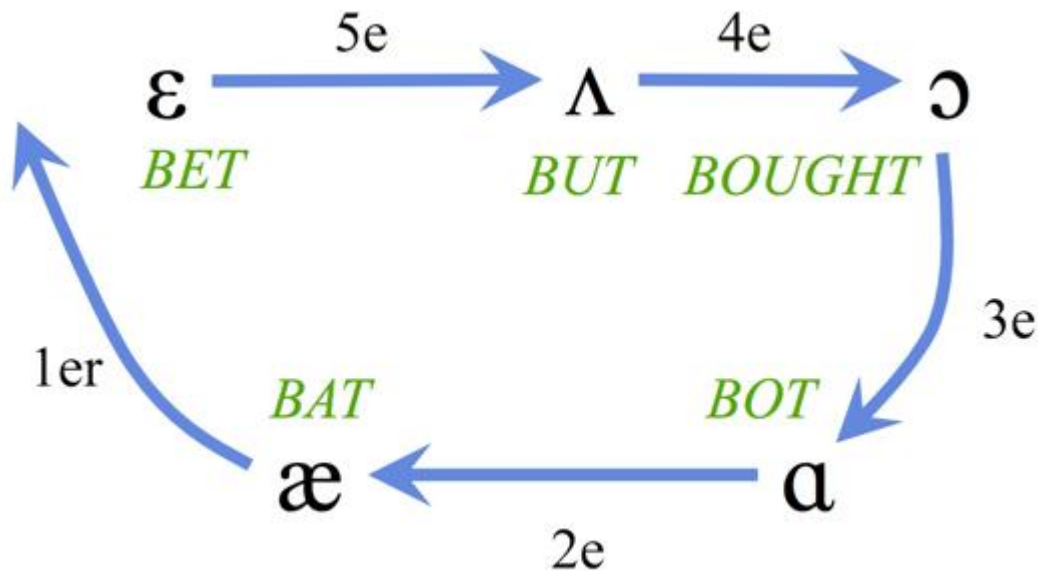


Figure 10.6. Le changement en chaîne des villes du Nord

La figure 10.7 montre la fréquence de la variante innovante de chacun des cinq changements associés au changement en chaîne des villes du Nord, telle qu'elle est utilisée par quatre groupes de l'école secondaire : les garçons têtes brûlées, les filles têtes brûlées, les garçons sportifs et les filles sportives. Les cinq variables sont disposées le long de l'axe des abscisses, de la plus ancienne [æ] à la plus récente [ɛ]. ; Dans le cas des changements les plus anciens, le sexe de la personne qui parle est un meilleur indicateur de variation que le réseau d'échange de pratiques; mais dans le cas des changements les plus récents, c'est le réseau d'échange de pratiques qui est le plus important, les têtes brûlées étant à la pointe de l'innovation et les sportifs étant à la traîne (quel que soit

le sexe). Ce que vous pouvez également voir dans ce graphique, comme l'indiquent les flèches, c'est que pour toutes les variables à l'exception de la plus ancienne, la différence entre les réseaux d'échange de pratiques est beaucoup plus importante pour les filles (flèches bleues) que pour les garçons (flèches roses).

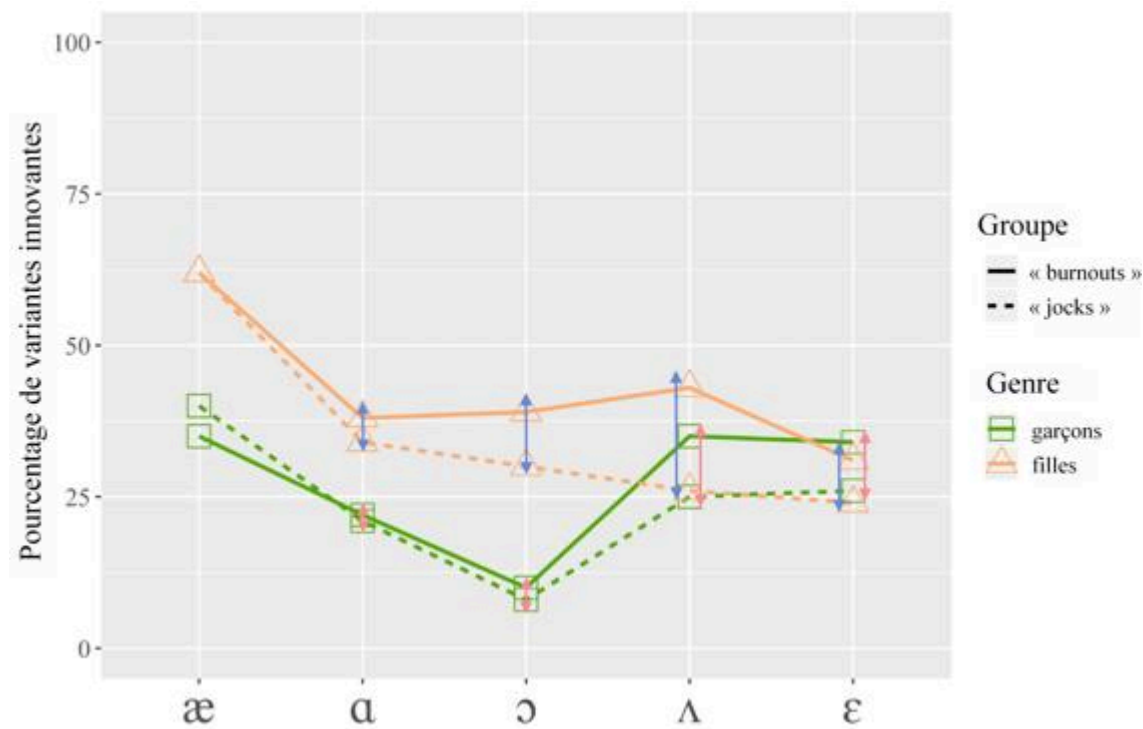


Figure 10.7. Répartition des variantes innovantes du changement des cinq voyelles en chaîne des villes du Nord par groupe social et par sexe, d'après Eckert (1989).

Et voici la solution au paradoxe du genre : les « femmes » (et les « hommes ») ne constituent pas un groupe cohérent et homogène! C'est le sous-groupe des femmes « non conformistes » (comme les filles têtes brûlées ici) qui sont les chefs de file des changements « d'en dessous ». La différence entre les hommes et les femmes, dans l'ensemble, ne tient pas à la conscience du statut, mais au fait que les femmes sont davantage liées au statut. Alors que le statut des hommes dépend de leurs réalisations, de leurs possessions et de leur statut institutionnel (c'est-à-dire ce qu'ils font/possèdent), les femmes sont évaluées en fonction de leur capital symbolique (c'est-à-dire ce qu'elles sont/paraissent être). Les hommes comme les femmes accumulent du capital symbolique, mais c'est « le *seul* type de capital que les femmes peuvent accumuler en toute impunité » (Eckert 1989 : 256). Le résultat est qu'il existe un plus large éventail de différenciation linguistique (reflétant les distinctions de catégories sociales) chez les femmes que chez les hommes. Les femmes « maintiennent des frontières sociales plus rigides, car la menace d'être associé au mauvais type de personne est beaucoup plus grande pour l'individu dont le statut dépend de ce qu'il semble être plutôt que de ce qu'il fait » (Eckert 1989 : 258).

Vous remarquerez que cette section ne dit rien sur l'utilisation de la langue par les personnes transgenres, non binaires et diversifiées sur le plan du genre. Pendant des décennies, les pratiques linguistiques des personnes

transgenres, non binaires et diversifiées sur le plan du genre ont été soit ignorées, soit étudiées uniquement parce qu'elles renversaient les exceptions des théories antérieures sur le langage et le genre (Konnolly 2021). La plupart, sinon la totalité, de ces recherches ont également été menées par des linguistes cisgenres. Cependant, depuis une dizaine d'années, les linguistes transgenres et non binaires ont commencé à étudier la langue au sein de leurs propres communautés et dans une perspective beaucoup plus positive (Zimman 2020). Certaines de ces études ont montré comment la variation linguistique peut être utilisée comme moyen de construire une identité non binaire. Gratton (2016) étudie l'utilisation de la variable *-ing* par deux personnes canadiennes anglophones non binaires dans deux contextes différents : l'un, un espace queer sûr, et l'autre, un espace non familial et non queer. Gratton constate que dans le contexte queer sûr, les deux locuteurs utilisent chacune des deux variantes environ 50 % du temps. Cependant, dans les espaces non queer où ils expriment leur crainte légitime d'être mal identifiés, les deux interlocuteurs divergent fortement l'un de l'autre. Un locuteur, réagissant à la menace d'être mal identifié en tant que femme, a utilisé un taux très élevé de la variante [ɪn] associée au masculin, tandis que l'autre locuteur, réagissant à la menace d'être mal identifié en tant qu'homme, a utilisé un taux très élevé de la variante [ɪŋ] associée au féminin. Gratton (2016 : 56) soutient que ces deux locuteurs ne tentent pas de s'aligner sur la masculinité cisnormative ou la féminité cisnormative respectivement; ils sont tous les deux non binaires! Plutôt ils « utilisent des ressources qu'ils associent à la masculinité [et à la féminité] cisnormative [...] afin de s'éloigner suffisamment de la féminité [ou de la masculinité] cisnormative pour ne pas être mal identifiés en tant que tels » De cette manière, les deux variations linguistiques fournissent aux deux locuteurs un moyen de « réaliser une identité non binaire » (Gratton 2016 : 57).

Références

- Cheshire, J. (2002). Sex and Gender in Variationist Research. In J.K. Chambers, P. Trudgill, & N. Schilling-Estes (eds.) *The handbook of language variation and change*. ;Blackwell. pp. 423–443.
- Eckert, P. (1989). The whole woman: Sex and gender differences in variation. ;*Language variation and change*, ;1(3), 245-267. <https://doi.org/10.1017/S095439450000017X>
- Eckert, P. (2000). ;*Language variation as social practice: The linguistic construction of identity in Belten High*. Wiley-Blackwell.
- Eckert, P., & McConnell-Ginet, S. (2013). ;*Language and gender*. Cambridge University Press.
- Eliot, L. (2011). The trouble with sex differences. ;*Neuron*, ;72(6), 895-898. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2011.12.001>

Deuchar, M. (1989). A pragmatic account of women's use of standard speech. In J. Coats and D. Cameron (eds.) *Women in Their Speech Communities*. Longman. ;pp. 27–32.

Fausto-Sterling, A. (2012). ;*Sex/gender: Biology in a social world*. Routledge.

Gratton, C. (2016). Resisting the Gender Binary: The Use of (ING) in the Construction of Non-binary Transgender Identities. *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*: 22(2): Article 7. <https://repository.upenn.edu/pwpl/vol22/iss2/7>

Konnely, L. (2021). Nuance and normativity in trans linguistic research. ;*Journal of Language and Sexuality*, ;10(1), 71-82. <https://doi.org/10.1075/jls.00016.kon>

Labov, W. (2001). *Principles of linguistic change Volume 2: Social factors*. ;Blackwell.

Lakoff, R. (1973). Language and woman's place. ;*Language in society*, ;2(1), 45-79. <https://doi.org/10.1017/S0047404500000051>

Sachs, J., Lieberman P. & Erickson, D. (1973). ;Anatomical and cultural determinants of male and female speech. In R.W. Shuy and R.W. Fasold (eds.) *Language Attitudes: Current Trends and Prospects*. Georgetown University Press.

Trudgill, P. (1972). Sex, covert prestige and linguistic change in the urban British English of Norwich. ;*Language in society*, ;1(2), 179-195. <https://doi.org/10.1017/S0047404500000488>

Wolfram, W. (1969). *A Sociolinguistic Description of Detroit Black Speech*. Center for Applied Linguistics.

Zimman, L. (2020). Transgender language, transgender moment: Toward a trans linguistics. In K. Hall and R. Barrett (eds.) *The Oxford Handbook of Language and Sexuality*. Oxford University Press. ;pp. 1-23.

10.9 CORRÉLATIONS SOCIOLINGUISTIQUES : ETHNICITÉ

Comme le sexe, l'ethnicité est socioculturellement et sociolinguistiquement complexe. La langue et l'ethnicité sont intimement liées et souvent co-constitutives. Les divisions entre les langues sont souvent définies en référence aux divisions entre les groupes culturels cohésifs qui utilisent ces langues et les groupes ethniques sont souvent définis par rapport à la langue que le groupe utilise (par exemple, pensez à la façon dont le tchèque et le slovaque sont mutuellement intelligibles, mais compris comme des langues distinctes, parlées par des groupes ethniques distincts). Partout dans le monde, les gens ont tendance à vivre à proximité d'autres membres de leur groupe ethnique. Cela est vrai aussi bien dans les endroits où ce groupe ethnique est autochtone que dans les contextes de colonialisme et de migrations diasporiques. Cela signifie que les gens ont souvent, mais pas forcément, des réseaux sociaux homogènes sur le plan ethnique. La conséquence linguistique de ce phénomène est que, parce que nous avons tendance à utiliser la langue de la même manière que les personnes avec lesquelles nous interagissons le plus, des **ethnolectes** sont apparus dans de nombreuses langues. Les ethnolectes sont des variétés d'une langue communautaire ambiante (standardisée) utilisée par un groupe ethnique minorisé. Cela ne veut pas dire que la norme ambiante n'a pas aussi des associations ethnoraciales! En Amérique du Nord, par exemple, alors que les gens ont tendance à penser que les normes ambiantes de l'anglais canadien, du français québécois, de l'anglais américain et de l'American Sign Language (ASL) sont neutres sur le plan ethnique, elles sont idéologiquement associées à la blancheur et aux colons européens.

Nous ne nous attarderons pas sur les liens complexes entre la langue, l'ethnicité, la race et le prestige, mais l'essentiel est de démontrer l'importance de la variation linguistique en ce qui concerne les ethnolectes. La tribu Lumbee de Caroline du Nord est un groupe autochtone des États-Unis. En fait, avec 45 000 membres, la tribu Lumbee est le plus grand groupe autochtone vivant à l'est du fleuve Mississippi. La majorité des Lumbees vivent dans le comté de Robeson, en Caroline du Nord, une région multiethnique : 40 % des résidents sont des Lumbees, 35 % sont anglo-américains et 25 % sont afro-américains (Wolfram, Daugherty, Cullinan 2014). ; Ces trois groupes, bien que vivant à proximité les uns des autres, vivent pour la plupart en ségrégation sélective à l'intérieur du comté. La situation politique des Lumbees est complexe : ils bénéficient d'un statut autochtone reconnu par l'État de Caroline du Nord, mais ne sont pas reconnus par le gouvernement fédéral comme une tribu à part entière. Depuis près d'un siècle et demi, les Lumbees demandent en vain à être pleinement reconnus par le gouvernement fédéral. Les antécédents linguistiques des Lumbees ont constitué

un obstacle majeur à la mise en œuvre de cette requête. La connaissance de la langue ancestrale est un élément clé pour démontrer la descendance et pour obtenir la reconnaissance fédérale. Cependant, la langue ancestrale des Lumbees leur a été enlevée très tôt dans l'histoire coloniale de l'Amérique du Nord (il est démontré qu'ils parlaient l'anglais dès 1730!). Pour contrer cet obstacle, un groupe de sociolinguistes a documenté le caractère unique et la profondeur temporelle de l'ethnolecte anglais des Lumbees pour aider à fournir des preuves de la langue culturellement distincte de la tribu Lumbee qui satisferaient l'État colonisateur.

De nombreuses caractéristiques lexicales, phonologiques et morphosyntaxiques de l'anglais des Lumbees sont partagées par leurs voisins anglo-américains et afro-américains, ou par l'anglais des Appalaches ou l'anglais des Outer Banks de Caroline du Nord. Cependant, l'anglais des Lumbees est composé d'un mélange unique en son genre. Par exemple, le phonème /aɪ/ de l'anglais des Lumbees est surélevé et rétroactif à [ɑ̃], ce qui est partagé avec l'anglais des Outer Banks mais pas avec les autres; tandis que le complémenteur « for to » de l'anglais des Lumbees (par exemple, *I want for to get it*) est partagé avec l'anglais des Appalaches, mais pas avec les autres; et la forme finie « be » (par exemple, *she bes there*) n'est partagée qu'avec leurs voisins anglo-américains. Il existe également quelques caractéristiques tout à fait uniques qui témoignent de la longue histoire de l'utilisation de l'anglais par les Lumbees. L'une d'entre elles est l'aspect perfectif de *be*. Jusqu'au milieu du XVIIe siècle environ, l'anglais standard présentait une altération catégorique entre « *be* » et « *have* » comme marqueurs de l'aspect perfectif en fonction du verbe principal de la phrase. Finalement, dans la plupart des variétés de l'anglais, l'aspect perfectif « *be* » a été perdu, mais en allemand, une langue étroitement liée à l'anglais, l'alternance se produit encore, comme dans (6).

Sie **hat** ihren hund mitgebracht

(6a) she **has** her dog brought

« She has brought her dog » (allemand)

Sie **ist** gegangen

(6b) she **is** gone

« She has gone » (allemand)

En anglais des Lumbees, comme en allemand, de nombreux verbes principaux conservent un « *be* » perfectif à la fois au présent et au passé, comme dans les exemples de (7) tirés de Wolfram (1996 : 9) et de Dannenberg (1999 : 67).

(7a)	If I'm got a dollar, I'm got it.	[have got]
(7b)	I'm told you all that I know.	[have told]
(7c)	We were got a few white folks up here.	[had got]
(7d)	I don't have to ask if you were been there.	[had been]
(7e)	It was had a blue dot on it.	[had had]

Alors que l'aspect perfectif de « be » au présent est partagé par une petite poignée d'autres communautés anglophones isolées (aucune près du comté de Robeson), l'aspect perfectif de « be » au passé semble être totalement unique à l'anglais des Lumbees. La présence de l'aspect perfectif de « be » en anglais des Lumbees suggère que cette langue est utilisée depuis très longtemps au sein de la communauté : au moins aussi longtemps que lorsque l'aspect perfectif de « be » était plus généralement répandu parmi les anglophones.

Enfin, plusieurs variables linguistiques de l'anglais des Lumbees témoignent de son caractère unique. La réduction des groupes de consonnes et le nivellement de « was/were » sont des variables communes à l'anglais des Lumbees et à ses voisins afro-américains et anglo-américains. Mais pour les deux variables, l'anglais des Lumbees présente un schéma unique de facteurs de conditionnement

La réduction variable des groupes de consonnes implique une variation entre les codas complexes et les codas réduites. Ainsi, un mot comme « disk » peut être réalisé de manière variable comme [disk] ou [dis] et un mot comme « grilled » peut être réalisé comme [gɹɪld] ou [gɹɪl]. Il existe deux facteurs linguistiques de conditionnement importants qui sont en corrélation avec cette variation. Le premier est la complexité morphologique du mot : le mot est-il monomorphémique comme « disk » et « mist » ou bimorphémique comme « grill-ed » et « miss-ed »? Le deuxième est le segment suivant : le son suivant est-il une voyelle, une consonne ou une pause? Les trois variétés parlées dans le comté de Robeson se distinguent par la manière dont ces facteurs interagissent et par la variante qui est privilégiée dans des contextes spécifiques. Par exemple, l'anglais des Lumbees présente des similitudes avec l'anglais afro-américain et diffère de l'anglais anglo-américain sur un point : dans l'anglais Lumbee comme dans l'anglais afro-américain, la variante réduite est moins susceptible de se produire dans les mots monomorphémiques qui apparaissent avant les voyelles, comme dans « rest [ɹɛst] easy ». En même temps, l'anglais des Lumbees se rapproche de l'anglais anglo-américain et diffère de l'anglais afro-américain d'une autre manière : en anglais Lumbee et en anglais anglo-américain, la variante réduite est plus probable dans les mots bimorphémiques qui viennent avant les pauses comme « she's blessed » [blɛs] (Torbet 2001 : 381).

Comme pour la réduction des groupes de consonnes, le nivellement « was/were », la réalisation variable de were en was comme dans « we were/was » et « they weren't/wasn't » est partagée par tout le monde dans le comté de Robeson. Toutefois, ce n'est qu'en anglais des Lumbees que la polarité de la phrase limite la variation

(de sorte que les phrases affirmatives favorisent le nivellement par rapport à « *was* » et les phrases négatives défavorisent le nivellement) (Wolfram et Sellers 1999 : 103).

Les preuves du caractère unique et de la longue histoire de l'ethnolecte lumbee de l'anglais sont nombreuses. Si une langue ancestrale unique est une condition nécessaire à la reconnaissance fédérale par le gouvernement des États-Unis, il semble que l'anglais des Lumbees puisse être considéré comme tel. Malheureusement, bien que le « Lumbee Recognition Act of 2019 » ait été adopté en novembre 2020 par la Chambre des représentants, il n'a pas été adopté par le Sénat. Cependant, [en avril 2021](#), un groupe bipartite de législateurs de Caroline du Nord a présenté de nouvelles propositions de loi pour tenter à nouveau l'expérience.

Vous voulez en savoir plus?

Le projet *Language & Life*, une équipe de linguistes et de vidéastes basée à l'université d'État de Caroline du Nord, produit depuis près de trente ans des documentaires fascinants, accessibles et orientés vers la linguistique sur les différentes variétés de langues américaines. Nombre de leurs documentaires sont consacrés aux ethnolectes : [Signing Black in America](#) se concentre sur la langue ASL des Noirs, [Talking Black in America](#) porte sur l'anglais vernaculaire afro-américain et [Voices of North Carolina](#) se penche sur la grande diversité des variétés parlées dans l'État, y compris les ethnolectes. Chacun d'entre eux peut être visionné gratuitement sur YouTube.

Références

- Dannenberg, C. J. (1999). *Sociolinguistic constructs of ethnic identity: The syntactic delineation of Lumbee English*. Doctoral dissertation : The University of North Carolina at Chapel Hill.
- Torbert, B. (2001). Tracing Native American language history through consonant cluster reduction: The case of Lumbee English. *American Speech*, 76(4), 361-387. <https://doi.org/10.1215/00031283-76-4-361>
- Wolfram, W. (1996). Delineation and Description in Dialectology: The Case of Perfective I'm in Lumbee English. *American Speech*, 71(1), 5-26. <https://doi.org/10.2307/455467>
- Wolfram, W., Daugherty, J., & Cullinan, D. (2014). On the (In)Significance of English Language Variation: Cherokee English and Lumbee English in Comparative Perspective. *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*. 20(2): Article 22. <https://repository.upenn.edu/pwpl/vol20/iss2/22>
- Wolfram, W., & Sellers, J. (1999). Ethnolinguistic marking of past be in Lumbee Vernacular English. *Journal of English Linguistics*, 27(2), 94-114. <https://doi.org/10.1177/007542429902700203>

10.10. LES TROIS VAGUES DE LA SOCIOLINGUISTIQUE

Les études récentes en sociolinguistique variationniste ne visent pas seulement à comprendre les modèles de variation selon des facteurs sociaux, mais aussi à comprendre comment la langue et la variation linguistique fonctionnent pour exprimer et construire des démarcations socialement significatives. Dans un article de 2012, la sociolinguiste Penelope Eckert identifie trois « vagues » dans l'histoire du domaine. Dans la première vague, les variationnistes ont cherché à établir des corrélations entre la variation linguistique et des faits macrosociodémographiques concernant les participants à leur étude. Dans cette vague, les modèles de variation linguistique étaient considérés comme découlant simplement des structures sociales et de la stratification sociale préexistante. Dans la deuxième vague, les variationnistes ont reconnu que des faits pertinents à l'échelle locale concernant leurs participants jouaient également un rôle important (si ce n'est plus important) dans la compréhension des modèles de variation linguistique. Par exemple, la clique sociale à laquelle appartiennent les élèves d'une école secondaire pourrait être un meilleur indicateur du comportement linguistique que la classe sociale de l'élève. Dans la troisième (et actuelle) vague sociolinguistique, le paradigme a changé et la **capacité d'agir** des personnes en ce qui concerne leur utilisation de la langue est mise en avant, de même que la signification sociale de la variation. Aujourd'hui, les questions variationnistes portent moins sur les facteurs sociaux en corrélation avec le comportement linguistique d'un individu, mais davantage sur la manière dont les individus utilisent la variation linguistique pour exprimer et construire leur position dans la société, sur la manière dont l'utilisation d'une variante particulière modifie la formalité ou le contexte et sur la manière dont les multiples variables se combinent pour former des styles linguistiques qui démontrent un large éventail de significations sociales.

L'étude de Scott Kiesling (1998) sur les « confréries d'étudiants » est un excellent exemple de la troisième vague d'approche en matière de variation linguistique. Au milieu des années 90, Kiesling a passé du temps avec les membres anglophones d'une fraternité dans une université américaine. ; Il les a enregistrés dans deux contextes différents : lors de rencontres amicales et lors de réunions de fraternité au cours desquelles les membres discutent de questions professionnelles. Ces réunions ont suivi un format défini et ont été régies par un processus parlementaire (par exemple, rappel à l'ordre, une personne à la fois prenant la parole, etc.) ; Lors de ces réunions, les places étaient également attribuées en fonction de l'ancienneté et du pouvoir, les membres exécutifs étant assis à l'avant et les autres membres en fonction de leur ancienneté, les nouveaux membres sans

pouvoir se trouvant à gauche et les membres plus puissants et plus anciens se trouvant à droite. Ce contexte était nettement plus formel que celui de la convivialité et cela se reflète dans l'utilisation de la variable « *-ing* » par les garçons de la fraternité : ils utilisaient beaucoup plus la variante non standard [ɪn] lors de la convivialité que lors des réunions. Enfin, la plupart d'entre eux ; Trois des garçons de la fraternité ont montré la tendance inverse et ont utilisé davantage la variante non standard pendant les réunions. Kiesling a examiné de près les contextes interactionnels dans lesquels ces personnes utilisaient le [ɪn] et a constaté qu'elles l'utilisaient lorsqu'il s'agissait d'exprimer certaines positions et identités. En (8), nous pouvons voir un extrait de l'un de ces garçons de fraternité. Il tente de se faire élire au conseil exécutif de la fraternité.

-
- (8) Um I'm not gonna um put a load of shit in you guys whatever.
 You guys know I'm a **fuckin'** hard worker. I work my ass off for everything. ...
 And if you nominate me for this position, I'll put a hundred percent effort towards it.
 I mean I have ;**nothin'** ;else to do 'cept ;**fuckin'** ;school work and the fraternity.
-

Le locuteur de (8) exprime une personnalité de travailleur acharné qui l'associe à la classe ouvrière. Il est connu pour dire les choses telles qu'elles sont, sans raconter de « conneries » aux gens. Le recours fréquent à la variante non standard dans ce contexte formel n'exprime pas seulement la personnalité de la classe ouvrière, mais permet également de recadrer le contexte, en brisant la formalité et en transformant l'événement en un moment de camaraderie, d'humour et de convivialité.

Le président de la fraternité est un deuxième locuteur qui utilise plus de [ɪn] dans le contexte formel. Dans ce contexte, il est au sommet de la hiérarchie, il est celui qui a le pouvoir le plus structurant. Il utilise un taux accru de non-conformité dans les réunions formelles comme moyen d'exprimer une position de confrontation lorsqu'il est en opposition avec les membres ou, comme nous pouvons le voir dans l'exemple (9), lorsqu'il est frustré par les membres.

-
- (9) Every semester all we do is sit around and argue about money money money money
 And I'm not gonna pay this **fuckin'** money. All right?
 You, you guys ;**sittin'** back I know you guys are ;**thinkin'** ;I'm gonna pay this ;**fuckin'** money just 'cause I ;*have* ;money.
 I'll tell you what, I ain't gonna pay a ;**fuckin'** ;thing. All right?
-

Quelles autres caractéristiques linguistiques de (9) peuvent être liées à la dureté de la classe ouvrière?

;

Kiesling affirme que tout cela est lié au discours culturel de la domination; ;l'idée qu'être un homme, c'est être fort et faire preuve d'autorité. La domination s'exprime le plus facilement par une autorité et un pouvoir réels. Cependant, les hommes de la classe ouvrière, qui tendent à manquer d'autorité et de pouvoir réels, doivent recourir à l'expression de la domination par des moyens physiques. Les hommes de toutes sortes, qu'ils soient réellement puissants ou non, s'appuient sur ce lien lorsqu'ils utilisent des variantes non standard (rappelez-vous l'idée de prestige caché abordée à la section 10.8.). Le discours non standard évoque la dureté physique de la classe ouvrière, ce qui est un indice de domination. Nous le voyons clairement avec le président de la fraternité dans (9). Mais qu'en est-il du locuteur dans (8)? Son utilisation d'un discours non standard n'a pas pour but de dominer, mais de signaler la solidarité, l'informalité et la camaraderie. La domination est toujours présente, mais de manière subtile. Il recrée activement le contexte du discours pour tout le monde... il s'agit d'une démarche interactionnelle puissante.

Pour vous aider à comprendre les différences entre les trois vagues de la sociolinguistique, prenons un exemple concret. Réfléchissons à la manière dont chacune de ces vagues pourrait expliquer l'utilisation de la variable « *-ing* » par Maisie, une anglophone canadienne.

- Interprétation de la première vague : Maisie utilise un taux élevé de la variante standardisée [ɪŋ] parce qu'elle est une jeune femme blanche de la classe moyenne.
- Interprétation de la deuxième vague : ; Maisie appartient à un certain groupe social local : c'est une « sportive » au sens d'Eckert et son utilisation fréquente du [ɪŋ] normalisé s'aligne sur la conformité générale de ce groupe avec l'autorité et le comportement normatif.
- Interprétation de la troisième vague : Maisie utilise fréquemment [ɪŋ] dans son discours pour construire son identité de femme instruite et éloquente.

Références

Eckert, P. (2012). Three waves of variation study: The emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. ;*Annual review of Anthropology*. 41: 87–100. <https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-092611-145828>

Kiesling, S. F. (1998). Men's identities and sociolinguistic variation: The case of fraternity men. ;*Journal of Sociolinguistics*, ;2(1): 69-99. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00031>

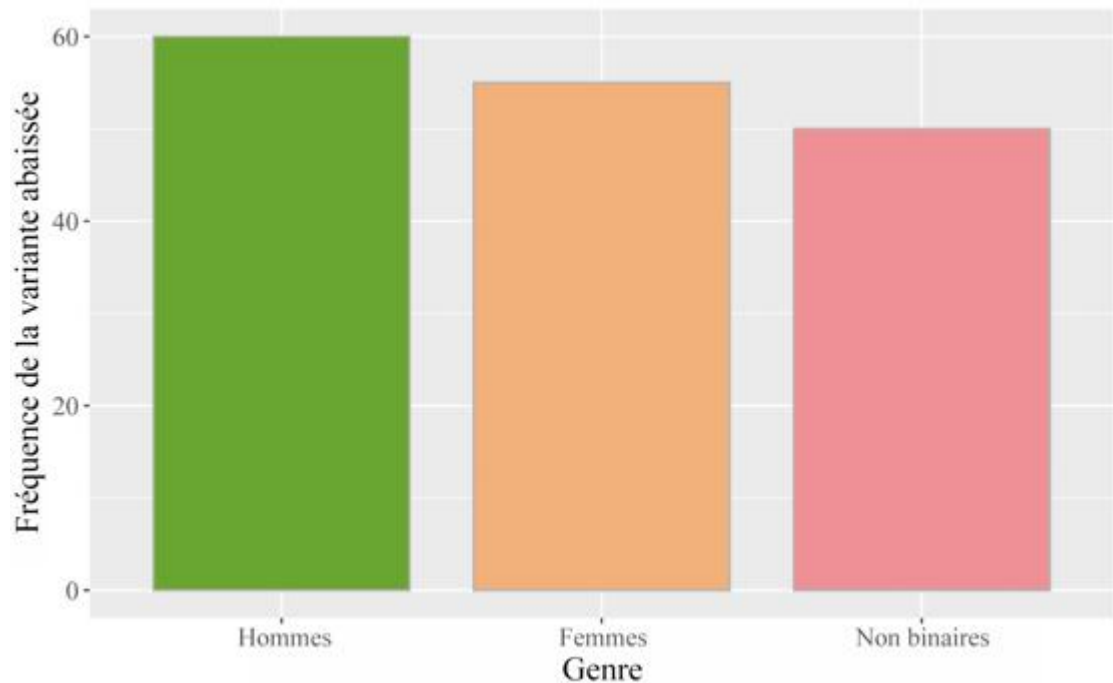
10.11. RÉSUMÉ

La sociolinguistique variationniste est un sous-domaine de la linguistique qui étudie le lien entre la langue et la société par l'examen de la variation linguistique. ; Les variables linguistiques, c'est-à-dire deux ou plusieurs façons de dire la même chose, sont l'objet principal de l'étude. Les variables linguistiques existent dans toutes les variétés et tous les domaines de la langue (de la phonétique à la pragmatique). La sociolinguistique variationniste a permis de découvrir des informations sur la structure linguistique, la structure sociale et le processus de changement linguistique en examinant les modèles de variation entre les deux variantes (ou plus) des variables et le contexte socioculturel. La sociolinguistique variationniste trouve ses racines dans la dialectologie, mais est devenue au fil du temps un domaine propre, se distinguant notamment sur le plan des données (utilisation d'entrevues sociolinguistiques et de corpus), des méthodes analytiques (application de techniques quantitatives et statistiques) et de l'orientation (élargissement pour prendre en compte la langue utilisée par l'ensemble du contexte social de la communauté linguistique, et non pas seulement par les gens considérés « normaux »). Dans ce chapitre, nous avons examiné quelques facteurs socioculturels : le style, le lieu, le statut social, le sexe et l'ethnicité, mais il existe un large éventail d'autres facteurs qui se sont avérés importants pour comprendre la variation linguistique. ; Si les premières recherches sociolinguistiques variationnistes cherchaient à expliquer la variation en trouvant des corrélations entre ces types de facteurs sociaux et les modèles de variation, les approches modernes en matière de variation sociolinguistique quant à elles se concentrent davantage sur la manière dont les personnes utilisent volontairement la langue et la variation linguistique pour modeler leur identité, pour s'associer aux autres ou s'en dissocier ainsi que pour façonner et remodeler le contexte social.

10.12. EXERCEZ VOS COMPÉTENCES LINGUISTIQUES

Exercice 1. En plus de « *saw~sore* », quelques autres paires minimales en anglais de la ville de New York ont été répertoriées dans la section 10.5: « *udder~other* », « *beg~bag* », et « *bruin~brewing* ». ; Dans chacune de ces paires, le deuxième mot contient une variable linguistique différente. ; Pouvez-vous identifier chacune des trois variables et leurs variantes en vous basant sur les paires minimales? ; Toutes ces paires de mots seraient-elles des paires minimales dans la ou les variétés de l'anglais que vous connaissez?

Exercice 2. Différents points de ce chapitre contiennent un « discours rapporté », c'est-à-dire une représentation d'une pensée ou d'un discours passé ou hypothétique. En anglais, le discours rapporté est généralement introduit par un verbe citatif comme « *to say* »; orthographiquement, le discours rapporté apparaît entre guillemets (« »). Parcourez le chapitre à la recherche de toutes les occurrences de discours rapporté et documentez les **verbes de citation** utilisés pour introduire chaque élément. Combien de variantes avez-vous trouvées? Pouvez-vous imaginer d'autres variantes? **Exercice 3.** Toutes les variables qui sont en corrélation avec la classe sociale ne sont pas également en corrélation avec le style contextuel, comme dans la [figure 10.4](#). Labov fait une distinction théorique entre les variables qui sont des **marqueurs** (elles sont en corrélation avec la classe sociale et le style) et les variables qui sont des **indicateurs** (elles sont en corrélation avec la classe sociale, mais pas avec le style). Qu'est-ce qui vous semble important dans cette distinction entre marqueurs et indicateurs? Indice : pensez au fait que la corrélation avec le style contextuel est également une corrélation avec l'attention portée au discours. **Exercice 4.** Vous et votre collègue menez une étude sur la variation entre la variante de la forme de citation et la variante abaissée des signes *KNOW*, *THINK* et *NAME* en *Auslan*. Vous avez collecté un corpus d'entrevues sociolinguistiques et compté le nombre d'éléments de ces signes utilisés au cours d'une conversation informelle. Vous disposez de données provenant de personnes qui s'identifient comme des hommes, des femmes et des personnes non binaires. Votre collègue a élaboré le tableau 10.2 et la figure 10.8 à partir des données du corpus. Éléments de la forme de citation Éléments de la variante abaissée Hommes 60 60 Femmes 45 55 Non binaire 30 50 Tableau 10.2. Éléments de la forme de citation et de la variante abaissée de *KNOW*, *THINK* et *NAME* dans un corpus d'*Auslan*. (Données



hypothétiques) ;

Figure 10.8. Diagramme en bâtons que votre collègue a produit à partir du tableau 10.2. (Données hypothétiques)

(Poliment,) expliquez à votre collègue pourquoi la figure 10.8 n'est pas la meilleure façon de représenter les données présentées dans le tableau 10.2. (Votre explication doit faire appel aux concepts et aux termes introduits dans ce chapitre) Ensuite, dessinez un autre graphique basé sur le tableau 10.2. Que pouvez-vous dire sur cette variable et sur le genre? Quel groupe est le plus susceptible d'utiliser la variante abaissée? Quel groupe est le moins susceptible d'utiliser la variante abaissée?

CHAPITRE 11 : DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE CHEZ L'ENFANT

Ce chapitre examine comment les enfants développent les différentes composantes de la grammaire mentale : la phonétique, la phonologie, la morphologie, la syntaxe et la sémantique. Comme nous le verrons, l'esprit des enfants est équipé pour acquérir la grammaire très rapidement, à condition qu'ils aient d'autres utilisateurs de la langue à observer.

Lorsque vous aurez terminé ce chapitre, vous pourrez :

- Établir les étapes typiques du développement du langage chez l'enfant
- Interpréter les données issues de diverses méthodes expérimentales pour tirer des conclusions sur la grammaire mentale des enfants
- Expliquer comment le développement de la langue des signes est parallèle à celui de la langue parlée dans un environnement linguistique accessible
- Discuter de certains avantages liés à l'acquisition de plus d'une langue

;

11.1 LES TOUT-PETITS, DES APPRENANTS DE LANGUE PUISSANTS

Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais : <https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=515#oembed-1>

Si vous avez déjà pris soin d'un nouveau-né, vous savez qu'il est si occupé à grandir qu'il ne peut pas faire grand-chose d'autre. Il peut dormir, manger (tant que sa nourriture est sous forme liquide), faire ses besoins et pleurer. C'est à peu près tout. À sa naissance, il ne peut même pas voir de façon claire ni contrôler ses membres! Cependant, lorsque les enfants font leur entrée à l'école vers l'âge de quatre ou cinq ans, la plupart d'entre eux savent marcher, courir, sauter, et certains peuvent même nager et faire du vélo. À cet âge, les enfants sont capables de tenir des conversations assez élaborées avec des phrases complexes et des mots de plusieurs syllabes. Voici un exemple de propos tenus par l'un de mes jumeaux à l'âge de quatre ans et demi :

« Maman, te souviens-tu de la fois où on a fait du pouding au chocolat? On pourrait peut-être en faire samedi. Ce samedi, en après-midi. Je n'ai pas besoin de faire une sieste. On peut le faire ensemble, et peut-être qu'ensuite on pourrait en manger! »

Aussi géniaux que soient mes enfants, il n'y a rien de remarquable dans leur développement du langage. Tout enfant au développement normal qui a accès au langage parlera couramment la (ou les) langue(s) utilisée(s) autour de lui, la plupart du temps sans enseignement explicite. Comment l'esprit des enfants passe-t-il du stade du nouveau-né, où les seuls sons qu'ils émettent sont des pleurs et des hoquets, à celui où ils sont capables de négocier la sieste et les projets de cuisine? Ces premières années doivent être marquées par un apprentissage considérable. Comme nous le verrons dans ce chapitre, cet apprentissage peut commencer avant même la naissance! Dans ce chapitre, nous examinons certains éléments des connaissances grammaticales acquises par les enfants et nous nous demandons ce que cela nous apprend sur la grammaire mentale.

Le développement rapide du langage chez les enfants peut sembler assez magique de l'extérieur, mais il résulte d'une immense activité cérébrale en réponse à l'environnement langagier, également connu sous le nom de langage ambiant, c'est-à-dire le langage utilisé par les membres de la famille, les personnes qui s'occupent de l'enfant, les adultes et les enfants plus âgés avec lesquels l'enfant passe du temps. Le cerveau de l'enfant suit les schémas de l'environnement langagier et les utilise pour construire sa propre grammaire mentale. Si l'environnement langagier est l'anglais, l'enfant élabore une grammaire mentale pour l'anglais. Il est évident que les enfants évoluant dans un environnement tamoul élaborent une grammaire mentale pour le tamoul, les enfants évoluant dans un environnement mandarin élaborent une grammaire mentale pour le mandarin, et ainsi de suite. Si la langue ambiante est la langue des signes américaine (ASL), l'enfant élaborera une grammaire mentale pour l'ASL, qu'il soit sourd ou entendant. Si un enfant se trouve dans un environnement où deux langues ou plus sont utilisées, il développera des grammaires mentales pour ces deux langues.

L'environnement langagier et la culture oraliste

Il y a un groupe d'enfants qui n'a pas accès à l'environnement langagier. Environ 90 à 95 % des bébés qui naissent [sourds ou malentendants](#) sont nés dans des familles où la principale modalité linguistique est la parole (Mitchell et Karchmer, 2004). Dans certains cas, les familles qui apprennent que leur enfant est sourd choisissent de commencer l'apprentissage d'une langue des signes comme l'ASL. S'ils utilisent les signes dans leurs interactions avec leur enfant, celui-ci a accès à une langue ambiante dans la modalité visuelle et élaborera une grammaire mentale à partir de cet apport. Mais certaines familles d'enfants sourds choisissent de ne pas utiliser la langue des signes, ce qui signifie que leur enfant n'a accès à aucune langue ambiante : ni auditive ni visuelle. Pourquoi une famille peut-elle prendre cette décision? Pour répondre à cette question, nous devons parler un peu des **implants cochléaires**.

Un implant cochléaire (IC) est une prothèse électronique implantée par voie chirurgicale. Il capte les sons de l'environnement et les convertit en signaux électriques. Ces signaux sont ensuite transmis au cerveau par le nerf auditif (NIH NIDCD, 2021). Dans les pays développés, il est très courant que les enfants sourds reçoivent un IC entre l'âge de un et trois ans. Malgré cela, la plupart des enfants porteurs d'un implant cochléaire obtiennent des résultats bien inférieurs à ceux des enfants entendants dans les tests standardisés de compétence linguistique, même lorsqu'ils sont implantés depuis plusieurs années — non pas en raison d'un quelconque déficit chez les enfants, mais parce que les signaux électriques d'un implant cochléaire ne constituent pas un environnement langagier suffisant pour un développement typique (Mauldin, 2019). Malgré ces preuves, les langues des signes et la surdité font toujours l'objet d'une [stigmatisation](#) ;persistante. De nombreux parents, enseignants et professionnels de la santé considèrent qu'il est si important pour les enfants de « passer » dans un monde entendant qu'ils n'offrent pas l'accès aux langues des signes de peur que cela n'interfère avec l'acquisition éventuelle par l'enfant de la langue parlée. En raison de cette croyance que la langue vocale est meilleure que la langue des signes, connue sous le nom d'**oralisme**, de nombreux enfants sourds ne sont pas

exposés à la langue avant de recevoir un implant et, après l'implantation, n'ont accès qu'aux signaux électriques atypiques produits par l'appareil. Cette **privation** de langage entraîne des déficiences à long terme dans les fonctions sociales et cognitives et, ironiquement, des notes plus faibles aux essais de compréhension du langage vocal (M. L. Hall et coll., 2019; W. C. Hall, 2017; Humphries et coll., 2016; Lillo-Martin et Henner, 2021). En revanche, lorsque les enfants sourds de parents entendants ont accès à la langue ASL dès l'âge de six mois, leur vocabulaire s'élabore à un rythme comparable à celui des enfants sourds de parents sourds utilisant l'ASL (Caselli et coll., 2021).

Ce témoignage d'enfants sourds nous montre à quel point l'environnement langagier est vital et combien il est important que les enfants aient accès à une langue ambiante le plus tôt possible. Les connexions neuronales qui constituent la grammaire mentale ne peuvent se former qu'en réponse à un apport langagier provenant de l'environnement. Sans cet apport au cours de la première année de vie, il est beaucoup plus difficile pour le cerveau de construire une grammaire mentale.

Une remarque sur la notation. ;Lorsqu'il s'agit de très jeunes enfants, leur âge en mois est souvent plus pertinent que leur âge en années. La convention dans cette littérature est d'utiliser un point-virgule entre les années et les mois de l'âge de l'enfant. Ainsi, un enfant âgé de 1;6 a un an et six mois, soit un an et demi.

Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais :

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=515#h5p-68>

Références

Caselli, N., Pyers, J., & Lieberman, A. M. (2021). Deaf Children of Hearing Parents Have Age-Level Vocabulary Growth When Exposed to American Sign Language by 6 Months of Age. *The Journal of Pediatrics*, 232, 229–236.

Hall, M. L., Hall, W. C., & Caselli, N. K. (2019). Deaf children need language, not (just) speech. *First Language*, 39(4), 367–395.

Hall, W. C. (2017). What You Don't Know Can Hurt You: The Risk of Language Deprivation by Impairing Sign Language Development in Deaf Children. *Maternal and Child Health Journal*, 21(5), 961–965.

Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C., Rathmann, C., & Smith, S. (2016). Avoiding Linguistic Neglect of Deaf Children. *Social Service Review*, 90(4), 589–619.

Lillo-Martin, D., & Henner, J. (2021). Acquisition of Sign Languages. *Annual Review of Linguistics*, 7(1), 395–419.

Mauldin, L. (2019). Don't look at it as a miracle cure: Contested notions of success and failure in family narratives of pediatric cochlear implantation. *Social Science & Medicine*, 228, 117–125.

Mitchell, R. E., & Karchmer, M. A. (2004). Chasing the Mythical Ten Percent: Parental Hearing Status of Deaf and Hard of Hearing Students in the United States. *Sign Language Studies*, 4(2), 138–163.

NIH NIDCD. (2021). Cochlear Implants. National Institute on Deafness and Other Communication Disorders.

11.2 QUAND L'APPRENTISSAGE LINGUISTIQUE COMMENCE-T-IL?

Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais : <https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=517#oembed-1>

Nous avons vu [précédemment](#) que l'exposition précoce aux langues est extrêmement importante, car l'esprit commence à construire une grammaire mentale dès le plus jeune âge. À quel âge commence l'apprentissage linguistique? Pour les bébés entendants, cela peut commencer avant même la naissance! Si nous mesurons le rythme cardiaque d'un fœtus dans l'utérus, nous constatons que le rythme cardiaque augmente en réponse aux bruits extérieurs vers le septième mois de la grossesse, nous savons donc qu'un fœtus peut entendre des bruits extérieurs même lorsqu'il est encore dans l'utérus. Non seulement les fœtus peuvent entendre, mais ils se souviennent également de ce qu'ils entendent : à huit mois de grossesse, le rythme cardiaque d'un fœtus augmente davantage en réponse à la voix de son parent enceint qu'à celle d'un étranger (Kisilevsky et coll., 2003). Cela signifie qu'ils ont mémorisé le son de la voix de leur parent.

En observant le rythme cardiaque du fœtus, on peut donc conclure que les bébés entendants ont déjà emmagasiné des souvenirs auditifs au moment de leur naissance. Mais cela ne signifie pas nécessairement qu'ils ont une grammaire mentale, n'est-ce pas? Comment savoir ce que les nouveau-nés savent de leur langue? Après la naissance, il y a tellement de stimuli plus intéressants dans leur monde que la mesure de la fréquence cardiaque n'est pas aussi orientée, mais ils ne peuvent certainement pas nous dire ce qu'ils savent. Que pouvons-nous observer qui nous renseignerait sur les grammaires mentales?

Comment devenir linguiste : Observation de la succion de haute amplitude



Figure 11.1. Une suce.

Les bébés ne savent pas faire grand-chose, mais s'il y a une chose qu'ils savent très bien faire, c'est téter. À l'aide d'un instrument appelé capteur de pression, qui est relié à une sucette, nous pouvons mesurer la puissance de la succion. Lorsqu'un bébé manifeste un intérêt pour quelque chose, comme un son qu'il entend, il commence à téter plus fort. Si vous jouez toujours le même son, il finira par se lasser et sa force de succion diminuera. Lorsque sa force de succion diminue, on dit que le bébé s'est **habitué** au son. Mais si vous jouez un nouveau son, le bébé est à nouveau attentif et recommence à téter intensément. Nous pouvons donc observer si un bébé perçoit la différence entre deux sons en observant si sa force de succion augmente lorsque vous passez d'un son à l'autre.

;

En utilisant cette méthode d'habituation à la **succion de haute amplitude**, les chercheurs ont constaté que les nouveau-nés dont les parents parlent français remarquent la différence entre les phrases françaises et russes prononcées par la même personne (Mehler et coll., 1988). Le fait que ces nouveau-nés soient sensibles à cette différence nous indique qu'ils doivent avoir une certaine mémoire des schémas du français, pour pouvoir le distinguer du russe. Qu'est-ce que ces bébés de parents français ont pu apprendre sur le français avant leur naissance? Une grande partie des informations sonores qu'ils reçoivent dans l'utérus est assez étouffée, mais ce à quoi ils ont accès, c'est la [prosodie](#). Le schéma rythmique du français repose sur des syllabes de longueur similaire, tandis que celui du russe dépend de l'accentuation des syllabes. Ce rythme prosodique est audible par le fœtus dans l'utérus, de sorte qu'à la naissance, les bébés peuvent faire la différence entre le rythme qu'ils ont entendu auparavant et un rythme inconnu.

En fait, si le parent enceint parle plus d'une langue, le nouveau-né peut même faire la différence entre ces deux langues! Dans une étude sur la succion de haute amplitude menée en Colombie-Britannique, les bébés nés de parents bilingues parlant le thaï et l'anglais ont remarqué le passage de la langue parlée de l'anglais au thaï (Byers-Heinlein et coll., 2010). Cela suggère que leur esprit commence déjà à mettre en place deux grammaires mentales différentes pour les deux langues qu'ils vont acquérir!

Ainsi, même lorsqu'ils viennent de naître, les bébés entendants ont non seulement appris à quoi ressemble la

voix de leur parent, mais ils ont également déjà appris une partie de la **prosodie** de la langue (ou des langues!) parlée(s) dans leur environnement.

Mais je veux aussi que nous nous rappelions que le développement du langage n'est pas une course. Dans certaines cultures, les parents aiment croire que leur enfant est « avancé » d'une certaine manière : plus intelligent ou plus fort que les autres bébés. Même si ce chapitre traite des modèles généraux d'acquisition, n'oubliez pas qu'il existe d'énormes variations d'un enfant à l'autre et qu'apprendre quelque chose plus tôt n'est pas nécessairement un avantage. La raison pour laquelle je mentionne cela ici est que rien ne prouve qu'un fœtus qui n'a pas accès aux sons conversationnels in utero, parce qu'il est sourd ou parce que son parent utilise la langue des signes, est désavantagé de quelque manière que ce soit. Dès qu'il est exposé à la langue dans une modalité à laquelle il peut accéder, il commence à construire sa grammaire mentale.

;

Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais :

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=517#h5p-67>

Références

Byers-Heinlein, K., Burns, T. C., & Werker, J. F. (2010). The Roots of Bilingualism in Newborns. *Psychological Science*, 21(3), 343–348.

Kisilevsky, B. S., Hains, S. M. J., Lee, K., Xie, X., Huang, H., Ye, H. H., Zhang, K., & Wang, Z. (2003). Effects of Experience on Fetal Voice Recognition. *Psychological Science*, 14(3), 220–224.

Mehler, J., Jusczyk, P., Lambertz, G., Halsted, N., Bertoni, J., & Amiel-Tison, C. (1988). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition*, 29, 143–178.

11.3 CONTRASTE PHONÉMIQUE

Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais : <https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=519#oembed-1>

Il existe une autre partie de la grammaire mentale que les bébés entendants commencent à apprendre bien avant de pouvoir parler. Rappelez-vous que dans le chapitre précédent, on mentionnait que la phonologie de chaque langue est propre à cette langue : la répartition des traits et segments qui contrastent entre eux et de ceux qui sont simplement des allophones est différente dans chaque langue du monde. Ainsi, par exemple, nous savons qu'en anglais, le [p^h] aspiré et le [p] non aspiré sont tous deux des allophones d'un même phonème. Mais en thaï, ces deux segments contrastent l'un avec l'autre et constituent deux phonèmes différents. La distinction phonétique est la même, mais la façon dont cette différence est organisée dans la grammaire mentale est différente dans les deux langues. Les contrastes phonémiques sont un exemple classique de connaissances linguistiques inconscientes : selon toute vraisemblance, personne n'a jamais dû vous apprendre qu'en anglais, [k] et [b] sont des sons différents et que les mots *cat* (chat) et *bat* (chauve-souris) désignent deux animaux différents! Mais si personne ne vous l'a jamais enseigné, comment l'avez-vous appris? Comment la phonologie de votre langue première s'est-elle retrouvée dans votre grammaire mentale? Nous avons vu un type de technique d'accoutumance dans l'unité précédente. Les chercheurs utilisent une méthode d'accoutumance différente pour les bébés un peu plus âgés.

Comment devenir linguiste : Observer les rotations de la tête conditionnées

Cette méthode fonctionne sur le même type de logique que la méthode de succion de haute amplitude, mais au lieu de mesurer la force de succion, les chercheurs observent où l'enfant regarde. Lorsque le son commence à sortir d'un haut-parleur, le bébé regarde généralement vers le haut-parleur. Une fois qu'ils se sont habitués à ce son, ils se lassent et détournent le regard. Si le prochain son joué est le même que le premier, ils restent habitués. Mais si le son suivant est différent et qu'ils remarquent la différence, ils se retournent vers le haut-

parleur. Ainsi, comme pour la méthode de succion, si nous observons cette rotation de la tête, nous en concluons que l'enfant a remarqué une différence entre les deux sons.

;

Grâce à cette technique, les linguistes et les psychologues ont appris que les bébés sont très doués pour remarquer les différences phonétiques et qu'ils peuvent faire la différence entre toutes sortes de sons différents provenant de nombreuses langues. Mais cette capacité change au cours de la première année de vie. Janet Werker, de l'université de Colombie-Britannique, a examiné la capacité des enfants et des adultes à remarquer la différence phonétique entre trois paires de syllabes différentes : le contraste anglais /ba/ et /da/, le contraste hindi entre une occlusive rétroflexe /ɽa/ et une occlusive dentale /ta/, et un contraste Nl̥eʔkepmxcín entre des vélares glottalisées /k'i/ et des occlusives uvulaires /q'i/ (Werker et Tees, 1984). Chacune de ces paires diffère par son lieu d'articulation et, dans chaque langue, chaque paire est contrastive. Les chercheurs ont diffusé une série de syllabes et ont demandé à des adultes anglophones d'appuyer sur un bouton lorsque les syllabes passaient d'un segment à l'autre. Comme on pouvait s'y attendre, les adultes anglophones ont parfaitement réussi le contraste avec l'anglais, mais se sont extrêmement mal débrouillés avec les contrastes avec l'hindi et le Nl̥eʔkepmxcín.

Werker a ensuite mis à l'essai la capacité des bébés à remarquer ces trois différences phonétiques, en utilisant la méthode de la rotation de la tête. Ces bébés grandissaient dans des foyers monolingues anglophones. À l'âge de six mois, les bébés ayant appris l'anglais ont réussi à 80-90 % à remarquer les différences entre l'anglais, l'hindi et le Nl̥eʔkepmxcín. Mais à l'âge de dix mois, leur taux de réussite était tombé à environ 50-60 %, et à l'âge d'un an, ils ne réussissaient plus qu'à environ 10-20 % à entendre les différences phonétiques entre l'hindi et le Nl̥eʔkepmxcín. Ces enfants n'ont donc qu'un an, ils entendent parler anglais depuis un an seulement et ne le parlent même pas encore eux-mêmes, mais leurs performances dans cette tâche s'apparentent déjà à celles d'adultes anglophones. La différence entre le son rétroflexe [ɽa] et le son dental [ta] n'est pas contrastive en anglais, de sorte que la grammaire mentale du bébé apprenant l'anglais a déjà catégorisé ces deux sons comme de simples allophones inhabituels du son alvéolaire anglais /ta/. De même, la différence entre une occlusive vélaire et une occlusive uvulaire, qui est contrastive en Nl̥eʔkepmxcín, n'a pas de sens en anglais, de sorte que l'esprit du bébé a déjà appris à traiter une occlusive uvulaire comme un allophone de l'occlusive vélaire, et non comme un phonème distinct.

Les recherches sur les bébés acquérant la langue des signes sont arrivées plus tard, mais elles ont montré exactement le même schéma (Baker Palmer et coll., 2012). Les bébés de moins de six mois ont remarqué la différence entre les formes phonémiques contrastives de la main en ASL, même sans aucune exposition à l'ASL, tout comme les bébés sans expérience de l'hindi ont remarqué le contraste de l'hindi parlé. À l'âge de 14 mois, les bébés ayant acquis la langue ASL avaient conservé leur capacité à reconnaître des formes de mains

phonémiquement contrastées, alors que les bébés apprenant l'anglais sans expérience d'ASL avaient perdu cette sensibilité.

Ainsi, qu'il s'agisse de la langue des signes ou de la langue vocale, l'esprit de l'enfant a construit des catégories de phonèmes dans sa grammaire mentale vers l'âge d'un an, en fonction des contrastes dont il a fait l'expérience dans son environnement langagier. Il convient de noter que cela ne signifie pas qu'il est impossible d'apprendre de nouveaux contrastes phonémiques dans une nouvelle langue, mais que l'apprentissage ultérieur sera façonné par l'apprentissage qui a eu lieu au cours de la première année. Plus d'informations à ce sujet dans le prochain chapitre!

;

Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais :

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=519#h5p-27>

Références

Baker Palmer, S., Fais, L., Golinkoff, R. M., & Werker, J. F. (2012). Perceptual Narrowing of Linguistic Sign Occurs in the 1st Year of Life: Perceptual Narrowing of Linguistic Sign. *Child Development*, 543–553.

Werker, J. F., & Tees, R. C. (1984). Cross-language speech perception: Evidence for perceptual reorganization during the first year of life. *Infant Behavior and Development*, 7(1), 49–63.

11.4 PRODUCTION PRÉCOCE DU LANGAGE

Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais : <https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=521#oembed-1>



Figure 11.2 Des bébés qui pleurent.

Nous avons vu dans la partie précédente que les bébés en apprennent déjà beaucoup sur leur langage avant même de pouvoir parler. S'ils apprennent tant de choses si rapidement, pourquoi ne parlent-ils pas tout de suite? Tout simplement parce que leur corps n'est pas encore prêt. Les nouveau-nés peuvent assurément pleurer, ce qui sollicite leurs poumons et leur conduit vocal. Mais le larynx d'un nouveau-né est situé plus haut dans le conduit vocal que celui d'un adulte : il commence à s'abaisser vers l'âge de six mois. Et les nouveau-nés ont bien peu de contrôle sur leurs mouvements! Il leur faut quelques mois pour apprendre à bouger leurs articulateurs. Ils commencent par avoir le contrôle de leurs doigts, de leurs mains et de leurs avant-bras, et ce n'est que plus tard qu'ils apprennent à contrôler leur mâchoire, leur langue et leurs lèvres. Au cours des

premiers mois qui suivent la naissance, les mouvements des mains et les productions vocales relèvent plutôt du hasard : ils gigotent et gazouillent essentiellement.

Babillage

Lorsque les bébés commencent à structurer leurs mouvements, leurs productions vocales nous indiquent que leur grammaire mentale commence aussi à s'organiser. À partir de l'âge de six mois environ, les sons émis par les bébés commencent à avoir une certaine structure syllabique. Ils commencent à produire des syllabes consonne-voyelle dédoublées. La voyelle de leurs syllabes est généralement le [a] grave, prononcé avec la mâchoire complètement ouverte, et les consonnes sont généralement des occlusives voisées. Pourquoi des occlusives voisées? Ils apprennent encore à maîtriser leur conduit vocal, il est donc plus facile d'alterner entre une ouverture totale pour les voyelles et une obstruction totale pour les occlusives que de produire des consonnes avec une obstruction partielle comme les fricatives ou les approximantes. Même chose pour le voisement : s'ils se contentent de faire vibrer leurs cordes vocales pour les voyelles et les consonnes voisées, c'est plus facile que d'alterner entre les voyelles voisées et les consonnes non voisées. Le babillage classique d'un bébé, que les linguistes appellent le **babillage canonique**, est donc [babababa] ou [dadadada]. Au fur et à mesure qu'ils grandissent et renforcent leurs habiletés motrices, ils commencent à varier les voyelles et les consonnes, et leurs babillages peuvent ressembler davantage à [badibadi] ou à [gudaguda].

Le babillage commence vers l'âge de six mois pour les bébés sourds comme pour les bébés entendants, mais les bébés sourds produisent progressivement moins de babillage au fur et à mesure qu'ils grandissent. Lorsque c'est la langue des signes qui caractérise leur environnement du langage, les bébés commencent à babiller en utilisant leurs mains. Les bébés sourds et entendants qui grandissent dans un environnement où c'est la langue des signes qui prédomine produisent des syllabes dédoublées en faisant des gestes avec leurs mains pour imiter l'environnement du langage (Petitto et coll. [2004]; Petitto et Marentette [1991]). Les premières manifestations de l'acquisition de la langue des signes par les bébés sont plus souvent celles des **articulateurs proximaux** (les plus proches du torse, comme les coudes et les poignets) que celles des **articulateurs distaux** (les plus éloignés du torse, comme les doigts et les articulations) (Chen Pichler, 2012).

Nous avons donc la preuve que le babillage ne se résume pas à des sons faits au hasard. Que l'environnement du langage soit vocal ou gestuel, les bébés commencent à produire des formes organisées de façon similaire à la langue de l'environnement :

- Leurs babillages sont constitués de structures linguistiques s'apparentant aux structures syllabiques.
- Ils alternent entre des mouvements de la main et des formes effectuées avec la main, ou entre un conduit vocal fermé et ouvert.
- Leurs babillages se composent d'un sous-ensemble de segments ou de formes effectuées avec la main qui apparaissent dans l'environnement du langage.

Ainsi, lorsque vous voyez ou entendez un bébé babiller, cela peut paraître tout à fait insensé, mais en réalité, il exerce sa grammaire mentale!

Premiers mots



Figure 11.3. Biberon.



Figure 11.4. Balles.

Lorsque les bébés babillent, ils s'exercent à faire des formes, c'est-à-dire les signes ou les sons de la langue qu'ils sont en train d'acquérir. Rappelez-vous ;qu'un mot associe une forme à un sens. Comment savoir si un enfant qui produit une forme y associe une signification? En d'autres termes, comment savoir s'ils babillent ou s'ils produisent des mots? Nous devons tenir compte du contexte. Si un enfant qui apprend l'anglais dit [baba] lorsqu'il attrape son biberon ou une balle, il utilise probablement cette forme pour y faire référence, et cela compte donc comme un mot, même s'il n'a pas la même forme que le mot adulte [bæɾəl] ou [bal]. Mais s'il produit [baba] juste pour le plaisir de faire des sons, son énoncé est non référentiel, il n'a pas de sens, il est donc considéré comme du babillage.

Les bébés qui apprennent la langue des signes peuvent souvent signer leurs premiers mots vers huit ou neuf mois, alors que les bébés qui acquièrent une langue parlée le font généralement plus tard, vers l'âge d'un an. Cette différence pourrait s'expliquer par le fait que les bébés développent la motricité de leurs mains et de leurs bras plus tôt que celui de leur langue et de leurs lèvres. Cela pourrait également s'expliquer par le fait que les mots signés ont plus souvent des formes iconiques que les mots parlés.

Lorsque les enfants commencent à produire et à comprendre des mots, les premiers mots de leur vocabulaire

sont assez similaires, et ce, sans égard aux langues ou aux modalités. En général, les premiers sens des mots qu'ils acquièrent se rapportent à des choses communes et observables dans leur environnement immédiat, comme les noms des membres de leur famille et de leurs animaux de compagnie, le mot *bébé* et les mots désignant des objets communs comme le *lait*, la *balle*, la *chaussure*. Il est également courant que leurs premiers mots comprennent des salutations comme *allo* et *bye*, et d'autres expressions telles que *oh-oh* et *non*. S'il y a des verbes dans leurs premiers mots, ils réfèrent souvent à des actions comme *pleurer* ou *manger*.



Figure 11.5. Citrouille.

Bien entendu, comme les enfants d'un an ont une expérience bien limitée du monde dans lequel ils gravitent, ils n'ont souvent pas encore intégré dans leur grammaire mentale des significations dignes d'un adulte. Par exemple, je connais un bambin qui a vu une citrouille pour la première fois et qui s'est exclamé : « Pomme! » Si l'enfant n'a pas encore de représentation mentale pour les citrouilles et les courges, il risque d'**étendre** le sens du mot *pomme* à de nombreux autres fruits ronds. Il est également fréquent que le sens des mots utilisés par les enfants **ne soit pas suffisamment étendu**; par exemple, le mot *éléphant* peut désigner un animal en peluche particulier, mais pas d'autres éléphants, qu'ils soient réels ou qu'il s'agisse de jouets. En bref, les enfants donnent un sens aux mots en fonction de leur expérience avec ce mot dans leur environnement.

À la lumière de leurs recherches réalisées auprès d'enfants aveugles et d'enfants voyants, Landau et Gleitman (1985) sont en mesure d'illustrer de façon éloquente la mesure dans laquelle les enfants donnent un sens aux mots selon leur expérience de l'environnement. On pourrait penser qu'un enfant aveugle n'a pas vraiment de concept pour le verbe *regarder*, puisqu'il ne voit pas, mais ce n'est pas le cas. Lors d'une expérience, les chercheurs ont demandé aux enfants de « regarder vers le haut ». Les enfants voyants inclinaient la tête pour faire face au plafond, même s'ils portaient un bandeau. Mais lorsqu'ils ont demandé à une enfant aveugle, qu'ils ont appelée Kelli, de « regarder vers en haut », elle a continué à regarder vers l'avant et a levé les mains vers le plafond! Cela signifie-t-il que la signification que Kelli donne au verbe *regarder* est la même que pour le verbe *toucher*? Lors de l'expérience suivante, les chercheurs ont placé un objet devant Kelli et lui ont dit : « Tu peux le toucher, mais ne le regarde pas. » Elle tapotait ou caressait l'objet, puis, une fois qu'on lui a dit : « Maintenant, tu peux le regarder », elle a passé ses mains sur l'objet pour l'explorer. Donc, ;tout comme les enfants voyants, la grammaire mentale de Kelli avait deux significations distinctes pour les deux verbes *regarder*

et *toucher*. Toutefois, elle donnait au verbe *regarder* une signification différente de celle des enfants voyants, car son expérience du monde était différente.

;

Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais :

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=521#h5p-79>

Références

- Chen Pichler, D. (2012). Acquisition. In R. Pfau, M. Steinbach, & B. Woll (Eds.), *Sign language: An International Handbook* (pp. 647–686). De Gruyter Mouton.
- Landau, B., & Gleitman, L. R. (1985). *Language and Experience: Evidence from the Blind Child*. Harvard University Press.
- Petitto, L. A., & Marentette, P. F. (1991). Babbling in the Manual Mode: Evidence for the Ontogeny of Language. *Science*, 251(5000), 1493–1496.
- Petitto, L. A., Holowka, S., Sergio, L. E., Levy, B., & Ostry, D. J. (2004). Baby hands that move to the rhythm of language: Hearing babies acquiring sign languages babble silently on the hands. *Cognition*, 93(1), 43–73.

11.5 L'ENVIRONNEMENT LANGAGIER ET LE PRÉTENDU ÉCART DE VOCABULAIRE

Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais : <https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=523#oembed-1>

Nous avons vu toutes sortes d'exemples de l'importance de l'environnement langagier pour les jeunes apprenants. Les bébés entendants commencent à apprendre les modèles de sons conversationnels à partir de leur environnement avant même leur naissance, et les bébés sourds commencent à apprendre les modèles de la langue des signes dès qu'ils y ont accès dans leur environnement. À un niveau très simple et évident, la langue particulière que les enfants acquièrent dépend de la langue présente dans l'environnement langagier. Il est donc sensé de se demander si, pour des enfants qui acquièrent la même langue, les différences d'environnement langagier ont une incidence sur leur élaboration du langage.

Dans les années 1990, Hart et Risley (1995) ont comparé l'environnement langagier en anglais d'enfants américains issus de différents groupes socio-économiques et raciaux, et ont fait état de ce que leur livre appelle des « contrastes stupéfiants » entre les familles riches et les familles pauvres. Le résultat le plus souvent cité de cette étude très influente est l'affirmation selon laquelle, à l'âge de trois ans, les enfants des familles pauvres ont entendu trente millions de mots de moins que les enfants des familles de la classe moyenne et aisée. Cette expression, « fossé de 30 millions de mots », est utilisée partout et a donné lieu à toutes sortes de décisions politiques et d'interventions pour tenter de combler ce fossé. Les recherches sur les facteurs à l'origine des disparités dans les résultats scolaires se sont multipliées, de même que les investissements dans les programmes d'éducation de la petite enfance destinés aux familles à faible revenu.

Mais cette expression a également entraîné une forte stigmatisation des parents à faibles revenus, puisqu'elle semble leur reprocher de ne pas parler suffisamment à leurs enfants. (Figueroa, à paraître) Le fait de qualifier

la différence signalée de « fossé » renforce le stéréotype du parent négligent qui ignore ses enfants et les laisse regarder la télévision toute la journée. Un examen plus approfondi des données de Hart et Risley révèle que ce qu'ils ont appelé un fossé pourrait n'être qu'un effet secondaire de la façon dont ils ont compté les mots. En 2018, Sperry et ses collègues (Sperry, Sperry et Miller, 2018) ont effectué un suivi de l'étude de Hart et Risley, mais ils ont utilisé une autre manière de compter.

L'analyse de 1995 n'a pris en compte que les mots prononcés par la mère directement à l'enfant. Ils n'ont pas compté les mots adressés à l'enfant par quelqu'un d'autre ni les mots provenant de conversations qui se sont déroulées à proximité, mais qui ne s'adressaient pas à l'enfant. En d'autres termes, ils ont utilisé une mesure du nombre de mots qui favorisent la façon dont les mères blanches, de classe moyenne et au foyer interagissent avec leurs enfants. L'autre facteur expliquant ce fossé de 30 millions de mots est que les familles aisées qu'ils ont étudiées étaient en grande partie blanches, tandis que les familles pauvres étaient presque entièrement noires. Outre les différences de revenus, il y aurait donc également eu des différences culturelles et linguistiques dans les manières dont les adultes interagissent avec les enfants, ce que l'analyse n'a pas pris en compte.

En revanche, les auteurs de l'étude de 2018 ont fait valoir que les enfants peuvent apprendre à partir du langage qu'ils entendent dans l'environnement, et pas seulement à partir de ce que les adultes leur disent directement, de sorte qu'ils ont inclus davantage de mesures dans leur analyse. Lorsqu'ils ont compté en utilisant la mesure de 1995, c'est-à-dire le discours du principal aidant de l'enfant, les chercheurs de 2018 n'ont pas trouvé de tendance clairement attribuable au statut socio-économique. Et lorsqu'ils ont compté les paroles de toutes les personnes s'occupant de l'enfant — parents, grands-parents, frères et sœurs plus âgés, tantes et oncles — ils ont constaté que les ménages qui prononçaient le plus grand nombre de mots par heure étaient les familles noires pauvres. Il en va de même lorsqu'ils prennent en compte l'ensemble du langage utilisé dans l'environnement, et pas seulement celui qui s'adresse à l'enfant. Voici ce que les chercheurs disent de leurs résultats :

« Non seulement le fossé de mots a disparu, mais certaines communautés pauvres et de classe ouvrière ont montré un avantage dans le nombre de mots entendus par les enfants, par rapport aux communautés de classe moyenne. Notre étude a également révélé une grande variation entre les communautés au sein de chaque strate socio-économique. » (Sperry et coll., 2018, p. 11)

Ce dernier point est important : la façon dont les parents interagissent avec leurs enfants varie énormément. Une méta-analyse récente (Anderson et coll., 2021) a révélé que la nature de l'environnement langagier joue effectivement un rôle important dans le développement du langage des enfants, mais a conclu que le statut socio-économique n'était pas un bon prédicteur de la nature de cet environnement langagier. En d'autres termes, le fait d'être riche ou pauvre n'a pas d'incidence sur la fréquence des conversations avec les enfants!

Cette controverse sur le « fossé de mots » est un exemple classique de la manière dont les scientifiques, y compris les spécialistes des langues, peuvent tirer des conclusions biaisées à partir de mesures quantitatives prétendument objectives. Les deux études ont utilisé ce qui semble être une mesure assez objective : le nombre

de mots prononcés par heure. Mais le choix des mots à prendre en compte a mené les deux équipes de recherche à des résultats très différents. Ainsi, même la décision de savoir ce qu'il faut mesurer n'est pas purement objective. Par ailleurs, si vous souhaitez étudier l'environnement langagier, le nombre de mots prononcés par heure n'est peut-être pas l'élément le plus important à observer. L'utilisation des langues n'est pas seulement une question de quantité, où plus est mieux. La langue est utilisée dans les conversations, dans les réseaux d'échanges de pratiques au sein des communautés qui ont des pratiques et des attentes culturelles précises. Par conséquent, si nous voulons avoir une idée des facteurs qui favorisent le développement du langage chez les enfants, il est judicieux de prendre également en considération ces relations et communautés complexes.

;

Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais :

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=523#h5p-81>

Références

Anderson, N. J., Graham, S. A., Prime, H., Jenkins, J. M., & Madigan, S. (2021). Linking Quality and Quantity of Parental Linguistic Input to Child Language Skills: A Meta-Analysis. *Child Development*, 92(2), 484–501

Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H Brookes Publishing.

Figuroa, M. (to appear). Language Development, Linguistic Input, and Linguistic Racism. *WIREs Cognitive Science*.

Sperry, D. E., Sperry, L. L., & Miller, P. J. (2018). Reexamining the Verbal Environments of Children From Different Socioeconomic Backgrounds. *Child Development*, 90(4), 1303–1318.

11.6 COMPRENDRE LES COMBINAISONS DE MOTS

Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais : <https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=525#oembed-1>

Nous avons constaté que les bébés commencent à apprendre la [phonologie](#) de leur langue première très tôt, dès leur naissance et peut-être même avant! Et ils commencent à apprendre un peu de [sémantique lexicale](#) ;avant leur premier anniversaire. Qu'en est-il de la syntaxe? Que savent les bébés et les jeunes enfants des composantes syntaxiques de leur grammaire? Comment pouvons-nous le savoir? Nous savons que les enfants commencent à prononcer ou à signer leur premier mot vers l'âge de douze mois, et qu'ils commencent à combiner deux mots ou plus vers l'âge de dix-huit à vingt-quatre mois. Mais si vous avez déjà passé du temps avec de jeunes enfants, vous savez qu'ils peuvent comprendre beaucoup plus de choses qu'ils ne peuvent en dire! Leur compréhension est souvent beaucoup plus avancée que leur capacité à produire des mots parlés ou signés. Mais la compréhension est beaucoup plus difficile à observer. Comment savoir ce que les bébés et les jeunes enfants comprennent du langage?

Comment devenir linguiste : observer le regard préférentiel

Une technique simple est celle du regard préférentiel. Dans ce type d'expérience, les chercheurs utilisent un grand écran ou une télévision. Le bébé ou le tout-petit est assis dans un siège rehausseur, face à l'écran. L'écran est divisé de manière à ce que deux images différentes apparaissent, une de chaque côté de l'écran. Pendant que les images s'affichent à l'écran, une voix enregistrée prononce une phrase, par exemple : « Regarde! Arrives-tu à trouver l'ours? » L'idée est que si le bébé comprend le mot *ours*, il regardera l'image de l'ours et non celle de l'autobus. Les chercheurs suivent la direction du mouvement de la tête du bébé ou utilisent l'oculométrie pour mesurer les mouvements des yeux du bébé. Ce type d'expérience a montré que les bébés regardent de manière

assez fiable l'objet nommé vers l'âge de dix mois. Dès l'âge de six mois, ils regardent l'objet nommé plus souvent que le hasard ne le prévoirait. Ainsi, à l'âge de six mois, les bébés commencent déjà à faire le lien entre les mots et leur signification.

;

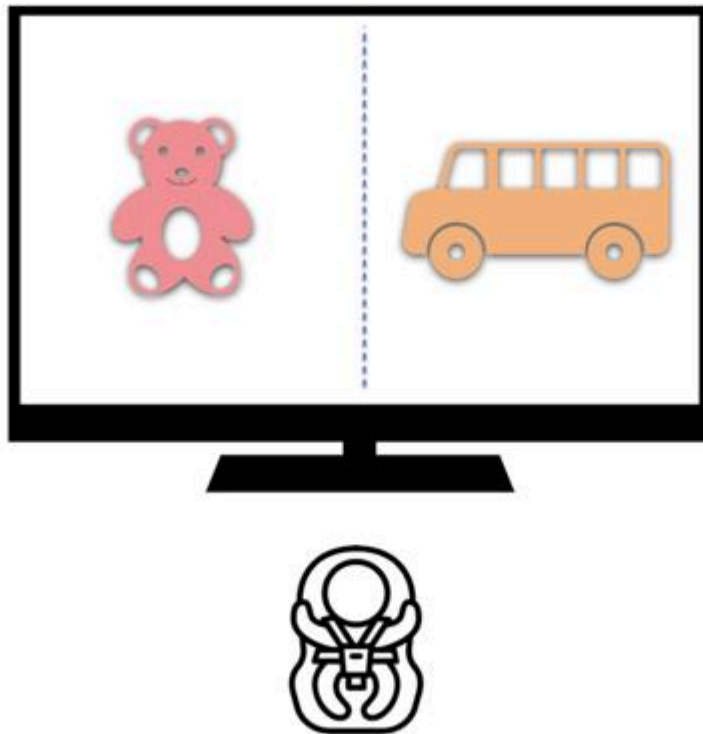


Figure 11.6 : Regard préférentiel.

Nous pouvons utiliser cette technique pour déterminer ce que les enfants connaissent de la syntaxe en utilisant l'écran partagé pour afficher deux scènes similaires au lieu d'images de deux éléments distincts. Je n'ai mis ici qu'une simple image, mais les chercheurs utilisent souvent de courtes vidéos. Les deux scènes présentent les mêmes personnages, mais dans des configurations différentes. Dans les images ci-contre, celle de gauche montre l'adulte qui poursuit l'enfant, tandis que celle de droite montre l'enfant qui poursuit l'adulte. La phrase enregistrée qui dit « Regarde! L'enfant poursuit la femme » ne correspond qu'à une seule des deux scènes. Ainsi, si les enfants regardent la scène correspondante, cela signifie-t-il qu'ils comprennent la syntaxe? Ou font-ils simplement attention au sens des mots?

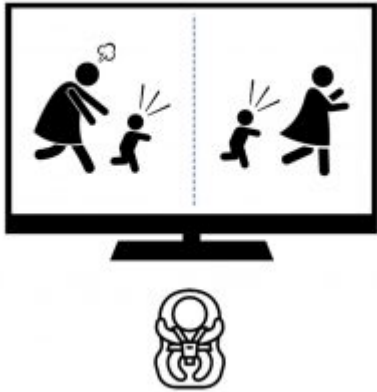


Figure 11.7 : Regard préférentiel.

Vous souvenez-vous de l'idée de [compositionnalité](#)? Elle traduit le fait que la syntaxe est importante pour le sens de la phrase : le sens d'une phrase ne provient pas seulement de l'addition de tous les sens des mots, mais aussi de la manière dont ces mots sont combinés, c'est-à-dire de la syntaxe. En tant qu'adultes, nous savons que la phrase « l'enfant poursuit la femme » ne peut désigner que celle-ci, celle de droite. Mais si les enfants comprenaient la phrase en faisant simplement attention au sens des mots, les deux scènes seraient plausibles : après tout, les deux scènes montrent un enfant, les deux scènes montrent une poursuite et les deux scènes montrent une femme. Pourtant, il s'avère que les enfants de 15 mois, soit d'un peu plus d'un an, regardent plus souvent la bonne image ou vidéo (Hirsh-Pasek & Golinkoff, 1996). Cela suggère qu'ils ne se contentent pas d'additionner tous les sens des mots de la phrase, mais qu'ils sont également sensibles à la manière dont ces mots sont agencés, à la syntaxe, car c'est ce qui distingue l'enfant qui poursuit la femme de la femme qui poursuit l'enfant. Les enfants qui ont à peine plus de douze mois sont donc déjà sensibles à la structure des éléments syntaxiques et à leur rôle dans le sens de la phrase.

Quelles sont les autres connaissances des jeunes enfants en matière de syntaxe? Certaines expériences menées avec de jeunes enfants ne font pas appel à des écrans, mais à de véritables jouets. Dans cette expérience (Booth & Waxman, 2003), les chercheurs ont présenté à des enfants de 14 mois des mots nouveaux, inventés, que les enfants ne connaissaient pas déjà. L'expérimentateur a présenté de petits jouets à l'enfant et lui a dit : « Ce sont des blickets. Celui-ci est un blicket et celui-là est un blicket. » L'enfant avait donc quelques exemples de ce qu'était un blicket. L'expérimentateur a présenté ensuite deux nouveaux jouets, dont l'un appartenait à la même catégorie que les précédents – dans ce cas, la catégorie des animaux – mais dans une couleur différente, et l'autre était de la même couleur, mais appartenait à une catégorie différente.

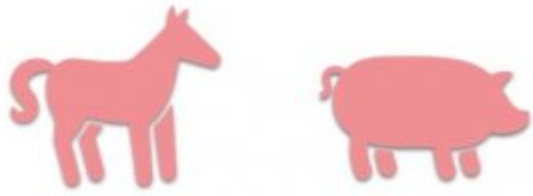


Figure 11.8a. Blickets.



Figure 11.8b. Plus de blickets.

;

;

;

;

Lorsque l'expérimentateur disait : « Peux-tu me donner le blicket? », si l'enfant tendait la main vers le nouveau jouet de la même catégorie, cela signifiait qu'il avait compris que *blicket* signifiait animal. En revanche, s'il dirigeait sa main vers le jouet de la même couleur, cela montrait qu'il interprétait le mot *blicket* comme un objet rose. Lors de cette expérimentation, les enfants de 14 mois attrapaient plus souvent le nouvel animal de couleur différente que le jouet de même couleur. Mais le schéma était inversé pour les enfants qui avaient entendu un cadre syntaxique différent. Si les jouets étaient présentés avec le nouveau mot en position d'adjectif, « Ces jouets sont blickish. Celui-ci est blickish et celui-là est blickish », alors, lorsque l'expérimentateur demandait « Peux-tu me donner celui qui est blickish? », les enfants étaient beaucoup plus enclins à choisir celui dont la couleur était la même. Ces résultats indiquent que lorsque les enfants d'un an entendent un nouveau mot en position de nom, ils en concluent qu'il a un sens similaire à celui d'un nom et qu'il se réfère à une chose ou à une catégorie de choses. Mais s'il est en position d'adjectif, sa signification est probablement plus proche de celle d'un attribut ou d'une propriété. En résumé, les enfants d'un an semblent être sensibles aux différences entre les catégories syntaxiques.

Au cours de leur deuxième année de vie, les enfants apprennent énormément. Ils apprennent de nouveaux mots très rapidement et découvrent la structure morphologique et syntaxique des mots. En fait, dès l'âge de

deux ans, les enfants sont sensibles aux **actants** et aux **sous-catégories** ;également! Dans une autre expérience utilisant un écran divisé en deux parties (Arunachalam & Waxman, 2010), lorsque les expérimentateurs présentaient le nouveau verbe inventé *mooper* dans un cadre transitif, comme « La dame moope mon frère », les enfants de deux ans regardaient plus souvent la scène où un personnage faisait quelque chose à l'autre, comme le pousser. Mais lorsque le nouveau verbe apparaissait dans un cadre intransitif, comme « La dame et mon frère moopent », les enfants se tournaient plus souvent vers la scène où les deux personnages faisaient la même action, comme saluer de la main.

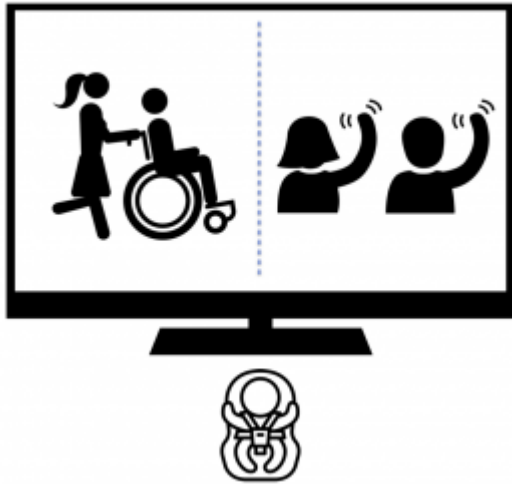


Figure 11.9 : Différents sens de « mooper »

Cela suggère qu'à l'âge de deux ans, les enfants sont sensibles non seulement aux catégories syntaxiques, mais aussi aux sous-catégories! Pour revenir à la question de départ : « Quelles sont les autres connaissances des jeunes enfants en matière de syntaxe? ». Il s'avère qu'avant même que les enfants ne commencent à combiner des mots pour former des phrases lorsqu'ils parlent ou signent, ils en savent déjà beaucoup sur la façon dont les mots se combinent d'un point de vue grammatical.

;

Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais :

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=525#h5p-45>

Références

Arunachalam, S., & Waxman, S. R. (2010). Meaning from syntax: Evidence from 2-year-olds. *Cognition*, 114(3), 442–446.

Booth, A. E., & Waxman, S. R. (2003). Mapping Words to the World in Infancy: Infants' Expectations for Count Nouns and Adjectives. *Journal of Cognition and Development*, 4(3), 357–381.

Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (1996). *The origins of grammar: Evidence from early language comprehension*. MIT Press.

11.7. LA SYNTAXE DANS LES PREMIERS ÉNONCÉS

Entre un an et demi et deux ans, la plupart des enfants commencent à combiner des mots pour former des phrases de deux, voire trois mots. À ce stade précoce, leurs énoncés sont généralement télégraphiques¹ contenant principalement des mots de contenu tels que des noms et des verbes, ainsi que quelques mots de fonction et peu de morphèmes flexionnels. Il peut être difficile de déterminer si ces courts énoncés ont une structure syntaxique. Voici quelques exemples.

Catégories syntaxiques

Même les premières phrases courtes des enfants nous montrent que leur grammaire mentale a déjà regroupé les mots en catégories syntaxiques. Dans quelques grandes études de **corpus** portant sur des énoncés prononcés par des enfants (Cazden, 1968; Maratsos, 1982), des chercheurs ont tâché de répertorier des exemples où des enfants avaient employé un mot d'une manière qui violait sa catégorie syntaxique, par exemple, un nom comme à la manière d'un verbe. Sur plus de 200 heures d'enregistrement, les chercheurs n'ont trouvé pratiquement aucun exemple d'enfants produisant des erreurs de catégorie syntaxique. En voici quelques exemples :

- Mummy trousers me.
- I'm crackering my soup.
- I want to comfortable you.

¹ [1]



Fig. 11.10. : Crackers.

Nous supposons que ces phrases sont techniquement des « erreurs ». Le mot ; « *cracker* » (craquelin) est un nom en anglais, mais l'enfant de cet exemple l'a utilisé comme un verbe. Toutefois, la grammaire anglaise permet souvent aux verbes d'être dérivés des noms. Par exemple, « *salt* » (sel) est un nom, mais il existe également une forme verbale « *to salt* » (saler), qui signifie saupoudrer du sel sur quelque chose. Ainsi, l'enfant qui utilise ;le même processus pour dériver le verbe « *crackering* » (« craqueler ») du nom ;« *cracker* » ;ne commet peut-être pas vraiment une erreur, mais ;utilise en fait sa grammaire de façon générative.

Les résultats de ces études et d'autres études de corpus de grande envergure démontrent donc que les catégories syntaxiques sont assez robustes dans les grammaires des enfants qui apprennent l'anglais, même dans leurs premiers énoncés. Ils utilisent rarement des mots à des positions qui seraient agrammaticales en anglais parlé par les adultes, et leurs rares productions qui ne ressemblent pas à celles des adultes témoignent d'une certaine capacité à utiliser leur grammaire de façon générative.

Poser des questions

Les données du corpus (Stromswold, 1995) montrent que les enfants qui apprennent l'anglais commencent à poser des questions peu de temps après avoir commencé à combiner des mots dans leurs énoncés. Des questions simples comme « *Where kitty?* » et « *Who crying?* » sont courantes dans le langage des enfants, le mot interrogatif étant déplacé au début de la phrase, comme dans l'anglais parlé par les adultes. Les questions qui cherchent à savoir *pourquoi* apparaissent un peu plus tard, mais comme tout parent d'un enfant d'âge préscolaire vous le dira, l'étape du *pourquoi* semble durer éternellement!

Ce type de question est un peu plus difficile à observer dans les productions des enfants qui apprennent une langue des signes, car il existe plusieurs façons grammaticales de les formuler. Toutefois, une analyse minutieuse a révélé que les enfants produisaient des phrases interrogatives dès l'âge de 19 mois en langue des signes américaines et en langue des signes brésilienne (Lillo-Martin et de Quadros, 2006).

En ce qui concerne les structures simples qui sont fréquentes dans le langage des enfants, les corpus sont précieux, car ils fournissent un grand volume de données. Mais qu'en est-il des structures plus complexes telles que les propositions enchâssées et les questions? On pourrait enregistrer des enfants parler durant des

heures sans jamais recueillir un exemple de question avec une proposition enchâssée, mais cela ne signifie pas nécessairement que ces structures n'existent pas dans la grammaire mentale des enfants.

Comment devenir linguiste : Élicitation

Les chercheurs utilisent parfois des marionnettes et des jouets pour éliciter de la part des enfants des phrases qui intéressent ceux-ci, c'est-à-dire pour les encourager à produire un type de phrase en particulier. Il s'agit souvent de demander à l'enfant de poser une question à la marionnette. Par exemple, lors d'une expérience sur les questions de contenu en proposition enchâssée, Rosalind Thornton a fait porter un bandeau sur les yeux d'une marionnette en forme d'ours. Alors que l'ours avait les yeux bandés, Thornton a demandé à l'enfant de choisir des petits jouets à cacher à l'intérieur d'une série de petites boîtes. Une fois que chaque boîte contenait un jouet, elle a retiré le bandeau de l'ours et a demandé à l'enfant de demander à l'ours de deviner ce qui se trouvait dans chaque boîte. Les enfants peuvent formuler cette question de différentes manières, mais ce contexte d'élicitation rend au moins plus probable le fait qu'ils utilisent une phrase interrogative qui les intéresse, alors que dans une situation où les enfants sont laissés à eux-mêmes, il est relativement peu probable qu'ils posent ce type de questions complexes.

;

Crain et Thornton (1991) ont cherché à savoir si la grammaire des enfants incluait des questions où le mot interrogatif provenait d'une proposition enchâssée, comme celles-ci :

- Who do you think ___ will win the election?
- What did Lexi say she wanted ___ ;for lunch?

Dans ces phrases, on remarque que le mot interrogatif au début de la phrase provient logiquement d'une position à l'intérieur de la proposition enchâssée. Cela devient évident si l'on compare les versions déclaratives des phrases :

- You think someone ;will win the election.
- Lexi said she wanted something for lunch.

(Si vous avez besoin de vous rafraîchir la mémoire sur la façon dont les phrases interrogatives sont formées, consultez le ;chapitre intitulé « Syntaxe »!)

Crain et Thornton ont eu recours à l'élicitation pour tenter d'amener des enfants d'âge préscolaire âgés de trois à cinq ans à poser des questions complexes comme celles-ci. Les enfants ont rarement produit des exemples de questions semblables à celles des adultes, mais leurs questions ont tout de même révélé quelque

chose d'intéressant sur leur grammaire mentale. Certains des enfants participant à cette étude ont posé à la marionnette de l'ours des questions comme celles-ci :

- Who do you think who wants to hug Grover?
- What do you think what's in that box?

Bien que ces enfants d'âge préscolaire n'aient pas vraiment maîtrisé cette structure complexe, leurs énoncés suggèrent que leur grammaire mentale contient une structure qui est similaire à celle de la grammaire des adultes. Ils ont déplacé le mot interrogatif au début de la question, comme le font les adultes, et ils prononcent également ce mot interrogatif dans sa position initiale dans une proposition enchâssée.

;

Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais :

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=527#h5p-91>

Références

Cazden, C. B. (1968). The acquisition of noun and verb inflections. *Child Development*, 39(2), 433 – 448.

Crain, S., & Thornton, R. (1991). Recharting the Course of Language Acquisition : Studies in Elicited Production. In N. A. Krasnegor, D. M. Rumbaugh, R. L. Schiefelbusch, & M. Studdert-Kennedy (Eds.), *Biological and behavioral determinants of language development* (pp. 321 – 337). Psychology Press.

Lillo-Martin, D., & de Quadros, R. M. (2006). The Position of Early WH-Elements in American Sign Language and Brazilian Sign Language. In K. U. Deen, J. Nomura, B. Schulz, & B. Schwartz (Eds.), *The Proceedings of the Inaugural Conference on Generative Approaches to Language Acquisition* (pp. 195 – 203).

Maratsos, M. (1982). The child's construction of grammatical categories. In E. Wanner & L. R. Gleitman (Eds.), *Language Acquisition : The state of the art* (pp. 240 – 266). Cambridge University Press.

Stromswold, K. (1995). The Acquisition of Subject and Object Wh-Questions. *Language Acquisition*, 4 (1 & 2), 5 – 48.

1. Avant l'ère du courrier électronique, des textos et des appels interurbains, si vous deviez envoyer un message urgent sur une longue distance, vous pouviez envoyer un télégramme. Vous deviez alors payer pour chaque mot contenu dans le message et donc utiliser le moins de mots possible. ↵

11.8. DÉVELOPPER LE SENS DES MOTS

Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais : <https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=529#oembed-1>

Nous avons vu que les jeunes enfants développent déjà une phonologie, une morphologie et une syntaxe assez sophistiquées. Il est également prouvé que les enfants ont des intuitions sémantiques subtiles dès leur plus jeune âge.

Un seul sens par nom

Nous avons vu précédemment que les premiers sens que les enfants donnent aux noms sont souvent trop ou pas assez élaborés. Leurs idées deviennent plus proches de celles des adultes à mesure qu'ils acquièrent de l'expérience des choses et des catégories de choses dans le monde.

Dans le chapitre précédent, nous avons expliqué la différence entre les **noms dénombrables** comme « *pencils* » et « *cookies* » et les **noms non dénombrables** ; comme « *rice* » et « *money* ». Nous avons également démontré que d'une langue à l'autre, cette distinction de sens est codée en utilisant des stratégies morphosyntaxiques différentes. En anglais, les noms dénombrables au singulier doivent avoir un déterminant, tandis qu'au pluriel, ils peuvent apparaître sans déterminant. Les noms non dénombrables n'admettent pas vraiment de forme au pluriel, mais ils sont néanmoins grammaticaux sans déterminant dans leur forme au singulier.

Noms dénombrables	Noms non dénombrables
I want a cookie.	*I want a rice.
*I want cookie.	I want rice.
I want cookies.	*I want rices.
I want three cookies.	*I want three rices.

Ces propriétés morphosyntaxiques sont suffisamment importantes pour que les enfants qui apprennent l'anglais fassent la distinction entre les noms dénombrables et les noms non dénombrables très tôt dans leur production linguistique. Le chercheur Peter Gordon a examiné le corpus oral de deux enfants qui apprenaient l'anglais à l'âge de un an et neuf mois et de trois ans et demi (Gordon, 1988). Il a constaté que même avant l'âge de deux ans, ces enfants employaient rarement des noms non dénombrables au pluriel. En d'autres termes, leur discours comprenait de nombreux noms dénombrables au pluriel tels que « *dogs* » et « *balls* », mais pratiquement aucun nom non dénombrable qui serait agrammatical au pluriel tel que « *milks* » ou « *sands* ». En revanche, ils produisaient certains noms dénombrables au singulier sans déterminant (comme « I want cookie ») en raison de la nature télégraphique de leur discours. Leur production de déterminants obligatoires pour les noms dénombrables au singulier n'est devenue constante qu'après l'âge de trois ans.

Les résultats de cette étude de corpus suggèrent que la distinction entre « non dénombrable » et « dénombrable » est acquise très tôt dans la syntaxe des enfants qui apprennent l'anglais. Cependant, comment savoir quels sens les enfants associent à ces deux schémas syntaxiques différents? Une expérience (Barner et Snedeker, 2005) comportait des ficelles qui pouvaient être interprétées d'une manière ou d'une autre, avec un sens dénombrable ou non dénombrable. Les chercheurs ont montré aux enfants des paires d'images comme celle-ci, qui représente une pile de ficelle d'un côté et plusieurs petits bouts de ficelle de l'autre.

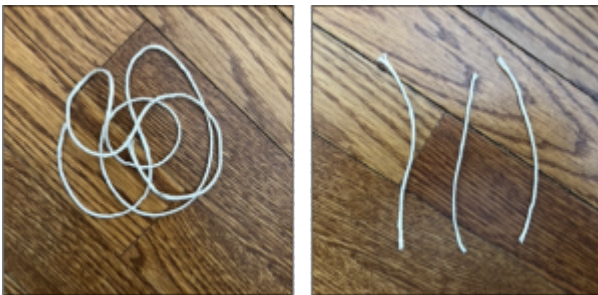


Figure 11.11. Deux images. Un amas de ficelle emmêlée à gauche. Trois petits bouts de ficelle à droite.

Les résultats ont été clairs : les enfants de quatre ans ont presque toujours choisi l'image de plusieurs petites ficelles à la question « Who has more strings? » (« ficelles » au pluriel) et l'image de l'amas de ficelle emmêlée à la question « Who has more string? » (« ficelle » au singulier), ce qui montre qu'ils avaient des représentations mentales cohérentes des deux significations différentes.

Comment devenir linguiste : Avec des marionnettes!

À l'âge préscolaire (environ trois ans), les enfants peuvent répondre à des questions qui révèlent comment ils comprennent les mots et les phrases. Pour atténuer la timidité des enfants et faire en sorte que l'expérience ressemble à un jeu, de nombreux chercheurs interagissent avec les enfants à l'aide d'une marionnette. Dans certaines expériences, les enfants « enseignent » à la marionnette des notions sur le langage en pointant du doigt certaines images ou certains jouets en réponse aux questions des chercheurs. Dans d'autres cas, la marionnette décrit un scénario à l'aide d'une phrase ambiguë qui intéresse les chercheurs. La réaction des enfants à la phrase de la marionnette indique l'interprétation qu'ils en ont faite.

;

;

En chinois mandarin, la différence sémantique entre « non dénombrable » et « dénombrable » n'est pas codée morphologiquement, mais à l'aide de classificateurs. Les classificateurs sont des mots fonctionnels qui indiquent la catégorie sémantique des noms. ; Nous ne pouvons pas entrer dans les détails ici, mais les linguistes ont montré que certains classificateurs en mandarin correspondent à la signification de « dénombrable » tandis que d'autres à la signification de « non dénombrable ». Chien et ses collaborateurs ;(2003) ont utilisé une expérience avec des marionnettes pour observer les interprétations des classificateurs par les enfants.

Dans l'expérience du classificateur, les enfants ont été informés qu'un jouet Mickey Mouse venait d'apprendre le chinois et avait besoin de leur aide pour demander ce qu'il voulait. À chaque essai, trois options étaient proposées pour répondre à la demande de Mickey : deux objets individuels, tels qu'un crayon ou un chapeau, et une substance telle que du riz. L'expérimentateur disait ensuite une phrase dont la forme est illustrée ci-dessous.

Míqí shuō tā yào ; ___ *something*. Gàosù lǎoshī mǐqí yào ___ shénme.

Mickey says that he wants ___ something. Tell teacher what ___ Mickey wants.

Dans la partie de la phrase ;représentée par un blanc, l'expérimentateur prononçait soit un classificateur de nom dénombrable, soit un classificateur de nom non dénombrable. Les phrases se terminaient par un mot que les enfants ne connaissaient pas (le mot anglais « *something* »), et ils devaient donc utiliser leur compréhension du reste de la phrase pour comprendre ce que Mickey voulait. Avec trois options possibles, le simple fait de deviner aurait conduit à environ 33 % de réponses correctes. Toutefois, même les enfants de trois ans ont obtenu environ 60 % d'exactitude dans le choix de l'objet correspondant au classificateur. Les enfants de quatre et cinq ans étaient encore plus précis, et les enfants de six ans atteignaient des performances dignes d'un adulte.

Les chercheurs interprètent leurs résultats comme indiquant que la distinction entre « non dénombrable » et « dénombrable » est présente dans la grammaire mentale des enfants qui apprennent le mandarin.

Les sens attribuables à certains adjectifs

Rappelons qu'au chapitre précédent, nous avons vu que les adjectifs gradables indiquent un certain degré sur une échelle qui dépend du contexte. Par exemple, on peut qualifier un enfant de cinq ans de « *shorter* » parce qu'il est plus petit que la plupart des adultes et tout aussi logiquement le qualifier de « *tall* » parce qu'il est grand par rapport aux autres enfants de maternelle. ;En revanche, un adjectif non gradable comme « *wooden* » n'implique pas d'échelle et son utilisation dans le cadre d'une comparaison serait, au mieux, inhabituelle, voire agrammaticale.

Gradable	Non gradable
Zainab is tall.	This table is wooden.
Zainab is very tall.	#This table is very wooden.
Zainab is taller than Xavier.	#This table is more wooden than that chair.

La grammaire mentale des jeunes enfants représente-t-elle différemment ces deux sens attribuables aux adjectifs? Dans le cadre d'une expérience portant sur la compréhension des adjectifs gradables chez les enfants, Kristen Syrett et ses collègues (Syrett et al., 2010) ont demandé à des enfants âgés de trois à cinq ans d'enseigner à une marionnette comment demander des choses. Chaque essai comprenait deux objets et la marionnette demandait l'un d'entre eux. Le travail de l'enfant consistait à dire s'il pouvait donner à la marionnette ce qu'elle demandait et si ce n'était pas le cas, d'expliquer pourquoi. Voici un exemple :

Il y a deux formes en plastique sur la table, un cercle rouge et un cercle bleu. La marionnette dit : « Please give me the red one. » Les enfants âgés d'à peine trois ans donnent le cercle rouge à la marionnette à presque tous les essais. Cependant, s'il y a un cercle rouge et un carré rouge et que la marionnette dit « Please give me the red one », il n'y a pas qu'une seule bonne réponse possible. Dans ce cas, même les enfants de trois ans se comportent comme les adultes. Ils ne se contentent pas de choisir une forme rouge et de la donner. Ils disent plutôt une phrase du genre : « But I have TWO red ones! » ou « What red one? »

;

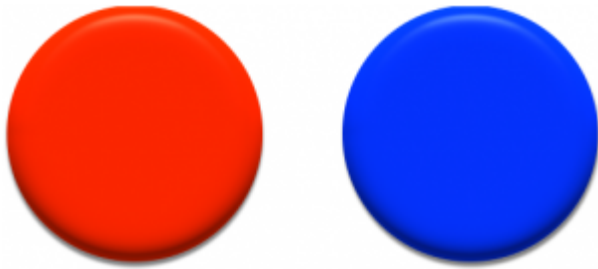


Figure 11.12a. Un cercle rouge et un cercle bleu.



Figure 11.12b. Un cercle rouge et un carré rouge.

;

;

;

;

;

Dans la deuxième partie de l'expérience, les chercheurs utilisent cette technique de demande de la marionnette pour voir comment les enfants interprètent les adjectifs gradables. Ainsi, au lieu d'avoir des objets de couleur ou de forme différente, ils ont des paires de blocs. Dans un cas, les deux blocs sont gros, mais l'un est plus gros que l'autre. Dans l'autre cas, les deux blocs sont petits, mais l'un est plus gros que l'autre. La marionnette demande : « Please give me the big one. »



Figure 11.13. Deux gros blocs et deux petits blocs.

Si les enfants interprètent l'adjectif « *big* » de la même manière qu'ils ont interprété « *red* », on peut s'attendre à ce qu'ils soient bloqués. Le groupe de mots « *the big one* » leur demande de choisir un bloc, mais il y a deux gros blocs dans le premier cas et aucun dans le second. Toutefois, les enfants ne restent pas bloqués! Dans les deux cas, ils choisissent le bloc le plus gros et le donnent à la marionnette. Cela nous indique que leur interprétation de l'adjectif gradable « *big* » dépend effectivement de l'échelle qui est elle-même déterminée par le contexte. Même si les deux blocs sont gros, ils interprètent que « *big* » signifie le plus gros en comparaison avec les autres.

Les résultats de cette expérience nous permettent de conclure que la sémantique des adjectifs gradables chez les enfants comprend une certaine mesure de degré sur une échelle et que le choix de l'échelle dépend du contexte dans lequel l'adjectif est utilisé.



Figure 11.14. Divers boutons

Toujours à propos des adjectifs, Syrett (2015) a adopté une technique similaire pour étudier un autre aspect de la compréhension des adjectifs. Cette expérience a fait appel à des images plutôt qu'à des objets réels. Tout d'abord, les enfants ont vu une image de plusieurs boutons ayant des tailles, des couleurs et des formes variées. La marionnette a montré les différentes formes et couleurs. L'image suivante montre les boutons disposés de manière à tracer le contour d'une forme. Dans l'image présentée ici, une trentaine de boutons en forme d'étoile sont disposés de manière à former une étoile.



Figure 11.15. Boutons en forme d'étoile disposés en étoile.

Lors du test, les enfants ont vu deux images côte à côte. Une image montrait des boutons en forme de triangle disposés en cercle, et l'autre montrait des boutons en forme de cercle disposés en triangle.



Figure 11.16a. Boutons triangulaires disposés en cercle.



Figure 11.16b. Boutons ronds disposés en triangle.

La marionnette demande alors à l'enfant : « Point to the round buttons ». Les enfants de plus de trois ans ont pointé du doigt les boutons ronds, et non les boutons triangulaires disposés en cercle. Même les enfants âgés de

deux ans et demi ont choisi les boutons ronds trois fois sur quatre. Syrett a conclu que les enfants savent qu'un prédicat tel que « *round* » s'applique à des éléments individuels, et non à un groupe d'éléments.

À la lumière de ces deux expériences, nous pouvons constater que les enfants ont une grammaire mentale qui possède des représentations assez avancées de la sémantique des adjectifs. Ils ont des interprétations semblables à celles des adultes pour les adjectifs gradables en fonction du contexte et comprennent que les adjectifs utilisés avec des noms dénombrables s'appliquent à des éléments individuels.

Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais :

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=529#h5p-89>

Références

- Barner, D., & Snedeker, J. (2005). Quantity judgments and individuation: Evidence that mass nouns count. *Cognition*, 97(1), 41–66.
- Chien, Y.-C., Lust, B., & Chiang, C.-P. (2003). Chinese Children's Comprehension of Count-Classifiers and Mass-Classifiers. *Journal of East Asian Linguistics*, 12, 91–120.
- Gordon, P. (1988). Count/mass category acquisition: Distributional distinctions in children's speech. *Journal of Child Language*, 15(1), 109–128.
- Syrett, K. (2015). Mapping Properties to Individuals in Language Acquisition. *Proceedings of the Boston University Conference on Language Development* 39, 398–410.
- Syrett, K., Kennedy, C., & Lidz, J. (2010). Meaning and Context in Children's Understanding of Gradable Adjectives. *Journal of Semantics*, 27(1), 1–35.

11.9. GRANDIR BILINGUE (OU MULTILINGUE!)

Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les consulter en ligne ici, mais notez que le contenu est en anglais : <https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=531#oembed-1>

La littérature portant sur l'acquisition du langage chez les enfants comporte un parti pris : elle se concentre souvent sur les enfants qui n'acquièrent qu'une seule langue. Or, les enfants unilingues ne sont pas la norme dans le monde entier. Il est tout aussi courant que les enfants grandissent avec plus d'une langue dans leur environnement. Certains enfants parlent une langue à la maison et une autre à la garderie. Dans certaines familles, un adulte parle une langue et l'autre adulte en parle une différente. Certains enfants grandissent dans un environnement où tous les adultes parlent deux ou trois langues. Au Canada et aux États-Unis, où l'anglais jouit d'un statut privilégié, il est courant que les anglophones pensent que le fait d'être bilingue soit un désavantage, voire nuisible! On pensait que les enfants bilingues étaient moins intelligents et plus susceptibles de présenter des retards de développement et de soi-disant « perturbations affectives ». Aujourd'hui encore, au Canada, il n'est pas rare que des enseignants ou des médecins conseillent aux parents qui parlent une autre langue de s'exprimer en anglais à la maison pour que leur enfant ne soit pas désorienté. C'est également le type de raisonnement qui conduit les parents entendants ayant des enfants sourds à s'inquiéter du fait que l'apprentissage d'une langue des signes risque d'empêcher leur enfant d'acquérir une langue parlée. Est-il donc risqué pour les enfants d'être bilingues? Plutôt que des opinions, examinons les faits.

N'oubliez pas que la grammaire mentale des enfants se développe en réponse à la stimulation de l'environnement linguistique : quelle que soit la langue utilisée par les personnes qui les entourent, c'est cette langue que l'enfant apprendra. La quantité de stimulation linguistique joue un rôle dans le rythme d'acquisition du langage des enfants. Comme nous l'avons vu plus haut, les enfants sourds qui n'ont pas accès à un environnement linguistique utilisant la voix ne peuvent pas développer une grammaire mentale pour cette

langue vocale. À plus petite échelle, un enfant unique qui est à la maison avec un seul adulte toute la journée peut ne pas recevoir beaucoup de stimuli linguistiques. Cet enfant pourrait donc ne pas parler beaucoup jusqu'à ce qu'il commence à aller à la garderie, environnement où il est exposé à beaucoup de langage.

Comparons les environnements linguistiques de deux enfants hypothétiques. Pour simplifier cet exemple, disons qu'ils sont tous deux éveillés douze heures par jour et que, tant qu'ils sont éveillés, ils sont exposés à une langue. L'enfant dans un environnement unilingue est exposé à la langue A douze heures par jour. L'enfant évoluant dans un environnement bilingue reçoit, par exemple, six heures de langue A et six heures de langue B. Il n'est simplement pas exposé à la même quantité de l'une ou l'autre langue que l'enfant unilingue. Il faut donc un peu plus de temps pour qu'ils aient été exposés suffisamment à chaque langue pour construire une grammaire mentale pour chacune d'entre elles. Autrement dit, si vous mesurez le développement du langage d'un enfant bilingue dans l'une de ses deux langues, il se peut qu'il soit un peu en retard par rapport au développement d'un enfant unilingue. Leur vocabulaire dans une seule langue est un peu plus restreint et il leur faut un peu plus de temps pour atteindre les jalons typiques du développement grammatical (Hoff et al., 2011). Mais cela ne vaut que pour une seule langue! Si l'on compare l'étendue du vocabulaire d'un enfant bilingue dans ses deux langues, on constate qu'il est identique, voire supérieur, à celui d'un enfant unilingue au même âge (Hoff et al., 2014). Il est donc vrai qu'il y a parfois un léger retard dans le développement des enfants bilingues dans chacune de leurs langues par rapport aux enfants unilingues, lorsqu'il est mesuré à l'aide des tests normalisés pour ces derniers.

Mais n'oubliez pas que l'acquisition du langage n'est pas une course! Le fait d'atteindre un jalon important quelques semaines plus tard que les autres enfants ne doit pas être une source d'inquiétude. Il y a beaucoup de variations entre les enfants et entre les environnements linguistiques. Certaines recherches indiquent que ce retard se situe dans la fourchette normale de variation pour les enfants unilingues, alors que d'autres suggèrent que la plupart des enfants bilingues rattrapent les enfants unilingues dans leurs deux langues vers l'âge de dix ans. Dans ce cas, pourquoi les parents qui ont immigré au Canada subiraient-ils des pressions pour parler anglais à la maison? Si l'on se réfère aux chapitres précédents, cela a probablement plus à voir avec le pouvoir et les privilèges qu'avec le développement des enfants. La stigmatisation associée aux langues autres que l'anglais et aux accents dits « étrangers » s'étend également aux enfants, ce qui signifie que les enseignants et les médecins unilingues perçoivent parfois chez les enfants bilingues des « problèmes » qu'ils ne remarquent pas chez les enfants unilingues.

Or, les données disponibles montrent que les enfants bilingues peuvent présenter de légers retards dans leur développement du langage, mais ces retards ne sont pas préjudiciables et ils finissent généralement par rattraper leurs camarades unilingues. Il semble également que l'acquisition de plus d'une langue présente des avantages. De nombreuses recherches ont porté sur les **fonctions exécutives**, c'est-à-dire l'ensemble des processus mentaux qui régissent l'attention et contrôlent les impulsions. Il existe un ensemble de preuves indiquant que les personnes bilingues obtiennent des résultats plus élevés que les personnes unilingues lorsque

la fonction exécutive est mesurée (Bialystok, 2009; Byers-Heinlein et al., 2017; Peal & Lambert, 1962). L'idée est que, lorsque vous êtes bilingue, votre esprit est toujours occupé à réprimer une langue afin de traiter des informations dans l'autre langue. Cette compétence s'applique à d'autres domaines où l'esprit doit inhiber des informations non pertinentes pour se concentrer sur quelque chose. Nous tenons à préciser que les psychologues et les linguistes ne sont pas tous d'accord sur ces effets, car il existe de nombreuses façons de définir le « bilinguisme » et parce que beaucoup d'autres facteurs que la langue contribuent aux fonctions exécutives. Il semble toutefois que le fait d'être bilingue soit l'un des éléments qui contribuent au bon fonctionnement des fonctions exécutives. Si vous souhaitez en savoir plus à ce sujet, nous vous invitons à lire Valian (2015) pour un résumé utile.

Outre la recherche sur les fonctions exécutives, il est également prouvé que l'acquisition de plus d'une langue façonne les attentes des enfants à l'égard des autres. Bien avant l'âge de 1 an, les enfants ont tendance à s'attendre à ce que les autres humains soient coopératifs. Par exemple, ils montrent de la surprise (mise en évidence par des temps de regard plus longs) lorsqu'un adulte essaie d'atteindre un objet et qu'un autre adulte leur tend un objet différent (Vouloumanos et al., 2014). Si, dans ce scénario, les adultes parlent une langue inconnue, les enfants bilingues de 14 mois sont toujours surpris : il semble qu'ils s'attendaient à ce que le discours des adultes transmette un message et ils sont donc surpris par le manque de coopération. Mais les enfants unilingues réagissent différemment : si les adultes parlent une langue qui ne leur est pas familière, les enfants ne montrent pas de surprise lorsque l'adulte n'est pas coopératif. Cela suggère en quelque sorte qu'ils ne s'attendaient pas à ce que ce discours non familier transmette un quelconque message significatif (Colomer & Sebastian-Galles, 2020). Il existe également des preuves récentes que les tout-petits et les enfants d'âge préscolaire bilingues présentent moins de préjugés raciaux que les enfants unilingues lors de tests de préjugés inconscients et de reconnaissance des mots prononcés (Singh, Quinn, et al., 2020; Singh, Tan, et al., 2020).

Pour les familles qui immigreront, l'un des principaux avantages d'élever des enfants dans les deux langues est de conserver le lien avec les proches plus âgés. Que le bilinguisme ait ou non des effets bénéfiques sur les fonctions exécutives ou qu'il entraîne un léger retard dans l'enrichissement du vocabulaire, il est extrêmement précieux pour les enfants de pouvoir communiquer et d'entretenir une relation avec leurs grands-parents. Dans l'ensemble, rien ne prouve que le fait de grandir en étant bilingue ou multilingue soit néfaste. Il existe cependant des preuves que cela peut être bénéfique. Du reste, cela aboutit à connaître plus d'une langue, ce qui est plutôt bien ! Si vous souhaitez savoir comment soutenir les familles dans le maintien du bilinguisme des enfants, l'ouvrage de Jürgen Meisel (2019) est utile pour les non-spécialistes.

;

Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne à l'adresse suivante, mais notez que le contenu est en anglais :

<https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/?p=531#h5p-90>

Références

- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(01), 3.
- Byers-Heinlein, K., Morin-Lessard, E., & Lew-Williams, C. (2017). Bilingual infants control their languages as they listen. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114 (34), 9032 – 9037.
- Colomer, M., & Sebastian-Galles, N. (2020). Language background shapes third-party communication expectations in 14-month-old infants. *Cognition*, 202, 104292.
- Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Señor, M., & Parra, M. (2011). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of Child Language*, 39(1), 1 – 27.
- Hoff, E., Rumiche, R., Burrige, A., Ribot, K. M., & Welsh, S. N. (2014). Expressive vocabulary development in children from bilingual and monolingual homes: A longitudinal study from two to four years. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 433 – 444.
- Meisel, J. (2019). *Bilingual Children: A Parents' Guide* (1st ed.). Cambridge University Press.
- Peal, E., & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76(27), 1 – 23.
- Singh, L., Quinn, P. C., Qian, M., & Lee, K. (2020). Bilingualism is associated with less racial bias in preschool children. *Developmental Psychology*, 56(5), 888 – 896.
- Singh, L., Tan, A. R. Y., Lee, K., & Quinn, P. C. (2020). Sensitivity to race in language comprehension in monolingual and bilingual infants. *Journal of Experimental Child Psychology*, 199, 104933.
- Valian, V. (2015). Bilingualism and cognition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(1), 3 – 24.

11.10. LES JALONS DU DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE AU COURS DES DEUX PREMIÈRES ANNÉES

Ce tableau résume certains des jalons typiques du développement du langage que les enfants atteignent au cours des deux premières années de leur vie. N'oubliez pas que l'apprentissage linguistique n'est pas une course! Les enfants sont extrêmement différents les uns des autres et, s'ils ont un accès approprié à d'autres personnes utilisant la langue, presque tous développeront une grammaire mentale en temps voulu.

Âge	Les bébés peuvent...
Avant la naissance	réagir différemment à la voix de la personne enceinte qu'à d'autres voix (fœtus entendants uniquement).
0 mois	réagir différemment à la prosodie de la langue parlée par la personne enceinte versus une autre langue (nourrissons entendants uniquement).
6 mois	remarquer les différences dans la forme des mains (nourrissons voyants uniquement) et dans les segments de parole (nourrissons entendants uniquement).
6 mois	commencer à produire des babillages rythmés avec une structure syllabique.
9 mois	produire les premiers mots (bébés qui acquièrent la langue des signes).
12 mois (1 an)	classer les segments phonétiquement différents dans les catégories de phonèmes de la langue ambiante.
12 mois (1 an)	comprendre le sens d'une dizaine de mots courants.
12 mois (1 an)	produire les premiers mots (bébés qui acquièrent la parole).
14 mois	interpréter les mots nouveaux différemment selon la catégorie syntaxique.
15 mois	attribuer un sens compositionnel en fonction de la structure syntaxique.
18 mois	produire des énoncés de deux ou trois mots.
18 mois	comprendre le sens d'une cinquantaine de mots.
24 mois (2 ans)	interpréter le sens des verbes nouveaux en fonction des cadres syntaxiques.
24 mois (2 ans)	poser des questions.

11.11. EXERCEZ VOS COMPÉTENCES LINGUISTIQUES

Exercice 1. Voici quelques exemples d'énoncés de jeunes enfants recueillis par Bowerman (1988).

1. **Button** me the rest.
2. I don't want any more grapes. They just **cough** me.
3. I want to **comfortable** you.

Dans chaque exemple, l'enfant a utilisé un mot (en gras) d'une manière inhabituelle en comparaison avec la grammaire anglaise des adultes. Pour chaque exemple, décrivez la catégorie ou la sous-catégorie du mot dans la grammaire adulte, puis expliquez en quoi l'utilisation du mot par l'enfant diffère.

;

Exercice 2. ;Ambridge et al. (2006) ont mené une expérience d'élicitation pour observer la production de phrases interrogatives par des enfants d'âge préscolaire. Voici un exemple de ce que le chercheur a dit à l'enfant :

- Mickey and Minnie are drinking something.
- I wonder what they are drinking.
- Ask the dog what they are drinking.

Les enfants répondaient souvent par une phrase d'adulte, telle que « What are they drinking? ». Mais ils ont parfois commis des erreurs comme celles-ci :

1. What they are drinking?
2. What are they are drinking?

Dessinez un arbre syntaxique pour représenter la version adulte de la question. Comparez ensuite les erreurs des enfants à celui-ci. En quoi la grammaire des enfants, comme en témoignent leurs erreurs, diffère-t-elle de la grammaire des adultes?

Exercice 3. ;Imaginez que le jeune enfant de votre cousin fait son entrée à l'école prématernelle à l'âge de 3 ans et 10 mois. Avant d'entrer à la prématernelle, l'enfant passait une demi-journée dans une garderie anglophone et le reste du temps à la maison avec ses parents et grands-parents, où les adultes parlaient le plus souvent le persan. Lors de la première rencontre entre les parents et l'enseignant, ce dernier souligne que l'enfant de votre cousin est en retard par rapport aux autres enfants en ce qui concerne certains jalons typiques et conseille aux parents de commencer à parler anglais à la maison. Quels sont les rapports de force en jeu dans ce conseil? Quels sont les partis pris de l'enseignant? Quels conseils pourriez-vous donner à votre cousin, en vous basant sur ce que vous savez de l'acquisition du langage, du pouvoir et des privilèges?

Références

Ambridge, B., Rowland, C. F., Theakston, A. L., & Tomasello, M. (2006). Comparing different accounts of inversion errors in children's non-subject wh-questions: 'What experimental data can tell us?' *Journal of Child Language*, 33(3), 519 – 557.

Bowerman, M. (1988). The "No Negative Evidence" Problem: How do Children Avoid Constructing an Overly General Grammar? In J. A. Hawkins (Ed.), *Explaining language universals* (pp. 73 – 101). Blackwell.

[À VENIR] CHAPITRE 12 : APPRENTISSAGE DES LANGUES PAR LES ADULTES

[À venir]

[À VENIR] CHAPITRE 12 : APPRENTISSAGE DES LANGUES PAR LES ADULTES

[À venir]

[EN COURS] CHAPITRE 13 : PSYCHOLINGUISTIQUE ET NEUROLINGUISTIQUE

Dans ce chapitre, nous examinons les expériences de psycholinguistique et de neurolinguistique qui nous renseignent sur le fonctionnement du langage dans l'esprit humain. Nous montrerons comment l'évidence expérimentale peut étayer les concepts de la théorie linguistique présentés dans les chapitres précédents.

Lorsque vous aurez terminé ce chapitre, vous pourrez :

- Décrire plusieurs méthodes expérimentales importantes en psycholinguistique et en neurolinguistique
- Soutenir les affirmations de la linguistique théorique à l'aide d'évidences expérimentales
- Expliquer pourquoi le domaine de la linguistique est considéré comme faisant partie des sciences cognitives

;

13.3 PREUVES DE L'EXISTENCE D'UNE PHONOLOGIE PROPRE À UNE LANGUE

Dans la section 13.2, nous avons examiné certains éléments indiquant que la partie du cerveau qui traite les informations auditives est sensible aux catégories phonologiques. Dans l'étude de Phillips et de ses collègues (2000), les participants étaient des anglophones dont la grammaire mentale comprend des phonèmes /t/ et /d/ distincts. On peut s'attendre à ce que les réactions cérébrales d'un locuteur d'une langue qui ne fait pas cette distinction soient très différentes.

Des chercheurs ont étudié comment la langue maternelle d'une personne pouvait influencer son traitement de la langue vocale. Par exemple, Marslen-Wilson et Lahiri (1991) se sont demandé si les locuteurs bengalis et les anglophones traiteraient différemment les voyelles nasales et les voyelles orales. L'anglais et le bengali ont tous deux des voyelles nasales, mais la distinction nasale/orale n'est que phonémique. En d'autres termes, elle ne peut que créer un contraste en bengali.

Par exemple, le mot anglais *ban* se prononce généralement avec une voyelle nasale ([bæ̃n]) en raison d'un processus phonologique appelé nasalisation. La voyelle devient nasale sous l'influence de la consonne nasale à venir /n/. La voyelle dans le mot *bad* n'est pas nasalisée, car /d/ est une consonne orale. Ainsi, en anglais, les voyelles nasales sont prévisibles en fonction de l'environnement phonologique dans lequel elles se trouvent : devant une consonne nasale, la voyelle est nasalisée, et ailleurs, la voyelle est orale. Par conséquent [æ̃] et [æ] sont des variantes – *allophones* – d'un même phonème.

Le bengali a également une règle de nasalisation des voyelles avant les consonnes nasales, mais il est différent de l'anglais en ce sens que le fait d'avoir une voyelle nasale ou orale n'est pas complètement prévisible en fonction de l'environnement phonologique. Par exemple, le bengali possède la paire minimale /bãd/ (qui signifie « dam ») et /bad/ (qui signifie « différence »). Ces deux mots diffèrent uniquement par le statut nasal/oral de la voyelle /a/ et pourtant ont des significations différentes. Cela signifie qu'en bengali, /a/ et /ã/ sont des phonèmes distincts.

Marslen-Wilson et Lahiri ont montré que cette différence de statut phonémique des voyelles nasales et orales entre l'anglais et le bengali a une influence sur la façon dont les locuteurs de ces langues reconnaissent les mots

parlés. Avant de nous pencher sur leur expérience, nous allons vous présenter quelques informations sur la reconnaissance des mots parlés et sur leur méthode expérimentale, le **dévoilement progressif**.

Les mots parlés se développent au fil du temps. L'esprit humain n'attend pas qu'un mot soit terminé pour le reconnaître, mais active les correspondances potentielles dès le début de l'audition du mot. En entendant le premier son d'un mot, il y aura un grand nombre de correspondances potentielles. Ce nombre diminuera de plus en plus au fur et à mesure que le mot sera entendu, car des possibilités seront écartées. Par exemple, imaginons qu'un auditeur entende le mot *report* (/ˈiipouɪt/). Le premier phonème, /ɪ/, est compatible avec de nombreux mots : *report*, *red*, *reach*, *robot*, etc. Une fois que /i/ est entendu, le *red* et le *robot* sont exclus parce qu'ils ne sont plus compatibles avec l'entrée. L'ensemble des correspondances potentielles qui se chevauchent avec le début d'un mot jusqu'à un point donné est appelé **cohorte initiale**. Un modèle influent de la perception des mots parlés, le modèle Cohort (voir Marslen-Wilson et Tyler, 1980), affirme que les membres de la cohorte initiale d'un mot s'activent pendant l'audition du mot, mais que l'activation pour une correspondance potentielle diminue une fois que la preuve n'est plus compatible avec ce mot.

À un certain moment de chaque mot prononcé, les auditeurs (en moyenne) seront en mesure d'identifier correctement le mot en question. C'est ce qu'on appelle le **point de reconnaissance** de ce mot. L'une des façons de déterminer le point de reconnaissance d'un mot consiste à utiliser une méthode expérimentale appelée le **dévoilement progressif**. Dans ce dévoilement progressif, un enregistrement d'un mot est présenté aux participants de l'expérience sous forme de fragments de plus en plus grands. Après avoir entendu un fragment de l'enregistrement, les participants sont invités à deviner le mot, éventuellement en l'écrivant. Comme on peut l'imaginer, ces suppositions deviennent de plus en plus précises à mesure que les fragments s'allongent. Au bout du compte, la longueur d'un fragment particulier fournira suffisamment d'informations pour atteindre un seuil où la plupart des gens identifient correctement le mot, de sorte que l'on peut dire que la fin de ce fragment est le point de reconnaissance du mot.

Marslen-Wilson et Lahiri se sont demandé si la connaissance de la phonologie de la langue maternelle d'un auditeur pouvait influencer sa capacité à reconnaître les mots au fur et à mesure de leur émergence. Ils ont constaté que les auditeurs anglophones pouvaient déterminer si un mot était *ban* ou *bad* avant d'entendre la dernière consonne, car la qualité nasale ou orale de la voyelle les aidait à prédire ce que serait la consonne à venir. Les auditeurs bengalis, quant à eux, avaient besoin de plus d'informations avant d'identifier un mot comportant une voyelle nasale, ce qui a entraîné un délai plus long pour la reconnaissance de ces mots. Ceci est sans doute dû au fait qu'en bengali, un mot avec une voyelle nasale peut se terminer par une consonne nasale, comme /n/, ou une consonne orale, comme /d/. Les locuteurs bengalis n'utilisent pas la qualité nasale ou orale de la voyelle pour prédire la consonne à venir, car, dans leurs grammaires mentales, les voyelles nasales et orales sont des phonèmes distincts.

D'autres connaissances phonologiques propres à la langue ont été mises en évidence à l'aide des potentiels liés à l'événement (PLE) et, une fois encore, de la négativité de discordance. Dehaene-Lambertz et ses collègues

(2001) se sont demandé si des séquences de syllabes seraient traitées de la même manière par des locuteurs de langues ayant des **contraintes phonotactiques** différentes. Rappelez-vous la section 4.2 du chapitre 4 où il est expliqué que les langues ont des restrictions sur les syllabes qu'elles autorisent. En japonais, par exemple, les consonnes nasales sont les seules consonnes autorisées à la fin d'une syllabe. Autrement dit, les consonnes orales ne peuvent pas être des codas de syllabe. L'anglais et le français, en revanche, autorisent une variété de consonnes en position de coda. Que se passe-t-il donc lorsqu'un locuteur japonais écoute des séquences de syllabes comportant une consonne en coda illégale?

Dahaene-Lambertz et al. ont présenté à des locuteurs français d'origine et japonais d'origine des pseudomots comme *igumo* et *igmo*. Le premier, *igumo*, est possible avec la phonotactique japonaise ou française parce qu'il peut être divisé *i.gu.mo* (ici, j'ai utilisé « . » pour indiquer une frontière syllabique). Le second ne correspond qu'à la phonotactique du français. La séquence /gm/ n'est pas un bon début de syllabe dans les deux langues, donc la seule syllabation possible est *ig.mo*. C'est une possibilité de mot en français, mais pas en japonais, parce qu'il a le /g/ comme consonne en coda.

Dans leur expérience, les participants ont écouté des séquences de pseudomots pendant que le signal électrique de la surface du cuir chevelu était tracé (EEG). Les participants entendaient plusieurs fois un mot, qui était ensuite suivi soit du même mot, soit d'un mot qui ne différait que par la présence ou l'absence de /u/, soit d'un mot complètement différent /igimo/. Les chercheurs ont constaté que pour les cas qui ne différaient que par la présence de /u/, les francophones indiquaient que le dernier mot de la séquence était différent des autres, alors que les locuteurs japonais pensaient en grande partie qu'ils étaient identiques. La réponse du cerveau fait écho aux réponses : les francophones ont montré une réponse qui peut être interprétée comme une négativité de discordance pour les éléments « déviants », ce qui n'est pas le cas des locuteurs japonais. Alors pourquoi ces derniers ne remarqueraient-ils pas de différence entre /igmo/ et /igumo/? Une interprétation de ce résultat est que, comme /igmo/ ne correspond pas aux contraintes phonotactiques de leur langue, les locuteurs japonais insèrent mentalement une voyelle pour corriger la coda illégale. En d'autres termes, les locuteurs japonais « entendent » /igumo/ plutôt que /igmo/. Notre grammaire mentale peut donc influencer la façon dont nous percevons la parole.

Cette expérience fait partie d'un ensemble de preuves démontrant que notre connaissance de la phonologie de notre langue maternelle, en tant qu'élément de la grammaire mentale, a une influence sur la manière dont notre cerveau traite le langage.

Références

Dehaene-Lambertz, G., Dupoux, E., & Gout, A. (2000). Electrophysiological Correlates of Phonological Processing: A Cross-Linguistic Study. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 12(4), 635-647.

Lahiri, A., et W. Marslen-Wilson, (1991). The mental representation of lexical form: A phonological approach to the recognition lexicon. *Cognition*, 38(3), 245-294. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(91\)90008-R](https://doi.org/10.1016/0010-0277(91)90008-R)

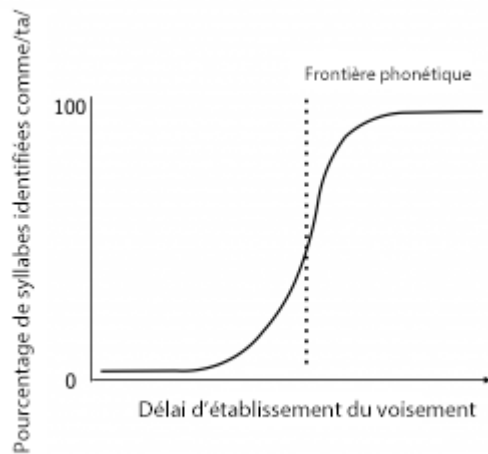
Marslen-Wilson, W. et L.K. Tyler, (1980). The temporal structure of spoken language understanding. *Cognition*, 8(1), 1-71. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(80\)90015-3](https://doi.org/10.1016/0010-0277(80)90015-3)

Phillips, C., Pellathy, T., Marantz, A., Yellin, E., Wexler, K., Poeppel, D., McGinnis, M., & Roberts, T. (2000). Auditory Cortex Accesses Phonological Categories: An MEG Mismatch Study. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 12(6), 1038–1055.

13.4 PREUVES DES EFFETS « DESCENDANTS » DE LA CONNAISSANCE DES MOTS SUR LA PERCEPTION

Les sections précédentes ont montré comment la connaissance de la phonologie de la langue d'un locuteur peut influencer la façon dont il perçoit la parole. Dans cette section, nous verrons que la connaissance qu'a un locuteur des mots de sa langue a également une influence sur la façon dont la langue est perçue. En particulier, nous nous concentrerons ici sur la manière dont la connaissance des mots d'un locuteur a une influence sur les sons conversationnels qu'il entend.

Le premier exemple provient d'une expérience menée par Ganong en 1980, qui a exercé une influence sur les travaux ultérieurs dans ce domaine. Rappelez-vous la section 13.2 où il est expliqué que la différence entre une occlusive voisée comme [d] et une occlusive non voisée comme [t] est le délai d'établissement du voisement de l'occlusive, ou en d'autres termes, le temps écoulé entre le relâchement de la fermeture de l'occlusive et le début de la voyelle qui suit. De nombreuses années de recherche ont montré que, bien que le délai d'établissement du voisement soit une variable continue, il peut prendre n'importe quelle valeur en millisecondes. Les auditeurs perçoivent une frontière marquée entre les sons conversationnels tels que [d] et [t]. Ainsi, dans une expérience où les participants se voient présenter différentes valeurs du délai d'établissement du voisement et sont invités à indiquer s'ils ont entendu [d] ou [t], on observerait que la grande majorité des réponses seraient [d] en dessous d'un certain seuil, la grande majorité des réponses seraient [t] au-dessus de ce seuil, avec seulement une petite zone d'incertitude au milieu. Cette figure montre un schéma typique obtenu par des expériences qui font varier le délai d'établissement du voisement par tranches. En dessous de la frontière entre [d] et [t], presque tous les participants identifieraient le son comme étant [da]. Au-dessus de la frontière, les réponses seraient toutes ou presque toutes [ta]. Il n'y a qu'un court délai autour de la frontière où les réponses ne sont pas toutes dans un sens ou dans l'autre.



Graphique montrant un modèle typique trouvé dans les tâches d'identification de phonèmes. Ce graphique particulier ne présente pas des données réelles, mais plutôt un modèle théorique.

Ce modèle est appelé **perception catégorielle** et s'applique également à une variété de continuums phonétiques autres que le délai d'établissement du voisement. On a d'abord pensé que la perception catégorielle reflétait les connaissances phonologiques, mais des études ultérieures ont apporté des preuves contre cette interprétation. Par exemple, la perception catégorielle est observée pour des contrastes qui ne font pas partie de la phonologie de la langue d'un auditeur, chez les bébés qui n'ont pas eu suffisamment de temps pour adapter leur grammaire mentale à la phonologie de leur langue, et même chez les animaux, dont nous supposons qu'ils ne possèdent pas une phonologie semblable à celle des humains (voir Kuhl et Miller, 1975, pour une étude sur les chinchillas). C'est pourquoi, dans cette section, nous utilisons la notation entre crochets pour [d] et [t].

S'appuyant sur les résultats solides de la perception catégorielle, Ganong a examiné si la présentation de sons sur un continuum allant de [d] à [t] en tant que partie de mots influencerait la perception des sons par les participants. En particulier, les mots ont été choisis de telle sorte qu'à une extrémité du continuum, le mot était un mot anglais réel (p. ex., *dash*), tandis qu'à l'autre extrémité, le mot était prononçable, mais n'était pas un mot anglais réel (p. ex., *tash*). L'hypothèse critique était que les auditeurs seraient plus enclins à catégoriser un son intermédiaire entre [d] et [t] comme le son qui créerait un mot réel. C'est ce qu'a observé Ganong. Lorsqu'un son proche du seuil était présenté comme faisant partie de *Xash*, où X représente la consonne occlusive critique, il était plus susceptible d'être perçu comme *dash*; (le mot anglais réel) plutôt que comme *tash* (qui est prononçable, mais n'est pas un mot anglais). Lorsque le même son est présenté avec *Xask*, il est alors plus susceptible d'être perçu comme *task* (un mot anglais réel) que comme *dask*. Ainsi, la connaissance qu'ont les gens des mots anglais influence le son qu'ils entendent, même si le signal acoustique est le même. Cette découverte, que l'on appelle désormais l'**effet Ganong**, est un exemple d'influence **descendante** sur le traitement perceptif. Nous appelons informations **ascendantes** les informations qui parviennent au cerveau depuis le monde extérieur par l'intermédiaire de surfaces sensorielles, comme les vibrations de l'oreille interne ou une image sur la rétine. Il n'est pas surprenant que l'information ascendante ait une influence sur le

traitement, car il ne peut en être autrement. Nous appelons les influences descendantes les cas où nos connaissances, par exemple notre connaissance des mots, ont un effet sur le traitement perceptif. Dans ce chapitre, nous avons vu plusieurs façons dont notre connaissance de la langue influe sur la manière dont nous traitons l'entrée linguistique dès les premières étapes de la perception.

Références

- Ganong, W. F. (1980). « Phonetic categorization in auditory word perception », *Journal of Experimental Psychology : Human Perception and Performance*, 6(1), 110-125. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.6.1.110>
- Kuhl, P. K. et J. D. Miller, (1975). « Speech Perception by the Chinchilla: Voiced-Voiceless Distinction in Alveolar Plosive Consonants », *Science*, 190(4209), 69-72. <http://www.jstor.org/stable/1740887>

[EN COURS] CHAPITRE 13 : PSYCHOLINGUISTIQUE ET NEUROLINGUISTIQUE

Dans ce chapitre, nous examinons les expériences de psycholinguistique et de neurolinguistique qui nous renseignent sur le fonctionnement du langage dans l'esprit humain. Nous montrerons comment l'évidence expérimentale peut étayer les concepts de la théorie linguistique présentés dans les chapitres précédents.

Lorsque vous aurez terminé ce chapitre, vous pourrez :

- Décrire plusieurs méthodes expérimentales importantes en psycholinguistique et en neurolinguistique
- Soutenir les affirmations de la linguistique théorique à l'aide d'évidences expérimentales
- Expliquer pourquoi le domaine de la linguistique est considéré comme faisant partie des sciences cognitives

;

13.1. L'ESPRIT CRÉE LE LANGAGE

La linguistique fait partie du domaine des **sciences cognitives**. Les hypothèses que nous avons formulées dans ce livre sur des éléments linguistiques importants, tels que les phonèmes, les morphèmes, la structure des phrases, etc. sont en quelque sorte des hypothèses sur la manière dont l'esprit humain conçoit le langage. Selon une approche classique des sciences cognitives, l'esprit a des représentations symboliques et des mécanismes qui transforment ces dernières. En reliant ce cadre plus large à la linguistique, nous pouvons considérer notre grammaire mentale comme un moyen par lequel les représentations linguistiques (comme nos phonèmes, morphèmes, etc.) sont transformées. Par exemple, dans les langues parlées, un *phonème* est encodé dans le *phone* approprié selon les règles phonologiques de la langue avant d'être prononcé.

Parfois, les intuitions des locuteurs natifs suffisent à prouver l'importance d'un élément ou d'une règle linguistique particulière comme faisant partie intégrante de la capacité linguistique de l'esprit. Cependant, les linguistes s'intéressent à d'autres moyens de prouver l'existence de ces concepts importants en linguistique, par exemple en cherchant à savoir comment ces concepts s'appliquent lors de la production ou de la compréhension du langage. La **psycholinguistique** est un domaine interdisciplinaire dans lequel les chercheurs conçoivent des expériences pour tester des hypothèses sur les représentations et les processus linguistiques dans l'esprit humain. Les psycholinguistes utilisent généralement des méthodes comportementales, par exemple en mesurant la rapidité avec laquelle une personne peut prendre une décision sur un mot après l'avoir vu sur un écran d'ordinateur (nous examinerons cette méthode particulière plus loin dans le chapitre). Dans ce chapitre, nous nous concentrerons sur la relation entre les résultats psycholinguistiques et la théorie linguistique, toutefois les psycholinguistes proposent et évaluent également des théories sur les processus mentaux tels que la production et la compréhension du langage.

Comme hypothèse de base, nous supposerons que l'esprit humain a un fondement biologique dans le cerveau. Les **neurolinguistes** mènent des recherches similaires à celles des psycholinguistes, en se concentrant cependant sur la manière dont le langage, en tant que système cognitif, est organisé et mis en œuvre dans la biologie du cerveau humain. Ils utilisent des méthodes expérimentales issues des neurosciences cognitives et examinent les troubles du langage résultant de problèmes au niveau du cerveau, par exemple à la suite d'un accident cérébrovasculaire ou d'une autre lésion cérébrale. Les neurolinguistes peuvent s'intéresser à l'évaluation de la théorie linguistique, mais ils ont aussi des théories neurolinguistiques qui leur sont propres, à l'instar des psycholinguistes.

Les domaines de la psycholinguistique et de la neurolinguistique sont trop vastes pour être résumés dans un seul chapitre d'un livre. Dans ce chapitre, nous présenterons des expériences qui fournissent des preuves supplémentaires de l'existence de certains des concepts importants abordés dans les chapitres précédents. Nous mettrons également en lumière certaines des principales méthodes expérimentales utilisées dans ces domaines.

13.2 PREUVES QUE LES PHONÈMES SONT DES CATÉGORIES MENTALES

Au chapitre 4, vous avez appris que chaque langage humain possède une phonologie, mais que la phonologie de chaque langage est distincte. Par exemple, deux sons qui sont des allophones d'un seul phonème dans une langue peuvent être des phonèmes distincts dans une autre langue. La conclusion à laquelle nous parvenons est que chaque langue a sa propre façon d'organiser les sons conversationnels dans un système phonologique. Ce système fait partie de la grammaire mentale du locuteur de cette langue. Dans cette section, nous examinerons certaines données issues d'expériences psycholinguistiques et neurolinguistiques qui confirment que la phonologie est une activité de l'esprit et du cerveau.

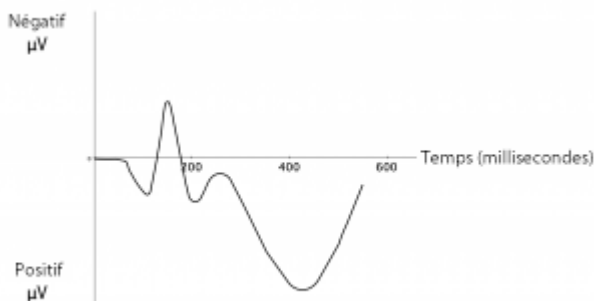
Le chapitre 4 a défini un *phonème* comme la plus petite unité d'une langue qui peut créer un contraste, de sorte que l'échange d'un phonème pour un autre peut créer une paire minimale. Les mots anglais *pat* (/pæt/) et *bat* (/bæt/) ne diffèrent que par le phonème initial (/p/ ou /b/), mais ont des significations différentes. Cela en fait une *paire minimale*, et le fait que nous puissions faire une paire minimale nous montre que /p/ et /b/ sont des phonèmes distincts en anglais. Une autre façon de concevoir les phonèmes est de dire qu'un phonème est une catégorie mentale de sons conversationnels (les langues des signes ont également des catégories qui permettent des variations, il ne s'agit donc pas d'une particularité de la langue parlée). Il a également été noté au chapitre 4 que les occlusives non voisées en anglais comme /p/ sont produites avec aspiration (notée [p^h]) au début d'une syllabe accentuée. Mais la différence entre une occlusive bilabiale non voisée aspirée et non aspirée ([p^h] vs [p]) ne peut pas créer de contraste en anglais. En effet [p^h] et [p] sont deux variantes d'un même phonème. Lorsqu'un anglophone entend [p^h] ou [p], son esprit associe le son à la même catégorie /p/. Bien entendu, de nombreuses autres langues traitent [p^h] et [p] comme des phonèmes distincts, par exemple l'hindi et le thaï.

L'analyse phonologique permet de tirer des conclusions sur les catégories qu'un locuteur d'une langue donnée a en tête. Nous pouvons rechercher des paires minimales, par exemple, ou essayer de caractériser les environnements phonologiques dans lesquels un son conversationnel donné apparaît. Mais dans ce chapitre, nous envisageons la possibilité que ces catégories existent dans l'esprit et le cerveau d'un locuteur. On peut donc se demander s'il est possible de prouver que le cerveau associe les sons à la catégorie à laquelle ils appartiennent. Autrement dit, on peut se demander si le cerveau considère comme identiques des sons dont les qualités acoustiques varient légèrement parce qu'ils sont des exemples d'un même phonème.

Un groupe de chercheurs (Phillips et al., 2000) a recherché ce type de preuves en examinant si notre cerveau présente une réaction de « surprise » à un nouveau son appartenant à une catégorie phonologique différente des autres.

Comment devenir linguiste : L'utilisation de l'électroencéphalographie et de la magnétoencéphalographie en linguistique

Vous avez probablement vu des représentations visuelles de tracés électroencéphalographiques (EEG) dans des contextes médicaux ou scientifiques. Ils ressemblent à des lignes ondulées et sont des tracés de l'activité électrique à partir d'électrodes placées à la surface du cuir chevelu. Le caractère général des lignes ondulées varie en fonction d'un certain nombre de facteurs, par exemple si la personne dont l'activité est tracée est éveillée, endormie ou souffre d'un problème neurologique tel qu'une crise d'épilepsie. Toutefois, les psycholinguistes s'intéressent généralement non pas à ces différences globales, mais à de très légers changements du champ électrique généré par le cerveau en réponse à un stimulus. Il s'agit des potentiels liés à l'événement (PLE). Pour comparer les PLE à différents stimuli, les chercheurs doivent généralement recueillir un certain nombre de réponses d'un participant et recueillir les réponses d'un certain nombre de participants. En fin de compte, une réponse moyenne à un stimulus peut ressembler à ce qui suit :



Moyenne de l'onde de PLE d'un échantillon provenant d'une seule électrode.

Notez que dans ce diagramme, les potentiels électriques négatifs sont représentés en haut; il s'agit simplement d'une convention dans ce type de recherche. L'axe horizontal représente le temps, à partir du moment où le stimulus est présenté aux participants.

Plusieurs décennies de recherche sur les potentiels liés à l'événement ont montré qu'il existe des réactions cérébrales caractéristiques, par exemple, à la vue d'un mot imprimé sur un écran d'ordinateur ou à l'écoute d'un mot prononcé dans une langue vocale. Les chercheurs ont montré que les PLE sont sensibles, par exemple, au fait qu'un mot est attendu ou inattendu dans une phrase (voir p. ex. DeLong, Urbach et Kutas, 2005), ou qu'il s'agit d'une suite agrammaticale d'une phrase ou d'une suite grammaticale (voir p. ex. Friederici, Hahne et Mecklinger, 1996), etc.

Les PLE sont une source d'information utile pour les psychologues et les neurolinguistes, car ils tracent l'activité cérébrale avec une haute *résolution temporelle* : ils tracent les réponses du cerveau au moment où elles se produisent avec une précision de l'ordre de la milliseconde. Cependant, bien que des différences dans les PLE puissent être observées à différents endroits du cuir chevelu, les études des PLE typiques ne nous apprennent pas grand-chose sur l'endroit du cerveau où se produit la réponse critique. En d'autres termes, sa *résolution spatiale* est faible.

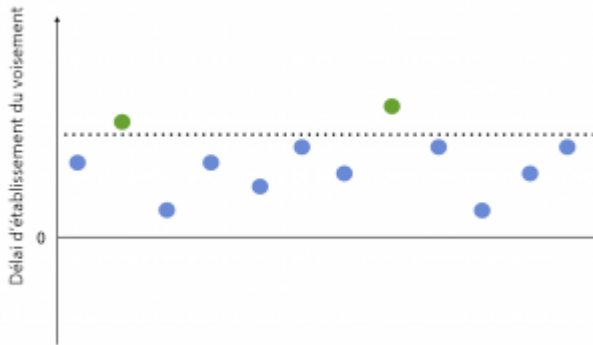
La magnétoencéphalographie (MEG) est une autre méthode qui, comme l'EEG, présente une excellente résolution temporelle. Cette méthode permet d'examiner les changements du champ magnétique généré par le cerveau (qui est bien sûr lié au champ électrique). Le principal avantage de la MEG par rapport à l'EEG est qu'elle permet aux chercheurs de tirer de meilleures conclusions quant à l'endroit du cerveau d'où provient la réponse qui les intéresse.

;

Des recherches antérieures sur les PLE ont montré qu'il existe une réaction mesurable du cerveau aux stimuli auditifs (sons) qui se distinguent des autres. Par exemple, si l'on fait écouter des sons dont la plupart ont une fréquence identique, mais dont une petite partie a une fréquence différente, les sons minoritaires sont associés à une réaction cérébrale précise appelée **négativité de discordance** : le terme discordance est utilisé parce que la tonalité ne correspond pas à ce que l'on entend normalement et le terme négativité parce que la réaction cérébrale mesurée est une onde négative dans le signal électrique mesuré. La négativité de discordance peut être mesurée même si une personne ne prête pas vraiment attention aux sons, par exemple si elle regarde un film muet pendant l'expérience (voir Näätänen et Kreegipuu, 2012, pour une revue des résultats concernant la négativité de discordance).

En utilisant la magnétoencéphalographie (MEG), Phillips et ses collègues (2000) ont cherché à savoir si la présentation de stimuli ayant la même structure en termes de catégorie phonologique, mais surtout pas en termes de simple différence acoustique, provoquerait la version MEG de la négativité de discordance, appelée le champ de discordance. Le contraste spécifique qu'ils ont examiné était un contraste de voisement, à savoir si un son serait catégorisé comme /dæ/ ou /tæ/. La différence entre les deux se résume à une différence dans le temps entre la libération de la consonne occlusive et le début du voisement de la voyelle, ou le délai d'établissement du voisement (DEV). Les anglophones perçoivent un son /t/ lorsque le délai d'établissement du voisement est supérieur à environ 25 ms, et un son /d/ lorsqu'il est inférieur – le changement est marqué plutôt que progressif. Mais dans ces catégories, la valeur en millisecondes du DEV peut varier. Jetez un coup d'œil à cette figure. Chaque point représente un son syllabique, l'axe vertical représentant le délai d'établissement du voisement. Le diagramme montre qu'il existe une grande variété de délais d'établissement du voisement. Aucun d'entre eux ne se distinguerait particulièrement si nous n'avions pas marqué la frontière perceptuelle entre /ta/ et /da/ par une ligne pointillée. Les points verts représentent des sons qui seraient identifiés comme étant /ta/

et les points bleus comme étant /da/. Ce diagramme montre que l'importante relation univoque n'existe pas si l'on considère uniquement les valeurs acoustiques. Mais d'un point de vue phonologique, il y a beaucoup de sons dans la catégorie /d/ et seulement deux dans la catégorie /t/.



Sons syllabiques qui varient dans le délai d'établissement du voisement. La ligne pointillée représente la frontière perceptuelle entre les phonèmes /da/ et /ta/. Les points verts représentent les syllabes susceptibles d'être identifiées comme étant /ta/, et les points bleus représentent les syllabes susceptibles d'être identifiées comme étant /da/.

En présentant à leurs participants des sons dont la valeur en milliseconde du DEV variait, mais dont seul un petit sous-ensemble franchissait la frontière pour être perçu comme /t/, Phillips et ses collègues ont pu tester si un effet de discordance se produisait au niveau phonologique. Cela s'explique par le fait que la relation univoque critique qui conduit à une négativité de discordance n'existe qu'au niveau phonologique, et non au niveau purement acoustique. Phillips et ses collègues ont constaté une négativité de discordance phonologique et ont montré que cet effet provenait d'une partie du cerveau qui traite les informations auditives. Le fait que la négativité de discordance soit présente dans cette partie du cerveau montre que le cerveau traite les contrastes phonologiques assez « tôt » dans le traitement perceptif, avant qu'interviennent d'autres zones cérébrales qui sont plus typiquement associées au traitement du langage.

Références

- DeLong, K. A., Urbach, T. P., & Kutas, M. (2005). Probabilistic word pre-activation during language comprehension inferred from electrical brain activity. *Nature Neuroscience*, 8(8), 1117-1121. <https://doi.org/10.1038/nn1504>
- Friederici, A. D., Hahne, A., & Mecklinger, A. (1996). Temporal structure of syntactic parsing: Early and late event-related brain potential effects. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 22(5), 1219-1248. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.22.5.1219>

Näätänen, R., & Kreegipuu, K. (2011). *The Mismatch Negativity (MMN)*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195374148.013.0081>

Phillips, C., Pellathy, T., Marantz, A., Yellin, E., Wexler, K., Poeppel, D., McGinnis, M., & Roberts, T. (2000). Auditory Cortex Accesses Phonological Categories: An MEG Mismatch Study. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 12(6), 1038–1055.

CHAPITRE 14 : LINGUISTIQUE HISTORIQUE

Le langage est en constante évolution. De nombreuses personnes trouvent intrinsèquement intéressant de découvrir les liens historiques et les origines communes entre les mots et les structures grammaticales. Mais l'étude de l'évolution des langues peut nous fournir plus que des liens intéressants. Les types de changements qui se produisent peuvent également nous en apprendre beaucoup sur la nature du langage. Par exemple, de nombreux types de changements linguistiques se produisent de manière cyclique. Cela indique qu'il n'y a pas de tendance générale à la simplification ou à la complexité, mais plutôt que l'éventail des variations dans le langage humain est relativement stable. Nous ne pouvons pas remonter dans le temps pour voir comment les gens parlaient autrefois, mais dans ce chapitre, nous discuterons de certaines façons dont les langues ont évolué, ainsi que du type de preuves que nous utilisons pour le déterminer.

Les gens ont parfois des opinions bien arrêtées sur les effets des changements linguistiques et défendent l'ancienne version « pure » d'une langue. Mais jusqu'où faut-il remonter pour trouver la langue « pure »? Est-ce que 100 ans suffisent? Quelle est la comparaison avec la langue d'il y a 1000 ans? Le fait est que, tout comme les différents dialectes ne sont pas nécessairement meilleurs ou pires les uns que les autres, les différents stades historiques d'une langue ne le sont pas non plus. Les changements linguistiques se produisent de manière systématique, se compensant les uns les autres et préservant globalement le niveau de complexité et d'expressivité de la langue.

Objectifs d'apprentissage

Lorsque vous aurez terminé ce chapitre, vous pourrez :

- Expliquer que les changements linguistiques n'affectent pas, dans l'ensemble, la complexité de la langue
- Démontrer que les changements linguistiques ont souvent des effets complexes et se produisent de manière cyclique
- Expliquer comment les méthodes de la linguistique historique peuvent être utilisées pour démontrer et documenter les relations historiques entre les langues et à l'intérieur de celles-ci
- Analyser et classer les changements linguistiques en fonction de leur type et de leur cause, en utilisant la terminologie technique

CHAPITRE 14 : LINGUISTIQUE HISTORIQUE

Le langage est en constante évolution. De nombreuses personnes trouvent intrinsèquement intéressant de découvrir les liens historiques et les origines communes entre les mots et les structures grammaticales. Mais l'étude de l'évolution des langues peut nous fournir plus que des liens intéressants. Les types de changements qui se produisent peuvent également nous en apprendre beaucoup sur la nature du langage. Par exemple, de nombreux types de changements linguistiques se produisent de manière cyclique. Cela indique qu'il n'y a pas de tendance générale à la simplification ou à la complexité, mais plutôt que l'éventail des variations dans le langage humain est relativement stable. Nous ne pouvons pas remonter dans le temps pour voir comment les gens parlaient autrefois, mais dans ce chapitre, nous discuterons de certaines façons dont les langues ont évolué, ainsi que du type de preuves que nous utilisons pour le déterminer.

Les gens ont parfois des opinions bien arrêtées sur les effets des changements linguistiques et défendent l'ancienne version « pure » d'une langue. Mais jusqu'où faut-il remonter pour trouver la langue « pure »? Est-ce que 100 ans suffisent? Quelle est la comparaison avec la langue d'il y a 1000 ans? Le fait est que, tout comme les différents dialectes ne sont pas nécessairement meilleurs ou pires les uns que les autres, les différents stades historiques d'une langue ne le sont pas non plus. Les changements linguistiques se produisent de manière systématique, se compensant les uns les autres et préservant globalement le niveau de complexité et d'expressivité de la langue.

Objectifs d'apprentissage

Lorsque vous aurez terminé ce chapitre, vous pourrez :

- Expliquer que les changements linguistiques n'affectent pas, dans l'ensemble, la complexité de la langue
- Démontrer que les changements linguistiques ont souvent des effets complexes et se produisent de manière cyclique
- Expliquer comment les méthodes de la linguistique historique peuvent être utilisées pour démontrer et documenter les relations historiques entre les langues et à l'intérieur de celles-ci
- Analyser et classer les changements linguistiques en fonction de leur type et de leur cause, en utilisant la

terminologie technique

CHAPITRE 15 : DIVERSITÉ LINGUISTIQUE

La linguistique n'est pas l'étude d'une ou de plusieurs langues en particulier, mais plutôt l'étude de l'aptitude humaine pour le langage en général. Les langues sont le produit de l'aptitude humaine à utiliser le langage, mais elles ne sont pas l'aptitude en elle-même. Il n'est cependant pas possible d'enregistrer une vidéo ou de prendre une photo de l'aptitude humaine pour le langage. Au lieu de cela, nous devons étudier des langues en particulier et utiliser leurs propriétés pour déduire les propriétés de cette aptitude humaine pour le langage. Afin de bien comprendre son fonctionnement, nous devrions obtenir un échantillon aussi large que possible de différentes langues. En outre, le langage émerge également dans le contexte de l'interaction au sein d'une communauté et est aussi soumis à des pressions culturelles et sociales. C'est le domaine de la typologie linguistique : l'étude des modèles qui émergent lorsque nous comparons les langues, et les facteurs cognitifs, culturels et sociaux qui peuvent expliquer ces modèles.

Dans ce chapitre, nous explorerons la diversité des langues du monde en examinant comment la diversité linguistique interagit avec la géographie et l'histoire. Nous classerons les langues en fonction de leur distribution géographique, de leur classe typologique, de leur modalité et de leur statut de menace. Nous examinerons certaines propriétés communes à tous les langages humaines, et nous explorerons certains outils que nous pouvons utiliser pour décrire et expliquer les schémas dans les langues du monde.

Objectifs d'apprentissage

Lorsque vous aurez terminé ce chapitre, vous pourrez :

- Décrire la répartition des langues dans le monde et les facteurs qui influencent cette répartition
- Classer et comparer les langues et les autres systèmes de communication en fonction de divers critères, tels que les langues en danger, la modalité, les caractéristiques de conception de Hockett et la répartition géographique
- Décrire et expliquer les modèles interlinguistiques en termes d'universaux selon Greenberg, de grammaire universelle, de caractère marqué et de hiérarchies implicatives

CHAPITRE 15 : DIVERSITÉ LINGUISTIQUE

La linguistique n'est pas l'étude d'une ou de plusieurs langues en particulier, mais plutôt l'étude de l'aptitude humaine pour le langage en général. Les langues sont le produit de l'aptitude humaine à utiliser le langage, mais elles ne sont pas l'aptitude en elle-même. Il n'est cependant pas possible d'enregistrer une vidéo ou de prendre une photo de l'aptitude humaine pour le langage. Au lieu de cela, nous devons étudier des langues en particulier et utiliser leurs propriétés pour déduire les propriétés de cette aptitude humaine pour le langage. Afin de bien comprendre son fonctionnement, nous devrions obtenir un échantillon aussi large que possible de différentes langues. En outre, le langage émerge également dans le contexte de l'interaction au sein d'une communauté et est aussi soumis à des pressions culturelles et sociales. C'est le domaine de la typologie linguistique : l'étude des modèles qui émergent lorsque nous comparons les langues, et les facteurs cognitifs, culturels et sociaux qui peuvent expliquer ces modèles.

Dans ce chapitre, nous explorerons la diversité des langues du monde en examinant comment la diversité linguistique interagit avec la géographie et l'histoire. Nous classerons les langues en fonction de leur distribution géographique, de leur classe typologique, de leur modalité et de leur statut de menace. Nous examinerons certaines propriétés communes à tous les langages humains, et nous explorerons certains outils que nous pouvons utiliser pour décrire et expliquer les schémas dans les langues du monde.

Objectifs d'apprentissage

Lorsque vous aurez terminé ce chapitre, vous pourrez :

- Décrire la répartition des langues dans le monde et les facteurs qui influencent cette répartition
- Classer et comparer les langues et les autres systèmes de communication en fonction de divers critères, tels que les langues en danger, la modalité, les caractéristiques de conception de Hockett et la répartition géographique
- Décrire et expliquer les modèles interlinguistiques en termes d'universaux selon Greenberg, de grammaire universelle, de caractère marqué et de hiérarchies implicatives

ÉVALUEZ VOS CONNAISSANCES

Il s'agit d'une version imprimable des questions et réponses interactives de la rubrique *Évaluez vos connaissances* à la fin de chaque sous-section.

Chapitre 1 : Langage humain et sciences du langage

1.1 Qu'est-ce qu'un langage?

Questions

Question 1.1-1. La phrase « *Sam a bousculé le passager avec la valise à roulettes* » a au moins deux sens différents. Cela pourrait signifier que Sam avait la valise et qu'il a bousculé le passager ou encore que le passager avait la valise et que Sam l'a bousculé.

Quelle partie de la grammaire donne lieu à ces deux sens différents?

- La syntaxe
- La phonologie
- La phonétique
- La morphologie
- La sémantique

Question 1.1-2. L'anglais de Terre-Neuve présente certaines caractéristiques différentes des variétés de l'anglais les plus répandues dans le reste du Canada. Les phrases suivantes sont considérées comme grammaticalement correctes en anglais de Terre-Neuve :

I eats toast for breakfast every day.

You knows the answer to that question. ;

Dans ces exemples, quelle partie de la grammaire diffère de celle de l'anglais canadien standardisé?

- La syntaxe
- La phonologie
- La phonétique
- La morphologie
- La sémantique

Question 1.1-3. Parmi les éléments suivants, lesquels sont des exemples de connaissances **implicites**?

- Comment reconnaître la voix de votre sœur au téléphone.
- Comment calculer l'aire d'un cercle.
- Comment préparer le fameux babka au chocolat de votre grand-mère.
- Comment cligner des yeux quand vous avez une poussière dans l'œil.

Réponses

Question 1.1-1. La syntaxe et la sémantique

Question 1.1-2. La morphologie

Question 1.1-3. Comment reconnaître la voix de votre sœur au téléphone et comment cligner des yeux quand vous avez une poussière dans l'œil.

1.2. Ce qu'est la grammaire et ce qu'elle n'est pas

Question

Question 1.2-1. Compte tenu de ce que vous avez appris dans les deux premières sections de ce manuel, quels éléments parmi les suivants prévoyez-vous d'apprendre dans le cours de linguistique?

- La raison pour laquelle les verbes se trouvent en fin de phrase en japonais et en début de phrase en gallois.
- Le véritable sens du mot *littéralement*.
- La raison pour laquelle les baladodiffuseurs devraient cesser d'utiliser la friture vocale.
- La raison pour laquelle tous les étudiants de langue anglaise devraient étudier le latin.
- Ce que le mandarin, la langue des signes américaine et l'anglais ont en commun.

- La raison pour laquelle les enfants peuvent parfois produire des mots différemment des adultes.
- La manière d'utiliser correctement le mot *whom* en anglais.

Réponse

Question 1.2-1.

- La raison pour laquelle les verbes se trouvent en fin de phrase en japonais et en début de phrase en gallois.
- Ce que le mandarin, la langue des signes américaine et l'anglais ont en commun.
- La raison pour laquelle les enfants peuvent parfois produire des mots différemment des adultes.

1.3 L'étude scientifique du langage

Question

Question 1.3-1. Vous trouverez ci-dessous des énoncés que les gens font à propos du langage. Cochez tous les énoncés descriptifs et laissez les énoncés prescriptifs non cochés.

- Outre les formes singulières et plurielles, certaines langues (par exemple, l'inuktitut et l'arabe) ont également la forme du duel qui fait référence précisément à deux éléments.
- Les mots anglais dérivés du latin devraient avoir des formes plurielles latines. ;
- Une phrase comme « Tu n'iras nulle part » a un sens positif parce que deux négations font un positif.
- Le son conversationnel en anglais réalisé avec la langue entre les dents, généralement écrit « th », est assez rare dans les langues du monde.
- La langue des signes américaine (ASL) et la langue des signes britannique (BSL) sont deux langues distinctes.
- L'utilisation d'autant de friture vocale par les baladodiffuseurs est agaçante.
- Passer trop de temps à envoyer des textos détruit les compétences en rédaction.

Réponse

Question 1.3-1.

- Outre les formes singulières et plurielles, certaines langues (par exemple, l'inuktitut et l'arabe) ont également la forme du duel qui fait référence précisément à deux éléments.
- Le son conversationnel en anglais réalisé avec la langue entre les dents, généralement écrit « th », est assez

rare dans les langues du monde.

- La langue des signes américaine (ASL) et la langue des signes britannique (BSL) sont deux langues distinctes.

1.4 L'utilisation des sciences du langage à mauvais escient

Questions

Question 1.4-1. Cette section décrit certaines des façons dont les sciences du langage ont porté préjudice à des groupes de personnes minoritaires. Pensez à ce que vous savez des autres sciences sociales (anthropologie, sociologie, psychologie, etc.), des sciences de la vie (physiologie, biologie, neurosciences, etc.) ou des sciences physiques (géologie, physique, chimie, etc.).

Quels préjudices les sciences ont-elles pu causer à des personnes, que ce soit par inadvertance ou délibérément?

Quelles mesures les scientifiques de ces domaines pourraient-ils prendre pour atténuer ou même réparer ces préjudices?

Question 1.4-2. Les sites ci-dessous s'efforcent de faire connaître les langues et les familles de langues autochtones dans diverses régions avant la colonisation.

[Native Land Digital](https://native-land.ca) : <https://native-land.ca>

[Whose Land](https://www.whose.land/en/) : <https://www.whose.land/en/>

Choisissez une région qui figure sur l'une de ces cartes pour découvrir les groupes linguistiques et les traités qui y sont associés. Vous pouvez choisir la région où vous vous trouvez actuellement, une région où vous avez de la famille ou simplement une région qui vous intéresse.

Quel est le nom actuellement utilisé pour la région que vous avez choisie?

Quelles sont les langues autochtones de la région que vous avez choisie?

Réponses

Les réponses varieront.

1.5 L'utilisation des sciences du langage à bon escient

Questions

Question 1.5-1. Vous est-il déjà arrivé que votre téléphone ou un autre assistant vocal ne reconnaisse pas votre voix? Qu'est-ce qui pourrait avoir été omis dans la programmation de cet appareil et qui l'aurait empêché de vous comprendre?

Question 1.5-2. Imaginez que vous essayez de trouver un nom pour un nouveau produit que vous avez inventé. Quels facteurs prendriez-vous en compte pour décider si le nom convient ou non à votre produit?

Question 1.5-3. Qu'est-ce qui vous a poussé à étudier la linguistique? Quel(s) problème(s) espérez-vous pouvoir résoudre grâce aux sciences du langage?

Réponses

Les réponses varieront.

Chapitre 2 : Langue, pouvoir et privilège

2.1 Comment le pouvoir et les privilèges sont-ils associés à la langue?

Questions

Question 2.1. ; Pensez à un moment où quelqu'un a corrigé ou jugé votre utilisation de la langue. Quel rôle le pouvoir a-t-il joué dans cette interaction? ; Quel était votre statut social par rapport à la personne qui vous corrigeait? ; Quel type de statut social la personne avait-elle par rapport à vous? ; Quel a été l'effet de sa correction ou de son jugement?

Réponses

Les réponses varieront.

2.2 Changements linguistiques et identité de genre

Questions

Question 2.2-1. ; Depuis combien de temps *they* est-il utilisé comme pronom singulier en anglais?

- *They* a été utilisé comme singulier générique pendant des siècles et maintenant ce pronom évolue pour être également utilisé comme singulier spécifique.
- *They* ; a commencé à être utilisé en tant que singulier vers 2015.
- Jamais ; ; *they* est toujours pluriel.

Question 2.2-2. ; Que pourrait-on faire pour empêcher la langue de se détériorer?

- Enseigner la grammaire correcte dans les écoles.
- Personne ne peut empêcher la langue de changer!
- Corriger les gens chaque fois qu'ils commettent une erreur. ;
- Publier des dictionnaires complets et les rendre largement accessibles.

Réponses

Question 2.2-1. *They* a été utilisé comme singulier générique pendant des siècles et maintenant ce pronom évolue pour être également utilisé comme singulier spécifique.

Question 2.2-2. Personne ne peut empêcher la langue de changer!

2.3 Discrimination linguistique

Questions

Question 2.3-1. Dans une étude publiée dans une revue de marketing, des chercheurs ont présenté une expérience qui demandait aux Américains de considérer l'achat d'un produit proposé avec un message de vente prédéterminé. Le texte était lu en anglais par un représentant ayant soit un accent américain standard, soit un accent grec. Qu'est-ce qui est vrai dans cette étude?

- Le produit est le stimulus et l'accent est le masque.
- Le produit vendu est le stimulus et le message de vente est le masque.
- Le message est le stimulus et l'accent est le masque.
- L'accent est le stimulus et le produit est le masque.

Question 2.3-2. Une étude canadienne a fait parvenir des CV à des milliers de responsables de recrutement à Montréal, Toronto et Vancouver. Les CV mentionnaient tous la même expérience professionnelle et les mêmes compétences, mais variaient selon que le nom du demandeur d'emploi était un nom anglais, un nom indien ou un nom chinois. Les chercheurs ont évalué le nombre de CV qui ont abouti à un entretien d'embauche. Qu'est-ce qui est vrai dans cette étude?

- L'entretien d'embauche est le masque et le nom du demandeur d'emploi est le stimulus.
- Le nom du demandeur d'emploi est le masque et le CV est le stimulus.
- Le questionnaire d'embauche est le masque et le CV est le stimulus.
- Le CV est le masque et l'entretien d'embauche est le stimulus.

Question 2.3-3. Imaginez que vous souhaitez vous lier d'amitié avec une nouvelle voisine qui vient d'emménager au Canada et qui apprend l'anglais depuis environ un an. Quelle(s) technique(s) un ou une linguiste pourrait vous recommander pour faciliter votre compréhension lorsque votre voisine parle?

- Regarder des vidéos ou écouter des balados présentant d'autres personnes qui parlent l'anglais comme

langue seconde.

- Corriger votre voisine lorsqu'elle commet une erreur.
- Engager de nombreuses conversations avec votre voisine afin d'avoir souvent l'occasion de l'écouter parler.
- Demander à votre voisine de parler plus lentement.

Réponses

Question 2.3-1. Le message est le stimulus et l'accent est le masque.

Question 2.3-2. Le nom du demandeur d'emploi est le masque et le CV est le stimulus.

Question 2.3-3.

- Regarder des vidéos ou écouter des balados présentant d'autres personnes qui parlent l'anglais comme langue seconde.
- Engager de nombreuses conversations avec votre voisine afin d'avoir souvent l'occasion de l'écouter parler.

Chapitre 3 : Phonétique

3.1 Modalité

Questions

Question 3.1-1. Parmi les options suivantes, laquelle correspond à une modalité propre aux langues des signes?

- manuelle-auditive
- vocale-visuelle
- vocale-auditive
- manuelle-visuelle

Question 3.1-2. Parmi les langues suivantes, lesquelles peuvent être étudiées en phonétique?

- Uniquement les langues parlées
- Les langues des signes et les langues parlées

- Uniquement les langues des signes

Question 3.1-2. Parmi les sous-domaines suivants de la phonétique, lesquels sont étudiés à la fois pour les langues parlées et les langues des signes? Sélectionnez toutes les réponses correctes.

- La phonétique articulatoire
- La phonétique perceptive
- La phonétique acoustique

Réponses

Question 3.1-1. manuelle-visuelle

Question 3.1-2. Les langues des signes et les langues parlées. D'autres types de langues peuvent également être étudiés en phonétique! La phonétique est l'étude de la modalité, et chaque langue a une modalité.

Question 3.1-3. La phonétique articulatoire et la phonétique perceptive

3.2 Articulateurs vocaux

Questions

Question 3.2-1. Laquelle des parties du corps suivantes n'est pas incluse dans le conduit vocal, car elle n'est généralement pas utilisée pour les phones dans les langues parlées?

- Le pharynx
- La cavité buccale
- L'œsophage
- La cavité nasale
- La trachée

Question 3.2-2. Parmi les moyens suivants de produire des sons avec le corps, lequel est reconnu comme servant à créer des phones dans certaines langues parlées?

- Applaudir
- Roter
- Claquer
- Clapper

Réponses

Question 3.2-1. L'œsophage. Il relie le conduit vocal à l'estomac, mais les langues parlées n'utilisent normalement pas le flux d'air entrant ou sortant de l'estomac.

Question 3.2-2. Clapper. Bien que de nombreuses langues n'aient pas de clappements en tant que phones, certaines langues en ont, comme le hadza et l'isiZulu.

3.3 Description des consonnes : lieu d'articulation et phonation

Questions

Question 3.3-1. Parmi les parties suivantes, lesquelles sont incluses dans ce que l'on considère comme l'avant de la langue? Il y a deux réponses. Sélectionnez les deux.

- Le dos
- Le palais dur
- La racine
- Le voile du palais
- La lame
- L'apex

Question 3.3-2. Parmi les parties suivantes, lesquelles sont des articulateurs passifs dans le conduit vocal? Sélectionnez toutes les réponses qui s'appliquent.

- Le pharynx
- Le palais dur
- La crête alvéolaire
- La glotte
- La lèvre inférieure
- La luette

Question 3.3-3. Comment est généralement défini le lieu d'articulation d'une consonne?

- Une constriction dans la cavité buccale
- Une combinaison de deux articulateurs quelconques

- Une combinaison d'un articulateur actif et d'un articulateur passif
- Une combinaison d'une partie de la langue et d'une partie du palais

Question 3.3-4. Quel lieu d'articulation quelque peu inhabituel utilise les mêmes articulateurs que ceux nécessaires à la phonation?

- palatal
- labio-pharyngal
- pharyngal
- glottal
- bilabial

Question 3.3-5. Quel est l'autre nom de la vibration des cordes vocales?

- L'articulation
- La glotte
- Le voisement
- La phonation

Réponses

Question 3.3-1. La lame et l'apex

Question 3.3-2. Le palais dur, la crête alvéolaire et la luette

Question 3.3-3. Une combinaison d'un articulateur actif et d'un articulateur passif

Question 3.3-4. glottal

Question 3.3-5. Le voisement

3.4 Description des consonnes : mode d'articulation

Questions

Question 3.4-1. Parmi les modes d'articulation suivants, lequel présente l'ouverture la plus large dans la cavité buccale?

- L'approximante
- L'occlusive orale
- La fricative
- L'occlusive nasale

Question 3.4-2. Parmi les modes d'articulation suivants, lesquels font partie de la classe des obstruantes? Sélectionnez toutes les réponses qui s'appliquent.

- La fricative
- L'affriquée
- L'occlusive nasale
- L'occlusive orale
- L'approximante

Question 3.4-3. Parmi les modes d'articulation suivants, lesquels font partie de la classe des continuantes? Sélectionnez toutes les réponses qui s'appliquent.

- L'occlusive nasale
- L'approximante
- L'occlusive orale
- L'affriquée
- La fricative

Question 3.4-4. Les articulateurs passifs ne bougent généralement pas, à l'exception de la lèvre supérieure. Quel autre articulateur passif est également une exception, car sa position détermine si une occlusive est orale ou nasale?

- Le voile du palais
- Le dos de la langue
- Le palais dur
- Les dents supérieures
- La crête alvéolaire

Réponses

Question 3.4-1. L'approximante

Question 3.4-2. La fricative, l'affriquée, l'occlusive nasale et l'occlusive orale

Question 3.4-3. L'approximante et la fricative

Question 3.4-4. Le voile du palais

Chapitre 4 : Phonologie

À venir!

Chapitre 5 : Morphologie

À venir!

Chapitre 6 : Syntaxe

À venir!

Chapitre 7 : Sémantique

7.1 Signification linguistique

Question

Question 7.1-1. Parmi ces phrases, lesquelles **n'illustrent pas la signification linguistique**? Sélectionnez toutes les réponses qui s'appliquent.

- Lorsque mon tout-petit est aussi tranquille, cela signifie généralement qu'il y a un problème.
- J'ai vu un double arc-en-ciel; qu'est-ce que cela signifie?
- Le fait que je vous offre ce cadeau signifie que je suis désolé.
- Que signifie le mot *swill* au juste?

Réponse

Question 7.1-1.

- Lorsque mon tout-petit est aussi tranquille, cela signifie généralement qu'il y a un problème.
 - Cette phrase établit une relation entre le fait que le tout-petit est calme et un certain type de résultat. Elle n'illustre pas la signification linguistique.
- J'ai vu un double arc-en-ciel; qu'est-ce que cela signifie?
 - Cette phrase désigne une relation entre le double arc-en-ciel (la chose réelle dans le monde réel) et une sorte d'interprétation du monde. Elle n'illustre pas la signification linguistique.
- Le fait que je vous offre ce cadeau signifie que je suis désolé.
 - Cette phrase désigne une relation entre l'acte d'offrir le cadeau et une sorte de sentiment. Elle n'illustre pas la signification linguistique.
- Que signifie le mot *swill* au juste?
 - Notez que le mot *swill* est en italique; cette question peut être interprétée comme suit : « Quel est le sens du mot *swill*? » Cette phrase illustre la signification linguistique.

7.2 Compositionnalité : pourquoi ne pas se limiter à la syntaxe?

Questions

Question 7.2-1. Quelles prédictions sont faites par le principe de compositionnalité? Sélectionnez toutes les réponses qui s'appliquent.

- La phrase *Le raton laveur pensait à la nourriture dans cette poubelle* possède deux structures possibles, ce qui implique deux sens possibles.
- Les utilisateurs de la langue doivent mémoriser le sens de la plupart des phrases et les stocker intégralement dans leur esprit.
- Dans le mot *unluckily*, le sens de *un-*, le sens de *luck*, le sens de *-y* et le sens de *-ly* devraient être présents.

Question 7.2-2. Vrai ou faux : Tous les SDét ont un sens référentiel.

Réponses

Question 7.2-1.

- La phrase *Le raton laveur pensait à la nourriture dans cette poubelle* possède deux structures possibles, ce qui implique deux sens possibles.
 - Cela est en effet une prédiction. La compositionnalité s'intéresse aussi à la *manière* dont les mots se combinent dans une phrase, et pas seulement *aux* mots qui ont été regroupés. Une telle ambiguïté

structurelle met en évidence la partie relative au « comment les mots se combinent » de la compositionnalité.

- Les utilisateurs de la langue doivent mémoriser le sens de la plupart des phrases et les stocker intégralement dans leur esprit.
 - Cela n'est pas une prédiction qui relève du principe de compositionnalité. Si vous connaissez le sens des sous-parties de la phrase (par exemple, le sens des morphèmes), vous n'avez pas besoin de stocker les phrases dans leur intégralité; vous pouvez simplement stocker le sens des morphèmes dans votre esprit. En effet, il serait impossible de stocker « toutes les phrases d'une langue » dans votre tête, car la langue peut produire un nombre infini de phrases. Les exceptions comprennent les expressions idiomatiques (par exemple, *raining cats and dogs*), qui ne sont pas compositionnelles et doivent donc être stockées dans leur intégralité.
- Dans le mot *unluckily*, le sens de *un-*, le sens de *luck*, le sens de *-y* et le sens de *-ly* devraient être présents.
 - Cela est en effet une prédiction. Selon la compositionnalité, le sens d'une unité linguistique complexe est déterminé par les éléments qui ont été combinés et la manière dont ils l'ont été. Cet énoncé met en évidence la partie « les éléments qui ont été combinés » de la compositionnalité.

Question 7.2-2. Faux

7.3 Que signifie cette phrase? Implications vs implicatures

Questions

Question 7.3-1. Est-ce que (2) est une implication régulière, une présupposition ou une implicature de (1)?

(1) Le professeur a encore flatté un chat.

(2) Le professeur a déjà flatté un chat.

;

Question 7.3-2. Est-ce que (2) est une implication régulière, une présupposition ou une implicature de (1)?

(1) Le professeur a flatté un chat.

(2) Le professeur aime les chats.

;

Question 7.3-3. Est-ce que (2) est une implication régulière, une présupposition ou une implicature de (1)?

(1) Le professeur a adopté un chat brun.

(2) Le professeur a adopté un chat.

;

Réponses

Question 7.3-1. Une présupposition

Question 7.3-2. Une implicature

Question 7.3-3. Une implication régulière

7.4 Le lexique mental

Questions

Question 7.4-1. Déterminez si la partie de la phrase entre crochets a un sens compositionnel ou non compositionnel.

Vous devez [précuire] la pâte à tarte. ;

Question 7.4-2. Déterminez si la partie de la phrase entre crochets a un sens compositionnel ou non compositionnel.

[Brossez]-vous votre chat tous les jours?

;

Question 7.4-3. Déterminez si la partie de la phrase entre crochets a un sens compositionnel ou non compositionnel.

Lorsque Chenchen a parlé de ses projets pour la nouvelle année, elle [a laissé le chat sortir du sac]: elle a laissé échapper qu'elle quittait son emploi actuel. ;

Question 7.4-4. Déterminez si la partie de la phrase entre crochets a un sens compositionnel ou non compositionnel.

Le [cahier beige sur la table] m'appartient. ;

Réponses

Question 7.4-1. Sens compositionnel

Question 7.4-2. Sens non compositionnel

Question 7.4-3. Sens non compositionnel D'après le contexte, il s'agit très probablement d'une utilisation idiomatique de l'expression « laisser le chat sortir du sac », et non d'une utilisation littérale – il s'agit d'une expression idiomatique en français qui signifie « dévoiler la vérité ».

Question 7.4-4. Sens compositionnel

7.5 La nature du sens lexical

Questions

Question 7.5-1. Pour le mot *chaise*, « son but est qu'une personne puisse s'asseoir » fait partie des conditions nécessaires et suffisantes. Pourquoi pensez-vous qu'il faille préciser qu'il s'agit d'une seule personne? Qu'est-ce qui pourrait être considéré à tort comme une chaise si l'on ne précise pas « pour une personne »?

Question 7.5-2. Que révèle l'expérience du type « tasse ou bol » sur la nature de la catégorisation?

Réponses

Question 7.5-1. Il faut préciser « pour une personne » si l'on veut exclure les *bancs*! Mais les bancs sont-ils un type de chaise? Cela mérite réflexion.

Question 7.5-2. Elle montre que les frontières entre les catégories ne sont pas si nettes, qu'elles peuvent être floues. Les concepts associés à un mot semblent être bien plus que de simples conditions « nécessaires et suffisantes ».

7.6 Événements et rôles thématiques

Question

Question 7.6-1. En utilisant la sémantique des événements comme en (15), montrez le sens lexical du verbe *effrayer* qui figure dans la phrase suivante :

Le bruit va effrayer l'enfant.

Réponse

Question 7.6-1.

;

Il y a un événement *e* et

il s'agit d'un événement EFFRAYANT et

x est le RESSENTEUR de *e* et

y est la CAUSE de *e*.

7.7 Dénombrabilité

Questions

Question 7.7-1. Dans la phrase suivante, le mot en gras est-il un nom dénombrable ou un nom non dénombrable?

Il est risqué de casser un œuf sur le comptoir; si vous le frappez trop fort, vous aurez des éclaboussures d'œuf partout.

Question 7.7-2. Dans la phrase suivante, le mot en gras est-il un nom dénombrable ou un nom non dénombrable?

Si vous avez plusieurs idées, veillez à les noter quelque part.

Réponses

Question 7.7-1. Nom non dénombrable

Question 7.7-2. Nom dénombrable

7.8 Prédicat d'individu vs prédicat épisodique

Questions

Question 7.8-1. Nous avons dit que certains adjectifs en espagnol sont ambivalents, c'est-à-dire qu'ils peuvent être interprétés comme étant épisodiques ou se rapportant à des individus selon le contexte. Compte tenu de ce que vous avez appris sur les copules en espagnol, quelle pourrait être une meilleure paraphrase de la phrase espagnole suivante en anglais?

Tu hermano es inquieto.

Your brother is restless.

« *Your brother is restless.* » (Votre frère est agité.)

- « *Your brother is a restless person* » (c'est-à-dire que votre frère est généralement agité tout le temps).
- « *Your brother is being restless* » (c'est-à-dire que votre frère est agité, par exemple, en ce moment même, dans cette situation particulière).

Question 7.8-2. Nous avons dit que certains adjectifs en espagnol sont ambivalents, c'est-à-dire qu'ils peuvent être interprétés comme étant épisodiques ou se rapportant à des individus selon le contexte. Compte tenu de ce que vous avez appris sur les copules en espagnol, quelle pourrait être une meilleure paraphrase de la phrase espagnole suivante en anglais?

Tu hermano está inquieto.

Your brother is restless.

« *Your brother is restless.* » (Votre frère est agité.)

- « *Your brother is a restless person* » (c'est-à-dire que votre frère est généralement agité tout le temps).
- « *Your brother is being restless* » (c'est-à-dire que votre frère est agité, par exemple, en ce moment même, dans cette situation particulière).

Réponses

Question 7.8-1. « Your brother is a restless person » (c'est-à-dire que votre frère est généralement agité tout le temps).

Question 7.8-2. « Your brother is being restless » (c'est-à-dire que votre frère est agité, par exemple, en ce moment même, dans cette situation particulière).

7.9 Degrés

Questions

Question 7.9-1. D'après ce que vous avez appris sur les degrés et les échelles, quelle pourrait être la raison pour laquelle (1) est une comparaison valable en anglais, alors que (2) est un peu plus étrange?

(1) This shelf is **taller** than this table is **wide**.

(2) ?This shelf is **taller** than this music is **loud**.

Question 7.9-2. Nous avons vu que certaines langues comme le washo n'ont pas de morphèmes comparatifs apparents comme *-er* ;ou *more*. Dans ces langues, « x is taller than y » peut être exprimé par « x is tall, y is not tall ». Les langues « sans degré » comme celle-ci manquent également de morphèmes superlatifs tels que *-est* ;et *-most* en anglais. Essayez d'imaginer de quelle façon les gens peuvent exprimer « x is the tallest in this class » dans une langue comme le washo.

Réponses

Question 7.9-1. En (1), la hauteur peut être comparée à la largeur, car la *hauteur* et la largeur ;utilisent le même type d'échelle : une sorte d'échelle de longueur. Le degré de hauteur et le degré de largeur peuvent se situer sur la même échelle. En (2), la hauteur ne peut pas être comparée au volume sonore, car la *hauteur* ;et la *force* ; utilisent des échelles différentes : la longueur et l'intensité du son, respectivement. Les degrés que vous essayez de comparer se situent sur des échelles différentes.

Question 7.9-2. En washo, si vous voulez exprimer « x is the tallest in the class », vous pouvez dire littéralement « x is tall, everyone else (in the class) is not tall » (x est grand, tous les autres [dans la classe] ne sont pas grands)! (Source : Bochnak 2015)

7.10 Pourquoi pas le dictionnaire?

Questions

Question 7.10-1. Vrai ou faux : Si un mot utilisé par une communauté linguistique ne figure pas dans un dictionnaire, alors ce n'est pas un mot réel.

Question 7.10-2. Vrai ou faux : Les dictionnaires ne répertorient pas nécessairement tous les sens/usages d'un mot.

Réponses

Question 7.10-1. Faux. Un dictionnaire n'a pas pour rôle de décider si un mot est « réel » ou non. Si des personnes utilisent ce mot, alors c'est un mot!

Question 7.10-2. Vrai. La plupart des mots ont tellement d'usages différents qu'il est impossible pour les lexicographes de répertorier tous les usages de chaque mot dans un dictionnaire! Ils ne fournissent que suffisamment d'informations pour vous donner une idée générale de la façon d'utiliser un mot.

7.11 Dénotation

Questions

Question 7.11-1. Quelle est la dénotation du mot *violette* dans la phrase suivante?

La tasse de Josh est violette.

- L'ensemble de toutes les choses violettes dans le monde réel.
- V si la tasse de Josh est violette dans le monde réel, F sinon.
- L'individu Josh dans le monde réel.

Question 7.11-2. Quelle est la dénotation de la phrase suivante?

La Tour CN se trouve à Toronto.

- La Tour CN dans le monde réel
- La ville de Toronto dans le monde réel
- L'ensemble des choses qui se trouvent à Toronto dans le monde réel

- V
- F

Question 7.11-3. Quelle est la dénotation du nom *Sandra Oh* dans la phrase suivante?

Sandra Oh est une actrice.

Réponses

Question 7.11-1. L'ensemble de toutes les choses violettes dans le monde réel.

Question 7.11-2. V

Question 7.11-3. L'individu Sandra Oh dans le monde réel.

7.12 Introduction à la théorie des ensembles

Question

Question 7.12-1. Examinez les ensembles ci-dessous. Quels des énoncés suivants sont vrais en notation de la théorie des ensembles? Sélectionnez toutes les réponses qui s'appliquent.

$$A = \{a, b, c\}$$

$$B = \{a, b\}$$

$$C = \{c, d, e\}$$

$$D = \{c, d, e\}$$

- $C \subset D$
- $B \subseteq A$
- $C \subseteq D$
- $B \subset A$
- $e \in D$
- $B \subseteq C$

Réponse

Question 7.12-1.

- $B \subseteq A$
- $C \subseteq D$
- $B \subset A$
- $e \in D$

7.13 Éléments de polarité négative

Questions

Question 7.13-1. Considérez l'environnement *Personne* ____, ; comme dans *Personne ne s'est déguisé en dinosaure*. Déterminez s'il s'agit d'un environnement à implication descendante ou ascendante en suivant les étapes décrites dans la présente section. Vous connaissez déjà l'étape 1.

Étape 1 : *Personne ne s'est déguisé en dinosaure.* (**surensemble**)

Étape 2 :

Étape 3 :

Réponse : Implication descendante ou ascendante?

Question 7.13-2. Considérez l'environnement *Je sais que* ____, ; comme dans *Je sais que vous possédez un manche à balai*. Déterminez s'il s'agit d'un environnement à implication descendante ou ascendante en suivant les étapes décrites dans la présente section. Vous connaissez déjà l'étape 1.

Étape 1 : *Je sais que vous possédez un manche à balai.* ; (**surensemble**)

Étape 2 :

Étape 3 :

Réponse : Implication descendante ou ascendante?

Question x.x2. Question

Réponses

Question 7.13-1.

Étape 1 : *Personne ne s'est déguisé en dinosaure.* (**surensemble**)

Étape 2 : ; *Personne ne s'est déguisé en T. rex.* ; (**sous-ensemble**)

Étape 3 : ; La phrase du **surensemble** implique la phrase du **sous-ensemble**, mais pas l'inverse. (Si personne ne s'est déguisé en dinosaure, cela signifie nécessairement que personne ne s'est déguisé en T. rex. Cependant, si personne ne s'est déguisé en T. rex, cela ne signifie pas nécessairement que personne ne s'est déguisé en dinosaure – peut-être que quelqu'un s'est déguisé en ptérodactyle!)

Réponse : Implication descendante.

Question 7.13-2.

Étape 1 : *Je sais que vous possédez un manche à balai.* ; (**surensemble**)

Étape 2 : ; *Je sais que vous possédez un manche à balai en bois.* ; (**sous-ensemble**)

Étape 3 : ; La phrase du **sous-ensemble** implique la phrase du **surensemble**, mais non l'inverse. (Si je sais que vous possédez un manche à balai en bois, alors je sais que nécessairement vous possédez un manche à balai. Cependant, si je sais que vous possédez un manche à balai, je ne sais pas nécessairement que vous possédez un manche à balai *en bois* – il est peut-être en plastique.)

Réponse : Implication ascendante.

Chapitre 8 : Pragmatique

8.1 Sens problématique vs sens non problématique

Question

Question 8.1-1. Considérez les sens suivants que la phrase en italique produit dans ce contexte. Lesquels parmi ceux-ci constituent des sens non affirmés? Sélectionnez toutes les réponses qui s'appliquent.

(Contexte : Leela a généralement l'habitude de toucher ses cheveux fréquemment lorsqu'elle est stressée.)

Leela touche à nouveau ses cheveux.

- « Il y a un événement pendant lequel Leela touche ses cheveux. »
- « Leela est stressée. »
- « Leela a touché ses cheveux auparavant. »

Réponse

Question 8.1-1.

- « Leela est stressée. » Il s'agit d'une implicature, qui est non affirmée.
- « Leela a touché ses cheveux auparavant. » Il s'agit d'une présupposition, qui est non affirmée.

Chapitre 9 : Récupération des langues autochtones

À venir!

Chapitre 10 : Variations et changements linguistiques

À venir!

Chapitre 11 : Développement du langage chez l'enfant

11.1 Les tout-petits, des apprenants de langue puissants

Questions

Question 11.1-1. Lequel des éléments suivants prouve l'importance de l'environnement du langage pour le développement du langage chez les enfants?

- Un enfant adopté à la naissance acquiert la langue de ses parents adoptifs.
- Les enfants sourds apprennent naturellement la langue des signes parce qu'ils n'ont pas accès à la langue

parlée.

- Un nouveau-né peut distinguer la voix d'un enfant de celle d'un adulte.
- Le développement du langage est plus lent chez les enfants qui passent beaucoup de temps devant un écran.

Question 11.1-2. ;

En anglais, dans la littérature scientifique qui traite du langage des enfants, il existe une manière conventionnelle de représenter l'âge d'un enfant. Selon vous, comment l'âge de deux ans et demi pourrait-il être représenté de façon numérique?

- 0;30
- 2;6
- 2.5
- 2:6
- 2, 1/2

Réponses

Question 11.1-1. Un enfant adopté à la naissance acquiert la langue de ses parents adoptifs.

Question 11.1-2. 2;6

11.2 Quand l'apprentissage linguistique commence-t-il?

Questions

Question 11.2-1. Dans le paradigme de la succion à haute amplitude, quelle observation les chercheurs interprètent-ils comme signifiant que le bébé a remarqué une différence entre les stimuli?

- Le nourrisson effectue la succion à un rythme élevé.
- Le taux de succion du nourrisson diminue après une élévation.
- Le taux de succion du nourrisson augmente après une diminution.

Question 11.2-2. Supposons qu'une mère enceinte soit bilingue et parle deux langues dont les schémas de rythme prosodique sont similaires. Est-il probable ou improbable que le nouveau-né de ce parent perçoive la différence entre les deux langues?

Réponses

Question 11.2-1. Le taux de succion du nourrisson augmente après une diminution.

Question 11.2-2. Improbable

11.3 Contraste phonémique

Questions

Question 11.3-1. La phonologie du thaï comporte un contraste à trois voies entre /b/ voisé, /p/ non voisé et /p^h/ aspiré. Est-il très probable ou très improbable qu'un bébé de six mois qui grandit dans un foyer anglophone puisse faire la distinction entre le [p] et le [p^h] du thaï?

Question 11.3-2. La phonologie arabe établit un contraste entre les fricatives uvulaires et pharyngales. Est-il très probable ou très improbable qu'un enfant de deux ans qui grandit dans un foyer anglophone puisse faire la distinction entre ces deux lieux d'articulation?

Question 11.3-3. Dans les différents dialectes chinois, il n'y a pas de contraste phonémique entre les voyelles tendues et les voyelles relâchées. Est-il très probable ou très improbable qu'un bébé de quatre mois qui grandit dans un foyer où l'on parle le chinois mandarin puisse faire la distinction entre les sons [e] et [ɛ] de l'anglais?

Réponses

Question 11.3-1. Très probable

Question 11.3-2. Très improbable

Question 11.3-3. Très probable

11.4 Production précoce du langage

Questions

Question 11.4-1. Vers l'âge de six mois, les bébés sourds et les bébés entendants produisent des babillages vocaux. À l'âge de dix mois, les bébés entendants continuent de babiller vocalement, mais les babillages vocaux des bébés sourds sont moins fréquents. Quelle est la cause la plus probable à l'origine de cette différence?

- Les bébés sourds contrôlent moins bien les articulateurs nécessaires à la parole.
- Les bébés sourds sont exposés à la langue des signes dans leur environnement.
- Les bébés sourds n'ont pas accès à une langue vocale pour former leurs babillages.

Question 11.4-2. Un enfant dont le père a une barbe appelle « dada » toute personne portant une barbe. Le sens que cet enfant donne au mot *dada* (*papa*) ; est-il trop étendu ou insuffisamment étendu?

Question 11.4-3. Un jeune enfant dans une poussette a entendu une moto bruyante passer et a prononcé [ætoʊ], son mot pour *aspirateur*. Le sens qu'il donne au mot *aspirateur* ; est-il trop étendu ou insuffisamment étendu?

Réponses

Question 11.4-1. Les bébés sourds n'ont pas accès à une langue vocale pour former leurs babillages.

Question 11.4-2. Trop étendu

Question 11.4-3 : Trop étendu

11.5 L'environnement langagier et le prétendu écart de vocabulaire

Questions

Question 11.5. Chacun des éléments suivants décrit une forme de mesure qu'un chercheur pourrait choisir pour enregistrer l'utilisation du langage par un enfant. Toutes ces mesures sont biaisées. Parmi les formes de mesure présentées ici, certaines ont tendance à surestimer la compétence grammaticale de l'enfant et d'autres, à la sous-estimer. Classez ces formes de mesure de la plus indulgente à la moins indulgente.

- Un appareil audio ou vidéo enregistre tous les énoncés de l'enfant pendant la même période d'une heure chaque jour pendant une semaine.
- Un chercheur se rend au domicile de l'enfant pendant des périodes d'une heure choisies de manière aléatoire au cours d'une semaine. Il transcrit tous les énoncés produits par l'enfant pendant ces périodes.
- Un appareil audio ou vidéo enregistre tous les énoncés de l'enfant pendant des périodes d'une heure choisies de manière aléatoire au cours d'une semaine.
- Un chercheur se rend au domicile de l'enfant pendant des périodes d'une heure choisies de manière aléatoire au cours d'une semaine. Il transcrit tous les mots reconnaissables de l'enfant pendant ces

périodes.

- Un appareil audio ou vidéo enregistre tous les énoncés de l'enfant au cours d'une semaine entière, tant à la maison qu'à l'école ou à la garderie.

Réponses

Question 11.5.

1. Un appareil audio ou vidéo enregistre tous les énoncés de l'enfant au cours d'une semaine entière, tant à la maison qu'à l'école ou à la garderie.
2. Un appareil audio ou vidéo enregistre tous les énoncés de l'enfant pendant des périodes d'une heure choisies de manière aléatoire au cours d'une semaine.
3. Un appareil audio ou vidéo enregistre tous les énoncés de l'enfant pendant la même période d'une heure chaque jour pendant une semaine.
4. Un chercheur se rend au domicile de l'enfant pendant des périodes d'une heure choisies de manière aléatoire au cours d'une semaine. Il transcrit tous les énoncés produits par l'enfant pendant ces périodes.
5. Un chercheur se rend au domicile de l'enfant pendant des périodes d'une heure choisies de manière aléatoire au cours d'une semaine. Il transcrit tous les mots reconnaissables de l'enfant pendant ces périodes.

11.6 Comprendre les combinaisons de mots

Questions

Image pour les questions 11.6-1 et 11.6-2 : Une grille contenant quatre légumes : en haut à gauche un oignon, en haut à droite une courge d'été, en bas à gauche un oignon à pois violets, en bas à droite un oignon.

Question 11.6-1. Si vous montrez cette image à un enfant de deux ans et que vous lui demandez d'indiquer celui qui est « feppy », laquelle des quatre images l'enfant va-t-il probablement désigner du doigt?

- en haut à gauche (oignon ordinaire)
- en haut à droite (courge d'été)
- en bas à gauche (oignon à pois)
- en bas à droite (oignon ordinaire)

Question 11.6-2. Si vous montrez cette image à un enfant de deux ans et que vous lui demandez d'indiquer « le fep », laquelle des quatre images l'enfant va-t-il probablement désigner du doigt?

- en haut à gauche (oignon ordinaire)
- en haut à droite (courge d'été)
- en bas à gauche (oignon à pois)
- en bas à droite (oignon ordinaire)

Réponses

Question 11.6-1. ; en bas à gauche (oignon à pois)

Question 11.6-2. en haut à droite ; (courge d'été)

11.7 La syntaxe dans les premiers énoncés

Questions

Question 11.7. ; Aucune des phrases suivantes n'est typique de la grammaire anglaise des adultes (autrement dit, elles pourraient être considérées comme des « erreurs »), mais certaines d'entre elles sont susceptibles d'être énoncées par des enfants et d'autres non. Quelles phrases comportent des erreurs que l'on peut considérer comme **improbables**? Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.

- My cereal is very milk.
- I'm filling some sugar into the bowl.
- Open me the door.
- Can you lotion my hands?
- The want babies some milk.
- I don't want a sweater. It always sweats me.
- I hate you and I'm never going to unhate you.

Réponses

Question 11.7. ;My cereal is very milk.; ;The want babies some milk.

11.8 Développer le sens des mots

Questions

Question 11.8-1. ; Des chercheurs ont étudié si les jeunes enfants pouvaient utiliser les restrictions sémantiques des verbes pour comprendre le sens de nouveaux noms. Ils ont présenté un nouveau nom comme « blick » dans l'un des deux contextes suivants :

Contexte restreint : Le blick **pleure**.

Contexte non restreint : Le blick est **ici**.

Remarquez que seuls les êtres animés peuvent pleurer, alors que n'importe quel objet pourrait se trouver ici. ;Les chercheurs ont utilisé une tâche de regard préférentiel avec deux images : celle d'un hérisson et celle d'une éponge de bain. Si les enfants peuvent effectivement utiliser ces contraintes sémantiques, quels résultats pourrions-nous prédire en réponse à la question « Où est le blick? » dans le contexte restreint?

- aucune différence de regards entre le hérisson et l'éponge de bain
- plus de regards vers l'éponge de bain que vers le hérisson
- plus de regards vers le hérisson que vers l'éponge de bain

Question 11.8-2. L'une des premières études sur la compréhension de la syntaxe non dénombrable/dénombrable chez les enfants en anglais consistait à montrer aux enfants un bol de nouilles et à le décrire à l'aide d'une phrase comprenant un nouveau mot. Si les enfants sont sensibles à la syntaxe non dénombrable/dénombrable, la structure de la phrase devrait influencer leur interprétation du mot. Pour chaque phrase, glissez la réponse qui correspond à leur interprétation.

- This is some corvel.
- This is a corvel.
- This is my corvel.
- bowl
- noodles
- no difference

Réponses

Question 11.8-1. plus de regards vers le hérisson que vers l'éponge de bain

Question 11.8-2. ;some corvel: noodles / a corvel: bowl / ;my corvel: no difference

11.9 Grandir bilingue (ou multilingue!)

Questions

Question 11.9-1. ; Parmi les épreuves utilisées dans les évaluations cognitives, on trouve une activité de tri. Un bac contient des formes colorées : des cercles rouges, des carrés rouges, des cercles bleus et des carrés bleus. Dans la première étape de la tâche, les enfants doivent trier le contenu du bac par couleur, en regroupant tous les rouges et tous les bleus. Dans un deuxième temps, ils mélangent à nouveau toutes les formes et les classent par forme, en regroupant tous les cercles et tous les carrés. Pour réussir la deuxième tâche, les enfants doivent ignorer la règle de tri qu'ils ont apprise lors de la première tâche. Si le bilinguisme a effectivement un effet positif sur les fonctions exécutives, quels résultats pourrions-nous prédire pour cette tâche?

- Aucune différence ne sera observée entre les enfants unilingues et bilingues pour la deuxième tâche.
- Les enfants unilingues effectueront la deuxième tâche plus rapidement et avec plus de précision que les enfants bilingues.
- Les enfants bilingues effectueront la deuxième tâche plus rapidement et avec plus de précision que les enfants unilingues.

Question 11.9-2. ; Certains parents d'enfants sourds qui considèrent l'option d'un implant cochléaire sont parfois réticents à l'idée de donner à leur enfant un accès à la langue des signes, car ils craignent que cela ne retarde son acquisition de la langue parlée. Compte tenu de ce que vous savez maintenant sur le développement du langage, pensez-vous que leur crainte soit réaliste?

- Oui, car la modalité de la langue des signes risque d'interférer avec la modalité de la langue parlée.
- Oui, car les enfants bilingues connaissent souvent des retards par rapport aux enfants unilingues.
- Non, parce que l'implant cochléaire fournit une stimulation auditive de grande qualité, ce qui permettra à l'enfant d'apprendre facilement la langue parlée après la pose de l'implant.
- Non, parce que l'acquisition d'une grammaire de la langue des signes facilitera l'acquisition de la langue parlée par l'enfant après la pose de l'implant.

Réponses

Question 11.9-1. Les enfants bilingues effectueront la deuxième tâche plus rapidement et avec plus de précision que les enfants unilingues.

Question 11.9-2. Non, parce que l'acquisition d'une grammaire de la langue des signes facilitera l'acquisition de la langue parlée par l'enfant après la pose de l'implant.

Chapitre 12 : Développement du langage chez les adultes

À venir!

Chapitre 13 : Psycholinguistique et neurolinguistique

À venir!

;