

Imprimé en Belgique
Éditions du CIPA, 12 Place du Parc B-7000 Mons
CIPA@umons.ac.be



La revue est soumise à une licence de Reconnaissance 4.0 Espagne (CC BY 4.0 ES).

ISSN 2466-7757

ISSN numérique 2684-6691

Dépôt légal D/2024/7789/4.

N° 9 – 2024

Langue(s) & Parole

Revista de Filología Francesa y Románica

Varia



a.s.b.l.

Centre International de
Phonétique Appliquée

UAB

Universitat Autònoma de Barcelona

Departament de Filologia
Francesa i Romànica

Bellaterra-Mons

Langue(s) & Parole

Revue de Philologie Française et Romane

Bellaterra-Mons

Langue(s) & Parole

Revue de Philologie Française et Romane

Conseil de Rédaction

Xavier Blanco, co-directeur (Universitat Autònoma de Barcelona)
Roser Gauchola, secrétaire (Universitat Autònoma de Barcelona)
Bernard Harmegnies, co-directeur (Université de Mons)
Joaquim Llisterrí (Universitat Autònoma de Barcelona)
Julio Murillo (Universitat Autònoma de Barcelona)
Manuel Tost (Universitat Autònoma de Barcelona)

Comité Scientifique

Jean-Claude Anscombe (Université Paris 13)
Maria Helena Araújo e Sá (Universidade de Aveiro)
Paolo E. Balboni (Università Ca' Foscari Venezia)
Lorraine Baqué (Universitat Autònoma de Barcelona)
Mercedes Boixareu (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Josep Maria Brucart (Universitat Autònoma de Barcelona)
Jordi Cerdà Subirachs (Universitat Autònoma de Barcelona)
J. Fidel Corcuera Manso (Universidad de Zaragoza)
Christian Degache (Université Stendhal-Grenoble)
María Luisa Donaire Fernández (Universidad de Oviedo)
José Enrique Gargallo Gil (Universidad de Barcelona)
Claude Germain (Université du Québec A Montréal)
Juana Gil (UNED, CSIC)
Bernard Harmegnies (Université de Mons)
Franz-Joseph Meißner (Universität Giessen)
Salah Mejrí (Université Paris 13)
Sophie Moirand (Université Sorbonne Nouvelle Paris 3)
Gemma Rigau (Universitat Autònoma de Barcelona)
Ricard Ripoll (Universitat Autònoma de Barcelona)
Marta Segarra (Universidad de Barcelona)
Inés Sfar (Université Paris IV-Sorbonne)
Javier Suso López (Universidad de Granada)
Jean-Jacques Van Vlasselaer (Waterloo University, Canada)
Alicia Yllera Fernández (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

SOMMAIRE

Numéro 9

Sensibilité aux erreurs accentuelles à valeur morphologique *vs* vocaliques en espagnol L2 chez les francophones : quels effets en compréhension orale ? Étude exploratoire

Syrine Daoussi 7

Análisis de la gramaticalización de la partícula LE en chino mandarín

Tianhe Niu 25

Stratégies pédagogiques utilisées dans la création de capsules audiovisuelles par des futurs enseignants de FLE

Raquel Sanz-Moreno..... 45

Transparence et opacité des formes pronominales d'adresse et des formes interjectives dans trois langues romanes (français, italien, espagnol)

Daniela Ventura, Samir Bajrić 69

L'esprit de chrétienté et la question de l'identité nationale française dans l'œuvre polémique de Bernanos

Franco Vrančić 91

Sensibilité aux erreurs accentuelles à valeur morphologique vs vocaliques en espagnol L2 chez les francophones : quels effets en compréhension orale ? Étude exploratoire

Syrine DAOUSSI

ORCID 0000-0002-4422-5418; sdaoussi@ugr.es

Universidad de Granada (ESPAGNE)



© de l'auteur

Citation suggérée : DAOUSSI, S. (2024), Sensibilité aux erreurs accentuelles à valeur morphologique vs vocaliques en espagnol L2 chez les francophones : quels effets en compréhension orale ? Étude exploratoire, *Langue(s) & Parole*, 9, 7-23, <https://doi.org/10.5565/rev/languesparole.143>

Résumé

Ce travail vise à apporter une contribution au débat sur la « surdité accentuelle » observée chez les francophones face aux contrastes accentuels (Dupoux *et al.*, 1997, 2001, 2008). D'autres études ont toutefois montré que les apprenants francophones n'étaient pas si « sourds » et donc capables d'encoder l'accent lexical au sein de leurs représentations lexicales (Mora *et al.*, 1997 ; Alfano *et al.*, 2010 ; Muñoz García 2010 ; Schwab, Llisterri, 2010, 2011).

Les difficultés de perception des contrastes d'accent lors de perception des mots isolés ont été étudiées, mais une éventuelle difficulté à différencier les contrastes accentuels lors de tâches de compréhension orale est encore inconnue. Tel est l'objectif de ce travail qui vise à évaluer la présence ou non de difficultés perceptuelles chez deux groupes de locuteurs francophones de niveaux d'espagnol variables (B1 vs C1) exposés à une tâche de détection d'erreurs accentuelles morphologiques ou d'erreurs vocaliques en compréhension orale en espagnol L2. Les résultats obtenus avec le paramètre Loglinear A' (Stanislaw, Todorov, 1999) et les analyses statistiques réalisées avec RStudio (RStudio Team, 2019) montrent que la détection des erreurs impliquant des accents à valeur morphologique est plus difficile pour les francophones que la détection d'erreurs de type vocalique, et davantage encore pour les locuteurs de niveau intermédiaire d'espagnol, ce qui confirme la présence d'une « surdité » accentuelle dans le cas de paires morphologiques minimales en espagnol L2.

Mots clé : accent lexical, francophones, espagnol L2, compréhension orale, surdité accentuelle

Resumen

Este trabajo pretende contribuir al debate sobre la “sordera acentual” observada en los francófonos ante los contrastes acentuales (Dupoux *et al.*, 1997, 2001, 2008). Sin embargo, otros estudios han demostrado que los aprendices francófonos no son tan ‘sordos’ y que, por tanto, son capaces de codificar los acentos léxicos dentro de sus representaciones léxicas (Mora *et al.*, 1997; Alfano *et al.*, 2010; Muñoz García, 2010; Schwab, Llisterri 2010, 2011).

Se han estudiado las dificultades para percibir contrastes acentuales al percibir palabras aisladas, pero aún se desconoce si existe una posible dificultad para diferenciar contrastes acentuales durante tareas de comprensión auditiva. El objetivo de este estudio fue evaluar la presencia o ausencia de dificultades perceptivas en dos grupos de francófonos de distintos niveles de español (B1 *vs.* C1) expuestos a una tarea de detección de errores acentuales morfológicos o vocálicos en comprensión auditiva de español L2. Los resultados obtenidos con el parámetro Loglinear A’ (Stanislaw, Todorov, 1999) y los análisis estadísticos realizados con RStudio (RStudio Team, 2019) muestran que la detección de errores acentuales de valor morfológico es más difícil para los hablantes franceses que la detección de errores de tipo vocálico, y aún más para los hablantes con un nivel intermedio de español, lo que confirma la presencia de “sordera” acentual en el caso de pares morfológicos mínimos en español L2.

Palabras clave: acento léxico, francófonos, español L2, comprensión oral, sordera acentual

Abstract

This work aims to contribute to the debate on the ‘stress deafness’ observed in French speakers when faced with stress contrasts (Dupoux *et al.*, 1997, 2001, 2008). However, other studies have shown that French-speaking learners are not so ‘deaf’ and are therefore able to encode lexical accents within their lexical representations (Mora *et al.*, 1997; Alfano *et al.*, 2010; Muñoz García, 2010; Schwab, Llisterri, 2010, 2011).

Difficulties in perceiving stress contrasts when listening to isolated words have been studied, but the observation of a possible difficulty in differentiating stress contrasts during listening tasks is still unknown. The aim of this study was to evaluate the presence or absence of perceptual difficulties in two groups of French speakers of varying levels of Spanish (B1 *vs.* C1) exposed to a task involving the detection of morphological stress errors or vocalic errors in L2 Spanish listening comprehension. The results obtained with the Loglinear A’ parameter (Stanislaw, Todorov, 1999) and the statistical analyses carried out with RStudio (RStudio Team, 2019) show that the detection of errors involving accents with a morphological value is more difficult for French speakers than the detection of vocalic errors, and even more so for speakers with an intermediate level of Spanish, which confirms the presence of accentual “deafness” in the case of minimal morphological pairs in L2 Spanish.

Keywords: lexical stress, French speakers, Spanish L2, listening comprehension, stress deafness

Resum

Aquest treball pretén aportar una contribució al debat sobre la “sordesa accentual” observada entre els francòfons davant els contrastos accentuals (Dupoux *et al.*, 1997, 2001, 2008). Altres estudis, però, han demostrat que els aprenents francòfons no eren tan “sords” i, que per tant, són capaços de codificar l’accent lèxic en les seves representacions lèxiques (Mora *et al.*, 1997 ; Alfano *et al.*, 2010 ; Muñoz García, 2010 ; Schwab, Llisterra, 2011).

S’han estudiat les dificultats per percebre els contrastos d’accent a l’hora de percebre paraules aïllades, però encara es desconeix si hi ha dificultat per a diferenciar els contrastos d’accent durant les tasques de comprensió auditiva. Aquest és l’objectiu d’aquest treball que pretén avaluar la presència o no de dificultats perceptives en dos grups de francòfons de diferents nivells d’espanyol (B1 *vs.* C1) exposats a una tasca de detecció d’errors morfològics o accentuals en la comprensió auditiva en espanyol L2. Els resultats obtinguts amb el paràmetre Loglinear A’ (Stanislaw, Todorov, 1999) i les anàlisis estadístiques realitzades amb RStudio (RStudio Team, 2019) mostren que la detecció d’errors que impliquen accents de valor morfològic és més difícil per als francòfons que la detecció d’errors de tipus vocal, i més encara per als parlants de nivell intermedi, la qual cosa confirma la presència d’una “sordesa” accentual en el cas de parelles morfològiques mínimes en espanyol L2.

Paraules clau: accent lèxic, francòfons, espanyol L2, comprensió oral, sordesa accentual

1. Introduction

Dans la continuité des travaux de Dupoux *et al.* (1997) sur la « surdité accentuelle » chez les francophones, cette  tude exploratoire vise   déterminer, d’une part, si cette « surdité accentuelle » est effectivement présente et, d’autre part, si elle se manifeste de manière persistante selon le niveau de L2 des locuteurs. En effet, selon les résultats de Dupoux, les francophones rencontrent des difficultés à percevoir les contrastes accentuels en espagnol sur des mots et des non-mots (Dupoux, Pallier, Sebastián, Mehler, 1997 ; Dupoux, Peperkamp, Sebastián-Gall s, 2001), et ce, même s’il s’agit de locuteurs possédant un niveau avancé en espagnol (Dupoux, Sebastián-Gall s, Navarrete, Peperkamp, 2008). Toutefois, d’autres études ont mis en lumière le fait que les apprenants français ne sont pas si « sourds » et sont capables d’encoder l’accent l xical au sein de leurs représentations lexicales (Mora *et al.*, 1997 ; Alfano *et al.*, 2010 ; Mu oz García, 2010 ; Schwab, Llisterra,

2011). Par ailleurs, d'autres travaux ont montré que la « surdité accentuelle » n'était pas si « persistante » et que les locuteurs francophones natifs étaient capables d'encoder l'accent initial en français au sein de leurs représentations phonologiques (Astésano *et al.*, 2013).

Cependant, étant donné que, en espagnol, la plupart des paires minimales accentuelles renvoient à des différences morphologiques (ex. *lavo-lavó*, fr. « je lave » vs « il/elle a lavé »), nous avons décidé de vérifier si l'existence de la « surdité accentuelle » des francophones pouvait également avoir un impact sur l'encodage de telles différences, contrairement à la plupart des études de la littérature (cf. *supra*), qui s'intéressent aux différences strictement lexicales véhiculées par l'accent. À l'instar du protocole suivi par Dupoux *et al.* (1997), nous avons comparé les résultats sur les oppositions accentuelles à des contrastes segmentaux (vocaliques dans notre cas). L'étude que nous avons réalisée visait à rendre compte des éventuels effets de la surdité accentuelle lors de la compréhension orale impliquant des paires minimales. Pour cela, les participants ont pris part à une expérience qui consistait à détecter les erreurs lors d'une tâche de compréhension orale. Les erreurs étaient de nature accentuelle (*lavó* au lieu de *lavo* ou inversement) ou de type vocalique (*levo* ou *lave* au lieu de *lavo*, fr. « je lève [l'ancre] » ou « lavez », au lieu de « je lave »).

2. Objectifs et hypothèses

L'objectif de la présente étude est donc d'observer s'il existe des effets d'une « surdité accentuelle » chez les francophones lors d'une tâche cognitivement exigeante de compréhension orale en espagnol L2, qui consistait à détecter des erreurs accentuelles de type morphologique ou de type vocalique, insérées au sein d'items comportant des degrés de complexité variable (phrases complexes, phrases simples, puis mots isolés) présentées en contexte. Cette tâche, pour être correctement menée à bien, impliquait la compréhension orale de l'énoncé par les participants afin d'être capable de détecter les erreurs accentuelles et ainsi limiter les traitements de bas niveau activés par les tâches de discrimination.

2.1 Hypothèse sur l'effet du groupe

Nous partons de l'hypothèse que les hispanophones natifs identifieront mieux les erreurs aussi bien accentuelles que vocaliques que les francophones avancés et de niveau intermédiaire lors d'une tâche de

compréhension orale. De même, nous nous attendons à ce que le niveau d'espagnol des participants francophones aura une incidence sur la perception des erreurs accentuelles morphologiques et que les apprenants de niveau avancé auront un taux de réponses correctes plus élevé que les apprenants de niveau intermédiaire. Ainsi, notre hypothèse prédit que l'apprentissage plus poussé de la langue et l'exposition à la variabilité peuvent faciliter la détection des erreurs en espagnol L2.

2.2 Hypothèse sur le type d'incohérence (accentuelle vs vocalique)

Nous partons de l'hypothèse que le type d'incohérence n'aura pas d'incidence sur la perception des hispanophones natifs, l'accent lexical, tout comme les phonèmes, étant encodé dans la représentation phonologique. En revanche, nous émettons l'hypothèse que les incohérences de type vocalique (segmental) seront plus aisément détectées par les participants francophones que les incohérences accentuelles, en raison de la difficulté de ces derniers à encoder l'accent au sein de leurs représentations phonologiques, et ce d'autant plus que le niveau d'espagnol sera bas.

3. Méthode

3.1 Participants

En fonction de nos objectifs et hypothèses, nous avons recruté trois types de participants : un groupe de locuteurs francophones avancés (natifs de France métropolitaine en immersion en Espagne), un autre de locuteurs francophones de niveau intermédiaire (vivant en France métropolitaine) et, enfin, un groupe contrôle, constitué de locuteurs natifs espagnols (parlant un espagnol péninsulaire).

Concernant les locuteurs francophones de niveau intermédiaire et avancé (vivant en immersion en Espagne), les critères d'inclusion ont été les suivants : avoir le français comme langue maternelle (participants parlant le français métropolitain), avoir entre 20 et 60 ans, avoir un niveau d'études secondaire ou supérieur. Pour les deux groupes de francophones de niveau avancé et intermédiaire, nous avons considéré comme critère d'inclusion le niveau de langue en espagnol (respectivement, C1 et B1).

En ce qui concerne les critères d'inclusion des participants contrôle espagnols, nous avons considéré la langue maternelle, l'âge (entre 20 et 60 ans) ainsi que le niveau d'études (secondaire ou supérieur).

Pour tous les groupes de locuteurs, le fait de souffrir d'une pathologie de la parole ou du langage ou d'une pathologie auditive, d'avoir moins de 20 ans ou plus de 60 ans, ou encore d'être locuteur d'une variété différente à celle de l'espagnol péninsulaire ou du français métropolitain a été considéré comme un critère d'exclusion.

À partir de ces critères, les groupes ont été constitués de la manière suivante :

- Groupe FC (francophones avec niveau d'espagnol C1-C2 en immersion) : 20 participants, dont 5 hommes et 15 femmes, d'âges compris entre 23 et 55 (moyenne : 39,5 ans).
- Groupe FB (francophones avec niveau d'espagnol B1-B2) : 20 participants, dont 2 hommes et 18 femmes, d'âges compris entre 18 et 25 (moyenne : 20 ans).
- Groupe EN (hispanophones natifs) : 20 participants, dont 5 hommes et 15 femmes, d'âges compris entre 20 et 54 (moyenne : 40,3 ans).

3.2 Tâche

Afin d'observer ou non la présence d'une éventuelle « surdité accentuelle » en espagnol L2, tous les participants se sont soumis à une tâche de détection d'erreurs accentuelles *vs* vocaliques lors d'une tâche de compréhension orale impliquant des stimuli présentés en contexte. Pour mener à bien cette tâche et proposer un cadre expérimental valide, un corpus *ad hoc* a été créé. Nous présentons ci-dessous les critères présidant au choix du corpus.

3.3 Critères présidant le choix du corpus

L'élaboration du corpus a été déterminée par des critères que nous détaillons ci-après.

1. En ce qui concerne les items cible, nous avons sélectionné des items bisyllabiques de type CVCV appartenant à des paires minimales de mots s'opposant, soit par l'accent (ex. *lavo* vs. *lavó* [fr. « je lave » *vs* « il a lavé »], *dejo* vs. *dejó* [fr. « je laisse » *vs* « il a laissé »]), soit par une voyelle (ex. *levo* vs. *lavo* [fr. « lever (l'ancre) » *vs* « laver, je lave »], *lavo* vs. *lave* [fr. « je lave » *vs* « lavez » (impératif)]. Les oppositions accentuelles et la moitié des oppositions segmentales impliquent une différence

morphologique régulière (ex. *lavo* vs. *lavó* [fr. « je lave » vs il « a lavé »], tandis que l'autre moitié contient des oppositions vocaliques véhiculant une différence strictement lexicale (*levo* vs. *lavo* [fr. « lever (l'ancre) » vs « je lave »]), dans le but de permettre la comparabilité de nos résultats avec ceux de la littérature.

2. Création de plusieurs niveaux de complexité : afin d'évaluer l'impact de la complexité des items sur les performances des participants, trois niveaux différents ont été définis : d'abord, des phrases complexes (ex. *Lavo la taza, miro la tele y me voy a trabajar*, [fr. « Je lave la tasse, je regarde la télé et je pars travailler »]), suivies de phrases simples (ex. *Lavo la taza* [fr. « Je lave la tasse »]) pour enfin finir par des mots isolés (ex. *Lavo* [fr. « Je lave »]).

3. Insertion de phrases de contexte : étant donné que tous nos items sont des mots, seul le contexte peut les rendre cohérents ou incohérents. Par conséquent, nous les avons inclus dans des phrases, aussi parallèles que possible, servant de contexte, dans lesquelles l'item cible s'avère tantôt correct (ex. *Yo, cada día, lavo la taza*, [fr. « Moi, chaque jour, je lave la tasse »]), tantôt incongruent (ex. **Yo, cada día, lavó la taza* ou **Yo, cada día, leve la taza*. [fr « *Moi, chaque jour, il/elle a lavé la tasse » ou « *Moi, chaque jour, je lève [l'ancre] la tasse »]). Les phrases complexes bénéficient d'un contexte inséré devant et derrière l'item cible (ex. *Yo, cada día, hago lo mismo*, fr. « Moi, chaque jour, je fais la même chose ») ; les phrases simples et les mots isolés intègrent un contexte plus court intégré dans la même phrase (ex. *Yo, cada día, ...*, fr. « Moi, chaque jour... »).

3.4 Description du corpus

Un corpus en espagnol a ainsi été créé (Baqué *et al.*, 2016) dans le cadre du projet COGNIPROS. Le corpus COGNIPROS se compose donc de trois parties avec un niveau de complexité décroissant (phrases complexes, phrases simples, mots isolés). La première partie inclut 96 phrases complexes ou textes courts construits sur le même modèle : une première phrase de contexte, au présent à la première personne, ou au passé simple et à la troisième personne, selon les cas. Ensuite, deux phrases courtes juxtaposées avec la même construction syntaxique (verbe + COD, verbe + COD) et la même structure syllabique (CVCV CV CVCV, CVCV CV CVCV) et enfin la même phrase de contexte, à la première personne du

présent ou à la troisième personne du passé simple (... *y me voy a trabajar / ... y se fue a trabajar*, [fr. « et je pars travailler / et elle est partie travailler »]). Ces 96 phrases sont réparties en trois sous-parties, de la manière suivante : 32 correctes, 32 phrases avec une erreur d'accent et 32 phrases avec une erreur de voyelle (16 créant une erreur de type morphologique et 16 créant une erreur de type lexical), comme dans les exemples suivants (le contexte écrit est marqué entre crochets) :

- [*Yo, cada mañana, desayuno en casa*]. **Lavo** la taza, miro la tele, y me voy a trabajar (correct)
- [*Yo, cada mañana, desayuno en casa*]. **Lavó** la taza, miro la tele, y me voy a trabajar (erreur accentuelle de type morphologique)
- [*Yo, cada mañana, desayuno en casa*]. **Lave** la taza, miro la tele, y me voy a trabajar (erreur vocalique de type morphologique)
- [*Yo, cada mañana, desayuno en casa*]. **Levo** la taza, miro la tele, y me voy a trabajar (erreur vocalique de type lexical)

Au sein de cette section, l'erreur était susceptible de se trouver sur le premier ou le deuxième verbe cible. La seconde partie du corpus correspond à 48 phrases simples introduites par un syntagme contexte écrit au début de la tâche. Ces 48 stimuli possèdent la même structure syntaxique (verbe + COD) et la même structure syllabique (CVCV CV CVCV). Les items cibles sont introduits par une phrase de contexte soit à la première personne (*Yo, cada día, hago lo mismo*, [fr. « moi, chaque jour, je fais la même chose »]) ou à la troisième personne (*Sara, ese día, hizo lo de siempre*, [fr. « Sara, ce jour-là, a fait ce qu'elle fait d'habitude »]). Au sein de ce corpus se trouvent donc à égale proportion (16 dans chaque cas) des phrases correctes, des phrases avec une erreur d'accent et des phrases avec une erreur de voyelle (8 créant une erreur de type morphologique et 8 de type lexical). Ainsi, cette partie du corpus est structurée comme dans les exemples suivants :

- [*Yo, cada mañana, hago lo mismo*]. **Lavo** la taza. (correct)
- [*Yo, cada mañana, hago lo mismo*]. **Lavó** la taza (erreur accentuelle de type morphologique)
- [*Yo, cada mañana, hago lo mismo*]. **Lave** la taza (erreur vocalique de type morphologique)
- [*Yo, cada mañana, hago lo mismo*]. **Levo** la taza (erreur vocalique de type lexical)

La troisième partie du corpus est constituée de 48 mots-phrases isolés comportant la même structure syllabique (CVCV) introduits par un

contexte à la première ou à la troisième personne (*Yo, cada día.../ Sara, ese día...*). Parallèlement aux autres sections, il y a une proportion égale de phrases correctes, de phrases avec une erreur d'accent, de phrases avec une erreur de voyelle (créant une erreur de type morphologique ou une erreur de type lexical), comme dans les exemples suivants.

- [*Yo, cada mañana, hago lo mismo*]. **Lavo** (correct)
- [*Yo, cada mañana, hago lo mismo*]. **Lavó** (erreur accentuelle de type morphologique)
- [*Yo, cada mañana, hago lo mismo*]. **Lave** (erreur vocalique de type morphologique)
- [*Yo, cada mañana, hago lo mismo*]. **Levo** (erreur vocalique de type lexical)

3.5 Enregistrement du corpus

Toutes les phrases ont été lues par un phonéticien natif hispanophone n'ayant aucune pathologie de la parole dans la salle semi-anéchoïque du Servei de Tractament de la Parla i del So (Université Autonome de Barcelone). Tous les items ont été enregistrés par le même phonéticien avec, le cas échéant, les erreurs vocaliques ou accentuelles souhaitées et aucun item n'a fait l'objet de manipulations des paramètres acoustiques.

3.6 Recueil des données

Les participants ont signé un formulaire de consentement informé avant de participer au test de perception intitulé COGNIPROS_CO_L2. Le test de perception a été hébergé sur la plateforme Labguistic, qui permet de réaliser des expériences de perception en ligne (Ménétreay, Schwab, 2014).

En ce qui concerne les modalités de réalisation du test, les participants natifs et francophones avancés ont été contactés par courrier électronique, dans lequel était inclus le lien vers le test. Ils l'ont ainsi réalisé depuis leur domicile avec comme prérequis l'utilisation d'écouteurs et de bénéficier d'une connexion internet de bonne qualité.

Les locuteurs intermédiaires, quant à eux, ont réalisé le test dans une salle informatique de l'université Toulouse-Le Mirail, à partir du même lien et dans les mêmes prérequis matériels.

3.7 Protocole de passation de la tâche

La durée totale nécessaire pour la réalisation du test est d'une quarantaine de minutes. Avant de commencer, les participants ont dû

remplir un questionnaire portant sur leurs données personnelles ainsi que sur leurs habitudes linguistiques (niveau d'espagnol, fréquence d'utilisation de cette langue, contexte d'apprentissage...). Le test à proprement parler commence avec un écran d'instructions où ils sont informés de la tâche attendue : écouter des phrases et marquer si les items perçus leur paraissent cohérents ou incohérents, que ce soit au niveau lexical ou morphologique, par rapport au contexte donné. S'ils leur paraissaient incohérents, nous leur demandions d'écrire le mot qui leur semble erroné (sans accents) dans la case prévue à cet effet. Les participants avaient également la possibilité de réécouter trois fois l'item proposé et le temps de réponse n'a donc pas été pris en compte. Les participants commençaient par une phase d'entraînement composée de 6 items différents mais semblables aux items cible, avant de procéder à compléter le test.

4. Analyses

4.1 Analyse des réponses : Choix du paramètre $\log\text{linear}A'$

Pour rendre compte de la capacité des participants à identifier la présence d'erreurs (vocaliques ou accentuelles) dans les items entendus, avoir recours au pourcentage d'erreurs des participants n'aurait pas été une option valable pour notre recherche, dans la mesure où cela ne refléterait pas la double composante qui caractérise la réponse du participant, qui englobe d'une part la « perception » réelle de l'erreur, c'est-à-dire sa sensibilité à cette dernière, et d'autre part, la stratégie propre au participant en cas d'hésitation (i.e. considère systématiquement erreur en cas de doute, ou au contraire considère systématiquement non-erreur, ou troisième cas, répond au hasard). En effet, la réponse est le résultat d'une perception, d'une part, et le résultat d'une décision, d'autre part. Ainsi, comme l'ont fait d'autres auteurs avant nous (Dupoux, 2008 ; Michaux, 2016), nous avons analysé les résultats obtenus dans le cadre de la Signal Detection Theory (Stanislaw, Todorov, 1999) à partir du paramètre $\log\text{linear}A'$ (ci-après $\log\text{linear}A\text{Prime}$), qui s'adapte bien à des tâches dans lesquelles il s'agit d'identifier si un signal est présent ou non dans le « bruit ». Dans notre cas, les participants devaient signaler si, en écoutant les stimuli en espagnol, les énoncés leur paraissaient ou non présenter une incohérence.

Le modèle de la Signal Detection Theory (désormais, SDT) offre l'avantage de séparer le biais de réponse (tendance générale du participant à dire s'il s'aventure facilement à dire qu'il a perçu une erreur ou au

contraire, reste réservé sur son opinion) de la sensibilité de ce dernier à un type de stimulus donné. Ce modèle permet donc de faire des prédictions sur la nature des relations entre la performance à une tâche donnée et le critère propre à chaque participant, alors que ces deux mesures sont habituellement confondues par la plupart de mesure de performance. Par exemple, un participant qui n'hésiterait pas à donner « oui » comme réponse à la tâche aurait un nombre élevé de Fausses Alarmes (FA), contrairement à un sujet qui répondrait plus facilement « non » à la tâche.

Le modèle de la SDT se base sur la distinction de quatre cas de figure possibles :

1. Le participant identifie le signal (dans notre cas, l'incohérence) et cette réponse correspond effectivement à une erreur à détecter : il s'agit d'une Détection Correcte (DC).
2. Le participant identifie une incohérence mais cette réponse ne contenait pas d'erreur dans le signal : il s'agit d'une Fausse Alarme (FA).
3. Le participant répond qu'il n'y a pas d'incohérence et il n'y a effectivement pas d'erreur dans l'item entendu, il s'agit d'un Rejet Correct (RC).
4. Le participant n'identifie pas d'incohérence, mais il s'avère que le signal présentait une erreur ; il a donc manqué en quelque sorte l'erreur dans le signal, c'est une Omission (O).

Dans le cadre de ce type d'analyses, deux mesures indépendantes l'une de l'autre sont prises en compte par la SDT : A' (sensibilité au signal) et β'' (biais de réponse du participant). Nous avons centré nos quatre études sur le paramètre A' , qui correspond à l'indice de sensibilité et mesure la facilité à discriminer les items correspondant au signal des items relatifs au bruit.

Ainsi si A' est proche de 1, cela indique une bonne discriminabilité du participant. Si la valeur de A' est proche de 0.5, elle indique une réponse au hasard et si elle est inférieure à 0.5, cela indique une sensibilité inverse.

Enfin, afin d'éviter les difficultés liées aux cas où le nombre de Détection Correctes (DC) ou de Fausses Alarmes (FA) sont proches de 0 ou de 1, et conformément à Hautus (1995), nous avons appliqué une correction à A' en vue d'obtenir une valeur souvent qualifiée de non-paramétrique :

loglinearAprime. Dès lors, la correction de A' s'obtient par l'ajout de 0.5 au nombre total de DC et de FA, afin d'éviter l'obtention de proportions extrêmes. C'est cette valeur qui apparaîtra dorénavant dans toutes nos études. Elle est calculée de la manière suivante :

$$\text{loglinearAprime} = 0.5 + (|H - F| * ((H - F)^2 + |H - F|) / 4 * (\max(H, F) - (H * F))), \text{ où } H = (0.5 + \text{nombre de DC}) / (1 + \text{nombre d'items « incohérents »}), \text{ et } F = (0.5 + \text{nombre de FA}) / (1 + \text{nombre d'items « cohérents »}).$$

4.2 Traitement statistique

Nous avons mené à terme une analyse des valeurs de loglinearAprime A' mesurant la sensibilité du participant (*Signal Detection Theory*, Stanislaw, Todorov, 1999) à travers des modèles de régression linéaire à effets mixtes avec les participants comme variable aléatoire. Nous présentons ci-dessous les variables indépendantes prises en compte :

- Groupe : ES (participants natifs hispanophones), FB (francophones de niveau B1-B2), FC (francophones de niveau C1-C2)
- Complexité : PC (phrases complexes), PS (phrases simples), MI (mots isolés)
- Patron accentuel-cible : oxyton (OX) ou paroxyton (PX). Le patron accentuel est une variable concomitante de la valeur morphologique (Pers 1, Pers 3), dans la mesure où les verbes à la première personne du présent sont nécessairement paroxytons et que ceux à la troisième personne du passé simple sont tous oxytons.
- Type d'erreur : Non erreur (correct) vs Erreur accentuelle morphologique (AC_MP) vs Erreur vocalique morphologique (VY_MP) vs Erreur vocalique lexicale (VY_LX).
- Type d'incohérence : lexicale (LX) ou morphologique (MP). LX n'existe que pour les erreurs vocaliques.
- Ainsi que toutes les interactions possibles entre ces variables.

Pour mener à bien nos analyses statistiques, nous avons utilisé Rstudio (version 3.6.1 (2019- 07-05)).

5. Résultats

Les résultats montrent des effets principaux sur la valeur de loglinearAprime du Groupe ($F(5.41658009566942, 202.685450) = 987.000326$,

$p= 0.000$), du Type_Erreur ($F(3.62198584779252, 110.896183)= 15.259300$, $p= 0.000$) et de la Complexité ($F(0.409015255998163, 15.305126)= 987.000326$, $p= 0.000$).

La variable Pers_Verb, qui fait référence à la Personne Verbale¹ n'est pas statistiquement significative ($F(0.0514464065706832, 3.850193)= 987.000326$, $p= 0.050$) mais elle est impliquée dans des interactions significatives.

5.1 Effet du GROUPE sur la mesure de sensibilité (loglinearAprime) en fonction du type d'erreur, de la complexité et de la personne verbale (Pers_Verb).

5.1.1 Post hoc de l'effet de la variable GROUPE

Les comparaisons post-hoc montrent que la sensibilité des hispanophones natifs (ES) (0.943 ± 0.014) est significativement supérieure ($p < .05$) à celle des francophones de niveau avancé (FC) (0.852 ± 0.014) et des francophones de niveau intermédiaire (FB) (0.697 ± 0.014) dans toutes les conditions. Par ailleurs, la sensibilité des francophones de niveau avancé (FC) (0.852 ± 0.014) est supérieure à celle des francophones de niveau intermédiaire (FB) (0.697 ± 0.014).

Concernant le type d'erreurs, pour les erreurs impliquant un accent morphologique (AC_MP), la sensibilité des hispanophones natifs (ES) (0.935 ± 0.016) est significativement supérieure à celle des francophones de niveau avancé (FC) (0.704 ± 0.016) et des francophones de niveau intermédiaire (FB) (0.553 ± 0.016) dans toutes les conditions. Par ailleurs, la sensibilité des FC (0.704 ± 0.016) est supérieure à celle des FB (0.553 ± 0.016).

En ce qui concerne les erreurs vocaliques lexicales (VY_LX), nous observons que les résultats des locuteurs hispanophones natifs (ES) (0.947 ± 0.016) et ceux des locuteurs francophones de niveau avancé (FC) (0.928 ± 0.016) sont meilleurs que ceux des locuteurs francophones de niveau intermédiaire (FB) (0.751 ± 0.016). En revanche, il n'existe pas de différences significatives entre les locuteurs hispanophones natifs (ES) et les locuteurs francophones de niveau avancé (FC).

¹ Il s'agit de la 1^{ère} du présent de l'indicatif ou de la 3^e du passé simple en espagnol, *lavo vs lavó*, par exemple.

Dans le cas de la détection des erreurs vocaliques morphologiques (VY_MP), les résultats des locuteurs hispanophones natifs (ES) (0.949 ± 0.016) et les locuteurs francophones de niveau avancé (FC) (0.924 ± 0.016) sont supérieurs à ceux des locuteurs francophones de niveau intermédiaire (FB) (0.786 ± 0.016). Il n'existe toutefois pas de différences significatives entre les locuteurs hispanophones natifs (EN) et les locuteurs francophones de niveau avancé (FC).

Afin d'illustrer la sensibilité des participants aux erreurs accentuelles morphologiques et aux erreurs vocaliques en fonction du groupe et du type d'erreur, nous proposons la figure 1 :

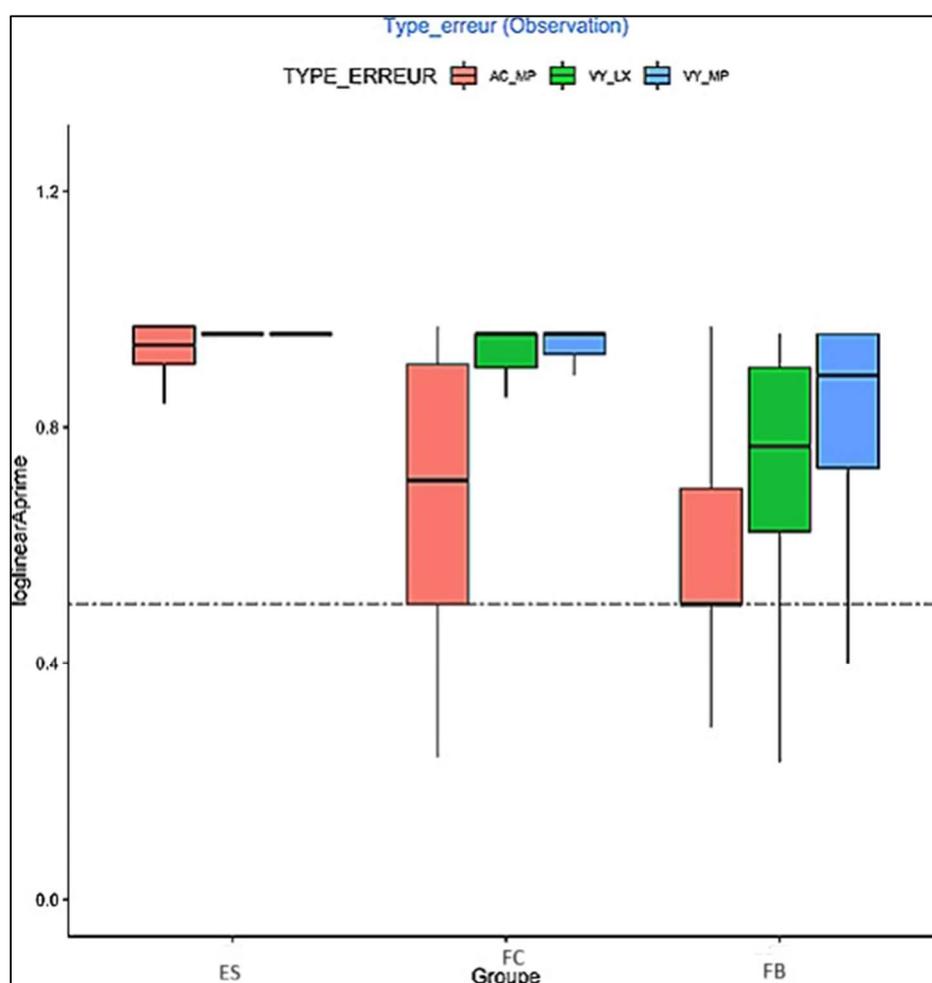


Figure 1 : Sensibilité des participants (*loglinearAprime*) en fonction du groupe et du type d'erreur.

Légende : ES : groupe contrôle hispanophones natifs, FC : francophones de niveau C1, FB : francophones de niveau B1, Type-Erreur (Erreurs possibles) : AC_MP : erreur d'accent morphologique, VY_LX : erreur de voyelle lexicale, VY_MP : erreur de voyelle morphologique.

5.2 Discussion

De manière générale et toutes variables confondues, il n'existe pas de différences significatives entre les groupes en ce qui concerne les erreurs vocaliques, qu'elles soient lexicales ou morphologiques. En revanche, la sensibilité aux erreurs accentuelles morphologiques est moindre par rapport aux deux types d'erreurs vocaliques.

Le groupe ES ne montre pas d'effet du type d'erreur (conformément à nos hypothèses), contrairement aux groupes de francophones. Il est intéressant de souligner que, parmi les francophones, la même tendance s'observe : il n'existe pas de différences significatives entre les erreurs vocaliques, mais, pour les deux groupes, la sensibilité aux erreurs accentuelles est moindre par rapport aux deux types d'erreur vocaliques.

L'absence de différences significatives entre les erreurs vocaliques (VY_LX et VY_MP) se répercute pour les trois niveaux de complexité considérés. En revanche, et cela pour toutes les complexités également, la sensibilité aux erreurs accentuelles est moindre par rapport aux deux types d'erreur vocaliques.

6. Conclusion

À la lumière des résultats de cette étude exploratoire, les francophones semblent bel et bien rencontrer davantage de difficultés lors de la détection des erreurs accentuelles (du moins, en ce qui concerne les items morphologiques) par rapport aux autres conditions de type segmental que nous leur avons proposées. Cette tâche de compréhension orale a permis de mettre en relief que la détection des erreurs accentuelles reste ardue pour les deux groupes de francophones, et particulièrement pour le groupe de niveau intermédiaire (où la médiane du groupe atteint le seuil plancher de non-sensibilité aux erreurs). Ces premiers résultats indiquent un degré certain de surdité accentuelle chez les francophones en compréhension orale et viennent confirmer les résultats obtenus dans la littérature sur des mots isolés.

Références bibliographiques

- ASTÉSANO, C., EL-YAGOUBI, R., AGUILERA, M., ESPESSER, R., Processing of the initial accent by French listeners: A mismatch negativity investigation, *Architectures and Mechanisms for Language Processing (AMLaP 2013)*, Marseille, 2013.
- BAQUÉ, L., ESTRADA, M., DAOUSSI, S., *Cognipros Corpus (morphological stress)*, 2016.
- BOERSMA, P., WEENINK, D., *Praat: Doing phonetics by computer* (Version 6.4.21) [Computer software], 2024, <http://www.praat.org/>
- DUPOUX, E., PALLIER, C., SEBASTIÁN, N., MEHLER, J., A destressing “deafness” in French? *JOURNAL OF MEMORY AND LANGUAGE*, 1997, **36**, 406-421. <https://pdfs.semanticscholar.org/0c8f/f9ce3660dac2d4aa58ebb89b390a5ea4f0c0.pdf>
- DUPOUX, E., PEPERKAMP, S., SEBASTIÁN-GALLÉS, N., A robust method to study stress “deafness”, *THE JOURNAL OF THE ACOUSTICAL SOCIETY OF AMERICA*, 2001, **110(3)**, 1606-1618, <https://doi.org/10.1121/1.1380437>
- DUPOUX, E., PEPERKAMP, S., SEBASTIÁN-GALLÉS, N., Limits on bilingualism revisited: Stress “deafness” in simultaneous French-Spanish bilinguals, *COGNITION*, 2008, **106(2)**, 682-706, <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.04.001>
- DUPOUX, E., SEBASTIÁN-GALLÉS, N., NAVARRETE, E., PEPERKAMP, S., Persistent stress “deafness”: The case of French learners of Spanish, *COGNITION*, 2008, **106(2)**, 682-706, <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.04.001>
- DUPOUX, E., Phonological “deafness”: Summary of research, *Laboratoire de Sciences Cognitives et Psycholinguistique*, 2010, http://www.lscp.net/persons/dupoux/presentation/Dupoux_summary_phonological_deafnesses.pdf
- HAUTUS, M. J., Corrections for extreme proportions and their biasing effects on estimated values of d', *BEHAVIOR RESEARCH METHODS, INSTRUMENTS & COMPUTERS*, 1995, **27(1)**, 46-51, <https://doi.org/10.3758/BF03203619>
- MÉNÉTREY, P., SCHWAB, S., Labguistic: A web platform to design and run speech perception experiments, in (ed.) *Fonética Experimental, Educación Superior e Investigación. Adquisición y Aprendizaje de Lenguas/Español como Lengua Extranjera*, Madrid, Arco Libros, Vol. 1, 2014, 543-556.
- MICHAUX, M.-C., La perception de l'accent lexical néerlandais par les apprenants francophones. *LANGAGES*, 2016, **202(2)**, 47-74, <https://doi.org/10.3917/lang.202.0047>
- RSTUDIO TEAM, *RStudio: Integrated development for R* (Version 3.6.1), 2020, RStudio, PBC. <http://www.rstudio.com/>
- SCHWAB, S., LLISTERRI, J., Are French speakers able to learn to perceive lexical stress contrasts? In *Proceedings of the 17th International Congress of Phonetic Sciences (ICPhS 2011)*, 2011, 1774-1777.
- STANISLAW, H., TODOROV, N., Calculation of Signal Detection Theory measures, *BEHAVIOR RESEARCH METHODS, INSTRUMENTS, & COMPUTERS*, 1999, **31(1)**, 137-149, <https://doi.org/10.3758/BF03207704>

Syrine DAOUSSI est enseignante-chercheuse à l'Université de Grenade (Espagne). Elle a obtenu son doctorat en 2021 à l'Universitat Autònoma de Barcelona avec une thèse en phonétique acoustique sur la « surdité accentuelle » des francophones et leurs effets en perception et production de la parole en espagnol L2 dans le cadre du projet COGNIPROS (FFI2013-40419-P), dont les porteurs sont L. Baqué et M. Estrada.

Elle fait actuellement partie du projet PROGES-L2 (PROsody and GESTures) en collaboration avec l'Université Paris VIII (porteur : Fabián Santiago) et l'Université de Toulouse Le Mirail (Charlotte Alazard), qui vise à étudier l'impact des gestes sur l'acquisition des traits suprasegmentaux en français L2, en prenant compte des apports de la méthode de correction phonétique Verbo-Tonale.

Ses domaines de recherche sont l'acquisition de la prosodie du Français Langue Étrangère ainsi que la didactique de la phonétique française, aussi bien dans sa dimension phonique que gestuelle.

Análisis de la gramaticalización de la partícula LE en chino mandarín

Tianhe NIU

<https://orcid.org/número 0000-0003-2907-783X>; th1104@hotmail.com
Universidad de Wuhan (CHINA)



© de la autora

Cita recomendada: NIU, T. (2024), Análisis de la gramaticalización de la partícula LE en chino mandarín, *Langue(s) & Parole*, 9, 25-44, <https://doi.org/10.5565/rev/languesparole.138>

Resumen

La partícula LE constituye una de las partículas más utilizadas en chino mandarín y una de las más estudiadas en la literatura lingüística si bien su descripción no suscita consenso entre los investigadores que la han analizado. De ahí que no resulte casual que en la enseñanza-aprendizaje del chino como lengua extranjera, LE sea también uno de los mayores escollos para los aprendientes. La presente contribución se plantea analizar dicha partícula centrándose en el proceso de gramaticalización que ha sufrido en diacronía, en particular en el proceso de cliticización, por el cual LE, cuyo origen se remonta a un lexema, dotado, por consiguiente, de autonomía formal y semántica, se ha convertido en un mero apéndice, fuertemente dependiente desde el punto de vista sintagmático.

Palabras clave: LE, gramaticalización, desemantización, cliticización, erosión fónica

Résumé

La particule LE constitue l'une des particules les plus utilisées en chinois mandarin et l'une des plus analysées dans la littérature linguistique, mais il n'existe pas pour autant de consensus parmi les chercheurs qui s'en sont occupés en ce qui concerne la description de ladite particule. Cela n'est donc pas un hasard que, dans l'enseignement-apprentissage du chinois comme langue étrangère, LE constitue également un écueil d'envergure pour les apprenants. Dans la présente contribution, on analysera cette particule, en particulier le processus de grammaticalisation qu'elle a subi en diachronie, tout spécialement le processus de cliticisation, par lequel LE, dont l'origine remonte à un lexème, doué, par conséquent, d'autonomie formelle et sémantique, est devenu un simple appendice, fortement dépendant du point de vue syntagmatique.

Mots clé : LE, grammaticalisation, désémantisation, cliticisation, érosion phonique

Abstract

The particle LE is one of the most used particles in Mandarin Chinese and one of the most studied in the linguistic literature, although its description does not generate consensus among the researchers. Hence, it is no coincidence that in the teaching-learning of Chinese as a foreign language, LE is also one of the biggest obstacles for learners. The present contribution aims to analyze the particle LE by focusing on the grammaticalization process that it has suffered in diachrony, particularly in the cliticization process, by which LE, whose origin goes back to a lexeme, therefore, endowed with formal autonomy and semantics, has become a mere appendix, strongly dependent from the syntagmatic point of view.

Key Words: LE, grammaticalization, desemantization, cliticization, phonetic erosion

Resum

La partícula LE constitueix una de les partícules més utilitzades en xinès mandarí i una de les més estudiades en la literatura lingüística per bé que la seva descripció no suscita consens entre els investigadors que l'han analitzat. No resulta doncs casual que, en l'ensenyament-aprenentatge del xinès com a llengua estrangera, LE sigui també un dels esculls més importants per als aprenents. Aquesta contribució es planteja analitzar aquesta partícula centrant-se en el procés de gramaticalització que ha sofert en diacronia, en particular en el procés de cliticització, pel qual LE, l'origen del qual es remunta a un lexema, dotat, per tant, d'autonomia formal i semàntica, ha esdevingut un mer apèndix, fortament dependent des del punt de vista sintagmàtic.

Paraules clau: LE, gramaticalització, desemantització, cliticització, erosió fònica.

Introducción

Al tratarse de una de las partículas que se usan con mayor frecuencia, pero cuyo uso plantea no pocos problemas, son muchos los lingüistas que han analizado la partícula LE desde diferentes puntos de vista. Así, en algunos estudios, se considera que LE recubre dos tipos de partículas, a modo de homónimos: una más integrada sintácticamente, que operaría como satélite del verbo, lo que se ha dado en llamar “LE verbal”, y otra cuyo ámbito de actuación se situaría en el conjunto del enunciado, denominada “LE oracional”. Sin embargo, no existe consenso a este respecto por cuanto no faltan los estudios en los que se considera que, pese a las diferencias sintácticas, LE remite a una única categoría.

Entre las investigaciones en las que se alude a dos partículas destaca el estudio pionero sobre LE, representado por Chao (1968), que ofrece un

análisis exhaustivo sobre esa partícula en su obra, considerada el primer estudio fundamental e integral sobre la gramática del chino. Según este autor, existen dos tipos de LE: la partícula verbal LE, que se suele marcar como partícula verbal le_1 o *-le*; y la partícula oracional LE, que se suele marcar como le_2 o *le* (Chao, 1968, 692). Chao (1968, 798-800) identificó así 7 usos diferentes de LE que expresan:

1. La incoatividad, este es, el inicio de una acción: 糟了, 下雨了。 *Too bad, it's raining¹*.
2. Una orden en respuesta a una nueva situación: 吃饭了! *Let's eat now*.
3. Nuevos elementos en un relato: 后来天就晴了。 *And then the weather cleared*.
4. Un evento aislado en el pasado: 那天我也去听了。 *That day, I went to listen, too*.
5. Una acción completada desde el presente: 我今儿早晨写了三封信。 *I have written three letters this morning*.
6. Una cláusula de consecuencia de una situación indicada: 你一摁门铃, 他就来开门了。 *As soon as you ring the doorbell, he will come and open the door*.
7. Una obviedad: 这个你当然懂了! *This you understand, of course!* /再好没有了。 *Nothing can be better than that!*

Aunque algo incompleto, Chao (1968) ofrece un punto de partida operativo para los estudios posteriores, en los cuales se ha adoptado el concepto de “*cambio de estado*” [cf. Chang (1986), Li (1990) y Sybesma (1999)]. Sin embargo, la teoría de Chao (1968) sobre la existencia de dos tipos de LE, uno que operaría en el ámbito verbal y otro, en el oracional, no suscita el consenso entre los autores que se han ocupado del estudio de esta partícula. Algunas investigaciones optan por considerar que se trata de una única partícula frente a aquellas que sostienen que se trata de dos partículas distintas.²

A diferencia de Chao (1968), Thompson (1968) consideró que LE constituye una única partícula cuya función consiste en marcar el límite de un evento. Esta tesis es corroborada por autores posteriores como Huang (1988) y Huang, Davis (1989).

¹ Los ejemplos, así como su traducción al inglés, son de Chao (1968).

² Los autores que creen que LE representa dos morfemas utilizan *-le* para indicar la partícula verbal *-le* y *le* para la partícula oracional *le*.

Otros autores apuntan a la unicidad de LE aunque varían las funciones que asocian a dicha partícula. Así, para Shi (1990) LE indica la anterioridad relativa a la situación que se predica, mientras que Chang (2001) sostiene que los valores de LE dependen de su ubicación con respecto al núcleo verbal:

When the marker le is placed closer to the verb, it takes the action scope (i.e., the aspectual focus is on the extensional situation), but when it is placed farther away from the verb in the postsentential position, it takes the result-state scope (i.e., the post-culminative situation). However, if both verbal le and sentential le are placed in a sentence, the given sentence has the aspectual scope over both the action and the result-state (Chang, 2001, 88).

Spanos aplicó un análisis pragmático sobre LE y concluyó que la estructura de LE “*involve a change concerning the realization of some particular action, process, quality, or state of affairs*” (Spanos, 1979, 73). Es decir, si el cambio afecta a la configuración semántica del verbo, se trata de la partícula verbal *-le*; si afecta todo el enunciado, es la oracional *le*. Huang (1988) y Huang and Davis (1989) también comentaron que LE marca el límite del evento.

En cambio, en línea con lo defendido por Chao (1968), otros autores sostienen que existen dos partículas LE (una verbal y otra oracional). Así, Spanos (1979), Li, Thompson (1981) así como Chang (1986), van den Berg (1989), Bisang, Sonaiya (1997) y Liu (2002), señalan que LE puede operar como “sufijo” verbal aspectual o como partícula al final del enunciado.

De ahí que no resulte casual que en la enseñanza-aprendizaje del chino como lengua extranjera, LE sea uno de los mayores escollos para los aprendientes. A continuación, se plantea analizar dicha partícula centrándose en el proceso de gramaticalización que ha sufrido en diacronía, en particular en el proceso de cliticización, por el cual LE, cuyo origen se remonta a un lexema, dotado, por consiguiente, de autonomía formal y semántica, se ha convertido en un mero apéndice, fuertemente dependiente desde el punto de vista sintagmático.

1. El proceso de gramaticalización

El proceso de gramaticalización es el cambio paulatino que se da cuando una unidad léxica se convierte en gramatical o una unidad gramatical adquiere un estatus todavía más gramatical. El término

“gramaticalización” se debe a A. Meillet (1912, 131), quien en su artículo *L'évolution des formes grammaticales*, analizó la creación de la negación en francés conformada por una doble partícula, la primera directamente heredada del latín y la segunda creada por la lengua francesa en el transcurso de su evolución.

El lingüista francés observó así que esa segunda partícula provenía de sustantivos del francés antiguo que designaban “pequeñas cantidades”: *pas* (“paso”, esto es, distancia recorrida avanzando una pierna), *point* (“punto”, que remitía a una superficie muy pequeña), *goutte* (“gota”, esto es, una cantidad mínima de líquido) y finalmente *mie* (“miga”, que remitía a una cantidad mínima de alimento sólido).

Inicialmente esos sustantivos se añadieron a sendos verbos (a modo de falsos complementos de objeto directo) con los que mantenían relaciones semánticas congruentes (cf. *Je ne mange mie, je ne bois goutte, je ne vois point, je ne marche pas*) para expresar una negación más categórica, expresiva o afectiva que la llamada “negación simple”.

Con el tiempo, esas partículas, inicialmente empleadas con verbos con los que mantenían cierta congruencia semántica, vieron cómo su uso se fue extendiendo (primero de modo opcional y luego de manera obligatoria) con verbos que ya no significaban un desplazamiento (para *pas*), el acto de comer (*mie*), de beber (*goutte*) o de ver (*point*). Esta generalización del empleo de la segunda partícula con verbos ajenos a los campos semánticos inicialmente implicados ponía de manifiesto que el hablante ya no asociaba esa segunda parte de la negación con el sentido original de los lexemas de partida.

Paulatinamente, como es sabido, el paradigma de la negación en francés se ha reducido (de los cuatro miembros iniciales, solo dos han subsistido, *pas*, y como variante diatópica o de registro de lengua, *point*) y el proceso de gramaticalización ha sido tan avanzado que, en la actualidad, la única partícula requerida para la negación en francés, cuando menos en la lengua oral, es precisamente la que proviene de los antiguos lexemas, de modo que aquella tomada del latín, *ne*, por su carácter átono, tiende a desaparecer en la lengua hablada.

El análisis de Meillet de la recreación del sistema de la negación en francés ejemplifica los fenómenos concomitantes al proceso de gramaticalización:

- a) se trata de un fenómeno eminentemente diacrónico, aunque no faltan los casos de procesos de gramaticalización en sincronía;
 - b) se produce un proceso de desemantización, i.e., de vaciamiento progresivo del sentido léxico original;
 - c) la desemantización tiene una manifestación icónica en el plano fónico que consiste en una erosión fónica del elemento gramaticalizado;
 - d) la gramaticalización no solo supone la creación de nuevos elementos gramaticales, sino que altera profundamente todo el sistema de la lengua.
- a) La creación de la negación en francés se produjo en diacronía. Otro ejemplo paradigmático lo constituye el futuro en las lenguas románicas, que no se ha derivado del futuro del latín clásico sino de una etapa intermedia del latín vulgar en la que predominaba la modalidad deóntica (esto es, de obligación): *amar-be* (literalmente “he de amar), *j’aimer-ai* (“j’ai à aimer”), entre otros. Este último caso ilustra el proceso por el cual un elemento inicialmente gramatical (un auxiliar modal) se convierte en más gramatical al pasar a constituir un sufijo flexivo temporal (el de futuro).

No faltan, con todo, los casos en los que la gramaticalización tiene una manifestación sincrónica, como es el caso de los distintos usos del verbo “ir”, con su significado inicial de desplazamiento [ejemplo (8)] y en su empleo como auxiliar [ejemplo (11)]. Entre ambos extremos, se sitúan los ejemplos (9) y (10), en los que, según la situación, el verbo puede remitir a un desplazamiento en el espacio o a la intención de acometer una determinada acción:

8. *Voy a Pekín.*

9. *Voy a comprar el pan.*

10. *Voy a mirar la tele.*

11. *Voy a pensar en lo que me has dicho.*

- b) Para que un elemento inicialmente léxico pueda asumir una función gramatical y, por ende, pueda utilizarse en contextos más diversos que los compatibles con su sentido inicial, debe sufrir un proceso de desemantización, esto es, de pérdida gradual de su significado de

partida. Así, si bien la incorporación de la segunda parte de la negación con ciertos verbos en francés, se podía explicar inicialmente porque esa segunda parte de la negación pertenecía a campos semánticos afines a los de los verbos a los que se adjuntaba, la extensión generalizada con cualquier tipo de verbo pone de manifiesto que esos sustantivos originales habían perdido gran parte de su significado primero, esto es, para que en francés *pas* se pudiera posponer a *je ne mange*, ningún locutor de la lengua, en ese estadio de evolución del sistema, debía poder relacionar la segunda parte de la negación con la distancia espacial recorrida con un paso.

- c) El proceso de vaciamiento semántico inherente al proceso de gramaticalización va acompañado de una progresiva pérdida de sustancia fónica, esto es, de un proceso de erosión fónica. Así, los llamados elementos gramaticalizados suelen estar desprovistos de acento (piénsese, por ejemplo, en el caso de los auxiliares) y se caracterizan igualmente por una relajación en la articulación, que se pone de manifiesto en la omisión de ciertos sonidos vocálicos o la pronunciación menos nítida de ciertos sonidos consonánticos. En chino, las palabras gramaticalizadas no poseen tono, tal y como se entiende este concepto en las llamadas “lenguas tonales” como es el caso del chino. Esa doble dimensión, desemantización y erosión fónica, pone de manifiesto que el proceso de gramaticalización es un fenómeno holístico que tiene una manifestación icónica entre forma y significado: a menor sustancia semántica, menor consistencia fónica.
- d) Contrariamente a la analogía, por la que se crean nuevas formas a partir de estructuras ya existentes y que, por tanto, tiene un carácter conservador, el proceso de gramaticalización supone una reorganización de todo el sistema. Así, por ejemplo, cuando *pas* dejó de considerarse una negación expresiva, más categórica y contundente, la lengua francesa creó la forma *pas du tout* para suplir las carencias de afectividad de la forma gramaticalizada.

Desde el estudio pionero de Meillet, muchas han sido las investigaciones dedicadas al proceso de gramaticalización, en cuyo estudio se han expuesto enfoques, si no divergentes, cuando menos con matices diferentes. Así, para algunos autores, la gramaticalización acarrea una

pérdida de contenido léxico, por cuanto el significado se convierte en más abstracto o gramatical (Heine, Reh, 1984, 15; Lehmann, 1985, 307; Langacker, 1990, 135). Otros autores consideran, en cambio, que en la gramaticalización se da una redistribución o cambio del significado léxico durante el proceso de gramaticalización en lugar de una pérdida (Traugott, König, 1991, 212; Hopper, Traugott, 1993, 88, 96-100) y que la generalización de significado de las palabras o unidades permite que éstas se apliquen a contextos que anteriormente les estaban vedados.

En chino, por ejemplo: la partícula GUO, según el *Diccionario de Chino Contemporáneo* (el diccionario de referencia del mandarín estándar), es polisémica. Se pueden mencionar así los significados siguientes:

a) **Verbo [guò].**

- (i) Trasladar de un sitio a otro, o de un punto temporal a otro: 过桥 (~ puente), 过河 (~ río), 过节 (~ fiesta).
- (ii) Trasladar una cosa de una parte a otra: 过户 (~ propiedad).
- (iii) Pasar el objeto atravesando un medio: 过水 (~ agua).
- (iv) Ver (con los ojos) y recordar (con la cabeza): 过脑 (~ cabeza)
- (v) Sobrepasar: 过期 (~ período - caducado).

b) **Sustantivo [guò].** Error o fallo: 改过 (corregir ~)

c) **Adverbio [guò].** Demasiado (sobrepasar un límite o estándar acordado): 过热 (~ caliente), 过长 (~ largo).

d) **Partícula [guo].** Marca el aspecto de una acción que ocurrió en el pasado y que ya no continúa.

A partir de la palabra léxica GUO [guò] como verbo, se han derivado varios significados semánticamente relacionados. Así, progresivamente, el sentido original de “trasladar” no solo se refiere a un movimiento físico, sino que se aplica también por abstracción y metaforización a conceptos en los que no hay desplazamiento espacial. Por otra parte, cuando se usa como partícula, el tono se reduce y la pronunciación tiene menos intensidad que en su empleo como palabra léxica. Por consiguiente, se produce, de manera icónica, una reducción semántica y en paralelo, una erosión fónica y una mayor dependencia del vocablo con respecto al contexto circundante. Como señalan Bybee, Perkins, Pagliuca (1994, 7):

Parallel to the growing phonological dependence on surrounding material is a growing semantic dependence on surrounding material. As the gram loses more

and more of its original semantic content, its interpretation is more and more dependent on the meaning contained in the context, and it eventually is affected by this context.

Esa erosión fónica, esa falta de autonomía con respecto al resto de la cadena hablada de los elementos gramaticalizados, los hace igualmente más dependientes de otros elementos lingüísticos (Bybee, Perkins, Pagliuca, 1994, 110) al tiempo que su significado más abstracto los hace aptos a aparecer en un mayor número de contextos (Bybee, Perkins, Pagliuca, 1994, 8). Así, la partícula aspectual LE puede modificar en principio cualquier acción indicando el aspecto terminativo.

Por lo que respecta a los factores que motivan la gramaticalización, para Hopper, Traugott (1993, 68):

meaning changes and the cognitive strategies that motivate them are central in the early stages of grammaticalization and are crucially linked to expressivity. Furthermore, the meaning changes are initially pragmatic and associative, arising in the context of the flow of speech. At later stages, as grammaticalization continues and forms become routinized, meaning loss or 'bleaching' typically occurs, but even so, older meanings may still continue to constrain newer, 'emptier' ones.

En la etapa inicial de gramaticalización, la metáfora es uno de los procesos más característicos de la redistribución o del cambio semántico (Claudi, Heine, 1986; Sweetser, 1990). En su proceso de traslación de un sentido básico que suele ser concreto a algo más abstracto, se diluyen los límites entre distintos ámbitos conceptuales (Hopper, Traugott, 1993, 77). Aunque tradicionalmente se ha considerado que constituye un elemento semántico, según Levinson (1983), Sperber, Wilson (1986) y Green (1989), sería más adecuado considerar la metáfora como un fenómeno pragmático debido a su uso comunicativo. Por ejemplo, en español, el enunciado “*Es un trozo de pan*” es literalmente falso, pero si se toma en cuenta su sentido en la implicación conversacional, no lo es. Bybee, Pagliuca (1985, 75) fueron mucho más lejos al afirmar que la metáfora no solo motiva el cambio semántico, sino que también motiva fuertemente la gramaticalización en su etapa inicial de modo que estos autores sugieren “... *that human language users have a natural propensity for making metaphorical extensions that lead to the increased use of certain items*”.

Otro motor del cambio semántico inherente al proceso de gramaticalización es la metonimia (Traugott, König, 1991; Heine, Claudi,

Hünnemeyer, 1991), tipo de cambio semántico asociativo que se da en la continuidad de contextos lingüísticos (Hopper, Traugott, 1993, 81). En comparación con la metáfora, que constituye una transferencia semántica por una percepción de sentido semejante que es analógica e icónica, la metonimia se refiere a una transferencia semántica por la continuidad y la indexicalidad (Anttila, 1989 [1972], 141-142). Para Hopper, Traugott (1993, 82), la metáfora opera en todo el ámbito conceptual mientras que la metonimia funciona en los componentes (morfo-)sintácticos interdependientes.

Estos dos procesos no son excluyentes sino complementarios. Los significados se derivarían del léxico original de una manera o de otra, por lo cual, los cambios semánticos en la gramaticalización no son arbitrarios. Por otro lado, al tratarse de un proceso de cambio de significado, no se daría una pérdida de significado súbita durante el proceso de gramaticalización (Hopper, Traugott, 1993, 89), que es un proceso gradual y progresivo.

2. El proceso de gramaticalización de LE

En su obra *TóngYuē* (《僮约》), Wang Bao (59 A. C.), señaló que 了 (liǎo) significa “acabar o terminar”³, puesto que había comprobado que bajo la Dinastía de Han Este (25-220 A. C.), se había utilizado para expresar un sentido de finalización. Pero en aquella época, 了 (liǎo) era un verbo sin ninguna función como partícula. Posteriormente hasta las Dinastías Meridionales y Septentrionales (o Dinastías del Sur y del Norte, 220-581 A. C.), se utilizó junto con otros verbos, tales como 已 (yǐ) o 毕 (bì), para expresar el sentido de “acabar”, y empezó a aparecer detrás del verbo en la secuencia V(O) + completiva para indicar que la situación indicada por el verbo se había completado.

Paulatinamente, durante la Dinastía Tang (618-907 A. C.), 了 (liǎo) fue sustituyendo gradualmente otros verbos que cumplían con la misma función y se convirtió en el completivo más usado en aquella época. Surgió así la estructura V(O) liǎo (Cao, 1987, 11; J. Liu, Jiang, Bai, Cao, 1992, 111-112). Aunque su función como verbo independiente (了 [liǎo]), se había perdido por la aparición de la estructura V(O) liǎo, todavía mantenía

³ Texto original: 了，訖也

su significado léxico. Sin embargo, según Thompson (1968) y Huang, Davis (1989), tesis que también comparten van den Berg, Guo (2006), 了 (*liǎo*) con el sentido de “acabar”, que marcaba una interrupción o frontera en la línea del evento o la secuencia del evento, no podía marcar el fin del evento mismo porque no era aplicable al final de enunciado.

Tras un lento proceso de gramaticalización de 了 (*liǎo*) durante la Dinastía Tang, además de empezar a aparecer con situaciones estativas, la partícula también se utilizó al final del discurso, lo cual se considera un cambio significativo que finalmente desemboca en el empleo de la partícula LE⁴ en chino moderno (Van den Berg, Guo, 2006). Este completivo 了 (*liǎo*) había sido utilizado con mucha frecuencia en las situaciones estativas en Bianwen, una forma popular de literatura con prosas alternativas y partes rítmicas para las recitaciones y canciones (en general, se trata de temas relacionados con el budismo) gracias al auge de la religión budista durante la Dinastía Tang (Sun, 1996, 4).

En la tabla que ofrece Shi (1989), este autor señala que entre las 18 fichas de 了 (*liǎo*) en las oraciones principales, 6 son identificadas para predicar estados, lo que representa un porcentaje del 33% de todos los usos de 了 (*liǎo*) en las oraciones estudiadas. Por ejemplo:

12. 直待 女男 安健 了, 阿娘 方 始 不 忧愁⁵

Hasta mujer-hombre seguro-sano **liao**, madre luego empezar no preocuparse

La madre no se preocupará mientras los niños estén bien.

13. 长者 身心 欢喜 了, 持 其 宝盖 诣 如来⁶

Mayores cuerpo-corazón feliz **liao**, coger su parasol visitar Buda

Cuando los mayores estén contentos en su cuerpo y su mente, cogerán su parasol para visitar al Buda.

En estos dos ejemplos, 了 (*liǎo*) no indica la finalización o que la acción se haya completado sino que se refiere a la actualización de una situación: estar bien o estar feliz, que según van den Berg, Guo (2006, 89),

⁴ Pronunciada *liǎo* en esa época.

⁵ 《敦煌变文集》, Textos de Bianwen de Dunhuang, No.691.

⁶ 《维摩经押座文》, Sutra de Weimo.

es un paso significativo en el proceso de evolución de 了 (*liǎo*) hacia la partícula, porque, en este grado de gramaticalización, LE no sólo está relacionado con los eventos, sino que también puede marcar las situaciones estativas, en las cuales 了 (*liǎo*) ha perdido el sentido léxico de “acabar” y cumple la función de marcar una desviación de la normalidad anterior, esto es, un cambio de estado.

La etapa de la Dinastía Tang fue una época crucial para la gramaticalización de LE, porque, al margen del uso en las situaciones estativas, simultáneamente, empezó a aparecer en final de enunciado con o sin la partícula 也 (*yě*), que expresa afirmación. Por ejemplo:

14. 便道：“我会佛法了也。”

luego decir yo saber Buda-ley liao ye

Luego dice: “sé la filosofía de Buda.”

15. 男女成长，需为婚姻了⁷

hombre-mujer crecer, necesitar ser matrimonio liao

Los niños ya son mayores de edad, ya pueden casarse.

Estos ejemplos muestran que 了 (*liǎo*) no sólo podía marcar una interrupción o frontera en la línea del evento o la secuencia del evento, sino también el fin del evento (Van den Berg, Guo, 2006, 91) gracias a la relajación de restricción de los usos de 了 (*liǎo*), lo cual fue muy similar a como se aplica la partícula LE hoy día.

La combinación de 了 (*liǎo*) y 也 (*yě*) que aparece en final de enunciado es crucial para el proceso de desarrollo de la partícula LE moderna. Liu (1985, 130-132) examinó los usos de 了 (*liǎo*) en *Zǔ Táng Jí* (祖堂集, 952 A.C)⁸ y analizó todos los usos de 了 (*liǎo*) que aparecían en tres modelos: VP *liǎo* VP, VP *liǎo*, y VP *liǎo yě*.

⁷Texto de Bianwen.

⁸《祖堂集》(Antología del Hall Patriarcal) son los textos de Zen (Chan) más antiguos que existen, compilados por dos monjes budistas, Jin y Jun en 952 A. C., que se consideran de especial importancia para el estudio diacrónico del chino por tratarse de una buena anotación del estudio del dialecto septentrional en el siglo X.

16. VP liǎo VP

和尚 见 了 云...

monje ver liao decir

El monje lo vio y dijo...

17. VP liǎo

“过 江 了”，向 行者 说。

cruzar río liao , hacia viajero decir

“A cruzar el río,” dijo al viajero.

18. VP liǎo yě

对 曰： 共 和尚 商量 了也。

contestar decir con monje discutir liao ye

Contestó: “Ya ha discutido con el monje”.

A partir de esos ejemplos, Liu concluyó que *le* verbal en chino moderno se relaciona con el uso de 了 (*liǎo*) como en el caso (i) y (ii), en los que no estaba en final de enunciado, mientras que el *le* oracional se relaciona con el caso (iii), en el que estaba al final de la oración. Esta observación de Liu se ha visto confirmada por la existencia del equivalente de la partícula moderna de LE en algunos dialectos septentrionales, en los cuales la forma fonológica es una combinación de 了 (*liǎo*) y 也 (*yě*) (Van den Berg, Guo, 2006, 92).

Posteriormente Liu y Van den Berg, Guo (*op. cit.*) indican que la estructura de V(O) 了 (*liǎo*) 也 (*yě*) constituyó el ámbito desde el cual se desarrolló la partícula LE en su estado actual. Cuando 了 (*liǎo*) se utilizaba en un enunciado suficientemente largo, podía aparecer al final, lo cual acarreó la sustitución de 也 (*yě*) o la fusión con 也 (*yě*). Aunque en la misma forma 了 (*liǎo*) no siempre aparecía seguido por 也 (*yě*), se cree que la combinación de 了 (*liǎo*) y 也 (*yě*) es crucial en el proceso de la gramaticalización de LE (Liu, Van den Berg, Guo, *op. cit.*, 92):

It was ye, which was discourse-final, that helped liao to occur in and hold on to the discourse-final position; and it was also ye, an assertive marker, that incorporated an assertive force into the particle, which is missing in the lexical meaning of the verb liao.

En la época de la Dinastía Song Septentrional (960-1127), el aspecto perfectivo de LE empezó a aparecer entre el V y el O, lo que dio como resultado el modelo V – *liǎo* O *yě*⁹. Sin embargo, este modelo sólo se daba en las expresiones con verbos transitivos. En el caso de las expresiones con verbos intransitivos o con adjetivos, la estructura V – *liǎo* O *yě* no aparecía. Durante la Dinastía Song Meridional (1127-1279), cuando se halló el libro *Zhūzǐ Yǔlèi*¹⁰, LE se usaba en los enunciados con varias estructuras gramaticales, que eran comparables a las estructuras donde aparece LE en su uso contemporáneo. Por otra parte, los modelos V- *liǎo* O *liǎo* aparecieron en esta misma época, lo que marcó la culminación del desarrollo de LE (Cao, 1987, 13).

En las oraciones que coincidían con el modelo V – *liǎo* O *yě*, 了 (*liǎo*) siguió apareciendo en final de oración seguido por 也 (*yě*), y su función para marcar el final del enunciado como partícula se fue reforzando poco a poco. Cuando el uso de 了 (*liǎo*) en las situaciones estativas se combinaba con su posición al final del enunciado, su función incluía afirmar un nuevo estado de un asunto, y de ese modo, coincidía con la función de 也 (*yě*), por lo cual, 了 (*liǎo*) llegó a asociarse con la expresión de una modificación de situación (Cao, 1987)¹¹. Gradualmente, 了 (*liǎo*) sustituyó a 也 (*yě*), o se fusionó él en algunas regiones del norte, un proceso que duró cientos años.

Van den Berg, Guo (2006) también analizaron los textos de *Ponyok Nogoltae* (c. 1510)¹² y concluyeron que durante la época de la Dinastía Ming (1368-1644), 了 (*liǎo*), 也 (*yě*) y la estructura combinada 了也 (*liǎo yě*) se

⁹ “It is possible that the movement also resulted in the pattern V-le O *leye* considering *leye* has already acquired some function of *le* by that time. The two patterns could have co-existed for some time until they finally became V-le O *le*. However, we have no evidence to substantiate the hypothesis as sources available for vernacular Chinese in Song are mainly from the southern dialect regions. The earliest examples of V-le O *leye* we know are from *Xixiangji* (Romance of the Western Chamber) in Yuan (1279-1368),” Van den Berg, Guo (2006, 266).

¹⁰ *Zhūzǐ Yǔlèi*, 《朱子语类》, una recopilación de la conversación del Master Zhu Xi, un eminente erudito del neo-confucianismo.

¹¹ De acuerdo con Cao (1987, 14), *yě* se usaba con las situaciones estativas en chino antiguo y empezó a utilizarse con las situaciones modificadas después de la época de la Dinastía Wèi y Jin (220-439).

¹² *Ponyok Nogoltae*, 《老乞大》, es el manual didáctico de chino específicamente destinado a coreanos. Utiliza el dialecto pekinés de esa época como el estándar fonético y emplea diálogos de la época final de la Dinastía Yuan (1271-1368) y los principios de la Dinastía Ming (1368-1644). Ha sido editado y publicado varias veces a lo largo de cientos de años y se considera una referencia para estudiar la evolución diacrónica del chino.

usaban casi indistintamente en contextos similares, aunque tanto el verbo 了 (liǎo) como la frase 了 (liǎo) habían evolucionado por completo.

Habida cuenta de la proliferación de ese uso en la época de la Dinastía Ming, se llegó a la conclusión de que la transición de LE estaba llegando a su última fase y 也 (yě) estaba a punto de desaparecer. Cuando *Chóngkān Lǎoqǐdà*, una nueva edición de *Ponyok Nogoltae* (c.1510) fue publicado en 1795, la secuencia de 了也 (liǎo yě) se sustituyó por 了 (le). Por otra parte, en esta nueva edición, salvo en un caso de V- liǎo O yě, todas las ocurrencias de 也 (yě) habían sido sustituidas por liǎo/le, o habían desaparecido por completo (Van den Berg, Guo, 2006, 95).

En la historia de la lengua china se asume que entre la época de la Dinastía Tang y la de Ming, 也 (yě), 了也 (liǎo yě) y 了 (liǎo) coexistieron hasta que poco a poco las últimas dos formas sustituyeron por completo a 也 (yě). Sin embargo, se han observado diferencias en esa evolución en variantes diatópicas del chino, que pueden deberse a la influencia del dialecto local. Por ejemplo, en algunos dialectos del norte, el valor fonológico cognado del mandarín LE fue la reducción de la secuencia de liǎo e yě, mientras que en otras regiones la equivalencia fue un liǎo debilitado (Liu, 1985). Por otro lado, las fuentes de las regiones meridionales indican que 也 (yě) casi había desaparecido a finales de la época de la Dinastía Song (960-1279) (Cao, 1987, 14). En cambio, se han encontrado más casos de las épocas de Yuan y Ming porque estaban más relacionados con la variante lingüística septentrional (en el norte del país se situó la capital) (Van den Berg, Guo, 2006, 95).

Ohta (2003) observó que en *Érnǚ Yīngxióng Zhuàn*¹³, la partícula 啊 (ā) solía seguir inmediatamente a 了 (liǎo), escrito como 哇 (wā).

This is only possible when the last sound of both le and liao is [u], indicating that the pronunciation of such occurrences of le at that time was still [liau]¹⁴, the same as the lexical verb liao. (Van den Berg, Guo, 2006, 96).

¹³ *Leyendas de los hijos heroicos*, 《儿女英雄传》. Es una novela publicada en 1878 bajo la Dinastía Qīng (1644-1911), cuyo autor es Wen Kang (1821-1850).

¹⁴ Igual que liǎo.

Ohta propuso que la reducción fonológica de 了 (*liǎo*) en *le* no se completó hasta después de 1880, período que se considera como el último estadio de gramaticalización de LE, esto es, cuando la partícula verbal *-le* y la oracional *le* se habían desarrollado por completo y sustituyeron totalmente a 也 (*yě*).

De la investigación de Ohta (2003) y el análisis de Van den Berg & Guo (2006), se puede concluir que tanto la partícula verbal *-le* como la oracional *le* tienen un mismo origen, lo que probaría que la partícula oracional no proviene de una reducción fonológica del verbo 来 (*lái*, venir) como sostuvo Sun (1996, 101).

Conclusiones

De lo apuntado hasta aquí sobre la evolución diacrónica de LE, ya sea en su vertiente gráfica, sintáctica o semántica, puede concluirse que esta partícula posee una etimología léxica:

Looking backward, liao points to the verb and indicates the completion or cessation of the action indicated by the verb, or to the pre-culmination point of an event, which is the function of the verbal le. Looking forward, it points to the state of affairs resulting from the action completed or ceased; in the other words, to the post-event state (Van den Berg, Guo, 2006, 98).

Si bien los estudiosos que se han ocupado del análisis histórico de esta partícula no lo han apuntado en sus investigaciones, LE constituye un caso paradigmático de gramaticalización que se manifiesta en distintos fenómenos, algunos de ellos sucesivos y otros concomitantes:

- Un origen léxico, verbal, que remite a la acción de acabar, que será precisamente uno de los ejes vertebradores de algunos de los empleos gramaticales de LE como partícula aspectual terminativa;
- Un proceso gradual de desemantización, esto es, una evolución del primigenio sentido léxico más concreto a otro más abstracto y, por consiguiente, más autónomo con respecto a las coordenadas espacio-temporales;
- Una progresiva reducción fonológica (*liao* → *le*) y, por ende, una erosión fónica gradual (pérdida de tono), paralela a la desaparición del significado de origen.

Estas tres vertientes del proceso de gramaticalización ponen de manifiesto tres fenómenos recurrentes (si no universales) en las lenguas del mundo. En primer lugar, las fronteras entre léxico y gramática son más porosas de lo que la lingüística formalista y estructuralista había dado a entender puesto que la gramaticalización constituye un claro ejemplo de los frecuentes trasvases entre ambos planos de la lengua, supuestamente estancos.

En segundo lugar, la gramática de una lengua no constituye un elemento estático que se opondría a la dinamicidad creativa del léxico. Por el contrario, el plano gramatical está igualmente sujeto a constantes variaciones que operan ciertamente en diacronía pero también en sincronía. La diferencia entre la evolución en la gramática y en el léxico radica en que las manifestaciones léxicas (neologismos, especializaciones léxicas, préstamos, entre otros) requieren un menor tiempo de integración (lo cual sin duda favorece la conciencia del hablante con respecto a dichos cambios), en tanto que las modificaciones gramaticales se producen en periodos más largos aunque su incidencia es mayor en el sistema. Como ya apuntó Meillet (*op. cit.*), la gramaticalización supone un cambio radical (un “bouleversement” en palabras del lingüista) del sistema, lo que no es el caso ni de la analogía ni de las evoluciones léxicas.

En tercer lugar, la evolución diacrónica de LE pone de manifiesto que el proceso de gramaticalización constituye un fenómeno holístico que, como tal, presenta manifestaciones icónicas: el progresivo deterioro del significado léxico (esto es, la erosión semántica) tiene su correlato en el plano fónico con una gradual erosión fónica, lo que pone igualmente en cuestión la llamada arbitrariedad del signo lingüístico postulada por Saussure.

Queda por precisar cómo se traduce, esto es, cuál es el punto de llegada del proceso de gramaticalización en el caso de LE.

Por lo señalado hasta aquí, se ha podido deducir que, en la actualidad, LE ha perdido todas las características del lexema. Como se ha indicado igualmente, el concepto de morfema no es de aplicación, cuando menos tal como se emplea para la descripción de las lenguas indoeuropeas, al chino mandarín, habida cuenta del carácter morfológico aislante de esa lengua. Del análisis de la evolución sintáctica de LE puede considerarse

que esta partícula ha sufrido un proceso de cliticización, esto es, ha pasado de ser una palabra léxica independiente a ser un mero apéndice (sin tono, tal y como se concibe éste en las lenguas tonales) que requiere la presencia de otros elementos (en la mayor parte de los casos, verbos) para poder aparecer, preferentemente, aunque no exclusivamente, en final de enunciado. Así, como clítico, LE es un elemento gramatical, con escasa consistencia fónica, desprovista de autonomía acentual y fuertemente dependiente de un lexema que “lo hospeda”.

Referencias bibliográficas

- ANTTILA, R., *Historical and Comparative Linguistics*, New York, Macmillan, 1989².
- BISANG, W., SONAIYA, R., Perfect and beyond, from pragmatic relevance to perfect: the Chinese sentence final particle *le* and Yoruba *ti*, *STUF*, 1997, **50/2**, 143-158, <https://doi.org/10.1524/stuf.1997.50.2.143>
- BYBEE, J. L., PAGLIUCA, W., Cross-linguistic comparison and the development of grammatical meaning, In FISIÁK, J. (ed.), *Historical Semantics and Historical Word Formation*, Berlin, De Gruyter, 59-83, 1985, <https://doi.org/10.1515/9783110850178.59>
- BYBEE, J. L., PERKINS, R., PAGLIUCA, W., *The Evolution of Grammar: Tense, Aspect, and Modality in the Languages of the World*, Chicago, London, University of Chicago Press, 1994.
- CAO, G., 语气词“了”源流浅说, *YUWEN YANJIU*, 1987, **2**, 10-15.
- CHANG, J., *The Syntax of Event Structure in Chinese*, University of Hawaii, 2001.
- CHANG, V. W., *The particle le in Chinese narrative discourse*, University of Florida, 1986.
- CHAO, Y., *A Grammar of Spoken Chinese*, Berkeley, University of California press, 1968.
- CLAUDI, U., HEINE, B., On the metaphorical base of grammar, *STUDIES IN LANGUAGE*, 1986, **10**, 297–335, <https://doi.org/10.1075/sl.10.2.03cla>
- GREEN, G. M., *Pragmatics and Natural Language Understanding*, Hillsdale, NJ, Erlbaum Associates, 1989.
- HEINE, B., CLAUDI, U., HÜNNEMEYER, F., *Grammaticalization: A Conceptual Framework*, Chicago, University of Chicago Press, 1991.
- HEINE, B., REH, M., *Grammaticalization and Reanalysis in African Languages*, Hamburg, Helmut Buske, 1984.
- HOPPER, P. J., TRAUOGOTT, E. C., *Grammaticalization*, New York, NY, USA, Cambridge University Press, 1993.

- HUANG, L. M., *Aspect: A General System and its Manifestation in Mandarin Chinese*, Taipei, Student Book, 1988.
- HUANG, L. M., DAVIS, P. W., An aspectual system in Mandarin Chinese, *JOURNAL OF CHINESE LINGUISTICS*, 1989, **17/1**, 128–165.
- LANGACKER, R. W., Subjectification, *COGNITIVE LINGUISTICS*, **1**, 5-38, 1990, <https://doi.org/10.1515/cogl.1990.1.1.5>
- LEHMANN, C., Grammaticalization: synchronic variation and diachronic change, *LINGUA E STILE*, 1985, **20**, 303-318.
- LEVINSON, S. C., *Pragmatics*. Cambridge, Cambridge University Press, 1983, <https://doi.org/10.1017/CBO9780511813313>
- LI, P., *Aspect and Aktionsart in Child Mandarin*, Leiden University, 1990.
- LIU, J., JIANG, L., BAI, W. CAO, G., *近代汉语虚词研究*, Beijing, Yuwen Press, 1992.
- LIU, X., 现代汉语句尾“了”的来源, *FANGYAN*, 1985, **2**, 128-133.
- LIU, X., 现代汉语句尾“了”的语法意义及其解说, *世界汉语教学*, 2002, **3**, 70-79.
- MEILLET, A., L'évolution des formes grammaticales, *SCIENTIA (Revista Di Scienza)*, 1912, **26(6)**, 130-148.
- OHTA, T., *Zhongguoyu lishi wenfa*, Beijing, Peking University Press, 2003.
- SHI, Z., The grammaticalization of the particle LE in Mandarin Chinese, *LANGUAGE VARIATION AND CHANGE*, 1989, **1**, 99-114, <https://doi.org/10.1017/S0954394500000132>
- SPANOS, G. A., Contemporary Chinese use of le: A survey and a pragmatic proposal, *JOURNAL OF THE CHINESE LANGUAGE TEACHERS' ASSOCIATION*, 1979, **14/1**, 36-70.
- SPERBER, D., WILSON, D., *Relevance, Communication and Cognition*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1986.
- SUN, C., *Word-Order Change and Grammaticalization in the History of Chinese*, Stanford, Stanford University Press, 1996.
- SWEETSER, E. E., *From Etymology to Pragmatics: Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990, <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620904>.
- SYBESMA, R., *The Mandarin VP*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 1999, <https://doi.org/10.1007/978-94-015-9163-8>
- THOMPSON, J. C., Aspects of the Chinese verb, *LINGUISTICS*, 1968, **38**, 70-76, <https://doi.org/10.1515/ling.1968.6.38.70>
- TRAUOGOTT, E. C., KÖNIG, E., The semantics-pragmatics of grammaticalization revisited, In TRAUOGOTT, E., HEINE, B (eds.), *Approaches to Grammaticalization Vol.1*, Amsterdam, Benjamins, 189-218, 1991, <https://doi.org/10.1075/tsl.19.1.10clo>.

VAN DEN BERG, M., *Modern Standard Chinese: Een Functionele Grammatica*, Muiderberg, Coutinho, 1989.

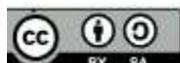
VAN DEN BERG, M., GUO, W., *The Chinese Particle Le: Discourse construction and pragmatic marking in Chinese*, New York, Routledge, 2006, <https://doi.org/10.4324/9780203967898>

Tianhe NIU es doctora en Lenguas y Culturas Románicas por la Universidad Autónoma de Barcelona (España). Desde 2020 es profesora de español lengua extranjera en el Departamento de Español de la Facultad de Literatura y Lenguas Extranjeras de la Universidad de Wuhan (China).

Stratégies pédagogiques utilisées dans la création de capsules audiovisuelles par des futurs enseignants de FLE

Raquel SANZ-MORENO

<https://orcid.org/0000-0002-0861-6665> ; Raquel-Sanz-Moreno@uv.es
Universitat de València (ESPAGNE)



© de l'auteur

Citation suggérée : SANZ-MORENO, R. (2024), Stratégies pédagogiques utilisées dans la création de capsules audiovisuelles par des futurs enseignants de FLE, 45-67, <https://doi.org/10.5565/rev/languesparole.142>

Résumé

Cette étude explore le potentiel pédagogique du format audiovisuel comme moyen d'expression des futurs enseignants de FLE. Les avantages de l'utilisation de la vidéo en cours sont nombreux (Salinas, 1992 ; Cabero, 1994), mais dans ce projet les participants l'utilisent en tant que moyen d'expression pour expliquer un sujet de grammaire. Ils deviennent ainsi les véritables protagonistes de la classe et coresponsables de leur processus d'enseignement-apprentissage. En outre, ils participent activement à la construction de leurs messages, en réfléchissant à leurs possibilités d'expression et en concevant des manières alternatives d'introduire l'explication de la grammaire en classe de FLE. Dans le cadre de ce projet, les professeurs de français en formation ont dû créer des vidéos explicatives sur des formes linguistiques en français, en utilisant toutes les ressources créatives que ce format permet (utilisation de codes audiovisuels, de musique, de jeux de rôle, de situations de communication réelles, etc.). De plus, compte tenu du contexte éducatif multilingue espagnol, il fallait établir des liens avec les autres langues du programme que les élèves potentiels du secondaire apprennent tout au long de leur scolarité (espagnol, catalan, anglais et français).

Dans cet article, nous analyserons les vidéos produites par les futurs enseignants de FLE et nous nous intéresserons en particulier aux démarches qu'ils ont entreprises pour fournir l'explication grammaticale. Les résultats montrent que la plupart des capsules suivent une démarche structuraliste où les exemples sans contexte communicatif et les explications théoriques sont majoritairement utilisés. Cependant, certaines capsules plus originales ont employé le jeu de rôle ou l'analyse des erreurs comme stratégies pédagogiques pour garantir une approche plus communicative.

Mots-clés : vidéo, enseignement de la grammaire, multilinguisme, FLE, enseignants en formation

Resumen

Este estudio explora el potencial pedagógico del formato audiovisual como medio de expresión de futuros profesores de FLE. Las ventajas de utilizar el vídeo en las clases son numerosas (Salinas, 1992; Cabero, 1994), pero en este proyecto los participantes lo utilizan como medio de expresión para explicar una forma gramatical concreta. Así, se convierten en los verdaderos protagonistas de la clase y corresponsables de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, participan activamente en la construcción de sus propios mensajes, reflexionan sobre sus posibilidades de expresión e idean formas alternativas de introducir la explicación gramatical en el aula de FLE. En el marco de este proyecto, los profesores de francés en formación debían crear vídeos explicativos sobre las formas lingüísticas en francés, utilizando todos los recursos creativos que permite ese formato (uso de códigos audiovisuales, música, *role-playing*, situaciones reales de comunicación, etc.). Además, dado el contexto educativo multilingüe en España, había que establecer vínculos con las otras lenguas del currículo que los posibles alumnos de secundaria aprenden a lo largo de su escolarización (español, catalán, inglés y francés).

En este artículo se analizan los vídeos producidos por futuros profesores de francés como lengua extranjera y, en particular, los enfoques que han adoptado para ofrecer explicaciones gramaticales. Los resultados muestran que la mayoría de los vídeos siguen un enfoque estructuralista en el que los ejemplos sin contexto comunicativo y las explicaciones teóricas ocupan un lugar central. Sin embargo, algunas de las cápsulas más originales utilizaron el juego de rol o el análisis de errores como estrategias pedagógicas para garantizar un enfoque más comunicativo.

Palabras clave: vídeo, enseñanza gramatical, multilingüismo, FLE, docentes en formación

Abstract

This study explores the pedagogical potential of the audiovisual format as a means of expression for prospective teachers of French as a foreign language. The advantages of using video in the classroom are numerous (Salinas, 1992; Cabero, 1994), but in this project the participants use it as a means of expression to explain a particular grammatical form. In this way, they become the real protagonists of the class and co-responsible for their teaching-learning process. In addition, they actively participate in the construction of their own messages, reflect on their possibilities of expression and devise alternative ways of introducing the explanation of grammar in the FLE classroom. In the framework of this project, trainee French teachers were asked to create explanatory videos on linguistic forms in French, using all the creative resources that this format allows (use of audiovisual codes, music, role-playing, real communication situations, etc.). In addition, given the multilingual educational

context in Spain, links had to be established with the other languages of the curriculum that potential secondary school pupils learn throughout their schooling (Spanish, Catalan, English and French).

This article analyses videos produced by prospective teachers of French as a foreign language and, in particular, the approaches they have adopted to provide grammatical explanations. The results show that most of the videos follow a structuralist approach in which examples without communicative context and theoretical explanations are central. However, some of the more original capsules used role-play or error analysis as pedagogical strategies to ensure a more communicative approach.

Keywords: video, grammar teaching, multilingualism, FFL, pre-service teachers

Resum

Aquest estudi explora el potencial pedagògic del format audiovisual com a mitjà d'expressió de futurs professors de FLE. Els avantatges d'utilitzar el vídeo en les classes són nombrosos (Salinas, 1992; Cabero, 1994), però en aquest projecte els participants l'utilitzen com a mitjà d'expressió per a explicar una forma gramatical concreta. Així, esdevenen els veritables protagonistes de la classe i corresponsables del seu procés d'ensenyament-aprenentatge. A més, participen activament en la construcció dels seus propis missatges, reflexionen sobre les seves possibilitats d'expressió i ideen formes alternatives d'introduir l'explicació gramatical a l'aula de FLE. En el marc d'aquest projecte, els professors de francès en formació havien de crear vídeos explicatius sobre les formes lingüístiques en francès, utilitzant tots els recursos creatius que permet aquest format (ús de codis audiovisuals, música, jocs de rol, situacions reals de comunicació, etc.). A més, atès el context educatiu multilingüe a Espanya, calia establir vincles amb les altres llengües del currículum que els possibles alumnes de secundària aprenen al llarg de la seva escolarització (espanyol, català, anglès i francès).

En aquest article s'analitzen els vídeos produïts per futurs professors de francès com a llengua estrangera i, en particular, els enfocaments que han adoptat per a oferir explicacions gramaticals. Els resultats mostren que la majoria dels vídeos segueixen un enfocament estructuralista en el qual els exemples sense context comunicatiu i les explicacions teòriques ocupen un lloc central. No obstant això, algunes de les càpsules més originals van utilitzar el joc de rol o l'anàlisi d'errors com a estratègies pedagògiques per a garantir un enfocament més comunicatiu.

Paraules clau: vídeo, ensenyament gramatical, multilingüisme, FLE, docents en formació

1. Introduction

Dans le système éducatif espagnol actuel, qui introduit un nouveau paradigme dans l'enseignement, les apprenants ne sont plus amenés à acquérir des connaissances ainsi que des savoirs

déclaratifs et de se contenter de les reproduire dans des examens qui évaluent ces connaissances ; au contraire, les étudiants du XXI^e siècle doivent développer différentes compétences (linguistique, multilingue, numérique, apprendre à apprendre, etc.) et des stratégies diverses qui leur permettent de s'intégrer dans une société plurilingue et pluriculturelle en tant qu'agents sociaux (CECRL, 2018). Ainsi, les enseignants et les centres éducatifs doivent affronter les défis de ce nouveau contexte qui a été mis en place par l'application de nouveaux programmes d'enseignement pour l'éducation obligatoire (dans les cycles d'éducation primaire et secondaire) en Espagne, notamment en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage des langues étrangères (Décret royal 157/2022, pour l'enseignement primaire et Décret royal 217/2022, pour l'enseignement secondaire).

Le développement de la compétence plurilingue occupe une place importante dans les cours de langues. Elle implique « *l'utilisation du répertoire linguistique et la réflexion sur son fonctionnement* » et amène les enseignants à prendre en compte les expériences des élèves en ce qui concerne les langues qu'ils connaissent et qui doivent être utilisées pour apprendre et maîtriser de nouvelles langues. De plus, les connaissances préalables d'autres langues devraient être utilisées pour développer le répertoire linguistique plurilingue et la conscience culturelle des apprenants (Décret 107/2022). En effet, les enseignants doivent promouvoir la curiosité pour l'apprentissage des langues mais aussi encourager la réflexion interlinguistique, pour que les apprenants établissent des transferts et des comparaisons entre les différentes langues qu'ils connaissent. C'est en stimulant la réflexion et l'utilisation de toutes les langues (langues premières et étrangères) que se produira un apprentissage plus significatif et réflexif (Guasch, 2008).

De plus, la compétence numérique consiste à faire un bon usage, durable, critique et responsable des technologies numériques pour l'apprentissage et la participation dans la société. Cette compétence s'est développée dans les différents domaines et matières suivant une approche transversale. Étant donné le développement des nouvelles technologies au XXI^e siècle, tout étudiant, futur citoyen européen qui s'intègre dans un monde globalisé et connecté, doit être capable de les maîtriser et de pouvoir développer un esprit critique envers leur utilisation.

Dans cet article, nous présentons un projet d'innovation¹ mis en place depuis 2021-2022 dans un des cours du Master en Professeur du Secondaire à l'Université de Valence et qui vise le développement de ces compétences. Il consiste en l'élaboration de capsules de grammaire plurilingues sous format vidéo par des futurs enseignants de FLE et adressées à des apprenants potentiels de français du cycle d'enseignement secondaire. Dans les pages qui suivent, après avoir abordé dans le cadre théorique l'utilisation de la vidéo dans les cours de langues et dans un contexte multilingue, nous expliquerons la méthodologie que nous avons suivie dans cette étude ainsi que le corpus objet d'analyse et finalement nous présenterons les résultats de cette expérience didactique.

2. Utilisation de la vidéo en cours de langues

La vidéo est un outil didactique qui est présent dans le contexte éducatif depuis les années 80. Nombreuses sont les études qui en démontrent le potentiel dans le contexte éducatif (Ballesteros-Regaña, 2013 ; Cabero, 2007 ; Cabero, Barroso, 2016 ; Cebrián, 2005 ; Salinas, 1992, entre autres). Ces études explorent les différentes fonctions que la vidéo peut offrir : des plus traditionnelles comme servir à la transmission d'informations, comme élément motivateur en cours, comme un instrument de connaissance différent et attractif ; aux plus innovantes, comme instrument d'évaluation et de recherche, de formation et de perfectionnement du professorat.

Cependant, la vidéo comme moyen d'expression des apprenants n'a pas été suffisamment explorée, malgré l'existence d'un certain accord général sur le fait que les étudiants devraient développer leur habileté pour interpréter des images et communiquer à travers lesdites images, c'est-à-dire, développer leur *visual literacy* (Fernández-Ulloa, 2012 ; Apkon, 2013 ; Borda Crespo, 2014 ; Donaghy, 2019). Dans notre projet, la vidéo est utilisée comme un moyen de communication des élèves, qui en sont les créateurs et les producteurs, assumant ainsi un rôle actif et protagoniste dans la classe (García García, 2014). L'exploitation de la vidéo comme

¹ Ce travail fait partie du projet d'innovation éducative intitulé « Alphabétisation médiatique et intelligence artificielle : l'utilisation de la vidéo dans l'enseignement de langues » accordé par le Vicerectorat de Formació Permanent, Transformació Docent i Ocupació de l'Université de Valence de l'année 2023-2024, coordonné par Raquel Sanz-Moreno (GIEL-INNOVACIÓ, Grup d'innovació educativa de la Universitat de València, GCID23_2587795).

production des élèves présente de nombreux avantages : tout d'abord, les élèves apprennent à travailler de façon collaborative en utilisant des nouvelles technologies, surtout en ce qui concerne l'édition et l'enregistrement de vidéos (alphabétisation au langage audiovisuel). De plus, pour préparer les scénarios des vidéos, ils doivent travailler l'expression écrite et orale ainsi que planifier, rédiger, réviser et s'exprimer oralement. Normalement, la création de vidéos en cours est une activité motivante qui encourage la créativité et qui assure un changement de rôles dans les relations entre professeurs et élèves, ce qui les aide à assumer la responsabilité de leur enseignement. Enfin, l'élaboration de vidéos par les apprenants facilite l'acquisition de contenus conceptuels, procéduraux et attitudeux et met en place une évaluation formative plus adéquate au nouveau paradigme éducatif (Cabero, 2004, 2007).

Pour ce qui est concrètement de l'apprentissage des langues, il y a lieu de souligner, comme Martí-Climent et Garcia-Vidal (2022) que cette activité a une forte incidence sur le développement des propriétés textuelles (adéquation, cohérence et cohésion), la capacité de synthèse, la correction linguistique et l'élaboration du discours oral (diction et interprétation). De plus, l'emploi des vidéos en cours de langues étrangères permet aux élèves de vérifier leur expression orale et écrite, de réviser leurs productions et, le cas échéant, de refaire l'enregistrement. Les étudiants sont aussi davantage conscients de leur gestualité et peuvent employer des moyens techniques divers qui les aident à exprimer le message qu'ils veulent transmettre (Sanz-Moreno, 2021).

3. Méthodologie

Cet article présente les résultats d'un projet portant sur l'élaboration de capsules multilingues de grammaire sous format vidéo. Ce projet s'est développé tout au long de trois années académiques (2021-2022 ; 2022-2023 ; 2023-2024) avec des étudiants de l'U.V. *Enseignement et Apprentissage de la Langue Française*, qui fait partie de la formation obligatoire du Master en Professeur du Secondaire de l'Université de Valence. Dans ce qui suit, nous aborderons d'abord les fondements et les objectifs de notre recherche ; ensuite, nous présenterons les différentes phases du projet ainsi que le corpus analysé et ses caractéristiques principales.

3.1 Fondements et objectifs de la recherche

Cette étude part de la question suivante :

- Quelles sont les stratégies pédagogiques que les élèves utilisent dans les capsules de grammaire audiovisuelles proposées ?

Pour répondre à cette question, nous poursuivons les objectifs suivants :

- Établir un classement général dans l'élaboration des capsules de grammaire proposées.
- Décrire les stratégies pédagogiques employées par les futurs enseignants de FLE dans leurs capsules de grammaire.
- Comparer les différentes approches dans l'élaboration des capsules.

3.2 Les phases du projet

Comme nous l'avons déjà indiqué, les futurs enseignants devaient créer une capsule audiovisuelle pour expliquer un sujet de grammaire. Ce travail devait se présenter à la fin de l'année académique, les élèves ayant assimilé tous les contenus du master en Professeur de Secondaire et ayant déjà fait le stage de formation obligatoire de trois mois dans des établissements scolaires de la province de Valence. Ils avaient donc fait l'expérience de l'enseignement du FLE, avaient été confrontés à des élèves de l'enseignement secondaire et avaient dû créer des matériels didactiques pour leurs cours pendant cette période.

Les phases que nous avons suivies pour mener ce projet ont été les suivantes :

- Première phase : Présentation du projet.

Dans cette phase, nous avons fourni les consignes pour l'élaboration de la capsule de grammaire audiovisuelle en groupes. Les élèves, futurs enseignants de FLE, devaient la créer à partir de la réflexion sur un point concret de grammaire ou de conjugaison du programme officiel de FLE du cycle d'enseignement secondaire qui pose des difficultés dans l'apprentissage de cette langue, spécialement à des apprenants hispanophones. Dans cette première phase, nous avons exposé et analysé avec eux des exemples de capsules élaborées dans les années précédentes (ce qui peut expliquer la répétition de certains sujets à expliquer dans les capsules réalisées la deuxième et troisième année du projet).

- Deuxième phase : Choix du sujet à traiter

Les élèves ont réfléchi en groupes sur les sujets à traiter dans les capsules audiovisuelles. Plusieurs facteurs ont orienté leur choix :

- Réflexion préalable sur leur processus d'apprentissage des langues (premières, secondes et étrangères) sous forme de récits de vie linguistiques (Sanz-Moreno, 2022). Ce travail, réalisé dans la première partie de la matière, leur a permis d'analyser leur processus d'apprentissage (âge d'apprentissage, méthodes de langues, styles d'enseignement auxquels ils ont été confrontés, etc.) et de décrire leur style d'apprentissage (Bertocchini, Costanzo, 2008, 36-42).
 - Analyse du programme officiel de la matière *Seconde Langue étrangère- Français* de la Communauté Valencienne (Décret 107/2022), qui établit les compétences à développer et les contenus à enseigner dans le cycle de l'enseignement secondaire.
 - Rédaction du rapport de stage de trois mois et réflexion sur leur expérience d'enseignement.
 - Réflexion en groupes sur les erreurs les plus fréquemment commises par les apprenants de FLE hispanophones, à partir de leurs expériences en tant qu'apprenants et des lectures recommandées (Valverde Mateos, 2012 ; Ramírez Gómez, 2000 ; Viemon, 2021).
- Troisième phase : Élaboration de la capsule de grammaire audiovisuelle.
 - Rédaction d'un scénario de la capsule (en introduisant une explication grammaticale interlinguistique).
 - Choix des éléments paralinguistiques à utiliser dans la vidéo (dessins, avatars, images, couleurs, etc.).
 - Enregistrement de la vidéo.
 - Publication de la vidéo.

3.3 Le corpus

Tout au long des trois années de la recherche, les élèves ont élaboré 14 capsules audiovisuelles de grammaire. Les capsules ont été identifiées par un numéro (cf. tableau 1) pour pouvoir s’y référer dans le corps du texte de l’article. Le numéro de la capsule correspond également à la question grammaticale que la vidéo aborde².

Capsules - ID	Sujet	Langues
1	La pronominalisation du COD et du COI	Espagnol et catalan
2	La négation	Espagnol, catalan et anglais
3	Les pronoms <i>en</i> et <i>y</i>	Catalan
4	Le présent progressif	Espagnol, catalan et anglais
5	L’expression de l’hypothèse	Espagnol et anglais
6	Les pronoms relatifs	Espagnol et anglais
7	La comparaison	Espagnol, catalan et anglais
8	Le partitif	Espagnol, catalan et anglais
9	Le futur proche	Espagnol, catalan et anglais
10	Les temps du passé	Espagnol, catalan et anglais
11	L’accord du participe passé	Espagnol, catalan et anglais
12	La négation	Espagnol, catalan et anglais
13	Avoir ou être ? (auxiliaires)	Espagnol, catalan et anglais
14	Les adjectifs qualificatifs	Espagnol, catalan et anglais

Tableau 1 : Caractéristiques générales du corpus.

² Nous fournissons, en annexe, une planche avec toutes les capsules audiovisuelles de grammaire.

Dans toutes les capsules, les étudiants ont respecté les consignes données. La durée est de moins de six minutes. Elles ont été correctement publiées et les auteurs ont introduit la comparaison interlinguistique pour donner l'explication grammaticale.

4. Stratégies pédagogiques employées pour introduire l'explication grammaticale

4.1 Approche structuraliste

Même si les capsules se voulaient originales, nous avons observé que pour les participants il s'avère difficile de concevoir une forme innovante d'expliquer les contenus grammaticaux et de donner libre cours à leur créativité. Ainsi, dans la plupart des capsules analysées, la structure est très similaire :

- Introduction : 9 capsules introduisent directement le sujet à traiter : « *Bienvenus à notre capsule de grammaire sur le partitif* » (Capsule 8) ; « *Bonjour ! Dans cette capsule on va travailler l'imparfait et le plus que parfait* » (Capsule 10) ; « *Aujourd'hui nous allons travailler les pronoms en et y* » (Capsule 3).
- Explication grammaticale :
 - Seulement 4 capsules tentent d'expliquer la fonction de la forme choisie : « *Une hypothèse est un fait qui n'est pas réalisé. C'est une conséquence virtuelle* » (Capsule 5) ; « *Le comparatif sert à comparer des choses, des personnes, des animaux ou des endroits* » (Capsule 9).
 - 7 capsules introduisent une explication grammaticale comme celle que nous pouvons trouver dans des manuels de FLE ; les futurs enseignants utilisent des colonnes, des couleurs, des dessins, des listes, etc. Souvent les images présentent beaucoup de texte, ce qui empêche la lecture et donc la compréhension (voir Figure 1).
 - Les 14 capsules utilisent des exemples pour illustrer l'explication, mais dans 10, les phrases présentées sont isolées, hors contexte ; elles ne font pas partie d'un texte de référence (multimédia, oral ou écrit) ni n'appartiennent à une thématique précise. Uniquement 4 capsules utilisent le jeu de rôle ou des éléments culturels et proposent des phrases employées dans des contextes de communications authentiques (voir 3.2.).

- 8 capsules présentent des exceptions ou des remarques sur la forme linguistique étudiée à la fin de l'explication de chaque langue: « *En ce qui concerne les comparatifs irréguliers, il faut savoir qu'il existe des adjectifs et des adverbes qui ont un comparatif irrégulier. C'est le cas de bon-bonne. On ne dit pas plus bon ou plus bonne, mais meilleur ou meilleure (...)* » (Capsule 7) ; « *Attention ! Si l'expression en train de est suivie d'un verbe commençant par une voyelle comme a, e, i o, u, y ou h muet, la préposition de s'apostrophe* » (Capsule 9).

<p style="text-align: center;">QUANTITÉ PRÉCISE</p> <p>-Nombre ou chiffre: J'aimerais avoir trois pommes. </p> <p>-Mésure précise: J'ai besoin 20 ml de lait.  litres grammes kg km...</p> <p>-Un objet pour mesurer: Ajoutez une cuillère de sel à la soupe.  un verre, une tranche...</p>	<p style="text-align: center;">FUTUR PROCHE</p> <p style="text-align: right;">Exemple : Je vais déjeuner au restaurant ce soir.</p> <p>Formation:</p> <p>ALLER (au présent) + verbe à l'infinitif</p> <p>Remarque: en français on ne met pas la préposition "à" comme en espagnol et valencien !</p> <p>UTILISATIONS:</p> <p>On utilise le futur proche pour parler d'événements futurs certains.</p> <p>A différenciation, on emploie le futur simple dans le cadre d'événements plus lointains et donc plus hypothétiques.</p> <p style="text-align: right;">Exemples de connecteurs temporels:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bientôt • L'année prochaine • Demain • Jeudi • Ce soir • Vendredi prochain • En mai • Dans deux mois/semaines <p style="text-align: right;"> Attention ! On utilise également ces connecteurs avec le futur simple.</p>
--	--

Figure 1 : Exemples de capsules avec des phrases sans contexte ou reprenant des explications de manuels (Capsules 7 et 8)

■ Clôture ou conclusion :

- Les capsules 1 et 11 proposent deux exercices à la fin de l'explication. Dans le premier cas, les élèves doivent raconter ce qu'ils ont fait le weekend dernier, ce qui ne semble pas une activité adéquate pour pratiquer la négation. Aucune correction ou feedback ne sont prévus. Dans le second cas, la capsule présente des phrases où les éventuels élèves doivent choisir la réponse correcte parmi les options proposées : « *lavé- lavée- lavés- lavées* ».
- La capsule 4 fait référence à l'approche interlinguistique faite pour expliquer le présent progressif : « *Bref, entre tous, on n'est pas si différents !* ».
- Le reste des capsules finissent abruptement, sans une conclusion ou une phrase de clôture.

Bref, 10 capsules ont repris une structure qui s'éloigne de la perspective communicative : 1) présentation de la forme grammaticale choisie ; 2) explication théorique illustrée à l'aide d'exemples sans fournir de contexte d'utilisation réel ; 3) exceptions (s'il y en a) ; 4) dans deux cas, exercices d'application.

Par ailleurs, l'explication interlinguistique est bien présente dans toutes les capsules mais apparaît de différentes façons, comme nous allons le voir dans le paragraphe suivant.

4.2 Approche communicative

4.2.1 Le jeu de rôle

Le jeu de rôle est souvent employé dans les cours afin de permettre à l'apprenant « *de mieux comprendre la réalité de la personne dont il joue le rôle en prenant 'sa place'* » (Chamberland, Lavoie, Marquis, 1995). Les avantages sont nombreux : promouvoir une compréhension qui va au-delà de la simple énumération des caractéristiques théoriques d'une population, développer des attitudes (comme l'empathie des apprenants envers autrui), et adapter ses interventions pour éliminer, substituer ou diminuer les contraintes qui puissent surgir. Le jeu de rôle permet aussi d'appréhender les conséquences et les défis auxquels on devra être confronté (Lavallière, Lefebvre, Couture, 2018). Il s'avère spécialement utile dans l'enseignement des langues, non seulement parce que les élèves utilisent la langue qu'ils apprennent dans un contexte qui se veut réel, mais aussi parce qu'ils sont confrontés à des situations de communication spontanées et authentiques.

Le jeu de rôle a été utilisé dans huit capsules : les futurs enseignants ont joué le rôle de professeurs, de présentateurs d'un journal télévisé, d'un quiz télévisé ou d'apprenants de français.

Dans cinq capsules, les futurs enseignants s'érigent en professeurs : le tableau (même virtuel) et le bureau sont très présents, ainsi que des élèves fictifs qui écoutent et qui répondent aux questions que seul l'enseignant pose. Dans la capsule 14, par exemple, qui porte sur les adjectifs qualificatifs, le participant, Vicent (qui se présente comme Vincent), portant un béret classique, est le professeur de FLE qui travaille avec deux élèves en cours : Empar, valencienne, et Amy, provenant des États-Unis et parlant anglais. La diversité des origines des deux élèves fictives va permettre d'introduire la comparaison entre les trois autres langues qu'elles sont censées connaître (voir 3.1.2.).



Figure 2 : Le professeur et les élèves se présentent (capsule 14)

L'interaction entre le professeur et ses élèves sert de déclencheur de l'introduction de l'explication, puisque l'intervention d'Amy comporte deux erreurs dans l'accord des adjectifs³ :

Vincent : Bonjour ! Et bienvenus dans ce nouveau cours de français. Je suis Vincent et vous allez vous présenter.
Empar : Bonjour, je m'appelle Empar et je suis valencienne. Je suis amoureuse de la langue française.
Amy : Bonjour, je suis Amy. Je suis américain*. Je viens de Los Angeles. Je suis très content* d'être ici.
Vincent : Sacre bleu ! Avez-vous remarqué les erreurs qu'Amy a commises ?

Cette même stratégie a été utilisée dans les capsules 2 et 13 : partant d'un quiz télévisé (capsule 2) ou d'une conversation entre deux amis (capsule 13), les futurs enseignants font remarquer l'erreur commise et introduisent de cette façon l'explication grammaticale. Prenons la présentation de la capsule 2 comme exemple :

Présentatrice : Bienvenus à *Savoir et nier*, votre programme de confiance ! Aujourd'hui nous avons deux participantes qui viennent s'amuser. Claire de Bristol, mais elle habite ici depuis 2013. Et Carme de Santa Coloma de Gramanet [applaudissements]. Et maintenant nous allons commencer avec la partie de culture générale. La première question est : Quelle est la phrase qui accompagne la fameuse pipe de Magritte ?
Claire : C'est : Ceci n'est une pipe ?
Carme : Ceci n'est pas une pipe ? [applaudissements]

L'introduction d'un journal télévisé en français intitulé « TV AEM3 Info. L'actualité de la francophonie en direct » en employant la négation sert

³ La considération de l'erreur comme point de départ de l'explication et de la réflexion a été utilisée dans quatre capsules, comme nous le verrons dans le paragraphe suivant.

d'élément déclencheur dans la capsule 12. Dans ce cas, les textes brefs des journalistes sont utilisés dans la deuxième partie par les enseignants pour expliquer la négation à partir d'exemples dans un contexte d'utilisation réel.

Journaliste : Bonjour et bienvenue dans notre journal télévisé de ce matin. Nous vous présentons les nouvelles de toute la Francophonie. Nous commençons.

Journaliste 2 : Finalement les jeux de la Francophonie auront lieu du 28 juillet au 5 août à Kinshasa, République Démocratique du Congo. La période d'inscription est ouverte jusqu'à fin mai. Après les participants ne pourront plus s'inscrire.



Figure 3 : Jeu de rôle (Capsule 12)

L'utilisation du jeu de rôle permet, dans ces cas, de créer une atmosphère détendue et de transformer la classe en un lieu non formel, qui suscite des échanges spontanés, où les élèves peuvent parler et même commettre des erreurs dont les enseignants profitent pour introduire l'explication. Ainsi, cela permet de mettre en pratique des connaissances langagières dans des situations concrètes et de mettre en œuvre des compétences discursives. Mais cela permet également aux apprenants de trouver du plaisir à jouer en groupe dans un climat interactif et collaboratif (Zohra Benatta, 2020, 49).

4.2.2 L'erreur comme point de départ de l'explication grammaticale

Comme nous l'avons dit précédemment, les capsules 2, 13 et 14 présentent le sujet à expliquer à partir d'erreurs commises dans une interaction, qui se veut réelle, entre présentatrice et participants à un jeu télévisé (capsule 2), entre amis (capsule 13) ou entre professeur et élèves (capsule 14). La structure de ces capsules est similaire. Elles partent d'une interaction où une erreur est commise et signalée par une personne censée connaître la bonne réponse (enseignants, présentatrice) ou un collègue (ami). Dans la capsule 14, comme nous l'avons vu, Vincent indique qu'Amy a commis une erreur : « *Avez-vous remarqué les erreurs qu'Amy a commises ?* » ; de même dans la capsule 13, l'ami d'Éric s'exclame : « *Quoi ? J'ai arrivé ? Attends, je ne comprends pas ce que tu dis !* ». D'emblée, ils n'introduisent pas la forme correcte. C'est un peu plus tard, quand ils ont laissé le temps de réfléchir, qu'ils introduisent la correction : « *Mmmm laisse-moi réfléchir. Ah ! Je comprends. Tu veux dire que tu es arrivé. Maintenant je comprends, mais pourquoi tu utilises avoir au lieu de être ?* » (Capsule 13).

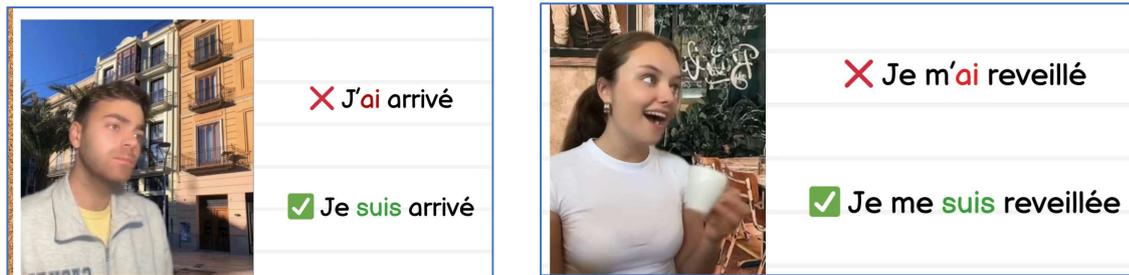


Figure 4 : Exemple d'introduction de l'explication grammaticale à partir d'erreurs (Capsule 13)

Dans la capsule 14, c'est une autre élève qui corrige sa camarade:

Amy : Mais quelles erreurs ? Qu'est-ce qui se passe ?
 Empar : Tu n'as pas fait la concordance de genre.
 Amy : C'est quoi ça ? En anglais on n'a pas ça.
 Vincent : Vous avez raison mais en français c'est essentiel.

Ensuite, Vincent explique les fonctions des adjectifs qualificatifs en français et présente un tableau avec les différentes formes.

Vincent : Les adjectifs qualificatifs sont utilisés en français pour décrire des personnes ou des objets. Pour cela il faut les accorder en genre (masculin ou féminin) et en nombre (singulier et pluriel). Nous ferons d'abord une comparaison entre le masculin et le féminin.

Masculin	Féminin
Grand	Grand E
Motivé	Motivé E

Figure 5 : Démarche proposée par le professeur Vincent (Capsule 14)

La présence d'erreurs dans la première partie de ces capsules justifie l'introduction de l'explication, ce que nous retrouvons dans le programme officiel de Français dans le cycle d'enseignement secondaire, qui nous indique que nous devons considérer « *le traitement de l'erreur en tant qu'opportunité d'apprentissage pour l'amélioration non seulement de la compétence de production écrite mais aussi du répertoire linguistique des apprenants, c'est-à-dire, comprendre l'erreur comme partie intégrante du processus d'apprentissage* » (Décret 107/2022).

4.2.3 L'élément culturel

L'élément culturel est présent de façon plus ou moins explicite dans 8 des 14 capsules. Cependant, seulement deux capsules ont fait référence directe à des éléments de la francophonie dans leur explication. C'est le cas de la capsule 2 qui se sert de la célèbre phrase de Magritte « *Ceci n'est pas une pipe* » pour aborder l'explication de la négation. Comme nous avons vu dans le paragraphe 4.2.1., les futures enseignantes ont recours à un quiz télévisé pour expliquer la négation. La réponse de la première participante

n'est pas correcte, Carme donne la bonne réponse, ce qui permet à la présentatrice de fournir l'explication :



Claire : C'est : Ceci n'est une pipe* ?
 Carme : Ceci n'est pas une pipe ? [applaudissements]
 Présentatrice : Très bien ! Vous ne devez pas oublier la particule « pas » à la négation.
 Carme : Ah, oui ! En catalan, nous disons aussi *Aço no és pas una pipa !*

Figure 6 : Introduction de l'élément culturel dans l'explication de grammaire (Capsule 2)

De même, dans la Capsule 5 qui porte sur l'hypothèse, les exemples proposés partent des dessins de la BD de Marjane Satrapi *Persépolis*, qui illustre la situation de la femme en Iran. Dans ce contexte, tous les exemples partagent une thématique commune :

<p>L'HYPOTHÈSE</p>	<p>L' HYPOTHÈSE RÉELLE</p> <p>EXEMPLE</p> <p>Si le nouveau pouvoir nous oblige à porter le foulard, les femmes, nous ne serons plus libres...</p>
---------------------------	--

Figure 7 : Formulation d'hypothèses à partir de *Persépolis* (Capsule 5)

Dans ce cas, la formulation d'hypothèses dans les trois langues utilisées dans la vidéo a pour cadre un contexte communicatif authentique.

4.2.4 La traduction et l'approche interlinguistique

Le programme officiel de la Communauté Valencienne établit que, dans le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une deuxième langue étrangère (en l'occurrence, le français), l'apprenant réalise des comparaisons constantes entre les structures de son répertoire linguistique au moyen de transferts qui contribuent à l'acquisition de la compétence communicative.

Il s'avère donc nécessaire d'utiliser les connaissances préalables d'autres langues pour en apprendre une nouvelle et de considérer ces connaissances comme des ressources potentielles plutôt que comme des obstacles (Décret 107/2022). C'est pour cette raison que nous avons encouragé les futurs enseignants à utiliser, dans leur explication, les autres langues que les éventuels élèves sont censés connaître (l'espagnol, le catalan et l'anglais).

Ainsi, la Capsule 3 propose une réflexion interlinguistique en comparant les pronoms français *en* et *y* avec le catalan (*en, hi*), ce qui est certainement dû à la proximité des deux langues sur ce point et à la similitude de l'explication grammaticale (ainsi qu'à la difficulté d'introduire l'explication dans les deux autres langues – anglais et espagnol – où ces pronoms n'existent pas en tant que tels). La capsule 1 n'a pas eu recours à l'anglais pour établir des liens avec la pronominalisation du COD et du COI, certainement pour la même raison. Le cas de la Capsule 5 est différent, puisque les participantes n'ont pas établi la comparaison avec la langue catalane car elles ne l'avaient pas étudiée au long de leur scolarité et ne se sentaient pas à l'aise pour l'utiliser dans une explication grammaticale.

En ce qui concerne la comparaison entre les langues, les futurs enseignants ont suivi principalement une seule démarche : la première, présente dans 12 capsules, consiste à partir de l'explication de la forme linguistique en français, et à aborder ensuite la comparaison avec les autres langues. Dans 7 cas, la comparaison se fait dans cet ordre : d'abord avec l'espagnol, langue première de la plupart des élèves potentiels ; ensuite, avec le catalan, langue de la Communauté Valencienne, qui est enseignée dès l'école maternelle (et qui constitue aussi la langue maternelle de beaucoup d'apprenants) et finalement, avec l'anglais, première langue étrangère étudiée à l'école. Cet ordre ne se retrouve pas dans les capsules 4 et 10, où les enseignants établissent les transferts d'abord avec la première langue étrangère, et ensuite avec l'espagnol et le catalan.

La deuxième démarche, qui consiste à présenter l'explication à partir des langues que les élèves connaissent déjà, a été utilisée seulement dans deux capsules (Capsules 1 et 3). Dans ces cas-là, les connaissances préalables sont utilisées pour pouvoir établir des transferts linguistiques directs avec le français. Par exemple, dans le cas de la Capsule 1, l'enseignante puise dans ces connaissances en formulant : « *Voici le complément que vous avez déjà étudié. Dans ce cas el libro, el llibre est le complément direct que nous remplaçons par lo et el* » (Figure 2).

CD	ES	Mi madre lee el libro . Mi madre lo lee.
	CAT	Ma mare llig el llibre . Ma mare el llig.
COD	FR	Ma mère lit le livre . Ma mère le lit.

Figure 8 : La Capsule 1 part des connaissances préalables du complément d'objet direct en espagnol et en catalan

Les futurs enseignants se sont servis de la traduction mot à mot pour établir des liens entre les différentes langues (Figure 3).

	València és <u>menys</u> cara <u>que</u> París.
	Valencia es <u>menos</u> cara <u>que</u> París.
	Valencia is <u>less</u> expensive <u>than</u> Paris.
	Valence est <u>moins</u> chère <u>que</u> Paris.

Figure 9 : Introduction de la comparaison de langues (Capsule 9)

Quoi qu'il en soit, les futurs enseignants de FLE manifestent leurs réserves sur la comparaison interlinguistique, pour laquelle il faut, pensent-ils, maîtriser d'autres langues, alors que le but de la démarche, selon le Décret 107/2022, est de susciter la curiosité envers d'autres langues et de réfléchir ensemble sur les connexions interlinguistiques (Décret 107/2022). Cette réticence à l'emploi de la méthode comparative avait déjà été relevée dans une recherche précédente (Sanz-Moreno, Martí Climent, à paraître). En effet, les participants dans un projet similaire ont mis l'accent sur les écueils rencontrés lors de la mise en place de l'enseignement de la grammaire dans un contexte multilingue, et en particulier lors de la réalisation de productions audiovisuelles : 28,6 % de l'échantillon considérait que la plus grande difficulté à laquelle les enseignants peuvent être confrontés est due au fait que les élèves n'ont pas l'habitude d'étudier les langues en les comparant (« *En classe de français, on étudie le français* ») et qu'ils ont du mal à comprendre l'utilité de la démarche ; 21,4 % indiquaient que, pour mener à bien cette approche multilingue, il est nécessaire que les enseignants connaissent les langues entre lesquelles la notion grammaticale doit être comparée ; ainsi, le manque de compétence linguistique dans ces autres langues et les erreurs commises par les enseignants dans des langues dont ils ne sont pas spécialistes sont

perçus comme une difficulté supplémentaire. Par ailleurs, les apprenants n'étaient pas conscients que les programmes de langues stipulent que les enseignants doivent stimuler la curiosité pour toutes les langues et cultures, pour lesquelles aucune spécialisation n'est requise (Sanz-Moreno, Martí Climent, à paraître).

5. Conclusion

Comme nous l'avons vu tout au long de ces pages, le projet d'innovation portant sur l'élaboration de capsules de grammaire nous a permis d'analyser les productions audiovisuelles que les futurs enseignants de FLE ont conçues pour expliquer des sujets de grammaire.

Nous trouvons deux types de capsules de grammaire audiovisuelles : d'une part, les plus nombreuses, adoptent une approche structuraliste où les futurs enseignants fournissent une explication grammaticale sans inclure ni un contexte de communication ni des conseils d'utilisation dans un contexte réel. Des phrases simples constituent des exemples d'application de la forme présentée mais aucune référence à la communication n'est faite, ce qui indique que les apprenants n'ont pas su tirer parti de la spécificité du support proposé et de ce fait ont reproduit la présentation de l'information des manuels de FLE.

D'autre part, les capsules pour lesquelles a été adoptée une approche communicative sont peu nombreuses mais bien présentes. Dans ce cas, deux stratégies pédagogiques ont été privilégiées : le jeu de rôle et l'analyse de l'erreur. Les exemples proposés sont intégrés dans un contexte communicatif réel et les interactions entre les participants de la capsule sont également présentes.

Finalement, il est prévu que la recherche dont rend compte le présent article soit élargie, développée et complétée avec des apprenants de FLE de l'enseignement secondaire afin de préciser comment ils utilisent les capsules dans leur état actuel, de pondérer les avantages et l'efficacité de l'accès à la grammaire au moyen du matériel didactique audiovisuel et de recueillir leurs impressions et leurs remarques en vue d'améliorer les capsules proposées.

Références bibliographiques

- APKON, S., *The Age of the Image: Redefining Literacy in the World of Screens*, New York, Farrar, Starus and Giroux, 2013.
- BALLESTEROS-REGAÑA, C., El vídeo en la enseñanza y la formación, in BARROSO, J., CABERO, J. (coords.), *Nuevos escenarios digitales: Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular*, Madrid, Pirámide, 2013, 167-186.
- BALLESTEROS, C., Los medios audiovisuales: funciones didácticas y principios metodológicos para su integración en los procesos de enseñanza y aprendizaje, *INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (IJERI)*, 2016, **6**, 58-70.
- BERTOCCHINI, P., COSTANZO, E., *Manuel de Formation pratique pour le professeur de FLE*, Paris, Clé international, 2008.
- BORDA CRESPO, M. I., Hacia una alfabetización visual en la escuela, in MAQUEDA CUENCA, E., CREMADES GARCÍA, R., MOLERO BENAVIDES, J.A. (coords.), *Estrategias de aprendizaje lingüístico y literario, Málaga: Departamento de didáctica de la lengua y la literatura. Facultad de Ciencias de la Educación, Málaga, Universidad de Málaga*, 2014.
- CABERO, J., El uso del vídeo en la enseñanza, in CABERO, J., ROMERO, R. (eds.), *Nuevas tecnologías en la práctica educativa*, Maracena, Ariel ediciones, 2004, 77-104.
- CABERO, J., La investigación en el ámbito de la tecnología educativa, in CABERO, J. (Coord.), *Tecnología educativa*, Madrid, Mc-Graw-Hill, 2007, 249-261.
- CABERO, J., BARROSO, J. M., El vídeo educativo, in SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. RUIZ PALMERO, J., GÓMEZ GARCÍA, M. (coords.), *Tecnologías de la comunicación y la información aplicadas a la educación*, Madrid, Síntesis, 2016, 81-90.
- CEBRIÁN, M., Vídeo y educación I: Los vídeos educativos versus vídeos didácticos, in CEBRIÁN, M. (coord.), *Tecnologías de la información y comunicación para la formación de docentes*, Madrid, Pirámide, 2005, 83-92.
- CHAMBERLAND, G., LAVOIE, L., MARQUIS, D., *20 formules pédagogiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1995.
- Décret 107/2022 de 5 août, du Consell, qui établit le programme officiel du cycle d'Enseignement Secondaire Obligatoire, https://dogv.gva.es/datos/2022/08/11/pdf/2022_7573.pdf
- DONAGHY, K., Using film to teach languages in a world of screens, in HERRERO, C., VANDERSCHULDEN, I. (eds) *Using film and media in the Language Classroom. Reflections on Research-led teaching*, Bristol, Multilingual Matters, 2019.
- FERNÁNDEZ ULLOA, T., El cambio en los estilos de aprendizaje y la necesidad de alfabetización audiovisual. el uso de la publicidad televisiva, in GUERRA LÓPEZ, F. et al. (coords.), *Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias*, V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje, Santander, Universidad de Cantabria, 2012.
- GARCÍA GARCÍA, D., Creación y edición de vídeo, in TRUJILLO, F. (coord.), *Artefactos digitales. Una escuela digital para la educación de hoy*, Barcelona, Graó, 2014, 114-117.

- GARCÍA VIDAL, P., MARTÍ CLIMENT, A., El videoling: uso educativo del vídeo en la enseñanza de la gramática, *TEJUELO*, 2021, **33**, 75-102, <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.75>
- MARTÍ CLIMENT, A., GARCÍA VIDAL, P., El vídeo en la enseñanza de lenguas. Estudio de su uso didáctico en la formación de docentes, in ROMERA-CIRIA, M. Y BUENO-ALASTUEY, M. C. (coord.), *Didáctica de la lengua, multimodalidad y nuevos entornos de aprendizaje*, Barcelona, Graó, 2022, 41 - 62.
- RAMÍREZ GÓMEZ, C., Elaboración de un catálogo de dificultades gramaticales francés-español, español-francés, in ORTEGA ROMERA, A. et al. (coords), *II Jornadas Andaluzas de Calidad en la Enseñanza Universitaria. Desarrollo de Planes de Calidad para la Universidad. Materiales para la Calidad*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 2000, 65-87.
- SALINAS, J., *Diseño, producción y evaluación de vídeos didácticos*, Palma, Universitat de les Illes Balears, 1992.
- SANZ-MORENO, R., Vídeo-crítica y análisis de prácticas docentes en películas francófonas, *Congreso IN-RED2021*, 2021, <http://dx.doi.org/10.4995/INRED2021.2021>
- SANZ-MORENO, R., Autobiographies langagières audiovisuelles et croyances des futurs enseignants sur l'apprentissage de langues, *SYNERGIES ESPAGNE*, 2022, **15**, 59-76.
- SANZ-MORENO, R. et MARTÍ CLIMENT, A., Enseñar a través de vídeos plurilingües: los docentes en formación como creadores de contenidos audiovisuales. Communication présentée à la X Jornada d'Innovació Educativa "Tecnologies emergents per a la transformació docent" (à paraître).
- VALVERDE MATEOS, A., Análisis de errores de aprendientes de francés lengua extranjera (FLE) basado en corpus orales, Thèse de doctorat, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, 2012, <http://hdl.handle.net/10486/10147>
- VIEMON, M., Les erreurs fréquentes des étudiants universitaires hispanophones de FLE à l'écrit, *ANALES DE FILOLOGIA FRANCESA*, 2021, **29**, 769-789.
- ZOHRA BENATTA, F., Le jeu de rôle, un dispositif de mémorisation ludique des règles de conjugaison des temps composés, de l'essence à la connaissance : une expérience didactique, *SYNERGIES AFRIQUE DES GRANDS LACS*, 2020, **9**, 43-57.

Raquel SANZ-MORENO est professeure de didactique de langue française à l'Université de Valence, où elle a soutenu sa thèse *La audiodescripción de referentes culturales. Estudio descriptivo comparativo y de recepción*, qui a reçu le prix à la meilleure thèse en traduction de l'université de Valence en 2019. Elle exerce actuellement ses activités académiques au sein du Département de didactique des langues et des littératures de la Faculté d'éducation, où elle coordonne l'unité de langue française. Ses recherches portent sur l'exploration de l'audio-description en tant que ressource pédagogique et sur le potentiel de l'utilisation de la vidéo dans la classe de langue étrangère. Actuellement elle est la coordinatrice du projet d'innovation pédagogique « Alphabétisation médiatique et intelligence artificielle : l'utilisation de la vidéo dans l'enseignement de langues » dans la Faculté d'Éducation.

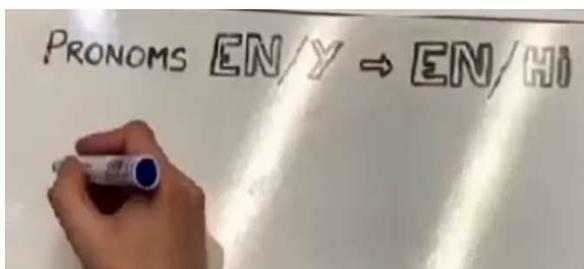
Annexe. Planche des capsules de grammaire multilingues



Capsule 1 : Les pronoms COD et COI



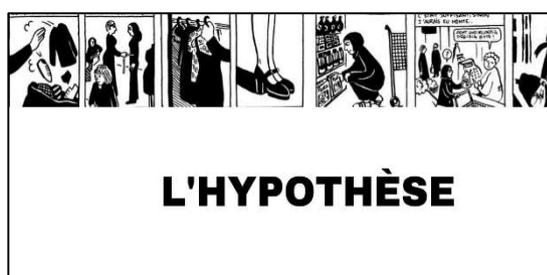
Capsule 2 : La négation



Capsule 3 : Les pronoms en et y



Capsule 4 : Le présent progressif



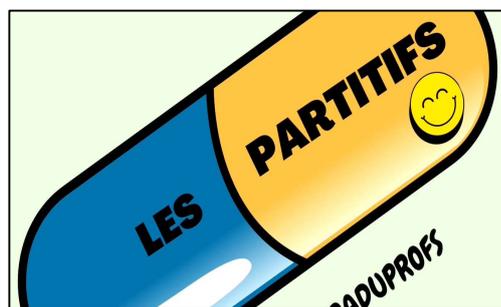
Capsule 5 : L'Hypothèse



Capsule 6 : Les pronoms relatifs



Capsule 7 : La comparaison



Capsule 8 : Les partitifs

FUTUR PROCHE

Exemple :
Je **vais déjeuner** au restaurant **ce soir**.

Formation:

ALLER (au présent) + verbe à l'**infinitif**

Remarque: en français on ne met pas la préposition "à" comme en espagnol et valencien !

UTILISATIONS:

On utilise le futur proche pour parler d'événements futurs certains.

A différenciation, on emploie le futur simple dans le cadre d'événements plus lointains et donc plus hypothétiques.

Exemples de connecteurs temporels:

- Bientôt
- L'année prochaine
- Demain
- Jeudi
- Ce soir
- Vendredi prochain
- En mai
- Dans deux mois/semaines

Attention ! On utilise également ces connecteurs avec le futur simple.

Capsule 9 : Le futur proche

L'IMPARFAIT

L'imparfait est principalement utilisé pour exprimer une action passée : elle peut être inachevée, habituelle ou répétée. Il est aussi souvent utilisé pour des actions passées simultanées et des descriptions.

Description

Actions simultanées

Action inachevée

Action habituelle

Action répétée

Capsule 10 : Les temps du passé

L'ACCORD DU PARTICIPE PASSÉ

Capsule 11 : Accord du participe passé.

JE SUIS LA NÉGATION

Je vais vous expliquer comment je travaille...

Capsule 12 : La négation

X Je m'ai réveillé

✓ Je me suis réveillée

Capsule 13 : Avoir ou être ?

Premier jour

Cours FLE

Les adjectifs qualificatifs

Capsule 14 : Les adjectifs qualificatifs

Transparence et opacité des formes pronominales d'adresse et des formes interjectives dans trois langues romanes (français, italien, espagnol)

Daniela VENTURA

<https://orcid.org/0000-0002-4645-6885> ; daniela.ventura@ulpgc.es
Équipe de recherche 531 *LinDoLenEx*, Universidad de Las Palmas de
Gran Canaria (ESPAGNE)

Samir BAJRIĆ

<https://orcid.org/0000-0002-3085-3528> ; Samir.Bajric@u-bourgogne.fr
Laboratoire 4178 *CPTC*, Université de Bourgogne (FRANCE)



© des auteurs

Citation suggérée : VENTURA, D., BAJRIĆ (2024), Transparence et opacité des formes pronominales d'adresse et des formes interjectives dans trois langues romanes (français, italien, espagnol), *Langue(s) & Parole*, 9, 69-90, <https://doi.org/10.5565/rev/languesparole.140>

Résumé

Cette étude s'inscrit dans le cadre de l'énonciation et notamment de la subjectivité dans le langage. Nous analyserons, de manière contrastive, l'opacité de certaines formes pronominales d'adresse ainsi que celle de certaines interjections issues de formes verbales, telles que *Allez!* (fr.), *Dàgli!* (it.), *¡Vaya!* (esp.). Le français, l'italien et l'espagnol mettent en œuvre une série de procédés langagiers leur permettant d'exprimer une révérence produisant un effet de mise à distance ; celle-ci peut être plus ou moins fréquente en fonction de la langue, de l'âge, du statut social et hiérarchique du locuteur et de l'interlocuteur, mais également du contexte et « de la bonne ou de la mauvaise humeur des interlocuteurs » (Ćosić, 2017, 205) qui déterminent les choix alternatifs des formes pronominales d'adresse. Celles-ci disposent tantôt d'une absolue transparence en termes d'identification, tantôt d'une réelle opacité interprétative (par ex., *Tu parles anglais ?* – modalité interrogative – / *Tu parles !* – figement). L'espagnol et l'italien quantifient autrement que le français lesdits termes. Ce faisant, ils offrent des faits de langue saillants non réductibles ni au système pronominal du français ni à sa notion d'adresse. Ces faits affectent l'analyse contrastive inter-romane intrinsèque, mais aussi la dimension phénoménologique des relations interpersonnelles.

Mots clé : termes d'adresse, interjections, opacité, règles socioculturelles, statut social, contexte

Resumen

Este artículo se sitúa dentro del marco de la enunciación y en particular de la subjetividad en el lenguaje. Analizaremos, de manera contrastada, la opacidad de ciertas formas pronominales de trato, así como la de ciertas interjecciones provenientes de formas verbales, como *Allez!* (fr.), *Dàgli!* (it.), *¡Vaya!* (sp.). El francés, el italiano y el español implementan una serie de procesos lingüísticos que les permiten expresar una reverencia produciendo un efecto de distanciamiento; esto puede ser más o menos frecuente dependiendo de la lengua, la edad, el estatus social y jerárquico del hablante y del interlocutor, pero también del contexto y “el buen o mal humor de los interlocutores” (Ćosić, 2017, 205) que determinan las opciones alternativas de formas pronominales de trato. Éstas tienen a veces una transparencia absoluta en términos de identificación, a veces una opacidad interpretativa real (por ejemplo, *Tu parles anglais ?* –modalidad interrogativa– / *Tu parles !* –expresión fija). El español y el italiano cuantifican dichos términos de forma diferente que el francés. Al hacerlo, ofrecen hechos lingüísticos destacados que no pueden reducirse ni al sistema pronominal del francés ni a su noción de trato. Estos hechos afectan al análisis contrastivo intrínseco entre lenguas románicas, pero también a la dimensión fenomenológica de las relaciones interpersonales.

Palabras clave: términos de trato, interjecciones, opacidad, normas socioculturales, estatus social, contexto

Abstract

This study is set within the framework of enunciation and subjectivity in particular. We will analyze, in a contrastive way, the opacity of some pronominal forms of address and of some interjections deriving from verbal forms such as *Allez!* (Fr.), *Dàgli!* (It.), *¡Vaya!* (Sp.). French, Italian and Spanish use an array of linguistic processes that allow them to express a type of reverence producing a distancing effect. The latter can be more or less frequent depending on the language, age, hierarchic and social status of both the speaker and the interlocutor, but also depending on the context and “the interlocutors’ good or bad mood” (Ćosić, 2017, 205), which both determine the choice of pronominal forms of address. Sometimes those forms are absolutely transparent as regards identification, sometimes they are really opaque in terms of interpretation (eg *Tu parles anglais ?* – interrogative mode (modality?) – / *Tu parles !* – set phrase). Both Spanish and Italian quantify the aforesaid terms in a way which is different from that of French. By doing so, they present striking facts of language which cannot be reduced to either the French pronominal system or to its notion of address. Those facts affect not only the intrinsic inter-roman contrastive analysis but also the phenomenological dimension of interpersonal relationships.

Keywords: terms of address, interjections, opacity, sociocultural rules, social status, context

Resum

Aquest article se situa dins del marc de l'enunciació i, en particular, de la subjectivitat en el llenguatge. Analitzarem, de manera contrastada, l'opacitat de certes formes pronominals de tractament, així com la de certes interjeccions provinents de formes verbals, com *Allez!* (fr.), *Dàgli!* (it.), *¡Vaya!* (esp.). El francès, l'italià i l'espanyol implementen una sèrie de processos lingüístics que els permeten expressar una reverència produint un efecte de distanciament; això pot ser més o menys freqüent depenent de la llengua, l'edat, l'estatus social i jeràrquic del parlant i de l'interlocutor, però també del context i "el bon o mal humor dels interlocutors" (Ćosić, 2017, 205) que determinen les opcions alternatives de formes pronominals de tractament. Aquestes tenen de vegades una transparència absoluta en termes d'identificació, de vegades una opacitat interpretativa real (per exemple, *Tu parles anglais ?* – modalitat interrogativa – / *Parles!* – expressió fixa). L'espanyol i l'italià quantifiquen aquests termes de manera diferent que el francès. En fer-ho, ofereixen fets lingüístics destacats que no es poden reduir ni al sistema pronominal del francès ni a la seva noció de tractament. Aquests fets afecten l'anàlisi contrastiva intrínseca entre llengües romàniques, però també la dimensió fenomenològica de les relacions interpersonals.

Paraules clau: termes de tractament, interjeccions, opacitat, normes socioculturals, estatus social, context

1. Introduction

Le flottement allocutoire, inconscient (?) chez le locuteur, a comme effet un certain flou interprétatif des formes d'adresse impliquées dans l'énonciation. En effet, en termes d'identification, ces formes disposent, d'une part, tantôt d'une absolue transparence, tantôt d'une réelle opacité interprétative (par ex., *Tu parles anglais ?* – modalité interrogative – / *Tu parles !* – figement). Nous analyserons ici les valeurs de certaines formes d'adresse seules et au sein de certaines interjections dites « secondaires » ou selon la terminologie de Bally (1965, 129) des « mots-phrases » (terminologie reprise par Grevisse, 1986, 1588 *sqq.*) issues de formes verbales (Dubois *et al.*, 2007) telles que *Tu parles !*, *Allez !*, *Allons !*, *Tiens ! Dis donc !*, en français, *¡Vaya!*, *¡Anda!*, *¡Vamos!*, *¡Toma!*, *¡Venga!*, en espagnol, *Dàgli!*, *Guarda, guarda!*, *(Ma) Dai!*, *Viva!* (/ *Evviva!*), *Ma va!*, en italien. Tout en admettant la complexité des traits caractéristiques de ces « mots-phrases », et de leur majeur ou mineur degré de lexicalisation, pour les fins de cette analyse, nous partons du principe qu'ils n'ont pas les caractères morphologiques qu'ils ont dans leur emploi normal (Grevisse 1986, 1589). Tel est notamment le cas des 'mots-

phrases' accidentels ou locutions-phrases accidentelles (Grevisse, *ibid.*) comme *Allez !, Allons !, Tiens !* Ces mots-phrases de nature verbale afférant notamment aux catégories de l'impératif et du vocatif peuvent, morphologiquement parlant, expliciter [*Tu parles !* (fr.) ; *¡Mira tú!* (esp.) ; *Ma tu guarda!* (it.)] ou laisser implicite [*Tiens !* (fr.) ; *¡Toma!* (esp.) ; *Dai!* (it.)] une forme pronominale d'adresse autre que celle impliquée dans l'énonciation. En guise d'exemple, pensons à *Allez, dépêche-toi !, Tiens, vous voilà !, Allons, Monsieur, soyez patient !, Voyons voir...* (fr.) ; *¡Anda, quédese un poco más!* (Allons, restez encore un peu), *¡Venga, vámonos que ya es tarde!* (*Allez, il est tard, il faut y aller*), *¡Vaya! ¿Vosotros por aquí?* (esp.) (*Tiens, qu'est-ce que vous faites ici ?*) ; *Su, dai, bambini, sbrigatevi!* (*Allez, les enfants, dépêchez-vous !*), *Andiamo, signor Bianchi, non si preoccupi!* (it.) (*Allons, Monsieur Bianchi, ne vous inquiétez pas !*).

Les faits de langue à exploiter emprunteront à un corpus composé de sources variées : conversations orales réelles (tirées de l'audio-visuel), conversations orales fictives (non moins représentatives des langues concernées), ainsi qu'extraits écrits de conversations (littéraires notamment), et autres sources. Toutes les traductions du corpus sont de nous¹.

2. De l'expression de la révérence à l'expression de l'intimité

Les trois langues romanes faisant l'objet de cette étude mettent en œuvre une série de procédés langagiers leur permettant d'exprimer une révérence qui produit un effet de mise à distance : *Vous* vs *tu* (fr.) ; *Lei / Ella, Voi* vs *tu* (it.) ; *Usted* vs *tú* et *ustedes* vs *vosotros* (esp.).² Cette mise à distance peut être plus ou moins fréquente en fonction de la langue, de l'âge, du statut social et hiérarchique du locuteur et de son interlocuteur, du degré de confiance existant entre les locuteurs, mais également du contexte et « *de la bonne ou de la mauvaise humeur des interlocuteurs* » (Ćosić, 2017, 205) qui déterminent les choix alternatifs des termes d'adresse

¹ Si, comme l'avance Richet, les interjections « secondaires » sont liées à la culture du pays (2001), toute proposition de notre part de leur traduction ne relève que du possible, l'équivalence référentielle ne coïncidant pas avec l'équivalence connotative. Nous laissons les lecteurs juges.

² Nous limitons notre analyse au français de France et à l'espagnol d'Espagne. La francophonie, tout comme la culture hispanique (la *hispanidad*), étant riche et variée, il nous est impossible de la cerner ici. Nous considérons, néanmoins, certaines variétés régionales de l'espagnol d'Espagne comme symptomatiques de la pluralité (intrinsèque ou extrinsèque) et représentatives de la complexité notionnelle étudiée dans cette contribution. Quant à l'italien, nous focalisons essentiellement notre attention sur l'italien 'normatif'.

(désormais TA). On reconnaîtra ainsi, dans l'emploi des formes pronominales d'adresse, une valeur fonctionnelle (qui relève des règles de grammaire), une valeur sociolinguistique (qui relève de l'étiquette, des bonnes manières) et une valeur pragmatique (qui relève de la situation d'énonciation).

2.1 Valeur fonctionnelle

Le passage de la familiarité (intimité) à l'étrangeté (première rencontre) est réglé par des normes relationnelles. Dans les trois pays objet de cette étude, lors d'une première rencontre entre adultes du même sexe ou des deux sexes, quel que soit l'âge, le statut social ou la position hiérarchique, la forme pronominale d'adresse 'normative' sera celle de politesse,³ i.e. : *Vous* (*Vous êtes très gentille, Madame*) (fr.), *Lei*⁴ (*Lei è molto gentile, signora*) / *Ella* (*Ella, reverendissimo vescovo, è stata chiarissima*)⁵ (it.), *Usted*⁶ (*Es usted muy amable, señora*) (esp.).

De son côté, le français dispose du pronom *vous*, forme grammaticale exprimant à la fois la révérence à une personne (*Madame, soyez la bienvenue !*) ou à plusieurs personnes (*Mesdames, Messieurs, soyez les bienvenus !*). Il est morphologiquement un pluriel et sémantiquement souvent un singulier. Cette forme est, d'ailleurs, la même que l'on utilise pour s'adresser à des interlocuteurs que l'on tutoie collectivement (*Les enfants, vous devez faire très attention en traversant la rue*).

L'italien et l'espagnol présentent aussi une forme allocutive plurielle : *Loro* (*Loro saprebbero consigliarmi un buon ristorante?*)⁷ (it.) ; *Ustedes* (*¿Ustedes*

³ Suivant Kerbrat-Orecchioni, nous entendons que la politesse linguistique concerne « *tous les aspects du discours qui sont régis par des règles, et dont la fonction est de préserver le caractère harmonieux de la relation interpersonnelle* » (1996, 50).

⁴ D'usage au Moyen-Âge, le *Voi* de politesse a alterné avec le *Lei* entre 1938 et 1942, avec la réforme linguistique voulue par le régime fasciste pour enfin retomber en désuétude avec la fin du régime (Matard, 1988, 976 ; voir aussi Rouvillois, 2016). De nos jours, il est encore employé dans certaines régions de l'Italie du sud.

⁵ (Vous êtes très gentille, Madame. / Son excellence révérendissime a été très claire). Le TA *Ella* est limité aux emplois très formels et notamment aux membres du haut clergé. La majuscule s'impose généralement. Comme en français, on remarquera l'accord de l'adjectif ('chiaro') au féminin. Voir Serianni (1988) et Brunet (1987).

⁶ L'espagnol dispose d'un autre pronom de révérence, *Usía*, syncope de *usiría*, à savoir *Vuestra señoría*. Employé au Moyen Âge, il est pratiquement désuet de nos jours étant réservé aux colonels de l'armée de terre et de l'air, aux capitaines de bateaux et, seulement à l'écrit, aux juges. Il existe également *vucencia* (de « *excelencia* »), terme réservé aux généraux.

⁷ (Pourriez-vous me conseiller un bon restaurant ?)

podrían decirnos dónde está la estación?)⁸ (esp.). Il est à souligner que dans certaines parties de l'Andalousie et aux Canaries (de même que dans certains pays hispanophones d'Amérique), cette forme allocutive remplace aussi le pronom *vosotros* (pluriel de *tú*) : *ustedes* est utilisé, sans distinction, pour s'adresser soit à des interlocuteurs que l'on vouvoie soit à ceux qu'on tutoie (*¿Y ustedes cómo andan?*)⁹.

Pour résumer, nous pouvons schématiser les TA des trois langues romanes comme ceci :

Français :

Tu

Vous (pluriel de *tu*)

Vous (politesse au singulier)

Vous (politesse au pluriel)

Italien :

Tu

Voi (pluriel de *tu*)

Lei (politesse au singulier)

Ella (politesse au singulier : emploi circonscrit)

Loro (politesse au pluriel : formel et peu usité)

Voi (politesse au pluriel : habituel)

Voi (politesse au singulier : emploi régional)

Espagnol :

Tú

Vosotros (pluriel de *tú*)

Usted (politesse au singulier)

Usía (politesse au singulier : presque désuet)

⁸ (Pourriez-vous nous dire où se trouve la gare ?)

⁹ (Comment allez-vous ?)

Ustedes (politesse au pluriel)

Ustedes (pluriel de *tú* : emploi régional)

2.2 Valeur sociolinguistique

Les pronoms de politesse – *vous* (fr.), *Lei / (Ella)*, *Voi* (it.), *Usted* et *Ustedes* (esp.) – expriment, nous l'avons vu, une révérence produisant un effet de mise à distance. Les locuteurs des langues concernées par cette analyse sont, normativement parlant, censés employer les pronoms de politesse dans les contextes où un certain formalisme est de rigueur (cérémonies, réunions officielles, entretiens de travail, entretiens télévisés, etc.). Si lors d'une première prise de contact, le français préférera le *vous*, cela n'est pas toujours le cas en italien et notamment en espagnol,¹⁰ comme nous allons le montrer ici.

Lorsqu'on passe de la langue au discours, le degré de connaissance (mineure ou majeure intimité) ou de non-connaissance de l'allocutaire n'est pas un critère décisif dictant un certain comportement langagier (Perret, 1970, 113). L'étiquette et les bonnes manières imposent au locuteur des choix dans l'acte du discours. En France, en Italie et en Espagne, un certain savoir-vivre dicterait, par exemple, le vouvoiement à tout locuteur s'adressant à un représentant de l'Église (catholique notamment), au chef de l'État (et aux autorités) et aux personnes âgées. De nos jours, si le vouvoiement des membres de l'Église est encore de rigueur en France, beaucoup de prêtres non seulement tutoient leurs paroissiens, mais ils se laissent tutoyer et nommer par leur prénom par les plus proches, avec lesquels il s'est instauré un certain degré de confiance mutuelle. Le tutoiement permet d'instaurer le rapprochement. Il en va de même en Italie et en Espagne où le tutoiement s'impose depuis les années 60.¹¹ Dans certains milieux, tels que le policier, le tutoiement est un clair

¹⁰ D'après la *Real Academia Española* (2010, 322), on perçoit depuis la moitié du XX^e siècle une augmentation importante de l'emploi des pronoms et des formes de familiarité. Cette tendance est allée croissant au cours des dernières trente ou quarante années. Le *tú* constitue un signe de proximité et d'égalité, dans tous les domaines y compris en politique et à l'audiovisuel. Même si l'emploi du pronom *Usted* continue d'être, *a priori*, 'normatif' lorsqu'on s'adresse à un adulte que l'on ne connaît pas, on observe des variations notables au niveau régional, en fonction de l'âge des interlocuteurs et de la situation d'énonciation.

¹¹ Brunet (2004) rappelle que Fochi (1964) dénonçait déjà dans les années 60 une inflation du tutoiement en Italie, tutoiement qui avait été jusqu'alors l'apanage des jeunes. Il est devenu de plus en plus habituel chez les adultes dans les années 70. Suivant Cohen (1987, 16), c'est également sous

signe de supériorité hiérarchique et ce dans les trois idiomes. Cela dit, dans ce milieu, l'asymétrie sociale ou situationnelle est plus fortement marquée en France qu'en Espagne ou en Italie. Selon Jean (2002, 84), le « *tutoiement raciste* » en France est habituel quoique « *parfaitement inapproprié* » (*Ibid.*). Ce tutoiement en particulier « *n'est pas celui de l'amitié* » (Jean, 2002, 80) ; le cas de figure inverse est, au contraire, considéré comme un délit d'atteinte à l'autorité.

2.3 Valeur pragmatique

Les règles de politesse ou de savoir-vivre sont, elles-aussi, assujetties à des variations. Coffen remarque que « *Chaque individu, chaque situation et chaque culture exigent un degré de politesse particulier, que le locuteur est tenu de savoir équilibrer dans ses propos, grâce à sa compétence conversationnelle* » (2002, 27). La situation¹² d'énonciation est donc responsable de certains écarts des règles linguistiques et socio-culturelles concernant l'emploi des TA. Comme le souligne Perret, « *Distance et familiarité sociale constituent deux pôles entre lesquels il y a gradation* » (1970, 114). Lorsqu'on entre dans une dimension relevant de la connaissance et d'une certaine intimité et lorsque la dimension sociale et hiérarchique n'est pas contraignante, le passage au tutoiement relève d'une certaine normalité et ce dans les trois langues romanes. En général et tous pays confondus, le *tu* reste l'apanage des adultes s'adressant à des enfants. L'emploi du tutoiement entre parents et enfants, enfants et parents, adultes et enfants est 'normatif' (ou du moins habituel) chez la plupart des familles françaises, italiennes et espagnoles. Entre collègues, collaborateurs d'une même entreprise, amis, membres d'une même famille, au sein d'un couple, on aura tendance à se dire *tu*, à employer le prénom, le diminutif, voire un surnom, si la relation atteint une certaine intimité et ce dans les trois langues romanes¹³. La recherche d'une majeure familiarité (et donc de confiance) a facilité l'apparition d'un *tu* à l'audiovisuel et surtout dans la publicité où il est entré en force en Italie et en Espagne. En France, la publicité, qui boudait le tutoiement, paraît commencer à y prendre un

l'impulsion des jeunes que ce phénomène devient viral, dans les années 80, en Espagne où *tú* était déjà sur le point de supplanter le *usted* (*apud* Brunet, 2004).

¹² Comme le souligne Benveniste, « *Dans la plupart des cas, la situation est une condition unique, à la connaissance de laquelle rien ne peut suppléer* » (1974, 227).

¹³ En français, le vouvoiement peut impliquer l'emploi du titre de civilité (*Monsieur/Madame, Monsieur/Madame Untel*), l'emploi du nom de famille (*Dubuis*) ou du prénom (*Françoise*). Nous renvoyons à Guigo (1991) qui illustre bien ce clivage au sein d'une entreprise française.

certain goût : nous pensons, entre autres, aux marques Fanta (*Laisse-toi aller. Et là, tu es au top !*), Adidas (*Impose tes règles ! ; Sème le désordre !*) Axe (*Plus t'en mets, plus t'en as !*) ; Hello Bank (*Tu arrives à suivre ?*) ; Coca-Cola (*Savoure l'instant !*), Vinted (*Tu ne l'utilises plus, alors vends-le !*) ; cet emploi, tout à fait nouveau, s'explique du fait que le message est notamment destiné à un public jeune : le but est celui de créer un effet de proximité avec ce type de client ciblé.

Et pourtant proximité et familiarité ne se traduisent pas toujours et d'une manière systématique par le tutoiement, notamment en France où il n'est pas étonnant de constater que certains locuteurs se connaissant de longue date et se croisant au quotidien continuent de se vouvoyer : pensons, sans aller plus loin, au boulanger du coin ou au voisin de palier. De nos jours, dans les JT, les présentateurs et présentatrices vouvoient, par système, leurs collègues et correspondants à l'étranger, bien qu'ils les interpellent, en général, par leur prénom. Ce comportement langagier, propre aux locuteurs français, met clairement en cause le principe (généralement admis) selon lequel la connaissance (et donc un relatif degré d'intimité) donnerait lieu à un certain 'relâchement' linguistique entraînant le tutoiement. Cela dit, le fait que la présentatrice appelle son collègue par son prénom montre bien qu'il existe une certaine 'familiarité' entre les deux : on garde ses distances tout en étant amicaux.

Le cas de figure opposé se produit lorsque, dans des situations impliquant une certaine formalité et bravant toute 'normativité', certains locuteurs et allocutaires se tutoient : c'est de plus en plus le cas en Italie et en Espagne (moins en France, quoique la tendance commence lentement à s'inverser, notamment lorsque les allocutaires sont des adolescents) depuis une vingtaine d'années, dans les émissions télévisées et radiophoniques qui s'adressent à tout public, mais aussi à des personnalités du monde du spectacle, à des professionnels issus de divers milieux, voire à des académiciens. En Italie, défiant les conseils de l'*Accademia italiana del Galateo*¹⁴ qui nous invitent à *dare del Lei* (vouvoyer) à une personne qu'on ne connaît pas ou dont on vient de faire connaissance, le tutoiement gagne du terrain. Mais c'est notamment en Espagne que la tendance à l'emploi

¹⁴ On pourrait traduire « Galateo » par étiquette, bienséance ou savoir vivre. Consultation en ligne. Disponible à l'adresse : <https://www.accademiaitalianagalateo.it> (dernière consultation : 15/03/2020).

du tutoiement presque 'indiscriminé' est de plus en plus fréquent à l'audio-visuel. Attendu que le milieu où se déroule la conversation joue un rôle non négligeable dans le choix langagier des locuteurs, le degré de connaissance ou de non-connaissance de l'allocutaire n'est pas, ici, un critère décisif quant au choix langagier : en effet, lors d'une première prise de contact (et sauf exception), la tendance (généralisée) consiste à tutoyer son allocutaire, notamment si entre locuteur et allocutaire il n'existe pas une différence d'âge très marquée¹⁵. Cela dit, les critères d'intimité, de distance et de familiarité sociale restent assez flous et les règles de politesse peuvent être enfreintes à tout moment en fonction de la situation et des états intentionnels du locuteur. En guise d'exemple, dans le milieu universitaire (tout comme au collège et au lycée), en Espagne, il est devenu assez habituel que les étudiants tutoient leurs enseignants. En Italie, en revanche, les lycéens et les étudiants universitaires vouvoient leurs enseignants ; le vouvoiement est mutuel notamment à l'université. Il en va de même dans les lycées et universités français où toute 'familiarité sociale' est considérée impolie¹⁶, et ce même si le tutoiement unidirectionnel (enseignant-étudiant) est devenu assez fréquent surtout au lycée : selon Jean (2002, 89-102), le *tu* « pédagogique » est de plus en plus employé en France par les enseignants s'adressant à leurs élèves ou étudiants ; la réciprocité, en revanche, est moins pratiquée, car « *Le vous n'exprime pas seulement la courtoisie ou le respect. Il maintient une distance* » (Jean, *ibid*, 98).

Coffen (2002, 223) signale que les aires du tutoiement et du vouvoiement, au sein de chaque idiome, sont délicates à délimiter et ne se recouvrent pas ; c'est pourquoi, dit-il, on ne peut systématiquement traduire un *tú* espagnol par un *tu* français. Nous pouvons affirmer la même chose concernant l'italien, dont l'aire de tutoiement ne recouvre qu'épisodiquement celle du tutoiement français. En revanche, les aires du tutoiement de l'espagnol et de l'italien, sans se recouvrir tout à fait, tendent à se rapprocher¹⁷ avec cependant toutes les réserves de rigueur.

¹⁵ Quoi qu'il en soit, cette tendance au tutoiement en Espagne, tous milieux confondus, n'est pas nouvelle, comme nous l'avons déjà signalé.

¹⁶ D'où la difficulté pour les étudiants espagnols de FLE de saisir que l'emploi du pronom d'adresse *tu* en français prédiqne d'une manière sous-entendue une relation sociale incompatible (pour l'instant...) avec le milieu académique.

¹⁷ Pour plus de précisions en ce sens, nous renvoyons à Brunet (1979).

3. Transparence et opacité des TA

Les formes pronominales d'adresse disposent tantôt d'une absolue transparence en termes d'identification, tantôt d'une réelle opacité interprétative. Ce faisant, elles offrent des faits de langue saillants non réductibles ni au système pronominal des trois langues analysées ni à leur notion d'adresse. Cette multitude d'éléments affecte non seulement l'analyse contrastive inter-romane intrinsèque, mais aussi la dimension phénoménologique des relations interpersonnelles. Le degré de transparence ou d'opacité interprétative en termes d'identification des différentes formes d'adresse varie d'une langue romane aux autres. Aussi, des énoncés inscrits dans la modalité interrogative tels que *Tu parles français ?*, *Parli italiano?*, *¿Hablas español?* présentent-ils une transparence identifiable totale. Au contraire, *Tu parles !*, expression figée en français – ou phrase-tiroir, selon Bajrić (2006) – présente une grande opacité. Opacité également présente en italien : dans *Tu, parli!* (et même *Parli tu!*), le verbe *parlare* peut avoir à la fois un sens littéral, *Sei tu che stai parlando* (C'est toi qui es en train de parler) et une valeur idiomatique : *Proprio tu (che hai sempre detto e fatto il contrario) dici queste cose!* [Et c'est toi (qui as toujours dit et fait le contraire) qui dis ça !]. Cette opacité est absente en espagnol où *¿Hablas!* ne donne lieu à aucun figement. L'ambiguïté sémantique de *Tu parles !* et *Tu, parli!*, en français et en italien, est relativement grande : le contexte de l'énonciation et le ton du locuteur en déterminent le(s) sens. Aussi, en français, peut-il véhiculer soit un sens ironique et méprisant soit un sens admiratif ; il peut exprimer aussi le doute et l'incrédulité, le dépit et le refus à la fois que l'évidence et la confirmation : dans ce dernier cas de figure, il correspond à une formule d'intensité affirmative. En italien, *Tu, parli!* (ou *Parli tu !*) véhicule plutôt l'incrédulité et le refus et s'adresse nécessairement à une personne que l'on tutoie. En revanche, en français, le référent de *Tu parles !* peut être indistinctement une personne que l'on tutoie ou que l'on vouvoie. Cette expression figée¹⁸ comporte un noyau

¹⁸ Si le figement refuse le blocage de la combinatoire syntaxique et se caractérise par une opacité sémantique, nous serions en droit de nous demander si *Tu parles !* ne serait pas plutôt un semi-figement, car l'expression *Vous parlez !* est également attestée. Sommes-nous en droit de parler de « fixité idiomatique » (Mejri, 2005) pour ce cas de figure ? Est-ce que l'expression *Tu parles !* répond au critère définitoire et discriminant de « non-compositionnalité » utilisé par Gross (1996, 2012) et Anscombe (2011) ? Autant de questions qui hantent différentes théories linguistiques. Voir aussi

prédicatif composé du pronom *tu* et du verbe *parler* conjugué au présent de l'indicatif : toute modification de l'un de ces paramètres (temps : **Tu parlais/*Tu parlerais/*Tu parleras* ; personne : **Il parle !/*Elle parle !/*Nous parlons !*) comporterait la perte du sens qu'elle est censée véhiculer. En guise d'illustration de l'opacité de cette expression, voici des exemples qui nous permettront d'en illustrer les particularités sémantico-pragmatiques :

En famille :

- (1) L₉ : *Jean-Paul m'a dit qu'il allait t'appeler.*
L₁₀ : *Tu parles !*

Lors d'un débat politique fictif :

- (2) L₁₁ : *Nous défendons la liberté de presse, nous.*
L₁₂ : *Vous défendez la liberté de presse, vous ? Tu parles !*

En famille :

- (3) « *Benjamin mourra dans son lit à l'âge de quatre-vingt-treize ans !* »
Tu parles d'une consolation... » (Pennac, 1989, 264).

Le sens qui se dégage des trois exemples est à la fois dubitatif et ironique. Dans (2), on pourrait même parler de mépris. Dans (1) et (2), des alternatives telles que *Foutaises ! Penses-tu ! / Pas du tout ! / Mais non !...* pourraient remplacer assez convenablement *Tu parles !* Pour expliciter celui de l'exemple (3) (emphatique), nous pourrions recourir à *C'est une maigre consolation.*

Voyons maintenant des exemples où l'expression française correspond à une formule d'intensité affirmative :

- (4) L₁₃ : *Tu vas aller au concert de Kendji Girac ?*
L₁₄ : *Tu parles si j'y vais ! (Je ne raterais ça pour rien au monde.)*

Les mots-phrases de nature verbale se rapportent surtout (quoique non seulement)¹⁹ aux catégories de l'impératif et du vocatif. Les valeurs de *vous* (implicite) dans un énoncé tel que *Allez m'attendre dehors !* (modalité impérative 'simple' du verbe *aller*) ne correspondent pas à celles que l'on retrouve dans l'énoncé *Allez, fais-moi la bise !*, où la forme verbale *Allez* est

Bajrić (2013). La question se pose également pour l'italien où *Tu, parli!* devient automatiquement *Lei, parla!* lorsqu'on s'adresse à quelqu'un que l'on vouvoie.

¹⁹ Tel est, entre autres, le cas de *Tu parles !*

voulue, perçue (et comprise) comme un « *mot invariable, autonome* » (TLFi) ou un « *mot-phrasal accidentel* » (Grevisse, 1986, 1589) inséré dans le discours pour exprimer, d'une manière vive un appel (encouragement) à un allocataire (que l'on tutoie) à lui faire la bise. Mais *Allez* n'est pas seulement une formule d'encouragement ; il peut également avoir une valeur exhortative,

(5) *Allez, courage ! / Allez, la France ! / Allez, les Bleus !*

exprimer l'impatience,

(6) *Allez, viens, partons vite ! / Allez, on y va ! / Allez, pressons-nous !*

voire une menace,

(7) *Allez, on se retrouvera !*

Dans ce dernier cas de figure, *Allez* ! n'engage pas toujours de réponse (ou de réaction) de la part de l'allocataire ; selon Goffman, *Allez* ! produit « *des effets de communication mais pas de dialogue* » tout en conservant « *une portée interactive par son caractère résomptif et conclusif* » (1987, 85, 91, 98). En voilà d'autres exemples illustratifs :

(8) *Allez, au revoir ! / Allez, à demain ! / Allez, je m'en vais !*

Ceci dit, n'en déplaise à Goffman, *Allez* ! est susceptible d'entraîner le dialogue. Voyons-en deux exemples :

(9) *Prête-moi la voiture, papa, allez, prête-la-moi, s'il te plaît !*

En employant cette interjection discursive, le locuteur formule une requête et attend de la part de son allocataire (dans le cas présent, son père) qu'il la lui accorde. L'allocataire peut, certes, l'ignorer et, par conséquent, se nier à engager toute conversation. Cette indifférence reste, cependant, fort improbable. Un père est censé répondre à son fils, que ce soit par des mots (*non, oui, peut-être, ...*) ou par un geste (un hochement de la tête, par exemple). L'échange conversationnel peut, d'ailleurs, poursuivre dans un sens (réponse négative) ou dans l'autre (réponse affirmative).

(10) *Allez, dis-le-moi ! Allez, je t'en prie !*

Tout comme dans l'énoncé (9), dans (10), le locuteur s'adresse à un allocataire (qu'il tutoie) dans le but de lui demander quelque chose, ou pour mieux dire, de lui demander de lui dire quelque chose. Sous un faux

air de formule d'encouragement, l'interjection masque (implique ?) une véritable demande. Il s'ensuit que le locuteur attende (prétende ?) une réplique ou, du moins, une réaction de la part du récepteur. Comme dans (1), l'allocutaire peut ne pas se prêter au jeu ou, au contraire, faire ce qu'on lui demande. Le cas échéant (voir aussi 1), la fonction d'*Allez!* serait non seulement expressive, mais conative. Sans trop insister sur un *Allez!* multi-tâche, à savoir plurifonctionnel. Exemple :

(11) *Allez, on arrête !*

Dans (11), le « phrasillon »²⁰ *Allez!* (Tesnière ([1936], 1959, 1982) traduit et véhicule une expressivité qui emprunte à plusieurs états intentionnels : léger agacement, avertissement, appréhension, demande-suggestion, remise en question. Cela n'a rien d'étonnant, lorsqu'on sait qu'en matière d'interjections l'expressivité l'emporte (souvent) sur l'expression. Dans tous les exemples que nous venons de fournir, en utilisant ce 'phrasillon', le locuteur s'adresse indistinctement à une personne qu'il tutoie ou qu'il vouvoie. Son opacité est, donc, évidente. Le *Allez!* du français n'a de correspondant ni en espagnol ni en italien : dans l'ordre, *¡Andad!* (ou *¡Vayan!*) et *Andate!*, dont le sens est littéral, sont totalement transparents.

L'italien offre, comme le fait le français, des faits de langue saillants non réductibles ni au système pronominal du français ni à sa notion d'adresse. Pensons à la forme particulièrement opaque *Lei*. Aussi le pronom *Lei* dans l'énoncé *Lei è molto gentile!* peut-il correspondre en français à la fois à *Vous êtes très gentil!*, *Vous êtes très gentille!*, *Elle est très gentille!*

Nous retrouvons cette opacité interprétative dans certains mots-phrases tels que *Dàgli!* forme composée de l'impératif du verbe *dare* (donner) à la deuxième personne du singulier et *gli* (à lui), *dàgli* interjectif est invariable. Doté d'une fonction manifestement conative, *Dàgli!* est employé en discours direct en se centrant sur l'interlocuteur selon le mode impératif. Il sert à inciter quelqu'un (un ou plusieurs, individus) à arrêter (ou attraper) quelqu'un d'autre : *Dàgli al ladro!* (*Au voleur!* / *Vas-y, attrape/arrête le voleur!* / *Allez-y, attrapez/arrêtez le voleur!*). Au contraire de *Allez!*, *Dàgli!* engage (ou demande) toujours une réaction de la part de l'allocutaire (ou des allocutaires).

²⁰ Pour Tesnière, l'interjection constitue une phrase condensée qu'il nomme « phrasillon ».

Privé de liens syntactiques avec les autres parties du discours, *E dagli!* correspond à un acte linguistique en entier ; le locuteur s'en sert pour manifester sa gêne lorsque son/ses interlocuteur/s ou un tiers – dont il serait question dans la conversation – dit ou fait inlassablement les mêmes choses (réitération). D'autres formes verbales – telles que, entre autres, *guardare* (regarder), *andare* (aller), *dare* (donner), *girare* (tourner) et *rigirare* (tourner à nouveau) – se sont désémantisées. Il s'agit, à l'origine, de la forme impérative desdits verbes à la deuxième personne du singulier. Dans ces cas de figure, la forme impérative s'est cristallisée. En voilà quelques exemples :

- (1a) *Guarda, guarda chi si vede.* (Regarde-moi ça ! / Tiens, qui vois-je !)
- (2a) *(Ma) Tu guarda²¹ in che situazione mi sono cacciata!* (Regardez-moi ça : dans quel pétrin je me suis mise !)
- (3a) *Dai²² e dai, si finisce col farlo!* (À force d'insister, on finit par réussir !)
- (4a) *Gira e rigira, siamo ancora al punto di partenza!* (Quoi que l'on fasse, on en est encore à la case départ !)
- (5a) *Andiamo, signora, si faccia coraggio!* (Allons allons, Madame, courage !)
- (6a) *Ma va' (là)! Non dire sciocchezze.²³* (Sans blague ! Arrête de dire n'importe quoi.)

Dans les énoncés (1a)-(4a), le locuteur peut s'adresser à un ou à plusieurs destinataires. Difficile, sans co(n)texte, *i.e.* la situation d'énonciation (Kerbrat-Orecchioni, 2002), de le tirer au clair. Dans (2a), le pronom *tu* ne correspond pas forcément à un allocutaire que l'on tutoie : comme dans l'expression figée française *Tu parles !*, la locutrice peut s'adresser tantôt à quelqu'un qu'elle vouvoie tantôt à un auditoire plus large. Elle peut a) s'adresser à un tiers (qu'elle interpelle en le tutoyant, b) s'auto-adresser le message dans un monologue exprimé à haute voix. En d'autres termes, *(Ma) Tu guarda!* ne postule pas forcément d'allocutaire(s) en dehors du "moi écouteur".²⁴ Dans (4a), en revanche, l'interjection suppose et

²¹ *Guarda tu!* et *Guarda un po'!* constituent autant de variantes de ce mot-phrase.

²² *Dai*, employé seul (ou précédé de la préposition *su*), à valeur exhortative ou d'encouragement, est généralement adressé à une personne que l'on tutoie.

²³ Dans le langage ordinaire, et selon le contexte, *Ma va'!* et *Ma dai!* peuvent être interchangeables.

²⁴ Suivant Benveniste, « Le "monologue" procède bien de l'énonciation. Il doit être posé, malgré l'apparence, comme une variété du dialogue, structure fondamentale. Le "monologue" est un dialogue intériorisé, formulé en "langage intérieur",

implique la présence d'un ou de plusieurs allocutaires quoique indéfinis. Ce manque de transparence allocutive ne peut pas être généralisé ; le cotexte et le contexte peuvent fournir la clé de lecture et, du coup, une meilleure transparence. Dans l'énoncé (5a), l'interjection perd son opacité, l'allocutaire (*Signora*) y étant clairement explicité ; on constatera, au passage, que, compte tenu du contexte, il y a correspondance morphologique pleine entre le mot-phrase *Andiamo* et celui du français *Allons*, ce qui est loin d'être fréquent. Dans (6a), la tournure interjective issue du verbe *andare* (forme impérative de la deuxième personne du singulier), généralement employée dans un contexte amical, implique *a priori* le tutoiement et semble, donc, avoir un emploi circonscrit. Son manque de transparence sémantique reste cependant importante : *Ma va' (là)!* peut indiquer incrédulité (L₁ – *Andrò a lavorare in Argentina. L₂ – Ma va'!*),²⁵ sarcasme ou ironie (L₁ – *L'uomo è stato sulla luna. L₂ – Ma va'! Bella scoperta!*),²⁶ scepticisme (L₁ – *Abbiamo vinto un milione di euro alla lotteria. L₂ – Ma va' là!*),²⁷ colère, gêne, exaspération (L₁ – *E' colpa tua! L₂ – Ma va'! Non è vero!*).²⁸

En ce qui concerne l'espagnol, en termes d'identification des formes d'adresse, il peut présenter, de même que le français et l'italien, une certaine opacité. Parmi les verbes de mouvement à l'origine des mots-phrases,²⁹ nous trouvons *ir* (aller), *andar* (marcher), *venir* (venir).³⁰ Nous prendrons ici comme exemple *vaya*.³¹

À la fois première et troisième personne du singulier du présent du subjonctif du verbe *ir* (aller), *vaya* présente une totale transparence interprétative lorsqu'il est employé au sens propre : *Cuando vaya (usted) a mi casa,*

entre un moi locuteur et un moi écouteur. Parfois le moi locuteur est seul à parler ; le moi écouteur reste néanmoins présent ; sa présence est nécessaire et suffisante pour rendre signifiante l'énonciation du moi locuteur » (1974, 85-86).

²⁵ L₁ – *J'irai travailler en Argentine. L₂ – Ah bon ?*

²⁶ L₁ – *L'homme a été sur la lune. L₂ – Tiens donc ! Tu m'en diras tant !*

²⁷ L₁ – *Nous avons gagné un million d'euros au loto. L₂ – Mon œil ! / Sans blague !* En espagnol, on pourrait retrouver un possible rapprochement sémantique dans *¡Anda ya!*

²⁸ L₁ – *C'est ta faute. L₂ – Mais non ! Ce n'est pas vrai.*

²⁹ Dans la *Nueva gramática de la Real Academia de la lengua española* (2010), on distingue entre les interjections « *propias* o *primarias* » (primaires) – *¡eh!, ¡ah!, ¡bah!, ¡fu!, ¡ja!, ¡ja!, ¡je!,* etc. – et les interjections « *impropias* » (secondaires) issues de formes verbales, d'adjectifs ou d'adverbes – *¡oye!, ¡mira!, ¡fíjate!, ¡total!, ¡bueno!, ¡Dios mío!, ¡viva!, ¡venga!, ¡vaya!, ¡anda !, ¡calla !, ¡arriba!, ¡diablo!, ¡socorro!, ¡bravo!, ¡adelante!,* etc. Voir aussi Teso Martín (1990) et López Bobo (2002).

³⁰ Cf. Sierra Soriano (2006).

³¹ *¡Anda!* (Allez ! / Allez-y ! / Vas-y !, ...) et *¡Toma!* (Ah, bon!, ...) montrent la même opacité.

*le haré probar un gran vino de mi bodega*³². La transparence interprétative du verbe rend aisée la traduction dans les trois langues romanes. En revanche, en tant qu'interjection familière, *¡vaya!* devient très opaque. Elle peut être employée pour s'adresser indistinctement à quelqu'un que l'on tutoie ou que l'on vouvoie. Les nuances de sens sont variées et dépendent du ton et de la deixis. Ainsi *¡vaya!* (interjection à valeur éminemment expressive) peut-il exprimer du désagrément, du mécontentement, de la déception et de l'indignation :

(1c) *¡Vaya, llegas otra vez tarde!* (Dis donc, tu es encore en retard !)

No podemos ir al teatro esta noche: han suspendido la sesión, ¡vaya! (Nous ne pourrons pas aller au théâtre ce soir : la séance a été suspendue. Bigre/Fichtre !)

Otra vez se cortó la luz, ¡vaya! (Mince/Zut alors, encore une coupure de courant !)

¡Vaya! peut exprimer également de la satisfaction, de la surprise ou de la compassion :

(2c) *¿Has aprobado todas las asignaturas? ¡Vaya!* (Tiens ! Tu as réussi toutes tes matières ?)

¿Así que tuvo usted un accidente ? ¡Vaya! Lo siento. (Vous avez eu un accident, dites-vous. Ça alors ! Je suis désolée.)

¡Vaya, no me diga! (Ah, bon, je vois ça !)

¡Vaya historia me cuenta usted! (Quelle drôle d'histoire vous me racontez-là !)

Lorsqu'il précède un substantif, dans une construction exclamative, il donne un sens superlatif aux qualités ou aux défauts de la personne ou de la chose nommée :

(3c) *¡Vaya moto!* (Ouah, la moto ! / Quelle super moto ! vs. Quelle drôle de moto !)

¡Vaya ocurrencia! (En voilà des idées !)

³² Il est à souligner qu'en espagnol, comme en italien, le pronom personnel reste pour la plupart, et sauf exception, implicite. Dans les locutions verbales *¡Mira tú!* (esp.) et *Ma tu guarda!* ou *Guarda tu!* (it.), le pronom (explicite) a une fonction essentiellement emphatique.

¡Vaya cara tienes! (T'en fais une tête !)

¡Vaya consolución! (Tu parles d'une consolation !)

Concluons ce bref aperçu du mot-phrase *¡Vaya!*, en soulignant sa polyfonctionnalité dans la langue espagnole.

Parmi les verbes espagnols dont sont issus les mots-phrases et les locutions-phrases, nous retiendrons, en outre, le verbe *tomar* (prendre). De même que *¡Vaya!*, *¡Toma!* – qui emprunte la forme impérative du verbe, deuxième personne du singulier –, en tant que mot-phrase, est une forme non fléchie et non marquée. Employé indifféremment pour interpeller quelqu'un que l'on tutoie ou que l'on vouvoie *¡Toma!* (avec sa variante emphatique *¡Toma ya!*) n'a pas atteint le même degré de lexicalisation que *¡Vaya!* Cela dit, il est très présent à l'oral dans le langage familier. *¡Toma!* marque un sentiment vif de surprise agréable pour quelque chose qui vient de se produire,

(5c) *¡Toma!, vaya golazo.* (Oh, la vache, quel but magnifique !)

Aprobé inglés. ¡Toma ya! (J'ai réussi l'examen d'anglais. La joie !)

exprime l'étonnement ou l'indignation face à un fait désagréable ou inattendu,

(6c) *¡Toma ya! Eso sí que no me lo esperaba yo.* (Mince / Merde alors ! / Oh, la vache ! Je ne m'y attendais pas.)

incrédulité, perplexité

(7c) *¡Toma ya! No cuentes bobadas.* (N'importe quoi ! Arrête de dire des bêtises.)

Les deux mots-phrases que nous venons d'illustrer ne trouvent aucun correspondant morphologique en français et en italien.

4. Conclusion

Il est incontestable que les propriétés humaines les plus communes dissimulent des réalités grandement pourvues de complexités. De l'analyse des mots-phrases cités et analysés ci-dessus, il ressort que, en termes d'identification des différentes formes d'adresse, chaque langue romane présente un degré de transparence ou d'opacité interprétative variable. Même si des correspondances morphologiques entre les trois idiomes (*Allons !, Andiamo!, ¡Vamos!* ; *(Ma) Va!, ¡Anda!*) sont à signaler, les mots et

les locutions-phrases de chacun ont des valeurs sémantico-pragmatiques distinctives. Par ailleurs et sauf exception, les verbes qui ont donné lieu à des formes figées ou semi-figées dans une langue, en général, ne l'ont pas fait dans les autres et vice versa : tel est le cas, entre autres, de *parler* en français, de *donner* en italien et de *tomar* en espagnol.

En ce qui concerne la nature de ces interjections « secondaires » ou discursives, la modalité impérative est prédominante dans les trois langues où la fonction expressive l'emporte sur la conative. Lorsqu'elles se centrent sur le locuteur, elles représentent une marque de subjectivité. Nous partageons l'avis de Tesnière lorsqu'il avance que « *certaines interjections arrivent même à exprimer des états d'âme et d'esprit si complexes, qu'elles en disent à elles seules plus qu'une phrase entière, et qu'il faut de longues périphrases pour en analyser et en définir les contenus sémantiques* » (1982, 94). L'élément émotif y prend une place primordiale. Le langage émotionnel, suivant Kerbrat-Orecchioni, peut investir une grande diversité de moyens linguistiques, puisque « *tout mot, toute construction peuvent venir en contexte se charger d'une connotation affective* » (2000, 57). Toute langue confondue, leur ambiguïté ainsi que leur degré d'expressivité sont grands. Le taux d'information de certains énoncés que nous avons analysés est minimal, leur caractère polyfonctionnel évident, tout comme leurs diverses valeurs sémantico-pragmatiques. Valeurs dont certains mots-phrases ou locutions sont clairement plus chargés pragmatiquement parlant que d'autres : pensons, par exemple, à *¡Vaya!* Leur contenu référentiel (et, partant, leur lecture) est à la fois libre et contraint : il est tantôt prédéterminé (intrinsèque), tantôt déterminé par les éléments prosodiques et mimogestuels, tantôt par le cotexte et la situation de communication (le contexte)³³, tantôt par le projet argumentatif de l'énonciateur, autant de 'contraintes' qui ne s'excluent pas mutuellement. Dans certains cas de figure, sans l'explicitation (cotextuelle et/ou contextuelle), que nous avons parfois mise entre parenthèses, la saisie de la valeur véhiculée et du degré d'intensité de la prédication de la part de l'allocutaire peut varier considérablement. L'opacité interprétative des TA et des mots-phrases étant, en général, saillante, l'opération de décodage de la part du récepteur de messages reste assez aléatoire et peut varier d'un sujet à l'autre. S'il est vrai que « *Parler, c'est anticiper le calcul interprétatif de l'interlocuteur* » (Flahault,

³³ Les actes de langage fonctionnent en contexte et non isolément (Kerbrat-Orecchioni, 1996, 53).

1979, 77), il est indiscutable que « *le locuteur propose, l'interlocuteur dispose* [...] (les valeurs pragmatiques sont des constructions interactives) » (Kerbrat-Orecchioni, 1996, 150. Le gras est de l'auteur).

Références bibliographiques

- ACCADEMIA ITALIANA DEL GALATEO. En ligne : www.academiasitalianagalateo.it.
- ANSCOMBRE, J.-C., Figement, idiomaticité et matrices lexicales, in ANSCOMBRE C., MEJRI, S. (dirs.), *Le figement linguistique : la parole entravée*, Paris, Champion, 2011, 17-40.
- BAJRIĆ, S., Immuabilité de la syntaxe ou genèse de phrases-tiroirs : français, croate, in SOUTET, O. (éd.), *Études de linguistique contrastive*, Paris, Presses Universitaires de Paris-Sorbonne, 2006, 83-99.
- BAJRIĆ, S., *Linguistique, cognition et didactique : principes et exercices de linguistique-didactique*, Paris, PUPS, 2013.
- BALLY, Ch., *Linguistique générale et linguistique française*, Berne, Francke, 1965².
- BENVENISTE, É., L'appareil formel de l'énonciation, in *Problèmes de linguistique générale II*, Paris, Gallimard, 1974.
- BRUNET, J., Un "langage colakeutiquement profane" ou L'influence de l'Espagne sur la troisième personne de politesse italienne, in *Présence et influence de l'Espagne dans la culture italienne de la Renaissance*, Paillart, Centre de Recherche sur la Renaissance italienne, 1979, 251-315.
- BRUNET, J., *Grammaire critique de l'italien*, vol. 9 : TU, VOI, LEI, Paris, Presses Universitaires de Vincennes (PUV), 1987.
- BRUNET, J., La troisième personne de politesse en italien : fait de langue, fait de culture, *FRANCO-BRITISH STUDIES*, 2004, **33-34**, 22-34.
- BURIDANT, C., L'interjection : jeux et enjeux, *LANGAGES*, 2006, **161**, 3-9, <https://doi.org/10.3917/lang.161.0003>
- COHEN, B., L'Espagne se voue au tu et au toi : Sous l'impulsion des jeunes générations, le "tú" est sur le point de supplanter la forme traditionnelle de vouvoiement "usted", *LIBÉRATION*, 24/08/1987, 16.
- ĆOSIĆ, V., Aspects pragmatiques des pronoms personnels, in BADIOU-MONFERRAN, C., BAJRIĆ, S., MONNERET, PH. (dirs), *Penser la langue. Sens, texte, histoire. Hommages à Olivier Soutet*, Paris, Honoré Champion, 2017, 203-213.
- DUBOIS, J. et al., *Dictionnaire de linguistique et sciences du langage*, Paris, Larousse, 2007.
- Enciclopedia Treccani*. En ligne : www.treccani.it/enciclopedia/elenco-opere/Enciclopedia_on_line.

- FLAHAULT, F., Le fonctionnement de la parole, *COMMUNICATIONS*, 1979, **30**, 73-79, <https://doi.org/10.3406/comm.1979.1447>
- FOCHI, F., *L'italiano facile*, Milano, Feltrinelli, 1964.
- GREVISSE, M., *Le bon usage*, 12^e éd. refondue par André Goosse, Paris, Duculot, 1986.
- GROSS, G., *Les expressions figées en français. Noms composés et autres locutions*, Paris, Ophrys, 1996.
- GROSS, G., *Manuel d'analyse linguistique : approche sémantico-syntaxique du lexique*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, coll. Sens et structure, 2012, <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.115128>
- GUIGO, D., Les Termes d'adresse dans un bureau parisien, *L'HOMME*, 1991, **119**, XXXI, 41-59, <https://doi.org/10.3406/hom.1991.369402>
- JEAN, R., *Tutoiements*, Paris, Arléa, 2002.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., *La conversation*, Paris, Seuil, 1996.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., Quelle place pour les émotions dans la linguistique au XX^e siècle ? Remarques et aperçus, in PLANTIN, CH. *et al.* (éds.), *Les émotions dans les interactions*, Lyon, PUL, 2000, 33-75.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., *L'Énonciation*, Paris, Armand Colin, 2002.
- LÓPEZ BOBO, M. J., *La interjección. Aspectos gramaticales*, Madrid, Arco Libros, 2002.
- MEJRI, S., Figement, néologie et renouvellement du lexique, *LINX*, 2005, **52**, 163-174, <https://doi.org/10.4000/linx.231>
- PENNAC, D., *La petite marchande de prose*, Paris, Gallimard, coll. « Folio », 1989.
- RAE, *Diccionario de la lengua española*, XXII edición, Madrid, Espasa Calpe, 2001.
- RAE, *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 2001.
- RICHET, B., Quelques données et réflexions sur la traduction des interjections, in BALLARD, M. (éd), *Oralité et traduction*, Arras, Artois Presses Université, 2001, 79-128.
- ROUVILLOIS, F., *Dictionnaire nostalgique de la politesse*, Paris, Flammarion, 2016.
- SERIANNI, L., *Grammatica italiana*, Torino, Utet, 1988.
- SIERRA SORIANO, A., Interjections issues d'un verbe de mouvement : étude comparée français-espagnol, *LANGAGES*, 2006, **161**, 73-90, Numéro thématique : *L'interjection : jeux et enjeux*, <https://doi.org/10.3917/lang.161.0073>
- TESNIÈRE, L., Sur la classification des interjections, in *Mélange P. M. Haskovec*, Brno, Imprimerie Globus, 1936, 434-452.
- TESNIÈRE, L., *Éléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck, [1959] 1982.
- TESO MARTÍN, E., *Gramática general, comunicación y partes del discurso*, Madrid, Gredos, 1990.
- Trésor de la langue française informatisé* (TLFi). En ligne : <atilf.atilf.fr>.

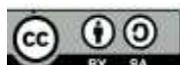
Daniela VENTURA : Docteure en “Lettres et Arts” et en “Sciences du Langage”, elle est Maître de conférences HDR à l’Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Elle est membre du laboratoire 4178 *Centre Pluridisciplinaire Textes et Cultures*, à l’Université de Bourgogne, ainsi que des équipes de recherche *LinDoLenEx* et *CogIntell* qu’elle dirige depuis 2024, à l’Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Auteure de deux monographies, elle a publié une cinquantaine d’articles dans des revues et dans des ouvrages collectifs. Elle a présenté de nombreuses communications dans des congrès et colloques nationaux et internationaux (dont 12 dans différents pays de l’UE et 2 sur invitation). Domaines de spécialités : linguistique, linguistique appliquée, rhétorique, pragmatique et littérature. Dans l’actualité, elle s’intéresse notamment à l’inférence dans le discours de fiction.

Samir BAJRIĆ : Professeur de linguistique française et comparée, directeur de recherche et directeur de thèses à l’université de Bourgogne (France). Anciennement Maître de conférences, puis Maître de conférences HDR à Paris 4-Sorbonne. Ancien membre du Conseil National des Universités. Directeur du laboratoire 4178 *Centre Pluridisciplinaire Textes et Cultures* à l’Université de Bourgogne. Président de l’*Association Bourguignonne d’Études Linguistiques et Littéraires*. Auteur et coauteur de plusieurs ouvrages et d’environ 70 autres publications. Conférences sur invitation dans 10 pays. Domaines de spécialités : syntaxe et sémantique, psychomécanique du langage, cognitivisme en linguistique, néoténie linguistique, épistémologie des savoirs linguistiques, problèmes théoriques de la traduction.

L'esprit de chrétienté et la question de l'identité nationale française dans l'œuvre polémique de Bernanos

Frano VRANČIĆ

<https://orcid.org/0009-00054406-6137> ; fvrancic@unizd.hr
Université de Zadar (CROATIE)



© de l'auteur

Citation suggérée : VRANČIĆ, Fr. (2024), L'esprit de chrétienté et la question de l'identité nationale française dans l'œuvre polémique de Bernanos, *Langue(s) & Parole*, 9, 91-114, <https://doi.org/10.5565/rev/languesparole.136>

Résumé

Cet article se propose d'analyser la pensée chrétienne dans les écrits de combat d'un des plus grands romanciers du surnaturel du XX^e siècle. En partant de *La Grande peur des bien-pensants* (1931) et des *Grands Cimetières sous la lune* (1937), critiques virulentes du monde de la finance et des répressions franquistes pendant la guerre d'Espagne, jusqu'à ses essais incisifs rédigés au service de la France Libre nous allons essayer de montrer la façon dont les convictions politico-religieuses du « Dostoïevski français » se reflètent dans son écriture qui, faut-il le rappeler, lui sert non seulement comme une source d'introspection, mais aussi comme le meilleur moyen d'illustration et de défense de sa vision christique du monde.

Mots clés : enfance, Christ, modernisme, anticapitalisme, antirépublicanisme, monarchisme

Resumen

Este artículo se propone analizar el pensamiento cristiano en los escritos de combate de uno de los más grandes novelistas de lo sobrenatural del siglo XX. Partiendo de *La Grande peur des bien-pensants* (1931) y de *Grands Cimetières sous la lune* (1937), virulentas críticas del mundo financiero y de la represión franquista durante la Guerra Civil española, hasta sus incisivos ensayos redactados al servicio de la Francia Libre, se intentará mostrar cómo se reflejan las convicciones político-religiosas del "Dostoievski francés" en su escritura, que, recordémoslo, le resulta útil no sólo como fuente de introspección sino también como el mejor modo de ilustrar y defender su visión cristiana del mundo.

Palabras clave: niñez, Cristo, modernismo, anticapitalismo, anti-republicanismo, monarquismo

Abstract

This paper sets out to analyze Christian thought in the combat writings of one of the greatest novelists of the supernatural in the 20th century. Starting from *The Great Fear of Right-Thinking People* (1931) and *The Great Cemeteries under the Moon* (1938), virulent criticisms of the world of finance and Francoist repressions during the Spanish Civil War, to his incisive essays written in the service of France Libre we shall try to show how the politico-religious convictions of the “French Dostoyevsky” are reflected in his writing which, it should be remembered, serves him not only as a source of introspection, but also as the best means of illustration and defense of his Christian vision of the world.

Keywords: childhood, Christ, modernism, anti-capitalism, anti-republicanism, monarchism.

Resum

Aquest article es proposa analitzar el pensament cristià en els escrits de combat d'un dels més grans novel·listes del sobrenatural del segle XX. Partint de *La Grande peur des bien-pensants* (1931) i de *Grands Cimetières sous la lune* (1937), virulentes crítiques del món financer i de la repressió franquista durant la Guerra Civil espanyola, fins als seus incisius assajos redactats al servei de la França Lliure, s'intentarà mostrar com es reflecteixen les conviccions político-religioses del “Dostoievski francès” en la seva escriptura, que, recordem-ho, li resulta útil no només com a font d'introspecció sinó també com la millor manera d'il·lustrar i defensar la seva visió cristiana del món.

Paraules clau: infància, Crist, modernisme, anti-capitalisme, anti-republicanisme, monarquisme

1. Introduction

Georges Bernanos (1888-1948) nous accompagne toujours, puisque sa pensée chrétienne et ses vociférations contre la civilisation moderne dominée par des machines et la technique demeurent d'une actualité brûlante dans un Occident en proie à la perte de ses repères et de ses valeurs anciennes. Tous les critiques s'accordent à dire que deux courants inspirent son œuvre, à savoir le courant romanesque de l'entre-deux-guerres inspiré par son catholicisme intransigeant et le courant politique d'inspiration historique animé par ses convictions monarchistes. Comme l'a très bien vu Michel Estève, « *une inspiration fondamentale guide Bernanos : confronter notre vie, nos passions, notre être intérieur, notre pays, notre univers et notre temps avec son destin surnaturel, avec l'aventure du spirituel. L'homme qui intéresse Bernanos, qu'il observe, auquel il s'adresse dans son œuvre avec colère, rage,*

passion et tendresse, n'est pas unidimensionnel, mais au contraire multidimensionnel » (Bernanos 1971, X). De même, il ne faut pas perdre de vue que l'aventure spirituelle à laquelle nous convie l'auteur du *Journal d'un curé de campagne* (1936) a lieu aussi bien sur le plan de l'éternité que sur celui du temporel, car dans son esprit les deux sont intimement liés grâce à la spiritualité de l'Incarnation. « *Le Verbe s'est fait chair* », pour citer saint Jean, et ce Royaume de Dieu « *que nous sommes appelés à faire advenir, il est à réaliser ici-bas* » (Daudin 2011, 89). Profondément marqué par son éducation religieuse et antirépublicaine, Bernanos n'aura de cesse d'insérer et d'illustrer les valeurs chrétiennes, notamment celles de l'honneur, de la liberté et de la fidélité à l'enfance, dans nos sociétés consuméristes, d'où toute idée de transcendance est bannie au nom du progrès et de la course capitaliste au profit à tout prix. En effet, sa vocation d'écrivain répond à une quête de vérité, à un « *vocatus* » au sens littéral du terme, ou pour mieux dire, à un sens à donner à sa vie qu'il ressent depuis sa tendre enfance et qu'il cherche à transmettre aux futures générations des jeunes Français. C'est ce qu'il avoue dans de nombreux passages de ses essais et dans la correspondance soutenue qu'il entretenait avec ses amis. La fidélité à l'enfance et les besoins de justifications à l'enfant qu'il fut le poussent donc à partager cette expérience surnaturelle avec ses lecteurs et seront à l'origine de sa création politico-littéraire. Et Estève de renchérir, « *cette aventure spirituelle est conçue comme une exigence de salut, pour lui-même et pour les autres. Pour lui-même, car cette vocation d'écrivain l'incite à se dépouiller lui-même pour s'ouvrir à la Parole de Dieu, à s'effacer derrière une vérité qu'il est chargé de transmettre par l'écriture. Pour les autres, car en dévoilant l'au-delà des apparences, en portant un regard lucide sur les hommes et l'univers, sur les structures socio-politiques de son époque, il leur permet de prendre conscience de la nécessité de remettre en question leur propre appréhension du monde et de leur environnement* » (Bernanos, 1971, XV). Cependant, pour bien comprendre son œuvre polémique, il faut non seulement replacer chaque essai dans son contexte historique, mais aussi et surtout expliquer l'influence des auteurs qui ont favorisé l'épanouissement de ses talents de polémiste, dont la virulence et la volonté de dénoncer toutes les lâchetés surpassent de loin les pamphlets de Blaise Pascal ou ceux du chantre de la poésie calviniste Théodore Agrippa d'Aubigné.

2. Enfance et lectures adolescentes : les sources de sa création journalistico-littéraire

Outre ses lectures balzaciennes et pascaliennes, parmi les influences qu'il a subies dans sa jeunesse et son adolescence il convient de signaler les noms d'Édouard Drumont (1844-1917) et d'Ernest Hello (1828-1885), deux figures incontournables des droites et des milieux catholiques finisécularisés. C'est notamment grâce à son père Émile, abonné à *La Libre Parole*, que le jeune Bernanos fait la connaissance du sulfureux député algérois dont *La France juive* (1886) lui permet de découvrir l'injustice que font subir les riches financiers et usuriers juifs à l'ensemble des travailleurs et de la paysannerie français. De l'ouvrage antisémite du prédécesseur de l'Action française Bernanos retient surtout le besoin de la révolte contre l'exploitation patronale de la classe ouvrière, l'amour pour les plus démunis et la haine du monde de la finance. Le garçon est tellement fasciné par la pensée drumontienne qu'il l'appellera toujours son « vieux maître » (Bernanos 1971, 52) et que son premier essai *La Grande Peur des bien-pensants* (1931) sera rédigé à sa mémoire afin que la jeunesse puisse s'inspirer de ses combats contre les politiques visant à cantonner la religion dans la sphère privée. « *Ce qu'il admire en lui, c'est son courage et son franc-parler, sa position de moraliste solitaire à laquelle il va s'identifier* » (Daudin 1998, 22). S'y ajoute sa fréquentation du collège jésuite parisien de l'Immaculée-Conception, sa lecture des textes prudhoniens et des philippiques bloyennes contre la collusion de l'Église et de la bourgeoisie aisée et la découverte de Hello, auteur catholique tombé aujourd'hui aux oubliettes de l'histoire littéraire, dont les ouvrages *L'Homme* (1872) et *Physionomies des saints* (1875) lui inspirent le dégoût de l'argent, le besoin grandissant de conformer ses actes à ses paroles ainsi que la critique de haine de soi qui mènerait toujours dans l'esprit bernanosien vers l'amour de Satan. Enfin, le grand mérite de Hello est d'amener Bernanos à la foi de sa première communion au temps où il voulait devenir missionnaire et de lui faire comprendre que seule une vie au service du Crucifié vaut la peine d'être vécue. C'est grâce à lui qu'il comprend aussi qu'il n'est pas fait pour la carrière de commerçant, à laquelle le destine son père et qu'il peut avouer en toute franchise à l'abbé Lagrange, l'un des nombreux religieux amis et conseillers des Bernanos, que s'il n'a plus l'intention de se faire prêtre,

c'est qu'« un laïque peut lutter sur bien des terrains où l'ecclésiastique ne peut pas grand-chose » (Bernanos, 1971, 79). « L'enfance de Georges va donc baigner dans cette atmosphère religieuse et contestataire qui jouera un rôle décisif dans sa vie spirituelle et sa vocation littéraire » (Leduc, 2020, 15).

3. Vers la rupture avec la droite réactionnaire : l'expérience ibérique de Bernanos

Après les années estudiantines marquées par son engagement dans les jeunesses royalistes et l'expérience de la Grande Guerre pendant laquelle il fut grièvement blessé, Bernanos fait paraître son premier roman, *Sous le Soleil de Satan*, en 1926 où il critique le néant moral du premier après-guerre et décrit les déceptions des anciens combattants face aux trahisons des élites politiques. Si les lendemains de la guerre 14-18 sont si décevants pour lui, c'est que Bernanos s'est rendu compte que le sacrifice des combattants n'a servi qu'à consolider le régime républicain en place et que la réunion du catholicisme et du monarchisme prôné par les adeptes de Charles Maurras ne peut produire rien de bon. En atteste la condamnation du mouvement royaliste de l'Action française et de son journal éponyme du nationalisme intégral par le Pontife Souverain en 1926, même si Bernanos prend publiquement la défense de Maurras et de ses amis des Camelots du Roi. Guéri de ses lubies nationalistes, il se tourne désormais vers la jeunesse à laquelle il va adresser son essai *La Grande Peur des bien-pensants* et qui sera son public ciblé jusqu'à la fin de sa vie dans l'hôpital américain de Neuilly. C'est dans les pages de son premier écrit de combat qu'il critique le mythe du « Soldat inconnu » et du « Poilu », un type de militaire, « on peut dire grotesque, sinon abject » (Bernanos, 1971, 320), et qui incarnerait selon lui « l'honneur bourgeois » (Bernanos, 1971, 320) et un héroïsme abstrait utilisé par les hommes de gauche au pouvoir afin de mieux imposer leur construction idéologique et leur vision de l'ordre moral dans la Troisième République. Aussi se déchaîne-t-il contre les liaisons dangereuses entre la République et les médias qui cherchent, d'après lui, à anéantir toute trace du surnaturel dans la vie publique aussi bien que la substitution des idées de la patrie et d'héroïsme par les notions d'État et de démocratie, qu'il méprise par-dessus tout. Ce monde où domine la haine de la spiritualité et le « catholicisme de compromis » (Gosselin-Noat, 2015, 16), les grands responsables en sont également les chrétiens-

démocrates, ces croyants progressistes du Sillon qui « ont fait entre eux le grand rêve de la dictature prolétarienne » (Bernanos, 1971, 339) et n'ont ainsi rien compris de l'encyclique *Rerum Novarum* (1891) du pape Léon XIII. De plus, c'est dans *La Grande Peur des bien-pensants* que Bernanos fait pour la première fois sa célèbre distinction de « l'esprit de l'avant » et de « l'esprit de l'arrière », distinction fondamentale pour qui veut saisir l'œuvre polémique bernanosienne et à laquelle il revient régulièrement dans tous ses essais, incarnée par ses frères d'armes ouvriers et paysans dont le martyre n'a pas suscité le tant attendu renouveau spirituel de la patrie mais une crise de morale inédite et le triomphe de tous les conformismes sur le plan politique. Il n'empêche que le coup de force qu'il attendait de la part de Maurras et de son témoin de mariage Daudet arrive en Espagne. Viscéralement opposé à la démocratie parlementaire, Bernanos salue le coup d'État des généraux du 18 juillet 1936, ce qui est surtout dû aux exactions sauvages des républicains espagnols contre le clergé au début des hostilités et à la participation de son fils phalangiste à l'insurrection. « Comme tant d'autres catholiques, comme Claudel en particulier, il aurait pu se contenter de fustiger les 'rouges' et de considérer que toutes les victimes de la répression payaient leurs sacrilèges » (Lapaque, 2018, 100). Néanmoins, à la suite de l'épuration de tous les éléments prétendument marxisants de l'île de Majorque, Bernanos, en bon chrétien, commence à rejeter le mode opératoire des insurgés franquistes et dénonce avec véhémence leurs crimes dans ses *Grands cimetières sous la lune* (1938). Son exemple est suivi par d'autres grandes consciences chrétiennes, comme Mounier, Mauriac ou Maritain, qui ne tardent pas non plus à élever leur voix contre les hordes du *Caudillo* dans les colonnes de la revue *Esprit* et de l'hebdomadaire dominicain *Sept*. La virulence avec laquelle Bernanos fustige les méfaits du camp national-catholique auquel tout le rattachait lui vaut la mise à prix de sa tête, bien qu'il n'ait jamais tenté de disculper les rouges de leurs responsabilités comme l'a longuement voulu faire croire la critique universitaire. Il martèle, certes, que les républicains n'ont pas de leçons à lui donner du fait qu'ils n'ont pas violé ensemble les religieuses de Barcelone et incendié des monastères à travers la péninsule ibérique, mais ce que Bernanos ne peut surtout pas accepter c'est que les franquistes fassent leurs représailles démesurées au nom du Christ. Blessé au vif de

son âme pour avoir vu de près « *s'avilir sous ses yeux ce qu'on est né pour aimer* » (Bernanos, 1971, 438), Bernanos refuse catégoriquement la croisade franquiste et l'imposture épiscopale visant à la justifier au nom du moindre mal. La terreur blanche lui est d'autant plus insupportable qu'elle jouit¹ du soutien de l'évêque palmesan Mgr Josep Miralles i Sbert qui délégua ses prêtres sur les lieux de massacres de masse et qui se montrait toujours « *aux côtés de ces exécuteurs dont quelques-uns avaient notoirement sur les mains la brève agonie d'une centaine d'hommes* » (Bernanos, 1971, 469). L'essayiste exécra cet esprit de l'arrière puisque, à l'opposé des droites et des gauches d'outre-Pyrénées, les héros de Verdun et de la Marne étaient animés par le code d'honneur de la chevalerie moyenâgeuse, selon lequel il importait de respecter son adversaire, le considérer comme un être humain et lui porter secours en cas de blessure de combat. Terrorisé par l'inhumanité et l'hypocrisie des arrières hispaniques, Bernanos annonce l'épuration des Français à venir car « *la canaille se trouve rarement sous le feu des mitrailleuses. Soyez sûrs que la nôtre aussi donnera tous ses soins à l'arrière, au moral de l'arrière, aux traîtres, aux espions, aux défaitistes de l'arrière* » (Bernanos, 1971, 470).

4. Les valeurs évangéliques dans les écrits de combat bernanosiens

4.1 Au service de la France Libre : Péguy contre Maurras

Suite à son séjour majorquin, la lune de miel bernanosienne avec l'extrême droite est bel et bien consommée. Cette droite fascisante qui, au grand bonheur de la gauche pacifiste, approuve la trahison de la Tchécoslovaquie et de la Pologne au soir du second conflit mondial, Bernanos la critiquera durement dans tous ses écrits brésiliens, notamment

¹ La sévérité de ses propos contre le clergé est telle qu'elle soulève encore de la poussière dans les milieux académiques, ce dont témoignent les travaux relativement récents du bénédictin catalan Josep Massot i Muntaner qui démontreraient plutôt la mémoire sélective du témoin oculaire des tristes réalités baléares et dédouaneraient en partie l'archevêque de Majorque et de Beroë pour son inaction contre les purges phalangistes. La preuve en seraient ses innombrables appels à la fin de la violence sur l'île et la publication dans les bulletins de son diocèse de la lettre *Ni una gota de sangre de venganza* de l'évêque de Pampeloune Marcelino Olacechea Loizaga, dignitaire ecclésiastique compromis selon ses détracteurs à cause de ses annonces que « *cent jours d'indulgence seraient accordés à toute personne qui tuerait un marxiste* » (Wingeate Pike, 2012, 110). À cet égard il conviendrait surtout de lire l'ouvrage de Massot I Muntaner *Bernanos et la guerre d'Espagne*, publié chez Salvator en 2001, ainsi que le travail « Bernanos et Majorque » paru dans la *Revue des Deux Mondes* par les soins d'Adrien Le Bihan en 2008.

dans sa trilogie antimunichoise *Scandale de la vérité* (1939), *Nous autres Français* (1939) et *Les enfants humiliés* (1949) mais aussi dans d'autres essais comme *La Lettre aux Anglais* (1942) ou *Le Chemin de la Croix-des-Âmes* (1948). Notons cependant qu'aux pires moments de l'histoire contemporaine de son pays, Bernanos ne met plus l'accent sur la résistance au pouvoir corrompateur de l'argent ou sur les crimes de la terreur blanche ou rouge, mais sur le besoin d'en finir le plus tôt possible avec l'occupation nazie et le faux renouveau des valeurs catholiques prôné par les autorités vichyssoises à la solde de l'occupant. Après la défaite morale de Daladier à Munich, il considère que son pays se trouve en état de péché mortel et plaide en conséquence avec force « *pour le salut éternel de la France, c'est-à-dire à la fidélité à l'honneur* » (Estève, 1996, 65). Selon lui, les politiques collaborationnistes de Pétain sont diamétralement opposées à la vocation divine des catholiques français et de la « fille aînée de l'Église » qui sont non seulement censés maintenir l'espérance dans le monde, mais aussi porter les valeurs de la liberté et de la fraternité à tous les opprimés de la terre. « *Bernanos associe la Révolution française et la monarchie comme elles possèdent la même tradition d'honneur et de liberté* » (Delorme-Reboul, 2012, 128). Faisant sien la célèbre phrase de l'*Argent* (1913) de Péguy (« *En temps de guerre celui qui ne se rend pas est mon homme quel que soit son parti* » (Péguy, 1961, 1241), il convie ses compatriotes à répondre sans tergiverser à l'appel de « l'homme du 18 juin », car si les Français veulent sauver leurs âmes la révolte contre le régime policier de Laval est la seule manière de rétablir l'honneur national perdu. Comme au temps de la guerre d'Espagne, Bernanos ne se trompe pas de combat et ses critiques du système de délation des résistants et des juifs français² lui valent les foudres de la presse métropolitaine. Cela

² En dépit de son antisémitisme de jeunesse, hérité de la bourgeoisie catholique de la Troisième République et d'une gauche violemment antisémite pour ses associations du « peuple élu » avec le capitalisme économique, Bernanos vilipende les rafles du régime de Vichy et se fait défenseur acharné des droits humains des juifs français et de leur corréligionnaires d'Europe orientale et centrale ayant trouvé refuge au pays des lumières. Même s'il ne les accuse jamais de déicides, il voit à tort dans leur refus de s'assimiler la plus grande menace pour la sauvegarde de l'unité nationale à la veille du deuxième cataclysme mondial. Ses prises de positions évoluent cependant après les persécutions des Juifs par la Gestapo, leur participation dans la Résistance et surtout suite à leur combat héroïque contre les nazis dans le ghetto de Varsovie au printemps 1943. En témoigne son article *L'honneur est ce qui nous rassemble*, publié à titre-posthume dans la revue parisienne des juifs américains, *Évidences*, en juin 1949 et dédié à la figure de l'ami juif de son fils - Georges Torres - mort au combat en Métropole après avoir rejoint les Français libres à Londres avec Michel

ne signifie pas que l'auteur catholique a trouvé « *son chemin de Damas idéologique* » (Anglier, 2021, 350) ni qu'il a changé de camp politique, mais que ses anciens amis monarchistes ont changé le leur en glorifiant la honte de Rethondes et de Montoire. Tout comme Péguy de *Notre jeunesse* (1911) Bernanos croit dur comme fer que sa patrie est un être à la fois charnel et spirituel et qu'il importe surtout à ce que la mystique ne soit pas détruite par la politique. En soutenant que la France d'avant 1789 n'aurait jamais accepté la paix allemande et les lâchetés des pétainistes, Bernanos s'inscrit dans la lignée péguyste, vu que la défense maurassienne de l'Église a fini par une collaboration honteuse et la trahison des idéaux monarchiques pour lesquels l'étudiant Bernanos était brièvement incarcéré à la Santé (1909) et où il chantait tour à tour avec ses amis terrassiers *Vive Henri IV* et *L'Internationale*. Pour Ingrid Ollestand Lanza, « *sauver l'honneur, c'est aussi sauver une civilisation chrétienne, la seule civilisation qui crée une atmosphère qui laisse respirer les hommes libres. Bernanos rappelle aux Français leur liaison avec l'éternel, militant pour que son pays reste fidèle à sa vocation divine. L'honneur se trouve là où le temporel touche l'éternel et fait appel à l'incarnation même. Ce concept ne peut survivre dans un monde purement matérialiste* » (Lanza, 2007-2008, 9). C'est ce qui explique ses appels aux saints et combattants du passé qui ont changé le destin du pays et « *ont vécu dans la confiance et l'abandon* » (Gaucher, 1994, 111), comme Roland ou Jeanne D'Arc. Les Français devraient s'en inspirer parce que tous les deux ont préféré la mort que la honte de

Bernanos. Précisons encore à cet égard que ce dernier, protagoniste actif du débarquement de Normandie et cannonier de la Marine française que ses parents ne reconnaissent même pas lors de leurs retrouvailles du 30 juin 1945 à la gare Saint-Lazare, connaît lui aussi une fin tragique car le stress post-traumatique dont il souffre sévèrement le conduit au suicide dans la forêt de Fontainebleau (1964). Il n'empêche que l'écrivain de *Dialogues des Carmélites* est très touché par sa dernière entrevue avec le confident des Bernanos et le beau-fils de Léon Blum où Torres lui expliquait sa volonté de combattre les nazis et de démontrer aux Français « *comment un juif peut se battre* » (Bernanos, 1961, 327). Dans cet article Bernanos rend aussi un hommage vibrant aux martyrs de Varsovie et fait l'éloge de la persévérance des Juifs qui, dans les années qui ont suivi la Shoah, ont déjà réussi à créer leur propre état au Proche-Orient malgré l'hostilité arabo-britannique. Selon Bernanos, le peuple juif est digne d'admiration, alors que son sens de l'honneur serait complètement opposé à celui des chrétiens. Car, avertit-il, « *l'honneur juif en effet, depuis deux mille ans, n'est pas de résister par la force, mais par la patience, par tous les moyens de la patience, car le but que se propose, que s'est toujours proposé ce peuple impérissable n'est pas de vaincre, mais de durer ; c'est de la durée qu'il attend le salut* » (Bernanos, 1961, 325). Enfin, si ce peuple était tellement méprisé en France, c'est en grande partie à cause de la chrétienté médiévale qui jugeait les Hébreux d'après les règles de l'honneur de la chevalerie occidentale « *dont n'était même pas exclu l'Infidèle* » (Bernanos, 1961, 326).

déposer les armes. De plus, en évoquant le martyr chrétien et le procès de la Pucelle d'Orléans dans sa *Lettre aux Anglais*, il s'en prend au règne des vieux juges, dont l'esprit de l'arrière et le verdict qui en découle rappellent la livraison du pays entre les mains des nazis par le Maréchal. Aux moments de l'abandon des alliés tchécoslovaques et l'acceptation des conditions déshonorantes de l'armistice du 22 juin 1940, l'ancien brigadier de la guerre 14-18 invite donc ses compatriotes à ne pas trahir leur liberté spirituelle et à rester fidèles à la mémoire du sacrifice des morts pour la France, comme il croit qu'il vaille mieux mourir en héros que vivre dans le déshonneur. Convaincu que personne ne doive parler au nom de la France « *sinon ses Saints et ses Héros* » (Bernanos, 1946, 22), la vision bernanosienne de l'honneur dépendrait ainsi de la cohérence de chaque Français, de sa fidélité aux traditions qui ont fait la France, de ses capacités à laisser agir le spirituel sur le temporel et de ses prises de risques au temps de guerre sans quoi les Français seraient vite tentés par différents types de collaboration imposés par les régimes totalitaires. « *Irrémédiablement hostile à toute tentative d'embrigadement ou de récupération* » (Daudin, 2006, 87), Bernanos stipule dans *Le Chemin de la Croix-des-Âmes* que la devise de la Révolution nationale (« Travail, Famille, Patrie ») avait de quoi attirer l'attention du royaliste qu'il était. Or cette dictature agricole n'avait « *ni de programme, ni de devise. En 1914, la propagande prétendait me persuader que je me battais pour l'idéal républicain. En 1940, elle prétend me faire capituler au nom de l'idéologie contraire. Je ne me suis battu que pour la France et, si je refuse aujourd'hui le protectorat de M. Hitler, c'est encore pour la France. Contre l'ennemi, il n'y a jamais eu que des Français* » (Bernanos, 1948, 34). L'écrivain en veut énormément aux intellectuels, diplomates, évêques et politiques non pas tellement pour leurs justifications de capitulation, mais surtout pour leurs tentatives de la justifier d'un point de vue moral et culturel (appels incessants du gouvernement autoritaire de Vichy aux Français à devenir les Athéniens et à laisser aux Allemands la direction politico-économique de la Vieille Europe). La véhémence avec laquelle il invective les élites bourgeoises pour cette nouvelle imposture et l'ordre païen qu'elles défendent dépasse tous les écrivains engagés dans la Résistance d'autant plus que la restauration de l'honneur bafoué s'annonce une tâche difficile dans un pays idéologiquement clivé. Toutefois, s'il voit dans la tristement célèbre visite de Pétain à Hitler, saluée comme un événement historique par la

presse parisienne, un « *dialogue des morts* » (Bernanos, 1948, 59), c'est que Bernanos ne perd jamais l'espoir dans la victoire des Alliés et de la France Libre car « *dans une Europe qui n'a plus rien à perdre, M. Hitler commence à paraître petit. Le front allemand de l'intérieur doit être enfoncé coûte que coûte. Il le sera* » (Bernanos, 1948, 57). Même si Bernanos était un oiseau de mauvais augure au lendemain de la première conflagration mondiale, il continue à penser que son peuple n'est pas un peuple de pharisiens et qu'en dépit de ses nombreuses faiblesses et la force de la machine de propagande vichyssoise, « *il refusera toujours d'y conformer sa conscience* » (Bernanos, 1948, 115). Sa foi au printemps français reste donc inébranlable, étant donné que les dirigeants de Vichy tendent à confondre l'opinion du pays et sa conscience. Celle-ci s'incarne dans la personne de Charles de Gaulle, dont les engagés volontaires combattent les troupes allemandes avec beaucoup de succès, notamment au Levant et en Libye où leur résistance acharnée à Bir-Hakeim avait permis aux Anglo-Saxons de remporter la bataille décisive d'El Alamein et d'arrêter l'avancée de Romel vers les plus grandes réserves de pétrole au monde. En témoigne l'aveu de Hitler qui, après la bataille qui changea le cours de l'histoire, dira qu'après les Allemands, les Français étaient les meilleurs soldats d'Europe. Voici ce qu'en dit Bernanos du fond de son exil sud-américain, auquel l'a contraint l'« esprit munichois » des hommes de pouvoir :

Eh bien, ce que le général De Gaulle a maintenant sous ses ordres, c'est au sens exact et littéral du mot, tout ce qui reste, après vingt-trois ans, des puissantes armées françaises de 1918, qui tenaient au bout de leurs baïonnettes le sort de l'Europe. Car elles le tenaient – je le dis sans orgueil, hélas, mais pour rendre justice aux morts et rappeler aux vivants des vérités qu'ils font semblant d'avoir oubliées – j'affirme qu'il n'existait alors sur le continent aucune force militaire organisée, amie ou ennemie, que nos vieilles divisions n'eussent brisée comme un fétu (Bernanos, 1948, 169).

Soulignons encore à ce propos que la grande estime que Bernanos porte à de Gaulle fut tout sauf accidentelle, puisqu'ils fréquentaient la même école jésuite rue de Vaugirard et que le père du général était son professeur d'histoire. Quoique Bernanos l'appelle son « compagnon » de jeunesse et qu'il ait largement contribué à répandre la légende gaullienne à travers la Métropole et son vaste empire colonial, force est de constater qu'après la Libération, l'auteur, à l'inverse de son plus fidèle ami André

Malraux, refuse le poste ministériel dans son gouvernement de peur que sa mystique ne se dégrade dans l'arène politique. « *Royaliste, il n'accepta les compromissions de Maurras ; catholique, il refusa de s'associer aux croisades bien-pensantes ; admirateur du général de Gaulle durant la guerre, il ne devint jamais l'homme d'un parti une fois la paix revenue. Sa conception exigeante de l'honneur, cette quatrième vertu théologique, le lui interdisait* » (Lapaque, 2018, 109).

4.2 Essayiste des âmes libres : le refus des totalitarismes, de la finance, du machinisme et de la civilisation technicienne

Outre l'honneur et la liberté, le thème de l'enfance imprègne de son esprit tous les essais bernanosiens. En effet, l'esprit d'enfance joue un rôle fondamental dans ses écrits brésiliens, où l'auteur l'oppose souvent à l'esprit de vieillesse et la corruption des élites politiques. L'influence de Péguy saute de nouveau aux yeux du lecteur ici. Car dans cet esprit de vieillesse Bernanos voit la Terreur jacobine de 1793, tandis que l'esprit de chrétienté animerait les jeunes révolutionnaires de 1789 dont la lutte pour davantage de justice sociale demeure pour lui le moment clé dans la longue histoire du pays. La grande devise républicaine (« Liberté, Égalité, Fraternité ») n'est donc pour lui que « *la laïcisation des valeurs chrétiennes* » (Gosselin-Noat, 2007, 84) autour de laquelle on peut rassembler tous les Français indépendamment de leurs convictions idéologiques ou religieuses. Comme l'a si bien expliqué Bernanos, « *les hommes de 93, les hommes inflexibles de la Convention nationale – du type de Robespierre – ont des fils qu'il ne pourraient renier, s'ils vivaient encore : ce sont les chefs d'États totalitaires et leurs complices. Pour exprimer ma pensée d'une manière que je souhaite encore plus saisissante : 89, c'est Péguy, 93, c'est Maurras ou Lénine* » (Bernanos, 1948, 438). Il est primordial donc que la France ne perde pas son cordon ombilical avec sa jeunesse pendant laquelle le christianisme pouvait s'épanouir librement sans être tout le temps agressé par les phénomènes destructeurs de la société moderne, telles les dictatures du parti unique, des marchés financiers ou de l'état policier. C'est à la jeunesse de son pays qu'il adresse son essai percutant *Les Enfants humiliés*, comme elle seule n'a pas encore été pervertie par la déspiritualisation grandissante du monde moderne. Contrairement à la dépravation des classes dirigeantes, son intégrité morale reste toujours intacte dans cet entre-deux-guerres, où le socle de valeurs traditionnelles a de plus en plus de mal à survivre face aux doxas de la pensée unique des progressistes. Dès lors,

Bernanos fait le procès de la classe politique française, responsable non seulement pour l'humiliation des survivants de la Grande Guerre mais aussi pour le manquement de son devoir envers les jeunes. Ainsi, souligne-t-il, l'ambiance dans laquelle ils baignent n'est propice qu'aux développements de futurs abandons et de toute sorte de conformisme politique, culturel ou économique. Les politiques mises en œuvre par les hommes de l'arrière provoqueraient selon lui de nouveaux conflits et la victoire de nouvelles déceptions « *car on ne saurait être fier de se montrer en public au bras d'une belle femme qui porte votre nom, mais refuse de coucher avec vous* » (Bernanos, 1971, 776). Et Bernanos d'enfoncer le clou :

Que l'Arrière aujourd'hui soit aussi médiocre que celui d'hier, nous n'en doutons pas, naturellement. Mais de quelle médiocrité ? Voilà ce qu'il faudrait savoir. Qui le saurait, saurait aussi ce que sera cette guerre, car, une fois de plus, ce n'est pas l'Homme de l'Avant qui lui donnera le visage qu'elle gardera dans l'histoire. Il ne nous transmettra même pas son propre visage. L'avenir n'appartient pas aux morts, mais à ceux qui font parler les morts, qui expliquent pourquoi ils sont morts. À la fin des fins, c'est toujours l'embusqué qui définit le combattant (Bernanos, 1971, 784-785).

Bernanos décrit à merveille ce sacrifice expiatoire de la jeunesse française dans *Scandale de la vérité* lorsqu'il fait remarquer que la classe dominante, loin d'assurer l'avenir et la prospérité aux jeunes gens, travaille pour le compte des financiers sans scrupules, dont le machiavélisme est aussi nocif pour la survie des valeurs catholiques que le Ralliement ou le marxisme-léninisme. C'est ce qui lui permet d'interpeller le cœur financier du monde, la Cité de Londres, qui « *au cours de la dernière guerre fournissait cyniquement à l'Allemagne, par l'intermédiaire des pays scandinaves, les matières premières indispensables* » (Bernanos, 1971, 602). Cette interpellation rejoint son avertissement aux jeunes Français de la conclusion de *La Grande Peur des bien-pensants*, dans lequel il attire leur attention sur la dangerosité des mythes, surtout sur celui du « Soldat inconnu », de la propagande républicaine aux manettes de la Russie soviétique et de son meilleur ennemi le « *petit cireur de bottes yankee, le futur roi de l'Acier, du Caoutchouc, du Pétrole, le Trusteur des Trusts, le futur maître d'une planète standardisée, ce dieu que l'univers attend, le dieu d'un univers sans Dieu* » (Bernanos, 1971, 348). Cette dégradation de la mystique en politique et la corruption de l'esprit d'enfance par le monde de la finance, l'auteur la décline au nom de sa

double fidélité à l'esprit du christianisme et du passé de sa patrie. Dans sa grille de lecture pascalienne, le Mal dans ses différentes formes (l'esprit de vieillesse, le nationalisme, l'esprit de l'arrière, la machinerie) représente un obstacle majeur pour l'irruption du surnaturel dans nos vies de tous les jours. Bien plus, le Mal constituerait ce recommencement « *à rebours du mystère de l'Incarnation* » (Bernanos, 1971, 673) qu'il a déjà condamné fermement et sans équivoque dans *Nous autres Français*. Nullement surprenant si depuis son expérience des tranchées, Bernanos ne fait pas de distinction entre la mystique capitaliste et celle de classe puisque toutes les deux cherchent à avilir l'homme pour pouvoir mieux l'exploiter à des fins politiques. Selon Bernanos, il n'y pas de différence entre ces deux mystiques et si elles se ressemblent comme deux gouttes d'eau, c'est qu'en entravant les libertés individuelles elles cherchent à faciliter la soumission des esprits aux dictateurs. « *L'abdication de la liberté est la condition suffisante pour que le mal l'emporte* » (Daudin, 2016, 132). D'où son constat pertinent dressé dans *La France contre les robots* : « *Capitalistes, fascistes, marxistes, tous ces gens-là se ressemblent. Les uns nient la liberté, les autres font encore semblant d'y croire, mais, qu'ils y croient ou n'y croient pas, cela n'a malheureusement plus beaucoup d'importance, puisqu'ils ne savent plus s'en servir* » (Bernanos, 1947, 47). Il y aurait donc de nombreuses similitudes entre les fléaux totalitaires du XX^e siècle et les démocraties, car leur dénominateur commun est le refus catégorique de toute spiritualité humaine, de toute quête de l'absolu au nom de la création d'un paradis terrestre dans lequel l'homme serait amené à mener une existence purement charnelle. En acceptant de donner aux valeurs des idéologies totalitaires un caractère d'absolu, les hommes perdent non seulement leurs libertés, mais aussi leurs capacités à discerner entre le Bien et le Mal, ce qui fait d'eux des pions facilement manipulables en cas de guerre par leurs nouveaux maîtres à penser. À l'aube du second après-guerre les ressemblances entre le monde occidental et les pays socialo-communistes sont si criantes que Bernanos remarque à juste titre que toutes les dictatures sont désormais unies par la technique et que les clivages idéologiques seraient à présent dépassés aussi bien aux États-Unis et le Royaume-Uni qu'en Union soviétique :

Nous voyons la Démocratie impériale anglaise, la Démocratie plutocratique américaine et l'Empire marxiste des Dominions Soviétique sinon marcher la main dans la main – il s'en faut ! – du moins poursuivre le même but, c'est-à-dire

maintenir coûte que coûte, fût-ce en ayant l'air de la combattre, le système à l'intérieur duquel ils ont tous acquis richesse et puissance. Car, à la fin du compte, la Russie n'a pas moins tiré profit du système capitaliste que l'Amérique ou l'Angleterre ; elle y a joué le rôle classique du parlementaire qui fait fortune dans l'opposition (Bernanos, 1947, 24-25).

Bernanos ne mâche pas ses mots contre cette « *civilisation des machines* » (Bernanos, 1947, 212) qui a permis l'avènement des dictatures et qui sacrifie toute idée de liberté au profit de la technique. Le plus grand reproche qu'il lui fait, c'est que le progrès ne se trouverait plus dans l'homme, mais dans les robots. Et si par le passé l'homme était considéré comme un animal religieux, le capitalisme débridé ou le communisme athée l'ont défini une bonne fois pour toutes un animal économique obsédé par le profit. Encore qu'il remette le sort de son pays pendant la guerre 39-45 entre les mains des Alliés (*La Lettre aux Anglais*), Bernanos souligne toujours les origines protestantes du capitalisme industriel qui, par la puissance de sa machinerie, réduit la main d'œuvre à l'état de troupeau docile. Au-delà du fait que le marxisme est une idéologie allemande, Balthasar nous prévient que « *le communisme constitue à ses yeux une erreur si évidente qu'il n'y a pas lieu pour lui de le prendre spécialement pour cible* » (Balthasar, 2018, 443). Les injustices sociales que crée le monde moderne seraient ainsi en lien direct avec l'exploitation des ouvriers anglais du XIX^e siècle par les « *marchands de coton de Manchester – Mecque du capitalisme universel – qui faisaient travailler dans leurs usines, seize heures par jour, des enfants de douze ans que les contremaîtres devaient, la nuit venue, tenir éveillés à coups de baguettes, couchaient tout de même avec la Bible sous leur oreiller* » (Bernanos, 1947, 28). Les milieux patronaux mancuniens seraient donc des pères spirituels et matériels de la société moderne car la bonne conscience qu'ils se donnaient « *lorsqu'il leur arrivait de penser à ces milliers de misérables que la spéculation sur les salaires condamnait à une mort lente et sûre* » (Bernanos 1947, 28) ressemble étonnamment à l'exploitation des ouvriers des pays anciennement colonisés venus travailler dans les plus riches pays occidentaux en ce début du XXI^e siècle. Raison pour laquelle Bernanos tacle une nouvelle fois la politique isolationniste des USA, dont « *les fameux plans sont aussi inutiles que La Ligne Maginot* » (Bernanos, 1947, 43), et leur prétendu sens de la liberté parce que leur vrai but, croit-il, est de laisser le reste du monde entre les mains des dictateurs sanguinaires afin de mieux

pratiquer leur « *deux sports nationaux, l'élection présidentielle et le baseball* » (Bernanos, 1947, 42). À l'inverse de cette vision conservatrice de la liberté et de la destruction effrénée des libertés publiques par les régimes totalitaires, le mot de « révolution » a toujours un caractère sacré pour l'écrivain catholique. Comme le note le fin connaisseur de l'œuvre bernanosienne Sébastien Lapaque, « *dans La France contre les robots, magnifiant la tradition humaniste française, le royaliste Bernanos fait sienne la France de la révolution française et la France des droits de l'homme, non plus seulement la Fille ainée de l'Église, mais aussi l'émancipatrice du genre humain* » (Lapaque, 2021, 112). Celle-ci s'inscrit merveilleusement bien dans la tradition française de la liberté et devrait servir comme fondement de l'union nationale. Bernanos ne veut pas confisquer le mot de liberté à l'usage exclusif du peuple français, mais il insiste sur l'idée que son peuple l'a incarné durant des décennies. « *Pendant tout le dix-neuvième siècle, si l'on eût demandé à un homme cultivé d'Europe ou d'Amérique quels souvenirs historiques réveillait dans son esprit le mot de liberté, il aurait sans doute répondu par le nom de la Bastille, de Valmy, ou une strophe de La Marseillaise* » (Bernanos, 1947, 38). S'inspirant abondamment d'Alexis de Tocqueville et de Jules Michelet, il croit désormais à l'unité de l'histoire française et oppose sa vision de la révolution à ceux (radicaux de gauche, monarchistes) qui tendent à la scinder en deux. Toutefois, convient-il de préciser qu'il fait une nette distinction entre « *notre Révolution de 89, ou plutôt ce que nous devrions continuer d'appeler le Grand Mouvement de 89* » et la Révolution de 89, « *venue après pour lui barrer la route* » (Bernanos, 1947, 73), et dont le soutien aux politiques absolutistes d'État a mené à l'aviilissement total des citoyens devant les lois rendant ainsi possible l'apparition des totalitarismes du XX^e siècle. Animé par une foi fervente dans l'homme, le mouvement de 89 serait foncièrement opposé à la Révolution allemande du type marxiste, inspirée par le déterminisme économique et la course au rendement à tout prix. Bref, la révolution de 1789 n'est pas sortie des entrailles de la pauvreté, comme c'était le cas avec la Révolution bolchevique, puisqu'elle a débuté dans « *l'enthousiasme, qu'elle n'a pas été une explosion de colère, mais celle d'une immense espérance accumulée* » (Bernanos, 1947, 78). « *L'apôtre effréné d'un renouvellement de l'esprit chrétien* » (Moch, 1962, 9) fait remarquer à cet égard qu'il y avait beaucoup de progrès économiques avant le changement de

régime en 1789 et que la Révolution ne saurait être expliquée en recourant à la dialectique marxiste. Il en est de même du paysan français qui était conscient de sa supériorité culturelle sur les autres nations occidentales, mais dont la conscience de cette supériorité était à des années-lumière du « *hideux nationalisme moderne, il était vraiment sans haine, il rêvait vraiment à la liberté et au bonheur du genre humain ; Jean-Jacques était réellement son prophète* » (Bernanos, 1947, 80). Fidèle à la tradition monarchiste du pays, dans la suite de son essai le plus brûlant, Bernanos oppose le courage des chevaliers français à la guerre totale américaine. Il exalte l'esprit et le sens de l'honneur des chevaliers du Moyen Âge, qui respectaient la parole donnée et qui ne refusaient pas, à l'opposé des consignes du général américain Patton, le combat lorsqu'ils se trouvaient un contre trois. Selon l'auteur, les soldats des démocraties qui obéissaient aveuglément à un chef et qui ne doivent pas rendre des comptes qu'à l'État sont ainsi privés de toute obligation morale, ce qui les dédouane de leurs responsabilités s'ils commettent des crimes contre les prisonniers ou les populations civiles. Et il en veut pour preuve le comportement d'un aviateur inconnu qui, du haut du ciel, tue quotidiennement des dizaines de milliers d'enfants et qui, face à sa conjointe ou sa concubine, n'éprouve pas le moindre remords et fait comme si de rien n'était. « *C'est la Machine qui a tout fait ; la conscience du gentleman est correcte, sa mémoire s'est seulement enrichie de quelques souvenirs sportifs, dont il réglera, au dodo, ' la femme de sa vie', ou celle avec laquelle il trompe 'la femme de sa vie'* » (Bernanos, 1947, 161). Bernanos désapprouve fortement le comportement scandaleux des chrétiens aussi bien que celui de l'Église qui reste silencieuse sur les méfaits de la dictature des États modernes. Et le fait que le clergé absout les péchés des soldats ayant du sang sur les mains illustre bien qu'il aurait une même idée de la nation que les nazis ou les communistes :

Si la Collectivité, le Chef, l'État ou le Parti, sont reconnus capables d'assumer la responsabilité des actes les plus atroces, au point que le catholique moyen qui les a commis a parfaitement le droit, sa besogne accomplie, d'aller servir la messe et d'y recevoir la Sainte Communion (pourvu du moins, qu'il n'ait pas, dans le court trajet du terrain d'aviation à l'Église, commis la faute de regarder trop attentivement les jambes de sa voisine d'autobus) comment voudriez-vous que ce chrétien ne se fasse pas, à la longue, de l'État Omnipotent, la même idée qu'un disciple de Hitler ? Si l'on peut tout autoriser ou tous absoudre au nom de la Nation, pourquoi pas au

nom d'un Parti, ou de l'homme qui le représente, et qui assume ainsi, par une caricature sacrilège de la Rédemption, les péchés de son peuple. [...] J'affirme une fois de plus que l'avilissement de l'homme se marque à ce signe que les idées ne sont plus pour lui que des formules abstraites et conventionnelles, une espèce d'algèbre, comme si le Verbe ne se faisait plus chair, comme si l'Humanité reprenait, en sens inverse, le chemin de l'Incarnation (Bernanos, 1947, 165-167)

Cet avis est partagé par son biographe Michel Estève qui souligne la dureté des propos bernanosiens contre les démocraties qui, pour défaire les totalitarismes, « ont dû recourir à l'économie de guerre et à la 'guerre totale' où l'on tue sans se soucier le moins du monde de sa conscience. Pour lui, les démocraties américaine et européenne sont devenues le règne de la masse soumise à la loi du profit, à la fascination de l'argent, domestiquée par l'État, moderne transposition du Léviathan de Hobbes » (Estève 1981, 268). Bernanos en veut énormément à une telle civilisation, où les bien-pensants accèdent aux postes de responsabilité, aux techniciens qui opposent toujours la quantité à la qualité, ce qui nuit grandement à la Liberté car il « est plus facile et moins coûteux d'acheter en gros qu'au détail » (Bernanos, 1947, 183). Cela revient à dire que le Nombre ne crée pas seulement une société pleine d'injustices sociales, mais surtout une société corrompue où « l'argent a toujours raison du Nombre » (Bernanos, 1947, 183). Bien que ses critiques de la haute finance, de la haute industrie et son mépris de l'argent aient des accents drumontiens, elles prouvent admirablement à quel point l'écrivain non-conformiste reste fidèle à l'esprit des Béatitudes de la Bonne Nouvelle. Et si la technique et l'argent ne doivent pas être employés à de mauvaises fins, c'est qu'il croit résolument qu'ils entravent tout contact de l'homme moderne avec son âme tandis que son acceptation du conformisme triomphant au détriment de la liberté mènerait d'après lui à l'avènement d'une contre-civilisation cherchant à s'emparer de la puissance de Dieu. Comme l'a noté avec beaucoup de perspicacité l'un des meilleurs spécialistes bernanosiens Patrick Chauvet, « l'idée centrale de notre écrivain, c'est que la liberté de la personne, base de toute vraie civilisation et de toute religion authentique, court un vrai danger à son époque. De plus en plus asservi à la machine, aux robots et aux rapports sociaux, l'homme se réduit progressivement à l'état de bête vivant en troupeau » (Chauvet, 2020, 56). C'est ce qui lui permet d'affirmer que la société occidentale est en train de mourir et d'émettre ses doutes sur la possibilité de la sauver *in extremis* par une opération chirurgicale d'urgence. La société dominée par la technique n'est pas

humaine dans la mesure où elle « *n'est plus faite pour l'homme, mais contre l'homme* » (Bernanos, 1947, 192-193). Dans le monde moderne acquis à la technique, il n'y aurait pas de place pour les solutions de l'ordre esthétique ou moral. Tout est voué au profit, tandis que les techniciens ne cherchent même plus à orienter les enfants vers les professions pratiques au service de l'Efficiencie, mais à les désigner. En perdant toute idée du surnaturel et de la morale, ils deviennent une proie facile des Techniciens, qui insistent à ce que les enfants leur conforment leurs actes et leurs consciences respectives. La société moderne ne serait donc « *qu'un ensemble de problèmes techniques à résoudre* » (Bernanos, 1947, 197). Pour Bernanos, tous les moyens sont bons pour asservir les hommes, notamment les machines à bourrer le crâne qui sont nettement plus dangereuses que les machines à tuer. Puisque tant que celles-ci sont employées, il demeure convaincu que la Liberté n'est pas encore anéantie et qu'il y a toujours des hommes libres dans le monde. En détruisant toute espèce de vie intérieure, la civilisation des machines n'aurait donc aucune idéologie alors que la seule liberté qu'elle craint, c'est bien la liberté de penser. « *La liberté d'action ne lui inspire aucune crainte, c'est la liberté de penser qu'elle redoute. Elle encourage volontiers tout ce qui agit, tout ce qui bouge, mais elle juge, non sans raison, que ce que nous donnons à la vie intérieure est perdu pour la communauté* » (Bernanos, 1947, 208-209). Cette civilisation broie toutes les classes et le monde ouvrier qui croit s'en servir nous asservit avec elle. L'importance de ses critiques avant-gardistes du capitalisme financiarisé n'est pas des moindres non seulement du fait qu'elles précèdent celles de George Orwell ou de Jacques Ellul, mais qu'elles restent plus que jamais d'actualité dans un monde dominé par la bourgeoisie technicienne soucieuse d'arracher des us, de créer partout des hommes sans mémoire, des hommes unidimensionnels. C'est ce qu'ont surtout compris les étudiants et la petite-bourgeoisie parisienne en mai 68 lorsqu'ils manifestaient au Quartier latin contre toute forme de capitalisme et de production de masse. « *Détracteur précoce de la société de consommation* » (Dard, 2017, 102), il convient toutefois de préciser que l'apôtre de la décroissance ne critique pas tellement le monde moderne pour la primauté qu'il accorde aux machines et à l'économique, mais plutôt l'usage qui en est fait à des fins de domestication des hommes. Le danger ne viendrait donc pas du fait que les individus finissent par adorer la technique, mais qu'ils acceptent que

l'État omniscient ou le dictateur étouffe leur liberté au nom des machines par les publicités incessantes les préparant à un mode de vie ultra-consumériste. C'est pourquoi il confirme avant le Camus du *Combat* de 8 août 1945 que, si un jour les humains disparaissaient de cette terre grâce aux armements de destruction massive et le mauvais usage des conquêtes scientifiques, la faute ne reviendrait pas seulement à la brutalité des hommes et à leur esprit de vengeance, mais bien davantage à leurs comportements irresponsables et dociles à l'égard de toute volonté de la communauté :

Les horreurs que nous venons de voir, et celles pires que nous verrons bientôt, ne sont nullement le signe que le nombre des révoltés, des insoumis, des indomptables, augmente dans le monde, mais bien plutôt que croît sans cesse, avec une rapidité stupéfiante, le nombre des obéissants, des dociles, des hommes, qui, selon l'expression fameuse de l'avant-dernière guerre, ne cherchaient pas à comprendre (Bernanos, 1947, 216-217).

L'irresponsabilité et l'obéissance aveugle au système hostile au surnaturel et à toute forme de liberté de penser seraient des mots de passe pour l'entrée dans « Paradis de la Civilisation des Machines ». Néanmoins, face aux ravages du nihilisme moderne l'auteur royaliste ne baisse pas les bras et continue à croire que l'héritière de la Grèce ancienne aura le dernier mot dans ce face-à-face avec cette civilisation décadente et que la France, par conséquent, n'entrera pas dans le « Paradis de Robots ». Car même ceux qui font semblant d'y croire, à l'exemple du président américain Truman lors de son discours devant les délégués de l'ONU à San Francisco, préviennent déjà l'humanité des effets destructeurs d'une guerre moderne capable d'anéantir toute la civilisation :

Cette conférence est sans doute la dernière opportunité de salut qui est laissée au monde. Or, je demande aux imbéciles, n'est-ce pas la condamnation du Système et de la Civilisation fondés sur le primat des formes les plus grossières de l'action que de telles paroles aient pu être prononcées, notamment par ce Truman, politicien d'affaires, sans race, sans passé, sans culture, et qui devrait avoir dans la Civilisation des Machines une confiance aveugle ? Hélas ! Nous voyons bien se perfectionner chaque jour les instruments et les méthodes de la destruction, mais que trouvons-nous à opposer à la guerre elle-même ? (Bernanos, 1947, 220-221).

5. En guise de conclusion

Ajoutons, pour conclure, que dans son dernier et le plus incisif texte de combat « *le désir frénétique de construire des machines et de s'y assujettir* »

(Lapaque, 2018, 14) lui apparaît définitivement comme une sorte d'aberration des temps modernes et la cause majeure de l'aliénation des humains, même si ce n'est le machinisme en tant que tel qu'il condamne « *mais l'homme et sa volonté de dominer, de posséder* » (Gosselin-Noat, 2007, 109). Et si Bernanos critique aussi durement l'anéantissement des libertés individuelles par une Science et une Technique toujours plus avilissante et aliénante, c'est qu'il croit que la machine est davantage un instrument d'esclavage qu'un moyen de libération et que sa mise au service des États totalitaires annonce la victoire inexorable de l'intelligence artificielle sur le travail vivant dont il était déjà question dans la pièce de théâtre *R.U.R, Rossum's Universal Robots* (1924) de l'écrivain tchèque Karel Capek. Qu'ils soient d'obédience capitaliste ou marxiste, sa hantise que les régimes totalitaires seront remplacés prochainement par l'état-robot et « *le futur empire économique universel* » (Bernanos, 1947, 21), d'où toute idée du surnaturel serait proscrite, effraie surtout les nouvelles générations de la bourgeoisie conservatrice qui fera tout pour le discréditer aux yeux de l'opinion publique de l'époque. La meilleure preuve en sont les vociférations acerbes des chrétiens-démocrates du *Figaro* ou les procès pour sa prétendue pauvreté intellectuelle par les catholiques rassemblés autour de la revue *Esprit*. En s'abreuvant aux sources intarissables de la pensée péguyste, surtout du temps de sa juste révolte contre le procès de Dreyfus et de la trahison de la mystique socialiste en politique par Jaurès, le vieux camelot du Roi rompt avec son antisémitisme de jeunesse, refuse catégoriquement les compromissions des hommes d'Église et des maurrassiens avec les totalitarismes, parie sur la victoire du camp gaulliste contre l'esprit de vieillesse des autorités vichissoises et somme tous les patriotes de refuser l'idée d'une réconciliation nationale basée sur les mensonges des nouveaux élus pragmatiques et des anciennes élites maréchalistes. Car « *il n'y a pas de véritable paix dans la honte. [...] Le bon sens et l'honneur ensemble, voilà sur quoi s'est toujours fondée la grandeur française, voilà le principe de toute union nationale* » (Bernanos, 1947, 16-17). Ses colères ne sont pas ainsi tellement dirigées contre les petits dénonciateurs et les miliciens travaillant pour l'occupant, mais contre les « *tartuffes qui sont à l'origine de toutes les épurations* » (Lapaque, 2018, 89). Ce sont assurément les idées les plus dérangeantes de ses essais de guerre qui expliquent que ses livres aient été intentionnellement mis de côté au moment de leur

publication en Métropole. D'ailleurs, ce gallican impénitent n'appelle-t-il pas constamment de ses vœux une respiritualisation de l'homme français et une révolution de l'Esprit contre l'américanisation et la soviétisation des mœurs, notamment dans son recueil de textes *Français, si vous saviez*, où il martèle sa grande idée que seule la Révolution du Christ puisse permettre à ses compatriotes de retrouver leur liberté perdue ? Bien que Bernanos souligne depuis sa ferme brésilienne du Chemin de la Croix-des-Âmes qu'il n'a pas d'autres livres à emporter dans l'autre monde que le catéchisme et l'histoire de sa nation, notons cependant que Bernanos n'a rien d'un individu réactionnaire comme il ne prône pas le retour à la France des Bourbons ou l'anéantissement des fondements de la République, mais la transformation personnelle profonde des individus par l'Esprit de vérité des Évangiles. Refaire une France catholique pour mieux restaurer l'ordre chrétien en Occident, c'est le but que se propose l'œuvre polémique bernanosienne. Cette révolution pour le salut de l'âme de son pays, il la souhaite ardemment en prédisant qu'elle « *se fera contre le système actuel tout entier ou elle ne se fera pas* » (Bernanos, 1961, 55) car personne ne peut empêcher son glissement vers les dictatures de classe, de race, de l'argent ou de la nation. La révolution que préconise Bernanos, « *celle dont les autres ne furent qu'une pâle image, généralement méconnaissable, celle de l'homme créé à l'image de Dieu contre la Matière, [...] c'est en France que cette Révolution aura sa tête et son cœur. C'est par elle que la France sera demain, comme elle ne le fut jamais, la tête et le cœur d'une Humanité renouvelée* » (Bernanos, 1961, 275-276). Seuls les enfants, les saints et les martyrs sont capables de la mener à bien parce qu'eux seuls ont gardé le contact avec le surnaturel et sont restés fidèles aux valeurs qui puissent nous conduire vers la vie éternelle : « *l'esprit d'enfance, l'honneur et la liberté – valeurs évangéliques et bernanosiennes essentielles. C'est grâce à eux que l'esprit de chrétienté – proposé à tous les hommes de bonne volonté – peut être reconquis* » (Estève, 1981, 271).

Références bibliographiques

- ANGELIER, Fr., *Georges Bernanos. La colère et la grâce*, Paris, Seuil, 2021.
- BALTHASAR, H.-U. von, *Le chrétien Bernanos*, Paris, Parole et Silence, 2018.
- BERNANOS, G., *Le chemin de la croix-des-âmes*, Paris, Gallimard, 1948.
- BERNANOS, G., *Combat pour la vérité (1904-1934)*, volume I de la *Correspondance*, Paris, Plon, 1971.
- BERNANOS, G., *Essais et écrits de combat*, Paris, Gallimard, 1971.
- BERNANOS, G., *Lettre aux Anglais*, Paris, Gallimard, 1946.
- BERNANOS, G., *La France contre les robots*, Paris, Robert Laffont, 1947.
- BERNANOS, G., *Français, si vous saviez*, Paris, Gallimard, 1961.
- CHAUVET, P. M., *Georges Bernanos Un prophète pour notre temps*, Paris, Presses de la Renaissance, 2020.
- DARD, O., « L'HOMME DES MACHINES » DE GEORGES BERNANOS. Association pour la Recherche de Synthèse en Sciences Humaines (ARSSH) / *L'HOMME & LA SOCIÉTÉ*, 2017, **3**, 87-107, <https://doi.org/10.3917/lhs.205.0087>
- DAUDIN, Cl., Bernanos altermondialiste, *NOUVELLE REVUE THÉOLOGIQUE*, 2011, **1 (133)**, 89-101, <https://doi.org/10.3917/nrt.331.0089>
- DAUDIN, Cl., Bernanos et le mal, *ESPRIT*, 2016, **425 (6)**, 131-138, <https://doi.org/10.3917/trans.138.0131>
- DAUDIN, Cl., Dieu a-t-il besoin de l'écrivain ? *Péguy·Bernanos·Mauriac*, Paris, Les éditions du Cerf, 2006.
- DAUDIN, Cl., *Georges Bernanos Une parole libre*, Paris, Desclée de Brouwer, 1998.
- DELORME-REBOUL, C., *Georges Bernanos, un chrétien dans la cité*, Paris, Ad Solem, 2012.
- ESTÈVE, M., Actualité de Georges Bernanos, *ESPRIT*, 1996, (1940-), **223 (7)**, 55-71.
- ESTÈVE, M., *Bernanos*, Paris, Hachette, 1981.
- GAUCHER, G., *Bernanos ou l'invincible espérance*, Paris, Cerf, 1994.
- GOSSELIN-NOAT, M., *Bernanos Militant de l'éternel*, Paris, Michalon, 2007, <https://doi.org/10.3917/micha.gnoat.2007.01>
- GOSSELIN-NOAT, M., *Bernanos romancier du surnaturel*, Paris, Pierre Guillaume de Roux, 2015.
- LAPAQUE, S., *Georges Bernanos encore une fois*, Paris, Les Provinciales, 2018.
- LAPAQUE, S., *Georges Bernanos et la question de la technique*, *REVUE DES DEUX MONDES*, 2021, avril, 106-121.
- LEDUC, É., *Georges Bernanos Le sceptre et la croix*, Paris, Publibook, 2020.
- MOCH, L., *La sainteté dans les romans de Georges Bernanos*, Paris, Les Belles Lettres, 1962.

OLLESTAND LANZA, I., *Georges Bernanos et le concept de l'honneur*, Mémoire de master, Universitetet i Bergen, Institutt for Framandspråk, 2007-2008.

PEGUY, Ch., *Oeuvres en prose*, Paris, Gallimard, 1961.

WINGEATE PIKE, D., L'Église et la guerre d'Espagne. Apports nouveaux, *Guerres mondiales et conflits contemporains*, Paris, Presses Universitaires de France, 246, 107-116, 2012, <https://doi.org/10.3917/gmcc.246.0107>

Frano VRANČIĆ (le 7 août 1982, Sinj, Croatie) travaille comme maître de conférences en littérature française au Département d'études françaises et francophones à l'Université de Zadar, où il a soutenu sa thèse de doctorat en 2016. Ses principaux domaines de recherche et d'enseignement sont les littératures francophones contemporaines (deuxième moitié du XX^e siècle et XXI^e siècle), la poésie française aux XIX^e et XX^e siècles, le roman catholique français et les récits de voyage. En 2004, l'Ambassade de France en Croatie lui a octroyé une bourse de deux mois, ce qui lui a permis d'effectuer des recherches à l'Université Paris IV Sorbonne en vue de la rédaction de son mémoire de maîtrise. Une nouvelle bourse de deux mois lui a été octroyée par l'Ambassade de France afin de faire des recherches à la Sorbonne en mai 2011 pour sa thèse de doctorat. Enfin, il a participé à ce jour (juillet 2024) à seize colloques internationaux et a publié vingt-sept travaux de recherche dans des revues nationales et à l'étranger (Belgique, République tchèque, Pologne, Slovaquie, Hongrie, Slovénie, Croatie, Bosnie-Herzégovine, Serbie, Monténégro, la Macédoine du Nord).