

Cahiers Ferdinand de Saussure

46

1992



Genève
LIBRAIRIE DROZ
11, rue Massot

1992

Cahiers Ferdinand de Saussure

Revue de linguistique générale
publiée par le Cercle Ferdinand de Saussure

Comité

RUDOLF ENGLER, président
FÉLIX KAHN, trésorier, vice-président
RENÉ AMACKER, secrétaire
MICHEL BURGER
MME MARIE-CLAUDE CAPT-ARTAUD
MME CLAIRE-A. FOREL
LUIS J. PRIETO
GEORGES REDARD
IWAR WERLEN,
délégué de la Société suisse de linguistique

Rédaction :

p. adr. Monsieur RENÉ AMACKER
rue des Charmilles 5
CH-1203 GENÈVE

Ouvrages pour compte rendu :

Monsieur RUDOLF ENGLER
Professeur à l'Université
Sonneggstrasse 19
CH-3076 WORB / Berne

Diffusion :

LIBRAIRIE DROZ S.A.
Rue Massot 11
CH-1211 GENÈVE 12
Tél. (022) 346 66 66 / CCP 12-2552-1

Publié avec l'appui de
l'Académie suisse des sciences humaines
Tous droits réservés

CONFÉRENCE CHARLES BALLY

On lira ci-après le texte de la 11^e Conférence Charles Bally,¹ prononcée par M. le professeur Cesare Segre, membre de l'Accademia dei Lincei, docteur *honoris causa* de l'Université de Genève, le mercredi 29 mai 1991.

¹ Sur la proposition de la Faculté des Lettres, la société Académique a créé la «Conférence Charles Bally». Elle est donnée chaque année par un savant éminent suisse ou étranger, spécialiste d'une des disciplines dans lesquelles Charles Bally s'est illustré. Cf. O. Reverdin, *CFS* 35, 1981 [1982], 1-2.

Cesare Segre

APOGÉE ET ÉCLIPSE DE LA STYLISTIQUE

0. C'est pour moi un honneur et un plaisir de présenter quelques réflexions sur la stylistique là même où Saussure et Bally ont inauguré la linguistique moderne et la stylistique linguistique.

1. Le terme stylistique, on le sait, remonte à Novalis, qui parlait de *Stilistik oder Rhetorik*, en soulignant à juste titre ses liens avec la rhétorique classique. Mais la stylistique en tant que discipline autonome a été créée par Bally (son *Précis de stylistique* date de 1905; son *Traité de stylistique française* de 1909). La stylistique, dit Bally dans son *Traité*, «étudie la valeur affective des faits du langage organisé, et l'action réciproque des faits expressifs qui concourent à former le système des moyens d'expression d'une langue».¹

Le syntagme «système des moyens d'expression» renvoie à Saussure; en revanche, des termes tels que *valeur affective* ou *faits de la sensibilité*, qu'il utilise par la

¹ C. Bally, *Traité de stylistique française*, vol. I, Heidelberg: Winter, 1921 (2^e éd.), p. 1.

suite, apparaissent peu saussuriens. Remarquons, en tout cas, que les cours de linguistique générale de Saussure, donnés entre 1906 et 1911, suivent de près ou accompagnent la parution des deux travaux de Bally. Et lorsque Saussure propose la création d'une chaire de stylistique pour Bally,² au lieu de *valeur affective* il parle d'*état psychologique*, en soulignant, de toute façon, que «la stylistique se distingue de la linguistique proprement dite en ce qu'elle est 'plus près de la parole'».

Bally n'aurait probablement pas souscrit à cette affirmation; mais il a toujours gardé une position personnelle à l'intérieur des conceptions saussuriennes, aussi bien avant qu'après leur énonciation officielle. Tout aussi originale est la façon dont Bally représente les «rapports associatifs» de Saussure: «Les faits d'expression, écrit-il, groupés autour des notions simples et abstraites coexistent à l'état latent dans les cerveaux des sujets parlants et se manifestent par une action réciproque, une sorte de lutte, dans l'élaboration de la pensée et dans son expression par le langage; (...) dans ce travail ils s'attirent et se repoussent par un jeu incessant et complexe de sentiments linguistiques; ainsi il s'établit entre eux des rapports d'affinité ou de contraste par lesquels ils se limitent les uns les autres et se définissent en se limitant».³

Il y a donc, selon Bally, des séries de variantes expressives rangées «autour de notions simples et abstraites», ou, pour emprunter sa formule, un «terme d'identification» qui représente «le mode d'expression intellectuel»,⁴ situé au centre d'un groupe de synonymes caractérisés par leur degré d'intensité, de valeur, de beauté. Cette gamme d'«effets naturels» est mesurable sur la base de notre expérience linguistique; mais il y a aussi une autre gamme que la statistique nous montre: celle qui va de la langue commune à la langue des divers groupes et milieux. Dans ce cas, les variantes produisent des «effets par évocation», en suggérant le différent statut social des sujets parlants et l'appréciation collective qu'on en donne. Entre effets naturels et effets par évocation, les variantes de la langue peuvent être recensées et mesurées. Ce que Bally ne précise pas, c'est la direction des mouvements entre l'émetteur (responsable de la valeur affective), la langue et le destinataire (qui perçoit les «effets par évocation»). En revanche, il indique clairement que les états d'âme sont observés en tant que système de possibilités, et que les effets par évocation valent surtout en tant qu'indices, et constituent donc eux aussi un système général. D'où la formule biunivoque: «La stylistique étudie (...) les faits d'expression du langage organisé au point de vue de leur contenu affectif, c'est-à-dire l'expression

² Cf. *CFS* 17, 1960, p. 9. Le texte des notes de Saussure est à la p. 51 de la 4^e livraison de F. de Saussure, *Cours de linguistique générale*, édition critique par R. Engler, Wiesbaden: Harrassowitz, 1974.

³ C. Bally, *Traité, cit.*, pp. 15-16.

⁴ *Ibidem*, pp. 116-117.

des faits de la sensibilité par le langage et l'action des faits de langage sur la sensibilité». ⁵

Il semble que la linguistique et la stylistique proposent deux images contradictoires de la langue. La linguistique (du moins, celle de Saussure) représente la langue comme un système rigoureux et fonctionnel, fondé sur la notion d'opposition binaire ou, pour le lexique, sur ce qu'on définira par la suite le champ sémantique, tandis que l'agencement des mots en phrases est exactement réglé par des normes syntaxiques. Par contre, la stylistique souligne les variétés du système: soit qu'il présente des alternatives entre des mots et des expressions équivalents quant à leur sens mais différents quant à leur ton, ou qu'il regroupe dans des sous-ensembles (variétés sociales, langues de métiers, etc.) les possibilités inhérentes à la langue, en les ordonnant selon des couches d'équivalences connotées du point de vue tonal. La langue apparaît alors comme un ensemble de sous-systèmes.

En fait, Bally conçoit le système en tant qu'équilibre changeant de formes: un équilibre dont la synchronie n'est plus une ligne géométrique, mais une frontière contrastée et mouvante. De même, l'antinomie langue/parole s'estompe dans la notion-clé d'*actualisation*: la parole est en somme conçue comme indispensable au fonctionnement du système. Chez Bally, les termes des antinomies saussuriennes deviennent toujours des notions-limites, dans un rapport de conditionnement réciproque. Ne pouvant approfondir, ici, les conceptions linguistiques de Bally, je me bornerai à souligner que ces assouplissements du système vont gagner la linguistique post-saussurienne, qui tiendra compte de la coexistence de variables liées aux différences socio-culturelles et de générations ainsi que de phases conservatrices, innovatrices ou locales, agissant comme des poussées à la transformation tout autant que les véritables déséquilibres du système.

Je crois qu'il est utile de s'arrêter sur un point non explicité de cette théorie. Il est peut-être trop simpliste de ramener les variantes synonymiques à la pensée, selon la formule: de la pensée à la langue. Mais, à mon avis, Bally a génialement entrevu la possibilité d'arriver, par l'étude contrastive des variantes stylistiques, à des noyaux sémantiques préverbaux. C'est ce que confirme un autre grand ouvrage, sa *Linguistique générale et linguistique française* (1932), où il travaille dans une perspective contrastive sur deux langues, le français et l'allemand: là aussi, il ne se borne pas à constater des variantes de style au niveau de la langue, mais il renvoie de façon implicite à des contenus sémantiques communs à deux ou plusieurs langues réalisées dans l'histoire. C'est là un chemin que la linguistique pourra encore parcourir pendant longtemps.

⁵ *Ibidem*, p. 16.

2. En principe, Bally distingue entre stylistique linguistique et stylistique littéraire : « l'écrivain se contente de transposer à son usage les thèmes qu'il trouve dans le langage de tout le monde, écrit-il, et de les faire servir à ses fins, qui sont esthétiques et individuelles, tandis que le langage de tous est actif et social ». ⁶ En fait, sa définition du style indirect libre ⁷ a représenté un apport précieux pour l'application littéraire de la stylistique, dont les spécialistes n'ont pas tardé à se rendre compte et qui à un certain moment — on va le voir — s'est avéré fondamental. Toutefois, c'est à Marrouzeau, et surtout à Vossler et Spitzer, que l'on doit la création d'une stylistique littéraire. C'est Spitzer qui énonce le postulat, commun à Sperber, selon lequel « à toute émotion, c'est-à-dire à tout éloignement de notre état psychique normal, correspond, dans le domaine expressif, un éloignement de l'usage linguistique normal; et, vice versa (...), un éloignement de l'usage linguistique normal est le signe d'un état psychique inhabituel ». ⁸ La notion d'écart, ou déviation de l'usage linguistique normal, est donc centrale. La série des écarts, ou traits stylistiques individuels d'un certain auteur, converge vers ce que Spitzer appelle son « étymon spirituel ». Il est inutile d'évoquer la série de captivantes analyses d'écrivains que Spitzer nous a données au cours de sa longue carrière, marquée aussi, bien entendu, par un effort constant d'affinement et de réflexion. Tout le monde connaît ses études sur Racine et Proust, sur La Fontaine et Charles-Louis Philippe, sur Voltaire et Péguy.

Je voudrais m'arrêter plutôt sur certains nœuds théoriques que Spitzer n'a pas complètement tranchés. Tout d'abord, la notion d'écart. Le langage littéraire n'est pas fait que d'écarts; au contraire, à côté d'écrivains comme Rabelais, l'un des premiers que Spitzer a étudiés, qui procèdent vraiment par des infractions constantes du langage commun, il y en a d'autres chez qui il est très difficile de recenser un nombre d'écarts suffisant pour nous permettre de formuler une définition satisfaisante de leur « étymon spirituel ». Quand on parle de choix, avec Bally, on pense au moment de l'énonciation, tandis que chez Spitzer le mot écart renvoie à l'énoncé. Ce que nous avons du mal à accepter, c'est le procédé qui consiste à remonter de certains éléments de l'énoncé à la subjectivité de l'écrivain, à son expérience intérieure. D'ailleurs, pendant ses dernières années, Spitzer a renoncé à cette connexion, sans théoriser pourtant ses nouveaux procédés. Au lieu de voir dans les écarts des traits constitutifs du texte, il faudrait plutôt les considérer comme des indices utiles jalonnant le parcours de son interprétation : c'est ce que suggère avec

⁶ C. Bally, *Le langage et la vie*, p. 60.

⁷ C. Bally, « Le style indirect libre en français moderne », *Germanisch-Romanische Monatschrift*, IV, n° 10, pp. 549-56 et n° 11, pp. 597-606.

⁸ L. Spitzer, « Zur sprachlichen Interpretation von Wortkunstwerken » (1930), in Id., *Romanische Stil- und Literaturstudien*, I, Marburg: Elwert, 1931, pp. 4-53 (la citation est à la p. 4).

raison Starobinski,⁹ en insistant sur le génie indiscutable de Spitzer comme critique aux dépens de la fécondité de sa méthode.

L'énoncé est sous nos yeux, c'est vrai; mais l'énonciation dont il est le produit, et où le choix a eu lieu, nous ne pouvons pas la reconstruire avec certitude. Quoi qu'il en soit, tandis que Bally, en termes théoriques, a le droit d'envisager un choix entre tous les synonymes possibles à l'intérieur du système, il faut toujours considérer que l'écrivain réalise l'écart par rapport aux possibilités offertes par ses habitudes linguistiques — bref, par son idiolecte, qui est plus restreint, et en tout cas différent du système de la langue. D'autre part, ce système ne correspond pas à un standard, à une langue commune, mais aux couches dont j'ai fait mention, et dont l'éventail est encore enrichi par les *linguistic diatypes* relatifs aux milieux sociaux et par les nombreux registres que chaque langue présente relativement aux genres du discours.

Une mise au point plus satisfaisante de ce problème a été indiquée par la stylistique italienne de Devoto et Terracini, quand elle compare le langage d'un écrivain non pas avec une langue commune toujours mal définissable, mais avec le langage littéraire de son époque, ou mieux, avec les langues des diverses traditions littéraires. Les remarques seront encore plus raffinées lorsqu'on pourra comparer chaque vers ou chaque mot d'un écrivain avec les possibilités qu'il a effectivement triées: ce que nous permettent les variantes d'auteur, s'il y en a. Je pense à Contini et à sa critique des variantes.

3. Le grand succès de Spitzer est dû au charme puissant de ses écrits et à la richesse de ses références culturelles. Il faut encore ajouter que Spitzer se rattachait d'un côté, quoique de façon critique, à la grande tradition allemande d'études romanes, de l'autre à la philosophie idéaliste, qui dominait en Allemagne, en Autriche et en Italie au début du XX^e siècle. Les apports plus anticonformistes de certaines sciences et thématiques, par exemple la psychanalyse de Freud, ont été «gommés» par ses disciples. Son idéal littéraire était l'idéal classique (remarquons le terme «klassische Dämpfung» dans le titre d'un de ses articles)¹⁰ ou, tout au plus, post-romantique. Dans cette atmosphère et avec ce goût dominant, concevoir une stylistique quand même fondée sur des données linguistiques, c'était offrir un terrain concret et vérifiable à la critique littéraire, que l'esthétique idéaliste traitait d'une façon irrémédiablement générique. La stylistique de Spitzer a donc représenté un progrès décisif vers une critique non impressionniste: vérifiable et, éventuellement, falsifiable sur la base de données éminemment linguistiques.

⁹ J. Starobinski, «Leo Spitzer et la lecture stylistique», in L. Spitzer, *Etudes de style*, Paris: Gallimard, 1970, pp. 7-39 (voir, notamment, pp. 29-30).

¹⁰ L. Spitzer, «Die klassische Dämpfung in Racine Stil», in Id., *Romanische Stil- und Literaturstudien*, cit., I, pp. 135-268.

Spitzer rédigea ses *Stilstudien*¹¹ au cours des années vingt : à la même époque où, en Russie, avait lieu une nouvelle révolution linguistique et critique, amorcée par les écoles formalistes, ou morphologiques, de Moscou et Leningrad. Elles s'appuyaient sur les intuitions géniales de Baudouin de Courtenay et, plus tard, de Saussure ; mais leurs fondements philosophiques et leurs idéaux esthétiques étaient différents : par l'intermédiaire de Potebnja et de Spet, les formalistes se rattachaient d'abord à Humboldt, ensuite à la phénoménologie. En outre, le fait de travailler à côté de poètes et de réalisateurs les avait rendus sensibles aux mouvements littéraires les plus récents, notamment l'acméisme, le futurisme et le constructivisme.

C'est peut-être pour cette raison que les formalistes, en pratiquant la critique, ont surtout retenu la conception de structure comme ensemble où tout se tient, et ont cherché à donner des analyses de la totalité de l'œuvre d'art, de sa construction. Segmenter le récit en motifs, ensuite en fonctions ; examiner les différentes combinaisons de ces éléments dans l'intrigue et la fable ; ébaucher une typologie de ces relations : tels ont été les premiers buts de la critique formaliste. Ce n'est pas que les formalistes négligent le style, ou qu'ils refusent la notion d'écart ; mais leur perspective est tout à fait différente. Le refus de la notion idéaliste d'intuition, la dévalorisation du second élément du couple forme/contenu (auquel on préférerait, en tout cas, le couple procédés/matériaux) amenait au triomphe de l'artifice littéraire dans son autonomie. S'ils parlaient de désautomatiser la langue, de s'écarter de la norme, ce n'était pas par rapport à la représentation des contenus, et encore moins à l'esprit de l'écrivain. Il s'agissait plutôt de donner naissance à une réalité (artistique) différente par le procédé privilégié de l'*ostranenie*, de la singularisation. Et l'écart considéré était plutôt l'écart global : la transgression que toute œuvre accomplit, du moins dans les conceptions modernes, par rapport aux œuvres précédentes.

C'est le linguiste tchèque Mukarovsky qui, en 1936, fait efficacement le point sur la question : « On ne peut identifier l'œuvre d'art ni avec l'état d'âme de son auteur, comme le voulait l'esthétique psychologique, ni avec l'état d'âme qu'elle suscite chez le sujet qui la perçoit (son récepteur) : il est évident que chaque état de conscience subjectif a quelque chose d'individuel et de momentané qui le rend insaisissable et incommunicable dans son ensemble, tandis que l'œuvre d'art est destinée à établir une médiation entre son auteur et la collectivité ».¹²

Les formalistes examinaient le style dans sa globalité. En poésie, on tâchait de voir comment les techniques du rythme et de la prosodie constituent un discours syn-

¹¹ L. Spitzer, *Stilstudien*, 2 vol., München: Hueber, 1928 (qui recueille des articles parus même dix ans auparavant).

¹² J. Mukarovsky, *Estetická funkce, norma a hodnota jako sociální fakty*, Praha 1936 (trad. ital. : *La funzione, la norma e il valore estetico come fatti sociali*, Torino: Einaudi, 1966, pp. 155-156).

taxiquement nouveau; en prose, les traditions linguistiques (vieux-slave et russe moderne; registres populaires et littéraires) étaient analysées dans leurs combinaisons et dans leurs alternances, par rapport aussi au dialogue et aux modalités du récit (notamment, la technique du *skaz*). Ici aussi, on cherchait des définitions globales: par exemple, celle qui considère le discours de la poésie comme métaphorique et celui de la prose comme métonymique.

Il est intéressant de remarquer que, peu avant sa mort, Spitzer avait reconnu la convergence des écoles russe, allemande et américaine (le *New Criticism*) vers la description rationnelle de l'œuvre littéraire: «Ce qui doit frapper l'historien de notre science, c'est qu'en somme par trois fois, indépendamment et à l'insu l'une de l'autre, trois écoles de critique, peut-être la russe d'abord vers 1915, l'allemande, plus hésitante, ensuite, et, plus tard, vers 1930, l'américaine, ont tenté une description de l'œuvre littéraire sans recours à l'irrationnel romantique, description au contraire rationnelle, pour ainsi dire technique, de l'œuvre faite de telle ou de telle façon — et trois fois, consécutivement, la langue particulière de l'œuvre, son style, a attiré l'attention des critiques».¹³

Ces derniers mots, où il fait allusion à la stylistique, sont déjà atténués dans la conclusion de son discours: «Beaucoup de chemins mènent vers la Rome de la stylistique, et la stylistique elle-même n'est pas la porte d'accès unique au paradis de la bonne critique littéraire».¹⁴ Mais dans l'une de ses études posthumes, consacrée à l'*Aspasia* de Leopardi, il indique encore plus résolument cette direction, en affirmant: «Senza l'elaborazione, da parte del critico, della *struttura* saldissima di questa poesia, il suo valore non può, mi pare, essere discusso con utilità. Mi pare infatti che l'*analisi della struttura* sia stata in generale trascurata dai critici che apprezzano più o meno soggettivamente or questo, or quel verso o motivo e, particolarmente in quei commenti che seguono la poesia verso per verso, ne perdono di vista l'organismo totale, spezzettando quello che è un tutto obiettivo che si spiega davanti all'occhio interno del lettore».¹⁵ Et pour dissiper toute incertitude, il ajoute: «Una critica basata sulla frammentarietà percettiva del critico è condannata a un insuccesso tremendo».¹⁶ Ces affirmations semblent sonner le glas d'une critique basée sur l'intuition esthétique, et peut-être de la critique stylistique tout court. Des années-

¹³ L. Spitzer, «Les études de style et les différents pays», in *Langue et littérature. Actes du VIII^e Congrès de la Fédération Internationale des Langues et Littératures Modernes*, Paris: Les Belles Lettres, 1961, pp. 23-39 (la citation est aux pp. 34-35).

¹⁴ *Ibidem*, p. 38.

¹⁵ L. Spitzer, «L'*Aspasia* de Leopardi» (1963), in *Id.*, *Studi italiani*, a cura di C. Scarpati, Milano: Vita e pensiero, 1976, pp. 251-292 (la citation est à la p. 252; c'est l'auteur qui souligne).

¹⁶ *Ibidem*.

lumière les séparent des enthousiasmes de Dámaso Alonso, lorsqu'il s'écriait: «La Estilística es la única posible Ciencia de la Literatura».¹⁷

4. Salué déjà comme un maître par les formalistes, Jakobson a continué à élaborer les principes formulés durant les années vingt d'abord en Tchécoslovaquie, ensuite aux Etats-Unis. Lui aussi a réfléchi sur le problème du choix stylistique — qu'il appelle sélection. Il suffira de citer l'une de ses formules les plus célèbres: «La fonction poétique projette le principe d'équivalence de l'axe de la sélection sur l'axe de la combinaison».¹⁸ Comme l'avait déjà remarqué Saussure, que Jakobson cite explicitement, la «combinaison» (ou «rapport syntagmatique») se produit *in praesentia*, puisqu'elle «repose sur deux ou plusieurs termes également présents dans une série effective», tandis que la sélection (ou «rapport associatif») «unit des termes *in absentia* dans une série mnémonique virtuelle».¹⁹ Concentrer son attention sur le syntagme plutôt que sur le paradigme, c'est récupérer le discours littéraire dans la totalité de ses éléments: depuis les phonèmes, avec leurs réalisations phoniques, jusqu'aux syllabes, avec les effets de leur alternance, jusqu'aux mots et aux phrases, avec leurs rappels réciproques, leurs parallélismes et leurs oppositions. Et c'est aussi analyser non pas les stylèmes individuels, mais les styles dans leur ensemble, en définissant par là des choix de caractère général et évident. Un parti qu'illustre efficacement l'une de ses anecdotes favorites: «En 1919, le Cercle linguistique de Moscou s'efforçait de définir et de délimiter le champ des *epitheta ornantia*. Mais le poète Maïakovski nous en blâma, disant que pour lui, dès qu'on était dans le domaine de la poésie, n'importe quel adjectif devenait de ce fait même une épithète poétique, même 'grand' dans 'la Grande Ourse' ou encore 'grand' et 'petit' dans les noms de rues de Moscou tels que *Bol'shaja Presnja* et *Malaja Presnja*. En d'autres termes, la poésie ne consiste pas à ajouter au discours des ornements rhétoriques: elle implique une réévaluation totale du discours et de toutes ses composantes quelles qu'elles soient».²⁰ Les affirmations de Maïakovski avaient été exactement devancées par Schelling: «In dem wahren Kunstwerk gibt es keine einzelne Schönheit, nur das Ganze ist schön».²¹ Evidemment, je ne peux donner ici un jugement exhaustif de la critique des formalistes et de Jakobson; mais je crois pouvoir affirmer qu'elle a porté

¹⁷ D. Alonso, *Poesía española. Ensayo de métodos y límites estilísticos*, Madrid: Gredos, 1952 (2^e éd.), p. 482.

¹⁸ R. Jakobson, «Linguistique et poétique» (1960), in Id., *Essais de linguistique générale*, Paris: Minuit, 1963, pp. 209-248 (la citation est à la p. 220).

¹⁹ F. de Saussure, *Cours de linguistique générale*, Paris: Payot, 1916, pp. 170-171.

²⁰ R. Jakobson, «Linguistique et poétique», *cit.*, pp. 247-248.

²¹ F.W.J. von Schelling, *Philosophie der Kunst*, in *Werke*, herausgg. von M. Schröter, III, München: Beck und Oldenburg, 1927, p. 379.

un coup définitif au projet d'épuiser la stylistique littéraire par l'analyse des écarts, et d'épuiser la critique par l'analyse du style au sens strict du mot. Les termes et les expressions marqués et non marqués se succèdent dans le texte et concourent ensemble à établir sa valeur. En outre, les marques ne sont pas seulement lexicales ou phraséologiques, mais phoniques, rythmiques, etc.; elles peuvent dépasser les frontières du mot et du syntagme. Les cas marqués et non marqués se suivent et se combinent à des niveaux différents, en participant à la création du style. Grâce à cette attention concentrée sur le message, pour emprunter une expression de Jakobson, c'est le texte littéraire dans son ensemble qui constitue un écart.

5. Proche des formalistes, sans appartenir pourtant à leur cercle, Bakhtine a eu le bonheur de pouvoir continuer plus longtemps son travail. En outre, par un hasard singulier, mais heureux (du moins, pour nous), ses études sont restées presque inconnues jusqu'à leur révélation dans les années soixante et soixante-dix. A la différence des formalistes, Bakhtine parle beaucoup du style, mais il en donne une description tout à fait différente par rapport à Spitzer. Je ne pense pas au volume, génial mais discutable, consacré à Rabelais, mais bien plutôt aux *Problemy poetiki Dostojevskovo* de 1923, réélaborés en 1963, et à l'étude *Slovo v romane*, entamée en 1934, mais publiée seulement en 1972, et en volume en 1975.²²

Tout d'abord, Bakhtine nous dit qu'il ne faut pas parler du style mais des styles du roman. A côté de la narration directe de l'auteur, il faut tenir compte de la stylisation de la narration orale, de celle des textes écrits rapportés, des formes littéraires, mais extra-artistiques, du discours d'auteur, des discours des personnages, stylistiquement individualisés. Dans ce cadre, le style de l'auteur n'est qu'un sous-ensemble d'un ensemble bien plus grand. En outre, chacun de ces nombreux styles élabore à son tour des éléments des couches de la langue (les *linguistic diatypes*), car la langue représente une «opinion multilingue sur le monde»,²³ dans le sens qu'elle garde les traces de conflits idéaux, culturels, sociaux, dialectisés par l'écrivain. Pour Bakhtine, donc, le système linguistique est encore plus compliqué et bigarré que pour Bally, et c'est par ses variétés présentes à l'intérieur du texte que la diversité conflictuelle de la société pénètre dans l'œuvre littéraire.

L'étude de ces styles coïncide donc avec celle des points de vue évoqués dans l'œuvre. Et Bakhtine nous montre très efficacement que l'auteur ne se borne pas à identifier des personnages individuels avec des points de vue individuels. En quelque sorte, il est toujours présent, non pas avec son propre style, mais bien plutôt par le

²² M. Bakhtine, *Problèmes de la poésie de Dostoïevski*, Paris: Seuil, 1970; Id., *Esthétique et théorie du roman*, Paris: Gallimard, 1978.

²³ M. Bakhtine, *Esthétique et théorie du roman*, cit., p. 114.

manièrement du style d'autrui. Il y a tout d'abord le style indirect libre découvert par Bally, qui amalgame le discours d'auteur à celui du personnage, dont il peut assumer partiellement les déictiques, l'émotion, les tics et les indices linguistiques. Mais il y a aussi un éventail immense qui va de la stylisation à la parodie, et qui sert à révéler indirectement l'attitude de l'écrivain par rapport à ce que disent ou pensent les personnages. Bref, un dialogue constant entre l'auteur et ses personnages, et une confrontation continuelle des idées dont chacun est porteur, qui entrent en contact, de façon dialectique, dans chaque phrase du texte.

Après avoir souligné cette première nouveauté, représentée par la substitution des styles au style, on peut ajouter que chaque style est définissable, à son tour, sur la base de ses *style markers*, parmi lesquels les idéologèmes occupent évidemment une place privilégiée. Une deuxième nouveauté est constituée par l'insertion de l'œuvre dans une perspective de points de vue, par rapport auxquels celui de l'auteur peut se déplacer en produisant d'innombrables effets. Ainsi, la segmentation formaliste du texte se renouvelle et s'enrichit. Mais la nouveauté la plus importante est d'avoir mis en mouvement les émetteurs véritables ou fictifs du discours textuel et des discours qu'il contient, en tenant compte qu'ils sont tous porteurs d'idées, de croyances et d'émotions. Par ce biais, une rencontre inévitable se préparait avec les théories — américaines, notamment — de l'auteur et du lecteur implicites, du narrateur et du narrataire, etc., visant à éviter l'isolement du texte dans un espace sans résonances.

6. Jakobson aussi a constamment présent à l'esprit le circuit de la communication, où un émetteur transmet toujours un message à un destinataire. Si son attention s'est concentrée surtout sur le message, cela est dû aux traits typiques de la communication littéraire, qui s'établit entre un émetteur absent et un destinataire inconnu. Le circuit de la communication valorise la fonction communicative du texte littéraire; mais il nous rappelle aussi que le texte littéraire est un produit linguistique pourvu d'un contenu sémantique, c'est-à-dire de significations et d'un sens. En d'autres termes, c'est un produit sémiotique. L'émetteur n'est plus considéré comme une personne biographique ou comme un porteur de sentiments: c'est le garant du statut sémiotique du texte; le récepteur est celui qui actualise, en les réactivant, les contenus sémiotiques du texte même.

Il est donc indispensable de se concentrer sur la forme linguistique du texte, puisqu'il est tout d'abord un produit linguistique. Mais on ne peut pas s'attarder sur cet aspect, car la nature sémiotique du texte attribue au langage des fonctions plus riches et complexes que celle de transmettre des informations, essentielle seulement dans la langue parlée. Le langage de l'œuvre littéraire possède un nombre virtuellement infini de fonctions communicatives. Hjelmslev a amorcé une tentative efficace de les organiser grâce à la notion de sémiotique connotative; ses suggestions ont été déve-

loppées de façon désordonnée, par la suite, avec l'image de la pluralité des niveaux, ou de la convergence de codes. Ce que nous pouvons tenir pour certain, c'est que le texte littéraire renferme tout un monde, aussi vivant et complexe que celui où nous vivons. Si l'entreprise de définir les processus par lesquels ce monde est synthétisé dans la linéarité linguistique du texte est encore malaisée, en revanche leur existence ne fait pas de doute. Les suggestions de la grammaire transformationnelle sont, à cet égard, bien embryonnaires. En tout cas, le programme de trouver dans le choix de mots ou d'expressions la clef qui donne accès à l'espace de l'invention nous semble désormais trop simple. La critique stylistique a achevé sa carrière, comme Spitzer commençait à le soupçonner. En revanche, une stylistique linguistique demeure valable, en tant qu'outil indispensable pour une première analyse du texte. Dans la comparaison, souvent proposée, entre Spitzer et Bally, je crois que l'extraordinaire route panoramique empruntée par Spitzer nous mène moins loin que celle, plus étroite et modeste, indiquée par Bally.

Adresse de l'auteur:
Prof. Cesare Segre
Via Panzeri 10
I - 20123 Milano

ARTICLES

Robert de Dardel

LE PROTOROMAN ET LES NIVEAUX DE LANGUE LATINS

1. Introduction

1.1. Le protoroman aux prises avec la dimension diastratique

Commentons tout d'abord les termes utilisés dans le titre de cet article. Le mot « latin » désigne la langue latine historique, écrite et parlée, dans les dimensions diatopique, diachronique et diastratique; le mot « protoroman » désigne le latin en tant qu'il peut être induit des parlers romans par la méthode comparative. Je suppose, en latin, l'existence de « niveaux de langue », se matérialisant dans des normes qui sont variables dans la dimension diastratique.

Le protoroman remonte à l'antiquité et embrasse dans l'espace tout le domaine des parlers romans, espace qu'on appelle la « Romania ». Mises à part les aires romanisées qui se sont perdues entre temps, il représente donc la totalité du latin dans les dimensions diatopique et diachronique.

Dans la dimension diastratique, en revanche, le protoroman n'est qu'une représentation incomplète du latin; il ne peut en effet en capter qu'une partie: en sont absents non seulement le latin écrit, classique ou non, les cas de correspondance exceptés, mais aussi d'éventuels niveaux de langue que n'attestent ni les textes latins ni le protoroman, respectivement les parlers romans.

Avec les moyens qui sont les siens, c'est-à-dire les données des parlers romans, le romaniste reconstruit donc les dimensions spatiale et temporelle du protoroman, mais, sauf dans un cas particulier (cf. 2.3.2), il n'a pas de prise sur la dimension diastatique du latin, à moins de recourir aux témoignages linguistiques et métalinguistiques du latin écrit. C'est par conséquent du côté des études latines que le romaniste a des chances de découvrir les faits diastatiques et c'est par rapport à la norme classique, entre autres, qu'il peut en mesurer l'écart.

1.2. Le latin écrit à la rescousse

Le latin des textes et les parlers romans sont deux aspects d'un seul et même processus historique: l'évolution et l'expansion du parler italtique du Latium, qui était en usage au milieu du premier millénaire avant notre ère.

Dans ce processus, les sciences philologiques se sont taillé deux disciplines, celle du latiniste et celle du romaniste. En général, ces disciplines ont été pratiquées indépendamment l'une de l'autre. Il y avait de bonnes raisons pour agir ainsi, du moins en première approximation, car les méthodes respectives sont diamétralement opposées. Le latiniste décrit le latin avec les méthodes qu'on applique à toute langue attestée, accessible par les faits de parole, fût-ce avec le handicap que représente une langue morte. Le romaniste reconstruit, à partir des parlers romans, le protoroman, qui est un latin parlé, mais sans les faits de parole et sous une forme hypothétique, abstraite et réduite, qu'impose la méthode comparative. Dans ces conditions, les résultats des deux méthodes sont *a priori* incommensurables. Et puis, lorsqu'on en vient à rapprocher les systèmes qui ont été décrits de part et d'autre, on s'aperçoit que les divergences entre latin écrit et protoroman sont en fin de compte plus nombreuses et plus fondamentales que prévu.

Il n'en reste pas moins que le latin écrit et le protoroman font partie d'un tout, le latin, dont ils représentent *grosso modo* deux normes, la norme écrite, en partie classique, et une norme parlée. Il est donc logique que quelques latinistes et romanistes, franchissant la barrière entre leurs disciplines, envisagent, en deuxième approximation, le latin qui nous est accessible, latin des textes et protoroman, comme un ensemble historiquement intégré.

Derrière l'incommensurabilité aprioriste des descriptions qui résultent des deux méthodes, il y a des liens certains entre les normes en présence, puisque celles-ci se rattachent à la même langue et sont utilisées pendant toute l'antiquité, dans l'ensemble du domaine latinisé. En vérité, nous avons des preuves directes de ces liens, puisqu'on trouve des traits non classiques, vraisemblablement parlés, dans des textes écrits et que, en sens inverse, des traits du latin écrit ou classique s'infiltrèrent çà et là dans le latin parlé qui aboutit au roman. Il n'est donc que juste, dans la perspective d'une étude globale du latin, de rapprocher entre elles les descriptions faites dans le cadre des deux disciplines.

Or, de ce type de rapprochement émerge fréquemment un phénomène qu'on pourrait appeler le «paradoxe latino-roman». Soit deux traits du latin écrit qui passent dans les parlers romans, mais dont l'un, le «substituant», tend, sur la foi de l'évolution panromane, à se substituer à l'autre, le «substitué»; le paradoxe latino-roman réside dans le fait que la manière dont ces traits sont attestés en latin écrit d'une part, dans les parlers romans d'autre part, est difficilement explicable, que ce soit en termes de distribution spatiale, le latin écrit étant considéré à cet égard comme relativement uniforme, ou en termes chronologiques, ou tous les deux. Prenons un exemple : le D issu de la sonorisation du T intervocalique (substituant donc du T intervocalique conservé) est attesté de manière diffuse dans les textes latins anciens, entre autres à Pompéi (au I^{er} siècle de notre ère), alors que, dans les parlers romans, le daco-roman, reflet d'une latinisation qui se situe aux II^e et III^e siècles, et l'italo-roman méridional n'attestent encore que le substitué, donc T.¹

1.3. But de l'article

La thèse que je voudrais défendre dans cette étude est que le paradoxe, à supposer qu'il ne soit pas imputable à une mauvaise analyse des données romanes ou à une interprétation erronée du latin écrit, est lié à la dimension diastratique et peut être résolu par référence à elle. Cette thèse n'est d'ailleurs pas originale. Depuis des années, A. Vârvaro plaide pour un modèle comparatif qui tienne compte des niveaux de langue latins.²

Dans cette démarche, on peut, je crois, partir du principe suivant. Le latin de l'antiquité se divise (comme je l'ai dit en 1.1) en niveaux de langue, caractérisés chacun par des traits propres, qui se trouvent synchroniquement en distribution complémentaire diastratique. Toutefois, les niveaux participent de façon échelonnée à la formation du protoroman, de sorte que leur rapport synchronique se transforme en un rapport spatio-temporel au fur et à mesure que le protoroman évolue et se morcèle. Théoriquement, on peut rendre compte, de cette manière, du T intervocalique : la norme latine que caractérise la sonorisation du T, le substituant donc, reste longtemps extérieure à celle qui est pertinente au protoroman et, de ce fait, ne connaît en roman qu'une expansion spatiale partielle, laissant à découvert le daco-roman et l'italo-roman méridional.

Pour décrire et résoudre les paradoxes latino-romans, le modèle du protoroman, fondé comme il est sur les seules dimensions spatiale et temporelle, est insuffisant. Il faut donc en élaborer une version élargie, à trois dimensions, où il soit possible, avec le recours au latin écrit, d'isoler les données diastratiques susceptibles de fournir la solution du paradoxe. Qu'il soit clair d'emblée, cependant, que, ce modèle

¹ Sur le paradoxe de T et D, cf. T.D. Cravens 1991.

² A. Vârvaro 1968, p. 298, et surtout 1977.

conservant une composante protoromane, les résultats auxquels on peut arriver par cette voie demeurent entièrement du domaine de l'hypothèse.

Concrètement, je me propose de préciser la notion de «pertinence aux parlers romans» (2.1), de présenter les types de critère qui seront appliqués (2.2), puis de décrire successivement les modèles bidimensionnel (2.3) et tridimensionnel (2.4), en montrant quelle est leur part respective à l'analyse du paradoxe.

Les principaux symboles utilisés dans les schémas sont PO = portugais, ES = espagnol, CA = catalan, OC = occitan, FR = français, SA = sarde, IT = italien, RH = rhéto-roman, RO = roumain. D'autres symboles seront explicités en temps et lieu.

2. Le modèle

2.1. La tradition orale pertinente aux parlers romans (TOP)

Les traits du protoroman appartiennent à la langue parlée de Rome et sont parvenus dans les parlers romans, de génération en génération, par une tradition orale continue, dont les lois phonétiques se portent garantes. Moyen de communication des masses, cette tradition orale est relativement uniforme à travers la Romania, dans la mesure où l'unité socio-politique s'y maintient, mais elle se fragmente, dans l'espace, lorsque ce lien extralinguistique vient à s'affaiblir. En d'autres mots, les parlers romans représentent, sous une forme diversifiée, l'aboutissement de cette tradition orale, à l'origine une.

Il est probable qu'il y a en latin, comme dans toute langue vivante, plusieurs traditions orales parallèles, en fonction de couches sociales et de métiers notamment. Mais ces traditions n'aboutissent pas forcément toutes aux parlers romans. Aussi faut-il, pour notre propos, en distinguer soigneusement la tradition orale qui relie le latin de l'antiquité aux parlers romans et que j'appelle la «tradition orale pertinente aux parlers romans» ou, pour simplifier, la «TOP». La TOP n'est rien d'autre que le support matériel du protoroman; son caractère oral mis à part, elle ne se laisse pas définir en termes diastriques, du moins pour le moment; plutôt qu'à un milieu ou à un niveau précis, elle correspond, me semble-t-il, à ce que la masse des locuteurs, tous milieux et tous niveaux confondus, a en commun, d'un bout à l'autre de la Romania.

Si l'on envisage la dimension diastrique dans son ensemble, on peut dire qu'il y a en latin, outre la TOP, en tout cas la tradition du latin écrit et éventuellement d'autres traditions, orales ou écrites, plus ou moins durables, que nous ne pouvons que supposer. Comme les niveaux ne sont pas séparés les uns des autres par des limites étanches et que, en diachronie, les structures sociales qui entretiennent ces niveaux sont susceptibles de se modifier dans leurs rapports, rien n'empêche que, par une interférence de niveaux, un terme originellement extérieur à la TOP, c'est-à-dire marqué [-TOP], vienne s'insérer dans la TOP par ce que j'appellerai un «transfert».

A l'observateur moderne qui décrit l'évolution de la TOP, un transfert se manifeste par une substitution de termes sur l'axe du temps. Seulement, toute substitution n'est pas le résultat d'un transfert. A première vue, il peut y avoir transfert dans la substitution COGITARE > PENSARE, attendu que le second de ces termes, le substituant, n'a pas subi l'évolution phonétique qui caractérise les parlers romans; dans MANE > DE-MANE, en revanche, nous n'avons pas de raisons, jusqu'à plus ample informé, de voir autre chose que des substitutions au sein de la TOP, à partir de structures qui s'y trouvent déjà. Le problème sera de distinguer ces deux possibilités.

En attendant, il faut admettre que la TOP n'est pas exclusive d'autres traditions orales, ni des traditions écrites, et que, au contraire, au cours de son évolution, elle en adopte et intègre des termes.

En outre, le substitué et le substituant qui, à la suite d'un transfert, se présentent à nous dans leur successivité, comme COGITARE et PENSARE, peuvent avoir coexisté, avant le transfert, en tant que variantes diastratiques, dans le système du latin.

Deux raisons expliquent alors que la dimension diastratique, caractérisée par un rapport de simultanéité, soit ramenée, en protoroman, à la dimension diachronique, caractérisée par la successivité. L'une de ces raisons, liée à ce qui a été signalé en 1.1, est que la TOP ne couvre qu'une partie des niveaux, avec peu ou pas de variantes diastratiques durables; l'autre raison est que la reconstruction du protoroman est trop grossière pour saisir les moments, relativement brefs, où les termes impliqués dans le transfert, le substitué et le substituant, sont coprésents dans la TOP.

2.2. Types de critère

Dans les analyses qui suivent, il sera fait usage de deux types de critère. Le «critère interne», fondé sur la reconstruction du protoroman, servira à établir si une substitution qui s'y manifeste résulte ou non d'un transfert. Les «critères externes» serviront à préciser les «antécédents» d'un substituant [-TOP]: à quelle époque il remonte et de quel niveau de langue il provient.

Le critère interne est appliqué dans le modèle bidimensionnel (2.3.1), tandis que les critères externes ressortissent en partie à ce modèle (2.3.2), en partie au modèle tridimensionnel (2.4).

2.3. Le modèle bidimensionnel

2.3.1. Application du critère interne

2.3.1.1. Théorie

Le protoroman est le produit d'une analyse des parlers romans et se fonde sur les critères suivants de la grammaire comparée: (a) l'existence de lois d'évolution phonétique, c'est-à-dire de dérivés de mots latins comportant, pour tel son dans tel environnement, une évolution identique, régulière au sein d'un parler roman donné, par exemple VELA / TELA > français *voile* / *toile*, italien *vela* / *tela*, etc.; (b) l'anomalie, c'est-à-dire un trait qui, dans le système d'un ou de plusieurs parlers romans, ne se

laisse pas expliquer et indique une origine antérieure à ces parlers, comme l'ordre 'nom + adjectif qualificatif' dans le français *mère-grand*, contrastant avec l'ordre régulier qu'illustre *grand-mère*; (c) la distribution spatio-temporelle des traits, c'est-à-dire le fait qu'un trait se rencontre dans un ou plusieurs parlers qui, de par leur situation géographique isolée ou marginale, attestent une étape relativement ancienne du développement du protoroman; exemple: la présence en sarde, un parler isolé, de l'ordre 'nom + adjectif qualificatif', qui y est régulier et caractéristique du protoroman le plus ancien.

Comme, depuis le début de la romanisation, le domaine de la Romania est passé par des périodes de croissance et de décroissance, nous trouvons en protoroman, pour un trait donné, des aires «découvertes», c'est-à-dire des aires dont la structure ne participe pas à l'évolution ultérieure du protoroman, et des aires «couvertes», dont la structure est remplacée par une ou plusieurs des structures suivantes; la règle de la postposition de l'adjectif qualificatif, qu'illustre *mère-grand*, se trouve dans une aire découverte en sarde, dans une aire couverte en français.

Ces aires constituent, en vertu des normes spatiales, une échelle chronologique relative des traits protoromans. Dans deux cas, elles fournissent aussi une chronologie absolue: les traits protoromans du sarde et ceux du roumain sont circonscrits approximativement, dans le temps, par les dates de la romanisation de ces provinces. (Cf. le schéma 1, où les lignes horizontales en pointillé figurent les aires couvertes et les lignes horizontales doubles, les aires découvertes.)

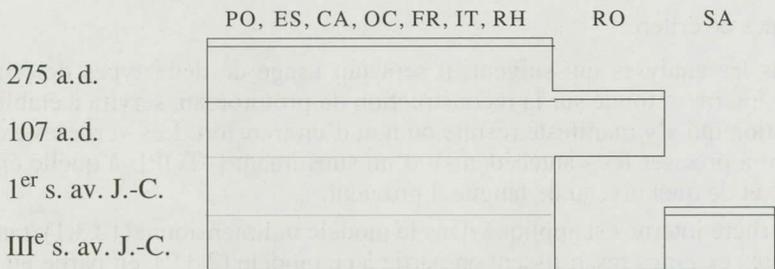


Schéma 1

La TOP affleure de deux manières, qui sont complémentaires au point de vue de la méthode: dans des aires découvertes, où se conservent des parlers romans ressortissant à diverses périodes du protoroman, et dans des aires couvertes, par le biais d'anomalies. Les aires découvertes livrent pour chacune des périodes du protoroman qu'elles représentent des traits productifs, tandis que les aires couvertes ne livrent, sous la forme d'anomalies, que les témoins isolés, voire aléatoires, de traits non productifs.

En reliant entre elles des aires découvertes présentant des traits identiques, il est possible de postuler une aire unique, valant même là où elle est couverte. Cela nous donne donc des traits protoromans définis à la fois en termes spatiaux et en termes

chronologiques. Dans la portion couverte de l'aire, le trait en question est éventuellement confirmé par les anomalies, qui font surface dans les parlers romans correspondants. (Cf. le schéma 2, où X et Y figurent deux termes de la TOP qui se succèdent par substitution et où α et $[X]$ figurent respectivement l'origine et la manifestation romane d'anomalies dans l'aire de X couverte par Y).

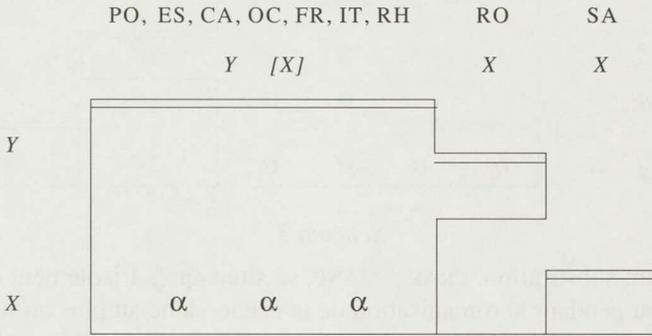


Schéma 2

Avant d'aborder l'analyse diastatique, il faut déterminer, dans ce modèle bidimensionnel, à l'aide du critère interne, si un substituant donné dérive ou non de structures [+TOP] préexistantes. Si c'est le cas, la substitution procède de ce que j'appellerai une «dérivation continue». Si ce n'est pas le cas, il y a une «dérivation discontinue», c'est-à-dire que, dans les synchronies protoromanes qui sont couvertes par l'aire du substituant, manque au moins un des traits dont le substituant dérive; et c'est, bien sûr, la dérivation discontinue qui est l'indice d'un transfert.

2.3.1.2. Illustration de la dérivation continue CRAS > MANE > DE-MANE

Je choisis les exemples de CRAS > MANE et de MANE > DE-MANE, parce qu'ils illustrent deux types de dérivation continue.

Voyons d'abord la distribution spatio-temporelle. CRAS 'demain', le plus ancien des trois termes, laisse des traces dans des aires dont certaines sont connues pour leur conservatisme: l'ancien portugais *cras*, l'ancien espagnol *cras*, le sarde *kras* et l'italien dialectal *crai*. MANE, qui s'y substitue dans presque toute la Romania continentale, n'est guère conservé avec le sens de 'demain' qu'en ancien français (*main*) et en roumain moderne (*mîine*), ainsi que dans les composés rhéto-roman engadinois *puschmaun* et roumain *poimîne* 'après-demain'; dans les autres parlers, MANE est remplacé par DE-MANE: catalan *dema*, occitan *deman*, français *demain*, italien *dimani*, *domani* et rhéto-roman engadinois *damaun*. En portugais et en espagnol, nous ne trouvons MANE que sous la forme du dérivé (CRAS) MANEANA. (Cf. le schéma 3, où CRAS, MANE, DE-MANE et MANEANA 'demain' sont symbolisés par C , M , D et $\#$ pour

les aires découvertes, par [C] et [M] pour les aires couvertes.)

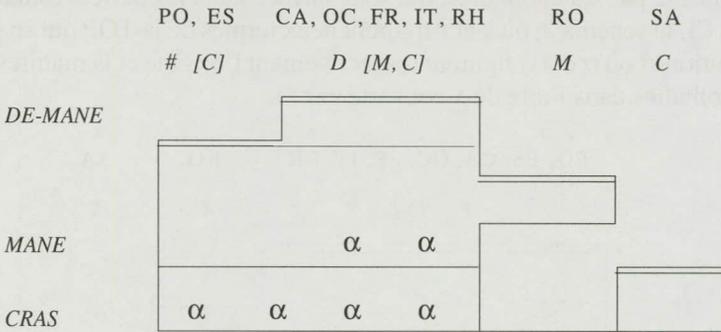


Schéma 3

La première substitution, CRAS > MANE, se situe après l'isolement de la Sardaigne et avant ou pendant la romanisation de la Dacie, donc au plus tard au III^e siècle de notre ère; la seconde substitution, MANE > DE-MANE, est postérieure à l'isolement de la Dacie et ne remonte donc pas au delà du IV^e s.

Jetons à présent un coup d'œil sur la dérivation qui a produit la première substitution. MANE signifie à l'origine 'matin (substantif)', sens que ce mot conserve dans plusieurs parlers romans (occitan *man*, français *main*, italien *mane*), mais à côté duquel se développe, peut-être par ellipse de CRAS dans (CRAS) MANE, le sens de 'demain', que j'ai signalé plus haut non seulement en roumain moderne *mîine*, mais aussi dans l'un ou l'autre des parlers romans où l'aire de MANE est couverte par celle de DE-MANE. Les formes portugaise *manhã* 'demain', espagnole *mañana* 'matin (substantif), demain' et, détail important, le sarde *mandzànu* 'matin (substantif)' représentent un MANEANA ou un MANEANU, dérivé de MANE 'matin (substantif)' et ayant pris le sens de 'demain' dans l'expression (CRAS) MANEANA. Comme la dérivation remonte à une structure, que le sarde atteste indirectement, où CRAS 'demain' et MANE 'matin (substantif)' coexistent, elle doit être considérée comme continue.

La seconde substitution est plus simple. On sait par la reconstruction du proto-roman que les structures nécessaires pour former DE-MANE, savoir la préposition DE, l'adverbe MANE et la règle pour la formation de locutions adverbiales avec DE (p. ex. DE-IAM), sont déjà présentes dans le système de la TOP au moment de la substitution. Cela revient à dire qu'il y a, ici aussi, une dérivation continue.

2.3.1.3. Illustration de la dérivation discontinue

MAGNUS > GRANDIS

Tout autre est la situation dans le cas de MAGNUS > GRANDIS. Abstraction faite du daco-roman, qui n'atteste ni l'un ni l'autre de ces termes, il y a, dans la TOP, sub-

stitution de GRANDIS à MAGNUS. MAGNUS est, des deux adjectifs, le seul qu'atteste le sarde (logoudorien *mannu*); le reste de la Romania atteste, à sa place, GRANDIS, avec néanmoins, comme anomalies, çà et là, des traces de MAGNUS, par exemple dans l'ancien français *parmain* PERMAGNUS 'espèce de poire' et dans des toponymes comme *Valmanya* en Catalogne et *Pratomagno* en Toscane. (Cf. le schéma 4, où MAGNUS et GRANDIS sont symbolisés par *M* et *G* pour les aires découvertes, par [*M*] pour l'aire couverte, et où # symbolise l'équivalent roumain.).

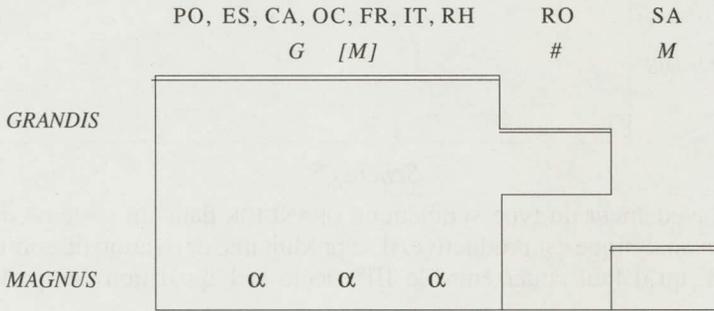


Schéma 4

La présence exclusive de MAGNUS en sarde indique que cet adjectif existe dans la TOP au moins jusqu'au I^{er} siècle av. J.-Chr. et que son remplacement par GRANDIS n'intervient que plus tard, peut-être même après l'isolement de la Dacie. Or, contrairement à ce que nous avons trouvé dans l'analyse de CRAS > MANE > DE-MANE, il n'y a ici rien dans la structure de la TOP, antérieurement à la substitution, dont GRANDIS puisse dériver. Il y a donc une dérivation discontinue, indice d'un transfert à partir d'une norme [-TOP].

PLUS GRANDIS > GRANDIOR

L'analyse de la TOP nous apprend que, des comparatifs synthétiques latins, seul le plus fréquents (MAIOR, MINOR, MELIOR, PEIOR, MAGIS et PLUS) subsistent, avec leur fonction d'origine, jusque dans les parlers romans; à la place des autres se développe un comparatif analytique, construit avec MAGIS ou PLUS, qu'attestent tous les parlers romans. Toutefois, dans une aire qui embrasse la Gallo-Romania, nous assistons plus tard, mais encore en période pré-littéraire, à l'apparition d'une nouvelle série de comparatifs synthétiques, le type GRANDIOR (par exemple l'ancien français *haucour* < ALTIOR, *belais* < BELLATIUS, *fortre* / *forçour* < FORTIOR, *graindre* / *graignour* < GRANDIOR, *noandre* / *noaillour* < NUGALIOR, *sordeiour* < SORDIDIOR, *sordois* < SORDIDIUS). Chose curieuse — mais c'est un problème qui ne nous concerne pas directement — au lieu de se substituer au type PLUS GRANDIS, le type GRANDIOR fonctionne par rapport à lui, en ancien occitan et en ancien français, comme norme

parallèle, avant de disparaître à la fin du moyen âge. (Cf. le schéma 5, où *PG* et *G* symbolisent PLUS GRANDIS et GRANDIOR.)³

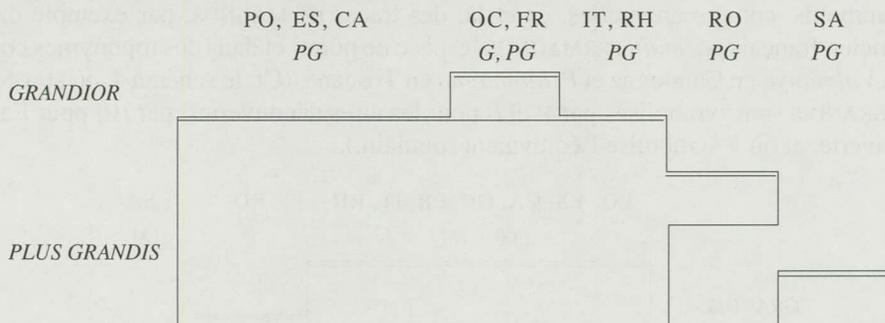


Schéma 5

Avec l'avènement du type synthétique GRANDIOR dans un système où seule la construction analytique est productive, il se produit une dérivation discontinue, donc un transfert, qu'il faut situer entre le III^e siècle et l'apparition des parlers gallo-romans.

COGITARE > PENSARE

Le protoroman atteste une substitution COGITARE > PENSARE. Le substitué, COGITARE 'penser', est pan-roman, témoin le portugais, l'espagnol et l'occitan *cuidar*, l'ancien français *cuidier*, le sarde *kuidare* (peut-être), l'ancien italien *coitare*, le rhéto-roman sursilvain *quitar* et le roumain a *cugeta*. Le substituant, PENSARE, existe en sarde, comme mot savant, donc pas forcément très ancien; il manque en roumain, mais se trouve dans tous les autres parlers continentaux, ce qui incite à situer la substitution après le III^e s. (Cf. le schéma 6, où COGITARE et PENSARE sont symbolisés par *C* et *P* pour les aires découvertes, par [*C*] pour l'aire couverte.).

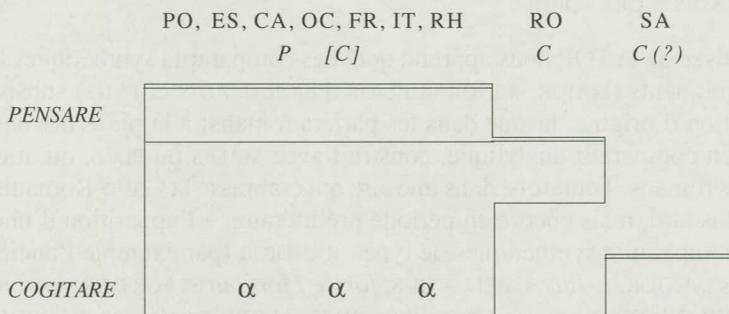


Schéma 6

³ Pour plus de détails sur cet exemple, cf. R. de Dardel 1991.

Il s'agit d'un transfert, car le mot PENSARE en question ne participe pas aux lois phonétiques qui valent pour la TOP avant la substitution; il présente en effet le groupe phonique NS, lequel, dans la TOP, serait devenu S, comme dans PESARE, que reflète le français *peser*. Ce n'est qu'après le transfert, en tant que terme [+TOP], que PENSARE subit l'effet de lois phonétiques romanes, telle la diphtongaison que nous observons dans l'espagnol *piensa* (de PENSAT).

2.3.1.4. Les limites du critère interne

Le critère interne, dont je viens d'illustrer l'application, vise à identifier le type de dérivation et à indiquer par là si une substitution, au moment défini par l'analyse spatio-temporelle du protoroman, implique ou non un transfert. Ce critère ne rend cependant pas compte de tous les cas. Si la dérivation discontinue est l'indice certain d'un transfert, la dérivation continue n'est en revanche pas l'indice certain d'une absence de transfert et signifie seulement que l'évolution de la TOP se laisse décrire sans recours à un transfert. Par exemple, selon les critères internes, le passage de T intervocalique à D (mentionné en 1.2 et 1.3) ne comporte pas de transfert; celui-ci est suggéré mais non prouvé par les témoignages du latin écrit.

2.3.2. Application d'un critère externe

Le critère interne permet une description de la substitution dans le cadre de la seule TOP, donc dans la dimension diachronique, avec ses répercussions diatopiques; dans le cas de dérivations discontinues, il permet de postuler un transfert, mais ne donne pas accès à la dimension diastratique, grâce à laquelle il est éventuellement possible de préciser l'origine sociale et l'âge des termes [-TOP].

Ces données-ci peuvent être déduites d'un ensemble de critères externes. Si aucun de ces critères n'est disponible, la question de l'âge du terme [-TOP] et de la nature de son niveau d'origine reste pendante; mais, s'il s'en présente un ou plusieurs, attestant l'existence de ce terme en dehors de la TOP, il est possible de se faire à ce sujet une idée plus précise.

PLUS GRANDIS > GRANDIOR

A ma connaissance, il n'y a qu'un seul des critères externes qui, parce qu'il se fonde sur les lois phonétiques, se laisse appliquer dans le cadre du modèle bidimensionnel. Dans les exemples cités en 2.3.1.3, ce cas se rencontre à propos de GRANDIOR.

En effet, une particularité de ce transfert est que les substituants présentent en roman les signes d'une évolution phonétique régulière et notamment les traces de la palatalisation de 'consonne + yod' (par exemple dans l'ancien français *graignour*), prouvant qu'ils remontent à une norme parlée des premiers siècles de notre ère. Il s'agit donc d'une structure [-TOP] qui, au moment du transfert, existe déjà, dans une norme parlée.

2.4. Le modèle tridimensionnel et les critères externes

A part celui qui est cité et illustré en 2.3.2, tous les critères externes se fondent sur les attestations du latin écrit et les témoignages des grammairiens anciens et doivent par conséquent être utilisés dans le modèle tridimensionnel.

Les quelques exemples qui suivent donnent une idée des normes d'origine et des précisions chronologiques que l'analyse des critères externes permet de postuler dans ce modèle.

MAGNUS > GRANDIS

Voici tout d'abord comment les critères externes s'appliquent au cas de MAGNUS > GRANDIS, pour lequel la dérivation discontinue a été établie plus haut. Le témoignage du latin écrit atteste l'emploi de GRANDIS dans les textes de diverses époques, déjà chez un auteur ancien comme Varron (116-27 av. J.-C.), puis, fréquemment, chez Cicéron. On peut donc avancer l'hypothèse que GRANDIS existe dans la norme écrite bien avant son apparition dans la TOP, et notamment à l'époque à laquelle ressortit la structure protoromane conservée par le sarde; on peut avancer aussi que GRANDIS n'est pas étranger à la norme classique. (Cf. le schéma 7, qui est une adaptation du schéma 4 au modèle tridimensionnel.)

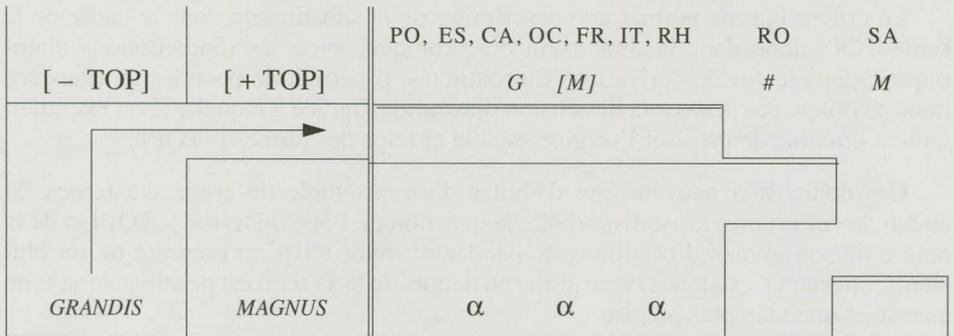


Schéma 7

Il y a donc ici le transfert d'un terme préexistant, se rattachant originellement à la norme écrite, voire classique.

Quant à savoir si GRANDIS, avant le transfert, appartient aussi à la norme parlée, c'est impossible, vu que, par hasard, ce mot, contrairement à ceux du type GRANDIOR, ne comporte pas de sons qui soient concernés par les lois phonétiques antérieures au transfert.

PLUS GRANDIS > GRANDIOR

Un des critères externes a montré (2.3.2) que le type GRANDIOR remonte à une norme parlée de l'antiquité; à cela on peut ajouter, en se référant au latin écrit, qu'il s'agit en même temps d'une norme classique. (Cf. le schéma 8, qui est une adaptation

du schéma 5 au modèle tridimensionnel.)

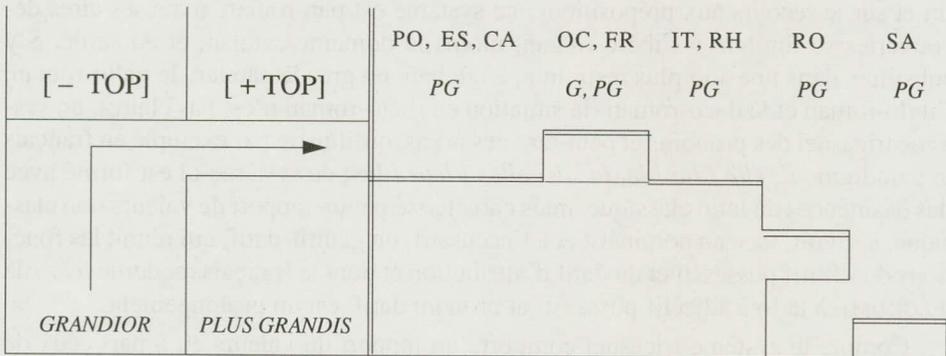


Schéma 8

COGITARE > PENSARE

En latin écrit, PENSARE remonte à l'antiquité, non seulement avec son sens de 'peser', mais aussi avec le sens d' 'évaluer, considérer', qui préfigure celui de 'penser' qu'il prend dans les parlers romans. Ce qui est important dans ce cas, c'est qu'en vertu des critères externes (la conservation du groupe phonique NS), à la différence de GRANDIS et de GRANDIOR, le substituant pointe explicitement en direction du latin écrit, voire classique, ou d'une norme parlée qui s'en inspire. (Cf. le schéma 9, qui est une adaptation du schéma 6 au modèle tridimensionnel.)

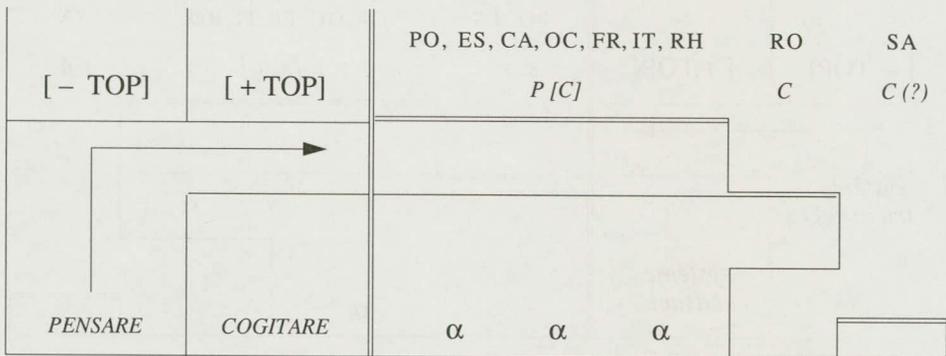


Schéma 9

La grammaire traditionnelle appelle les transferts de ce type des « emprunts (lexicaux) savants ».

Système acasuel > système tricasuel

Un exemple tout différent, du point de vue de la norme d'origine, nous est fourni par la déclinaison des noms et de certains pronoms.

On a pour commencer, dans la TOP, un système acasuel, fondé sur l'accusatif latin et sur le recours aux prépositions; ce système est pan-roman, mais ses aires découvertes se limitent à l'ibéro-roman, moins le domaine catalan, et au sarde. S'y substitue, dans une aire plus restreinte, englobant en gros le catalan, le gallo-roman, l'italo-roman et le daco-roman (la situation en rhéto-roman n'est pas claire), un système tricasuel des pronoms et peut-être des noms, qu'illustre par exemple en français le paradigme *il, elle / lui / le, la; ils, elles / leur / les*; ce système-ci est formé avec des désinences du latin classique, mais caractérisé par un rapport de valeurs non classique, à savoir, face au nominatif et à l'accusatif, un génitif-datif, qui réunit les fonctions du génitif possessif et du datif d'attribution et dont le français moderne *leur* (de ILLORUM), à la fois adjectif possessif et pronom datif, est un prolongement.

Comme le système tricasuel comporte un rapport de valeurs et, à part ceux de l'accusatif, des morphèmes que la TOP ne connaît pas avant la substitution, nous sommes, selon le critère interne, en présence d'une dérivation discontinue; il s'agit en l'occurrence du transfert de toute une structure [-TOP], le système tricasuel, comme substituant du système acasuel et des constructions prépositionnelles afférentes, qui représentent le terme [+TOP] préexistant. Le transfert remonte au moins au III^e s., comme en témoigne le roumain, mais n'affecte de l'Ibero-Romania que le domaine catalan. (Cf. le schéma 8, où *s.a.* et *s.t.* symbolisent respectivement le système acasuel et le système tricasuel pour les aires découvertes et où [*s.a.*] symbolise le système acasuel pour l'aire couverte.)

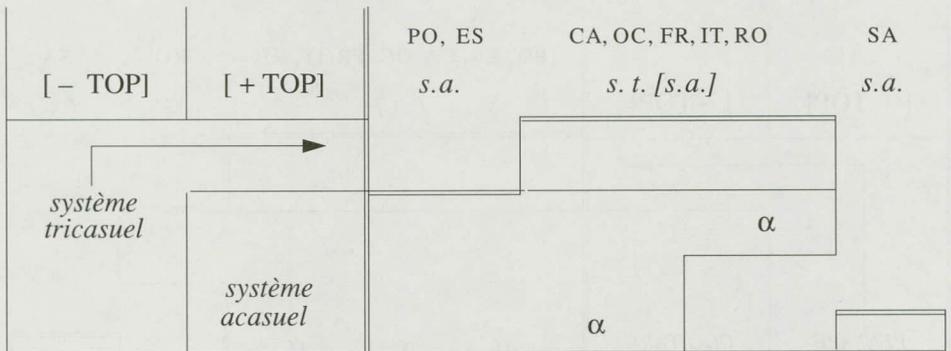


Schéma 10

Le témoignage du latin, en tant que source de critères externes, complète ces informations. Nous y trouvons, dans des documents à peu près contemporains du transfert, des constructions avec le génitif-datif, comme MARTI CLIENTES chez Apulée (II^e s.), et SED MODO IBI ACCESSUS ROMANORUM NON EST 'Mais, depuis peu, les Romains n'y ont plus accès' dans la *Peregrinatio Aetheriae* (IV^e s.). Les attestations de ce type confirment l'existence du terme [-TOP] pour toute la Romania continentale,

y compris, mais de façon éparse et peut-être peu fiable, pour la Lusitanie, la Bétique et la Tarraconaise. Nous disposons en outre du témoignage d'Isidore de Séville (env. 570-636), qui condamne l'emploi du génitif pluriel en fonction de datif (VERBA ENIM NON RECTA LEGE CONIUNCTA SOLÆCISMUS EST, UT SI QUIS DICAT ... 'DATE VENIAM SCCELERATORUM' PRO 'SCELERATIS'); or, si le jugement d'Isidore vise le latin parlé de son entourage, le système tricasuel existe bel et bien dans la péninsule Ibérique, et — il faut le souligner — dans une norme située non seulement en dehors de la norme classique, à laquelle ce grammairien se réfère évidemment, mais aussi, du moins pour cette région-là, en dehors de la TOP.⁴

En conclusion, on peut formuler au sujet de cet exemple les hypothèses suivantes. (a) Le terme [-TOP] provient d'une norme qu'on pourrait qualifier de mi-classique: classique de par ses désinences, mais non classique en tant que système de valeurs. (b) Si, vu les critères externes, le terme [-TOP] existe peut-être dans toute la Romania continentale, son transfert dans la TOP ne couvre qu'une partie de ce domaine. (c) Le terme [-TOP] n'est pas nettement antérieur, dans les textes latins, au moment de son transfert.

Reste la question de l'origine du système tricasuel, en tant que système de valeurs, puisqu'il n'est pas classique. Il s'agit peut-être d'un strat; dans ce cas, comme l'avènement de ce système coïncide avec l'occupation de la Dacie par les Romains, on peut penser à un trait d'origine balkanique.

3. Evaluation

3.1. Les critères

La distinction que j'ai faite entre le critère interne et les critères externes n'a rien à voir avec le jugement qu'on peut porter sur leur valeur probante respective.

Le critère de la dérivation discontinue, fondé sur l'absence, dans les synchronies antérieures au transfert, de tout terme dont le substituant aurait pu dériver, vaut en fiabilité ce que valent le protoroman reconstruit et la grammaire comparée; c'est dire que, sous ce rapport, mes exemples de transfert ne sont que relativement assurés.

Les critères externes doivent être évalués d'une manière différenciée. On peut tabler sans réserve, je crois, sur les témoignages de la phonétique historique, soit pour attester l'origine écrite du substituant (PENSARE), soit pour en attester l'origine dans le latin parlé (GRANDIOR). Quant au latin écrit, les énoncés métalinguistiques de grammairiens offrent un autre type de garantie que les attestations directes du terme [-TOP] dans les textes et leur distribution dans le temps et l'espace.

⁴ Le système tricasuel a fait l'objet d'une étude diachronique et diatopique dans R. de Dardel 1964.

3.2. La méthode

La méthode esquissée, qui repose pour l'essentiel sur l'analyse de la dérivation protoromane, c'est-à-dire une reconstruction, et sur des données latines écrites, en partie aléatoires, n'est évidemment pas à toute épreuve. Comme j'en ai averti le lecteur dans l'introduction (1.3), elle se prête tout au plus à la formulation d'hypothèses. D'autre part, la portée de cette méthode est restreinte par le fait que la dérivation continue peut masquer un transfert.

Dans ces limites, le modèle bidimensionnel du protoroman, s'il ne reproduit pas les niveaux de langue coprésents du latin, permet du moins d'attribuer certaines substitutions à un transfert, c'est-à-dire à l'influence de niveaux extérieurs à la TOP, et, par là, de mettre au jour l'existence de niveaux différents et de leurs interférences; le modèle tridimensionnel nous renseigne en plus de cela, dans une certaine mesure, sur la nature de ces niveaux, lorsque le terme [-TOP] porte les marques d'une origine classique (morphèmes du système tricasuel, PENSARE, GRANDIOR) ou, au contraire, non classique (rapport de valeurs dans le système tricasuel).

Les vues exposées ici ont des incidences sur la reconstruction et l'interprétation du protoroman. (a) L'absence d'un terme dans l'agencement spatio-temporel du protoroman n'implique pas une lacune correspondante en latin, même pas si ladite lacune se présente aussi en latin classique (cf. le système tricasuel en ibéro-roman). (b) L'insertion dans la TOP d'une norme extérieure comporte par définition un transfert de terme, que le romaniste se doit de reconnaître, sous peine de fausser l'analyse diachronique du protoroman et d'interpréter comme continues des dérivations qui sont en fait discontinues.

3.3. Les résultats

Quant aux résultats, ce qui ressort, à mon avis, de plus remarquable, c'est les quatre faits suivants. (a) Le modèle tridimensionnel permet, conformément à la thèse formulée en 1.3, de résoudre, sous forme d'hypothèses, sinon tous les paradoxes latino-romans, du moins un certain nombre d'entre eux. (b) Le terme transféré, loin d'être toujours un élément isolé du système, peut constituer une structure tout entière, qui marque profondément les parlars romans concernés (système tricasuel). (c) A travers ce type d'analyse, on perçoit, au sein du latin, une situation socio-linguistique non seulement très variée, mais aussi caractérisée par des normes coprésentes foncièrement différentes (comme le système tricasuel protoroman, par opposition aux cas du latin classique). (d) Il est possible, par élimination, d'étiqueter une norme comme étant d'origine probablement non latine, même si cette origine ne se laisse pas identifier (je pense à la norme qui véhicule le système tricasuel, en tant que système de valeurs).

4. Perspectives

La méthode que je propose, en romaniste, intéresse également le latiniste, sur l'objet d'étude de qui, tour à tour, elle se fonde et jette une lumière nouvelle. Aussi, pour aboutir à des résultats valables, cette méthode devrait-elle être pratiquée par les romanistes et les latinistes ensemble, dans une perspective interdisciplinaire.

Beaucoup reste à explorer, sur la voie que j'ai tracée. Voici, à ce sujet, quelques indications. (a) Entre ce que nous savons de la dimension diastatique par les deux sources traditionnelles, le latin écrit et le protoroman, il se trouve de toute évidence une zone intermédiaire, que les transferts et les textes vulgaires font soupçonner, mais qui demande à être prospectée méthodiquement. (b) Je n'ai illustré le phénomène du transfert que d'une poignée d'exemples. En réalité, les transferts sont probablement légion; en les analysant et en les classant, on arriverait sans doute à savoir si certains types de transfert se concentrent dans une période donnée et, en ce cas, s'ils participent d'une tendance sociolinguistique momentanée et spécifique.⁵

De la méthode présentée ici pour l'analyse des niveaux de langue latins, seuls les critères ressortissant au modèle bidimensionnel seraient applicables à l'analyse de familles linguistiques dont la langue mère historique n'est accessible à l'observateur moderne par aucun document écrit.⁶

Références bibliographiques

- Cravens, Thomas D., 1991. «Phonology, phonetics, and orthography in Late Latin and Romance: the evidence for early intervocalic sonorization», in: Wright, Roger (éd.), *Latin and the Romance Languages in the Early Middle Ages* (London and New York: Routledge), 52-68.
- Dardel, Robert de, 1964. «Considérations sur la déclinaison romane à trois cas», *Cahiers Ferdinand de Saussure* 21, 7-23.
- Dardel, Robert de, 1990. «Remarques sur la simplification morphologique en latin oral», in: G. Calboli (éd.), *Latin vulgaire – latin tardif*, II. Actes du II^{ème} Colloque

⁵ Plus concrètement, on pourrait chercher à vérifier la théorie de T.H. Maurer 1951, selon laquelle la Romania continentale occidentale et centrale (donc sans le roumain) a subi, dès le V^e siècle, une influence du latin écrit et des milieux cultivés, qui en a favorisé l'unité linguistique. On pourrait aussi examiner si, comme je l'ai suggéré naguère (R. de Dardel 1990), après une sorte de créolisation à l'aube du protoroman, il y a eu une décréolisation, et voir dans quelle mesure ce mouvement-ci se réalise par des transferts.

⁶ Je tiens à remercier ici M. René Amacker, de l'Université de Genève, des remarques et suggestions qu'il a pris la peine de me faire pendant l'élaboration de cet article.

- international sur le latin vulgaire et tardif, Bologne, 29 août – 2 septembre 1988 (Tübingen: Max Niemeyer), 89-100.
- Dardel, Robert de, 1991. «Niveaux de langue intermédiaires entre le latin classique et le protoroman», communication présentée au Troisième colloque international sur le latin vulgaire et tardif, Innsbruck, septembre 1991.
- Maurer, Theodoro Henrique, 1951. *A unidade da România ocidental*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Boletim 126, Filologia Românica n° 2.
- Vàrvaro, Alberto, 1968. *Storia, problemi e metodi della linguistica romanza*. Napoli: Liguori.
- Vàrvaro, Alberto, 1977. «Considerazioni sul problema del protoromanzo», in: Simone, Raffaele; Vignuzzi, Ugo (éds), *Problemi della ricostruzione in linguistica* (Roma: Bulzoni), 143-157.

Adresse de l'auteur:
Robert de Dardel
Oosterweg 36
NL - 9751 PH Haren
(Groningen)

Johannes Fehr

DIE THEORIE DES ZEICHENS BEI SAUSSURE UND DERRIDA
ODER
JACQUES DERRIDAS SAUSSURE-LEKTÜRE

Für Roger Hofmann

«Il lungatg ei ina liunga ligiongia da lieunga.»*

Rita Imboden,
Der schönste Beruf ist der des Wurstens

Note préliminaire

Le texte qui va suivre comporte au moins deux particularités que je tiens à expliquer tout d'abord: d'une part, ce texte est rédigé en allemand — et on va même y lire des notes de Ferdinand de Saussure traduites en allemand — d'autre part, il porte visiblement les caractéristiques d'un exposé oral, puisqu'il est le manuscrit d'une conférence que j'ai faite en novembre 1991 à Francfort, dans le cadre d'un séminaire portant sur l'œuvre théorique de Jacques Derrida.

* «Die Sprache ist eine lange Zungenwurst.»

Si je propose le texte dans cette forme non remaniée, ce n'est pas pour préserver un coloris de circonstance et ce n'est pas non plus pour m'épargner l'effort d'une adaptation à l'usage de la forme écrite, mais, tout au contraire et plus profondément, parce que les propos que j'y avance sont tout particulièrement liés à sa situation énonciative et en outre à un contexte scientifique qui mérite l'attention. Il me semble remarquable en effet qu'on peut actuellement constater un intérêt croissant pour la théorie et pour les *textes* saussuriens en Allemagne, et ceci notamment dans les disciplines littéraires et philosophiques. Si, en dehors du strict cadre de la linguistique on s'intéresse davantage à Saussure, cela tient en grande partie à l'importance que prennent positions et thèses du post-structuralisme ou du déconstructivisme, voire à l'intérêt porté à l'œuvre de Jacques Derrida, rendue plus accessible au public allemand par le grand nombre des publications récentes. C'est par rapport à ce contexte — qu'on pourrait caractériser par le fait que souvent Saussure est lu (ou plutôt n'est pas lu) à travers l'interprétation qu'en donne Derrida — que mon texte se situe et c'est pour rendre *lisible* ce rapport et la problématique particulière qui s'y rattache que je le propose dans sa forme originale: la forme d'un exposé oral s'adressant à des étudiants en lettres allemandes qui s'intéressent à Saussure dans le cadre d'un séminaire sur Derrida.

Donner à lire un Saussure non pas de seconde main — que ce soit à travers l'interprétation de Derrida et d'autres post-structuralistes ou que ce soit à travers la traduction à plusieurs égards insatisfaisante du *Cours* par Herman Lommel¹ — mais proche autant que possible du texte des sources manuscrites, voici ce qui me semblait être le parti à prendre. Cela explique aussi pourquoi dans les lignes qui suivent il sera question çà et là de problèmes de traduction.

*

Mein Vortrag hier in Frankfurt ist mit dem Titel «Die Theorie des sprachlichen Zeichens bei Ferdinand de Saussure und Jacques Derrida» angekündigt worden. Dieser Titel stammt nicht direkt von mir und ich möchte ihn deshalb gleich vorweg durch einen Untertitel noch etwas ergänzen, nicht im Sinne einer Distanzierung, sondern um zu präzisieren: Worüber ich hier sprechen möchte, das liesse sich am ehesten mit «Jacques Derridas Saussure-Lektüre» umschreiben.

Diese Präzisierung drängt sich meiner Ansicht nach deshalb auf, weil, wenn für Ferdinand de Saussure die Bezeichnung «Zeichentheoretiker» durchaus üblich und wohl auch angebracht sein mag, es mir doch eher fraglich scheint, ob man in Bezug

¹ Ferdinand de Saussure, *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*; voir le compte rendu de Rudolf Engler dans *Kratylos* 12, 1967, p. 197-198.

auf Jacques Derridas Texte von einer Zeichentheorie sprechen kann. Der Name Derrida verbindet sich doch vielmehr mit dem Programm der Dekonstruktion des Zeichenbegriffs, mit einer radikalen Infragestellung der Möglichkeit von Zeichentheorie überhaupt, bzw. mit einer Kritik der ideologischen Implikationen des Zeichenbegriffs. Wenn es in Derridas Werk einen roten Faden gibt, der sich durch alle seine Texte hindurchzieht, dann scheint es mir gerade der zu sein, dass Derrida immer wieder zeigt, dass Theorien, seien es nun Zeichentheorien oder andere, sich immer in der Form von *Texten* artikulieren, dass sie immer nur über Texte zugänglich sind und dass deshalb die Frage nach der Art und Weise, *wie* diese Texte zu lesen sind, theoretisch absolut grundlegend ist.

Anders gesagt: Wenn es im Werk Derridas neben vielem anderen auch zeichentheoretische Aussagen gibt, dann resultieren diese aus der Art und Weise, wie Derrida mit Texten umgeht, und Derridas Beitrag zur Theorie des Zeichens kann folglich am sinnvollsten angegangen werden aus der Auseinandersetzung mit Derridas Lesen.

In meinem Vortrag soll es deshalb zunächst um die Frage gehen, wie Derrida Saussure liest. Dazu kann ich etwas gleich vorweg sagen: Für mich war diese Lektüre eine Art prägendes Leserlebnis, das mir einen neuen Zugang zu Saussure eröffnet hat und das für mich immer noch wichtig ist, auch wenn ich mich inzwischen sehr intensiv direkt mit Saussureschen Texten auseinandergesetzt habe und deshalb mit vielem, was Derrida über Saussure schreibt, durchaus nicht mehr einverstanden bin.

Mein erster Kontakt mit der Theorie Saussures liegt nun allerdings einiges weiter zurück als meine erste Lektüre von Derridas *Grammatologie*. Und ich könnte mir vorstellen, dass es einigen hier ähnlich ergangen sein wird wie mir: In einer Einführungsveranstaltung in Linguistik, im Rahmen meines germanistischen Grundstudiums, war zwangs- aber auch eher beiläufig von Saussure als dem Begründer der modernen Linguistik die Rede. Zwangsläufig, weil Saussure bereits als überholt galt, weil man ihn halt als einen wichtigen Urahn der Linguistik pietätshalber erwähnen musste, ohne dass man seiner Theorie noch grosse Bedeutung beimass. Beiläufig, weil man ahnte, dass sich hinter der bestechend einfachen Terminologie (*signifiant* und *signifié*, *Synchronie* und *Diachronie*, etc.) möglicherweise durchaus stichlige Fragen und komplexe theoretische Probleme verbergen könnten. Probleme, mit denen man sich nicht allzulang befassen wollte, weil man dem wissenschaftlichen Fortschritts-Ethos und den Anforderungen des Lehrplans gemäss, rasch zu dem kommen wollte, was neuerdings als *moderne Sprachwissenschaft* galt.

(Eine sozusagen wissenschaftsgeschichtliche Anmerkung nebenbei: Zur Zeit meines Studienbeginns war dies die sogenannte Textlinguistik oder linguistische Pragmatik.)

Gerade im Kontrast zu einer Haltung, welche den *Cours de linguistique générale* als einen überholten Lehrstoff begreift, liegt nun aber meiner Ansicht nach die Bedeutung von Derridas Saussure-Lektüre. Denn Derrida nimmt einerseits die zeichentheoretischen Ansätze des *Cours* nicht einfach als eine abgeschlossene Lehre hin, sondern deckt ungelöste Fragen auf, die sich darin verbergen oder daraus ergeben. Andererseits und umgekehrt stellt Derrida Saussure nicht einfach ins theoretische Abseits, nur weil seine Lehre, oder vielmehr, die ihm zugeschriebenen Texte problematisch sind, sondern zeigt auf, wo und inwiefern Saussures Denken, gerade weil es Probleme aufwirft, von (sprach-)philosophischer Tragweite ist, bzw. in welcher philosophischen Tradition die von Saussure aufgeworfenen Fragen stehen.

Mit einem Wort: Derrida schenkt in seiner Lektüre dem *Cours* die gleiche Aufmerksamkeit, wie er sie auch philosophischen oder literarischen Texten zugesteht.

Nun ist freilich Derrida nicht der erste, der Saussures (sprach-)philosophische Bedeutung gesehen und herausgestellt hat, bzw. der Saussure als einen nicht nur für die Linguistik wichtigen Theoretiker verstanden und sein Denken in einen explizit philosophischen Kontext gestellt hat. Vielmehr ist es wohl so, dass sich Derrida nur deshalb überhaupt mit Saussure befasst und die Auseinandersetzung mit dem *Cours* sogar an den Anfang seiner *Grammatologie* gestellt hat, weil es bereits im Frankreich der fünfziger und sechziger Jahre gang und gäbe war, Saussure in einem Zug etwa mit Marx oder Freud zu erwähnen und in ihm einen Denker zu sehen, dessen Werk für die Erkenntnistheorie vor allem der Geisteswissenschaften massgeblich war.

Worauf ich hier anspiele, das ist der ideologiegeschichtliche Hintergrund, vor dem sich Derridas Saussure-Lektüre abspielt und aus dem sie einen wesentlichen Teil ihrer Bedeutung gewinnt. Derrida befasst sich zwar mit Saussure, aber nicht in erster Linie mit dem Begründer der modernen Linguistik, sondern mit dem (wohlverstandenen) posthumen Vater des sogenannten Strukturalismus. Genauer: Derrida befasst sich mit Saussure als dem Vorläufer jener wissenschaftlich-philosophischen Bewegung, die in Frankreich den Existentialismus abgelöst hatte und mit der sich so bekannte Namen verbinden wie Claude Lévi-Strauss, Roland Barthes oder Jacques Lacan, um hier nur diese zu erwähnen.

Nun haben die Vertreter des sogenannten Strukturalismus, allen voran Lévi-Strauss, immer wieder betont, dass sie sich nicht als eine philosophische Schule verstehen mit einer Lehre, auf die sie zu verpflichten wären. Und es ist heute, nachdem auch der Poststrukturalismus da und dort bereits zum theoretischen Alteisen gezählt wird, auch gar nicht so leicht zu sagen, was der theoretische Inhalt dieser Bewegung war. Was aber Denker wie Lévi-Strauss, Barthes, Lacan, oder Louis Althusser, Michel Foucault und in gewisser Weise auch Maurice Merleau-Ponty oder Paul Ricœur zweifellos verbindet, ist, dass sie sich — bei aller Verschiedenheit ihrer

jeweiligen Ansätze — auf Saussure beriefen oder wenigstens sich mit seiner Zeichentheorie auseinandersetzen.

In seiner Einführung zu «Qu'est-ce que le structuralisme?» geht François Wahl noch einen Schritt weiter:

Wenn man wissen will, was der Strukturalismus ist, gibt es nur eine Möglichkeit einer Definition, die wirklich Klarheit schafft: Zum Strukturalismus gehören die Wissenschaften des Zeichens, oder der Zeichensysteme. Die verschiedensten anthropologischen Tatsachen können dazu gehören, aber nur unter der Bedingung, dass sie sprachlich strukturiert sind, dass sie von einem System vom Typus *Signifiant/signifié* abhängen.²

Dass und wie sehr sich der Strukturalismus als Fortführung und Erweiterung der saussureschen Linguistik, oder genauer noch, seiner Semiologie, verstanden hat, kann wohl kaum deutlicher gesagt werden. Denn dass er Sprachen als *Systeme vom Typus Signifiant/signifié* beschreibbar machte, ist ja genau Saussures bahnbrechende sprachwissenschaftliche Leistung.

Wenn Derrida sich am Anfang der *Grammatologie* mit der Zeichentheorie Saussures auseinandersetzt, geht es, das wollte ich mit diesem kleinen Exkurs andeuten, also nicht einfach um den Linguisten Saussure, sondern es geht auch und vor allem um eine Auseinandersetzung mit dem Strukturalismus, bzw. um die ideologische Rolle, welche Saussures Zeichentheorie von den Strukturalisten zugeordnet worden war.

Der ideologische Anspruch, mit dem der Strukturalismus angetreten war, bestand ja in nichts Geringerem als darin, die Gesellschafts- oder Kulturtheorie endlich auf jene wissenschaftliche Basis zu stellen, nach der der Existentialismus vergeblich gesucht hatte, und das Prestige, das der Strukturalismus wenigstens eine Zeit lang genoss, beruhte auf dem Glauben, dass diese Basis mit der (saussureschen) Linguistik oder Zeichentheorie tatsächlich gefunden worden sei. Derridas Auseinandersetzung mit Saussure am Anfang der *Grammatologie* gewinnt ihre Brisanz aus diesem Kontext heraus, und es geht Derrida zunächst einmal darum, das aufzuzeigen, was illusorisch ist am Glauben, die saussuresche Linguistik und insbesondere seine Zeichentheorie könnten diese Basis tatsächlich, im Sinne eines verfügbaren Wissens oder eines unproblematischen theoretischen Instrumentariums liefern.

*

Um nun wieder auf Derridas Saussure-Lektüre im engeren Sinne zurück zu kommen: Es fällt Derrida beim *Cours* relativ leicht, aufzuzeigen, dass in diesem Text gerade jene metaphysischen Gespenster herumgeistern, die der Strukturalismus, im

² Cf. Vorwort zu Dan Sperber: Qu'est-ce que le structuralisme? 3. Le structuralisme en anthropologie, Paris 1968, S. 11/12, übersetzt von mir, J.F.

Namen einer neuen Wissenschaftlichkeit, aus Anthropologie, Psychoanalyse oder Literaturwissenschaft zu vertreiben vorgab. Die Stichworte und der Argumentationsgang von Derridas Lektüre sind Ihnen sicher vertraut: Was Derrida am *Cours* auffällt und wo sein dekonstruktives Lesen ansetzt, das ist die merkwürdige, umständliche Ausgrenzung der *Schrift* aus dem Gegenstandsbereich der Sprachwissenschaft, ganz am Anfang des *Cours*, im VI. Kapitel der «Einleitung», das den Titel «Wiedergabe der Sprache durch die Schrift» trägt.

Ohne sich um die Frage zu kümmern, wie fruchtbar die Ausgrenzung der Schrift aus ihrem Gegenstandsbereich für die *Sprachwissenschaft* ist, erkennt Derrida in dieser Geste ein Motiv, das im Sprachdenken des Abendlandes dominant ist; ein Motiv, das sich, wie Derrida behauptet, von Platon und Aristoteles, über Rousseau oder Hegel bis hin zu Husserl und Heidegger verfolgen lässt. Derrida hat dieser Tradition, deren bestimmenden Einfluss er also auch bei Saussure festzustellen glaubt, auch einen Namen gegeben: Er spricht von «Logozentrismus» oder auch von «Phonozentrismus».

Derrida zählt nun aber Saussure nicht einfach so zur Tradition des Logo- oder Phonozentrismus, sondern versucht aufzuzeigen, dass Saussures Theorie im Verhältnis zu dieser Tradition eine komplexe, wenn nicht eine paradoxe Stellung einnimmt: Was Saussures explizite Aussagen über die Beziehung von Sprache und Schrift betrifft, so scheinen sie, wie Derrida unschwer darlegen kann, eindeutig von dieser Tradition geprägt und sind somit zu ihr zu zählen. Umgekehrt ist es aber gerade Saussures Theorie der Sprache als eines Systems von Differenzen, welche Derrida, wie wir gleich sehen werden, überhaupt erst die Möglichkeit gibt, die Sprachkonzeption des Logozentrismus zu kritisieren.

Vielleicht ist es gar nicht schlecht, an dieser Stelle kurz Derridas Logozentrismuskritik in Erinnerung zu rufen.

Was Logo- und Phonozentrismus laut Derrida verbindet ist, dass sie Sprache als *Repräsentation* bzw. als *Wiedergabe* denken und somit den Abbildcharakter sprachlicher Zeichen betonen. Wenn sprachliche Zeichen als Abbilder dessen verstanden werden können, was sie vertreten, z. B. Denkinhalte, dann ermöglicht dies, z. B., Sprache als Denken zu begreifen. Das heisst, das Abbild, also das sprachliche Zeichen, wird von seinem Vorbild, dem Denken her begriffen. Anders gesagt: Wenn sprachliche Grössen als blosse Abbilder von Denkinhalten begriffen werden, als reine Wiedergabe des Denkens, dann lässt sich Sprache auf die Kategorien des Denkens reduzieren. Philosophen können dann von Sprache reden, ohne sich je an der konkreten Materialität des Sprachlichen zu stossen, an dem was sich der Transparenz und Immanenz des Denkens widersetzt.

Die ideale Identität von Sprache und Denken hat in der Philosophie einen Namen: *Logos*. Und zum *Logozentrismus*, der auf die Sprache als *Denken* zentrier-

ten Sprachkonzeption, gehört es, die Lautsprache zu privilegieren, Sprache schlechthin mit Lautsprache gleichzusetzen. Denn im Gegensatz zur Schrift, deren Materialität sozusagen unauslöschbar sichtbar bleibt, wie z. B. Druckerschwärze auf weissem Papier, tritt beim Sprechen die Lautlichkeit der sprachlichen Zeichen hinter der Evidenz des Sinns, den sie vermitteln, zurück oder fällt, scheinbar, mit ihm zusammen.

Mit den Worten Derridas:

... das Privileg der *phone* hängt nicht von einer Wahl ab, die man hätte vermeiden können. ... Das System des «Sich-im-Sprechen-Vernehmens» durch die Lautsubstanz hindurch — die *sich* als nicht-äusserlicher, nicht-weltlicher, also nicht-empirischer oder nicht-kontingenter Signifikant *gibt* — musste während einer ganzen Epoche die Geschichte der Welt beherrschen ...³

Und weiter:

Das Wesen der *phone*, wie es mehr oder weniger implizit bestimmt wurde, stünde unmittelbar dem nahe, was im «Denken» als Logos auf den «Sinn» bezogen ist, ihn erzeugt, empfängt, äussert und «versammelt».⁴

Entsprechend ist also für Derrida der Logozentrismus in der Regel immer auch ein Phonozentrismus. Beide teilen die selben Postulate, die Derrida wie folgt benennt: «absolute Nähe der Stimme zum Sein, der Stimme zum Sinn des Seins, der Stimme zur Idealität des Sinns»⁵. Für Derrida «verschmilzt» deshalb «der Phonozentrismus mit der historischen Sinn-Bestimmung des Seins überhaupt als *Präsenz*.»⁶

Nochmals Derrida:

Es ist kein Zufall, wenn das Denken des Seins ... sich vornehmlich in der Stimme kundtut: ... In nächster Nähe zu sich selbst *vernimmt sich* die Stimme ... als völlige Auslöschung des Signifikanten: sie ist reine Selbstaffektion, die notwendigerweise die Form der Zeit annimmt, die sich ausserhalb ihrer selbst, in der Welt oder in der «Realität» keines zusätzlichen Signifikanten, keiner ihrer eigenen Spontaneität fremden Ausdruckssubstanz bedient. ... Der nicht weltliche Charakter dieser Ausdruckssubstanz ist für diese Idealität konstitutiv.⁷

³ Jacques Derrida: *Grammatologie*, übersetzt von Hans-Jörg Rheinberger und Hanns Zischler, Frankfurt 1974, Suhrkamp Verlag, S. 19, hinfort zitiert: Gr.

⁴ Gr., S. 24.

⁵ Gr., S. 25.

⁶ Gr., S. 26.

⁷ Gr., S. 38.

Alles was die Vorstellung oder die Fiktion einer unmittelbaren Präsenz des Seins oder des Sinns in der Laut-Sprache stört, muss deshalb der Logo-zentrismus aus seiner Konzeption der Sprache bannen oder ausblenden. Entsprechend wird Schrift, in der sich Signifikant neben Signifikant reiht und in der jeder Signifikant in seiner Materialität sichtbar und lesbar bleibt, ja, entsprechend muss Schrift als etwas dem eigentlich Sprachlichen Äusserliches, Fremdes gedacht und ausgegrenzt werden.

Was vom Logo- oder Phono-zentrismus unterschlagen oder verkannt wird, ist, um diese Skizze von Derridas Gedankengang abzuschliessen, dass die postulierte Identität von Sprache und Denken sich in keiner konkreten sprachlichen Äusserung fassen lässt. Das Versprechen einer Präsenz des Sinns oder des Seins in der Sprache wird nie eingelöst. Es kann nicht eingelöst werden, weil, wie Saussure lehrt, sprachliche Zeichen nicht auf Grund der Präsenz eines Abzubildenden funktionieren, weil Sprache nicht als Abbild irgendeiner ihr vorgeordneten Wirklichkeit gefasst werden kann. Sprache repräsentiert nicht einen ihr vorgegebenen Sinn, sondern sie artikuliert, wenn schon, Sinn in einem unkontrollierbaren Spiel von Differenzen. Die Dimension des Differentiellen oder der Differenz ist in den Augen Derridas, der sich hier auf Saussure berufen kann, für die Sprache konstitutiv.

Derrida geht aber hier noch weiter und über Saussure hinaus: Denn für Derrida zeigt sich diese Dimension der Differenz am deutlichsten und am radikalsten in der Schrift. In der Schrift, als dem Ort, wo Signifikant neben Signifikant steht, als dem Ort auch, wo, anders als beim Sprechen, keine stimmliche Präsenz eines Sprechers die Illusion erwecken könnte, dass man den anderen unmittelbar versteht, ohne dass man zunächst einmal seine Worte interpretieren oder eben entziffern müsste.

Deshalb ist für Derrida, was auf den ersten Blick paradox klingen mag, Schrift Sprache, und zwar im eigentlichen Sinne. Oder vielmehr: Deshalb ist Sprache im eigentlichen Sinne Schrift. In der Schrift zeigt sich, mit anderen Worten, das, was für die Sprache wesentlich ist. Aus diesem Grund also misstraut Derrida Theorien, die Sprache ins Zentrum stellen und gleichzeitig Schrift ausgrenzen, denn solche Theorien reden zwar seiner Ansicht nach von Sprache, meinen in Wirklichkeit aber Denken, bzw. die Identität von Sprache und Denken.

Weil und insofern nun Saussure im *Cours*, ich habe es bereits erwähnt, ganz ausdrücklich, mit Insistenz und Vehemenz, worauf Derrida genüsslich hinweist, Schrift aus dem Gegenstandsbereich der Linguistik ausgrenzt und sie als dem Wesen der Sprache fremd und äusserlich bestimmt, gehört Saussures Sprachdenken, folgt man Derridas Gedankengang, ganz offensichtlich zur Tradition des Logo- oder Phono-zentrismus.

Dies ist aber deshalb erstaunlich und befremdlich, weil, und das zeigt ja Derrida nicht minder deutlich, Saussure gleichzeitig mit seiner Theorie des sprachlichen Zeichens, das er als differentielles und arbiträres bestimmt, derjenige Sprachtheoretiker

ist, der überhaupt erst die begriffliche Möglichkeit bietet, eine Kritik an der Sprachkonzeption des Logozentrismus in der Form, wie sie Derrida vorbringt, zu formulieren.

Damit habe ich, zwar sicher etwas kurz und schematisch, aber doch, so hoffe ich, einigermaßen verständlich, den Rahmen abgesteckt, in dem sich Derridas Saussure-Lektüre bewegt, und vor allem die komplexe Position umschrieben, die Derrida Saussure in Bezug auf die Tradition des Logozentrismus zuschreibt.

*

Auf Grund meiner eigenen Auseinandersetzung mit Saussures Texten bin ich nun aber, was Saussures Zugehörigkeit zu der von Derrida als Logozentrismus beschriebenen Denktradition betrifft, zu einem anderen Schluss gekommen.

An dem von Derrida gemachten Befund, dass Saussure im VI. Kapitel der «Einleitung» die Schrift explizit aus dem Gegenstandsbereich der Sprachwissenschaft ausgrenzt, gibt es zwar wenig zu rütteln. Meine Kritik an Derridas Saussure Lektüre setzt indes an einem anderen Punkt an. Was ich im folgenden hinterfragen möchte, ist nicht der von Derrida angeführte Befund, sondern vielmehr die Art und Weise, wie Derrida zu diesem offenbar eindeutigen Befund kommt und — vor allem — wie er ihn interpretiert.

Ich habe eingangs dieses Vortrags gesagt, dass sich Derrida nicht so sehr für den Linguisten, als vielmehr für den Philosophen Saussure interessiert. Was diesen philosophischen Ansatz Derridas rechtfertigt, oder vorsichtiger, was seiner Lektüre entgegenkommt, ist zweifellos die Tatsache, dass Saussure den Begriff des Zeichens *wieder* in die Linguistik eingeführt hat, aus welcher er im 19. Jahrhundert verschwunden war.

Über die Gründe, welche zum Verschwinden der Zeichenthematik aus der *vor*-saussureschen Linguistik geführt hatten, will ich mich hier nicht weiter äussern und mich mit dem Hinweis begnügen, dass es wohl dieselben waren, welche die generative Transformationsgrammatik dazu veranlassten, *nach* Saussure das Zeichen schleunigst wieder aus der Linguistik zu verbannen.

Zweierlei scheint mir an dieser Bewegung des Ein- und Ausschliessens der Zeichenthematik aus dem Feld der Linguistik wichtig: Erstens, dass es alles andere als selbstverständlich ist, wenn ein Sprachwissenschaftler seinen Gegenstand als wesentlich zeichenhaft begreift. Und zweitens, dass es zweifellos ihre explizit semiologische Grundausrichtung ist, welche die Saussuresche Linguistik unter den Ansätzen der neueren sprachwissenschaftlichen Theoriebildung auszeichnet.

Man kann hier sogar noch einen Schritt weiter gehen und sich fragen, ob Saussure mit seinen Überlegungen zum Zeichen nicht die Grenze der Sprachwissenschaft überschritten hat. Jedenfalls ist es sicher so, dass ihn diese Überlegungen auf

ein Terrain führten, das traditionsgemäß weniger von der Sprachwissenschaft als von der Philosophie bearbeitet worden ist.

Dass Derrida diese philosophische Dimension der saussureschen Sprachwissenschaft ernst nimmt, dass er Saussures *Cours* einen Platz in einer grossen Denktradition zuweist, darin liegt, ich bleibe dabei, die Stärke von Derridas Saussure-Lektüre.

Aber genauso sehr und gleichzeitig verrät sich in der *Selbstverständlichkeit der Geste*, mit der Derrida in Saussures *Cours* einfach eine traditionsreiche philosophische Problematik *wiedererkennt*, eine entscheidende Schwäche seiner Lektüre. Die Frage, die Derrida in seiner Lektüre des *Cours* stillschweigend übergeht, ist die, weshalb Saussure überhaupt dazu kommt, das Zeichen wieder in die Sprachwissenschaft einzuführen, nachdem es doch im 19. Jahrhundert gerade erst erfolgreich aus der Linguistik ausgeschlossen worden war.

Man kann dies auch so formulieren: Derrida interessiert sich zwar wohl für die *philosophischen* Implikationen des Zeichenbegriffs bei Saussure, nicht aber für die *sprachwissenschaftlichen* Überlegungen, die Saussure dazu geführt hatten, auf den Begriff des Zeichens zurückzukommen.

Dass Derrida dieses Problem übergeht oder übersieht, hängt mit einer zweiten Frage zusammen, die Derrida in seiner Lektüre sträflich vernachlässigt, nämlich mit der Frage, was Saussure überhaupt unter Sprache versteht.

Für den Sprachwissenschaftler Saussure war es alles andere als klar, was Sprache ist, und ich werde im folgenden zu zeigen versuchen, dass sich Saussures Rückgriff aufs Zeichen gerade aus seiner Unsicherheit bezüglich der Natur des Gegenstands der Sprachwissenschaft ergab.

Ganz anders Derrida, für den es in dieser Hinsicht keine Zweifel gibt: Wenn Saussure von Sprache spricht, ist *die Sprache* gemeint, nämlich die Sprache, von der die Philosophen schon seit Jahrtausenden reden, Sprache im Sinne von *logos*.

Die Gleichsetzung von Sprache mit *logos* zieht sich systematisch durch Derridas *Grammatologie*. Neben den zahlreichen Stellen, wo sie von Derrida explizit gemacht wird,⁸ lässt sie sich aber vor allem auch daraus ablesen, dass Derrida, wenn er von Sprache spricht, in der Regel das französische Wort *langage* und nicht etwa *langue* gebraucht.

Der Unterschied zwischen *langue* und *langage* ist im Deutschen, wo es nur das eine Wort 'Sprache' gibt, nicht auf den ersten Blick ersichtlich. In der deutschen Version der *Grammatologie* ist dieser Unterschied vollends ausgelöscht, da die Übersetzer beide Begriffe durchwegs und kommentarlos durch 'Sprache' wiedergeben. Diese Unorgfältigkeit der Übersetzung mag allenfalls dadurch entschuldigt werden, dass Derrida den Unterschied von *langue* und *langage* nirgends ausdrück-

⁸ Siehe z. B.: Gr., S. 69.

lich thematisiert. Für das Verständnis des saussureschen Textes, den Derrida liest, ist diese Unterlassung aber schlicht verheerend, da die Unterscheidung von *langue* und *langage* dort eine absolut zentrale Rolle spielt.

Doch, was genau steht mit der Differenz von *langue* und *langage* im Französischen und bei Saussure auf dem Spiel?

Im Griechischen gibt es, anders als im Deutschen, zwei Begriffe, *glossa* und *logos*, die der Unterscheidung von *langue* und *langage* entsprechen. *Glossa* bezeichnet, wie das französische Wort *langue*, zunächst die Zunge, dann aber auch — und wiederum wie *langue* — die unzähligen, verschiedenen Einzelsprachen wie eben etwa Griechisch, Deutsch, Französisch, Englisch, Italienisch — kurz, die sogenannten *natürlichen Sprachen*, in ihrer jeweiligen geographischen und historischen Besonderheit.

Demgegenüber bezeichnet das griechische Wort *logos* in der Philosophie gerade insofern Sprache, als sie für alle Sprechenden, seien es nun Franzosen, Deutsche oder Griechen, gleich ist, das heisst, insofern sie die Sprache jenes einen Denkens ist, dessen Gesetze für alle gelten.

Diese Bedeutung von *logos* findet sich auch im französischen Wort *langage* wieder, wenn dieses Wort auch nicht vollumfänglich darauf zu reduzieren ist. Wendungen wie *l'étude du langage comme faculté de l'homme* — 'das Studium der Sprache als Fähigkeit des Menschen' —, Bezeichnungen wie *philosophie du langage*, *les universaux du langage* oder *métalangage* machen aber deutlich, worauf *langage* im Gegensatz zu *langue* zielt: nämlich auf Sprache als philosophische oder anthropologische Kategorie, auf Sprache im Sinne von 'Sprachvermögen', auf das allen Sprachen Gemeinsame.

Kommen wir, nach diesem kleinen linguistischen Exkurs, auf die *Grammatologie* zurück. Unmittelbar nachdem Derrida hier ausgeführt hat, weshalb er sich stellvertretend für die moderne Linguistik mit Saussures *Cours* auseinandersetzen will, schreibt er folgenden Satz:

Die Linguistik will also die Wissenschaft von der Sprache sein.⁹

Unverfänglicher, so wird man beim Lesen der deutschen Übersetzung denken, kann ein Satz kaum sein. Liest man diesen Satz allerdings im französischen Originaltext, sieht die Sache ziemlich anders aus:

La linguistique veut donc être la science du langage.¹⁰

Diese Feststellung, die Linguistik wolle *la science du langage* sein, mag auf die

⁹ Gr., S. 52.

¹⁰ Jacques Derrida: *De la grammatologie*, Paris 1967, Les éditions de Minuit, S. 44.

Sprachwissenschaft eines Jakobson oder Hjelmslev, eines Bloomfield, Sapir oder Chomsky zutreffen, an Saussures Linguistik geht sie weit vorbei.

Noch bevor Saussure nämlich im VI. Kapitel der «Einleitung» zum *Cours* die Schrift aus dem Feld der Linguistik ausgrenzt, fragt er im III. Kapitel derselben «Einleitung», was der Gegenstand der Sprachwissenschaft sei, wenn man «ihn vollständig und konkret bestimmen wolle».¹¹

Die Aufzählung der besonderen Schwierigkeiten, welche sich gemäss Saussure der Sprachwissenschaft bei der Bestimmung ihres konkreten Gegenstandes stellen, können wir uns schenken. Wichtig in Bezug auf Derridas Feststellung ist aber jene Stelle, in der Saussure das Konzept vorschlägt, welches die von ihm beschriebenen Schwierigkeiten ausräumen soll:

Es gibt, unseres Erachtens, nur eine Lösung aller dieser Schwierigkeiten: *man muss sich von Anfang an auf das Gebiet der Sprache begeben und sie als die Norm aller andern Äusserungen der menschlichen Rede gelten lassen.*¹²

Aus dieser deutschen Übersetzung des *Cours* wird man nun allerdings zugegebenermassen auch nicht schlauer, und ich lese deshalb gleich noch die entsprechende Passage auf französisch vor:

Il n'y a, selon nous, qu'une solution à toutes ces difficultés: *il faut se placer de prime abord sur le terrain de la langue et la prendre pour norme de toutes les autres manifestations du langage.*¹³

Die leider wirklich missliche Qualität der deutschen Übersetzung des *Cours* — sie stammt aus dem Jahre 1931 und wurde seither nicht mehr überarbeitet — ist ein Kapitel für sich, über das ich mich hier nicht weiter auslassen will. Jedenfalls kann die Wiedergabe von *langage* durch *menschliche Rede*, stellenweise aber auch durch *Sprachvermögen* nicht richtig befriedigen.

Soviel aber wird durch den Einbezug der französischen Originalversion, auf die sich ja Derrida in der *Grammatologie* bezieht, immerhin klar: Saussures sprachwissenschaftlicher Ansatz scheint sich gerade dadurch auszuzeichnen, dass er von der Unterscheidung von *langue* und *langage* ausgeht. Ja, Saussures Ansatz beruht auf einer genauen und ausdrücklichen Gegenüberstellung der beiden Begriffe, wie auch der folgende Satz zeigt, der an die eben zitierte Passage unmittelbar anschliesst:

¹¹ Ferdinand de Saussure: Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft, Herausgegeben von Charles Bally und Albert Sechehaye unter Mitwirkung von Albert Riedlinger, übersetzt von Herman Lommel, Berlin 1931, Walter de Gruyter & Co. [2. Auflage mit neuem Register und einem Nachwort von Peter von Polenz, 1967], S. 9, hinfort zitiert: Grf.

¹² Grf., S. 11.

¹³ Ferdinand de Saussure: *Cours de linguistique générale*, édition critique préparée par Tullio de Mauro, Paris 1972, Payot, S. 25, hinfort zitiert: CLG/M.

Mais qu'est-ce que la langue? Pour nous elle ne se confond pas avec le langage;¹⁴

Nun hat Saussure *langue* und *langage* nicht immer so strikt auseinandergehalten, wie es in diesem Zitat den Anschein hat. Wenn man darum genauer verstehen will, was diese Unterscheidung in der Saussureschen Linguistik zu leisten hat, ist ein kurzer Rückblick auf ihre Handhabung in Saussures Werk hilfreich.

In seiner Genfer Antrittsvorlesung im Jahre 1891 vertritt Saussure noch eine durchaus traditionelle Position. *Langue* und *langage* sind hier «ein und dieselbe Sache», mit dem einzigen Unterschied, dass mit *langage* das allen Sprachen Gemeinsame, mit *langue* das jeweils Besondere einer Einzelsprache im Vordergrund steht. Immerhin hat hier Saussure *langage* insofern als dominant gesetzt, als er betonte, dass die Sprachwissenschaft ihr «leitendes Prinzip» darin zu sehen habe, «fortwährend das allgemeine Problem der Sprache» — also «le problème général du langage» — zu illustrieren.

Die entscheidende Wende in der Auffassung von *langue* und *langage* vollzog Saussure erst in seiner dritten Vorlesung über allgemeine Sprachwissenschaft im Jahre 1910, also kurz vor seinem Tod.

Dazu muss ich aber gleich anmerken, dass aus der posthumen Fassung des *Cours*, welche verschiedene studentische Mitschriften von Saussures Vorlesungen aus den Jahren 1906-1911 zu einer Art Synthese seines Denkens zusammenfasst, die einzelnen Entwicklungsphasen seiner Auffassung des Gegensatzes von *langue* und *langage* nicht ablesbar sind. Sie lassen sich erst erschliessen aus der 1968 erschienenen kritischen Ausgabe des *Cours*, in der Rudolf Engler das ganze handschriftliche Material zugänglich machte, auf welchem die Synthese des *Cours* beruht.

Für seine dritte und letzte Vorlesung über allgemeine Sprachwissenschaft sah nun Saussure eine Gliederung in drei Teile vor: 1. Die Sprachen — *les langues*; 2. Die Sprache — *la langue*; 3. Das Sprachvermögen — *la faculté du langage*.

Zu dieser Gliederung schrieb Saussure folgendes:

Die Vielfalt der Formen der Sprache ['langue'] auf der Erde, die Verschiedenheit der Sprache ['langue'], wenn wir von einem Land in ein anderes oder von einem Gebiet in ein anderes gehen, das ist, sozusagen, die entscheidende ['primordiale'] Feststellung, jene, die alle unmittelbar machen können.¹⁵

¹⁴ CLG/M, S. 25.

¹⁵ Cf. Ferdinand de Saussure: *Cours de linguistique générale*, édition critique par Rudolf Engler, Wiesbaden 1967 ff., Otto Harassowitz, S. 436, N 23.1, übersetzt von mir, J.F., hinfort zitiert: CLG/E (I).

Wenn er 'die Vielfalt der Formen der Sprache auf der Erde', ihre 'Verschiedenheit' als 'erste und entscheidende Feststellung', als 'unmittelbar gegeben' bezeichnet, heisst das nichts anderes, als dass Saussure diese Verschiedenheit als etwas betrachtet, was zur Definition der Sprache oder des Sprachlichen selbst gehört. Und das heisst, zum Beispiel auch, dass man Probleme ernst nimmt, wie etwa dasjenige, dass zwischen *langue* und *langage* auf der einen, und *Sprache* auf der anderen Seite keine einfache, eindeutige Entsprechung besteht.

Dadurch zeichnet sich aber ein entscheidender Unterschied gegenüber Saussures Genfer Antrittsvorlesung ab: Wenn die Verschiedenheit der Sprachen zur Definition der Sprache selbst gehört, dann hatte das 'Studium der Sprachen' sein 'leitendes Prinzip' nicht mehr vom Begriff *langage* herzuleiten, sondern dann galt es umgekehrt und vielmehr, das 'allgemeine Problem der Sprache' von der Vielzahl der Sprachen her zu denken. Und genau dies versucht Saussure in seiner letzten Vorlesung über allgemeine Sprachwissenschaft:

Wenn dies unser Begriff der *Sprache* ['*langue*'] ist, ist klar, dass er sich uns nur in der Serie der verschiedenen Sprachen ['*langues*'] darstellt. Wir können ihn nur fassen anhand irgendeiner bestimmten Sprache ['*langue*']. *Die Sprache* ['*langue*'], dieses Wort in der Einzahl, wie rechtfertigt es sich? Wir verstehen darunter eine Verallgemeinerung, das was für jede bestimmte Sprache ['*langue*'] wahr sein wird, ohne dass wir weiter präzisieren müssten. Man soll nicht glauben dass dieser allgemeine Term *die Sprache* ['*la langue*'] dem Term *Sprache* ['*langage*'] gleichkommt.¹⁶

Saussure ersetzt also zur Bezeichnung des 'allgemeinen Problems der Sprache' den Begriff *langage* durch jenen von *langue* und weist daraufhin, dass 'dieser allgemeine Term *la langue* dem Term *langage* nicht gleichkommt'.

Diese Ersetzung von *langage* durch *la langue* ist für die allgemeine Sprachwissenschaft insofern richtungsweisend, als sie klar macht, dass die Linguistik sich nicht an dem von der Philosophie entlehnten und von ihr geprägten Begriff *langage* zu orientieren hatte. *Wenn es ein 'allgemeines Problem der Sprache' gab* — das ist der Grundgedanke der in Saussures letztem *Cours* zum Ausdruck kommt —, *dann bestand es gerade in der Vielzahl der Sprachen, dann galt es, ausgehend von dieser Vielzahl und Verschiedenheit der Sprachen nach dem 'leitenden Prinzip' der Sprachwissenschaft zu fragen.*

Kaum umsonst und auch nicht zufällig ist im Französischen, im Gegensatz zu 'philosophie *du langage*', die Wendung 'philosophie *des langues*' bzw. 'de *la langue*' nicht als feste Bezeichnung gebräuchlich. Vielleicht war aber Saussure mit seiner letzten Vorlesung über allgemeine Sprachwissenschaft — die er einmal als

¹⁶ Cf. CLG/E (I), S. 158, III C 284, Nr. 1171, übersetzt von mir, J.F.

«cours philosophique de linguistique» bezeichnet hatte — auf dem besten Weg, der Begründer und Hauptvertreter einer solchen, zukünftigen ‘Philosophie der Sprachen’ zu werden... Doch, wie dem auch sei, fest steht, dass die Ersetzung von *langage* durch *la langue* auch gleich wieder eine heikle erkenntnistheoretische Frage aufwirft, eine Frage, die Saussure nicht entgangen ist, obwohl er ihr in der zuletzt zitierten Passage eher auszuweichen scheint: Wenn die Sprachwissenschaft von den unzähligen existierenden Sprachen auszugehen hatte, von der ‘Serie der Sprachen’, wie konnte dann ihr Gegenstand als *la langue* gefasst werden? ‘*La langue*, dieses Wort in der Einzahl, wie rechtfertigt es sich?’ Saussures Feststellung, dass er die ‘Verallgemeinerung, das was für jede Sprache wahr sein wird’ als *la langue* bezeichnet, ist nicht eine Antwort auf diese Frage, sondern vielmehr deren Wiederholung. *Weshalb* er darauf insistiert, den Gegenstand der Sprachwissenschaft, die ‘wesentlichen Prinzipien der Sprachen’ ausgerechnet als *la langue* zu fassen, kann oder will Saussure hier nicht begründen: — ‘Wir müssen nicht weiter präzisieren’.

Doch, hier drängen sich unabweisbar Fragen auf: Worin *genau* unterschied sich die von Saussure als *la langue* bezeichnete ‘Verallgemeinerung’ von *langage*, vom Sprachbegriff der Philosophie? Oder anders gefragt: Was galt es unter dem Begriff *langue* zu denken, damit die Kritik, die Saussure am Begriff *langage* geübt hatte, nicht auch auf die von ihm vorgeschlagene ‘Verallgemeinerung’ zutraf? Und wie musste man sich den Schritt von *LES* bzw. von *UNE langue* — also z. B. vom Französischen, Deutschen, etc. — zu Saussures *LA langue* vorstellen? Wie sollte sich das Verhältnis zwischen einer beliebigen Einzelsprache und der ‘Verallgemeinerung’ konkret artikulieren?¹⁷

Ich kann hier nicht weiter auf diese Fragen eingehen. Es schien mir aber dennoch wichtig, sie wenigstens zu formulieren, um so die erkenntnistheoretische Brisanz von Saussures Ansatz etwas deutlicher hervortreten zu lassen.

*

Meine Kritik an Derridas Saussure-Lektüre ist ja von der Feststellung ausgegangen, dass es Derrida unterlässt, nach den linguistischen Überlegungen zu fragen, die Saussure dazu geführt hatten, den Begriff des Zeichens wieder in die Linguistik einzuführen. Weiter habe ich die Behauptung aufgestellt, dass sich Saussures Rückgriff aufs Zeichen aus einer Schwierigkeit seiner Linguistik ergebe, den Gegenstand *Sprache* konkret zu fassen.

¹⁷ In Saussures Notizen ist in diesem Zusammenhang etwa folgendes zu lesen:

»Man hat etwas voreilig von einer *Wissenschaft der Sprache* [‘science du langage’] gesprochen. Das war zu einer Zeit als noch niemand, ausgenommen seltene Romanisten, die Vorstellung gefasst haben konnte, was DIE SPRACHE [‘langue’] sei, noch EINE Sprache [‘langue’] in ihrer Entwicklung.« (Cf. CLG/E (II), S. 48, N 24a [=3342.5], übersetzt von mir, J.F.)

Sowohl meine Feststellung als auch meine Behauptung sind aus dem bisher Gesagten noch nicht hinreichend belegt oder erwiesen. Dazu braucht es einen zusätzlichen gedanklichen Schritt, zu dem wir jetzt in der Lage sind.

Wenn die Linguistik gemäss dem Plan, den Saussure für seine dritte Vorlesung aufgestellt hatte, versuchte, statt vom allgemeinen Begriff *langage*, von «les langues», also von den konkreten Einzelsprachen auszugehen, wurde sie mit einem Phänomen konfrontiert, das ihr den Boden, der ihr durch diesen Plan gegeben worden war, gerade wieder unter den Füßen wegzuziehen drohte. Saussure stellte nämlich fest, dass es konkrete Einzelsprachen wie *das Französische*, *das Deutsche* oder *das Italienische*, streng genommen, gar nicht gab.

Zu diesem beunruhigenden Phänomen zunächst ein Zitat aus dem *Cours* :

Ebensowenig als man sagen kann, wo das Hochdeutsche aufhört und das Plattdeutsche anfängt, ist es möglich, die Grenzlinie zwischen Deutsch und Holländisch, zwischen Französisch und Italienisch zu ziehen. An weit auseinander liegenden Punkten kann man mit Bestimmtheit sagen: «Hier herrscht das Französische, hier das Italienische»; jedoch wenn man die Zwischengebiete betritt, dann verliert sich dieser Unterschied. Wollte man sich aber ein geschlossenes Gebiet von geringerer Ausdehnung als Übergangsgürtel zwischen zwei Sprachen ['langues'] vorstellen, z. B. das Provençalische zwischen Französisch und Italienisch, so gibt es das auch nicht. Wie sollte man sich auch auf die eine oder andere Weise eine bestimmte sprachliche Grenze vorstellen durch ein Gebiet, das von einem Ende zum andern von schrittweise verschiedenen Dialekten bedeckt ist? Die Abgrenzungen der Sprachen ['langues'] sind, ebenso wie die der Dialekte, unscharf, da sie von den Übergangserscheinungen, die sich in verschiedenartigen Neuerungswellen ausgebreitet haben, bald von dieser, bald von jener Seite her, gewissermassen überspült sind.¹⁸

In den Notizen zum *Cours* ist dazu auch folgendes zu lesen:

Es ist dasselbe Prinzip, das will, dass es keine präzisen Grenzen zwischen Sprachen ['langues'] gibt und welches die Sprachen ['langues'] in Dialekte unterteilt. . . . Vom Moment an, wo es nur offene Dialekte gibt, gebildet durch die Summe der Wellen, an welchen sie teil haben, kann es keine geschlossene Sprachen ['langues fermées'] geben.¹⁹

Oder:

In einer natürlichen Sprache ['langue naturelle'] gibt es nur Dialekte. Eine

¹⁸ Grf., S. 244.

¹⁹ Cf. CLG/E (I), S. 462, D 26/27, Nr. 2996/2994, übersetzt von mir, J.F.

sich selbst überlassene Sprache [‘langue’] ist einer unbegrenzten Zersplitterung ausgesetzt [‘est vouée au fractionnement indéfini’].²⁰

Wenn man die konkreten Sprachen genauer betrachtet, wenn man schaut, wie das Französische oder das Deutsche von Gegend zu Gegend, von Ort zu Ort gesprochen wird, stellt man also fest, dass die Einheit und Geschlossenheit, welche durch den bestimmten Artikel *das* vorgegeben wird, sich in eine Vielfalt von untereinander je verschiedenen Dialekten oder Lokalsprachen auflöst. Die Sprachen sind somit einem ständigen Prozess der Zersplitterung ausgesetzt, was auch bedeutet, dass es ‘keine geschlossenen Sprachen geben kann’.

Saussures geplanter Weg, der von *les langues* ausgehen und von da zu *la langue*, dem konkreten Gegenstand der allgemeinen Sprachwissenschaft führen sollte, kommt somit zu einem vorzeitigen, wenn vielleicht auch nur vorläufigen Endpunkt. Denn Saussure geht über die Feststellung, dass es nichts als Lokalsprachen gibt, hinaus und legt den Schluss nahe, dass es nur Individualsprachen gebe. Was für Konsequenzen sich damit abzeichnen, ist aus der folgenden Passage des *Cours* ablesbar:

Wenn man bei einem Vortrag mehrmals das Wort *Messieurs!* wiederholen hört, hat man den Eindruck, dass es sich jedesmal um denselben Ausdruck handelt, und gleichwohl bieten die Variationen in Betonung und Modulation sich an den verschiedenen Stellen mit sehr deutlichen lautlichen Unterschieden dar.²¹

An diesem Punkt der extremen Auflösung — und zwar der Auflösung nicht nur der Vorstellung von einheitlichen und geschlossenen Sprachen, sondern auch der Auflösung des einzelnen Wortes als einer gegebenen, unveränderlichen Grösse — greift Saussure auf den Begriff des Zeichens zurück. Ausgehend vom Gedanken, *la langue* als ein System von Zeichen zu fassen, sollte der Linguistik wieder ein fassbarer Gegenstand zurückgegeben werden, nachdem sie diesen im Anschluss an die Feststellung der Verschiedenheit der Sprachen verloren hatte.

Der Zeichenbegriff ist also bei Saussure sozusagen kontrapunktisch zur Erfahrung der Zersplitterung der Sprachen gesetzt und hat die Aufgabe, die Möglichkeit sprachlicher Kommunikation zu garantieren, die ja in Frage gestellt ist, wenn es nur noch Individualsprachen gibt.

Ob es der Saussureschen Linguistik tatsächlich gelingt, ausgehend vom Zeichen, oder genauer, von seinem Modell des sprachlichen Zeichens die verlorene Einheit und Fassbarkeit der Sprachen wieder herzustellen, ist allerdings eine andere Frage, die ich hier auch offen lasse.

²⁰ Cf. CLG/E (I), S. 446, D 14, Nr. 2912, übersetzt von mir, J.F.

²¹ Grf., S. 128.

Denn inzwischen ist es endlich möglich geworden, auf Derridas Befund einzugehen, Saussures Sprachdenken sei zur Tradition des Logozenismus zu zählen.

Was ich hier zeigen wollte, ist, dass Saussure zwar die Schrift aus dem Gegenstandsbereich der Linguistik ausgrenzt, dass aber der Grund dafür nicht, wie Derrida unterstellt, der ist, dass Saussures Denken von einer Metaphysik der Präsenz geprägt ist, welche Sprache als *logos* begreift. Vielmehr drängt sich jetzt der Schluss auf, dass Saussures Vorbehalte gegenüber der Schrift daher rühren, dass die Schrift in seinen Augen die Tendenz hatte, die von ihm als grundlegend erkannte Auflösung und Zersplitterung der Sprachen in Lokal- und Individualsprachen zu verschleiern oder in ihrer Radikalität zu mildern. Denn in der Schrift haben lokale und individuelle Abweichungen keinen Platz. Was man etwa daraus ersehen kann, dass Dialekte in der Regel nicht geschrieben werden, während Nationalsprachen, welche die Einheit und Geschlossenheit einer Sprache betonen, immer *Schrift*-sprachen sind.

Zur Dekonstruktion des *logos* als dem Garanten der Metaphysik der Präsenz braucht Saussure nicht auf die Schrift zurückzugreifen. Eine solche Dekonstruktion ist von Saussure auch nicht ausdrücklich beabsichtigt, aber sie ergibt sich daraus, dass Saussure — paradoxerweise — bei der Suche nach dem *Gegenstand* der Sprachwissenschaft von der *Verschiedenheit* der Sprachen — und mithin von der Differenz — ausgeht. Die Auflösung der Vorstellung einheitlicher Sprachen ist als Dekonstruktion der Philosophie des *logos* oder des Logozenismus, wie mir scheint, nicht weniger radikal als die von Derrida mit grossem rhetorischem Aufwand in Szene gesetzte. Vor allem aber kommt sie ohne die Gegenüberstellung von Sprache und Schrift aus, die insofern ihre Tücken hat, als sie dazu Hand bietet, die Metaphysik der Sprache als *logos* durch eine Metaphysik der Schrift zu ersetzen, bzw. Schrift als die *eigentliche* Sprache zu begreifen.

Ich stelle mir aber vor, dass auch Derrida letztlich damit einverstanden wäre, dass sich seine Dekonstruktion der Metaphysik der Präsenz geradesogut an der Sprache wie an der Schrift vollziehen lässt.

*

Stellen wir uns abschliessend die Frage, weshalb Derrida, trotz allem, aus Saussure eher einen Vertreter jener Denktradition macht, die in der Sprache einen Ort, wenn nicht den Hort der Präsenz sieht, statt Saussures Denken der Differenz bis in seine letzten Konsequenzen zu verfolgen. Ich möchte sie wie folgt beantworten.

Wenn Derrida von Saussure spricht, geht er durchwegs vom *Cours* aus. Dass diese Gleichsetzung von Saussures Denken mit dem *Cours* problematisch ist, dessen ist sich Derrida durchaus bewusst und er hat einem allfälligen Einwand, der sich daraus ergeben könnte, mit einer Anmerkung zuvorzukommen versucht, die er am Schluss des Kapitels anfügte, das sich in der *Grammatologie* mit Saussure befasst:

Am Rande sei bemerkt, dass der Wortlaut des *Cours*, an den wir uns halten mussten, eines Tages im Licht der in Vorbereitung befindlichen unveröffentlichten Schriften stark angezweifelt werden könnte. Wir denken hier insbesondere an die *Anagrammes*. Inwieweit ist Saussure selbst für den *Cours* verantwortlich, — so wie er redigiert und posthum veröffentlicht wurde? Diese Frage ist nicht neu. Es braucht nicht eigens betont zu werden, dass wir sie, *zumindest hier*, nicht für dringlich erachten. Wenn man das Wesen unseres Vorhabens nicht gänzlich missversteht, so wird man bemerkt haben, dass wir uns ausserordentlich wenig darum gekümmert haben, was Ferdinand de Saussure *persönlich gedacht* hat, vielmehr war unser Interesse auf einen Text gerichtet, dessen Wortlaut seit 1915 jene Rolle gespielt hat, die sich inzwischen auf ein ganzes System von Lesarten, Einflüssen, Missverständnissen, Anleihen und Zurückweisungen usw. ausgewirkt hat. Was man aus dem *Cours de linguistique générale* herauslesen und was man nicht aus ihm herauslesen konnte, war für uns jenseits jeder verborgenen und «wahren» Intention F. de Saussures von Bedeutung.²²

Diese Argumentation kann meiner Ansicht nach kaum befriedigen. Denn wenn man Saussures unveröffentlichte Schriften liest, muss es ja nicht einfach um die Frage gehen, wie Derrida unterstellt, herauszufinden, was Saussure *persönlich gedacht* hat. Ein solcher Ansatz wäre allerdings naiv. Aber Saussures Notizen sind ganz abgesehen von der Frage, was seine «wahre» Intention gewesen sein mag, insofern wichtig, als sie es erlauben, dort, wo der posthum erschienene *Cours* nicht schlüssig erscheint, mit der Lektüre nicht abbrechen zu müssen.

Wenn man, wie ich es hier versucht habe, die Frage stellt, welche sprachwissenschaftlichen Überlegungen Saussure dazu führten, die Schrift aus dem Feld der Linguistik auszugrenzen, und dabei seine Notizen in die Lektüre miteinbezieht, geht es nicht so sehr darum herauszufinden, was nun Saussure persönlich gedacht haben mag, sondern vielmehr um das Nachvollziehen einer Logik, die im *Cours* zum Teil massiv entstellt ist.

Durch ein solches Vorgehen erliegt man weniger der Versuchung, Aussagen, die im *Cours* nicht ohne weiteres einsichtig werden — wie zum Beispiel die Ausgrenzung der Schrift — einfach Saussures Denken anzulasten, bzw. dieses vorschnell zu katalogisieren. Diesen Vorwurf kann ich aber Derridas Saussure-Lektüre nicht ganz ersparen. Mehr noch: In der *Grammatologie* liest Derrida im Grunde genommen nicht den *Text* des *Cours*, dessen Risse und Sprünge er kaum übersehen konnte. Was er kommentiert ist vielmehr das Saussure-Klischee, an das sich der Strukturalismus in seiner ideologischen Berufung auf Saussure gehalten hat.

²² Gr., S. 127.

Dies hat aber zur Folge, dass Derrida wie der Strukturalismus, dessen ideologische Implikationen er ja kritisieren will, blind ist für die erkenntnistheoretische Problematik, die Saussures Konzept des sprachlichen Zeichens zu Grunde liegt. Denn weniger als eine einfache Lösung zu bieten, welche es der Sprachwissenschaft erlaubt hätte, sich als positivistische Wissenschaft und als Vorbild für andere Wissenschaften zu etablieren, wie es einst Claude Lévi-Strauss sah, scheint mir Saussures Reflexion zum sprachlichen Zeichen eher die Schwierigkeiten zu benennen, die einer derartigen Lösung im Wege stehen.

Wenn man sich auf Saussures Texte einlässt, was Derrida nur bedingt tut, so zeigt sich, und dies wäre mein Schluss, dass Saussure den Poststrukturalismus schon antizipiert hat, noch ehe er zum Vater des Strukturalismus ausgerufen werden konnte.

Zürich, Oktober bis November 1991

Adesse de l'auteur:
Johannes Fehr
Kyburgstr. 21
CH 8037 Zürich/
CNRS, URA 381, Paris

THÉORIE ET PRATIQUE
DES SCIENCES DU LANGAGE :
1880-1914

Actes du colloque international
Universités européennes, sciences du langage et enseignement des langues :
mouvements d'innovation de 1880 à 1914
(Genève, 26-28 septembre 1991)

DEUXIÈME PARTIE

On trouvera dans cette section une partie des contributions présentées lors du colloque:

UNIVERSITÉS EUROPÉENNES,
SCIENCES DU LANGAGE
ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES
Mouvements d'innovation de 1880 à 1914

qui s'est tenu à l'Université de Genève, du 26 au 28 septembre 1991, et qui, organisé par l'École de langue et de civilisation française, marquait le centenaire de la fondation du Séminaire de français moderne.¹

Les publications résultant de ce colloque sont distribuées comme il suit:

I. *Bulletin CILA* 56 (octobre 1992): «Aspects de l'histoire de l'enseignement des langues: 1880-1914». [Institut de Linguistique. Université de Neuchâtel. Espace Louis-Agassiz 1. CH 2000 Neuchâtel (Suisse)].

II. *Cahiers Ferdinand de Saussure* 46 (1992): «Théorie et pratique des sciences du langage: 1880-1914». [Cercle F. de Saussure. Faculté des lettres. Université de Genève. Place de l'Université 1. CH 1204 Genève (Suisse)].

III. *Documents pour l'Histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde*, bulletin de la SHIFLES 10 (fin 1992): «Aspects de l'histoire des politiques linguistiques: 1880-1914». [SHIFLES. Rue Lhomond 9. F 75005 Paris (France)].

IV. *Etudes de Linguistique Appliquée* 88 (fin 1992): «Méthode directe et mouvement de la réforme: 1880-1914». [Didier Erudition. Rue de la Sorbonne 6. F 75005 Paris (France)].

V. *Histoire Epistémologie Langage*: un numéro de la revue consacré à certaines publications résultant du colloque est prévu pour la fin de 1993. [Département de recherches linguistiques, Université de Paris VII: Tour centrale, 9^e étage. Place Jussieu 2. F 75221 Paris Cédex 05 (France)].

VI. Volume de «Travaux et Recherches», coll. des publications de recherches de la Faculté des Lettres de l'Université de Genève, à paraître sous le titre: *Universités européennes et enseignement des langues: 1880-1914*. [Faculté des Lettres, Université de Genève. Place de l'Université. CH 1211 Genève 4 (Suisse)].

¹ Ce colloque a pu avoir lieu grâce au concours du Fonds national suisse de la recherche scientifique (subside n° 12-31102.91), de l'Académie suisse des sciences humaines, du Service culturel et scientifique de l'Ambassade de France et du Fonds culturel de la Fédération des Coopératives Migros.

René Amacker

LE COMBAT DE BALLY*

En cette année 1991, Genève célèbre deux centenaires, qui concernent autant le prestige de notre Université que l'histoire de l'École genevoise de linguistique: celui de la chaire de grammaire comparée, créée pour Saussure revenu de Paris, et celui du Séminaire de français moderne, devenu depuis l'École pratique de langue française et — dès 1968 — l'École de langue et de civilisation françaises.

Comme on le sait, il y a eu à Genève, entre la chaire de linguistique et le Séminaire de français moderne, de nombreux contacts, à commencer bien sûr par le fait que Saussure lui-même, de 1899 à 1908, a donné des cours au Séminaire, notamment sur la phonologie du français moderne. A part lui toutefois, il ne fait pas de doute que personne n'incarne mieux que Charles Bally le lien qui a uni dans notre ville, dès la fin du siècle dernier et pour plusieurs décennies, la didactique du français à la linguistique générale.

Sur ce double thème, en effet, on pense aussitôt au *Traité de stylistique française*, avec son copieux recueil d'exercices, et bien entendu à *Linguistique générale et linguistique française*. Or qui a pratiqué ces deux ouvrages a pu constater, non sans

* Texte, légèrement remanié, d'une conférence prononcée lors de la première séance plénière du colloque international *Universités européennes, sciences du langage et enseignement des langues: mouvements d'innovation de 1880 à 1914* (Genève, 26-28 septembre 1991). Cette circonstance explique le caractère quelque peu discursif de mon texte.

surprise peut-être, à quel point l'atmosphère intellectuelle qu'on y respire, si l'on peut s'exprimer ainsi, en est différente, malgré des rapprochements thématiques que Bally prend soin de signaler lui-même. En forçant le paradoxe, on pourrait même se demander si ces deux livres, qu'oppose jusqu'au style dans lequel ils sont écrits, sont bien sortis du cerveau du même auteur.

Mon propos est d'identifier, si possible, la cause de cette étonnante opposition; disons d'emblée qu'à mon avis on la trouvera dans ce que j'appelle «le combat de Bally», dans la lutte constante qu'il a menée, surtout contre lui-même, pour légitimer scientifiquement ses intuitions premières et l'enseignement original qu'il avait bâti sur elles.

C'est là, du combat de Bally, l'aspect intellectuel, épistémologique plutôt, bien entendu le plus important; mais j'en mentionnerai encore deux autres, complémentaires: l'aspect institutionnel (avec ses deux volets: la place de la stylistique à l'Université et le rôle des idées de Bally dans l'enseignement obligatoire, notamment secondaire) et même l'aspect intime et personnel. Et ce combat, sous ses différentes formes, résume, à mon sens, ce que l'historiographe peut saisir aujourd'hui de Charles Bally linguiste.

1. Je commencerai par l'aspect institutionnel. En 1912, Charles Bally a quarante-sept ans; depuis vingt ans, il consacre ses forces à l'enseignement, non seulement au Collège (il y est maître de grec), mais aussi à la faculté des lettres (comme privat-docent de stylistique grecque) et surtout au Séminaire de français moderne, où ses cours de 'stylistique française basée sur la traduction d'allemand en français', qu'il donne depuis 1893, sont très appréciés. Il a fait ses preuves à tous égards, par ses leçons et par ses livres: le *Précis de stylistique* (de 1905) et tout particulièrement le *Traité de stylistique française* (de 1909) ont connu un grand succès et répandu son nom et ses idées à l'étranger.¹ En Suisse même, ses interventions concernant la didactique font du bruit, telle la conférence sur «La stylistique et l'enseignement secondaire» donnée à l'Université de Neuchâtel en 1911, et tel surtout le cycle de conférences sur «l'enseignement des langues et l'expression de la pensée» prononcées à Genève, au printemps 1912, dont un chroniqueur anonyme, dans la *Tribune de Genève* du 22 mars, fait l'éloge en ces termes: «[...] pour beaucoup d'entre nous, les idées exposées par le conférencier sont une révélation et nous ouvrent des hori-

¹ Ch. Bally, *Précis de stylistique. Esquisse d'une méthode fondée sur l'étude du français moderne* (Genève: Eggimann, 1905); *Traité de stylistique française*, 2 vol. (Heidelberg: Winter & Paris: Klincksieck, 1909). — Sur la notoriété, officiellement reconnue, de Bally, cf. cet extrait de l'intervention de Charles Seitz, doyen de la faculté des lettres et des sciences sociales, faite au Sénat le 19 juin 1912: «M. Bally, privat-docent, a eu au dernier semestre 160 inscriptions et est très connu à l'étranger comme savant, notamment par son *Traité de stylistique*» (Archives «DIP/SG: 1911-1920/Université/Organisation, Procès-verbaux des séances du sénat universitaire»).

zons tout nouveaux sur l'étude naturelle du langage. [...] La clarté et la chaleur de l'exposition, le choix heureux des exemples ont fait apparaître l'excellence et le caractère éminemment pratique d'une méthode qui aurait pu effaroucher par sa nouveauté.» Il est donc grand temps pour lui de concrétiser ce succès en quelque sorte privé en succès institutionnel et social, par l'accession à une chaire universitaire.

Mais sur ce chapitre, les difficultés ne sont pas négligeables.

Premièrement, du côté du grec — à l'enseignement duquel sa formation académique et son doctorat² l'ont préparé —, l'horizon reste depuis longtemps bouché. Dans le brouillon d'une lettre de novembre 1903, il avait pu écrire ces mots chargés d'espoir: «On me dit de tous côtés, bien que je n'aie jamais sollicité ces confidences, que je suis désigné pour remplacer Mr Nicole à l'Université»;³ or Jules Nicole, professeur de langue et littérature grecques depuis 1874, ne démissionnera qu'en octobre 1917...

Depuis 1893 d'ailleurs, en second lieu, les travaux publiés de Bally ont concerné plutôt la grammaire comparée⁴ et surtout la stylistique, au sens où il entend cette discipline (pour le dire en termes anachroniques: l'étude synchronique — notamment du français — comme moyen d'expression de l'individu dans la vie quotidienne). Du côté de la grammaire comparée, naturellement, il n'y a rien à attendre, puisque Ferdinand de Saussure n'a encore que cinquante-cinq ans. Il reste donc, en troisième lieu, la voie malaisée de la création d'une chaire nouvelle, dévolue à la stylistique. Bally va s'employer avec énergie à obtenir des autorités compétentes une telle création, qui non seulement couronnerait dignement ses légitimes ambitions académiques, mais encore donnerait à sa discipline la sanction de l'Université, par la consécration de son enseignement au niveau véritablement supérieur de la faculté des lettres.

Pour cela, Bally doit d'une part convaincre l'Université et le Département de l'instruction publique, d'autre part et surtout différencier assez nettement la stylistique de la linguistique générale pour que Saussure ne prenne pas ombrage de la nouvelle chaire prévue, tout en faisant valoir les qualités proprement académiques, et naturellement scientifiques, de sa discipline.

Charles Bally s'adresse donc officiellement au Département de l'instruction

² *De Euripidis tragædiarum partibus lyricis quaestiunculae* (Berlin: Pormetter, 1889).

³ Bibliothèque publique et universitaire [BPU] de Genève, cote ms. fr. 5008/251^v.

⁴ Cf. notamment Ch. Bally, «Contribution à la théorie du z voyelle», *Mémoires de la société de linguistique de Paris [MSL]* 12/5, 1903, 314-330; «Les diphtongues φ, ϕ, η de l'attique», *MSL* 13/1, 1903, 1-25; «Accent grec, accent védique, accent indo-européen», dans: *Mélanges Ferdinand de Saussure* (Paris: Champion, 1908), 3-29.

publique, sans doute tout au début de juin 1912,⁵ pour demander la création d'une chaire de stylistique. Le 17 du même mois, il rappelle à Charles Seitz, doyen de la faculté des lettres et des sciences sociales, ce qu'est la discipline qu'il souhaite élever au rang d'une chaire universitaire: «La stylistique», écrit-il, «est une science qui, par les méthodes combinées de la psychologie du langage et de la linguistique générale, étudie les *aspects affectifs* du langage naturel. J'appelle aspects affectifs toutes les expressions des *émotions* dans le langage. Le langage naturel est le langage *spontané* au service de la *vie réelle* (c.à.d. presque toujours le langage *parlé*) par opposition aux formes du langage qui n'ont pas ou n'ont qu'indirectement cette fonction (par ex. la langue littéraire, la langue scientifique, etc.).⁶ Le 19 juin, le Sénat de l'Université donne «à l'unanimité» son «préavis favorable relatif à une chaire ordinaire de stylistique».⁷

Bally s'assure également l'appui officiel de Ferdinand de Saussure, qui confirme, dans une lettre conservée aux archives du Département de l'instruction publique, n'avoir aucune objection: «Que ce soit sous le nom de *Psychologie du langage* ou sous un autre,» écrit-il, «je ne prévois nulle concurrence fâcheuse, et au contraire un concours heureux de la chaire nouvelle avec celle de Linguistique générale.»⁸

L'été a passé; Bally insiste, dans une lettre au chef du Département de l'instruction publique William Rosier datée du 26 septembre, sur le fait qu'il souhaite bien une chaire ordinaire: «On considère l'extraordinariat comme un stage nécessaire; mais mon stage à moi dure depuis vingt ans et j'ai fait mes preuves de toutes (les) manières», — formule qui cache mal l'impatience qui l'inspire. Dans cette même lettre, Bally se réfère encore à «certaines objections» qui lui ont été faites (probablement à propos du terme de stylistique)⁹ et rappelle qu'il a modifié en conséquence

⁵ La lettre n'a apparemment pas été conservée. — Cf. la copie d'une lettre de W. Rosier, chef du Département de l'instruction publique [DIP], au prof. E. Montet, recteur, datée du 6 juin 1912: «Le Département a été saisi d'une demande de M. Ch. Bally, privat-docent, qui désirerait voir créer à l'Université une chaire de stylistique [...]» (archives «Instruction publique, 1912/Université I/Organisation II»).

⁶ Archives «Instruction publique, 1912/Université I/facultés/lettres» (le brouillon de cette lettre se trouve à la BPU, cote ms. fr. 5009/107).

⁷ Archives «DIP/SG: 1011-1920/Université/Organisation, Procès-verbaux des séances du séant universitaire», séance du 19 juin 1912, p. 2.

⁸ Lettre non datée, conservée dans les archives du DIP («Instruction publique, 1912/Université/facultés/lettres»), en annexe à la lettre de Bally du 26 septembre 1912 (cf. ci-après). — Sur cette question, voir le brouillon d'un «Rapport sur la création d'une chaire de stylistique» préparé par Saussure (probablement pour la séance du 19 juin du Sénat de l'Université de Genève, à laquelle pourtant Saussure n'a pas assisté), et publié par R. Engler (Saussure, *Cours de linguistique générale*, édition critique par R. E., fasc. 4 [1974], p. 51).

⁹ Cf. le brouillon de «Rapport...» de Saussure (citée note précédente), qui commence par «les quelques corrections qu'il faut faire pour voir exactement ce qu'il signifie» — à savoir «le nom de *stylistique*», justement.

le titre de la chaire qu'il souhaite: non plus simplement «chaire de stylistique», mais «chaire de psychologie du langage et de stylistique».¹⁰ Par là, il s'efforçait, je crois, non pas seulement de prévenir les immanquables malentendus auxquels le terme de stylistique n'a pas cessé de donner lieu, mais aussi de renforcer le caractère scientifique de sa discipline, pour mieux en motiver l'ascension académique, si je puis dire.¹¹

Bref! Les autorités furent finalement convaincues, et la nouvelle chaire inscrite dans l'importante révision de la loi sur l'Université qui fut soumise au peuple genevois en décembre 1912. Présenté par les radicaux, combattu par les milieux conservateurs, le projet fut repoussé. Il n'est pas inintéressant de constater que de nombreux ténors du Sénat, qui avaient soutenu académiquement l'espoir de Bally en donnant leur préavis favorable à la création de la nouvelle chaire, ont pris politiquement fait et cause contre le projet de loi...

C'en était donc fait; Bally fut très profondément affecté par l'issue du vote populaire, qui le privait de ce qu'il considérait comme son dû.¹² Mais voilà que, moins de deux mois plus tard, Saussure, qui était atteint dans sa santé depuis l'été 1912, mourait prématurément. Durant le semestre d'hiver 1912-1913, sa suppléance avait été confiée à Albert Sechehaye pour la linguistique générale et à Charles Bally pour le sanscrit et la grammaire comparée. La chaire comportant l'enseignement de ces trois disciplines, seul Bally pouvait, à Genève, y prétendre: il manquait à Sechehaye une compétence suffisante en linguistique indo-européenne. C'est donc Bally qui fut nommé successeur de Saussure, et le dédoublement de la linguistique en deux chaires, qu'il avait si ardemment défendu quelques mois plus tôt, resta désormais sans objet pour lui. On verra plus loin que ce résultat fortuit de circonstances imprévues n'a fait qu'anticiper une unité conceptuelle à laquelle Bally parviendra une vingtaine d'années plus tard. Par ailleurs, si la nouveauté de la stylistique, si l'air frais de la langue parlée se sont vu barrer en tant que tels l'accès à la Faculté des lettres, cela ne signifie naturellement pas que Bally ait renié son travail passé: dans son

¹⁰ Archives «Instruction publique, 1912/Université/facultés/lettres». — Saussure termine le brouillon de son «Rapport...» par l'observation que la linguistique «a suffisamment à faire [...] dans les compartiments plus élémentaires, ou bien dirigés dans d'autres sens comme par exemple l'histoire évolutive des formes. Par conséquent, c'est une chose bienvenue (que) l'explication des formules de la langue en tant que motivées par tel ou tel état psychologique.»

¹¹ En 1911-1912, «sur le désir formel de [ses] étudiants» (lettre à W. Rosier du 26 septembre, citée), Bally a ajouté à ses trois heures d'enseignement du séminaire «une conférence complémentaire de Stylistique théorique» (selon les termes d'une pétition signée de cinquante-et-un étudiants, annexée à cette lettre).

¹² Cf. ce passage extrait d'une lettre à Max Niedermann du 16 janvier 1913 (citée par Georges Redard, «Charles Bally disciple de Ferdinand de Saussure», *CFS* 36, 1982 [1983], 3-23, p. 14): «Mes 21 années de travail à l'Université en qualité de privat-docent commencent à peser lourd sur mes épaules. Cette situation n'est plus admissible [...]».

enseignement de linguistique, il a régulièrement fait place à des cours de stylistique,¹³ et il suffit de mentionner la thèse d'Henri Frei sur *La grammaire des fautes*,¹⁴ élaborée sous sa direction, pour se convaincre que l'étude de la langue parlée, jusque sous ses formes les plus humbles, a bel et bien eu, grâce à lui, finalement accès à l'Université.

2. Impossible de prouver que ce que Bally a ressenti comme une trop longue attente dans l'antichambre de l'Université était dû au fait qu'il était issu de la bourgeoisie commerçante du faubourg Saint-Gervais plutôt que de l'aristocratie de la haute ville; le fait est pourtant qu'en 1913, c'est bien un homme nouveau (au sens que les Romains donnaient à ces mots) qui accède à une chaire prestigieuse, — homme nouveau qui est aussi, à certains égards, homme du renouveau: plus ou moins à son corps défendant, il s'était acquis, en effet, une solide réputation de 'révolutionnaire'.

C'est en matière d'enseignement de la langue maternelle, et notamment de grammaire, que cette réputation avait pris corps. A ma connaissance, le premier qui ait employé le terme à propos de Bally est Jules Lecoultre, lequel, présentant en 1911 une série de conférences tenues à l'Université de Neuchâtel par divers savants et pédagogues novateurs, constate que «M. Bally s'est montré encore plus révolutionnaire» que ses collègues.¹⁵ Bien plus tard, dans une allocution prononcée à l'occasion des soixante-dix ans de Bally, André Oltramare reprend le qualificatif: «Chemin faisant, vous avez avec calme, avec la certitude d'accomplir un devoir nécessaire, renversé les idoles qui encombraient l'école: aujourd'hui grâce à vous beaucoup de préjugés ont disparu de l'enseignement traditionnel; vous êtes certainement un des plus grands révolutionnaires que je connaisse. Comme le poète l'avait fait pour le dictionnaire, vous pouvez dire: "J'ai mis un bonnet rouge à la vieille grammaire." Vous avez libéré l'enfant de nos écoles primaires de beaucoup d'erreurs qui pour être vieilles n'en sont pas meilleures, et de tout un fatras inutile dont on encombrait sa mémoire [...].»¹⁶

Au printemps 1930, ses cinq conférences sur «La crise du français», commissionnées par le Département de l'instruction publique, en même temps qu'elles sont accueillies avec enthousiasme par les pédagogues et par la majorité des enseignants qui les suivent, raniment les protestations de milieux peu suspects de sympathies gauchistes. La campagne de presse, qui avait été lancée dès le 30 octobre 1929 par une gloire locale, M. Robert de Traz, est couronnée par une prise de position de Léon

¹³ Cf. Claire-A. Forel, «Les papiers Charles Bally», *CFS* 36, 1982 (1983), 43-47, à la p. 45.

¹⁴ Paris: Geuthner & Genève: Kündig & Leipzig: Harrassowitz, 1929.

¹⁵ Jules Lecoultre, «Préface», dans: AA. VV., *Les leçons de français dans l'enseignement secondaire. Sept conférences données à l'Université de Neuchâtel* (Saint-Blaise: Foyer Solidariste, 1911), p. vii.

¹⁶ Ms. fr. 5006/319 s. (texte lu le 4 février 1935).

Savary. Ce dernier, qui déclare professer «le plus grand respect pour M. le professeur Bally», pense pourtant que «les conférences fort savantes qu'il a faites à l'Aula ont apporté au débat plus de confusion que de clarté»; il accuse le Département d'avoir chargé Bally «de proclamer [...] des vérités définitives», parle de *peccata adversus grammaticam* et va jusqu'à insinuer que «le distingué professeur de linguistique à l'Université de Genève» fonde son argumentation sur un «sophisme». ¹⁷

Bally répond en 1931, dans la version imprimée de ces conférences, ¹⁸ en rappelant que, si «on [lui] a reproché de décapiter la grammaire» (p. 101), son intention pourtant n'est pas de «planter le bonnet rouge sur les ruines d'une pédagogie surannée» (p. 34): ce 'révolutionnaire' n'est évidemment qu'un réformiste. Il ne s'agit pas, pour lui, de supprimer la grammaire; au contraire, à son avis, «la grammaire théorique [...], codifiée dans des règles rigides, est, non pas le point de départ, mais le couronnement de l'étude» (p. 101), donc réservée aux grandes classes de l'enseignement secondaire.

Et il est de fait que la stylistique de Bally, telle qu'on la saisit en acte dans les exercices du *Traité*, aboutit à une maîtrise de la langue qui passe par l'apprentissage du maximum de lexique (lequel se charge de la plupart des particularités de construction syntaxique) combiné avec le minimum de grammaire.

3. Qui a enseigné lui-même reconnaît là une position mûrie par une longue pratique du métier, et d'une pratique où la traduction a joué un rôle non négligeable. Cela est évidemment vrai de l'enseignement que Bally a assuré durant tant d'années au Séminaire de français moderne et aux Cours de vacances, comme en témoigne l'intitulé même de ses cours ('stylistique française basée sur la traduction d'allemand en français', je le rappelle), aussi bien que de ses leçons de grec ancien au Collège et à l'Université. Mais cela doit avoir été vrai déjà de son activité de précepteur, qu'il a exercée peut-être dès son séjour à Berlin (à la fin des années 80) mais certainement de 1889 à 1893, lors de son séjour à Athènes, et que, pour des motifs économiques, il a poursuivie à Genève jusqu'à la mort de sa mère en tout cas (survenue en décembre 1902); ¹⁹ c'est d'ailleurs à l'occasion de telles leçons privées qu'il a rencontré

¹⁷ «Considérations sur la "crise du français" et sur les "remèdes" qu'on nous propose», *Tribune de Genève* du 19 juillet 1930, p. 1. — Le même quotidien avait publié, les 8-9 et 26 juin, deux comptes rendus élogieux des conférences de Charles Bally, signés «R. D.» (de toute évidence Robert Dottrens).

¹⁸ Ch. Bally, *La crise du française. Notre langue maternelle à l'école* (Neuchâtel & Paris: Delachaux et Niestlé, s. d. [1931]).

¹⁹ Un des «trois grand bonheurs» de sa vie professionnelle a été la «nécessité d'enseigner», qui «engendra ou réveilla [sa] passion de l'enseignement» («Plan embryonnaire de mon allocution du 4 février [1935]», ms. fr. 5006/335).

Valentine Leirens, de près de quinze ans sa cadette, qui allait devenir, pour toute la durée du deuxième semestre de 1904, son éphémère première épouse.

Ses qualités d'enseignant, que tous les témoignages donnent pour extraordinaires, résultaient de deux traits de caractères intimement mêlés: d'une part, une sensibilité esthétique aiguë, alliée d'autre part à une brûlante soif de communication, chacune se mettant pour ainsi dire au service de l'autre.

Au point de vue existentiel comme au point de vue intellectuel, le besoin de communication paraît avoir été, à tous égards, le plus important; dans un témoignage souvent cité, enregistré au crépuscule de sa vie, Bally insiste encore sur ce point: «Aussi loin que je remonte le cours du temps, je me trouve aux prises avec des inhibitions de parole. C'est d'abord un petit garçon timide et gauche paralysé toutes les fois qu'il lui faut s'adresser aux grandes personnes, cherchant en vain ses mots et ses phrases pour formuler d'innocents désirs ou exécuter de faciles commissions. Plus tard [...], c'est l'épreuve décevante, sans cesse répétée, des paroles qu'on n'a pas su prononcer au moment décisif, de celles aussi qu'on aurait dû taire et qu'on ne cessera de regretter» (cité par Redard, *art. cit.*, p. 7); et plus loin: «En somme, c'est le mauvais fonctionnement de ma machine à parler qui m'a incité à la regarder de près» (*ibid.*, p. 8). Dans l'écriture, on retrouve, tout aussi rude, ce combat sans fin pour la communication et pour la clarté; à quarante-trois ans, il faisait à son ami Max Niedermann, dans une lettre du 7 novembre 1907, cette confidence déjà citée par Georges Redard (*art. cit.*, p. 6-7): «Malheureusement, je n'arrive jamais que par d'affreux tâtonnements à écrire d'une façon un peu propre.» Et il est vrai que ses premiers ouvrages manquent ici ou là de naturel, qu'on y trouve des jolieses qui nous gênent aujourd'hui, et que Bally n'a vraiment triomphé, dans son combat pour une écriture simple et nette, qu'à soixante ans passés, avec *Linguistique générale et linguistique française*.²⁰

Quant à la sensibilité esthétique, elle a eu, pour le Bally des débuts, une importance considérable, qu'il se soit agi des tentatives littéraires du séjour en Grèce²¹ ou surtout de la musique, qui a occupé dans toute son existence une place privilégiée.²²

Sensibilité et besoin de communication s'unissent éminemment dans sa pratique pédagogique; dans un brouillon de lettre à Valentine Leirens du 14 septembre 1903, on lit ces mots révélateurs: «J'ai mal fait mes leçons. Je suis trop raide avec mes élèves, trop intransigeant, on me l'a souvent reproché, et j'aimerais faire mieux. C'est

²⁰ Paris: Leroux, 1932 (2^e éd. refondue et augmentée, Berne: Francke, 1944). — Il n'y a pour tant pas, dans les textes d'avant 1932 et même d'avant 1913, de quoi justifier l'observation un peu sottise de M. Eugène Ritter (enregistrée dans le procès-verbal de la séance du Sénat du 16 juin 1913, archives «Instruction publique, 1913/Université/facultés/lettres»): «[...] pour M^r Bally comme pour Amiel, le fait d'avoir fait toutes ses études à Genève et en Allemagne plutôt qu'à Paris [Bally, dans le *curriculum* qui accompagne sa candidature (même cote), a effectivement oublié de signaler son semestre parisien! (R. A.)] a laissé sa trace dans les écrits de M^r Bally.»

que leurs fautes aussi sont trop grossières et leur insensibilité trop grande [...]. Quand pourrai-je leur faire aimer le grec et les faire pénétrer jusqu'à l'essence des chefs-d'œuvre? Sont-ils vides d'enthousiasme, ou bien est-ce ma faute? Peut-être faudrait-il livrer davantage, c'est moi qui ne vibre pas assez.»²³

4. Pour l'activité scientifique, cependant, il ne suffit pas de *vibrer* et de *livrer*; il y faut une méthode et l'art de l'élaboration théorique. Bally a certainement rencontré l'idéal scientifique chez Saussure, dans ses leçons de grammaire comparée, qu'il a suivies depuis son retour de Grèce, en 1893; immédiatement séduit, il décide aussitôt de se consacrer à la linguistique. C'est pourquoi, tout en refusant de renier son fond artiste, il a dû conquérir de haute lutte les qualités qui allaient progressivement doubler chez lui le pédagogue né d'un véritable homme de science, ou — pour le dire en d'autres termes — qui allaient progressivement unir dans sa pratique académique l'enseignement du français à la science du langage.

Ce combat pour la linguistique, si je puis dire, a été essentiellement un combat contre lui-même, contre tout ce qui, chez un esthète même doué de la plus stricte acribie, s'oppose à la schématisation de la théorie et à ses généralisations.²⁴ Mais

²¹ Il en est question notamment dans une lettre à sa mère d'octobre 1890: «[...] mon article n'a pas été reçu; je m'en afflige médiocrement, parce que tout ce que j'écrirai [...] dans ce genre ne sera qu'une affaire de *devoir*, et pas autre chose. Je n'ai l'étoffe ni d'un bon styliste ni d'un penseur; observateur, je le suis encore moins, et mes articles sur Athènes, pourraient bien ressembler à des paysages vus à travers des lunettes fumées» (ms. fr. 5008/22). — Pour un échantillon de tentatives littéraires de Bally, cf. l'article de journal sur «La Plaka (Croquis athénien)» et le poème — exécration! — sur la «Fuite des choses», réimprimés par Wilhelm Hellmann, *Charles Bally, Unveröffentlichte Schriften. Comptes rendus et essais inédits* [Abhandlungen zur Sprache und Literatur, 9] (Bonn: Romanistischer Verlag, 1988), pp. 81 ss. et 107.

²² Il est bon pianiste (sa sœur lui écrit à Paris, le 11 décembre 1903: «Si tu pouvais louer un piano [...], quelle compagnie ce serait pour toi!» [ms. fr. 5008/76^{r-v}]), il connaît la théorie musicale et s'exerce à la composition, notamment de «romances»; d'Athènes, il écrit à sa mère (le 28 juin 1891): «[...] j'en avais fait une, mais après avoir bâclé la musique je me suis aperçu qu'il faudrait des vers de neuf pieds. Et voilà les tours que me joue ma Muse» (ms. fr. 5008/44); et il chante (le 10 décembre 1903, Valentine Leirens lui écrit: «Avez-vous l'occasion de faire un peu de musique? Oh! combien souvent je pense au Lied de Mendelssohn "Auf Flügeln des Gesanges" et d'autres encore que vous me chantiez quand nous étions encore ensemble» [ms. fr. 5008/315^{r-v}]). En 1935, son ami Henri Mercier rappelle que Bally, jadis, aux «temps héroïques du Séminaire de français moderne», se «mettai[t] au piano et faisai[t] danser [les] élèves avec la constance d'un gramophone, l'art en plus» (ms. fr. 5006/315). — Sur l'importance de la musique pour Bally, cf. déjà Redard, *art. cit.*, p. 6.

²³ Ms. fr. 5008/287. — Jean Marteau cite une anecdote révélatrice à cet égard dans son délicieux souvenir intitulé «Charles Bally, l'homme», *CFS* 36, 1982 [1983], 49-54, p. 50-51 (le texte remonte à 1947): exaspéré par l'ignorance de ses élèves de grec, Bally, pris d'un «accès de désespoir furieux» et «dans un état de transe d'autant plus bouleversant qu'il ne s'y mêlait aucune hargne», abandonna purement et simplement sa classe désemparée!

²⁴ Que l'on se reporte au jugement d'Albert Sechehaye cité plus bas, note 33 (ainsi que le propre aveu de Bally, cité note 28).

déjà au point de vue personnel, la voie dans laquelle Bally s'engageait a requis, de sa part, un très gros effort «d'entraînement et de recherche», pour employer ses propres termes, effort tel qu'il a pu même en tirer prétexte pour repousser la date de son mariage avec Valentine Leirens.

On me pardonnera, je l'espère, une intrusion dans le domaine intime de Bally: il me faut citer ici le brouillon d'une lettre à la mère de sa fiancée, du 8 novembre 1903. Valentine est constamment indisposée (Bally va jusqu'à écrire que chez elle «le corps est usé à fond, et le système nerveux entièrement ébranlé») et son fiancé craint qu'elle ne puisse pas le seconder efficacement: «Si cet état se prolongeait pendant mon mariage, qu'arriverait-il? Je vais vous le dire bien franchement. Valentine qui a l'ardent désir de me rendre heureux et de me voir réussir, arriverait cependant, à briser involontairement ma carrière. Cela vous paraît sans doute une exagération et une ingratitude. Pour vous faire comprendre que cette crainte est fondée, je suis obligé de vous dire en deux mots ce que peut et doit être le travail dans²⁵ ma vie. [...] le travail, un travail absolument régulier, est pour moi une question de santé morale. Et ce²⁶ travail quel est-il? [...] D'abord c'est l'enseignement; je ne puis renoncer à enseigner, c'est la moitié de ma vie. Je sais que c'est par là que je peux être véritablement utile. Ensuite ce sont des travaux de recherche portant uniquement sur la linguistique: je ne suis ni littérateur, ni archéologue, je suis linguiste. La science dont je m'occupe demande un entraînement absolument régulier et de patientes recherches qui ne sont possibles qu'avec une vie très calme, presque sédentaire.»²⁷

Ainsi donc, Bally réduit encore, en novembre 1903, la linguistique — c'est-à-dire la grammaire comparée — à un «entraînement régulier» et à de «patientes recherches», donc à l'acquisition d'une méthode et à l'accumulation de données; et s'il ne mentionne pas la stylistique comme partie intégrante de son travail, c'est vraisemblablement qu'il considère qu'il s'agit là d'un aspect de son enseignement, donc encore de la première «moitié de sa vie». Son combat proprement intellectuel, épistémologique si l'on veut, n'était donc apparemment pas encore engagé: pour le voir prendre forme, il faudra attendre le séjour parisien de 1904 (avec l'influence très positive qu'Antoine Meillet exercera sur le Genevois) ainsi que la nécessité pratique où Bally s'est trouvé de réunir en un volume commode — le *Précis* de 1905 — les éléments généraux de l'enseignement de stylistique qu'il dispensait chaque année au Séminaire de français moderne.

²⁵ Le ms. porte apparemment *de* (ou peut-être *ds*?).

²⁶ Le ms. porte apparemment *le*.

²⁷ Ms. fr. 5008/251.

5. Dans ses termes extrêmes, ce combat va se ramener pour Bally à la lutte entre intellectualisme et affectivité, qu'il envisage à trois points de vue: psychologique, linguistique, scientifique.

Sur cette partie considérable de mon sujet, force m'est de simplifier radicalement les choses. En premier lieu, — constatation banale s'il en est — pour Bally l'individu n'est pas uniquement rationnel et intellectuel, il est aussi émotif et sensible, plongé qu'il est dans la vie. L'émotion et la raison se retrouvent, en second lieu, dans son parler, qui n'est jamais totalement intellectuel, et elles s'y livrent ce qui est qualifié de 'lutte' dans le *Traité de stylistique*: «Les faits d'expression groupés autour des notions simples et abstraites [...] se manifestent par une action réciproque, une sorte de lutte, dans l'élaboration de la pensée et dans son expression par le langage» (vol. I, p. 15). En conséquence, troisièmement, l'étude scientifique du langage doit reconnaître, à côté des éléments intellectuels, géométriques et rigoureusement agencés, qui font notamment l'objet de la grammaire, des éléments affectifs, mobiles et parfois flous, ceux-là même dont s'occupe en priorité la stylistique (au sens que Bally donne à ce terme).²⁸

Comme Albert Sechehaye l'a relevé en 1908²⁹ (p. 170), il y aurait là le germe d'une théorisation intéressante des faits de langage; en vrac, voici les lignes de développement possible auxquelles on pense de prime abord: le contraste écrit-parlé (exploité par Bally), la distinction langue-parole (anticipée par Sechehaye en 1908, mais que Bally n'adoptera qu'après la publication du *Cours de linguistique générale*) et la future opposition virtuel-actuel (qui sera l'une des pierres angulaires de *Linguistique générale et linguistique française*, en 1932); et d'autres encore, que Bally n'a en général abordées que relativement tard dans sa carrière, quand il les a abordées.

La raison de ce qu'il faut donc bien appeler un retard théorique chez lui ne peut faire l'objet que de conjectures. Je crois, pour ma part, que le tempérament de Bally était foncièrement a-théorique, et que l'un de ses plus grand mérites — humainement

²⁸ Cf. ce passage extrait de sa leçon inaugurale, intitulée *Ferdinand de Saussure et l'état actuel des études linguistiques* (Genève Atar, s.d. [1913]), p. 23 s.: «Ferdinand de Saussure était un intellectualiste convaincu; son tempérament scientifique le poussait à chercher, et lui a fait trouver, ce qu'il y a dans toute langue, et dans le langage en général, de régulier, de géométrique, d'architectural [...]. Pour lui la langue est l'œuvre de l'intelligence collective, c'est un organisme intellectuel.

«Quant à moi, les circonstances ont voulu que je rencontre sa pensée en partant de l'extrémité opposée du champ d'observation. Dans mes leçons du Séminaire de français moderne, [...] je fus amené à étudier les valeurs expressives du langage spontané, naturel, dépouillé de tout vêtement littéraire, de la langue parlée dans la vie réelle.»

²⁹ Albert Sechehaye, «La stylistique et la linguistique théorique», dans: *Mélanges Ferdinand de Saussure* (Paris: Champion, 1908), 153-187.

autant que scientifiquement — est justement d'avoir été capable, grâce à d'incessants efforts, de se contraindre à la pensée proprement théorique. Néanmoins, je n'ignore pas que des critiques actuels — et je partage leur opinion — considèrent que cet effort n'a pas complètement abouti : Bally est resté malgré tout l'homme de la nuance et du respect scrupuleux des faits linguistiques, dans tout ce qu'ils ont qui échappe à la schématisation, et il n'a pas su véritablement donner forme théorique à cette propriété pour lui pourtant foncière du langage verbal.

6. Quel a pu donc être le motif qui a déclenché ce combat de Bally contre lui-même au plan épistémologique ? On songe immédiatement à l'influence des leçons de Saussure et des entretiens que les deux hommes ont eus très tôt (avant 1900);³⁰ ou aux bienfaits du milieu intellectuel parisien que Bally a fréquenté de fin novembre 1903 à fin juin 1904. Mais d'autres causes peuvent être avancées ; j'en proposerai deux, qui me paraissent déterminantes : d'une part, les critiques auxquelles Albert Sechehaye a soumis la stylistique de Bally, dans son article de 1908, et, d'autre part, la logique même du projet central de la stylistique de Bally, qui était d'identifier les principaux caractères typologiques de notre langue.

L'examen détaillé des critiques de Sechehaye nous porterait évidemment trop loin. Je me bornerai à citer quelques-unes des phrases qui peuvent avoir touché Bally. Ainsi, on lit dans l'article de Sechehaye que « la science que M. Bally a voulu créer ne saurait se distinguer de la science de l'expression linguistique en général » (p. 166),³¹ car « cette conception d'une science stylistique distincte des autres repose sur une idée à laquelle pour notre part nous ne saurions souscrire » (p. 167). A propos des « facteurs intellectuels objectifs » et des « facteurs subjectifs », dont la distinction fonde toute la recherche de Bally, Sechehaye va jusqu'à dire ceci : « On peut sans doute considérer ces facteurs à part en vertu d'une abstraction intéressante et utile à sa place [je comprends : utile au point de vue didactique, au point de vue des « nécessités d'ordre pratique qui ont fait naître » la stylistique (p. 155), comme l'auteur l'a précisé au début de son article (R.A.)] [...]. Mais cette abstraction est inutile au point de vue de la science du langage, parce qu'elle ne correspond à rien dans le mécanisme de la parole » (p. 168) ; bref ! « cette analyse doit être faite d'après un autre principe » (p. 169).

³⁰ Cf. la leçon inaugurale *Ferdinand de Saussure...*, cit., p. 9 (à propos de la linguistique générale) : « [...] au cours d'entretiens qui me reportent à plus de vingt ans en arrière [donc vers 1893 (R.A.)], il me faisait part de ses idées sur ces matières, et leur notation, même grossière, vaudrait un beau livre. »

³¹ Quatre ans plus tard, Saussure fait la même observation : « Mais alors, c'est tout simplement de la linguistique qu'on nous offre sous le nom de stylistique. Oui, messieurs, tout simplement de la linguistique. Seulement, la linguistique, j'ose le dire, est vaste... (brouillon de « Rapport... », cit.). »

Le noyau de ces critiques est le fait que, si «M. Ch. Bally [...] a le mérite d'avoir toujours été préoccupé de systématiser les matières qu'il avait à enseigner» (p. 156), les ouvrages où «il a consigné le résultat de ses recherches et de ses expériences» (p. 156), quoique «appelés à rendre de signalés services dans l'enseignement» (p. 157), posent une «question de linguistique théorique» que Sechehaye va justement traiter dans son article. Or cette question, comme nous l'avons vu, appelle selon l'auteur une réponse toute différente que celle que Bally lui a donnée: manière courtoise de suggérer que la pensée théorique de Bally est insuffisamment élaborée, ce que le même Sechehaye dira plus nettement en 1927, dans sa revue consacrée à «L'Ecole genevoise de linguistique générale»,³² en ces termes: «Quel que soit l'intérêt pratique de ces études [les recherches stylistiques (R.A.)] — et il est assez évident — il est plus intéressant encore de se demander quelle est leur raison d'être et leur place dans l'ensemble des disciplines linguistiques. Ce problème s'est posé à M. Bally, il faut bien le reconnaître, après coup, et ce n'est pas sans une certaine hésitation qu'il a, du moins dans les débuts, justifié son entreprise et tracé le programme de la stylistique telle qu'il l'avait conçue» (p. 227).³³

Il y avait certes, dans ces critiques de 1908, de quoi piquer au vif un homme aussi sensible, pour ne pas dire aussi susceptible, que Bally, et, malgré toute la satisfaction d'amour-propre que pouvait lui valoir l'intérêt que Sechehaye manifestait ainsi publiquement à son travail, je n'arrive pas croire qu'il n'ait pas été tout de même un peu froissé — lui l'aîné des deux, et avec son solide bagage de grammaire comparée acquis à la meilleure école — de voir son collègue s'ériger en donneur de leçons au nom de sa toute récente 'linguistique théorique' (et s'il faut une illustration de ce fait, en voici une, fort éloquente: «M. Bally constate quelque part dans son *Précis*», écrit Sechehaye, «que la stylistique [...] a des point de contact avec la sémantique, l'étymologie, et nous ajouterions, avec la syntaxe évolutive. Nous venons de voir pourquoi et comment cela se fait» [p. 186]: si l'un se borne à enregistrer, l'autre complète et sait expliquer!).³⁴

³² *Indogermanische Forschungen* 44, 1927, 217-241.

³³ Cf. aussi l'opposition établie un peu plus haut par Sechehaye: «Tandis que F. de Saussure est remarquable avant tout par l'ampleur de ses synthèses et par la rigueur des formules abstraites qui les résument, son disciple et successeur, M. Bally, nous paraît se distinguer par son sens extrêmement aigu des phénomènes linguistiques surpris dans leur réalité vivante [...]. Mais à cette résonance délicate et juste aux choses de la langue, qui est le propre d'un artiste, M. Bally joint toute la précision objective du linguiste qui sait classer les faits chacun selon leur ordre» («L'Ecole genevoise...», *cit.*, p. 225).

³⁴ Redard (*art. cit.*, p. 19, n. 70), citant un fragment de lettre à Max Niedermann du 3 juillet 1908, écrit que Bally «a été très heureux» de l'article de Sechehaye; il est vrai que Bally dit à son ami (qui lui a demandé le *Traité*: *ibid.*, n. 74): «[...] nous avons là une excellente réclame, en tout bien tout honneur, la critique de l'auteur étant très détaillée et très bienveillante» (*ibid.*, n. 70), mais ne peut-il pas avoir été piqué par les critiques, toutes 'bienveillantes' qu'elles étaient, concernant le sujet particulier de la théorie?

A côté de ce motif externe, le second motif qui a poussé Bally à développer, en partie contre son tempérament, la réflexion théorique est, à mon sens, une cause interne:³⁵ c'est le projet même de la stylistique qui appelait un dépassement de ses objectifs didactiques et purement méthodologiques (les seuls, soit-il dit par parenthèse, que Secheyaye ait pris en compte en 1908). Ce projet, qui est le véritable moteur des travaux de Bally durant toute sa carrière, c'est ce qu'il appelle en 1909 la «caractéristique du français d'aujourd'hui», c'est-à-dire les recherches typologiques³⁶ consacrées à notre langue, dont il a tracé le programme en 1905, dès les premières pages du *Précis* (et même plus tôt, dans sa brochure de 1899 intitulée *Les langues classiques sont-elles des langues mortes? Quelques réflexions sur l'enseignement du grec et du latin*,³⁷ qui contient déjà, appliquée aux langues anciennes, l'esquisse de ce programme). En 1905, donc, il constate qu'en matière de caractérisation typologique, «à peu près tout reste à faire. Non seulement aucune des langues modernes n'a encore été caractérisée par les procédés scientifiques, mais la méthode d'investigation n'est pas fixée dans ses traits essentiels» (p. 13). En 1909, malgré tous les progrès que le *Traité* marque relativement au *Précis*, Bally doit reconnaître qu'«il y a une chose que ce livre ne peut donner: c'est une caractéristique du français d'aujourd'hui; c'est là un résultat auquel on ne peut encore songer» (vol. I, p. vii).

Les bouleversements de 1912-1913 et la publication du *Cours de linguistique générale* vont orienter Bally dans des voies en parties nouvelles. Mais l'objectif premier qu'est la recherche des caractères typologiques du français ne disparaît pas de son horizon intellectuel. En 1932, le but avoué de *Linguistique générale et linguistique française* reste, en des termes qui reprennent mot pour mot, après vingt-trois ans, ceux de la préface du *Traité*, la «caractéristique» de notre langue: les principes généraux qu'il a développés, écrit-il, «ne [lui] ont à aucun moment fait perdre de vue le point d'aboutissement, qui est la caractéristique du français d'aujourd'hui» (p. viii). Les retouches de 1944, pour la seconde édition de l'ouvrage, obéissent toujours à la même intention primordiale de Bally: «Le plan a été remanié: on a voulu que la caractéristique du français ressortît mieux sur le fond du tableau formé par des principes de linguistique générale» (p. 10).

En somme, Secheyaye avait eu raison en 1908 de critiquer la séparation, pour lui «artificielle» et «arbitraire» (p. 168), de la stylistique et de la linguistique générale, comme il avait eu raison de reprocher à la discipline nouvelle son insuffisance théorique. En effet, indépendamment des circonstances fortuites qui ont marqué la carrière de Bally, force est, je crois, de constater que la stylistique, à mesure qu'elle s'est

³⁵ Sur le projet central de la carrière scientifique de Bally, cf. ma contribution «Charles Bally et la 'stylistique'», dans Hélène Huot et alii, *La grammaire française entre comparatisme et structuralisme 1870-1960* (Paris: Armand Colin, 1991), 115-154.

³⁶ Claire-A. Forel signale des notes de cours intitulées «Stylistique comparée du français et de l'allemand (essai de typologie linguistique)» (*art. cit.*, p. 45).

³⁷ Bâle & Genève: Georg, 1899.

chargée de théorie, a changé de nature sinon d'objectif, et que l'intention que Bally s'était fixée dès le début de notre siècle n'a pu se voir réalisée que dans le cadre nouveau de la linguistique générale (après la découverte et l'assimilation personnelle de l'enseignement de Saussure en la matière) et sous le nouveau nom de linguistique française. Pour triompher dans son combat épistémologique et pour réaliser ses lointaines ambitions, Bally a dû changer, il a dû avoir le courage de ce changement, le courage de reconnaître, fût-ce implicitement, l'échec théorique de la stylistique de ses débuts.³⁸

7. Pour finir, je résumerai en trois points les propos qui précèdent. La vie intellectuelle de Charles Bally s'est trouvée marquée en premier lieu par un moment-clé, les années 1912-1913, où s'est livré son combat institutionnel, qui s'est soldé par une défaite quant à son objectif de départ (l'introduction de sa stylistique à l'Université) mais par une victoire tout de même, et prestigieuse, quant à sa carrière académique; en second lieu, par une opposition-clé, entre les domaines affectif et intellectuel, dans laquelle s'est déroulé notamment son combat intérieur et où s'est consommé aussi l'échec théorique de la stylistique; par un projet-clé enfin, la caractérisation typologique du français, à l'occasion duquel Bally a mené son combat épistémologique, le plus sérieux des trois, celui qui a fait l'auteur de *Linguistique générale et linguistique française* et le Bally de la postérité.

En guise de conclusion, je voudrais laisser le dernier mot à un savant suisse qui a beaucoup fait pour notre connaissance de Charles Bally: Georges Redard; en une phrase lumineuse, Georges Redard a saisi l'essentiel et défini pour ainsi dire en négatif les trois principaux aspects du combat de Bally: «Du début "présaussurien" à la fin,» écrit-il, «l'œuvre de Bally est marquée d'un sceau, qui est, au travers des angoisses, des déboires, des incertitudes, l'exemplaire fidélité à ses premiers desseins» (*art. cit.*, p. 22).

Adresse de l'auteur:

René Amacker

5, rue des Charmilles

CH 1203 Genève

³⁸ Pour être complet sur ce sujet, je dois citer un texte apparemment contradictoire de 1912 (le retour de 1932 à l'ambition de «caractéristique» typologique me permet d'affirmer que la contradiction — si c'est bien de cela qu'il s'agit — n'a toutefois qu'une portée limitée): «La stylistique telle que je la comprends n'étudie pas non plus les caractères distinctifs d'une langue donnée, étude à laquelle la science allemande donne parfois le nom de stylistique» (lettre au doyen Seitz, du 17 juin 1912, citée ci-dessus, n. 6). En ce temps-là, Bally a-t-il cru devoir sacrifier à l'anti-germanisme ambiant? (cf. aussi la fin de ma note 20, ci-dessus).

Simon Bouquet

LE COURS DE LINGUISTIQUE GÉNÉRALE
ET L'APPRENTISSAGE LINGUISTIQUE

La question de l'apprentissage linguistique n'a quasiment pas été abordée par Ferdinand de Saussure.¹ C'est ce qui apparaît à la lecture du *Cours de linguistique générale* et qui se confirme si l'on se penche sur les notes d'étudiants et sur les notes personnelles du linguiste. R. Godel constatait, en 1957, que Saussure n'a pas parlé du langage des enfants ni de l'apprentissage de la langue maternelle «à part une brève remarque (...) à la fin de la leçon du 11 mai (1911)»² et T. De Mauro, dans ses commentaires du *Cours*, fait état de l'existence de six passages mentionnant cette question.³ De fait, si l'on trouve, dans le corpus saussurien sur la linguistique générale, une dizaine de passages où il est fait allusion à l'apprentissage, c'est toujours à l'occasion de remarques incidentes et sans que celui-ci soit véritablement considéré pour lui-même. — Pourquoi la théorie saussurienne ignore-t-elle ainsi l'apprentissage linguistique? C'est la question à laquelle nous nous proposons de répondre ici.

¹ C'est de l'apprentissage linguistique *spontané* qu'il s'agira ici, non de l'enseignement des langues (auquel Saussure ne fait allusion qu'une fois, dans la remarque [7]).

² R. Godel, *Les sources manuscrites du Cours de linguistique générale de F. de Saussure* (Genève: Droz, 1957), p. 115.

³ F. de Saussure, *Cours de linguistique générale*, édition critique préparée par T. De Mauro (Paris: Payot, 1972), p. 417 (note 49) et p. 425 (note 69).

Pour cela, dans un premier temps, nous dresserons un inventaire ordonné des rares énoncés où Saussure a parlé de l'apprentissage. Dans un second temps, nous tenterons d'interpréter la relation particulière qu'entretient cette question avec sa théorie de la langue.

1. Le *Cours de linguistique générale*⁴ et l'apprentissage: un «état des lieux»

Les rares remarques de Saussure sur l'apprentissage peuvent se classer selon deux catégories. Dans la première catégorie, qu'on a choisi d'appeler celle du *point de vue positif*, on rangera les remarques qui prennent en compte, si peu que ce soit, le fait de l'apprentissage dans l'élaboration ou l'argumentation de la théorie de la langue. Dans la seconde catégorie, celle du *point de vue négatif*, on classera les remarques qui ne mentionnent la question de l'apprentissage que pour signaler qu'il n'est pas pertinent de la prendre en considération dans l'optique de ladite théorie de la langue.⁵

1.1. Le point de vue positif

Examinons d'abord les passages où la question de l'apprentissage s'articule *positivement* à la théorie linguistique que développe Saussure.

Le Chapitre III de l'Introduction du *Cours*, dans sa récapitulation des caractères distinctifs de la langue, cite l'apprentissage:

[1] (...) l'individu a besoin d'un apprentissage pour connaître le jeu (de la langue); l'enfant ne l'assimile que peu à peu.

Ainsi que les sources manuscrites l'indiquent — plus clairement que le texte de Bally et Sechehaye —, l'apprentissage est évoqué ici pour renforcer l'idée de la nature sociale de la langue: «dans l'individu, on n'a que l'organisation <var.: qu'une puis-

⁴ Le titre et les sous-titres du présent article mentionnent «le *Cours de linguistique générale*» par commodité. Notre corpus est celui des textes saussuriens sur la linguistique générale dans leur ensemble (édition de 1916, notes d'étudiants des trois cours et notes personnelles de Saussure), regroupé dans F. de Saussure, *Cours de linguistique générale*, édition critique par R. Engler (Wiesbaden: Otto Harrassowitz, 1968 [tome 1] et 1974 [tome 2]).

⁵ Nos citations sont faites à partir de l'édition critique par R. Engler, *op. cit.* Leur référence, donnée ci-dessous renvoie successivement à: 1) tome; 2) page; 3) indexation Engler du texte; 4) numéro de colonne pour le tome 1: — col. 1: texte de Bally et Sechehaye; col. 2 à 5: notes des étudiants; col. 6: notes personnelles de Saussure. Si les numéros de colonne (de la col. 2 à la col. 5) sont précédés de «AM», le texte donné est un amalgame de plusieurs sources différentes, que nous avons rédigé en respectant scrupuleusement l'esprit et la lettre de l'édition critique mais dont nous portons seul la responsabilité. — [1] 1.42.255.1; [2] 1.161.1202.AM2,3,4; [3] 1.237.1721.2; [4] 1.385.2565.2; [5] 2.9-10.3284; [6] 1.466.3010-3011.6; [7] 1.203.1519.2; [8] 1.29.145-148.1; [9] 1.339.2316-2322; [10] 2.41.3323.4; [11] 1.240.1739.AM2,3,4,5; [12] 1.286.2022.AM2,4,5 — Apparat critique: < > lacune dans le manuscrit ou texte biffé dans le manuscrit.

sance, qu'une faculté) prête à parler»;⁶ «l'individu laissé à lui-même n'arrivera jamais à la langue».⁷

Lorsqu'il définit l'immutabilité de la langue, Saussure mentionne, parmi les arguments secondaires qu'on pourrait être tenté d'invoquer,

[2] la somme d'efforts qu'il faut à un individu pour apprendre une langue, et de là, la difficulté à changer (...)

mais, dit-il, il ne s'agit là que d'un argument indirect, «enveloppé» par le fait dominant que la langue est un système complexe de signes arbitraires soumis aux «forces» du fait social et du temps.

Pour définir les entités concrètes de la langue, se référant à la «chaîne des concepts» et à la «chaîne acoustique»,⁸ Saussure indique que la méthode correcte de délimitation des entités consiste à «contrôler toujours si le concept est d'accord avec les divisions introduites (dans la chaîne acoustique)», en plaçant le même mot dans une série de phrases différentes; par exemple: le mot «force» dans «à bout de force» et «la force du vent». Il conclut:

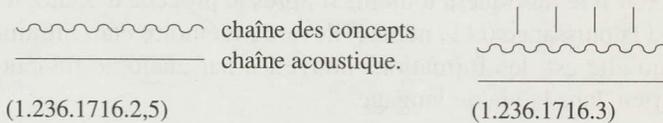
[3] Il faut que le même concept vienne coïncider avec la même suite acoustique. C'est ainsi qu'on apprend à parler.

(Cette remarque fait écho à une note manuscrite de Saussure, classée dans la catégorie «point de vue négatif»: cf. *infra* remarque [10].)

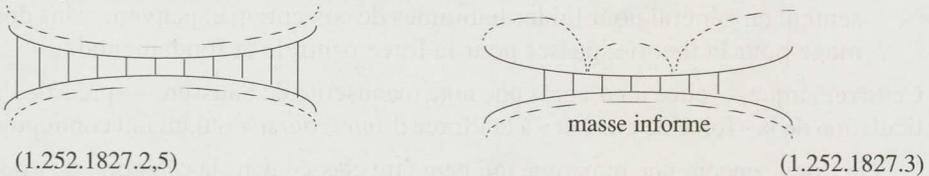
⁶ 1.31.155.AM2,3.

⁷ 1.42.252/253.

⁸ 1.236.1715 - 1.237.1721 — La figuration (précédant immédiatement la remarque [3]) des deux «chaînes» dans lesquelles on doit opérer la délimitation des unités linguistiques est celle-ci:



Cette figuration — bien qu'elle s'applique à des «chaînes de parole» — rappelle, bien sûr, celle des deux «masses amorphes» reproduite par Bally et Sechehaye au chapitre «La valeur linguistique», dont la source directe est la suivante:



Les éditeurs semblent avoir amalgamé les deux séries de graphiques.

Dans l'un des cours sur l'analogie, une explication est donnée de la genèse de l'innovation analogique: elle est d'abord essayée dans la parole, puis, lorsqu'elle a la bonne fortune d'être imitée et répétée, elle entre dans la langue — explication qui est suivie de ce développement:

[4] Le principe fondamental du changement analogique est *psychologique*, aussi point n'est besoin d'exemples historiques: les enfants dans leur langage disent *viendre* par analogie de *éteindrai*: *éteindre* – *craindrai*: *craindre*, etc. (...) ainsi l'imparfait de *traire* (dans la bouche d'un enfant sera) *traisait* (pour *trayait* par analogie avec *plaire*: *plaisait* – *taire*: *taisait* (...)) Il n'a manqué à ces deux formes analogiques (*traisait*, *viendre*) et à d'autres que l'accueil général; en soi elles sont aussi légitimes que d'autres qui sont entrées dans la langue.

(Bally et Sechehaye, dans leur édition, ont attribué le couple *traire/traisait* au parler des adultes; il n'est question, dans la leçon orale, que du langage des enfants.)

Il faut aussi verser au chapitre de l'analogie ce texte manuscrit de Saussure, bien antérieur à ses cours de linguistique générale, puisqu'il a été rédigé en vue d'une conférence à l'Université de Genève en 1891:

[5] On ne peut mieux se rendre compte (de ce qu'est le phénomène d'analogie, phénomène de transformation intelligente,) qu'en écoutant parler quelques minutes un enfant de trois ou quatre ans. Son langage est un véritable tissu de formations analogiques (...) qui nous offrent dans toute sa pureté (...) le principe qui ne cesse d'être à l'œuvre dans l'histoire des langues. (...) L'opération d'analogie est plus vive et plus (fertile) chez l'enfant, parce que sa mémoire n'a pas eu le temps encore d'emmagasiner un signe tout à fait pour chaque idée, et qu'il se trouve bien obligé par conséquent de (confectionner) lui-même ce signe à chaque instant. (Or il le fabriquera toujours d'après le procédé d'analogie.) Il est possible que si la puissance (et la netteté) de notre mémoire était infiniment supérieure à ce qu'elle est, les formations nouvelles par analogie fussent réduites à presque rien dans la vie du langage.

Lors d'une leçon sur la linguistique géographique, les «habitudes de clocher» sont ainsi qualifiées:

[6] Ces habitudes, d'autant plus fortes pour chaque individu qu'elles représentent en général pour lui les habitudes de son enfance, peuvent, sans dommage pour la théorie, passer pour la force centrale et fondamentale.

Cette remarque — citée ici d'après une note manuscrite de Saussure — précède l'articulation de la «force de clocher» à la «force d'*intercourse*» qui lui fait contrepoids.

On trouve encore une remarque qui peut être classée dans la catégorie du «point de vue positif» — bien que n'envisageant plus cette fois l'apprentissage en tant que

processus naturel d'acquisition mais comme *enseignement* — lors d'une illustration de l'opposition entre la linguistique diachronique et la linguistique synchronique, dans le passage que Bally et Sechehaye ont titré «Les deux linguistiques opposées dans leurs méthodes et dans leurs principes». Saussure prend l'exemple du mot *pas* (négation et substantif), pour montrer comment à une seule unité diachronique peuvent correspondre deux unités synchroniques :

[7] (Diachroniquement, la négation *pas* et le substantif *pas*, sont identiques...) Mais synchroniquement? Nous voyons que nous sommes placés devant un autre système de poids et mesure: il faut répondre négativement; et la preuve c'est qu'on est obligé (à l'école de nous) apprendre cette unité.

L'*apprentissage-enseignement* apparaît ici comme l'opposé de l'*apprentissage-acquisition*: dans la perspective de la conception saussurienne de la langue, où la synchronie prime sur la diachronie, la question de l'apprentissage-enseignement ne saurait avoir d'autre valeur que celle d'une «pièce rapportée» au regard de la pratique naturelle de la langue.

Notons enfin, pour mémoire, une évocation de l'apprentissage, au chapitre «Linguistique de la langue et linguistique de la parole»: «D'autre part, c'est en entendant les autres que nous apprenons notre langue maternelle; elle n'arrive à se déposer dans notre cerveau qu'à la suite d'innombrables expériences.» Il s'agit là d'un ajout pur et simple des éditeurs, qui n'est fondé sur aucune source et dont nous ne tiendrons donc pas compte ici.⁹

La référence à l'apprentissage, à travers les sept passages qu'on a regroupés dans la catégorie du «point de vue positif», pourra se résumer dans les constats suivants:

A. *La question de l'apprentissage est envisagée dans toutes les grandes subdivisions de la linguistique saussurienne*: linguistique synchronique (remarques [1], [2], [3], [7]), linguistique diachronique (remarques [4] et [5]), linguistique externe (remarque [6]).

B. *Le fait de l'apprentissage et son mécanisme sont donnés comme allant de soi (sauf dans la remarque [3])*: il n'en est esquissé aucune définition ni explication, sinon dans la mention, apparemment anodine, que l'apprentissage linguistique est un enregistrement de la mémoire, où il se fixe par itération (remarque [3]).

C. *Ces remarques s'articulent à la théorie de la langue selon un mode passif quant à l'apprentissage (sauf la remarque [3])*. Si toutes les remarques citées

⁹ 1.57.349.1 — Il ne s'agit pas en l'occurrence d'une critique du travail d'édition de Bally et Sechehaye. S'il y avait un jugement de valeur à porter sur l'ajout dont il est question ici, on ne pourrait que reconnaître qu'il exprime une pensée en plein accord avec celle de Saussure.

établissent un lien entre le fait de l'apprentissage et la théorie de la langue,¹⁰ cette contribution se fait de manière unilatérale, c'est-à-dire *passivement* quant à la question de l'apprentissage: aucune théorisation n'en résulte en retour pour cette dernière. (Cette passivité est facilitée, bien sûr, par l'optique qui considère le fait de l'apprentissage comme allant de soi.)

D. La remarque [3] fait exception au mode passif évoqué ci-dessus, ainsi qu'à l'optique qui considère le fait de l'apprentissage comme allant de soi: énonçant que «l'on apprend à parler en faisant coïncider le même concept avec la même suite acoustique», cette remarque construit une relation bilatérale, selon un mode *actif*, entre la question de l'apprentissage et la théorie de la langue. On verra plus loin comment cette relation — qui s'établit aussi dans une remarque de la catégorie «point de vue négatif» — peut être interprétée.

1.2. Le point de vue négatif

Si les remarques de l'utilisation «positive» de l'apprentissage sont rares et laconiques, celles de son utilisation «négative» — c'est-à-dire celles où Saussure présente la question de l'apprentissage comme n'ayant pas à être prise en considération par sa réflexion théorique sur la langue — sont moins fréquentes encore et tout aussi peu disertes.

Dans le chapitre «Objet de la linguistique», pour illustrer les dualités du phénomène linguistique et la difficulté qui résulte de ces dualités pour concevoir clairement l'objet de la linguistique, Bally et Sechehaye écrivent: «La question serait-elle plus simple si l'on considérait le phénomène linguistique dans ses origines, si par exemple on commençait par étudier le langage des enfants? Non, car c'est une idée très fautive de croire qu'en matière de langage le problème des origines diffère de celui des conditions permanentes (...)». En fait, Saussure, dans la leçon qui a servi de base à ce texte, dénie bien à l'étude du langage enfantin un quelconque intérêt pour saisir ce qu'il définit comme l'objet de la linguistique, mais n'assimile nulle-

¹⁰ Ce lien s'établit, fondamentalement, à propos de la primauté du caractère social de la langue: les remarques sur l'apprentissage servent à argumenter, renforcer ou prouver ce caractère. Remarque [1]: ce lien est explicite dans le contexte immédiat de la remarque, mentionné *supra*. — Remarque [4]: la production de la forme *viendre* par un enfant illustre un fait psychologique (individuel) différencié d'un fait de langue par cela qu'il n'est pas entériné socialement. — Remarque [5]: la mémoire est considérée comme insuffisamment puissante en ce qu'elle n'enregistre pas, immédiatement et sans faille, le produit social de la langue. — Remarque [6]: les habitudes de la «force de clocher» contractées dans l'enfance sont linguistiques en ce qu'elles sont sociales; ladite «force de clocher» se laisse, pour cette raison, réduire à une forme de *intercourse*. — Pour les trois remarques restantes, l'articulation est moins directe, mais tout aussi réelle. Remarque [2]: l'immutabilité est une conséquence du caractère social du signe (en même temps que de son caractère arbitraire et systématique). — Remarque [3]: l'évocation des deux «faces» du signe porte avec elle celle du contrat social qui les lie. — Remarque [7]: c'est le «fait social» synchronique qui prime sur le fait éducatif.

ment la question de l'acquisition du langage à celle de ses origines.¹¹ La leçon orale dont rend compte la première phrase de Bally et Sechehaye («La question serait-elle...») ne nous est parvenue que sous la forme d'une brève note de Dégallier:

[8] On peut commencer par langage des enfants, etc.,

cette remarque s'inscrivant dans un contexte où Saussure énumère les biais par lesquels on peut tenter, sans succès, de saisir l'objet linguistique. — La seconde phrase («Non, car...») a pour source une autre leçon, dans laquelle il n'est pas question de l'acquisition linguistique.

Dans une leçon sur les changements phonétiques, l'explication en vogue, reprise notamment par Meillet, selon laquelle ces changements sont principalement dépendants de l'apprentissage phonétique de l'enfance, n'est pas considérée comme satisfaisante:

[9] L'enfant n'arrive que par une série de tâtonnements, d'essais et de rectifications par l'oreille à prononcer ce qui se parle autour de lui: tous ces tâtonnements seraient le point de départ des changements; toutes les inexactitudes de l'enfant l'emporteraient dans la vie et resteraient fixées pour la génération qui grandit. (...) Cette constatation (...) laisse le problème intact (...): pourquoi ce phénomène a-t-il réussi à percer cette fois plutôt qu'une autre?

Sans réfuter totalement cette explication — il ne s'agit ici pour lui que de la refuser comme explication majeure —, Saussure la tient pour simplificatrice, comme le sont, à des degrés divers, les autres explications, qu'il énumère (loi du moindre effort, phénomènes historiques, prédisposition raciales, climatologie, substrat linguistique antérieur, phénomène de mode).

Dans une note manuscrite, sur la question de l'interdépendance de la langue et de la parole, Saussure écrit:

[10a] Le fait «éducatif» que nous apprenons peut-être des phrases avant de savoir des mots n'a pas de portée réelle. Il revient à constater que toute langue entre <d'abord> dans notre esprit par le discursif (...).

Cette remarque, on le verra plus loin, est celle qui, au sein de la catégorie «point de vue négatif», soulève le plus de problèmes quant à son articulation à la théorie de la langue.

¹¹ Cette assimilation est une création des éditeurs — relevée par R. Godel dans *Les sources manuscrites...*, *op. cit.*, p. 115 et par T. De Mauro dans son édition du *Cours de linguistique générale*, *op. cit.*, p. 417 (note 49). — Sur l'origine du langage, la position de Saussure est conforme à celle des linguistes de son époque, reflétée par l'Article II des premiers statuts de la Société de Linguistique de Paris qui excluait cette question. Pour Rudolf Engler, l'assimilation qui est faite ici est imputable à Sechehaye: elle reflète par trop ses positions personnelles (exprimées dans l'*Essai sur la structure logique de la phrase*) sur l'apprentissage linguistique (communication personnelle).

Nous tracerons ici, comme nous l'avons fait pour le «point de vue positif», une topographie où inscrire ces énoncés de l'exclusion de la question de l'apprentissage, sous la forme des constats suivants :

A. *C'est dans l'optique synchronique seule que l'exclusion de l'apprentissage est radicale (c'est-à-dire que le «point de vue négatif» est radical).* En effet, si l'on trouve représentées dans la catégorie «point de vue négatif» l'optique diachronique et l'optique synchronique, à ces deux optiques correspondent deux degrés nettement différenciés d'exclusion: dans l'optique diachronique (remarque [9]) l'exclusion de l'apprentissage est partielle et, en outre, n'intervient qu'à propos d'un domaine mineur au regard de l'ensemble de la théorie saussurienne; dans l'optique synchronique par contre (remarques [8] et [10]) l'exclusion est totale — et se trouve, de plus, articulée à des enjeux cruciaux de la pensée saussurienne: la définition du concept de langue et la thèse du primat de la synchronie.

B. *Le fait de l'apprentissage et son mécanisme ne sont pas fondamentalement considérés comme allant de soi.* Tout en excluant la question de l'apprentissage, deux remarques du «point de vue négatif» font état, contrairement à celles du «point de vue positif» d'un doute à son sujet; il s'agit de la remarque [9], où Saussure, admettant le principe que les changements phonétiques aient quelque chose à voir avec l'apprentissage, demeure néanmoins incertain de l'importance à accorder à ce principe et, surtout, de la remarque [10], où, s'interrogeant sur la façon dont on apprend à parler, il avoue son incertitude sur le «fait éducatif» de la priorité de l'apprentissage des phrases sur l'apprentissage des mots.

C. *Les remarques radicales du «point de vue négatif» s'articulent selon un mode actif à la théorie de la langue.*¹² En fait, l'exclusion, en soi-même, est une relation active à la théorie de la langue. Cette relation est réduite à sa plus simple expression dans la remarque [8], énoncé minimal de l'exclusion. Elle est plus élaborée dans la remarque [10], où elle se noue au problème de la théorie de la phrase, problème non moins crucial de la théorie saussurienne de la langue que celui que rencontre la remarque [3]. On va voir que les deux problèmes en question — l'un touchant la théorie du signe et l'autre la théorie de la phrase — ne sont pas sans lien l'un avec l'autre et qu'il est, en outre, éclairant d'envisager leur lien dans la perspective de la question de l'apprentissage.

¹² Ce qui n'empêche pas que l'on retrouve dans le «point de vue négatif» le lien précédemment évoqué (cf. note 10) entre la mention de la question de l'apprentissage et l'argumentation du caractère social de la langue (spécialement dans la remarque [9], qui rejette la pertinence du fait «psychologique» individuel).

2. L'absence de l'apprentissage linguistique dans la théorie saussurienne: une interprétation

L'apprentissage linguistique, ainsi qu'on aura pu le constater, occupe, tant à travers les remarques de la catégorie du «point de vue positif» qu'à travers celles de la catégorie du «point de vue négatif», une place plus que réduite dans la théorie saussurienne de la langue. On peut toutefois considérer encore une troisième catégorie: celle de l'absence de la question de l'apprentissage dans les cours et les notes de Saussure. Matérialisation du projet d'exclusion formulé par les remarques de la catégorie «négative», cette absence pourra être tenue pour la catégorie majeure, celle qui demande à être interprétée. Pour cette interprétation, on se fondera sur les traces que laisse la question de l'apprentissage dans la théorie de la langue, c'est-à-dire sur les remarques qui s'y articulent selon un mode *actif*.¹³ On verra comment l'exclusion de cette question rencontre, de façon cruciale, deux autres exclusions de la linguistique saussurienne: l'exclusion du «monde» dans la théorie du signe — c'est-à-dire l'exclusion du problème de la référence — et l'exclusion du «logique» liée à la théorie de la phrase et de sa syntaxe.

2.1. Apprentissage et référence

C'est d'une articulation active à la théorie de la langue que témoigne, on l'a vu, la remarque [3], qui pose l'apprentissage linguistique comme apprentissage de la «coïncidence du même concept avec la même suite acoustique». Ce qui retiendra l'attention ici, c'est que cette remarque touche un point particulièrement délicat de la représentation saussurienne du signe linguistique: la conception *symétrique* des notions de *signifié* et de *signifiant*. Le contexte immédiat de la remarque [3], qui présente les deux faces du signe comme des délimitations dans deux «chaînes de paroles» courant parallèlement,¹⁴ illustre d'ailleurs cette conception symétrique, — la symétrie étant abordée ici sous l'angle de la parole et non sous l'angle de la langue comme dans la représentation rendue célèbre par le chapitre «Nature du signe linguistique» — et la remarque [3], tout comme cette image des «chaînes de parole» parallèles, vient renforcer l'idée du «découpage» opéré simultanément par la langue dans les «masses amorphes» du son et de la pensée.¹⁵ — Par voie de conséquence, cette remarque renforce un autre aspect de la théorie saussurienne, très problématique lui aussi: sa position sur la question de la détermination extra-linguistique du

¹³ Les remarques *passives* et notamment celles du «point de vue positif» ne sont pas pour autant sans intérêt: elles nous montrent comment Saussure marginalise l'apprentissage, et comment cette passivité et ce «point de vue positif» sont l'expression de ladite marginalisation. L'exception que constitue la remarque [3] est d'autant plus notable et il est notable, aussi, qu'elle provienne de la même leçon que le passage du cours de 1908-1909, où Saussure écarte, comme dans la remarque [10], la théorie de la phrase (cf. remarque [11]).

¹⁴ Cf. note 8.

signifié, c'est-à-dire sur la question de la référence.

On peut décrire le problème de la symétrie du signifié et du signifiant comme suit. Si, *en théorie*, les deux faces du signe sont représentées symétriquement comme le recto et le verso d'une feuille de papier et les matériaux informés du «son» et de la «pensée» sont, pareillement, figurés de façon symétrique,¹⁶ *dans les qualités concrètes* prêtées tant aux composants formels du signe qu'au matériau substantiel dans lequel chacun de ces composants opère sa délimitation, rien ne vient attester cette symétrie. D'un côté, en effet, il est question d'un «son pur», mesurable et quantifiable, — de même qu'il est question d'un signifiant, analysable lui aussi, selon son ordre, en éléments quantifiables.¹⁷ De l'autre côté, Saussure parle d'une «masse amorphe» de la «pensée» relevant de la «psychologie pure», masse amorphe à laquelle il n'attribue finalement pas d'autre propriété descriptive que la symétrie théorique de sa position face au son,¹⁸ — de même qu'il pose un signifié, qui, ne faisant pas l'objet d'une caractérisation élémentaire semblable à la caractérisation phonologique élémentaire du signifiant, ne se trouve, lui aussi, finalement spécifié que par la position qu'il occupe, définie, quasi métaphoriquement, dans sa propriété de symétrie par rapport au signifiant. Cette symétrie, pierre d'achoppement de la représentation de la langue comme système de valeurs, favorise la théorie d'un signifié¹⁹ indépendant de toute détermination du «monde» extra-linguistique — nous entendons ici par «monde» une instance indifférenciée englobant la «sphère psychologique» (non linguistique) et le domaine des «objets» —, c'est-à-dire *un signifié (un signe) sans*

¹⁵ Cette approche par la parole permet à Saussure d'aborder la question de la dimensionalité (cf. *infra*, note 22), articulant aussi celle-ci à ce qui est, semble-t-il, la seule esquisse d'une conception non-symétrique du signe dans sa réflexion: «mais heureusement (...) la sonorité acoustique se déroule dans une seule dimension. Par conséquent, je ne suis pas dans la situation d'une personne à qui on donnerait feuille de papier et ciseaux et qu'on inviterait à découper. C'est comme si on nous présentait un fil qu'il n'y a qu'à couper (*var*: on ne découpe pas, on coupe).» (1.236.1714.4,5 — troisième cours). Cet énoncé est confirmé par une remarque faite par Saussure en privé à Gautier, rapportée ainsi par ce dernier: «La langue est nécessairement comparable à une ligne dont les éléments sont coupés aux ciseaux, pan, pan, pan, et non pas découpés chacun avec une forme» (Entretien Gautier, cité dans R. Godel, *Les sources manuscrites...*, *op. cit.*, p. 30). — Voir à ce sujet la critique de P. Naert («Sur la nature phonologique de la quantité», *CFS* 3, 1943).

¹⁶ Cf. note 8.

¹⁷ L'analyse de la «substance sonore» étant le domaine d'une science que Saussure appelle, exceptionnellement, anticipant ici le sens moderne du mot, *phonologie* (ce que Bally et Sechehaye transcrivent par la *phonologie pure*) et celle du signifiant étant le domaine d'une science que Saussure appelle de même, mais cette fois de façon non exceptionnelle et argumentée, *phonologie*, au sens moderne de *phonétique* — Voir 1.254.1836.2-4.

¹⁸ Voir notamment 1.252.1821sq.

¹⁹ Au lieu de *signifié*, on pourrait tout aussi bien dire *sens* ou *signification*, entendant ces mots dans l'emploi largement équivalent qu'en fait Saussure dans ses cours et ses notes. (Cf. S. Bouquet, «La sémiologie linguistique de Saussure: une théorie paradoxale de la référence?», *Langages* [Paris: Larousse], 1992.)

référence. La thèse de l'indépendance de la langue, que soutient massivement Saussure,²⁰ fait montre, à ce propos, d'un défaut de structuralisme. En effet, concevant la langue comme un système sémiologique fermé, c'est-à-dire exclusivement déterminé par sa nature sociale, isolant le signifié, en tant que tel, de toute référence dans le monde physique ou dans le monde psychologique, la théorie saussurienne souffre de ne pas être fidèle à un principe minimal: si tant est que les mots y réfèrent, les objets et le «psychologique non-linguistique» ne peuvent pas, de ce simple fait, ne pas conditionner ces mots, autrement dit les objets et le «psychologique non-linguistique» ne peuvent pas ne pas entrer dans la détermination du «découpage» du signifié.²¹ L'existence de cette détermination extra-linguistique apparaît évidente dans le fait que les signes (les signifiés) d'une langue soient fondamentalement traduisibles dans les signes (les signifiés) d'une autre langue. L'isolement du signifié qu'opère la théorie saussurienne tient, selon nous, à la *dimensionnalité* de l'univers de représentation où elle se meut, c'est-à-dire, plus précisément, à ce qu'il lui manque une représentation *multidimensionnelle* qui lui permettrait d'intégrer dans le signifié *à la fois* le système de valeurs de la langue tel qu'elle le conçoit et la détermination du «monde».²² Cette multidimensionalité permettrait, en outre, de rendre compte, d'un signifié structuré selon un ordre *complexe* indissociable d'un signifiant structuré selon l'ordre *simple* d'une pure différence. En l'absence d'une telle représentation, pour développer sa conception de la langue-système, Saussure ne peut que fonder sa théorie du signe sur une représentation symétrique et, du coup, doit en exclure toute interaction avec le «monde».

Dès lors, il n'est pas étonnant que la symétrie du signe soit un point de rencontre *actif* de la question de l'apprentissage et de la théorie de la langue: si l'on admet qu'il manque à cette dernière d'avoir défini la dimension de l'articulation du signe au «monde», on doit nécessairement admettre que l'apprentissage linguistique, en ce que cette dimension y est concernée, n'est pas uniquement conditionné par le fait

²⁰ Les *Notes* et les cours révèlent toutefois à ce propos des hésitations, voire des contradictions. (J'en donne une analyse dans: «La sémiologie linguistique de Saussure...», *op. cit.*)

²¹ Si l'on objecte ici que le «monde» peut conditionner la *signification*, mais que, justement, le *signifié* est ce qui n'est pas conditionné par le monde, il est alors impossible de donner un quelconque contenu intuitif au mot *signifié* (celui que lui donne Saussure, par exemple dans son enseignement présenté au chapitre «Nature du signe linguistique»).

²² Une carence de cette multidimensionalité sous-tend notamment la triade «langue» / «substance psychologique» / «substance du monde», dont j'ai tenté d'analyser le statut ambigu dans la pensée de Saussure («La sémiologie linguistique de Saussure...», *op. cit.*). — J'ai proposé par ailleurs une représentation multidimensionnelle du signe linguistique, selon le modèle mathématique vectoriel, pour résoudre le problème particulier de dimensionnalité que pose la représentation de la langue par l'écriture, dans «L'écriture et la langue dans le *Cours de linguistique générale* de F. de Saussure» in: H.J. Niederehe and K. Kærner, ed., *History and Historiography of Linguistics* (Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, 1990).

social de la langue mais l'est aussi par un versant «cognitif non-sémiologique» et que l'étude de cet aspect-ci peut nous éclairer sur la structuration de cet aspect-là. Saussure qui, pour développer sa théorie sémiologique, veut ignorer les dimensions de l'extra-linguistique, doit, en ce que la question de l'apprentissage risque de l'y ramener, ignorer aussi cette dernière ou, lorsqu'il la rencontre, ne la présenter qu'en caution de sa représentation symétrique du signe, c'est-à-dire s'en servir pour renforcer l'argumentation de l'exclusion du «monde». Dès lors, il est naturel que cette articulation de l'apprentissage à la théorie du signe, lorsqu'elle a lieu, se produise dans une remarque de la catégorie du «point de vue positif»: le mécanisme de l'apprentissage est considéré à la fois comme pertinent pour la théorie linguistique — c'est la définition de ladite catégorie — et comme allant de soi — c'est une propriété de ladite catégorie —, ce qui a pour effet de conforter la théorie d'un signe sans référence plutôt que d'y soulever des questions indésirables.

2.2. Apprentissage, syntaxe, logique prédicative

Une seconde articulation *active* entre l'apprentissage et la théorie de la langue a lieu, ainsi qu'on l'a noté, dans les remarques «radicales» du «point de vue négatif». Simple expression de l'exclusion dans la remarque [8], c'est dans la remarque [10] — celle qui envisage «le fait éducatif que nous apprenons peut-être des phrases avant de savoir des mots» — que cette articulation offre un matériau théorique supplémentaire pour notre interprétation. L'évocation de l'apprentissage de la phrase renvoie ici à la question épineuse de la place de l'objet «phrase» dans la théorie saussurienne et, par là, au traitement que cette dernière réserve aux problèmes de la syntaxe et de la prédication.

A la remarque [10a] — extraite d'une note manuscrite datant probablement des années 1897-1900²³ — fait écho un passage du cours de 1908-1909 évoquant «un point de vue qui a été soutenu»²⁴ selon lequel

[11] (...) le mot est une abstraction. Il n'est qu'une fraction de la phrase. L'unité concrète, c'est la phrase.

Même si Saussure se contente, dans sa note manuscrite, de ne pas prendre parti quant à ce «point de vue» et, dans son cours, de le mettre en doute — «Cela conduit loin», dit-il —, sa théorie sémiologique s'oppose fondamentalement à une telle conception. Le signe saussurien, quand bien même celui-ci est-il «essayé» dans la parole, n'existe fondamentalement en tant que signe qu'au sein d'une langue conçue comme

²³ Pour la datation des notes manuscrites de Saussure, voir R. Engler, «European structuralism: Saussure», *Current trends in linguistics*, vol. 13/2, 1975.

²⁴ Il est notamment défendu en 1884 par Frege dans *Die Grundgesetze der Arithmetik*. On le retrouvera, en 1921, dans le *Tractatus logico-philosophicus* de Wittgenstein.

un «trésor» lexical: la phrase, appartenant au domaine individuel de la parole est exclue de celui, social, de la langue.²⁵ La suite immédiate de la remarque [10a] développe d'ailleurs cette exclusion:

[10b] (...) de même que le son d'un mot, qui est une chose entrée également dans notre for intérieur (par le discursif), devient une impression complètement indépendante du discursif, de même notre esprit dégage tout le temps du discursif ce qu'il faut pour ne laisser que le mot. La manière dont le mot s'est fixé est sans importance, une fois l'opération faite, pourvu qu'on constate que c'est bien cette unité qui règne.

Au fait que Saussure considère ainsi la phrase dans l'optique de ses unités lexicales se relie directement la position problématique qui est la sienne vis-à-vis de la syntaxe,²⁶ la place de cette dernière dans les cours de linguistique générale et dans les Notes étant, elle aussi, marquée du sceau de l'exclusion.²⁷ Cette exclusion de la syntaxe trouve son fondement dans la conception d'une «faculté de coordination des signes»²⁸ corollaire de, ou plutôt annexée à, la faculté de «donner des signes à des idées» — ladite faculté de coordination étant assimilée à celle de composer des signes complexes par juxtaposition de signes simples (comme dans le langage des drapeaux maritimes),²⁹ plutôt qu'à une faculté ressemblant à celle d'un «organe» générant une grammaire gouvernée par des règles.³⁰ En un mot, la question d'une

²⁵ Cette exclusion est très claire dans les sources manuscrites du passage «apocryphe» de Bally et Sechehaye sur l'apprentissage, que nous avons cité et exclu de notre corpus (cf. note 9): «Il faut la parole de milliers d'individus pour que s'établisse l'accord d'où la langue sortira. La langue n'est sans doute pas le phénomène initial — mais peu importe le phénomène initial. Est-ce qu'on a commencé à proférer des sons ou associer des sons à des idées? La question n'a pas d'intérêt. C'est l'œuvre de l'intelligence collective d'élaborer et de fixer ce produit — la langue. Tout ce qui est langue est implicitement collectif.» (1.57.345-350.AM2,3,5).

²⁶ Voir aussi 1.240.1740 et 1.283.2010.

²⁷ La quasi-absence de la syntaxe dans la théorie saussurienne a été attribuée, certainement à juste titre, au fait que les comparatistes n'étaient guère syntacticiens et que Saussure demeure comparatiste dans son renouvellement même du paradigme comparatiste — il n'est que de constater comment sa notion de synchronie se construit à partir de sa compétence en linguistique diachronique —, mais cette absence a une origine plus radicale, probablement, dans la théorie qu'il développe: c'est cette exclusion qui lui permet, tout comme celle des «objets» et du «psychologique», de concevoir la langue comme un système de signes.

²⁸ 1.39.214.

²⁹ Cf. 1.39.3318.1-8.

³⁰ L'utilisation restrictive que fait Saussure du mot *grammaire*, dans le sens de «représentation du système synchronique des signes de la langue», renforce d'ailleurs subrepticement l'exclusion de la dimension syntaxique de la langue au profit de sa dimension lexicale — Sur ce point, voir S. Bouquet: «De Saussure à Chomsky, ou quand la syntaxe laisse à désirer» (*publication prévue dans les Actes du colloque «Saussure aujourd'hui», août 1992, Cerisy-la-Salle.*)

spécificité linguistique du «savoir-faire» syntaxique n'est pas abordée.³¹ Le linguiste genevois semble par ailleurs parfaitement conscient du caractère problématique que revêt la syntaxe dans sa théorie, puisqu'il livre, au beau milieu de son troisième cours, cet aveu — dont Bally et Sechehaye n'ont pas rendu compte dans leur édition:

[12] Ce n'est que dans la syntaxe que se présentera un certain flottement entre ce qui est donné dans la langue et ce qui est laissé à l'initiative individuelle. (...) *Nous avouons que c'est sur cette frontière seulement qu'on pourra trouver à redire à une séparation entre langue et parole.* (souligné par nous)

Sans entrer ici dans le détail du problème syntaxique,³² notons qu'il y va bien d'une faculté de syntaxe *spécifiquement linguistique* — comme celle que Chomsky s'est attaché à représenter — d'être exclue de la conception saussurienne de la langue et, cette faculté résistant à se laisser reléguer dans la parole, de ne remettre en question rien moins que les catégories de langue et de parole. Cet enjeu de l'exclusion de la syntaxe est d'autant plus crucial que s'y articule une autre exclusion de la théorie saussurienne de la langue, celle de sa dimension *logique*. En effet, si Saussure esquisse un lien entre le fait logique et le fait linguistique — ceci dans des notes manuscrites où il affirme que «dans la proposition tout se réduit au sujet et au prédicat» et où il pose l'ellipse comme «signe zéro» d'une structure à la fois linguistique et logique —,³³ force est de reconnaître que sa théorie de la langue ne prend rien en considération du fait logique. L'absence de la logique — minimalement de la logique prédicative — se laisse à son tour relier à l'absence de la référence pour cette raison que la logique prédicative se noue à la référence: de même que le signe linguistique, *en usage*, n'existe pas sans référer au «monde», de même, il n'existe pas sans y référer dans la situation logique, minimalement prédicative, d'une phrase, autrement dit, dans une situation où la phrase peut être considérée, pour la référence, comme une «unité concrète». Dans la perspective du signe linguistique, la théorie de la phrase à laquelle le cours de 1908-1909 fait allusion — ce «point de vue qui a été soutenu» — imposerait de considérer que la situation logique, minimalement prédicative, dans laquelle entre nécessairement tout signe *en usage*, impartit une détermination au «découpage» du signifié, au même titre que le «monde» auquel

³¹ On touche là une question plus générale: la spécificité de la notion de *sémiologie* vis-à-vis de la langue.

³² On pourra notamment consulter à ce sujet: Peter Wunderli, «Zur Stellung der Syntax bei Saussure», *ZRPh*, 88, 1972, p. 483-506; Françoise Gadet, *Saussure, une science de la langue* (Paris: Presses Universitaires de France, 1987), ch. 5 et 6; ainsi que S. Bouquet: «De Saussure à Chomsky...», *op. cit.*

³³ 2.35.3306, 2.35.3307 et 2.35.3308.

réfère ledit signe.³⁴

Là encore, on ne s'étonnera pas que la question de l'apprentissage vienne croiser ces problèmes de syntaxe et de logique. Pour ce qui est de la syntaxe, on a vu que sa spécificité n'est pas abordée. Du coup, la « faculté de coordination » (*sémiologique*) qui la supporte est considérée comme innée — « tenant à l'organisation du cerveau » — et tout ce qui n'est pas cette « faculté » — c'est-à-dire, de façon indistinguée, aussi bien ce qui varie selon les langues que les schémas généraux d'actualisation, spécifiquement linguistiques, qui, dans une hypothèse contemporaine, sous-tendent cette variété — est renvoyé à la parole et se voit prêter une origine conventionnelle.³⁵ Face à l'apprentissage de la syntaxe qui ne présente, dans la théorie saussurienne, aucun caractère spécifique par rapport à l'apprentissage des signes, la complexité du fait syntaxique, qui se laisse représenter dans un système de règles, est là pour exiger une prise en considération spécifique. Il est donc nécessaire à une théorie qui exclut la syntaxe d'exclure en même temps la question de son apprentissage — c'est-à-dire, maximale, la question de l'apprentissage linguistique — dans la mesure où, là encore, cette question ne peut que soulever des problèmes que cette théorie refuse de considérer. — A notre sens, c'est un dilemme sous-tendu par cette exclusion, se fondant sur le fait que la faculté spécifiquement linguistique de syntaxe est absente de la réflexion saussurienne, qu'exprime la remarque [12]. — Quant à la dimension logique, minimalement prédicative, du langage, celle-ci doit, de même, être exclue conjointement à l'apprentissage qu'elle suppose. En effet, si l'on accepte que les signes sont déterminés par le « monde », on ne peut plus dire du « fait éducatif que nous apprenons peut-être des phrases avant de savoir des mots » qu'il « n'a pas de portée réelle ». Au contraire, on doit reconnaître que ce fait reflète précisément une situation qui entre dans la détermination du signifié. Et la valeur déterminante de cette situation — la situation logique, minimalement prédicative, dans laquelle les signes se présentent — conditionne l'apprentissage comme elle conditionne la nature même des signes: leur destination étant de ne fonctionner que dans (et de n'exister

³⁴ La situation prédicative a d'ailleurs un effet linguistiquement repérable sur le processus de référence: il a été étudié, dans une optique strictement linguistique, comment la référence d'un signe varie selon qu'il se trouve en position thématique ou en position prédicative (S. de Vogüé, « Référence et prédication » in: Milner, J.-C. éd., *Recherches nouvelles sur le langage* (Paris: Université de Paris 7, 1988 [Collection ERA 642]). Voir aussi les notions de *référence actuelle* et *référence virtuelle* dans J.-C. Milner, *Ordres et raisons de langue* (Paris: Editions du Seuil, 1982), p. 9-30. — Cette détermination du logique dans la référence ne se limite pas aux positions de sujet et de prédicat: elle peut aussi, en complexifiant le raisonnement, intégrer des structures comme celles dont Chomsky rend compte par sa notion de *forme logique*.

³⁵ La notion de *faculté sémiologique*, telle qu'elle est construite par Saussure, exclut ainsi la possibilité d'un débat sur l'inné et l'acquis dans la faculté de syntaxe linguistique, comme elle exclut toute question qui risquerait de faire dépendre la langue d'un paramètre extérieur au fait social.

que pour) un contexte syntactico-prédicatif, on n'apprend ceux-ci que dans un tel contexte. Si, lorsque l'apprentissage est pris en considération dans la perspective de la phrase — dans la remarque [10] —, c'est précisément à l'occasion de l'affirmation de la nullité de toute théorie de la phrase dans l'optique de la théorie de la langue, il est permis de voir là la trace d'une des raisons fondatrices de l'absence de l'apprentissage dans la pensée saussurienne: cette absence fait écho à l'exclusion de la dimension logique de la langue.³⁶

3. D'une théorie de l'apprentissage linguistique à une philosophie du langage

Ainsi envisagée, l'absence de l'apprentissage dans les cours et les notes personnelles de Saussure n'apparaît pas comme provenant seulement de causes conjoncturelles, mais bien comme fondée sur une nécessité interne. La question de l'apprentissage se relie, dans la théorie de la langue, à un «paradigme de conflits» — constitué de positions antinomiques sur des objets exclus —: un paradigme où l'on retrouve, notamment, les questions de la référence, de la syntaxe et de la logique, de la multidimensionalité, mais aussi celles de l'écriture, de la parole ... et de la philosophie.³⁷ En ce qui concerne cette dernière, on sait que Saussure, tout en rejetant les conceptions «philosophiques» sur le langage, n'était pas sans voir dans son enseignement de linguistique générale la perspective d'un «cours philosophique de linguistique» et ne se refusait pas à considérer sa pensée comme un «système de philosophie du langage» — qu'il présentait comme «insuffisamment élaborée».³⁸

La théorie de Saussure est bien philosophique en ce que concevoir la langue comme un objet distinguable — distinguable parce que, en droit, mathématisable³⁹ —, si cela s'entend clairement comme le réquisit d'un renouvellement scientifique de la linguistique, cela a aussi pour effet de redistribuer aussi les cartes des sciences humaines — notamment de la psychologie⁴⁰ — et, conséquemment, celles de ce que la philosophie appelle classiquement théorie de la connaissance. A cette aune aussi, il y a chez le linguiste genevois une authentique pensée de fondement, — bien plus explicitement philosophique qu'elle n'apparaît à la lecture du *Cours* de 1916 —: *il faut avant toute chose, affirme Saussure, concevoir clairement l'objet langue, dont «aucun psychologue moderne ou ancien (...) n'a eu un seul instant une idée quel-*

³⁶ Il est intéressant de rapprocher de l'absence de la question de l'apprentissage dans la théorie saussurienne de la langue l'utilisation cruciale de l'apprentissage dans l'argumentation de la théorie de la signification chez Wittgenstein (cf. notamment *Investigations philosophiques* in: *Tractatus logico-philosophicus* suivi de *Investigations philosophiques* (Paris: Gallimard, 1961), p.177sq.).

³⁷ J'envisage des aspects de ce «paradigme de conflits» dans mes articles cités aux notes 20, 22 et 30, ainsi que dans: «Le *Cours de linguistique générale* et la philosophie», *Extension et limites des théories du langage (1880-1980)*, *Histoire Epistémologie Langage* 11/II, 1989.

³⁸ Entretien Gautier du 6 mai 1911, cité par R. Godel, *op. cit.*, p. 30.

conque (des) lois». ⁴¹ Et il ajoute l'aucun philosophe, aucun linguiste non plus d'ailleurs — pas même Whitney, admiré plus qu'aucun autre — n'a produit sur la langue et le langage «un essai systématique quelconque», «une réelle pensée (munie d') *un réel pouvoir philosophique*». ⁴² Cette conception claire et systématique de la langue que réclame et qu'élabore Saussure, pour autant qu'elle concerne l'apprentissage du «fait social», ⁴³ pose la question de la base innée sur laquelle cet apprentissage s'effectue. En cela que la faculté du langage est aussi *faculté de référer* et *faculté de logique prédicative* — en cela que sa base innée est *organisation prête à référer et à prédiquer* —, une claire notion de la langue est nécessaire pour concevoir ces facultés-là, et c'est là que la problématique scientifique du *Cours* se noue à une problématique philosophique: dans cette optique, il est nécessaire de considérer *en tant que tels* le processus de référence, la syntaxe et la prédication — *à la fois* dans leur spécificité linguistique *et* en dehors d'une langue particulière (c'est bien là ce que permet la notion saussurienne de *la langue* comme généralisation) —, et en deçà de cette généralisation du «fait social» des langues particulières, au niveau du *langage*. Ici, où se creuse une pensée philosophique inachevée, c'est bien d'une théorie de la connaissance qu'il y va: du lien entre ce que Saussure appelle la *forme* de la langue et ce qu'il évoque, à plusieurs reprises, comme étant sa *substance*. ⁴⁴ Mais ce

³⁹ Si la linguistique générale apparaît à Saussure «comme un système de géométrie» (Entretien Gautier du 6 mai 1911 cité n. 38) où «les quantités du langage et leurs rapports seront régulièrement exprimables par des formules mathématiques» (2.22.3297[642]), la mathématisation de la dimension syntactico-logique du langage est effectivement peu élaborée — mais Saussure en a ouvert la voie en avouant que la question de la syntaxe remet en question les catégories de langue et de parole: cette remise en question sera précisément celle du couple conceptuel chomskien *compétence/performance* —; la mathématisation de sa dimension référentielle, ou *sémantique*, reste, elle aussi, non élaborée — et il aura fallu, paradoxalement, cet inachèvement où s'opère la mise à l'écart de la «substance psychologique» et de la «substance du monde» pour que se conçoive ce qui, en théorie, fonde la possibilité de sa mathématisation: la notion de *système de valeurs* (voir S. Bouquet, «La sémiologie linguistique de Saussure...», *op. cit.*).

⁴⁰ Sur ce point, cf. S. Bouquet, «Le *Cours de linguistique générale* et la philosophie», *op. cit.*

⁴¹ 2.47.3342.1.

⁴² 2.24.3297, 2.43.3330.

⁴³ Ce qui est mathématisable pour Saussure (la langue) c'est le social. Ce qui est le support de cette mathématisation est une faculté individuelle innée: «Dans l'individu on n'a que l'organisation prête à parler» (1.31.155.AM2,3).

⁴⁴ Une langue est mathématisable parce que *la langue* est une généralisation. Ce qui est généralisation dans *la langue*, c'est la *fonction*, la fonction de toute langue. Cette fonction, c'est, pour une part, de s'articuler au «monde», dans la référence, et au logique, dans la prédication. La langue est forme *parce qu'elle s'articule à*, parce qu'elle se fonde sur, de tels universaux de substance. — Dans la linguistique de Chomsky, par exemple, l'universel de substance fondateur de la généralisation (l'organe mental syntaxique) est philosophiquement plus modeste, et (partant?) empiriquement plus productif. — Sur la question de la substance chez Saussure, voir S. Bouquet, «La sémiologie linguistique de Saussure...», *op. cit.*

lien, dans ses leçons et dans ses notes, Saussure ne l'élabore qu'en pointillé, à travers des hésitations, des doutes, voire des contradictions, dont Bally et Sechehaye ne rendront, en règle générale, pas compte. Quelles que soient les fluctuations et l'inachèvement des positions sur ces sujets, ces fluctuations et cet inachèvement font partie intégrante du processus d'édification de la pensée saussurienne: ils forment le contexte conceptuel dans lequel s'élabore sa théorie de la langue. L'importance de cette théorie pour la linguistique est un fait reconnu. Qu'il y ait là, aussi, une pensée philosophique capitale, cela apparaît peut-être avec moins d'évidence, notamment à la lecture du texte de 1916, mais c'est probablement dans ce domaine — pour terminer sur un pari — que son influence potentielle demeure la plus riche et la plus radicale.

Adresse de l'auteur:

Simon Bouquet

54, rue du Faubourg-Saint-Honoré

F 75008 Paris

Piet Desmet – Pierre Swiggers

AUGUSTE BRACHET

ET LA GRAMMAIRE (HISTORIQUE) DU FRANÇAIS :

de la vulgarisation scientifique à l'innovation pédagogique

On sait que les rapports entre *philologie* et *linguistique* sont très ambigus au 19^e siècle:¹ d'une part, les philologues se méfient des «linguistes» (comparatistes), qui ne pratiquent pas de façon assidue la lecture des textes, et d'autre part, les linguistes jugent avec un certain mépris les efforts des philologues, trop attachés aux textes et incapables de systématisation au niveau de la langue. La tension entre les deux approches — qui sera portée à son comble chez Schleicher² — était d'autant plus forte que les deux visées se disputaient la place centrale dans l'enseignement. Il s'agissait

¹ Cf. L. Rocher, «Les philologues classiques et les débuts de la grammaire comparée», *Revue de l'Université de Bruxelles* 10, 1958, p. 251-286; G. Jucquois, «Langues classiques et grammaire comparée», *Les Etudes classiques* 59, 1991, p. 205-229.

² Dans le paragraphe «Linguistik und Philologie» de l'introduction à *Die Sprachen Europas in systematischer Übersicht* (Bonn, 1850, p. 1-5), Schleicher oppose clairement la linguistique en tant que science naturelle à la philologie en tant que science historique. Dans le premier chapitre de son ouvrage *La linguistique* (Paris, 1876), Hovelacque reprend cette distinction entre la linguistique comparative et évolutive (relevant des sciences naturelles) et la philologie littéraire (relevant des sciences historiques).

là d'un secteur social en voie de structuration, dans lequel l'éducation linguistique devait occuper un rôle important. Les premières discussions sur le rapport entre philologie et linguistique ont eu lieu en Allemagne et elles concernaient d'abord l'enseignement des langues classiques. L'émergence, à partir des années 1840, d'une philologie moderne,³ et la pression exercée par les gymnases élargissent le débat vers une réflexion sur les rapports entre philologie, comme étude des textes, et linguistique, comme étude des langues. Bientôt l'opposition entre philologues et linguistes s'estompe, les deux parties se rendant compte du fait qu'il s'agit de collaborer (en partie afin d'éviter le retour de la grammaire scolaire).

Il est significatif que les perspectives de collaboration et la conscience d'une complémentarité entre philologie et linguistique sont pour la première fois nettement énoncées par un jeune romaniste. En 1844, lors de la réunion de linguistes et d'enseignants allemands à Dresde, August Fuchs réclame l'inclusion interactionnelle de la philologie dans la linguistique :

«Das Vorurtheil, dass die Sprachforscher in *Philologen*, d.i. Forscher in griechischer und lateinischer Sprache, und *Linguisten*, d.i. Forscher in andern Sprachen zerfallen, muss niedergerissen werden, denn es erinnert zu sehr an die alte Einseitigkeit und Herrschsucht der Erstern, da sie noch meinten, dass es ausser Griechisch und Lateinisch keine gebildete Sprache gäbe, und da sie auf die Beschäftigung mit andern Sprachen wie auf eine Verirrung mitleidig oder verächtlich herabschauten. Die sich bevorrechtet dünkenden Sprachforscher sind für ihre Anmassung gestraft worden, denn sie haben anerkennen müssen, dass gerade durch die geringgeschässten «Linguisten» eine heilsame Umwälzung in der «Philologie» hervorgerufen worden ist; die «Linguisten» haben in wenigen Jahren mehr für die allgemeine Sprachkunde, für das Sanskrit, für die germanischen und romanischen Sprachen u.s.w. gewonnen, als die «Philologen» in einigen Jahrhunderten für die gründliche Erforschung der griechischen und lateinischen Sprache, die erst durch die neuere Sprachwissenschaft mittelbar und unmittelbar bedeutend weiter gefördert worden ist. Also weg mit dieser gehässigen und unwahren Scheidung zwischen Philologie und Linguistik, zwischen Philologen und Linguisten! Diese können jener, jene aber auch dieser nicht entbehren, um so weniger, seitdem sie gesehen haben, dass diese ihnen an echter Wissenschaftlichkeit nichts nachgeben, an Vielseitigkeit aber sie übertreffen. Von den Handwerkern, deren es freilich auf beiden Gebieten genug gibt, kann hier natürlich keine Rede sein. Ist nicht für die Einen wie für die Andern der Name *Sprachforscher*, durch den jene Spaltung aufgehoben und zu-

³ C'est en 1840 que Carl Mager («Die moderne Philologie und die deutschen Schulen», *Pädagogische Revue* 1, 1840, p. 1-80) introduit le terme *moderne Philologie* (en opposition avec la *classische Philologie*).

gleich angedeutet wird, dass keine Sprache von wissenschaftlicher Betrachtung ausgeschlossen werden, dass vielmehr die Sprache in allen ihren verschiedenen Äusserungen untersucht werden soll, der passendste? Wenn man einwendet, der Name *Philologie* schliesse zugleich die Beschäftigung mit der Alterthumskunde in sich, so ist dies erstens nur eine in das Wort hineingetragene Bedeutung, zweitens sind es wiederum nur die griechischen und römischen Alterthümer, also nur ein kleiner Theil der ganzen Alterthumskunde, die den Philologen beschäftigen, und drittens kann der indische, der semitische u.s.w. Sprachforscher ebenso wenig der Kunde von den Alterthümern, d.h. vom häuslichen, öffentlichen, künstlerischen und sittlichen Leben der betreffenden Völker entbehren; die Philologen haben also hierin gar nichts vor den Linguisten voraus, die überhaupt ein eben so weites, ja ein weiteres Feld zu bebauen haben als jene, denn der wahre Linguist muss erst Philologe sein, ehe er Linguist werden kann.»⁴

En 1862, Georg Curtius plaidera dans les mêmes termes pour un rapprochement de la «Philologie» et de la «Sprachwissenschaft».⁵

En France, le débat se déroule d'une autre façon, parce que l'installation de la grammaire comparée est beaucoup plus tardive. Cela a entraîné comme conséquence que l'opposition qui s'y fait jour est celle entre comparatistes (ou diachroniciens-comparatistes), regroupant à la fois des savants à orientation plutôt linguistique et d'autres à orientation plutôt philologique, et non-comparatistes. Le groupe des comparatistes est dirigé par Michel Bréal, pour le domaine indo-européen, et par Gaston Paris, dans le domaine des études romanes. Leur attachement à l'école allemande est suffisamment connu: les deux avaient étudié en Allemagne, et ils ont pris l'initiative de traduire les deux grandes synthèses de grammaire comparée dans leur domaine respectif, Bréal celle de Bopp et Paris celle de Diez.⁶ C'est surtout Gaston Paris⁷ qui s'efforce d'implanter la science allemande en France, et de dénoncer la situation

⁴ Cf. A. Fuchs, «Die Versammlung deutscher Sprachforscher und Schulmänner in Dresden am 1.-4. Oct. 1844», *Blätter für literarische Unterhaltung* 312, p. 1245-1247 et 313, p. 1249-1251 (ici p. 1247). Voir à ce propos P. Swiggers, «Philologie (romane) et linguistique», *Actes du XVIII^e Congrès international de Linguistique et de Philologie romanes (Trier 1986)*, éd. par D. Kremer, vol. VII, 1989, Tübingen, p. 231-242. Sur August Fuchs, voir J. Storost, «August Fuchs, Philolog», *Beiträge zur romanischen Philologie* 23, 1984, p. 95-108.

⁵ Cf. G. Curtius, «Philologie und Sprachwissenschaft», dans G.C., *Kleine Schriften* hrsg. von E. Windisch, vol. I, p. 132-150, Leipzig: Hirzel.

⁶ En 1863, Gaston Paris a publié la traduction de l'introduction à la *Grammatik der romanischen Sprachen* de F. Diez. Il a ensuite sollicité la collaboration d'Auguste Brachet (tome I, 1872) et d'Alfred Morel-Fatio (t. II et III, 1874) pour traduire la troisième édition (1870-1872) de cette grammaire.

⁷ Sur l'œuvre et la carrière de G. Paris, voir P. Desmet – P. Swiggers, «Gaston Paris: Aspects linguistiques d'une œuvre philologique» (à paraître).

déplorable de l'enseignement en France. C'est par trois voies que le fils de Paulin Paris s'y prend :

(1) La première est celle des écrits pamphlétaires ou propagandistes, s'étalant entre 1864 et 1894. En 1864, Gaston Paris publie dans le recueil de la Bibliothèque de l'Ecole des Chartes un article d'aperçu sur «la philologie romane en Allemagne». Il y retrace l'émergence de la philologie romane, se dégagant de l'ensemble de la philologie moderne et commente le texte de Mahn, *Über die Entstehung, Bedeutung, Zwecke und Ziele der romanischen Philologie* (1863). Ce commentaire lui sert de prétexte à critiquer le retard scientifique et institutionnel de la France, et Paris joue habilement sur le sentiment national et anti-allemand des Français quand il écrit :

«Ici encore, il est difficile de ne pas trouver assez étrange qu'une société berlinoise fasse pour nos troubadours ce que ne font ni notre gouvernement ni nos Académies. Quant à des sociétés philologiques, nous n'en avons pas beaucoup rencontré en France; l'histoire, l'ethnologie, la géographie, les sciences y ont toujours eu plus de faveur que la linguistique. Mais enfin nous éprouvons quelque peine à voir M. Grützmacher attacher son nom et la *Gesellschaft für das Studium der neueren Sprachen* consacrer ses économies à la publication des œuvres de nos aïeux; on n'aime pas à voir des étrangers s'occuper des cendres de vos pères et leur procurer des monuments dignes d'elles; seulement il arrive quelquefois qu'on s'avise trop tard de leur disputer cet honneur. Dieu sait pourtant que M. Grützmacher ne ruine pas ses Mécènes, et que 1,800 francs sont une exigence modeste. L'expédition scientifique qui s'organise pour le Mexique est assurément une grande idée et une belle œuvre; nous y applaudissons franchement; mais n'est-il pas bizarre de nous voir si avides de mettre au jour les antiquités des Aztèques, et si insoucians de déterrer les nôtres? Nous sommes un peu comme Her[r] Trippa, qui était si curieux de savoir comment tournaient les mariages des autres, et qui ne se doutait pas que dans sa maison on faisait la cour à sa femme.»⁸

La réforme du système d'enseignement français continuera à préoccuper Gaston Paris; en 1894, il publie une brochure intitulée *Le haut enseignement historique et philologique en France*,⁹ où il formule quelques propositions de réforme: réduction du nombre d'heures de philosophie, modification du système des examens, création

⁸ «La philologie romane en Allemagne», *Bibliothèque de l'Ecole des Chartes* 25^e année, t. 5, série 5, p. 435-445 (ici p. 441-442).

⁹ Cette brochure reprend le texte de trois articles (inspirés par la parution de F. Lot, *L'enseignement supérieur en France*, 1892) publiés dans le *Journal des Débats* (en septembre et octobre 1893). L'édition de 1894 contient la réponse de Paris à la réplique et l'accusation de «germanophilie» par Lavisso (*Journal des Débats*, le 26 octobre 1893).

de nouvelles chaires, fondation de bourses, épreuve spéciale pour l'agrégation. On y voit bien que Gaston Paris réclame un enseignement de haut niveau scientifique — idéal incarné par l'Ecole Pratique et par le Collège de France — et qu'il situe la «vraie racine du mal» dans l'état déplorable de l'enseignement secondaire.¹⁰

(2) La seconde voie est celle de la création d'un organe de critique, où les publications récentes — en philologie, en histoire, en linguistique et en littérature — sont jugées à l'aune des acquis de la «science allemande». En 1866, Gaston Paris lance, avec Paul Meyer, Charles Morel et Hermann Zotenberg, la *Revue critique d'histoire et de littérature*, dont il assure la direction jusqu'en 1877. En 1872, l'année où Gaston Paris succède à son père au Collège de France, comme titulaire de la chaire de langue et littérature françaises du moyen âge et où il devient professeur à la IV^e section de l'Ecole Pratique des Hautes Etudes, il fonde avec Paul Meyer la *Romania*, revue qui a pour but d'informer le public sur les nouvelles publications et de contribuer au progrès de la discipline, par la publication d'études et d'éditions de textes.

(3) La troisième voie est celle, plus directe, de l'expression de jugements de valeur sur les publications de l'époque. Pour Gaston Paris, l'idéal de scientificité en linguistique (ou en philologie à orientation linguistique) est représenté par la grammaire historique. En 1878, il affirme dans son compte rendu de l'ouvrage de G. Lücking, *Die ältesten französischen Mundarten* (Berlin, 1877):

«Il [= G. Lücking] marque dans ces études, par la rigueur de la méthode et la délicatesse des observations, un progrès notable sur tout ce qui l'a précédé. J'en recommande la lecture aux jeunes gens qui veulent se consacrer à la philologie française; ils verront là comment il faut s'y prendre pour dépouiller fructueusement un texte au point de vue linguistique, et quelle circonspection dans le raisonnement il faut joindre à la faculté de combinaison qui suggère les idées neuves et fécondes» (*Romania* 7, 1878, p. 111).

¹⁰ «Le Collège de France et l'Ecole des Hautes Etudes ne sont pas des écoles spéciales, puisqu'ils n'ont ni spécialité ni but pratique. Ils présentent l'un et l'autre cet immense avantage qu'ils recrutent avec une liberté à peu près complète, et qu'ils n'exigent des maîtres qu'ils appellent à eux aucune condition de grade ou de diplôme, formant ainsi un heureux contre-poids à la tyrannie des examens et des concours universitaires. Ils sont seuls à représenter, dans l'ordre des études historiques et philologiques, la science pure (...). Séparés de tout lien avec la préparation aux carrières libérales, construits pour ainsi dire en l'air sans fondements sur le sol, ces deux établissements souffrent de leur isolement et de leur supériorité même. Ils offrent des cours excellents, dont quelques-uns peuvent soutenir la comparaison avec les meilleurs qui se fassent en Europe; mais ils ont peu d'élèves, et ces élèves sont, au moins à certains cours, des étrangers plus souvent que des Français» (Paris, *Le haut enseignement historique et philologique en France*, Paris, 1894, p. 34-35).

Quatre ans auparavant, Gaston Paris avait été moins élogieux à l'égard de l'ouvrage d'Henri Bordier,¹¹ paléographe de l'École des Chartes, sur *Philippe de Remi, sire de Beaumanoir, jurisconsulte et poète national du Beauvaisis*:

«L'Appendice proprement dit est précédé de dix-huit pages d'*Additions, Corrections et Observations philologiques*: nous ne pouvons que regretter que l'auteur les ait écrites. Il avait eu déjà vingt ans auparavant l'imprudence de s'attaquer à Diez qui l'avait sévèrement redressé; au lieu de se tenir pour averti, il entreprend maintenant une croisade contre ce qu'il appelle «l'école philologique allemande». Il est fâcheux de devoir dire à un savant d'ailleurs aussi estimable et aussi judicieux qu'il est impossible de le prendre au sérieux dans cette incursion sur un domaine qui lui est complètement étranger.»

Bordier eut la maladresse d'envoyer à Gaston Paris une lettre, datée du 6 novembre 1874, dans laquelle il s'excusait des «fautes de lecture» dans le texte édité. Le lendemain Gaston Paris lui envoya une longue lettre dans laquelle il énumérait les fautes de lecture et d'édition; il y ajoutait sèchement:¹²

«Quant aux étymologies de ce glossaire, outre qu'elles reposent le plus souvent sur une traduction erronée, elles dépassent en fantaisies déréglées tout ce qu'on avait jamais lu. Je regarde le point de vue où vous êtes comme aujourd'hui tout à fait dépassé (pardon du pédantisme que je suis obligé d'étaler, mais je ne sais pas parler autrement que sérieusement et sincèrement), et il me paraît inutile de le combattre. Nous formons des élèves qui sauront la phonétique, et, pour ceux-là, les étymologies hasardées seront condamnées d'avance. Voilà pourquoi, tout en me croyant obligé de signaler les erreurs philologiques d'un historien éminent, je ne crois pas utile de les réfuter publiquement.»

Pour Gaston Paris, et pour ceux qui le suivaient dans l'adoption des principes de la grammaire historico-comparative, telle qu'elle avait été développée en Allemagne, se posait donc un problème d'ordre pratique: celui de jeter un pont entre la science mise en œuvre par les quelques comparatistes français, enseignant le plus souvent au Collège de France, à l'École Pratique des Hautes Etudes et à l'École des Chartes, et l'enseignement secondaire et universitaire. Le problème exigeait non seulement une transformation de certaines structures de l'enseignement — celle-ci nécessitant un changement de mentalité dans les milieux politiques —, mais aussi un effort de la part des comparatistes afin de mettre leur science au profit d'un public

¹¹ Cf. E. Champion, «A propos de Philippe de Beaumanoir», *Mélanges de philologie et d'histoire offerts à M. Antoine Thomas par ses élèves et ses amis*, Paris, 1927, p. 507-519.

¹² Cf. P. Swiggers, «Le travail étymologique: typologie historique et analytique, perspectives, effets», in: *Discours étymologiques. Actes du Colloque international organisé à l'occasion du centenaire de la naissance de Walther von Wartburg (Bâle, Freiburg i. Br., Mulhouse, 16-18 mai 1988)*, éd. par J.-P. Chambon et G. Lüdi, Tübingen, 1991, p. 29-45 (ici p. 35-36).

assez large. Cette tâche de vulgarisation scientifique, Gaston Paris l'a assumée en partie pour ce qui concerne l'histoire de la littérature médiévale; pour l'aspect *grammaire du français*, fondée sur les principes de la grammaire historique, il trouva de bonne heure un associé zélé, formé à Paris et ayant le sens de la vulgarisation scientifique.

Ce partenaire fut Auguste Brachet, que Gaston Paris prit soin d'introduire au grand public dans un compte rendu publié en 1868 dans la *Revue critique*. Dans sa recension de la *Grammaire historique*¹³ de Brachet (1867), Gaston Paris salue l'ouvrage comme marquant le début d'une *ère nouvelle*:

«L'apparition de ce petit livre est, dans le domaine grammatical, un excellent SIGNE DU TEMPS; nous nous plaisons à y voir le début d'une ère nouvelle pour l'étude scientifique de notre langue, presque abandonnée jusqu'ici aux Allemands.»¹⁴

Dans sa seconde édition, l'ouvrage — que Brachet avait dédié à «Monsieur Frédéric Diez» — est muni d'une préface par Emile Littré, qui insiste sur le rôle indispensable de la grammaire historique pour la connaissance de la grammaire moderne¹⁵ et qui n'épargne pas ses éloges pour la partie phonétique (ou phonologique) de l'ouvrage:

«La phonologie ou phonétique, nouveau mot pour un nouveau point de vue dans l'étude des langues, examine les sons, leurs modifications et leurs transformations. La phonologie française est l'objet du premier livre de la *Grammaire* de M. Brachet. Il y a été très-minutieux, et, en disant cela, je fais le véritable éloge de son travail. La phonologie est essentiellement minutieuse; mais, poussée à son terme, elle récompense le labeur, donnant les règles sûres pour la formation des mots. J'ai lu avec beaucoup de soin ces pages pleines de tant de détails; j'y ai toujours trouvé ce que j'y cherchais, et souvent plus que je n'y cherchais, je veux dire des ensembles qui, résultant du groupement, font voir beaucoup en un coup d'œil» (Littré, «Préface» dans Brachet, *Grammaire historique*, 1868², 11^e tirage, p. IX).

¹³ A. Brachet, *Grammaire historique de la langue française*, 1867, Paris: Hetzel. Une deuxième édition a paru en 1868, avec une préface par Emile Littré. Nous citons le texte d'après le onzième tirage de la deuxième édition.

¹⁴ G. Paris, c.r. de Brachet, *Grammaire historique de la langue française*, *Revue critique* 3, 1868, p. 28-31.

¹⁵ Cf. «Ayant vu par l'exemple des langues romanes ce qu'est un système de langues, rentrons dans notre idiome, et disons, avec M. Brachet, que rien n'est explicable dans notre grammaire moderne si nous ne connaissons notre grammaire ancienne. Les flexions, c'est-à-dire les modifications qu'éprouvent un mot qui se décline et un verbe qui se conjugue; les flexions, dis-je, qui occupent le second livre de la *Grammaire historique*, en fournissent des exemples perpétuels» (Littré, «Préface» dans Brachet, *Grammaire historique* 1868², 11^e tirage, p. XIII).

Tout prédestinait donc Auguste Brachet à une carrière brillante, et il convient de reconnaître que la caution des maîtres Gaston Paris, Paul Meyer et Emile Littré était pleinement méritée, vu la qualité et la quantité d'ouvrages publiés par ce jeune Tourangeau. Mais il semble aussi que Brachet, publiant coup sur coup des ouvrages de haute vulgarisation entre 1867 et 1872, a vite atteint son apogée: il fut bientôt expulsé du cercle autour de Gaston Paris, et se voua à la production de grammaires françaises pour l'enseignement secondaire. Les péripéties de cette carrière méritent qu'on s'attarde un peu à la figure d'Auguste Brachet (1845-1898), replacée dans son contexte historique.¹⁶

Brachet, ayant obtenu son baccalauréat à l'Université de Tours en 1860, se décide, après une brève carrière militaire interrompue pour des raisons de santé, de se consacrer à la philologie romane. A partir de 1864 il combine un emploi à la Bibliothèque nationale avec une inscription à l'École des Chartes, où il présente sa thèse sur un trouvère de sa région (*Etude sur Bruneau de Tours, trouvère du XIII^e siècle*, 1865). Ses vrais talents, remarqués par Gaston Paris et Paul Meyer, sont pourtant dans le domaine linguistique, vers lequel il se tourne aussitôt. En 1866, il publie une étude qui prolonge le travail de Gaston Paris sur le rôle de l'accent latin en français (1862):¹⁷ il s'agit d'un examen historico-comparatif sur le sort des voyelles latines atones dans les langues romanes.¹⁸ L'analyse de l'évolution du latin au français est pour Brachet une recherche de lois: celles qui ont présidé à la formation du français. En 1867, il publie la première *Grammaire historique de la langue française*, dont le but est double: théorique et pratique. Brachet vise à montrer, par l'exemple du français, que l'histoire de la «parole» obéit à des lois, et que la tâche du grammairien est d'expliquer la langue par la méthode de l'*observation*, et non par une spéculation *a priori*.

«Le temps n'est plus où l'on considérait l'étude des langues comme bonne tout au plus à servir de préparation aux études littéraires. On a compris que la parole, étant une fonction de l'espèce humaine, devait, comme tous les autres phénomènes naturels, se développer non point au hasard, mais d'après des lois certaines, et suivre dans ses transformations des règles nécessaires. Dès lors, la linguistique pouvait se servir à elle-même de but, puisqu'au lieu d'être un objet de vaine curiosité, elle cherchait comment la loi du changement, qui régit tout

¹⁶ Cf. P. Meyer, «Auguste Brachet», *Romania* 27, 1898, p. 517-519; Roman d'Amat, «Auguste Brachet», in: *Dictionnaire de biographie française* vol. 7, Paris, 1956, p. 128; P. Desmet – P. Swiggers, «Brachet, Auguste», in: H. Stammerjohann éd., *Lexicon grammaticorum* (à paraître).

¹⁷ Cf. G. Paris, *Etude sur le rôle de l'accent latin dans la langue française*, Paris-Leipzig, 1862.

¹⁸ Cf. A. Brachet, «Du rôle des voyelles latines atones dans les langues romanes», *Jahrbuch für romanische und englische Literatur* 7, 1866 [publication séparée, Leipzig, 1866].

dans la nature, s'était appliquée au langage (...).

«Au lieu d'employer cette méthode d'observation si lumineuse, si féconde en résultats, au lieu d'étudier le passé pour mieux comprendre le présent, tous nos grammairiens, depuis Vaugelas jusqu'à M. Girault-Duvivier, n'étudient la langue que dans son état actuel, et tentent d'expliquer *a priori* (par la raison pure et la logique absolue) des faits dont l'histoire de notre langue et l'étude de son état ancien peuvent seules rendre raison. C'est ainsi qu'ils entassent, depuis trois siècles, de doctes et puérils systèmes, au lieu de se borner à l'observation des faits; ils persistent à traiter la philologie comme Voltaire la géologie, lorsqu'il prétendait que les coquillages trouvés au sommet des montagnes provenaient des pèlerins de la première croisade» (Brachet, *Grammaire historique*, 1868², 11^e tirage, p. 1, 4).

Ce texte rejoint par le ton et par le contenu la critique que Michel Bréal formulait contre la grammaire traditionnelle dans son *Discours d'ouverture* de 1864:

«La grammaire traditionnelle formule ses prescriptions comme les décrets d'une volonté aussi impénétrable que décousue; la philologie comparée fait glisser dans ces ténèbres un rayon de bon sens, et au lieu d'une docilité machinale elle demande à l'enfant une obéissance raisonnable» (M. Bréal, «De la méthode comparative dans l'étude des langues. Discours d'ouverture du cours de grammaire comparée au Collège de France», *Revue des cours littéraires* 1864, p. 44).

Le second but de l'ouvrage de 1867 est pratique: il s'agit de redresser — après l'échec du décret Fortoul, qui avait voulu introduire l'enseignement de la grammaire comparée dans les classes supérieures des Lycées — la situation de la philologie comparée en France, en la faisant pénétrer dans l'enseignement secondaire et universitaire, et dans le «public lettré».

«Malgré ces efforts incessants, les principes de la philologie française, à peine connus chez nous du public savant, sont encore ignorés de la grande majorité du public lettré. J'ai pensé qu'on pourrait répandre et vulgariser ces résultats en les débarrassant de l'échafaudage scientifique, et rendre ainsi accessibles au plus grand nombre des lecteurs, en les résumant sous un mince volume, les lois qui ont présidé à la formation de notre idiome national. — D'ailleurs une telle œuvre n'est point chose nouvelle, hors de France, du moins. Chez nos voisins d'Allemagne et d'Angleterre, l'étude de la langue nationale a conquis son droit de cité dans les collèges et les gymnases, où elle règne sans conteste à côté du grec et du latin: elle n'a pas encore pénétré chez nous, pas même dans l'enseignement supérieur» (Brachet, *Grammaire historique*, 1868², 11^e tirage, p. 7).

Les mots-clefs de ce discours sont *observation, faits, lois* (nécessaires). C'est d'ailleurs ce triplet qui définit une science exacte — qualification à laquelle peut prétendre l'étymologie. Pour cela il faut qu'elle applique les règles de la comparaison

«réfléchie» et «méthodique», et qu'elle combine les acquis de la philologie et de la linguistique. Ces exigences sont explicitement formulées par Brachet dans son *Dictionnaire étymologique de la langue française* (1870), qui comporte une importante introduction dans laquelle l'auteur oppose l'ancienne pratique de l'étymologie à l'étymologie scientifique.

«L'étymologie, — qui recherche l'origine des mots et les lois de transformation des langues, — est une science nouvelle. C'est depuis trente ans seulement qu'elle est entrée dans le concert des sciences d'observation; et les services qu'elle a rendus lui ont bien vite conquis, parmi les sciences historiques, un rang qu'elle ne doit plus perdre (...).

«Comment de cet amas d'aberrations érudites a-t-il pu sortir à la longue une science capitale aujourd'hui? Par la découverte et l'application de la méthode comparative, qui est celle des sciences naturelles (...).

«C'est en appliquant rigoureusement cette méthode nouvelle, c'est en se laissant guider par les faits au lieu de chercher à les conduire, que la philologie moderne a constaté que le langage se développe d'après des lois invariables, et qu'il suit dans ses transformations des règles nécessaires» (*Dictionnaire étymologique de la langue française*, 1870, cité d'après le sixième tirage, p. XI, XII, XIII-XIV).

Dans l'optique de Brachet, l'étymologie scientifique — du moins la partie qui concerne le signifiant (ce qu'il appelle la *forme*) — présuppose une interaction entre linguistique et philologie, parce qu'elle fait appel à «trois instruments» (p. XIV): la *phonétique*, l'*histoire* et la *comparaison*. La phonétique a pour fonction de rendre compte de la régularité des évolutions, des transformations, et elle est soumise à deux règles: celle de rendre compte de toutes les lettres du mot à expliquer, et celle de pouvoir appuyer tous les changements par au moins un cas parallèle. Par ce rôle, la phonétique a une position fondamentale dans les recherches étymologiques.

«Posséder en détail l'ensemble des transformations des lettres latines en lettres françaises, est la première condition à remplir pour s'occuper d'étymologie. A ceux qui trouveraient cette préparation minutieuse ou indifférente, nous répondons que l'anatomie observe et décrit les muscles, les nerfs, les vaisseaux dans les plus minutieux détails; cet immense catalogue de faits peut sembler aride ou fastidieux, et cependant de même que l'anatomie comparée est la base de toute physiologie, la connaissance exacte de la phonétique est le point de départ de toute étymologie; c'est elle qui donne seule à cette science son caractère de solidité et de rigueur» (*Dictionnaire étymologique*, 1870, p. XIV-XV).

Par l'histoire, on rejoint la philologie: il s'agit d'observer les faits, en recherchant les «intermédiaires» attestés (et ici Brachet oppose la science étymologique — pour laquelle il cite comme modèle le *Dictionnaire* de Littré — aux recherches de Ménage

et de ses successeurs, qui accumulaient les «intermédiaires» fictifs). C'est en remontant l'histoire à travers les *attestations* des transformations d'un mot, qu'on établit une étymologie correcte:

«Les intermédiaires que demande et recherche l'étymologie moderne sont d'une autre nature; la science ne recherche plus ce qu'on a dû dire, mais ce qu'on a dit. Elle n'invente plus d'intermédiaires de fantaisie, pour le besoin de sa cause; elle se borne à remonter par les textes français du dix-neuvième siècle au dixième; constatant la naissance des mots et la date première de leur apparition, elle observe les changements qu'ils ont éprouvés de siècle en siècle; cette observation rigoureuse qui ne laisse rien à la conjecture, ni à l'invention est une partie préliminaire mais indispensable de toute recherche étymologique; avant de procéder à l'analyse d'un mot français dans sa forme actuelle, il faut chercher à obtenir autant que possible des exemples du mot dans le français ancien (...). L'observation attentive des intermédiaires est, après la phonétique, le meilleur auxiliaire de la philologie» (*Dictionnaire étymologique*, 1870, p. XVII-XVIII).

Quant au troisième «instrument» de l'étymologie, Brachet lui attribue une fonction de pierre de touche: la comparaison des transformations d'un même étymon dans différentes langues-filles doit confirmer les observations faites à propos de la langue qu'on étudie, et doit servir à vérifier les hypothèses. Voici comment Brachet conçoit l'utilisation de la comparaison:

«Nous avons reconnu tout à l'heure que *laitue* correspond lettre par lettre à une forme latine *lactuca*. Si cette étymologie est exacte, il faut que l'italien *lattuga*, l'espagnol *lechuga*, qui ont le même sens, viennent aussi du même mot latin, et reproduisent *lactuca*. Ce qui revient à démontrer que l'italien *tt*, et l'espagnol *ch*, proviennent du latin *ct*:

ITALIEN: *noctem* (notte), *lactem* (latte), *octo* (otto), *biscoctus* (biscotto), *tractus* (tratto), etc..., d'où: *lactuca* = *lattuga*

ESPAGNOL: *noctem* (noche), *octo* (ocho), *biscoctus* (biscocho), *lactem* (leche), *tractus* (trecho), etc..., d'où: *lactuca* = *lechuga*» (*Dictionnaire étymologique*, 1870, p. XIX).

C'est la dimension comparative qui permet à Brachet de reconnaître l'importance cruciale des patois pour les recherches étymologiques: en tant que «débris des anciens dialectes provinciaux» (*Dictionnaire étymologique*, 1870, p. XX), ils jettent une lumière nouvelle sur l'histoire des mots et permettent au linguiste de vérifier des hypothèses formulées à propos des langues littéraires. En même temps, la comparaison permet d'intégrer les deux vecteurs essentiels de toute recherche linguistique: le

temps et l'espace. Brachet entrevoit la comparaison romane comme l'intersection de la chronologie et de la géographie des paysages dialectaux :

« Ces rapprochements (...) nous montrent souvent la route à suivre : entre la langue française et le latin, les langues romanes sont des intermédiaires dans l'espace, comme le vieux français est pour l'étymologie un intermédiaire dans le temps : *rouler* semble moins éloigné de *rotulare* quand on a rempli l'intervalle par le provençal *rollar*, à l'origine *rotlar*, et par l'italien *rotolare* (...). L'échelle est complète entre le français *nourrir* et le latin *nutrire*, quand on passe par les trois degrés du provençal *norrir*, du catalan *nudrir*, de l'italien *nutrire* » (*Dictionnaire étymologique*, 1870, p. XIX-XX).

Comme on l'a vu, l'étymologie combine un volet formel — celui de la phonétique et de la formation des mots — et un volet sémantique. Pour Brachet, « la connaissance de l'histoire et des variations du sens dans chaque mot est un auxiliaire indispensable de l'étude des formes » (*Dictionnaire étymologique*, 1870, p. XXI). Mais à la différence de la forme, le sens n'est pas soumis à une étude des lois nécessaires — c'est Bréal qui esquissera par sa sémantique une discipline qui se veut parallèle et complémentaire à la phonétique historique — :¹⁹ l'étymologiste doit alors se baser sur l'*histoire* du sens (et ici Brachet reprend les processus classiques : rétrécissement, élargissement de sens, métaphores, métonymies) et sur la *comparaison* du sens. Cette comparaison est pan-linguistique et elle fait appel à la psychologie :

« Tandis que l'étude de la forme ne peut avoir en vue qu'un groupe ou une famille de langues communes par l'origine, l'étude des significations s'attaque à toutes les langues à la fois, dans toutes elle étudie la marche de l'esprit humain, et par elle, la philologie sort du domaine des sciences naturelles pour entrer dans celui de la psychologie ; l'étymologie tire un grand secours de cette comparaison des métaphores qui justifie et confirme l'origine de certains mots, sans qu'on puisse cependant l'expliquer. Il est bizarre que le peuple ait appelé un oiseau *roitelet*, c'est-à-dire un *petit roi* ; et cependant cette étymologie devient indiscutable quand on remarque que le roitelet est appelé de même en latin, en grec et en allemand ; ce rapprochement ne nous explique point la cause de l'appellation ; mais il en démontre l'existence (...). C'est en se plaçant au point de vue d'une comparaison délicate des procédés de l'esprit humain, que l'éty-

¹⁹ Cf. F. Maes – P. Swiggers – W. Van Hoecke, « Changement de sens et sens du changement : Michel Bréal et la sémantique diachronique », in : P. Swiggers éd., *Moments et mouvements dans l'histoire de la linguistique* (= *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain* 16.1), 1990, 61-77 ; P. Swiggers - W. Van Hoecke, « Michel Bréal et le changement linguistique », in : H.-J. Niederehe – K. Koerner éds, *History and Historiography of Linguistics (ICHoLS IV, Trier, 24.-28. August, 1987)*, Amsterdam, 1990, vol. II, 667-676 ; P. Desmet, « The Role of Semantics in the Development of Historical Linguistics in France », *Belgian Journal of Linguistics* 5, 1990, 133-158.

mologiste peut expliquer la naissance de toutes ces métaphores, fruit du caprice ou de l'imagination populaire» (*Dictionnaire étymologique*, 1870, p. XXV-XXVI).

C'est la dimension historico-comparative qui oppose donc la linguistique scientifique à la grammaire générale scolaire ou à une philologie surannée. Dans sa *Grammaire historique*, Brachet trace la ligne de démarcation entre l'école de Diez et ses continuateurs français, comme Littré, Guessard, G. Paris et P. Meyer, d'une part, et les philologues français non acquis aux principes de la linguistique historico-comparative, comme Ampère, Chevallet et Génin,²⁰ d'autre part. A l'édifice de la grammaire historico-comparative, Brachet avait d'ailleurs apporté une pierre essentielle, par son *Dictionnaire des doublets ou doubles formes de la langue française*, publié en 1868. Il reprendra l'essence de sa contribution dans sa *Grammaire historique* et dans son *Dictionnaire étymologique*. L'apport de Brachet réside dans la nette formulation des principes qui permettent de distinguer les deux couches à base latine dans le lexique français (cf. p. ex. *rançon/rédemption; délice/délicat; meuble/mobile*, etc.). Ces principes sont les suivants:

- (1) la persistance de l'accent latin dans les mots populaires (p. ex. *compte vs comput; dette vs débit; essaim vs examen*);
- (2) la suppression de la voyelle brève qui précède immédiatement la voyelle tonique, dans les mots populaires (p. ex. *blâmer vs blasphémer; hôtel vs hôpital*);
- (3) la chute de la consonne médiane dans les mots populaires (p. ex. *confiance vs confidence; lier vs léguer; replier vs répliquer*).

La grammaire historique telle que la conçoit Brachet est non seulement une phonétique et une morphologie historiques du français (exposées de façon rétrospective); l'auteur y ajoute un vaste panorama sur l'histoire de la langue française (cf. *Grammaire historique*, 1868², 11^e tirage, p. 13-86), où il reprend à son compte l'idée de Grimm que l'époque littéraire des langues est ordinairement celle de leur décadence du point de vue purement linguistique. De plus, l'évolution typologique du latin, langue synthétique, au français, langue analytique, y est mise en relief.

«Quand le latin vulgaire devint le français, cette déclinaison à deux cas persiste, et fut la base de la grammaire française pendant la première moitié du moyen âge; l'ancien français eut à chaque nombre deux cas distincts, l'un pour le régime, l'autre pour le sujet. Ainsi l'ancien français était à l'origine une langue

²⁰ Les *Variations de la langue française* de ce dernier sont jugées sévèrement: «recueil de paradoxes et de tours de force, où l'auteur jongle avec les mots, au grand ébahissement du public ébloui. D'ailleurs homme d'esprit, Génin savait que les lecteurs français préféreraient toujours une épigramme bien tournée à une sèche vérité — et lui qui n'avait jamais lu (et pour cause) une ligne d'allemand, raillait agréablement «les nébuleuses élucubrations des cerveaux germaniques», plaisanterie un peu usée, mais toujours applaudie chez nous» (*Grammaire historique*, 1868², 11^e tirage, p. 6-7).

demi-synthétique, intermédiaire exact du latin, langue synthétique, au français, langue analytique» (*Grammaire historique*, 1868², 11^e tirage, p. 53).

Au début des années 1870, Brachet avait donc fourni une contribution importante à l'étude diachronique du français: non seulement il avait élucidé le problème des doublets et le sort des voyelles latines atones, mais on lui devait aussi la première grammaire historique du français,²¹ et le premier dictionnaire étymologique scientifique du français (qui fut couronné en 1870 et 1872 par l'Académie française et l'Académie des inscriptions). Collaborateur de Gaston Paris, Auguste Brachet fut nommé répétiteur pour les langues romanes à l'École Pratique des Hautes Etudes en 1869, fonction qu'il assumait jusqu'en 1872 quand il devint professeur d'allemand à l'École Polytechnique.²² C'est dans ce contexte-là qu'il faut voir sa collaboration à la traduction de la grammaire de Diez. Or, en 1874 Brachet se détourne de la grammaire historique pour se consacrer à la rédaction de manuels pour l'enseignement secondaire. Sa *Nouvelle grammaire française, fondée sur l'histoire de la langue, à l'usage des établissements d'instruction secondaire*, parue en 1874, est aussitôt démolie par Arsène Darmesteter dans la *Revue critique* (19 décembre 1874). Il pourrait s'agir là d'un règlement de comptes à l'intérieur du groupe autour de Paris: sans doute, Brachet avait trop donné dans le sens de la vulgarisation, mais il semble que ce sont surtout ses conceptions «naturalistes» — qui caractérisent avant tout son *Dictionnaire étymologique* et sa *Grammaire historique*²³ — et sa croyance à une

²¹ Celle-ci fut aussitôt traduite en anglais, par W. Kitchen, sous le titre *A Historical Grammar of the French Tongue* (Oxford, 1868).

²² Bergounioux interprète le fait que Brachet doit céder sa place à Arsène Darmesteter en tant que répétiteur à l'École Pratique des Hautes Etudes comme suit: «La structure de son capital social, proche de celui des professeurs de faculté, le marginalise dans le champ romanistique acquis à la République et à la laïcité. Cette discordance, probablement en partie compensée par la communauté d'âge, la dynamique des relations et le partage d'une double exclusion, dans la formation scolaire et dans la discipline enseignée, devient insoutenable dès lors que la concurrence scientifique à l'intérieur de la fraction romaniste du marché redouble le processus de refoulement induit par la division scientifique et sociale du champ de la linguistique» («Arsène Darmesteter (1846-1888)», *Histoire, Epistémologie, Langage* VIII/1, 1986, p. 107-123, ici p. 111-112). Bergounioux avait défini ce «capital social» comme suit: «Brachet apparaît comme un provincial, sans formation spécifique — c'est un autodidacte en romanistique —, contraint de substituer à la stratégie de groupe de Paris et Meyer la négociation avec la fraction la plus ouverte de l'état antérieur du marché de la linguistique: Taschereau, conservateur à la Bibliothèque nationale, qui lui confie une tâche subalterne dans ses services, Littré qui préface sa *Grammaire historique française*, Egger son *Dictionnaire étymologique de la langue française* (1870)» («La science du langage en France de 1870 à 1885: du marché civil au marché étatique», *Langue française* 63, 1984, p. 7-41, ici p. 19-20).

²³ Cf. *Grammaire historique*, 1868², 11^e tirage, p. 68: «Deux enseignements doivent ressortir pour nous de cette longue histoire; l'un, c'est que les langues ne sont point une chose immobile et pétrifiée, mais une substance vivante, et comme tout ce qui vit, vouée à une perpétuelle mobilité. Comme les plantes et les animaux, les langues naissent, grandissent et meurent; Linné disait admirablement: *Natura non facit saltus*, la nature ne procède point par sauts brusques, mais par de lentes modifications; cet axiome est aussi vrai pour les langues, ce quatrième règne de la nature, que pour les trois autres».

détermination raciale et physique des processus phonétiques,²⁴ qui ont dû causer son éclipse.²⁵ Celle-ci s'explique aussi en partie par des circonstances personnelles: par son mariage en 1873, Brachet était devenu un homme aisé, et il s'installa dans le midi de la France, s'isolant ainsi du cercle de G. Paris, afin de goûter un climat plus favorable à sa santé fragile.²⁶ N'ayant plus de poste à l'École des Hautes Études ni à la Polytechnique, Brachet pouvait se consacrer entièrement à son œuvre: il délaissa les études philologiques et se désintéressa de la grammaire et de la lexicologie historiques. Il investit son énergie d'une part dans des livres pour l'enseignement secondaire et d'autre part dans un ouvrage qu'il projetait sur la «psychologie comparée des peuples européens». Seule une partie de ce travail a paru, sous forme d'un volume sur la *Pathologie mentale des rois de France*, qui traite de la période de Hugues Capet à Louis XI, et sous forme de deux pamphlets qui concernent l'antagonisme entre la France et l'Italie (*L'Italie qu'on voit et l'Italie qu'on ne voit pas*, 1881 et *Lettre al misogallo signor Crispi*, 1882).

Mais ce sont surtout les manuels pédagogiques qui constituent la production centrale de cette deuxième période. La *Nouvelle grammaire française fondée sur l'histoire de la langue* de 1874 sert de point de départ à une série de grammaires françaises intégrant l'histoire, que Brachet a élaborée en collaboration avec Jean-Jacques Dussouchet. Ces manuels²⁷ s'articulent à trois niveaux: élémentaire, moyen

²⁴ Cf. *Grammaire historique*, 1868², 11^e tirage, p. 41: «On sait que la cause première des altérations phoniques, et des transformations du langage, réside dans la structure de l'appareil vocal, en un mot dans la différence de prononciation: celle-ci résulte de la différence des races. Introduit en Italie, en Gaule, en Espagne, parlé par trois races distinctes de trois manières différentes, le latin se décomposa, nous l'avons vu, en trois langues correspondant aux trois peuples qui le parlaient»; p. 44-45: «En voyant les teintes de la langue se succéder sans brusque interruption, par des dégradations lentes à mesure qu'on passe d'un climat à un autre, on en conclut qu'il y a là un fait naturel, que les langues comme les plantes se modifient sous l'influence du climat, en un mot que le climat est comme disent les Allemands, un des *facteurs* du langage».

²⁵ On notera qu'en 1863 G. Paris avait lui-même défendu une conception organiciste de la langue, conception qu'il rejettera en 1868 (c.r. de A. Schleicher, *La théorie de Darwin* [Paris, 1867], *Revue critique* 3, p. 241-244); il faut signaler aussi que Darmesteter abusera lui-même de métaphores biologiques dans sa *Vie des mots* (Paris, 1887): cf. les critiques de G. Paris (*Journal des Savants* 1887, p. 65-77, 149-158, 241-249) et de M. Bréal, «L'histoire des mots», *Revue des deux mondes* 82, 1887, p. 187-212.

²⁶ Cf. P. Meyer, dans *Romania* 27 (1898), p. 518.

²⁷ Brachet et Dussouchet ont publié une *Petite grammaire française fondée sur l'histoire de la langue* (1875); un *Cours de grammaire française, fondé sur l'histoire de la langue*, cours élémentaire, moyen et supérieur (1883); un *Nouveau Cours de grammaire française, rédigé conformément aux programmes officiels à l'usage de l'enseignement secondaire*, cours élémentaire (1887), cours moyen (1888), cours supérieur (1888), cours préparatoire (1897); une *Grammaire française complète, rédigée conformément aux programmes de l'enseignement secondaire des jeunes filles, de l'enseignement spécial et de l'enseignement primaire supérieur* (1888) ainsi qu'une *Grammaire française abrégée, rédigée conformément aux programmes de l'enseignement secondaire des jeunes filles, de l'enseignement spécial et de l'enseignement primaire supérieur* (1889).

et supérieur. Pour chaque niveau, le cours de grammaire est accompagné d'un livre d'exercices, et d'un livre du maître avec les corrigés. Le but de cette série de manuels est de débarrasser la grammaire «des puérités scolastiques que les grammairiens philosophes y ont entassées à l'envi, depuis deux siècles, ainsi que des distinctions insaisissables dont ils surchargent, comme à plaisir, la mémoire des enfants» (*Nouvelle grammaire française*, 1874, cité d'après le quatrième tirage [1876⁴], p. XII). Voulant familiariser les élèves avec les principes de base de la grammaire historique scientifique — présentée dans une forme succincte et simplifiée —, Brachet y fournit l'explication historique des règles et surtout de leurs exceptions.

Le cours était un enfant de son temps: après une demande de réforme de l'enseignement en 1861 par des centaines d'instituteurs, et après l'appel de Michel Bréal dans son livre *Quelques mots sur l'instruction publique* (1872), une réforme était annoncée en 1872 par le ministre de l'Instruction publique, Jules Simon. En 1873, la Commission du conseil supérieur, composée de Mgr Dupanloup et des philologues Egger et Patin, décida «que l'enseignement de la grammaire serait modifié, et que le professeur devait s'inspirer des recherches et des découvertes de la philologie comparée, pour donner aux élèves l'explication des règles préalablement apprises par cœur» (texte cité dans *Nouvelle grammaire française*, 1876⁴, p. VII). C'est à cette réforme que répond le triple cours de grammaire française, élaboré par Brachet et Dussouchet. Dans l'optique de Brachet, le cours élémentaire devait fournir les notions essentielles sur l'histoire du français, sans faire appel aux langues anciennes; le cours moyen devrait présenter l'explication des principales règles grammaticales, surtout en morphologie, alors que le cours supérieur devrait être un cours complet de la langue, exposant les lois de la formation de la langue française, et insistant surtout sur la partie phonétique et la partie syntaxique.²⁸ Cela explique pourquoi le cours supérieur, qui contient aussi un exposé sur l'orthographe, comporte tout un livre consacré à l'étude des sons, combinant un exposé de phonétique générale avec un traité de phonétique historique, ainsi qu'un chapitre sur les figures de grammaire et sur les gallicismes. Le cours supérieur se caractérise aussi, du moins à certains endroits, par un aspect théorique: c'est par exemple le cas du chapitre sur les «notions d'étymologie usuelle», où les auteurs renvoient à l'étude de Michel Bréal sur les *idées latentes* du langage, illustrées à partir des processus de dérivation.

Il est temps d'évaluer la production pédagogique de Brachet. Le cours de grammaire française, qui a certainement contribué à donner le goût de la philologie à des générations d'écoliers, répond à un schéma classique, adopté d'ailleurs par Gaston Paris et ses élèves: c'est la division entre étude des lettres, étude des mots et syntaxe.

²⁸ «A ce troisième cours il appartiendra aussi de rectifier et de compléter les notions philologiques des deux premiers degrés, de préciser les exceptions, de combler les lacunes, de multiplier les réserves, de limiter enfin les affirmations antérieures, nécessairement trop générales ou trop absolues» (Brachet, *Nouvelle grammaire française*, 1876⁴, p. II).

Dans la syntaxe, divisée en syntaxe des mots et syntaxe des propositions, nous retrouvons les distinctions chères aux grammairiens du XVIII^e siècle: celle entre concordance et régime, celle entre terme complexe et terme in complexe, celle entre terme simple et terme multiple (composé). La morphologie est divisée d'après les parties du discours, mais elle est précédée d'un traité sur la formation des mots, qui est en fait le meilleur exemple d'une diachronie intégrée à la synchronie. En effet, pour les autres parties on constate que la diachronie — peu présente d'ailleurs dans la partie syntaxique — est coupée de la synchronie, par rapport à laquelle elle doit servir d'explication: les notes historiques, imprimées en corps plus petit, sont insérées ici et là, sans que le lecteur en dégage une vue d'ensemble. Certaines d'entre elles apportent encore des éléments de synthèse (p. ex. *Nouvelle grammaire française*, 1876⁴: 41-42 sur l'évolution des genres nominaux; p. 92-93 sur le système des pronoms), mais d'autres sont carrément insuffisantes (p. 44-45 sur le pluriel; p. 65-66 sur l'article). Quand il s'agit d'expliquer les verbes irréguliers, Brachet doit avouer que son manuel ne peut (ou ne veut) prétendre à l'exhaustivité:

«Les irrégularités des verbes s'expliquent, comme la plupart des autres exceptions aux règles de la grammaire, par l'histoire de ces irrégularités; mais la théorie scientifique de la formation des verbes irréguliers dépasserait de beaucoup les limites d'une grammaire usuelle» (*Nouvelle grammaire française*, 1876⁴, p. 144).

Il est vrai que l'auteur était conscient des limites «pratiques» de son cours (il avait d'ailleurs refusé de dépasser les bornes de la filiation latin → français),²⁹ mais cet aveu marque bien l'ambiguïté du produit hybride qu'était la *Nouvelle grammaire française*: c'était, par son plan, une grammaire traditionnelle; c'était d'autre part, par sa dimension historique, une grammaire explicative. Mais, en même temps, la grammaire ne pouvait échapper aux inventaires typiques de la grammaire normative:

²⁹ Brachet critique, à juste titre, les emplois abusifs (et parfois rigoureusement faux) de la grammaire comparée dans des manuels pour l'enseignement secondaire ou même primaire: «L'autre [auteur], dans un livre fort répandu dans nos écoles primaires, veut prouver aux Allemands que nous avons la tête plus philologique qu'ils ne le croient, et pour regagner le temps perdu, met les enfants au sanscrit dès la salle d'asile: Pourquoi être fait-il je suis? «Parce que la forme primitive de la première personne du présent de l'indicatif est *asmi*. *Asmi* se décompose ainsi *as-mi*. *As* est une racine attributive qui signifiait à l'origine souffler, respirer; *mi*, désinence ou terminaison personnelle, est une racine pronominale qui signifie *moi*. L'ensemble veut dire exactement *souffler moi*» (...). Et voilà pourquoi votre fille est muette. Les Allemands ne seront-ils point jaloux de ce raffinement philologique? Enseigner aux Français de neuf ans la conjugaison du *latin préhistorique*, quelque chose comme un latin plus vieux de dix ou quinze siècles que la ville de Rome, et que l'école philologique moderne a restitué par une patiente induction, comme Cuvier reconstruisait les animaux primitifs avec quelques débris des fossiles» (Brachet, *Nouvelle grammaire française*, 1876⁴, p. XVII-XIX). L'auteur condamne ces excentricités philologiques et reconnaît qu'il vaudrait mieux alors retourner à «l'enseignement purement machinal des règles».

p. ex. pour les formes verbales ou pour le genre des substantifs et des adjectifs. Or, l'explication historique porte trop sur les catégories grammaticales et trop peu sur les inventaires de formes, et l'intégration même de l'information diachronique est le plus souvent peu approfondie.

De ses études sur l'accent latin et sur les doublets étymologiques jusqu'à son cours de grammaire française, Brachet demeure fidèle au principe que c'est l'*histoire* de la langue qui explique son état présent: l'explication des formes est en fin de compte une analyse de leur formation. Mais il semble que si ce principe est parfaitement valable pour un dictionnaire étymologique (ou un produit subalterne) et pour une grammaire historique, on commet une extrapolation à vouloir l'ériger comme explication suffisante dans un manuel de grammaire (synchronique), où il ne s'agit pas seulement d'expliquer la forme des mots, mais aussi — et surtout — de rendre compte de leur statut et de leur fonction. C'est sur ce point que les manuels de Brachet et Dussouchet achoppent, révélant par là l'impossibilité d'intégrer harmonieusement — dans un texte qui veut finalement être une grammaire du français *moderne* — la diachronie à la synchronie.

Adresse des auteurs:
P. Desmet – P. Swiggers
K.U. Leuven – F.N.R.S. belge
Section de linguistique romane
Blijde-Inkomststraat 21
B-3000 Leuven

Hélène Favre-Richard

CHARLES BALLY ET L'APPRENTISSAGE LINGUISTIQUE

Sur la question de l'apprentissage linguistique, Saussure et Bally semblent avoir des préoccupations bien différentes. Saussure, dans sa démarche visant à établir les fondements théoriques d'une science linguistique, se désintéresse apparemment de la question de l'apprentissage — qu'il s'agisse de l'acquisition du langage chez le jeune enfant ou, à fortiori, qu'il s'agisse de l'enseignement des langues. Bally, au contraire, engagé dans la pédagogie des langues vivantes de par son enseignement au Séminaire de français moderne, se donne pour objectif d'esquisser une méthode didactique, dont le *Précis de Stylistique Française* est l'exposé.

Si l'on y regarde de plus près, les positions des deux Genevois en ce qui concerne l'apprentissage linguistique sont plus complexes. L'exclusion de la question chez Saussure ne va pas sans poser des problèmes d'interprétation quant à l'ensemble de la théorie développée dans le *Cours de linguistique générale*; et derrière le point de vue didactique de Bally, on peut voir se profiler un objectif théorique qui n'est pas sans lien avec la problématique saussurienne.

En 1905, au moment où paraît le *Précis de stylistique française* (PSF), premier ouvrage que Bally consacre à la stylistique, le linguiste genevois jouit d'une dizaine d'années d'expérience de l'enseignement du français, langue étrangère. C'est en 1893, en effet, qu'il est appelé par Bernard Bouvier aux Cours de vacances, et ensuite au Séminaire de français moderne, pour y donner des cours de français, puis de traduction.

Le *Précis de stylistique française*, d'ailleurs, est issu de son enseignement au Séminaire de français moderne. Il le signale dans l'Avant-propos: «Les notes consignées dans cet essai découlent directement d'un enseignement poursuivi pendant plusieurs années au Séminaire de français moderne et aux Cours de vacances de l'Université de Genève»; (...) (PSF, p. 1). Il spécifie, en outre, que cet ouvrage s'adresse à des étrangers et non à des spécialistes (linguistes, par exemple).

Dans le *Précis*, Bally attend de la stylistique qu'elle recherche «une méthode propre à faire découvrir les moyens d'expression, à les définir, à les classer et à en montrer le juste emploi» (PSF, p. 7); puis, plus loin, il veut qu'elle aille «à la découverte des moyens d'expression, les explique, les décrive, les classe et leur donne à tous une place» (PSF, p. 12). Si, dans la première citation, on sent nettement la préoccupation didactique («montrer le juste emploi» des moyens d'expression), dans la seconde, par contre, on a plutôt affaire à un souci d'ordre théorique (expliquer, décrire, classer ces moyens d'expression).

Avant de discuter de cette double visée de la stylistique de Bally, rappelons brièvement d'où vient la stylistique en général et quels en sont les principaux courants.

La stylistique, issue de la rhétorique, se constitue comme discipline à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e. On peut observer deux directions à cette réflexion: d'une part, on trouve une stylistique encore normative avec un ensemble d'indications pratiques sur les moyens de bien écrire, illustrés d'exemples tirés d'œuvres classiques; d'autre part, une conception qui se résume dans la formule de Buffon: «Le style, c'est l'homme même», et qui considère que l'auteur s'exprime dans l'œuvre et y laisse la marque de sa spécificité propre. Il s'agit là de la stylistique génétique.

Bally s'inscrit en opposition à ces conceptions. Sa stylistique est descriptive et non plus normative et elle ne s'occupe ni des écrivains, ni de la littérature. Bally veut faire la stylistique de la langue parlée en général et non celle d'une langue particulière (littéraire, administrative, scientifique...). Elle a pour référence la pensée et les sentiments. C'est l'expression de l'affectivité qui constitue son objet d'étude.

C'est cette nouvelle vision de la langue, qu'il appelle «langue parlée», que Bally expose dans son *Précis* et pour laquelle il propose une méthode. Celle-ci, cependant,

n'est, comme il le dit lui-même, qu'esquissée dans le *Précis*. Il faudra attendre 1909 et la parution du *Traité de stylistique française* pour la trouver clairement formulée.

En quoi consiste-t-elle? — Elle se déroule en trois étapes.

Dans la première, il s'agit de délimiter un fait d'expression; délimiter un fait, c'est pouvoir l'assimiler à un fait de pensée. Bally cite un exemple, dans le *Traité de stylistique française*, tiré d'une pièce de théâtre où un personnage dit à un autre: «Etes-vous toujours furieux contre votre panier percé de gendre?» La question est ici de savoir si *panier*, *percé* et *gendre* sont chacun assimilables à une unité psychologique. Non, répond Bally, *panier* et *percé* sont inséparables du point de vue du sens, *gendre*, par contre, se suffit à lui-même. On a donc trois mots, mais deux unités de pensée.

Dans la seconde, il faut identifier le fait d'expression; l'identification consiste à trouver, pour toute expression étudiée, un équivalent strictement logique. Pour *panier percé*, l'équivalent logique sera *dépensier*, par exemple. C'est par l'idée qu'ils expriment que les termes sont comparés et non par leur forme ou leur histoire. Bally estime donc qu'à un signifié correspondent deux signifiants, l'un qu'il qualifie d'expressif ou d'affectif, l'autre, de logique ou d'intellectuel.

Dans la dernière étape, il convient de dégager la nature des caractères affectifs du fait d'expression; ces caractères peuvent être liés à deux types d'effets: naturels ou par évocation. Les effets naturels sont dus aux mots eux-mêmes, au sentiment de plaisir ou de déplaisir qu'il suscitent, à leur valeur esthétique; les effets par évocation résultent de la faculté qu'ont les mots d'évoquer le milieu où leur emploi est le plus courant.

Ayant conçu un nouvel objet d'étude — la langue parlée — Bally a donc dû créer une méthode pour l'analyser, d'autant que les méthodes existantes ne le satisfaisaient pas. Aucune, d'après lui, ne saurait remplir la tâche qu'il assigne à la stylistique, à savoir: «dégager la fonction impressive des mots» (*PSF*, pp. 48-49). C'est surtout la méthode historique ou étymologique qu'il critique, dans la mesure où elle explique le sens d'un mot par son histoire. Or il n'y a rien de plus contraire à la démarche stylistique «car, dit Bally, relier (...) les mots à leur sens premier, c'est simplement créer des associations d'idées capables de fausser à jamais l'impression que doit créer les mots» (*PSF*, p. 48).

Ce qui intéresse la stylistique, c'est la découverte du «sens *actuel* des mots» (*PSF*, p. 50). Or, pour Bally, celui-ci est fonction de l'emploi que les sujets parlants font de la langue, donc de l'usage, terme d'ailleurs souvent utilisé à la place de celui de «langue parlée». Le sens d'un mot est aussi donné par le contexte dans lequel il figure. Usage et contexte contribuent ainsi à donner, non seulement un sens, mais

également une valeur à un mot. Et cette valeur, chez Bally, est d'ordre psychologique: elle est soit intellectuelle, soit affective.

Il donne l'exemple d'un mot comme *incomparable*. Cet adjectif, pris dans un certain contexte, n'aura pas le même sens ni la même valeur que dans un autre. Dans la phrase suivante: *Ce tableau est d'une beauté incomparable*, il aura une valeur affective. Mais dans celle-ci: *Ces éléments sont incomparables*, sa valeur sera intellectuelle. — Pourquoi? — Parce que, dans le premier cas, *incomparable*, nous dit Bally, désigne un absolu, tandis que, dans le second, il marque un rapport, en l'occurrence l'absence de rapports possible. Certes, *incomparable* signifie, dans les deux cas, «qu'on ne peut comparer», mais, dans le premier exemple, c'est l'emploi exagéré qu'on en fait qui lui donne sa valeur affective, alors que, dans le deuxième exemple, son emploi ne cherche pas à produire un effet quelconque, d'où la valeur intellectuelle que Bally lui accorde.

Telle est donc, pour lui, la tâche de la stylistique: sensibiliser les étudiants aux impressions qui se dégagent des mots, aux effets qu'ils produisent sur la sensibilité. Aussi veut-il montrer aux étudiants «qu'une langue est autre chose qu'un amas confus d'idiotismes et de prétendues finesses, mais qu'elle résulte bien plutôt d'un ensemble d'opérations psychologiques» (*PSF*, p. 2).

On relèvera l'importance qu'il accorde à la psychologie: la valeur, déjà, était envisagée sur un plan psychologique; ici, c'est la langue qui est définie comme «un ensemble d'opérations psychologiques». En outre, quelques années plus tard, en 1916, dans le cadre de cours de vacances organisés par l'Institut Rousseau, à Genève, c'est de l'utilisation même de la langue qu'il dira qu'elle est une opération psychologique. C'est ce qui le pousse à dire de la langue qu'elle ne doit pas être envisagée comme un système de signes extérieur aux sujets parlants, que l'on puisse analyser de façon mécanique ou historique. Non! pour le linguiste, la langue est un système de signes, certes, mais sur lequel l'individu a prise et sur lequel sa psychologie agit. C'est à l'étude de cette action psychologique des sujets parlants sur la langue que doit se consacrer la stylistique de Bally.

A la question de savoir, maintenant, si la méthode qu'il préconise d'adopter pour arriver à cette fin est à considérer comme un projet plutôt théorique que didactique, nous répondrons ce qui suit.

Si la méthode qu'il propose peut être le support d'un projet théorique qui serait de décrire, de classer et d'expliquer les moyens d'expression en vue de les systématiser, comme il prévoyait de le faire sans toutefois y être parvenu, la mort l'ayant emporté au préalable, c'est quand même à l'enseignement qu'elle est destinée, dans un premier temps du moins. D'ailleurs, n'oublions pas qu'en complément du *Traité de*

stylistique française, Bally a publié un recueil d'exercices, ce qui prouve bien le souci qu'il avait de créer un matériel didactique et non pas seulement de se contenter d'une théorie ou d'une méthode sans possibilité immédiate d'application. Malgré cela, il n'en demeure pas moins très tentant de considérer la stylistique de Bally comme un projet théorique devant aboutir à une linguistique de la langue parlée. Ainsi dirons-nous qu'en proposant sa stylistique comme méthode d'analyse de la langue, Bally fait d'une pierre deux coups: il agit d'une part sur le plan didactique, de l'autre sur le plan sémiologique.

Au niveau didactique, il veut lutter contre l'empirisme qu'il estime encore trop largement dominant dans l'enseignement des langues vivantes. En effet, même s'il reconnaît que l'enseignement des langues vivantes a réalisé «des progrès incontestables», (*PSF*, p. 3), il est encore trop empreint de préoccupations utilitaires. Il lui paraît trop soucieux d'arriver rapidement à des résultats pratiques. Or, d'après le linguiste genevois, si l'expérience précède l'observation, c'est l'inverse d'une démarche scientifique qui, à son avis, est encore «la manière la plus simple d'apprendre quelque chose.» (*PSF*, p. 4).

Au niveau sémiologique, il veut lutter contre une vision de la langue qu'il qualifie d'«intellectuelle» ou de «géométrique» qui ne saurait rendre compte de ce qu'est la langue, qu'il appelle «langue parlée», et qui est, dit-il, «profondément affective et subjective dans ses moyens d'expression et d'action» (*Le langage et la vie*, p. 157).

Ainsi dirons-nous, en guise de conclusion, que si Bally destine sa stylistique à l'enseignement en la proposant comme méthode d'analyse et de description de la langue parlée, il n'en demeure pas moins qu'elle peut être considérée comme l'ébauche d'une sémiologie de la langue parlée.

Adresse de l'auteur:
Hélène Favre-Richard
20, rue François-Grast
CH 1208 Genève

Enrica Galazzi

1880-1914. LE COMBAT DES JEUNES PHONÉTICIENS :

PAUL PASSY

Phonétique et enseignement des langues

Michel Bréal raconte qu'un polonais réfugié en France à la suite des événements de 1832, fut nommé, malgré ses protestations, enseignant d'allemand dans un lycée du Midi où il enseigna sa langue à la place de l'allemand pendant plusieurs années sans que personne ne s'en aperçoive. Lorsque, enfin, un inspecteur qui par hasard savait l'allemand, découvrit la chose, il laissa le vieux professeur continuer son enseignement jusqu'à la retraite. Cette anecdote illustre bien le rôle que le hasard tenait en la matière.¹

¹ Ces informations sont tirées de : «Conférences à la Sorbonne sur l'enseignement des langues vivantes», *Le Maître Phonétique*, mars 1892, p. 45. L'anecdote du professeur polonais est également reprise dans le volume de M. Bréal, *L'enseignement des langues vivantes*, Paris, 1893. Connaisseur profond et lucide des problèmes de l'enseignement, M. Bréal s'engagea à fond dans la réforme des études et travailla énormément à la réorganisation des études supérieures. Outre le volume déjà cité, on peut rappeler *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, Paris 1872. Sur le recrutement des maîtres qui se faisait «avec une délicieuse fantaisie» et plus généralement sur l'état lamentable des cours de langues en France au XIX^e siècle, voir aussi le «Discours de M. Brunot», *Actes du Congrès International de la Société des Professeurs de langues vivantes de l'enseignement public, Paris 14-17 avril 1909, Compte rendu général*, Librairie H. Paulin & C^{ie}, Paris 1909, pp. 115-123.

Le fait est que, avant 1870, «les langues modernes étaient tenues pour chose secondaire et leur enseignement prenait rang en dehors des heures de classe proprement dites, entre le dessin et la musique, également considérés comme accessoires».²

Pour avoir une idée de ce qui se passait dans une classe de langue dans les années quatre-vingts, je citerai F. Brunot. En rappelant ses souvenirs d'étudiant d'allemand (dans les années quatre-vingts), il affirme que les enseignants de langues de l'époque (ou ceux qu'on improvisait comme tels), se répartissaient en deux catégories: ceux avec qui on s'amusaient et ceux de qui on s'amusait, si bien que la classe de langue était un temps de récréation où l'on ne faisait rien.³ L'enseignement était «nul ou à peu près», et le vide se cachait derrière le choix de textes inextricables auxquels personne ne comprenait rien.

Cette situation, due à de multiples facteurs — tels que le recrutement fantaisiste du personnel, le manque de formation des enseignants, le poids d'une tradition où les langues modernes ne comptaient pas grand-chose —, allait changer lentement mais inexorablement à partir de la fin du XIX^e siècle. En effet, une véritable révolution méthodologique qui allait centrer l'enseignement sur la langue parlée était en passe de se produire.

Le choix de la phonétique et des phonéticiens comme sujet de ma communication ne tient pas uniquement au fait que c'est mon terrain de recherche privilégié, mais aussi et surtout au rôle majeur que cette discipline a joué dans le mouvement de réforme qui s'est déclenché dans la période qui nous intéresse.⁴ Je citerai à ce propos un indice révélateur: la «Revue de l'enseignement des langues vivantes» qui avait été une des forteresses de la réaction, pour définir le climat pédagogique fin de siècle parle de «phonétisme enragé qui sévit, non seulement dans la question française de l'orthographe, mais encore dans toutes les questions et dans tous les cours primaires, secondaires ou supérieurs.»⁵ Et Paul Passy écrivait dans le *Maître phonétique* de janvier 1898 (p. 25): «Jamais on a tant parlé de méthode active et d'enseignement direct, d'étude sérieuse de la langue parlée, d'emploi de la transcription phonétique».

² In «Discours de M. Brunot», *Actes du Congrès International de la Société des enseignants de langues vivantes*, cité, pp. 118.

³ *Ibid.* p. 119.

⁴ En effet, l'ouvrage fondamental de E. Sievers, *Grundzüge der Phonetik* (1^{ère} ed. 1867), ouvrage qui contenait la somme de toutes les découvertes récentes, allait avoir une influence capitale sur la méthodologie des langues vivantes. C'est cet ouvrage qui semble avoir déclenché le mouvement de réforme allemand dont Viëtor prit la tête. Cf. K. Kohler, «Three Trends in Phonetics: the Development of Phonetics as a Discipline in Germany since the Nineteenth Century», in: *Towards a History of Phonetics*, ed. by R. E. Asher and E. J. A. Henderson, Univ. Press, Edinburgh 1981, pp. 161-178.

[Note 5 à la page suivante.]

Les idées nouvelles avaient gagné beaucoup de terrain depuis le célèbre pamphlet de Viëtor de 1882,⁶ et cela grâce à l'action menée sans relâche par l'Association phonétique dont le sort est indiscutablement lié à Paul Passy, sans qui elle n'aurait vraisemblablement pas existé.

Paul PASSY: la phonétique au service de l'enseignement des langues

S'il y a quelqu'un qui mérite d'être cité le premier et à la place d'honneur lorsqu'on parle de la réforme de l'enseignement des langues, c'est bien Paul Passy, car il se situe à l'origine et au cœur du mouvement de réforme en France. Mais on verra que son influence dépassa largement les frontières de l'Hexagone.

Doué d'une intuition pédagogique très sûre, il mena son combat pour le progrès simultanément à plusieurs niveaux: pour le renouvellement des méthodes d'enseignement et, surtout, pour une formation adéquate des enseignants. Sans compter une activité incessante de sensibilisation auprès de l'opinion publique et des autorités (politiques et académiques) compétentes.

En effet, Passy contribua personnellement à cette espèce de révolution copernicienne qui consistait à dire que l'apprentissage de la langue ne se faisait plus à partir de l'écrit, mais de l'oral. Ce principe fondamental et les corollaires qui en découlent constituent le programme adopté par l'Association des enseignants d'anglais (plus tard Association phonétique) fondée par Passy en 1886, programme diffusé dans le monde entier à travers le *Maître phonétique* dont Passy fut le rédacteur dès 1886.⁷

Mais avant d'en arriver là, essayons de saisir quelques éléments biographiques susceptibles d'expliquer un engagement aussi total de sa personne pour la cause de l'enseignement.

P. Passy ne suivit pas un itinéraire scolaire ordinaire et ne fut pas toujours un étudiant brillant: grâce à l'enseignement de N. Merlette et M. Hauvion (auteurs bien connus de grammaires et de dictionnaires réputés publiés sous le pseudonyme de Larive et Fleury) il put obtenir le baccalauréat ès lettres à seize ans, le baccalauréat

⁵ Cité dans *Le Maître Phonétique*, janvier 1900, p. 28. Dans ce passage, on fait allusion à une pétition présentée à l'Académie française pour obtenir une simplification de l'orthographe, initiative soutenue par Passy et l'Association Phonétique. Décidément, les fins de siècles (le dernier et puis celui qui va s'achever) sont destinées à connaître des remous orthographiques. Cf. *Le Maître Phonétique*, mai 1889, p. 55.

⁶ Je fais allusion au célèbre écrit polémique, signé Quousque Tandem, *Der Sprachunterricht muss umkehren!*, Heilbronn, 1882.

⁷ Sur le rôle fondamental que Passy joua à la tête de l'Association Phonétique internationale pour le renouvellement de l'enseignement des langues cf. E. Galazzi, «Paul Passy: la fonetica al servizio dell'insegnamento delle lingue», in: *Tre secoli di glottodidattica* (a cura di B. Cambiaghi), *Scuola e lingue moderne*, 1987, 1/2, pp. 15-18.

ès sciences à dix-sept ans, mais il échoua trois fois avant d'obtenir sa licence.⁸

Passionné par l'étude des langues et lui-même polyglotte dès son enfance, c'était par les études linguistiques qu'il se sentait surtout attiré. Son bagage linguistique était très riche : il parlait couramment l'anglais, l'allemand et l'italien, parlait un peu et lisait les autres langues romanes (sauf le roumain) et les autres langues germaniques (sauf le frison) ; il avait fait aussi du latin et du grec, un peu de sanscrit, de gotique, de norrois. Merlette l'avait initié aux principes de la grammaire comparée où il fit quelques essais.

Cette formation linguistique commencée en bas âge, développa son esprit critique : tout jeune, il s'indignait des absurdités de l'orthographe qui représente par une même lettre des sons totalement différents ou un son unique par différentes lettres sans que cela ait le moindre fondement scientifique. Il raconte dans ses *Souvenirs* que, déjà à l'âge de quinze-seize ans, il avait inventé un alphabet phonétique : ce sont les signes d'une vocation précoce. Mais il avoue qu'il aurait eu du mal à se remettre aux études si une nécessité pratique ne l'y avait pas poussé.

Les lacunes de l'enseignement traditionnel et un penchant personnel, allaient l'orienter vers la phonétique dont les questions pratiques et les applications l'intéressèrent par dessus tout. A l'âge de dix-neuf ans, ayant remplacé le service militaire par un engagement décennal dans l'enseignement, il se retrouva enseignant d'anglais à l'Ecole Normale Protestante de Courbevoie pour l'année 1878-79 et, l'année suivante, à l'Ecole normale d'instituteurs de la Seine à Auteuil.

Il découvrit ainsi l'état lamentable des langues à l'intérieur de l'institution scolaire. Lui qui n'avait jamais connu les cours de langues vivantes dans la classe, s'aperçut qu'on n'y faisait absolument rien, comme c'était la règle à l'époque. Il se mit donc à la tâche, mais buta inévitablement contre les difficultés que la prononciation anglaise posait à ses élèves. De là l'idée de leur présenter d'abord des textes en transcription phonétique.

A partir de son expérience d'enseignant d'anglais, il décida d'écrire un petit ouvrage où cette langue serait enseignée d'abord uniquement par un alphabet phonétique. En 1882, avec le concours d'Elizak Pitman,⁹ il publia à Londres l'*Anglais parlé* ou *Méthode pratique pour apprendre à parler, à comprendre et à lire en Anglais*. A l'époque il ignorait les travaux des principaux phonéticiens étrangers et s'imaginait qu'une fois surmontées les difficultés de l'orthographe, l'apprentissage des sons se ferait par simple imitation. Aussi, l'ouvrage suivait-il la méthode classique en tout, sauf pour le principe de la transcription phonétique. Malgré cela, les ré-

⁸ Tous les renseignements concernant la vie familiale, personnelle, professionnelle de P. Passy ainsi que sa formation et sa carrière sont tirés de P. Passy, *Souvenirs d'un socialiste chrétien*, 2 voll., Ed. «Je sers», Issy-les-Moulineaux, 1930 et 1932.

⁹ Il s'agit de l'auteur des célèbres *Phonetic Readers*, Bath, 1883.

sultats en classe s'améliorèrent. Sauf sur ce point précis, Passy ne modifia pas son enseignement jusqu'en 1886.

En réalité, il ne tarda pas à s'apercevoir que la phonétique était bien autre chose qu'une simple transcription des sons: il y avait en amont toute une science qu'il fallait connaître. Et voilà comment le jeune Passy, poussé par la nécessité pratique et par sa curiosité de polyglotte, se mit à étudier les ouvrages des pionniers: Sweet, Sievers, Viëtor, Storm, Lundell, guidé dans ces débuts un peu difficiles par quelques amis tels que F. Franke, O. Jespersen, A. Western. On peut situer cette période d'(auto-)formation phonétique entre 1879 et 1885. Entre 1885 et 1887, il assista aux cours de F. de Saussure à l'Ecole Pratique des Hautes Etudes.¹⁰

Si le français, encore peu fréquenté par les phonéticiens, lui offrait un vaste champ de recherche où il s'appliqua avec succès,¹¹ c'est quand même le côté pratique qui tentait le plus son esprit généreux et dévoué. L'application de la phonétique à l'enseignement des langues surtout, le passionnait.

Le Congrès philologique allemand tenu à Giessen en 1885 avait déclenché un mouvement important en faveur de l'enseignement phonétique. Le 2 janvier 1886, Passy fonda l'Association phonétique des professeurs d'anglais (quatorze membres au départ) qui commença à publier en mai un mensuel, le *Fonetik Titcer*.¹² L'idée de transformer cette association en une Association phonétique universelle qui puisse réunir les professeurs de toutes les langues vivantes fut lancée par Jespersen et accueillie avec enthousiasme. De 1889 à 1896 l'association s'appela Association phonétique des professeurs de langues vivantes et, à partir de janvier 1897, Association phonétique internationale (A. F.). L'A. F., dont le but prioritaire était le développement de la phonétique et son application à l'enseignement, ne cessa de s'agrandir: en 1914 elle comptait seize cents adhérents de quarante pays différents.

Mais revenons à l'année 1886, année charnière, car un événement décisif allait confirmer le bien-fondé des idées et des initiatives du jeune Passy: la mission que le Ministère lui confia auprès du Congrès de philologie de Stockholm (10-13 août 1886).¹³

¹⁰ Sur les rapports Saussure – Passy, cf. dans F. de Saussure, *Cours de Linguistique générale*, édition critique préparée par T. de Mauro, Payot, Paris 1975, les «Notes biographiques et critiques sur F. de Saussure», pp.336 et suivantes.

¹¹ Rappelons la publication des *Sons du français* en 1887.

¹² Tout au début, le *Fonetik Titcer* parut comme supplément au journal *l'Instituteur sténographe* publié par la Société pour la réforme de l'orthographe, dont P. Passy était secrétaire.

¹³ Passy n'était pas nouveau à ce genre d'expériences car c'était là la troisième mission que le Ministère de l'Instruction Publique lui confiait. La première fois il s'était rendu en Amérique pour étudier l'organisation de l'instruction primaire aux Etats-Unis. La deuxième fois, en 1885, il avait été envoyé en Islande pour y étudier, avec les institutions pédagogiques, la langue et la littérature du pays.

En réalité, ayant su par Jespersen qu'il comptait défendre les idées nouvelles à Stockholm, c'est Passy qui sollicita la mission auprès du Ministère, désireux qu'il était de collaborer au succès de l'entreprise et de nouer des relations plus étroites avec les linguistes nordiques, qui étaient parmi les réformateurs les plus actifs. Décidés à ne pas laisser passer cette occasion d'affirmer leurs idées, ceux-ci s'étaient concertés dès la veille du Congrès.

J. Lundell, ennemi passionné des vieilles méthodes, ouvrit le feu et présenta quatre propositions, définies comme «révolutionnaires», résumant les réformes nécessaires :

- 1) priorité à la langue parlée, présentée d'abord en transcription phonétique;
- 2) élimination du thème et de la version;
- 3) étude de textes suivis (dialogues);
- 4) emploi de la grammaire inductive.

Ces thèses, déjà adoptées à Giessen grâce à Viëtor, et dont la première était le fondement de l'Association phonétique de Passy, furent vivement discutées avant d'être mises aux voix. Sauf la deuxième, elles furent adoptées, ce qui fut un très grand succès pour les phonéticiens. Dès la clôture de la séance ils posèrent dans la salle une affiche invitant toutes les personnes s'intéressant à la réforme à s'unir pour former une association.¹⁴

Le rapport que Passy adressa au Ministère, illustre la lutte engagée par les réformateurs à Stockholm et résume la discussion soulevée par Lundell et ses amis sur l'enseignement pratique des langues vivantes, discussion portant surtout sur la valeur des doctrines de la jeune école phonétique.¹⁵ C'est le travail de J. Storm, *Engelsk Filologi* (1879) qui, d'après P. Passy, avait provoqué la formation de la nouvelle école des jeunes phonéticiens (en allemand «Jungfonetiker», appelés ainsi par analogie avec Junggrammatiker). L'appellatif «jeunes» leur allait à ravir, car aucun de ces messieurs n'avait encore quarante ans à l'époque.¹⁶ Sweet en tête, ils revendiquaient la primauté de la langue parlée dans l'enseignement, l'emploi d'une

¹⁴ A la suite de ces événements, fut constituée en 1886, la Société Scandinave de réforme de l'enseignement qui prit le nom de Quousque Tandem (nom suggéré par Jespersen en souvenir de la fameuse brochure de Viëtor).

¹⁵ Cf. *Le Phonétisme au Congrès Philologique de Stockholm en 1886*. Rapport présenté au Ministère de l'Instruction Publique par Paul Passy, Delagrave, Paris 1887, 40 pp.

¹⁶ Cet appellatif «jeunes phonéticiens» fut, pendant quelques années au moins, synonyme de réformateurs (tout comme «méthode phonétique» fut synonyme de «méthode de la réforme»). Dans les pays scandinaves il désignait notamment les membres de l'Association Quousque Tandem citée plus haut. Cf. la discussion animée entre les «latinistes» et les jeunes phonéticiens (Quousque Tandem) après l'intervention de Passy au quatrième Congrès philologique scandinave (Copenhague, 18-21 juin 1892) in *Le Maître Phonétique*, août-sept. 1892, pp. 118-121.

écriture conventionnelle qui représente les sons d'une manière invariable et non ambiguë.¹⁷ Telle était la doctrine fondamentale de la nouvelle école qui condamnait la méthode classique, mais refusait aussi la méthode naturelle, car l'apprentissage d'une L2 en captivité est tout autre chose (par le rythme, l'âge, la situation...). La méthode naturelle devait être suivie dans le choix de la langue de tous les jours et en évitant la traduction, pour rattacher les mots directement aux idées (sans passer par la traduction dans la langue maternelle). Ces idées, énoncées dans un article célèbre du philologue anglais Sayce («How to learn a language», *Nature*, Londres 1879) et développées par Viëtor dans *Der Sprachunterricht muss umkehren*, considéré comme le manifeste de la nouvelle école, furent reprises par Franke, Sweet, Western, Klinghardt, Lundell, Jespersen, etc.

Passy partageait entièrement les idées de la jeune école phonétique défendues inlassablement par les linguistes nordiques¹⁸ et qu'il ne cessa lui-même de propager à travers le réseau privilégié constitué par l'Association phonétique internationale.¹⁹ Celle-ci fut, pendant toute son existence, une société de propagande dont l'un des principaux mérites est d'avoir rapidement groupé tous les réformateurs en un faisceau solide et, par là même, d'avoir attiré l'attention des gens compétents sur une réforme qui avait été jusque là confinée à des cercles restreints.

Si les préférences de Passy allaient à la phonétique appliquée, il ne s'en tenait pas là. Initié dès sa jeunesse aux principes de la grammaire comparée par Merlette, il se livra à des investigations de phonétique historique dont les résultats sont réunis dans sa thèse de doctorat, *Etude sur les changements phonétiques* (1891) à laquelle fut attribué le prix Volney.²⁰

¹⁷ Des tentatives d'enseignement de l'anglais par une transcription phonétique avaient été faites avant 1886, notamment à l'aide du système proposé par Pitman, par Lundell en Suède, Briscoe en Belgique, White en Espagne, Thierry-Mieg en France. Les résultats avaient été positifs, sauf dans le cas signalé par Storm dans une lettre à Passy: «Il y a plus de vingt ans qu'on a essayé d'enseigner l'anglais au moyen de textes phonétiques, système Pitman, mais la tentative a échoué, on a dû l'abandonner», cité dans P. Passy, *Le Phonétisme au Congrès de Stockholm*, p. 6.

¹⁸ P. Passy représenta encore une fois la France au quatrième Congrès philologique scandinave (Copenhague 18-21 juin 1892) pendant lequel les jeunes phonéticiens (entre autres A. Western et O. Jespersen) eurent à défendre leurs idées contre les attaques ou le scepticisme des traditionalistes. Cf. «Congrès philologique scandinave», *Le Maître Phonétique*, août-sept. 1892, pp. 118-121.

¹⁹ Cf. à ce propos «Coup d'œil sur nos principes», *Le Maître Phonétique*, janvier 1897, numéro de propagande, pp. 3-10.

²⁰ Ce livre se trouvait parmi les ouvrages relatifs à la phonétique et à la phonologie dans la bibliothèque de Saussure. Par ailleurs, ce dernier semble s'être inspiré de la *Petite phonétique comparée des principales langues européennes* de Passy (Leipzig 1901) «dans la reconnaissance du rôle primordial de la cavité orale dans l'articulation», cité d'après T. de Mauro, édition critique du *Cours de linguistique générale*, cit., note 116, p. 437.

Très sollicité en France et à l'étranger, Passy se donnait sans économiser ses énergies. Parmi ses conférences les plus célèbres, celle qu'il donna en Sorbonne en 1892, invité par M. Bréal dans le cadre d'une série de conférences organisées sous l'égide de la Société pour la propagation de l'étude des langues étrangères. M. Bréal, universitaire lucide et clairvoyant, n'était pas insensible aux nouvelles idées (et notamment à la phonétique), dont il pressentait les apports positifs. C'est lui qui invita Passy en sa qualité de secrétaire de l'Association phonétique à illustrer les services que la phonétique était appelée à rendre à l'enseignement des langues, en particulier dans l'apprentissage de la prononciation.²¹ Il fut question d'apprentissage des sons à l'aide de la phonétique articulatoire, mais aussi de la transcription phonétique autour de laquelle les polémiques se prolongèrent très longuement, d'aucuns la considérant comme un détour inutilement encombrant. A ces derniers, Passy répondait par l'image de l'échafaudage, destiné à disparaître, mais nécessaire pour bâtir une nouvelle maison. D'après lui, la transcription pouvait rendre des services non seulement aux étrangers mais aussi aux petits français des écoles primaires à l'intention desquels il publia des livres de lecture par la « méthode phonétique ».²²

Passy se battit toute sa vie en faveur de la transcription vue comme un moyen et non comme une fin en soi, refusant en même temps toute aberration ou mystification.²³ Le débat autour de l'alphabet phonétique, qui fut très long et très vif, lui tenait particulièrement à cœur, vu qu'il s'était fait le promoteur d'un système de transcription unique et universel (l'ancêtre de l'A. P. I. que nous connaissons), mis au point collectivement avec persévérance et succès par les membres de l'Association Phonétique après une consultation générale en 1888. Il n'est pas inutile de rappeler que dans chaque numéro du *Maître Phonétique* (entièrement rédigé en A. P. I.) une partie destinée aux élèves présentait une série d'extraits de différentes langues en A. P. I., tandis que des ouvrages pédagogiques en transcription étaient édités à l'intention des enseignants.

²¹ L'intervention de Passy eut lieu le 4 mars 1892. Pour un compte rendu sommaire Cf. *Le Maître Phonétique*, mars 1892, pp. 46-48.

²² Cf. A. Reboullet, « Actualité du Passé », *Le Français dans le Monde* 221, nov.-déc. 1988, pp. 65-70 et J.-C. Chevalier, « Un Précis d'orthographe et de grammaire phonétiques pour l'enseignement du français à l'étranger en 1890 », *Documents SIHFLES*, n. 5, 1990, pp. 33-34.

²³ C'est le cas de la transcription « visuelle » sévèrement condamnée par Passy. Cf. A. B. Lyman, « French in English; or, French Phrases Formed with Real English Words », cité dans *Le Maître Phonétique*, juillet 1894, pp. 119-120, ou encore « French Made Easy; Phonetic Method of Learning French », in: *Le Maître Phonétique*, décembre 1886. Passy revient sur le principe de la prononciation figurée pour le condamner dans *Le Maître Phonétique*, juin 1901, pp. 71-72. A cette occasion, il qualifie ces tentatives (dont les Anglais semblaient avoir le monopole) d'« escroqueries » et de « monumentales âneries ».

En 1897 la Société pour la propagation des langues étrangères en France lança pour l'année 1898 un concours sur le thème: *De la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes*. Passy remporta le deuxième prix avec son mémoire qui est une sorte de bilan critique lucide des apports, mais aussi des inconvénients, de la méthode directe.²⁴ Le 23 décembre 1897, pendant l'assemblée de la Modern Languages Association à Londres, Passy, qui avait ouvert la séance avec une conférence-débat sur l'application de la phonétique à l'enseignement des langues, fut nommé membre d'honneur de l'association. Le 13 décembre 1899, sollicité par la Société pour la propagation des langues étrangères en France, il donna à la Sorbonne une conférence en anglais sur le même sujet. Plus tard, en 1906, il fut chargé par le Ministère de faire six conférences spéciales sur l'application de la phonétique à l'enseignement à l'usage des candidats au certificat d'aptitude et aux agrégations de langues vivantes. Ce ne sont là que quelques exemples d'une activité incessante dont il serait difficile de rendre compte de manière exhaustive.

La vie de P. Passy est caractérisée par un engagement social qui mobilisa tout son être, toutes ses forces, et par l'abandon délibéré des aspirations à une carrière scientifique universitaire. Néanmoins, universitaire presque malgré lui, il fut appelé par M. Bréal à la Sorbonne pour y professer un cours de phonétique dont il garda la charge pendant plusieurs décennies (1894-1926). Après sa thèse de doctorat sur *Les changements phonétiques* (1891), en janvier 1894 Passy était nommé Maître de Conférences à l'Ecole des Hautes Etudes d'Histoire et de Philologie où il professa pendant une trentaine d'années sous les présidences successives de Gaston Paris, Gabriel Monod et Antoine Meillet.

Passy joua le rôle de précurseur non seulement pour la phonétique elle-même qui, à l'époque, était considérée comme «la marotte de quelques toqués»,²⁵ mais aussi en étant le premier professeur à ouvrir la porte aux femmes.²⁶

²⁴ P. Passy, *De la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes*, Colin, Paris 1899, in-8, 29 pp. Sur les modalités du concours, cf. *Le Maître Phonétique*, déc. 1897, pp. 185-186.

²⁵ En 1910, Passy écrit qu'avant 1886 la phonétique était absolument inconnue de tous excepté un petit nombre de spécialistes. En 1894, lors de la création d'une conférence de phonétique à l'Ecole Pratique des Hautes Etudes, un linguiste bien connu (dont le nom n'est pas cité) lui demanda sérieusement si son cours se bornerait à propager «l'orthographe simplifiée». Cf. «Un quart de siècle», *Le Maître Phonétique*, 1910, pp. 70-71.

²⁶ En effet, au moment de sa nomination il donnait des leçons particulières à des institutrices étrangères qui demandèrent de pouvoir suivre ses cours en Sorbonne. Toutefois, les dames ne pouvaient être admises qu'en vertu d'autorisations individuelles délivrées par le directeur. Il faut croire que la chose n'allait pas de soi si, en février 1894, Passy annonçait dans *Le Maître Phonétique* son intention «de faire un cours particulier de phonétique pratique et de prononciation française destiné aux personnes qui ne peuvent pas assister aux conférences à l'Ecole des Hautes Etudes, en particulier les dames».

Ses cours comportaient trois conférences par semaine: l'une, très élémentaire, se répétant chaque année, destinée aux professeurs de langues désireux de connaître les applications pratiques de la phonétique à l'enseignement; une autre d'un caractère purement scientifique; une troisième pendant laquelle les étudiants présentaient eux-mêmes des travaux. La première groupait toujours un grand nombre d'auditeurs (presque tous étrangers) au point que, les salles habituelles étant trop petites, il demanda l'amphithéâtre E. Quinet (prêté par la Faculté des Lettres).

L'accès de Passy à l'université fut sans doute provoqué, ou du moins facilité, par le retentissement international qui entourait l'action de l'A. F. outre que par la valeur intrinsèque de ses recherches. A ce propos, il ne faut pas oublier que ses *Etudes sur les changements phonétiques et leurs caractères généraux* ont été considérées par A. Martinet comme «l'exposé le plus lucide de la théorie fonctionnaliste des changements phonétiques».²⁷

Sa réflexion en pédagogie linguistique et son engagement personnel précèdent son accès à l'Université. Mais son attitude, sa prise de position en faveur de la réforme ne changeront pas pour autant. Voilà pourquoi il eut aussi des adversaires acharnés. Lorsque en 1913, s'étant engagé dans la presse contre le projet de prolongation du service militaire, il fut révoqué de sa position de professeur à l'Ecole des Hautes Etudes, quelqu'un en profita pour écrire que ses cours à la Sorbonne n'étaient pas sérieux car, au lieu de travailler, il y faisait chanter des cantiques de l'Armée du Salut (allusion à peine voilée à son engagement religieux).²⁸

A côté de ces cours qui n'occupaient qu'une moindre part de son temps, il y avait (pour nous limiter au domaine de l'activité pédagogique et laisser dans l'ombre l'activité sociale et religieuse) l'Association Phonétique internationale et son organe, *Le Maître Phonétique* dont il fut l'animateur infatigable jusqu'à sa mort.

Outre les innombrables articles, compte rendus, rapports, bilans parus dans le *Maître phonétique* (et dans d'autres revues non strictement pédagogiques que nous avons délibérément passées sous silence), il faut signaler de nombreux ouvrages de divulgation destinés aux enseignants et d'autres conçus pour la classe: *Premier livre de lecture*, 1884; *Le français parlé. Morceaux choisis à l'usage des étrangers avec la prononciation figurée*, 1886; *Les sons du français*, 1887; *L'écriture phonétique. Exposé populaire avec application au français et à 137 langues ou dialectes*, 1896; *De la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes*, 1897; *Dictionnaire*

²⁷ A. Martinet, *Economie des changements phonétiques*, Berne, 1955, p. 42. La position «fonctionnaliste» ante litteram de Passy lorsqu'il insiste sur l'importance de distinguer les «éléments significatifs» d'une langue des sons qui «n'ont aucune valeur linguistique» a été soulignée par G. Laziczius, *Introduction à la phonologie* (en hongrois), Société Hongroise de Linguistique, Budapest 1932, pp. 13-14.

²⁸ Passy explique l'origine de cette légende dans ses *Souvenirs*, cit., vol. II, p. 36.

phonétique de la langue française (en collab. avec Michaelis), 1897; *Phonétique comparée des principales langues européennes*, 1907; *La Phonétique et ses applications*, 1929. Ces quelques titres n'épuisent pas, loin de là, la longue liste des publications de Passy.

Il ne faudrait pas oublier le nombre de cours particuliers de phonétique et de prononciation française avec des exercices pratiques de diction qu'il donnait chez lui, à la demande pressante de professeurs (surtout étrangers) de passage à Paris. La phonétique, chez Passy, était devenue une affaire de famille, à laquelle collaboraient femme, enfants, nièces, et sa maison de Bourg-la-Reine était considérée par les étrangers comme la source de l'enseignement phonétique.²⁹ Il est vrai que, grâce au *Maître phonétique*, Passy avait acquis une renommée internationale extraordinaire, ce qui explique qu'il était l'objet de visites nombreuses, je dirai presque de pèlerinages, de la part de ses admirateurs. Pour les enseignants et les étudiants de passage en France autour de 1890, Passy était un point de référence et presque une visite obligée.

Outre ses cours réguliers, il fut appelé plusieurs fois à tenir des conférences isolées dans diverses universités de France et de l'étranger. Car aux yeux des étrangers, plus encore qu'en France, «... le seul nom de Paul Passy est synonyme de progrès, de recherche consciencieuse, d'enseignement intéressant». C'est Elna Simonsen qui s'exprimait ainsi en 1901 en rendant compte des conférences de phonétique que Passy fut invité à tenir à Copenhague au mois de septembre de la même année.³⁰ Ces interventions, suivies de discussions parfois orageuses, n'en furent pas moins un grand succès qui renforça la cause de la phonétique au Danemark.³¹

Lorsque l'initiative des cours d'été prit pied dans plusieurs villes, il ne se limita pas à divulguer les informations à travers le *Maître phonétique* mais il y prit part activement à la demande de plusieurs centres universitaires. Parmi les nombreux cours auxquels il participa, je citerai en premiers ceux de Genève. Signalés pour la première fois dans le *Maître phonétique* en 1896, ils furent parmi les plus réussis en 1897 (deux cents étudiants, pour la plupart des professeurs allemands) grâce à la participation de linguistes de marque, dont F. de Saussure (trois conférences sur la phonétique et la phonologie) et P. Passy (deux conférences sur la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes et sur l'application de la phonétique à

²⁹ Cf. «The Means of Training in Phonetics Available for Modern Language Teachers», *Modern Language Teaching*, march 1911, et supplément au *Maître Phonétique*, juillet-août 1911, p. 6.

³⁰ E. Simonsen, «Conférences de phonétique à Copenhague», *Le Maître Phonétique*, oct.-nov. 1901, pp. 127-130. La citation est à la page 127.

³¹ Les 11-13-15-18 septembre 1894, Passy fit à l'Université de Kristiania une série de conférences sur la réforme de l'enseignement des langues devant deux cent cinquante participants. Cf. *Le Maître Phonétique*, oct. 1894, p. 163.

l'enseignement élémentaire). En 1898, si on en croit Passy, le cours de Genève fut encore plus brillant que celui de l'année précédente (deux cent trente étudiants). Par ailleurs, le nom de Passy figure dans la liste des professeurs animateurs de cours de vacances à Edinburg (1898, 1905), à Grenoble (1904), et encore à Genève (1904).

Si Passy n'eut pas la place qu'il méritait dans l'académie, c'est qu'il y renonça délibérément: élève de Saussure, en bons termes avec les linguistes de son temps, il avait tout pour réussir, sauf l'ambition. Il sentit l'attrait des recherches purement théoriques et aussi de la notoriété scientifique qu'elles auraient pu lui procurer, mais il y renonça pour ne pas délaissier l'évangélisation, les questions sociales, les réformes pédagogiques qu'il estimait urgentes et prioritaires. Il s'agit là d'une décision qui ne fut sans doute pas facile, mais que Passy ne regretta jamais. Voilà comment, déjà vieux, il s'exprime à ce propos:

«Je la regrette [cette décision] moins que jamais. Je crois en effet que je lui dois autre chose encore que la satisfaction du devoir accompli. Car la phonétique — ma science — s'est orientée dans une voie où je n'aurais guère pu rester au premier rang: celle des recherches faites au moyen d'instruments et de machines, selon la méthode introduite par l'abbé Rousselot. Cette méthode, je ne me sens pas compétent pour l'apprécier: je suis porté à croire qu'on en attend plus qu'elle ne peut donner, mais il se peut fort bien que je sois influencé par mes préférences personnelles. Quoi qu'il en soit, il m'aurait fallu, pour rester "au courant", me familiariser avec cette méthode; et, vu mon aversion pour tout ce qui est mécanique, j'aurais sans doute fait d'assez piètre besogne; de sorte que je serais quand même tombé au deuxième ou au troisième rang. Si j'avais fait de la Science mon idole, ou si j'avais recherché la gloire, la chose m'aurait été extrêmement amère. Actuellement, c'est avec la plus parfaite sérénité que je me vois devenir "vieux jeu" en matière scientifique: mon trésor est ailleurs.»³²

Il resta donc en marge de l'Académie, s'occupant intensément, et de plus en plus, des déshérités.

Passy ne fut jamais un homme de pouvoir, n'entra jamais en politique, mais fut toute sa vie l'humble serviteur d'un idéal. Ses *Souvenirs*, ouvrage passionné et passionnant, sont le témoignage direct de sa cohérence. Tel qu'une araignée toujours à sa besogne, Passy a inlassablement tissé une toile de relations nouées autour du monde entier, poursuivant ainsi son rêve de paix, de collaboration et de progrès. De la ferveur missionnaire de ses 15 ans jusqu'à l'Université internationale, qui se voulait lieu de réconciliation autant que de recyclage pédagogique, sa vie est dominée

³² *Souvenirs...*, cit., vol. II, p. 79.

par ce rêve pacifiste, ce qui l'a parfois amené à prendre des positions courageuses et impopulaires qui n'allaient certes pas à son avantage.

A partir de la guerre de quatorze, la phonétique appliquée qui avait constitué l'activité majeure de la première partie de sa vie, céda peu à peu la première place à l'engagement religieux, social et politique (sa véritable raison d'être depuis toujours), qui prit entièrement le dessus et absorba toutes ses énergies (il suffit de mentionner la colonie Liéfra et le Nid). Mais que reste-t-il de son activisme en didactique? — *Le Maître phonétique* et, plus tard, après 1925, l'Université populaire internationale.

Comment synthétiser une personnalité d'homme et de savant aussi complexe et aussi complète? Qui était réellement Paul Passy: un rêveur? un missionnaire? un 'apôtre'?³³ Tout simplement un 'socialiste chrétien', ainsi qu'il aimait à se définir. Sa vie est la quête passionnée d'un homme pour qui l'enseignement n'était pas simplement un métier, mais une mission où son engagement social et sa foi chrétienne se rejoignaient en un projet unique d'évangélisation et de progrès.

Conclusion

Peut-on faire un bilan de l'action menée par Passy et ses amis?

Au tournant du siècle, le combat contre la vieille méthode grammaire-traduction qui avait mobilisé tant d'énergies, semblait gagné en France et le nouveau siècle s'ouvrait sur un événement célébré par Passy comme une victoire. En effet, la circulaire signée en 1901 par le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts G. Leygues, prescrivait l'emploi de la méthode directe pour l'enseignement des langues vivantes sur l'ensemble du territoire national.³⁴

Toutefois, la circulaire de 1901 a peut-être posé plus de problèmes qu'elle n'en avait résolu: pour des enseignants formés à la vieille école, quelque ouverts qu'ils fussent aux nouvelles idées, il ne devait pas être facile d'appliquer ce nouveau crédo. C'est pourquoi enseignants et élèves allaient à l'encontre de pas mal de déboires. Passy avait fait remarquer dès le départ que si la circulaire prescrivait bien la méthode préconisée par son Association, elle passait entièrement sous silence les applications de la phonétique dont l'importance n'avait pourtant

³³ Ce dernier terme est utilisé dans une plaquette publiée par un ami de Passy pour célébrer ses soixante-dix ans: L. Juguet, *P. Passy, un Apôtre*, Laon 1929.

³⁴ Pour plus de détails sur les circulaires ministérielles et plus généralement sur les textes officiels relatifs à l'enseignement des langues, cf. Ch. Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Clé International, Paris 1988, pp. 447. Pour ce qui est de l'imposition de la méthode directe au début du siècle, l'auteur parle de «coup d'Etat pédagogique» (p. 59).

pas échappé « en haut lieu ». ³⁵

Le problème de l'apprentissage de nouvelles habitudes phoniques n'avait pas été abordé de façon rigoureuse, d'où le besoin de préciser par une nouvelle circulaire, en 1909, la nécessité d'un travail phonétique ponctuel et méthodique basé sur la phonétique articulatoire et sur l'emploi de la transcription. Cette circulaire soulevait le problème urgent de la formation des enseignants et en particulier de leur initiation à la pédagogie de la prononciation, problème auquel allaient répondre, au moins partiellement, les cours de vacances organisés, de plus en plus nombreux, aux quatre coins de l'Europe.

Mais cette circulaire était également destinée à ranimer le vieux débat (et parfois la polémique) autour du rôle de la phonétique dans l'enseignement. Les représentants de dix-neuf pays réunis à Paris en avril 1909 à l'occasion du Congrès International de la Société des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public ne pouvaient pas l'ignorer. Trois sections thématiques avaient été retenues par les organisateurs en raison de leur intérêt et de leur état d'urgence :

- I. Questions se rapportant à la préparation des professeurs de langues vivantes en France et dans les autres pays;
- II. Questions se rapportant aux programmes et aux méthodes d'enseignement scolaire en France et dans les autres pays;
- III. Questions se rapportant à l'enseignement extrascolaire et postscolaire des langues vivantes en France et dans les autres pays.

Trois contributions concernaient la phonétique et ses applications pédagogiques. Il s'agit des trois articles suivants : *Du rôle de la phonétique dans l'enseignement des langues vivantes*, signé par Th. Rosset, directeur de l'Institut de phonétique de Grenoble et responsable d'un enseignement pilote de la prononciation dès 1905; *L'enseignement phonétique et la nouvelle circulaire ministérielle en France* d'Ad. Zünd-Burguet, ancien collaborateur de Rousselot et représentant de la méthode phonotechnique; *Les applications de la phonétique expérimentale à l'enseignement des langues vivantes* de F. Piquet, professeur à l'Université de Lille.

Les contenus de ces interventions, toutes favorables à la phonétique, n'exigent pas d'autres commentaires. Ce qui nous intéresse ici, ce sont plutôt les échanges « à

³⁵ P. Passy, «La réforme en France», *Le Maître Phonétique*, janvier-février-mars 1903, p. 32. Il est vrai que l'avènement des nouvelles méthodes connut dans les différents pays des avancements inattendus et des reculs tout aussi imprévus. Au moment même où la France semblait s'engager dans la voie de la réforme, la Suède, berceau de la Quousque Tandem, faisait marche arrière. Une loi préparée en 1902 était approuvée par le Parlement, loi réactionnaire qui recommandait l'emploi de la vieille méthode grammaticale pour l'étude des langues vivantes, et cela dès le début (à l'âge de neuf ans). Cf. P. Passy, «Recul», *Le Maître Phonétique*, sept.-octobre 1904, pp. 126-127.

chaud» entre les participants. On dégage de la lecture des procès-verbaux des séances, très animées, que si d'une part la phonétique était considérée comme nécessaire pour l'enseignant, d'autre part les Universités n'étaient pas à la hauteur de la tâche qui leur était confiée en matière de formation.

A la fin d'un débat animé autour de l'enseignement des sons et de la transcription phonétique, les Congressistes votèrent à l'unanimité moins deux voix, la proposition que l'enseignement de la phonétique soit introduit dans toutes les Facultés, tandis qu'ils rejetèrent l'introduction d'une épreuve de phonétique dans les divers examens et concours.

De toute évidence, les Universités n'étaient pas à même de répondre à la demande qui leur venait du monde enseignant. F. Piquet exprimait à ce propos, un jugement sévère: «A l'heure présente il n'existe, en France, guère de cours de phonétique expérimentale. On ne songe pas à préparer les futurs professeurs de langues vivantes à enseigner une prononciation correcte à leurs élèves. Dans aucun examen, dans aucun concours, on n'exige des candidats qu'ils démontrent leur aptitude à cet enseignement.

«La pédagogie des langues vivantes est restée à cet égard en deçà des premiers bégaiements.»³⁶

Malgré tout ce que Passy avait fait pour la pédagogie de la prononciation, malgré les fondements scientifiques sans cesse consolidés par Rousselot, les portes des Facultés restaient closes (sauf exceptions) à l'enseignement de la phonétique, surtout de la phonétique appliquée.³⁷ Si la circulaire de 1909 reconnaissait l'importance de l'enseignement phonétique pour la classe de langue, il restait à résoudre, au niveau de l'institution scolaire supérieure, le problème du recyclage et de la formation des enseignants car, sans leur collaboration, toute réforme est destinée à rester lettre morte.

Néanmoins, malgré l'inertie des institutions, l'action menée par les phonéticiens, soutenus dans leur effort par des linguistes éclairés, a le mérite d'avoir secoué les esprits en montrant la nécessité d'un changement réel, en profondeur, des hommes et des méthodes.

Adresse de l'auteur:

Enrica Galazzi

Università Cattolica del Sacro Cuore

I- 20123 Milano

³⁶ F. Piquet, «Les applications de la phonétique expérimentale...», *Actes du Congrès International de la Société des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public*, Paris 14-17 avril 1909, *cit.*, p. 144.

³⁷ Cf. dans le même sens les remarques de F. Brunot qui cite parmi les exceptions dues «aux efforts de quelques maîtres de l'Enseignement supérieur», Piquet à Lille, Grammont à Montpellier, Rosset à Grenoble. Cf. les *Actes du Congrès de la Société des professeurs de langues vivantes*, cités, p. 68.

Françoise Létoublon

LE RÔLE D'ANTOINE MEILLET DANS LA LINGUISTIQUE EUROPÉENNE AU DÉBUT DU VINGTIÈME SIÈCLE

Quand on enseigne et que l'on fait de la recherche sur le grec et la grammaire comparée, on rencontre inmanquablement un homme, grand professeur, grand chercheur et auteur, qui a compté pour la linguistique et l'enseignement des langues: Antoine Meillet. Je voudrais, à l'occasion du Colloque du Centenaire du Séminaire de français moderne de Genève, réfléchir sur son rôle et sa place dans les «mouvements d'innovation» dans l'Europe de son temps.

1. 1880–1914 et le «tournant du siècle».

Pourquoi le choix de ces dates-là pour marquer le tournant? Puisqu'il s'agissait de commémorer le Centenaire du Séminaire de Français Moderne, pourquoi ne pas avoir commencé en 1891? Le choix de 1880 s'explique probablement par l'idée que le tournant se fait dans les vingt dernières années d'un siècle et les vingt premières du suivant. La guerre de 1914–1918, provoquant une maturation précipitée du vingtième siècle, interdisait sans doute d'aller jusqu'à 1920. Mais à Genève, si 1880–1914 a un sens pour l'histoire du Séminaire de français moderne, en germe puis en

plein éclat, il me semble que ces dates ont ici une autre signification: le tournant du siècle, à Genève, coïncide avec la carrière de Ferdinand de Saussure, c'est le tournant de la linguistique elle-même. Du *Mémoire sur le système primitif des voyelles* (1879) au *Cours de linguistique générale*, Saussure à lui seul reproduit et concentre en une trentaine d'années l'évolution de l'étude du langage du XIX^e au XX^e siècle. Aux deux bornes de sa vie de savant (le deuxième ouvrage n'ayant d'ailleurs pas été publié par lui), le linguiste genevois infléchit l'histoire de la science, et, par une de ces ironies dont l'histoire des sciences semble prodigue, aucun de ces deux tournants n'a été perçu à sa mesure par ses contemporains.

Le *Mémoire*, par la géniale hypothèse des «schwa», fermait d'une certaine manière l'histoire de la grammaire comparée de tradition allemande (et les maîtres de l'Université de Leipzig semblent avoir eu conscience de cet aspect d'achèvement, de fermeture par l'aventure de la reconstruction, choisissant d'ignorer et de rejeter ce Suisse: trop jeune, trop francophone, trop porté vers l'hypothèse?). Mais par un autre côté, il ouvrait des voies nouvelles à la discipline: l'hypothèse de phonèmes sonantiques préhistoriques, régulièrement reflétés dans les langues historiquement attestées par des phonèmes vocaliques différents de ceux qui prolongent d'anciennes voyelles indo-européennes, mettait la «vieille» grammaire comparée en relation avec la jeune phonologie¹ et préparait le terrain pour la théorie de la racine indo-européenne, autour de 1930.²

Nous étudierons donc ici la linguistique d'expression française entre 1880 et 1914. La date de 1914 fait coïncider la disparition de Saussure (en 1913) et la parution du *Cours de linguistique générale* (de 1916) avec la Première Guerre mondiale, laquelle, même par le petit bout de la lorgnette de l'histoire de la linguistique, a d'importantes conséquences, provoquant une rupture dans le délicat dialogue entre la grammaire comparée de tradition allemande et la grammaire générale de tradition française: cette coïncidence, après coup, prend valeur de symbole. Pour 1880, là encore on verra un symbole, moins tragique, dans la coïncidence entre d'une part le séjour parisien d'un Saussure déçu par l'université allemande, par l'accueil fait à Leipzig à son *Mémoire*, son enseignement aux Hautes Etudes, son activité à la Société de Linguistique de Paris, donc l'influence qu'il exerce sur une génération dont Antoine Meillet fait partie, et d'autre part les lois Jules Ferry sur l'instruction publique (1880-1882), destinées après la défaite devant l'Allemagne à forger une nouvelle jeunesse française républicaine.

¹ Le prince N. Troubetzkoy est né en 1890. Ses premiers travaux en phonologie datent de 1921, et la première édition des *Grundzüge der Phonologie* de 1939: l'influence exercée est celle de Saussure sur Troubetzkoy, elle est d'ailleurs explicitement reconnue. Je veux dire ici que le *Mémoire* de Saussure repose sur l'hypothèse du système phonologique de l'indo-européen.

² Benveniste 1935.

Je m'appuierai essentiellement sur les travaux publiés en histoire de la linguistique autour de la SHESL et de la revue *HEL*, en histoire de l'enseignement (Chervel, Chevalier-Delesalle) et sur le livre de Michel Foucault, *L'Archéologie du savoir* (bien que je conteste pour ma part la valeur théorique et heuristique de certaines oppositions conceptuelles excessives comme document/monument).

2. Le paysage linguistique français (c'est-à-dire parisien) au tournant du siècle.

2.1. Linguistiques française et allemande: la ronde franco-allemande.

Au XVIII^e siècle, dans le domaine de la réflexion sur les langues comme dans les autres domaines de la culture, les idées nouvelles viennent de France (voir sur les idéologues Auroux 1980, *HEL* 4, 1982 et Chevalier-Delesalle). Mais curieusement, au début du XIX^e siècle, alors que le prestige de Paris dans le domaine de l'étude des langues est à son comble, les jeunes Français formés dans les Ecoles centrales par les idées du XVIII^e siècle semblent relativement peu productifs (analyse de Chevalier 1975, in Chevalier-Delesalle, p. 147). Notons que Champollion, produit de cet enseignement et de ces idées pour une large part, est fâcheusement oublié dans ce panorama pessimiste. Le courant d'innovation se déplace vers l'Allemagne et vers la grammaire comparée, qui fait passer la linguistique du stade de la réflexion épistémologique au stade scientifique (Foucault): premier tour de ce manège franco-allemand. Le francophone Saussure, avec l'hypothèse des schwa, couronne l'édifice magistralement,³ mais se fait rejeter par les tenants de cette tradition. Il vient à Paris où il rencontre le succès, à l'École des Hautes Etudes, à la Société de Linguistique et même au Collège de France, où il se voit proposer la succession de Michel Bréal. On peut considérer par conséquent qu'on lui doit largement l'implantation en France de la tradition comparative allemande. Plus difficile de savoir s'il a dès cette époque jeté les bases de la linguistique synchronique et de la théorie du signe. Toujours est-il qu'il refuse le Collège de France et rentre à Genève. Le contact avec Paris n'est pas rompu, la correspondance Meillet-Saussure en témoigne avec suffisamment de force. Mais désormais, l'école linguistique française suit son propre chemin, les années Meillet commencent. L'enseignement de Saussure à Genève suit son chemin aussi, mais de manière plus discrète, plus souterraine: la publication posthume du *Cours de linguistique générale* atteste en tout cas sans équivoque que l'innovation linguistique, vivante et féconde, n'est plus allemande, mais est revenue en pays francophone après le détour par la grammaire comparée. Elle n'est plus limitée à Paris, mais se situe sur un axe reliant par de mystérieux allers et retours Paris à Genève.

³ On sait que son hypothèse, appuyée sur des arguments purement structurels, a été en fait confirmée par le déchiffrement du hittite, qui donnait aux phonèmes hypothétiques appelés «schwa» une réalité phonétique: les laryngales (voir Szemerényi 1973).

Cette science a désormais un nom, qui l'oppose à la grammaire comparée: *linguistique*.⁴

La grammaire comparée constitue donc un pivot, entre la grammaire générale du XVIII^e siècle et la linguistique du XX^e siècle: deuxième tournant, dans lequel Saussure joue un rôle capital, même s'il reste souterrain en son temps.

2.2. Les «horizons» de la linguistique française incarnée par Meillet au début du XX^e siècle.

La lecture des œuvres de Meillet, un regard sur sa bibliographie, si fidèlement établie après sa mort par Emile Benveniste⁵ et les *Actes* du Colloque Meillet (Auroux 1988) permettent maintenant de cerner le contexte intellectuel dans lequel s'est élaborée l'œuvre d'Antoine Meillet, qui a exercé une influence considérable sur toute la linguistique postérieure (voir Benveniste, le plus brillant de ses élèves, mais aussi Grammont, Gauthiot, Vaillant, Chantraine, Dumézil, Vendryes, Renou, Ernout et bien d'autres...): son horizon de rétrospection combine la tradition allemande de la grammaire comparée (voir ses comptes rendus, sa bonne connaissance des grandes œuvres de cette tradition, Humboldt, Bopp, Schlegel, Pott; sur Meillet et les savants allemands, voir J. Rousseau 1988), l'enseignement de Bréal et son apport essentiel sur la sémantique à la suite de Darmesteter (voir Darmesteter 1887; Bréal 1897; sur les différences entre Meillet et Bréal, voir Delesalle 1988). L'apport de Saussure à Meillet consiste en une face visible, celle de la grammaire comparée,⁶ et une face cachée, que nous ne pouvons guère cerner, celle de la linguistique générale. Telles sont les sources linguistiques connues, explicites, des idées et des œuvres de Meillet.

⁴ Voir le titre-programme donné par les éditeurs de Saussure. Ce mot apparaît chez Meillet dans le titre — et dans le contenu — de sa leçon d'ouverture au Collège de France (1906b), paradoxalement d'ailleurs, puisque c'est pour ouvrir un cours de grammaire comparée. A la même époque que Meillet, on rencontre le terme *linguistique* — plus souvent comme adjectif que comme nom — dans les titres de G. Paris et A. Secheyne. On le trouvait déjà bien plus tôt d'ailleurs chez Hovelacque, comme nom, et dans les «changements linguistiques» chez Passy.

⁵ Je trouve émouvant de voir la filiation Saussure-Meillet-Benveniste, dont ma génération est en quelque sorte héritière (j'ai suivi les cours de Benveniste à l'EPHE et au Collège de France, et ceux d'autres élèves de Meillet: P. Chantraine, M. Lejeune, A. Minard...).

⁶ Dans les *Mélanges de linguistique offerts à M. Ferdinand de Saussure*, Paris: Champion, 1908 (reprint Genève: Slatkine, 1975), la dette de ses élèves se marque par des hommages centrés autour des langues indo-européennes, parmi lesquelles les langues anciennes tiennent la première place (R. Brandstetter, M. Niedermann, G. Pottin, A. Ernout, R. Thurneysen, M. Grammont, R. Schwyzer) ou autour de la grammaire comparée (Ch. Bally sur l'accent en grec, védique et i.e., A. Cuny, R. Gauthiot, E. Muret, J. Vendryes, A. Meillet). Deux articles seulement sur quinze relèvent de la linguistique générale, ceux d'A. Secheyne et de J. Wackernagel (ce dernier à point de départ comparatif). L'article de Meillet dans ce volume, «sur l'aoriste sigmatique», porte sur la morphologie grecque rapprochée du sanscrit et d'autres langues i.e. suivant la bonne méthode comparative.

Il faut y ajouter, en dehors de l'isotopie des discours linguistiques, l'apport des sociologues: Durkheim, Mauss, Lévy-Bruhl. Même si nous pensons (Létoublon 1988) que Meillet a malheureusement, probablement à cause de liens personnels, «trop» connu ce dernier et pas assez les deux premiers, et qu'il n'a pas su discerner la modernité des idées et des méthodes des grands maîtres de l'école sociologique, il n'en reste pas moins qu'il doit à Durkheim sa définition du fait social et sa conception de la langue comme phénomène social. Cette influence intellectuelle a une importante conséquence, aussi bien pour la sociologie que pour la linguistique en France au début du siècle: la collaboration de Meillet, par une rubrique régulière de comptes rendus d'ouvrages linguistiques, à *L'Année sociologique* (où il regrette la place insuffisante faite dans ces ouvrages au social).

La transition est facile vers les horizons d'attente de Meillet: la linguistique qu'il appelle de ses vœux, et qu'il a largement contribué à construire, sera sociale, fera une part à l'histoire des langues et intégrera donc l'histoire des langues dans l'histoire des sociétés, sera scientifique et méthodique. Tout cela est lié, bien entendu: par exemple, la reconstruction des prototypes indo-européens, rigoureusement appuyée sur la méthode comparative, semble avoir pour but ultime — mais non explicite — la réflexion sur une hypothétique société indo-européenne et sur les «mentalités». Meillet se prémunit contre une assimilation schématique entre les analyses linguistiques et les mentalités. Mais il ne manque pas d'avancer lui-même des hypothèses sur la «Weltanschauung» des Indo-européens, par exemple dans la période qui nous occupe, à propos des genres et de la conception de «l'animé» (Meillet 1897, 1907, 1908) ou sur les interdits linguistiques (Meillet 1906c) (voir Létoublon 1988).

3. La construction des savoirs

Si l'on définit les «mouvements d'innovation» par l'apport de concepts nouveaux, il est certain qu'avec le recul du temps et l'abondance des travaux critiques (Benveniste 1963; Doroszewski 1963; Aarsleff 1981; Chiss & Puech 1987; Koerner 1988; Nerlich 1988; Puech & Radzynski 1988) on peut conclure sans peine à l'importance supérieure de Saussure sur Meillet: c'est à Saussure que nous devons les concepts de signe linguistique biface, l'opposition langue–parole (Nerlich 1988), de système synchronique, d'arbitraire du signe. Même si l'on peut discuter sur l'origine exacte de la formule définissant la langue comme «système où tout se tient», à Meillet ou à Saussure (Koerner 1988), le concept vient indiscutablement de l'enseignement de Saussure.

Quand le maître et l'élève semblent se rejoindre, il s'agit parfois d'un même mot, recouvrant des concepts assez sensiblement différents: ainsi pour la définition de la

langue comme fait *social*:⁷ pour Meillet, il s'agit surtout d'expliquer le changement linguistique, donc de mettre en relation au moins indirecte évolutions sociale et linguistique. Pour Saussure, il s'agit d'une réflexion sur «l'institution sociale» du langage comme code sémiologique arbitraire: l'horizon d'attente est donc une étude du système de communication sociale par le langage.

Mais la «supériorité» relative de Saussure dans l'innovation conceptuelle semble compensée par la supériorité de Meillet à communiquer et diffuser ses idées: il est facile, trop peut-être, d'opposer la fécondité de l'élève au silence du maître, qui semble croître avec les années, du moins du point de vue éditorial. Faut-il conclure ironiquement que moins on produit de théories originales, plus il est facile de les faire passer dans la conscience collective? Je pense plutôt que l'originalité de Meillet réside ailleurs que dans la production d'idées nouvelles d'ordre général en linguistique: ses hypothèses personnelles consistent en trouvailles étymologiques, lois phonétiques, études d'évolutions en syntaxe ou en sémantique, études détaillées du système d'une langue particulière (l'arménien et les langues slaves sont ici son domaine d'élection) ou de l'histoire d'une autre (pour le grec, voir l'analyse de la nouveauté de l'*Aperçu* par A. Morpurgo-Davies 1988). En 1988, une analyse suivie d'un problème spécifique cher à Meillet tout au long de sa carrière, celui du genre des noms, m'a permis de montrer comment sa conception du rôle du social dans le langage l'amène à des positions très originales parmi les linguistes, même si elles semblent parfois un peu limitées par rapport aux sociologues, même en son temps.

Enfin, sa clarté d'expression, sa capacité à mettre en évidence les étapes du raisonnement (ce que les étrangers qualifient volontiers chez les Français de «cartésien») ont fait des grands ouvrages de Meillet sur la grammaire comparée, publiés après la période qui nous occupe, une véritable base pour les linguistes français pendant plusieurs générations.⁸

Grâce enfin à son «emplacement institutionnel», qui lui donnait les pleins pouvoirs sur les études linguistiques (Collège de France, Hautes Etudes, Société de linguistique et *BSL*, *Revue de Philologie*, *Année Sociologique*), Meillet a imposé sa marque: il a été un grand maître et il a su placer ses élèves (voir les noms déjà cités plus haut) aux postes clefs, leur distribuant, en grand féodal, les fiefs du royaume: le

⁷ Voir essentiellement sur ce point J. Stefanini 1979; Koerner, Nerlich et Puech & Radzynski, tous en 1988.

⁸ Et le *Traité de grammaire comparée* qu'il a publié en commun avec J. Vendryes en 1924 est devenu une base pour l'enseignement comparatif des langues classiques pendant une grande partie de notre siècle. L'avant-propos de la première édition montre bien que c'était le but des auteurs: «Or, sans parler de l'agrégation de grammaire, une place a été faite à la grammaire comparée dans le programme de l'un des certificats de la licence ès lettres d'enseignement. Le besoin se faisait donc sentir d'un nouveau manuel, résumant l'état actuel des connaissances sur l'histoire ancienne du grec et du latin».

celtique à l'un, le germanique, les langues italiques, le grec ou le finno-ougrien à un autre. Si Saussure invente des concepts, Meillet enseigne, publie inlassablement des ouvrages solidement documentés et clairement présentés. Si Saussure hésite à publier ses hypothèses, et semble avoir peur des positions de pouvoir, Meillet les accepte, les recherche peut-être, et y place ses élèves.

Bibliographie

1. Travaux linguistiques publiés en français de 1880 à 1914

Bally, C. (1905). *Précis de stylistique*. Genève: Eggimann.

Bally, C. (1909). *Traité de stylistique française*. Heidelberg: Winter (3^e éd., 1951).

Bréal, M. (1897). *Essai de sémantique (science des significations)*. Paris: Hachette.

Brunot, F. (1901). *Leçon d'ouverture du Cours d'histoire de la langue française*. Paris: Maresq.

Brunot, F. (1905-1926). *Histoire de la langue française*. Paris: Armand Colin (rééd. *ibid.*, 1966).

Brunot, F. (1905b). *La réforme de l'orthographe. Lettre ouverte à M. le Ministre de l'Instruction publique*. Paris: Armand Colin.

Brunot, F. (1909). *L'enseignement de la langue française*. Paris: Armand Colin.

Darmesteter, A. (1887). *La vie des mots étudiée dans leurs significations*. Paris: Delagrave (rééd. Paris: Champ libre, 1979).

Dauzat, A. (1906). *Essais de méthodologie linguistique dans le domaine des langues et des patois romans*. Paris: Champion.

de la Grasserie, R. (1890). *Essai de phonétique générale*. Paris.

Durkheim, E. & Mauss, M. (1901-1902). «De quelques formes primitives de classification. Contribution à l'étude des représentations collectives». *L'Année sociologique* 6, 1-72.

Henry, V. (1883). *Etude sur l'analogie en général et sur les formations analogiques de la langue grecque*. Lille: Danel (Thèse de Lettres, Paris).

Henry, V. (1896). *Les antinomies linguistiques*. Paris: Alcan.

- Henry, V. (1901). *Le langage martien*. Paris: Maisonneuve (rééd. par J.-C. Chiss et C. Puech, Paris: Erudition, 1986).
- Hovelacque, A. (1869). *Racines et éléments simples dans le système linguistique indo-européen*. Paris: Maisonneuve.
- Hovelacque, A. (1876). *La linguistique*. Paris: Reinwald.
- Lévy-Bruhl, V. (1910). *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*. Paris: Alcan.
- Meillet, A. (1897). *Du genre animé en vieux slave et de ses origines indo-européennes*. Paris: Emile Bouillon.
- Meillet, A. (1897b). *De indo-europaea radice *men- «mente agitare»*. Paris: Bouillon (Thèse de Lettres).
- Meillet, A. (1902-1905). *Etudes sur l'étymologie et le vocabulaire du vieux slave*. Paris: Bibl. de l'École des Hautes Études.
- Meillet, A. (1903). *Esquisse d'une grammaire comparée de l'arménien classique*. Vienne: Impr. des Pères Mekhitaristes.
- Meillet, A. (1903b). *Introduction à l'étude comparative des langues indo-européenne*. Paris: Hachette.
- Meillet, A. (1906). *De quelques innovations de la déclinaison latine*. Paris: Klincksieck.
- Meillet, A. (1906b). «L'état actuel des études de linguistique générale», *Leçon d'ouverture du Cours de grammaire comparée au Collège de France*. Chartres: Durand.
- Meillet, A. (1906c). *Quelques hypothèses sur les interdictions de vocabulaire dans les langues indo-européennes*. Brochure dédiée à J. Vendryes. Chartres: Durand.
- Meillet, A. (1907). «La religion indo-européenne». *Revue des idées*, 4, 689-698.
- Meillet, A. (1908). *Les dialectes indo-européens*. Paris: Champion.
- Meillet, A. (1908). «Le genre féminin des noms d'arbre et les thèmes en -o-». *MSL* 14, 478-479.
- Meillet, A. (1913). *Armenisches Elementarbuch*. Heidelberg: Winter.
- Meillet, A. (1913b). *Aperçu d'une histoire de la langue grecque*. Paris: Hachette.
- Meillet, A. (1913c). «Ferdinand de Saussure» (nécrologie). *BSL* 18, 165-175.

En outre, de 1888 à sa mort: nombreux articles sur le latin, la grammaire comparée, l'arménien, les langues slaves, le grec, le sanscrit... (voir Benveniste 1937).

Mélanges linguistiques offerts à M. Antoine Meillet par ses élèves. Paris, 1902 (réimpression Genève: Slatkine, 1972).

Mélanges de linguistique offerts à M. Ferdinand de Saussure. Paris: Champion, 1908.

Paris, G. (1905-1909). *Mélanges linguistiques*. Paris: Champion.

Passy, P. (1890). *Etude sur les changements phonétiques et leurs caractères généraux*. Paris: Firmin Didot.

Saussure, F. de (1879). *Mémoire sur le système primitif des voyelles dans les langues indo-européennes*. Leipzig: Teubner.

Saussure, F. de. *Cours de linguistique générale*. Ed. par C. Bally et A. Sechehaye. Genève: Payot, 1916. Ed. critique préparée par T. de Mauro, Paris: Payot, 1972 (nb. retirages).

Sechehaye, C.A. (1908). *Programme et méthodes de la linguistique théorique. Psychologie du langage*. Genève: Eggimann.

2. Bibliographie secondaire

Aarsleff, H. (1981). «Bréal, la sémantique et Saussure». *HEL* 3, 115-133.

Amacker, R. (1988). «Notules. Compléments à la «Bibliothèque de Ferdinand de Saussure»; «Dédicace de Whitney à Saussure». *CFS* 42, 245-250.

Amacker, R. & Bouquet, S. (1988). «Dix-huit notes étymologiques inédites de Ferdinand de Saussure». *CFS* 42, 215-244.

Auroux, S. (1982). «Linguistique et anthropologie en France (1600-1900)». *A & D (SHESL)*,1 (série VIII), 1-21.

Auroux, S. (1988). «Avant-propos» et «La notion de linguistique générale». *Antoine Meillet et la linguistique de son temps*, *HEL* 10, 5-7 et 37-56.

Auroux, S. & Chevalier, J.-C., eds (1980). *Histoire de la linguistique française, Langue française* 48.

Baggioni, D. (1988). «Le débat Schuchardt-Meillet sur la parenté des langues (1906-1928)». *Antoine Meillet et la linguistique de son temps*, *HEL* 10, 85-97.

Benveniste, E. (1935). *Origines de la formation des noms en indo-européen*. Paris: Maisonneuve.

Benveniste, E. (1937). «Bibliographie des travaux d'Antoine Meillet». *BSL* 38, 43-68.

- Benveniste, E. (1963). «Saussure après un demi-siècle». *CFS* 20, 7-21 (repris dans Benveniste 1966, 32-45).
- Benveniste, E. (1964). «Lettres de Ferdinand de Saussure à Antoine Meillet». *CFS* 21, 89-125.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard.
- Bergounioux, G. (1990). «L'enseignement de la linguistique et de la philologie en France au XIX^e siècle d'après les affiches de cours des Facultés des lettres». *A & D* (SHESL), 2^{de} série, 2.
- Bouquet, S. (1988). «Les archives d'Antoine Meillet au Collège de France». *A & D* (SHESL), 8, 113-140.
- Bouquet, S. (1989). «Le Cours de linguistique générale de Saussure et la philosophie». *Extension et limites des théories du langage (1880-1980)*, *HEL* 11, 103-119.
- Chervel, A. (1977). ... *et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*. Paris: Payot.
- Chiss, J.-L. & Normand, C., éd. (1989). *Extension et limites des théories du langage (1880-1980)*, *HEL* 11.
- Chiss, J.-L. & Puech, C. (1987). *Fondations de la linguistique*. Bruxelles: De Boeck.
- Delesalle, S. (1988). «Antoine Meillet et la sémantique». *Antoine Meillet et la linguistique de son temps*, *HEL* 10, 25-35.
- Delesalle, S. & Chevalier, J.-C. (1986). *La linguistique, la grammaire et l'école, 1750-1914*. Paris: Armand Colin.
- Doroszewski, W. (1933). «Quelques remarques sur les rapports de la sociologie et de la linguistique: E. Durkheim et F. de Saussure». *Journal de psychologie* (repr. in J.-C. Pariente, éd., *Essais sur le langage*. Paris: Ed. de Minuit, 1968, 97-109).
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Koerner, K. (1978). «1876 as a turning point in Linguistics», in: *Toward a Historiography of Linguistics. Selected Essays* (Studies in the History of Linguistics, vol. 19). Amsterdam: Benjamins.
- Koerner, K. (1988). «Meillet, Saussure et la linguistique générale». *Antoine Meillet et la linguistique de son temps*, *HEL* 10, 57-73.
- Létoublon, F. (1988). «Le soleil et la lune, l'eau et le feu selon Meillet. De la grammaire comparée à l'anthropologie». *Antoine Meillet et la linguistique de son temps*, *HEL* 10, 127-139.

- Merllié, D. (1990). «Note sur la correspondance Meillet-Lévy-Bruhl». *Progrès et révisions, HEL* 12, 169-176.
- Morpurgo-Davies, A. (1988). «Meillet, Greek and the *Aperçu*». *Antoine Meillet et la linguistique de son temps, HEL* 10, 235-252.
- Nerlich, B. (1988). «Meillet: langue et parole». *Antoine Meillet et la linguistique de son temps, HEL* 10, 99-108.
- Normand, C. (1978). «Saussure et la linguistique pré-saussurienne». *Langages* 49
- Puech, C. & Radzynski, A. (1988). «Fait social et fait linguistique: A. Meillet et F. de Saussure». *Antoine Meillet et la linguistique de son temps, HEL* 10, 75-84.
- Reichler-Béguelin, M.-J. (1988). «La méthode comparative de Meillet: statut et légitimité des reconstructions». *Antoine Meillet et la linguistique de son temps, HEL* 10, 11-24.
- Reichler-Béguelin, M.-J. (1989). «La notion de preuve en grammaire comparée des langues indo-européennes», in: *Perspectives méthodologiques et épistémologiques dans les sciences du langage. Actes du Colloque de Fribourg (11-12 mars 1988)*. Bern: Lang.
- Savatovsky, D. (1989). «Les linguistes et la langue internationale». *Extension et limites des théories du langage (1880-1980), HEL* 11, 37-65.
- Stefanini, J. (1979). «Sur une première rencontre de la linguistique et de la sociologie. Relecture d'Antoine Meillet», in: *Recherches sur le français parlé*. Aix en Provence: GARS, 9-24.
- Szemerényi, O. (1973). «La théorie des laryngales de Saussure à Kuryłowicz et à Benveniste. Essai de réévaluation». *BSL* 68, 93-103.

Adresse de l'auteur:
Françoise Létoublon
Université Stendhal
(Grenoble 3), BP 25
F 38040 Grenoble Cédex

Ludo Melis – Pierre Swiggers

FERDINAND BRUNOT

CONTRE LA SCLÉROSE DE LA GRAMMAIRE SCOLAIRE

Le début des années 1920 est marqué par la mise en place d'une linguistique générale, des deux côtés de l'Atlantique.¹ Si aux Etats-Unis cette linguistique générale prend surtout la forme d'une réflexion sur les *types* linguistiques et sur la constitution des formes grammaticales (comme chez Sapir),² en Europe elle s'articule avant tout autour du concept de «signe linguistique», et plus particulièrement de ses deux aspects, formel et sémantique. Mais il semble bien que les deux élaborations se rapprochent par leur critique du noyau de la grammaire traditionnelle, à savoir le schéma des parties du discours. Les tentatives pour «se débarrasser»³ des parties du discours ont pris des formes différentes: ainsi, par exemple, Sapir rejette la classification et y

¹ Cf. P. Swiggers, «Note sur la linguistique générale en 1921-1922. Avec l'édition de deux lettres de Joseph Vendryes à Edward Sapir», *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft* 1, 1991, p. 185-191.

² E. Sapir, *Language. An Introduction to the Study of Speech*, New York, 1921.

³ Cf. J. Feuillet, «Se débarrassera-t-on un jour des parties du discours?», *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris* 78/1, 1983, p. 23-51. Pour la mise en place d'une théorie révisée des parties du discours, voir A. Lemaréchal, *Les parties du discours. Sémantique et syntaxe*, Paris, 1989.

substitue une analyse par procédés de formation; Vendryes⁴ la remplace par une dichotomie plus générale, celle entre *morphèmes* et *sémantèmes*, qui passe à travers les anciennes classes de mots; et Jespersen⁵ propose une systématisation en termes de *rangs* prédicatifs. On sait que le schéma des parties du discours a résisté à ces attaques — résistance plutôt par la force de l'inertie que par capacité d'adaptation —, et il est sans doute significatif que les critiques qui en ont été faites pèchent par manque de cohérence. Dans cette contribution nous voudrions étudier une de ces critiques, celle de Ferdinand Brunot (1860-1937), qui présente un double avantage pour l'analyse:

- (1) chez Brunot, la critique essaie de jeter le pont entre la linguistique (il faudra préciser de quelle linguistique il s'agit ...) et la grammaire;
- (2) la critique de Brunot est à la fois dévastatrice et constructive: Brunot propose une théorie destinée à remplacer les anciennes doctrines. Il conviendra d'analyser les deux faces de cet apport de Brunot.⁶

Rappelons d'abord que Brunot a visé les deux instances conservatrices des anciennes doctrines grammaticales: l'enseignement et l'Académie. La dernière sera raillée dans l'ouvrage-pamphlet que Brunot publie en 1932,⁷ réagissant à la publication de la *Grammaire* de l'Académie. Auparavant, Brunot s'en était pris à l'enseignement de la grammaire française.⁸

⁴ J. Vendryes, *Le langage. Introduction linguistique à l'histoire*, Paris, 1921.

⁵ O. Jespersen, *Language. Its Nature, Development and Origin*, London, 1922.

⁶ Sur F. Brunot, voir J.-C. Chevalier, «Syntaxe et sémantique en grammaire. Histoire d'une méprise: F. Brunot et Ch. Bally», dans R. Liver – I. Werlen – P. Wunderli (éds), *Sprachtheorie und Theorie der Sprachwissenschaft. Geschichte und Perspektiven. Festschrift für Rudolf Engler zum 60. Geburtstag*, Tübingen, 1990, p. 95-107 et ID., «Ferdinand Brunot (1860-1937): La Pensée et la Langue», dans H. Huot (éd.), *La grammaire française entre comparatisme et structuralisme 1870-1960*, Paris, 1991, p. 73-114.

⁷ F. Brunot, *Observations sur la grammaire de l'Académie française*, Paris, 1932.

⁸ Voir les ouvrages suivants de F. Brunot: *L'enseignement de la langue française; ce qu'il est, ce qu'il devrait être dans l'enseignement primaire*, Paris, 1909; *Huit conférences sur l'enseignement du français*, La Chaux-de-Fonds, 1911; parmi les articles de l'auteur, citons: «Simplification et unification des nomenclatures grammaticales en usage dans l'enseignement primaire et secondaire» (en collaboration avec A. Marquet), *Revue universitaire* 1909, p. 340-354; «Enseignement de la langue française», *Bulletin mensuel de l'Association philotechnique* novembre 1912, p. 293-302; «La méthode positive en grammaire», dans *La méthode positive dans l'enseignement primaire et secondaire*, Paris, 1913, p. 135-150; «Le renouvellement nécessaire des méthodes grammaticales», *Revue universitaire* 1920, p. 161-178 et 1921, p. 21-39. — Pour une étude d'ensemble du lien entre science grammaticale et conceptions pédagogiques chez Brunot, voir R. Lagane, «Science de la langue et pédagogie dans l'œuvre de Ferdinand Brunot», *Langue française* 14, 1972, p. 99-116.

Brunot, professeur en Sorbonne et à l'École de Sèvres, et fort de sa réputation comme auteur de la monumentale *Histoire de la langue française* — en cours de route dès 1901 —, est un agrégé de grammaire qui a reçu une excellente formation de linguiste auprès de Charles Thurot, Arsène Darmesteter et Michel Bréal. Comme professeur de l'histoire du français et du latin et de littérature française et latine, il se rend compte que la base essentielle à un enseignement efficace de ces matières fait défaut, à savoir une connaissance des structures d'une langue et de leur mutation, bref de la *vie* d'une langue. Ce mouvement, Brunot le croit saisir le mieux à travers les changements de sens et le renouvellement du lexique (dans son exploitation stylistique): il est important de tenir à l'esprit cette perception du mouvement, car elle explique à la fois le partage difficile entre systématisation grammaticale et articulation de procédés rhétoriques dans *La Pensée et la langue*⁹ et l'amplification du projet de l'*Histoire de la langue française*.

À côté de son œuvre comme historien de la langue et de ses travaux de grammaire historique, Brunot se dote d'une vocation de méthodologue de l'enseignement. Entre 1905 et 1911 il publie avec M. Bony trois tomes de *Méthode de langue française*,¹⁰ destinés à l'école primaire. En Sorbonne, il professe un cours de méthodologie qui est publié en 1909 (*L'enseignement de la langue française* [cf. note 8]). La méthode que Brunot y préconise est celle d'une découverte par l'élève de l'éventail des moyens expressifs correspondant à un contenu (par ex. la condition, la cause, la conséquence).¹¹ C'est après la découverte «inductive» de ces moyens expressifs que le maître pourra procéder à la formulation de règles.¹² Le problème de ce type d'enseignement est qu'il part de concepts ou notions trop vagues — en somme, on voit mal comment les enfants peuvent mettre en corrélation concepts et

⁹ F. Brunot, *La Pensée et la langue. Méthodes, principes et plan d'une théorie nouvelle du langage appliqué au français*, Paris, 1922 (deuxième édition en 1927; troisième édition en 1936). Voir à ce propos J. Stéfanini, «Ferdinand Brunot: *La Pensée et la langue*. [Relecture]», *Le français moderne* 41, 1973, p. 419-423, et L. Melis, «*La Pensée et la langue* en marge des grammaires», dans J. De Clercq – P. Desmet (éds), *Florilegium historiographiae lingvisticae*, Louvain, 1992.

¹⁰ F. Brunot – M. Bony, *Méthode de langue française*, Paris, 1905 (premier livre), 1906 (deuxième livre), 1909-1911 (troisième livre).

¹¹ Cf. F. Brunot, *L'enseignement de la langue française...*, o.c., p. 53-54: «La grammaire ne doit pas être enseignée pour elle-même. L'enfant vient à l'école primaire pour apprendre la langue. À certains degrés, dans les lycées et collèges, par exemple, on peut se demander s'il n'est pas utile d'acquiescer des notions grammaticales plus approfondies, qui serviront de base de comparaison pour l'étude d'autres langues enseignées dans ces établissements», et F. Brunot, *Huit conférences...*, o.c., p. 74-75: «Je ne prétends point qu'il faut tout embrasser dans le cours de langue. Mais une observation de morale jetée en passant, une considération scientifique, un fait historique, des connaissances industrielles, les formes mêmes du raisonnement, tout peut systématiquement être touché et permettre le contact si fécond du langage et des faits».

¹² Cf. Brunot, *L'enseignement de la langue française...*, o.c., p. 128.

unités discursives. De plus, Brunot pose une équation trop facile entre *concepts* et *mots*,¹³ erreur qu'il corrigera d'ailleurs dans *La Pensée et la langue*.

Entre 1905 et 1922, Brunot profite de son enseignement à l'École normale supérieure des Jeunes Filles de Sèvres pour se forger une visée globale des problèmes de la grammaire synchronique du français. En 1921, il tient un plaidoyer pour «Le renouvellement nécessaire des méthodes grammaticales» [cf. note 8]: il y montre, en prenant comme exemple l'idée de «caractérisation», que l'enseignement traditionnel, axé sur les parties du discours, passe totalement à côté de la richesse (sémasiologique) des langues. Brunot y illustre, pour un public général, un apport de son ouvrage qu'il a en chantier à ce moment et dont le but est également pédagogique. Le 6 mai 1922, il écrit à son disciple et collaborateur Alexis François:

«Je viens de terminer un formidable volume de près de 1000 pages in-8°. C'est le résultat de vingt ans de travail et de réflexion. A mon avis, il peut et doit renouveler toutes les méthodes de recherche comme les méthodes d'enseignement.»¹⁴

Signalons tout de suite que la réception de l'ouvrage a été moins enthousiaste que le ton de cette lettre; de plus, elle est caractérisée par une certaine ambivalence, les critiques considérant l'apport de Brunot tantôt au niveau scientifique tantôt au niveau pédagogique.¹⁵

Ainsi, par exemple, Léon Clédat dans son compte rendu de *La Pensée et la langue*¹⁶ et dans les articles qu'il y a consacrés, reconnaît au travail de Brunot une valeur scientifique plutôt que pédagogique.

«Voilà une étude monumentale de notre langue (...) Elle a plus de valeur scientifique qu'elle n'aura, à mon sens, d'importance pédagogique, contrairement aux illusions de l'auteur.»¹⁷

L'importance de *La Pensée et la langue* réside pour Clédat dans l'élargissement du champ de l'observation grammaticale: Brunot livre des observations nouvelles

¹³ Selon Brunot, le maître doit «récapituler au tableau noir les données classées en mettant bien en lumière le mot ou les mots sur lesquels porte la leçon. En disposant habilement ces mots, on matérialise pour ainsi dire, la règle à découvrir; il ne reste qu'à la formuler au moyen de questions méthodiquement conduites» (F. Brunot – M. Bony, *Méthode de langue française*, vol. 1, p. XVI).

¹⁴ Extrait d'une lettre, cité d'après J.-C. Chevalier, «Syntaxe et sémantique...», *a.c.*, p. 95.

¹⁵ Voir à ce propos l'analyse des réactions suscitées par la publication de *La Pensée et la langue* dans L. Melis, «La Pensée et...», *a.c.*

¹⁶ L. Clédat, compte rendu de *La Pensée et la langue*, *Revue de philologie française et de littérature* 35, 1923, p. 31-64.

¹⁷ L. Clédat, *En marge des grammaires*, Paris, 1933, p. 203. Sur les conceptions grammaticales de L. Clédat, voir J. Bourquin, «Léon Clédat (1850-1930) et la Revue de Philologie Française», dans H. Huot (éd.), *La grammaire française...*, *o.c.*, p. 25-72.

qui montrent la richesse et la variété de la langue en mouvement. Il offre ainsi une matière nouvelle au grammairien, matière qui demande une explication, tout comme il invite à poursuivre la quête de nouveaux faits.

Quant aux aspects méthodologiques de l'ouvrage, Clédât constate que Brunot enregistre ce que d'autres ont le devoir d'expliquer. Aux yeux de Clédât, une explication capable de rendre compte des apparentes «servitudes grammaticales» ne peut être trouvée que dans une étude des formes. A l'approche notionnelle de Brunot, Clédât oppose donc une étude (ou «méthode») formelle, mais qui intègre les données sémantiques. L'auteur fait d'ailleurs observer que le côté formel entre de façon subreptice dans la construction de l'ouvrage de Brunot, qui en fait récupère assez bien la distinction entre noms, verbes, adjectifs (et leur emploi prédicatif tertiaire, comme adverbes), mais comme le fait remarquer Clédât,

«La classification qui a permis à l'auteur de répartir méthodiquement ses multiples fiches a été tout à fait remarquable comme préparation, on peut seulement regretter qu'il nous l'ait donnée telle quelle, qu'il ne l'ait pas remaniée, condensée, simplifiée, pour communiquer au public les résultats obtenus.»¹⁸

A l'opposé de Clédât, Charles Bally, dans un article paru en 1922 dans le *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, reconnaît à l'ouvrage de Brunot une valeur plutôt pédagogique que scientifique.¹⁹ C'est que Bally juge *La Pensée et la langue* comme un traité de linguistique générale, et à cet égard on ne peut que constater avec lui l'absence de discussions théoriques sur les concepts «langage», «langue», «parole» ou sur celui de «signe», ou encore sur les procédures d'identification et de classification d'unités linguistiques.²⁰ Quant au projet même de Brunot, Bally reconnaît l'importance de la visée qui consiste à rattacher la grammaire à la pensée et à poser la question de la signification portée par un fait grammatical, et il renvoie, comme l'avait fait Brunot, à son *Traité de stylistique française* (1909). En même temps, il indique clairement sur quels points il diverge de la position de Brunot.²¹ A

¹⁸ L. Clédât, *En marge...*, o.c., p. 231.

¹⁹ Ch. Bally, «La pensée et la langue», *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris* 23/1, 1922, p. 117-137: «En résumé, le livre de M. Brunot, sans révolutionner la science du langage, est un livre utile, dont l'action sera efficace, surtout dans les milieux pédagogiques» (p. 137).

²⁰ J. Stéfanini, «Ferdinand Brunot...», a.c., p. 421 fait toutefois remarquer, à juste titre, que Brunot n'envisageait pas la *langue* au sens saussurien: «le sous-titre 'Méthode, principes et plan d'une théorie nouvelle du langage appliquée au français' excluait l'acception saussurienne du mot *langue*, synonyme ici de langage utilisé dans une communauté linguistique déterminée».

²¹ Sur les conceptions linguistiques de Ch. Bally, voir G. Redard, «Charles Bally disciple de Ferdinand de Saussure», *Cahiers Ferdinand de Saussure* 36, 1982, p. 3-23; W. Hellmann, *Charles Bally. Frühwerk – Rezeption – Bibliographie*, Bonn, 1988; R. Amacker, «Charles Bally (1865-1947) et la 'Stylistique'», dans H. Huot (éd.), *La grammaire française...*, o.c., p. 115-154.

ses yeux, trois aspects sont fondamentaux : la perspective rigoureusement synchronique, qui nécessite une approche du signe à partir des oppositions avec d'autres signes, la conjonction des opérations d'identification et de détermination, et l'autonomie de la langue et de la grammaire par rapport à la pensée et à la logique.

Le dernier point constitue le fondement même de la critique de Bally. Pour lui, linguiste de l'École de Genève, la langue constitue un système formé de signes unissant forme phonique et valeur ; par cette organisation, la langue diffère radicalement de la pensée. En fait, modeler la grammaire sur la pensée risque de conduire à une dispersion des structures grammaticales, détachées de leur organisation hiérarchique et étalées par rapport à des contenus très disparates.

« Enfin je ne crois pas que l'analyse des idées générales rendues grammaticalement se confonde avec la grammaire, qui, elle, est une synthèse ; le premier procédé conduit à une encyclopédie des concepts rationnels, à un tableau synoptique des idées-formes ; et cela ne diminue en rien la portée de cette méthode ; sans elle toute la recherche porte à faux, et c'est en cela que l'ouvrage de M. Brunot marque une étape nouvelle des études grammaticales. Il reste cependant que la grammaire est autre chose qu'une nomenclature ; elle recherche dans chaque cas par quelle combinaison de signes l'idée est rendue ; une même notion peut revêtir des formes grammaticales toutes différentes, soit dans le même idiome, soit surtout d'un idiome à l'autre. »²²

Dans cette perspective, Charles Bally critique la démarche de Brunot, qui téléscopie faits de grammaire, faits de lexique et faits de style (ou de syntaxe stylistique),²³ dans une perspective sémiologique insistant sur la *valeur* oppositive des unités, la grammaire fournit une organisation au lexique, alors que du point de vue des idées, qui est extra-linguistique, faits de grammaire et faits de vocabulaire sont sur le même plan, car ils peuvent exprimer les mêmes idées. Comme Brunot n'appréhende pas la langue en tant que système de signes, il néglige, à tort, l'aspect formel et tout particulièrement le signifiant, tout comme il néglige les problèmes de délimitation et les procédures d'identification.²⁴ En outre, la nature systématique de la langue conduit à limiter le champ d'observation à un état de langue ; Bally reproche dès lors à Brunot la large place accordée à l'histoire²⁵ et le manque de rigueur dans le traitement des variétés de langue.²⁶ En somme, l'ouvrage de F. Brunot fait faillite du point de vue linguistique.

²² Ch. Bally, « La pensée... », *a.c.*, p. 124-125.

²³ Ch. Bally, « La pensée... », *a.c.*, p. 126.

²⁴ Ch. Bally, « La pensée... », *a.c.*, p. 124 et p. 130.

²⁵ Ch. Bally, « La pensée... », *a.c.*, p. 123 et p. 127. Voir aussi R. Lagane, « Science de la langue... », *a.c.*, p. 115 : « Brunot sait trop d'histoire, et il ne sait pas éviter de la mêler, serait-ce à titre anecdotique, à son tableau de la langue actuelle ».

²⁶ Ch. Bally, « La pensée... », *a.c.*, p. 134-135.

Cet échec tient en premier lieu à la perspective de l'ouvrage même: Brunot n'a voulu écrire ni une grammaire ni une psychologie de la langue française. Mais n'y a-t-il pas incompatibilité (sans doute moins dans le principe que dans l'exécution) entre le but énoncé — à savoir «présenter un exposé méthodique des faits de pensée, considérés et classés par rapport au langage, et des moyens d'expression qui leur correspondent»²⁷ — et la visée sous-tendant l'ouvrage, celle de présenter *la langue (française) dans sa vie réelle*.

«L'objet scientifique, celui que se propose un enseignement un peu élevé, est de donner une idée de ce qu'est réellement le langage, avec ses nuances, ses conséquences, mêlée perpétuelle d'éléments que des forces naturelles poussent vers la confusion, pendant que d'autres organisent et distinguent, enchevêtré, indécis, complexe, comme la nature, et non réduit, simplifié, ordonné, aligné comme la fausse science.»²⁸

L'impossibilité de mener à bout une telle entreprise apparaît dès l'introduction même: Brunot y critique, à raison, la désorientation que subit la grammaire si elle est axée sur l'orthographe et il dénonce à juste titre l'état déplorable des études de syntaxe française.²⁹ Mais on voit mal ce que l'auteur veut mettre à la place: que peut-on tirer concrètement de l'affirmation qu'entre les formes les plus diverses de l'expression, il y a un lien, à savoir «l'idée commune que ces signes contribuent à exprimer».³⁰ L'introduction de *La Pensée et la langue* abonde d'ailleurs en pareilles affirmations:

«Il faut se résoudre à dresser des méthodes de langage,³¹ où les faits ne soient plus rangés d'après l'ordre des signes, mais d'après l'ordre des idées. Ce sont elles qui doivent être classées, non point sans doute en elles-mêmes et pour elles-mêmes, comme elles le seraient par la psychologie pure, mais en vue de leurs signes et relativement à eux (...)

Il faut toujours en revenir là, si on considère l'ensemble, le langage est un signe. Ce qui le commande et le domine, c'est l'idée à signifier.»³²

Tout cela conduit à l'application d'une grille notionnelle — où le sens et la référence ne sont guère distingués — à des ensembles formellement hétérogènes: constituants de syntagmes, syntagmes, propositions et mots-phrases. De plus, Brunot ne distingue pas entre signes autonomes et signes subordonnés ou liés (inhérents ou intégrés): ainsi, parler de «sexes et genres» dans un «livre» parallèle à celui sur «les

²⁷ F. Brunot, *La Pensée...*, o.c., p. VII.

²⁸ F. Brunot, *La Pensée...*, o.c., p. XII.

²⁹ Voir déjà F. Brunot, *L'enseignement de la langue française...*, o.c., p. 30.

³⁰ F. Brunot, *La Pensée...*, o.c., p. XVIII.

³¹ Il faut comprendre ici «méthodes d'enseignement de l'expressivité linguistique».

³² F. Brunot, *La Pensée...*, o.c., p. XX-XXI.

êtres, les choses, les idées et leurs noms», c'est donner l'impression que le marquage du sexe (on remarquera d'ailleurs que le *genre* devrait être interprété comme un fait purement grammatical) aurait une autonomie en français, ce qui n'est que rarement le cas (cf. *une femme peintre, un bouvet femelle*; ou le cas de distinction lexicale sans marquage grammatical interne: *hommelfemme*). Mais il y a des objections plus graves. D'abord si l'on admet avec Brunot que le langage est signe, il n'a pas de sens de délimiter à l'intérieur du langage une catégorie de la *représentation* (livre VI de *La Pensée et la langue*): tout au plus pourrait-on parler de représentation interne ou méta-représentation, mais le mieux aurait été de poser une catégorie notionnelle de l'anaphore (représentation interne d'une unité de discours). On s'étonnera aussi du fait que l'auteur pose des catégories, dont on voit bien la justification grammaticale, mais mal le rapport avec un contenu notionnel: qu'est-ce que l'indétermination,³³ par exemple, comme donnée conceptuelle,³⁴ et Brunot ne commet-il pas une simplification outrée en appelant l'article défini le «signe de la détermination», ou en posant que l'adjectif possessif exprime le rapport d'appartenance (on observera que le pronom possessif est dit «représenter avec rapport d'appartenance»³⁵ Brunot patage dans le vague: ainsi, il ne définit nulle part ce qu'il entend par «idée» (quelle est par exemple l'idée rendue par la représentation conjonctive?) et il ajoute à la confusion en accumulant des énoncés comme:

«D'après tout ce qui précède, une phrase française c'est l'assemblage, autour d'une idée essentielle et d'une proposition principale, dont les termes peuvent être complétés de tout ce qui leur est nécessaire, et peuvent être eux-mêmes des propositions, d'un nombre indéterminé d'idées exprimées dans des compléments ou des propositions, qui reçoivent à leur tour toutes les additions et modifications nécessaires.»³⁶

«Essentiellement, l'*objet* restreint la signification générale du verbe.»³⁷

³³ Voir à ce propos Ch. Bally, «La pensée...», *a.c.*, p. 118: «Ce que M. Brunot distingue sous les noms de détermination et indétermination (P.L., 135 ss.) se range sous un seul chef: l'actualisation; nous venons de voir ce que cela signifie psychologiquement; grammaticalement, cela veut dire qu'un signe lexicologique est transformé en *terme* de la phrase, et devient susceptible d'avoir une *fonction* dans cette phrase».

³⁴ La façon dont Brunot définit l'indétermination et la détermination est inacceptable à la fois du point de vue grammatical et du point de vue philosophique: «Il y a indétermination quand on parle d'êtres ou d'objets quelconques, sans indiquer quels sont les êtres ou les objets particuliers dont on parle: *un soldat; des fleurs*. Il y a détermination en cas contraire: *le soldat en faction à la porte du Ministère des finances; les fleurs que j'ai rapportées hier*. Il peut y avoir détermination d'individu, ou détermination d'espèce: *la route de Paris à Antibes*, c'est une route déterminée; *les routes nationales*, c'est une espèce de routes déterminée» (*La Pensée...*, *o.c.*, p. 135).

³⁵ F. Brunot, *La Pensée...*, *o.c.*, p. 187.

³⁶ F. Brunot, *La Pensée...*, *o.c.*, p. 32.

³⁷ F. Brunot, *La Pensée...*, *o.c.*, p. 301.

Sans doute, les faits de langue — moins diversifiés et moins riches que ceux de la pensée, selon l'auteur — invitent à construire de façon libérale l'univers des notions (qu'est-ce que par exemple, du point de vue notionnel, «une action qui se réfléchit»; cf. *La Pensée...*, livre IX, chap. X), mais faut-il aussi gonfler la grammaire d'une multitude de compléments: «compléments de propos» (qui répondent à la question «sur quel sujet, à quel propos?»), «compléments de programme» (par ex. *j'ai une lettre à terminer*), «compléments de résultat» (ex. *jeter au désespoir*), «d'échange» (*acheter une livre de haricots pour 0, 75*), etc.? La démarche de Brunot souffre ici d'une projection erronée d'intuitions sémantiques sur des structures grammaticales: en grammaire, on n'opère pas par synonymie et distance sémantique,³⁸ mais par substitution et commutation en contexte syntagmatique.

Enfin, on pourra accuser Brunot de deux incohérences:

(1) L'auteur critique la grammaire traditionnelle, compromise par la fixation orthographique, mais il consacre lui-même un chapitre au «pluriel orthographique»,³⁹ ou des paragraphes entiers à des problèmes d'orthographe.⁴⁰

(2) Voulant décrire la «vie réelle» de la langue française, Brunot donne inévitablement dans l'encylopédisme:⁴¹ l'histoire de la langue (cf. *La Pensée...*, p. 242-244 «restes de la déclinaison»; ou p. 100-101 sur l'âge ancien du pluriel et p. 143-144 sur les démonstratifs), mais aussi la connaissance du monde (cf. p. 86-87 sur le genre; p. 141 sur les noms de personnes, de pays, de villes) envahissent la grammaire. Mais cela conduit à des inconséquences: ainsi Brunot présente *l'on* comme la jonction de l'article *le* à *on* (*La Pensée...*, p. 275), mais les exemples qu'il donne (par ex. p. 278: *Les parents étaient au courant de rien, personne ne se doutait; on s'écrivait en cachette, et l'on parlait d'avenir*) montrent que *l'on* n'existe pas (n'existe

³⁸ On trouvera un autre exemple de cette excroissance abusive dans le «Tableau sommaire des diverses catégories de noms que l'on forme, classés d'après leur sens» (*La Pensée...*, o.c., p. 66-75); des distinctions à fondement morphologique (et étymologique) y sont brouillées par des considérations sémantiques (quelle est l'utilité, du point de vue grammatical, de distinguer entre «gens attachés à des professions, métiers, états, situations» et «gens occupés à des arts, sciences, etc.»?).

³⁹ F. Brunot, *La Pensée...*, o.c., p. 104-107.

⁴⁰ Cf. F. Brunot, *La Pensée...*, o.c., p. 121 sur l'orthographe de *vingt* et *cent*.

⁴¹ Mais notons qu'Antoine Meillet, dans son compte rendu de F. Brunot, *La Pensée et la langue*, *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris* 23/2, 1922, p. 12-18, regrette que «le plan du livre n'ait pas permis d'orienter le lecteur sur les divers types de français qu'utilise l'auteur: langue littéraire traditionnelle ou novatrice, archaïsante ou moderniste, classique ou familière ou populaire, langue écrite et langue parlée des classes sociales qui, dans la France d'aujourd'hui, se lient les unes aux autres par des transitions insensibles» (p. 15).

plus) avec cette valeur en français, et c'est bien la valeur conceptuelle en synchronie que Brunot se propose d'analyser.⁴²

En somme, on s'étonne le plus que le livre de Brunot ait une fin; il se termine d'ailleurs — fait significatif? — par où il devrait commencer, à savoir par l'étude des relations,⁴³ principe essentiel de la phrase. On retrouvera, dix ans plus tard, un Brunot moins prolixe, mais plus efficace et à certains égards plus pénétrant.

Dans ses *Observations sur la Grammaire de l'Académie française* [cf. note 7], Brunot élabore une critique⁴⁴ qui, à en juger par la présentation matérielle de l'ouvrage, est parfaitement homogène en elle-même, et qui se fait en bordure exacte du texte. L'ouvrage est essentiellement une juxtaposition, sur deux colonnes, de passages extraits de la *Grammaire* de l'Académie et des critiques de Brunot visant les passages en question.⁴⁵ Mais le débat n'est pas en parallélisme parfait: s'il est vrai que Brunot exerce parfois sa critique sur des points précis de la grammaire des Académiciens, et s'il se moque de la naïveté de certaines définitions,⁴⁶ la critique de Brunot a une portée plus ample: il s'agit de montrer que la grammaire normative en France est trop souvent une occupation de gens bornés ou arriérés, et que la science du lan-

⁴² Voir à ce propos la critique pertinente de Ch. Bally, «La pensée...», *a.c.*, p. 128 à propos de la valeur à attribuer à *puisque*: «Page 812 *puisque* est défini conjonction causale et donné comme exemple du fait que l'idée de cause est souvent exprimée par des mots désignant simplement la succession dans le temps. Mais M. Brunot reconnaît que *puisque* n'est plus senti comme parent de *puis*; il aurait dû ajouter que ce n'est plus une conjonction causale, et par là se distingue de *parce que*, avec lequel il est trop souvent confondu». Bally distingue cause et inférence, ce que Brunot ne fait pas.

⁴³ La distinction entre relations non logiques et relations logiques chez Brunot mériterait une étude approfondie: il faudrait en tout cas relever l'opposition «expression non propositionnelle vs expression propositionnelle» qui la sous-tend.

⁴⁴ Voir, pour une analyse historiographique, P. Swiggers, «La grammaire des Académiciens prise d'assaut: un exemple de 'récurrence différentielle' dans l'histoire de la grammaire française», *Travaux de Linguistique et de Philologie* 1992.

⁴⁵ Nous utilisons les abréviations *Grammaire* [pour la *Grammaire de l'Académie française*] et *Observations*, chaque fois quand les deux textes sont confrontés (les abréviations sont suivies de l'indication des pages).

⁴⁶ Cf. *Grammaire*, p. 1: «Le rôle des grammairiens se borne à dégager ces règles de l'observation du langage vivant»; *Observations*, p. 10: «Quel est ce langage vivant? Celui qui se parle ou celui qui s'écrit? Le premier a été à peu près complètement négligé dans cet ouvrage. Si les grammairiens doivent «dégager les règles de l'observation du langage vivant», comment expliquer la présence dans cette *Grammaire* de toutes les règles concernant l'emploi du subjonctif imparfait, alors que cet imparfait, sauf dans les verbes *avoir* et *être*, et à la troisième personne des autres verbes, est à peu près sorti de l'usage?», ou *Grammaire*, p. 3: «Le mot est un signe qui représente une image, une idée ou un mode quelconque de l'esprit»; *Observations*, p. 11: «Que signifie "un mode quelconque de l'esprit"? Est-ce la folie? la raison? l'exaltation? la réflexion?»

gage en France est dans un état déplorable.⁴⁷ Les «vieilles erreurs» que Brunot dénonce dans sa préface ne sont pas nommées explicitement, mais à en juger par la verve avec laquelle Brunot s'en prend à la «méthode» des sous-entendus, on ne peut éviter la conclusion que Brunot veut en finir avec l'ancienne alliance de la grammaire et d'une logique scolastique très floue.⁴⁸

Citons à ce propos un exemple. L'Académie avait formulé l'observation que parfois la proposition principale peut être entièrement sous-entendue, «quand ce qu'elle devrait énoncer résulte si évidemment de la proposition subordonnée que l'exprimer en toutes lettres devient inutile: *Hélas! si j'avais pu savoir! Dire que nous nous sommes donné tant de mal! Moi qui croyais avoir fini!* (Grammaire, p. 212). Le commentaire de Brunot ne manque pas de sarcasme:

«Ici je me sens vraiment humilié; je ne découvre pas du tout ce que la principale devrait énoncer, et qui résulte si «évidemment» de la subordonnée. Pour le premier exemple: *Hélas, si j'avais pu savoir*, j'hésite entre: *j'aurais mis ma cravate neuve*, ou: *je me serais suicidé*. Mais pour la seconde, je ne trouve absolument rien. Pour la troisième, pensant à l'examen que je fais de ce livre de l'Académie, je suis tenté d'ajouter: *et j'ai encore vingt-six pages à voir et peut-être cinquante erreurs à relever!* Or il y a gros à parier que ce n'est pas à ce sous-entendu qu'a pensé l'Académie. En outre, ce n'est pas là une proposition principale, dont dépendrait la subordonnée.»⁴⁹

Dans sa conclusion, où il tient un plaidoyer pour une collaboration entre écrivains et théoriciens de la grammaire, Brunot vomit sa bile contre la logique:

«A l'histoire et à la psychologie, qui expliquent tout ou à peu près, on substitue la logique, qui n'explique presque jamais rien. De là l'emploi perpétuel de cette méthode des sous-entendus, qui permet de ramener toute proposition, à coups d'ellipses, à la proposition, théorique et complète, telle que les grammairiens de la *Grammaire générale et philosophique* l'avaient établie. On demande «Qu'avez-vous?». Si je réponds: *Rien*, c'est que j'ai dans l'esprit: *Je n'ai rien*. Si j'ajoute: *Je voudrais sortir*, c'est que je pense intérieurement: *si je pouvais*. Une mécanique formelle, décorée du nom d'analyse, empêche de suivre la démarche réelle de la pensée, ankylosée dans une attitude hiératique. On complète, on redresse; c'est toute une orthopédie. La doctrine des restrictions mentales, appliquée au langage, devient la doctrine des additions mentales.»⁵⁰

⁴⁷ «Il fallait aussi montrer aux malveillants — il y en a — que la science du langage n'en est pas en France au point où on pourrait la croire, si on en jugeait d'après une œuvre à laquelle aucun homme de métier n'a mis sa marque ni donné son nom» (*Observations*, p. 7-8).

⁴⁸ Voir aussi F. Brunot, *L'enseignement de la langue française...*, o.c., p. 50 et *Histoire de la langue française*, t. IV/1, p. 59.

⁴⁹ *Observations*, p. 99-100.

⁵⁰ *Observations*, p. 126.

Ce que Brunot reproche à la *Grammaire* de l'Académie, c'est qu'elle n'a pas de doctrine.⁵¹ A propos du problème de l'accord de *supposé, attendu, ci-joint, étant donné*, il observe:

«C'est ici qu'on voit combien il eût été utile de ne pas émettre des observations empiriques, et de considérer les faits d'un peu haut, de façon à avoir une doctrine.»⁵²

Si Brunot n'explique guère la notion de «doctrine», il nous semble toutefois possible d'inférer quelques-unes de ses caractéristiques:

- (a) une doctrine grammaticale doit être cohérente;
- (b) une doctrine grammaticale doit s'appuyer sur une bonne connaissance de l'histoire de la langue et ne doit négliger aucun fait relevé dans la langue vivante;
- (c) une doctrine grammaticale doit se concrétiser dans un plan de description et dans des règles précises.

C'est par rapport à ces exigences que s'exerce la critique de Brunot.

(a') La description grammaticale de l'Académie souffre d'incohérences: ainsi, sous le titre «Emploi des prépositions», la *Grammaire* de l'Académie traite de *durant* pour constater que le mot conserve «sa valeur de participe et se place après le nom dans des expressions comme: *Sa vie durant*» (*Grammaire*, p. 204). Brunot commente sèchement: «On reconnaît qu'ici *durant* est un participe; alors pourquoi l'appeler préposition et disserte sur sa place? On dit *sa vie durant* pour signifier aussi longtemps que sa vie durera. Ceci n'a rien à voir avec la place qu'il convient de donner aux prépositions» (*Observations*, p. 95).

(b') La *Grammaire* de l'Académie française passe à côté de certains *faits* réels. Ainsi, les temps surcomposés sont exclus du tableau des formes verbales et à propos de la vue cavalière que la *Grammaire* donne des verbes défectifs, Brunot note: «Ces omissions ont le grave tort de masquer complètement la morphologie réelle de la langue moderne» (*Observations*, p. 76).

(c') Quant au plan, la *Grammaire* de l'Académie se caractérise par une disproportion entre la morphologie (avec 59 pages de conjugaisons) et la syntaxe (29 pages au total). De plus, le plan adopté n'est guère justifié ou explicite. Les règles, en général peu profondes, sont à certains endroits tout à fait insuffisantes, et Brunot épingle patiemment les dérapages:

⁵¹ C'est un concept-clef de la linguistique théorique de l'époque; cf. A. Meillet, compte rendu de J. Damourette – E. Pichon, *Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française*, t. I, *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris* 31/2, 1931, p. 149-152 (p. 149). Voir à ce propos P. Swiggers, «Note à propos du «sentiment linguistique» du locuteur: le *ne* discordantiel analysé par Edouard Pichon et Antoine Meillet», *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* 1992.

⁵² *Observations*, p. 86.

— l'élision de *ce* devant le verbe *avoir* n'est pas relevée (*Observations*, p. 16);

— *Grammaire*, p. 18: «Dans certains noms, cette forme [du masculin] subit une modification devant l'*e* du féminin: *épicier, épicière; musicien, musicienne; ... héros, héroïne; neveu, nièce*»; *Observations*, p. 24: «Cette 'modification' devant *e*, est une des choses les plus admirables parmi toutes celles que nous enseignent cette *Grammaire*. Devant *e* muet, c'est-à-dire sans valeur phonique, *héros* devient *héroïne* et *neveu, nièce*. Il est regrettable que ce miracle de l'*e* muet ne soit pas expliqué»;

— *Grammaire*, p. 92: «Certains adjectifs comme *nu, mi ... plein, franc* restent invariables quand ils précèdent le nom et s'accordent avec le nom quand ils le suivent»; *Observations*, p. 63: «Ainsi formulée, la règle est absurde. On ne dit pas *en plein séance, ni une franc gaieté, ni la haut mer*»;

— selon la *Grammaire* de l'Académie, le temps du verbe de la proposition principale déterminerait le temps du verbe de la subordonnée; Brunot corrige: «C'est ici une des règles les plus chères à l'Académie et il faut bien le dire, une des plus étroites et des plus fausses. Il est bien vrai que, suivant des concordances de pensée, des rapports s'établissent, mais les formes ne se correspondent point nécessairement» (*Observations*, p. 104-105).

Observation peu rigoureuse des faits de langue, conception bornée du travail grammaticographique, manque de systématisation: à ces défauts s'ajoute une sensibilité peu aiguisée chez les Académiciens pour les «finesses» de la langue. Brunot, attentif au sens et à la valeur des constructions, critique la *Grammaire* pour son analyse trop sommaire et peu éclairante de la détermination nominale:

— *Grammaire*, p. 29: «L'article est souvent omis devant le nom d'attribut: *Tu seras soldat*»; *Observations*, p. 34: «On eût aimé quelques éclaircissements sur la différence de sens entre *tu seras soldat* et *tu seras un soldat. Napoléon était homme, comme nous tous; Napoléon était un homme*»;

— *Grammaire*, p. 38: «On peut supprimer l'article devant certains noms de pays précédés d'une préposition ou employés dans un sens général»; *Observations*, p. 42: «Toujours le 'sens général'! On demanderait pour que cette règle fût compréhensible, qu'il fût établi une distinction précise entre *les villes d'Allemagne* et *les villes de l'Allemagne*». ⁵³

Les *Observations* de Brunot nous livrent aussi des bribes d'un système grammatical «scientifique», dont il est peut-être utile de dégager certains aspects théoriques, non explicités par l'auteur. Brunot a vu clair dans au moins trois problèmes fondamentaux de la description grammaticale:

(1) la fonction des catégories qu'on établit;

⁵³ Cf. aussi *Observations*, p. 58, à propos de la détermination exprimée par les indéfinis.

- (2) le statut de certains éléments et leur répartition à l'intérieur des catégories;
 (3) la prise en compte de « processus intercatégoriels ».

La *fonction* des catégories est un problème que Brunot relève à propos du pronom: souvent celui-ci n'est pas un « lieu-tenant » du nom, mais un « nominant », qui sert en même temps de support à la forme conjuguée du verbe.

« Cependant on ne se décide pas à aller jusqu'au bout et à déclarer franchement que dans: *je parle, je* est simplement une forme de conjugaison destinée à marquer la première personne. Il est donc faux de dire que le plus souvent le pronom tient la place du nom. *Je, tu*, n'ont jamais ce rôle. »

« Aucun de ces mots n'est proprement *pronom*, puisqu'aucun ne représente un nom: *On dit; quelqu'un vous demande; nous parlions de quelque chose; les biens d'autrui.* »⁵⁴

Toute grammaire qui établit des classes de mots doit affronter le problème du *statut* de certains éléments, par rapport à leur assignation à une classe ou par rapport à leur répartition à l'intérieur d'une classe. Brunot a vu que les numéraux ne constituent pas une classe unique,⁵⁵ et que la réanalyse, en classes de mots, des locutions prépositives ou conjonctives mène à des incohérences.⁵⁶ Mais c'est surtout la répartition des éléments qui retient son attention; ainsi, à propos des pronoms compléments, il propose une nouvelle classification.

« Il eût fallu classer et distinguer: 1° les formes qui ne peuvent pas suivre le verbe, *me, te*; 2° celles qui se mettent tantôt devant, tantôt derrière (*la, le, lui*), et ajouter que derrière le verbe, mais là seulement, elles portent l'accent tonique: *regarde-le, essaie-la, parle-lui.* »⁵⁷

Quant aux *processus intercatégoriels*, Brunot n'en parle pas explicitement, mais il en a repéré trois qui souvent ne sont pas reconnus par les grammairiens:

- (1) celui, peu grammaticalisé (moins en tout cas qu'en ancien français), de la *concomitance*:

— *Grammaire*, p. 185: « Le verbe se met au pluriel quand il a plusieurs sujets ... réunis par une conjonction ou par une préposition »; *Observations*, p. 87: « Un exemple n'eût pas été de trop. On a pensé sans doute à des phrases comme: *Le singe avec le léopard, gagnaient de l'argent à la foire* ».

⁵⁴ *Observations*, p. 43 et p. 49-50.

⁵⁵ *Observations*, p. 53-54.

⁵⁶ *Observations*, p. 93-94.

⁵⁷ *Observations*, p. 44-45.

(2) celui de la *synapse* de catégories, reconnaissable à une insertion syntagmatique peu régulière et à une morphologie déviante:

— *Grammaire*, p. 25: «Les noms composés qui s'écrivent en un seul mot prennent généralement la marque du pluriel à la fin du nom ... sauf *monseigneur, madame, mademoiselle*, qui font *messeigneurs, mesdames, mesdemoiselles*»; *Observations*, p. 32: «Cela est exact, quand *monseigneur* et les autres sont employés comme titres, mais non pas quand ils servent de noms. On ne dit pas *des mesdames, des mesdemoiselles*, mais simplement *des dames, des demoiselles*. Que si par ironie on les emploie au pluriel, on dit *des madames, des mademoiselles*».

(3) enfin celui, mieux connu, de la *transposition intercatégorielle*, comme celle du nom propre au nom commun ou celle du nom au pronom:

— *Grammaire*, p. 20: «*Personne, chose*, féminins quand on les emploie pour désigner une personne ou une chose déterminée, deviennent masculins quand on les prend au sens indéterminé: *personne n'est parfait, quelque chose de nouveau*»; *Observations*, p. 25: «Exact, mais alors ce ne sont plus des noms. N'eût-il pas mieux valu dire: quand ils cessent d'être des noms?»

Pour conclure, nous avons analysé ici un aspect de l'œuvre immense de Ferdinand Brunot: ses vues comme méthodologue de l'enseignement grammatical. La base concrète est l'insatisfaction de l'auteur devant la grammaire traditionnelle: celle-ci s'est sclérosée par l'importance démesurée accordée à l'orthographe et par le maintien servile du schéma des parties du discours. Brunot veut restituer à la *vie* de la langue sa place dans l'enseignement: à l'emploi d'une classification rigide, complétée par une logique de l'implicite, il veut substituer la conscience d'une pluralité de formes langagières qui doivent être ordonnées d'après les idées à exprimer. En partie, ce projet recoupe ceux de linguistes non francisants, comme Jespersen et Vendryes; il rejoint davantage celui de linguistes-grammairiens, tels Charles Bally. Mais Brunot ne fournit, après tout, qu'un canevas invertébré, riche d'observations mais indigent en principes de systématisation: on est d'ailleurs mieux servi parfois par Brunot destructeur que par Brunot constructeur de doctrines grammaticales.⁵⁸ La raison de cet insuccès est sans doute double: d'une part, on ne construit pas la grammaire par la sémantique (on pourrait tracer un parallèle instructif sur ce point avec la sémantique générative); d'autre part, on ne peut opérer méthodiquement en faits de langue que par l'établissement de catégories. Brunot a surtout vu les processus, mais

⁵⁸ On contrastera à cet égard les propositions de Brunot avec celles, sommaires mais pénétrantes et puissantes, d'A. Sechehaye, «La stylistique et la linguistique théorique», *Mélanges de linguistique offerts à Ferdinand de Saussure*, Paris, 1908, p. 155-187 et «La méthode constructive en syntaxe», *Revue des Langues romanes* 49, 1916, p. 44-76.

ne s'est pas rendu compte — contrairement à Bally, par exemple⁵⁹ — que ce sont les transpositions (translations/transfigurations) qui démontrent l'existence de classes d'unités...

Adresse des auteurs :

L. Melis – P. Swiggers

K.U. Leuven – F.N.R.S. belge

Section de linguistique romane

Blijde-Inkomststraat 21

B-3000 Leuven

⁵⁹ Cf. Ch. Bally, «La pensée...», *a.c.*, p. 119-120: «M. Brunot veut s'affranchir des parties du discours, qui reposent en effet sur une conception formaliste; et pourtant les catégories sont une réalité, et si la langue fait passer si aisément les signes d'une catégorie dans une autre, c'est par un ensemble de procédés transpositifs qu'elle met au service de la parole, et qui prouvent par contre-coup la réalité des catégories entre lesquelles se fait le passage. Mais la transposition n'a jamais été l'objet d'une étude méthodique; elle plonge pourtant très avant dans le mécanisme de la langue, et souvent la manière dont un idiome opère ces échanges fonctionnels suffit à le caractériser (...) C'est la transposition qui prouve la catégorie; seulement il faut distinguer soigneusement la transposition vraie (passage *fonctionnel* d'un signe d'une catégorie dans une autre et *vice versa*), et la transposition devenue habituelle et qui a fait passer définitivement le signe dans la nouvelle catégorie». Voir aussi Ch. Bally, *Linguistique générale et linguistique française*, Berne, 1965 (quatrième édition revue), p. 179-196 (et *passim*).

Brigitte Nerlich

LA SÉMANTIQUE, « ÉDUCATION ET RÉCRÉATION »

Introduction

Parmi les branches de la linguistique, la sémantique est, et a toujours été, la plus populaire et la plus 'popularisable'.

En 1864, l'éditeur Hetzel disait de l'œuvre de Jules Verne qu'il avait pour but « l'éducation et la récréation » du grand public. Cela n'était certes pas le but direct ni d'un Michel Bréal en France quand il a commencé à réfléchir sur des problèmes sémantiques en 1863, ni d'un Karl Reisig en Allemagne quand il a ajouté, trente ans plus tôt, à son cours de grammaire latine des leçons de sémasiologie. Et pourtant, en Allemagne comme en France, la sémantique était vue et promue, presque dès ses débuts, comme un sujet d'éducation et de récréation.

Dans un article récent sur le changement sémantique, John Algo écrit à propos de l'œuvre d'un C.S. Lewis ou Philipp Howard, qui tous les deux ont écrit des livres popularisant sur le changement sémantique, que « [t]hose works use sound scholarship to capture the attention of the layperson with an interest in word histories. They thus establish a much-needed link between the scholar and the general public. » (Algo 1990: 405) Comme on le verra dans cet article, cette relation entre le savant et le grand public était à l'ordre du jour il y a cent ans. En fait il y avait deux types de rapports entre la sémantique et le « peuple »: l'enseignement et l'amusement, liés

eux-mêmes de diverses manières. Il y avait un lien entre l'enseignement et l'amusement, un autre entre l'amusement et l'enseignement. D'une part on voulait (au moins quelques savants le voulaient) rendre l'enseignement des langues (d'abord classiques puis modernes) plus attrayant, c'est-à-dire amusant. D'autre part on voulait offrir au grand public des leçons amusantes de linguistique. En plus, les livres 'sérieux', s'occupant de sémantique en France et destinés essentiellement au public universitaire, comme ceux de Darmesteter et de Bréal, furent regardés comme amusants par les critiques allemands, mais aussi comme très instructifs. Les livres sémantiques allemands par contre furent regardés par les Français comme édifiants, mais absolument pas amusants.¹

Il y avait encore une autre relation entre le peuple et la sémantique: l'esprit. Pour Bréal et Darmesteter, Wundt et Wölfflin et bien d'autres, la sémantique fut un moyen pour le savant d'étudier l'esprit du peuple, et pour le peuple un moyen d'apprendre quelque chose sur le fonctionnement de l'esprit. C'est une psychologie populaire dans les deux sens. Bréal exprime le mieux l'importance de ce rapport qui distingue la sémantique des autres disciplines linguistiques. Le passage que je vais citer montre que les réflexions concernant ce rapport ne sont point secondaires dans l'œuvre de Bréal, mais se situent au centre même de celle-ci:

Les livres de grammaire comparée se succèdent, à l'usage des étudiants, à l'usage du grand public, et cependant il ne me semble pas que ce qu'on offre soit bien ce qu'il fallait donner. Pour qui sait l'interroger, le langage est plein de leçons, puisque depuis tant de siècles l'humanité y dépose les acquisitions de sa vie matérielle et morale: mais encore faut-il le prendre par le côté où il parle à l'intelligence. Si l'on se borne aux changements des voyelles et des consonnes, on réduit cette étude aux proportions d'une branche secondaire de l'acoustique et de la physiologie; si l'on se contente d'énumérer les pertes subies par le mécanisme grammatical, on donne l'illusion d'un édifice qui tombe en ruines; si l'on se retransche dans de vagues théories sur l'origine du langage, on ajoute sans grand profit, un chapitre à l'histoire des systèmes. Il y a, ce me semble, autre

¹ Le sémasiologue allemand Oskar Hey dit de l'*Essai* de Bréal qu'il est «gemeinverständlich» et que les savants français «scheinen zu plaudern, während sie lehren, und wir lernen, indem wir uns unterhalten» (1898: 551). Bréal dit du livre de Hermann Paul (1880/1886) qu'il est savant, ardu, touffu, gris et terne (Bréal 1887: 188). Un certain A. Miodonski écrit par exemple à propos de Bréal (1887): «In engem Rahmen bietet die Schrift vielleicht das Beste, was über den Gegenstand geschrieben ist.» (1888, p. 300) Et à propos de Darmesteter: «Dafür behandelt aber der Vf. zum erstenmal in einiger Vollständigkeit die Semasiologie, in welcher die klassischen Philologen noch manches von den modernen zu lernen haben.» (1887: 623) «Das sind aber lauter Probleme [les causes de la mort des mots, etc.], welche die klassischen Philologen auf das Griechische und Lateinische zu übertragen hätten. Vgl. E. Wölfflin, über Bedeutungswandel, in den Verhandlungen der Züricher Philologen-Versammlung, 1887». (p. 624). (La réception de Darmesteter et de Bréal fut donc instantanée.)

chose à faire. Extraire de la linguistique ce qui en ressort comme aliment pour la réflexion et — je ne crains pas de l'ajouter — comme règle pour notre propre langage,² puisque chacun de nous collabore pour sa part à l'évolution de la parole humaine, voilà ce que j'ai essayé de faire en ce volume. (Bréal 1897/1924: 1-2).³

Une linguistique conçue ainsi serait au profit du «commun des hommes» (Bréal 1897: 808). Voyons d'abord comment elle pourrait être mise au profit des élèves.

L'enseignement amusant

Dans sa sémantique, Bréal revendiquait la liberté de l'esprit et de la volonté humaine qui subjuguent continuellement la matière du langage à leurs fins intellectuelles et pratiques. Dans un texte-clef sur l'enseignement (*Quelques mots sur l'instruction publique en France*), il demande plus de liberté dans l'enseignement du français et il veut abolir un enseignement rigide et «rebutant» (Bréal 1872: 31). À l'instar de la sémantique, c'est-à-dire la recherche des lois intellectuelles du langage, qui est pour lui en quelque sorte une révolte contre la rigidité des lois phonétiques, il se tourne ici contre un enseignement du français modelé sur le latin, une langue morte à règles fixes. S'inspirant du texte allemand de Rudolf Hildebrand, *Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule*, Leipzig 1867 (cf. dessous), il se fait l'avocat d'un enseignement de la grammaire et du lexique que n'inculque pas des règles, mais parle à la «curiosité» (p. 37), à «l'imagination» (p. 42) des enfants, qui les fait parler, motivés par des «lectures faciles et amusantes» (p. 40). Un moyen d'obtenir tout cela, c'est d'exploiter leur intérêt naturel pour la transformation du langage, et ici surtout du lexique, mais aussi celui pour la systématité du langage. Un exemple:

Je voudrais qu'on enseignât à nos enfants comment se forment les mots de notre langue: par quel mécanisme un seul verbe donne naissance à une quantité de composés qui, à l'acceptation première, ajoutent des nuances accessoires. (Bréal 1872: 49).

Ce sujet fut également regardé comme très important par les enseignants allemands, ce que l'on appelait en Allemagne les «Wortfamilien». Et ce furent surtout

² Cf. Delesalle/Chevalier 1986 sur Bréal et le purisme — et Bréal et l'éducation en général, bien sûr.

³ Dans sa conférence sur le changement sémantique pour l'assemblée des philologues et professeurs à Zürich en 1887, Wölfflin écrit: «Eine Vollständige Disposition der neuen Disziplin (...) konnte hier unmöglich beabsichtigt sein, wohl aber eine Anregung. Die Semasiologie hat vor der Sprachvergleichung das voraus, daß ihre Beobachtungen noch besser für das Gymnasium passen, und vielleicht hat Mich. Bréal nicht Unrecht, wenn er sagt, von allen Parteien der Linguistik habe gerade diese das größte Interesse für das weitere Publikum; denn in diesen Bewegungen der Sprache verfolgen wir den Geist eines Volkes.» (p. 70).

ces enseignants qui élaborèrent quelque chose comme une sémantique synchronique en étudiant la constitution de ces familles de mots. J'y reviendrai bientôt.

Un autre moyen de motiver les élèves, c'est de faire revivre un certain nombre de métaphores (cf. pp. 52 ss.). Comme cela l'enseignement de la langue française serait « moins maussade ». Dans l'*Essai de sémantique* (1897) Bréal dit avec enthousiasme (montrant par cela que les élèves ne devraient pas être seuls à jouir de cette sorte d'archéologie du langage):

Il y a une satisfaction que le langage réserve à l'observateur, satisfaction d'autant plus vive qu'elle aura été moins cherchée: c'est de sentir, en parlant, quelque métaphore dont la valeur n'avait pas été comprise jusque là, s'ouvrir et s'illuminer subitement. Nous constatons alors un secret accord entre notre pensée et le vieil héritage de la parole. (Bréal 1897/1924: 131).

Passons des mots aux unités plus grandes que les mots, mais toujours objets d'une sémantique. Bréal veut profiter du désir inné des enfants de collectionner. Dans le domaine du langage cela signifie: collectionner des locutions toutes faites et des proverbes, et de les analyser historiquement et systématiquement.

L'enfant est naturellement collectionneur: aussi bien qu'il réunit des minéraux, des papillons ou des timbres-poste, il fera collection de locutions curieuses. (Bréal 1872: 63).

Ce désir de collectionner était très prononcé au 19^e siècle, et cela non seulement parmi les enfants. Le grand public se faisait collectionneur de curiosités linguistiques, phonétiques et sémantiques, tout comme les linguistes eux-mêmes. Parmi les collectionneurs sémantiques il faut mentionner avant tout Emile Littré, le grand lexicographe et auteur d'un texte sur les 'pathologies du langage', auquel Bréal donna le titre « Comment les mots changent de sens » dans une nouvelle édition pour les *Mémoires et documents scolaires* (Littré 1888). Le livre d'un autre grand lexicographe, Arsène Darmesteter, *La Vie des mots*, publié l'année précédente (et issu de conférences données en Angleterre pour un public féminin), en appelle également à cet esprit collectionneur, mais ajoute aux exemples de changement sémantique une théorie, à la chasse aux papillons une théorie de l'évolution de ceux-ci. Si ce livre avait existé en 1872, Bréal l'aurait certainement recommandé aux professeurs. Il écrit en 1887 que c'est un:

agréable petit livre, bien fait pour ajouter à la popularité des études linguistiques. Ce volume a surtout un mérite à nos yeux: il est facile, il est amusant à lire. (...) Il s'agit du sens des mots (...). De toutes les parties de la linguistique c'est certainement la plus propre à intéresser le grand public. (...) C'est donc à un spectacle curieux et attachant que nous convie cette histoire. (Bréal 1887: 187).

Chez Jules Verne, que j'ai évoqué plus haut, l'histoire naturelle et la conquête du monde deviennent «spectacle» (dans le texte et dans les illustrations). Dans ce siècle des collections et des découvertes que Verne popularisait, la sémantique aussi devient spectacle dans ces textes populaires.

Enfin, après la leçon des mots et la collection de locutions, Bréal recommande une «leçon de goût et de style» à la Queneau, c'est-à-dire qu'il veut attirer l'attention de l'élève «sur les différentes manières dont on peut dire la même chose» (Bréal 1872: 58), un domaine d'études que Reisig attribue à la synonymologie.⁴

Il est clair que Bréal regarde la diachronie comme le niveau le plus approprié pour stimuler l'amour du langage chez les enfants. Mais comme on l'a vu, il n'oublie pas non plus la synchronie sous forme de leçons de styles et d'examen de familles de mots ou groupes de mots dérivés d'une même racine. L'exploration de familles de mots, liées par dérivation ou par association, était à la mode chez les sémanticiens amateurs allemands, sujet de la prochaine partie de cet article.

Mais ce fut justement cette orientation synchronique qui attirait la critique d'un philologue professionnel comme Oskar Hey, c'est-à-dire adhérent au paradigme historiciste. Il y avait en effet en Allemagne une division du travail entre la philologie classique ou bien la linguistique historico-comparative et la linguistique scolaire ou bien la stylistique, les unes étudiant le changement de sens des mots isolés, les autres les relations entre les mots, une division qui n'existait pas en France. Hey écrit par exemple à propos d'un livre de Volkmar Hölzer, *Beiträge zu einer Theorie der lateinischen Semasiologie* (1889):

Durch das historische Moment natürlich wird (...) die Semasiologie wie die Philologie überhaupt, erst zur rein wissenschaftlichen Disciplin. Daher dürfen Dr. Volkm. Hölzers 'Beiträge zur Theorie der lateinischen Semasiologie' (...) auf nähere Berücksichtigung in wissenschaftlicher Hinsicht keinen Anspruch machen. Der Verfasser faßt die S[emasiologie] als Schuldisciplin und identifiziert sie geradezu mit der Stilistik, indem er Nägelbachs Werk den

⁴ Dans un livre récent sur la notion de valeur en linguistique, Gerda Haßler écrit à ce propos: «Wie bereits dargestellt wurde, hatte Reisig in seinen Vorlesungen über lateinische Sprachwissenschaft dazu aufgefodert, eine *Synonymologie* zu schaffen, die er allerdings vorwiegend als Untersuchung der Wirkungsweise der Bedeutungs-differenzen von Synonymen im Text verstand. Bedeutungs-differenzen in der Sprache außerhalb ihrer Verwendung waren dann der Aufgabenbereich, den Heerdegen der Synonymik zuwies. Neben der Altphilologie war es die sogenannte Schulgrammatik, die sich der Beschreibung auf einen bestimmten Zustand bezogener Beziehungen in der Sprache annahm.» (1991: 142-43). Et elle continue en disant que «die vergleichende Untersuchung paradigmatischer Beziehungen in den Sprachen vor allem aus den Bedürfnissen des Sprachunterrichts erwuchs», en mentionnant à ce propos l'œuvre d'Abel (cf. Abel 1885). Elle aurait pu mentionner également le texte de Freund (Freund 1844).

Anfang einer Semasiologie der lateinischen Sprache nennt (...). Diese praktische 'Schulsemasiologie', welche wir nur als einen Teil der praktischen Stilistik betrachten können, würde am besten der von Bréal gebrauchte Ausdruck Semantik (...) eignen. (Hey 1892: 89-90, n. 2).

Qu'est-ce qu'était cette sémantique scolaire à laquelle Hey associe si injustement l'œuvre de Michel Bréal? On va d'abord jeter un bref regard sur le traité de Hölzer et sa tentative de faire profiter les élèves d'une nouvelle sémasiologie du latin, puis sur un livre de Liebich qui essaie de faire la même chose pour l'allemand, et puis sur Mühlefeld qui le fait pour l'enseignement du français en Allemagne.

En 1856, un certain Karl Friedrich von Nägelsbach avait écrit un traité de stylistique pour l'enseignement du latin. Volkmar Hölzer, lui aussi, veut démontrer la valeur du latin et de la sémasiologie pour l'enseignement des jeunes («für die Jugendbildung», Préface). Mais il veut aussi être plus 'systématique' que Nägelsbach. Qu'est-ce que cela veut dire? Il y a trois aspects que Hölzer trouve importants dans une sémasiologie du latin: par opposition à Nägelsbach, il analyse le mot dans la phrase, non pas isolément; il compare les représentations contenues dans les mots latins avec ceux de l'allemand: «Inwieweit die Formen der lateinischen und der deutschen Sprache in der Bedeutung mit einander übereinstimmen oder von einander abweichen, und ebenso, wie in beiden Sprachen die Bedeutung der Worte, also der Vorstellungen, sich decken oder nicht» (Hölzer 1889: 6). C'est en quelque sorte une sémasiologie comparée — fondée sur la psychologie du langage de Steinthal. (Hölzer ne semble pas connaître Reising, le fondateur de la sémasiologie allemande!) Et finalement, il étudie des familles de mots ou ce qu'il appelle «Vorstellungsreihen», «Wortreihen», «Paradigmata» (pp. 22-23), ou «Assoziationsreihen» (p. 25). Ces paradigmes sont construits d'après ce que Hölzer appelle le principe réel, d'après l'usage linguistique, non pas d'après l'étymologie. Par une analyse d'un texte latin, Hölzer arrive aux séries de représentations concernant l'état, la tyrannie, la guerre, la navigation, la justice, la religion et la science, la science et l'art, et la vie privée.

Mais en fait, il faut avouer que cette tentative d'établir une *sémasiologie* du latin doit être considérée comme manquée. Le livre de Bruno Liebich *Die Wortfamilien der lebenden hochdeutschen Sprache als Grundlage für ein System der Bedeutungslehre* (1899 ss.) avait plus de succès. Lui aussi veut donner un système à la sémasiologie (cette fois celle de l'allemand) (Liebich 1899: 3). Il dit explicitement: «Es ist interessant zu sehen, dass Hey, der sich zur historischen Richtung in der Sprachwissenschaft bekennt, keinerlei brauchbare Vorschläge für eine Ausgestaltung der systematischen Seite zu machen weiss.» (p. 4). Il proclame qu'il faut établir pour chaque langue une phonétique et une sémantique (*Laut- und Bedeutungslehre*) et que toutes les deux exigent une histoire et un système (p. 5). Il déclare même que c'est lui et non pas Bréal qui doit donc être considéré comme le premier à avoir suggéré une

bipartition de la linguistique en phonétique et sémantique (cf. p. 9). Mais qu'est-ce qu'il entend par «système»? «Das System der Lautlehre ist das Alphabet, das der Bedeutungslehre der Wortschatz.» (Je ne commente pas ici la confusion entre sons et lettres.) Un premier pas vers un tel système, c'est l'établissement⁵ de familles de mots. Une telle famille de mots serait par exemple: *Weg, bewegen, wagen, wiegen, wägen, Wage, Gewicht, Wagen*, etc., tous dérivés d'une racine indo-européenne ayant la signification 'porter'.

L'établissement d'une autre famille de familles de mots, fondé cette fois sur l'onasiologie, sera une des occupations de certains linguistes du 20^e siècle, comme Rudolf Hallig et Walther von Wartburg (1952), Franz Dornseiff (1933) etc. D'autres, comme Albert Waag (1901) (un *Oberschulrat*) arrangerait non pas des groupes de mots comme tels, mais des groupes de changements sémantiques (sous les catégories bien connues de restriction de sens, élargissement de sens, métaphore, métonymie, etc.).⁶ Liebich avait fondé son entreprise sur le dictionnaire allemand de Heyne (1890-95), Waag fonde la sienne sur le dictionnaire allemand de Paul (1897), dictionnaire établi explicitement d'après des principes sémantiques (cf. Paul 1894). Tous les deux, Liebich et Waag sont recommandés par Hermann Hirt (1921) aux professeurs, qui pourraient en tirer des «anziehende(n) Übungen» pour les élèves (Hirt 1921: 397). Waag dit qu'il écrit son livre pour les professeurs qui travaillent encore dans l'esprit «des unvergesslichen Rudolf Hildebrand» (Waag 1901: VIII), ce réformateur déjà mentionné par Bréal en 1872. Hildebrand avait écrit en 1867:

dass die Aufgabe, die Schüler dieses Verschieben der Bedeutung wichtiger Wörter, die sich im stillen eigentlich fortwährend vollzieht, erkennen zu lehren, dem deutschen Unterricht überhaupt nicht zu ersparen ist. (Hildebrand 1867/1890: 229).

Et un autre auteur classique de la réforme de l'enseignement des langues en Allemagne, Ludwig von Döderlin, avait écrit quelques années plus tôt:

Für die wohlthätigste Geistesübung halte ich es, den Schüler erraten zu lassen, auf welchem Weg eine Bedeutung aus der andern hervorgeht, und dabei die Ideenassociation einzusehen. (Döderlin 1862: 56).

Et on pourrait certainement citer un nombre d'autres paragraphes semblables écrits en Allemagne au 19^e siècle, quand régnait un esprit de réforme que Bréal admirait et dont il regrettait l'absence en France.⁷

⁵ «Zusammenstellung aber heisst eben auf griechisch System». (Liebich 1899: 7).

⁶ Cette classification des changements sémantiques est basée sur un traité de Robert Thomas (1894 et 1896), traité qui avait un certain succès en Allemagne (cf. Jaberg 1901 qui note la similitude de cette classification avec celle de Darmesteter). Thomas lui-même avait dit «dass das, was von der Bedeutungslehre für die Schule nutzbar gemacht werden kann, nach und nach auf rein empirischem, induktivem Wege den Schülern zu vermitteln ist». (Cité par Waag 1901: IX).

Avant de venir à l'«amusement édifiant», encore quelques mots sur un livre de K. Mühlefeld,⁸ un professeur qui, à son tour, admirait les Français pour leur succès dans le domaine de la rhétorique. Pour lui, l'étude de la rhétorique à l'école, et ici particulièrement dans l'enseignement du français, a des avantages parmi lesquels il énumère les suivants:

Vergleicht man die abgeleiteten Bedeutungen der Wörter mit den Grundvorstellungen, aus denen sie gewonnen sind, so wird man vielfach entdecken, dass ein rhetorischer Process — d.h. die Anwendung einer rhetorischen Kunstform — die verbindende Brücke bildet [Darmesteter dit la même chose en 1887, *B.N.*]. Nun wohnen aber ganze *Bedeutungsfamilien* [souligné par moi, *B.N.*] unter dem Dach einer Lautform zusammen. Durch die Kenntniss ihrer Verwandtschaft gewinnt man nicht bloss Übersicht über den Bedeutungsreichtum der Wörter [ce que Bréal appelait la polysémie, *B.N.*], sondern man wirft auch einen tiefen Blick in die Werkstatt der Sprache und erhält Einsicht in das Werden und Wachsen ihrer Schätze. (...) Die noch wenig durchforschte Lehre vom Bedeutungswandel (...) kommt in elementarer Weise im Unterricht täglich in Anwendung, trotz ihrer nahen Berührung mit den höchsten Problemen der Sprachwissenschaft. (Mühlefeld 1887: VI-VII).

L'amusement édifiant

En 1884, Heimbert Lehmann publie sa thèse sur la sémantique du français, un des rares livres allemands mentionnés (quoique de manière critique) par Arsène Darmesteter dans *La Vie des mots* (1887). Dans son introduction, Lehmann écrit que le changement sémantique est à la mode au 19^e siècle.

Von anderer Seite wurde dem Bedeutungswandel Interesse entgegengebracht. Nicht nur die Sprachforscher beschäftigten sich damit; auch die Laien lasen mit Vergnügen von den wunderbaren Wanderungen der Wörter durch Jahrhunderte hindurch. Zeitungen, wie die Augsburger Allgemeine, der Figaro, die Illustration erzählen in gefällig geschriebenen Artikeln dem grösseren Publikum von dem Schicksal der Wörter. Auf diese Weise entstand das Buch von Sarcey *Le mot et la chose*, 3. Aufl. Paris 1882, worin er an einzelne Wörter wie portier, concierge u.s.w. geistvolle Plaudereien knüpft. — Ähnliches bieten das hübsche Buch von Manno *Della Fortuna delle Parole* und auch Trench, *On the Study of Words*, London, 5. Aufl. 1853 (...). (Lehmann 1884: 6-7).

⁷ Sur l'enseignement de la langue maternelle en Allemagne au 19^e siècle, cf. Erlinger/Knobloch 1991.

⁸ Il écrit dans la tradition d'un Gerber (1871-73).

Ce genre de livre-feuilleton où l'auteur collectionne ce que Read appelle «etymological tidbits» (Read 1948: 80), avait un énorme succès en Angleterre, du livre de Richard Chenevix Trench sur l'étude des mots (première édition 1851) jusqu'à Philipp Howard, qui écrit une rubrique pour *The Times* ayant pour titre «New Words for Old» et qui, de temps en temps, réunit ces articles sous forme de livre. Cette façon de traiter les questions sémantiques (et linguistiques) fut également adoptée par exemple par Marcel Cohen qui écrivait pour l'hédomadaire *Les Etoiles* dans les années 40, pour *L'Humanité* dans les années 60, et par Jacques Cellard qui écrivait pour *Le Monde*. Mais le titre prototypique d'un tel livre est peut-être celui de l'ouvrage de Franz Harder (Professeur au Linsenstädtische Gymnasium à Berlin): *Werden und Wandern unserer Wörter. Etymologische Plaudereien* (première édition 1884). Sous des catégories comme vêtement, animaux, plantes, science, art, etc., il nous conte l'histoire de certaines curiosités sémantiques. Un autre livre de ce genre, qui connut un grand succès en Angleterre, fut celui d'Ernest Weekley, *The Romance of Words* (1912). Cette sémantique populaire était une sémantique de la transformation des mots, pris isolément et exhibés comme des papillons épinglés. Ce traitement du changement sémantique des mots isolés fut condamné par Bréal, qui les analysait dans leur contexte ou bien phrastique ou bien paradigmatique, mais aussi par les sémanticiens-enseignants allemands qui exploraient les familles des mots.

Conclusion

Comme on vient de le voir, la sémantique et la sémasiologie furent regardées par Bréal et par nombre d'enseignants en Allemagne comme le moyen par excellence de «parler à l'intelligence» des enfants et du peuple en général. Le reste de la linguistique était assez gris et terne, mais la sémantique permettait aux savants et aux 'profanes' de se jeter dans une aventure spirituelle et de découvrir des pays exotiques, amusants et édifiants, de pénétrer la jungle de l'esprit humain et de l'explorer avec l'aide de guides éprouvés. Dans son livre *Quelques mots sur l'instruction publique en France* Bréal voulait que les enfants développent non seulement un goût pour le langage, mais également un goût pour l'aventure, et il écrivait, à l'instar de Jules Verne:

Faisons donc connaître à nos enfants les histoires des grands navigateurs, et plaçons à côté d'eux les voyageurs modernes, comme Speke, Barth, Livingstone. (Bréal 1872: 82).

(...) j'y voudrais (...) beaucoup de géographie: des récits de voyage, des descriptions de pays lointains reveilleront ce goût des aventures qui semble vouloir s'endormir dans notre race (...). (*ibid.*).

Il y a cent ans les linguistes, les professeurs, les élèves et le grand public avaient découvert la sémantique comme moyen d'explorer l'esprit humain, sa constitution et

sa transformation. Nous sommes en train de redécouvrir ce charme de la sémantique à une époque où le mot et le sens sont de nouveau des sujets légitimes en linguistique.

Un dernier mot. Avec cette étude je n'ai que touché le sommet d'un iceberg. De nombreuses filières de recherches restent à explorer : — la discussion de problèmes sémantiques dans les journaux pédagogiques, surtout allemands,⁹ comme la *Zeitschrift für den Deutschunterricht* ou l'*Archiv für das Studium der neueren Sprachen*, pour n'en mentionner que deux ; — comment la sémantique fut présentée dans les journaux et magazines à grande circulation, pour le grand public, pour les femmes, pour les enfants ; — la relation entre la sémantique scolaire et la lexicographie ; — l'émergence d'une sémantique statique dans la sémantique scolaire ; — les théories de sémantique contenues dans les *Programme*, écrits par les enseignants allemands (cf. par exemple, celui écrit par l'«Oberlehrer» Karl Schmidt [1894], mais il y avait une foule de programmes moins connus), etc. etc.

Références bibliographiques

- Abel, Carl (Karl) (1885). *Sprachwissenschaftliche Abhandlungen*. Leipzig: Friedrich.
- Algo, John (1990). « Semantic Change ». In : Polomé, Edgar C. (ed.). *Trends in Linguistics. Language Change*, 389-440. Berlin, etc. : Mouton de Gruyter.
- Bréal, Michel (1872). *Quelques Mots sur l'instruction publique en France*. Paris: Hachette.
- Bréal, Michel (1887). « L'Histoire des mots ». *Revue des Deux Mondes* 82:4, 187-212.
- Bréal, Michel (1897). « Une science nouvelle : la sémantique. » *Revue des Deux Mondes* (15 juin), 807-836.
- Bréal, Michel (1897/1924). *Essai de sémantique (Science des significations)*. Paris: Gérard Monfort.
- Darmesteter, Arsène (1887). *La Vie des mots étudiée d'après leurs significations*. Paris: Delagrave.
- Delesalle, Simone et Jean-Claude Chevalier (1986). *La linguistique, la grammaire et l'école 1750-1914*. Paris: Armand Colin.

⁹ Bréal regrettait l'absence d'une discussion méthodologique concernant l'enseignement des langues classiques et modernes en France (cf. Bréal 1872).

- Deschanel, Emile (1898). *Les déformations de la langue française*. 5^e éd. Paris : Calman Lévy.
- Döderlin, Ludwig von (s.d.). *Commentare zu Döderlin's lateinischem Vocabularium*. Erlangen: Junge.
- Döderlin, Ludwig von (1862). *Erläuterungen zu den Vocabularien für den lateinischen Elementarunterricht*. Erlangen: Bläsing.
- Döderlin, Ludwig von (1851). *Gedächtnisrede für Herrn Dr. Karl Friedrich von Nögelsbach... gehalten am 21. Mai 1859, im Auftrag des Königlichen Akademischen Senates*. Erlangen: Universitäts-Buchdruckerei von Junge und Sohn.
- Dornseiff, Franz (1933). «Wortschatz nach Sachgruppen». In: *Forschungen und Fortschritte* 9, 339-340.
- Erlinger, Hans Dieter et Clemens Knobloch (éds.) (1991). *Muttersprachlicher Unterricht im 19. Jahrhundert. Untersuchungen zu seiner Genese und Institutionalisierung*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Freund, Wilhelm (1844). «Über die Idee einer allgemeinen sprachvergleichenden Lexicographie». *Verhandlungen der 7ten Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Dresden den 1.2.3. und 4. October*, 69-79.
- Gerber, Gustav (1871-73). *Die Sprache als Kunst*. 2 Bde. Bd. 2 in zwei Teilen. Bromberg: H. Heyfelder. [2^e ed. 1885; repr. du 1^{er} vol. de la 2^e éd. Hildesheim: Olms 1961.]
- Hallig, Rudolf & Walther von Wartburg (1952). *Begriffssystem als Grundlage für die Lexikographie*. Versuch eines Ordnungsschemas. *Système raisonné des concepts pour servir de base à la lexicographie*. Essai d'un schéma de classement; 2^e éd. corrigée et élargie. Berlin: Akademie Verlag 1963.
- Harder, Franz (1884/1906). *Werden und Wandern unserer Wörter. Etymologische Plaudereien*. Dritte, wesentlich vermehrte und verbesserte Ausg. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.
- Haßler, Gerda (1991). *Der semantische Wertbegriff in Sprachtheorien vom 18. bis zum 20. Jahrhundert*. Berlin: Akademie Verlag.
- Hildebrand, Rudolf (1867/1890). *Vom Deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt*. 4. Aufl. Leipzig und Berlin: J. Klinkhardt.
- Hey, Oskar (1892). «Semasiologische Studien.» *Jahrbücher für Classische Philologie*. Suppl. 18, 83-212.
- Hey, Oskar (1898). *Compte rendu de Bréal 1897*. *Archiv für lateinische Lexikographie* 10, 551-555.

- Heyne, Moriz (1890-95). *Deutsches Wörterbuch*. 3 Bände. Leipzig: Heitzel.
- Hirt, Herman (1921). *Etymologie der Neuhochdeutschen Sprache. Darstellung des deutschen Wortschatzes in seiner geschichtlichen Entwicklung*. Zweite, verbesserte und vermehrte Aufl. München: C.H. Beck.
- Hölzer, Volkmar (1889). *Beiträge zu einer Theorie der lateinischen Semasiologie*. Berlin: S. Calvary. (= Berliner Studien für Classische Philologie und Archaeologie. Sechster Band. Drittes Heft.)
- Howard, Philipp (1977). *New Words for Old*. London: Hamish Hamilton.
- Jaberg, Karl (1901). «Pejorative Bedeutungsentwicklung im Französischen, mit besonderer Berücksichtigung allgemeiner Fragen der Semasiologie.» (Diss. Bern) *Zeitschrift für Romanische Philologie* 25, 561-601; 27, 25-71; 29, 57-71.
- Lehmann, Heimbart (1884). *Über den Bedeutungswandel im Französischen*. Erlangen: Deichert.
- Lewis, C.S (1960). *Studies in Words*. Cambridge: CUP.
- Liebich, Bruno (1899). *Die Wortfamilien der lebenden hochdeutschen Sprache als Grundlage für ein System der Bedeutungslehre. Nach Heynes deutschem Wörterbuch*. Breslau: Preuss & Jünger.
- Littré, Emile (1888). *Comment les mots changent de sens*. Fasc. 45 des Mémoires et documents scolaires. Avec un avant-propos et des notes par Michel Bréal. Paris: C. Delagrave. [D'abord publié sous le titre «Pathologie verbale ou lésions de certains mots dans le cours de l'usage». In: *Etudes et Glanures pour faire suite à l'Histoire de la Langue Française*. Paris: Librairie Académique, pp. 1-68.]
- Miodonski, A. (1887). Compte rendu de Darmesteter (1887). *Archiv für lateinische Lexikographie* 4, 623-624.
- Miodonski, A. (1888). Compte rendu de Bréal (1887). *Archiv für lateinische Lexikographie* 5, 299-300.
- Mühlefeld, K. (1887). *Abriss der Französischen Rhetorik und Bedeutungslehre*. Für die Prima Höherer Lehranstalten bearbeitet. Leipzig: Renger.
- Mühlefeld, K. (1894). *Die Lehre von der Vorstellungsverwandtschaft und ihre Anwendung auf den Sprachunterricht*. Leipzig: Renger.
- Nägelsbach, Karl Friedrich von (1856). *Lateinische Stilistik für Deutsche*. Nürnberg: K. Geiger. (9^e éd. élargie par Iwan Müller 1905.)
- Nägelsbach, Karl Friedrich von (1862). *Gymnasialpädagogik*. Hrsg. von Dr. Georg Autenrieth. Erlangen: T. Blaesing.

- Paul, Herman (1894). «Über die Aufgaben der wissenschaftlichen Lexikographie mit besonderer Rücksicht auf das deutsche Wörterbuch.» *Sitzungsberichte der philosophisch-philologischen und Historischen Classe der Königlich-Bayrischen Akademie der Wissenschaften zu München* 1, 53-91.
- Paul, Hermann (1897/1960). *Deutsches Wörterbuch*. Siebente Auflage bearbeitet von Alfred Schirmer. Halle a.d.S.: VEB Max Niemeyer Verlag.
- Read, Allen Walker (1948). «An Account of the Word 'Semantics'». *Word* 4:2, 78-97.
- Sarcey, Francisque (1863/1882). *Le mot et la chose*. 2^e ed. Paris: P. Ollendorff.
- Schmidt, Karl (1894). *Die Gründe des Bedeutungswandels; Ein semasiologischer Versuch*. Berlin: Druck von A.W. Hayn's Erben. [D'abord publié comme 'Programm des Kgl. Realgymn. zu Berlin' Nr. 92.]
- Thomas, Robert (1894 et 1896). «Über die Möglichkeiten des Bedeutungswandels.» *Bayerische Blätter für das Gymnasialschulwesen* 30, 705-732; 32, 193-219.
- Trench, Richard Chenevix (1851/1890). *On the Study of Words*. 21st ed. revised by The Reverend A.L. Mayhew. London: Kegan Paul, Trench, Tübner & Co.
- Waag, Albert (1901). *Bedeutungsentwicklung unseres Wortschatzes. Auf Grund von Hermann Pauls «Deutschem Wörterbuch» in den Haupterscheinungen dargestellt*. Lahr i. B.: Moritz Schauenburg. [6^e éd. refondue par Franz Dornseiff 1908.]
- Weekely, Ernest (1912/1934). *The Romance of Words*. 4th ed. London: John Murray.
- Weise, Oskar (1895). *Unsere Muttersprache, ihr Werden und Wesen*. Leipzig: B.G. Teubner. [2^e éd. 1896.]
- Weise, Oskar (1925). *Wanderungen auf dem Gebiete der deutschen Sprachgeschichte und Wortbedeutung*. Jena: W. Biedermann.
- Wilke, E. (1905). *Deutsche Wortkunde; ein Hilfsbuch für Lehrer und Freunde der Muttersprache*. 3. Aufl. Leipzig: F. Brandstetter.
- Wölfflin, Eduard von (1887). «Über Bedeutungswandel.» *Verhandlungen der 39. Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner in Zürich*, 61-70.

Adresse de l'auteur:
Brigitte Nerlich
Département de Psychologie
Université de Nottingham
GB Nottingham NG7 2RD

Daniel Véronique

SWEET ET PALMER :
DES PRÉCURSEURS DE LA LINGUISTIQUE
APPLIQUÉE À LA DIDACTIQUE DES LANGUES ?

1. Introduction

A la fin du 19^e siècle et au début du 20^e, un certain nombre de phonéticiens et de linguistes se trouvent engagés dans la polémique de la « méthode directe » ou de la méthodologie directe, selon la formule de Puren 1988. Citons entre autres, Passy, Grandgent, Sweet, Jespersen, Bréal, Jones, et plus tardivement, Palmer, puisque son premier ouvrage ne paraît qu'en 1917, et qu'il publie d'importants travaux jusque dans les années trente. J'ai choisi de m'intéresser principalement aux œuvres de deux linguistes et phonéticiens britanniques, Sweet (1845-1912) et Palmer (1877-1949), en m'attachant tout spécialement au premier. Il est quelque peu arbitraire de comparer Sweet et Palmer, qui appartiennent de fait à deux phases distinctes de la réforme de l'enseignement des langues vivantes. La seule justification non triviale réside dans la continuité de leur projet pédagogique respectif et dans la différence de leur mode d'intervention en matière d'enseignement des langues.

Le point de vue retenu dans ce travail est moins celui de l'historien ou de l'épistémologue de la didactique des langues étrangères que celui du linguiste appliquant,

selon la formule de Candelier 1977, préoccupé par les modalités d'intervention en didactique des langues. Il m'intéresse d'étudier les propositions méthodologiques de Sweet et de Palmer rapportées à leurs contextes historiques et de dégager, ce faisant, la façon dont ces phonéticiens-linguistes se sont engagés en didactique. C'est donc moins le mouvement des idées en histoire de la didactique des langues étrangères qui me préoccupe que la détermination de la contribution des phonéticiens-linguistes à ces qualités au mouvement de la réforme pédagogique.

Incidentement, pour ce qui est de l'histoire des méthodologies didactiques, il est tout aussi éclairant d'étudier l'innovation technologique — par exemple l'évolution de la place donnée aux auxiliaires pédagogiques tels le phonographe ou le magnétophone dans la classe de langues — dans la rénovation pédagogique que l'œuvre de tel didacticien. C'est ce que tente avec succès P. Léon 1962 dans *Laboratoire de langues et correction phonétique*. Cette alternative tient évidemment au fait que la réforme pédagogique a été, pour une part, alimentée par des innovations techniques (cf. les apports des phonéticiens expérimentalistes Rousselot et Rosset tels qu'Enrica Galazzi 1991 b les a analysés) et que, pour une autre part, les pratiques et les idées de rénovation pédagogique se sont développées hors de toute référence à un savoir grammatical ou à une science linguistique constitués, du moins dans le contexte français (cf. Puren 1988).

Dans la première partie de ce travail, je me propose de situer les travaux de Sweet et ceux de Palmer dans le mouvement général des phonéticiens-linguistes en faveur du mouvement de réforme. J'analyserai ensuite les propositions de Sweet telles qu'elles sont formulées dans *The Practical Study of Language* (abrégé en *PSL*) et je les confronterai brièvement à celles de Palmer, dont l'œuvre est plus abondante. Enfin, j'essaierai de situer les contributions de Sweet et ceux de Palmer par rapport à la question des applications/implications des sciences du langage en didactique des langues étrangères.

2. Les phonéticiens-linguistes et la rénovation de l'enseignement des langues étrangères

On sait le rôle du phonéticien Viëtor (1882) dans le déclenchement du mouvement de réforme pédagogique. On sait aussi que la jeune école «phonétique» constituée par Viëtor, Sweet, Passy et Jespersen se montra active dans la controverse pédagogique (Galazzi 1991 a); son rôle dans ce renouveau reste à apprécier. Pour Malmberg (1971), il ne fait pas de doute que la phonétique, seule discipline synchronique au sein des sciences du langage à cette période, était la plus apte à intervenir dans le débat pédagogique. Ce jugement est certainement à nuancer quand l'on sait le rôle joué par un Bréal (1832-1915) dans le domaine de la pédagogie des langues vivantes en France (Clavères 1991).

Cela étant, tous les phonéticiens-linguistes impliqués dans le débat pédagogique en cette fin de siècle n'ont pas une convergence de vues complète. En premier lieu, nous sommes en présence de précurseurs et de successeurs. Jespersen (1860-1943) reconnaît le rôle de pionnier joué par ses aînés: Sweet, Storm et Sievers (cf. Hendriksen 1991, Nielsen 1991). Passy, que Jespersen classe aussi au rang des précurseurs, reconnaît à son tour le rôle des savants évoqués (cf. Galazzi 1991b). On observe là un fonctionnement en réseau, réseau limité cependant à certains pays européens, pour des raisons que Van Els 1991 explique ainsi que Pellandra 1991 et Galazzi 1991 a (voir aussi Mandich & Pellandra [édd.] 1991). Cette communauté de prises de position — les phonéticiens concernés constituent un véritable «collège invisible», noyau de l'école des phonéticiens classiques (Nerlich 1991) — n'exclut pas des divergences, accentuées par les rôles institutionnels, et les fonctionnements sociaux des pays respectifs. De ce point de vue, la place occupée respectivement par le phonéticien Passy et le linguiste Bréal, comparatiste, sémanticien et phonéticien (Nerlich 1991, Clavères 1991), pourtant contemporains, dans la discussion méthodologique en France et hors de France, est éclairante.

Différence de génération et de position institutionnelle, ces aspects sont renforcés par la singularité des biographies. Ainsi par exemple de Sweet, phonéticien proche de la découverte majeure de la phonologie, si l'on en croit Jakobson (1973), pour qui l'on crée une «readership» de phonétique à Oxford en 1901, mais qui demeurera un incompris. Jespersen, son cadet, sera, lui, salué pour ses travaux de linguistique anglaise et de linguistique générale, obtenant une reconnaissance internationale certaine.

Il convient enfin de noter que les phonéticiens-linguistes prônent, les uns et les autres, des versions plus ou moins radicales de la méthode directe ou méthode de réforme. Certes les diverses générations se reconnaissent dans les thèses que Wendt fait adopter au Congrès des professeurs de langues vivantes à Leipzig en 1902 (d'après F. Closset, 1947):

- « a) L'enseignement se fera dans la langue enseignée, le recours à la langue maternelle (...) étant très limité;
- b) Le thème sera pratiqué incidemment, comme moyen de comparaison entre langues;
- c) L'enseignement grammatical sera inductif en général (...);
- d) Les livres de lecture se composeront principalement de morceaux écrits en prose moderne (...);
- e) On lira, chaque année, une ou deux œuvres littéraires modernes;
- f) Les travaux écrits auront le caractère d'une rédaction ou d'une reproduction.»

Cependant, alors que les propositions de Sweet sont de cette teneur, Jespersen et l'association «Quousque tandem» soutiennent une version plus radicale de ces thèses (Usselman, 1991). M.F. Rodis 1968, comparant les travaux de Sweet, Jespersen et Palmer, souligne qu'ils s'opposent sur au moins deux points: le recours à l'Alphabet Phonétique International et l'emploi de la traduction. Palmer (1922), écrivant après l'essentiel de la controverse, pose que la méthodologie directe s'assignait trois buts:

- développer l'étude systématique et rationnelle de la prononciation à l'aide de la science phonétique et de la notation phonétique,
- propager l'idée que la langue est d'abord le véhicule des idées,
- répandre l'opinion selon laquelle l'enseignement des langues étrangères doit utiliser des méthodes simulant l'apprentissage de la langue maternelle,

et constate que seuls les deux premiers objectifs ont été atteints. Le troisième n'a pu l'être, selon notre auteur, parce que les partisans de la méthode directe se sont trompés de cible. Ils ont dénoncé la traduction et l'emploi de la langue maternelle dans la classe de langue alors qu'il fallait dénoncer «(...) l'attention excessive de l'ancienne méthode à la construction grammaticale».

Les divergences d'appréciation parmi les contemporains, et entre les historiens qui se sont penchés sur le rôle des linguistes-phonéticiens dans l'avènement de la méthodologie directe, fournissent un indice supplémentaire de la difficulté de l'évaluation ainsi que de la relative diversité des contributions selon les acteurs et les lieux. Ainsi doit-on considérer que les phonéticiens scandinaves ont certainement davantage influencé le débat pédagogique dans leurs pays que le reste des phonéticiens européens. Traduit en anglais en 1904, Jespersen — juge et partie cependant — déclare, dans un manuel sur l'enseignement des langues vivantes, manuel publié quelques années plus tôt en danois (Nielsen 1991), que la méthode directe «(...) doit son origine à des hommes qui, pour d'autres raisons, sont parmi les plus éminents linguistes de ces dernières décennies (Sweet, Storm, Sievers, Sayce, Lundell, et quelques autres). Les idées qu'ils ont formulées ont été adaptées et appliquées à la vie avec des innovations pratiques et des modifications par un grand nombre d'éducateurs et de maîtres». Quelques années plus tard, Ch. Schweitzer et E. Simonnot dans le premier chapitre de leur ouvrage *Méthodologie des langues vivantes* (2^e éd. 1921), consacré à «une esquisse du mouvement réformiste dans l'enseignement des langues vivantes à l'étranger et en France», ne mentionnent que quelques propos de P. Passy, ignorant l'essentiel de l'apport de Sweet ou de Jespersen.

A une date plus récente, R. Titone (1968) soutient que la nouvelle didactique préparée par les initiatives de Heness, Sauveur, Marcel ou Gouin ne put s'imposer que grâce à la caution scientifique des phonéticiens-linguistes. J.-Y. Lanchec (1976)

distingue trois principales méthodes directes: la méthode naturelle de Lambert et Sauveur (1866), la méthode psychologique de Gouin (1880) et les méthodes directes présentées entre 1899 et 1923 par Viëtor, Jespersen et Palmer. Puren 1988 semble partager ce découpage chronologique.

Enfin, dans un ouvrage de 1978, K.C. Diller, fort influencé par les polémiques américaines sur l'empirisme et le rationalisme en linguistique, croit pouvoir retrouver une querelle analogue à la fin du 19^e siècle. Il affirme que Jespersen et Palmer sont les précurseurs de la méthode *mim-mem* de L. Bloomfield, qu'ils n'appartiennent pas véritablement au mouvement dit de réforme et que ce sont des empiristes. Selon Diller, les vrais tenants de la méthode directe sont, entre autres, Gouin, Berlitz et de Sauzé, qui sont des rationalistes en matière d'enseignement. La thèse défendue par Diller est qu'à l'occasion de la controverse de la méthodologie directe, polémique qui a opposé, selon lui, des tenants de l'empirisme et des partisans du rationalisme, les empiristes l'ont emporté, détournant l'histoire à leur bénéfice en accordant une place excessive à l'apport des linguistes au renouvellement pédagogique.

Rôle central ou rôle marginal dans le mouvement des idées didactiques? Il est difficile de trancher. Sans doute, la situation est-elle variable selon les pays concernés, leurs traditions en matière d'élaboration pédagogique, le degré d'institutionnalisation des structures pédagogiques, le rapport à l'Université dans le double sens d'un intérêt universitaire (de linguistes, de grammairiens et d'autres) pour des questions relatives à l'enseignement des langues vivantes étrangères, et du désir des pédagogues de solliciter l'intervention d'universitaires dans leurs réflexions didactiques. Si l'on s'en tient à l'ouvrage de Puren 1988, qui est davantage centré sur la situation française, l'impact des idées des linguistes-phonéticiens paraît faible.

3. Sweet (1845-1912) et la «Living philology»

3.1. Les polémiques de Sweet

Dans *The Practical Study of Language*, publié en 1899 et réédité en 1964 (nous ferons référence à cette dernière réédition), H. Sweet, comparatiste en guerre contre une certaine pratique de la philologie, et phonéticien, tente «(...) de déterminer les grands principes sur lesquels doit se fonder une méthode rationnelle d'apprentissage des langues étrangères» (p. vi). A l'examen, son entreprise apparaît multiple.

Il faut d'abord noter la volonté polémique de H. Sweet. Il s'oppose à une philologie d'antiquaire (*PSL*, p. 1) qui «subordonne les langues vivantes aux langues mortes et les sons aux lettres». Il rejette cette «morte-vivante» (*PSL*, p. 224) qui souhaite reproduire ses méthodes dans l'enseignement des langues vivantes. Les partisans de cette école se font une idée erronée de la nature du langage, erreur que renforce la méthode historique (*PSL*, p. 271). Les antiquaires ignorent la nature synchronique du

langage (*PSL*, p. 85). R. Jakobson (1973) cite d'autres extraits d'écrits de Sweet qui témoignent du même rejet de la philologie comparative. A. Elia (1974), qui consacre quelques pages à la vie, à la personnalité et à la formation scientifique de Sweet, explique la vivacité de ses réactions partiellement par son nationalisme exacerbé, notamment à l'égard de la science allemande.

Sweet s'oppose tout aussi violemment aux méthodes d'enseignement proposées par Gouin, Prendergast, Ahn et Ollendorf. Son reproche fondamental à leur endroit est de ne pas savoir suffisamment de linguistique et de ne pas être assez ouverts (*PSL*, p. 3) Il qualifie leurs méthodes d'artificielles (*PSL*, p. 161). La méthode d'Ahn et Ollendorf, perpétuée par Prendergast, donne à l'élève une image fragmentée de la langue. On fait apprendre des segments linguistiques isolés que l'élève est ensuite censé combiner pour produire des énoncés insipides, selon Sweet. L'élève ne lit jamais de textes suivis; il ne perçoit donc pas les idiotismes de la langue. Quant à la méthode de Gouin, elle est faussement intéressante (*PSL*, p. 112). Les «séries» sont lassantes et le vocabulaire est limité de par la nature même des exercices pédagogiques. L'élève ne sait théoriquement utiliser qu'un vocabulaire concret et qu'une grammaire ne comprenant que des phrases assertives à la première et à la troisième personne (*PSL*, p. 177). La méthode naturelle ne trouve pas non plus grâce à ses yeux, puisqu'il refuse d'assimiler l'adulte à un enfant (*PSL*, p. 75).

Sweet polémique enfin, à l'intérieur du mouvement pédagogique, contre ceux qui souhaitent abolir tout enseignement de la grammaire (*PSL*, p. 114). Il refuse de faire passer l'exemple avant la règle et rejette une démarche totalement inductive (*PSL*, pp. 115 et 131). Il n'accepte pas non plus de suivre ceux qui rejettent toute traduction.

La diversité et la force de la conscience polémique de Sweet expliquent *a contrario* l'ampleur de l'ouvrage. Il veut tout à la fois fonder une nouvelle science du langage, la *living philology*, dégager une méthode rationnelle d'apprentissage des langues et fournir des conseils pratiques aux voyageurs, aux missionnaires, aux dialectologues et aux autodidactes. Certaines pages de Sweet ne sont pas sans rappeler les instructions aux linguistes de terrain d'un E. Nida ou d'un W. Samarin. D'après R. Jakobson, c'est parce que Sweet «ne fut pas capable de porter une attaque de front contre les préjugés étroitement causalistes, génétiques de son époque» qu'il fut amené à utiliser le terrain de l'enseignement des langues pour soulever de nouvelles questions, notamment en «phonologie».

La contribution positive de H. Sweet dans *The Practical Study of Language* touche à plusieurs domaines. Je ne traiterai que ce qui concerne les principes généraux et l'ébauche d'une méthode rationnellement progressive de l'étude des langues. Il ne sera question de la *living philology* que dans la mesure où elle fournit la base scientifique de la méthode phonétique de Sweet. Je ne ferai en cela que suivre les indications de Sweet lui-même qui insiste sur l'urgence de formuler des principes généraux

en matière d'études de langues. Pour la rédaction de son ouvrage, cet auteur s'est fondé sur sa propre pratique de rédaction de manuels et surtout, d'apprenant et de spécialiste des langues; il cite, outre l'anglais et le vieil anglais, l'allemand, le français, l'italien, le sanscrit, l'arabe, le gallois, le vieil irlandais, le finnois et le chinois.

3.2. La «Living Philology»

On sait que Sweet a toujours souhaité lier étude pratique et étude théorique des langues. Jakobson 1973, dans l'article qu'il lui consacre, le présente à la fois comme un linguiste attaché à la linguistique appliquée (c'est une reformulation erronée de *practical study*) et un linguiste descriptiviste. Sweet, qui ne dissocie jamais *étude théorique* et *étude pratique*, affirme, dans sa préface au *Handbook of phonetics*, reprise dans le *Primer*, que l'étude de la phonétique est la base indispensable de toute étude linguistique. Il préconise une formation phonétique et l'étude préalable de la phonétique de la L1 avant l'apprentissage de toute langue vivante étrangère.

Ce que H. Sweet nomme «living philology» pour des raisons polémiques évidentes, ce pourrait être la linguistique telle qu'elle fut pratiquée par le descriptivisme américain. La «philologie vivante» est fondée sur deux axiomes, aujourd'hui acceptés de tous: toute étude de la langue, que ce soit à des fins pratiques ou théoriques, doit être fondée sur la phonétique, c'est-à-dire sur l'analyse puis la notation des sons. Il est nécessaire de distinguer entre les unités phoniques significatives et celles qui ne le sont pas (*PSL*, p. 18). H. Sweet, et c'est une des préoccupations du temps, s'attarde longuement sur la meilleure méthode de notation phonétique (*PSL*, ch. 3). L'étude de la phonétique ne permet pas seulement une meilleure notation des sons, mais elle est formatrice pour l'esprit et permet à l'apprenant de découvrir aussi sa propre langue, principe fondamental pour un enseignement efficace des langues secondes. Toute étude de la langue, qu'elle soit pratique ou théorique, doit être fondée sur la langue parlée. Celle-ci est génétiquement première. De plus, sur un plan pratique, elle est plus limpide et plus précise que la langue écrite.

Bien que Sweet soit parfaitement au fait de l'existence de différents registres linguistiques, «de différents degrés de langue usuelle» — il consacre un chapitre aux variétés de prononciation et à l'établissement d'une norme de prononciation — il a tendance à assimiler langue parlée et langue usuelle, sans faire la part des variétés syntaxiques et lexicales. Il oppose de même, sans doute de façon simpliste, langue parlée à langue écrite, qu'il assimile sans autre forme de procès à la langue littéraire. Ses dichotomies abruptes se perpétueront malheureusement au détriment de la didactique des langues secondes.

Pour Sweet, donc, une philologie de la langue parlée familière utilisant les acquis de la phonétique et de la psychologie fournit une base scientifique au cœur des controverses pédagogiques pour élaborer une méthode efficace d'apprentissage des langues.

3.3. Principes généraux d'une méthode rationnelle pour l'apprentissage des langues

En assignant pour objet à la *living philology* — la base scientifique de l'étude pratique des langues — l'étude de la langue parlée, H. Sweet contribue à remettre l'oral au centre des préoccupations didactiques. Il n'est pas le premier dans cette voie, mais il est l'un des seuls à en faire le fondement de son édifice méthodologique. H. Sweet se fixe pour tâche de définir les principes généraux de l'enseignement. Il laisse à d'autres, ayant une plus grande expérience pédagogique, le soin d'aménager ses principes (*PSL*, p. 2). Nous voyons s'esquisser ici un type de division du travail qui va être longtemps la règle des rapports entre linguistes et enseignants. On notera que H. Sweet énonce aussi des fondements psychologiques pour l'étude des langues, ce qui renseigne sur les rapports de connexité, voire de symbiose entre disciplines à cette période.

1) L'apprentissage

La nature irrégulière du langage fait que l'acquisition d'une langue seconde est un processus largement mécanique où il n'y a pas place pour l'analyse et la réflexion (*PSL*, p. 79).

2) L'organisation de l'apprentissage

— La meilleure préparation à l'apprentissage d'une langue étrangère est une étude de sa propre langue, de ses particularités, notamment phonétiques (*PSL*, p. 44, 193 et 243).

— Une étude de la science phonétique illustrée d'exemples provenant de la langue de l'apprenant constitue une excellente base à l'apprentissage des langues étrangères (*PSL*, p. 44).

— La nature du langage explique que certains ensembles de faits puissent être appris sous forme de règles, tandis que d'autres doivent être appris isolément (*PSL*, p. 91).

— Dans tout enseignement progressif, une phase pré-grammaticale constituée par l'étude de courts textes, une phase de grammaire inductive, précédera l'étude grammaticale proprement dite (*PSL*, p. 115).

— L'apprentissage d'une langue distante demande davantage d'analyse grammaticale que celle d'une langue familière (*PSL*, p. 96).

— La phrase est l'unité fondamentale du langage, tant sur le plan scientifique que pratique.

3.4. Vers une méthode rationnellement progressive basée sur la phonétique

1) Les étapes

Une méthode fondée sur les principes inspirés de la *living philology* comporte cinq étapes. La première est dite mécanique. Elle concerne l'acquisition de la maî-

trise de la prononciation de la langue, ce qui suppose une formation phonétique et des éléments de grammaire inductive. La seconde étape dite grammaticale, est fondée sur l'étude de textes suivis dont Sweet fait la pierre d'angle de la nouvelle méthodologie. Ces textes doivent «(...) comprendre les différentes catégories grammaticales ordonnées selon un ordre progressif de difficulté, dans la mesure où cela est compatible avec l'emploi de textes authentiques» (*PSL.*, p. 119). Au bout de cette étape, l'apprenant doit être capable de lire une grammaire de la langue seconde dans sa forme contemporaine. La troisième étape, idiomatique et lexicale, est consacrée à une étude systématique du vocabulaire et de la phraséologie — les tournures typiques de la langue. A la quatrième étape, l'élève accède aux textes littéraires authentiques. Une cinquième étape peut être organisée afin d'étudier la grammaire historique de la langue.

2) Matériaux pour l'étude pratique des langues

Quand la prononciation de la langue seconde est maîtrisée, le cours s'organise autour du livre de lecture, de textes suivis. H. Sweet consacre un long chapitre (*PSL*, ch. 13) à discuter des principes d'organisation des textes de lecture. Il s'appuie sur la critique de ses textes, ainsi que ceux d'autres méthodologues comme Storm et Finsk. Il évoque des thèmes qui sont toujours au cœur des préoccupations didactiques. A propos de la sélection et de la gradation des unités à enseigner, Sweet considère que l'étudiant n'aura guère besoin de plus de 3 000 mots, jusqu'à la troisième des cinq étapes du cours de langue (*PSL*, p. 172). Le critère qu'il propose pour la sélection lexicale est celui de la nécessité. Il faut commencer par un tronc commun aux usages familier, courant et littéraire, scientifique et technique de la langue (*PSL*, p. 173). Sweet propose de faire débiter l'enseignement par des textes descriptifs, qui sont les plus simples du point de vue grammatical. Les textes doivent cependant être variés et intéressants et ne doivent pas être subordonnés à la nécessité d'illustrer une règle grammaticale.

Dans l'enseignement grammatical, auquel Sweet réfléchit aussi, il lui paraît dangereux de séparer l'enseignement des fonctions et des sens grammaticaux de l'enseignement des formes (*PSL*, p. 125), sous peine de dénaturer l'apprentissage (*PSL*, p. 125). H. Sweet récuse toute méthode qui ne serait fondée que sur une observation de la grammaire. Il admet une phase de grammaire inductive mais il n'ira pas au-delà. L'analyse grammaticale, qui a pour objet la maîtrise de la langue, doit s'effectuer en deux phases: une phase d'identification et une phase de construction. H. Sweet évoque aussi ce que devrait être une bonne grammaire. Les exemples fournis doivent clairement illustrer la règle et être intelligibles. Quant aux paradigmes et aux tables, elles doivent résumer clairement et simplement les informations linguistiques dispersées dans l'ouvrage.

H. Sweet définit longuement les principes d'un dictionnaire adapté à l'étude pratique des langues et les principes de l'étude du vocabulaire de la langue seconde. Il

examine le contenu de ce dictionnaire spécifique et s'intéresse aux critères de choix des références et citations. Il insiste sur l'intérêt pour l'apprenant de disposer aussi d'un dictionnaire de prononciation. Il s'interroge sur les dictionnaires notionnels qui lui paraissent être confrontés à une double difficulté, classer convenablement les unités lexicales et permettre un accès rapide aux unités lors de la consultation. Il propose de confectionner plutôt des dictionnaires sur le modèle de celui de Boissière pour le français. Dans la partie du chapitre consacrée à l'étude du vocabulaire, Sweet analyse les rôles respectifs du dictionnaire alphabétique, du dictionnaire notionnel et de la traduction juxtalinéaire.

Un court chapitre de *The Practical Study of Language* est consacré aux manuels de conversation. Après une confrontation de plusieurs textes didactiques, Sweet conclut à la quasi-impossibilité de rédiger des dialogues qui soient « authentiques » (*PSL*, p. 217). Il suggère, en attendant mieux, la lecture de romans.

A propos de la traduction, Sweet rejette le radicalisme pédagogique qui nie en bloc l'intérêt de la traduction. La version permet, selon lui, de saisir le sens de l'énoncé en langue II et de contrôler la compréhension de la langue apprise. Il considère cependant, comme la majorité du mouvement pédagogique, que le thème doit être remplacé, autant que possible, par des rédactions en langue II (*PSL*, p. 205), qui pourront progressivement se rapprocher du modèle littéraire (*PSL*, ch. 16).

3.5. H. Sweet et la didactique des langues secondes

H. Sweet ne sépare pas l'étude pratique des langues des impératifs de la recherche linguistique. L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes sont considérés comme homologues de la recherche descriptive. Sweet renoue ainsi avec la tradition grammaticale. Par ailleurs, il glisse insensiblement de la meilleure méthode pour apprendre les langues aux procédures les plus efficaces pour l'enseignement.

La particularité du cours de langues tel que le définit Sweet est d'être fondé sur la langue parlée et la phonétique, et d'être structuré en paliers. H. Sweet répartit en étapes différentes l'acquisition de la phonétique, de la grammaire et du lexique. Malgré les passerelles qu'il ménage entre les niveaux, notamment par la phase de grammaire inductive, l'impression subsiste d'un tronçonnage de la langue.

En définissant une méthode rationnellement progressive fondée tout particulièrement sur la phonétique, Sweet se place dans une position de conseiller, voire de juge en matière de didactique des langues. La caution de la *living philology* permet de rejeter les méthodes concurrentes et d'asseoir ses propres propositions.

4. Palmer, un continuateur (1877-1949)

4.1. Harold E. Palmer et la pédagogie scientifique des langues

H.E. Palmer est sans doute l'une des premières figures exemplaires de linguiste appliquant, bien qu'il ne se soit jamais attribué cette qualité. Il joint à une pratique

d'angliciste éprouvé — entre autres travaux, il donne, en 1924, *A Grammar of Spoken English*, en 1926, en collaboration, *Dictionary Of English Pronunciation with American Variants* et en 1938, *A Grammar of English Words*, travail lexicographique original notamment par le dégroupement (Rey 1977) des unités en fonction de critères sémantiques et syntaxiques et par le choix des énoncés-exemples qui indiquent les combinabilités du mot — des activités d'applicant. Il est l'auteur de *Principles of Romanization* pour le japonais en 1930, de nombreuses sélections lexicales de l'anglais, et d'une riche production méthodologique. Entre 1906 et 1952, date de parution du dernier cours posthume — Palmer meurt en 1949 — il publie de nombreux manuels d'enseignement de l'anglais destinés à des publics variés, des manuels de français et d'espéranto. On notera que dans ses ouvrages en didactique, il cite des exemples en anglais, mais aussi en hollandais, en espagnol et en allemand.

Palmer a lu tous les linguistes importants de son temps sauf, semble-t-il, Bloomfield et les linguistes de Prague. D'ailleurs il n'intégrera jamais la théorie du phonème à ses réflexions sur l'enseignement de la phonétique. Palmer semble avoir polémique avec Sechehaye à propos de l'opposition saussurienne langue-parole. M. de Greve et F. Van Passel (1973) le présentent d'ailleurs comme un « (...) adversaire du maître de Genève ». Palmer a varié dans l'interprétation de la formule de Saussure langue-code, tantôt prêchant pour un enseignement codifié contre le spontanéisme de la parole, tantôt rejetant la notion étroitement statique de code.

L'originalité linguistique de Palmer réside dans sa syntaxe en constituants immédiats. On peut considérer ainsi ce que lui-même nomme *ergonics*, discipline à laquelle il fixe un double objectif: «classer les unités de la langue selon leur fonction dans la phrase» et «construire des unités originales inconnues à partir des plus petites unités qui les composent». L'*ergonics* allie «analyse et synthèse, de la phrase aux unités minimales non sécables» (*The Scientific Study and Teaching of Languages*, 1917 [abrégé en *SSTL*], p. 226). Cette pratique nouvelle l'a amené à créer une terminologie originale pour les différents types d'unités dégagées, de la marque intonative ou *alog* à l'affixe *miolog* et au schème syntaxique ou *construction pattern*. Cette terminologie ne semble pas avoir eu de suite en linguistique, si ce n'est *pattern*, qui fait partie du lexique commun de l'anglais, et *collocation*, utilisé pour les syntagmes peu ou prou en voie de figement et les lexies (voir *This Language Learning Business*, 1932, pp. 128-131).

4.2. Les facteurs dont toute pédagogie doit tenir compte

Dans *The Scientific Study and Teaching of Languages*, Palmer considère que la mise en place d'un programme satisfaisant implique la considération de quatre facteurs subjectifs qui concernent tous l'étudiant et de cinq facteurs objectifs qui définissent le cours. Ainsi, toute réflexion méthodologique doit tenir compte de

l'étudiant, de son âge, de son caractère, de sa nationalité. Il faudra savoir dans quelles conditions et avec quelle méthode il a déjà étudié la langue seconde. On tiendra compte de sa formation préalable — c'est-à-dire de son degré d'alphabetisation, de ses facultés d'imitation orale, de ses connaissances théoriques sur le langage, l'apprentissage et la mémoire — et de sa motivation. L'objectif de l'étudiant est en règle générale quadruple: comprendre ce que disent et écrivent les locuteurs natifs, s'exprimer et écrire comme eux (*SSTL*, section 14). Cependant certains publics peuvent avoir d'autres objectifs et Palmer définit différents programmes spéciaux en fonction de buts particuliers au chapitre six de *The Scientific Study and Teaching of Languages*. Palmer accorde beaucoup d'importance à l'analyse des attitudes de l'étudiant à l'égard du langage et de l'apprentissage des langues. Il fait remarquer que l'apprenant a généralement une idée de la maîtrise recherchée et de la façon d'y parvenir (*PSL*, p. 101).

Organiser un programme d'enseignement implique aussi la connaissance de variables externes telles que les besoins langagiers de l'étudiant, la durée et l'étendue du cours et les modalités d'enseignement souhaitées. Palmer est le premier méthodologue à avoir tenté de systématiser les variables dont doit tenir compte tout enseignement. Il développe l'analyse que Sweet n'avait fait qu'esquisser dans l'avant-dernier chapitre de *The Practical Study of Language*. Il consacre aussi un chapitre de *The Scientific Study and Teaching of Languages* à analyser les fonctions de l'enseignant de langues. Ce type d'analyse est aujourd'hui le bien commun des méthodologues (cf. Mackey 1972).

4.3. Principes généraux de la pédagogie linguistique

Dans la formulation de ces principes, Palmer a varié d'un ouvrage à l'autre. On ne peut s'empêcher de penser que ces fluctuations sont partiellement dues à la nouveauté de l'entreprise, et cela malgré l'œuvre de Sweet. Nous présentons ici une synthèse des différentes formulations de Palmer.

Le but de l'enseignement est de faire de telle sorte que l'étudiant associe étroitement (angl. *fuse*) les éléments de l'expérience et leurs équivalents linguistiques (*PSL*, p. 103) dès le premier cours. L'enseignement est conçu de telle façon que la langue maternelle n'interfère nullement dans le processus de fusion. Cela ne signifie pas cependant le refus de tout recours à la langue maternelle au cours de l'enseignement.

— Dès les débuts, l'enseignement est organisé de telle sorte que l'étudiant retrouve ses facultés spontanées d'acquisition du langage. On l'entraînera tout d'abord à affiner ses capacités de réception et de rétention des messages oraux, puis à articuler des séquences de sons en langue seconde, enfin à développer ses capacités mimiques. Il s'agira de mobiliser non seulement ses capacités de mémorisation, mais aussi celles d'assimilation inconsciente (*PSL*, ch. 7, *SSTL*, p. 91).

— On s'appliquera par un travail intensif de mémorisation à créer de nouvelles habitudes langagières ou à réutiliser des habitudes antérieurement acquises (*PSL*, ch. 8). Il faudra enseigner à produire des énoncés appropriés aux situations sans avoir recours à des explications métalinguistiques.

— La caténisation ou apprentissage par cœur est la base de tout apprentissage des langues. Quand le noyau de la langue est appris par cœur, la maîtrise se réalisera par un processus de boule de neige. Ce type d'apprentissage prévient l'erreur, évite l'analyse et rend la matière linguistique immédiatement disponible (*SSTL*, section 15).

— On évitera soigneusement à l'étudiant toutes les occasions de produire des formes anormales par rapport aux normes linguistiques retenues pour l'enseignement (*PSL*, p. 64).

— Pour que l'élève acquière la langue seconde avec la plus grande facilité et la plus grande exactitude, la méthode sera organisée de telle façon qu'il passe du connu à l'inconnu par petites étapes faciles, chaque étape préparant la suivante (*SSTL*, p. 81 et *PSL*, p. 67). Le passage d'une étape à la suivante doit correspondre à une capacité accrue d'assimilation et d'emploi des éléments de la langue. Cette gradation s'organisera ainsi: la forme orale précédera la forme écrite; l'entraînement à la réception précédera la lecture; l'étudiant reproduira d'abord ce qu'il a immédiatement entendu avant de pratiquer la répétition différée; le travail en groupe précédera le travail individuel et le travail dirigé précédera le travail libre (*PSL*, ch. 10). En choisissant les éléments linguistiques et en les ordonnant, on tiendra compte des critères suivants: la fréquence, le pouvoir de combinaison syntagmatique des unités, la facilité d'explication et de compréhension, c'est-à-dire la concrétisation (angl. *concreteness*), et la proportionnalité entre les catégories linguistiques. En dépit des critères précédents, une unité sera incluse si cela permet de compléter un paradigme (*SSTL*, p. 86 et p. 165).

— On veillera, en fonction des objectifs de l'étudiant, à accorder une égale attention à tous les aspects de la langue, et à réaliser un dosage équitable des unités linguistiques. De même, on respectera une juste proportion entre les différents types d'exercices.

— L'accès au sens ou sémantisation se fera selon les procédés suivants: la monstration, la traduction, la paraphrase et la contextualisation. En début d'apprentissage, on recourra surtout aux procédés ostensifs et à la traduction (*SSTL*, p. 49 et suiv., *PSL*, ch 12). La sémantisation n'est qu'un des aspects du principe de concrétisation qui veut que l'accès à la matière enseignée soit facilité.

— Un cours de langue doit intéresser l'étudiant. L'enseignant préviendra toutes les confusions qui risquent de s'installer dans l'esprit de l'étudiant et veillera à lui donner le sentiment du progrès.

— On doit distinguer entre gradation et ordre de progression, c'est-à-dire l'ordre dans lequel on étudie les aspects de langue. Une progression rationnelle doit être fondée sur les points suivants: l'expression et la compréhension orale doivent précéder la lecture et l'écriture; l'enseignement doit débiter par des exercices systématiques de discrimination auditive et de production: la notation phonétique doit être largement employée en début d'apprentissage; les schèmes intonatoires doivent être enseignés au plus tôt. On mémoriserà et on apprendra à produire des phrases avant tout autre apprentissage; les irrégularités de la langue doivent être enseignées dès le premier cours. Dès les débuts l'enseignant s'adressera aux étudiants avec un débit naturel.

— En matière d'enseignement, tout exercice, toute analyse est bonne qui permet d'atteindre l'objectif recherché, la maîtrise de la langue II.

Ces principes systématisent et élargissent les thèmes présents chez Sweet. Ils sont l'aboutissement de l'idée qu'un enseignement efficace de la langue seconde doit être fondé sur une structuration de la matière à enseigner selon une progression rationnelle. Les méthodologies se succèdent mais, pour l'essentiel, cette orientation didactique ne sera pas modifiée jusqu'à une période récente. De ce point de vue, Palmer mérite les compliments que lui adressent L.K. Engels (s.d.), qui voit en lui «l'homme qui a posé les bases de l'apprentissage des langues étrangères au XX^e siècle (...)», et le jugement de R. Titone (1968), pour qui il est l'un des plus grands méthodologues de la première moitié du vingtième siècle.

5. Sweet, Palmer et la «Linguistique appliquée/impliquée»

Eu égard à la nature de la polémique didactique de la fin du siècle dernier et au mode de circulation et de diffusion des idées, on peut commencer par se demander s'il est pertinent de s'interroger sur «une linguistique appliquée/impliquée» à propos de l'engagement des phonéticiens-linguistes en didactique. N'est-ce pas commettre un anachronisme que d'en parler, vu que le terme «applied linguistics» et les pratiques qui lui sont associées n'apparaissent qu'à une période plus tardive, et dans une formation sociale fort différente de celles touchées par le débat didactique à la fin du siècle précédent, les Etats-Unis? Outre cette erreur de perspective, ne court-on pas le risque supplémentaire de surestimer le rôle des linguistes-phonéticiens, dans un vaste mouvement qu'ils ont autant accompagné que suscité? A la réflexion, leur souci semble avoir été moins de faire œuvre de science «appliquée» que de participer en tant que pédagogues avertis, informés de phonétique et de linguistique, au débat didactique. De ce point de vue, il est remarquable qu'on ne rencontre nulle part en Europe, à cette période, une controverse comme celle qui opposa, dans les années vingt, linguistes et didacticiens, aux Etats-Unis, et qui conduisit à la scission des associations professionnelles et à la création de la Linguistic Society of America en 1925 (Mounin 1972, Véronique 1983).

Ces précautions prises, il n'est pas inintéressant de tenter d'évaluer l'apport des linguistes-phonéticiens à l'entreprise didactique de la méthode directe. Dans ce vaste mouvement de réforme pédagogique qui secoue l'enseignement des langues vivantes à la fin du siècle dernier, les phonéticiens-linguistes justifient et étayent l'intérêt pour un enseignement fondé sur la langue orale. La phonétique apporte le secours de ses descriptions articulatoires et un outil de notation. Les phonéticiens-linguistes confirment la justesse du rejet des textes fragmentés et des listes de mots en insistant sur le recours à des énoncés complets en contexte. On en vient tout naturellement à faire de la phrase l'unité de base de la nouvelle pédagogie. L'idée de l'arbitraire des systèmes linguistiques, bien qu'elle ne soit pas clairement explicitée, amène les linguistes à conseiller une certaine circonspection, voire à confirmer la méfiance des pédagogues à l'égard des exercices de traduction. On peut aussi relever que l'unanimité n'est pas totale entre phonéticiens-linguistes dans l'entreprise de légitimation scientifique et dans les conseils pédagogiques dispensés au nom de la pratique scientifique. Sweet et Jespersen, par exemple, manifestent des divergences sur l'apprentissage des règles de grammaire.

La «practical study of language» de Sweet apparaît comme une alternative heureuse au scientisme subséquent de l'«applied linguistics». Il faudrait sans doute rapprocher l'activité de Sweet davantage des travaux des réformateurs et planificateurs linguistiques plutôt que de ceux des partisans de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues. Quant à Palmer, on pourrait soutenir qu'il fut un linguiste appliquant au sens où l'entend Van Els (communication personnelle) d'un chercheur en linguistique qui puise son inspiration, qui alimente sa théorie des travaux qu'il mène dans le domaine de l'enseignement des langues. A travers les contributions de Sweet et de Jespersen, voire de Palmer, à la méthode directe se dégagent les thèmes majeurs qui occuperont les linguistes et les pédagogues jusqu'à ces dernières années. Une doctrine émerge, celle d'une structuration de l'enseignement, d'un enseignement rationnellement progressif. On choisit d'enseigner d'abord la langue parlée dans sa forme la plus courante. On limite le lexique à l'essentiel. Les textes sont gradués en fonction de la difficulté lexicale, voire grammaticale.

Références bibliographiques

- Bréal, M. (1893). *De l'enseignement des langues vivantes*. Paris: Hachette.
- Candelier, M. (1977). «Analyses linguistiques et enseignement des langues étrangères: principes de bon usage illustrés». In: *Etudes de Linguistique Appliquée* 25, pp. 67-87.

- Clavères, H. (1991). «Bréal, les femmes et les langues». Communication au Colloque International *Universités européennes, sciences du langage et enseignement des langues. Mouvements d'innovation de 1880 à 1914*, Genève.
- Closset, Fr. [s.d.]. *Didactique des langues vivantes*. Paris & Bruxelles: Didier.
- De Grève, M. & Van Passel, F. (1973). *Linguistique et enseignement des langues étrangères*. Paris: Nathan & Bruxelles: Labor.
- Diller, K.C. (1968). *The Language Teaching Controversy*. Rowley (Mass.): Newbury House Pub.
- Elia, A. (1974). «'Filologia viva'. Henry Sweet e la priorità del parlato». In: A. Elia, E. d'Agostino (eds), *Teorie linguistiche e glottodidattica*. Bologna: Società Editrice Il Mulino, pp. 9-42.
- Engels, L.K. [s.d.]. «Processus d'apprentissage». In: *International Hasselt Conference on Applied Linguistics. Cycle de linguistique appliquée à la pédagogie des langues*, pp. 179-188.
- Galazzi, E. (1991 a). «La méthode phonétique pour l'enseignement du français langue étrangère en Italie à travers la lecture du *Maître Phonétique* et du *Bolletino di Filologia Moderna*». In: Mandich, A.M & Pellandra, C. (édd.), pp. 277-300.
- Galazzi, E. (1991 b). «Phonétique et université. L'enseignement des langues vivantes en France au carrefour des deux siècles». Communication au Colloque international *Universités européennes, sciences du langage et enseignement des langues. Mouvements d'innovation de 1880 à 1914*, Genève.
- Henriksen, T. (1991). «Le rôle de Johan Storm dans le mouvement de rénovation de l'enseignement des langues modernes en Norvège». Communication au Colloque international *Universités européennes, sciences du langage et enseignement des langues. Mouvements d'innovation de 1880 à 1914*, Genève.
- Jakobson, R. (1973). «Les voies d'Henri Sweet vers la phonologie». In: *Essais de linguistique générale*, II. Paris: Ed. de Minuit, pp. 258-271.
- Jespersen, O. (1904). *How to Teach a Foreign Language*. London, New-York: Swann Sonneschein & Co.
- Kelly, L.G. (1964). *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley (Mass.): Newbury House Pub.
- Lanchec, J.-Y. (1976). *Psycholinguistique et pédagogie des langues*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Léon, P. (1962). *Laboratoires de langue et correction phonétique*. Paris: Didier.

- Léon, P. (1971). «Laboratoires de langues: rétrospectives et perspectives». In: L.J. Chatagnier, G. Taggart (édd.) *Laboratoires de langues, orientations nouvelles*. Paris: Bordas-Aquila.
- Mackey, W.F. (1972). *Principes de didactique analytique*. Paris: Didier Erudition.
- Malmberg, B. (1971). *Les domaines de la phonétique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mandich & Pellandra (édd.). (1991). «Pour une histoire du français en Italie». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 8.
- Mounin, G. (1972). *La linguistique du xx^e siècle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Nerlich, B. (1991). «De la phonétique à la phonologie. Eléments pour une histoire de la 'Science des sons'». In: *La Licorne* 19, pp. 45-70.
- Nielsen, H. (1991). «Otto Jespersen and the introduction of new language-teaching methods in Denmark». Communication au Colloque international *Universités européennes, sciences du langage et enseignement des langues. Mouvements d'innovation de 1880 à 1914*, Genève.
- Palmer, H. (1922/1964). *The Principles of Language Study*. London: Oxford University Press.
- Palmer, H. (1917/1968). *The Scientific Study and Teaching of Languages*. London: Oxford University Press.
- Palmer, H. (1921/1965). *The Oral Method of Teaching Languages*. Cambridge: Heffer.
- Passy, P. (1899). *De la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes*. Cambridge: Association Phonétique Internationale.
- Pellandra, C. (1991). «Le débat sur la méthode directe en Italie». Communication au Colloque international *Universités européennes, sciences du langage et enseignement des langues. Mouvements d'innovation de 1880 à 1914*, Genève.
- Puren, Ch. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan.
- Rey, A. (1977). *Le lexique: images et modèle. Du dictionnaire à la lexicologie*. Paris: A. Colin.
- Rodis, M.F. (1968). «The contemporary relevance of three early works in teaching methodology». In: *I.R.A.L.* VI/4, pp. 333-47.
- Schweitzer, Ch., Simonnot, E. (1921). *Méthodologie des langues vivantes*. Paris: A. Colin.

- Sweet, H. (1892). *A Primer of Phonetics*. Oxford: Clarendon Press.
- Sweet, H. (1891/1898). *A new English Grammar*. Oxford: Clarendon Press.
- Sweet, H. (1899/1964). *The Practical Study of Language*. London: Oxford University Press.
- Titone, R. (1968). *Teaching Foreign Languages. An Historical Sketch*. Washington (D.C.): Georgetown University Press.
- Usselmann, Ch. (1991). «Le mouvement de réforme en Suède. La méthodologie nouvelle selon des témoignages contemporains». Communication au Colloque international *Universités européennes, sciences du langage et enseignement des langues. Mouvements d'innovation de 1880 à 1914*, Genève.
- Van Els, Th. (1991). «Foreign language teaching in the Netherlands, 1880-1914, an outline of methodological developments». Communication au Colloque international *Universités européennes, sciences du langage et enseignement des langues. Mouvements d'innovation de 1880 à 1914*, Genève.
- Véronique, D. (1983). *Analyse contrastive, analyse d'erreurs: une application de la linguistique à la didactique des langues II*. Thèse de 3^e cycle, Université de Provence.

Adresse de l'auteur:

Daniel Véronique

G.R.A.L.

Université de Provence

29, av. Robert-Schumann

F 13621 Aix-en-Provence

COMPTES RENDUS
PUBLICATIONS REÇUES

Wilhelm HELLMANN, *Charles Bally: Frühwerk-Rezeption-Bibliographie*. Romanistischer Verlag, Bonn, 1988 (coll. «Abhandlungen zur Sprache und Literatur»); 21×15 cm, 280 p.

Wilhelm HELLMANN, *Charles Bally: Unveröffentlichte Schriften. Comptes rendus et essais inédits*. Romanistischer Verlag, Bonn, 1988 (coll. «Abhandlungen zur Sprache und Literatur»); 21×15 cm, 124 p.

Les travaux de Wilhelm Hellmann s'inscrivent à l'évidence dans un mouvement de redécouverte de l'œuvre de Charles Bally qu'autorise la conjoncture théorique dans les sciences du langage, marquée par la constitution de la pragmatique comme nouvelle matrice au confluent du développement des problématiques de l'énonciation et de la confirmation de recherches sociolinguistiques : ouverture anthropologique qui rejoint manifestement l'intérêt constant du linguiste genevois pour l'interaction du langage et de la vie. Le plus copieux des deux ouvrages de W.H. Hellmann comprend trois grandes sections : les *premières œuvres* de Bally (traduction littérale de *Frühwerk*) ; l'accueil réservé à l'ensemble de l'œuvre par les contemporains ; une bibliographie complète et raisonnée. Dans la première section, l'auteur résume les thèses principales du *premier Bally*, relève l'influence de Humboldt et de la *philologie idéaliste*, ainsi que celle des néo-grammairiens et des réformateurs des idées pédagogiques de la fin du XIX^e siècle. Il présente ensuite brièvement trois œuvres inspirées de la *stylistique* de Bally (dont on sait qu'il faut l'entendre au sens d'*étude systématique des moyens d'expression*, à l'écart — en principe — de toute préoccupation littéraire) : *Italienische Umgangssprache* de Leo Spitzer (1922) ; *Lateinische Umgangssprache* de J.B. Hofmann (1926) ; *Spanische Umgangssprache* de W. Beinhauer (1930).

Hellmann insiste sur l'intérêt didactique qu'offre l'étude de l'expressivité linguistique en montrant l'impact qu'ont eu les recherches menées par Bally et d'autres linguistes sur l'enseignement des langues. Dans la deuxième section, l'auteur montre, à travers la présentation de divers comptes rendus du *Précis de stylistique* (1905), du *Traité de stylistique française* (1909), de *Le langage et la vie* (1913), de *Linguistique générale et linguistique française* (1932), la tonalité d'une réception pour des idées parfois taxées de révolutionnaires. Dans la dernière section, Hellmann dresse la bibliographie complète des travaux (livres, articles, conférences, comptes rendus, hommages, etc.) produits par Bally sous la forme d'un classement chronologique et thématique, avec mention de ceux qui ont été traduits dans d'autres langues. Il propose aussi une bibliographie critique concernant l'œuvre de Bally (en tous cas jusqu'en 1985).

Il s'agit là d'une documentation extrêmement précieuse pour les historiens de la linguistique : si W. Hellmann met l'accent sur la stylistique, il souligne le nombre et la variété des publications de Bally (p. 122), l'étendue de ses intérêts, qui vont de la grammaire comparée à la linguistique générale, de la linguistique française à l'enseignement des langues ; il porte à la connaissance du public de nombreux travaux de Bally restés ignorés (articles de journaux, par exemple). A travers ce remarquable balisage bibliographique, c'est — au-delà de la figure de l'éditeur du *Cours de linguistique générale* de Saussure — toute la personnalité et l'œuvre d'un linguiste conséquent et polymorphe que W. Hellmann dégage. En mettant au centre de ses préoccupations la langue commune, la *langue parlée*, Bally a fourni des directions fécondes à la conceptualisation d'un champ trop hâtivement relégué dans la «linguistique de la parole», et proposé des réflexions qui restent, aujourd'hui, fécondes pour le domaine qui cherche à se théoriser comme didactique de la langue et des discours.

Ce sont précisément toutes ces intuitions et d'autres encore qu'on retrouve dans le petit volume d'articles inédits que W. Hellmann a recensés et édités. L'ouvrage comprend vingt comptes rendus de travaux de linguistique, neuf portraits de linguistes importants contemporains de Bally, sept contributions à propos d'événements culturels divers et quatre documents d'intérêt scientifique et personnel, dont un texte passionnant : *Je me suis parfois demandé pourquoi je fais de la linguistique* (enregistré en 1935, reproduit dans le *Journal de Genève* du 10 avril 1957). Au sein de cette diversité, on pourrait dégager trois points saillants :

1. Il y a d'abord l'horizon psychosociologique de la réflexion linguistique de Bally. Tous les articles (une douzaine) qu'il consacre à l'entreprise de constitution du *Glossaire des patois de la Suisse romande* reprennent l'idée que *la vie du langage est solidaire de la vie tout court* (p. 43) : les dialectes et les patois refléteraient — plus directement que les grandes langues de civilisation et les langues littéraires — les sentiments, la mentalité du groupe, toute la vie sociale. Bally apparaît plus nettement

que jamais comme le linguiste de *l'expression des sentiments et des émotions dans le langage* et particulièrement dans le *parler*, le pourfendeur des conceptions intellectualistes et logicistes. Il insiste sur une appréhension du discours comme *tranche de vie* et sur le lien intrinsèque de la *langue parlée* avec l'action et la lutte. La non-séparation entre le langage et la vie trouve sa formulation pragmatique avec le discours entendu comme *acte*, thèse qui permet le rapprochement de types d'énoncés oraux en apparence éloignés : si Bally note la présence d'*analogies entre la parole libre de la conversation et l'éloquence* (p. 25), c'est parce que, dans les deux cas, compte avant tout *l'acte* de persuader, convaincre, lutter, etc... D'où la définition de la langue non seulement comme instrument d'expression et de communication, mais surtout, explicitement, d'*interaction sociale* (p. 56).

2. Cette extension du champ du langagier — redécouverte aujourd'hui, mais courante dans les problématiques à la charnière XIX^e-XX^e siècles — implique, pour Bally, des transformations et des progrès méthodologiques : l'étude des dialectes contraint la science du langage à réviser son appareil conceptuel, d'autant que les linguistes ignorent les mécanismes de la « langue parlée » et la confondent avec l'argot : *On ne pourra juger de la langue parlée que lorsqu'on l'aura soumise à une étude expérimentale et documentaire, qu'on aura mis à nu ses ressorts biologiques et sociaux, qu'on aura caractérisé son vocabulaire, sa syntaxe, la construction de ses phrases...* (p. 24).

3. L'intérêt de Bally pour les dimensions pédagogiques ne se laisse pas séparer de sa pratique de linguiste. Plusieurs articles recueillis par W. Hellmann (en plus de son ouvrage sur *La crise du français* de 1931) marquent son attachement, ainsi que celui de Sechehaye et d'autres, au Séminaire de français moderne de l'Université de Genève. Il intervient sur l'apprentissage de la lecture et sur l'enseignement de la grammaire, dans lequel il recommande l'activité et le mouvement, et dont il veut lire les traces à travers les cahiers d'écolier. *Trouver les moyens d'énoncer ce qu'on pense* lui apparaît être l'antidote contre un certain *formalisme* de l'enseignement de la langue maternelle.

Correcteur des idées reçues tant sur le plan théorique, historique (*le XVII^e siècle n'est pas aussi puriste et scripto-centriste qu'on le croit*, déclare-t-il en substance dans l'un de ses comptes rendus) que pédagogique, Bally a su dégager, au delà du versant critique de son œuvre, des perspectives dont la fécondité — après le temps des malentendus sur la *stylistique* — est loin d'être épuisée. C'est le mérite des deux livres de W. Hellmann de fournir la confirmation érudite de ce que certains linguistes et historiens de la linguistique (et de la psychanalyse !) ont entrevu dans tel ou tel aspect du travail considérable de Charles Bally.

Jean-Louis Chiss
Hélène Richard

Sprachtheorie und Theorie der Sprachwissenschaft. Geschichte und Perspektiven. Festschrift für Rudolf Engler zum 60. Geburtstag. Herausgegeben von Ricarda Liver, Iwar Werlen und Peter Wunderli. Gunter Narr Verlag, Tübingen 1990 («Tübinger Beiträge zur Linguistik», Band 355). VII, 338 p.

Im Oktober 1990 erschien die Rudolf Engler zum 60. Geburtstag gewidmete Festschrift *Sprachtheorie und Theorie der Sprachwissenschaft*. Das Buch besticht durch die auf den ersten Blick spürbare Sorgfalt der Herausgeberarbeit von R. Liver, I. Werlen und P. Wunderli, welche Beiträge von über zwanzig Autoren zu einer thematisch vielfältigen und wissenschaftlich gehaltvollen Hommage vereint haben.

Eröffnet wird der Band durch eine zehnteilige, einfühlsam geschriebene Einleitung der Herausgeber, in der Leben und Werk des Jubilars gewürdigt werden. In der anschließenden, sehr nützlichen «Bibliographie von Rudolf Engler» bestätigt sich — über 50 der 87 Titel beziehen sich ausdrücklich auf Saussure und die Genfer Schule —, was die Herausgeber zu R. Englers Werk schreiben:

Die Beschäftigung mit Ferdinand de Saussure nimmt in Rudolf Englers wissenschaftlichem Werk eine ganz zentrale Stellung ein, ja man könnte sogar von einer erdrückenden Dominanz sprechen, wenn es der Jubilar nicht immer wieder verstehen würde, vom 'Vater der modernen Linguistik' ausgehend ein dichtes und vielfältiges Beziehungsgeflecht zu entwickeln, das letztlich die meisten aktuellen Strömungen und Ansätze integriert und zu Saussure in Beziehung setzt. Dazu gehört selbstverständlich auch eine Art 'Kirchturmperspektivierung', die das engere Umfeld von Saussure und seiner Lehre, die sogenannte *Genfer Schule*, thematisiert. (S. 3).

Was nun die in dieser Festschrift gesammelten Beiträge betrifft, so ist sowohl deren Zahl als auch deren thematisches Spektrum zu gross, als dass sie hier einzeln und vollzählig besprochen werden könnten. Überblickt man das Inhaltsverzeichnis, fällt eine klare Dominanz von auf die Geschichte der Sprachwissenschaft ausgerichteten Artikeln auf. Darin kommt wohl eine Tendenz der neueren linguistischen Forschung zum Ausdruck, auf die P. Schmitter eingangs seines Artikels¹ aufmerksam macht:

Beobachtet man das derzeitige Geschehen im Bereich der Linguistik, so kann man zweifellos (...) konstatieren, dass sich die Linguistik nach einer längeren Phase weitgehender Abstinenz von der Beschäftigung mit ihrer eigenen Geschichte jetzt in einem Stadium befindet, in dem eine «ahistorische, sich ausschliesslich im Rahmen gegenwärtiger Theoriebildung bewegende» Disziplin «als ungenügend empfunden wird». Anders gewendet heisst das, wir befinden uns in einer Zeit, in der sich die Disziplin der Linguistik in zunehmendem Mass mit ihrer eigenen Vergangenheit (...) auseinandersetzt. (S. 260).

Der geschichtliche Zeitraum, mit dem sich die Artikel der Festschrift befassen, erstreckt sich von der römischen Antike — R. Amacker² — bis zur ersten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts. Schwerpunkte bilden dabei die Sprachwissenschaft des siebzehnten — Beiträge von M. Bonhomme,³ A. Boone,⁴ R. Eberenz,⁵ R. J. Watts⁶ und M. Wilmet⁷ — sowie des ausgehenden neunzehnten Jahrhunderts — S. Auroux,⁸ J.-Cl. Chevalier,⁹ S. Heinemann,¹⁰ L. Melis,¹¹ W. Sanders¹² und P. Swiggers.¹³ Zu dieser historisch ausgerichteten Gruppe von Artikeln sind auch

¹ Zur Objektivität der Historiographie der Linguistik. Überlegungen zur Rekonstruktion und Selektion der 'Fakten' einer Wissenschaftsgeschichte, S. 260-271.

² Sept thèses sur l'origine de la grammaire générale, S. 16-36.

³ Les rapports norme-structure dans les *Remarques* de Vaugelas, S. 69-82.

⁴ Contribution à l'étude de la tradition grammaticale belge: les grammaires françaises à l'usage des néerlandophones (XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles), S. 83-94.

⁵ Sprachliche Norm und Varietäten in Sebastián de Covarrubias' *Tesoro de la lengua castellana o española* (1611), S. 108-117.

⁶ The Role of Early Grammar Writers in Creating a Linguistic Tradition, S. 299-315.

⁷ De l'extensionnalité à l'extensité. Note sur un 'chañon manquant', S. 316-324.

⁸ Quatre lois ou généralités explicatives. A propos du développement du comparatisme en Europe, S. 48-64.

⁹ Syntaxe et sémantique en grammaire. Histoire d'une méprise: F. Brunot et Ch. Bally, S. 95-107.

¹⁰ Synchronie und Diachronie in der Grammatik von Friedrich Diez, S. 134-142.

¹¹ Science historique et art grammatical dans la description du français: la position de G. Paris, S. 167-174.

¹² Jacob Grimm und die Sprachtheorie, S. 242-259.

¹³ Louis Gauchat et l'idée de variation linguistique, S. 284-298.

die Beiträge von K. Kørner,¹⁴ W. K. Percival¹⁵ und Ch. Rubattel¹⁶ zu zählen, die sich um eine genaue Situierung einzelner Aspekte der Saussureschen Sprachwissenschaft bemühen.

Eine andere thematische Gruppe bilden Artikel, die ausgehend von Saussure Fragen der gegenwärtigen sprachwissenschaftlichen Diskussion beleuchten (A.-J. Petroff,¹⁷ R. Raggiunti,¹⁸ M.-J. Reichler-Béguelin¹⁹).

Eine letzte Gruppe schliesslich bilden die Beiträge von K. Baldinger,²⁰ K. Heger,²¹ G. Hilty,²² E. Roulet²³ und Ch. Stetter.²⁴ Hier werden neuere sprachwissenschaftliche Ansätze aufgenommen und weiter entwickelt.

Im folgenden soll nun auf zwei Beiträge etwas näher eingegangen werden, die sich in gedanklich sehr ansprechender Weise mit Fragen befassen, welche in letzter Zeit in der Saussure Rezeption wiederholt diskutiert worden sind.

In seinem Aufsatz «La linguistique de la parole. Pour une lecture 'polyphonique' du *Cours*» (S. 325-337) führt J. Wüest in exemplarischer Weise vor, wie die von R. Engler erstellte kritische Ausgabe des *CLG* als Basis und Arbeitsinstrument für sprachwissenschaftliche Theoriebildung dienen kann. In einer Lektüre, die man auch als eine archäologische bezeichnen könnte, rekonstruiert Wüest, wie sich in Saussures verschiedenen Genfer Vorlesungen zur allgemeinen Sprachwissenschaft das Verhältnis von 'langue' und 'parole' darstellt, bzw. wie es sich von *Cours* zu *Cours* wandelt. Zu seinem Vorgehen, den historischen Einblicken und den theoretischen Perspektiven, die es eröffnet, schreibt Wüest folgendes:

En ce qui concerne l'opposition entre la langue et la parole, respectivement entre la langue et la faculté du langage, ce travail de comparaison me paraît particulièrement nécessaire. De fait, Saussure n'a pas seulement abordé ce thème dans tous les trois cours, il y revient même à trois reprises différentes dans le

¹⁴ Ferdinand de Saussure and the Question of the Sources of his Linguistic Theory, S. 153-166.

¹⁵ Saussure on Etymology, S. 175-182.

¹⁶ Théorie saussurienne et théorie générative du changement analogique: à propos de la loi d'allongement des composées grecs de Wackernagel, S. 231-341.

¹⁷ Saussure, Prigogine et le temps aujourd'hui, S. 183-194.

¹⁸ Creatività governata da regole, S. 195-207.

¹⁹ Conscience du locuteur et savoir du linguiste, S. 208-220.

²⁰ Ambiguität und Polysemie im gerichteten Sprachvergleich, S. 65-68.

²¹ Überlegungen zur Gegenüberstellung von «Actant» und «Circonstant», S. 118-133.

²² Polysemie als Grundelement natürlicher Sprachen, S. 143-152.

²³ A propos des niveaux de l'analyse linguistique, S. 221-230.

²⁴ Grammatik und Schrift. Überlegungen zu einer Phänomenologie der Syntax, S. 272-283.

troisième cours. Mais, si l'on restitue le texte de chaque leçon, ce ne sont pas seulement les différences entre les leçons qui apparaissent, et que les éditeurs ont essayé d'atténuer, sinon de dissimuler. On constate aussi que Saussure commençait souvent par donner d'abord une série de définitions qu'il commentait ensuite. Il y a d'ailleurs lieu de supposer que Saussure écrivait ces définitions au tableau noir, car le texte des quatre étudiants dont les notes sont conservées pour le deuxième et le troisième cours est à ces endroits aussi ressemblant que celui de quatre manuscrits médiévaux. Or, si l'on a compris une fois quel commentaire se rapporte à quelle définition, ce qui n'est plus du tout évident dans le texte édité, on a déjà résolu beaucoup de problèmes d'interprétation. (S. 325/26).

Durch sein geduldiges Vorgehen, das gewissermassen den Wandel der 'langue'/'parole'-Dichotomie nicht nur diachronisch betrachtet, sondern in jeder einzelnen Schicht ihrer Entwicklung auch nach den systematischen Zusammenhängen fragt, welche für diese oder jene Formulierung in den Vorlesungsmitschriften verantwortlich sind, eröffnet sich Wüest ein äusserst aufschlussreicher Zugang zu der mit der 'langue'/'parole'-Dichotomie gestellten sprachwissenschaftlichen Grundproblematik. Dabei verfällt Wüest nie der — von ihm übrigens als vergeblich bezeichneten — Versuchung, einen «authentischen» Saussure ausmachen zu wollen. Wüest hält abschliessend vielmehr folgendes fest:

Il y a plusieurs 'Saussure' qui apparaissent dans les notes de ses étudiants, et qui se contredisent. (S. 336).

Welcher Art die von Wüest festgestellten Widersprüche sind und ob ausgehend von diesen Widersprüchen tatsächlich «mehrere 'Saussure'» anzunehmen sind, das müsste sicher noch ausführlicher diskutiert werden. Fraglos beachtenswert scheint uns aber die von Wüest erarbeitete Darstellung des gedanklichen Orts und des Stellenwerts der Syntax in Saussures Theoriegebäude oder seine Skizzierung einer Saussureschen 'linguistique de la parole'. Schliesslich lässt Wüests Aufsatz erahnen, wie nützlich die lineare Fassung der drei Genfer Vorlesungen über allgemeine Sprachwissenschaft einmal sein wird, die R. Engler gegenwärtig, neben vielem anderem, vorbereitet.

Einer sprachtheoretisch nicht weniger grundlegenden und insbesondere im Zusammenhang mit der 'langue'/'parole'-Dichotomie wichtigen Frage geht M. Arrivé in seinem Artikel «Saussure: le temps et la symbolisation» (S. 37-47) nach. Um diesen auf den ersten Blick vielleicht etwas befremdlichen Titel zu rechtfertigen, greift Arrivé auf Saussures inzwischen publizierte Untersuchungen zu den germanischen Legenden zurück. Im Gegensatz zum *CLG* ist dort ja oft von 'symbole' die Rede, und zwar werden 'signe' und 'symbole', anders als im *CLG*, nicht in erster Linie

voneinander abgegrenzt, sondern in verschiedener Hinsicht gleichgesetzt. Was diese Notizen Saussures zudem interessant macht, ist, dass hier die Frage der Entstehung oder Herausbildung von Symbolen, das Problem der 'symbolisation' wiederholt berührt wird. Dabei spielt, laut Arrivés Interpretation des folgenden Saussure Zitats, die Dimension der Zeit eine entscheidende Rolle:

Aucun symbole n'existe que *parce qu'il est* (souligné par Saussure) lancé dans la circulation.

Le «lancer dans la circulation», c'est, inévitablement, le soumettre à l'épreuve du temps: comment circulerait-il en dehors du temps? Son surgissement comme symbole est lié à cette épreuve temporelle. (S. 38).

Diese Hervorhebung der Zeit als konstitutivem Faktor, als Dimension der Symbolbildung eröffnet eine wohl ungewohnte, aber theoretisch vielversprechende Perspektive auf Saussures Konzeption einer Semiologie. In einer Lektüre, die neben dem *CLG* auch Saussures Notizen zu den Anagrammen und, wie bereits erwähnt, zu den germanischen Legenden berücksichtigt — Arrivé spricht von den «trois ensembles textuels saussuriens» (S. 39) — demontiert Arrivé das Klischee eines a-historisch denkenden, die Zeit neutralisierenden Saussures und zeichnet ein anderes, überraschendes Bild des «père fondateur du 'structuralisme'» (S. 38):

Dans ces subtilités et ces paradoxes se lit ce qu'est véritablement la réflexion saussurienne, quel que soit son objet apparent: une longue et obstinée méditation sur le temps. (S. 46).

Wenn immer wieder neue Aspekte des Saussureschen Sprachdenkens gezeigt werden können, wenn es heute möglich ist, auf Grund des Quellenmaterials die Bedeutung des Saussureschen Ansatzes für grundlegende sprachtheoretische Fragen fundiert und differenziert darzustellen, so ist dies — das machen nicht nur die beiden hier kurz besprochenen Aufsätze der Festschrift deutlich — zu einem grossen Teil der langjährigen, um das Verständnis Saussures bemühten Arbeit Rudolf Englens zu verdanken.

Johannes Fehr

PUBLICATIONS REÇUES

HASSLER, Gerda. Der semantische Wertbegriff in Sprachtheorien vom 18. bis zum 20. Jahrhundert. Berlin, Akademie Verlag, 1991. 350 p.

Einleitung, p. 9-18. 1. Bedeutungsauffassungen und Wertbegriff in den Sprachtheorien der Aufklärung, p. 19-88 [Port-Royal, Du Marsais, Condillac, Girard, Beauzée, Harris, J.H. Lambert]. 2. Bedeutungstheoretische Fragestellungen im 19. Jahrhundert. Homogenisierung, Neuordnung, Vergessen und Partialisierung des semantischen Wertproblems, p. 89-166 [les Idéologues, Butet, Destutt de Tracy, Degérando, Humboldt, K.F. Becker, Heyse, Steinthal, G. von der Gabelentz, Reisig, Haase, Heerdegen, Pott, Bréal]. 3. Vom semantischen zum axiologischen Wertbegriff: die linguistische Wertkonzeption in Saussures «Cours de linguistique générale» und in seiner Nachfolge, p. 167-217 [Saussure (p. 168-196), Trier, Ecole de Prague, Karcevski, Martinet]. 4. Möglichkeiten und Grenzen des Wertbegriffs in Sprachtheorien und semantischer Forschung, p. 218-279. — Bibliographie, p. 280-342. Namenregister.

HÉNAULT, Anne. Histoire de la sémiotique. Paris, Presses Universitaires de France, 1992 (*Que sais-je?* n° 2691). 128 p.

Introduction, p. 3-8. Première partie: Saussure et la sémiologie. Chap. I: D'inextricables contrariétés, p. 9-25. II: Le projet scientifique, p. 26-36. III: La singularité linguistique, p. 37-53. Bibliographie, p. 54. — Deuxième partie: Du linguistique au sémio-linguistique. I: Louis Hjelmslev (1899-1965) ou la manière de concrétiser par l'abstraction, p. 55-77. II: Des formalistes russes aux structuralistes pragois: V. Propp et l'étude des contes de la tradition orale, p. 78-98. — Troisième partie: Du sémio-linguistique au sémiotique: l'Ecole de Paris. [Présentation, p. 99-101.] I: Sémantique structurale ou la première synthèse (1966), p. 102-106. II: Les parcours de transpositions des contenus ou la deuxième synthèse (1966-

1979), p. 107-115. III: Vers une troisième synthèse (1980-1991), p. 116-119. — Conclusion, p. 120-122. — Bibliographie, p. 123-125.

HUMBOLDT, Wilhelm von. La diversité delle lingue. Introduzione e traduzione a cura di Donatella Di Cesare. Premessa di Tullio De Mauro. Roma-Bari, Editori Laterza, 1991 (Biblioteca Universale Laterza, 344). CII, 374 p.

Premessa, p. V-IX. Introduzione, p. XI-CII. *Sulla diversità di struttura delle lingue umane e il suo influsso sullo sviluppo spirituale dell'umanità*, p. 1-293. Cronologia della vita e delle opere, p. 295-302. Bibliografia, p. 303-346. Indici.

HUOT, Hélène, *et alii*. La grammaire française entre comparatisme et structuralisme, 1870-1960. Paris, A. Colin, 1991 (Coll. Linguistique). 314 p.

Hélène HUOT, Présentation, p. 7-10. Panorama bibliographique, p. 11-24 [A: Français moderne. B: Grammaire historique et histoire de la langue]. I: Jacques BOURQUIN, Léon Clédat (1850-1930) et la *Revue de Philologie Française*, p. 25-55. Bibliographie de Léon Clédat, p. 56-72. II: Jean-Claude CHEVALIER, Ferdinand Brunot (1860-1937), *La pensée et la langue*, p. 73-107. Bibliographie de Ferdinand Brunot, p. 108-114. III: René AMACKER, Charles Bally (1865-1947) et la 'stylistique', p. 115-147. Bibliographie de Charles Bally, p. 148-154. IV: Hélène HUOT, Jacques Damourette (1873-1943) et Edouard Pichon (1890-1940), *Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française*, p. 155-191. Bibliographie de Jacques Damourette et Edouard Pichon, p. 192-200. V: Marc WILMET, Gustave Guillaume (1883-1960) et la psychomécanique du langage, p. 201-221. Bibliographie de Gustave Guillaume, p. 222-225. VI: Francis CORBLIN, Lucien Tesnière (1893-1954), *Eléments de syntaxe structurale*, p. 227-249. Bibliographie de Lucien Tesnière, p. 250-256. VII: Jacqueline PINCHON, Georges Gougenheim (1900-1972), Traditionalisme et modernité, p. 257-281. Bibliographie de Georges Gougenheim, p. 282-311.

KOLINSKY, Régine, MORAIS, José, SEGUI, Juan (édd.). La reconnaissance des mots dans les différentes modalités sensorielles: études de psycholinguistique cognitive. Paris, Presses Universitaires de France, 1991 (Coll. Psychologie d'aujourd'hui). 320 p.

Introduction, p. 1-3. Première partie: Modalité auditive. I: Uli H. FRAUENFELDER, Une introduction aux modèles de reconnaissance des mots parlés, p. 7-36. II: Josiane BERTONCINI, Percevoir la parole sans les mots, p. 37-58. III: José MORAIS, Sao Luis CASTRO, Régine KOLINSKY, La reconnaissance des mots chez les adultes illettrés, p. 59-80. IV: Monique RADEAU, Le traitement séquentiel des mots, p. 81-95. — Deuxième partie: Modalité visuelle. V: Juan SEGUI, La reconnaissance visuelle des mots, p. 99-117. VI: Ronald PEEREMAN, La médiation phonologique dans la reconnaissance des mots écrits, p. 119-163. VII: Jonathan GRAINGER, L'identification des mots chez le sujet bilingue, p. 165-185. VIII: Cécile BEAUVILLAIN, Le rôle de la structure morphologique dans la reconnaissance visuelle des mots, p. 187-205. IX: Dominiek SANDRA, La reconnaissance visuelle des mots composés, p. 207-235. X: Alain CONTENT, La reconnaissance des mots écrits. Approche connexionniste, p. 237-275. XI: Jesus ALEGRIA & Jacqueline LEYBAERT, Mécanismes d'identification des mots chez le sourd, p. 277-304. — Troisième partie: Modalité tactile. XII: Paul BERTELSON & Philippe MOUSTY, La reconnaissance tactile des mots dans la lecture du braille, p. 307-320.

LINGÜÍSTICA Y LITERATURA. Revista del Departamento de Lingüística y Literatura, Universidad de Antioquia. Medellín (Colombia), Publicación del Departamento de Lingüística y Literatura. N° 7/10, 1986. 120 p.

Contient notamment: Francisco O. ZULUAGA GÓMEZ, El «Curso de lingüística general». Reflexiones sobre el libro y el autor, p. 63-81.

LINGÜÍSTICA Y LITERATURA. Revista del Departamento de Lingüística y Literatura, Universidad de Antioquia. Medellín (Colombia), Publicación del Departamento de Lingüística y Literatura. N° 10/16, 1989. 154 p.

Contient notamment: Rogelio TOBÓN FRANCO, Perspectivas de investigación semiótica, p. 93-110. Víctor VILLA MEJÍA, La hipótesis Sapir-Whorf, p. 111-121. Francisco O. ZULUAGA GÓMEZ, El *Curso de lingüística general* de Ferdinand de Saussure, p. 131-139 [compte rendu de la traduction espagnole du *Commento* de Tullio De Mauro].

MÁTHESIS. Viseu (Portugal), Universidade Católica Portuguesa, 1992.

[Premier numéro d'une revue lancée par la section de Viseu de la Faculté de philosophie de l'Université catholique portugaise, à vocation essentiellement littéraire (I: Línguas, literaturas e culturas, p. 9-219) et pédagogique (II: Pedagogia e didáctica, p. 221-266).] Contient notamment: Maria Clara FERRÃO, Comunicação em situação pedagógica, p. 253-266.

MOREL, Mary-Annick, & DANON-BOILEAU, Laurent (édd.). La deixis. Colloque en Sorbonne (8-9 juin 1990). Paris, Presses Universitaires de France, 1992 (Coll. Linguistique nouvelle). 666 p.

Introduction, p. 9-10. Laurent DANON-BOILEAU, Présentation, p. 11-25. Première partie: La dimension diachronique. I: Françoise BADER, Formes, fonctions, étymologies pronominales, p. 27-41. II: Christiane MARCHELLO-NIZIA, L'évolution du système des démonstratifs en français, p. 43-51 (52).¹ III: André CRÉPIN, Déterminatifs en vieil-anglais: l'anaphorique «se» et le déictique «thes», p. 53-63. IV: Michel MAILLARD, Comment un déictique accède au générique. Du «ça» français au «sa» seychellois: la loi des trois états, p. 65-73 (74). V: Jean-Michel ELOY, Questions sur la deixis à propos de l'article défini picard, p. 75-82. VI: Isabel FORBES, «This», «that» et «yon» en écossais moderne, p. 83-88. VII: Alberto VILLEGAS, Vers un élargissement du système de la localisation dans l'espagnol du Venezuela, p. 89-93. — Deuxième partie: La diversité des systèmes déictiques. VIII: Paulo DE CARVALHO, Deixis et grammaire, p. 95-102 (103). IX: Alain LEMARÉCHAL, Deixis et accession des parties du discours à la substantivité et aux fonctions actanciennes, p. 105-113. X: Claude HAGÈGE, Le système de l'anthropophore et ses aspects morphogénétiques, p. 115-122. XI: Claude DELMAS, Deixis et structuration: étude contrastive entre l'anglais et l'espagnol, p. 123-132 (133). XII: Jean PERROT, Monstration, définitude et anaphore/cataphore en hongrois, p. 135-138. XIII: Dominique CAUBET-CARON, Deixis, aspect et modalité: les particules «ha» et «ra» en arabe marocain, p. 139-149. XIV: Serge SAUVA-GEOT, De l'expression de la deixis dans quelques langues du groupe ouest-atlantique (Afrique Noire), p. 151-155. XV: Lélia PICABIA, La morphologie du démonstratif en Comorien,

¹ L'indication fournie entre parenthèses signale jusqu'où s'étend l'éventuelle *discussion* qui fait suite à l'article.

p. 157-166. XVI: Marie-Claude PARIS, Démonstratifs et personne en chinois standard, p. 167-174(175). XVII: PHU PHONG Nguyễn, La deixis en vietnamien, p. 177-185(186). XVIII: Irène TAMBA, Démonstratifs et personnels en japonais. Deixis et double structuration de l'espace discursif, p. 187-195. XIX: Nicolas TOURNADRE. La deixis en tibétain: quelques faits remarquables, p. 197-207. XX: Gilbert LAZARE & Louise PELTZER, La deixis en tahitien, p. 209-219. XXI: Michel LAUNEY, Quand seuls les démonstratifs désignent: prédicats et déictiques en nahuatl «classique», p. 221-232. — Troisième partie: Deixis, espace, temps. XXII: Jack FEUILLET, La structuration de la deixis spatiale, p. 233-243. XXIII: Andrée BORILLO, Quelques marqueurs de la deixis spatiale, p. 245-256. XXIV: John Charles SMITH, traits, marques et sous-spécification: application à la deixis, p. 257-264. XXV: Françoise LÉTOUBLON, La deixis spatio-temporelle et le système verbal: le cas du grec ancien, p. 265-273(276). XXVI: Davide RICCA, Le couple de verbes déictiques «andare»/«venire» en italien: conditions d'emploi et variabilités, p. 277-286. XXVII: Philippe BOURDIN, Constance et inconstances de la déicticité: la resémantisation des marqueurs andatifs et ventifs, p. 287-296(307). XXVIII: Henri PORTINE, Remarques sur l'analyse des temps verbaux par J. Damourette et E. Pichon et sur l'étude de la phénoménologie du temps de E. Minkowski: sur le moi-ici-maintenant, p. 309-317. XXIX: Ulrika DUBOS, Deixis, temporalité et le concept de «situation», p. 319-330. XXX: Marie-Line GROUSSIÉ, Deixis et représentation métaphorique du temps en vieil-anglais: le cas de «todæg(e)»/«today», p. 331-341(344). XXXI: Helge SZABO, Textes au présent de l'indicatif et présence du locuteur en allemand moderne, p. 345-354. XXXII: Dominique JOUVE, «Maintenant» et la deixis temporelle, p. 355-363. — Quatrième partie: La part du sujet dans la deixis. XXXIII: André ROUSSEAU, La deixis: un problème de logique et de philosophie du langage, p. 365-374. XXXIV: André MEUNIER, Sujet de la deixis et support modal, p. 375-385(386). XXXV: Guy BOURQUIN, Ambiguïtés de la deixis, p. 387-397(399). XXXVI: Françoise MADRAY-LESIGNE, L'ici et l'ailleurs de la personne en discours: quelques affinités entre personne, temps et modes en français, p. 401-408. — Cinquième partie: La psycholinguistique. XXXVII: Evelio CABREJO-PARRA, Deixis et opérations symboliques, p. 409-414. XXXVIII: Laurent DANON-BOILEAU, Ce que «ça» veut dire: les enseignements de l'observation clinique, p. 415-423(425). XXXIX: Frédéric FRANÇOIS, L'enfant et la deixis, p. 427-437. — Sixième partie: Deixis et construction de la référence. XL: Francis CORBLIN, Démonstratif et nomination, p. 439-448(456). XLI: Kerstin JONASSON, La référence des noms propres relève-t-elle de la deixis? p. 457-463(470). XLII: Brigitte WIEDERSPIEL, Le nom propre: un 3^e type de référence? p. 471-478. XLIII: Geneviève PETIOT, Dénomination et stratégies discursives, p. 479-487. XLIV: Bernard BOSREDON & Sophie FISHER, Etiquetage et objets de représentation ou «ce N» impossible, p. 489-497. XLV: André COLLINOT, Dictionnaire, discours, deixis, p. 499-504(506). — Septième partie: Deixis et construction discursive. XLVI: Mary-Annick MOREL, Les présentatifs en français, p. 507-515(517). XLVII: Liliane SPRENGER-CHAROLLES, A propos de certains usages déictiques du déterminant défini, p. 519-526. XLVIII: Anne-Claude BERTHOUD, Deixis, thématization et détermination, p. 527-538(542). XLIX: Jocelyne FERNANDEZ-VEST, Deixis, anaphore, thématization dialogique, p. 543-550. L: Colette CORTÈS & Helge SZABO, Anaphore ou deixis? Deixis ou détermination? Etude des oppositions entre les morphèmes allemands «es», «dies», «das», p. 551-563(565). LI: Jeanne-Marie BARBÉRIS, Un emploi déictique propre à l'oral: le «là» de clôture, p. 567-576(578). LII: Michèle PERRET, «Or» et «ci» de référence textuelle, p. 579-582. LIII: Pierre ACHARD, Entre deixis et anaphore: le renvoi du

contexte en situation. Les opérateurs «alors» et «maintenant» en français, p. 583-592. LIV: Pierre COTTE, De la deixis à l'argumentation: le cas du «the» adverbial de l'anglais contemporain, p. 593-602. LV: Anne ZRIBI-HERTZ, De la deixis à l'anaphore: quelques jalons, p. 603-612. LVI: Georges KLEIBER, Anaphore-deixis: deux approches concurrentes, p. 613-623 (626). — Epilogue, p. 627-640. — Bibliographie générale, p. 641-660. — Index.

REVISTA PORTUGUESA DE FILOLOGIA. Coimbra, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Instituto de Língua e Literatura Portuguesas. Vol. XIX, 1987-1991 (1991). 544 p.

Contient notamment: Maria de Fátima DE REZENDE F. MATIAS, Bilinguismo e níveis sociolinguísticos numa região luso-espanhola (Concelhos de Alandroal, Campo Maior, Elvas e Olivença), p. 27-178 [fin d'un article commencé dans le vol. XVIII de la revue].

SHAPIRO, Michael. *The Sense of Change. Language as History*. Bloomington-Indianapolis, Indiana University Press, 1991. xiv, 146 p.

Preface, p. xi-xii. I: Introduction: Change, Teleology, and Isomorphism, p. 1-21. II: Signs, Semeiosis, and Final Causation, p. 22-47. III: The Telos of Linguistic Change, p. 48-91. IV: Symbols, Growth, and Continuity, p. 92-113. V: Conclusion: History as Theory, p. 114-119. — Notes, References, Index.

CHRONIQUE

A l'occasion de leur Assemblée générale, qui s'est tenue à Genève le 23 mai 1992, les membres du Cercle Ferdinand de Saussure ont procédé à l'élection du comité pour 1993-1994. La composition en est désormais la suivante:

M. Rudolf Engler, président

M. Félix Kahn, trésorier, vice-président

M. René Amacker, secrétaire

M. Michel Burger

M^{me} Marie-Claude Capt-Artaud

M^{me} Claire-A. Forel

M. Luis J. Prieto

M. Georges Redard

M. Iwar Werlen, délégué de la Société suisse de linguistique.

TABLE DES MATIÈRES

I. CONFÉRENCE CHARLES BALLY	
Cesare SEGRE: Apogée et éclipse de la stylistique.....	p. 3
II. ARTICLES	
Robert DE DARDEL: Le protoroman et les niveaux de langue latins	17
Johannes FEHR: Die Theorie des Zeichens bei Saussure und Derrida oder Jacques Derridas Saussure-Lektüre	35
III. THÉORIE ET PRATIQUE DES SCIENCES DU LANGAGE: 1880-1914	
René AMACKER: Le combat de Bally	57
Simon BOUQUET: Le <i>Cours de linguistique générale</i> et l'apprentissage linguistique	73
Piet DESMET & Pierre SWIGGERS: Auguste Brachet et la grammaire (his- torique) du français: de la vulgarisation scientifique à l'innovation pédagogique	91
Hélène FAVRE-RICHARD: Charles Bally et l'apprentissage linguistique.....	109
Enrica GALAZZI: 1880-1914. Le combat des jeunes phonéticiens: Paul Passy	115
Françoise LÉTOUBLON: Le rôle d'Antoine Meillet dans la linguistique euro- péenne au début du vingtième siècle	131
Ludo MELIS & Pierre SWIGGERS: Ferdinand Brunot contre la sclérose de la grammaire scolaire	143
Brigitte NERLICH: La sémantique, «éducation et récréation»	159
Daniel VÉRONIQUE: Sweet et Palmer: des précurseurs de la linguistique appli- quée à la didactique des langues?	173
IV. COMPTES RENDUS – PUBLICATIONS REÇUES	
W. Hellmann, <i>Charles Bally: Frühwerk-Rezeption-Bibliographie</i> et <i>Charles Bally: Unveröffentlichte Schriften. Comptes rendus et essais inédits</i> (J.-L. CHISS & H. FAVRE-RICHARD)	193
<i>Sprachtheorie und Theorie der Sprachwissenschaft</i> . Festschrift Rudolf Engler (Johannes FEHR)	197
Publications reçues.....	203
V. CHRONIQUE	209

A nos lecteurs

L'ouvrage collectif

PRÉSENCE DE SAUSSURE. Actes du Colloque international de Genève (21-23 mars 1988), publiés par R. Amacker et R. Engler. Genève: Droz, 1990. X-266 pages [«Publications du Cercle F. de Saussure», I] est disponible au prix de FS 50.—

Table des matières

Présentation (Rudolf ENGLER).

Michel ARRIVÉ, Signifiant saussurien et signifiant lacanien: continuité ou détournement?

Remo GMÜR, Saussures «Mémoire»-Prinzipien in seinen späteren indogermanischen Arbeiten.

Ludwig JÄGER, Die semiologische Kritik des linguistischen Segmentalismus: die Sprachidee F. de Saussures und die kognitivistische Herausforderung der Linguistik.

Robert KIRSNER, Grappling with the Ill-Defined: Problems of Theory and Data in Synchronic Grammatical Description.

Jacques MOESCHLER, Pragmatique et linguistique de la parole.

Luis J. PRIETO, Classe et concept: sur la pertinence et sur les rapports saussuriens «de comparaison» et «d'échange».

Marie-José REICHLER-BÉGUELIN, Des formes observées aux formes sous-jacentes.

Ulrich RICKEN *et alii*, Le 'langage nouveau' de Jean-Jacques: langue ou parole? ou deux citoyens de Genève à la lumière l'un de l'autre.

Hansjakob SEILER, L'iconicité en perspective fonctionnelle.

David SHEPHEARD, Saussure et la loi poétique.

Raffaele SIMONE, The Body of Language: the Paradigm of Arbitrariness and the Paradigm of Substance.

Jean STAROBINSKI, Un anagramme de la Renaissance conforme au modèle idéal saussurien.

Cristina VALLINI, Continuità del metodo di Saussure.

Iwar WERLEN, Der Ausdruck grammatischer Relationen in einigen alemannischen Dialekten.

Pour les commandes, prière de s'adresser directement à:

Librairie Droz
11, rue Massot
CH 1211 Genève 11

PUBLICATIONS DU CERCLE FERDINAND DE SAUSSURE

- | | |
|--|----------------|
| 1. <i>Présence de Saussure. Actes du Colloque international de Genève</i> (21-23 mars 1988), publiés par R. AMACKER et R. ENGLER. 1990, X-268 p. | Fr. s.
50.- |
|--|----------------|

PUBLICATIONS ROMANES ET FRANÇAISES

Collection fondée par Mario Roques, dirigée par Alexandre Micha

- | | |
|---|-------|
| 193. NÈGRE, E., <i>Toponymie générale de la France. Etymologie de 35 000 noms de lieux. T. I: Formations préceltiques, celtiques et romanes.</i> 1990, 708 p. | 120.- |
| 196. SZKILNIK, M., <i>L'Archipel du Graal. Etude de l'Estoire del Saint Graal.</i> 1991, X-150 p. | 48.- |
| 197. MILIN, G., <i>Le roi Marc aux oreilles de cheval.</i> 1991, 368 p. | 98.- |
| 198. MULLER, C., <i>La Négation en français.</i> 1991, 480 p. | 110.- |
| 199. THOMAS, J. T. E., <i>Lecture du Testament Villon. Huitains I à XLV et LXXVIII à LXXXIV.</i> 1992, 180 p. | 42.- |
| 200. PERROT, J.-P., <i>Le Passionnaire français au Moyen Age.</i> 1992, 344 p. | 70.- |
| 201. SOUTET, O., <i>La Concession dans la phrase complexe en français, des origines au XVI^e siècle.</i> 1992, 256 p. | 75.- |
| 202. GUERREAU-JALABERT, A., <i>Index des motifs narratifs dans les romans Arthurien français en vers (XII^e-XIII^e siècles).</i> 1992, 502 p. | 75.- |
| DE MANDACH, A., <i>Chanson de Roland. Transferts de mythe. Sous presse.</i> | |
| UELTSCHI, K., <i>La didactique de la chair en ancien français (XIII^e siècle). Sous presse.</i> | |

LANGUE ET CULTURES Etudes et documents

- | | |
|---|------|
| 22. G. GROSS, <i>Les constructions converses du français.</i> 1989, 520 p. | 70.- |
| 23. G. KLEIBER, <i>L'article LE générique.</i> 1990, 176 p. | 42.- |
| 24. H. CURRAT, <i>Morphologie verbale et référence temporelle en français moderne. Essai de sémantique grammaticale.</i> 1991, 340 p. | 55.- |
| 25. A. ENGLEBERT, <i>Le «petit mot» DE. Etude de sémantique historique.</i> 1992, 244 p. | 40.- |
| 26. A. GUILLET et C. LECLÈRE, <i>La structure des phrases simples en français. Constructions transitives locatives.</i> 1992, 448 p. | 50.- |
| 27. P. PÉROZ, <i>Systématique des valeurs de «bien» adverbe en français contemporain.</i> 1992, 192 p. | 48.- |

Editions DROZ

Cahiers Ferdinand de Saussure

Revue de linguistique générale

Numéros 1 à 46
1941-1992

		Fr.s.			Fr.s.
N° 1, 1941	104 p.	15.-	N° 24, 1968	120 p.	25.-
N° 2, 1942	64 p.	15.-	N° 25, 1969	152 p.	25.-
N° 3, 1943	72 p.	15.-	N° 26, 1969	192 p.	28.-
N° 4, 1944	72 p.	15.-	N° 27, 1970-72	132 p.	25.-
N° 5, 1945	56 p.	15.-	N° 28, 1973	80 p.	20.-
N° 6, 1946-47	80 p.	15.-	N° 29, 1974-75	220 p.	38.-
N° 7, 1948	56 p.	15.-	N° 30, 1976	198 p.	34.-
N° 8, 1949	84 p.	15.-	N° 31, 1977	316 p.	53.-
N° 9, 1950	104 p.	15.-	N° 32, 1978	162 p.	35.-
N° 10, 1952	64 p.	15.-	N° 33, 1979	162 p.	40.-
N° 11, 1953	60 p.	15.-	N° 34, 1980	160 p.	40.-
N° 12, 1954	88 p.	15.-	N° 35, 1981	160 p.	45.-
N° 13, 1955	72 p.	15.-	N° 36, 1982	160 p.	45.-
N° 14, 1956	64 p.	15.-	N° 37, 1983	156 p.	45.-
N° 15, 1957	138 p.	15.-	N° 38, 1984	308 p.	50.-
N° 16, 1958-59		Epuisé	N° 39, 1985	220 p.	45.-
N° 17, 1960	74 p.	15.-	N° 40, 1986	236 p.	50.-
N° 18, 1961	96 p.	15.-	N° 41, 1987	224 p.	50.-
N° 19, 1962	124 p.	20.-	N° 42, 1988	272 p.	50.-
N° 20, 1963	84 p.	20.-	N° 43, 1989	280 p.	50.-
N° 21, 1964	164 p.	20.-	N° 44, 1990	230 p.	50.-
N° 22, 1966	74 p.	20.-	N° 45, 1991	352 p.	50.-
N° 23, 1966	188 p.	20.-	N° 46, 1992	212 p.	50.-

Divers index (articles, documents, comptes rendus)
figurent dans les Cahiers 11, 24, 35 et 37

Editions DROZ