

PAMAPLA 25

**PAPERS FROM THE TWENTY-FIFTH ANNUAL MEETING
OF THE
ATLANTIC PROVINCES LINGUISTIC ASSOCIATION**

*Dalhousie University
Halifax, Nova Scotia, Canada
2-3 November 2001*

LINGUISTIC DIVERSITY AND IDENTITY

DIVERSITÉ ET IDENTITÉ LINGUISTIQUES

ACALPA 25

**ACTES DU VINGT-CINQUIÈME COLLOQUE ANNUEL
DE L'ASSOCIATION DE LINGUISTIQUE DES PROVINCES ATLANTIQUES**

*Université Dalhousie
Halifax (Nouvelle-Écosse)
les 2-3 novembre 2001*

**EDITED BY / RÉDACTION
RAYMOND MOPOHO**

PAMAPLA 25

**PAPERS FROM THE TWENTY-FIFTH ANNUAL MEETING
OF THE
ATLANTIC PROVINCES LINGUISTIC ASSOCIATION**

*Dalhousie University
Halifax, Nova Scotia, Canada
2-3 November 2001*

LINGUISTIC DIVERSITY AND IDENTITY

DIVERSITÉ ET IDENTITÉ LINGUISTIQUES

ACALPA 25

**ACTES DU VINGT-CINQUIÈME COLLOQUE ANNUEL
DE L'ASSOCIATION DE LINGUISTIQUE DES PROVINCES ATLANTIQUES**

*Université Dalhousie
Halifax (Nouvelle-Écosse)
les 2-3 novembre 2001*

**EDITED BY / RÉDACTION
RAYMOND MOPOHO**

© 2001 by individual authors of the papers
© 2001 des auteur-e-s des communications

Printed in 12 point Times New Roman and bound by / Impressions et reliure : Printing Services,
Dalhousie University, Halifax, Nova Scotia, Canada

Papers presented at the 25th Annual Meeting of the Atlantic Provinces Linguistic Association
Actes du 25^e Colloque annuel de l'Association de linguistique des Provinces atlantiques.

Legal Deposit / Dépôt légal : 2002
National Library of Canada
Bibliothèque nationale du Canada

ISBN : 0831 – 3250

APLA / ALPA

25th Annual Meeting / 25^e colloque annuel

DIVERSITÉ ET IDENTITÉ LINGUISTIQUES

Organizing Committee / Comité d'organisation

Raymond Mopoho
Lise Lapierre

ACKNOWLEDGMENTS / REMERCIEMENTS

The Atlantic Provinces Linguistic Association wishes to thank the following for their contribution to the third Annual Conference and the publication of this volume:

L'association de linguistique des Provinces atlantiques tient à remercier les personnes et organismes suivants pour leur appui financier et moral :

Dr. Marian Binkley, Dean of the Faculty of Arts and Social Sciences

Dr. Samuel E. Scully, Vice-President, Academic and Provost

Department of French

Yvonne Landry, Natalie Wood, Department of French

TABLE OF CONTENTS / TABLE DES MATIÈRES

Other Papers Presented / Autres communications présentées.....v	
Authors' Addresses / Adresses des auteur-e-s.....vi	
Anthony LISTER	Conditional Sentences In Written Chinese 1
Nombuso DLAMINI	Revisiting the meaning of practices of language choice and language use in multicultural Canadian schools.....11
Matthieu LEBLANC	La « surcorrection » chez les apprentis traducteurs : résultats d'une enquête menée auprès de traducteurs en formation.....17
Jean B. NTAKIRUTIMANA	Réalité Cognitive Et Ambiguïté Discursive.....32
Patricia BALCOM	The Acquisition Of Tense And Aspect By Francophone Learners Of English39
Omer MASSOUMOU	Frontières linguistiques nationales et identités linguistiques : enjeux d'une approche dialectique.....52
Wendy BURNETT	New Brunswick English And The American Standard: Evidence Of Convergence60
Christine HORNE	Vers une théorie linguistique de la métaphore.....71
Raquel CASESNOVES FERRER	Les évaluations effectuées par des filles et des garçons dans un contexte de langues en conflit.....78

OTHER PAPERS PRESENTED / AUTRES COMMUNICATIONS PRÉSENTÉES

Rajendra SINGH (Université de Montréal) The A. Murray Kinloch Memorial Lecture
Invited Speaker / Conférencier invité

Theorizing from Diversity: on Grounding the Study of Language in Multilingualism

Louise BEAULIEU (Université de Moncton), Wladyslaw CICHOCKI (University of New Brunswick), Patricia BALCOM (Université de Moncton)

Variation dans l'accord sujet-verbe dans une communauté acadienne du nord-est du Nouveau-Brunswick

Catherine BODIN (Western Maryland College)

La topographie poitevine de l'époque post-médiévale: attestations diachroniques

Gisèle CHEVALIER (Université de Moncton)

La diversification des emplois de «comme» et «like»: influence ou coïncidence?

Michael FALK (National Research Council, retired)

Numerical Names of the Seven Days in Portuguese and Icelandic

Sylvia Kasparian (Université de Moncton)

«Parlers bilingues» et «identités bilingues»: étude comparée de plusieurs situations minoritaires

Mariadelaluz MATUS-MENDOZA (Drexel University)

Is it just us, Mexicans?: Linguistic variation

Raymond Mopoho (Dalhousie University)

Langues officielles et allégeance linguistique en Afrique sub-saharienne

Carol STANLEY-THORNE (Atlantic Baptist University)

Deictics as anaphora in reported speech in Tikar

Shelley TULLOCH (Saint Mary's University)

Young Inuit in Iqaluit, Nunavut: Bilingual Individuals Living in a Bilingual Community

AUTHOR'S ADDRESSES / ADRESSES DES AUTEUR-E-S

Patricia Anne Balcom
Département d'anglais
Université de Moncton
Moncton (N.-B.) E1A 3E9
balcomp@umoncton.ca

Louise Beaulieu
Université de Moncton
Centre universitaire de Shippagan
Shippagan (N.-B.) E0B 2P0
louise@cus.ca

Catherine Bodin
West Maryland Colleague Hill
Westminster MD 21157-4390
USA
cbodin@msmary.edu

Wendy Burnett
Department of Modern Languages
Mount Allison University
Sackville, NB E4L 1C7
(506) 364 2485
wburnett@mta.ca

Raquel Casesnoves Ferrer
Département d'anthropologie
Université de Montréal
6565 Boyer
Montréal (QC) H2S SJ5
(514) 276 4714
casesnor@magellan.umontreal.CA

Gisèle Chevalier
Département d'études françaises
Université de Moncton
Édifice des arts
Moncton (N.-B.) E1A 3E9
chevalg@umoncton.ca

Wladyslaw Cichocki
Department of French
University of New Brunswick
UNB P.O. Box 4400
Fredericton NB E3B 5A3
(506) 447 3236
cicho@unb.ca

Nombuso Dlamini
Mount Saint Vincent University
166 Bedford Highway
Halifax, N.S. B3M 2J6
Ndlamini@msvu1.msvu.ca

Michael Falk
National Research Council (retired)
1591 Conrose Ave.
Halifax, N.S.
falk@fox.nstn.ca

Christine Horne
Département d'études françaises
Université du Nouveau-Brunswick
C.P. 4400 Fredericton (N.-B.) E3B
5A3
(506) 447 3233
chorne@unb.ca

Sylvia Kasparian
Département d'études françaises-
section linguistique
Université de Moncton
Moncton (N.-B.) E1A 3E9
506 858 4045
kaspars@umoncton.ca

Mathieu LeBlanc
Département de traduction et des
langues
Université de Moncton
14, promenade Orchard
Moncton (N.-B.) E1E 3K8
(506) 858 4578
leblanmt@umoncton.ca

Anthony Lister
French Department
University of New Brunswick
Fredericton, NB E3B 5A3
(506) 459 3569
listera@unb.ca

Omer Massoumou
Université Marien Ngouabi
BP 15384 Brazzaville
République du Congo
Tél. 242 21 49 89
email: massoumou@hotmail.com

Mariadelaluz Matus-Mendoza
Department of International Studies
and Modern Languages
Drexel University
Language & Communication Center
229 North 33rd Street
Philadelphia, PA 19104
(215) 895 2171
mm349@drexel.edu

Raymond Mopoho
Department of French
Dalhousie University
Halifax, N.S. B3H 4P9
rmopoho@dal.ca

Jean-B. Ntakirutimana
French Department
Dalhousie University
Halifax, N.S. B3H 4P9
ntakiru@is.dal.ca

Carol Stanley Thorne
Atlantic Baptist University,
Linguistics & Language
Box 6004, Moncton NB E1C 9L7
(506) 858 8970 Ext. 131
cthorne@abu.nb.ca

Shelley Tulloch
Department of Anthropology
Saint Mary's University
Halifax NS B3H 3C3
Abj619@agora.ulaval.ca

CONDITIONAL SENTENCES IN WRITTEN CHINESE

Anthony Lister
University of New Brunswick, Fredericton

This paper examines real, hypothetical and counterfactual conditional sentences in written Chinese, and in particular focuses on two aspects: the forward and backward-linking elements, and the use of auxiliary verbs. The linking elements have received much attention in previous studies while the auxiliaries which occur in the main clause have attracted little interest. However the conditional sentences examined for this study show that these auxiliaries are very common and do play a special role in these types of constructions. It is possible that they could be considered as further markers of some types of conditional sentences, in much the same way that *would* or *would have* indicate conditional sentences in English

For this report, I examined all 62 conditional sentences in 41 articles from several editions of the Hong Kong Chinese Newspaper *Sing Tao Daily*.

The following sentence is an example of a typical written Chinese conditional sentence and illustrates the various elements involved:

Ruguo bu ba diqu yinsu baokuo zai nei, ze guji jiang yujia tuoli xianshi.¹

Literally: if not *ba* (direct object marker) location factor include in, then estimate will even more separate from reality.

If it does not include the regional factor, then the estimate will be even more divorced from reality.

The conjunction *ruguo* 'if' is described as an adverbial forward-linking element by Li and Thompson (1989.635), and it serves to link the clause it introduces to the following clause. *Ze* then' is a backward-linking element, linking the clause it introduces to the preceding clause. Backward-linking elements are more common in Chinese than in English, which explains why Chinese speakers of English often use constructions such as *because.....therefore, although.....however*, while native speakers of English would avoid the second conjunction. The third feature in the sentence above is the modal auxiliary *jiang* 'will' and the main verb *tuoli* 'to separate oneself from'.

Before examining the various elements in order of frequency, the following sentences illustrate the way that Chinese expresses the three main types of conditional clauses, real, hypothetical and counterfactual. It should be noted that in Chinese no systematic distinction is made between the three sorts of conditions, and that in particular Chinese generally does not distinguish between sentences expressing reality and those expressing a hypothetical situation, such as *if we have enough money we will go*, and *if we had enough money, we would go*. Context usually provides the clue as to the intended meaning.

In addition, conditionals may be implicit or explicit. That is, the conditional clause may be marked with a forward and/or backward-linker, or there may be no formal marking at all. This latter fact explains why Chinese speakers of English will sometimes omit the conjunction *if*, leading to an ungrammatical sentence. For example, a sign in a San Francisco laundrette stated "DO DRUGS WE CALL S.F.P.D." meaning "if you take drugs we will call the police" (S.F.P.D. is the San Francisco Police Department), and a Chinese speaking student who was attempting to find a buyer for a computer wrote in an e-mail, "don't buy also come and take a look" instead of the correct "even if you don't buy, come and take a look." However, while in this latter sentence the conditional conjunction is omitted, the conditional is explicitly marked by 'also', which is the translation of a common Chinese backward-linker, as will be seen further on in this paper.

The following is an example taken from the corpus of type I conditionals, which express reality:

Ruguo mei you ren gaosu ni, zhe shi yige binyiguan, xiangxin bu shao ren dou yiwei daole fengjing youlan qu.²

Literally: if not have people tell you, this is a funeral parlour, believe not few people also think arrive *le* (past tense marker) scenery tourist place.

If no one tells you that this is a funeral parlour, I believe that not a few people will think that they have arrived at a scenic tourist spot.

In this case the verb in the main clause in English would be in the future tense "will think" and the verb in the conditional clause would be in the present tense. In the Chinese sentence the main verb is in the present "yiwei" as is the verb in the conditional clause. There is also a backward-linker *dou* 'also' which need not be expressed in English.

The next sentence is an example of type II conditionals, which express a hypothetical situation:

Jishi yinjin zhiyin, yi nan dujue lan fa xingwei.³

Literally: even if introduce guidelines, also hard stop abusive sending (of e-mails) behavior.

Even if we introduced guidelines, it would be hard to stop the behavior of sending abusive e-mails.

However, the construction is the same as if it were a type I conditional, with both verbs *yinjin* 'to introduce', and *nan* 'to be difficult' being unmarked for tense and the sentence could be translated into English as "even if we introduce guidelines, it will be difficult"

Indeed most of the sentences which in English would be a type II construction, with the main verb in the simple past tense and the verb in the conditional clause in the conditional tense, occurred in the corpus in reported speech and are in fact simply type I conditionals. It should be noted that in English real and hypothetical clauses are not differentiated in indirect speech. "I will go, if the weather is nice" and "I would go if the weather were nice" in reported speech are both "he said he

would go if the weather were nice". In Chinese there appears to be no difference between direct and indirect speech, and the construction is the same in both, as can be seen in the following sentence:

Li Zhiguang jieshi, tangruo fangkuan fazhan midu guanzhi, ye weibi yiding hui xianqi pinjinde zhongjian gongzuo.⁴

Literally: Li Zhiguang explains, if relax development density control, also not necessarily certain will set off heavy building work.

Either: Li Zhiguang explained that if they relaxed the density controls on development, it would not necessarily give rise to heavy building work. (hypothetical)

Or: Li Zhiguang explained that if they relax the density controls on development, it will not necessarily give rise to heavy building work . (real)

In another type I sentence which also occurred in reported speech, the verb in the main clause in English would be in the pluperfect while the verb in the conditional clause would be in the simple past:

Shimin ru yi goumai ru, yi ke jiaohui.⁵

Literally: Residents if already buy into, also can return.

If residents had already bought it, they could return it.

In this case the past tense in Chinese is indicated by the adverb *yi* 'already'.

As to type III counterfactual conditionals, there were only two examples in the corpus, and both were negative:

Ruoguo bushi shique zhe lei rechi de xin, name Jianshazui haibang de Weiduoliya shi huoche zongzhan, he Wei Gang liang an de Ouzhou shi zhimindi loufang, dadi ying you zai.⁶

Literally: If it is not lose this sort extreme ardour, then Tsimshatsui waterfront Victoria style train main station and Victoria Harbour two sides *de* Europe style colonial buildings, largely ought still remain.

If we had not lost this sort of extreme ardour, then the Victorian style main railway station on the Tsimshatsui waterfront and the European colonial style buildings on both sides of the harbour would have largely remained.

In this case, the counterfactual situation is indicated by the expression *ruoguo bu shi*, and by the context. The verbs themselves have no markers indicating a past tense.

The other example contained a similar expression *yaobushi* 'if it were not for' though it precedes a verb rather than a noun:

Youbushi tamen de zhichi, wo ye bu gan zhuan dao zheli lai gongzuo.⁷

Literally: If it is not their help, I also not dare turn to here come work.

If it had not been for their help, I would not have dared to come here to work.

In all of the above examples, the conditional clause is explicitly marked. However, as mentioned earlier, the conditional conjunction may be omitted as in the following example:

Yao bimian ranshang hongyanzheng, shouxian yao jianshao zai hongyanzheng gaofeng shijian dao gonggong youyongchi huo youtan youyong.⁸

Literally: Wish avoid contracting red-eye disease, firstly must reduce at red-eye disease high period go to public swimming pool or swimming beach to swim.

If you wish to avoid being infected with conjunctivitis, firstly you should go swimming less often to public swimming pools and beaches during the high periods of the disease.

Implicit conditionals, where the conditional conjunction was omitted, were far less frequent in the corpus than explicit conditions, comprising only 6 of the 62 sentences though 4 of these 6 were marked with a backward-linker.

In all of the 62 sentences, the conditional clause preceded the main clause. This finding is consistent with the view expressed by Mathews and Yip (1994.302): "The *if*-clause comes first, the reverse-order being a common alternative in English but not usual in Cantonese, unless the *if*-clause is added as an afterthought. This word order preserves the logical sequence of cause and effect, as in the case of reason clauses."

As to the actual conditional conjunctions, there was a large and varied range. The following list shows the conjunctions which occurred in the corpus in order of frequency:

ruo 'if' (Cantonese yeuhk)	(26)
ru 'if' (Cantonese yuh)	(11)
ruguo 'if' (Cantonese yuhgwo)	(7)
Ø	(6)
jishi 'even if' (Cantonese jik si)	(4)
ruoguo 'if' (Cantonese yeuhkgwo)	(2)
ruguo bushi 'if it is not that'	(1)
ruoguo bushi 'if it is not that'	(1)
yaobushi , 'if it is not for'	(1)
jiaru 'if'	(1)
jiaruo 'if'	(1)
tangru 'supposing, if'	(1)

The following items listed by Li and Thompson did not occur in the corpus:

jiashi 'if'

yaoshi 'if' (however the negative *yaobushi* did occur)
jiushi 'even if'

Nor did the following listed by Mathews and Yip:

jauhsyun 'even if'

The following which did appear in the corpus were not mentioned by Li and Thompson:

ruo
ru
ruoguo
ruguo bushi
jiaruo
tangru

The most surprising feature to emerge from this data was the prevalence of *ruoguo* and its abbreviation *ruo*, comprising 28 of the 62 conjunctions, and *ruo* in combination with other elements comprised almost half of the 62 forward-linking elements. In Mandarin Chinese *ruo* only occurs in the written language and this probably explains why it is not mentioned by Li and Thompson in their description of the language. According to informants Cantonese *yeuhkgwo* (Mandarin *ruoguo*) is interchangeable with *yuhgwo* (Mandarin *ruguo*) in both the spoken and written language, and its prevalence in the corpus may reflect the fact that the data was taken from Hong Kong newspapers. Although these are in Mandarin which is the standard written language, regional variations can occur. From my personal observation, *yeuhkgwo* seems to be far less common in spoken Cantonese than *yuhgwo*, but the data would indicate that it preferred by Cantonese speakers in the written language.

Another noticeable feature is the fact that the abbreviated forms *ruo* and *ru* were far more frequent in the corpus than their long forms *ruoguo* and *ruguo*. This is not surprising since the abbreviated forms generally only occur in the written language, while the long forms are used in both spoken and written language. Brief and concise language is an admired feature in written Chinese and is eminently suited to the rapid telegraphic style of newspapers, from which the examples for this research were taken. Moreover, the fact that these forms only appear in the written language also explains why they are not mentioned by either Thompson and Li or Mathews and Yip.

It may be significant that *ruguo bushi*, *ruoguo bushi* and *yaobushi* all referred to events in the past, but since there was only once occurrence of each of the forms, it would be necessary to gather further data for any conclusions to be drawn.

Concerning the backward-linking elements, the following occurred in the corpus:

Ø	(32)
bian 'then'	(5)

yi 'also'	(4)
jiu 'then'	(4)
ye 'still, and, also'	(4)
zhi 'only'	(3)
ze 'then'	(2)
dou 'all, even, already, also'	(1)
reng 'still'	(1)
geng 'furthermore'	(1)
shouxian 'firstly'	(1)
bing 'moreover, and, equally'	(1)
dan 'but'	(1)
shenzhi 'even'	(1)
name 'then'	(1)

In just over half of the sentences analyzed there was no backward-linker. As to the backward-linkers which did occur, there was again a surprisingly wide and varied range. However, they can be broadly divided into two categories, those which mean *then, in that case*, and those meaning *also*, with about three quarters of the backward-linkers falling into one or the other group. In some cases it was difficult to decide whether the term being considered was in fact a backward-linker or whether it was being used with its primary meaning. For example in the following sentence, the term *ye* probably retains its basic meaning of *also*:

Yingwen hao, qita xueke de chengji ye hui hao.⁹

Literally: English good, other subjects *de* results also will be good.

If the English is good, the results in the other subjects will also be good..

This sentence can be compared to that in quotation 7 above where nothing is lost in the translation if *also* is omitted. As is often the case in Chinese, terms which have a grammatical function may retain their basic original meaning to various degrees, which is one of the reasons for example why it is so difficult to analyze word order in Chinese sentences.

Some of the backward-linkers appear to be Cantonese rather than Mandarin, just as the forward-linker *ruo* (Cantonese *yeuhk*) appears to be preferred by Cantonese speakers in the written language. *Bian, yi, dou, and ze*, (*bihn, yihk, dou* and *jak* in Cantonese) in particular would probably not occur in speech or the written language of native speakers of Mandarin.

The following tables show which links occurred in combination together with the frequency:

Forward-linker	Backward-linker
ruo (26)	Ø (17), bian (3), zhi (2), ze (1), reng (1), bing (1), jiu (1)
ru (11)	Ø (7), yi (3), geng (1)
Ø (6)	Ø (2), jiu (1), bian (1), shouxian (1), ye (1)

ruguo (7)	Ø (2), jiu (1), shenzhi (1), ze (1), dou (1), bian (1)
jishi (4)	yi (1), zhi (1), dan (1), ye (1)
ruoguo (2)	Ø (2)
jiaruo (1)	Ø (1)
jiaru (1)	Ø (1)
tangru (1)	ye (1)
ruoguo bushi (1)	nemma (1)
ruguo bushi (1)	jiu (1)
yao bushi (1)	ye (1)

Backward-linker

Ø (32)

bian (5)

jiu (4)

ye (4)

yi (4)

zhi (3)

ze (2)

reng (1)

geng (1)

shouxian (1)

bing (1)

dan (1)

shenzhi (1)

dou (1)

name (1)

Forward-linker

ruo (17), ru (7), Ø (2), jiaru (1), jiaruo (1), ruoguo (2), ruguo (2),

ruo (3), Ø (1), ruguo (1)

Ø (1), ruo (1), ruguo (1), ruguo bushi(1)

Ø (1), tangru (1), jishi (1), yaobushi (1)

ru (3), jishi (1)

ruo (2), jishi (1)

ruo (1), ruguo (1)

ruo (1)

ru (1)

Ø (1)

ruo (1)

jishi (1)

ruguo (1)

ruguo (1)

ruoguo bushi (1)

It can be seen from this data that the most frequent conditional forms in the corpus are *ruo* + Ø (17), *ru* + Ø (7), *ruo* + *bian* (3), and *ru* + *yi* (3).

An aspect of Chinese conditional sentences which seems largely to have been overlooked in the literature is the occurrence of various modal auxiliaries in the main clause. In the corpus, the frequency of such auxiliaries was surprisingly high and varied as can be seen from the following list:

hui "will, shall"	18
jiang "will, shall"	6
jianghui "will, shall"	2
ke "can"	9
keyi "can"	6
you keneng "it is possible"	1

neng "can"	1
keneng "possibly"	1
ying "should, ought to"	3
yinggai "should, ought to"	2
yao "must"	2
bixu "must"	1
gan "dare"	1
∅	11

The total number of occurrences of auxiliaries was 53 while in just 11 cases there was no auxiliary. The semantic breakdown was as follows:

future	26
capability	16
∅	11
necessity	8
possibility	2
"to dare"	1

In order to ascertain to what extent the use of the auxiliaries in Chinese was similar to or different from that in English, a similar sample of auxiliary verbs in the main clauses of English conditional sentences was examined. The corpus was 63 sentences, containing 64 auxiliaries, taken from the July 23, 2001 Asian editions of *Time* and *Newsweek*. (See the appendix for the list).

The semantic breakdown of the auxiliaries was as follows:

future/conditional	will/would	25
∅		21
capability	can	6
possibility	may/might	5
necessity	have to	4
probability	likely to	2
desire	want to	1

The number of modal auxiliaries expressing future time reference (40% of total approx) was almost the same in both language samples. Moreover it would appear that *hui*, *jianghui* and *jiang* largely mirrored the use of *will* and *would* in the main clause of English conditional clauses. Examples of this can be seen in quotations 1 and 4 above. There is probably a growing tendency to employ these verbs to express the future, a development which is in line with an increased use of formal grammatical marking in the language. Traditionally, the tense would have been expressed by the context, by temporal adverbs or time expressions

The number of verbs expressing capability was greater in Chinese than in English (25% versus 9.4%).

An absence of modals was more frequent in English than Chinese (33% versus 17%). It is not clear why this is so, but there might be a relationship between the lack of tense marking in Chinese (apart possibly for the future) and the relatively large number of modal auxiliaries.

Looking at the 11 cases in Chinese where there was no auxiliary, 5 would or could be translated using the future tense in English, 5 would be best translated by the present tense, and 1 would be translated by a past tense. In the English sample, the main verbs which were not preceded by an auxiliary were all in the present tense or in the imperative.

This paper has briefly dealt with a traditional major area of interest concerning Chinese conditional sentences, namely the forward and backward-linking elements, and has examined a second area which has received little attention, the use of the modal auxiliaries in the main clause. The number and variety of the various linkers was surprisingly high, and probably reflects the fact that grammar is less standardized in Chinese than in the major European languages and acceptance of variety is therefore greater. Concerning the auxiliaries, the use of *hui*, *jianghui*, and *jiang* in the main clause to express the future was not unexpected, but the large number of auxiliaries expressing capability was somewhat surprising. The role of the auxiliaries in the main clauses of Chinese sentences would seem to merit further study.

FOOTNOTES

1. *Sing Tao Daily*. July 16, 2000. Hong Kong

2. *Ibid.* May 22, 2000

3. *Ibid.* July 16, 1999

4. *Ibid.* July 7, 1999

5. *Ibid.*

6. *Ibid.* May 22, 2000

7. *Ibid.*

8. *Ibid.* July 7, 1999

9. *Ibid.*

REFERENCES

LI, Charles N., and Sandra A. THOMPSON. 1989. *Mandarin Chinese: A Functional Reference Grammar*. Berkeley: University of California Press. (First published 1981)

MATHEWS, Steven, and Virginia YIP. 1994. *Cantonese: a Comprehensive Grammar*. London and New York: Routledge.

I wish to thank Henry Chong and Shirley Leung for their advice and comments concerning the meaning of various items in the corpus, and Professor Lawrence Shyu for his comments concerning the difference in usage between Mandarin ruo and Cantonese yeuhk.

APPENDIX

List of auxiliary verbs from a sample of main clauses in English conditional sentences

won't	3
will	9
gonna	1
shall	1
would	8
'd	1
would have	2
are unlikely to	1
is likely to	1
may	1
might	4
should have	1
has to	1
have to	2
could	4
can	2
want to	1
Ø	21

REVISITING THE MEANING OF PRACTICES OF LANGUAGE CHOICE AND LANGUAGE USE IN MULTICULTURAL CANADIAN SCHOOLS

(Work in Progress)

Nombuso Dlamini
Mount Saint Vincent University

Background and theoretical framework

The purpose of this paper is to talk about practices of language choice and language use within social institutions and their implication for education in multilingual communities. In particular, this paper outlines issues that are part of an ongoing project designed to examine the way new immigrants use, among other things, language to navigate the Canadian school culture. My purpose in reading this paper today is to solicit ideas about how some of the research endeavors around language use can be investigated and analyzed. In this regard, this paper does not offer any study results as the study is still in its initial stages and research data is yet to be gathered and analyzed. I present this paper also taking into consideration the events of September 11 that add complexity to the way immigrants, especially those from the Middle East, are to be viewed. There is very little doubt that the events of September 11 have led to a re-evaluation of perspectives about people of Arab descent – including those born in Canada and the United States. In this vein, it is possible that new questions about immigrant students need to be formulated and new issues examined.

Like most western countries, Canada is going through significant demographic changes. In 1990 statistics Canada projected that over 300 000 children under the age of fifteen would arrive in Canada between 1990 and 1995. Fifty five percent of these children were expected to live in Ontario, with forty percent living in the metropolitan Toronto area (Burke, 1992). Cummins, et al (1993) analysis of census data on populations of school age children speaking neither English nor French indicated growth rates of between thirty and ninety percent. Gerard (1993) projected that by the year 2000 almost seventy percent of Toronto's school population would come from English as a Second Language (ESL) backgrounds. Even though there are no studies that have focused on population changes of school age children in Halifax, it is safe to conclude that population trends in Nova Scotia are not that different from those in the rest of the country.

Current Canadian demographics have created paradoxes that I view as being in bound up to the current pursuit for ethnic pluralism. By definition, ethnic pluralism must go hand in hand with multilingualism. Thus, the first paradox lies with Canada's national bilingual policy because it collides with a pursuit for the legitimization of a multiethnic state: what is the meaning of a bilingual policy within a multiethnic state? The second paradox is found in the way immigrant families want to experience and gain language legitimacy within the Canadian state. On the one hand families who migrate to Canada want to be part of the Canadian mainstream, and, upon arrival, quickly realize that this can be achieved through learning one of Canada's official languages, French or English. On the

other hand, however, these families want to maintain the cultures and languages of their countries of origin. To create a sense of continuity and community with the “homeland”, it becomes important for immigrant families to settle within proximity to one another. In Halifax, for example, there is evidence of an increase in the number of families from Middle East and Eastern European countries, most of who are found in the Clayton Park area. Such settlement patterns mean that immigrant students tend to be concentrated in the specific schools that surround the new immigrant families’ residential area.

Canadian demographic changes have raised questions about pedagogical and socialization practices in schools. First, there have been questions about the way schools address the increasing number of students whose first language is not English, given the limited number of teachers trained in teaching ESL. In the beginning, ESL students’ needs were addressed in special programs outside the mainstream classroom. However, as the number of ESL students increased (in some areas, ESL students constitute almost forty percent of the urban school population), this strategy had to be revised. Currently, all teachers are expected to address the needs of these students without any prior preparation in ESL or other relevant skills. Second, the demographic changes have led to yet another issue of concern: the role of schools in the socialization process of these students. Following Vasquez and Martinez (1992) in this paper, the school is viewed as a place where children are educated and socialized. Socialization here refers to “the process of acquiring- on the part of the child-knowledge, skills and values that are necessary to establish and maintain social bonds and to live in a context of social interaction as ours” (Montandon, quoted in Vasquez and Martinez 1992, p. 281).

In the light of this demographic background, a pilot study of cultural negotiation in Halifax schools was designed, receiving funding from the Canadian Heritage Multiculturalism office in Ottawa. The study focuses on examining the way in which immigrant students negotiate a school culture that differs from that of their countries of origin. In this manner, this study seeks to examine processes that are traditionally associated with “learning”, and to study processes of socialization that occur in schools.

This pilot study builds on research studies that address the immigration-related changing nature of Canadian classrooms. However these research studies focus on teachers’ practices, and in some cases, examine in particular the practices of immigrant teachers (see, for example, Thiessen, Bascia, and Goodson, 1998). These studies suggest that any study of cultural negotiation requires that one examine school culture in relation to the way in which new students know, interpret, and act in it. The school is seen as possessing culture because it has established fixed structures as well as ways of operation within those structures (expected, accepted or tolerated). Additionally, the school culture consists of the actions of the social players in its setting, thus, the culture of the school exists in relation to the way the social players become visible in practice. Even though the social players are individuals with their own characteristics, it is important to examine the way each social player prints a personal and unique stamp of his or her practice and in so doing, modifies the nature of the school culture.

Studies such as those conducted by Erickson and Mohatt (1982), Heath (1983, 1992), Heller, (1992, 1995, 1999), Rampton (1995) and Vasquez and Martinez, (1992) demonstrate that in search for significances of a culture, it is important to follow the more concealed aspects because they can provide explanations of some apparently evident behaviors that, at first glance, seem inexplicable. In

this regard, it is important to study those aspects of the school culture that we normally would not perceive, because the school structure is organized in a way that make them invisible.

One way of teasing out hidden aspects of the school culture that immigrant students deal with, is through the study of language use and codeswitching. First, examining patterns of language choice and codeswitching makes it possible to uncover how specific kinds of resources in schools, and the way in which they are used, are linked to peer-controlled and teacher-controlled activities and to the resources distributed there. Second, examining patterns of language use and codeswitching also reveals the manner in which through language, institutions are able to create rules, which assist in the establishment of norms and values central to the institution's daily functions. Put differently, it is through language that rules and values about how learning is to take place, and how students are to interact with one another, is established.

Heller (1992) states that codeswitching may be conventional or unconventional, that is, it may represent a customary way of using language, or it can go against the grain by violating expectations on how to behave. Since it is through language that relations are established, Heller argues that conventional language use indicates stable power relations while unconventional use symbolizes resistance. It is this last assertion that is of interest to a study of cultural negotiation in Canadian schools. There are fundamental questions that this study of cultural negotiation seeks to examine.

The first set of questions relates to the way immigrant students value and use their first languages at school. In this regard, this study is shaped by the realization that ESL students bring to school languages that are not necessarily school valued, yet, these languages may be of some value to the students themselves, using them to facilitate peer relations or to access valued academic knowledge. For instance, a student from the Middle East might use the Arabic language with another student in the school because, in a way, this common language knowledge guarantees some form of peer networking. On the other hand, however, an ESL student might not want to do this, and might in fact attempt to forge peer relations across linguistic boundaries. In this manner, therefore, this study of cultural negotiation attempts to uncover the language choices that students make, and the reasons behind these choices. One must take into consideration, of course, that language choices may be socially or academically motivated.

The second set of questions has to do with the meaning assigned to the language choices that ESL students make within the school. This study of cultural negotiation seeks to unveil the way that teachers interpret the ESL students' tendency to use their home languages in the classroom. Some studies have revealed dynamic tension between competing "cultural" selves of immigrant and racial minorities in the classroom (e.g. Lightfoot, 1983, Heller, 1995, Ibrahim, 2001). The source of this tension is often relational, where teachers' identities are developed through negotiating professional priorities in their daily transactions with significant others. What teachers do on behalf of, with, and in response to their students, is particularly important to developing identities. A similar claim is possible for racial minority and immigrant students (Troyna and Hatcher, 1992; Igoa, 1995). Equally important is investigating the way in which classmates interpret this very practice. Challenging language conventions occurs through social interaction; by examining processes of language use we can uncover how, and possibly under what conditions, immigrant students alter prevailing modes of using language. We can also discover how the institution struggles to maintain established norms, and how the immigrant students comply with or, resist these norms.

Methodological snapshot

Methodologically, a study of cultural negotiation implies examining codeswitching not in isolation, but as part of a range of linguistic practices that people create and deploy to accomplish certain goals. This study of cultural negotiation seeks to uncover these goals and to examine how they are in tune or in collision with institutional goals.

The study will begin with interviews and participant observations at the initial stage. That is, interviews will be first conducted with students who will be preparing for school, and who are simultaneously dealing with and sharing their school anxiety with family and friends. These interviews are designed to capture the students' life histories. Core questions to be asked include the following: What are some of your concerns about going to this new school? Name some of the things you cherish about your old school that you hope to see in this new school. What things will students learn from you? What do you hope to learn from other students?

Since the central focus of the study is to examine strategies that students use to negotiate the Canadian school culture, it is only reasonable that part of the research be conducted in the school itself. To achieve this, child focused observations will be conducted at the beginning and end of the school year, designed mainly to capture the students' initial classroom encounters as well as the introduction and development of those classroom relationships. The proposed observations are framed within the tradition of classroom and school ethnography (Heller, 1995; Rampton, 1995). These observations will be conducted when the students are engaged in teacher-structured activities as well as in individual seatwork or "free play". During each visit, the observer will focus on each child for a given time and code his/her behavior according to the following variables:

Child focused observation variables

Variable	Definition
Interaction	Whether the focus child interacts verbally or non-verbally with another person or persons or is not interactive at all.
Verbalization	Whether the focus child speaks to another person or persons, or to himself, or was silent.
Exhibition of appropriate or inappropriate behavior	Whether the child exhibits appropriate (e.g. helping), inappropriate (e.g. teasing), or neutral behavior in interaction with others.
Response to behavior or interaction	Whether the child receives appropriate, inappropriate, or neutral behavior from other children, or receives positive or negative reinforcement from the teacher.

Child activities

The predominant activities to be observed include:

Work: any academic task or constructive activity; includes paperwork, reading, and other class rituals.

Talk: conversations and social chitchat other than about work

Self-care: attending to personal needs such as going to washroom, getting a drink of water.

Idling: off-task, daydreaming, restless, or unfocused

Disorderly: clearly disruptive, unruly, wild.

No code: ambiguous, not clearly codable in terms of the above.

In addition to coding the child's classroom activities, the observer will make notes regarding the theme of activity, that is, provide her own understanding of these activities. The class will be occasionally videotaped during the observation period. These tapes will help capture those classroom events that the observer might have missed and, at the end, will assist with disseminating findings. Observation will be analysed for patterns of interaction and behaviour, which, together with the observer's notes, will be used to develop a theory around classroom discourses.

Focus groups with teachers and students will be conducted after the first set of observations. The purpose of the focus groups is to get an understanding of the teachers' views on the classroom development of the focus children, and to understand the purpose, motivation, and rationale behind their behavior. The discussions held here will provide the researcher with a different angle from which to appraise and understand the strategies of both teachers and immigrant students.

In light of the events of September 11, there exists a need to use different lenses in the interpretation assigned to practices of language use and student behavior. Such lenses may be shaped by the way, for example, the media portrays people of Arab descent. I look forward to hearing from you about what you think might be the best questions to ask, and lenses to use, in a study that seeks to examine people who are now complexly positioned within the North American space.

References

Cumming, A., Hart, D., Corson, D. & Cummins, J. (1993). *Provisions and demands for ESL, ESD, and ALF programs in Ontario schools*. Report submitted to the Ontario Ministry of Education and Training, December, 1993.

- Erickson, F. and G. Mohatt 1982. Cultural organization of participation structures in two classrooms. In *Doing the ethnography of schooling*. G. Spindler and L. Spindler, eds. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Heller, M. 1999. Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography. Harlow, Essex: Addison Wesley Longman.
- Heller, M. 1995. Code-switching and the politics of language. In Lesley Milroy & Pieter Muysken (Eds.), *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspective of code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heller, M. 1992. The politics of codeswitching and language choice. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol.
- Heath, Shirley B. 1992. Literacy: An overview. In William Bright (Ed.), *International Encyclopedia of Linguistics*. New York; Oxford: Oxford University Press. Vol. 2. pp. 337-340.
- Heath, S. B. 1983. *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Ibrahim, A. (2001). "Hey, whadap homeboy?": Identification, desire, and consumption – Hip-Hop, performativity, and the politics of becoming Black. *Taboo*, Vol.5, #2, pp. 85 –102.
- Igoa, C. 1995. *The inner world of the immigrant child*. New York: St. Martins.
- Lightfoot, S. and Carew, J.1979. *Beyond Bias. Perspectives on Classrooms*. Cambridge: Cambridge University.
- Rampton, Ben (1995a): *Crossing. Language and Ethnicity among Adolescents*. London: Longman
- Thiessen, D., Bascia, N., & Goodson, I. (Eds.) 1996. *Making a difference about difference: Life stories of racial minority immigrant teachers*. Toronto: Garamond Press.
- Troyna, B. (1993). *Racism and education: Research perspectives*. London: Open university.
- Vasquez, A. & I. Martinez, (1992). Paris-Barcelona: Invisible Interactions in the classroom. *Anthropology and Educaiton Quarterly*, Vol. 23(4) pp. 291-312.

LA « SURCORRECTION » CHEZ LES APPRENTIS TRADUCTEURS : RESULTATS D'UNE ENQUETE MENEES AUPRES DE TRADUCTEURS EN FORMATION

Matthieu LeBlanc
Département de traduction et des langues
Université de Moncton

Résumé

On sait très bien que la norme occupe une place centrale dans la formation des traducteurs. D'abord et avant tout communicateurs, les traducteurs sont, au Canada comme au Nouveau-Brunswick, les « porteurs » de la norme, en ce sens que ce sont eux qui, de par leur formation normative, possèdent, à divers degrés, la norme standard, même si on sait très bien que, d'un point de vue sociolinguistique, cette norme est difficile à définir.

Cela dit, qu'en est-il des apprentis traducteurs? Quels rapports ces derniers entretiennent-ils avec la norme? Comment réagissent-ils devant les textes — traduits ou non — qu'ils sont appelés à réviser? Apportent-ils à ces textes des modifications non justifiées, non indispensables? Si oui, pourquoi? Et de quelle nature sont ces changements? Voilà autant de questions auxquels nous tenterons de répondre, notre objectif premier étant de mesurer, chez les apprentis traducteurs acadiens, le lien entre la formation et la perception de la norme.

1. Introduction et mise en contexte

On sait très bien que la norme occupe une place centrale dans la formation des traducteurs et qu'elle fait partie intégrante du travail quotidien des praticiens. D'abord et avant tout communicateurs, les traducteurs francophones sont, en quelque sorte, les « porteurs » de la norme, en ce sens qu'ils sont le plus souvent appelés à se conformer à une norme standard, même si on sait très bien que, d'un point de vue sociolinguistique, cette norme est difficile à définir. Toujours est-il que leur formation linguistique largement normative leur permet d'accéder à une norme qui ne cadre pas toujours avec celle de leur public, c'est-à-dire leurs destinataires, ce qui n'est pas sans créer une certaine tension entre traducteurs, clients et destinataires. (À cet égard, voir Dubois 1999.)

Cela dit, qu'en est-il des apprentis traducteurs? Quels rapports ces derniers entretiennent-ils avec la norme? Autrement dit, dans quelle mesure se permettent-ils des « écarts à la norme », à supposer, bien entendu, que ces écarts soient permis? Optent-ils de façon systématique pour le terme juste, la tournure concise et la plus idiomatique? Et comment réagissent-ils devant les textes — traduits ou non — qu'ils sont appelés à réviser? Apportent-ils à ces textes des modifications non justifiées, non indispensables? Si oui, pourquoi? Et de quelle nature sont ces changements? Voilà les questions sur lesquelles nous nous sommes penché dans cette enquête, l'objectif premier étant de

mesurer, chez les apprentis traducteurs acadiens, le lien entre la formation et la perception de la norme.

2. Les préalables

2.1 *L'enquête*

L'enquête initiale a été menée en 1999 à partir d'un questionnaire soumis à douze étudiantes de troisième et quatrième années inscrites au Baccalauréat spécialisé en traduction de l'Université de Moncton. L'exercice a été répété en 2001 auprès de dix étudiantes du même programme. En tout, seize étudiantes de quatrième année et six étudiantes de troisième année ont accepté de participer à l'enquête. Il importe de préciser que ces étudiantes ont un cheminement commun en ce qui concerne la formation : toutes ont suivi, au cours des deux premières années de leur programme, une série de cours largement normatifs. On peut donc supposer, d'une part, que leur bagage linguistique est relativement solide et, d'autre part, qu'elles accordent une grande importance aux règles du bon usage. Il faut également signaler que sur les 22 étudiantes, 20 sont d'origine acadienne, les deux autres étant originaires du Québec et de l'Ontario respectivement.

2.2 *Les traducteurs et la norme : formation et exercice du métier*

Avant de procéder à la description et à l'analyse des résultats de l'enquête, il importe de formuler quelques remarques sur les programmes de formation des traducteurs au Canada, programmes qui, à quelques exceptions près, se ressemblent tous : à la formation générale se greffent une série de cours de traduction générale et spécialisée vers la langue maternelle de l'étudiant et quelques cours de traduction vers la langue seconde, des cours de rédaction avancée (dans les deux langues officielles), des cours de stylistique différentielle, de stylistique française, de difficultés du français, de documentation et de terminologie, de révision bilingue et unilingue, etc. Comme on doit s'y attendre, ces programmes font une large place à l'étude du bon usage, du français international, de la variété dite « normée », et cela dans le but de former des traducteurs généralistes assez souples pour s'adapter aux divers domaines de spécialisation et aux divers publics pour lesquels ils seront appelés à traduire. Si certains ont par le passé qualifié les traducteurs de puristes, sans doute en raison parfois de leur intransigeance, la situation reste, dans une certaine mesure, inchangée. Il va sans dire que cette perception est d'autant plus accentuée que l'écart entre la norme des traducteurs et celle des destinataires des textes est parfois assez considérable, ce qui est justement le cas en Acadie du Nouveau-Brunswick (Dubois : 1999).

3. Les hypothèses de départ

Les hypothèses formulées au départ découlent tantôt de nos observations personnelles, tantôt de notre expérience à titre de traducteur et de formateur, tantôt des recherches menées sur les traducteurs et la norme. La première hypothèse pourrait se formuler ainsi : dès qu'ils sont exposés à une norme autre que celle qu'ils connaissent et qu'ils ont jusque là observée, les apprentis

traducteurs adoptent sciemment cette première norme — dans leurs traductions bien entendu — pour des raisons qui s'expliquent assez facilement. D'abord, c'est la norme à laquelle s'attendent leurs professeurs qui, à leur tour, ont la tâche de former des étudiants qui seront appelés à s'intégrer assez rapidement au marché du travail. Qui plus est, dans les milieux de la traduction, on s'attend à ce que les stagiaires et les nouveaux diplômés possèdent la norme standard et sachent ainsi éviter les traquenards de la langue les plus insidieux. En fait, pour devenir agréés, les traducteurs doivent subir une épreuve qui accorde une grande importance à la qualité du français : sont proscrits tous les écarts au bon usage, tant sur le plan du code que sur les plans stylistique et lexical. Les stagiaires en traduction et les débutants se font également évaluer sur la base de critères semblables. On peut donc expliquer assez facilement pourquoi les apprentis hésitent à s'écarter de cette norme standard.

Dans une étude sur la place et le rôle de la traduction officielle au Nouveau-Brunswick, Lise Dubois affirme que les traducteurs s'en tiennent à un français standard, compris par tous les francophones du monde.

Si l'on traduit idiomatiquement, il faut exploiter les ressources expressives *attestées* de la langue d'arrivée, tant sur les plans lexical, grammatical et syntaxique que textuel (Mossop : 1989b; 1990). Ce qui implique deux choses. La première : un choix doit être fait à un moment donné quant à la langue de référence dans laquelle puiser les formes attestées permises dans les traductions. Dans les milieux administratifs canadiens où l'on traduit massivement (gouvernement fédéral et gouvernement du Nouveau-Brunswick), on a choisi le français dit standard, ou international, même si les praticiens n'ont pas toujours une idée très claire de ce que veulent dire ces termes [...]. La seconde : puisque la langue de départ ne peut venir enrichir, selon certains, ou entacher, selon d'autres, le texte d'arrivée, l'innovation linguistique est exclue en traduction. Cette doctrine de la manière de traduire s'avère confirmée dans les attitudes des répondants [...] (Dubois 1999 : 213).

De plus, selon ces mêmes traducteurs, « une bonne traduction [...] n'admet un régionalisme que pour rendre le texte davantage accessible au destinataire ou pour créer un effet stylistique, et ne tolère jamais ni un anglicisme, ni un écart aux règles » (*Ibid.* : 222). Ainsi, la norme à privilégier est manifestement le standard.

La deuxième hypothèse découle en quelque sorte de la première, bien qu'elle soit plus difficile à vérifier : devant un texte ou une traduction qu'ils sont appelés à réviser, les apprentis traducteurs y apportent *presque systématiquement* des modifications non justifiées et donc non nécessaires. Ce n'est qu'après avoir été appelé à donner un cours de révision de textes que nous avons pu constater que les apprentis traducteurs ont tendance à surestimer — et parfois de façon considérable — le nombre de corrections ou d'améliorations nécessaires. Ces modifications non indispensables sont de toute nature et feront l'objet d'une analyse détaillée. Mais ce qui nous intéresse surtout, c'est de savoir ce qui motive les étudiants à apporter des modifications non justifiées aux textes. Serait-ce une manifestation d'insécurité linguistique quelconque? Serait-ce plus précisément une incertitude devant cette norme plus ou moins exogène avec laquelle ils ne se sentent pas encore à l'aise et qui, au départ, n'est pas toujours facile à manier? Ou serait-ce peut-être en raison d'une certaine ambiguïté qui entoure les critères d'une bonne rédaction ou des règles du bon

usage tels qu'on leur inculque au stade de la formation?

4. Le questionnaire et l'analyse

Le questionnaire se divise en quatre parties, la plus importante sur le plan de l'analyse étant la dernière, à savoir le texte à réviser. Nous décrivons ici brièvement les objectifs posés et les résultats obtenus.

Question 1

« Dans un texte destiné à un public néo-brunswickois, laquelle de ces tournures utiliseriez-vous? »

Huit questions comportant chacune deux réponses possibles ont été posées aux étudiantes, l'une contenant un mot « susceptible d'être critiqué » et l'autre, l'équivalent sanctionné par le bon usage et consigné dans la plupart des dictionnaires normatifs dont se servent les étudiants et les traducteurs au Canada.

Il est à noter que les phrases sont toutes tirées d'un cahier d'exercices intitulé *Exercices pratiques de français* (Bossé-Andrieu 1996), ouvrage normatif conçu précisément à l'intention des apprentis traducteurs et largement employé dans les programmes de formation à l'échelle du pays. L'exercice en question fait partie d'une section du cahier intitulée « Anglicismes et régionalismes » renfermant une quinzaine d'exercices visant à permettre aux étudiants de corriger les écarts à la norme. Toutefois, il importe de souligner que l'exercice en question se trouve à la toute fin de la section et s'intitule expressément « Anglicismes et régionalismes », ce qui suppose que les termes proposés sont soit acceptés (avec ou sans réserves), soit sur le point d'être acceptés par les ouvrages normatifs faisant autorité. Voici les indications que l'auteure fournit aux étudiants : « Certains anglicismes tendent à entrer dans l'usage; les dictionnaires les enregistrent en les accompagnant ou non d'une mise en garde. Repérez, dans les phrases suivantes, les anglicismes de ce type et donnez les termes plus traditionnels correspondants » (*Ibid* : 62). À la différence des autres exercices proposés, où l'on demande clairement aux étudiants de *corriger* les erreurs, l'exercice en question propose une réflexion sur l'usage et, à cette fin, contient des termes qui, comme le précise l'auteure, tendent à entrer dans l'usage. En effet, les termes soulignés dans l'exercice (et donc dans le questionnaire) sont tous largement employés au Canada et, dans bien des cas, dans le reste de la francophonie. Voilà pourquoi nous avons estimé que cet exercice se prêterait bien à une analyse des choix et de la norme à appliquer. (*Cf.* questionnaire en annexe.)

Les résultats de la première question sont pour le moins éloquentes : dans 80 pour 100 des cas, les étudiantes optent pour la forme non critiquée. On peut donc conclure que les réponses confirment en grande partie notre hypothèse de départ, à savoir que les étudiantes préfèrent la forme standard à la forme « susceptible d'être critiquée », même si cette dernière est plus courante et plus répandue que la première. On n'aurait donc pas tort d'affirmer que, dans les textes destinés au grand public, les étudiantes interrogées manifestent une nette préférence pour les formes standard.

Question 2

La deuxième question est la suivante :

« Vous arrive-t-il d'employer ces mots ou ces expressions : [MOT OU EXPRESSION]

- en famille? oui / non
- avec vos amis? oui / non
- dans une traduction? oui / non »

Nous tenons à préciser que cette question, tout comme la suivante, a été empruntée à la linguiste Annette Paquot, qui s'en est servie dans une enquête sur le vocabulaire des Québécois et dont les résultats ont été publiés dans son ouvrage intitulé *Les Québécois et leurs mots : étude sémiologique et sociolinguistique des régionalismes lexicaux au Québec* (Paquot 1988).

Cette question ne fera pas l'objet d'une analyse approfondie; elle nous permettra tout simplement de vérifier s'il existe un écart entre la façon dont les étudiants s'expriment dans certaines situations, c'est-à-dire en famille ou avec leurs amis, et les choix qu'elles font lorsqu'elles traduisent.

Ce que cette question nous permet de mesurer, toutefois, c'est l'attachement à une certaine norme universelle dans les traductions, surtout si cette norme ne correspond pas à la norme à laquelle les étudiantes ont recours dans d'autres situations de communication. Les exemples choisis — *faire du sens* au lieu d'*avoir du sens*, *sous l'influence de* au lieu d'*être en état d'ébriété*, p. ex. — sont incontestablement des formes très courantes et répandues partout au Canada français, tant au Québec qu'au Nouveau-Brunswick. Critiquées en raison de leur origine, en l'occurrence l'anglais, elles sont néanmoins employées par des personnes instruites, voire des langagiers, selon les situations de communication.

Les résultats indiquent que, dans leurs traductions, les étudiantes évitent presque systématiquement, c'est-à-dire dans 92 pour 100 des cas, les mots ou les tournures critiqués, alors qu'au-delà des trois quarts d'entre elles avouent s'en servir dans d'autres situations de communication. C'est donc confirmer, dans un premier temps, qu'il existe un écart entre leur façon de s'exprimer en situation « informelle » et leur façon de rédiger (ou de traduire) et, dans un deuxième temps, qu'elles estiment que les écarts à la norme ne sont pas permis en traduction.

Question 3

La troisième question se lit comme suit :

« Selon vous, les enseignants néo-brunswickois devraient-ils inciter les enfants à utiliser de préférence :

- choix 1 ou choix 2? »

Cette troisième question vise à mesurer davantage les perceptions de la norme, en particulier la norme à enseigner dans les écoles de la province. Devant deux formes — l'une correcte en français standard, l'autre susceptible d'être critiquée —, les étudiantes étaient appelées à choisir celle qu'il faudrait privilégier dans les écoles primaires de la province. (Parmi les choix figuraient les paires de

rien / bienvenue, boisson / breuvage, occasion / opportunité, dentifrice / pâte à dents et se rendre compte / réaliser.)

Cette question se révèle concluante dans la mesure où elle nous permet de mieux cerner les rapports qu'entretiennent les étudiantes avec la norme. Indépendamment des motifs qui expliquent les choix des étudiantes, nous pouvons constater qu'elles privilégient, dans une proportion de 87 pour 100, les formes attestées, correctes, standard. C'est donc dire que la norme pour laquelle elles optent lorsque vient le temps de traduire est la norme qu'elles souhaitent voir enseignée dans les écoles primaires de la province, même si, encore une fois, cette norme ne cadre pas avec la variété qu'elles pratiquent dans d'autres situations de communication, ce qui, il faut ajouter, n'a rien de très étonnant.

Question 4

Et la quatrième question :

« Apporteriez-vous des corrections ou des modifications au texte suivant? Si oui, lesquelles? » [Le texte est destiné à un public francophone du Nouveau-Brunswick.]

La quatrième et dernière partie du questionnaire, sans doute la plus intéressante mais à la fois la plus complexe à analyser, consiste à demander aux étudiantes d'apporter, *au besoin*, des corrections ou des modifications à un texte. Il importe de préciser que rien n'indiquait que le texte renfermait des erreurs ou qu'il exigeait des modifications. De plus, il faut ajouter que le texte en question n'est pas fictif : il s'agit en effet de la traduction d'un communiqué officiel intitulé *New Physician Recruitment Strategy: 200 Days of Change Action Plan*, texte émanant du Bureau du premier ministre de la province. On peut donc supposer que le texte a été traduit soit par un traducteur du Bureau de traduction provincial, soit par un pigiste qui travaille pour le compte du Bureau. Si le texte en question n'est pas exempt de légères maladresses stylistiques, il serait injuste d'affirmer qu'il est mal rédigé dans son ensemble. Pour savoir ce qu'en feraient des traducteurs de métier s'ils étaient appelés à le réviser, nous avons choisi de soumettre le texte à un groupe contrôle composé de trois traducteurs professionnels. L'analyse des modifications apportées par ces derniers révèle qu'il y avait en effet quelques corrections mineures à apporter au texte. On note de plus que les traducteurs ont chacun de leur côté apporté quelques améliorations stylistiques au texte, mais aucun ne l'a détruit. Nous avons tenu compte des modifications et des corrections apportées par les traducteurs interrogés afin de les exclure de l'analyse.

Enfin, il importe de rappeler que l'objectif ne consistait *pas* à mesurer les compétences linguistiques des étudiantes, c'est-à-dire de vérifier si elles étaient en mesure de repérer les quelques erreurs contenues dans le texte ou d'y apporter des améliorations. Plutôt, il s'agissait de déterminer si les étudiantes apportent des modifications *non justifiées* au texte dans le but d'analyser et de comprendre ces changements.

Si nous avons établi que les étudiantes adhéraient à une norme standard, internationale, même lorsque les écarts étaient permis, en revanche nous n'avons pas montré comment elles réagissent devant un texte à réviser. Si l'on revient à notre seconde hypothèse de départ, à savoir que les étudiantes apportent *presque systématiquement* des modifications non indispensables aux textes

qu'elles sont appelées à réviser, on constate qu'elle a été vérifiée et confirmée.

En effet, une première analyse des modifications révèle que les étudiantes ont, en tout, apporté **201** modifications non justifiées au texte en question. Il faut préciser qu'elles ont toutefois proposé des corrections ou des améliorations légitimes, à l'instar des traducteurs professionnels qui ont révisé le texte. Cependant, comparativement aux textes soumis aux traducteurs, les textes des étudiantes étaient beaucoup plus annotés et les modifications beaucoup plus nombreuses.

Avant de procéder à l'analyse, nous avons tenté d'établir des catégories qui nous permettraient de classer les modifications. Les catégories en question sont les suivantes :

– **VOCABULAIRE / MOT JUSTE [60,4 %]** : modification consistant à remplacer un mot (substantif, verbe, adjectif, adverbe, etc.) par un mot que les étudiantes considèrent plus « juste ». En didactique de la traduction, le mot juste représente la « [p]récision du vocabulaire. Terme qui, dans la formulation d'une idée, rend la nuance de sens plus précisément que tout autre » (Delisle 1993 : 36). Il est à noter que la plupart des modifications appartiennent à cette catégorie.

– **PREPOSITION / CONJONCTION [6,9 %]** : remplacement d'une préposition ou d'une conjonction par une autre.

– **LOCUTIONS DIVERSES [8,2 %]** : remplacement d'une locution (adverbiale, adjectivale, etc.) par une autre ou par une autre tournure.

– **ELIMINATION DU PARTICIPE PRESENT [2,5 %]** : élimination du participe présent, tantôt par une locution (p. ex. « afin de »), tantôt par une relative (p. ex. « qui »).

– **EXPLICITATION [4,4 %]** : introduction dans le texte de précisions diverses.

– **ECONOMIE / CONCISION / IMPLICITATION [3,1 %]** : reformulation d'un énoncé en utilisant moins de mots (élimination de précisions jugées inutiles, etc.), ou le fait de rendre implicite ce qui est explicite.

– **NOMINALISATION (PASSAGE DU STYLE VERBAL AU STYLE NOMINAL) [1,9 %]** : transformation d'une structure verbale en structure nominale.

– **VOIX PASSIVE ET VOIX ACTIVE [1,3 %]** : remplacement de la voix passive par la voix active.

– **PRONOM DEMONSTRATIF (DEICTIQUE) [0,6 %]** : remplacement du pronom démonstratif, ou déictique, par un nom qui rappelle clairement ce dont il est question.

– **DEPLACEMENTS [1,3 %]** : déplacement d'un élément à l'intérieur de la phrase.

– **LONGUEUR DE LA PHRASE [0,6 %]** : réduction de la longueur d'une phrase jugée trop longue par des moyens divers.

- **MODIFICATIONS D'ORDRE STYLISTIQUE** [7,5 %] : intervention sur le texte dans le but d'en « améliorer » la lecture, ce qu'on appelle communément « l'amélioration » en révision.
- **PONCTUATION** [1,3 %] : ajout ou suppression de signes de ponctuation.

Un examen rapide des modifications non indispensables révèle que la plupart des changements sont d'ordre lexical, c'est-à-dire le remplacement d'un terme par un autre jugé plus juste par les étudiantes. Dans cette catégorie, on relève 96 occurrences faisant l'objet de 51 mots, ce qui indique que certains mots ont été supprimés et remplacés par plus d'une étudiante; c'est notamment le cas d'*exercer* [la médecine] (9 occurrences), de *convivial* (6), d'*atténuer* (5) et de *rémunération* (3). De plus, certains changements entraînent une modification au sens de la phrase ou du mot en question (*entente financière* pour *engagement financier* et *association provinciale* pour *fonds provincial*), alors que d'autres donnent lieu à des écarts à la norme, en particulier des anglicismes : *élaborer* pour *mettre en place*, *assurance-santé* pour *assurance-maladie* et *ouvertures* pour *débouchés*.

Quant au reste des modifications, soit celles des autres catégories mentionnées, on constate que les étudiantes ont dans bien des cas tenté en vain d'appliquer certains principes de rédaction et de traduction étudiés en classe. Même si l'explicitation, l'implicitation, la nominalisation, la transposition et les déplacements font tous partie des procédés auxquels les étudiants peuvent avoir recours lorsqu'ils traduisent, il faut éviter d'appliquer ces principes de façon arbitraire et systématique. Et il faut à plus forte raison se garder de remplacer une tournure ou un mot correct par une forme fautive, ce qui se produit lorsque, par exemple, une forme calquée sur l'anglais est substituée à une forme correcte (p. ex. *ouvertures* pour *débouchés*, *assurance-santé* pour *assurance-maladie*). Enfin, nous n'arrivons pas à expliquer les modifications d'ordre sémantique, donc où il y a déformation du sens du texte (p. ex. *association provinciale* pour remplacer *fonds provincial*, *(postes) à financement* pour *(postes) financés*, etc.).

5. Analyse globale

À la lumière des résultats obtenus, il reste à expliquer cette surabondance de modifications non justifiées? Sans vouloir nous prononcer avec une certitude absolue, il ne serait pas impossible que les étudiantes, en raison de leur formation essentiellement normative qui les amène à constamment corriger, améliorer et remanier leurs textes, surestiment le nombre de corrections à apporter à un texte, qu'il soit bien ou mal rédigé. Même si les étudiantes sont, dans une large mesure, à même de juger de la qualité d'un texte, elles semblent néanmoins manifester un sentiment d'insécurité, sentiment d'autant plus accentué qu'elles tentent toujours, dans leurs exercices de traduction, d'arriver au mot et à la tournure justes, d'esquiver l'anglicisme et la formulation lourde, à flairer la coquille ou la faute de typographie. Bref, elles se voient, en l'espace de trois ans au plus, contraintes à se conformer à une norme qui, le plus souvent, est une norme exogène avec laquelle elles doivent se familiariser. Si les exercices ponctuels de correction, de révision et d'enrichissement lexical et stylistique ont sans conteste leur utilité dans la mesure où ils permettent aux étudiantes d'élargir leur palette expressive et d'améliorer leur connaissance interne de la langue, en revanche ils pourraient engendrer une certaine confusion, confusion qui risque de se traduire par une insécurité.

À l'origine de cela serait, à notre avis, le système scolaire ou, dans notre cas, le système universitaire, c'est-à-dire la formation proprement dite des traducteurs. Comme le signale Bourdieu, « [d]ans le processus qui conduit à l'élaboration, la légitimation et l'imposition d'une langue officielle, le système scolaire remplit une fonction déterminante » (Bourdieu 1982 : 32). Il ajoute que le « système d'enseignement [...] contribue [sans doute directement à la dévaluation des modes d'expression populaires, rejetés à l'état de *jargon* et de *charabia* (comme le disent les annotations marginales des maîtres), et] à l'imposition de la reconnaissance de la langue légitime » (*Ibid.* : 33).

On constate donc qu'il s'agit du cas des programmes de formation des traducteurs, qui, sur une plus petite échelle, contribuent indirectement — et parfois directement — à la dévaluation des formes non standard et, *ipso facto*, à l'imposition d'une seule langue légitime.

Dans une étude sur les Wallons et les Bruxellois francophones, Francard abonde dans le même sens que Bourdieu en insistant lui aussi sur le rôle de le l'institution scolaire :

Dans le cas des Wallons et des Bruxellois francophones [...], on peut relever que leur sentiment d'insécurité s'échafaude, du point de vue de la compétence linguistique, à partir du discours scolaire et d'une abondante littérature (*Chasse aux belgicisms*, chroniques du « bon langage », recueils de cacographies, etc.) qui stigmatisent leur variété, que ce sentiment est conforté par des prises de position venant de l'extérieur de la communauté (même si elles sont parfois relayées par des membres de la communauté) qui rappellent que la seule légitimité est celle du français « central » (Francard 1994 : 99).

Comme le révèlent les résultats de l'enquête, la norme à privilégier dans les traductions est nulle autre que la variété normée, le français « central ». Et les moyens pris pour accéder à cette norme, soit « l'abondante littérature prescriptive » pour reprendre les mots de Francard, contribuent à stigmatiser la variété des étudiantes, ce qui, sans doute, peut être à l'origine d'une certaine insécurité linguistique (passagère). Cette relative insécurité expliquerait, en partie du moins, la surabondance de corrections non indispensables qui caractérise les textes révisés par les étudiantes. L'objectif des étudiantes est d'arriver à un texte le plus parfait qui soit sur tous les plans, à l'instar des traducteurs professionnels. Comme le signale Lise Dubois :

Les attitudes des traducteurs par rapport au modèle linguistique à utiliser dans les traductions sont claires : le français à privilégier dans la Fonction publique du Nouveau-Brunswick est le français normé, dit « international », qu'on retrouve dans les ouvrages de référence, un français d'un registre soutenu convenant aux documents écrits, un français dépourvu de toute trace de sa spécificité régionale et, surtout, dépourvu de toute trace de sa domination par l'anglais (Dubois 1999 : 223).

Ainsi, face à ces difficultés qui se posent au stade de la formation et qui, comme on le constate, risquent de se traduire par une perception puriste et subjective de la norme à privilégier, il y aurait peut-être lieu de repenser certains aspects de la formation. Devrait-on, par exemple, songer à sensibiliser davantage — et cela de façon objective, donc en dehors des cours essentiellement

normatifs — les étudiants à la question de la norme, ou plutôt *des* normes? Faudrait-il amener les étudiants à s'interroger sur la / les norme(s) à privilégier dans leurs traductions, à se demander si le standard est de mise dans toutes les situations, à se pencher sur le besoin d'adaptation? Car il est de fait que l'écart entre la norme des traducteurs et celle des clients (et, partant, des destinataires) est, dans certains cas, à ce point grand que les clients voient le besoin d'intervenir massivement dans le texte d'arrivée, c'est-à-dire les traductions (Dubois 1999). Enfin, pourrait-on pallier cette lacune par l'ajout aux programmes de traduction de cours en sociolinguistique, par exemple? Ou encore par d'autres moyens?

Conclusion

En conclusion, il suffit de rappeler que l'enquête nous a permis de tirer des conclusions qui sont de quatre ordres, suivant les questions contenues dans le questionnaire.

D'abord, on constate que les étudiantes ont une forte conscience de la norme standard et, conséquemment, savent très bien distinguer les formes « susceptibles d'être critiquées » des formes ne faisant aucunement l'objet de critiques. Qui plus est, c'est en grande partie pour la forme standard qu'optent les étudiantes. *Deuxièmement*, les étudiantes pratiquent, dans l'ensemble, une variété autre que celle à laquelle elles ont recours dans leurs traductions, soit le standard. La plupart d'entre elles affirment en effet se servir couramment d'expressions régionales et d'anglicismes dans certaines situations, c'est-à-dire entre amis ou en famille, alors qu'elles rejettent carrément ces formes lorsque vient le temps de traduire. Ces résultats confirment que c'est encore la variété standard, exogène, qui prévaut sur la variété pratiquée par les étudiantes. *Troisièmement*, en ce qui concerne la langue à enseigner dans les écoles primaires de la province, les étudiantes manifestent une nette préférence pour le standard, même lorsque la forme courante est beaucoup plus répandue. On y voit là la perception que se font les étudiantes de la langue légitime, la langue à enseigner, encore le standard. *En dernier lieu*, devant un texte à réviser, les étudiantes manifestent toutes, mais à divers degrés, une forme d'insécurité qui se reflète par le haut degré de « surcorrection » qu'on y décèle.

Il va sans dire que, n'eût été le cadre restreint du travail et les objectifs modestes que nous nous sommes proposé, il aurait été sans doute possible de compléter l'enquête au moyen d'entrevues ou d'un questionnaire plus exhaustif, ce qui aurait permis de mieux vérifier l'insécurité — ou l'incertitude — qui semble se manifester au stade de la formation.

Enfin, il importe de signaler que cette insécurité et cette « surcorrection » sont très probablement passagères. D'ailleurs, on constate que les traducteurs du groupe contrôle n'apportent, en principe, que des corrections ou des modifications justifiées. En effet, il est fort probable qu'après quelques années d'exercice du métier les traducteurs auront acquis une certaine confiance et affiné leur jugement linguistique. Il est donc fort possible que leur perception de la norme évoluera au fil des années. Mais ce qui importe, pour l'instant du moins, c'est que l'on puisse *expliquer* cette perception de la norme au stade de la formation et que l'on puisse y réagir en conséquence.

Bibliographie

- BOSSÉ-ANDRIEU, Jacqueline, *Exercices pratiques de français*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1995.
- BOURDIEU, Pierre, *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982.
- DAGENAIS, Gérard, *Dictionnaire des difficultés de la langue française au Canada*, 2^e éd., Boucherville, Les Éditions françaises, 1990.
- DELISLE, Jean, *La traduction raisonnée : manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 1993.
- DE VILLERS, Marie-Éva, *Le Multidictionnaire de la langue française*, 4^e éd., Montréal, Québec-Amérique, 1997.
- DUBOIS, Lise, *La traduction officielle au Nouveau-Brunswick : sa place et son rôle*, thèse de doctorat en linguistique, Faculté des études supérieures, Université Laval, 1999.
- FOREST, Constance et Denise BOUDREAU, *Le Colpron : le dictionnaire des anglicismes*, 4^e éd., Laval, Beauchemin, 1998.
- FRANCARD, Michel, « Un modèle en son genre : le provincialisme linguistique des francophones de Belgique », *Français régionaux et insécurité linguistique*, Actes de la deuxième table ronde du Moufia (1994), Paris et La Réunion, C. Bavoux éd., 1994, pp. 93-102.
- Grand dictionnaire encyclopédique Larousse*, Paris, Larousse, 1982, 10 volumes.
- HANSE, Joseph, *Nouveau dictionnaire des difficultés du français moderne*, 3^e éd., Paris-Louvain-la-Neuve, De Boeck-Duculot, 1994.
- HORGUELIN, Paul et Louise BRUNETTE, *Pratique de la révision*, 3^e éd., Montréal, Linguattech, 1998.
- LAFONTAINE, Dominique, *Le parti pris des mots : normes et attitudes linguistiques*, Bruxelles, Pierre Mardaga éditeur, 1988.
- Le Nouveau Petit Robert*, nouv. éd. amplifiée et remaniée, Paris, Dictionnaires Le Robert, 1993
- MILROY, James, *Linguistic Variation and Change*, Oxford, Blackwell, 1992.
- PAQUOT, Annette, *Les Québécois et leurs mots : étude sémiologique et sociolinguistique des régionalismes lexicaux au Québec*, Québec, Conseil de la langue française / Presses de l'Université du Québec, 1988.

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE *ET* RÉSULTATS

1. Dans un texte destiné à un public néo-brunswickois, laquelle de ces tournures emploieriez-vous?
- [* □ mot ou expression susceptible d'être critiqué]
- A. i) Le premier ministre a promis de *contrôler** l'inflation. [6 sur 22]
- ii) Le premier ministre a promis d'*enrayer* l'inflation. [16 sur 22]
- B. i) On voit encore assez mal quelles catégories sociales seront *touchées* par les nouvelles mesures prises par le gouvernement. [16 sur 22]
- ii) On voit encore assez mal quelles catégories sociales seront *affectées** par les nouvelles mesures prises par le gouvernement. [6 sur 22]
- C. i) Le saxophoniste aime bien le *côté informel** de cette petite salle. [2 sur 22]
- ii) Le saxophoniste aime bien la *simplicité* de cette petite salle. [20 sur 22]
- D. i) La crise, l'inflation, les mesures *draconiennes* sont des périls qui menacent les Britanniques. [20 sur 22]
- ii) La crise, l'inflation, les mesures *drastiques** sont des périls qui menacent les Britanniques. [2 sur 22]
- E. i) Il est recommandé d'arriver à l'aéroport une demi-heure à l'avance pour les vols *domestiques** et deux heures à l'avance pour les vols internationaux. [4 sur 22]
- ii) Il est recommandé d'arriver à l'aéroport une demi-heure à l'avance pour les vols *intérieurs* et deux heures à l'avance pour les vols internationaux. [18 sur 22]
- F. i) Le ministre des Affaires municipales ayant refusé d'approuver le règlement, la municipalité n'avait pas d'autre *solution* que de présenter un nouveau règlement. [18 sur 22]
- ii) Le ministre des Affaires municipales ayant refusé d'approuver le règlement, la municipalité n'avait pas d'autre *alternative** que de présenter un nouveau règlement. [4 sur 22]

- G. i) Dans un marché de pénurie, cette offre unique sera longtemps inégalée. Ne laissez pas échapper cette *opportunité**. [3 sur 22]
- ii) Dans un marché de pénurie, cette offre unique sera longtemps inégalée. Ne laissez pas échapper cette *occasion*. [19 sur 22]
- H. i) Pour tout renseignement, prière d'*entrer en contact* avec la direction. [14 sur 22]
- ii) Pour tout renseignement, prière de *contacter** la direction. [8 sur 22]

2. Vous arrive-t-il d'employer ces mots ou ces expressions :

a) *faire du sens* (ex. : cela ne fait pas de sens!)

- i) en famille? oui [20] / non [2]
 ii) avec vos amis? oui [20] / non [2]
 iii) dans une traduction? oui [1] / non [21]

b) *sous l'influence de* (ex. : être sous l'influence de l'alcool)

- i) en famille? oui [16] / non [6]
 ii) avec vos amis? oui [16] / non [6]
 iii) dans une traduction? oui [3] / non [19]

c) *pamphlet* (ex. : un pamphlet décrivant un lieu touristique)

- i) en famille? oui [15] / non [7]
 ii) avec vos amis? oui [16] / non [6]
 iii) dans une traduction? oui [0] / non [22]

d) *24 heures par jour* (ex. : un magasin ouvert 24 heures par jour)

- i) en famille? oui [17] / non [5]
 ii) avec vos amis? oui [18] / non [4]
 iii) dans une traduction? oui [3] / non [19]

3. Selon vous, les enseignants néo-brunswickois et les enseignantes néo-brunswickoises devraient-ils inciter les enfants à utiliser de préférence :

a) *de rien* [20] ou *bienvenue** [2] ?

- b) *breuvage** [5] ou *boisson* [17] ?
- c) *occasion* [21] ou *opportunité** [1] ?
- d) *dentifrice* [20] ou *pâte à dents** [2] ?
- e) *réaliser* [4] ou *se rendre compte* [18] ? [Le verbe * réaliser + ne fait plus l'objet de critiques.]

4. Apporteriez-vous des corrections ou des modifications au texte suivant? Si oui, lesquelles?
[Le texte est destiné aux francophones du Nouveau-Brunswick.]

[N.B. Les mots et passages *en italique* ont fait l'objet d'une modification; ceux qui sont *en italique et soulignés* ont fait l'objet d'une modification par plus d'une étudiante.]

Recrutement de médecins — Plan d'action de 200 jours

¶ 1 — Le premier ministre, *Bernard Lord*, a dévoilé aujourd'hui une nouvelle stratégie de recrutement et de maintien des ressources médicales visant à rendre le Nouveau-Brunswick plus convivial pour les médecins. Cette nouvelle stratégie représente la *réalisation* de la quatorzième initiative du plan d'action de 200 jours du gouvernement *et permettra* d'attirer de nouveaux *médecins de famille pour venir exercer la médecine* dans les régions *moins bien desservies* et les régions rurales de la province.

¶ 2 — « Améliorer l'accès des Néo-Brunswickois et Néo-Brunswickoises aux services exige de mettre en place un plan afin d'assurer que le Nouveau-Brunswick *ouvre bel et bien ses portes aux médecins* », affirme le premier ministre Lord. « L'*accessibilité aux professionnels de la santé de première ligne comme* les médecins et les infirmières *constitue* le principe fondamental de notre vision d'un système de santé communautaire axé sur le patient ».

¶ 3 — Cet *engagement financier* annuel de 6,8 millions de dollars *compte douze mesures* variant, de *lembauche* d'un agent de recrutement *chargé de recruter* des médecins dans les facultés de médecine et des *médecins étrangers*, à des *subventions d'emplacement* pour les médecins qui acceptent d'exercer dans les régions moins bien desservies et les régions rurales de la province.

¶ 4 — Le premier ministre *Bernard Lord* et le ministre de la Santé et des Services communautaires *Dennis Furlong* ont dévoilé les détails d'une stratégie de recrutement et de maintien des ressources médicales .

¶ 5 — La stratégie *comprend* les mesures suivantes :

- Embaucher un agent de recrutement.

- *Améliorer* la flexibilité du Plan de gestion des ressources médicales utilisé par l'Assurance-maladie pour gérer les ressources médicales de la province.
- *Améliorer* les *possibilités* pour les médecins formés à l'étranger d'*exercer* au Nouveau-Brunswick.
- Établir un *fonds provincial* de médecins suppléants afin d'*atténuer* le stress des médecins débordés.
- *Financer* des initiatives *relatives au* maintien des ressources médicales signalées par la communauté médicale et les *corporations* hospitalières régionales, telles que l'établissement d'un taux de service d'appel pour les chirurgiens généraux et les anesthésistes.
- Des subventions d'emplacement *jusqu'à concurrence* de 40 000 \$ *pour* les nouveaux médecins de famille et les spécialistes qui acceptent d'exercer dans les *domaines de spécialité* et les lieux géographiques de la province *où il est difficile de recruter des médecins*.
- *Acheter* dix nouvelles *places* à la faculté de médecine de Memorial University.
- Augmenter la participation dans l'Unité de formation en médecine *familiale* au Moncton Hospital afin d'encourager les étudiants en médecine à *s'établir* dans des régions rurales. *Cette mesure profitera aussi aux collectivités rurales desservies par le réseau*.
- *Étendre* le programme d'emplois d'été pour les étudiants en médecine des première et deuxième années, tant au niveau des postes *financés* qu'au niveau de la *rémunération*.
- Étendre les critères d'admissibilité au parrainage en vertu du programme de résidence surnuméraire pour aider les étudiants en médecine à accéder à la formation spécialisée de leur choix et pour aider les étudiants étrangers diplômés en médecine à obtenir leur *permis d'exercice* au Nouveau-Brunswick.
- *Augmenter* la rémunération de tous les médecins et les chirurgiens spécialistes salariés de la province.
- Assurer la *compétitivité* à long terme des salaires.

¶ 6 — Une des composantes de la stratégie a déjà été *annoncée*. Les taux de rémunération des médecins et des chirurgiens spécialistes *ont été augmentés* de 20 000 \$ *afin de les rendre plus concurrentiels* avec les échelles salariales des autres provinces *de l'Atlantique*. Cette augmentation de salaire est maintenant accordée à tous les médecins et les chirurgiens spécialistes salariés de la province.

¶ 7 — « L'agent du recrutement des médecins sera responsable de gérer des programmes précis de recrutement et de maintien des ressources médicales; le *recrutement* de médecins étrangers; *et* les rapports avec les étudiants en médecine », *affirme le ministre de la Santé et des Services communautaires, Dennis Furlong*.

¶ 8 — « Les médecins *représentent* notre partenaire le plus important et le plus fiable *en ce qui a trait* à la prestation des services *de soins de santé*. L'annonce d'aujourd'hui *démontre* clairement notre engagement envers cette profession et notre volonté d'*axer* le système sur les patients », a conclu le premier ministre Lord.

RÉALITÉ COGNITIVE ET AMBIGUÏTÉ DISCURSIVE

Jean B. Ntakirutimana
Dalhousie University

0. INTRODUCTION

L'être humain est essentiellement communicatif. Cependant dans nos communications —parfois frénétiques— nous ne nous rendons pas toujours compte de la complexité des processus mis en œuvre pour échanger des messages.

Un énoncé, si précis qu'il soit, est toujours sujet à multiples interprétations, principalement à cause de l'ambiguïté des mots qui l'expriment. En effet, les mots ont rarement la même valeur sémantique pour l'émetteur et pour le récepteur, qu'ils partagent ou non la même identité linguistique.

Dans cet article, nous aborderons la notion d'ambiguïté sémantique. Nous montrerons que les notions et concepts sont généralement précis dans notre système cognitif, même si les mots utilisés pour les exprimer sont interprétés différemment, l'ambiguïté devenant plus importante en cas de diversité linguistique. Nous parlerons également de certains mécanismes utilisés, souvent inconsciemment, pour transcender l'ambiguïté discursive afin de rendre nos communications acceptables.

1. CADRE THÉORIQUE

Conscient de l'importance capitale de la double nature discursive et sémantique d'un énoncé, nous avons voulu en explorer particulièrement le niveau mental, siège des concepts, ainsi que le niveau de l'expression où se manifestent les mots.

Nous nous sommes appuyé, à cet effet, sur le classique modèle saussurien voulant qu'un signe linguistique se décompose en un signifié et en un signifiant. Nous nous sommes également inspiré de l'approche moderne de la *Sémantique Naïve (Naive Semantics (NS))*, telle que décrite par Dahlgren (1988). Celle-ci oppose principalement le niveau mental et le niveau de la manifestation discursive d'un énoncé, mais situe au même niveau le concept et le sens d'un mot.

On possède, à l'heure actuelle, des descriptions assez pointues des structures linguistiques externes, mais la qualité des descriptions varie suivant les langues et selon les approches méthodologiques suivies. Par contre, il reste encore beaucoup à faire au niveau de la description des structures conceptuelles du langage, car les concepts sont des réalités mentales difficiles à appréhender et, partant, malaisées à décrire.

Grâce aux connaissances actuelles en sciences cognitives, on peut cependant avancer que l'agencement des structures mentales est fondamentalement différent de celui des structures verbales. Les premières sont relativement moins complexes que les secondes. C'est aussi l'avis de Vygotsky (1966) et Wierzbicka (1977), dont les écrits modernes font suite aux réflexions des penseurs anciens comme Platon, St-Augustin et Ockham, entre autres.

Partant donc du plus connu vers le moins connu, nous avons commencé par l'analyse de l'ambiguïté discursive avant d'explorer l'ambiguïté au niveau des concepts

2. NIVEAU DISCURSIF

En nous plaçant au niveau pragmatique, on se rend compte aisément que les mots sont ambigus. En témoignent les multiples incompréhensions dans la communication ou les jeux de mots qu'on retrouve dans toutes les cultures et dans les différentes langues naturelles. Osgood & Tzeng (1990) ont prouvé, à partir d'expériences très précises, que la valeur sémantique des unités lexicales est très subjective. C'est pourquoi des mots changent de sens selon le contexte d'utilisation et acquièrent des valeurs différentes selon les locuteurs.

C'est ainsi que, étant donné les différences de paliers discursifs (phonologique, morphologique, syntaxique, etc.) et à cause de la quantité élevée d'unités linguistiques impliquées dans l'énonciation, une même idée, répétée par un même locuteur, ne sera pas toujours exprimée de la même manière, car les structures verbales sont très fluctuantes, comme le confirme Derwing (1973). Il n'est donc pas étonnant qu'il y ait des différences notoires quand les mêmes idées sont énoncées par des locuteurs différents, surtout s'ils appartiennent à des communautés linguistiques différentes.

En outre, la manifestation verbale d'un concept est toujours soumise à des contraintes pragmatiques, reliées entre autres :

- à l'état psychologique du locuteur (ex. : certaines personnes, soumises à des émotions fortes, font des lapsus, tandis que d'autres deviennent incapables d'exprimer leurs pensées);
- aux rapports sociaux entre les interlocuteurs (ex. : en français, on peut normalement tutoyer son égal, mais on doit vouvoyer son supérieur);
- au type de concept à exprimer (ex. : les prévisions météorologiques sont généralement exprimées en style abrégé, quasi télégraphique, mais on utilise beaucoup de tournures phrastiques pour raconter les exploits des héros mythiques), etc.

C'est à cause de ces contraintes pragmatiques que plusieurs expressions entrent souvent en concurrence pour exprimer, chacune à sa manière, une même idée de base. Cet environnement de fluctuations verbales a été particulièrement étudié par Lebrun & Hoops (1974). Quoi qu'il en soit, les mots si ambigus qu'ils soient sont toujours utiles pour exprimer des idées; et ce sont les outils de communication les plus utilisés par la nature humaine.

Cependant, même s'il est généralement possible d'exprimer par des mots l'essentiel de la pensée, on se rend vite compte, lorsqu'on entre dans les détails, que les mots n'expriment pas toujours convenablement les idées car, comme vu plus haut, les locuteurs accordent souvent des valeurs

différentes aux mots.

Justement parlant de valeurs, jetons un coup d'œil sur la valeur sémantique des mots sur le plan cognitif

3. NIVEAU COGNITIF

Dans des situations de communication normale, il est reconnu que le locuteur se fait primordialement une image mentale de ce qu'il veut dire. Il ne doit pas normalement confondre les concepts, car chacun d'eux a sa valeur propre, et aucun concept ne peut remplacer un autre sans changer le fond de la pensée.

Ces faits sont corroborés par les spécialistes de mécanismes cognitifs et du langage, tels que Lebrun & Hoops (1974) faisant état de ce qui suit :

“... we may have clear ideas even though we find it hard to word them properly. We may also express ourselves ambiguously, although we certainly cannot think ambiguously. A sentence may allow two interpretations but no thought can be equivocal.” (Lebrun & Hoops, 1974 : 32)

Ces faits nous font comprendre que l'ambiguïté ne peut s'appliquer au domaine conceptuel, car chaque concept possède une valeur sémantique particulière qui ne peut équivaleoir celle d'un autre. Ceci semble évident pour Wierzbicka (1977 :156) lorsqu'elle dit que “two thoughts cannot be identical without being the same thought”, corroborant par-là la pensée de Ockham cité par (Loux, 1974)

Pendant, même si les concepts ne sont pas ambigus, ils sont rarement exprimés de manière univoque dans le discours principalement parce que, comme nous l'avons vu dans la première partie, l'agencement des structures mentales est fondamentalement différent de celui des structures verbales. Les premières sont relativement moins complexes que les secondes.

C'est dans ce contexte global d'inadéquation structurelle entre le domaine conceptuel et le domaine discursif que des expressions se concurrencent souvent (Lebrun & Hoops (1974)). Certains énoncés sont même remis en question et sont remplacés par d'autres parce que —du point de vue stylistique ou sémantique— ils n'expriment pas adéquatement l'idée de départ.

Par ailleurs, les concepts varient dans le temps et dans l'espace. Ils se forment et se transforment selon le degré de développement mental (Vygotsky, 1966) et selon l'expérience de vie acquise par un individu (Osgood & Tzeng, 1990).

En effet, un concept comme *repas* —signifiant en général *quelque chose que l'on mange*— n'aura pas la même valeur sémantique selon les individus. Il intégrera même des images variables selon les habitudes gastronomiques du milieu, des images parfois incompatibles avec la valeur d'un repas dans certains endroits (du poisson et des fruits de mer sur les côtes, du gibier en forêt, des céréales ici, des produits laitiers là-bas, des produits de la cueillette ici et là, des crudités parfois, etc.). Des divergences supplémentaires surviennent forcément lorsqu'il s'agit de donner un qualificatif au concept de *repas* :

Ex. :

- Ce qu'une mère pense être un *bon repas* d'enfants —avec soupe et légumes verts (brocoli y compris)— sera *immangeable* pour certains de ses rejetons;
- Un *bon repas* fait de sushi japonais sera *dégoûtant* pour un Massaï authentique, chez qui tout bon repas doit être à base de lait bovin et de céréales;
- La viande de mouton, base d'un *bon repas* de fête musulmane sera carrément *immangeable* pour un vieil Umuruúndi chez qui le mouton est sacré et immangeable, etc.

Les exemples ci-dessus illustrent la nature changeante des concepts, composantes indispensables à la dimension mentale du langage. Le concept serait de la sorte comparable à une figure à géométrie variable, car tout concept est en constante interaction avec les concepts connexes. Saussure (1974) le précise davantage en ces termes :

« Dans l'intérieur d'une même langue, tous les mots qui expriment des idées voisines se limitent réciproquement : des synonymes comme *redouter*, *craindre*, *avoir peur* n'ont de valeur propre que par leur opposition; si *redouter* n'existait pas, tout son contenu irait à ses concurrents. Inversement, il y a des termes qui s'enrichissent par contact avec d'autres; par exemple, l'élément nouveau introduit dans *décrépit* (“ un vieillard *décrépit* ”, voir p. 119) résulte de la coexistence de *décrépi* (“ un mur *décrépi* ”). Ainsi la valeur de n'importe quel terme est déterminée par ce qui l'entoure. »
(Saussure, 1974 : 160)

Chaque concept entre donc en équilibre dynamique avec ses voisins, de façon que les contours de l'un varient selon les contours de ses voisins, parfois sans ligne de démarcation évidente. C'est ce que Wittgenstein (1968 : 34) appelle “concepts with blurred edges.”

Malgré cette variabilité conceptuelle et la fluctuation verbale évoquée ci-dessus, les langues naturelles doivent cependant s'acquitter de leurs obligations communicatives, avec des degrés d'efficacité variables, comme nous le montrerons au point suivant.

4. STRATÉGIES DE COMMUNICATION

Le caractère non figé et mal délimité des concepts n'implique pas l'ambiguïté de ceux-ci, mais suscite plutôt des interrogations incontournables au sujet de l'exactitude communicative dans la transmission et l'interprétation des messages. Dahlgren (1988), Lyons (1970), Pernon (1986), Sparck Jones (1986), par exemple, nous rappellent que la valeur sémantique d'un mot peut subir de nombreuses fluctuations internes, tout comme le lien entre un signe linguistique et sa valeur sémantique n'est jamais fixe. La preuve en est que, de temps à autre, certains signes se défont d'une partie ou de la totalité de leur sens au profit d'autres signes, et vice versa. Ainsi, les concepts traduits dans des mots par l'Émetteur peuvent être retraduits par le Récepteur en des concepts

légèrement différents.

Plusieurs études nous apprennent, cependant, que la communication n'est pas essentiellement exacte (Lebrun & Hoops (1974), Lyons (1970), Pustejovsky (1993), etc.), que « la communication n'est jamais parfaite » (Schogt, 1976 : 27), et qu'elle cherche même parfois à rester ambiguë (Derwing (1973), Ullmann (1973), Wittgenstein (1968)). C'est à ce niveau qu'entrent en jeu divers procédés stylistiques tels que la métaphore, la métonymie, l'allusion, la polysémie, l'homonymie, la synonymie et bien d'autres.

Pour comprendre ou transmettre efficacement des messages, l'Émetteur et le Récepteur sont tous les deux supposés posséder une maîtrise au moins minimale de ces mécanismes stylistiques. Ces figures de style —incontournables pour ceux qui font l'analyse des textes— offrent à la langue un large éventail de possibilités expressives, exploitables par chacun des interlocuteurs, dans le but de résorber les éventuels différends interprétatifs, afin d'aboutir à un seuil acceptable de communication.

Par ailleurs, il a été observé que les interlocuteurs utilisent généralement les mots suivant certaines normes d'interprétation conceptuelle dont chacun doit se rapprocher, avec cependant une certaine marge laissée à l'interprétation individuelle (Schogt (1976), Osgood & Tzeng (1990), Ullmann (1975)). Ceci fait que, de manière générale, il n'y a pas de problème majeur dans la transmission ou la réception des messages.

Les normes d'interprétation ci-dessus ont été également décrites par Melka & Schroten (1992) sur le modèle de la théorie des « stéréotypes » de Putnam. Selon ce dernier, ces stéréotypes sociolinguistiques sont intuitivement partagés par les membres d'une communauté linguistique : “In ordinary parlance a ‘stereotype’ , is a conventional (...) idea (...) of what an X looks like or acts like or is” (Putnam, 1980 : 249).

Les stéréotypes, parce que basés sur des idées conventionnelles, permettent ainsi de minimiser les efforts dans l'interprétation des messages, tout en réduisant l'impact des divergences dues à l'instabilité relative des concepts et à leur dynamique interne difficile à appréhender.

“... native speakers of a same community share typical and conventional ideas on normal, standard objects or concepts. The semantic components (...) are intuitive features which represent a consensus shared by a linguistic community.” (Melka & Schroten, 1992 : 41)

Grâce aux stéréotypes, les interlocuteurs savent plus ou moins dans quelles limites chaque message peut être interprété. Par conséquent, l'Émetteur fera des efforts pour adapter son message à ces limites, d'une part; d'autre part, afin de bien comprendre le message en question, le Récepteur essayera intuitivement de ne pas dépasser les limites interprétatives ci-haut mentionnées. C'est de la sorte que l'Émetteur et le Récepteur parviennent à harmoniser leurs points de vues et à atteindre un certain consensus dans leurs communications.

CONCLUSION

Nous n'avons pas pu explorer en profondeur la nature des concepts au niveau cognitif, principalement à cause des limites imposées par la nature de cet article. Cependant, si l'on tient compte honnêtement des percées actuelles en sciences cognitives, il ne serait pas exagéré d'avouer qu'il n'y a pas tellement plus à dire sur la structure des concepts, à part donner quelques détails supplémentaires —pas nécessairement pertinents— sur les aspects déjà évoqués.

Par ailleurs, les principales stratégies de communications que nous avons décrites dans cet article ne constituent qu'un aspect du processus communicatif combien complexe; il serait intéressant et utile de compléter ces analyses par l'étude d'autres stratégies communicatives. Les contraintes temporaires ne nous ayant pas permis d'explorer ces autres aspects, ces derniers pourront éventuellement faire l'objet de nos recherches ultérieures.

BIBLIOGRAPHIE

- Kathleen DAHLGREN, *Naive Semantics for Natural Language Understanding*, Boston (Kluwer Academic Publishers, 1988), 258 p.
- Bruce L. DERWING, *Transformational Grammar as a Theory of Language Acquisition. A Study in the Empirical, Conceptual and Methodological Foundations of Contemporary Linguistics* (New York, Cambridge University Press, 1973), 346 p.
- Yvan LEBRUN & Richard HOOPS, *Intelligence and Aphasia* (Amsterdam, Swets & Zeitlinger B.V., 1974), 139 p.
- Michel J. LOUX, *Ockham's Theory of Terms, Part I of the Summa Logicae*, Translated and introduced by Michael J. Loux (Notre Dame, University Of Notre Dame Press, 1974), XIV + 221 p.
- John LYONS, *Linguistique générale. Introduction à la linguistique théorique* (Paris, Larousse, 1970), 384 p.
- John LYONS, *Sémantique linguistique* (Paris, Larousse, 1990), 496 p.
- Charles Egerton OSGOOD & Oliver C. S. TZENG, *Language, Meaning and Culture. The Selected Papers of C. E. Osgood* (New York, Praeger, 1990), XIII + 402 p.
- Laure-Diane, PERNON, *Nouveau dictionnaire des synonymes* (Rennes, Ouest-France, 1986).
- James PUSTEJOVSKY, *Semantics and the Lexicon* (Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 1993), 419 p.
- Hilary PUTNAM, *Philosophical Papers*, volume 2 : *Mind, Language and Reality* (New York, Cambridge University Press, 1980), XVIII + 457 p.
- Ferdinand DE SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*, publié par Charles Bally, Albert

Sechehaye avec la collaboration de Albert Riedlinger, édition critique préparée par Tullio de Mauro (Paris, Payot, 1974), XVIII + 510 p.

G. Henry SCHOGT, *Sémantique synchronique : Synonymie, homonymie, polysémie* (Toronto, University of Toronto Press, 1976), 135 p.

Karen SPARCK JONES, *Synonymy and Semantic Classification* (Edinburgh, Edinburgh University Press, 1986), VIII + 284 p.

Stephen ULLMANN, *Meaning and Style. Collected Papers* (New York, Harper & Row, 1973), X + 175 p.

Stephen ULLMANN, *Précis de sémantique française, 5^{ième} édition* (Berne, A. Francke, 1975), 352 p.

Stephen ULLMANN, *Semantics. An Introduction to the Science of Meaning* (New York, Harper & Row, 1979), 278 p.

Lev Semenovic VYGOTSKY, *Thought and Language*, Cambridge, MIT Press, 1966), XXI + 168 p.

Anna WIERZBICKA, « Mental Language and Semantic Primitives », *Communication & Cognition*, volume 10, n° 3-4 (1977), pp. 15-17.

Anna WIERZBICKA, *The Semantics of Grammar* (Philadelphia, John Benjamin Publishing Co., 1988), X + 617 p.

Ludwig WITTGENSTEIN, *Philosophical Investigations*, the english text of the third edition translated by G. E. M. Anscombe (New York, Macmillan Publishing Co. Inc., 1968), XX + 232 p.

THE ACQUISITION OF TENSE AND ASPECT BY FRANCOPHONE LEARNERS OF ENGLISH

Patricia Balcom
Université de Moncton

ABSTRACT

There have been several proposals to account for the L2 acquisition of tense and agreement: one is that the category is transferred from the L1 but its features are underspecified and learners need to acquire the L2 value; another is that the category and the value of its features are transferred from the L1 and the L2 value may be acquired when learners' internalized grammars do not match the input. Some researchers contend that L2 features are never acquired so that learners' final state diverges from that of native speakers. In this paper I explore the L2 acquisition of tense and agreement in a study which involved 42 francophone learners of English, 14 each at the beginning, intermediate and advanced levels. The task was a narrative with 44 blanks to be filled in with an appropriate form of the verb. The results show that there is a strong correlation between level and performance on the task, and that advanced learners exhibited native-like performance. Moreover there was transfer of semantic features of tense and aspect from L1 French to L2 English.

1. INTRODUCTION

The L2 acquisition of tense and aspect was an area of interest in SLA at its inception, with the morpheme studies in the early 1970s (Dulay & Burt 1974, Bailey et al 1974, Anderson 1978 for example). These studies were significant in that they showed that both child and adult L2 learners with different L1s had a similar order in their acquisition of grammatical morphemes, including progressive *be + -ing*, regular and irregular past, and 3rd person singular non-past (henceforth 3rd sing.). However, while the findings were interesting, there was no "theoretically motivated explanation" for why the order should be as it was (Zobl & Liceras, 1994, p. 161). From the mid-seventies onward studies of the acquisition of syntax prevailed in SLA, but the L2 acquisition of tense and aspect has recently re-emerged as a significant area of study under the Minimalist Program.

The paper is organized as follows. Section 2 gives a brief introduction to the model of grammar in the Minimalist Program, and Section 3 presents an overview of research in the L2 acquisition of tense and aspect within this framework. Section 4 describes some morphosyntactic and semantic differences in tense and aspect in French and English, while Section 5 reports on a study I conducted which was intended to explore the L2 acquisition of unaccusativity, but which proved to be a rich source of data regarding the acquisition of tense and aspect. Section 6 presents

results of the study and Section 7 discusses the results in light of the questions raised in Sections 3 and 4.

2. MODEL OF GRAMMAR IN THE MINIMALIST PROGRAM

Figure 1 gives a representation of the model of the grammar in the Minimalist Program (Chomsky 1995; Chomsky 2000).

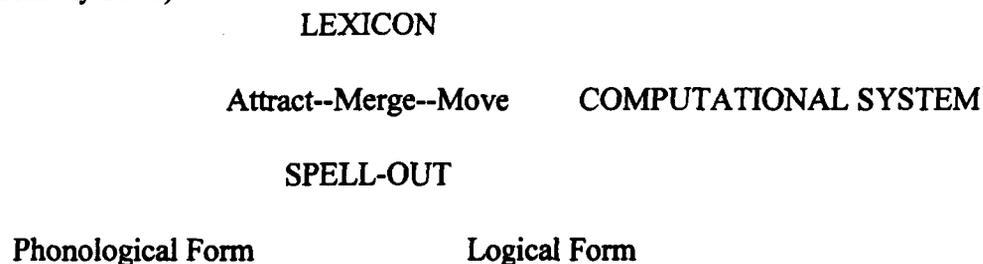


Figure 1: Model Grammar in the Minimalist Program

Under the Minimalist Program, the lexicon contains both lexical categories (e.g. Noun, Verb) and functional categories (e.g. Tense, Clitic). Derivations select from the lexicon a lexical array which includes both functional and lexical categories. It is assumed that items in the lexical array enter the Computational System (CS) fully inflected, so that, for example, a verb enters the CS with tense, person and number features. Functional categories also have features, so that Tense would also enter the CS with tense, person and number features. Once the lexical array enters the CS the operations Attract, Merge and Move apply to lexical items to generate syntactic expressions. Spell-Out is the input to Phonological Form (PF) and Logical Form (LF), the interfaces to the articulatory-perceptual system and a conceptual-intentional system respectively.

3. SECOND LANGUAGE ACQUISITION OF TENSE AND AGREEMENT

There have been several recent proposals to account for the acquisition of functional categories and their features in the L2: in one the category is transferred from the L1 but its features are underspecified and learners need to acquire the L2 value (Eubank, 1996); in another the category and the value of its features are transferred from the L1, and the L2 value may be acquired when learners' internalized grammars do not match the input (Schwartz and Sprouse, 1996). Some researchers contend that L2 features are never acquired so that learners' final state diverges from that of native speakers. Beck (1997) argued that L2 learners of English have an impairment in the ability to formulate or use rules for inflectional morphology, specifically the past inflection *-ed*. Based on a series of experiments involving response times, she concluded that the site of the impairment was in Logical Form, which is where tense and number features are checked in English.

Although some researchers maintain that the morphemes have not been acquired in the L2 until they are used consistently in obligatory environments, others argue that learners have acquired tense and agreement morphemes with their L2 features and the rules for checking these features but do not always exemplify this knowledge in their performance. Lardiere (1998) for example found that although her subject Patty was a very advanced learner of English, she did not have full command of the 3rd sing. morpheme. She concluded that the morphosyntactic property underlying tense and agreement had been acquired although it was not across the board. Other researchers (for example, Grondin and White 1996; White 1996) have made a similar point.

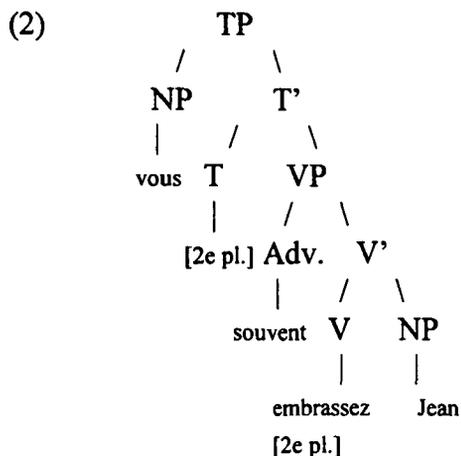
4. ON CERTAIN DIFFERENCES BETWEEN ENGLISH AND FRENCH

4.1 Morphosyntactic differences

Hawkins (2001), based on empirical studies on the acquisition of tense and aspect and earlier attempts to explain the acquisition order, proposed that at the initial stages of L2 acquisition there is transfer of T from the L1 with its abstract features (*e.g. past*) but not of its phonological form, so that there would be no forms such as (1) in the Interlanguage of anglophones acquiring French. (Tense (T) is a cover term for the functional category which includes tense, aspect and agreement.)

(1) **Je mange[-ed] la pomme.* (Hawkins 2001: 73).

In L2 acquisition, learners must acquire a new value of T which is [+strong] in French, forcing overt movement of all verbs, and [-strong] in English, so that only auxiliaries move overtly since they have no semantic content and would otherwise be invisible at Logical Form. An example of Move is given in (2) below, where in French the main verb has to move up to check its features with T.



The acquisition of the value of T entails the acquisition of a clustering of related properties: the position of adverbs, negation and *tous/all*. The differences between French and English in this

regard are given in (3) below. These differences are related to the strength of T: because it is strong in French the verb moves up past the adverb (3a), negation (3c) and *tous* (3e), while in English the feature is weak so the main verb stays in its original post-adverbial position since it does not need to move up in the syntax to check its features, which are checked covertly at Logical Form.

- (3) a. Vous (*souvent) embrassez (souvent) Jean.
b. You (often) kiss (*often) John.
c. Vous n[e] (*pas) embrassez (pas) Jean.
d. You do (not) kiss (*not) John.
e. Mes amis (*tous) aiment (tous) Jean.
f. My friends (all) love (*all) John. (Adapted from Herschensohn 2000: 125)

Research has shown that there is no clustering in the L2 acquisition of the properties of the strength of tense shown in (3a-f) above, although they are all acquired at the same time by child L1 learners (Herschensohn, 2000).

4.2 Semantics of tense and aspect in French and English

Research on the L2 acquisition of the semantics of tense and aspect has focused on the “aspect hypothesis”. In her overview of the literature on this topic Bardovi-Harlig (2000) succinctly summarized the hypothesis: “The predictions are clear: perfective with events, imperfective with states, progressive with activities” (p. 228). Two questions which have not been addressed are whether transfer from the L1 plays a role in the L2 acquisition of tense and aspect, and whether learners can acquire meanings of tense and aspect which are different in the L1 and the L2.

It can be assumed that the starting point of the L2 acquisition of the semantics of tense and aspect includes concepts of time, aspect and viewpoint, which are universal (Smith 1997), as well as language-specific forms which encode these concepts. Table 1 gives a number of similarities and contrasts in certain semantic properties of tense and aspect in French and English, based on Smith (1997). The meanings in bold are those which are the same in the two languages, while the underlined meanings are not shared by the two languages.

Table 1: Comparison of Past Tense and Aspect in French and English

Form	Function in French	Function in English
<p>[-passé] + être/avoir + participe passé</p> <p>[-past] + have + past participle</p>	<p>(I) PERFECTIVE: COMPLETED EVENT WITH PRESENT RELEVANCE</p> <p>(1a) J'ai acheté une nouvelle maison.</p> <p>(II) PRETERIT : COMPLETED EVENT IN THE PAST.</p> <p>(2a) J'ai écrit une lettre hier.</p> <p>(2b) Je suis arrivé hier.</p> <p>(3b)*J'<u>ai vécu</u> à Moncton depuis '93.</p> <p>(3c) Je <u>vis</u> à Moncton depuis '93</p>	<p>(I) PERFECTIVE: COMPLETED EVENT WITH PRESENT RELEVANCE</p> <p>(1b) I have (just) bought a new house.</p> <p>(2c) *I have written a letter yesterday.</p> <p>(2d) *I was arrived yesterday.</p> <p>(III) OPEN STATE: PRIOR SITUATION WHICH EXTENDS FROM A POINT IN THE PAST TO THE PRESENT:</p> <p>(3a) I <u>have lived</u> in Moncton since '93. (= I currently live in Moncton.)</p>
<p>Racine + ais, ait, ions</p> <p>...</p> <p>[+past] + Be + Past participle</p>	<p>(I) OPEN SITUATION WITH NO INITIAL OR FINAL ENDPOINT</p> <p>(4a) Quand l'oncle Jean a frappé à sa porte à minuit, <u>Chantal lisait</u>.</p> <p>(II) HABITUAL ACTION/STATE IN THE PAST</p> <p>(5a) Sa mère lui racontait des contes de fées tous les soirs.</p> <p>(5c) Je savais beaucoup quand j'étais jeune.</p>	<p>(I) OPEN SITUATION WITH NO INITIAL OR FINAL ENDPOINT</p> <p>(4b) When Uncle Jean knocked at her door at midnight, Chantal <u>was reading</u>.</p> <p>(5b)*His mother was telling him fairy tales every night.</p> <p>(5d)*I was knowing a lot when I was young.</p>

[+passé] + <i>être/avoir</i> + participe passé	(I) AN EVENT PREVIOUS TO ANOTHER PAST EVENT (6a) <u>J'avais terminé</u> mon travail quand il m'a téléphoné.	(I) AN EVENT PREVIOUS TO ANOTHER PAST EVENT (6b) I <u>had finished</u> my work when he called me.
[+past] + <i>have</i> + past participle	Same function in both languages, but more frequent in French	Same function in both languages, but less frequent in English.

5. METHOD

In what follows, I will examine the question of whether francophone learners of English can acquire a different value of T in the L2, and whether or not they acquire two of the properties which go along with the strength of the T, namely the position of adverbs and negation. (The task did not include any cases of *all*, so this property will not be discussed). I will also examine the L2 acquisition of the semantics of certain meanings of tense and aspect in English.

5.1 Subjects

Subjects were 42 francophone students at three levels of proficiency in ESL. Their level of proficiency was determined by the reading portion of the Institutional CanTEST which was administered as a placement test. There were 14 at the high beginner level, 6 males and 8 females ranging in age from 18-33 with CanTEST scores between 31 and 45 (mean 35.5). At the intermediate level there were 14 subjects, 3 males and 11 females between the ages of 19 and 27 with CanTEST scores ranging from 55 to 70 (mean 63.8). There were 10 females and 4 males at the advanced level, ranging in age from 20 to 25 with CanTEST scores between 80 and 94 (mean 86). The tasks were also administered to a control group of 14 native speakers of English, 7 males and 7 females between the ages of 19 and 24 with little exposure to an L2.

5.2 Task

The task was a controlled production task, a narrative with 44 blanks which subjects completed with an appropriate form of the verb in parentheses. This narrative was based on a description of the Great Fire written by the Rev. Moses Harvey and published in the *Encyclopedia of Newfoundland*, Vol. 1, p. 108-111. A segment from the task is given in (4) below.

- (4) The "Great Fire" ____ (occur) in St. John's, Newfoundland on July 8, 1892. It ____ (begin) in Timothy O'Brien's stable, at the corner of Freshwater and Pennywell Roads. The fire ____ (happen) because a lit pipe ____ (fall) into the hay. Soon a dozen houses ____ (burn) on Freshwater Road, then twenty. The volume of flames ____ (increase), and the roaring wind ____ (toss) the burning sparks in all directions.

As mentioned above, its purpose was not to study the acquisition of tense and aspect, but it proved to be a rich source of data regarding the question, since it elicited a variety of verb forms with past, perfect and progressive meanings, with both first and third person singular and plural.

6. RESULTS

A one-way ANOVA conducted revealed that there were significant differences between the groups in the number of correct responses.

Table 2: ANOVA of the Controlled Production Task

	Sum of Squares	df	Mean Square	F-value	P-value
Between groups	3128.625	3	1042.875	26.689	0
Within groups	2031.929	52	39.076		
Total	5160.554	55			

A post-hoc Scheffé test showed that these differences were between the beginners and all other groups: intermediates, advanced and controls ($p < .013$, $< .000$ and $< .000$ respectively) and between the intermediates and controls ($p < .000$). There were no significant differences between the advanced and control groups.

As can be seen in Figure 2, the syntactic correlates of weak T in English (negation and adverbs) were acquired before the 3rd person -s: learners at all levels had 100% accuracy with adverb position, and at least 90% accuracy with negation, while accuracy with the 3rd sing. was 35% for the beginners, 40% for the intermediates and 65% for the advanced learners.

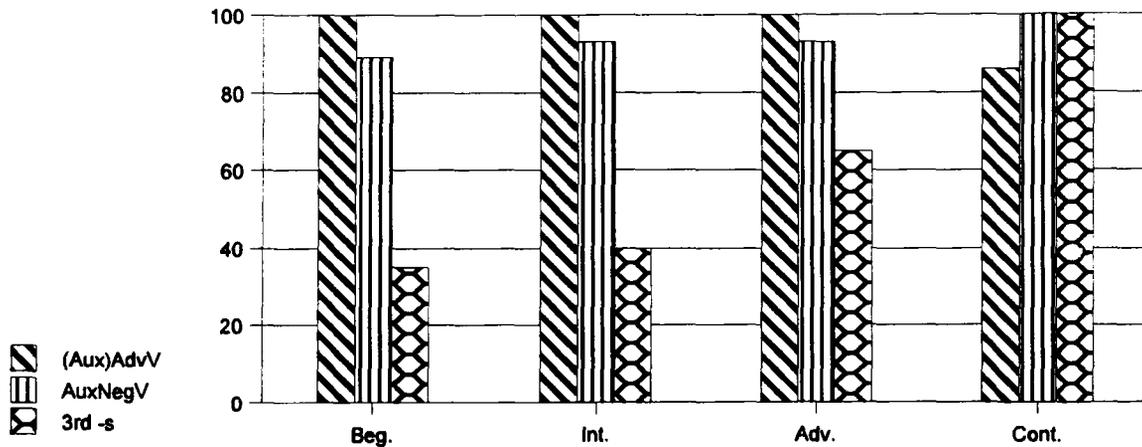


Figure 2: Percentage of Correct Responses with Negation, an Adverbial and 3rd sing.

Figure 3 gives the percentage of correct usage of agreement with the 3rd sing. *-s*, as well as with the suppletive forms *has* and *is/was*.

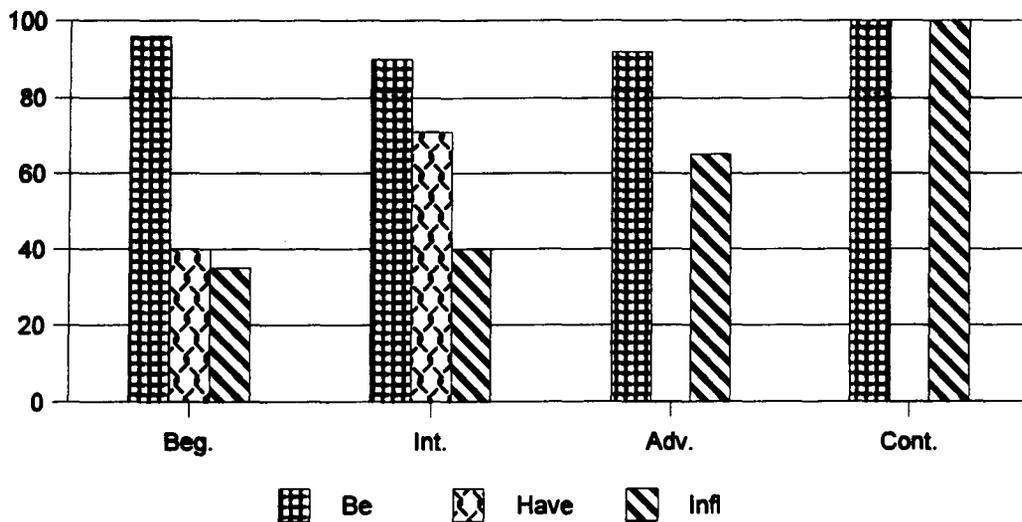


Figure 3: Percentage of Correct Responses with 3rd Person Singular Forms

There were few errors with *be*: learners at all levels used the correct forms *is* and *was* at least 90% of the time. With *has*, beginners used the unmarked form *have*, but the intermediates had a 71% accuracy rate. The advanced group did not produce *have* since they no longer used *have* and the past

participle to express a completed event in the past (the preterit). With the 3rd sing. -s performance improved with level: beginners and intermediates were accurate less than 50% of the time, using the unmarked form, while 65% of the advanced learners' responses were accurate.

Figure 4 presents the percentage of correct responses involving agreement with the 3rd person plural (zero morpheme), as well as with the suppletive forms *have* and *are/were*.

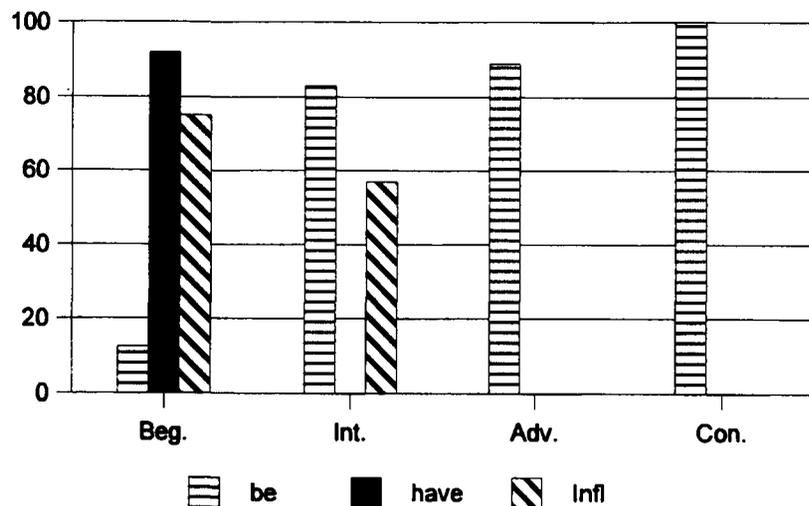


Figure 4: Percentage of Correct Responses with 3rd Person Plural

The results with agreement of the suppletive form in the 3rd person plural is almost the mirror image of the 3rd sing.: all learners used *was* rather than *were* although correct performance improved with level: only 10% of the beginners' responses were correct, while 83% of the intermediate group's and 89% of the advanced group's responses were correct. However, with *have* performance at the beginner level is over 90% accurate. Again, the non-use of *have* by the intermediate and advanced learners is due to the fact they no longer used *have* + past participle to express the preterit meaning.

The rate of correct responses with the zero morpheme for the 3rd person plural was just over 50 percent. The reason for this low accuracy rate is that several beginning and intermediate learners used the 3rd sing. morpheme -s in the 3rd person plural, as shown in (5).

- (5)
- a. Fire bells **rangs** and people screamed.
 - b. ... and all of the windows **brokes** because of the heat.
 - c. We feared that the roofs soon **collapses**

Figure 5 gives the percentage of correct agreement with the first person singular.

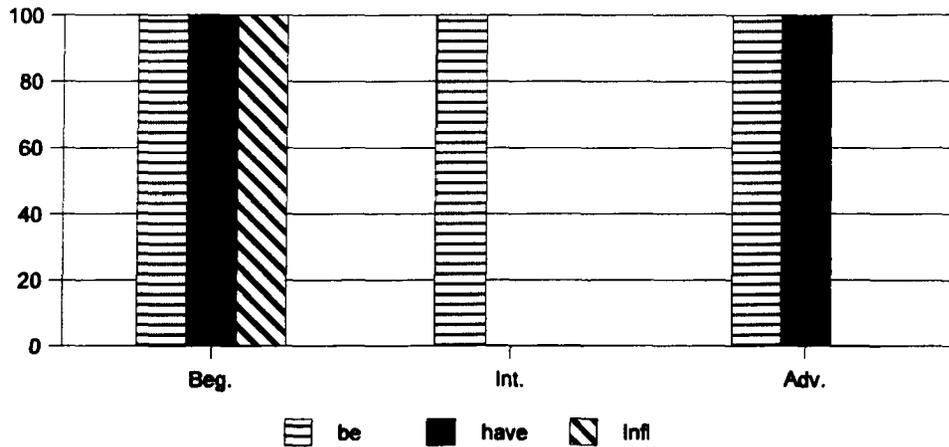


Figure 5: Percentage of Correct Agreement with 1st person singular

At all levels there was error-free performance with *be* (both *was* and *am*) and *have*. Because *was* was only one verb in the first person plural not table is provided, and the results are summarized in the following sentence. Beginners used a correct form of the auxiliary 100% of the time with *have* but only 50% of the time with *were*, while the advanced group was 100% accurate with *be*.

Figure 6 shows the percentage of responses by verb form.

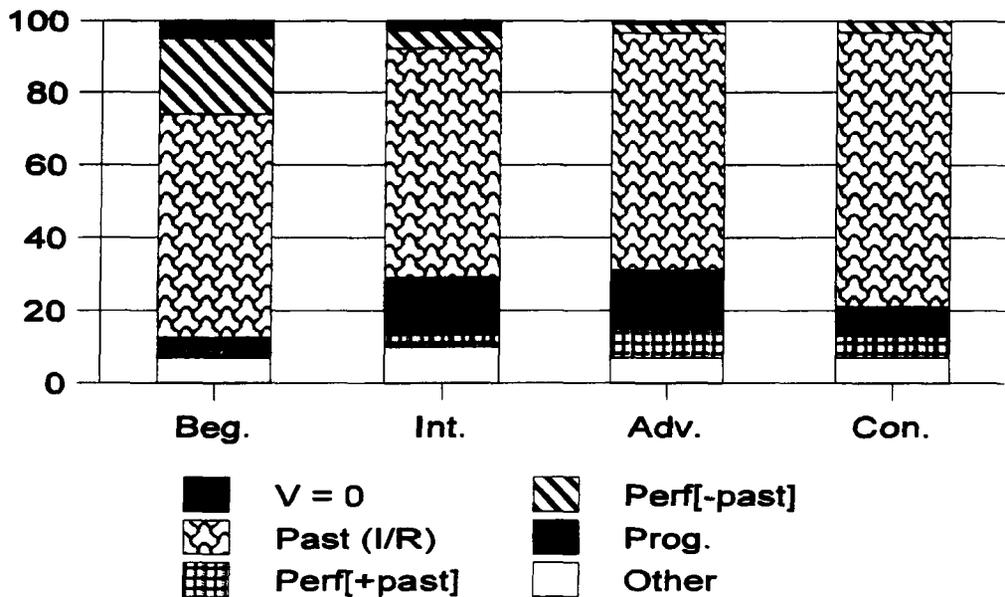


Figure 6: Percentage of Responses by Verb Form

First of all, there are very few unmarked forms (V + 0) where a marked form was required, even at the beginner level. In terms of use of tense and aspect, beginners used a non-past form of the verb *have* with a past participle or base form to express a completed event in the past 20% of the time. This use went down with increased proficiency: while the intermediates used it somewhat more than the control group, the advanced learners were native-like in their use. As can be seen in Figure 6, increasing use of the past (regular and irregular) is related to decreasing use of the present perfect.

Turning to the progressive form (*be + -ing*), intermediate and advanced learners used the past progressive almost twice as much as the native-speaker controls, often using it to express a past habitual action or state. Below are examples of sentences where learners used the past continuous to express a past habitual action (6a) or state (6b).

- (6) a. At this point I realized that the street where I **was living** was probably included in the destruction.
b. The air **was smelling** for months after the fire.

Similarly, the intermediate and advanced learners had not yet acquired the restriction that the past continuous is not normally used with stative verbs in English, so they used it with verbs *fear* and *frighten*.

- (7) a. We **were fearing** that the roofs would soon collapse.
b. The sight of the burning city **was frightening** me.

There is increased use of the past perfect with level, with the advanced and control groups both using it in six per cent of their responses, although they did not always use it in the same context. It is, unfortunately, beyond the scope of this paper to give an analysis of these differences. 'Other' responses included passives, modals, *to* infinitives and so forth.

7. DISCUSSION AND CONCLUSION

Although there are differences between the advanced group and the controls, especially in their use of the past progressive and non-use of 3rd sing., these differences are not statistically significant, showing that that native-like performance is possible. Moreover, these findings confirm previous research (Herschensohn, 2000 for example) which found that acquisition of the properties related to the strength of T was not across the board, but rather piecemeal, since learners acquired adverb position and negation before they used the 3rd sing. accurately 100% of the time.

For some learners, particularly at the intermediate level, *-s* appears to be a 3rd person marker, not restricted to the singular but rather over-generalized to the plural as well. Zobl and Liceras (1994) noted that marking the 3rd person plural with *-s* was hypothesized by Epstein et al. (1993) since it is

the marked element--plural as opposed to the unmarked singular in typological work--and occurred in samples of spontaneous speech collected by one of the authors.

In regard to suppletive forms, beginners appear to settle on one form for all persons: *was* is the [+past] form and used with both 1st and 3rd person singular and plural, while *have* is the [-past] form and used with both 1st and 3rd person singular and plural. It may be a frequency effect, since *was* is the form for 1st and 3rd person singular and learners may assume it is the same form in the past of both persons as well, while *have* is the form for three out of four persons in the passage. A study which also included 2nd person forms might shed light on this issue.

Turning to the meanings expressed by verb forms, there appears to be initial transfer of L1 semantic features of aspect as well as form from the L1: the *passé composé*, consisting of *be* or *have* + past participle was used to express a completed event in the past (preterit) in contexts where a simple past form was appropriate in English. However, learners soon realized that the simple past is used in English to express this meaning. Transfer of the meaning of *l'imparfait* is somewhat more abstract since the form is quite different: *je vivais* and *I was living*. Since one meaning of the two forms is the same--an open situation in the past with no initial or final endpoint-- it appears that intermediate and advanced learners use the past continuous to express a meaning of *l'imparfait* which is not shared, that is a past habitual action or state. Research with very advanced learners would be necessary in order to determine if it is possible to lose this meaning, or if it fossilizes.

Acknowledgments

This study was supported by research grant #004109 from the Faculté des Études supérieures et de la recherche, Université de Moncton, for which I am grateful. I would like to thank Memorial University of Newfoundland for allowing me to conduct my research there, and my research coordinator Joan Oakley who orchestrated it in a most capable manner. I would also like to thank my research assistants Gilles Cormier. And of course I could not have conducted this research without the willing participation of the subjects, who not only did the tasks carefully and completely, but even mentioned it at their farewell dinner!

REFERENCES

- ANDERSON, ROGER. 1978. An implicational model for second language research. *Language Learning* 28:221-282.
- BAILEY, NATALIE, CAROL MADDEN and STEVEN KRASHEN. 1974. Is there a 'natural' sequence in adult second language learning? *Language Learning* 24:235-243.
- BARDOVI-H., KATHLEEN. 2000. Tense and aspect in second language acquisition: Form, meaning and use. *A supplement to Language Learning* 50: Supplement 1.
- BECK, MARIA-LUISA. 1997. Regular verbs, past tense and frequency: Tracking down a potential source of NS/NNS competence differences. *Second Language Research* 13:93-115.
- CHOMSKY, NOAM. 1995. *The minimalist program*. Cambridge MA: MIT Press.
- _____. 2000. Minimalist inquiries: The framework. In Roger Martin, David Michaels and Juan

- Uriagereka (eds.) *Step by Step: Essays on minimalist syntax in honor of Howard Lasnik*. Cambridge MA: MIT Press, pp. 89-151.
- DULAY, HEIDI and BURT, MARINA. 1974. Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning* 24:37-53.
- EUBANK, LYNN. 1996. Negation in early German-English interlanguage: More valueless features in the L2 initial state. *Second Language Research* 12:73-106.
- GRONDIN, NICOLE AND LYDIA WHITE. 1996. Functional categories in child L2 acquisition of French. *Language Acquisition* 5: 1-34.
- HAWKINS, ROGER. 2001. *Second language syntax. Generative Introduction*. Oxford: Blackwell Publishers.
- HERSCHENSOHN, JULIA. 2000. *The second time around: Minimalism and L2 acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- LARDIERE, DONNA. 1998. Dissociating syntax from morphology in a divergent L2 end-state grammar. *Second Language Research* 14:359-375.
- SCHWARTZ, BONNIE and REX SPROUSE. 1996. L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model. *Second Language Research* 12:40-72.
- SMITH, CARLOTTA. 1997. *The parameter of aspect*. 2nd ed. Dordrecht: Kluwer.
- WHITE, LYDIA. 1996. Clitics in L2 French. In Howard Clahsen (ed.) *Generative perspectives on language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 335-368.
- ZOBL, HELMUT and JUANA LICERAS. 1994. Functional categories and acquisition orders. *Language Learning* 44:159-180.

FRONTIERES LINGUISTIQUES NATIONALES ET IDENTITES LINGUISTIQUES : ENJEUX D'UNE APPROCHE DIALECTIQUE

Omer Massoumou
Université Marien Ngouabi
Brazzaville

Résumé

La problématique de l'identité et de la diversité linguistiques peut se décliner en termes de frontières linguistiques intranationales et d'identité linguistique. Dans plusieurs pays francophones, des langues nationales ou ethniques caractérisent les cartes linguistiques. Une telle situation établit de fait un plurilinguisme et une pluralité d'identités. La pluralité linguistique traduit certes une richesse culturelle mais elle occulte aussi et surtout une guerre des langues. Le français échappe aux frontières linguistiques nationales. Il apporte une réponse identitaire supérieure dans la mesure où il devient la langue de (re)connaissance de l'autre, la langue d'unification d'un espace multilingue.

Sans *a priori* contribuer à la disparition ou au déclin des langues ethniques, le français apparaît comme une incontestable langue nationale et assure beaucoup plus l'identité congolaise par rapport aux autres langues. Cette identité se consolide davantage lorsque les différents locuteurs se détachent de leur langue ethnique pour pratiquer le français. Elle repose alors sur un fonds linguistique complexe.

Introduction

Avec environ soixante-dix langues ethniques réparties en neuf groupes, la carte linguistique de la République du Congo présente une diversité de faits linguistiques comparables à ceux de plusieurs pays africains. Les frontières linguistiques nationales correspondent aux zones de contact de langues ou des groupes ethniques. Mais avec la mobilité humaine, ces zones sont bien variables et les frontières linguistiques nationales peuvent alors être comprises comme le niveau de compréhension entre deux locuteurs s'exprimant dans deux langues ethniques et/ou véhiculaires différentes.

La dynamique linguistique qui, d'une part, prend en compte trois langues véhiculaires (le français, le kituba et le lingala) établit des liens entre les différents groupes et déstabilise les identités linguistiques. Elle recompose, d'autre part, la carte identitaire à des niveaux divers. Les identités linguistiques se définissent alors à partir d'une pratique plurielle des langues, d'une appartenance à une groupe ethnique et à un territoire. Ainsi les langues française, kituba et lingala peuvent en effet suffire à déterminer l'identité congolaise d'un locuteur.

En étudiant, à la fois, les frontières et les identités linguistiques, nous allons essayer de comprendre la complexité de la diversité linguistique au Congo.

1. Les rapports des langues et les fonctions identitaires

Une distinction principale peut être établie des langues congolaises à partir des notions de « langue véhiculaire » et de « langue vernaculaire ». L'existence de trois langues véhiculaires dont le français correspond à une répartition géographique donnée. En effet, les dix régions de la République du Congo appartiennent chacune à une aire linguistique et géographique. Les régions situées au sud (Kouilou, Niari, Lékoumou, Bouenza et Poul) sont de l'espace linguistique kituba. Celles du nord (Plateaux, Cuvette, Cuvette ouest, Sangha et Likouala) pratiquent le lingala. La frontière physique entre lingala et kituba équivaut au sud de la région des Plateaux et au nord de la région du Pool. Cette frontière est tellement variable qu'elle ne peut pas être confondue à la frontière géographique des deux régions. Et, à ces deux langues nationales, on ajoute le français qui se pratique sur tout le territoire national.

Mais les différentes langues véhiculaires ou vernaculaires entretiennent des relations de contiguïté ou voisinage complexes. Ces langues peuvent en effet avoir des relations de superposition ou de hiérarchie. Les langues véhiculaires sont par exemple des langues hiérarchiquement supérieures par rapport aux langues vernaculaires sur le marché linguistique congolais. Et ces dernières présentent d'autres aspects bien hétérogènes. Entre ces différentes langues, il existe encore des frontières qui différencient et spécifient les locuteurs. La dynamique et l'inégale importance de ces langues peuvent permettre d'étudier, d'une part les rapports de voisinages entre les langues et, d'autre part les rapports de hiérarchie. Ces différents rapports permettent de spécifier les frontières et les identités linguistiques.

1.1. Les rapports de voisinage

Ils se fondent sur la notion « d'adstrat »¹ qui porte sur la contiguïté aussi bien géographique, politique et économique des langues ethniques ou nationales. Dans les différentes régions congolaises, les langues ethniques véhiculent des fonctions identitaires de premier niveau. L'ethnie permet donc de déterminer l'identité linguistique d'un individu. Dans la région du Pool par exemple, on peut opérer une distinction entre *hangala*, *lari*, *koongo*, *téké*, *suundi* à partir simplement de la langue du locuteur. A ces différentes langues correspondent différentes ethnies et différentes zones géographiques. L'appartenance à chacune de ces langues établit une identité linguistique. Respectivement, nous aurons : *muhangala* (un hangala est une personne de la langue, de l'ethnie et du territoire hangala), *mulari*, *mukoongo*, *mutéké*, *musundi*. Et comme le précise aussi Jean-Alexis Mfoutou (2000, p.271), l'interdépendance langue, ethnie et territoire est bien forte dans la définition de l'identité :

« La base ethnique servant à nommer un peuple est aussi utilisée pour nommer sa langue et son territoire. Ce passage de l'ethnonyme au glottonyme et au tonyme s'opère grâce à l'usage du préfixe de classe *ki-*, et se vérifie dans les paradigmes nominaux ethniques suivants : kikoongo (ethnie), kikoongo (langue) kikoongo (territoire) [...] »

Le concept d'adstrat ainsi que celui de substrat utilisé plus bas sont empruntés à Francis William Makey (1976).

Les différences entre langues permettent donc de définir des identités à un degré local, régional ou national. Au niveau local, il y a davantage un monolinguisme ethnique. Il s'agit des villages ou de petites localités dans les régions.

1.1.1. Au niveau régional

Dans ce contexte particulier, la prise en compte de la notion d'adstrat qui met en valeur d'autres aspects des langues en contact, les rapports de force ou rapports conflictuels, il apparaît clairement que les villes, les régions ou tout le pays sont dominés par un plurilinguisme ambiant.

En considérant particulièrement la région du Pool encore, il peut être retenu que la langue lari tend à prendre le dessus sur les autres langues régionales. Une diglossie en faveur du lari s'instaure en effet en raison d'une expansion dans la pratique de cette langue chez des locuteurs hangala, koongo, téké, etc. Une telle situation se justifie par une présence démographique considérable des laris, par des contextes socio-économiques, politique et géographique. Les quartiers du sud de Brazzaville connaissent également une pratique du lari de façon prépondérante quand bien même toute la population n'est pas d'origine lari. Cette réalité a pour principale conséquence l'extension ou l'émiettement de l'identité lari. L'extension se concrétise par l'augmentation du nombre de locuteurs. La population lariphone garantit ainsi la présence lari. Mais, il y a aussi émiettement de l'identité dans la mesure où il ne suffit pas seulement de parler lari pour en avoir l'identité. Il aussi appartenir à l'ethnie et au territoire lari. La tendance à la simplification et la pratique courante de cette langue dans les échanges quotidiens favorisent son expansion. La langue et l'identité lari semblent ainsi jouir d'une meilleure image par rapport aux autres langues de la région. Des jeunes hangala par exemple préfèrent pratiquer le lari au lieu de leur propre idiome. Le lari devient alors une langue vernaculaire tendant à acquérir un aspect véhiculaire. Comparativement aux autres langues, une diglossie en faveur du lari s'instaure au niveau régional.

1.1.2. Au niveau national

Lorsque nous considérons une langue nationale au statut véhiculaire, l'analyse révèle une autre réalité dans l'étude des rapports de voisinage. Le kituba ou le lingala traversent en fait plusieurs régions. Ils établissent non pas une différence linguistique et identitaire au sein d'une région mais au niveau de tout le pays. Ces deux langues divisent le Congo en deux. D'une part, il y a le kituba, langue du chemin de fer, parlé principalement au sud du Congo et d'autre part il y a le lingala, langue dite du fleuve, pratiqué essentiellement au nord. Cette réalité linguistique majeure cache en effet plusieurs enjeux.

Politiquement, l'opposition nord-sud est déclinée en Ngala/Koongo. Les Ngala étant compris comme tous les ressortissants du nord et les Koongo comme ceux du sud. La différence des langues pose de fait une opposition politique. Un pouvoir politique est ainsi dit du nord ou du sud en fonction de l'origine ethnique du président. L'unité autour du président Pascal Lissouba (1992-1997) avait été acquise sur un fonds identitaire kikoongo. Il s'agissait d'un ensemble de régions où la langue kituba est fortement pratiquée² : le Niari, la Bouenza et la Lékoumou. Ici la population, en dépit des

La langue kituba est encore désignée par kikoongo ou munukutuba.

différences ou des frontières ethniques notoires, acceptait une identité linguistique et territoriale. Le terme Nibolek (avec son diminutif nibo), obtenu à partir des initiales des noms des trois régions, était créé pour désigner les hommes et les régions indiqués. Le Nibolek est ainsi soit l'anthroponyme de ressortissant de l'une de ces régions soit le toponyme désignant l'ensemble des trois régions.

Socialement, il peut être constaté que les lieux de résidence dans les grandes villes (Brazzaville et Pointe-Noire par exemple) sont choisis en fonction de la proximité linguistique ou de l'appartenance linguistique ou ethnique avec les voisins. Les guerres civiles, vécues ces dix dernières années (1993-1994 ; 1997 ; 1998-1999), ont exacerbé ce phénomène au point où l'on avait parlé de « nettoyage ethnique » dans les quartiers de Bacongo, Diata, Mfilou pendant la guerre de 1993-1994.

Dans le domaine scolaire, en cours préparatoire par exemple, un enseignant a recours au lingala ou au kituba en fonction de l'origine linguistique de la majorité des élèves pour expliquer une notion française tant soit peu obscure. Les questions lexicologiques donnent souvent lieu à des contacts de langues dans 'apprentissage du français .

1.2. *Les rapports diglossiques*

Entre le lingala ou le kituba et une langue ethnique, il y a des relations de superposition ou de diglossie en faveur des deux premières langues. L'identité linguistique établie par l'une de ces deux langues au statut national est plus considérable par rapport à celle fixée par une langue ethnique en raison essentiellement d'une considération plus remarquable ou prestigieuse au niveau national. Si le kituba est la langue du sud et le lingala, celle du nord, il existe donc une opposition linguistique et identitaire non négligeable. En effet, l'opposition bakongo/bangal dont parle Ambroise Queffélec ne se réduit pas à l'aspect linguistique. Il écrit :

« Dans ce conflit de cultures, l'opposition lingalaphones/kikongophones est déjà sous-jacente dans les jugements dépréciatifs portés par les uns sur les autres. Dès les années 1930, la sourde opposition Nordistes/Sudistes annoncent les conflits qui marqueront dramatiquement la vie politique congolaise ultérieure, des affrontements entre partisans de Fulbert Youlou et de Jacques Opangault en 1958 jusqu'à la guerre civile des années 1998 opposant *Cobras* lingalaphones, *Ninjas* du Pool, *Zoulous* du Nibolek (Niari-Bouenza-Lékoumou) » (2001, p.337-338).

Les rapports entre kituba et le lingala ont ainsi un côté conflictuel. On constate, à cet effet, qu'après la victoire militaire de Denis Sassou-Nguesso en 1997 sur Pascal Lissouba, une expansion du lingala dans les régions du sud. La fonction du pouvoir politique dans l'expansion linguistique peut être évoquée mais il serait imprudent de parler d'une tendance à une unicité linguistique et identitaire. La pratique du lingala dans les régions du sud apparaît comme une stratégie de survie face à la puissance militaire du soldat ou milicien lingalaphone. Il s'agit, pour le locuteur kitubaphone, de passer au lingala pour éviter d'éventuelles représailles. Toutefois, comme nous le soulignons ailleurs, l'expansion du lingala au sud est due à plusieurs autres raisons comme

« l'influence de la chanson de la République Démocratique du Congo » qui privilégie le lingala³.

Nous faisons allusion à notre contribution « Des usages linguistiques actuels en République du Congo » au numéro 1 des *Cahiers du Rifal, Développement linguistique : enjeux et perspectives*, décembre 2001, pp. 73-78.

Si l'on peut parler d'une régression dans la pratique du kituba à la suite de la victoire militaire de Denis Sassou-Nguesso, on ne peut pas corrélativement penser à une régression identitaire. Le statut identitaire est plus profond et n'est pas directement lié à la pratique d'une langue. Est Koongo celui qui parle une des langues du groupe koongo, celui qui appartient à une ethnie et à une région koongo ou du sud. Et inversement, est Ngala, celui qui parle lingala, appartient à une ethnie du nord et est ressortissant de l'une des régions du nord. Parler kituba ou lingala ne suffit donc pas pour avoir la « nationalité » ou l'identité d'un peuple. Et la prise en compte des frontières linguistiques confirme davantage cette réalité.

2. Des frontières linguistiques intranationales

Nous avons globalement noté deux ensembles linguistiques qui divisent la République du Congo. Comme les deux groupes emploient chacun une langue véhiculaire propre, la répartition linguistique ferait que le mbéembé qui est du groupe koongo pratiquerait systématiquement le kituba et le mbosi⁴ qui est du groupe mbosi le lingala. Cet *a priori* linguistique, s'il fonctionne dans la plupart des cas, ne manque pas de révéler quelques exceptions fort intéressantes. En parlant de frontière ouverte ou de frontière fermée entre deux langues, nous pouvons étudier quelques particularités.

La frontière linguistique entre deux langues est ouverte quand deux locuteurs de langues ethniques différentes arrivent à communiquer sans changer de langue. Elle est fermée quand la communication linguistique est impossible entre deux locuteurs.

La communication entre un Mbéembé et un Mbosi est *a priori* impossible. En effet, si l'un et l'autre s'expriment dans leur langue de départ, il y aurait une impossibilité de se faire comprendre. Comment alors, dans ce sens, parler d'identité nationale ? La frontière linguistique étant fermée, les deux locuteurs pour communiquer doivent recourir soit à une des deux langues nationales soit à la langue française.

Par contre, entre un Mbosi et un Mboko, la communication linguistique se fait sans problème parce que ces deux locuteurs appartiennent tous au groupe mbosi. Les locuteurs utilisent leur langue de départ et se font comprendre en raison d'une proximité linguistique et culturelle importante. La frontière linguistique ouverte établit néanmoins une identité linguistique mineure, extensible à une localité ou à une région. Mais cette ouverture de frontière entre deux langues favorise la guerre des langues et donc l'instabilité sociale. La langue la plus prestigieuse ou la plus adéquate, pour une raison ou pour une autre, tend à étouffer la langue voisine géographiquement la plus proche. Nous l'avons évoqué plus haut pour le cas du lari dans le Pool.

La complexité des relations linguistiques permet de noter que le plurilinguisme dans un pays tend à différencier les hommes. En effet, à chaque fois que la frontière linguistique est fermée, un locuteur traitera son interlocuteur d'étranger puisqu'il y aura divergence d'identité. Ainsi l'on pourrait dire qu'autant de langues ethniques on compte, autant d'identités linguistiques il existe au Congo. Et cette mosaïque d'identités, avec des valeurs culturelles diverses, arrive toutefois à fondre dans une identité linguistique de substrat, celle prônée par le français. L'orientation monolingue qui assurerait une identité congolaise reste alors une entreprise délicate.

⁴ L'orthographe « mbosi » est jugée plus proche d'une prononciation originelle que « mbochi » qui est une forme francisée. Mais nous utilisons indifféremment les deux formes.

L'émergence de l'identité francophone congolaise serait un processus historique lequel est fait de ruptures et de continuité. L'identité linguistique et donc culturelle se ferait grâce à la rupture avec les langues locales. Et la continuité coïnciderait avec l'acheminement vers une culture française mais un acheminement forcément vers le français et la civilisation qu'il exprime. La dernière phase de ce processus est une intégration quasi totale dans la sphère moderniste du Blanc. C'est alors qu'intervient la rupture avec les derniers relents de la tradition africaine. Cette rupture intervient généralement avec le rejet des langues africaines (1990, p.180).

Par cette affirmation, Augustin Niangouna évoque plutôt le phénomène d'acculturation ou d'assimilation des lettrés congolais à la langue et à la culture françaises. Mais nous savons que la langue française, se caractérisant par les particularismes linguistiques, définit une ethnicité non pas française mais intermédiaire. C'est à ce niveau que l'universalisme de la langue française permet au peuple congolais dans sa diversité linguistique initiale d'accéder à un niveau supérieur de l'identité linguistique ; celui de la pluralité ou du métissage. L'affirmation d'Augustin Niangouna tendrait à supposer que, plus il maîtrise le français, plus le Congolais cherche à fermer la frontière entre langue locale et langue française quand bien même il serait apte à utiliser deux idiomes. Nous pensons au contraire que le caractère ambigu de la situation ne permet pas au locuteur de pratiquer une langue homogène qui lui garantirait une identité. La perméabilité des frontières des langues en contact empêche, à cause des phénomènes linguistiques d'emprunts voire « d'interférences », de parler d'homogénéité identitaire. L'ancrage des usages linguistiques spécifiques au peuple congolais crée une langue intermédiaire qui n'est certes pas un créole mais qui, sommairement, est à l'origine d'une identité nouvelle.

Conclusion

Entre la multiplicité des frontières linguistiques nationales et la diversité linguistique et identitaire, la République du Congo semble être partagée entre la nécessité de sauvegarder les valeurs culturelles en protégeant les langues ethniques et nationales et la volonté de s'engager résolument dans l'espace francophone. Le statut officiel consacré à la langue française lève le voile sur d'éventuelles ambiguïtés d'une politique de planification linguistique des gouvernements congolais.

Mais le sentiment de perdre une partie de soi avec la possible disparition de plusieurs langues maternelles interpelle les linguistes et les politiques qui se retrouvent alors dans un dilemme en tentant de répondre à la question : quelle(s) langue(s) pour quel Congo ?

Références bibliographiques

- MAKEY W. F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*, Paris : Editions Klincksieck.
MASSOUMOU O. (2001). « Des usages linguistiques actuels en République du Congo », Desmet I., Atibakwa Baboya E., Campenhoudt M.V. [dir.], *Cahiers du Rifal, Développement linguistique : enjeux et perspectives*, Coéditée par l'Agence de la francophonie et la Communauté française de

Belgique, pp. 73-78.

MFOUTOU J.-A. (2000). *Le français au Congo-Brazzaville*, Maromme : Editions Espaces culturels.

NIANGOUNA Augustin (1990). « La langue française au Congo », FLSH, *Le Congo aujourd'hui : Figures du changement social*, Brazzaville : RPC, p. 163-189.

QUEFFELEC A. (2001). « Français et contact de langues au Moyen-Congo à l'époque coloniale 1920-1940 », *Leçons d'Afrique. Filiations, ruptures et reconstitution de langues*, Louvain-Paris : Peeters, p. 327-338.

NEW BRUNSWICK ENGLISH AND THE AMERICAN STANDARD: EVIDENCE OF CONVERGENCE

Wendy Burnett
Mount Allison University

ABSTRACT

Among the rare investigations of language use by speakers of New Brunswick English are Scargill and Warkentyne's *The Survey of Canadian English* (1972) and, in younger speakers, Bateman's *Survey of Canadian English: a comparison of the language patterns of English-speaking New Brunswickers at two different levels of education* (1975) and Miller's *The United States-Canada border as a linguistic boundary: The English language in Calais, Maine and St. Stephen, New Brunswick* (1989). The present paper examines a selection of linguistic items from a current study (2001), which on being compared to the results of the previous investigations, illustrates changes taking place in New Brunswick English. It will be seen that although these changes indicate a convergence towards American Standard English, some items continue to adhere to the Canadian norm.

1. INTRODUCTION

Published investigations of New Brunswick English are rare: we have Murray Kinloch's front vowel studies and review of the English language in New Brunswick from 1784-1984, Anthony House's investigation of English in Francophone New Brunswick, and William Davey's study of fronting in an idiolect in Harvey Station. Although valuable in their own context, these studies do not provide a good point of reference for an investigation of language change or the determination of trends in language use among English speakers in the province.

However, we also have as resources Scargill and Warkentyne's 1972 *Survey of Canadian English*, Bateman's 1975 *Survey of Canadian English: a comparison of language patterns of English speaking New Brunswickers at two different levels of education*, and Miller's 1989 comparative study of the English of high school students in Calais, Maine and St. Stephen, NB.

Scargill and Warkentyne's important survey compared the language behaviour of Grade 9 students across Canada in 1971-1972 with that of their parents through the use of a questionnaire in which questions on pronunciation, grammar, vocabulary and spelling were placed in random order. In order to prevent regional bias, each province received one thousand questionnaires. No attempt was made to classify the parents in terms of their educational level; nor were the informants grouped according to their rural or urban origins (Scargill and Warkentyne:48-49).

Bateman used the same survey questionnaire three years later to examine the language use of students in the Bachelor of Education programme at University of New Brunswick. Although Bateman makes no reference to sociolinguistic variables in his discussion, his survey group is more cohesive in terms of the socio-economic status of his respondents. The 1975 Bateman study has provided an ideal basis of comparison for the current survey of the English of NB university students.

Unlike the preceding research studies, Miller's survey questions were designed to uncover lexical, phonetic, syntactic and morphological variation between speakers in New Brunswick and across the American border. In designing the survey questionnaire, which he presented to Grade 11 students in St. Stephen, New Brunswick and Calais, Maine, Miller included a number of items from the Scargill-Warkentyne study (Miller:22-24).

2. NEW BRUNSWICK ENGLISH IN 1972

Before examining any notable changes taking place in the speech of young New Brunswickers and exploring the question of whether these changes indicate a convergence towards or divergence from Standard American English, it may be advisable to consider the nature of Canadian English in 1972.

Although statements about the homogeneous nature of Canadian English usually refer to the language behaviour of the middle class, the responses of the NB and Ontario Grade 9 students in Scargill and Warkentyne's survey, which included students from all socio-economic groups, are remarkably similar. Only 20% of the items, 20 of the 99 pronunciation, grammar and vocabulary items discussed by Scargill and Warkentyne in their report (1972), indicate significant differences in language behaviour between the New Brunswick students and those of central Canada, and many of these, particularly in regards to grammatical and lexical choices, are regional in nature in that they are shared by Grade 9 speakers in the other Maritime provinces. For purposes of comparison, the tables below use Ontario students as indicators of typical language use by young speakers in Central Canada in 1971-2.

Table 1. Items with significant differences between NB and ON usage in the 1972 study

Pronunciation		N.B. students	Ontario students
lever	[i]	78%	60%
vase	[ej]	64%	29.5%
roof	[ʊ]	29%	12%
aunt	[ɑ]	75%	19%
almond	[l]	76.5%	47%
progress	[ɔ]	64%	55.5%

Grammar	NB students	ON students
He dived into the pool	45%	28.5%
It's real hot	38.5%	19.5%
It's some hot	57%	9%
It was laying on the floor	34.5%	21.5%
She's going to bath the baby	65.5%	50%
(In) back of the house	35%	18%

Vocabulary	NB students	ON students
frosting (vs. icing)	59%	20%
napkin (vs serviette)	77%	35.8%
bus station (vs terminal)	57.5%	41%
brook (vs creek)	84.5%	24%
grove (of trees)	57.5%	34.5%
gutters (vs eavestroughs)	32%	8%

3. THE 2001 STUDY OF NEW BRUNSWICK ENGLISH

Although Scargill and Warkentyne state that a primary aim of their study is the comparison of the speech of students with that of their parents (1972: 103), they also carefully note, whenever pertinent, the favoured pronunciation of the forms in Canadian and American dictionaries of the period. Their comments, as well as Chamber's 1990 Dialect Topography study of language behaviour in the Golden Horseshoe and northern New York State, and Miller's 1989 New Brunswick-Maine border study make it possible to examine possible trends towards American forms in the speech of young New Brunswickers today.

3.1 METHODOLOGY

The 2001 study, which investigates lexical choice, grammatical choice and pronunciation by university students from all Atlantic provinces, follows the typical sociolinguistic format: equal numbers of female and male respondents, and testing situations which include word lists, a reading passage, and a questionnaire. The 29 questions elicit responses on 5 lexical items, 14 grammatical items, and 10 pronunciation items. For the purposes of comparison, the data examined in this paper is taken exclusively from the questionnaire.

3.2 ANALYSIS OF THE DATA.

The 9 items chosen for discussion are those which most clearly demonstrate a change in language behaviour of New Brunswick university students from 1972 to 2001. The responses on most grammatical items, such as the use of the subjunctive or the choice of *laying* or *lying*, are not included because they represent an awareness of standard forms due to educational level

Table 2. behind/ in back of/ back of the house (Scargill & Warkentyne:# 45)

Question: (A) *Behind the house*; (B) *In back of the house*; (C) *Back of the house*.

<i>(in) back of the house</i>	Male students	Female students
Scargill 1972: Grade 9 students	39%	31%
Bateman 1975: univ. students	19%	19%
Burnett 2001: univ. students	54%	36%

Scargill and Warkentyne describe *back of the house* and *in back of the house* as rural forms commonly heard in the United States (p. 79). The lower percentage of use of the phrase(s) by the NB university students tested in 1975 as compared to that of the Grade 9 students tested in 1972 can be ascribed to differences in both educational level and socio-economic status. The results of the 2001 study indicate an appreciable trend towards the American variant in a comparable group, particularly in the case of male speakers.

Table 3. lieutenant [ɛ] [uw] (Scargill & Warkentyne: # 62)

Question: The first syllable of *lieutenant* is pronounced like (A) *left*; (B) *loot*; (C) either way

Percentage of [uw]	Male students	Female students
Scargill 1972	65%	74%
Bateman 1975	88%	84%
Burnett 2001	100%	91%

The mythic Canadian Standard *l[ɛ]ftenant* was already endangered in 1972, with only 14% of Grade 9 students using that pronunciation and 13% of them using either form. This is a dramatic change from the language behaviour of their parents, 39% of whom were still using the 'standard' form.. As can be seen in Table 3., the 2001 study shows all but one student using the American English variant.

Table 4. lever [ij] [ɛ] (Scargill & Warkentyne: # 2)

Question: *Lever* rhymes with (A) *beaver*; (B) *never*; (C) either way

Percentage of [ɛ]	Male students	Female students
Scargill 1972	9%	7%
Bateman 1975	7.5%	13%
Burnett 2001	20%	36%

The pronunciation of *lever* to rhyme with *never* is associated with American English (Scargill and Warkentyne:51). Current study results suggest a consistent trend towards the American variant in young New Brunswickers, especially in young female speakers. The results of the Dialect Topography Project surveys of the Golden Horseshoe in Ontario, the Ottawa Valley, Montréal, and Québec City (McKerracher: 2000) indicate that young New Brunswickers are ‘outperforming’ central Canadians in adopting this variant.

Table 4. either [aj] ij (Scargill & Warkentyne: # 77)

Question: The *ei* of *either* is pronounced like (A) *i* of *bide*; (B) *ee* of *beet*.

Percentage of [ij]	Male students	Female students
Scargill 1972	77%	82%
Bateman 1975	70%	81%
Burnett 2001	73%	45%

Given the increase of the use of [ij] from one generation to the next in their study, Scargill and Warkentyne predicted that the British import [aj] would disappear in a matter of a few generations (p. 63). However, on this item there is no real change in the language behaviour of NB male university students since 1972. In contrast, just across the Canada-U.S. border 93.8% of Northern Maine high school students say [ijðə] or [ijðə] (Miller: 128). The number of [ajðə] responses for women students is puzzling, and may be due to hyper-urbanism or self-consciousness in a testing situation. The 2001 results suggest that many young speakers will alternate between the two forms for the foreseeable future.

Table 5. again [ej] [ɛ] [ɪ] (Scargill & Warkentyne: # 59)

Question: *Again* rhymes with (A) *pane*; (B) *pen*; (C) *pin*

Percentage of [ɛ]	Male students	Female students
Scargill 1972	50%	52%
Bateman 1975	39%	54%
Burnett 2001	82%	91%

Webster's Dictionary, 3rd edition, lists [əɣɛn] as the standard American pronunciation of *again*, noting the use of [əɣejn] as primarily Canadian or British use. Certainly, in the 1972 study the percentage of parents throughout Canada using [əɣejn] (62.5%) clearly established that variant as the Canadian Standard. However, in the same period, 51 % of their children were using [əɣɛn]. The increase in the use of the American form between the 1975 and 2001 university studies is dramatic. It seems evident that in New Brunswick, at least, [əɣɛn] will supplant [əɣejn].

It was believed that a number of the respondents would indicate that they say [əɣɪn], since informal observation suggests that this is a wide-spread North American pronunciation. However, as was the case in the 1972 study, either respondents do not hear themselves using [ɪ] or they are reluctant to admit its use in a survey.

Table 6. snuck by/ sneaked by (Scargill & Warkentyne: # 89)

Question: (A) He *snuck by* when my back was turned; (B) He *sneaked by*

Percentage of <i>snuck</i>	Male students	Female students
Scargill 1972	65%	64%
Bateman 1975	78%	71%
Burnett 2001	90%	82%

Snuck has the distinction of being the most recent irregular verb to enter the standard language, probably as an analogy of Old English Class III strong verbs like *stick-stuck* and *strike-struck* (Pinker: 75-76). Although *snuck*'s first attestation in North America occurred in 1887 in a story set in Louisiana, Chambers believes that the variant of *sneaked* did not become a significant form in Canada until about 50 years ago (Chambers 1998a: 22-24).

If we compare our results with the those of surveys of Ontario younger speakers during approximately the same time periods, it looks as if the use of the form in New Brunswick is lagging

behind that of central Canada. However, the lower rate of *snuck* use in the respondents of the 2001 study can be attributed to the different educational level of the respondents and a perception on the part of the female students that *snuck* may not be a standard form..

Table 7. The use of *snuck* for Past Tense of *sneak* in young Ontario English speakers

Scargill & Warkentyne	1972	64%
Scargill	1979	88%
Chambers	1992	98%

Table 8. eavestroughs/ gutters (Scargill & Warkentyne: # 108)

Question: Devices attached to the roof of a house to catch the rain are called:
(A) *eavestroughs*; (B) *gutters*; (C) by another name.

Percentage of <i>gutters</i>	Male students	Female students
Scargill 1972	35%	29%
Bateman 1975	27%	18%
Burnett 2001	50%	82%

Scargill and Warkentyne claim some minority usage of *eavestroughs* in New England and the American South in 1972 (p. 99). Although the term does appear in the Webster's New International Dictionary, published in 1985, it does not occur at all in the 1997 Webster's College Dictionary and it is marked as a spelling error by Word Perfect spell checkers.

Fewer of the university students in Bateman's study had adopted *gutters* than their Grade 9 counterparts three years earlier. The fact that female students tended to use the term less frequently than the male students at that time indicates that the term *gutters* was generally associated with a channel at the edge of a street or road. Even today the Nelson Canadian Dictionary only lists *gutters* with the meaning of *eavestroughs* as the fourth most common usage of the term.; the Oxford Dictionary of Canadian English gives the meaning second place. The association of *gutters* with roads may explain why 38% of students in 1972, and 24% of students in 1975 chose option (C), providing variants like *drain spout* and *drain pipe* (Scargill and Warkentyne: 99). It is interesting that only 53% of the university students chose *eavestroughs* in 1975; the term was clearly the Canadian standard since it was used in both the Simpson-Sears and Eaton's catalogue (Bateman:99).

The dramatic trend towards *gutters* in the 2001 survey, particularly in the case of young women, cannot be attributed to a change in the Canadian standard form. National catalogues continue to refer to the product as *eavestroughs*. The Yellow Pages in New Brunswick telephone directories include *gutters*, but only as a reference to the principal listing of *eavestroughs*. The trend towards the American form was already in place in 1972, when the Grade 9 students were using the form more frequently than their parents. At that period, 64% of the New Brunswick parents who responded to the questionnaire chose *eavestroughs*, although they, like the parents from the three other Atlantic provinces, used the form *gutters* thirteen times more often than their counterparts in Ontario.

Table 9. **caught/cot** (Scargill & Warkentyne: # 78)

Question: Are *cot* and *caught* pronounced exactly the same? (A) yes; (B) no

Percentage of 'yes'	Male students	Female students
Scargill 1972	86%	88%
Bateman 1975	92.5%	94%
Burnett 2001	91%	91%

The 2001 survey indicates a strong adherence to the back vowel merger, standard in Canadian English from the earliest observations. All three New Brunswick studies support both Kinloch's and Davey's assertion of the existence of the vowel merger in the province in 1985.

Although the merger is often considered to be the most significant phonemic distinction between Canadian English and American English, Chambers has observed that the back vowel merger is now spreading rapidly through Wisconsin, Minnesota, Iowa, Kansas, Arkansas, through the Texas Panhandle and into California (Chambers 2000: 287). One must note, however, that Miller's Maine-New Brunswick border study shows that not one American teenaged respondent in Calais used the same pronunciation for these two words (p.101).

Table 10. **aunt [æ] [ɑ]** (Scargill & Warkentyne: # 87)

Question: Do *ant* and *aunt* rhyme? (A) yes; (B) no.

Percentage of [ɑ]	Male students	Female students
Scargill 1972	70%	80%
Bateman 1975	80.5%	82%
Burnett 2001	91%	100%

As early as 1972, New Brunswick parents and Grade 9 students showed an even greater tendency to use [ɑ] than their counterparts in the other Atlantic provinces. Table 11. demonstrates the contrast in the pronunciation of *aunt* in New Brunswick and the other Atlantic provinces, and in the provinces to the west.

Table 11. *aunt* [ɑnt] 1972 study

New Brunswick parents	74%
New Brunswick Grade 9 students	75%
Atlantic provinces: overall	60%
Parents in provinces west of NB	15%
Students in provinces west of NB	16%

Among the 1975 university students, the use of [ɑnt] is even higher, and in the 2001 survey, all with the exception of one male student are saying [ɑnt]. The important question is whether the variant is currently widely used on the United States eastern seaboard. Miller's study indicates that this is not the case. His investigation reveals 100% use of [ɑnt] by St. Stephen teenagers; in contrast, only 12.5% of the American students just across the border in Calais, Maine use that pronunciation (Miller: 124).

New Brunswickers evidently embrace their [ɑnt]s and have every intention of retaining the regionalism.

4. CONCLUSION

The 2001 study indicates that young New Brunswickers are tending more and more to adopt the American forms in seven of the nine items discussed. In other words, young New Brunswickers are joining other young Canadians in choosing variants which are current in the U.S., and possibly at a faster pace than in other regions of the country. This will be difficult to ascertain until more of the regional results of Chambers' Dialect Topography Project have been published.

Previous studies have noted the convergence towards American forms in younger Canadian English speakers: *serviette* is giving place to *napkin*; *sneaked* being replaced by *snuck*; *dived* by *dove* (Chambers 1995, 1998a., 1998b.), *chesterfield* has given away to *couch* (Chambers and Heisler 1999), *l[ɛ]sure* has been replaced by *l[ij]sure* and the pre-aspirated [h] in words such as *which* and *whine* has almost completely disappeared in the speech of young Canadians (Chambers 1998a.). Following the American pattern, younger speakers no longer include a yod following the alveolars: *tune* is pronounced [tuwn], *dune* as [duwn]. (Chambers 1998a., Clarke 1993).

It is evident that New Brunswick university students have joined their Ontario and Québec counterparts in using American forms. In regard to one variant, their language behaviour is anomalistic. New Brunswickers of all ages have adopted the American variant *sneakers*. In contrast, Zeller's study indicates that 87% of the inhabitants the Golden Horseshoe region of southern Ontario use the term *running shoes* or *runners* for athletic shoes, although across the border in northern New York, 98.6% of Americans say *sneakers* (Zeller 1990). The results of the New Brunswick Dialect

Topography Project, still in progress, show that, to date, 90% of New Brunswickers use the American term, a rate which includes the over-80 age group, indicating that sneakers has been a common term in the province for some time.

The so-called 'American' variants (not including *sneakers*) have existed in Canada from the beginning. In the case of New Brunswick, New England emigration began with the Planters in 1760, followed by the Loyalist expansion from 1783 to 1812 with the arrival of 28, 000 New Englanders from New York, Maine and Massachusetts. Chambers points out that American forms fell into disuse with the linguistic influence of the 1.2 million British and Irish immigrants who arrived in Canada between 1816 and 1857. The demise of the British variants merely "undilutes" Canadian English and re-establishes it as a North American English (Chambers 2000: 287).

Although it might appear that the convergence is entirely towards American forms, borders are porous. As noted above, the Canadian phenomenon, the *cot/caught* back vowel merger, is rapidly spreading throughout the American west. There is evidence as well of the spread of Canadian Raising into northern varieties of American English, affecting middle-class, urban speech (Chambers 1999: 125). Miller observes, as well, that Canadian raising is common in the speech of teenagers in Calais, Maine (p.110).

Chambers attributes the growth of a continental standard to geographic, social, and occupational mobility and claims that dialect leveling requires face-to-face interaction among peers. The status of the respondents of the 2001 study makes this explanation for convergence entirely feasible; New Brunswick university students encounter students from all over North America both on an academic and social level. It remains to be seen whether the New Brunswick Dialect Topography Project, currently in progress, will provide evidence of convergence towards American forms in the language behaviour of the general population.

REFERENCES

- BATEMAN, STANLEY. 1975. *Survey of Canadian English: A comparison of the language patterns of English-speaking New Brunswickers at two different levels of education*. M.A. thesis: University of New Brunswick.
- CHAMBERS, J.K. 2000. World Enough and Time: Global Enclaves of the Near Future. In *American Speech* 75, 3: 285-287.
- _____. 1999. Converging Features in the Englishes of North America.. In *Cuadernos de Filologia Inglesa* 8: 117-127.
- _____. 1998. Inferring Dialect from a Postal Questionnaire. In *Journal of English Linguistics* 26, 3: 222-246.
- _____. 1998a. Social Embedding of Changes in Progress. In *Journal of English Linguistics* 26, 1:5-36.
- _____. 1995. *Sociolinguistic Theory*. Cambridge, Mass.: Blackwell Publishers.
- CHAMBERS, J.K. & TROY HEISLER. 1999. Dialect Topography of Québec City English. In *Canadian Journal of Linguistics* 44, 1: 23-48.

- CLARKE, SANDRA. 1993. The Americanization of Canadian Pronunciation: A Survey of Palatal Glide Usage. In *Focus on Canada*, edited by Sandra Clarke: 85-108. Amsterdam: Benjamins.
- DAVEY, WILLIAM. 1985. The stressed vowel phonemes of a New Brunswick idiolect and Centre Prairie Canadian English. In *PAMAPLA* 9: 25-32
- HOUSE, ANTHONY. 1985. English Language in Francophone New Brunswick. In *A Literary and Linguistic History of New Brunswick*. Fredericton: Goose Lane editions.
- KINLOCH, A.M.. 1975. Twenty-eight years of development of front vowels in a New Brunswick community. Paper read to the VIIIth International Congress of Phonetic Sciences. Leeds, England., 7-13 August.
- MACKERACHER, MARY. 2000. The Golden Horseshoe's Two Language Borders. Paper presented to the Dialect Topography Senior Forum, Department of Linguistics, University of Toronto.
- MILLER, COREY. 1989. The United States-Canadian Border as a Linguistic Boundary: The English Language in Calais, Maine and St. Stephen, New Brunswick. Essay presented to the Department of Linguistics, Harvard University.
- PINKER, STEVEN. 1999. *Words and Rules*. New York, N.Y.: Basic Books
- SCARGILL, M.H. & HENRY WARKENTYNE. 1972. The survey of Canadian English: a report. In *English Quarterly* 5: 47-104.
- ZELLER, CHRISTINE. 1990. Dialect variants from Toronto to Milwaukee. Forum Paper, Department of Linguistics, University of Toronto.

VERS UNE THÉORIE LINGUISTIQUE DE LA MÉTAPHORE

Christine Horne

Université du Nouveau-Brunswick, Fredericton

Quel est le véritable lieu de la métaphore? S'agit-il de ce qu'on appelle en général le «mot»? Ou la métaphore se reconnaît-elle uniquement au niveau de la production du texte? D'ailleurs, la métaphore est-elle un phénomène essentiellement lexical, ou plutôt référentiel? Ces questions constituent le point de départ logique de toute enquête linguistique portant sur la métaphore, et elles sont également le cadre théorique dans lequel Paul Ricoeur analyse les dimensions langagières de la métaphore dans son livre *La Métaphore vive*. Paru en 1975, cet ouvrage est toujours considéré comme l'une des études clef de la métaphore.

Voici un ouvrage dont l'étendue théorique est très vaste, allant de la conception d'Aristote à la théorie herméneutique moderne. Evoquons ici l'avis de Mark Johnson (1980:348) qui écrit à propos de *La Métaphore vive*: «This is clearly the most significant study of metaphor to emerge in recent years». Et voilà la question à laquelle je tâcherai de répondre au cours des pages de ce chapitre: pourquoi accorde-t-on à *La Métaphore vive* cette place d'honneur parmi les nombreux ouvrages de date récente traitant de la métaphore? D'ailleurs, quelle est la véritable contribution qu'apporte cette étude à une théorie linguistique de la métaphore?

D'abord, constatons que, pour ce qui est de la métaphore vive, Ricoeur est épistémologue plutôt que théoricien. Au lieu d'élaborer une théorie toute nouvelle du phénomène de la métaphore, il préfère étudier son évolution pour ensuite analyser et comparer les différentes conceptions de la métaphore, commençant par celle d'Aristote.

Son but est donc d'appréhender et de classer les réflexions sur la métaphore accumulées depuis plus de deux mille ans. Le résultat est une étude harmonieuse et équilibrée qui montre, toutefois sans le dire explicitement, la complémentarité des conceptions disparates et parfois même contradictoires. Ricoeur trace le développement des diverses conceptions de la métaphore, commençant par celle d'Aristote et allant jusqu'à un point de vue contemporain où il examine la métaphore à la lumière de la sémantique, de la théorie du discours et de la philosophie.

Son étude a le mérite, pourtant, d'harmoniser la vue de la rhétorique classique avec la théorie de l'interaction, essentiellement discursive, de Richards. Puisque ces deux conceptions sont le plus souvent présentées afin de montrer l'antipathie extrême qui est censée les séparer, il est donc intéressant que Ricoeur, loin de considérer ces conceptions comme des frères ennemis, y reconnaisse une complémentarité importante. En examinant les théories de la métaphore, il essaie de les réduire à leur essence commune. Ses réflexions sur la fonction de la métaphore remettent entièrement en question le postulat de la rhétorique classique que la métaphore n'est qu'un ornement de style.

La perspective épistémologique de Ricoeur qui donne à son ouvrage son caractère d'ampleur et de richesse, mène l'auteur à considérer la métaphore sous ses multiples aspects, car le phénomène de la métaphore est très complexe. Un peu trop, peut-être, pour qu'il y ait une seule conception

linéaire et cohérente. Dans ce sens-là, ce point de vue épistémologique est comme un prisme, dont la fonction est de décomposer la lumière blanche afin de révéler les différentes couleurs du spectre. Ricoeur s'intéresse donc au rapport entre métaphore et mot, entre métaphore et discours, entre métaphore et langue et entre métaphore et philosophie. C'est dire que la métaphore vive n'est dissociable d'aucune dimension de la communication langagière. Mais elle n'appartient pas exclusivement à l'étude grammaticale ou lexicale ou rhétorique. Puisque, selon Ricoeur, la métaphore concerne non seulement le langage, mais également la pensée, la référence, les contextes extra-linguistiques, il examine sa nature et ses mécanismes à travers toutes les faces du prisme.

La structure de la *Métaphore vive* représente donc une tentative d'illustrer les différents réseaux de rapports qui existent entre la métaphore et les diverses applications de la communication langagière. Mais il faut d'abord délimiter la notion même de métaphore. Pour ce faire, Ricoeur décrit une sorte d'évolution double de la métaphore, qui fait correspondre une unité linguistique à chacune des disciplines contribuant à une théorie de la métaphore. L'étude de la métaphore commence dans la rhétorique classique qui la place à l'intérieur du mot. Elle passe ensuite à la sémantique et à la sémiotique (entre ces deux disciplines Ricoeur voit une sorte de symétrie, une organisation parallèle); dans ce cas-ci, du moins au sens de l'auteur, c'est la phrase qui est considérée comme l'unité de base de la métaphore. Finalement, la métaphore s'analyse à la lumière de la théorie de l'herméneutique, qui la place au niveau du discours. Le mot, la phrase et le discours: voilà donc les trois structures linguistiques qui peuvent être considérées comme le lieu de la métaphore. En même temps, la rhétorique, la sémantique, la sémiotique et l'herméneutique sont les disciplines directement impliquées dans la théorie de la métaphore.

L'ouvrage de Ricoeur est composé de huit études. Dans la première étude, intitulée «Entre rhétorique et poétique: Aristote», Ricoeur traite du problème de l'unité formelle de la métaphore. Du point de vue de la rhétorique, cette unité est le mot. Mais si Ricoeur commence par analyser la métaphore à la lumière de la conception classique qui la définit comme un mot, ou du moins, comme une opération qui privilégie le mot comme unité de base, ce n'est que pour pouvoir discuter plus loin, avec beaucoup plus d'intérêt d'ailleurs, les limites des théories plus récentes qui associent la métaphore aux unités formelles plus complexes que le mot. Ainsi l'auteur reprend-il en détail les réflexions d'Aristote, puisque c'est chez Aristote que commence la conception tropologique de la métaphore. Or, cette conception, loin de disparaître, s'opposera à la thèse contextuelle de la métaphore qui constitue la base de la discussion dans laquelle Ricoeur traite de l'herméneutique. Ricoeur reconnaît cette ouverture vers une conception discursive dans la définition aristotélicienne de la comparaison (1975:34): «[l]e trait essentiel de la comparaison est en effet son caractère discursif: «comme un lion, il s'élança». Pour faire comparaison, il faut deux termes, également présents dans le discours: «comme un lion» ne fait pas comparaison».

D'ailleurs, la dimension discursive de cette explication de la comparaison évoque pour Ricoeur la théorie de Richards, qui a repris les notions de la rhétorique classique, mais en les revêtant d'une nouvelle terminologie qui insiste sur la dimension discursive et contextuelle. Donc, la référence à Richards dans un chapitre consacré à Aristote ne doit pas nous étonner. En effet, à ce sujet, John Paul Russo a écrit: «Richards' analysis of metaphor is a part of his larger program to revive classical rhetoric along new lines» (1989:251). Aussi Ricoeur rapproche-t-il la conception rhétorique et le point de vue moderne: «disons, en anticipant la terminologie de Richards, qu'il faut

un *tenor*: Achille s'élance - et un *vehicle*: comme un lion» (Ricoeur 1975:34-35). De ce fait, la conception d'Aristote est, pour Ricoeur, toujours pertinente.

La deuxième étude est intitulée «Le déclin de la rhétorique: la tropologie» et elle, comme la première, concerne surtout le mot. Mais cette fois-ci, le concept de *mot* est relié à une perspective qui envisage la métaphorisation comme un jeu de substitution. C'est la conception des auteurs de la rhétorique classique française, qui présentent une conception de la métaphore fondée sur le mot: «La prééminence du mot y est affirmée sans ambiguïté» (Ricoeur 1975:68). Au sens de Ricoeur, la tropologie suit le déclin de la rhétorique classique, celle-ci étant caractérisée par des systèmes de rapports (l'analogie d'Aristote, par exemple), tandis que la perspective tropologique explique la métaphore comme une démarche de substitution, comme un déplacement de mots.

Au coeur de la théorie tropologique est le couple idée-mot ou le couple chose-mot, impliquant donc un rapport étroit entre l'unité linguistique et la réalité: c'est envisager la langue comme une nomenclature, car, du point de vue de la tropologie, dire «l'amour est un feu», c'est simplement désigner *l'amour* par un autre nom. De ce fait, la métaphore (comme, d'ailleurs, les autres tropes: la métonymie, la synecdoque, par exemple) se présente comme le résultat d'une sélection paradigmatique indépendante du déroulement syntagmatique du contexte discursif.

Or, dans le cadre de ma propre conception de la métaphore, je considère celle-ci comme un processus essentiellement langagier, car la métaphore se voit forcément subordonnée aux principes qui règlent les processus du langage. C'est dire que l'affirmation saussurienne selon laquelle la langue n'est pas une nomenclature doit s'appliquer à la métaphore aussi bien qu'à tout autre emploi du langage. La théorie tropologique ne fournit qu'une description partielle et très superficielle de la métaphorisation, car elle n'est pas compatible avec la vue structuraliste selon laquelle le signe n'est pas le *nom* d'une *chose*, et le mot n'est pas isolable de son contexte.

Ricoeur analyse soigneusement les différentes étapes de la vue tropologique de la métaphore et arrive à la conclusion suivante (1975:64):

Entre le point de départ - le primat du mot - et le point d'arrivée - la métaphore comme ornement -, se déploie toute une série de postulats qui, de proche en proche, rendent solidaires la théorie initiale de la signification, axée sur la dénomination, et une théorie purement ornementale du trope qui avère finalement la futilité d'une discipline que Platon avait déjà rangée du même côté que la «cosmétique».

Ricoeur opposera ultérieurement la «futilité» d'un point de vue cosmétique centré sur le mot à la richesse et la plénitude d'une thèse discursive et contextuelle.

Dans la troisième étude Ricoeur rompt définitivement avec la notion de la *métaphore-mot* (quoiqu'il ne soit pas possible d'éviter tout renvoi à un lexème identifié comme étant au centre d'un concept métaphorique) pour privilégier par la suite l'«énoncé métaphorique». Ainsi, il explique que:

l'investigation appliquée au travail de sens qui engendre la transposition du nom a sans cesse fait éclater le cadre du mot, et *a fortiori* celui du nom, et imposé de tenir l'énoncé pour le milieu contextuel dans lequel seulement la transposition de sens a lieu (1975:87).

Cette précision l'amène à poser une question particulièrement pertinente à l'égard de la définition du terme de *métaphore*: «Est-ce à dire que la définition de la métaphore comme transposition du nom soit fautive?» (1975:87). En effet, l'incompatibilité évidente entre la notion du *terme métaphorique* et celle de l'*énoncé métaphorique*, bien qu'elle reste problématique pour une théorie compréhensive de la métaphore, ne gêne pas Ricoeur. Il fait appel à la distinction entre la définition nominale et la définition réelle; la définition nominale (qui présente la métaphore comme la transposition du nom) permet simplement d'indiquer quelque chose, d'identifier la métaphore parmi les autres tropes. La définition réelle, en revanche, nous renseigne sur la véritable nature de la métaphore. En acceptant d'harmoniser ces deux points de vue et en refusant de ce fait d'y voir une contradiction absolue, il admet une conception complémentaire de la métaphore. La complémentarité de l'aspect lexical (ou nominal) et de l'aspect discursif du phénomène métaphorique représente donc une position théorique dont l'originalité réside dans son caractère transcendant.

Aussi affirme-t-il que «plusieurs auteurs tiennent qu'une théorie de l'*interaction*, solidaire d'une conception discursive de la métaphore, est exclusive d'une théorie de la *substitution*, dont nous avons vu qu'elle est inséparable de la définition de la métaphore comme modalité déviante de dénomination» (1975:88). Il oppose une théorie discursive à une théorie qui réduit la métaphore «à un accident de la dénomination», mais ce n'est pas une opposition qui exclut; c'est une opposition fondée sur un rapport de complémentarité.

Au centre du débat entre la fonction du mot et la fonction du discours est la distinction que fait Ricoeur entre la sémantique et la sémiotique. Pour l'auteur, le terme *sémantique* s'applique à la phrase et le terme *sémiotique* s'applique aux signes. Le processus de métaphorisation implique donc la présence d'une dimension sémiotique (les mots) et d'une dimension sémantique (la phrase) qui, ensemble, produisent le sens métaphorique. Ricoeur explique:

Il n'y a donc pas, à proprement parler, de conflit entre la théorie de la substitution (ou de l'écart) et la théorie de l'interaction; celle-ci décrit la dynamique de l'énoncé métaphorique; seule elle mérite d'être appelée une théorie *sémantique* de la métaphore. La substitution décrit l'impact de cette dynamique sur le code lexical où elle lit un écart: ce faisant, elle offre un équivalent *sémiotique* du procès sémantique (1975:201).

Si la distinction que fait Ricoeur entre les unités sémiotiques (les signes) et les unités sémantiques (les phrases) reste fructueuse, il convient toutefois de constater ici que Tamba-Mecz (1981) démontre définitivement que le processus linguistique de la métaphore transcende même l'unité syntaxique et graphique qu'est la phrase. De ce fait, la notion de *phrase* ne figure pas dans ma propre conception de la métaphore, car la notion de *discours* (comme celle de *texte*, ce dernier terme insistant sur l'aspect graphique), correspond mieux à la thèse sémantico-textuelle.

La troisième étude de cet ouvrage est consacrée au thème de la métaphore et la sémantique du discours. Ici, Ricoeur souligne l'importance des théoriciens qui ont contribué à la théorie discursive de la métaphore, en particulier Richards. Cette étude est complétée par la quatrième, intitulée «la Métaphore et la sémantique du mot», dans laquelle l'auteur reprend l'idée du trope en un seul mot. On sait que, pour ce qui est de la métaphore, la perspective historique donne la primauté au mot; ce qui pourrait étonner est ce qu'appelle Ricoeur la «permanence de la thèse de la métaphore-

mot et cette fidélité de la néo-rhétorique à la théorie de la substitution» (1975:130).

Pourtant, ce retour vers la rhétorique classique est justifié dès qu'on tient compte de la base linguistique sur laquelle la conception néo-rhétorique est construite. Du moins c'est ce que prétend Ricoeur, car, selon lui, si l'analyse anglo-saxonne replace la métaphore au sein de la production du discours, cette conclusion ne tient pas de ce qu'il appelle «la linguistique des linguistes». Or, la néo-rhétorique, à la différence de la conception discursive, «s'édifie sur les bases d'une linguistique qui, de plusieurs façons, conduisait à renforcer le lien entre métaphore et mot et, corollairement, à consolider la thèse de la substitution» (:130). Ricoeur raisonne que le concept du signe saussurien, étant à la base de la sémantique structurale, sous-tend les tentatives des néo-rhétieurs d'expliquer le mécanisme de la métaphore à la lumière des principes du *Cours de linguistique générale*.

Cette perspective qui met en vedette le signe (ce dernier étant au sens de Ricoeur «par excellence un mot»; :131) relie logiquement la métaphore et la polysémie. Cependant, la polysémie ne concerne, à quelques exceptions près, que la métaphore morte. Or, la métaphore vive, elle, refuse d'être traitée purement comme un phénomène de dénomination, comme une unité linéaire et non continue.

Pour Ricoeur, la discussion du rapport entre la métaphore et le mot mène logiquement à la description de la nouvelle rhétorique. Il s'agit principalement des idées présentées dans la *Rhétorique générale*, publiée en 1970 par le Groupe de Liège, appelé le Groupe Mu. Selon les auteurs de la *Rhétorique générale*, la métaphore est bel et bien un trope, c'est-à-dire un changement de sens. L'écart produit par une métaphore entraîne une sorte de changement de sens *ad hoc*, qui, à son tour, détruit l'impertinence sémantique en réduisant l'écart. Ce point de vue théorique implique donc l'intersection de la langue et de la parole. Les lexèmes ont, dans la langue, des sens plus ou moins stables; c'est le sens dit «propre», appelé le degré rhétorique zéro par les auteurs de la *Rhétorique générale*. Mais, dans le jeu syntagmatique de la parole, le contenu du lexème est modifié par le degré figuré. Cette théorie renvoie également à l'analyse sémique de Greimas dans sa *Sémantique structurale*, mais cette juxtaposition d'une analyse sémique et d'une théorie fondamentalement classique ne suffit pas à résoudre les problèmes posés par une approche hétéroclite qui exige en même temps l'objectivité systématisée de la grammaire, liée au concept saussurien de la langue, et le besoin de tenir compte de la production discursive individuelle et imprévisible qui caractérise la parole.

Ricoeur remarque que les auteurs de la *Rhétorique générale* «sont très conscients de cette difficulté; mais la réponse qu'ils offrent fait implicitement appel, me semble-t-il, à une théorie de la figure du discours étrangère à leur système» (1975:206). Et je me permets d'ajouter que ce que ces auteurs tâchent de faire dans la *Rhétorique générale* ne tient pas compte de la nature essentielle de la métaphore. Elle est, par son essence même, un phénomène qui transcende l'intersection quantifiable de la langue et de la parole, de la paradigmatique et de la syntagmatique, du système et du signe. Analyser la métaphore, c'est accepter le côté non déterminable de sa nature, et ici j'évoque encore la métaphore empruntée à la physique quantique de l'atome dont on ne peut jamais connaître en même temps et sa position précise et sa vitesse exacte.

Peut-être est-ce sur ce point-là que les intuitions «non linguistiques» des théoriciens anglo-saxons, et notamment celles de Richards, s'approchent le plus d'une explication cohérente de la métaphore.

De la cinquième étude à la sixième étude de la *Métaphore vive*, Ricoeur passe de la rhétorique

à la sémantique. Car discuter du jeu des ressemblances mises en valeur par une métaphore, c'est discuter forcément de sa signification. Mais avant de procéder à l'analyse de la dimension sémantique de la métaphore, il faut de prime abord délimiter la notion de *ressemblance* et, en même temps, évoquer son rôle au sein d'une théorie de la figure. Aussi Ricoeur affirme-t-il que d'un point de vue historique, la ressemblance est étroitement liée à la thèse de la substitution et, de ce fait, à la conception de la rhétorique classique, mais il constate en même temps que le critère de la ressemblance, si fondamental pour la définition de la métaphore, tend à «s'effacer progressivement à mesure que se raffine le modèle discursif» (:221). Cette observation suscite à son tour une question de la part de Ricoeur, question qui constitue la base de son étude sur la ressemblance: «Cela veut-il dire que la ressemblance soit solidaire exclusivement d'une théorie de la substitution et incompatible avec une théorie de l'interaction?» (:221). C'est une question pertinente, me semble-t-il, car, comme le remarque justement Ricoeur, la théorie de l'interaction (n'insistons pas, pour le moment, sur la distinction entre *théorie de l'interaction* et *théorie discursive*), en évoquant l'idée du contact sémantique entre termes dans un contexte donné, dépend beaucoup moins de la notion de la ressemblance que la théorie classique. Pourtant, peut-on rayer complètement de la théorie de la métaphore la notion de la ressemblance?

Or, la discussion de la ressemblance n'est pas sans son aspect problématique, ce qui me mène à souligner le caractère paradoxal de la ressemblance. L'aspect paradoxal réside dans l'observation suivante: il est impossible de dissocier l'idée de la ressemblance de celle de la métaphore, et pourtant toute tentative d'expliquer la métaphore exclusivement en termes de ressemblances s'avère inadéquate. Mais Ricoeur, au lieu d'y voir une contradiction, reconnaît plutôt un rapport de complémentarité, et plaide pour la ressemblance. Il affirme que «la ressemblance est un facteur plus nécessaire encore dans une théorie de la tension que dans une théorie de la substitution» (:245).

La septième étude de l'ouvrage de Ricoeur est consacrée au problème de la référence. Ce chapitre est donc d'une grande importance, puisque le terme de *réfèrent* est lui-même problématique quant à sa définition, et l'auteur est parfaitement conscient de l'ambiguïté de ce terme. Il évoque de nouveau la distinction entre *sémiotique* et *sémantique*: «Alors que le signe ne renvoie qu'à d'autres signes dans l'immanence d'un système, le discours se réfère au monde. La différence est sémiotique, la référence est sémantique» (:273). Dans ce chapitre, Ricoeur relie le problème de la référence à la fonction poétique et au concept de «vérité métaphorique»; toutefois, il insiste qu'il faut reconnaître le niveau auquel la question est posée: celui de la sémantique, ou celui de l'herméneutique.

Dans sa huitième et dernière étude, les réflexions de Ricoeur portent sur les «confins philosophiques» de la métaphore. Cette démarche l'éloigne d'une exploration de la nature linguistique de la métaphore. Mais il y revient en soulignant le pouvoir de la métaphore (fait de langage) de créer des concepts et de redécrire la réalité. Il prétend que «[s]ignifier est toujours autre chose que représenter» (:381); la métaphore n'est pas une représentation de la réalité, mais une forme signifiante. De ce fait, l'étude de la métaphore appartient à la linguistique.

Bibliographie

- Barthes, Roland. 1970. L'Ancienne rhétorique, aide-mémoire. *Communications* 16:172-229.
- Berthoff, Ann E., ed. 1991. *Richards on Rhetoric. I. A. Richards: Selected Essays (1929-1974)*. New York: Oxford University Press.
- Black, Max. 1962. *Models and Metaphors*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Bonhomme, Marc. 1987. *Linguistique de la métonymie*. Berne: Peter Lang.
- Danesi, Marcel. 1995. *Giambattista Vico and the Cognitive Science Enterprise. Emory Vico Studies*. New York: Peter Lang.
- Dubois, Jean, Francis Edeline, Jean-Marie Klinkenberg, Philippe Minguet, François Pire, & Hadelin Trinon (Groupe Mu). 1970. *Rhétorique générale*. Paris: Larousse.
- Greimas, Algirdas Julien. 1986. *Sémantique structurale: Recherche de méthode*. Paris: P.U.F.
- _____, & Joseph Courtés. 1979. *Sémiotique: Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris: Hachette.
- Groupe Mu. Voir Jean Dubois et al. 1970.
- Harris, Roy. 1989 (1988). *Language, Saussure and Wittgenstein: How to Play with Words*. London & New York: Routledge.
- Horne, Christine. 1993. La Textualité de la métaphore en prose. *ALFA*, vol. 6: 159-168.
- Johnson, Mark. 1980. A Philosophical Perspective on the Problems of Metaphor. Honeck & Hoffman edd. 1980:47-83.
- Kittay, Eva Feder. 1987. *Metaphor. Its Cognitive Force and Linguistic Structure*. Oxford, England: Clarendon Press.
- Le Guern, Michel. 1973. *Sémantique de la métaphore et de la métonymie*. Paris: Larousse.
- Rastier, François. 1987. *Sémantique interprétative*. Paris: P.U.F.
- _____. 1989. *Sens et textualité*. Paris: Hachette.

Richards, Ivor Armstrong. 1981 (1936). *The Philosophy of Rhetoric*. London: Oxford University Press.

Ricoeur, Paul. 1975. *La Métaphore vive*. Paris: Editions du Seuil.

Riffaterre, Michael. 1979. *La Production du texte*. Paris: Seuil.

Russo, John Paul. 1989. *I.A. Richards: His Life and Work*. Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press.

Saussure, Ferdinand de. 1975 (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.

Tamba-Mecz, Irène. 1981. *Le Sens figuré: Vers une théorie de l'énonciation figurative*. Paris: P.U.F.

LES ÉVALUATIONS EFFECTUÉES PAR DES FILLES ET DES GARÇONS DANS UN CONTEXTE DE LANGUES EN CONFLIT

RAQUEL CASESNOVES FERRER
Université de Montréal

1. Introduction

Le catalan constitue, comme le castillan, l'une des langues co-officielles de trois communautés autonomes espagnoles: la Catalogne, les Iles Baléares et le Pays valencien. Ces trois communautés partagent une même norme écrite. Mais, en même temps, chacune d'elles dispose d'une variété standard orale quelque peu différente des autres. Le terme "valencien", qui se réfère à la variété linguistique parlée au Pays valencien, est la dénomination historique, juridique et populaire.

Dans cette communication, je présenterai les résultats d'une enquête menée auprès des jeunes Valenciens. En utilisant une variante de la technique du *matched-guise*, on constate que les attitudes linguistiques varient en fonction du genre des informateurs. Néanmoins, les différences qui se manifestent entre garçons et filles ne sont pas homogènes à travers l'échantillon: elles dépendent largement du groupe d'appartenance linguistique ainsi que de l'orientation politiques des individus.

2. La technique du *matched-guise*

Le *matched-guise* ou faux couples est une technique quasi expérimentale de mesure indirecte des attitudes linguistiques. Cette technique, développée par Lambert à Montréal pendant les années 60, vise à dévoiler les stéréotypes véhiculés par un échantillon d'informateurs ou de juges. Après avoir écouté une série d'enregistrements représentant des variétés linguistiques, les juges doivent évaluer un ensemble de traits psychosociologiques associés aux locuteurs. Cette technique est indirecte, car les informateurs ignorent qu'il s'agit toujours d'un même locuteur qui emploie différentes variétés linguistiques. En contrôlant les autres stimulus susceptibles d'influencer les réponses –le contenu, par la lecture d'un même texte "neutre", le ton de la voix, l'âge, etc.- on s'assure que l'on évalue bien les variétés linguistiques et au-delà de celles-ci, les groupes sociaux qu'elles représentent.

Les résultats de la première étude de Lambert *et al.* (1960) à Montréal montrent que les anglophones évaluent les francophones plus favorablement que ceux-ci ne s'évaluent eux-mêmes sur la quasi-totalité des traits. Pour Lambert, cette expérience montrait la force des stéréotypes non seulement envers son propre groupe mais aussi envers l'autre groupe linguistique.

Les résultats des recherches faites dans différents pays du monde, suivant cette technique, réfèrent aux mêmes modèles de stéréotypes, selon deux dimensions opposées: "statut" versus "solidarité" ou valeur intégrative. Les locuteurs des variétés linguistiques standard, prestigieuses,

reçoivent des notes plus élevées dans des catégories comme “poli”, “raffiné”, etc. indicateurs de la compétence ou du statut socioéconomique, alors que ceux des variétés linguistiques non-standard sont évalués plus favorablement dans des catégories qui touchent à l’humanité ou l’intégrité de la personne ou la solidarité (comme “sympathique”, “drôle”, etc.).

Après avoir confirmé que la technique des faux couples dévoile des stéréotypes de deux tendances, il convient de se poser la question suivante: est-ce que tous les informateurs assimilent les mêmes stéréotypes? Autrement dit, de quelle manière les facteurs socio-démographiques et, plus spécifiquement, le genre influencent-ils les informateurs par rapport aux attitudes linguistiques?

3. Les évaluations en fonction du genre

Pour analyser plus en détail les effets du genre sur les attitudes linguistiques, on doit référer au genre des locuteurs ou au genre des informateurs.

En ce qui concerne le genre des locuteurs, les résultats des études utilisant la technique des faux couples ne sont pas convergents. Une des premières recherches menées à terme par Bayard et ses collègues sur les attitudes envers l’anglais de la Nouvelle-Zélande (Wilson et Bayard 1992) montrait que les locuteurs femmes étaient moins favorablement évalués que les locuteurs hommes. Quelques années plus tard, pourtant, Bayard (Bayard 1995) signalait, en faisant allusion à des recherches plus récentes, qu’il existe d’autres variables, comme la classe sociale et l’ethnicité, plus importantes que le genre des locuteurs. D’autres études, centrées sur l’anglais de l’Australie, révèlent une interaction entre le genre des locuteurs et leur ethnicité. Ainsi, Gallois et Callan (1981) expliquaient que les accents britannique et australien étaient évalués plus favorablement lorsqu’ils provenaient des hommes que lorsqu’il s’agissait de femmes, contrairement à l’accent italien. Plus récemment, Teufel (1995) démontrait que l’anglais parlé, par des femmes, avec un accent allemand, était plus positivement évalué que celui des hommes (comme l’anglais avec accent italien). Finalement, on a identifié une interaction entre le genre des locuteurs et leur débit: Street *et al.* (1984) signalaient que le débit des locuteurs hommes influençait les jugements des informateurs, alors qu’il n’avait pas d’impact dans le cas des locuteurs femmes.

Pour ce qui est du genre des informateurs, à plusieurs reprises on a démontré que les informateurs femmes tendent à juger les locuteurs plus favorablement que les informateurs hommes (cf. e.g. Connell 1973; Gallois et Forbes 1983; Teufel 1995; Soukup 2000). Toutefois, cette tendance des femmes a été parfois nuancée. On remarque alors que les femmes, tout en favorisant le statut des variétés standard, tendent à évaluer moins positivement que les hommes celui des variétés non-standard (Gómez Molina 1998), mais plus favorablement la valeur intégrative de ces dernières (Elyan, Smith, Giles et Bourhis 1978).

Notre recherche s’inscrit dans le cadre des études qui ont analysé l’effet du genre des informateurs sur les attitudes linguistiques.

4. Les conflits linguistiques à Valence: enquête auprès des jeunes du secondaire

La problématique sociolinguistique actuelle du valencien s'explique par l'émergence de deux conflits de nature différente. D'une part, il y a un conflit qui oppose les deux langues distinctes, le castillan et le valencien, qui résulte d'un processus historique de *substitution linguistique* (entamé au XVI^e siècle) et reflète historiquement les rapports de forces économiques et politiques entre le centre espagnol et la périphérie. D'autre part, il y a un conflit politique ou idéologique, qui date de la période de transition entre la dictature de Franco et la restauration de la démocratie, de la fin des années 70 au début des années 80. Ce conflit oppose deux variétés du catalan: le valencien versus la variété parlée en Catalogne. En contraste avec le premier conflit, qui se manifeste dans la rivalité quotidienne du castillan et du valencien dans différents contextes, la confrontation entre le valencien et le catalan se déroule surtout sur le plan politique où elle joue un rôle critique dans la lutte entre la gauche et la droite. Ce conflit s'est développé pendant les années où l'on devait décider la structure politico-linguistique du tout récent état démocratique espagnol. La classe dominante valencienne, assimilée linguistiquement au castillan et enracinée idéologiquement dans les principes d'un état centraliste, réagit contre les forces sociales démocratiques et progressistes qui luttèrent pour obtenir l'autonomie politico-culturelle. La stratégie politique de la droite valencienne s'appuie sur la manipulation des symboles identitaires valenciens, notamment la langue, afin de stigmatiser ceux qui voudraient instaurer un véritable processus de revitalisation du valencien. L'invention d'une "langue valencienne" ainsi que d'une menace catalane, vise à détourner et à inhiber ce processus tout comme à perpétuer le rôle du castillan comme langue de pouvoir politique, économique et sociale. Même si ce conflit ne sera résolu qu'avec la création de l'Académie Valencienne de la Langue, en juin 2001, le Pays Valencien compte avec un Statut d'autonomie et une Loi sur l'enseignement et l'usage du valencien depuis presque 20 ans, ce qui a rendu possible, entre autres, l'enseignement obligatoire du valencien dans les systèmes scolaires primaire et secondaire.

L'enquête a été menée à terme auprès de 180 étudiants du secondaire de la ville de Valence. Nous avons employé une variante de la technique des faux couples en enregistrant six locuteurs. De ces six locuteurs, quatre s'exprimaient à travers différentes variétés linguistiques (catalan, valencien et castillan standard ainsi que l'*apitxat*, variété dialectale typique de la ville de Valence) et deux ont communiqué dans leur langue maternelle (valencien ou castillan non-standard), puis à travers la seconde langue apprise (castillan ou valencien non-standard). Les huit variétés linguistiques représentent les différents accents qu'on peut entendre normalement à Valence. Le tableau 1 synthétise les variétés en fonction de deux oppositions: opposition intra-linguistique (selon le degré de standardisation), opposition inter-linguistique (selon des variétés du catalan ou du castillan et selon l'utilisation de la première ou la deuxième langue apprise).

	Standard	Non-standard	2 ^e langues
Castillan	✓	✓	✓
Valencien	✓	✓	✓
Catalan	✓		

Tableau 1: Variétés linguistiques présentées à travers la technique des faux couples

Après avoir écouté chaque enregistrement, les informateurs devaient répondre à une série de questions qui constituent le test des réactions. Les réponses ont été regroupées selon deux dimensions principales: statut versus valeur intégrative.

Les caractéristiques socio-démographiques, comportementales et idéologiques des informateurs ont été recueillies à travers deux autres questionnaires: l'un étant sociolinguistique et l'autre de comportement linguistique. Comme nous ne sommes intéressés ici que par trois de ces variables, dans le tableau 2 nous présentons uniquement la distribution de l'échantillon selon le genre, l'usage du valencien et du castillan ainsi que l'orientation politique des informateurs.

Genre	Garçons	40,6%
	Filles	59,4%
Usage	Castillanophones	71,6%
	Bilingues	13,9%
	Valencianophones	14,5%
Orientation politique	Gauche	37,8%
	Centre	31,7%
	Indéfinis	13,9%
	Droite	16,0%

Tableau 2. Distribution de l'échantillon en fonction du genre, du degré d'usage du valencien et du castillan ainsi que de l'orientation politique

5. Résultats généraux

5.1. Variétés standard

Afin de montrer le plus de renseignements possibles, nous représentons l'indice de statut et celui de la valeur intégrative sur la même figure¹, même s'ils ne sont pas strictement comparables. Ainsi, la partie supérieure de la figure 1 suggère que le statut des variétés standard reçoit des scores plus élevés que la valeur intégrative, mais ce n'est qu'une conséquence des différents types de questions utilisés pour construire les deux indices. D'ailleurs, on peut observer que les jeunes accordent légèrement plus de statut au castillan qu'aux deux autres variétés, et que le valencien reçoit des scores nettement plus élevés dans sa valeur intégrative.

Dans la partie inférieure de la figure sont illustrés les résultats obtenus de la soustraction des évaluations des filles par rapport à celles des garçons, pour chaque variété standard. Les différences sont, dans tous les cas positives, ce qui signifie que les filles évaluent plus favorablement que les garçons toutes ces variétés (castillan, catalan, valencien) sur les deux dimensions: statut et valeur intégrative. Les différences diminuent, cependant, par rapport à la valeur intégrative du valencien et du catalan.

¹ Dans toutes les figures que nous allons présenter, nous utiliserons les sigles suivants: CS (castillan standard), VS (valencien standard), CatS (catalan standard), Vmer (valencien non-standard méridional), 'Apitxat' (valencien non-standard apitxat), CnS (castillan non standard), VaC (valencien avec accent castillan) et CaV (castillan avec accent valencien).

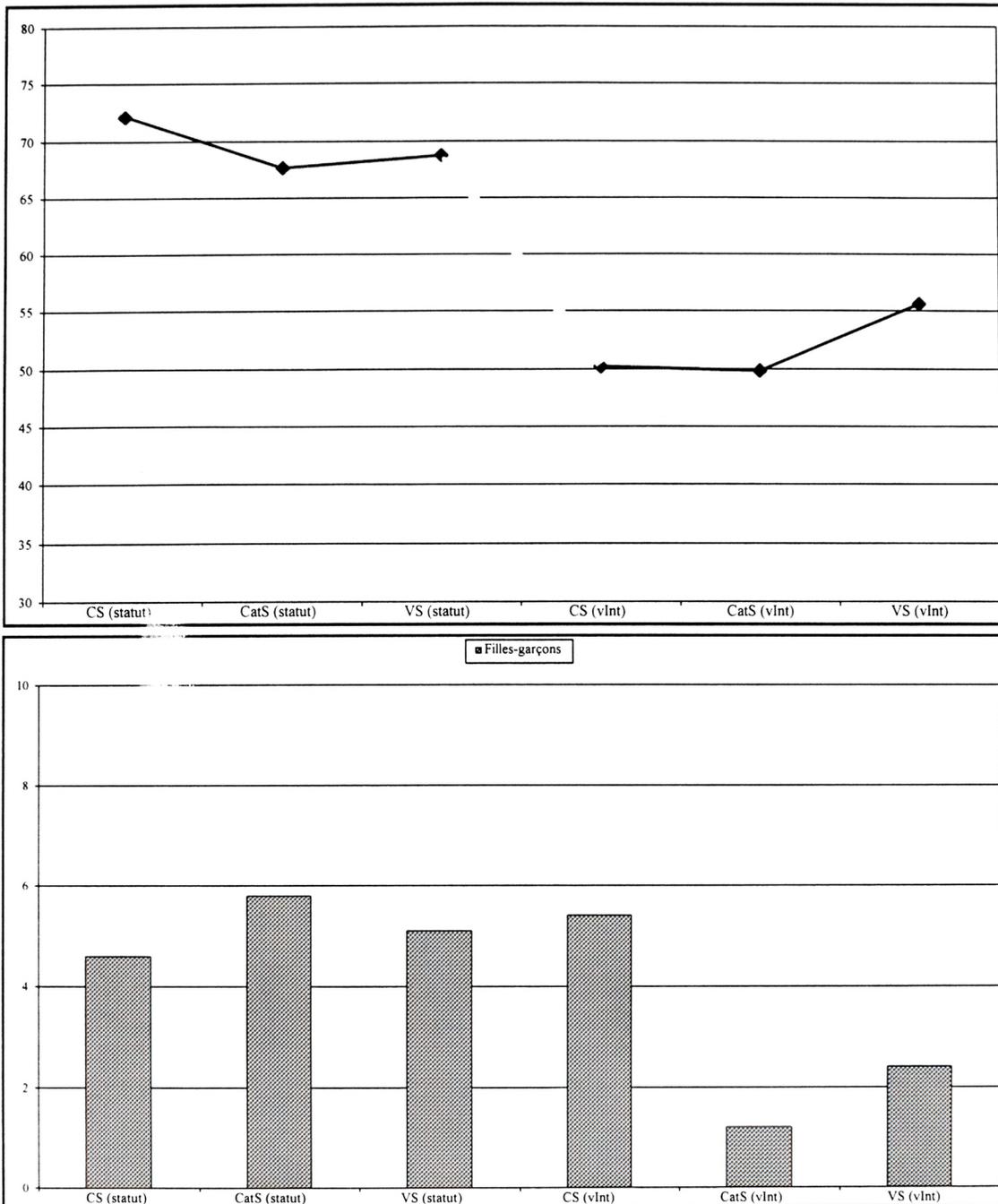


Figure 1. Évaluations générales et différences selon le genre des variétés standard

5.2. Variétés du valencien

La figure 2 révèle que les jeunes de l'échantillon évaluent plus favorablement le statut de la variété standard, ainsi que la valeur intégrative de la variété non-standard typique des villages (le valencien méridional).

À l'exception de la valeur intégrative de l'*apitxat*, les différences dans les évaluations des filles et des garçons sont positives. Les filles tendent donc à évaluer plus favorablement que les garçons les variétés du valencien. Ceci cofirme la tendance observée dans les trois variétés standard.

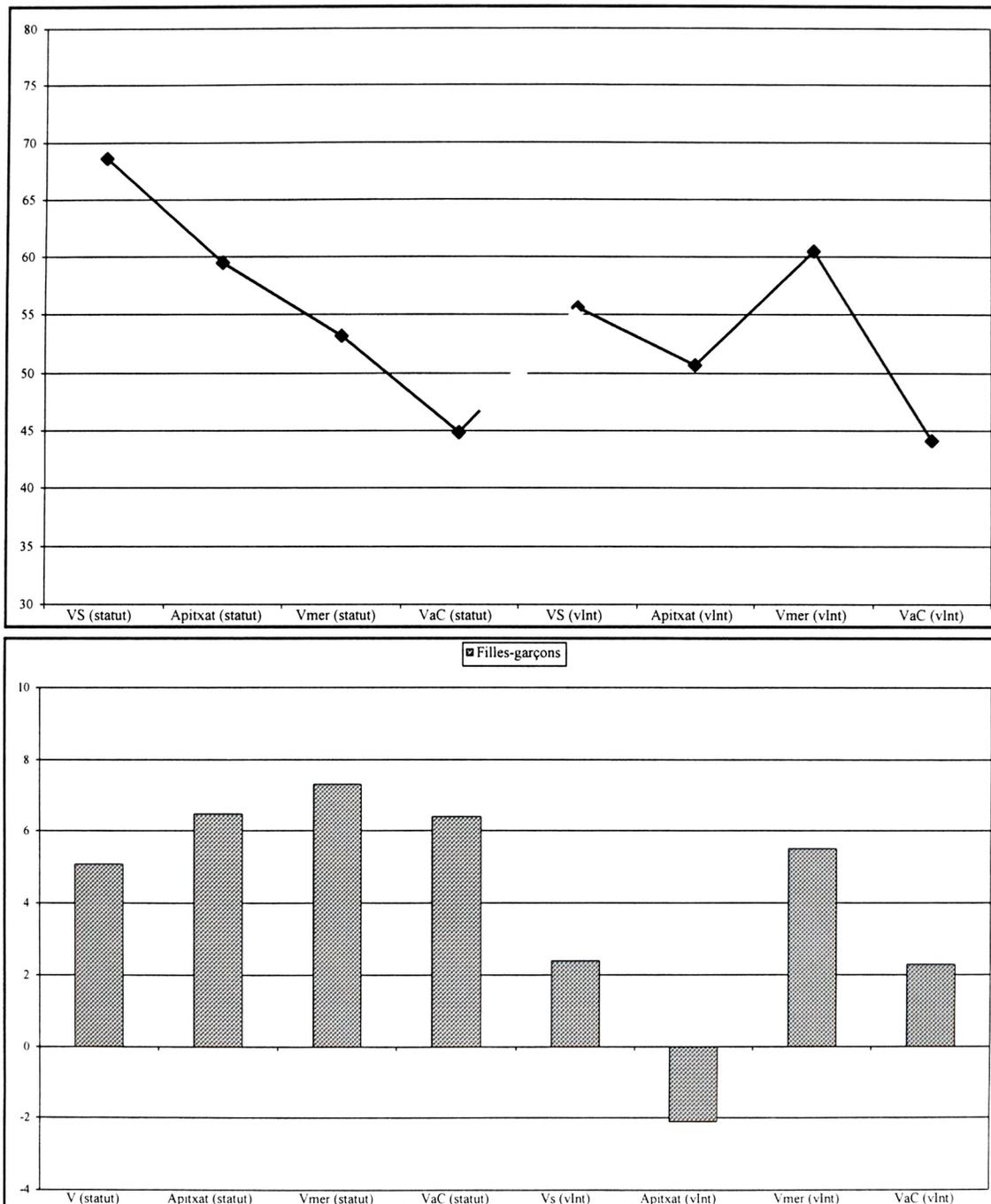


Figure 2. Évaluations générales et différences selon le genre des variétés du valencien

5.3. Variétés du castillan

Dans la figure 3 on peut observer que la variété standard du castillan reçoit des notes plus élevées dans le statut que les variétés non-standard. Cette différence, qu'on observait également dans le cas du valencien, est ici beaucoup plus marquée. En ce qui concerne leur valeur intégrative, il n'y a que peu de différences.

En ce qui concerne les différences entre filles et garçons, la partie inférieure de la figure démontre que les filles évaluent toujours plus favorablement que les garçons les variétés du castillan, spécialement la valeur intégrative du castillan non-standard.

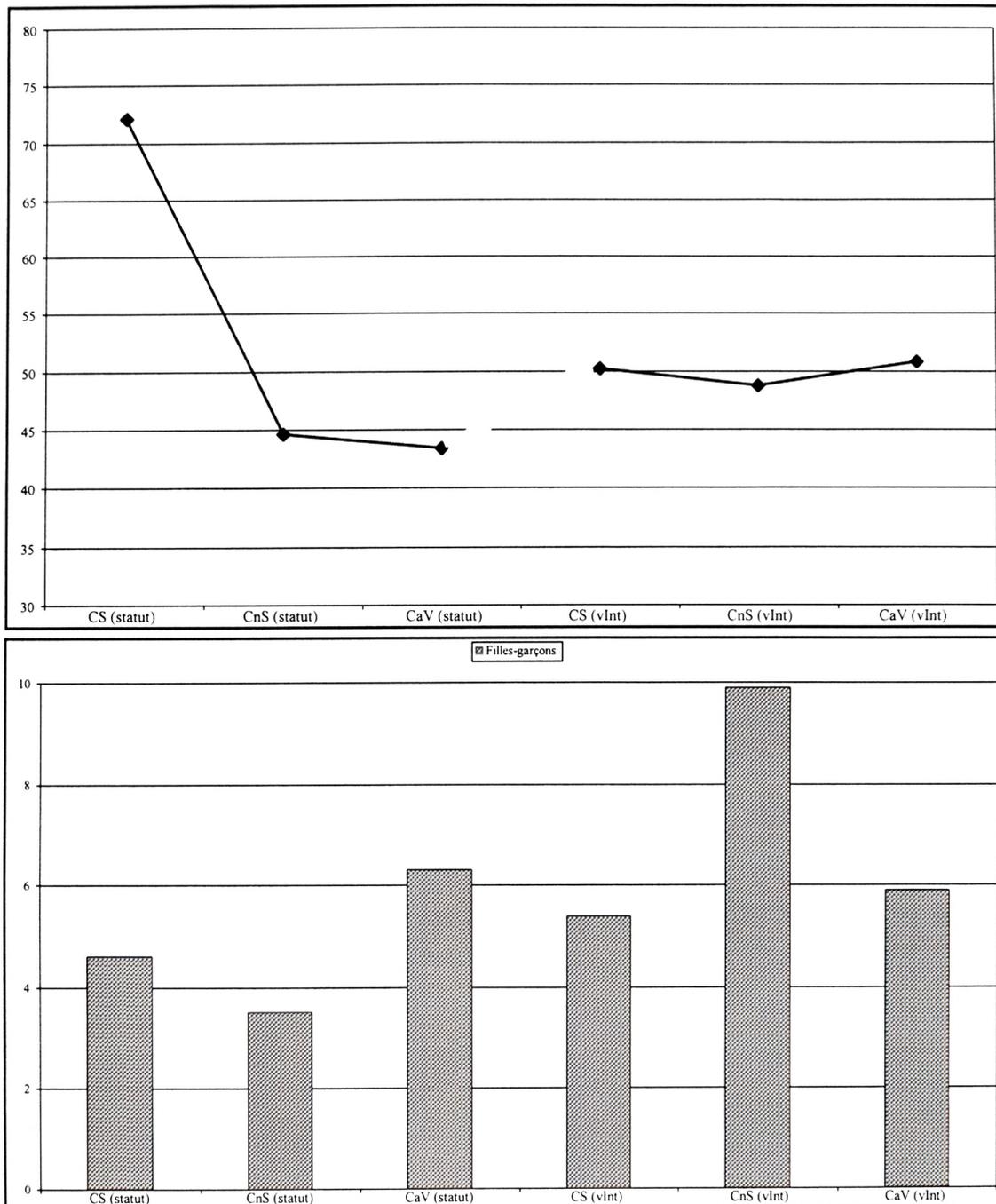


Figure 3. Évaluations générales et différences selon le genre des variétés du castillan

En conclusion, à l'exception de l'*apitxat*, les différences dans les évaluations des variétés linguistiques sont systématiquement positives chez les filles. On se demande si ces différences sont propres à tout l'échantillon, ou si, au contraire, elles sont plutôt caractéristiques de certains sous-groupes.

6. Résultats selon des variables comportementales et idéologiques

Les deux variables qui serviront à vérifier si les différences générales observées entre garçons et filles se maintiennent selon certaines caractéristiques des informateurs se réfèrent au degré d'usage du valencien et du castillan ainsi qu'au positionnement politique. Dans les deux cas, on présentera seulement les évaluations des groupes extrêmes: castillanophones et valencianophones d'une part, ceux qui se définissent de gauche et de droite, d'autre part. C'est entre ces groupes opposés que les différences dans les attitudes sont les plus claires et constantes.

6.1. Évaluations des variétés linguistiques selon le degré d'usage du valencien et du castillan

La représentation des évaluations des variétés standard par les castillanophones et les valencianophones (figure 4) montre que les premiers jugent très favorablement la variété standard du castillan et qu'ils défavorisent surtout le catalan. Les valencianophones, au contraire, même s'ils n'évaluent pas très différemment le statut des variétés standard, jugent très négativement la valeur intégrative du castillan.

Chez les castillanophones, les filles évaluent plus favorablement que les garçons toutes les variétés standard. Chez les valencianophones, les garçons jugent plus positivement le statut du castillan ainsi que la valeur intégrative du valencien et du catalan.

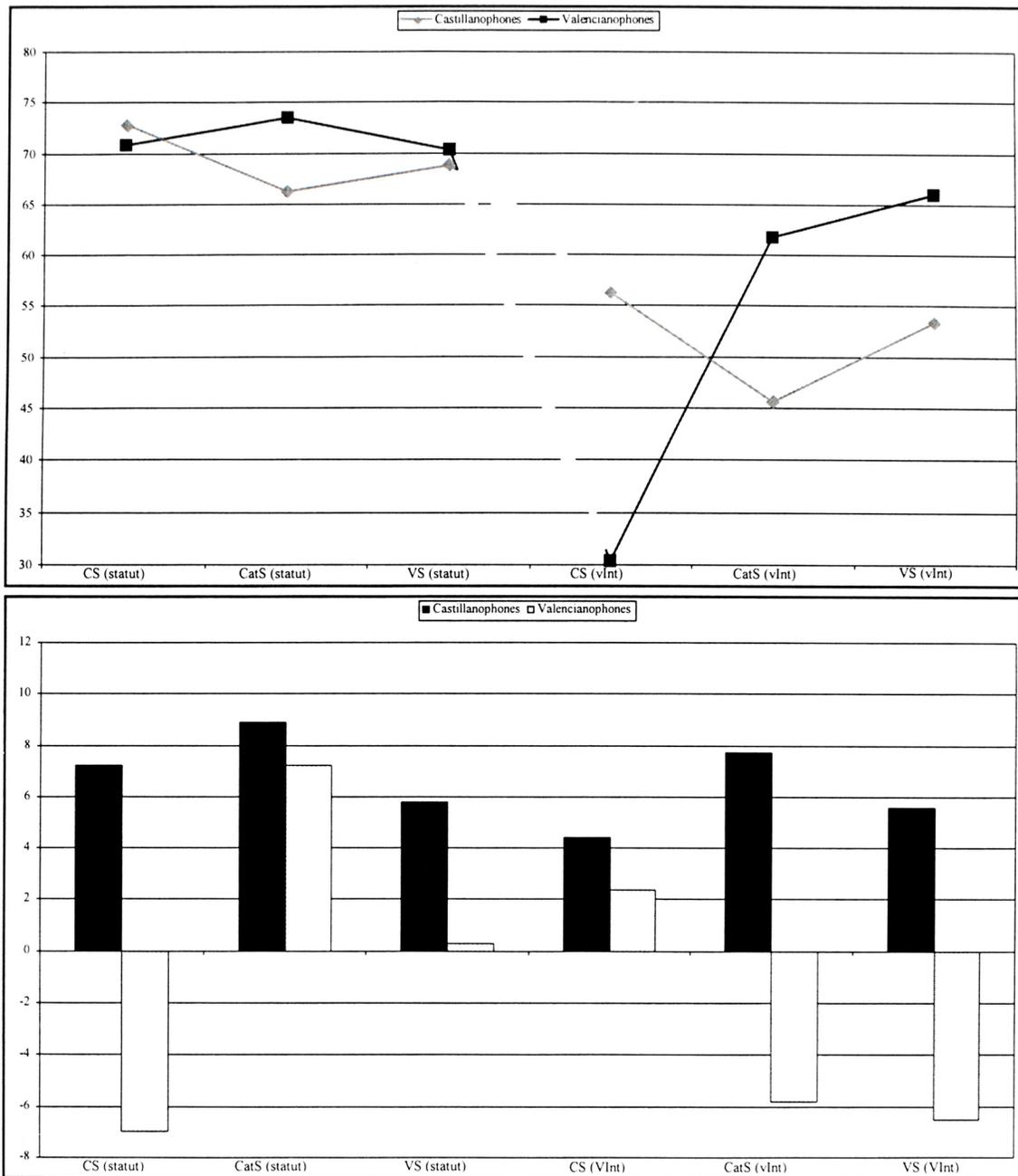


Figure 4. Évaluations des variétés standard et différences selon le genre chez les castillanophones et les valencianophones

La figure 5, illustrant les jugements envers les variétés du valencien chez les castillanophones et les valencianophones, démontre que les jugements des deux groupes sont presque identiques en ce qui concerne leur statut. Les valencianophones évaluent plus favorablement que les castillanophones l'intégration de toutes les variétés du valencien, sauf pour le valencien comme langue seconde.

En observant la partie inférieure de la figure, on peut affirmer que chez les castillanophones, les filles évaluent toujours plus favorablement que les garçons les variétés du valencien, sauf la valeur intégrative de l'apitxat (suivant ainsi les tendances générales observées dans la section 5.2). Chez les valencianophones, on constate, comme dans le cas des variétés standard, que les filles tendent à juger plus positivement le statut des variétés et les garçons leur valeur intégrative.

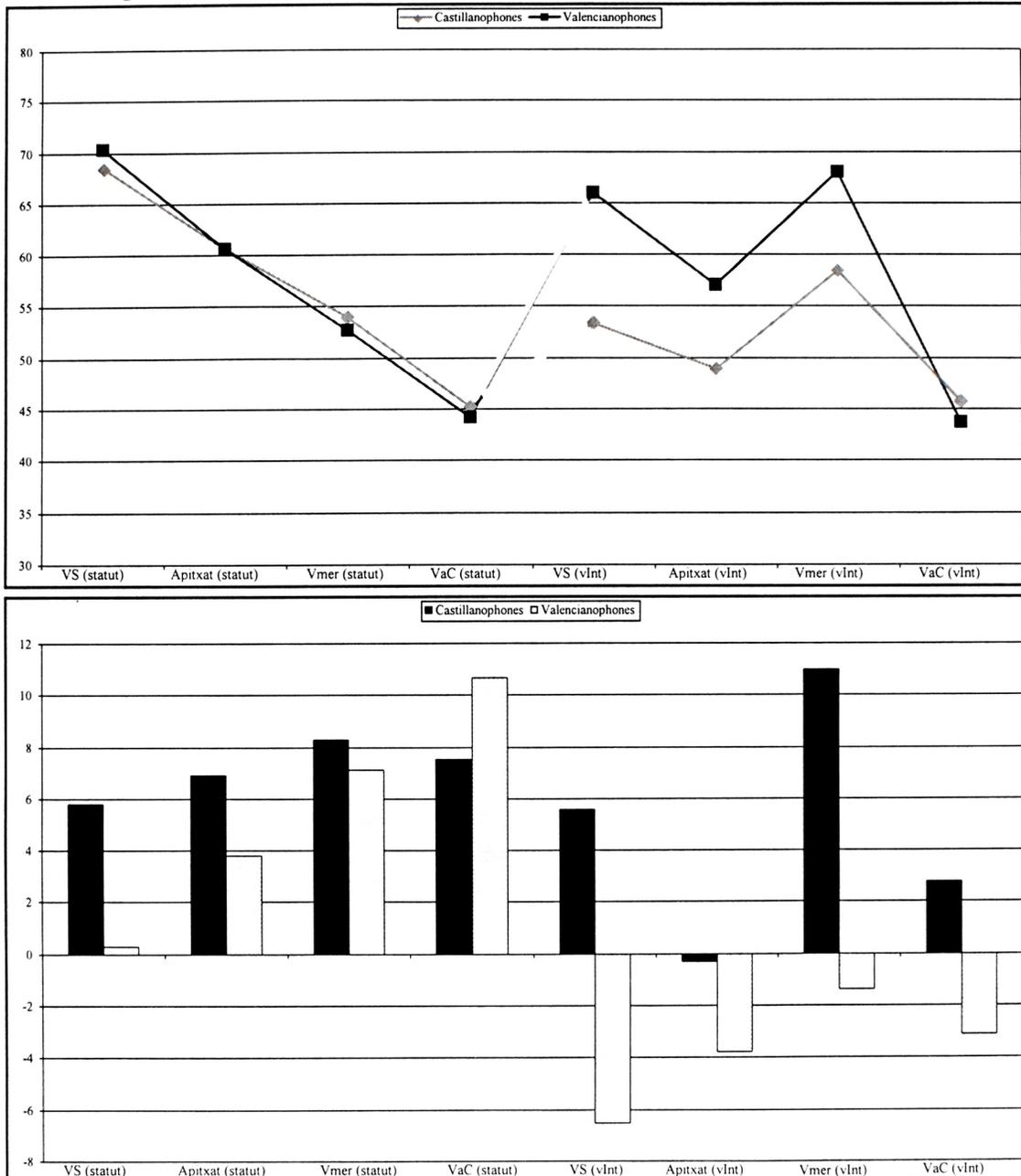


Figure 5. Évaluations des variétés du valencien et différences selon le genre chez les castillanophones et les valencianophones

Les jugements envers les variétés du castillan selon le degré d'usage du valencien et du castillan des informateurs suivent les mêmes tendances que dans le cas des variétés du valencien, mais dans le sens inverse (figure 6). Ainsi, les évaluations diffèrent notamment en ce qui concerne l'intégration, mais pas tellement dans le statut des variétés linguistiques. Les castillanophones tendent à juger plus favorablement que les valencianophones leur valeur intégrative, comme les valencianophones le faisaient pour les variétés du valencien.

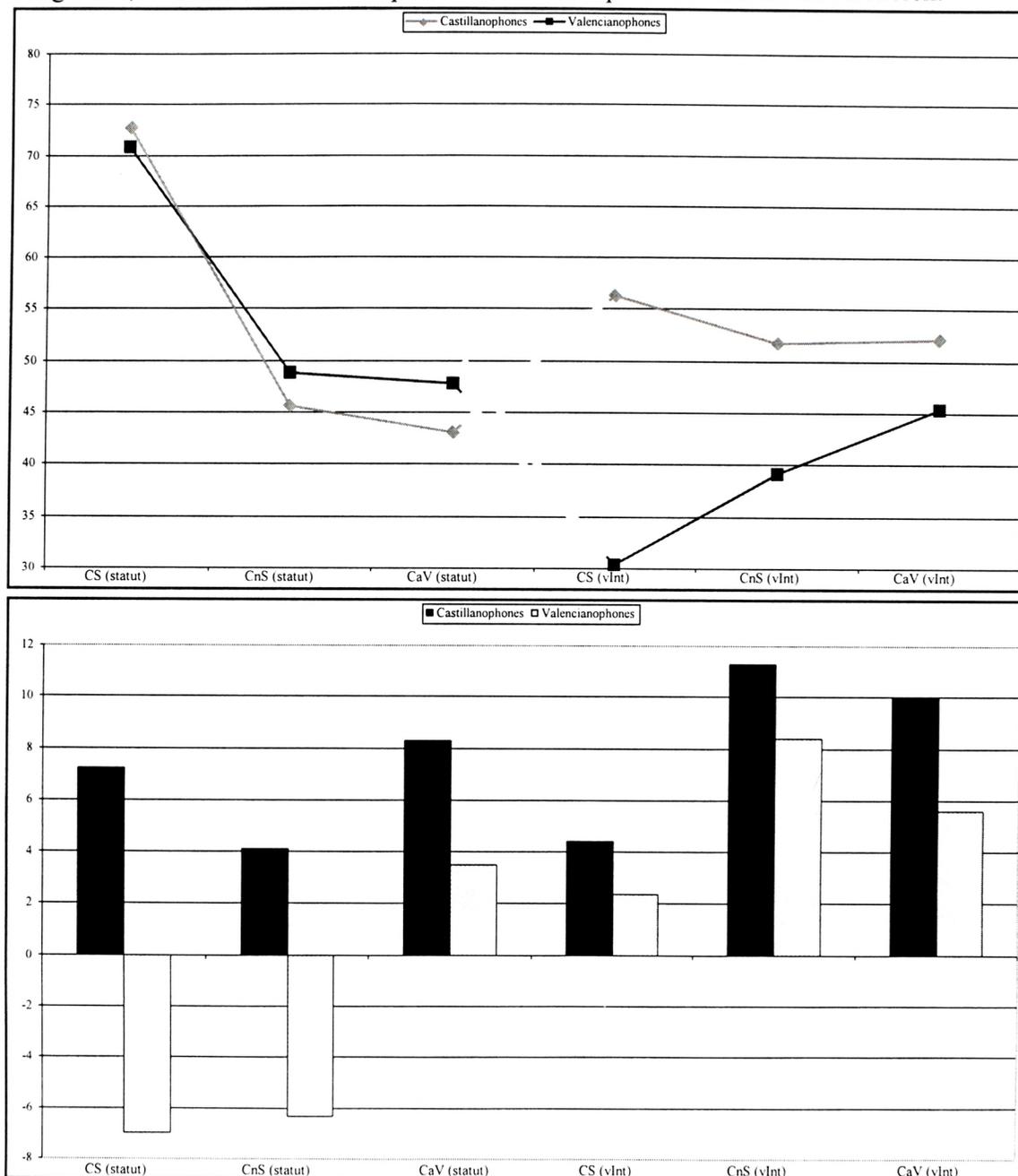


Figure 6. Évaluations des variétés du castillan et différences selon le genre chez les castillanophones et les valencianophones

Les différences dans les évaluations des filles et des garçons sont plus élevées chez les castillanophones: les filles, comme on l'a vu dans le cas des variétés standard et de celles du valencien, évaluent plus favorablement que les garçons les variétés du castillan. Chez les valencianophones, contrairement aux variétés du valencien, les garçons jugent plus positivement le statut et les filles l'intégration (sauf par rapport au castillan, langue seconde).

L'analyse des attitudes selon l'utilisation du valencien ou du castillan a démontré une tendance systématique chez les filles castillanophones à évaluer plus favorablement toutes les variétés linguistiques, tant par rapport au statut qu'à la valeur intégrative. Par contre, garçons et filles valencianophones obéissent à des normes très différentes, car les garçons favorisent plus que les filles le statut et favorisent moins qu'elles la valeur d'intégration du castillan. Toutefois, ils évaluent moins positivement le statut et plus positivement la valeur d'intégration du valencien.

6.2. Évaluations des variétés linguistiques selon le positionnement politique

Comme le montre la figure 7, les différences, dans les évaluations chez les jeunes qui se déclarent de gauche et ceux qui se disent de droite, se retrouvent surtout dans la valeur intégrative des variétés standard. Les étudiants de droite évaluent plus favorablement l'intégration du castillan en défavorisant celle du catalan. Les étudiants de la gauche jugent positivement la valeur intégrative du valencien et du catalan tout en désavantageant le castillan.

Chez les étudiants de droite, les filles tendent à juger plus favorablement que les garçons les variétés standard, spécialement le catalan. Par contre, il n'y a presque pas de différences entre les genres chez les étudiants de gauche, par rapport au catalan.

Les jugements de la valeur intégrative des variétés standard révèlent bien la plus grande politisation des garçons envers la question linguistique. Les garçons de gauche défavorisent le castillan, tandis que les garçons de droite en font de même envers le valencien et le catalan.

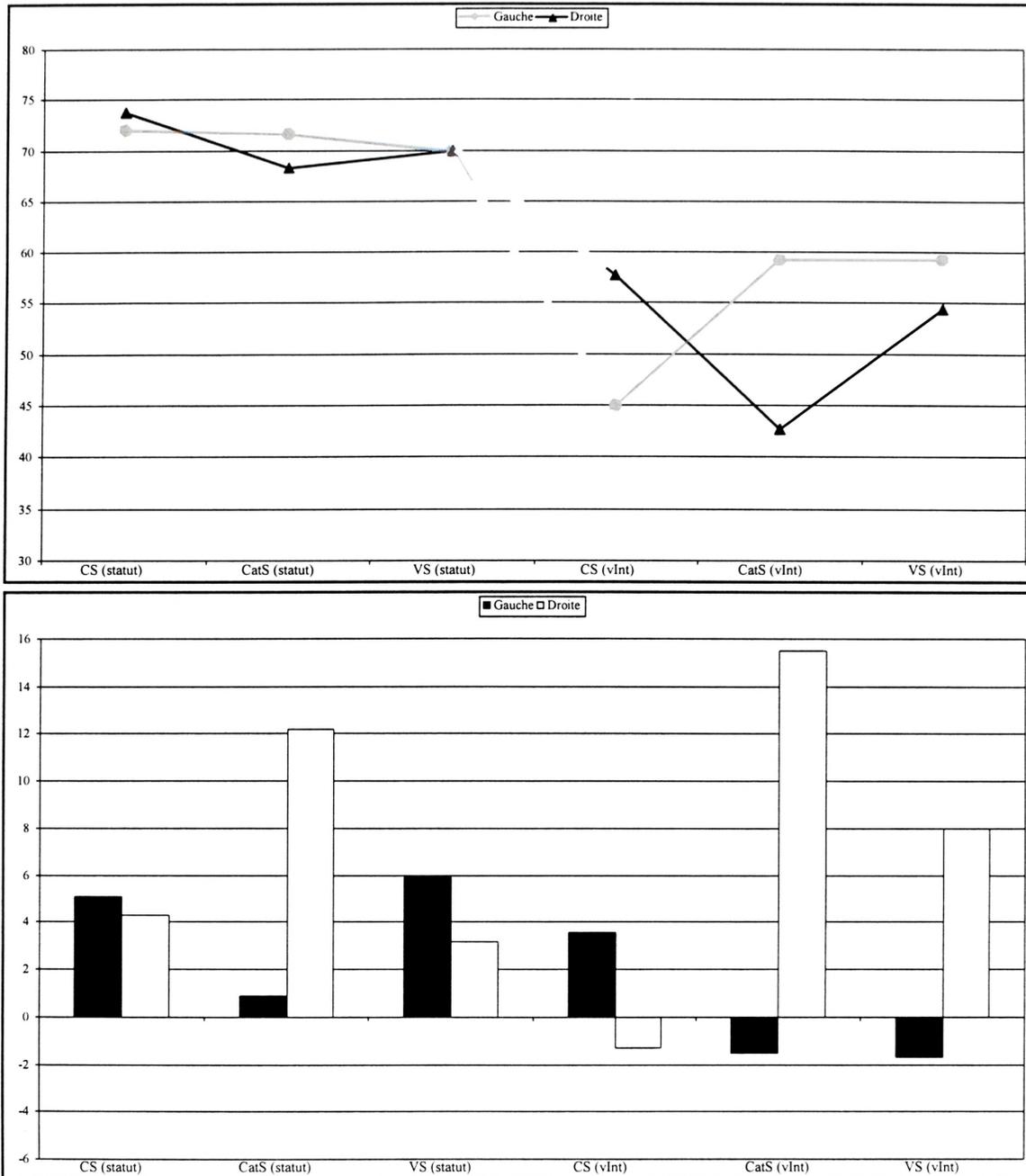


Figure 7. Évaluations des variétés standard et différences selon le genre chez les étudiants de gauche et de droite

Les notes moyennes résultant des évaluations des variétés du valencien selon l'orientation politique des étudiants (voir figure 8) illustrent que celles-là ne se distinguent qu'en ce qui concerne l'intégration. Les étudiants de gauche tendent à juger plus favorablement la valeur intégrative du valencien standard, alors que ceux de droite évaluent plus positivement celle du valencien méridional et du valencien avec accent castillan.

Pour ce qui est des étudiants de droite, les filles tendent à juger plus favorablement que les garçons les variétés du valencien, sauf l'*apitxat*. On peut observer la même tendance chez les étudiants de gauche (à l'exception de l'intégration de la variété standard). À noter que les différences entre filles et garçons, par rapport aux évaluations du statut des variétés non-standard (à l'exception de l'*apitxat*), sont réduites chez les étudiants de gauche.

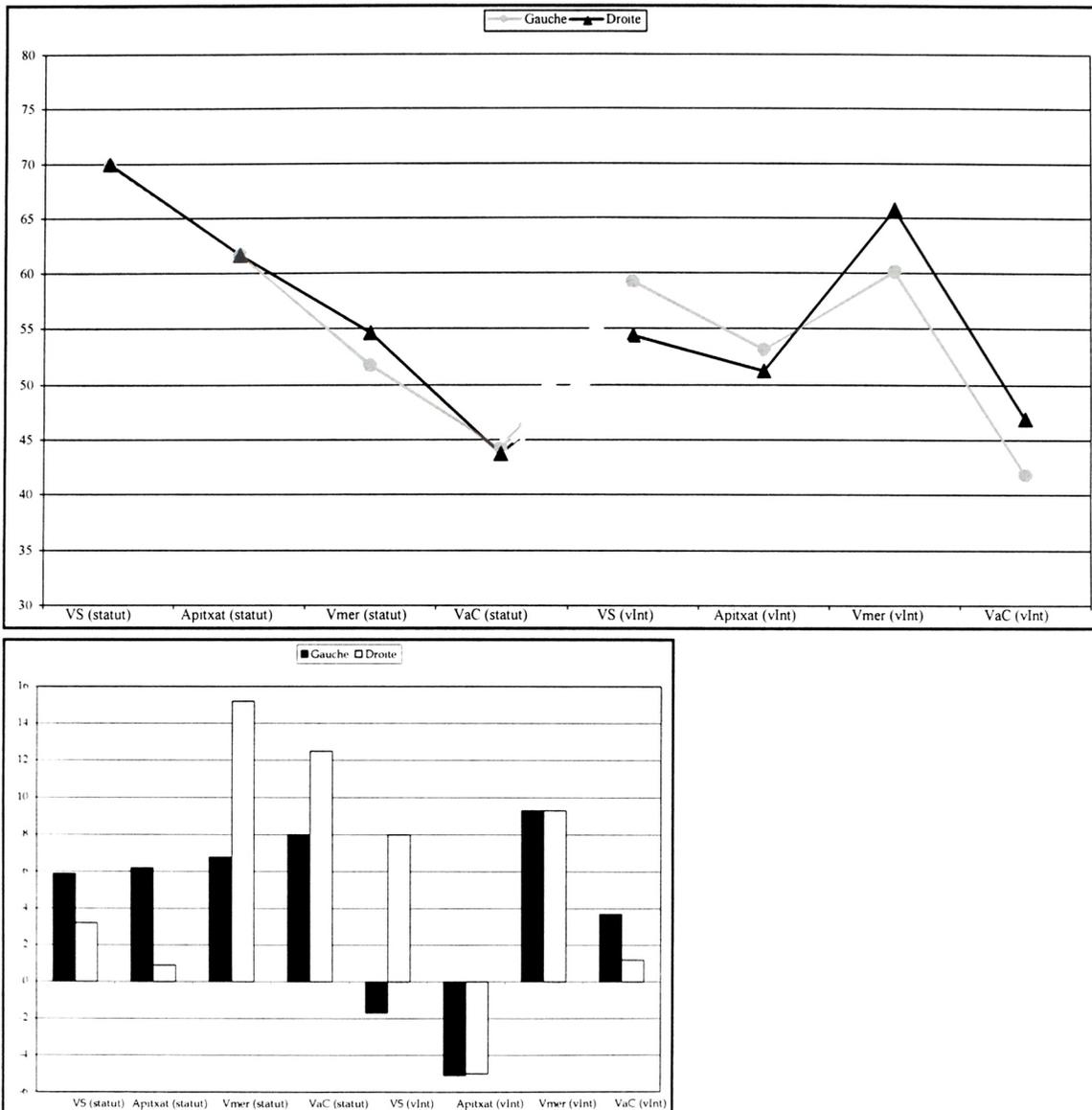


Figure 8. Évaluations des variétés du valencien et différences selon le genre chez les étudiants de gauche et de droite.

Dans la figure 9, illustrant les évaluations des variétés du castillan dans les deux groupes d'orientation politique opposée, on peut observer que les différences surviennent lorsqu'on juge la valeur intégrative des variétés: les étudiants de droite tendent à les évaluer plus favorablement,

spécialement la variété standard. Ce résultat coïncide avec celui qu'on a observé pour les variétés du valencien. On peut donc dire que les informateurs qui se déclarent de droite ont tendance à juger plus positivement les variétés non-standard, indépendamment de s'il s'agit des variétés du valencien ou du castillan.

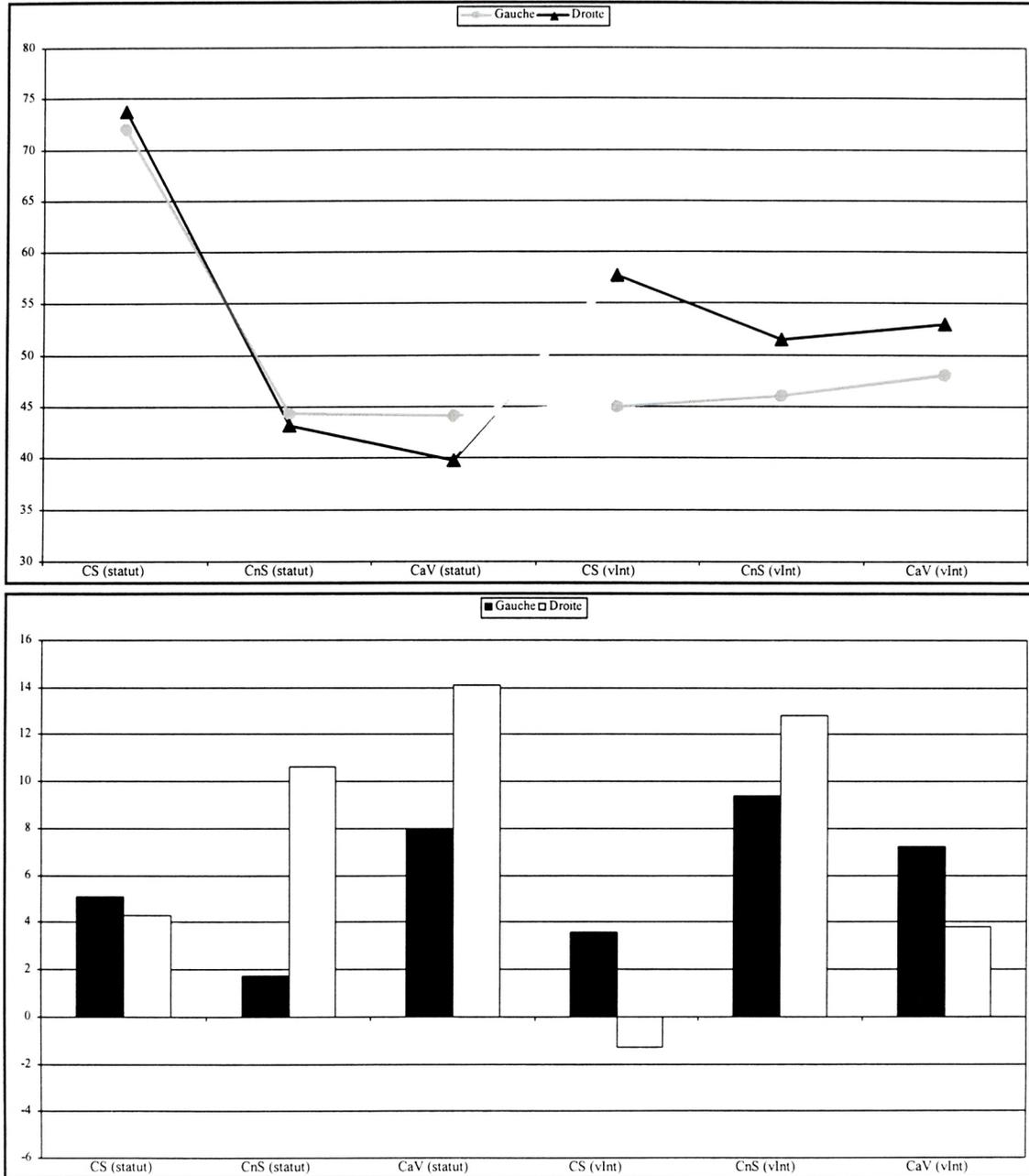


Figure 9. Évaluations des variétés du castillan et différences selon le genre chez les étudiants de gauche et de droite.

En ce qui concerne les différences dans les évaluations des filles et des garçons, on observe la même tendance qu'auparavant: ces différences sont plus élevées chez les étudiants de droite que chez les jeunes de gauche, notamment par rapport au statut du castillan non-standard et du castillan, langue seconde.

En comparant les évaluations selon le degré d'usage du valencien et du castillan, et selon l'orientation politique des informateurs, deux résultats s'imposent clairement. D'abord, tandis que chez le groupe des castillanophones les garçons défavorisent systématiquement plus que les filles toutes les variétés linguistiques, la minorité de garçons qui se déclare de droite est beaucoup plus hostile au catalan et le défavorise nettement plus que les filles (ainsi que le valencien, du point de vue de l'intégration). Les étudiants de gauche ne sont pas plus "tolérants" face au statut des variétés non-standard du valencien et du castillan, mais les filles et les garçons diffèrent moins dans leurs évaluations. En effet, ce sont les garçons de droite qui se montrent les plus acerbes.

7. Conclusion

Afin d'interpréter ces résultats, nous pouvons nous référer à une étude effectuée par Lambert (1967) où il a trouvé que les hommes francophones évaluaient positivement les femmes anglophones, et que les hommes anglophones en faisaient de même pour les femmes francophones. Selon cet auteur, ce type de résultat pourrait s'expliquer par la sympathie ou l'attraction que les informateurs ressentent pour les locuteurs du sexe opposé de l'autre groupe linguistique. Ainsi, cette sympathie adoucirait les jugements envers les locuteurs du sexe opposé, ici les jugements des femmes valencianophones envers les locuteurs castillanophones. Néanmoins, cette interprétation ne tient pas dans le contexte actuel. D'abord, cet effet s'observe seulement avec la valeur d'intégration, mais il est inversé lorsqu'il s'agit du statut. En outre, cet effet n'est pas perceptible chez les castillanophones. Alors, pourquoi les filles valencianophones seraient-elles moins sensibles aux charmes des locuteurs castillanophones que ne le sont les filles castillanophones envers les locuteurs valencianophones?

Il faut plutôt chercher les explications dans les jugements des informateurs valencianophones masculins. Ce sont les garçons, dans cette société, qui sont davantage politisés. Ils révèlent donc un plus haut degré d'insécurité linguistique. Ce sont eux qui se montrent les plus sensibles au statut élevé du castillan, inhérent à des attitudes traditionnelles envers les langues de Valence. De plus, ce sont eux qui s'identifient le plus aux locuteurs (masculins) du valencien. Les filles, au contraire, même si elles choisissent de parler le valencien, sont plus conservatrices, moins radicales dans leurs attitudes. Quant aux castillanophones, ils sont dans une position linguistiquement majoritaire et sécurisante. En conséquence, les jugements de statut et d'intégration favorisent leur propre groupe de façon cohérente et défavorisent le catalan. Pourquoi? Parce qu'ils perçoivent cette variété linguistique comme une menace à leur condition de "dominants".

En somme, la tendance des filles à évaluer toutes les variétés plus favorablement que les garçons ne s'inscrit pas toujours dans les sous-groupes définis par les variables d'utilisation et d'orientation politique. Il y a 180 étudiants dans notre échantillon, mais les quatre sous-groupes (valencianophones, castillanophones, la gauche et la droite) ne contiennent qu'un total de 68

individus. À vrai dire, il n'y a que trois groupes distincts, dont 17 valencianophones, tous de gauche, 20 étudiants de droite, tous de castillanophones, et 31 castillanophones de la gauche. C'est en examinant les scores des deux groupes extrêmes (les valencianophones et les étudiants de droite), surtout ceux des garçons, qu'on voit mieux les effets des deux conflits.

Dans les deux cas, les garçons démontrent un degré de politisation plus élevé que celui des filles. Dans le cas de la variable d'utilisation, les garçons valencianophones reconnaissent le statut du castillan, mais manifestent de la solidarité avec les locuteurs du valencien et du catalan, ce qui pourrait être interprété comme une conséquence de la domination traditionnelle du castillan en conflit avec la revitalisation actuelle du valencien. Dans le cas de l'orientation politique, les garçons de droite réagissent de façon assez radicale contre le catalan et évaluent seulement de manière favorable l'intégration du castillan standard.

Nos résultats contrastent avec la tradition d'interpréter les différences entre garçons et filles en termes de sympathie envers les personnes du sexe opposé, dans l'autre groupe linguistique. Au contraire, nous suggérons que ces différences pourraient être plutôt interprétées en termes de politisation plus avancée des garçons, ou bien en termes de tendance des filles à ne pas s'impliquer tellement dans les conflits entre les groupes. Cependant, afin de confirmer totalement cette hypothèse, on devrait effectuer une autre étude avec des locuteurs femmes. C'est ainsi qu'on parviendrait à savoir si les évaluations des informateurs diffèrent aussi selon le genre des locuteurs. Du reste, on pourrait vérifier si l'attraction exercée par les membres du sexe opposé modifie la perception que des individus, faisant partie d'un groupe linguistique déterminé, entretiennent de l'autre groupe linguistique en contact.

Références bibliographiques

- BAYARD, D. (1995): *Kiwitalk: Sociolinguistics and New Zealand Society*. Palmerston North, New Zealand: Dummore Press, Ltd.
- CALLAN, J.V., C. GALLOIS et P. FORBES (1983): "Evaluative reactions to accented English. Ethnicity, sex role and context". *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 14. 407-426.
- CONNELL, R.W. (1973): "Attitudes toward immigrants among Sydney teenagers". *Australian Psychologist*, 8. 193-202.
- ELYAN, O. P. SMITH, H. GILES et R. BOURHIS (1978): "RP-accented females speech: The voice of perceived androgyny?". P. Trudgill (éd.) *Sociolinguistic Patterns in British English*. 122-131.
- GALLOIS, C. et J.V. CALLAN (1981): "Personality impressions elicited by accented English speech". *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 12. 347-359.
- GÓMEZ MOLINA, J.R. (1998): *Actitudes lingüísticas en una comunidad bilingüe y multilectal. Área metropolitana de Valencia*. Anejo XXVIII, Cuadernos de Filología. Valencia: Universitat de València.
- LAMBERT, W.E. et al. (1960): "Evaluational Reactions to Spoken Languages". *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60. 44-51.

- LAMBERT, W.E. (1967): "A Social Psychology of Bilingualism". *Journal of Social Issues*, XXIII (2).91-109
- NINYOLES, R.LI. (1992): "Sociología de la lengua". M. García Ferrando (éd.). *La Sociedad Valenciana de los 90*. Valencia: Alfons el Magnànim, Generalitat Valenciana. 421-438.
- SOUKUP, B. (2000): "Y'all come back now, y'hear!?" Language attitudes in the United States towards Southern American English". (Résumé du mémoire de Maîtrise publié à l'Université de Vienne). Publication électronique dans: <http://www.unet.univie.ac.at/~a9255719/Abstract.htm>
- STREET, R.L. et al. (1984): "Evaluative responses to communicators: the effects of speech rate, sex and interaction context". *The Western Journal of Speech Communication*, 48. 14-27.
- TEUFEL, G. (1995): "Language attitudes of Anglo-Australian high-school students towards German accented English". *VIEWS*, 4 (2). 131-144.
- WILSON, J. et D. BAYARD (1992): "Accent, gender, and the elderly listener: evaluations of NZE and other English accents by rest home residents. *Te Reo*, 35. 19-56.

