



HAL
open science

Les slogans publicitaires comme support didactique dans l'apprentissage du Français Langue Étrangère

Hend Al Ahmad

► To cite this version:

Hend Al Ahmad. Les slogans publicitaires comme support didactique dans l'apprentissage du Français Langue Étrangère. Linguistique. Université de Picardie Jules Verne, 2019. Français. NNT : 2019AMIE0068 . tel-03691871

HAL Id: tel-03691871

<https://theses.hal.science/tel-03691871>

Submitted on 9 Jun 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITE DE PICARDIE JULES VERNE
Ecole Doctorale des Sciences Humaines et Sociales
CURAPP - ESS UMR 7319

Thèse de Doctorat en Sciences du Langage

Les slogans publicitaires comme support didactique dans
l'apprentissage du Français Langue Etrangère

Volume I

Présentée et soutenue publiquement le 11 décembre 2019

Par

Hend AL AHMAD

Sous la direction de

Madame **Jeannine RICHARD-ZAPPELLA**

Professeure Émérite, Université de Picardie Jules Verne

Membres du jury

Monsieur Thierry GUILBERT, Université de Picardie Jules Verne.

Monsieur Fabien LIENARD, Université Le Havre, Rapporteur.

Madame Jeannine RICHARD-ZAPPELLA, Directrice, Université de Picardie Jules Verne.

Monsieur Jeremi SAUVAGE, Université de Montpellier, Rapporteur.

Monsieur Carl VETTERS, Université du Littoral Côte d'Opale.



UNIVERSITE DE PICARDIE JULES VERNE
Ecole Doctorale des Sciences Humaines et Sociales
CURAPP - ESS UMR 7319

Thèse de Doctorat en Sciences du Langage

Les slogans publicitaires comme support didactique dans
l'apprentissage du Français Langue Etrangère

Volume I

Présentée et soutenue publiquement le 11 décembre 2019

Par
Hend AL AHMAD

Sous la direction de
Madame **Jeannine RICHARD-ZAPPELLA**
Professeure Émérite, Université de Picardie Jules Verne

Membres du jury

Monsieur Thierry GUILBERT, Université de Picardie Jules Verne.

Monsieur Fabien LIENARD, Université Le Havre, Rapporteur.

Madame Jeannine RICHARD-ZAPPELLA, Directrice, Université de Picardie Jules Verne.

Monsieur Jeremi SAUVAGE, Université de Montpellier, Rapporteur.

Monsieur Carl VETTERS, Université du Littoral Côte d'Opale.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Madame Jeannine Richard-Zappella pour la confiance et le soutien qu'elle m'a accordés tout au long de cette recherche. Je lui suis reconnaissante de ses remarques toujours constructives qui m'ont guidée dans ce travail et m'ont permis d'appréhender les exigences de la recherche en sciences du langage.

J'aimerais remercier mes collègues pour leurs encouragements et leurs aides précieuses dans la constitution du corpus.

Je remercie également les membres du jury qui ont accepté d'évaluer ce travail et de participer au jury.

Je souhaiterais remercier le Ministère de l'enseignement supérieur de la Syrie et CAMPUS France de m'avoir octroyé cette bourse pour les trois premières années.

Je tiens à remercier l'Université de Picardie Jules Verne et le laboratoire CURAPP-ESS, plus particulièrement Madame Diane Delacourt et Madame Valérie Pacaud pour leur soutien moral.

Enfin, ce travail n'aurait pu aboutir sans le soutien de ma famille. Pour toujours, mon amour, et mes remerciements qui viennent du fond du cœur à ma fille qui a vécu et supporté la vie difficile de sa maman.

« Toute phrase publicitaire contient deux messages, dont l'imbrication même constitue le langage publicitaire. Les critères du langage publicitaire sont ceux-là même de la poésie : figures rhétoriques, métaphores, jeux de mots, tous ces signes ancestraux... élargissent le langage vers des signifiés latents et donnent à l'homme qui les reçoit la même puissance de totalité. »

(Roland Barthes, 1963: 95)

TABLE DE MATIERES

Introduction générale	13
-----------------------------	----

PREMIERE PARTIE

Genèse du discours publicitaire

CHAPITRE 1. DIFFERENTES SPECIFICITES DE LA PUBLICITE A TRAVERS

LES AGES	23
----------------	----

1. Aperçu historique de la publicité française.....	24
---	----

1.1. De l'Antiquité au Moyen-Age : de sa forme d'enseigne à sa forme orale.....	24
---	----

1.2. L'avènement de la société moderne : l'âge de la petite annonce.....	25
--	----

1.3. La Révolution Française : l'âge de la presse.....	28
--	----

1.4. Les supports publicitaires concurrents de la presse.....	29
---	----

1.5. Le Second Empire (1852-1870) : la belle époque de l'affiche publicitaire.....	31
--	----

1.6. Les Arts Décoratifs : une nouvelle génération de l'affiche publicitaire.....	32
---	----

1.7. Les Trente Glorieuses : l'âge de la Réclame publicitaire.....	34
--	----

1.8. La publicité américaine : un modèle à suivre.....	35
--	----

CHAPITRE 2. LA PUBLICITE COMME PROFESSION LEGITIME.....	42
---	----

1. Reconnaissance de la publicité comme métier légitime.....	43
--	----

1.1. Les premiers organes corporatifs.....	43
--	----

1.2. Les établissements d'enseignement de la publicité.....	44
---	----

1.2.1. La publicité : une profession légitime.....	45
--	----

1.2.2. Le Centre de Préparation aux Affaires : vague essentielle pour la publicité.....	47
---	----

CHAPITRE 3. APERCU GENERAL DU DISCOURS PUBLICITAIRE.....	49
--	----

1. Les éléments composites du discours publicitaire.....	50
--	----

1.1. Le composant iconique.....	50
---------------------------------	----

1.2.	Le composant linguistique.....	51
1.2.1.	La marque : un composant minimal.....	51
1.2.1.1.	La marque de l'entreprise.....	51
1.2.1.2.	Le nom du produit.....	51
1.2.2.	Le slogan : un composant condensé.....	52
1.2.3.	La partie rédactionnelle : un composant expansé.....	53
1.3.	Le logo : un élément composite.....	53
2.	Les caractéristiques spécifiques du discours publicitaire.....	54
2.1.	Le discours publicitaire : un modèle d'un contrat de communication	55
2.2.	Le discours publicitaire : un processus d'interaction modulaire.....	57
2.3.	Le discours publicitaire : un acte de théâtralisation discursive.....	58

Deuxième partie

Evolution didactique des méthodologies et approches du français langue étrangère

CHAPITRE 1.	PRESENTATION GENERALE : DEFINITION DES CONCEPTS.....	64
1.	Canevas historique de l'efflorescence de la Didactique des Langues Etrangères.....	65
1.1.	La didactique : une discipline d'enseignement/apprentissage des langues.....	66
1.2.	Le dispositif d'enseignement : une déclinaison de matériaux.....	70
1.2.1.	Méthodes et Méthodologies : quelle différence ?.....	71
CHAPITRE 2.	ECLAIRAGE HISTORIQUE SUR LES METHODOLOGIES DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES.....	73
1.	La méthodologie traditionnelle.....	74
1.1.	La méthodologie traditionnelle et l'enseignement des langues anciennes.....	75
1.2.	Le type d'exercices privilégiés.....	75
1.3.	L'originalité de la méthodologie traditionnelle.....	77
2.	La méthodologie directe.....	77
2.1.	Les particularités de la méthodologie directe.....	77

2.2.	Les sources fondatrices de la méthodologie directe.....	78
2.3.	Le système d'organisation interne de la méthodologie directe.....	80
2.3.1.	La méthode orale.....	82
2.3.2.	La méthode imitative.....	82
2.3.3.	La méthode répétitive.....	82
2.3.4.	La méthode active.....	83
2.3.5.	La méthode interrogative.....	83
2.3.6.	La méthode intuitive.....	83
3.	La méthodologie active.....	84
3.1.	La méthodologie active : objet de confusion terminologique.....	84
3.2.	Fondements et raisons de son imposition.....	85
3.3.	Genèse de la méthodologie active.....	85
3.3.1.	Rectification de la méthode orale.....	86
3.3.2.	Rectification de la méthode directe.....	86
3.3.3.	Valorisation de la méthode active.....	86
3.3.4.	Nouvelle orientation pédagogique.....	87
4.	Les méthodologies audio-visuelles.....	88
4.1.	La méthodologie audio-orale.....	89
4.1.1.	Les principes essentiels de la méthodologie audio-orale et ses liens avec la linguistique appliquée	89
4.1.2.	L'impact de la méthodologie audio-orale sur la didactique des langues vivantes.....	91
4.2.	La méthodologie audio-visuelle.....	92
4.2.1.	Les composantes constitutives de la méthodologie audio- visuelle.....	93
4.2.1.1.	La méthode directe.....	93
4.2.1.2.	La méthode orale.....	94
4.2.1.3.	La méthode active.....	94
4.2.1.4.	La méthode interrogative.....	96
4.2.1.5.	La méthode intuitive.....	96
4.2.1.6.	Les méthodes imitatives et répétitives.....	97

CHAPITRE 3. ECLAIRAGE GENERAL SUR LES APPROCHES POST-AUDIOVISUALISTES..... 100

1.	L'approche communicative.....	101
1.1.	Projet de l'approche communicative.....	101
1.2.	La compétence de communication langagière.....	104
1.3.	L'approche communicative : un bouleversement d'objectifs.....	106
2.	La perspective actionnelle.....	109

2.1.	La notion de tâche dans la perspective actionnelle.....	109
2.2.	Perspective actionnelle vs approche communicative.....	113
2.3.	Communication et action sociale : une relation de dépendance.....	114
3.	L'approche par compétences.....	117
3.1.	Origine et objectif de l'approche par compétences.....	117
3.2.	Les enjeux de la notion de « compétence ».....	118
4.	La mise en place de la dimension culturelle dans l'enseignement du FLE...	121
4.1.	La relation d'articulation entre langue et culture.....	123
4.2.	La compétence culturelle et interculturelle.....	124
4.3.	Vers une didactique de la culture française.....	126
4.3.1.	La lexicologie comme discipline d'analyse culturelle.....	126
4.3.2.	Les connotations culturelles comme projecteur culturel.....	126
4.3.3.	Les signes symboliques et leurs valeurs culturelles.....	128

Troisième partie

La didactique et son adossement aux théories linguistiques

CHAPITRE 1. LE SLOGAN PUBLICITAIRE ET SON FONCTIONNEMENT DISCURSIF.....	132
---	-----

1.	Bref aperçu des mouvements dans le champ linguistique.....	133
2.	Le slogan publicitaire comme acte de communication.....	133
3.	Le slogan publicitaire comme genre du discours.....	135
3.1.	Classification des genres du discours selon Maingueneau.....	137
3.2.	Régularités spécifiques du discours publicitaire.....	138

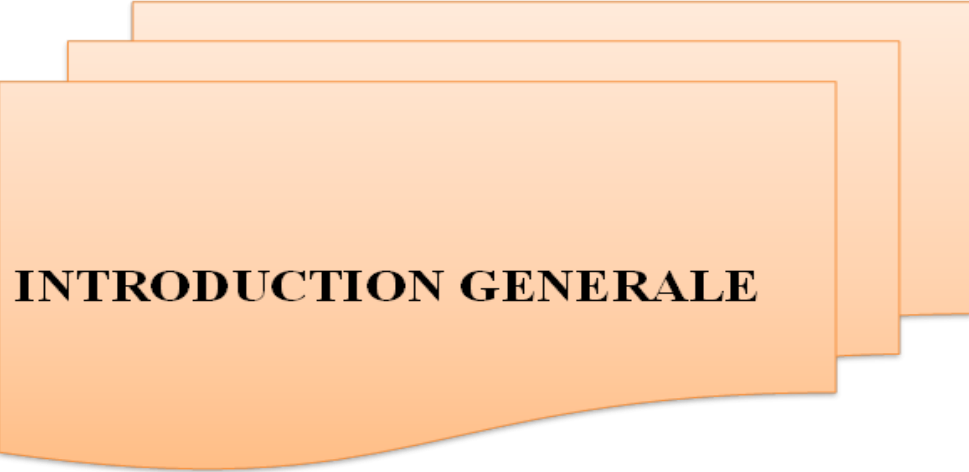
CHAPITRE 2. LA THEORIE DE L'ENONCIATION.....	140
--	-----

1.	Introduction.....	141
2.	Genèse de la théorie d'énonciation.....	142
3.	L'énonciation.....	147
3.1.	Les catégories de déictiques.....	148
3.1.1.	Les déictiques personnels.....	149
3.1.1.1.	Les pronoms personnels : les singuliers.....	150
3.1.1.2.	La non-personne.....	152
3.1.1.3.	Le pronom personnel Il et ses déclinaisons féminine et plurielle.....	153
3.1.2.	Les autres déictiques personnels : les pluriels.....	154
3.1.2.1.	Le pronom NOUS.....	155
3.1.2.2.	Le pronom VOUS.....	157
3.1.2.3.	Le pronom ON.....	157
3.1.3.	La structuration déictique du temps.....	158

3.1.3.1.	Temps de l'énonciation et temps de l'énoncé.....	159
3.1.3.1.1.	Les temps de l'énoncé.....	159
3.1.4.	La structuration déictique de l'espace.....	163
3.1.4.1.	Les pronoms et les adjectifs démonstratifs.....	163
3.1.4.2.	Les éléments adverbiaux.....	164
3.1.4.3.	Les présentatifs.....	165
3.2.	Les marques d'énonciation non-déictiques	166
3.2.1.	La stylistique comme une théorie de la linguistique.....	166
3.2.2.	Les modalités d'énonciation et d'énoncé.....	167
3.2.2.1.	Les modalités d'énonciation.....	168
3.2.2.1.1.	La modalité assertive.....	169
3.2.2.1.2.	La modalité interrogative.....	169
3.2.2.1.3.	La modalité injonctive.....	169
3.2.2.2.	Les modalités d'énoncé	169
3.2.2.2.1.	Les modalités logiques.....	169
3.2.2.2.1.1.	Les modalités aléthiques.....	169
3.2.2.2.1.2.	Les modalités déontiques.....	169
3.2.2.2.1.3.	Les modalités épistémiques.....	170
3.2.2.2.1.4.	Les modalités temporelles.....	170
3.2.2.2.1.5.	Les modalités bouliques.....	170
3.2.2.2.2.	Les modalités appréciatives.....	170
3.2.3.	Les adjectifs subjectifs.....	171
3.2.3.1.	Les adjectifs affectifs.....	172
3.2.3.2.	Les adjectifs évaluatifs.....	172
3.2.3.2.1.	Les adjectifs évaluatifs non-axiologiques.....	172
3.2.3.2.2.	Les adjectifs évaluatifs axiologiques.....	175
CHAPITRE 3. LA THEORIE PRAGMATIQUE.....		178
1.	Introduction.....	179
2.	Théorie des actes de langage/parole.....	180
2.1.	L'acte locutoire.....	180
2.2.	L'acte illocutoire.....	180
2.3.	L'acte perlocutoire.....	181
2.4.	Structure de l'acte illocutoire.....	182
2.4.1.	Les marques exploratifs de force illocutoire.....	183
2.4.2.	Taxinomie des actes illocutoires.....	184
2.5.	Les actes de langage implicites.....	186
2.5.1.	Les différents phénomènes de contenus implicites.....	187
2.5.2.	Catégorisation des contenus implicites.....	187
2.5.2.1.	Selon Ducrot.....	187

2.5.2.2.	Selon Grice.....	188
2.6.	Les maximes conversationnelles.....	191
3.	Les stratégies de mise en scène discursive.....	191
3.1.	Le dialogisme : forme d'hétérogénéité discursive.....	192
3.1.1.	Le dialogisme à l'épreuve de l'analyse du discours publicitaire...	194
3.1.2.	Les différentes formes du dialogisme.....	194
3.1.2.1.	Le dialogisme interdiscursif.....	194
3.1.2.1.1.	Le dialogisme interdiscursif constitutif.....	195
3.1.2.2.	Le dialogisme interlocutif.....	200
3.1.2.2.1.	La prolepse.....	200
3.1.2.2.2.	L'amalgame.....	201
3.1.2.2.3.	L'ellipse.....	202
3.1.2.3.	Le dialogisme intralocutif.....	202
3.2.	La stratégie de polyphonie : autre forme d'hétérogénéité discursive...	204
3.2.1.	Etude analytique des marqueurs de polyphonie.....	206
3.2.1.1.	Le conditionnel.....	206
3.2.1.2.	Le pronom indéfini on.....	209
3.2.1.2.1.	Les représentations linguistiques du locuteur.....	211
3.2.1.2.2.	Le ON-polyphonique et la doxa : quelle différence ?..	213
3.2.1.2.3.	La négation polémique.....	215
3.2.1.2.4.	L'ironie : une polyphonie via l'antiphrase énonciative	220
CHAPITRE 4. ARGUMENTATION ET MESSAGE PUBLICITAIRE.....		221
1.	L'argumentation comme stratégie discursive.....	222
2.	Le fonctionnement textuel de l'argumentation publicitaire.....	226
2.1.	Les connecteurs argumentatifs.....	226
2.2.	Les connecteurs contre-argumentatifs.....	227
3.	L'influence comme exercice de l'argumentation.....	229
3.1.	Syllogisme vs enthymème.....	230
4.	Le fonctionnement rhétorique de l'argumentation publicitaire	232
4.1.	La créativité dans le langage publicitaire : stratégie et innovation.	233
4.2.	Typologies discursives de la rhétorique publicitaire	235
4.3.	Les procédés créatifs dans le langage publicitaire	237
4.3.1.	Typologie des jeux de mots.....	238
4.3.1.1.	Les calembours phoniques.....	240
4.3.1.2.	Les calembours sémiques selon les classements d'Henry	241
4.3.1.3.	Les calembours avec allusion.....	245
4.3.2.	Le phénomène de déproverbalisation.....	246
4.3.2.1.	Le procédé de captation	249

4.3.2.1.1. Capter les conditions génériques du genre proverbial	249
4.3.2.1.2. Captation d'un proverbe existant.....	250
4.3.2.2. Le procédé de subversion	251
4.3.2.2.1. Subversion des conditions génériques	251
4.3.2.2.2. Subversion d'un proverbe attesté.....	252
4.3.3. Le défigement des expressions figées.....	252
4.3.4. La néologie comme procédé créatif du langage publicitaire	254
4.3.4.1. La néologie syntaxique.....	255
4.3.4.2. La néologie sémantique.....	257
4.3.4.3. La néologie par emprunt.....	258
4.3.5. L'anglicisme comme sorte de déviation lexicale.....	259
Conclusions générales	263
Bibliographie.....	267
Annexes.....	278
Index des auteurs	279
Liste des figures	284
Liste des tableaux	286



INTRODUCTION GENERALE

Lors de notre arrivée en France, en 2010, nous fûmes surprise de voir l'importance que revêtait la publicité tant dans l'espace public, à l'entrée des villes, sur les panneaux Decaux ou sur d'autres mobiliers urbains que dans les médias, dans les différents moments des programmes de la radio ou de la télévision.

Autre sujet d'étonnement : l'intrusion de slogans publicitaires dans les échanges entre les étudiants. Leur apparition, sans autre commentaire, dans une conversation ordinaire nous interrogeait lorsqu'elle n'entraînait pas chez nous une certaine perturbation, voire une certaine insécurité interactionnelle. Il arrivait que nos seules connaissances du français classique et littéraire nous excluaient alors des conversations avec nos pairs. Hagège n'écrit-il pas dans la préface du livre de Berthelot-Guiet à propos de ces messages que « leur facture heureuse et leur large diffusion consacrent suffisamment pour donner à certains d'entre eux des chances d'accéder, purement et simplement, à l'usage courant, c'est-à-dire d'être adoubés comme intégrantes de la langue »¹ (2013 : 10).

En d'autres termes, les messages publicitaires fonctionnent, comme nous l'avons expérimenté, tels des éléments de langage. Citons à titre d'exemples ces deux expériences vécues qui pouvaient interpeler et désarçonner la locutrice non française que nous sommes : « *Trois verres ou trois partiels dans la journée, bonjour les dégâts* » ou encore en parlant d'une enseignante « parce qu'elle le vaut bien » ; il nous fut alors difficile de décrypter le message sous-jacent, le détournement des slogans publicitaires qui circulaient alors.

Bref, le poids de la publicité, l'importance qu'on lui accorde fait d'elle un véritable phénomène sociétal, qu'on l'apprécie ou qu'on la rejette comme le fait le « mouvement antipub ».

A notre tour nous succombions peu à peu à cette emprise des messages publicitaires, à leur dimension séductrice et commençons à être fascinée par ce type de discours dont le sens nous échappait certaines fois, au premier abord, mais se révélait source de satisfaction et de plaisir lorsque nous parvenions à le décrypter.

¹ C. Hagège dans la préface à K. Berthelot-Guiet (2013). *Paroles de Pub. La vie triviale de la publicité*. Paris : Editions Non standard, p.10

Autre sujet de préoccupation qui accompagnait la découverte de ces messages : les difficultés rencontrées pour les traduire dans notre langue maternelle. Nous tentions mais nous nous trouvions souvent dans l'incapacité de le faire même si nous connaissions chaque mot et percevions le sens général. Il est vrai que la majorité des publicités dans notre culture dessine un tout autre paysage.

Il nous apparut en fait assez vite que ces caractéristiques linguistiques et le décryptage de leur sens reposent sur un socle culturel qui peut échapper à tout locuteur dont la langue première n'est pas le français, dont la culture n'appartient pas à cette langue.

En 1968 Morin écrivait effectivement qu'« il est profond de sentir, tapis, cachés sous la publicité quelque problème de civilisation »². Percevoir ce sentiment nécessite un vaste apprentissage qui s'appuie sur un appareillage diversifié.

Si ces messages véhiculent un pan de la « civilisation » du pays dans lequel ils naissent, comment peut-on expliquer néanmoins qu'ils accèdent aussi facilement « à l'usage courant » pour reprendre l'expression de Hagège. Telle fut l'une de nos premières interrogations.

De nombreuses autres questions surgirent par la suite, portant tout d'abord et essentiellement sur les mécanismes linguistiques et discursifs qu'utilisent les publicistes pour construire ces slogans afin d'attirer l'attention de la cible, de la capter pour mieux la convaincre et la pousser dans la plupart des cas à passer à l'achat de l'objet vanté.

C'est ainsi que ce questionnement d'ordre linguistique commença à rencontrer nos préoccupations d'enseignante de FLE. Consciente et convaincue que la maîtrise d'une langue étrangère, à savoir ici le FLE, nécessite d'acquérir à la fois compétences linguistiques et compétences culturelles, nous avons décidé d'orienter notre réflexion vers cette mise en perspective de la construction linguistique du slogan publicitaire, son fonctionnement discursif et les fondamentaux de la didactique du FLE. Nous avons ainsi envisagé de croiser les outils théoriques qu'offre la linguistique avec ceux

² E. Morin dans la préface à A. Cadet et B. Cathelat (1968). *La publicité, de l'instrument économique à l'institution sociale*. Pars, Payot.

que propose la didactique du FLE, les premiers nourrissant les seconds et inversement.

L'un des fondamentaux de la didactique du FLE d'aujourd'hui est notamment l'utilisation du document authentique comme l'écrit Meyssonier :

« Les documents authentiques sont tous les documents extraits du patrimoine culturel [...]. Ils permettent de contextualiser l'apprentissage d'une langue étrangère, car ils présentent celle-ci en situation [...]. De plus, ils sont d'une très grande variété, ce qui permet de proposer de nombreuses activités aux élèves, évitant ainsi toute monotonie dans les apprentissages »³ (2005 : 6).

Gardant toujours à l'esprit que le terme « authentique » est associé, comme l'écrivent Cuq et Graca (2005)⁴, à tout document produit pour répondre à des fins de communication, le slogan publicitaire nous est apparu comme un support véhiculant une langue vivante, dynamique, inscrite dans la culture de celle-ci à travers un certain mode du dire.

Ainsi est né le désir de prendre comme objet de recherche le discours publicitaire comme genre de document authentique exploitable, non en tant que source d'informations et de réflexion sociologique ou en tant qu'outil de marketing mais en tant que matériau didactique au service de l'enseignement du français langue étrangère.

Emprunté à la communication quotidienne, il peut permettre aux apprenants à la fois de saisir les représentations socioculturelles du pays dans lequel il circule et de mémoriser plus facilement la langue du quotidien, notamment par son aspect ludique : cette dimension peut être également source de motivation et par là-même source d'efficacité.

Prendre pour objet de thèse *les slogans publicitaires comme support didactique pour l'apprentissage du Français Langue Etrangère*, c'est essayer de mettre en place

³ S. Meyssonier (2005). *Pourquoi et comment exploiter le support vidéo authentique en classe de langue étrangère?* Mémoire de concours de recrutement: professeur des écoles sous la direction de RABION Catrin, IUFM de Bourgogne: nevers.

⁴ J. P. Cuq, et I. Graca (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, PUG, 2005, p. 431

un apprentissage contextualisé de la langue-culture française. Un des enjeux d'un enseignement-apprentissage du FLE n'est-il pas de répondre aussi bien aux besoins communicatifs qu'aux besoins culturels ?

Si le slogan publicitaire a pour but de faire vendre, de pousser à la consommation et ce en jouant sur la séduction tant iconique que textuelle, n'est-il pas possible d'y recourir pour capter l'attention de l'apprenant, de le conduire à s'approprier une langue, certes mouvante, mais pleinement enracinée dans la société française.

Partant du postulat que tout locuteur de langue seconde est confronté au moins à trois strates de signification et de compréhension d'un discours :

- la première : celle de la dénotation ;
- la deuxième : celle de la connotation, souvent d'ordre culturel et souvent relevant de l'implicite ;
- la troisième : celle de la connotation plus intime, plus individuelle tels les familiolèctes.

Il faudrait réduire l'interligne entre ces 3 éléments.

C'est ainsi que peu à peu est née cette problématisation de l'exploitation de slogans publicitaires en tant que matériau sémio-linguistique et apprentissage de la langue. Ce cheminement et ce choix s'expliquent notamment par notre expérience d'enseignante du FLE dans notre pays et nos expériences sur le sol français.

En résumé, les raisons pour lesquelles nous avons choisi ce sujet sont liées d'une part, à la richesse lexicale et syntaxique du slogan publicitaire, à sa manière d'agencer les mots, de les utiliser, de jouer avec ceux-ci et d'autre part, au témoignage culturel que ces discours véhiculent. En général, la publicité représente l'expression de la langue telle qu'elle se présente à un moment T ; elle reflète également l'évolution, la mode et les tendances d'une société et ici plus précisément de la société française. Bref, elle permet de mieux pénétrer la culture et le mode de vie de *l'autre*, et par là-même de décrypter les points de références culturelles, et ainsi de mieux interagir.

Travailler sur la langue, sur les jeux et les transgressions de normes de cette langue nous a conduit dans le contexte de ce travail à ne pas prendre en compte

l'iconographie même si celle-ci est un véhicule support des valeurs et des représentations culturelles de la société française.

L'objectif de ce travail de recherche ainsi décrit, son fil conducteur exposé, il nous reste à exposer la méthodologie retenue qui permet d'y parvenir. Pour couvrir donc au mieux ce champ de recherche, nous avons opté pour une grille méthodologique à trois entrées qui permet de convoquer les axes les plus importants des littératures en didactique et en linguistique. Ces entrées, tout en étant autonomes, s'avèrent complémentaires.

Avant néanmoins d'aborder le slogan publicitaire en tant qu'objet de linguistique, pouvant être re-travaillé comme support didactique, nous avons choisi de brosser un tableau de l'histoire de ce message à travers les différentes époques, tableau qui constitue la première partie de ce travail, construit autour de trois parties.

La deuxième partie est, quant à elle, consacrée à l'approche des courants de la didactique, à leur méthode, leur évolution et leur désir d'asseoir l'apprentissage linguistique sur le slogan publicitaire. Un bref tableau de ces méthodes permet non seulement de comprendre leur évolution mais également l'intérêt de transmettre la langue, ici le FLE, à partir de ce genre discursif que représente ce type de discours. Au sein de cette partie, il nous tient particulièrement à cœur de montrer que ce type de message est un facilitateur de la prise de conscience de la notion d'interculturel chez l'apprenant en cours de langue(s) étrangère(s).

Anthropologues et didacticiens ont effectivement accordé une place importante à la notion de culture en essayant de l'intégrer au domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dès les années soixante-dix. Aujourd'hui nous parlons d'une pédagogie ou d'une conscience interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, la classe de langue (s) étrangère (s) représentant le lieu propice pour la développer. Dès 1988 Simondon postule qu'il existe une relation « transductive » entre langue, culture et savoir, c'est-à-dire que les trois éléments sont indissociables et existent en même temps.

Cette deuxième partie vise à expliciter et à souligner l'importance des messages publicitaires comme documents authentiques, pour faire acquérir une conscience

interculturelle. En d'autres termes, la publicité est l'une des portes d'entrée sur la culture de *l'autre*, permettant de mettre en perspective celle de l'apprenant, par exemple la culture arabe orientale et celle de la langue étudiée, ici le français de France.

Un tel cheminement didactique peut permettre, à titre d'exemple, de mettre en évidence le poids culturel des valeurs et des stéréotypes tels que les définissent Leyens, Yzerbyt et Schadron, à savoir des « croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais souvent aussi des comportements, d'un groupe de personnes. »⁵ (1996 : 24).

Brosser le tableau des spécificités de ce type de message permet de déboucher sur les caractéristiques du discours publicitaire d'aujourd'hui et de mettre en évidence ses spécificités en tant qu'acte de communication, détourné ici de sa première fonction, à savoir de faire vendre, à des fins didactiques et répondant aux exigences de cette dernière.

Ces deux premières parties conduisent au noyau dur de la troisième et dernière partie, inscrite plus précisément dans les travaux d'Adam et Bonhomme qui définissent ce message comme une « situation de communication-interaction écrite très particulière et irréductible aux schémas généraux de communication linguistique. »⁶ (2012 : 32)

Sont également, dans la logique de cette réflexion, convoqués les courants fondamentaux qui permettent de mieux appréhender ce phénomène discursif qu'est le slogan publicitaire à finalité didactique. Il s'agit notamment de présenter les théories de l'énonciation, de l'analyse du discours, de la pragmatique et de la rhétorique.

Afin de mieux exploiter cette description, il semble cependant nécessaire de rappeler le schéma de Jakobson (1963) pour qui le processus de communication s'organise autour de six facteurs principaux qui concourent tous à la construction du message : l'émetteur, le récepteur, le référent, le canal, le message et le code ; chacun

⁵ J.-ph. Leyens, V. Yzerbyt, & G. Schadron (1994). *Stereotypes and social cognition*. London: Sage. Traduction française (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*. Bruxelles : Mardaga, p. 24.

⁶ J. M. Adam et M. Bonhomme (2012). *L'argumentation publicitaire : rhétorique de l'éloge et de la persuasion*. Paris: Armand Colin, p. 32.

de ces éléments est associé à une fonction dite linguistique participant à la signification, le publicitaire pouvant ainsi focaliser son intérêt sur l'un de ses facteurs.

Il paraît également essentiel de prendre en considération les normes discursives des productions liées aux genres médiatiques, décrites notamment par Charaudeau et connues sous le syntagme « contrat de communication ». C'est cette articulation entre production (projet initial) et interprétation (effet produit), mise bien en évidence, qui permet de construire ou plus exactement de co-construire le sens.

Cette troisième partie ouvre sur l'exploitation didactique du slogan publicitaire. Il y est montré, à partir d'exemples extraits du corpus, les différentes possibilités d'utilisations pédagogiques.

En résumé, ce travail de recherche s'inscrit dans un cadre analytique qui prend appui sur la linguistique textuelle en articulation avec la linguistique du discours, la pragmatique pour la mise en perspective de l'exploitation didactique de ce type de support discursif en classe de langue.

Tenant compte de l'importance du contexte dans lequel tout discours, et celui-ci en particulier, se produit et prend place, il nous paraît nécessaire d'articuler les théories de l'analyse du discours avec l'étude de l'incontexte publicitaire, de la formation discursive à laquelle il appartient, bref, de l'interdiscours.

Si cette troisième partie accorde une place importante aux approches linguistiques et énonciatives du discours, elle souligne également le rôle important de la rhétorique, notamment dans sa dimension argumentative. Choix lexicaux, syntaxiques, énonciatifs, jeux de mots, défigements, pour ne citer que ces figures, relèvent de la logique pragmatico-argumentative. Tout slogan répond à une finalité bien précise qui relève du marketing. S'il donne l'impression d'appartenir à la classe des énoncés informatifs, il relève fondamentalement d'une autre stratégie, à savoir de la stratégie argumentative comme le démontrent Anscombe et Ducrot « l'informatif étant un dérivé délocutif de l'argumentatif »⁷ (1983 : 174)

⁷ J-C. Anscombe & O. Ducrot (1983). *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles : Pierre Mardaga, Coll. « philosophie et langage », p. 174.

Ces différents angles d'attaque permettent de mieux s'appropriier les règles de ce discours qu'est le slogan publicitaire et d'en faire un véritable support d'apprentissage du français langue étrangère.

Pour mener ce travail nous avons opté pour un corpus construit certes au fil du temps, au fil de mes découvertes des médias papier, entre 2013 et 2018. Il s'est élaboré également au fil de mes intuitions de recherche. Il est évident que les différents procédés mis en œuvre pour capter l'attention de la cible, de la séduire ont contribué à cette sélection.

Nous avons choisi, certainement pour des raisons de commodité, de travailler sur des supports imprimés, c'est-à-dire des messages publicitaires parus dans des magazines, news magazines nationaux à parution hebdomadaire, à l'exception de *L'Opinion* pour un seul exemple et un mensuel *Marie-Claire* pour deux exemples. Les hebdomadaires retenus sont *L'Express* (1 exemple), *L'Obs* (9 exemples), *Le Figaro Magazine* (15 exemples), *Madame Figaro* (20 exemples), *Elle* (28), soit 200 messages retenus.

Dans l'ensemble, notre choix est guidé par l'intérêt, l'originalité que recèlent ces messages, l'étonnement et aussi le plaisir qu'ils suscitent. L'objectif du slogan publicitaire n'est-il pas de capter la cible à travers l'étrangeté, l'audace que créent la structuration et les transgressions lexicales, syntaxiques, pour ne citer que celles-ci ? Parallèlement à ces critères de choix, ce sont ajoutées d'autres caractéristiques comme les domaines. Le monde des parfums, des produits de beauté, de l'automobile qui est commun à différentes cultures même s'il est abordé différemment en fonction des tabous qui président à ces sociétés pour reprendre la citation de Rey-Debove « les sujets tabous rendent tabous les mots qui en parlent. »⁸ (1971 : 105). Le thème du vin, et a fortiori sa publicité, reste toujours interdit dans un certain nombre de cultures mais nous avons néanmoins souhaité l'aborder pour cerner les procédés mis en œuvre à la fois pour louer cette boisson tout en respectant le code de la santé publique.

⁸ J. Rey-Debove (1971). *Etude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*. Paris - La Haye, Mouton, p. 105.



PREMIERE PARTIE
GENESE DU DISCOURS PUBLICITAIRE



CHAPITRE 1
DIFFERENTES SPECIFICITES DE LA
PUBLICITE A TRAVERS LES AGES

1. Aperçu historique de la publicité française

Avant d'entrer dans le vif de notre sujet qui porte sur l'étude linguistique des messages publicitaires à des fins didactiques, nous voyagerons dans un monde très vaste, comme le décrit François Kermoal, directeur de la rédaction de *Stratégies, Le Monde de la Publicité*. En effet, nous aborderons l'histoire de la publicité et mettrons en valeur les précurseurs des publicistes d'aujourd'hui qui ont su bâtir les piliers de ce nouveau métier qui est au centre de notre société.

La publicité au XXI^e siècle fait partie intégrante de la vie de chacun de nous. Personne ne peut ignorer ce fait. Dans ce sens, Darsy signale que :

« L'omniprésence de la publicité s'impose à l'individu qui, à moins d'être un ermite, est soumis à la vision ou à l'audition du discours publicitaire. »⁹ (2005 : 35)

Une telle présence, un tel rôle exigent de comprendre l'histoire de ce phénomène pour éclairer l'importance incontournable qu'elle occupe de nos jours.

1.1. De l'Antiquité au Moyen –Age : de sa forme d'enseigne à sa forme orale

Si du point de vue de Robert Opie (1970), la publicité constitue une pièce essentielle du « puzzle de comportement consumériste »¹⁰, elle ne se limite pas seulement à cela et peut prendre une dimension d'intérêt national, de santé publique... Cependant, il est évident que la publicité existe dès qu'il y a des objets à vendre quels que soient les moyens utilisés pour les faire connaître.

La nécessité de promouvoir les produits a été découverte par les Egyptiens et les Grecs dans l'Antiquité. Cependant le mécanisme de convaincre produit suite à la mise en œuvre d'un argumentaire commercial susceptible de répondre à la curiosité du public et de le persuader a été inventé par les Romains. C'est ainsi que les ruines de Pompéi portent les marques de ces premières affiches.

⁹ S. Darsy (2005). *Le temps de l'antipub. L'emprise de la publicité et ceux qui la combattent*. Actes Sud, p 35.

¹⁰ Cité par M. Tungate (2007). *Le monde de la pub : Histoire globale (et inédite) de la publicité*. Royaume-Uni : Editions Kogan Page, p. 8.

La première publicité fut découverte à Thèbes, elle semble dater de l'an 1000 avant notre ère. Il s'agit d'une pièce d'or offerte comme récompense à toute personne qui retrouvera un esclave enfui.

Durant cette période, la publicité s'est en général manifestée sous forme d'enseignes utilisées soit pour annoncer un combat, soit pour vanter un homme politique.

Il faut attendre le Moyen-Age pour que nous parlions de la publicité orale et des crieurs de rue. Ce nouveau type de communication mise en place à cette époque consiste en des annonces commerciales faites par des crieurs publics. Ils permettant de faire passer les offres de produits et de marchandises. Parallèlement à ces offres, le crieur public avait également pour mission de diffuser des ordonnances royales.

C'est avec l'apparition de l'imprimerie (1447) que la publicité fait un grand saut en avant. L'invention de Johannes Gutenberg va permettre à la publicité de prendre une forme écrite, accessible au grand public.

Précisons qu'il n'entre pas dans le cadre de ce travail de présenter les différents volets de ce nouveau médium.

1.2. L'avènement de la société moderne : l'âge de la petite annonce

Chacun s'accorde à reconnaître que la publicité est née et s'est développée à l'avènement de la société moderne. Cette dernière considère la communication comme un moyen pour organiser la vie en communauté et développer les relations sociales.

C'est ainsi que la publicité, dans sa première acception politique, est née au XVII^e siècle, au moment où la bourgeoisie luttait contre l'État et sa conduite confidentielle pour instaurer une autonomie de la politique de la Société civile, en désignant alors l'acte de rendre public. En effet, la publicité, par son support de publication, apparaissait comme le moyen le plus efficace pour faire émerger les événements, les éléments d'information de leur secret et les porter à la connaissance des individus au profit de *l'intérêt général*.

La publicité politique est née, en quelque sorte avec la Révolution et l'institution du parlement abolissant les pratiques de l'Ancien régime. Il s'agissait de faire connaître aux citoyens les délibérations et les décisions des assemblées. En d'autres

termes, nous assistons à l'avènement de *l'espace public* et l'apparition d'un nouveau secteur sociopolitique : *l'opinion publique*.

A la même époque, par une extension de son sens, la publicité acquiert sa deuxième acception, celle dite économique et commerciale grâce à l'apparition de la presse. D'ores et déjà, avec une conservation de son premier sens, le mot publicité désigne « les annonces ». Elle prend la forme d'annonce avec toujours la même visée : améliorer la vie sociale. En 1878, le sens qui lui a été attribué par l'Académie est celui d' « annonce par les journaux, les affiches, les prospectus »¹¹. (Dictionnaire de l'Académie française, 1878 : 541)

Son apparition, en France, est associée à Théophraste Renaudot, « le père du journalisme ». Ecrivain et intellectuel, il s'inspire de l'idée de la philosophie Montaigne tout en indiquant la nécessité de la création d'un service public susceptible de répondre aux besoins des uns et des autres. Selon Sacriste, l'idée consiste à : « offrir la possibilité aux individus de “s'entr'avertir” de leurs besoins pour faire face à un défaut de nos polices. »¹² (2002 : 127)

En 1630 l'intellectuel Renaudot installe à Paris son « *bureau des adresses et des rencontres* », au profit de personnes sans-travail en vue d'information et de recrutement. En très peu de temps, ce bureau se transforme en une agence d'annonces publiques de toutes sortes, autrement dit, en un agence immobilière ou en un service de renseignements pour proposer ou chercher du travail, vendre ou acheter des biens, des meubles, des vêtements, offrir et demander de la location. Elle est la première agence de petites annonces publiques, liée dès sa naissance au mouvement charitable, pour rendre service aux individus à plusieurs niveaux : dans l'espace de travail, du quotidien et dans le monde des objets.

¹¹ Institut de France (1878). *Dictionnaire de l'Académie française*, 7^e édition. Paris : Firmin- Didot, p. 541.
https://fr.wikisource.org/w/index.php?title=Page:Le_dictionnaire_de_l%27Academie_fran%C3%A7oise,_1878,_T2,_I-Z.djvu/541&action=edit&redlink=1

¹² V. Sacriste (2002). « Communication publicitaire et consommation d'objet dans la société moderne », P.U.F./*Cahiers internationaux de sociologie* 2002/1, n° 112, PP. 123-150.
<http://www.cairn.info/revue-cahiers-internationaux-de-sociologie-2002-1-page-123.htm>

En 1631 Renaudot crée *La Gazette* (nom inspiré de l'italien, *la Gazzetta* qui signifie journal), le premier journal quotidien français, pour publier ces annonces. Néanmoins la publicité, sous sa véritable forme de « petite annonce » n'apparaît que deux ans plus tard : Renaudot entreprend de publier « *La feuille du Bureau d'Adresse* », sorte de prolongement du Bureau d'adresses. Son but est d'y insérer une variété d'annonces allant des faits divers, des annonces diverses à la publicité sous forme de petite annonce.

Nous pouvons, nous semble-t-il, considérer Renaudot comme le premier créateur d'un journal français et d'une agence de petites annonces. C'est ce qui se manifeste clairement dans son choix comme devise à la *Gazette* : « Guidée du ciel, l'adresse est par terre et par mer » avec la volonté d'affirmer que ce journal sera un raccourci, une balise pour orienter le pauvre.

L'histoire de la publicité en XVIII^{ème} siècle ne s'arrête pas ici, elle est marquée aussi par l'exploitation d'autres supports imprimés telle que les *Affiches* qui prennent aussi le nom de « média-placard » ou « affiche-murale ». Sont désignées ainsi toutes les feuilles d'avis de l'Ancien Régime. La tentative revient à Meslé et Le Bas de Courmont, qui, associés, créent deux feuilles : la première, en 1751, porte le titre d'« *Affiches de Paris* », tandis que la seconde, publiée un an plus tard, porte le titre d'« *Annonces, affiches et avis divers* » ou celui d'« *Affiches de province* ».

Ce qui est remarquable et digne d'être souligné réside dans le fait que l'apparition de ce type de publicité, « l'affiche », a précédé celle du journal qui sera créé plus tard pour pallier leur diffusion limitée comme le confirme le prospectus des *Affiches de Rouen* en 1762 : « Tous les moyens qu'on emploie pour faire des annonces au public, par des imprimés particuliers qui se placent au coin des rues, n'ont pas ordinairement tout l'effet qu'on aurait désiré. [...] D'ailleurs les affiches, comme les avis, sont très souvent bornés à n'être connus que dans une seule ville »¹³ (Feyel, 1983).

¹³ Cité par M. Martin (1992). *Trois siècles de publicité en France*, Paris, Odile Jacob, p. 32.

Le Journal de Paris publié en 1777 fut le premier quotidien français ouvrant la porte à la publication d'annonces payantes et payées par celui qui l'a fait insérer. Ce système de l'affiche est conforme à l'acception que *La Grande Encyclopédie* de Diderot donne à la publicité « l'action de rendre quelque chose public »¹⁴ (1772, article "Publicité").

C'est à partir du XVII^e siècle que nous découvrons les « embryons du système publicitaire »¹⁵, métaphore empruntée à Sacriste (2002) dans son article « Communication publicitaire et consommation d'objet dans la société moderne ».

1.3. La Révolution Française : l'âge de la presse

Enfermée dans un système rigide, contrairement à la situation anglaise, la France n'offre pas à la publicité les conditions les plus favorables. Ce facteur explique le faible développement de l'annonce sous l'Ancien régime. Martin nous montre que durant cette période l'annonce a conservé son statut d'information, sans aucune tentative d'insistance ou de suggestion à destination du client ; bref, elle n'a pas encore acquis son caractère autonome et sa nature commerciale n'est pas totalement admise.

Accordée à un bénéficiaire unique, l'annonce de presse était cette petite annonce qui met en relation, uniquement, un vendeur et son acheteur. Il faudra attendre la Révolution française de 1789 pour que la presse en général et les annonces en particulier jouissent d'une certaine liberté. Suite à cette libéralisation, la presse française, imitant celle de la Grande-Bretagne, trouve dans ces annonces une partie de ses ressources entraînant alors à cette ouverture des journaux aux annonces et leur généralisation sous sa forme payante.

Le Moniteur Universel, lancé par Panckoucke, publie, et pour la première fois, un tarif d'annonces et déclare que : « sous le titre d'Annonces et Avis, toutes personnes pourront faire insérer dans ce nouveau papier, mais en [...] payant. »¹⁶ (27 novembre 1789)

¹⁴ Ibid, p. 13.

¹⁵ V. Sacriste (2002), *op. cit.*, p. 126.

¹⁶ Cité par M. Martin (1992), *op. cit.*, p. 40.

1.4. Les supports publicitaires concurrents de la presse

La véritable histoire de la publicité commence essentiellement au milieu de XIX^{ème} siècle suite à la loi postale votée en 1827 sur la proposition de ministre Villèle consistant en la multiplication de tarifs d'expédition des journaux en province tout en autorisant une augmentation de leur format. En s'autorisant de nombreuses annonces payantes, les journaux compensent les nouvelles dépenses.

L'alliance « journal-annonce », marquée par la brève expérience de Renaudot, se manifeste alors sous celle de « publicité-presse ». Cette révolution témoigne déjà de la place considérable accordée aux petites annonces et à la publicité commerciale.

La première ouverture définitive au monde de l'annonce se fait aussi en novembre 1827, quand *Le Constitutionnel* a prévenu ses abonnés de : « L'addition journalière, équivalente à une demi-feuille, faisant corps avec le journal, sera consacrée aux annonces de toute nature qui peuvent intéresser la propriété, le commerce, l'industrie, les hommes d'affaires en tout genre. »¹⁷ (Un prospectus du *Constitutionnel*, 1827)

Grâce à ce développement, la publicité prend son véritable envol et une nouvelle dimension celle de l'économie industrielle. Elle est alors perçue comme un phénomène à double facettes : économique et sociale, témoin et moteur du corps social tout entier.

Les courants saint-simoniens au XIX^{ème} siècle donnent néanmoins une nouvelle vision à la publicité dont le but ultime est au service de l'utilité publique, c'est-à-dire, concilier les intérêts à la fois « du maître et des pauvres ». Comme le confirme Mattelart : « *Le plus habile sera qui embrassera dans sa sollicitude les intérêts du maître et du pauvre, ceux de l'oisif et ceux du travailleur, et se donnera pour mission de concilier tous ces intérêts et de les fondre ensemble, de dissiper les alarmes des uns et de tempérer la fougue des autres.* »¹⁸ (1997 : 126)

¹⁷ Cité par G. Feyel (2003). « Presse et publicité en France (XVIIIe et XIXe siècles) », Revue *HISTORIQUE* 2003/4, N° 628, p. 852.

www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=RHIS_034_0837

¹⁸ A. Mattelart (1997). *L'invention de la communication*, Paris : La Découverte, p.126.

Girardin, considéré comme une des grandes figures de l'avènement de la publicité dans la presse, crée en 1836 *La Presse* ; il y met en valeur sa politique rédactionnelle : « *Le journal devra être populaire dans toute l'acception que nous donnons à ce mot, c'est-à-dire qu'il devra représenter et défendre non point l'opinion intéressée d'un parti exclusif, la cause dynastique d'une famille, les théories inapplicables d'une école, mais les véritables intérêts nationaux.* »¹⁹ (1864 : 21)

Girardin ne fut certes pas le premier à tenter de faire entrer la publicité dans le monde de la presse mais il fut le premier à inventer le principe moderne de cette alliance « presse-publicité ». Son nouveau mode de gestion de la presse moderne, tout en considérant les annonces comme une nécessité économique fondamentale pour la gestion du journal, repose sur les deux grandes idées suivantes :

- avoir beaucoup d'annonces permet d'avoir beaucoup d'abonnés et donc de réduire le prix de l'abonnement ;
- la seconde idée, inspirée par l'Angleterre, est de recourir aux annonces payées considérées comme le moyen le plus économique et le plus rapide pour écouler les produits et leur ouvrir des débouchés. Ce n'est pas le prix des abonnements qui compte mais celui des annonces.

Dès le début de la Monarchie de Juillet vers 1830 apparaît le métier de publicitaire, un nouveau milieu de professionnels spécialistes, celui des courtiers et des fermiers d'annonces ; il s'agit pour eux de jouer le rôle d'intermédiaires entre les commerçants et les journaux, et veiller à l'organisation et au contrôle de la publicité dans les journaux de province.

L'Office-Correspondance de Bresson et Bourgoïn, fondé en 1831, est la première agence de courtage. Leur objectif de faire écouler les marchandises justifie leur proposition de faire insérer des annonces « pour le commerce, l'industrie, les sciences et les arts » dans les journaux des départements. Mais en 1835, une nouvelle étape

¹⁹ E. de Girardin (1864). *Les droits de la pensée. Questions de presse : 1830-1844*, Paris : Serrière, pp. 19-21.

<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6227928k/f135.item.r=le%20journal%20devra%20etre%20populaire>

dans l'organisation du marché publicitaire se traduit par des regroupements publicitaires sous forme de fermiers.

C'est au sein d'un fermier commun, celui de la Société Générale des Annonces (SGA) fondée en 1845 par Charles Duveyrier que les trois grands quotidiens parisiens, *Le Journal des débats*, *Le Constitutionnel* et *La Presse*, s'associent et regroupent leur publicité. Une des préoccupations de Duveyrier s'incarne dans son projet de donner à la publicité le développement qu'elle a acquis en Angleterre et en Amérique et de constituer un marché national des annonces qui répond à celui pour le commerce et l'industrie. A la réalisation de ce projet, il ne faut pas négliger la participation des entrepreneurs des chemins de fer qui permettent de faire circuler des personnels.

« la Société a établi et établira progressivement, dans les principales villes de France, des agents et des correspondants actifs chargés de recevoir et de provoquer des insertions d'annonces. »²⁰ (*Le Constitutionnel*, *Les Débats*, *La Presse*, 24 juin 1845)

Les formes d'annonces proposées par la SGA contiennent cinq catégories correspondant à cinq tarifs différents :

- les « annonces anglaises » définies comme les petites annonces marquées par ses textes courts ;
- les « annonces-affiches », placards connus d'être moyen de la publicité marchandise ;
- les annonces de « chemins de fer » ;
- les « faits-divers » ou les « Articles admis » ; c'est de la publicité rédactionnelle dissimulée par le nom de réclame ;
- les « annonces omnibus », mode nouveau de la publicité ajouté aux précédentes dans le but de familiariser l'ensemble de la société avec la publicité et de créer une immense toile entre usagers.

1.5. Le Second Empire (1852-1870) : la belle époque de l'affiche publicitaire

Les années 1860 ont marqué l'avancée de deux médias qui entrent en concurrence avec la publicité de presse : le catalogue et l'affiche.

²⁰ Cité par M. Martin (2012). *Les pionniers de la publicité : Aventures et aventuriers de la publicité en France (1836-1939)*. Paris : Editions Nouveau Monde, p. 48.

En fait, l'histoire du catalogue est indissociable de celle des grands magasins : l'invention du XIX^{ème} siècle. Ces derniers, pour mettre en place leur marchandise, ont adopté de nouvelles stratégies parmi lesquelles l'art de l'étalage autour duquel s'organise leur publicité jusque vers 1880. A cette époque apparaît également un autre média avec un nouveau support permettant de toucher un plus grand nombre de personnes : le catalogue.

C'est sous le Second Empire (1852-1870) que ce type de communication apparaît pour devenir la publicité la plus fréquente entre 1855 et 1865. Des années 1860 jusqu'à la veille de 1914, la France connaît la grande époque de l'affiche publicitaire ou selon Martin, la belle époque de l'affiche. Jusqu'en 1830, les affiches ne sont rien d'autres que des textes, mais l'arrivée de la lithographie, technique inventée par l'Allemand Senefelder en 1796 entraîne un profond bouleversement à la fois dans la nature et dans l'usage. Parallèlement une autre conception de l'Art voit jour. Elle vise à le démocratiser et à le rapprocher du peuple.

Ainsi, les arts décoratifs, au rang desquels nous comptons l'affiche publicitaire, connaissent en 1880 leur pleine expansion. L'ouvrage *Les Maîtres de l'affiche*, publié en 1898 par la maison Chaix sous la direction de Chéret, expose les raisons pour lesquelles les progrès de l'affiche publicitaire étaient en phase avec les fondements de l'idéologie républicaine : « Comprise par tous les âges, aimée du peuple, l'affiche s'adresse à l'âme universelle : elle est venue satisfaire des aspirations nouvelles et cet amour de la beauté que l'éducation du goût répand et développe sans arrêt ; elle a remplacé, au dehors et au foyer, les peintures jadis visibles au seuil des palais, sous les voûtes des cloîtres et des églises ; elle est le tableau mobile éphémère, que réclamait une époque éprise de vulgarisation et avide de changement. »²¹ (1898, Vol 3 : 14)

1.6. Les Arts Décoratifs : une nouvelle génération de l'affiche publicitaire

Compter sur l'art pour mettre en place la publicité, autrement dit, les affiches publicitaires, contribue à son développement. En effet, l'exposition internationale des Arts décoratifs en 1925 a permis de mettre en valeur un style, répandu dans l'art, dans

²¹ Ibid, p. 136.

l'architecture et surtout dans les arts appliqués, celui d' « Art déco » qui connaît son véritable essor en France entre 1920 et 1930.

Cependant, nous assistons à l'arrivée d'une nouvelle génération, celle d'affichistes inspirés des arts décoratifs, notamment de la peinture ; il s'agit de deux nouveaux courants : le fauvisme et le cubisme. Ils vont contribuer à rajeunir l'affiche française ; les deux noms les plus représentatifs de ce nouveau métier sont Colin et Cassandre.

L'influence de Colin sur l'affiche française va se concrétiser par l'école qu'il inaugure en 1932 ; cet établissement regroupe différentes spécialités qui couvrent les décors, l'affiche, la peinture. Quant à Cassandre, il s'intéresse essentiellement à l'affiche. Suite à son départ pour les États-Unis, pendant la guerre, il ne parvient pas à se faire une place parmi les affichistes américains. Face à cette difficulté il s'en détourne pour travailler sur les décors de théâtre.

Avec l'apparition de nouveaux médias et plus précisément de la radio dans les années 1920 et du cinéma dans les années 1930, un nouveau discours publicitaire s'affirme. Ce dernier engendre de nouvelles théories de l'affiche. Cassandre, par exemple, formule la sienne et définit l'affiche de la façon suivante :

« [...] L'affiche n'est qu'un moyen de communication entre le commerçant et le public, quelque chose comme le télégraphe. L'affichiste joue le rôle du télégraphiste : il n'émet pas de messages, il les transmet. On ne lui demande pas son avis, on lui demande d'établir une communication claire, puissante, précise... Une affiche doit porter en elle la solution de trois problèmes : optique, graphique, poétique. »²² (1991 : 109)

Nous la résumerons par le schéma suivant :

²²*Quand l'affiche faisait de la réclame! L'affiche française de 1920 à 1940* (1991). Paris : Editions de la Réunion des musées nationaux, p. 109.

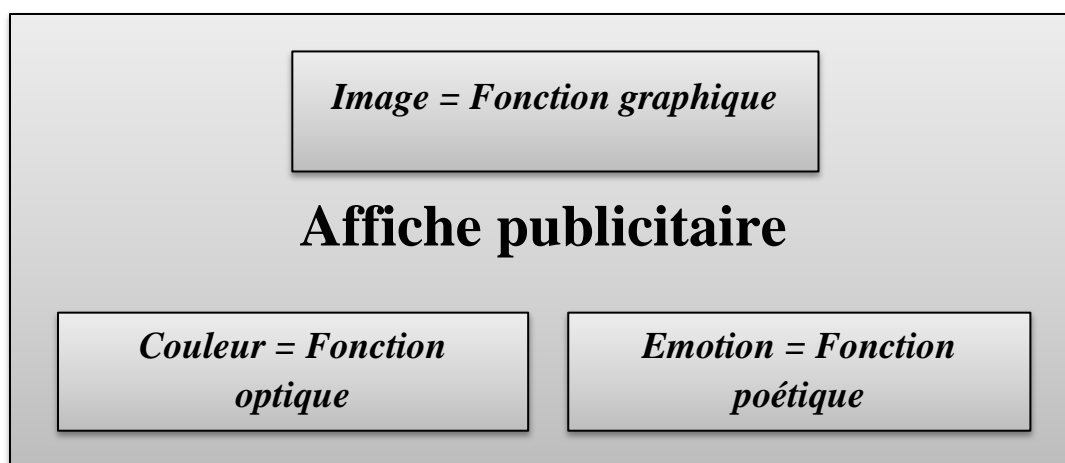


Figure n°1 : représentation de l'affiche publicitaire

1.7. Les Trente Glorieuses : l'âge de la Réclame publicitaire

Mettre en valeur les « Articles admis » ou la publicité rédactionnelle célébrée par le nom de « Réclame », adapté du verbe « réclamer » ou « demander », permet de clarifier les raisons de son apparition dans les années 1950 et de son évolution en publicité dans les années 1970.

Le contexte socio-économique explique cette mutation. En effet, la France connaît entre 1945 à 1975 une forte période de croissance, appelée symboliquement « les Trente Glorieuses », faisant référence aux trois journées révolutionnaires des 27, 28 et 29 juillet 1830, désignant la période d'une trentaine d'années.

Au cours de cette période, la France a connu deux étapes importantes : la reconstruction, de 1945 à 1954, et l'expansion, de 1954 à 1973. Nous reprenons ici l'idée d'Eck qui explique que : « la croissance des Trente Glorieuses ne peut [donc] se comprendre qu'à travers de multiples interdépendances : entre offre et demande, capital et travail, consommation et investissement, facteurs internes et externes, tendances spontanées de l'économie et orientations volontaristes choisies par les pouvoirs publics. »²³ (Dictionnaire de l'histoire de France, 2005 : 1229)

L'apparition de la société de consommation crée le besoin d'un moyen susceptible de promouvoir les produits et de convaincre les gens de les acheter. C'est ainsi que la publicité va prendre toute son ampleur sous la forme de la réclame. La

²³ http://www.larousse.fr/archives/histoire_de_france/page/1229

réclame publicitaire a pour objectif de persuader le consommateur des qualités d'un produit.

La France vit sa deuxième étape de développement analysée par les historiens comme période d'expansion économique de 1954 à 1973. Evolution technologique, production, consommation représentent les trois facteurs essentiels donnant à la publicité son évolution. Contrairement à la réclame publicitaire définit par un « petit article inséré à titre onéreux dans un journal, une publication, faisant l'éloge d'un produit »²⁴, la publicité ne cherche pas à vanter un produit mais elle vise à créer un besoin de l'avoir.

1.8. La publicité américaine comme modèle à suivre

Nous avons souligné précédemment, avec la révolution de Girardin comment l'Angleterre avait influencé et transformé la presse française. Cette influence cédera la place à une autre, venue celle-ci d'Amérique, sorte de modèle à suivre.

Dans les années 1900, Louis Vergne fut le premier à s'intéresser à la publicité américaine. Il tient à se désigner comme « Publiciste » et prend l'initiative de regrouper toutes les activités publicitaires : agents ou courtiers de publicité et fermiers ou régisseurs d'annonces. En 1906, il crée la Chambre Syndicale de la Publicité (CSP). Cette dernière réunit sous son autorité la majorité de métiers publicitaires et toute sa carrière est consacrée à la direction des services publicitaires à *La Dépêche*, le journal de Toulouse.

Influencé par cette notion de « Truth in advertising » qui circule aux États-Unis, Gérin, publicitaire français, s'efforce d'accréditer cette idée que la publicité apporte de la vérité à travers les valeurs qu'elle propose.

Pour répandre ce thème en Europe, il contribue à la fondation d'une organisation internationale de publicitaires, l'Associated Advertising Clubs of the World. La période la plus importante liée à sa carrière est celle après 1920. Surnommé par Merlin « l'apôtre du métier », Gérin joue un rôle majeur dans la transformation de la conception et du contenu de l'activité publicitaire. Cette dernière connaît ainsi un grand changement dans ses objectifs et dans ses méthodes grâce à la mutation

²⁴ <http://larousse.fr/dictionnaires/français/réclame/67050>

culturelle qu'elle a subit, considérée comme déclencheur à l'envol qu'elle connaîtra dans les Trente Glorieuses.

Gérin a eu notamment le mérite de fonder en 1913 la Conférence des Chefs de Publicité et de mettre en place la nouvelle conception de « technicien en publicité », que clarifie De Puybelle, un de ses confrères, de la façon suivante :

« Les méthodes modernes de production, en supprimant l'empirisme, ont amené le règne des techniciens (ingénieurs et ouvriers spécialistes). Tout de même la publicité, méthode moderne et scientifique de vente, doit être dirigée par des techniciens et exécutée par des spécialistes [...]. Nous sommes [...] les ingénieurs de commerce. »²⁵
(1912 : 16)

De même, il a introduit en France l'idée de la campagne et du plan de campagne de publicité, empruntée aux Américains, pour mettre en valeur ce lien entre l'efficacité de la publicité et la combinaison de tous les moyens disponibles avec une continuité de leur action.

L'émergence du métier de publicité aux environs des années 1900 est due à l'apparition de trois nouveautés :

- La diversification d'aspects d'intervention de publicitaires
- Le changement de leur vision envers du métier
- La mise en place des premiers organismes corporatifs.

En ce qui concerne la première, nous tenterons de mettre en valeur la nouvelle profession envahissant le domaine publicitaire, à savoir celle d'agent de publicité. Elle se différencie de celle de courtier dont nous avons déjà parlé. Si le dernier est chargé de négocier des achats d'espace, l'agent publicitaire se doit de travailler au profit d'un fabricant ou d'un commerçant, en lui fournissant des informations sur les journaux, sur les zones de diffusion, sur les tirages et de rédiger aussi le texte d'annonce qu'il veut déposer et insérer dans les journaux accompagnée de dessins et de clichés. La tâche de l'agent publicitaire est double : établir les caractéristiques de la publicité insérée dans le média et en estimer l'impact en recueillant des fichiers de

²⁵ Cité par M-E. Chessel (1998). *La publicité : Naissance d'une profession 1900-1940*. Paris : CNRS Editions, p. 25.

clientèle. La première agence publicitaire de ce type créée à Paris est l'agence Jep, éditée par Hémet en 1912.

Pour continuer ce tracé du développement de la publicité, nous abordons maintenant la seconde dimension qui concerne l'activité du publicitaire. Une littérature spécialisée apparaît entre 1900-1914 et permet de promouvoir les outils et les méthodes afin d'être plus efficace. Au moyen de ces différents travaux, il est possible de comparer l'efficacité des différentes pratiques mises en œuvre en Angleterre et aux Etats-Unis.

La première revue de ce type qui a pour directeur Hémet, s'intitulait *La Publicité* (1903-1939), deux autres s'en sont été inspirées : *La Publicité moderne* (1905-1909) et *Atlas* (1908-1926). Parallèlement paraissent les premiers manuels de publicité, comme *La Publicité. Comment s'en servir* de Mosselmanns en (1908) et *La Publicité lucrative et raisonnée* d'Arren en (1909). Fortement influencés par Ribot qui est convaincu du rôle de la fascination obsessionnelle produit par la répétition, ces deux publicitaires recommandent dès cette période de recourir aux slogans et à la publicité répétitive.

L'autre manuel marquant est celui de Gérin, publié en 1911, *La publicité suggestive, théorie et technique*, qui amorce de fait de la publicité rationnelle. Inspiré par les pratiques de la publicité américaine, et par les travaux de psychologues français, Gérin propose une méthode liée à *la publicité suggestive* qui « manie l'acheteur et l'éduque, transforme ses goûts et ses habitudes, parce que, continuellement, les suggestions qu'elle amène transforment sa mentalité. »²⁶ (1927 : 53)

Ses travaux s'adossent aux théories du béhaviorisme, surtout à celle de Walter Dill Scott ; selon ce dernier un stimulus peut déclencher une réponse, autrement dit, une action pour celui qui le reçoit. Les travaux de Bernheim vont dans ce sens,

²⁶ O.-J. Gérin (1927). *La publicité suggestive. Théorie et technique*. Paris : Dunod, (2ème éd.), p. 53. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6325573n/f75.item.r=manier%20l'acheteur%20>

trouvant dans la suggestibilité : « l'aptitude du cerveau à recevoir ou évoquer des idées et sa tendance à les réaliser, à les transformer en actes. »²⁷ (1916 : 19)

Gérin a également emprunté aux théories de la psychologie expérimentale et à celles de Bernheim le concept de suggestion et il l'expose de la façon suivante :

« il y a suggestion à chaque fois que le cerveau humain accepte une chose, un fait, une proposition avec un travail minimum de réflexion. »²⁸ (1926 : 11)

Son but est d'explorer le mécanisme qui permet de déclencher chez l'individu le désir et la décision de passer à l'acte d'achat, suite à un texte publicitaire ; en d'autres termes, il s'agit de : « mettre au cerveau de l'acheteur un raisonnement tout fait, le vôtre. »²⁹ (1918 : 45)

Si le travail de Gérin est le travail d'un seul homme, nous assistons à un esprit de travail collectif et solidaire au sein d'une entreprise de publicité dont *Vendre* illustre le modèle mis en place par l'agence Damour.

Pour Etienne Damour : « l'absence de coordination et de continuité dans l'action publicitaire est un des points les plus négligés par les annonceurs et une des causes les plus communes d'insuccès. »³⁰ (*Vendre* 1924 : 235)

Il est désormais évident que l'efficacité de l'action publicitaire dépend, à la fois, de l'association de différentes formes d'intervention (courtier, agents, rédacteurs et dessinateurs, etc.) et de leur continuité.

Le travail de cette équipe, notamment à travers le nom de la revue, a amélioré l'image de la publicité. A cela s'ajoute la dimension commerciale qui permet de faire pénétrer la publicité dans une organisation de vente représentée par une chaîne d'activités solidaires reliant les services commerciaux du fabricant à l'appareil de distribution, aux commerçants. Dans ce réseau combiné de vente, le rôle du

²⁷ H. Bernheim (1916). *De la suggestion*. Paris, Albin Michel. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k650232/f11.item.r=aptitude%20du%20cerveau%20>

²⁸ O.-J. Gérin E., Damour et L.-H. Serre (1926). *Précis intégral de publicité*. Paris : Dunod, p.11. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k887507p?rk=21459;2>

²⁹ O.-J. Gérin (1918). *Causeries publicitaires dédiées aux détaillants*, Paris-Bruxelles-Lausanne, Polmos, s.d., p. 45.

³⁰ Cité par M. Martin (1992), *op.cit.*, p. 256.

publicitaire est de convaincre le public auquel il s'adresse d'acheter ce produit proposé.

Tout en empruntant au modèle américain, Damour veut conserver l'originalité française qui se trouve représentée dans l'intérêt porté à l'affiche et à la fonction de l'image dans les messages publicitaires. C'est ainsi qu'il va recourir à des photographies de grande qualité qui donneront à la revue sa valeur esthétique. Ce changement est dû naturellement au progrès de l'imprimerie typographique, en particulier, à la simligravure dans les années 1920.

C'est la revue *Vendre* qui fera connaître les idées de Gérin et les diffusera dans le monde du commerce et de l'industrie. Merlin, écrit : « Etienne Damour [...] forma pratiquement toute la génération des "vieux publicitaires" aujourd'hui. »³¹ (1962 : 301)

De son côté, Martin affirme que :

« L'amélioration de l'image des publicitaires, des progrès de leur activité, auxquels *Vendre* a contribué, la fin des années 1920 et les années 1930 sont la première période de notre histoire où des professionnels de la publicité arrivent à une vraie réussite. »³² (2012 : 299)

Deux grands noms de la publicité apparaissent dans les décennies suivantes : Martin et Bleustein-Blanchet. Leur travail sera favorisé par l'arrivée d'un nouveau média, la radiodiffusion, permettant à la publicité d'investir les ondes.

Dès 1934, Merlin aborde la publicité radiophonique. C'est sur l'émetteur parisien *Radio-L.L.*, qu'il commence ses premières émissions pour la bijouterie de Robert Bloch. Désormais, il conçoit son métier comme un tout qu'il résume ainsi :

« Tout [...] je trouve l'idée, le titre, j'écris le texte, les couplets, je choisis la musique, les interprètes, je dirige les répétitions et l'émission ou l'enregistrement. »³³. (*Mon Programme*, 1^{er} avril 1939)

³¹ Cité par M. Martin (2012), *op. cit.*, p. 228.

³² *Ibid.*, p. 299.

³³ Cité par M. Martin (2012), *op. cit.*, p. 322-323.

Pour lui, le travail du publicitaire est celui de réalisateur d'un spectacle. Merlin se révèle donc être un des principaux pionniers de publicité radiophonique ; il est un des initiateurs de la fondation d'une section radio au sein de la Fédération Française de la Publicité Radiophonique, reconnue ultérieurement par la Chambre Syndicale de la Publicité Radiophonique dont le président est Merlin.

Une autre figure va marquer la publicité radiophonique en France Bleustein-Blanchet ; il appartient à la même génération que celle de Merlin, mais adopte un autre chemin qui, paradoxalement, lui permettra de construire sa réussite. C'est en 1927 que Bleustein-Blanchet ouvre son agence connue sous le nom de « Publicis ». Sa stratégie, qui vise à convaincre que l'augmentation des ventes est conditionnée par le dépôt des annonces dans la presse, lui fait gagner de nombreux clients. Le premier de ceux-ci est Elie Belin qui lui confie une annonce pour la bijouterie du Comptoir Cardinet, le fourreur Brunswick est le second et le troisième, Wolf Lévitane.

Marcel Bleustein travaille l'annonce à partir de dessins qui montrent le produit, convoquant ainsi les pratiques de la publicité descriptive. Deux ans plus tard, il innove en travaillant le message publicitaire dans l'optique du message sonore, c'est-à-dire radiophonique. Conscient que le fonctionnement de son travail reste trop artisanal et échappe à une structuration rationnelle, il crée en 1930 « le premier réseau français de radiophonie » regroupant les Antennes de Publicis, les émetteurs privés et publics.

Il opte pour des énoncés brefs, répétés, formule qui sera le secret de sa réussite. Formule simple, basée sur des phrases courtes contenant le nom de la marque, et voilà la clé du discours publicitaire le slogan va naître. Deux slogans marqueront cette époque « *Brunswick, le fourreur qui fait fureur* », « *Un meuble signé Lévitane, est garanti pour longtemps* ».

Ces deux messages illustrent parfaitement sa conception du message publicitaire. Une autre clé est importante pour lui : utiliser au maximum le langage de la vie ordinaire. C'est ce langage qui permet de faire adhérer la cible au message et passer ensuite à l'achat. Ce n'est donc pas un hasard si ce discours exploite soit la langue populaire, soit les verbes qui balisent la culture ordinaire de toute personne. Mettre le

son au service de la publicité est une technique qui se révèle encore plus efficace que l'écrit.

Si grâce à l'Exposition internationale des arts décoratifs en 1925 que l'affiche connaît son triomphe, l'Exposition internationale de 1937 se révèle capitale pour matérialiser la prospérité de la publicité. Pierre Argence, directeur de l'agence Havas le confirme : « Pour la première fois dans le monde et dans une exposition internationale, la publicité possède son groupe et son palais (...) peu à peu les publicitaires du monde entier arriveront à démontrer que leur art est dans le monde moderne une nécessité absolue. »³⁴ (*Vendre*, octobre 1937).

Le métier de publicitaire est reconnu comme profession légitime.

³⁴ Cité dans *Quand l'affiche faisait de la réclame ! L'affiche française de 1920-1940* (1991). Paris : Editions de la Réunion des musées nationaux, p. 27.



CHAPITRE 2
LA PUBLICITE COMME PROFESSION
LEGITIME

1. Reconnaissance de la publicité comme métier légitime

Chacun s'accorde à reconnaître que la période de l'entre-deux-guerres en France est bien significative d'une évolution décisive, d'un véritable tournant dans le monde des affaires. Elle est un témoignage d'une phase du développement économique appelée par l'industrialisation durant laquelle c'est évidemment l'essor des marchés de masse qui compte.

La France s'ouvre sur une nouvelle ère. En d'autres termes sur une nouvelle société dans laquelle les populations cherchent à s'inscrire : la « société de consommation » dont Production de masse et Consommation en constituent les mots d'ordre. Il ne s'agit plus de faire connaître les produits mais de convaincre de les acheter. C'est ainsi que l'activité publicitaire voit son apparition. En somme, les publicitaires pendant cette période s'efforcent de définir leur métier et leur identité, autrement dit de se professionnaliser et de devenir des spécialistes légitimes.

Par quelles étapes les publicitaires ont réussi à organiser leur métier et à imposer sa légitimité aussi bien dans le monde des affaires qu'auprès du grand public ?

1.1. Les premiers organes corporatifs

Cette première étape de légitimation correspond à la création d'organisations syndicales, créées dans le but de défendre leur activité. Cette première initiative revient à Louis Vergne avec l'idée de regrouper toutes les activités publicitaires. En conséquence, en 1906 apparaît la Chambre Syndicale de la Publicité (CSP), vue évidemment comme une première association professionnelle, née d'une jonction d'intérêts et d'aspirations contradictoires.

Cependant, nous pouvons noter la création de deux secteurs de professionnels accompagnés de la reconnaissance de deux conceptions de l'activité publicitaire. D'un côté, les intermédiaires commerciaux, solidaires des intérêts de la presse chargés de négocier des achats d'espace au service d'un organisme de presse : les courtiers, et de l'autre les mandataires des annonceurs, autrement dit, les fournisseurs de services travaillant comme des véritables entrepreneurs d'insertions au service de l'annonceur : les agents-conseils.

Pour bien défendre les intérêts de cette catégorie d'agents de la publicité, Gérin, l'inventeur du métier de publicitaire, un des fondateurs de la profession de publicitaire, fonde en 1913 la Conférence des chefs de publicité, connue ultérieurement sous le nom de Corporation des Techniciens de la publicité (CTP).

En fin de compte, il est important de préciser que l'apparition de deux associations corporatives (CSP) et (CTP) remet la publicité en question : une incertitude sur son utilité et des interrogations sur ses fonctions et son avenir ont été véhiculées face à ce nouveau métier qui représente la nouvelle société. Le rôle est confié maintenant aux défenseurs de la publicité chargés d'imposer sa légitimité et de s'affirmer au sein du monde des affaires.

De Puybelle, un confrère de Gérin, nous décrit en quelques lignes l'efficacité de cette activité considérée pour lui comme une méthode commerciale moderne qui s'oppose à l'empirisme des anciennes méthodes :

« Les méthodes modernes de production, en supprimant l'empirisme, ont amené le règne des techniciens (ingénieurs et ouvriers spécialistes). Tout de même la publicité, méthode moderne et scientifique de vente, doit être dirigée par des techniciens et exécutée par des spécialistes [...]. Nous sommes les ingénieurs de commerce. »³⁵ (De Puybelle, 1921 : 16)

A la recherche d'un regroupement professionnel corporatif la CSP et CTP n'aboutit pas. Il fallut attendre les années 1933 pour que la publicité ait son unité corporative : la CSP et CTP se réunissent dans une CSP nouvelle, prenant en 1935 le nom de Fédération Française de la publicité (FFP).

Malgré cette unité professionnelle corporative marquée par la FFP, au sein de laquelle la presse reste cette profession qui bénéficie d'un grand intérêt. Les représentants de ce domaine sont à la recherche d'autres inventions que les organisations pour légitimer leur profession.

1.2. Les établissements d'enseignement de la publicité

Au début de XX^{ème} siècle, Vergne, secrétaire général de la Chambre syndicale de la publicité, et Gérin, l'inventeur des publicitaires, s'accordent sur la nécessité

³⁵ Cité par M-E. Chessel (1998), *op. cit.*, p. 25.

d'enseigner la publicité mais avec une ambition qui diffère l'une de l'autre. Le premier trouve important d'enseigner aux commerçants les notions de bases de la publicité, par contre le deuxième vise à former des vrais professionnels, en d'autres termes, des chefs de publicité.

A l'époque, les établissements spécialisés pour cet enseignement sont les écoles de commerce comme l'Institut commercial de Paris, l'Ecole des Hautes Etudes Commerciales (HEC) et l'ESSEC et les cours se sont limités à des cours de vente. Par exemple, le premier cours de Gérin s'est fait dès 1910 à l'Institut commercial de Paris, puis, en 1916 il a été chargé d'enseigner la publicité à l'Ecole des Hautes Etudes Commerciales (HEC) et à l'Ecole Technique de la Publicité après sa création à la fin des années 20.

Une nouveauté concernant la formation des publicitaires s'incarne par la fondation en 1927 de l'Ecole Technique de la Publicité (ETP). Dès lors le but des cours vise l'acquisition de bases techniques. Ainsi, si le premier « Code des usages de la publicité » est mis au point en 1920 par la CSP, la fondation de l'Ecole Technique de la publicité a l'avantage de créer le Code de pratiques loyales, autrement dit, le Code de pratiques communes.

Quand nous évoquons la crise de 1929, nous affirmons le choc économique que la France a connu pendant cette période. Cette crise a ralenti évidemment le mouvement de production et de consommation. Cependant les publicitaires revendiquent toujours l'importance de leur activité et contribuent à améliorer leur image auprès du monde des entreprises grâce au lien fort qui unit la publicité avec les événements qui se déroulent à la société.

1.2.1. La publicité : une profession légitime

Les années 20 représentent un tournant décisif dans l'histoire de la publicité. Elles ont été décrites par Martin comme les années « de la diffusion des activités de conseil ». La crise de 1929 avait réorienté le parcours de profession publicitaire. En d'autres termes, les interventions des entrepreneurs dans cette période sont significatives d'un nouvel état d'esprit. Néanmoins les publicitaires sont confrontés à l'exigence de gérer le monde du travail au sein des entreprises en vue d'améliorer le

fonctionnement. Leurs préoccupations s'attachent clairement aux services de vente. Voici un témoignage de Bleustein-Blanchet qui confirme que :

« On se donnait la peine de faire des prévisions et de les comparer aux résultats. On commençait à parler d'analyse de marché, même si on n'avait pas encore les outils qui auraient permis de la faire vraiment. »³⁶ (1970 : 225)

Ce nouveau mouvement de réalisme au sein du milieu publicitaire met les défenseurs face à un nouveau besoin : rationaliser leurs méthodes commerciales pour apporter des solutions aux entreprises. L'admiration par les méthodes américaines et leurs stratégies de persuasion conduisent les publicitaires à s'engager dans des nouvelles méthodes d'organisation du travail dont Martin nous en clarifie le principe « il s'agit d'insérer la publicité dans une chaîne d'activités solidaires, allant de services commerciaux du fabricant aux détaillants. »³⁷ (1992 : 257)

Renouveler la manière d'utiliser la publicité et en faire un moyen de coordination entre le fabricant et le réseau de distribution avec bien sûr une prise de conscience des préoccupations de l'entreprise se définit comme une méthode scientifique mise en service de l'amélioration du travail des entreprises et de ses rendements dont l'influence revient à la théorie de Taylor et Fayol créée pour ce but. Ces deux derniers ont l'avantage de mettre en place au début du siècle la théorie des organisations qui se développe vraiment dans les années trente. Cette théorie a mis au point des règles d'administration et de direction du travail.

Taylor et Fayol avaient pour objectif de regrouper toutes les connaissances acquises dans une théorie dont le projet vise à clarifier le fonctionnement du travail au sein de l'entreprise en s'appuyant sur des méthodes scientifiques de gestion du travail.

Beaucoup d'agences de publicité française sont créées. Parmi lesquelles nous pouvons mentionner l'agence Damour créée en 1923 par un des pionniers de la publicité française Etienne Damour et l'agence Publicis dont la fondation en 1927 revient à un autre grand pionnier Marcel Bleustein-Blanchet, Synergie en 1932, en

³⁶ Cité par M. Martin (1992), *op. cit.*, p. 236.

³⁷ Idid p. 257.

fournissant leurs services à la fois théoriques pour l'organisation et techniques pour la réalisation.

En fin de compte, nous pouvons dire que l'ambition des publicitaires, de mettre en valeur l'utilité de leur activité au moment de cette période difficile de dépression économique, est atteint : « La difficulté pour l'industriel n'est pas de fabriquer des produits nouveaux, mais bien de les vendre. [...]. La valeur marchande d'une spécialité pharmaceutique ne réside pas dans l'excellence de sa formule mais dans la publicité pour la lancer [...], il est plus facile de trouver un chef de fabrication qui permette de produire dans les meilleures conditions techniques qu'un chef de service commercial capable de créer une clientèle. »³⁸. (Chessel 1998 : 8)

1.2.2. Le Centre de Préparation aux Affaires : vague essentielle pour la publicité

Tout en s'inspirant du modèle américain et cette fois de l'Ecole américaine « Harvard Business School », toujours à la recherche de la promotion de leurs activités, les publicitaires tentent de donner à leur formation un caractère scientifique. En conséquence, le Centre de Préparation aux Affaires (CPA) créé en 1930 par la Chambre de Commerce de Paris, se veut être une école de formation, comme l'Ecole technique de publicité, dont la visée consiste à former des cadres avertis des dirigeants d'entreprise et à les préparer à pratiquer cette nouvelle activité professionnelle afin d'assurer le fonctionnement global de l'entreprise et améliorer ses rendements.

Dès lors, c'est la formation administrative qui se classe au premier rang par rapport aux objectifs d'enseignement dans cette école. Objectif qui s'inspire plutôt du modèle de Fayol. Ce dernier résume sa théorie d'administration en cinq mots, en d'autres termes, en cinq fonctions : Prévoir, Organiser, Commander, Coordonner et Contrôler.

Une nouvelle contribution du CPA, conduit au travers de ses cours à prendre en conscience de la nature du marché et surtout de la marque qui constitue un élément principal, autrement dit, un élément majeur pour les consommateurs qui se sentent rassurés aux qualités des produits achetés. Faisons un pas en arrière pour évoquer cet

³⁸ M.-E. Chessel (1998), *op. cit.*, p. 8.

élément important dont l'agence Damour s'est chargée de transmettre à ses adhérents, représenté par l'étude du produit à vendre.

Il est clair que Damour a participé à améliorer l'image de la publicité. Il a élaboré en 1917 avec son enseignant Gérin, *Le précis intégral de publicité* où ses axes majeurs tournent autour des notions fondamentales de techniques publicitaires et de vente. Il accorde au publicitaire le devoir de « convaincre le public d'acheter un produit » et en arrive à la conclusion que la publicité doit combler les manques de la réclame.

Ainsi, la publicité est définie aujourd'hui par « l'ensemble des moyens destinés à faire connaître un bien, un produit ou un service et inciter le public à l'acquiescer par un moyen de communication de masse » (*Nouveau Petit Robert*, 1995)

En somme, dans l'histoire de la publicité, la période de l'entre-deux-guerres est significative d'un tournant décisif. C'est une période de transition entre la réclame et la publicité légitime.

Suite à la recherche d'un art publicitaire qui s'adapte bien à la société aujourd'hui, et la réussite des publicitaires à imposer leur activité comme profession légitime sont des facteurs susceptibles pour abandonner la réclame - décrite par Neuilly en 1928 comme « pré-publicité en appoint à une publicité argumentée, à une publicité rationnelle »³⁹ (1928) et définit par Chessel comme « un simple article inséré dans un journal présenté de façon élogieuse ou recommandant quelque chose à quelqu'un »⁴⁰ (1998 :11) - et la substituer par la publicité rationnelle.

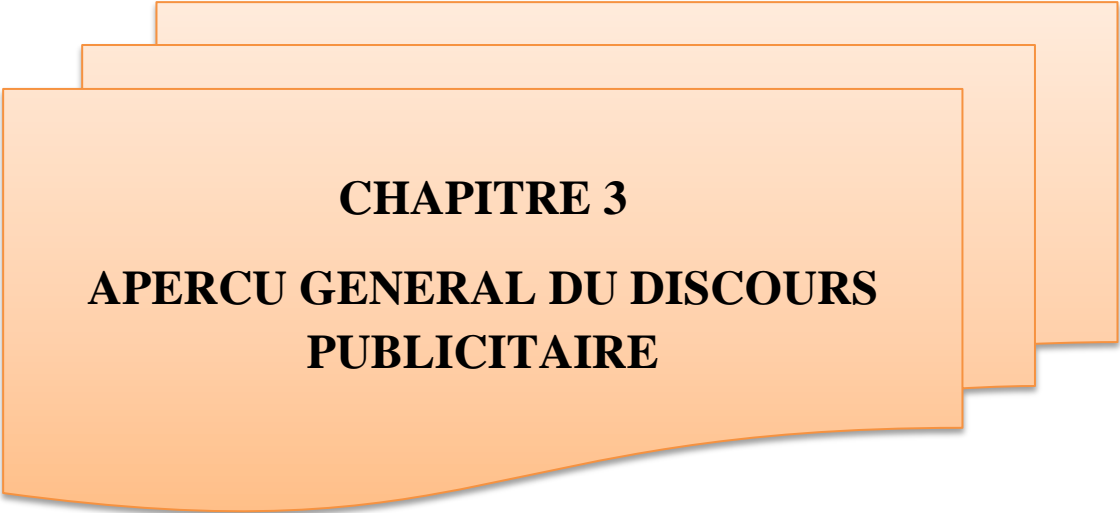
Il s'agit maintenant de faire connaître les produits, convaincre les consommateurs de leurs qualités afin de les inciter à les acheter. En d'autres termes, il s'agit de cerner la nature persuasive du discours publicitaire, qualifié par Adam et Bonhomme comme « un genre mou, hétérogène et instable dont la seule ligne directrice est d'inciter à la consommation commerciale »⁴¹ (2012 : 28)

Il convient alors de projeter la lumière dans le chapitre suivant sur les caractéristiques spécifiques du discours publicitaire, la colonne vertébrale de notre recherche.

³⁹ Idid, p. 24.

⁴⁰ Ibid, p. 11.

⁴¹ J.M. Adam et M. Bonhomme (2012), *op. cit.*, p. 28



CHAPITRE 3
APERCU GENERAL DU DISCOURS
PUBLICITAIRE

1. Les éléments composites du discours publicitaire

La publicité écrite puise sa structure sémiologique dans un système à double constituant : iconique et verbale.

1.1. Le composant iconique

Il se focalise, comme son nom le dit, sur l'image concrétisée par ses deux fonctions paradoxales :

d'une part, elle est intransitive, se manifestant par son authenticité et son envahissement comme description de son pouvoir de mémorisation ;

d'autre part, elle est transitive, ou "image de quelque chose" ; elle est toujours une figure analogique de l'objet qu'elle désigne en réalité. Cela veut dire qu'elle ne recopie pas passivement les objets du monde mais met en œuvre une analogie qui l'érige en ancrage référentiel de l'annonce. Bref, elle en tire une pertinence argumentative.

Le discours publicitaire se crée autour d'une articulation complexe de signes. Cela justifie alors la forte relation entre le message iconique et le message linguistique. Néanmoins, nous pouvons élucider les deux fonctions du message linguistique par rapport au message iconique, nommées par Barthes une fonction d'ancrage pour l'une et une fonction de relais pour l'autre ; la première contribue à la fixation du sens tandis que la seconde participe à la construction des sens complémentaires.

En résumé, la fonction d'ancrage renvoie à une fonction de contrôle que peut exercer le message linguistique sur le message iconique. Le langage joue sa fonction d'ancrage aussi bien sur l'image dénotée que sur l'image connotée. Au niveau de la dénotation, l'ancrage aide à répondre à la question « Qu'est-ce que c'est ? ». Il sert, comme dit Barthes, « [...] à identifier purement et simplement les éléments de la scène et la scène elle-même »⁴². (Barthes 1964 : 44)

Par contre le rôle d'ancrage au niveau de la connotation se rapporte à un guide d'interprétation et aide, en ce sens, à répondre à la question « Qu'est-ce que ça veut dire ? » « Il constitue une sorte d'étau qui empêche les sens connotes de proliférer soit

⁴² R. Barthes (1964). « Rhétorique de l'image ». *Communications*, 4. Recherches sémiologiques, p. 44.

vers des régions trop individuelles... soit vers des valeurs dysphoriques. »⁴³ (ibid), pour reprendre les termes de Barthes.

Toujours selon Barthes, le message linguistique peut exercer aussi la fonction de relais ou complémentaire de l'image pour rajouter au message iconique des significations que ce dernier ne peut pas, ou difficilement, transmettre. Dans ce sens, le but du langage consiste donc à rajouter « dans la suite des messages, des sens qui ne se trouvent pas dans l'image »⁴⁴. (ibid : 45)

En somme, Barthes s'accorde sur cette perspective du texte : texte --- > image où le texte vient clarifier ou compléter l'image.

1.2. Le composant linguistique

Le dispositif du signifiant linguistique dans le message publicitaire se forme en appui sur trois grands constituants : la marque comme un composant minimal, le slogan comme un composant condensé et le rédactionnel comme un composant expansé.

1.2.1. La marque : un composant minimal

En général, le concept de la marque se répartit en deux sous-catégories. Il y a d'une part la marque de l'entreprise, et d'autre part le nom du produit.

1.2.1.1. La marque de l'entreprise

Nous distinguerons trois fonctions de la marque :

la fonction référentielle qui singularise et personnalise le produit du fait de l'assimiler au nom propre ; *la fonction de thématization* de la marque qui érige une passerelle entre le thème de la publicité et la réalité traitée, c'est-à-dire la marque est la structure prédicative d'une publicité sur son objet et fonctionne comme le pivot de son dispositif argumentatif toute en constituant sa base informative et son thème. Quant à *la fonction testimoniale*, elle permet au fabricant de prendre position tout en garantissant l'authenticité et en assumant la responsabilité.

1.2.1.2. Le nom du produit

⁴³ Ibid

⁴⁴ Ibid, p.45.

Le nom du produit est formé le plus souvent d'une brève dénomination et de mini-description ajustées positivement pour l'affecter d'une visée argumentative relevant de procédés divers parmi lesquels :

- mise en valeur de ses incidences bénéfiques ;
- mise en évidence de ses fondements scientifiques ;
- mise en lumière de son univers imaginaire.

Everaert-Desmedt résume ce processus en quelques termes :

« La publicité ne nous demande pas d'admettre ou de réfuter des arguments, elle nous propose seulement de jouer le jeu...Un jeu de société très simple : il suffit de deviner à quoi va s'appliquer le processus de positivation, lequel est toujours le même, sous des variations de surface. »⁴⁵ (Everaert-Desmedt, 1984 :139)

1.2.2. Le slogan : un composant condensé

Stipulé en tant qu'un lieu du développement prédicatif, il semble ainsi répondre, selon sa position dans l'annonce, à deux fonctions différentes :

- a) la position de « *head-line* » ou l'*accroche* qui reflète le slogan *stricto sensu* pour mettre en œuvre une formule brève et frappante. Normalement l'accroche s'utilise pour représenter la devise du produit et se caractérise aussi bien par son immédiateté que par son aspect attractif et ponctuel.
- b) La position de « *base-line* » ou la *phrase d'assise*, se positionne en fin de l'annonce - la phrase d'assise facultative spécifie ordinairement la devise de la marque dont elle approuve la promesse ou la stratégie économique- elle se distingue par son aspect générique et duratif.

Sa formule condensée, réduite à une ou deux phrases est une caractéristique principale et une priorité de notre recherche. Prenant comme point de départ la définition proposée par Adam et Bonhomme mettant en valeur les caractéristiques essentielles du slogan publicitaire : « Le slogan se caractérise par une brièveté, une simplicité grammaticale, une tonalité péremptoire et une fermeture structurelle qui en font un syntagme figé et un idiolecte protégé par la loi sur la propriété artistique. Tous

⁴⁵ Cité par J.M. Adam et M. Bonhomme (2012), *op. cit.*, p. 84

ces traits lui confèrent un pouvoir élevé de mémorisation et renforcent sa dimension performative. »⁴⁶ (2012 : 86).

Nous tenterons d'analyser les procédés langagiers du slogan publicitaire et nous mettrons en perspective les formes de leur didactisation en classe de langue pour devenir un support pédagogique d'apprentissage.

1.2.3. La partie rédactionnelle : un composant expansé

C'est dans cette partie de l'annonce que se développe l'argumentation publicitaire. Par sa construction en séquences et sous-séquences, sa progression en arguments et en contre-arguments, il fournit le constituant expansé ou la composante digitale du message.

1.3. Le logo : un élément composite

Le logo est le signifiant publicitaire équivoque du fait qu'il oscille entre le langage et le dessin, autrement dit entre le composant iconique et le composant linguistique. En effet, le signifiant iconique dans le logo relève de deux formes :

- figurative lorsqu'il s'agit de schématiser des éléments purement naturels, le lion choisi comme logo de la campagne automobile Peugeot répond bien à cette forme ;
- non-figurative lorsqu'il se décline vers l'abstraction et met en œuvre plusieurs éléments géométriques comme par exemple le losange de *Renault*.

De son côté, le signifiant linguistique peut se manifester selon diverses formes, nous indiquerons à titre d'exemple les logos de Suzuki et celui de Volkswagen : le premier figure une calligraphie de l'initiale du nom de la marque, par contre le deuxième s'est fabriqué sur la base d'un agencement des initiaux de la marque (VW), pas seulement car le logo peut s'arranger autour du nom de la marque enchâssé dans une figure spatiale donnée.

Assimilé au nom de la marque pour formuler la signature de l'annonce publicitaire proposée, le logo peut répondre à deux fonctions argumentatives attribuées à une fonction d'identification immédiate de la marque et à une fonction de valorisation.

⁴⁶ Ibid, 86.

Quel que soit le point de vue : culturel, social ou idéologique, le destinataire du discours publicitaire appartient à un public fort hétérogène. Pour qu'il ait un effet considérable, le discours publicitaire doit davantage s'orienter vers la séduction du destinataire que vers la conviction. En d'autres termes, plus il séduit, plus il réussit à capter l'attention du lecteur. C'est pour cela que toute publicité est un acte de communication explicite qui met en œuvre des stratégies de captation en vue d'exercer une action psychologique sur le lecteur.

2. Les caractéristiques spécifiques du discours publicitaire

Nous projetons ici la lumière sur les aspects forts importants caractérisant le discours publicitaire.

Adam et Bonhomme ont défini le discours publicitaire comme une « situation de communication-interaction écrite très particulière et irréductible aux schémas généraux de communication linguistique. »⁴⁷ (2012 : 32). Il s'agit dès lors, pour mettre en valeur cette description de la publicité, de mettre en relation cette situation de communication-interaction avec le schéma du linguiste Jakobson (1963).

D'après Jakobson, le processus de communication s'organise autour de six facteurs principaux qui concourent tous à la construction du message : l'émetteur, le récepteur, le référent, le canal, le message et le code, chacun de ces éléments est associé à une fonction dite linguistique participant à la signification.

⁴⁷ Ibid, p. 32

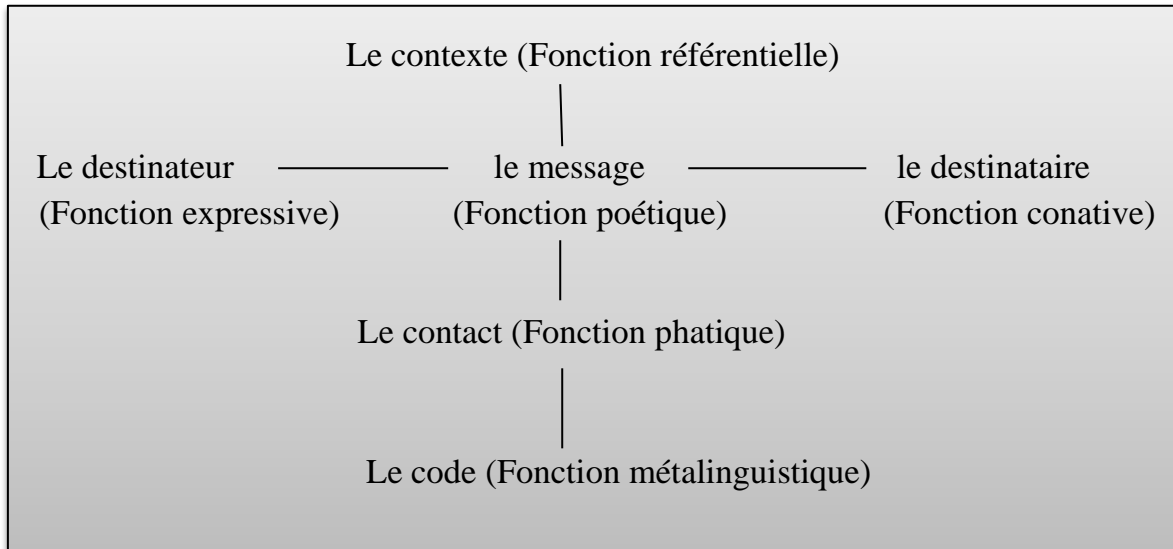


Figure n°2 : les fonctions du langage selon Jakobson (1963 : 214)

Or, le discours publicitaire possède des caractéristiques qui le rendent différent d'autres types de communication :

- premièrement, il s'agit d'une communication, investie dans le temps et dans l'espace et médiatisée par ses supports, journaux ou autres.
- deuxièmement, cette communication est aléatoire et incitative dans la mesure où elle ne force pas le destinataire qui ne s'attend pas nécessairement à la recevoir ; elle peut le solliciter et l'interpeller instantanément ou plus tard à la lecture. Autre difficulté qui se pose pour la construction du discours publicitaire : l'émetteur doit s'efforcer de trouver des traits homogènes pour atteindre un public le plus large possible.

La transmission du message est un processus qui repose sur trois dimensions pragmatiques empruntées de la théorie d'Austin (1962) : l'acte locutoire, lié à la production du message, l'acte illocutoire reflétant une force de persuasion, avec un message sous-jacent que l'émetteur veut porter à la connaissance des récepteurs en produisant l'acte locutoire et enfin l'acte perlocutoire incitant à l'achat du produit ; en d'autres termes il révèle la réponse des récepteurs au message reçu.

Nous verrons comment les modèles de communication publicitaire ont rendu compte de tout cela.

2.1. Le discours publicitaire : un modèle d'un contrat de communication

S'inspirant des courants psychologiques, la stratégie de l'efficacité publicitaire est fondée sur l'idée d'une hiérarchie des effets qui sont d'« attirer l'Attention, susciter l'Intérêt, éveiller le Désir et provoquer l'Action »⁴⁸ et qui a donné naissance au modèle AIDA dont le premier représentant est Elmo Lewis. Attention, Intérêt, Désir et Action représentent les quatre étapes successives du parcours de réception du message publicitaire.

Il en résulte que chaque discours publicitaire a pour objectif d'inciter son récepteur à « faire-savoir » pour « faire-faire » en passant par un « faire-croire », avec la prise de conscience que « faire-savoir » et « faire-faire » correspondent à la visée argumentative qu'il cherche.

Dans cette perspective, le modèle le plus connu en communication publicitaire est celui de Lavidge et Steiner (1961) selon lequel l'efficacité du discours publicitaire fonctionne selon une chronologie de trois phases dont la première est *cognitive*- il s'agit de faire connaître au consommateur le produit et ses caractéristiques essentielles- la deuxième, dite *affective* où le publicitaire tente d'inciter le consommateur à aimer le produit et à s'y intéresser, la troisième, *conative* intervient quand le consommateur passe à l'action et décide d'acheter le produit.

Il est indéniable que le modèle AIDA et celui des auteurs Lavidge et Steiner (1961) évoquent les trois étapes clés de toute communication publicitaire, comme c'est représenté dans le tableau suivant :

⁴⁸ A.I.D.A. « attract Attention, maintain Interest, create Desire and get Action », dont la traduction en français est « attirer l'Attention, susciter l'Intérêt, éveiller le Désir et provoquer l'Action ». In P. Georget (2004). « Effets des stratégies publicitaires », *Questions de communication* [En ligne], N° 5, p. 70. <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/7097>

	Information	Affects	Comportement
A.I.D.A.	Attention	Intérêt Désir	Action
Lavidge & Steiner	Notoriété Connaissance	Attirance Préférence Conviction	Achat

Tableau n°1 : représentation du modèle AIDA et celui de Lavidge et Steiner (1961)

Cependant, il est important de prendre en considération les normes discursives de production liées aux genres médiatiques connues dans le discours de la presse écrite par le « contrat de communication » sachant que cette articulation entre production (projet initial) et interprétation (effet produit) nous permet non seulement de construire le sens mais aussi de parler de « Communication ou contrat de communication ».

Georget, suite à sa recherche sur les effets des normes de production, arrive au résultat suivant : « Les vitesses de lecture des textes, leur rappel et leur évaluation sont avant tout déterminés par les normes de production majoritaires, et non pas uniquement par les caractéristiques sémantiques et syntaxiques des accroches. »⁴⁹ (2004 : 79)

En conséquence, ce résultat confirme le reflet d'un contrat de communication établi progressivement entre les instances de production de ce type de discours et les instances de réception, construites en lecteurs-cibles.

2.2. Le discours publicitaire : un processus d'interaction modulaire

Tenant compte que l'influence du destinataire ou du public visé sur la structure du discours publicitaire est fort importante, le processus interactif du discours publicitaire se révèle influencé par trois modalités : le canal, le référent et le destinataire.

⁴⁹ Ibid, p. 79.

En dehors de son rôle premier d'écran de réalisation de la publicité, qu'elle soit écrite ou orale, le canal intervient secondairement comme facteur principal à la détermination de structure du message publicitaire. Aucun intérêt de diffuser un parfum pour les hommes dans une chaîne à la télé consacrée à des programmes féminins. Il en résulte que le canal a un impact important sur la production du message.

Intervient en second lieu le référent ou le produit comme modalité d'influence sur la structure interactive du message. En effet, les caractéristiques de chaque produit peuvent déterminer la stratégie publicitaire adoptée ; il suffit par exemple de décrire globalement les caractéristiques d'une manière détaillée et analytique.

La dernière modalité se rattache à la régularité du message sur le destinataire. Dans la mesure où les caractéristiques hétérogènes du public posent des contraintes devant le discours des annonceurs, la plupart des annonces publicitaires s'adressent à des groupes spécifiques caractérisés par leurs tendances. Par exemples, les caractéristiques d'une personne (âge, sexe, appartenance politique, talents, ...etc.) déterminent bien le discours de l'annonceur contraint de se conformer à ce que la personne aime ou veut entendre.

Par conséquent, cette relation corrélatrice entre le public et les publicités implique, comme le montrent Adam et Bonhomme, que : « Les publicités sont prédéterminées par les idéologèmes, préjugés liés aux transformations des mentalités. »⁵⁰ (2012 : 50)

Le souci de publicités sur les lessives dans les années soixante-dix consistait à mettre l'accent sur le pouvoir détergent ; aujourd'hui, le développement de « marketing vert » conduit ces publicités à mettre la lumière sur la protection de l'environnement.

L'ensemble de ces modalités peuvent être représentées comme des supports de l'argumentation publicitaire.

2.3. Le discours publicitaire : un acte de théâtralisation discursive

« Sur les centaines de messages auxquels nous sommes exposés chaque jour en moyenne, nous n'en percevons effectivement que le tiers et seul le dixième semble

⁵⁰ J.M. Adam et M. Bonhomme (2012), *op. cit.*, p. 50

avoir une probabilité non négligeable d'influencer notre comportement : il y a donc bel et bien un filtrage. »⁵¹ (Dayan 1995 : 11)

C'est pour cette raison que le but de l'annonce publicitaire ne doit pas consister seulement à attirer l'attention du lecteur mais aussi à la conserver. Lugin (2002) dans son article « Analyse sémio-discursive de la publicité : la stratégie de l'énigme »⁵² a mis en relief deux stratégies : les stratégies globales et les stratégies périphériques. Ces deux dernières ont l'avantage de créer des scénarios capables de capter l'intérêt des lecteurs.

Du point de vue de Dayan (1995), les stratégies globales se fondent sur l'impression du risque comme support de leur mécanisme. Dans ce sens « manquer une promotion » peut servir facilement à évoquer un risque financier.

Par contre les stratégies périphériques sont celles qui se servent des procédés du langage comme par exemple, les jeux de mots ou les devinettes, et c'est spécifiquement axés sur la construction de l'accroche en tant qu'il est le composant le plus condensé et le plus attractif du message.

A cela Lugin ajoute la stratégie de l'énigme basée sur le principe d'une déficience du sens : il s'agit d' « *un suspens sémantique*, que l'analyse sémiologique aura pour but d'explorer »⁵³. A la manière du *teasing*, le message publicitaire est fragmenté dans le temps afin d'encourager à une lecture attentive et à combler le manque. Cette stratégie est susceptible de surprendre le récepteur dans son indifférence. Le positionnement de Lugin (2002) s'explique par son essai à discriminer les publicités selon le degré d'énigmaticité.

⁵¹ A. Dayan (1995). *La publicité*. Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », p. 11.

⁵² G. Lugin (2002). « Analyse sémio-discursive de la publicité : La stratégie de l'énigme ». In J.-M. Adam et M. Bonhomme (éds). *Analyses du discours publicitaire*, Toulouse-le-Mirail, Champs du Signe, pp. 45-71.

⁵³ Ibid

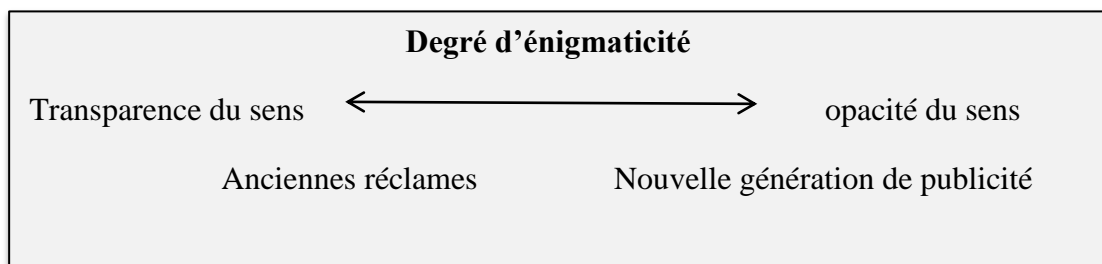


Figure n°3 : discrimination de publicités selon leur degré d'énigmaticité

Il s'agit de différencier deux catégories de publicité : la publicité traditionnelle (les réclames du XIX^e siècle) et la publicité de nouvelle génération (la publicité moderne). Néanmoins, les stratégies de captation susceptibles de retenir l'attention du lecteur ne se limitent pas à celles soulignées par Lugrin. De son côté, Frunză (2007) souligne d'autres moyens comme par exemple :

- personnifier l'objet en question pour lui donner une certaine identité. Identifier le produit aux consommateurs que les publicités essaient d'atteindre se révèle être une stratégie capable de susciter l'intérêt pour l'achat ;
- accentuer l'importance pour le milieu familial surtout lorsqu'il s'agit de publicités pour les voitures ;
- ajouter les arguments d'un expert ou d'un spécialiste. La majorité des publicités sur les produits de soin mettent en œuvre cette stratégie qui renforce la qualité du produit du fait qu'elle signale dans une petite phrase qu'il est testé par un dermatologue ;
- introduire dans la publicité un personnage célèbre. Cette stratégie se traduit par une tentative d'identification à la figure ou au personnage célèbre qui utilise ce produit et peut conduire à l'achat.

En publicité, il est important que le consommateur puisse s'identifier au produit. Frunză a mis en valeur cette idée en confirmant que : « Toute prise de parole implique la construction d'une image de soi investie de certaines valeurs sociales. »⁵⁴ (2007 : 83)

⁵⁴ M. Frunză (2007). Informer/capter dans la communication publicitaire. *Analele Universității seria Filologie, A, Lingvistică, tomul XIII*, nr. 2, p.83.

Il est évident que le message publicitaire s'inscrit manifestement dans une perspective illocutoire d'action sur le destinataire. G. Vignaux (1976)⁵⁵ décrit ce phénomène et propose le concept de *théâtralisation du discours* selon lequel le discours est saisi en tant qu'une mise en scène pour autrui. Au sein de son discours, en dehors des représentations que le destinataire se fait et qu'il fait pour le référent (le produit), un espace est délimité aux représentations du destinataire auquel il s'adresse. Il intervient comme une caractéristique de son efficacité par la mesure de l'impact que le discours publicitaire a sur son récepteur. A cet effet, Høken (1998) distingue trois catégories cognitives qui s'assimilent au processus de persuasion :

- les convictions ou les pensées que le destinataire a sur des sujets sociétaux par exemple. Dans ce cas, une publicité efficace doit jouer son rôle et aboutir à faire changer ou à corriger les modes de penser ;
- les attitudes ou les opinions du destinataire à l'égard d'un produit. La mission de la publicité dans cette optique vise à affecter ces attitudes vis-à-vis du produit ;
- les valeurs ou plus précisément les valeurs personnelles qui indiquent ce qui est juste ou ce qui est faux selon le destinataire. Grâce à la publicité, ses points de vue personnels peuvent changer. La frontière entre ce dernier critère et le premier reste poreuse.

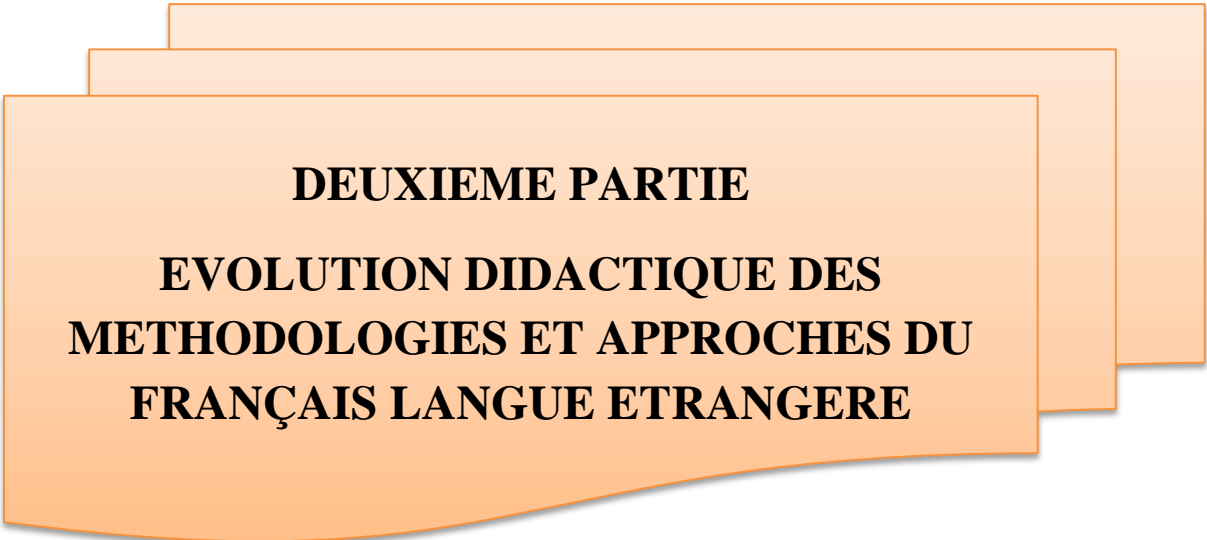
Ces réflexions serviront de sédiments à notre troisième partie consacrée à l'appréhension du slogan publicitaire comme phénomène discursif pour mettre à jour les formes de sa didacticité en classe de FLE.

Notre réflexion autour de ce sujet s'inscrit dans un cadre théorique qui prend appui sur la linguistique textuelle en interaction avec la linguistique du discours (pragmatique, théories de l'énonciation) pour la mise en perspective de l'exploitation didactique de ce type de discours en classe de langue. Tenant compte de l'importance du contexte dans lequel le discours se produit et prend place, nous articulons les théories de l'analyse du discours à l'étude de l'incontexte publicitaire, de la formation discursive à laquelle appartient le discours et ses relations interdiscursives avec d'autres. Néanmoins, il nous semble pertinent de consacrer notre deuxième partie à la

⁵⁵ G. Vignaux (1976). *L'argumentation. Essai d'une logique discursive*. Genève-Paris : Droz.

mise en évidence des différentes méthodologies d'enseignement des langues dites *étrangères*.

Une présentation de ces méthodologies permet d'accéder non seulement à la compréhension de leur évolution mais aussi à l'exploitation des manières d'enseigner le français comme langue étrangère à l'aide des slogans publicitaires comme supports didactiques pour faciliter l'apprentissage de cette langue et permettre aux apprenants de maîtriser aussi bien les connaissances linguistiques que culturelles et de devenir des acteurs sociaux dans la société dans laquelle ils vivent.



DEUXIEME PARTIE

**EVOLUTION DIDACTIQUE DES
METHODOLOGIES ET APPROCHES DU
FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE**



CHAPITRE 1
PRESENTATION GENERALE :
DEFINITION DES CONCEPTS

1. Canevas historique de l'efflorescence de la Didactique des langues Etrangères

La didactique du français, sous-ensemble de la didactique des langues, est un champ disciplinaire très vaste qui couvre deux grands domaines de recherche, le français langue maternelle (FLM) et le français langue étrangère (FLE) ; un autre domaine leur est proche : le français langue seconde (FLS). Dans la perspective qui est la nôtre, notre étude porte sur le Français Langue Etrangère (FLE). A cette fin, notre réflexion s'appuie tout d'abord sur la mise en lumière de quelques stades de constitution disciplinaire en France tout au long des trente dernières années.

Le point de départ sera les travaux des didacticiens dans les années 70, adossement qui permettra de parcourir et d'éclairer l'histoire de cette discipline jusqu'à aujourd'hui. Etant entendu que, historiquement, ces travaux sont à la base de l'émergence du concept de didactique des langues et de la construction du domaine de la didactique du FLE.

A ce propos, il me paraît utile d'évoquer les réflexions de Galisson (1977) qui attestent la place de la linguistique dans l'enseignement des langues étrangères. Il s'agit de mettre l'accent sur ses deux grandes propriétés attribuées, d'une part, à « la matière à enseigner » et d'autre part à « la manière à enseigner » ; en d'autres termes, il s'agit de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues étrangères, définie comme « la forme du contenu »⁵⁶, et la méthodologie de l'enseignement des langues étrangères, définie comme « la substance du contenu à enseigner »⁵⁷, ce sont les deux sous-ensembles de la didactique des langues étrangères.

Ce qui en ressort, si nous voulons prendre en considération que les essais de théorisation du champ se sont focalisés dans cette période sur la nature de relations, que la didactique des langues accorde avec d'autres disciplines connexes une place primordiale à la linguistique.

⁵⁶ M. Dabène (2008). Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états. Dans : J-L Chiss (éd). *Didactique du français: Fondements d'une discipline*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur, p. 19.

<https://www.cairn.info/didactique-du-francais--9782804158699-page-15.htm>

⁵⁷ Ibid

Le parcours évolutif de la didactique est déterminé par deux bouleversements de perspective aussi bien au niveau de l'épistémologie qu'au niveau des concepts, tout en correspondant à deux phases transitoires : la première est déterminée par la transition de la Pédagogie à la Linguistique Appliquée, la deuxième par le passage de la Linguistique Appliquée à la Didactique/ Didactologie des Langues et des Cultures.

1.1. La didactique : une discipline d'enseignement/apprentissage des langues

Ainsi, l'histoire de la Didactique se réfère-t-elle à une multitude de concepts, et le terme « didactique » ne correspond pas toujours au même concept, et chaque dénomination, qu'il s'agisse de pédagogie, de linguistique appliquée ou de didactique, est en relation avec un positionnement disciplinaire tout en correspondant à un moment donné de son histoire.

Malgré cette diversification de concepts, nous pouvons affirmer qu'ils portent tous sur la même problématique : « comment enseigner/ faire apprendre une langue étrangère ? ». Rappelons ici que la pédagogie focalise son intérêt sur l'enseignant, tandis que la linguistique appliquée sur l'objet langue et la didactique sur l'apprenant.

A ce propos, nous rappelons une de ces tendances représentées par le « triangle didactique » où, selon l'analyse d'Halté (1992), la didactique est réduite à la classe et à ses trois pôles essentiels : le pôle enseignant, le pôle apprenant et le pôle savoir, correspondant respectivement à trois aspects : aspect pédagogique [l'activité en classe], aspect psychologique [la façon avec laquelle l'apprenant construit ses savoirs] et aspect didactique [le mécanisme de transmettre les savoirs et de faciliter leur acquisition de la part des apprenants].

Quant à la « pédagogie », elle peut être prise comme un concept à dimension générique, qui fait référence à la méthodologie traditionnelle. Nous disons qu'il a une dimension générique parce qu'en son sein se regroupent toutes les conduites pédagogiques désignées par les méthodes, les instruments pédagogiques, les manuels, etc. Dans cette optique, la didactique, entendue dans sa valeur spécifique, est perçue comme un des paramètres pédagogiques.

Ce terme d'origine grecque fait sa première apparition en 1485, et est adopté en 1761 par l'Académie Française qui le fait entrer dans son *Dictionnaire*. Besse dans la définition qui suit, souligne les réalités que recouvre ce concept "pédagogie" :

« Pédagogie apparaît dans la langue française à la fin du Moyen Age, pour se référer soit aux pratiques du pédagogue soit au discours plus ou moins savant qu'on peut tenir sur elles. Au début du siècle, Durkheim s'en tient, en l'opposant au terme éducation, à cette seconde acception mais il nous semble que dans la plupart des discours ordinaires ou savants, c'est la première acception qui l'emporte. »⁵⁸ (1995 : 104)

Mais avec l'avènement de la linguistique appliquée et plus spécialement de la didactique du Français Langue Etrangère (FLE), nous assistons à un bouleversement sémantique dont l'avantage consiste à renverser les valeurs et à donner la valeur générique à la didactique, et aujourd'hui la pédagogie est considérée comme un des paramètres didactiques.

La didactique ou *Didactica magna* en latin et traduit par Prévost « art et moyens d'enseigner. »⁵⁹ (1981 : 60), ne prend le sens d'une « science » ou d'une « théorie de l'enseignement/apprentissage » que dans les années 1643. Au 18^{ème} siècle, le grammairien Du Marsais lui donne la définition suivante :

« Le grand art de la didactique [...] C'est de savoir profiter des connaissances qui sont déjà dans l'esprit de ceux qu'on veut construire pour les mener à celles qu'ils n'ont point. »⁶⁰ (1751 : t.5)

Coste attribue de son côté la notion de didactique à une science de l'enseignement des langues et des cultures et il identifie la didactique des langues étrangères à : « un ensemble de discours (écrits et oraux) tenus sur l'enseignement/apprentissage de ce complexe de savoirs et de savoir-faire qu'est la connaissance/maîtrise d'une langue non maternelle. »⁶¹ (1976 : 53)

Une telle perspective permet à Coste de montrer que la didactique concerne *stricto sensu* l'enseignement/apprentissage des langues, en particulier, du Français

⁵⁸ Cité par Z. Benhamla (2012). « De la pédagogie à la didactologie ? Histoire d'une discipline ou histoire de concepts ? *Synergies Algérie* n° 15, Gerflint, p. 19.

⁵⁹ Ibid, p.20

⁶⁰ Ibid

⁶¹ Ibid, p.14.

Langue Etrangère, du “ discours sur l’enseignement/apprentissage” et non pas du “discours de l’enseignement/apprentissage”, tel qu’il se produit dans la classe de langue. Benhamla résume cette conception de la façon suivante :

« la didactique comme “discours de la didactique” ne se confond pas avec le discours didactique de la classe ou des manuels d’enseignement. »⁶² (2012 : 14)

Cette position diverge de celle de Moirand qui considère la didactique comme une unité globale à l’intérieur de laquelle se réunissent deux discours : un qui met l’accent sur ce qui se passe dans la classe de langue, et l’autre qui tourne autour d’une réflexion sur la stratégie de l’enseignement/apprentissage des langues :

« interrogeant plutôt, définissant parfois les problématiques des motivations et besoins, des progressions, des contenus et de l’évaluation. »⁶³ (1986 : 27)

Néanmoins, la divergence ne se limite pas à la définition de cette discipline, elle s’étend aussi à son objectif. Certains limitent cette discipline au triangle didactique affiliant dans ce cas son objet aux trois pôles [l’enseignant, l’apprenant et le savoir] et d’autres focalisent leur objectif sur les méthodes mais la plupart impliquent des composantes pédagogiques de l’apprentissage, mettant ainsi en évidence quelques approches.

Si la première approche consiste à considérer la didactique comme composante de paramètres pédagogiques, tout en désignant de manière précise l’acte d’enseigner (Mialaret 1976, Lacombe 1985, Dauvers 1992, et Drouain 1993), la deuxième l’aborde comme deux domaines dissociables dont l’objectif de chacun diffère l’un de l’autre : la pédagogie se borne aux alentours de la classe tandis que la didactique se cantonne à une réflexion sur les savoirs. Il n’est pas question d’enseignement et d’acquisition d’un savoir mais plutôt d’un questionnement sur le savoir-faire du “comment faire enseigner et comment faire apprendre?”. En ce qui concerne la troisième approche, elle a tendance à considérer la pédagogie comme incluse dans la didactique (Galisson 1986, Astolfi et Develay, 1989).

⁶² Ibid

⁶³ S. Moirand (1986). « Décrire les discours d’une revue sur l’enseignement des langues ». *Etudes de Linguistique Appliquée* N° 61, Paris : Didier Erudition, p. 27.

Cependant, nous pouvons dire que l'objet de la didactique a glissé d'une centration sur l'objet enseigné à une focalisation sur les méthodes, et ensuite à une perspective plus large, contenant l'objet enseigné et le sujet apprenant. Ainsi émerge une nouvelle conception qui attribue à la didactique une dimension dite humaine. En d'autres termes, cette conception confère à l'activité de formation une dimension humaine voire humaniste :

« La Didactique n'est pas strictement une technologie, c'est-à-dire une simple pratique réduite au périmètre de l'école, et elle n'est pas tout à fait une science, faute de concepts reconnus et univoques, à l'instar des autres sciences. »⁶⁴ (Galissou, 1986 : 51)

En résumé, il s'agit d'un nouveau champ disciplinaire dont l'objectif consiste à mettre au centre le sujet apprenant considéré comme un individu appartenant à une société, à une culture. Son objectif est de remédier aux problèmes liés à la pratique d'enseignement/ apprentissage prenant appui sur l'observation du terrain. Benhamla qualifie cette nouvelle discipline la Didactologie d'une : « étape ultime d'une évolution, celle de la réflexion, de la théorisation/discours sur l'enseignement et l'apprentissage des langues et des cultures. »⁶⁵ (2012 : 22)

Il est évident, si l'on parcourt et même de façon sommaire depuis 1840 l'histoire du FLE, que celle-ci a vécu de profondes mutations, caractérisées par une succession de méthodologies d'apprentissage : la méthodologie traditionnelle, dite « naturelle » entre 1840 et 1880, la méthodologie « directe » durant les années 1900 et 1920, la méthodologie « active » dominante dans la période entre les années 1920 et 1930, les méthodologies « audio-orale » puis audio-visuelle (SGAV : Structuro-Global Audio-Visuel) dès 1940 jusqu'à la fin de 1970. Les années 80 connaissent un changement radical avec l'arrivée des approches au lieu de méthodologies comme celles de l'approche communicative, l'approche par compétences et la perspective actionnelle.

⁶⁴ R. Galissou (1986). « Eloge de la didactologie/ didactique des langues et des cultures ». *Etudes de Linguistique Appliquée* N° 64, Paris : Didier Erudition, p. 51. / In Z. Benhamla (2012). « De la pédagogie à la didactologie ? Histoire d'une discipline ou histoire de concepts ? *Synergies Algérie* n° 15, Gerflint, p. 21.

⁶⁵ Z. Benhamla (2012), *op. cit.*, p. 22.

Si, traditionnellement, l'objectif de l'enseignement consistait à bien maîtriser la lecture et la traduction des textes dits littéraires en négligeant ainsi toute participation communicative de la part des apprenants, le changement de la conception donne une orientation totalement différente de l'enseignement d'une langue étrangère ; aussi et surtout la langue doit être apprise non seulement pour savoir lire et traduire mais pour savoir communiquer.

Parvenue à ce point d'exposition, nous souhaitons projeter la lumière sur quelques éléments clés appartenant à cette discipline de didactique des langues étrangères que nous utiliserons fréquemment dans la suite de notre travail. Nous empruntons le schéma de Puren (1988) tout en classant ces termes selon des niveaux d'inclusion réciproques.

Titulaire responsable de la collection « Didactique des Langues Etrangère », les réflexions de Puren tournent autour de la mise en relief de ce qu'il appelle « le discours méthodologique » : « *comment on a enseigné/ on enseigne/ on doit enseigner les langues vivantes étrangères (LVE)* »⁶⁶ et les supports mis en service de cet enseignement. Nous avons voulu adapter ces éléments pour mettre en place un enseignement du français comme langue étrangère médiatisée par les spots publicitaires comme supports réels en classe de langue.

1.2. Le dispositif d'enseignement : une déclinaison de matériaux

Puren distingue Procédés, Techniques, Méthodes, Méthodologies, Didactique et Enseignement ; en d'autres termes, nous pouvons dire que les techniques ici englobent les procédés, que les méthodes font référence aux méthodologies, bref, chaque méthodologie fait un choix parmi les différentes méthodes. En outre, Puren classe la didactique au niveau supérieur par rapport aux méthodologies ; si le méthodologue travaille pour élaborer, développer et appliquer une méthodologie, le didacticien tente de la déconstruire dans le but de l'analyser. Parmi ces termes, L'enseignement s'est rendu maître, saisi au niveau le plus élevé duquel se déclinent tous les autres.

⁶⁶ C. Puren (1988). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Paris : Nathan-CLE international, p. 9.

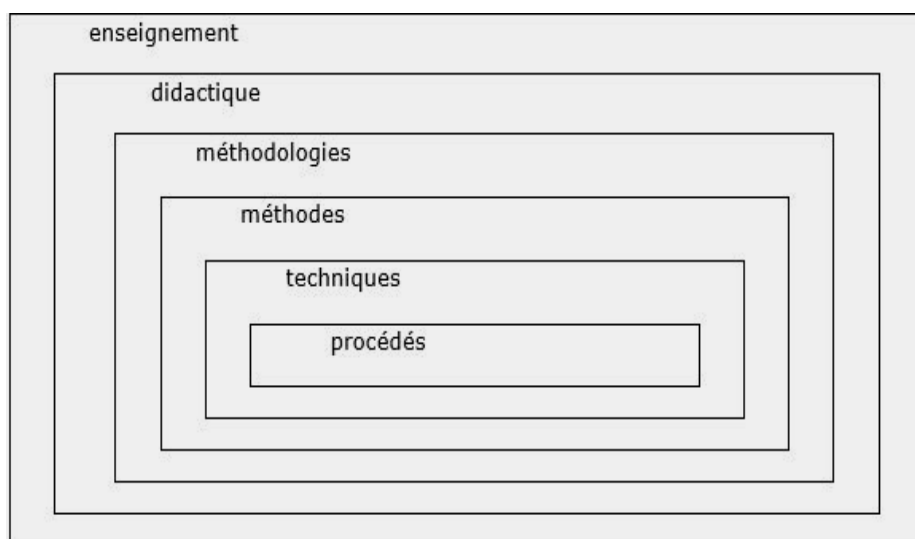


Figure n° 4 : les niveaux inclusifs de l'enseignement d'une langue étrangère

1.2.1. Méthodes et méthodologies : quelle différence ?

Puren définit les méthodes comme :

« [...] des données relativement permanentes, parce qu'elles se situent au niveau des **objectifs techniques inhérents à tout enseignement des LVE** (faire accéder au sens, faire saisir les régularités, faire répéter, faire imiter, faire réutiliser...) »⁶⁷ (1988 : 11)
(LVE est l'abréviation de : Langues Vivantes Etrangères)

Par contre, les méthodologies sont définies comme :

« [...] des formations historiques relativement différentes les unes des autres, parce qu'elles se situent à un niveau supérieur où sont pris en compte **des éléments sujets à des variations historiques déterminantes.** »⁶⁸ (Ibid)

Sont concernés ici les éléments sujets suivants :

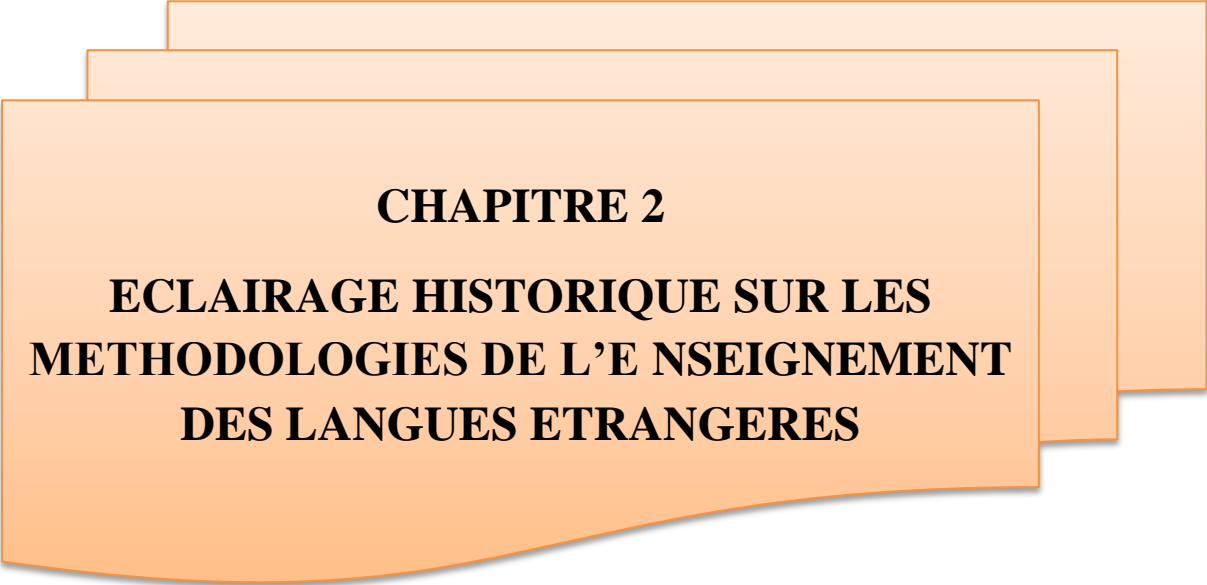
- les objectifs d'enseignement : il s'agit d'une focalisation sur l'objectif pratique, culturel ou informatif ;
- les contenus à enseigner (linguistiques et culturels) du fait que la priorité est accordée par exemple à l'écrit ou à l'oral, à la culture au sens artistique ou anthropologique ;

⁶⁷ Ibid, p. 11.

⁶⁸ Ibid.

- les théories de référence et les situations d'enseignement en relation avec les heures d'enseignement, le niveau des apprenants, leurs besoins et leur motivation, etc.

La prise en considération de tous ces éléments variables conduit à insister sur un cheminement de différentes méthodologies d'enseignement /apprentissage dont les objectifs de chacune diffèrent l'une de l'autre et leur finalité correspond à une phase clé de notre recherche pour théoriser sur l'exploitation didactique de slogans publicitaires comme supports en classe de langue au service de la mise en place d'un enseignement/apprentissage de la langue-culture dans une situation de communication-interaction.



CHAPITRE 2

**ECLAIRAGE HISTORIQUE SUR LES
METHODOLOGIES DE L'ENSEIGNEMENT
DES LANGUES ETRANGERES**

1. La méthodologie traditionnelle

Dans le passé, cette méthodologie a été connue sous plusieurs dénominations que Puren (1988) a regroupées en quatre catégories :

- **l'institution scolaire** : cette méthodologie a été étiquetée au XVIII^o et au XIX^o siècle par la « *méthode des écoles* »⁶⁹ (L'abbé Pluche 1735) ;
- **la filiation historique** : oscillant entre le terme de méthodologie traditionnelle et celui de méthodologie d'enseignement des langues anciennes ; elle fait émerger de nouveaux termes pour la désigner, tels que : « *les procédés pédagogiques des langues anciennes* »⁷⁰ (Bailly, 1897 : 161) ou : « *les procédés éprouvés des langues classiques* »⁷¹ (Berger, 1947 : 149).
- **la chronologie** : elle s'intitule à la fin du XIX^o siècle, « *méthode classique* » pour prendre avec l'apparition de la méthodologie directe le nom de « *pédagogie traditionnelle* »⁷² (Hoffman, 1904 : 529)
- **les méthodes** : considérées comme l'organe essentiel de cette méthodologie, ont été mises en place dès le XVIII^o siècle et désignées par des termes comme « *la méthode grammaticale* », « *la méthode de (la) grammaire* » et « *la méthode de (la) traduction* »⁷³ (Gourio, 1909 : 51)

Si nous pouvons affirmer que la dénomination « *méthode grammaire/traduction* » a été empruntée aux Anglo-saxons. L'appellation la plus répandue en France est celle de « méthodologie traditionnelle » ; les pédagogues et les linguistes français se sont appropriés cette méthodologie que Puren caractérise comme relevant à la fois de l'héritage de l'enseignement des langues anciennes (latin et grec), de l'adossement à la « *grammaire/traduction* » et de la mise en pratique d'une manière générale dans l'enseignement secondaire français jusqu'à l'implantation officielle de la méthode dite directe en 1902.

⁶⁹ Cité par C. Puren (1988), *op. cit.*, p. 17.

⁷⁰ Ibid

⁷¹ Ibid

⁷² Ibid

⁷³ Ibid.

1.1. La méthodologie traditionnelle et l'enseignement des langues anciennes

Il s'agira ici d'exposer la méthodologie du latin, prenant en considération que la méthodologie traditionnelle suivait ce type d'enseignement, qui était le seul à cette époque à être dispensé.

Ce n'est que dans la seconde moitié de XVII^e que l'enseignement du français s'est développé en France. Bréal résume la situation de la façon suivante :

« A cette époque, on apprenait le latin comme nous apprenons actuellement l'anglais ou l'allemand : on se servait à cet effet de listes de mots qui étaient destinés à être sus par cœur. [...] On apprenait par cœur des dialogues correspondant aux différentes situations de la vie, comme il s'en compose encore de nos jours. [...] Grâce à une étude prolongée pendant une longue série d'années, on arrivait à manier le latin, non seulement par écrit, mais de vive voix. »⁷⁴ (1891 : 554)

Mais cette méthodologie s'est révélée insuffisante à force de donner la place à l'enseignement du latin écrit au détriment de l'enseignement du latin parlé ; comme le démontre le propos de Durkheim :

« L'Enfant, et par conséquent l'homme, est considéré comme, un objet d'art qu'il faut parer, embellir, beaucoup plus que comme une force utile qu'il faut développer en vue de l'action. »⁷⁵ (1938 : 252)

1.2. Les types d'exercices privilégiés

Le second tiers du XVII^e siècle est le témoignage d'un remaniement de la méthodologie d'enseignement ; l'enseignement du latin se fait désormais à partir du français, signal fort de la présence de la langue maternelle dans le processus d'enseignement. L'exercice de version a été identifié comme un exercice de français dont l'objectif consiste à combler les lacunes de l'enseignement du latin.

Il s'agit de « thèmes d'application » ou de « composition grammaticale », appellation proposée par Puren : traduire en langue latine des textes français avec

⁷⁴ Ibid, p.19

⁷⁵ E. Durkheim (1938). *L'évolution pédagogique en France*, Paris, P.U.F, p. 252. http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/evolution_ped_france/evolution_ped_france.htm
1

l'application, non seulement des équivalents lexicaux mais aussi des équivalents grammaticaux.

Le polonais Pluche décrit les grands traits de cette méthode dite de « composition grammaticale » :

« Suivez le travail de notre homme : le voilà occupé à feuilleter son dictionnaire ; chercher les termes qui répondent à ses mots polonais ; à en faire un triage tel quel, quand il s'en trouve plusieurs pour un ; à construire chaque mot en consultant une règle, puis une autre ; à gagner pied à pied le mode, le temps, la personne, le nombre, les verbes auxiliaires, et les terminaisons qui sont la marque de chaque pièce. Parvenu enfin à régler l'état d'un mot, il se met en devoir d'en agencer un autre, de lui donner, et à chacun de ceux qui le suivent, l'habit et l'équipage qui leur conviennent. Après avoir médité longuement sur chaque phrase, il la mettra enfin sur le papier. »⁷⁶ (1735 : 55-56)

Il est aisé de comprendre que la mise en application de cette méthode de « grammaire/thème » du XVII^e siècle et jusqu'à la fin du XIX^e siècle, appelée ultérieurement par « grammaire/traduction » de cet enseignement scolaire du latin avait conduit à l'appellation de « classes de grammaire ». En conséquence, l'intérêt accordé à la grammaire et à la traduction comme type d'exercice privilégié, trouvait sa justification dans la nécessité de la « formation intellectuelle » comme objectif à atteindre. Transporter d'une langue à l'autre est un travail intellectuel qui consiste à rendre compte du sens des mots, de l'enchaînement des phrases, ...etc.

La technique mise en place dans les classes de grammaire repose sur le travail de **mémorisation/restitution** basée strictement sur des critères formels, qu'ils soient précisément lexicaux (groupe de mots qui ont en commun des racines ou des procédures de dérivation, etc...) ou proprement grammaticaux (dépendant de listes de préposition, d'adjectifs, d'adverbes ou de substantifs dont ils ressemblent de leur régularité/ irrégularité morphologique ou syntaxique, etc.)

⁷⁶ Cité par C. Puren (1988), *op. cit.*, p. 21.

1.3. L'originalité de la méthodologie traditionnelle

L'originalité de la méthodologie traditionnelle est liée au changement historique de ses objectifs. S'il s'agissait au Moyen-Age d'un objectif « pratique », à partir de la Renaissance, l'enseignement du latin visait à répondre à une diversité d'objectifs qui sont d'ordre formatif, culturel et linguistique en corrélation avec ceux de l'enseignement secondaire.

Cela nous ramène à présenter les différents éléments qui ont influencé la pensée didactique à cette époque. Tenant compte que cette mutation aura des effets sur le courant didactique.

En 1988 Puren aborde ces évolutions sous quatre angles :

- la critique de l'enseignement scolaire du latin ;
- la critique de la méthode « grammaire/thème » ;
- la prise en conscience de l'adaptation de la « méthode naturelle » dans le processus d'acquisition des langues ;
- la pédagogie générale, dernier élément composite de la pensée didactique, dans laquelle des grammairiens, des psychologues et des pédagogues ont travaillé pour élaborer une pédagogie moderne de l'enseignement des langues étrangères.

Il va de plus s'agir de mettre au centre les besoins et les capacités des élèves. Ces sous parties peuvent être regroupées sous la perspective suivante : viser à la compréhension directe chez les élèves nécessite de solliciter la vue et l'ouïe, c'est-à-dire s'appuyer sur l'activité des élèves qui deviennent des sujets « pleins ». Une telle conception va déboucher sur la méthodologie directe.

2. La méthodologie directe

2.1. Les particularités de la méthodologie directe

C'est la Circulaire du 15 novembre 1901 à propos de l'enseignement des langues vivantes, et l'Arrêté du 31 mai 1902 et décembre 1908 relatifs aux programmes d'enseignement des classes secondaires dans les lycées et collèges de garçons qui va rendre officielle cette méthodologie.

Le terme de « méthode directe » apparut pour la première fois en 1901, en concurrence avec d'autres expressions d'origine allemande comme la « méthode de la réforme » (Reform-Methode), la « méthode phonétique » (phonetische Methode) ou la « méthode intuitive » (Anschauungsmethode) et en opposition avec la méthodologie traditionnelle de « grammaire/traduction ».

Dès 1898 Wicker Hauser expose les caractéristiques de la méthode directe et la manière de la mettre en pratique tout en affirmant que :

« Éviter la langue maternelle n'est pas la seule particularité de la méthode directe. Nous allons appeler nouvelle méthode ou méthode directe celle qui évite : 1° le détour par la langue maternelle, 2° le détour par l'orthographe, 3° le détour par des règles de grammaire superflues. »⁷⁷ (1907 : 213)

Cette nouvelle approche, légitimée par les instructions de 1901 et de 1902, est perçue comme un « arbitraire administratif ». Les professeurs sont obligés d'abandonner radicalement la méthodologie traditionnelle, c'est-à-dire, l'enseignement de la grammaire et de la traduction au profit de la nouvelle méthodologie dite directe.

2.2. Les sources fondatrices de la méthodologie directe

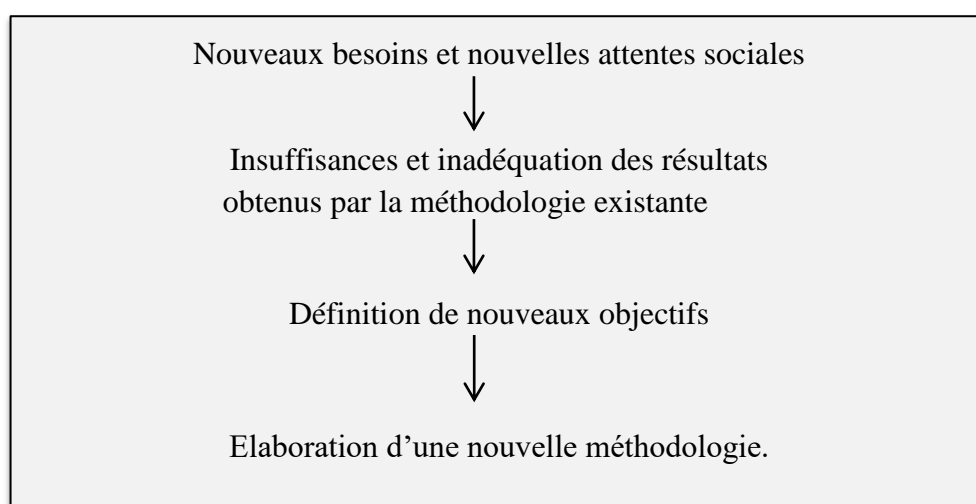


Figure n° 5 : le mécanisme d'élaboration de la méthodologie directe selon Puren (1988)

⁷⁷ Cité par C. Puren (1988), *op. cit.*, p. 64.

Concernant la première source d'élaboration due aux nouveaux besoins et aux nouvelles attentes sociales, ils font référence à l'affirmation du ministre de l'Instruction publique Georges Leygues :

« Au temps où nous vivons, au XX^{ème} siècle, la pénétration de toutes les nations, leur dépendance mutuelle par le commerce, par l'industrie, par la science, et aussi par la guerre, font un devoir à toutes les nations d'étudier les langues étrangères. »⁷⁸ (1904 : 385).

Il est indubitable que le conflit franco-allemand de 1870 a joué un rôle majeur dans la nécessité d'apprendre et de maîtriser la langue du pays voisin. La grammaire et la traduction ne suffisent plus pour atteindre cet objectif, et de nouveaux objectifs sont assignés à l'enseignement des langues vivantes étrangères, notamment à celui de la « connaissance pratique » de la langue, considérant cette dernière comme un instrument de communication. Lichtenberger en 1903 a précisé les procédés de la mise en perspective de la méthode directe ; ces derniers sont :

- 1- la nécessité de mettre en liaison les mots et les idées et arriver jusqu'à ce que cette liaison soit instinctive dans l'esprit des élèves ;
- 2- l'exigence d'une étude de la prononciation considérée comme un secteur principal dans l'enseignement des langues étrangères pour mettre en pratique la langue parlée ;
- 3- la mise en considération de l'acquisition de vocabulaire et de l'usage du dictionnaire comme moyen facilitant cette acquisition ;
- 4- l'aptitude à la correction grammaticale.

Ainsi, l'avènement de la méthodologie directe se construit-elle en rupture avec la méthodologie traditionnelle et trouve sa force dans l'Instruction de 1902. Puren y voit « un véritable coup d'Etat pédagogique ». Nous résumons par le schéma ci-dessous les réseaux d'opposition dont Puren parle entre ces deux méthodologies :

⁷⁸ Ibid, p.65

	Méthodologie traditionnelle	Méthodologie directe
Objectif	Objectifs culturel et formatif	Pratique
Principes pédagogiques	- Passivité de l'élève - Recours à l'obligation - Sollicitation de l'intelligence de l'élève	- Active - Appel à la motivation de l'élève - Recours à l'intuition de l'élève
Procédés didactiques : 1. Méthode suivi	Indirecte	Directe
	Priorité à l'écrit	Méthode orale
2. Grammaire appliquée	Inductive	Déductive
3. Contenus	- Contenus littéraires - Phrases isolées	- Contenus de la vie quotidienne - Textes suivis
4. Lieu du travail	Priorité de travail en étude	Priorité de travail en classe

Tableau n° 2 : réseaux d'opposition entre la méthodologie traditionnelle et la méthodologie directe

La France va accorder une plus grande importance à l'enseignement des langues vivantes étrangères ; suite à la défaite de 1870 les enjeux de la maîtrise d'une langue étrangère, notamment de la langue allemande, sont au premier plan de la réflexion que le pays mène.

2.3. Le système d'organisation interne de la méthodologie directe

A travers ce schéma ci-dessous présenté, Puren montre les différentes méthodes qui participent à l'organisation interne de cette méthodologie, sachant que le terme de méthode utilisé ici correspond, comme il a déjà été mentionné, à : « un ensemble de procédés et techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminée. »⁷⁹ (Puren 1988 :11)

⁷⁹ Ibid, p. 11

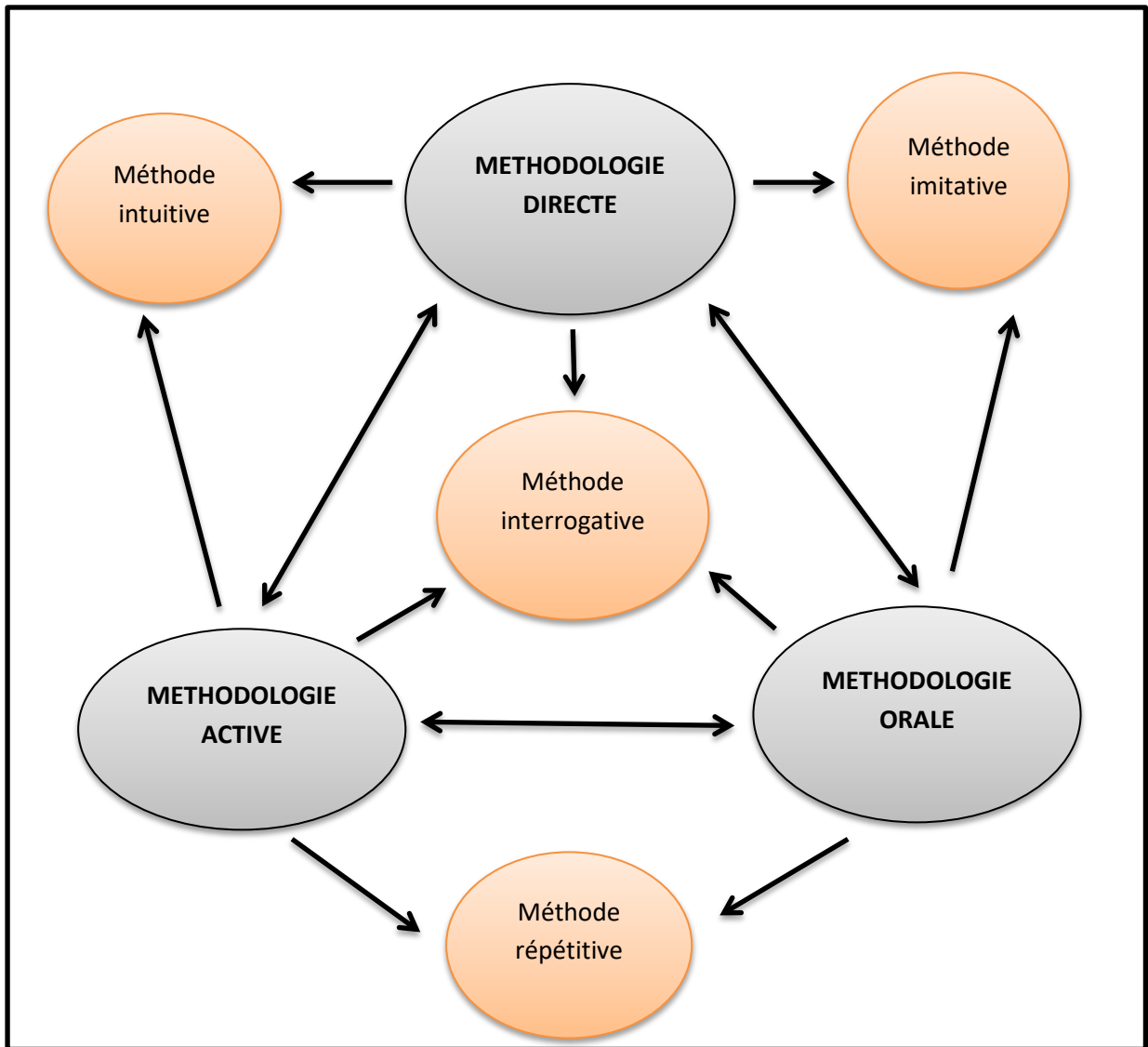


Figure n° 6 : l'organisation interne de la méthodologie directe

Le noyau dur de cette méthodologie est constitué de trois méthodes essentielles : les méthodes directes, actives et orales qui impliquent simultanément de s'appuyer sur d'autres méthodes considérées comme complémentaires qui sont : les méthodes interrogative, intuitive, imitative et répétitive.

Reposant sur un ensemble de procédés et de techniques mis en service de l'élève, elle a pour objectif essentiel le non recours à la langue maternelle, langue déjà acquise, dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Face au poids de ce principe, l'expression « directe » a fini par recouvrir l'ensemble de la méthodologie tout en l'opposant à la méthodologie traditionnelle. Les fondements de cette nouvelle méthodologie reposent sur de nouveaux procédés et techniques, créés dans le but de s'en servir pour présenter la leçon, expliquer la méthode intuitive et assimiler la méthode interrogative (exercices de vocabulaire et de grammaire en langue étrangère, exercices de conversation en classe).

2.3.1. La méthode orale

Cette méthode est identifiée par un ensemble de procédés et de techniques mis à la disposition de l'élève en classe de langue dans le but de pratiquer la langue oralement et non plus seulement de manière écrite.

Désormais apprendre une langue étrangère nécessite d'abord d'en maîtriser la prononciation :

« La méthode orale fait tout d'abord l'éducation de l'oreille et des organes vocaux. Elle se fonde essentiellement sur la prononciation. Donner aux élèves une bonne prononciation sera donc la première tâche du professeur. » (Instruction de 1901)

Cette méthode se retrouve au centre de la méthode imitative et de la méthode répétitive.

2.3.2. La méthode imitative

Si la méthode orale s'efforce de faire acquérir aux élèves la prononciation correcte des sons, la méthode imitative consiste à faire acquérir la prononciation juste à travers une « imitation acoustique pure et simple »⁸⁰ (Zund-Burguet 1903 : 452) : imitation des sons produits par leur enseignant, imitation du mouvement des organes de la voix.

2.3.3. La méthode répétitive

Elle se fonde sur le principe d'apprentissage conditionné par la répétition. Schmitt le confirme par cette phrase succincte : « sans répétition continuelle, il n'y a pas de langue parlée qui tienne. »⁸¹ (Schmitt, 1902 : 413)

⁸⁰ Ibid, p. 102

⁸¹ Ibid, p. 106

Semble-t-il ainsi nécessaire de lier l'apprentissage oral de la langue à la méthode répétitive conçue comme une technique du fait de considérer la langue comme une habitude qui s'acquiert par un long entraînement.

2.3.4. *La méthode active*

Composante essentielle du noyau de la méthodologie, elle insiste sur le côté *agir* de la langue et « faire agir » qui signifie « faire parler » les élèves.

Cette méthode dite active, tout en occupant une place importante dans l'organisation cohérente de la méthodologie, sert aussi à confirmer la présence d'autres méthodes comme la méthode interrogative et la méthode intuitive.

2.3.5. *La méthode interrogative*

Elle cherche à solliciter les réponses des élèves sans passer par l'intermédiaire de la langue maternelle et de la traduction. Godart en 1903 résume cette position ainsi :

« [...] si c'est directement, par la conversation, que nous amenons l'élève à la compréhension du texte, c'est directement aussi que nous constatons s'il a compris, en lui posant des questions telles que la simple réponse nous renseigne sur l'efficacité de nos explications. »⁸² (1903 : 473)

2.3.6. *La méthode intuitive*

Cette méthode tend à plonger les élèves dans un "bain d'intuitions". Il s'agit de confronter l'apprenant à un ensemble de facteurs, de variables qui permettent la communication car :

« Quand un étranger se trouve parmi nous, ses yeux et son imagination s'instruisent par la vue des objets, par la prononciation des sons qu'il y entend joindre, par le geste des personnes qui l'entretiennent. [...] On l'instruit sans songer à l'instruire, et il apprend, même lorsqu'il se propose tout autre chose que d'apprendre »⁸³. (Pluche, 1735 : 76)

La méthodologie directe constate un certain nombre d'insuffisances de ses théories de référence, facteurs importants des problèmes qu'elle a rencontrés ; ces déficiences renvoient à l' :

⁸² Ibid, p. 92

⁸³ Ibid, p. 93

- insuffisance de la psychologie d'apprentissage ;
- insuffisance de la description grammaticale ;
- insuffisance de la description lexicale de la langue ;
- insuffisance de la description culturelle de référence ;
- insuffisance de la pédagogie générale de référence.

Il est évident que des tensions sous-tendent les débats entre les traditionnalistes, les réformateurs et les partisans d'une méthodologie mixte. Ces éclairages vont faire émerger les paramètres constitutifs de la méthodologie active qui dominera l'enseignement secondaire en France des années 20 aux années 60.

3. La méthodologie active

3.1. La méthodologie active : objet de confusion terminologique

La recommandation de cette méthodologie est née dans la suite de plusieurs Instructions officielles qui ont jalonné la première partie du XX^{ème} siècle.

- Instruction de décembre 1908 : articuler méthodologie directe et méthodologie active ;
- Instruction de 25 septembre 1925 : « Première instruction active » : réagir contre les lacunes de la méthodologie directe ;
- Instruction de 30 septembre 1938 : « Rééquilibrage en direction de la méthodologie directe » et accord de l'importance à l'oral et au visuel ;
- Instruction du 1^{er} décembre 1950 : « Codification de la méthodologie active » : imposition d'un enseignement dit actif dans la classe ;
- Instruction du 20 août 1969 : « Instruction charnière entre la méthodologie active et la situation actuelle » : avoir l'autorisation d'intégrer de cours audiovisuels et des exercices structuraux.

Force est de constater que les différentes présentations montrent que la méthodologie active a été l'objet de confusion terminologique. Cette méthodologie a été connue en France sous d'autres dénominations parmi lesquelles nous citerons la « méthodologie éclectique » ou la « méthodologie mixte » ; il s'agit d'un continuum entre la méthodologie directe et la méthodologie traditionnelle. En d'autres termes, il

revient d'assembler ou d'articuler des "procédés et techniques de la méthode traditionnelle" et "procédés et techniques de la méthode directe".

En revanche, nous parlions de « méthode éclectique » ou de « méthode mixte » mais pas de « méthode active » car les méthodologues ne sont pas encore arrivés à généraliser cette méthode pour couvrir l'ensemble de cette nouvelle méthodologie. Malgré cette confusion, les années 1920 voient l'abandon de la méthodologie directe, celle des instructions de 1901 et 1902, et la volonté de mettre en valeur une nouvelle méthodologie.

Si cette méthode a conservé l'esprit de la méthode directe, elle en a assoupli les principes. Cette nouvelle méthodologie diffère par son appui sur la "reprise" de certains procédés techniques et traditionnels et sur le respect de quelques principes de la méthodologie directe, visant à la fois la cohérence et l'originalité.

3.2. Fondements et les raisons de son imposition

L'échec qu'a connu la méthodologie directe a conduit à la nécessité de construire une pédagogie nouvelle visant à réconcilier toutes les bonnes volontés. La France d'après-guerre devient ce pays ouvert à l'étranger et se doit de préparer ses citoyens et surtout les enfants à cette ouverture. Ainsi, l'Instruction du 3 décembre 1923, connue sous le terme de réforme de 1923, tente de remettre, dans l'enseignement du français langue maternelle, l'accent sur l'acquisition de l'orthographe, de la grammaire et de la littérature classique ; par ailleurs, elle impose un cursus unique de l'enseignement du latin et du grec dans l'enseignement secondaire.

C'est dans ce contexte de changement que la nouvelle méthodologie dite « active » va être imposée. Elle permet :

- de garder une distance avec la méthodologie directe sans pour autant rompre avec elle ;
- de présenter les méthodes actives comme une révolution relevant, à l'époque, d'une volonté de réforme.

3.3. Genèse de la méthodologie active

La spécificité consiste à revisiter la méthodologie directe et à introduire un certain nombre de variations dans chacune de ses trois composantes. Nous reprenons ci-dessous ces variations selon la présentation de Puren :

3.3.1. Rectification de la méthode orale

a) en s'appuyant sur le texte écrit comme support didactique dans l'enseignement pendant les premières années ; b) en considérant la première phase orale de chaque leçon comme une phase préparatrice à la lecture du texte ; c) en accordant, contrairement à la méthodologie directe, une place importante aux exercices écrits de réemploi ; d) en maintenant l'intérêt pour l'enseignement de la prononciation et les procédés et techniques de la méthode imitative ; e) en recourant aussi à l'utilisation des auxiliaires audio-oraux (radio, magnétophone, gramophone).

3.3.2. Rectification de la méthode directe

❖ Au niveau du vocabulaire

Avec une possibilité :

- a) de recourir à la langue maternelle (au français) comme procédé d'explication pour les mots difficiles ;
- b) de vérifier oralement la compréhension par le biais de la traduction qui devient nécessaire (ou est imposée) à la fin de l'étude du texte.

❖ Au niveau de la grammaire

Il s'agit d'apprentissage raisonné qui consiste à :

- a) accorder, dans la méthode répétitive, la valeur à la répétition extensive ;
- b) rejeter, au profit de l'enseignement grammatical, la méthode imitative concernée de l'enseignement de la phonétique ;
- c) affirmer la place de la syntaxe, négligée dans la méthodologie directe, revaloriser les thèmes d'application de la méthodologie traditionnelle ;
- d) mettre en pratique la grammaire inductive et prendre appui sur des textes suivis et non pas sur des phrases isolées.

3.3.3. Valorisation de la méthode active.

Il s'agit essentiellement pour les méthodologues actifs de développer l'activité de l'élève en classe de langue. En 1950 Closset rappelle deux règles qui doivent être suivies par les professeurs :

- le besoin de mettre en place toute sorte d'activités, individuelle et collective, et créer chez les apprenants l'esprit de travail en collectivité et de participer activement au travail de la classe ;
- la nécessité de créer l'atmosphère convenable à l'épanouissement de la sympathie, de l'humeur, de la confiance, nécessaires au travail productif dans la classe.

En résumé, la méthodologie active a fait siennes les ruptures que la méthodologie directe a établies avec la méthodologie traditionnelle. Aussi est-elle souvent présentée comme une méthodologie directe « assouplie ». La méthodologie active a été considérée historiquement comme une prolongation de la méthodologie directe : à l'exception de la méthode répétitive et imitative, la majorité de ses méthodes font référence à celles de la méthodologie directe.

3.3.4. Nouvelle orientation pédagogique

La rupture avec la méthodologie directe représente ce que les méthodologues actifs appellent un nouvel *esprit* ou une nouvelle *philosophie*, que résumant les principes essentiels suivants :

1. Intégration : marquée par cette tendance d'intégrer l'enseignement des Langues Vivantes Etrangères (LVE) dans l'enseignement scolaire, nouveau mouvement qui s'oppose à celui de particularisation de la méthode directe. L'avantage de cette nouvelle tendance a créé chez les méthodologues actifs le besoin d'un équilibre entre les trois objectifs, allant de la dimension pratique à la formative en passant par la culturelle dans l'enseignement des Langues Vivantes Etrangères ;
2. Pragmatisme : si le souci des méthodologues directs durant les années 1902-1906 consiste fortement à mettre en pratique le principe direct, il importe pour les méthodologues actifs de préférer travailler toujours à partir des situations concrètes ;

3. Eclectisme : ce qui importe pour les méthodologues directs, c'est d'avoir une méthodologie qui répond dans sa constitution à une cohérence interne de ses constituants. Il en va autrement pour la méthodologie active qui est ouverte à tous les procédés et matériels susceptibles de répondre à ses objectifs. Les auteurs de « *La Pratique de l'Espagnol en Seconde* », (Villégier, Molina, Mollo, Hatier, 1969) la décrivent comme étant à la base de trois types différents d'utilisation :
- « utilisation active basée sur le manuel : commentaire des documents photographiques, étude des textes, exercices à dominante orale ;
 - utilisation mixte avec libre recours à la partie audio-visuelle ;
 - utilisation audiovisuelle de la méthode complète, fondée sur l'intégration régulière des projections et des exercices enregistrés dans l'exploitation des textes du manuel ». (Préface 1969 : 3)

En résumé, cette méthodologie ne correspond pas à une trajectoire de création comme les autres qui la précèdent, elle n'est, comme l'écrit Puren (1988), que cette « logique de préservation et de gestion ». Il semble que les didacticiens français souhaitaient la passer sous silence mais aient été contraints de montrer, dans la perspective didactique longitudinale, les ruptures et les continuités.

Tous les méthodologues reconnaissent que l'enseignement du Français Langue Etrangère (FLE) dès les années 1920 et jusqu'à l'avènement de la méthodologie audio-visuelle en 1960, se fonde sur la méthodologie directe : le passage d'une langue vivante étrangère à une autre n'empêchent pas les méthodologues directs à les subir toutes aux mêmes méthodes, ainsi que leur stratégie va se diriger de même vers le FLE dont les cours se montrent à la fois universels et efficaces quelle que soit la langue maternelle des élèves.

4. Les méthodologies audio-visuelles

La méthodologie audiovisuelle a vu jour en France dans les années 1960- 1970. Les supports dits « audiovisuels » qu'il s'agisse de l'exploitation d'enregistrements magnétiques comme support sonore et de vues fixes comme support visuel, des diapositives ou films fixes, etc. sont la colonne vertébrale de ce type d'enseignement.

L'origine de l'expression « audiovisuel » vient de l'Amérique du Nord qui dès la fin de la Seconde Guerre mondiale accorde une grande importance aux “ supports audiovisuels”. Ainsi, dans l'histoire de l'enseignement des langues vivantes et étrangères, l'influence de l'Amérique est importante non seulement parce qu'elle cherche à imposer les outils audiovisuels sonores et visuels au sein du mouvement de renouvellement méthodologique, mais aussi parce qu'elle vise à élaborer la méthodologie audiovisuelle française en appui d'une part sur le mouvement de la « linguistique appliquée » et d'autre part sur la « méthodologie audio-orale » qu'elle va installer.

La méthodologie audiovisuelle est tout à fait originale parce qu'elle est créée sur la base d'une psychologie de l'apprentissage spécifique connue par le « structuro-globalisme ».

4.1. La méthodologie audio-orale

Si l'Allemagne a contribué à la diffusion de la méthodologie directe en France, c'est dans les années 40 jusqu'au milieu 60, l'Amérique du Nord qui contribuera au développement de la méthodologie audio-orale.

Le développement de cette méthode est lié à l'entrée en guerre des Etats-Unis qui implique la maîtrise et la pratique parlée des langues. Le programme (ASTP) (Army Specialised Training Program) établi par des linguistes doit permettre de former le plus rapidement possible ces militaires pour les futures scènes d'opérations.

4.1.1. Les principes essentiels de la méthodologie audio-orale et ses liens avec la linguistique appliquée

Il ressort de cette mise en perspective de cette nouvelle méthodologie audio-orale, nommée aussi « Méthode de l'Armée », consiste à conjuguer trois méthodes : orale, imitative et répétitive. Cette méthodologie vise à mettre en œuvre uniquement la pratique de la langue, laissant de côté les aspects formatifs et culturels. En d'autres termes, l'Object essentiel et unique est la langue parlée acquise à partir de supports oraux. En ce qui concerne les méthodes, Puren les schématise de la façon suivante :

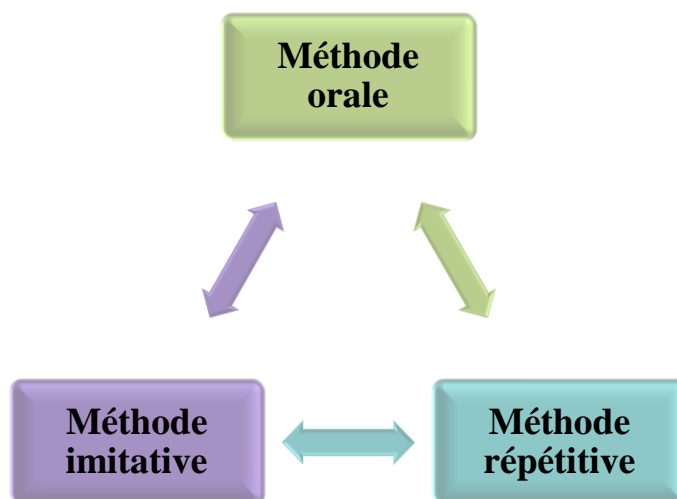


Figure n°7 : le noyau de la méthodologie Audio-orale

Ce schéma montre bien l'articulation entre audition et expression. Nous parlons à l'époque du procédé mim-mem (mimicry-memorization) où le travail des élèves se structure autour de l'imitation et de la mémorisation des dialogues oraux. Cette conception s'explique par l'impact de deux théories : l'une linguistique « le distributionalisme » et l'autre psychologique « le behaviorisme ».

La description de l'analyse distributionnelle est d'un grand intérêt pour les méthodologues audio-oralistes dans la mesure où elle permet de jouer tant sur l'axe paradigmatique que syntagmatique. Une telle approche compte sur les exercices de manipulation qui entre dans la méthode et repose sur deux principes : **la substitution** (substituer des unités : axe paradigmatique ou axe verticale incluant les unités qui peuvent se substituer les unes aux autres) et **la transformation** (passer d'une structure à l'autre : axe syntagmatique ou axe horizontal, qui présente la ligne écrite).

Qu'il s'agisse de substitution ou de transformation, l'apprenant est invité à réemployer les mêmes structures avec des transformations paradigmatiques.

La seconde théorie qui leur sert de support est le behaviorisme dont Galisson donne la définition suivante : « Théories psychologiques du comportement, à fondement expérimental, qui établissent une relation directement observable et mesurable entre des stimuli émanant du milieu extérieur et les réactions de réponse

(spontanées ou acquises) qu'ils entraînent de la part de l'organisme.»⁸⁴ (*Dictionnaire de didactique des langues*, 1976 : 67)

Créée tout d'abord par Watson en 1924, développée ensuite par Skinner, le langage selon cette théorie est une sorte de comportement humain conditionné par la réaction automatique aux stimuli déclenchés. Cette théorie peut se révéler efficace pour l'apprentissage des structures phonologiques et grammaticales, surtout pour des élèves débutants. Mueller la résume par la phrase suivante :

« [...] toute personne lorsqu'elle parle ne pense pas à la structure grammaticale de sa langue. Elle choisit inconsciemment le temps du verbe ou l'ordre des mots ou fait les accords nécessaires entre l'article ou l'adjectif et le nom tout en songeant à ce qu'elle veut dire. »⁸⁵ (1971 : 114)

Une telle approche conduit à l'abandon de la grammaire explicite et de son enseignement au début de l'apprentissage. En effet, l'essentiel n'est pas dans la capacité de formuler une règle de grammaire mais dans la capacité de l'appliquer automatiquement. La stratégie que la méthodologie audio-orale applique à l'enseignement/apprentissage de la grammaire consiste à une application simultanée des méthodes orale, imitative et répétitive.

Ainsi, le mécanisme du travail dans la méthodologie audio-orale a pour fondement :

- la répétition orale intensive jusqu'à parvenir à la mémorisation :

Les exercices structuraux sont fondés ainsi sur la répétition phrases modèles ou pattern sentences ;

- la manipulation orale intensive jusqu'à parvenir à l'automatisation :

Le laboratoire de langues est l'endroit privilégié où se déroule le travail (la répétition intensive), où l'enregistrement magnétique va permettre d'appliquer la théorie behavioriste : stimulus-réponse-renforcement.

4.1.2. L'impact de la méthodologie audio-orale sur la didactique des langues vivantes

⁸⁴ R. Galisson et D. Coste (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, p.67.

⁸⁵ Cité par C. Puren (1988), *op. cit.*, p. 203.

Dans les années 40, la France se trouve confrontée à deux problèmes linguistiques importants :

- l'expansion de l'anglais comme langue de communication internationale ;
- la nécessité de renforcer son implantation linguistique dans les colonies.

A cela s'ajoute le besoin pour la France de rayonner dans le monde. Ce sont ces différents facteurs qui expliquent que le FLE soit devenu une affaire d'état.

Cette situation est résumée de la façon suivante par Besse à l'occasion de la création du *Français fondamental* :

« Le projet se trouvait au point d'intersection de trois préoccupations politiques majeures de la France d'alors : l'inquiétude soulevée par le réveil des peuples colonisés de l'Union française, le souci d'intégrer une nouvelle vague d'immigrants, le désir d'assurer de nouveau à l'extérieur le rayonnement d'un pays qui commence à revivre. »⁸⁶ (1979 : 29)

Le Centre d'Etude du français élémentaire, créé en 1951, a la charge d'élaborer, à partir d'une analyse de la langue dite parlée, une étude méthodologique du lexique et de la grammaire. Il s'agit de diffuser le français tout en facilitant son apprentissage. Nous assistons, suite aux résultats obtenus, à la publication de deux listes représentées par :

- Un français fondamental premier degré composé de 1475 mots
- Un français fondamental second degré englobant 1609 mots

Evidemment, les méthodologues du CREDIF (Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français) s'en sont servis pour élaborer le premier cours audiovisuel du FLE, *Voix et Image de France premier degré* dont la première édition dite expérimentale date en 1958. Ce cours a été pris comme modèle pour d'autres cours, tant pour l'enseignement du FLE que pour l'enseignement des Langues Vivantes Etrangères.

4.2. La méthodologie audio-visuelle

⁸⁶ Cité par C. Puren (1988), *op. cit.*, p. 208.

« Dans le domaine de la didactique, nous avons le sentiment de nous être référés, en effet, à certains principes – devenus universels – qui avaient abouti à une définition des « méthodes directes » (et non de la méthode directe) [...]. »⁸⁷ (Rivenc 1977 : 344)

Cette citation montre que la méthodologie audiovisuelle s'est construite dans le prolongement de la méthodologie directe ; autrement dit, il s'agit de répondre aux difficultés rencontrées dans la méthode directe. Pour ce faire, quatre grands principes ont été érigés :

- surestimation de l'importance des références théoriques car la méthodologie, comme la décrit Besse, n'est qu'« un certain empirisme raisonné, encore imparfaitement théorisé. »⁸⁸ (1985 : 54)
- sous-estimation de la valeur de la méthodologie induite car les méthodologues audiovisualistes suprématie à la communication orale dans des situations restituées par dissimulation à l'aide de l'utilisation des matériels audiovisuels.
- distance par rapport à l'héritage de la méthodologie directe française.

Il nous semble cependant utile de souligner une forte continuité entre les deux méthodologies comme nous allons maintenant le montrer.

4.2.1. Les composantes constitutives de la méthodologie audio-visuelle

4.2.1.1. *La méthode directe*

Considérée comme une composante centrale aussi bien dans la méthodologie audiovisuelle que dans la méthodologie directe, la méthode directe renvoie à un modèle d'une méthode naturelle de l'acquisition du langage. En effet, l'image et le son dans la méthodologie audiovisuelle peuvent permettre :

« L'association synchrone des perceptions sonores aux perceptions visuelles qui recrée expérimentalement les conditions naturelles de l'acquisition du langage. »
(*Voix et Images de France 1*, Livre du maître éd. 1971, Préface 1960 : 24)

En plus, la méthodologie audiovisuelle met en application le postulat direct représenté par une homologie entre la fin et les moyens d'apprentissage par le recours :

⁸⁷ Ibid, p. 213

⁸⁸ H. Besse (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier-CRÉDIF, p. 54.

- d'une part, à une phase spéciale appelée l'exercice de *dramatisation* ou de théâtralisation où l'élève est amené, comme l'exigeaient les méthodologies directes, à penser directement et à s'exprimer en langue étrangère pour s'approprier à ses usagers.

Cet exercice avait le privilège de comparer entre la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe et la méthodologie audiovisuelle du point de vue de Gauthier où : « Pour la première, l'élève était essentiellement un *décodeur*. Il ne s'agissait pas en fait de s'approprier la langue étudiée. La seconde, faisant de l'enseignant le maître du jeu ainsi que du savoir, voyait surtout dans l'élève un *répondeur*. Avec la caution des instructions ministérielles, les méthodes audiovisuelles vont faire de l'élève un *acteur*. »⁸⁹ (1981 : 55)

- d'autre part, à l'utilisation systématique des images pour permettre la compréhension sans recourir à la langue maternelle. Il s'agit ici de stimuler audiovisuellement la compréhension. C'est là une prolongation du procédé de l'enseignement par la vue des choses que la méthodologie directe met en pratique tout au début de l'apprentissage.

Dans ces conditions, le vocabulaire doit être acquis sans passer par la langue maternelle et la grammaire doit être abordée sans passer par la règle.

4.2.1.2. La méthode orale

Cette méthode s'est révélée nécessaire du point de vue des méthodologues directs et audiovisualistes pour faire acquérir aux élèves préalablement les bases d'une bonne prononciation, condition de leur réussite. C'est ainsi que l'enjeu de la bonne écriture en langue étrangère dépend d'une bonne maîtrise de la prononciation.

4.2.1.3. La méthode active

Tenant compte du fait que la méthodologie audiovisuelle s'est construite, parallèlement à la méthodologie directe, en réponse à un phénomène de prise en conscience de la spécificité de l'enseignement des Langues Vivantes Etrangères, et surtout d'une spécificité méthodologique, contrairement à la méthodologie directe, en

⁸⁹ A. Gauthier (1981). *Opérations énonciatives et apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire. L'anglais à des francophones*, s.l. [Paris], A.P.L.V., p.55.

rapport aux objectifs et aux situations d'enseignement/apprentissage non scolaires s'agissant d'enseigner une langue étrangère à un public adulte pour des fins pratiques, sa référence à la méthode active se résume par un héritage de ses grands principes qui sont la sollicitation et la motivation des élèves, l'adaptation des contenus et la progression qui va du plus simple au plus complexe.

Bailly a résumé en une petite phrase le principe essentiel de la méthodologie audiovisuelle selon lequel : « Une langue vivante [...] s'apprend en vivant cette langue. »⁹⁰ (1903 : 89)

C'est ainsi que l'idée de mettre le langage comme un outil d'action en parallèle avec l'apprentissage actif de la langue étrangère s'est concrétisée par les auteurs de *Voix et Images de France 1* de la façon suivante :

« Le langage est un instrument, un outil ; c'est un outil magnifique, mais difficile à manier. Sans le langage, il n'y a pas de véritable communication entre les êtres [...] C'est pourquoi nous avons cherché à enseigner, dès le début, la langue comme un moyen d'expression et de communication [...] » (*Voix et Image de France 1*, Livre du maître, p. 23)

Ce que cherche les méthodologues audiovisuelistes c'est de former des élèves actifs, motivés participants à tous les instants de l'apprentissage, condition primordiale à la réussite du processus d'enseignement.

Quelles sont les spécificités de la méthodologie audiovisuelle qui sont susceptibles de répondre à ces objectifs ?

Elle conjugue six éléments qui sont :

- a) l'image avec son pouvoir de capter l'attention des élèves. Pluche (1735) met déjà en valeur cette vérité en confirmant que l'enseignement qui passe par les yeux touche l'esprit beaucoup plus que celui qui passe par les oreilles ;
- b) les dialogues de base dont la stratégie consiste à montrer aux élèves des personnages qui ont le même âge et qui sont en pleine action. La citation suivante résume parfaitement les objectifs poursuivis :

⁹⁰ E. Bailly (1903). « L'enseignement de l'allemand dans l'école allemande et la méthode intuitive », *Les Langues Modernes* (6), déc, p 89.

« Nous avons tenté de rendre les dialogues aussi vivants que possible, afin que les élèves aient envie de les apprendre puis de les « jouer » au besoin. Dans ce but, nous avons choisi des personnages centraux de l'âge de nos élèves. »⁹¹ (Dabène, 1968 : 6)

- c) la stratégie d'assimilation aux personnages : l'élève doit s'identifier à un de ces personnages qu'il voit sur l'écran. Le but est de s'exprimer ou de se comporter de la même manière que le personnage vu sur l'écran, quand il est dans une situation semblable ;
- d) la technique de choix du vocabulaire : consiste à faire apprendre aux élèves les mots dont ils ont besoin en permanence et non pas le vocabulaire peu fréquent ;
- e) L'application de la méthode intuitive pour enseigner le lexique et la grammaire.

4.2.1.4. *La méthode interrogative*

Elle repose sur des dialogues construits massivement autour du couple question/réponse. Leur spécificité réside dans la diversité des structures morphologiques et syntaxiques utilisées. En d'autres termes, il s'agit de faire apparaître à l'apprenant des structures significatives variées comme par exemple les changements dans la morphologie verbale et pronominale ou dans l'ordre des mots, ...etc.

Dans cette perspective, la méthodologie audiovisuelle s'accorde avec la méthodologie directe dans la mesure où dans les deux une place très importante est accordée à l'explication sous forme du dialogue entre le professeur et l'élève car comme le confirme Cureau :

« Si l'explication est bien conduite, c'est-à-dire si elle est à la fois minutieuse, progressive, sobre et bien centrée sur la situation, si les questions sont habilement mises en œuvre, un véritable dialogue s'engage entre le professeur et l'élève [...]. »⁹² (1971 : 13)

4.2.1.5. *La méthode intuitive*

⁹¹ Cité par C. Puren (1988), *op. cit.*, p. 218.

⁹² Ibid, p. 219

Nous avons déjà mentionné que la Méthodologie Audiovisuelle a su tirer profit de cette méthode pour enseigner le lexique et la grammaire. Dans cette citation ci-dessous mentionnée, Chiclet-Rivenc met en lumière le travail, tel qu'il se réalise dans les premières classes de VIF 1, et tel que les méthodologues directs le présentent au travers de la méthode intuitive :

« Il entrerait dans ce travail de la méthode certes, en particulier au niveau du découpage des énoncés et de l'ordre dans lequel on abordait ce découpage, mais aussi beaucoup d'intuition et de travail d'équipe, La compréhension s'élaborait par un dialogue entre le professeur et le groupe [d'élèves] qui s'appropriait les phrases progressivement, certains avant d'autres, avec plus ou moins de sens de la langue. [...] »⁹³ (1984 : 190)

Autre élément facilitant l'apprentissage des élèves : l'utilisation de l'image comme auxiliaire de cours tout en ayant son référent dans le dialogue de base, quel que soit le personnage, ou l'objet, etc.

En conséquence, la méthode intuitive d'explication dans la méthodologie Audiovisuelle se détermine par l'utilisation combinée du dialogue et de l'image, engagés dans la situation de communication.

Pour l'enseignement de la grammaire, la méthode intuitive sera mise en application à travers la technique des exercices structuraux avec lesquels « la grammaire implicite est, en fait, un enseignement inductif non explicité d'une description grammaticale particulière de la langue cible ».⁹⁴ (Besse, 1985 : 86)

4.2.1.6. Les méthodes imitatives et répétitives

Elles sont indissociables dans la mesure où les activités d'assimilation linguistiques font référence aux activités d'imitation/ répétition de modèles.

- *La correction phonétique* : comment les méthodologues audiovisualistes se sont servis de ces deux méthodes pour travailler la correction phonétique en classe ?

Le point de départ du travail correspond à une phase de répétitions systématiques selon laquelle chaque élève est amené à répéter chaque réplique du dialogue jusqu'à arriver à la mémorisation. Dans cette phase, l'accent est mis plus sur le respect du

⁹³ Ibid, p. 220

⁹⁴ H. Besse (1985), *op.cit.*, p.86.

rythme et de l'intonation que sur la correction. A ce propos, des cours audiovisuels ont été élaborés dans des méthodes comme *La France en Direct 1* et *Le Français et le Vie* proposant les textes de dialogues avec leurs "schémas intonatifs", ou leur "transposition phonétique".

A ce sujet et pour travailler sur la correction poétique, les méthodologues audiovisualistes ont recours aux "exercices de discrimination auditive" telles que les paires de mots qui s'opposent phonétiquement comme : ils sont/ils ont, etc. Néanmoins, c'est spécifiquement dans les cours du CREDIF et la « *méthode verbo-tonale* » de Gubérina qu'a été mis en service le travail de la correction phonétique : « C'est en modifiant la position prosodique ou le contexte acoustique du son fautif, ou en déformant le modèle dans le sens opposé de la faute, que s'opère le renforcement des caractéristiques mal perçues. »⁹⁵ (Galisson, 1976 : 589)

- *l'enseignement de la grammaire* : les deux méthodes dont il a été question à savoir ici "répétitive et imitative" ont été mises en place dans deux types d'exercices : **a)** exercices de mémorisation/dramatisation des dialogues de base et **b)** exercices structuraux établis au travers des stimuli (oral ou écrit).

Ce que visent à développer les méthodologues audiovisualistes à travers ces exercices renvoie à ce que Puren (1988) nomme « **la répétition intensive en vue de l'acquisition des mécanismes** » et qui prend le nom d' "*automatisation*".

La mise en association du son et de l'image fait que les méthodes directe, orale et intuitive tendent à s'associer jusqu'à devenir intégrales dans la méthodologie audiovisuelle, tout en conférant à cette dernière la caractéristique du globalisme.

En résumé, si nous observons le chemin parcouru des années 60 aux dernières années, il ressort des quatre caractéristiques mises en évidence par Girard et considérées comme les fondements de toute pédagogie moderne des Langues Vivantes Etrangères, seul le besoin de communication subsiste. Les trois autres, à savoir, « isoler dans un premier temps le système oral du système écrit, adopter une attitude

⁹⁵ R. Galisson., D. Coste (1976), *op. cit.*, p. 589.

franchement “béhavioriste” plutôt que “mentaliste”, éviter, dans la pratique pédagogique, toute référence à la langue maternelle ». ⁹⁶ (1968 : 9), ont été minorées. C’est ainsi que la didactique des Langues Etrangères entre dans une nouvelle période, dite post-audiovisualiste.

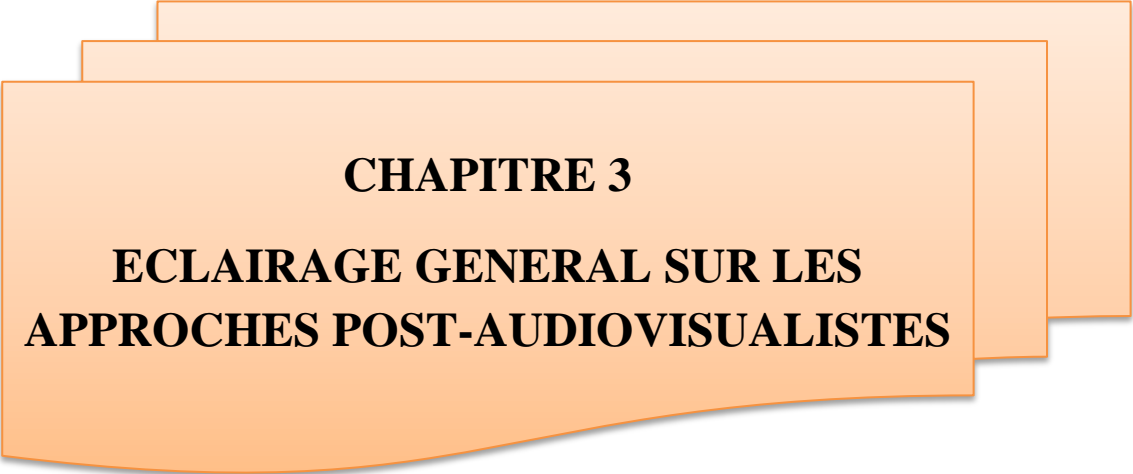
Nul doute que les méthodologies audio-visuelles avaient le privilège d’apporter de nouvelles technologies aux cours de langues ; néanmoins celles-ci restent inscrites dans une ancienne pédagogie (pédagogie par objectifs) qui vise davantage à accumuler des savoirs qu’à préparer les apprenants à confronter leur vie sociale et à faire face aux diverses situations de communication.

Devons-nous souligner ainsi les besoins des apprenants de compétences effectives en langue étrangère qui justifient le recours à des pédagogies nouvelles pour remédier à l’incompétence langagière des apprenants.

Les pédagogies nouvelles dites intégratives se différencient des précédentes du fait qu’elles privilégient l’autonomie des apprenants dans le processus d’apprentissage d’une langue. Les approches post- audiovisualistes d’enseignement/apprentissage des langues qui en découlent se fondent sur les théories linguistiques du cognitivisme et du socio-constructivisme du fait qu’elles sont centrées sur l’apprenant, sur son autonomie et sur ses besoins communicatifs dans le processus d’apprentissage

Désormais, la didactique des langues étrangères change de vision d’apprentissage pour s’orienter vers une nouvelle fondée d’avantage sur le sens et le contexte des énoncés dans une situation de communication que sur la forme et la structure de la langue.

⁹⁶ Cité par C. Puren (1988), *op. cit.*, p. 259.



CHAPITRE 3
ECLAIRAGE GENERAL SUR LES
APPROCHES POST-AUDIOVISUALISTES

1. L'approche communicative

Les années 1970 en France sont marquées par l'ouverture de l'enseignement/apprentissage des langues à des nouvelles orientations didactiques, suite à l'impulsion du Cadre Européen Commun de Référence, un élément de référence pour les langues avec la mise en perspective du processus de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Désormais, l'enseignement ne sera plus focalisé sur l'objet langue mais sur l'apprenant lui-même et ses besoins communicatifs. En d'autres sens et comme le confirme Bourguignon « On n'apprend plus la langue, on apprend la communication »⁹⁷ (2006 : 59). C'est à cette époque que le terme « méthodologie » est remplacé par celui d' « approche » et plus précisément d' « approche communicative » ; son objectif est déjà indiqué dans sa dénomination : contribuer à former des apprenants capables de communiquer en langue étrangère.

L'objectif principal de cette approche consiste à focaliser l'apprentissage sur la communication. Considérer comme le carrefour des recherches entre la didactique et la linguistique, cette approche tente de mettre en œuvre une nouvelle pédagogie qui correspond mieux aux besoins des apprenants.

Si le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, le cas du français dans notre étude, s'appuie sur quatre éléments indispensables déterminés par : l'apprenant, l'enseignant, l'institution et l'information, l'apprenant et ses besoins occupent le premier degré des intérêts de l'approche communicative tout en considérant l'apprenant comme acteur de son cours. Le rôle de l'enseignant consiste à développer chez les apprenants des savoirs et des savoir-faire en fonction de leurs besoins. Ces nouveaux besoins auxquels doit répondre l'apprentissage d'une langue étrangère trouvent leur essence dans la conception de l'approche communicative.

1.1. Projet de l'approche communicative

Le projet de cette approche renvoie, comme le décrit Widdowson, au passage de *Skill* à *ability* ; il s'agit aussi « de passer d'une conception de l'apprentissage des

⁹⁷ C. Bourguignon (2006). « De l'approche communicative à l'approche communic-actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures », *Synergie Europe N° 1*, p. 59.

langues comme *skill* (c'est-à-dire comme intériorisation mécanique de la connaissance d'un code) à une autre conception de ces apprentissages, comme connaissances des conventions de leur emploi en contexte(s) ; en d'autres termes, on passe de la compétence (*ability*) à utiliser des connaissances langagières à l'acquisition d'un comportement verbal reconnu comme approprié dans une communauté de communication donnée. »⁹⁸ (2007 : 56-57)

Cette conception de l'enseignement trouve ses origines dans « un croisement de facteurs politiques et de nouvelles théories de référence »⁹⁹ (Cuq & Gruca, 2002 : 244)

Sur le plan politique, nous pouvons dire que la fondation du Conseil d'Europe est un facteur primordial dans l'évolution de la didactique, donnant lieu aussi à une nouvelle orientation pédagogique. L'apprentissage des langues étrangères doit répondre à des nouveaux besoins pour :

« D'une part, pour promouvoir la mobilité des populations et favoriser l'intégration européenne par l'apprentissage des langues, et, d'autre part, pour inciter les adultes à apprendre les langues étrangères, mettant ainsi en valeur de nouveaux besoins sociaux et professionnels. »¹⁰⁰ (ibid : 244-245)

En résumé, apprendre une langue étrangère c'est savoir communiquer dans cette langue.

Par la suite, des linguistes anglais ont centré leurs travaux sur la mise en perspective de l'acquisition d'un niveau minimum avec lequel les apprenants se sentent capables de communiquer en langue étrangère dans le pays où cette dernière est pratiquée par tous ses citoyens. Van Eck et Alexander arrivent en 1975 à ce qu'ils appellent « Threshold level English » pour l'enseignement de l'anglais langue étrangère, traduit en Français en 1976 par « Un niveau seuil » pour l'enseignement du français langue étrangère.

En 2001, avec le CECR, la maîtrise d'une langue étrangère renvoie à des niveaux

⁹⁸ Cité par J.-C. Beacco (2007). L'approche communicative et l'approche par compétences dans l'enseignement du français et des langues. In *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier, pp. 56-57.

⁹⁹ J.P. Cuq, I. Gruca (2002). *Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde*. Grenoble, France, p. 244.

¹⁰⁰ Ibid, pp. 244-245.

et des compétences correspondantes à acquérir.

Sur le plan scientifique, l'approche communicative est arrivée au moment où Chomsky concevait la langue comme un moyen d'expression de la pensée et non pas comme un instrument de communication, tout en divisant le monde du langage en deux aptitudes : la « performance » : savoir utiliser la langue dans des diverses situations et la « compétence » : savoir grammatical, savoir construire des énoncés grammaticalement corrects.

La conception de Chomsky élude les aspects sociaux du langage, conception que remet en question notamment Hymes en 1972. Il crée la notion de *compétence de communication* et consacre ses travaux à l'ethnographie de communication. Il aboutit à la distinction de deux types de compétence, l'une renvoie à un savoir linguistique et l'autre à un savoir sociolinguistique. Sa pensée fondamentale réside dans le fait qu'« il ne s'agit pas simplement d'acquérir la compétence linguistique de L2, mais aussi sa compétence communicative, c'est-à-dire les normes contextuelles et situationnelles qui régissent concrètement les emplois de L2, qui leur confèrent des fonctions communicatives réelles. »¹⁰¹ (Besse, 1985 : 48)

L'intérêt de cette approche réside dans l'acquisition d'une compétence plus complexe, à savoir la compétence communicative. Elle constitue la clé de voûte de ses objectifs et ses intérêts. En d'autres termes, l'analyse de différentes composantes de la compétence communicative nous permet de bien saisir les objectifs auxquels vise cette approche : « [...] il est généralement admis que l'objectif final en matière d'apprentissage des langues est l'acquisition d'une compétence de communication. »¹⁰² (Widdowson (1978/1991 : 80)

Viennent ensuite les recherches des linguistes sur la philosophie du langage, parmi lesquels nous mentionnons Austin et Searle et leurs travaux sur la théorie des actes de langage ou la théorie de production de langage. Le langage est conçu de prime abord comme un moyen de communication, pour affirmer à la suite que les

¹⁰¹ H. Besse (1985), *op. cit.*, p. 48.

¹⁰² H.G. Widdowson (1978/1991). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Hatier-CREDIF, Paris, p. 80.

énoncées quand ils sont dits, réalisent ce qu'ils disent.

Consacrer ses travaux à l'ethnographie de communication, Hymes a été considéré comme le précurseur de cette notion de compétence de communication. Il distingue deux types de compétence, l'une se représente par un savoir linguistique et l'autre s'attribue à un savoir sociolinguistique tout en confirmant que : « Pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique : il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social »¹⁰³ (Hymes, 1972)

Ces réflexions nous invitent à explorer les composantes organisatrices de la compétence communicative.

1.2. La compétence de communication langagière

Cette compétence, considérée comme le nerf de l'approche communicative, a été analysée par de nombreux chercheurs dont Canale, Swain et Moirand. Leur réflexion a conduit à l'identification de quatre composantes à la base de cette compétence complexe dite communicative.

Canale et Swain (1980) font la distinction entre la compétence grammaticale et compétence socioculturelle et discursive, regroupées toutes les deux sous la compétence sociolinguistique et compétence stratégique.

La compétence grammaticale correspond à la compétence linguistique, dans le sens d'une connaissance du lexique, de la morphologie, de la syntaxe et de la phonologie, qui donne la capacité d'y recourir pour produire des phrases correctes. La compétence sociolinguistique, y compris à la fois les compétences socioculturelle et discursive, est interprétée comme l'aptitude à produire et comprendre des énoncés en adéquation avec les règles sociales et les situations de communication ; quant à la compétence stratégique, nous pouvons dire qu'elle se manifeste par cette capacité à ajuster les comportements communicatifs, qu'ils soient verbaux ou non verbaux, aux types de relations interpersonnelles ; elle est conçue par Canale et Swain comme complémentaire des précédentes dans le sens où elle permet de combler leurs lacunes.

En ce qui concerne les travaux de Moirand (1982), ils mettent en scène quatre

¹⁰³ Cité par P. Martinez (2017). L'approche communicative. In *La didactique des langues étrangères*. Presses Universitaires de France pp. 70-86.

composantes constitutives rassemblées sous le générique de compétence de communication et désignées par compétences qui sont d'ordre : linguistique, discursif, référentiel et socioculturel, au-dessous définies :

La compétence linguistique ou (la compétence grammaticale), saisie par Galisson comme «la seule dimension linguistique de la communication, et qui constitue un savoir verbal, c'est-à-dire une capacité à comprendre et à produire une infinité de phrases grammaticales »¹⁰⁴ (1980 : 14) ;

En ce qui concerne **la compétence socioculturelle**, elle vise à « l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux. »¹⁰⁵ (Moirand, 1982 : 20) ;

Si **La compétence discursive** permet «la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés. »¹⁰⁶ (Ibid);

La compétence référentielle donne l'accès à «la connaissance des domaines d'expérience et des objectifs du monde et de leurs relations. »¹⁰⁷ (ibid)

Dans ce modèle, comme le montre Rosen (2005), la composante stratégique se matérialise lorsqu'elle est mise en place dans des situations de communication concrètes. Autrement dit, elle relève de " stratégies individuelles de communication". En résumé, même si le modèle de Moirand est plus détaillé que celui de Canale et Swain, ces auteurs ont en commun de ne pas référer aux quatre compétences (CO, CE, EO, EE).

Derrière cette dénomination des « quatre compétences » on retrouve les travaux de Widdowson et plus précisément la notion de *skills* ; celle-ci est définie par Blamont et Blamont (1978/1991) de la façon suivante :

¹⁰⁴ R. Galisson (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères, du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris. CLE International, p. 14.

¹⁰⁵ S. Moirand (1982). *Enseigner à communiquer en LE*. Paris : Hachette, p. 20.

¹⁰⁶ Ibid.

¹⁰⁷ Ibid.

« Le terme “skill” ou “language skill” n’est généralement pas traduit lorsqu’il désigne une des quatre catégories mentionnées [comprendre le discours oral, parler, lire et écrire], c’est-à-dire une des quatre capacités fondamentales traditionnellement reconnues par la linguistique appliquée à l’enseignement des langues. [...] Le mot “skill” renvoie aux notions d’habileté (ou d’adresse) et de compétence. »¹⁰⁸ (1978/1991 : 11)

La tentative pour traduire ce terme en français a conduit à opter pour le terme d’« aptitude » : « On désigne par aptitude les différentes “manières d’utiliser” la langue dans la communication, à savoir son utilisation en compréhension, en expression, à l’oral (écouter, parler) et à l’écrit (lire, écrire). Équivalent approximatif de l’anglais *linguistic skill* à l’origine, aptitude est peu à peu remplacé dans les discours didactiques par savoir-faire, capacité, habileté, voire compétence. »¹⁰⁹ (*Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Cuq, 2003 : 26)

En résumé, il ressort que la compétence communicative se décline sous la forme de quatre aptitudes ou skills/habilités : parler/*speaking*, écouter/*listening*, lire/*reading* et écrire/*writing*. Au fil des années, le terme aptitude a été remplacé par celui de compétence d’où la dénomination « quatre compétences ». Un tableau récapitulatif de Puren permet d’affiner les compétences visées dans chaque configuration didactique (*annexe p. 287*). Ces différentes strates mettent en valeur les objectifs de l’approche communicative qui se présente comme un continuum entre rupture et continuité.

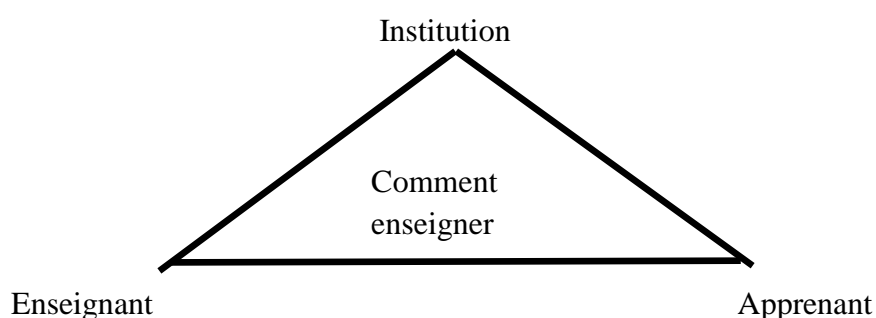
1.3. L’approche communicative : un bouleversement d’objectifs

L’approche communicative se présente comme un continuum entre rupture et continuité. Nous pouvons aisément parler de rupture dans la mesure où longtemps et traditionnellement les objectifs de l’enseignement d’une langue étrangère tentaient de répondre à la question « comment enseigner ». L’enseignant et l’apprenant étaient otages d’une spirale construite autour de règles strictes ; l’apprenant est soumis à

¹⁰⁸ K. Blamont et G. Blamont (1978/1991). « Note Des Traducteurs », In *Une approche communicative de l’enseignement des langues*, H. G. Widdowson, Didier, Paris, p. 11.

¹⁰⁹ J.-P. Cuq (2003). *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris, p. 26.

l'enseignant qui lui-même, est tenu de suivre et respecter les règles de l'utilisation. Bref, les besoins de l'apprenant ne sont nullement pris en compte. Nous schématisons par le triangle ci-dessous le processus d'enseignement lié aux méthodologies traditionnelles :



L'arrivée de l'approche communicative se révéla donc comme un mouvement de renversement ou de détournement sur le plan des objectifs à attendre. Désormais, les manuels et les cours doivent répondre aux besoins langagiers des apprenants. Autrement dit, ils doivent focaliser l'attention sur le syntagme « A qui enseigner », une des exigences du Conseil d'Europe. Proposer «*non seulement d'apprendre à communiquer mais aussi d'apprendre à apprendre* »¹¹⁰ (Boyer, Butzbach et Pendants, 1990 : 51)

Deux notions nouvelles apparaissent : progression et autonomie. Ces notions ont été revisitées de multiples fois et au cœur de la réflexion autour du « moindre dirigisme » et de la « non-directivité » notamment chez Roulet (1976).

Approche communicative, itinéraire en spirale, théorie du moindre dirigisme, non-directivité, ces notions résument bien la stratégie de l'approche communicative mise en place par le conseil de l'Europe et le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR). Elles permettent d'aborder l'autonomie progressive.

L'apprenant au centre de l'apprentissage devient une personne impliquée, motivée, un acteur « qui participe à son apprentissage et élabore des stratégies dans un objectif d'autonomie »¹¹¹ (Barthélémy, Groux et Porcher, 2011 : 19). Autrement dit,

¹¹⁰ H. Boyer, M. Butzbach et M. Pendants (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : CLE International, p. 51.

¹¹¹ F. Barthélémy, D. Groux, L. Porcher (2011). *Le français langue étrangère*. Paris : L'Harmattan, p. 19.

percevoir l'apprenant comme un acteur principal en classe de langue, ouvre à celui-ci la possibilité de « définir ses objectifs, ses besoins et construire une démarche, un parcours d'apprentissage », de « fixer les objectifs de ses apprentissages, les modalités et l'organisation de son déroulement, la nature des activités destinées à l'acquisition des compétences visées, des paliers d'évaluation à franchir, etc. »¹¹²

Une telle approche conduit à redéfinir le périmètre de la tâche de l'enseignant qui vise à « orienter, faciliter, rectifier ».

Avec la mise en place de l'approche communicative en classe de langue, les cours magistraux et les exercices structuraux s'éclipsent au déterminant de cours interactifs où les contextes de communication sont mis en valeur. En plus, il ne s'agit plus de compter sur des supports créés artificiellement pour le cours de langue mais d'exploiter les documents authentiques (articles de journaux, messages publicitaires, des reportages, des vidéos, des émissions de radio, etc.) pour proposer des activités plus interactives. Nous assistons ainsi à une évolution importante dans le rôle du professeur dans la mesure où ce dernier doit céder de son rôle de maître qui gère seul le cours et les interventions des apprenants pour devenir un chef- d'orchestre qui encourage la participation spontanée des apprenants.

Nous pouvons résumer les grands principes de l'approche communicative sous les quatre notions suivantes : d'authenticité, d'interaction, de contexte et de centration sur l'apprenant. Il en résulte que, avec cette approche, la langue parlée jouissait d'une grande importance qui pèse le poids sur l'écrit et la grammaire.

Un fossé se creuse avec les autres compétences. C'est la raison pour laquelle la perspective actionnelle considérée comme une nouvelle ascendance de l'approche communication apparaît dans les années 90 mettant en avant les lacunes de l'approche communicative en ce qui concerne le bagage théorique dont les apprenants ont besoin en langue étrangère.

En résumé, nous assistons au passage de « l'apprenant communicant » à un « apprenant agissant », ou encore de la communication à l'action qui est avec le CECR au cœur d'une nouvelle approche qui est la perspective actionnelle.

¹¹² Ibid, p. 19.

2. La perspective actionnelle

2.1. La notion de tâche dans la perspective actionnelle

Pratiquer la perspective actionnelle, c'est considérer avant tout l'apprenant comme un acteur social, inscrit dans un environnement social dans lequel et sur lequel il agit :

« Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'**actions en contexte social** qui seules leur donnent leur pleine signification. *Il y a "tâche" dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé.* »¹¹³ (CECR : 15)

L'acteur apprenant se doit de mobiliser un ensemble de compétences. Une telle distinction entre apprentissage et usage se trouve résumée dans cette phrase de Bourguignon « meilleur apprenant je serai, meilleur usager je ferai »¹¹⁴. Le CECR avec ce principe tente d'ouvrir la société à la classe pour permettre à l'apprenant d'accomplir des tâches, « pour qu'il continue à faire en société comme s'il était en train de dire en classe »¹¹⁵ (Puren 2006 : 10)

Exécuter une tâche communicative doit correspondre à une action d'agir en société. Autrement dit, l'objectif à atteindre est déterminé par l'idée : « communiquer pour agir », *a contrario* de l'approche communicative qui avait pour but : « communiquer pour communiquer ». Tout acte de parole ne fait sens qu'en situation ; c'est comme l'écrit Bourguignon : tout acte de parole s'inscrit « à l'intérieur d'**actions**

¹¹³ Conseil de l'Europe. Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'Education. Division des Langues Vivantes de Strasbourg (2001). *Cadre Européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, p. 15

¹¹⁴ C. Bourguignon (2007). Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action. *Conférence donnée le 7 mars 2007 à l'assemblée Générale de l'APLV à Grenoble*. [en ligne], p. 1.

<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>.

<http://steph.raymond.free.fr/Ressources/Formation/Scenarioppprentissageaction.pdf>

¹¹⁵ C. Puren (2006). "Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social". Publié initialement [en ligne] sur le site de l'APLV. Republication papier en juin 2008 dans *Le Langage et l'Homme, revue de didactique du français*, vol. XXXXIII, n° 1, Bruxelles : E.M.E. "Intercommunications", pp. 143-166.

<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2006e/>

en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification »¹¹⁶ (2006 : 61)

Il est évident donc que ce type d'actions ne se limite pas à une interaction duale au sein d'une classe. L'apprenant se doit de développer des relations avec des groupes sociaux et mettre les énoncés qu'il produit au service d'actions en accord avec l'objectif fixé. Nous reprenons un exemple proposé par Bourguignon dans sa conférence en 2007 :

« Votre frère vous demande de lui acheter un livre pour vous distraire pendant les vacances ; vous allez chez le libraire, vous lisez les quatrièmes de couverture d'un certain nombre d'ouvrages (vous aurez accompli une tâche communicative : « lire » ; votre intention de trouver un livre en sera à l'origine) mais pourtant vous achetez »¹¹⁷. (2007 : 2)

Ces principes ont permis la naissance de l'idée d'un scénario appelé « scénario d'apprentissage-action » et défini par Bourguignon comme « une simulation basée sur une série de tâches communicatives, toutes reliées les unes aux autres, visant l'accomplissement d'une mission plus ou moins complexe par rapport à un objectif. Cette série d'activités amène à la réalisation de la tâche finale. »¹¹⁸ (2007 : 3)

De ce scénario se dégagent quatre grandes caractéristiques :

- l'apprenant/usager est confronté à une **mission** ou à un projet à accomplir ;
- cette mission est susceptible de donner de la valeur à la **tâche** ;
- cette tâche n'a pas de sens que lorsqu'elle se réalise au sein d'un « **contexte donné** » ;
- elle dépend d'un **domaine** : « grands secteurs de la vie sociale »¹¹⁹ qui permet de définir l'arrière-plan thématique et culturel du scénario.

Girardet (2011), illustre de la façon suivante les principes qui régissent la perspective actionnelle :

¹¹⁶ C. Bouguignon (2006), *op. cit.*, p. 61.

¹¹⁷ C. Bourguignon (2007), *op. cit.*, p. 2.

¹¹⁸ Ibid, p. 3.

¹¹⁹ CECR, p. 15

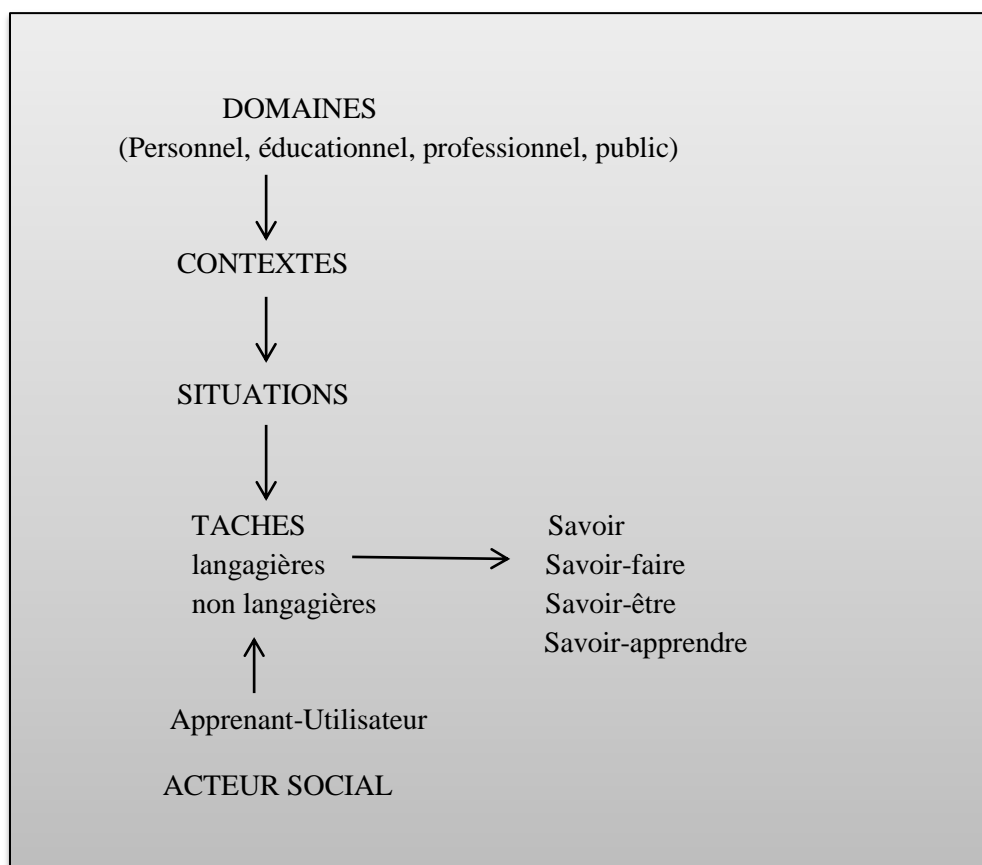


Figure n° 8 : présentation de la perspective actionnelle telle qu'elle est envisagée par Girardet (2011 : 5)¹²⁰

Par contre, le schéma proposé par Bertocchini et Costanzo (2008 : 81) dans le *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, décrit de façon plus détaillée cette perspective :

¹²⁰ J. Girardet (2011). « Enseigner le FLE selon une approche actionnelle : quelques positions méthodologiques ». *Actes du XIIème colloque pédagogique de l'Alliance française de Sao Paulo*. Conférence en ligne : https://www.vintage-language.fr/ressources/acte_conference_jacky_girardet.pdf

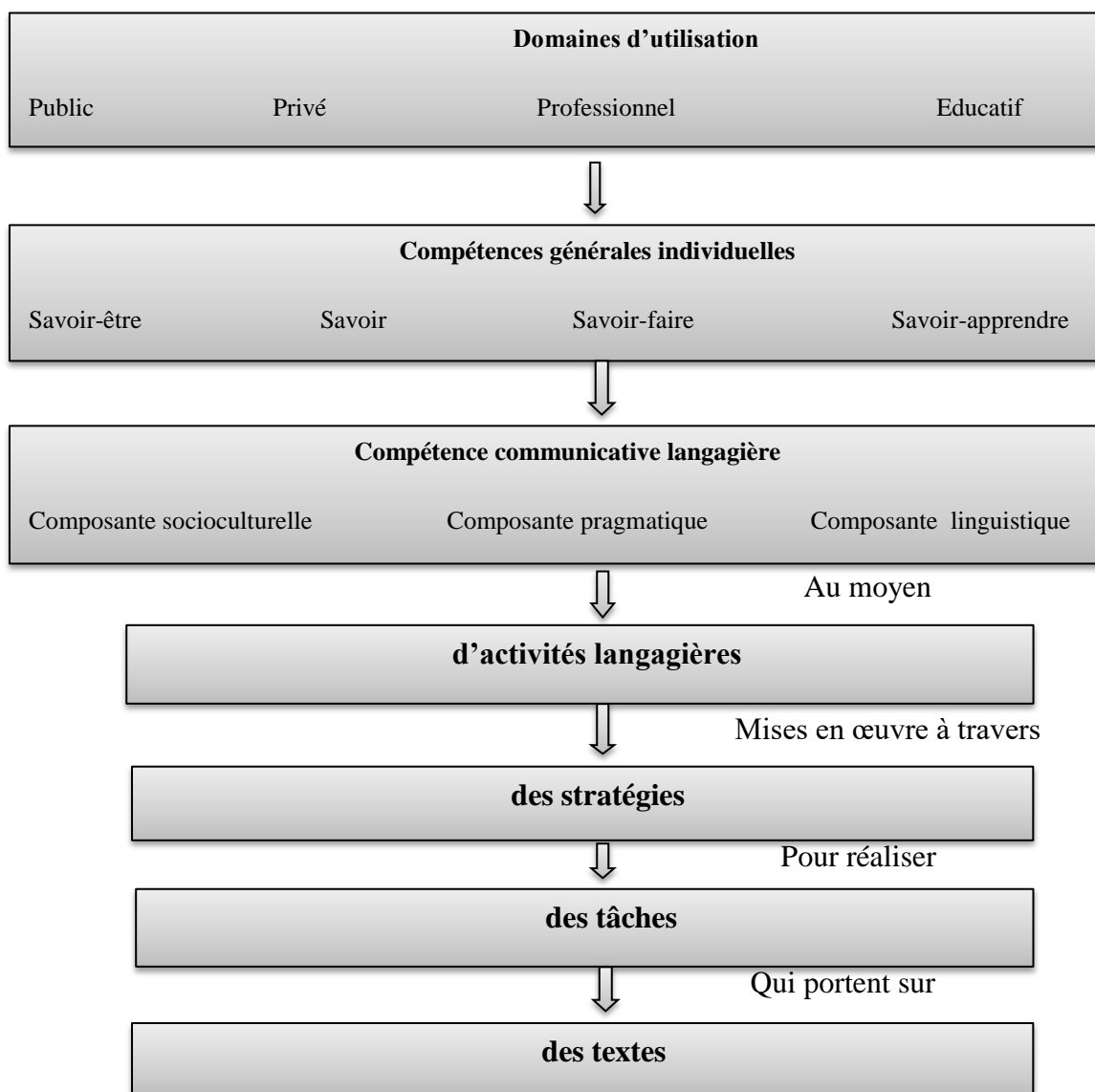


Figure n° 9 : présentation de la perspective actionnelle telle qu'elle est envisagée par Bertocchini et Costanzo (2008)

Rappelons ici que les “compétences générales individuelles” reposent sur quatre types de savoir, dénommés et définis par le CECR, ils sont :

« **Les savoirs ou connaissances déclaratives** sont à entendre comme des connaissances résultant de l'expérience sociale (savoirs empiriques) ou d'un apprentissage plus formel (savoirs académiques). [...] » ;

« **Les habiletés et savoir-faire** qu'il s'agisse de conduire une voiture, jouer du violon ou présider une réunion, relèvent de la maîtrise procédurale plus que de la connaissance déclarative, mais cette maîtrise a pu nécessiter, dans l'apprentissage préalable, la mise en place de savoirs, ensuite « oubliables » et s'accompagne de

formes de savoir-être, tels que détente ou tension dans l'exécution. [...] » ;

« **Les savoir-être** sont à considérer comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale. On ne pose pas ces savoir-être comme des attributs permanents d'une personne et ils sont sujets à des variations. Y sont inclus les facteurs provenant de différentes sortes d'acculturation et ils peuvent se modifier. [...] » ;

« **Les savoir-apprendre** mobilisent tout à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire et s'appuient sur des compétences de différents types. En la circonstance, « savoir-apprendre » peut aussi être paraphrasé comme des « savoir/être disposé à découvrir l'autre », que cet autre soit une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles. »¹²¹ (CECRL : 16-17)

2.2. Perspective actionnelle vs approche communicative

La distinction entre l'approche communicative et l'approche actionnelle, notamment au niveau des tâches, réside dans le positionnement de l'apprenant : dans le premier cas, il est l'apprenant futur acteur social, dans le second il est pleinement acteur social.

Si nous reprenons les directives du CECR, nous constatons que deux types de tâches sont nettement distingués, à savoir la tâche d'apprentissage et la tâche d'usage. La première ou Task based learning (apprentissage basé sur les tâches communicatives) apparaît dans le champ de la didactique des langues aux États-Unis à la fin des années 80, si l'on se réfère à Nunan (1989) :

« The communicative task [is] a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right. »¹²² (1989: 10)

¹²¹ Ibid, pp. 16-17.

¹²² Cité par J.-J. Richer (2018). « Evolution de la notion de tâche : du Task-Based Language Learning & Teaching au Cadre européen commun de référence pour les langues et au-delà. *Revue Langage, Travail et Formation*. P.7

Traduite en français par : « La tâche communicative [est] une unité de travail dans la classe qui implique les apprenants dans la compréhension, la manipulation, la production ou l'interaction en langue cible pendant que leur attention se focalise principalement sur le sens et non sur la forme. Elle doit avoir un sens à part entière et constituer un acte communicatif en soi ». (Traduction selon l'auteure)

La tâche d'usage ou *real world processes of language use* dont J.-P. et M.-F. Narcy-Combes dans *Recherches et application* reprennent les termes que utilise Ellis 2003 de « *real world activities* » et de « *real world processes of language use* »¹²³ (Ellis, 2003 : 3 et 10) et rappellent que « une tâche selon Rod Ellis est un ensemble d'actions réalistes qui donnent lieu à une production langagière « non scolaire »¹²⁴ (J.-P. et M.-F. Narcy-combes, 2007 : 75)

Le modèle que propose Puren distingue précisément les tâches proposées dans l'approche communicative et l'approche actionnelle (*annexe, p. 288*).

Si les activités de simulation s'inscrivent dans l'approche communicative, elles s'effacent dans la perspective actionnelle au profit des activités de type « pédagogie du projet ». Force est de constater le chemin parcouru si nous prenons comme point de départ l'apprentissage à travers les exercices de grammaire et de vocabulaire et la pédagogie du projet.

2.3. Communication et action sociale : une relation de dépendance

La naissance d'une approche comme celle de l'approche communicative a donné à l'enseignement/apprentissage une nouvelle orientation incarnée par la prise en compte du contexte social dans le milieu scolaire, articulée avec des activités de simulation : « il s'agit de simuler des situations de communication "empruntées" au milieu social. Se mettent en place des "tâches communicatives" qui visent l'efficacité dans la transmission de l'information. »¹²⁵ (Bourguignon 2006 : 65)

De ce fait, le cloisonnement entre tâche d'apprentissage et tâche d'usage sociale prend ainsi toute sa pertinence.

<https://reseaultf.atilf.fr/wp-content/uploads/2018/03/Richer-2018.pdf>

¹²³ Cité par J.C. Beacco (2010). « Tâches, compétences de communication et compétences formelles ». *Synergies Brésil* n° spécial 1, p. 98.

¹²⁴ Ibid

¹²⁵ C. Bourguignon (2006), *op, cit.*, p. 65.

Dans la perspective actionnelle : apprentissage/usage et apprenant/usager sont conçus indissociablement. Une telle conception ne fait pas de la communication une fin en soi, mais une compétence qui conduit à l'action. Bourguignon met bien en évidence trois grands traits qui finalisent la perspective actionnelle :

- la communication est au service de l'action : je communique toujours « pour quelque chose » ;
- développer des aptitudes pour comprendre d'un côté, et pour produire de l'autre, ne garantit pas que l'on sera un usager de la langue opérationnel dès lors que compréhension, production et interaction seront intégrées ;
- être un usager de la langue autonome ne signifie pas « j'ai un 'capital' de connaissances que j'ai développées à travers des stratégies cognitives de plus en plus élevées » mais « je suis à même de gérer l'Autre sans lequel il n'y a pas de communication. »¹²⁶ (2006 : 66)

Le terme « action » est donc appréhendé ici dans le sens de l'utilisation de la langue en vue de l'achèvement d'une action. Communiquer pour agir, tel est le noyau dur de cette approche. Il s'agit de passer de la communication à l'action « communication », ou comme Puren l'appelle la « co-action ». Il ne s'agit plus de s'approprier des connaissances mais de mettre ces dernières au service de l'action dans le sens le plus large défini par le CECR, à savoir l'« action sociale ».

Cette notion d'action sociale est à entendre au sens de Morin qui la conçoit ainsi : « L'action est une décision, un choix, mais c'est aussi un pari.... Or, dans la notion de pari il y a la conscience du risque et de l'incertitude. »¹²⁷ (1990 : 104)

Tout acteur a devant lui une liste de scénarios dans laquelle il piochera pour en sélectionner un ou deux qu'il sera peut être conduit à modifier.

L'action exige la présence de l'Autre, ce qui lui donne sa deuxième dimension dite collective, absente dans l'approche communicative comme le confirme Puren :

« Il est temps, dans notre discipline de nous rappeler qu'un individu ne peut être libre seul ou dans une collectivité dépendante et qu'il ne peut trouver de sens à sa vie que dans des projets qui vont forcément impliquer d'autres que lui-même. »¹²⁸ (2002 : 13)

¹²⁶ C. Bourguignon (2006), *op, cit*, p. 66

¹²⁷ Ibid, p. 64

En définitive, il nous paraît suite à une réflexion globale sur les méthodologies d'enseignement des langues étrangères que les éléments bases de l'approche par tâches sont inspirés d'autres perspectives présentées précédemment :

- celle de la méthodologie active de l'enseignement qui nécessite aussi bien d'impliquer les apprenants dans des activités orales que d'utiliser la langue cible ;
- celle d'Austin et Searle ou la théorie des actes de langage selon laquelle utiliser le langage c'est accomplir une action (cette théorie sera présentée en détail dans la troisième partie de thèse) ;
- celle de l'approche communicative qui ouvre la classe de langue à la vie réelle des apprenants et qui accorde toute l'importance à la mise en place des activités réalistes. C'est ainsi que la perspective actionnelle est envisagée en tant qu'un héritage de l'approche communicative dont elle ne constitue qu'une reformulation.

En fin de compte, la perspective actionnelle dont la tâche est l'élément support n'a pas intégré des éléments radicalement novateurs sur la scène des méthodologies d'enseignement des langues étrangères.

De plus, la notion de tâche est générique et peut servir à désigner plusieurs types dont les deux les bien identifiées par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues sont : « [...] les tâches que l'apprenant est amené à réaliser ou pour lesquelles il est linguistiquement outillé en tant qu'utilisateur de la langue et celles dans lesquelles il est impliqué comme apprenant parce qu'elles font partie du processus d'apprentissage. »¹²⁹ (CECR : 46-47).

Qu'elle désigne aussi bien l'usage social de la langue que l'organisation de son enseignement, la notion de tâche se comprend dans un sens de *devoir faire* et s'inscrit dans une catégorie très large. Qu'elle soit remplacée par une notion moins vague celle des *activités langagières*, c'est inscrire le CECR dans un nouveau courant pédagogique.

¹²⁸ C. Puren (2002). « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactiques des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle ». *Langues Modernes* n°3, p. 13.

¹²⁹ Cité par J-C. Beacco (2010). « Tâches, compétences de communication et compétences formelles ». *Synergies Brésil* n° spécial 1, p. 98.

Prenant en considération que par la notion d'activités langagières, le CECR prétend désigner la mise en œuvre de la compétence à communiquer langagièrement. Cette dernière est analysée en fonction de trois composantes ; celles de compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique, définies nécessaires pour la réalisation des tâches. C'est dans ces conditions que l'*approche par compétences*, propre au domaine professionnel, se répand dans l'enseignement des langues étrangères.

3. L'approche par compétences

3.1. Origine et objectif de l'approche par compétences

La mise en place de cette approche dans l'enseignement du FLE est un des enjeux du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) pour percevoir l'action dans la communication et proposer une notion de compétence en langue étrangère indissociable de la connaissance.

Avant son exploitation à des fins didactiques, l'approche par compétences s'est adoptée dans les années 80 dans les formations professionnelles visant à développer les compétences de personnels et à augmenter leur productivité dans la mesure où le référentiel de compétences à atteindre à la fin de la formation se fixe à l'orée de formation.

Tenir compte de ce principe, cette approche est adoptée dans l'enseignement du FLE dans le but d'aider les apprenants à acquérir des compétences durables, susceptibles de les soutenir durant le parcours de leur apprentissage. De ce fait, un changement se produit au niveau des objectifs d'enseignement tenant compte qu'il ne s'agira plus d'accumuler des savoirs, mais de développer chez les apprenants la capacité de les mobiliser et d'agir en situation. Cette vision est actionnelle.

L'un des arguments mis en avant pour le choix de l'approche par compétences renvoie à l'idée d'adopter le système éducatif aux besoins de la société mondialisée. La vague d'ouverture mondiale de tous les pays sur les différentes sphères sociales et culturelles contraint les apprenants à maîtriser des langues étrangères pour communiquer avec des interlocuteurs de différents pays. C'est ainsi qu'apprendre une

langue étrangère doit développer chez les apprenants un « savoir agir » qui consiste à mobiliser, intégrer et transférer des savoirs et des savoir-être.

3.2. Les enjeux de la notion de « compétence »

Trois enjeux sont à la base de déclinaisons de la notion de « compétence » : le premier consiste à engager le processus d'enseignement/apprentissage de langues étrangères dans des situations de la vie sociale et à entraîner les apprenants à faire face et à réagir efficacement en tant qu'acteurs sociaux. C'est ainsi que l'ancienne dénomination de « *Skills* » ou « savoir-faire » est remplacé par celle de « compétences ». Il est préférable désormais de parler de « compétences » au lieu de parler de savoir-faire langagiers ;

le second tient à dépasser les anciennes théories béhavioristes et à opter pour les théories socioconstructivistes qui consistent à promouvoir des compétences ou des capacités et qui vont dans le sens d'un apprendre à apprendre motivant le processus d'acquisition et encourageant le travail interdisciplinaire. Il s'agit donc de préciser que l'enjeu de la mise en pratique de l'approche par compétences se rattache à une volonté de changement des objectifs d'enseignement. Nous ne parlerons plus de contenus à transférer mais d'une capacité à atteindre par l'apprenant ;

le troisième enjeu central se prête à celui de l'intégration des connaissances apprises, de la mobilisation des acquis dont ils disposent pour faire face aux situations complexes et à réagir de manière adéquate. Dans ce sens, la « compétence » n'est plus envisagée comme un simple savoir-faire qu'il vaudrait mieux d'entraîner. Elle est perçue comme un intégrateur de connaissances qui doivent être mobilisées dans des actes d'agir sociaux.

Il en résulte que l'approche par compétences cible à développer chez les apprenants un « savoir agir » et à mettre en œuvre une pédagogie de l'intégration qui fonde la progression des apprentissages sur des tâches d'intégration de compétences. Tenant compte que la tâche d'intégration correspond à une tâche de mobilisation dans la mesure où les apprenants sont sollicités à motiver contextuellement le bagage de leurs ressources acquises.

Cela veut dire que pour enseigner selon l'approche par compétence le professeur doit veiller à :

- créer des situations didactiques socio-culturelles chargées de sens et d'apprentissage pour les apprenants dans le sens où elles peuvent fonctionner comme un trait d'union entre les savoirs et les pratiques sociales issues de leur environnement socio-culturel. L'objectif de ce principe renvoie à la volonté de sensibiliser les apprenants à mobiliser contextuellement les savoirs acquis ;
- créer un apprentissage en situation car l'approche par compétences repose sur la situation qui représente un moyen de la mise en scène de l'intégration des savoirs. Citer une définition de Rogiers selon laquelle la situation est saisie en tant qu' « un exemple d'informations destiné à une tâche précise »¹³⁰ aura le privilège de préciser un autre objectif central de l'approche par compétences qui n'accorde pas aucune importance à l'accumulation des savoirs et savoir-faire mais plutôt à la mobilisation et l'intégration des savoirs acquis dans des différentes situations de communication.

Rappelons que l'effort capital du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues d'introduire l'approche par compétences comme un nouveau courant pédagogique dans la didactique du FLE reflète une finalité qui ne va pas très loin de celle de la perspective actionnelle mais qu'elle s'inscrit dans une vision plus ouverte dans la mesure où elle ouvre l'enseignement des langues sur un horizon plus social, autrement dit, plus ouvert sur la vie sociale des apprenants pour leur permettre d'agir.

Force est de constater que cette approche fait écho aux approches antérieures et ne fait pas appel à des technicités particulières ou nouvelles. L'idée de mettre l'accent sur les savoir-faire langagiers est déjà présente dans l'approche communicative. En plus, reprendre la définition proposée par le CECE à la perspective actionnelle :

« L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent

¹³⁰ X. Rogiers (2000). *Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Edition de Boeck, 2000.

un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement.»¹³¹ (CECR, 2001 : 15)

Il nous apparaît que cet extrait qui définit bien la perspective actionnelle et qui met au clair l'idée de mobilisation de compétences générales, de savoir agir est identique à la définition de l'approche par compétences où subsiste l'idée de l'intégration de compétences.

Se focaliser sur un objectif essentiel de l'enseignement des langues selon le CECR en question du développement de la personnalité des apprenants il importe d'indiquer que la perspective actionnelle et l'approche par compétences s'interprètent dans le sens de l'agir social (s'inscrivent dans la théorie de l'agir sociale) où l'apprenant est envisagé comme un acteur social et contrairement de cette vision l'idée de l'apprenant neutralisé de l'approche communicative.

C'est alors la mise en scène de toutes les méthodologies et les approches encadrées dans le parcours évolutif de la didactique des langues étrangères nous a permis en fin de compte de parler d'une continuité d'objectif des fois et d'une rupture dans d'autres. Elles oscillent entre deux pédagogies : une pédagogie des objectifs (des contenus) et pédagogie du projet ou (de l'intégration). Emprunter des principes et des stratégies de ces deux pédagogies nous semble répondre à notre objectif de mettre en place une approche didactique d'enseignement/ apprentissage du FLE au moyen de slogans publicitaires comme des supports réels en classe de langue pour faire acquérir aux apprenants aussi bien les connaissances linguistiques et culturelles que communicatives.

Nous signalons pour cet apprentissage une méthodologie visu-actionnelle fondée sur les principes de la méthodologie audiovisuelle et la perspective actionnelle et organisée autour des méthodes suivantes :

- la méthode directe du fait que l'élément iconique qui accompagner le message publicitaire aide à la compréhension sans recourir à la langue maternelle ;

¹³¹ Cité par D. Chini (2009). « Linguistique et didactique : où en est-on ? Quelle place pour une approche conceptualisante de la construction de la langue dans la perspective actionnelle ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 6-2, p.4.

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/1958>

- la méthode active établie sur le principe de sollicitation et de motivation des apprenants. Faire parler les apprenants se présente comme une condition nécessaire d'un apprentissage actif en classe de langue ;
- la méthode interrogative : dans la mesure où l'explication peut se réaliser en classe de langue sous forme de question-réponse entre le professeur et les apprenants ;
- la méthode intuitive nécessaire pour l'appropriation des énoncés de la langue ;
- la méthode actionnelle ou communic-actionnelle qui consiste à proposer des tâches pour passer à l'action. Autrement dit, mettre les connaissances acquises au service de l'agir en contexte social.

Cette présentation des différentes approches didactiques nous conduit à explorer les courants qui peuvent concrétiser leur didacticité ou leur exploitation didactique en classe de langue. C'est cette entrée qui sera le fil conducteur de l'analyse de la troisième partie.

4. La mise en place de la dimension culturelle dans l'enseignement du FLE

Considérer l'apprenant comme un acteur social, c'est situer l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère dans une perspective globale qui favorise le développement de compétences culturelles intégrées à celles langagières. On le sait maintenant depuis quelques décennies que la didactique des langues ne peut être séparée de celle des cultures.

Il s'agit de donner à tout apprenant les meilleurs outils pour interagir dans la vie de tous les jours, et selon les rituels et les habitudes des différentes sphères de la société dans laquelle il évoluera. Cet enjeu consiste à développer chez les apprenants la « capacité de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, la capacité pour un étranger d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer, c'est-à-dire aussi quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes de la situation. »¹³² (Porcher, 1986 : 130)

¹³² L. Porcher (1986). In *Études de Linguistique Appliquée*, n° 41, pp. 128-135.

Bien communiquer en langue étrangère, c'est donc maîtriser le savoir linguistique, le savoir-être, le savoir-faire, les savoirs et les usages de *l'autre* pour interagir sans malentendu, sans heurt. Evacuer le social et/ou le culturel de l'apprentissage fait courir le risque d'une généralisation des difficultés rencontrées lors des interactions entre natifs et non natifs. De telles situations peuvent conduire dans certains cas à des rejets de la culture de *l'autre* et par là-même de sa langue. Pour éviter de tels dysfonctionnements, il faut garder constamment à l'esprit qu' :

« Apprendre une langue étrangère c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension. »¹³³ (Courtyllon, 1984 : 52)

En résumé, communiquer en langue étrangère c'est être capable d'interagir, de réagir dans des divers contextes socioculturels et donc de partager un certain nombre de connaissances propres à cette culture de la langue d'apprentissage ; c'est également l'occasion de découvrir une culture différente de la sienne, de pouvoir réfléchir sur ces deux univers que sont l'une et l'autre culture.

Qu'il s'agisse des manières de saluer, de s'habiller, de se présenter, de remercier, elles se définissent toutes comme des rituels langagiers caractéristiques d'une communauté culturelle donnée dont l'utilisation dépend nécessairement du contexte socioculturel dans lequel ils s'effectuent. Tel est l'objectif que vise la perspective actionnelle avec la notion de tâche d'apprentissage. C'est pourquoi les contenus des supports pédagogiques utilisés doivent donner un aperçu de la culture étrangère, tout en restant faciles d'accès et être ludiques, conditions nécessaires de créer de la motivation chez les apprenants et de les inviter à découvrir avec curiosité et plaisir la culture du pays dont ils apprennent la langue. Cette condition justifie notre choix de slogans publicitaires comme supports pédagogiques d'apprentissage du FLE, étant, selon nous, le lieu d'intersection des contenus linguistiques et culturels.

¹³³ J. Courtyllon (1984). « La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation ». In *le français dans le monde*, n°188. Paris, Hachette Larousse, p. 52.

4.1. La relation d'articulation entre langue et culture

Cette relation de dépendance réciproque peut être étudiée sur trois plans :

- sur le plan sociolinguistique dans la mesure où la culture est un système de normes, de valeurs, de coutumes prescriptives et descriptives d'une société ou d'un groupe social ; l'usage de la langue tant au niveau du choix lexical que discursif permet ainsi à tout individu de manifester son adhésion et son appartenance, ou non, à un groupe social donné. Il s'agit alors d'adopter une démarche didactique dont la finalité tient à développer chez l'apprenant le savoir-faire culturel qui lui permet d'agir dans des contextes différents étrangers à ses habitudes.
- sur le plan anthropologique la langue permet d'affirmer l'identité culturelle via les dialectes ou les langues régionales utilisées. La langue joue alors un rôle primordial dans la mesure où elle est affectée de représentations identitaires, représentations que perçoit un groupe culturel dans le monde qui l'entoure, comme l'écrivent Le Page et Tabouret-Keller : « Identification et affirmation de l'identité passent par des actes de langage, en particulier les “actes d'identité” »¹³⁴ (1985). C'est cette perception que doit pouvoir acquérir tout apprenant.
- sur le plan lexical, Galisson (1988) souligne que les mots sont significatifs et porteurs d'une « charge culturelle partagée ». Certains mots ont des significations de référence propres et différentes d'une société à l'autre ou d'une communauté culturelle à l'autre ; citons à titre d'exemple le mot « Toussaint » ; cette fête catholique qui honore les saints mais qui est associée chez les catholiques français au « cimetière » et aux fleurs qu'ils portent sur les tombes pour honorer les défunts. La langue est de fait la porte d'entrée à la culture étrangère et à une pratique sociale à travers la laquelle une culture se manifeste et se transmet, à travers laquelle une communauté se reconnaît.

¹³⁴ Cité par Ph. Planchet (2004-2005). L'approche interculturelle en didactique du FLE. In *Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licences*, p. 15. http://didac-ressources.eu/wp-content/uploads/2017/09/pdf_Blanchet_inter.pdf

4.2. La compétence culturelle et interculturelle

La conception d'une telle didactique des cultures implique une approche contrastive des représentations, approche qui permet d'enrichir l'apprentissage, d'aller à la découverte et à la confrontation des deux univers : « La découverte, puis la confrontation des diverses représentations mises en présence dans le contexte de la langue aboutit ainsi à une réflexion sur les stéréotypes »¹³⁵ comme l'écrivent Colles, Duffays, Thyron (2006 : 11).

Ces représentations sont aussi liées à la place qu'occupe l'apprenant dans sa société, à celle qu'occupe sa propre langue et la langue de *l'autre* dans ses échelles de valeurs.

Par ailleurs, si le stéréotype est traditionnellement connoté négativement, analysé et revisité dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il peut contribuer à dépasser ces a priori et ainsi à mieux s'approprier la culture de la langue cible comme l'explique Porcher « Il ne faut pas chercher à éradiquer les stéréotypes : il convient de partir d'eux, de s'appuyer sur eux pour les dépasser et montrer leur caractère partiel et caricatural »¹³⁶ (1995 : 64).

Rappelons ici que pour Zarate chaque individu nourrit des préjugés envers une culture qui n'est pas la sienne ; aussi la compréhension de *l'Autre* est-elle conditionnée de prime abord par la compréhension de soi. Pour ce faire, il est également utile d'accorder une place à la langue première comme le souligne Giacobe : « Ce n'est pas l'apprentissage qui "guérit" l'apprenant de l'influence de sa langue première, c'est plutôt le recours à la langue première qui constitue une des conditions de l'apprentissage. »¹³⁷ (Giacobe, 1990 : 122)

Cet angle d'approche permet ainsi de conduire l'apprenant à une réflexion sur sa propre culture et sur les stéréotypes qu'on lui prête. Mettre en regard ces deux perspectives conduit à une plus grande ouverture d'esprit, à une meilleure acceptation

¹³⁵ L. Colles., J.-L. Dufays & F. Thyron (2006). *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*, Fernelmont : EME, coll. « Proximités – Didactique ».

¹³⁶ L. Porcher (1995). *Le Français langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline*, Paris, Hachette Éducation.

¹³⁷ cité par F. Windmüller (2015). « *Apprendre une langue, c'est apprendre une culture.* » *Leurre ou réalité ?* [En ligne], p. 121

<http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2015/11642/>

de *l'autre*, de sa culture et par là-même de sa langue. Il s'agit de développer chez les apprenants les capacités de comprendre *soi et l'autre*, de réfléchir sur les modes de vie, de pensée de *soi et l'autre*. Bref, il est important de pouvoir parvenir à se décentrer, c'est-à-dire à s'ouvrir sur l'altérité et l'hétérogénéité, et d'interpréter et reconnaître les normes et les valeurs socioculturelles de *l'Autre* et de soi, comme certes différentes mais tout aussi pertinentes.

La compétence culturelle dont le sens se perçoit et se matérialise en termes de capacités ou « savoir-faire », est considérée par Zarate comme la boussole qui facilite l'orientation de l'apprenant dans une culture étrangère différente de la sienne, selon une démarche purement compréhensive. En résumé, il s'agit de familiariser l'apprenant avec la réalité de la culture et du pays de la langue cible, tout en portant parallèlement un regard réflexif sur sa propre culture « En ce sens, cette compétence n'est qu'une dimension de communication globale. Dans la construction de cette compétence entrent en jeu les référents et modes d'appréhension de l'apprenant par rapport à sa propre culture. »¹³⁸ ((Collectif « Carrefour », 1995 : 56)

Cette compétence culturelle est une médaille à double faces : elle concerne d'une part la capacité de l'apprenants à s'adapter dans une culture qui n'est pas identique à la sienne et d'autre part, vise à parvenir à la compréhension mutuelle dans un parcours de relation identitaire, définie à la base de ressemblances et différences pour reprendre les notions de Guilbert & Lefort (2017), à la distinction entre « Nous » et « Eux » (Van Dijk, 2006) ou « soi » et l' « Autre » (Jodelet , 2005). Aussi le préfixe inter- signifie-t-il une mise en relation et non pas en opposition :

« La relation d'identité n'est pas nécessairement une confrontation entre soi et l'autre. [...] elle est même souvent une co-construction interactionnelle, laquelle produit de la reconnaissance, du partage, du Nous. Parce qu'elle est relationnelle, l'identité d'un individu ou d'un groupe est donc multiple, composite et dynamique : à la fois régionale et nationale, sociale et professionnelle, collective et institutionnelle, etc. »¹³⁹ (Guilbert & Lefort, 2017 : 12)

¹³⁸ Ibid, p.221

¹³⁹ Th. Guilbert & P. Lefort (2017). *Discours et (re)constructions identitaires. Analyses interdisciplinaires*. Presses Universitaires du Septentrion.

Langue et culture sont indissociables pour une finalité dite communicative de l'enseignement/apprentissage du FLE. Si la langue est un véhicule de transmission de croyances, de connaissances, d'informations, de savoirs partagés dans une communauté, la culture intervient à son tour, à chaque moment de l'interaction, pour dessiner les contours des usages de la langue en action comme par exemples les rituels de prise de parole, les connotations, les registres de la langue.

4.3. Vers une didactique de l'enseignement/apprentissage de la culture française

Pour ce faire, il nous semble important de conjuguer plusieurs entrées que nous allons maintenant présenter.

4.3.1. La lexicologie comme discipline d'analyse culturelle

Prendre en compte la dimension anthropologique du lexique permet non seulement de saisir le sens des mots mais aussi d'effectuer des comparaisons avec la langue source des apprenants. Considérons à titre d'exemples les termes « croissant de nuit » ou « pomme de terre » ; en langue française, ces deux mots sont des représentations de la forme pour le premier, forme de cette sorte de gâteau en forme de croissant et pour le second, l'implantation par rapport à la pomme qui est en l'air dans le pommier. C'est par analogie que ces termes deviennent compréhensifs et font sens. Par une comparaison analogique avec la langue source des apprenants, ici la langue arabe, il résulte que de telles manifestations lexicales existent aussi comme le montre le mot tournesol en français, fleur qui se tourne vers le soleil, et en arabe fleur qui prend la forme ronde du soleil ou (قرص الشمس).

Ajoutons que le lexique choisi pour les appellations commerciales se rapportent dans certains cas à des référents géographiques, comme par exemple le « savon de Marseille » en France, et le « savon d'Alep » en Syrie. Ces deux appellations sont culturellement intéressantes car leur appellation dépasse les frontières et sont traités comme des noms communs.

4.3.2. Les connotations culturelles comme projecteur culturel

Focaliser sur la sémantique ouvre le champ à une multitude de définitions lexicales, aussi bien au niveau du signifié qu'au niveau contextuel. La signification sémantique d'un mot peut être plurielle, un concept peut avoir plusieurs significations dans une langue et varier d'une langue à l'autre. C'est pourquoi, la théorisation autour de la signification des mots doit partir d'abord d'une étude de la société dans laquelle les individus utilisant ces mots.

A cela s'ajoutent que certains termes reçoivent certaines significations chez certaines personnes et d'autres chez d'autres personnes. Prenons le slogan de McDonalds : « Venez comme vous êtes ». Est-ce que ce slogan fait allusion la catégorie sociale des individus, ou à leur situation du moment, à leur profession, à leurs vêtements... ?

Ces connotations posent de véritables problèmes de compréhension ; il s'agit d'une expression qu'on entend quelquefois dans la langue courante, suite à une invitation qui reçoit pour une réponse du type « je suis en tenue de travail, je n'ai pas de petit cadeau » ; ce syntagme « Venez comme vous êtes » peut alors vouloir dire « sans être apprêté, sans aucun cadeau ». Pouvoir le comparer avec des exemples similaires dans la langue première peut permettre de confronter les difficultés et trouver les sens possibles.

Autre slogan qui conjugue à la fois un réel intérêt lexical, syntaxique et culturel :

P. 237 Volume II / Avec AGIPI, dynamisez et donnez du sens à votre retraite

AGIPI est le nom d'une mutuelle qui offre une complémentaire pour étoffer les retraites des personnes âgées. La prise en charge de la vieillesse est, par exemple, différente entre les pays européens et les pays du Moyen Orient. A partir d'un certain âge, 63/64 ans les salariés cessent de travailler et perçoivent une pension pour laquelle ils ont cotisé tout au long de leur emploi. Ce système de pension n'existe pas au Moyen Orient et cette prise en charge par la société n'entre absolument pas dans les représentations des populations moyennes orientales. Toute personne âgée se doit d'être prise en charge par la famille et plus particulièrement par le fils aîné qui voue respect et fidélité à ses anciens. Autre point intéressant qui peut être également abordé : la remise en question aujourd'hui par le gouvernement de ce mode de retraite

solidaire au niveau national et les mouvements sociaux qu'engendre cette remise en cause. Hors ces points purement culturels, d'autres peuvent être traités comme le lexique qui renvoie à son tour à une nouvelle construction de cette tranche d'âge, appelée aussi les séniors.

Le titre *AGIPI* est une émanation du verbe « agir » ; le champ lexical de l'action peut être ainsi abordé à travers les verbes « agir », « dynamiser » et « donner sens ». Bref, en balayant ce champ sémantique, on peut également parvenir à construire une autre image de la vieillesse qui s'autonomise, qui reste active et ne subit pas la retraite comme une dépendance à ses enfants. Ce temps de la vie qui reste dans la culture orientale le symbole de la sagesse, de la modération, évolue en France vers une période d'activités, de dynamisme.

4.3.3. Les signes symboliques et leurs valeurs culturelles

Autres phénomènes qui peuvent être abordés, à titre d'exemples, dans ce cadre de la découverte de la culture française et même occidentale : le corps de la femme et le mythe du vin

Prenons l'exemple d'une publicité pour la crème corporelle anti-irritation CICA-BIAFINE MA PEAU MACICABIAFINE (p. 110 volume II) qui, pour accompagner le message textuel, axé sur la sécheresse de la peau affiche la photo d'une femme nue appliquant avec volupté cette crème sur son corps. A cette première iconographie s'ajoute une seconde de taille nettement inférieure qui repose sur la photo de la même femme, vêtue simplement d'une nuisette et qui passe cette crème sur les bras de sa petite fille. Ce type de message iconographique est constamment utilisé dans la publicité française, et occidentale pour vanter une crème de soin du visage, une crème de corps, bref, tous les produits qui envoient à la beauté. Cette nudité du corps de la femme est le fil conducteur de la publicité de ce domaine, comme le montre le message pour OENOBIOL (p. 207 volume II). Il s'agit dans ce dernier cas d'une publicité vantant des gélules facilitatrices de beauté et où deux jeunes femmes drapées partiellement d'une serviette de bain se contemplant dans un miroir.

Ces deux messages sont doublement intéressants d'un point de vue interculturel. Cette publicité est particulièrement intéressante car elle permet d'aborder les stéréotypes de genre dans la présentation des produits de beauté ou tout de toute autre crème comme BIAFINE. A cela il faut ajouter que BIAFINE relève plus de la dermatologie que de la cosmétique et peut donc être un produit aussi bien masculin que féminin, si on s'en tient à la stéréotypisation. L'association corps de femme/ femme-mère/crème de soin semble donc incontournable dans la publicité.

Cette instrumentalisation du corps féminin a trouvé son apogée au printemps 2019 dans la première campagne publicitaire d'une marque de jeans *Le temps des cerises* (p. 263 volume II) dont le slogan était « Liberté, Egalité, beaux fessiers » et exhibait, moulé dans un jean, le fessier de deux femmes. Cette publicité sexiste a fait d'autant plus scandale qu'elle s'est affichée durant la semaine des droits des femmes. Face aux réactions des mouvements féministes et à l'interdiction de certains maires de tels messages dans les rues de leur ville, la marque a opté pour une iconographie égalitaire, un fessier féminin, un fessier masculin.

D'un point de vue didactique cette campagne reste néanmoins extrêmement riche ; trois entrées permettent de l'exploiter en classe de langue :

- l'entrée lexicale avec le défigement de la devise de la République *Liberté, Egalité, Fraternité*, devise qui est évoquée pour la première fois lors de la Révolution française. Ce défigement ouvre indirectement sur l'Histoire de la France que renforce le nom de la marque de jeans *Le temps des Cerises*, chanson symbole de la Commune en 1871 ;
- l'entrée stéréotypie avec l'instrumentalisation du corps de la femme, soit sensuelle soit maternelle ;
- l'évolution des mentalités en France où désormais les réseaux sociaux et les mouvements féministes dénoncent l'instrumentalisation du corps de la femme et la violence morale qu'elle véhicule.

Bref, l'évolution vers une disparition progressive du corps instrumentalisé de la femme pourrait être abordée dans une perspective contrastive en lien avec la culture du Moyen Orient. Ces trois entrées peuvent de façon cohérente conduire à une

confrontation avec les réalités de la société de l'apprenant, notamment celle du Moyen Orient où le corps de la femme doit être dissimulé et reste un tabou.

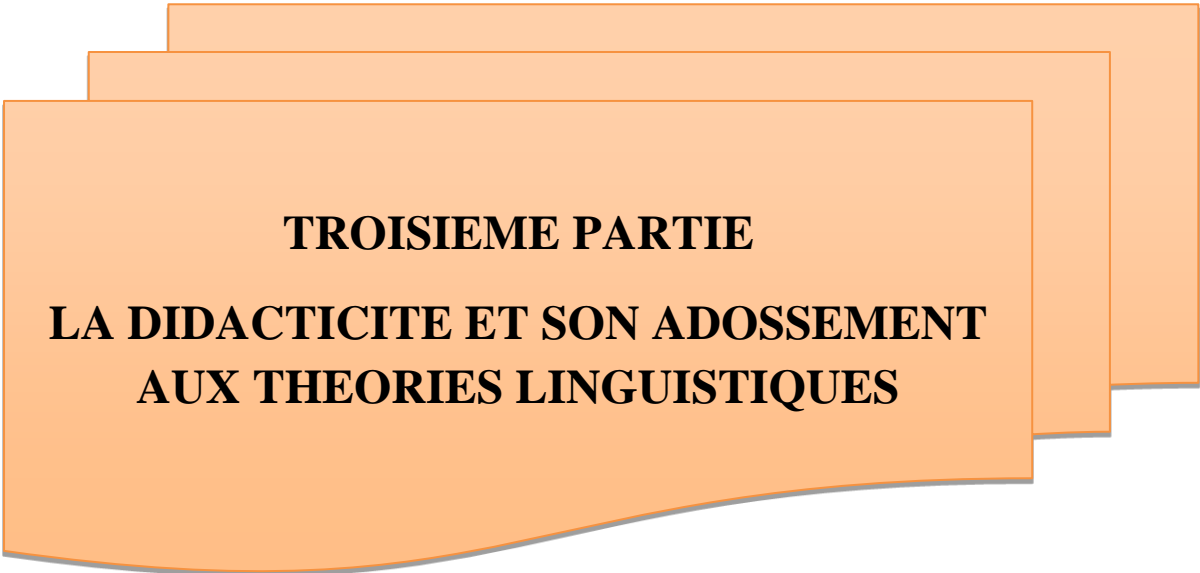
Autre sujet tabou des cultures moyennes orientales qui peut être abordé par le biais de l'interculturalité : l'alcool.

Au Moyen Orient aucune publicité pour l'alcool, qu'il s'agisse des alcools forts ou du vin, ne peut être autorisée puisqu'il est interdit par la religion et ne peut être vendu que dans de grands hôtels et certains bars.

Si nous souhaitons aborder ce thème de l'alcool et du vin plus particulièrement c'est pour d'une part, en montrer le paradoxe et d'autre part, l'évolution des mentalités quant à ces boissons. Le paradoxe réside d'une part dans le droit à faire de la publicité pour tout alcool, donc à conduire à la consommation et d'autre part, à accompagner ce message de cette formule « L'abus d'alcool est dangereux pour la santé. A consommer avec modération ». Parallèlement circulent deux messages contradictoires, l'un qui puise sa force dans le champ du rêve et de la poésie, l'autre dans le champ austère de la santé comme le montre la publicité pour le Riesling par son iconographie jouant sur la couleur or, l'élégance de la bouteille élancée et les allers retours lexicaux « diversité » et « unicité » « *La diversité des sols du vignoble alsacien, unique au monde, rend le Riesling d'Alsace absolument unique* ».

Prendre pour exemple le vin permet d'aborder le mode de vie à la française réputée pour être conviviale et construite autour du verre de vin, que ce soit au café ou lors d'un repas familial. Il permet d'aborder l'art de la cuisine, l'art du repas, qui le goûte. Bref, il fait partie des objets mythiques que décrit Barthes « Le vin est une boisson totem correspondant au lait de vache hollandais ou au thé absorbé cérémonieusement par la famille royale »¹⁴⁰ (1957 : 83)

¹⁴⁰ R. Barthes (1957). *Mythologies*. Paris, Le seuil.



TROISIEME PARTIE
LA DIDACTICITE ET SON ADOSSEMENT
AUX THEORIES LINGUISTIQUES



CHAPITRE 1
LE SLOGAN PUBLICITAIRE ET SON
FONCTIONNEMENT DISCURSIF

1. Bref aperçu des mouvements dans le champ linguistique

Après le structuralisme, la période de la linguistique générative marquée par l'ouvrage de Chomsky *Structures syntaxiques* (1957), une autre ère s'ouvre. Trois auteurs, Benveniste, Jakobson, Austin vont faire émerger de nouvelles problématiques. Des transformations s'opèrent à l'intérieur de la linguistique qui permettent une autre réflexion sur le langage. Ces nouveaux courants qui partent d'une linguistique de la cohésion textuelle, des théories de l'énonciation et des courants pragmatiques et offrent de nouveaux outils qui permettent d'investir tout discours en tant que processus énonciatif, de processus argumentatifs.

Si on souhaite étudier le slogan publicitaire, et notamment à des fins didactiques, on ne peut se limiter à travailler que sur les phénomènes de syntaxe ou de morphologie. Prendre comme angle d'attaque l'énonciation permet d'aller beaucoup plus dans la compréhension de ce genre de discours. Elle donne accès à des phénomènes essentiels pour la maîtrise de la langue d'apprentissage, tels que les modalités, la temporalité, la polyphonie, l'inscription du locuteur dans son propre discours mais aussi dans la perception de sa cible.

Le slogan sera ainsi envisagé comme un acte de communication rapporté à un dispositif d'énonciation (cohérence textuelle, contrat, genre de discours, scène d'énonciation ...). L'approche grammaticale dans sa conception large ne fera sens chez l'apprenant qu'en le mettant en perspectif avec l'abord "discursif". C'est ce croisement qui sera fécond pour lui.

2. Le slogan publicitaire comme acte de communication

Postulant que tout slogan publicitaire est un message dont l'objectif essentiel consiste d'abord à attirer l'attention du destinataire, sujet générique, par sa mise en mots, et de l'amener ensuite à l'achat par son façonnage discursif, Il s'agira ainsi pour répondre à cet objectif de mettre en place la stratégie de marketing A.I.D.A (Attention, Intérêt, Désir, Action) que nous avons présentée précédemment.

Appréhender cette stratégie implique une approche qui intègre les outils de l'analyse des discours enrichie de la pragmatique, de la rhétorique et des théories du champ de la communication. En d'autres termes, cet étayage nous permettra de

dépasser la simple description linguistique du slogan pour pénétrer dans sa richesse qui sera réinvestie au niveau didactique.

Acte de discours, le slogan publicitaire entre dans la problématique de la communication. Comme toute parole, il s'inscrit dans une intention de communication entre un destinataire et un destinataire et se doit de répondre à certains critères, notamment celui de la légitimité.

Le slogan publicitaire est un phénomène de communication à enjeux forts, traversé par des contraintes sociétales. Il entre dans ce que Charaudeau décrit de la façon suivante :

« Les faits de langage, pour ce qui concernent leurs significations, dépendent de caractéristiques de la Situation dans laquelle ils naissent, vivent, meurent et qu'il faut donc prendre celle-ci en considération, une théorie de la construction du sens qui permette d'articuler, un 'externe-au-dire' (la Situation, elle-même signifiante) avec le 'dire' lui-même (l'aspect sémiologique de la configuration langagière). »¹⁴¹ (1991: 10)

Une telle conception l'a conduit à proposer la théorie du contrat de communication qu'il organise en trois niveaux : situationnel, communicationnel et discursif. Cette approche permet, nous semble-t-il, de mieux comprendre la mise en scène des stratégies discursives dans le cas du slogan publicitaire. Cet acte de parole se réalise dans un cadre précis qui définit le contrat, certes non dit explicitement. Il renvoie, pour être efficace, au vécu commun du destinataire et du destinataire.

Le situationnel, c'est-à-dire « on est là pour dire quoi »¹⁴² (Charaudeau 1995 : 89) est contraint par les identités et les statuts des acteurs, donc du destinataire et du destinataire. Le communicationnel, en répondant à la question « on est là pour comment dire ? »¹⁴³ (ibid), il conditionne la parole du destinataire, sa manière de prendre possession du langage, la construction identitaire qu'il se fait de sa cible. Son désir d'agir sur le destinataire et d'avoir un impact sur lui implique de prendre ces

¹⁴¹ P. Charaudeau (1991). « Contrats de communication et ritualisations des débats télévisés ». *La Télévision. Les débats culturels*. « Apostrophes », collection Langages, discours et sociétés, Paris, Didier Erudition

¹⁴² P. Charaudeau (1995). « Une analyse sémiolinguistique du discours ». *Langages*, 29^e année, n°117.

¹⁴³ Ibid

différents éléments en considération : normes linguistiques et culturelles doivent être partagées.

Toutes les formes lexicales, syntaxiques et discursives choisies relèvent de ce contrat : « L'usage des mots dans le discours ne se réduit pas seulement à une représentation sémantique, mais se trouve directement lié à des fonctions et des principes pragmatiques qui dépendent de réseaux de présuppositions, croyances et représentations qui diffèrent selon l'identité sociale du locuteur. »¹⁴⁴ (Bourdieu, 1980 : 239)

Il apparaît donc que le réglage du sens relève d'un faisceau d'éléments complexes, qu'apprendre une langue nécessite de s'appuyer sur des documents authentiques multiples et variés.

De ce point de vue le slogan publicitaire permet de démontrer et de transmettre qu'il n'est pas possible d'appréhender les mots comme des entités de dictionnaire, qu'ils sont pour reprendre les propos de Charaudeau "des noyaux de condensation" qui sont produits à l'intérieur du discours. Ils sont liés à la fois au marché linguistique et à l'habitus des locuteurs, eux-mêmes appartenant à une culture.

Il existe une réelle imbrication entre les instances que sont le destinataire et le destinataire, entre les normes linguistiques et les normes culturelles. Aussi peut-il arriver que des stratégies se révèlent malheureuses. « Dire, c'est choisir entre des possibles, dans un cadre en partie contraignant »¹⁴⁵ (Pottier, 1987 :1) et choisir n'est pas quelque chose de facile ; il arrive que le slogan choisi se révèle être un véritable flop, mais ce point n'entre pas dans le cadre de ce travail.

Explorons donc la communication publicitaire à partir d'une visée très attentive à la nature interactive.

3. Le slogan publicitaire comme genre du discours

Mettre le discours publicitaire au service de l'enseignement du français consiste inévitablement à faire face à la catégorie du genre qui se situe à l'intersection des

¹⁴⁴ Cité par G. Jorge (1994). "Les locutions métalinguistiques à l'oral". *Atas do 5º Congresso da International For Dialogue Analysis: Nouvelles perspectives dans l'analyse de l'interaction verbale*, p. 268.

¹⁴⁵ B. Pottier (1987). *Théorie et analyse en linguistique*, Paris, Hachette.

critères linguistiques et des critères situationnels. Il s'agit ainsi de mettre en valeur la problématique des genres du point de vue de l'analyse de discours.

Cette approche peut mettre en perspective les outils qui permettent d'investir tout discours en tant que processus énonciatif.

« [...], l'intérêt qui oriente l'analyse du discours, c'est de n'appréhender ni l'organisation textuelle en elle-même, ni la situation de communication, mais le dispositif d'énonciation qui lie une organisation textuelle et un lieu social déterminés. Le discours y est considéré comme activité rapportée à un genre, comme institution discursive.»¹⁴⁶ (Maingueneau : 1996 : 8)

Cela signifie qu'étudier le slogan publicitaire, notamment à des fins didactiques, ne limite pas le champ de notre travail à explorer les phénomènes linguistiques car prendre comme angle d'attaque l'énonciation permet d'aller beaucoup plus dans la compréhension de ce genre de discours. Elle donne accès à des phénomènes essentiels pour la maîtrise de la langue d'apprentissage, tels que les modalités, la temporalité, la polyphonie, l'inscription du locuteur dans son propre discours mais aussi dans la perception de sa cible.

Le slogan sera ainsi envisagé comme un acte de communication rapporté à un dispositif d'énonciation (cohérence textuelle, contrat, genre de discours, scène d'énonciation ...). L'approche grammaticale dans sa conception large ne fera sens chez l'apprenant qu'en le mettant en perspectif avec l'abord "discursif". C'est ce croisement qui sera fécond pour lui.

Benveniste définit l'énonciation en général comme la « mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation. »¹⁴⁷ (1970 : 12)

Une telle approche permet de dépasser les frontières de la linguistique de la langue et de mettre en évidence l'émergence de la notion de sujet dans l'énoncé, de la relation que ce sujet entretient avec l'Autre, le destinataire situé au bout de la chaîne de communication. Benveniste conçoit de fait que toute énonciation est une allocution.

¹⁴⁶ D. Maingueneau (1996a). « L'analyse du discours en France aujourd'hui ». Numéro spécial du *Français dans le Monde* : « Le discours : enjeux et perspectives », p. 8.

¹⁴⁷ E. Benveniste (1970). L'appareil formel de l'énonciation. *Langages*, n°17, p. 12.

Charaudeau (1992, 2005) revisite cette approche dans une perspective plus communicationnelle et distingue trois grands types de comportement langagier : « l'allocutif », « l'élocutif » et le « délocutif ».

Le discours porte les traces du sujet destinataire TU, il révèle également le positionnement de JE, sujet destinataire.

Le discours de type élocutif ou « énonciatif situationnel », est porteur des traces de l'attitude de JE Destinataire par rapport à son propre propos.

Quant au discours délocutif, toute trace du JE (énonciateur) et du TU (destinataire) sont effacés. L'énonciateur réagit comme si l'énoncé n'était pas de la responsabilité de son énonciateur.

Le discours publicitaire est un discours hétérogène et instable dont la finalité est d'inciter à la consommation.

2.1. Classification des genres du discours selon Maingueneau

Dans ses travaux sur la catégorisation des genres en 1999 Maingueneau classe les genres en trois grandes catégories :

a) les genres *auctoriaux*, produits de l'auteur lui-même, quelquefois d'un éditeur. Ils se distinguent par son caractère auctorial explicité par les repères paratextuels. Parmi lesquelles, nous citerons : l'essai, la méditation, l'aphorisme, etc. par contre, ces genres se présentent massivement dans quelques types de discours comme les discours (littéraire, philosophique, politique, journalistique, religieux...) où, d'une façon unilatérale, non négociée, les auteurs ont tendance à définir partiellement le cadre communicationnel dans lequel ils inscrivent leur texte.

b) les genres *routiniers*, qui s'accordent le plus à la définition du genre comme dispositif de communication déterminé socio-historiquement, autrement dit, comme une activité verbale exercée dans une situation sociale déterminée.

Ces genres définissent des pratiques sociales stables dans les mesures ou les critères de leur production se rattachent à la stabilisation de contraintes, imposées essentiellement par la situation de communication.

On relève parmi les genres préférés par les analystes du discours les magazines, les interviews radiophoniques, les débats télévisés, les journaux quotidiens, etc.

Ces genres oscillent entre deux pôles : d'une part, les genres rituels, avec peu d'espace de manœuvre laissé aux locuteurs dont les genres juridiques peuvent être des cas d'exemples, d'autre part, les genres qui donnent aux locuteurs l'autorité avec une marge de variations considérables, représentés par les genres politiques et les genres publicitaires.

c) les conversations ou les genres *conversationnels* dont la production est liée à des situations institutionnelles ; ils se caractérisent par une thématique et une composition instable, soumis aux contraintes d'ajustements et de négociations entre les interlocuteurs qui les produisent.

Répertoriés autrement en 2003, ces genres sont catégorisés sous deux régimes : d'une part, le régime de genres institués qui regroupe les genres auctoriaux et les genres routiniers et d'autre part, le régime de genres conversationnels.

2.2. Régularités spécifiques du discours publicitaire

En référence à Garric et Léglise (2005), nous constatons que le discours publicitaire a été traditionnellement identifié comme genre distinct relié à une formation socio-discursive. Ce discours a ses régularités partagées qui lui ressemble de discours de propagandiste.

Il s'agit ainsi, en appui sur le slogan publicitaire comme activité discursive, de mettre en valeur la problématique des genres de discours du point de vue de l'analyse de discours. Dès 1980, les chercheurs en sciences du langage, notamment en France, ont consacré dans leurs travaux une place considérable à la notion de genre.

La différence réside dans les fondements épistémologiques sur lesquels ils se basent. C'est sous l'angle de discours, défini par Guespin (1971) comme « l'étude linguistique des conditions de production d'un texte »¹⁴⁸, que les nouvelles orientations des recherches en analyse de discours ont été développées :

« Nous sommes renvoyés ici à une problématique des « genres », si l'on élargit un peu les implications de cette notion usuelle. On a en effet spontanément tendance à lui conférer un statut essentiellement formel, celui, d'un ensemble de propriétés

¹⁴⁸ L. Guespin (1971). « Problématique des travaux sur le discours politique ». *Langages* N° 23, p.10.

stylistiques, alors que le genre définit aussi les conditions d'utilisation des textes qui relèvent de lui »¹⁴⁹. (Maingueneau, 1984 : 152)

En revanche, grâce à la mutation interne au sein de sciences du langage, attribuée à l'émergence de la pragmatique, les théories d'énonciation connaissent un nouveau tournant que Maingueneau définit de la façon suivante :

« [...], l'intérêt qui oriente l'analyse du discours, c'est de n'appréhender ni l'organisation textuelle en elle-même, ni la situation de communication, mais le dispositif d'énonciation qui lie une organisation textuelle et un lieu social déterminés. Le discours y est considéré comme activité rapportée à un genre, comme institution discursive. »¹⁵⁰ (Maingueneau : 1996 : 8)

Dans cette perspective, l'étude du slogan publicitaire comme genre discursif oscille entre deux disciplines : la linguistique textuelle et la linguistique du discours (pragmatique, théories de l'énonciation).

¹⁴⁹ D. Maingueneau (1984). *Genèse du discours*. Pierre Mardaga, éditeur, p. 152.

¹⁵⁰ D. Maingueneau (1996), *op. cit.*, p. 8.



CHAPITRE 2
LA THEORIE DE L'ENONCIATION

1. Introduction

Après avoir abordé précédemment la genèse du slogan publicitaire et présenté les outils théoriques de la didactique, il est nécessaire d'arriver à ce point de convoquer les courants linguistiques les plus pertinents qui permettent de travailler le slogan publicitaire en cours de FLE.

Sans faire redéfiler les positions de Saussure, il semble néanmoins important de rappeler son approche générale du langage qui permet de mieux aborder par la suite les théories énonciatives.

Deux voies orientent son étude : « [...] l'une, essentielle, a pour objet la langue, qui est sociale dans son essence et indépendante de l'individu [...] l'autre, secondaire, a pour objet la partie individuelle du langage, c'est-à-dire la parole [...]. »¹⁵¹ (Saussure 1995 : 37)

Ce qui donne lieu à deux linguistiques : la première reconnue sous la dénomination de linguistique de la langue tandis que la seconde correspond à la linguistique de la parole. En d'autres termes, avec langue et parole nous affrontons deux univers différents, susceptibles de donner lieu à deux linguistiques différentes. Nous parlons d'un côté, de la langue appréhendée comme un ensemble de signes formels, combinés en structure et en systèmes, et d'un autre côté, de la parole comme une exploitation de la langue dans les communications vivantes.

Distinguée autrement au travers de l'opposition saussurienne interne/externe (1995 :43)¹⁵², la linguistique interne considère la langue comme un système qui ne dépasse pas les sphères de son domaine propre, tandis que l'externe, comme le décrit son nom, s'engage à étudier les rapports qui unissent la langue avec ce qui est en dehors d'elle-même.

¹⁵¹. Cité par G-E. Sarfati et M-A. Paveau (2014). Ferdinand de Saussure : la théorisation de la linguistique moderne. In *Les grandes théories de la linguistique. De la grammaire comparée à la pragmatique*, p. 65-66.

¹⁵². Ibid, p.64.

Deux modes d'appréhension du langage vont émerger :

l'un de type sémiotique avec pour principale préoccupation la langue en tant que règle de toutes les manifestations langagières et pour qui est au sein et dans l'usage de la langue que s'identifie tout ce qui relève de la sémiotique ;

l'autre de type sémantique qui s'amarre à la parole. Soucieux d'aller au-delà et de développer cette notion clé de sémantique, Benveniste propose de dépasser l'aspect formel de la langue et de s'orienter vers l'étude de sa fonction comme instrument de communication : « La notion de sémantique nous introduit au domaine de la langue en emploi et en action ; nous voyons cette fois dans la langue sa fonction de médiatrice entre l'homme et l'homme, entre l'homme et le monde, entre l'esprit et les choses, transmettant l'information, communiquant l'expérience, imposant l'adhésion, suscitant la réponse, implorant, contraignant ; bref, organisant toute la vie des hommes »¹⁵³ (Benveniste 1974 : 224)

Franchir les limites de l'une et pénétrer dans l'autre nous met face à un changement fondamental de perspective.

Si en effet durant toute une période les études se sont concentrées sur les lois structurales, elles se sont révélées dans les années soixante comme l'arbre cachant la forêt pour reprendre l'expression de Kerbrat-Orecchioni :

« Ces investigations [...] sont en même temps apparues à certains comme l'arbre cachant La forêt des réalités de la langue dans son fonctionnement et ses dysfonctionnements. »¹⁵⁴ (2012 : 7)

Partir de nouvelles préoccupations favorisant le passage du système formel de la langue au système de communication, de la structure au fonctionnement, de la langue à la parole, souligne une mutation forte. C'est ce fonctionnement de la langue qui est au cœur des théories énonciatives et qui servira à la didactisation des slogans publicitaires.

2. Genèse de la théorie d'énonciation

¹⁵³ Cité par G-E. Sarfati et M-A. Paveau (2014). Les linguistiques énonciatives. In *Les grandes théories de la linguistique. De la grammaire comparée à la pragmatique*, p.171.

¹⁵⁴ C. Kerbrat-Orecchioni (2012). *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, p.7.

En réponse à la linguistique de la langue conçue comme « une linguistique du *code*, auquel doivent être ramenés tous les faits de parole. »¹⁵⁵ (Kerbrat-Orecchioni 2012 : 8), les théories énonciatives dépassent la description du système de la langue pour aller vers la description de son utilisation. Parler, c'est effectivement mettre en rapport des symboles, les mots avec des objets particuliers ; en d'autres termes c'est opérer une référence. Parler, c'est construire une relation à l'autre. Parler, c'est agir, agir avec intentionnalité dans un contexte.

En résumé, la linguistique de l'énonciation est une linguistique de l'action langagière. L'énonciation est donc la mise en œuvre de la langue par un acteur /sujet en situation, mise en œuvre qui s'effectue toujours d'une manière particulière et individuelle, ce qui n'exclut nullement des mécanismes généraux. Rappelons ici le schéma de Jakobson et les fonctions du langage.

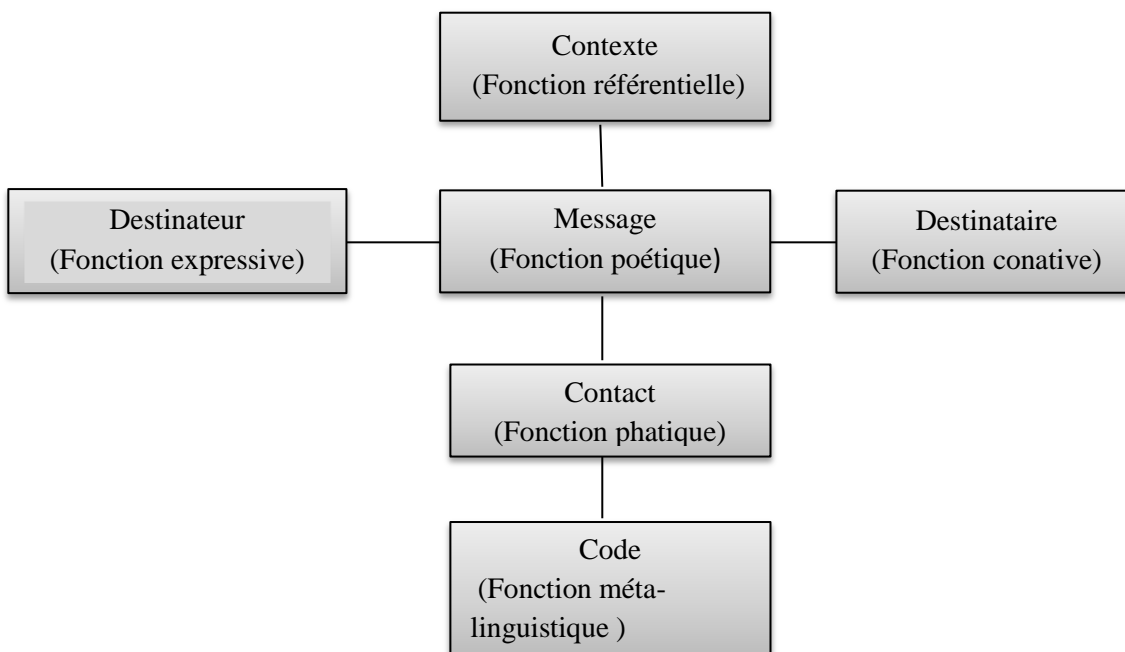


Figure n° 10 : les fonctions du langage (Jakobson, 1963 : 214)

Ce schéma, s'il montre l'aspect réflexif du langage, est néanmoins mutilant pour la description du dire. La présentation du facteur « code » accroché entre le destinataire et le destinataire a suscité tout d'abord deux critiques pointant :

¹⁵⁵ Ibid, p.8

- l'illusion d' "une communication homogène" entre le destinataire et le destinataire au lieu d' "une compréhension partielle" ; s'il est cohérent de croire que tout mot prétend mon intention de dire : tout mot signifie ce que je veux qu'il signifie, il l'est tout autant de penser que tout mot signifie ce que l'autre veut qu'il signifie. Dans ces conditions, comme dit Kerbrat-Orecchioni : « parler, c'est précisément tenter de faire coïncider ces deux intentions signifiantes, ces deux « vouloirs dire »¹⁵⁶ (2012 : 18) ;
- l'absence de prise en compte de compétence, à savoir celle de « compétence implicite » du sujet parlant pour reprendre la réflexion de Kerbrat-Orecchioni (2012) : un ensemble de savoirs qu'il a intériorisé, pour favoriser sa multiplication par deux : le premier appartient à la sphère de l'émetteur, donnant lieu à parler de « compétence de production » et le second à la sphère du récepteur suscitant la « compétence d'interprétation ». En résumé, la compétence d'un sujet résulte de la somme de toutes ses aptitudes linguistiques, le potentiel complet de ce qu'il est capable de produire et d'interpréter.

L'autre critique de ce schéma résulte de son incapacité d'intégrer aux côtés des compétences linguistiques, des compétences dites non linguistiques ou extralinguistiques, culturelles et idéologiques, tant du côté de l'émetteur que de celui du récepteur, dimensions nécessaires qui doivent s'ajouter aux compétences linguistiques en vue de mettre en relief les diversités idiolectales.

En outre, il est inenvisageable de concevoir l'émetteur comme un sujet qui posséderait la liberté de choix de ses productions langagières ; ce schéma repose donc sur l'exclusion de tout type de contraintes supplémentaires envisagées comme des filtres délimitant les choix de l'émetteur.

Le schéma de codage et d'encodage ne permet donc pas de prendre la mesure de ce qu'est la mise en œuvre de la langue par un sujet. En revisitant le schéma de Jakobson, Kerbrat-Orecchioni aboutit au modèle ci-dessous :

¹⁵⁶ Ibid, p.18.

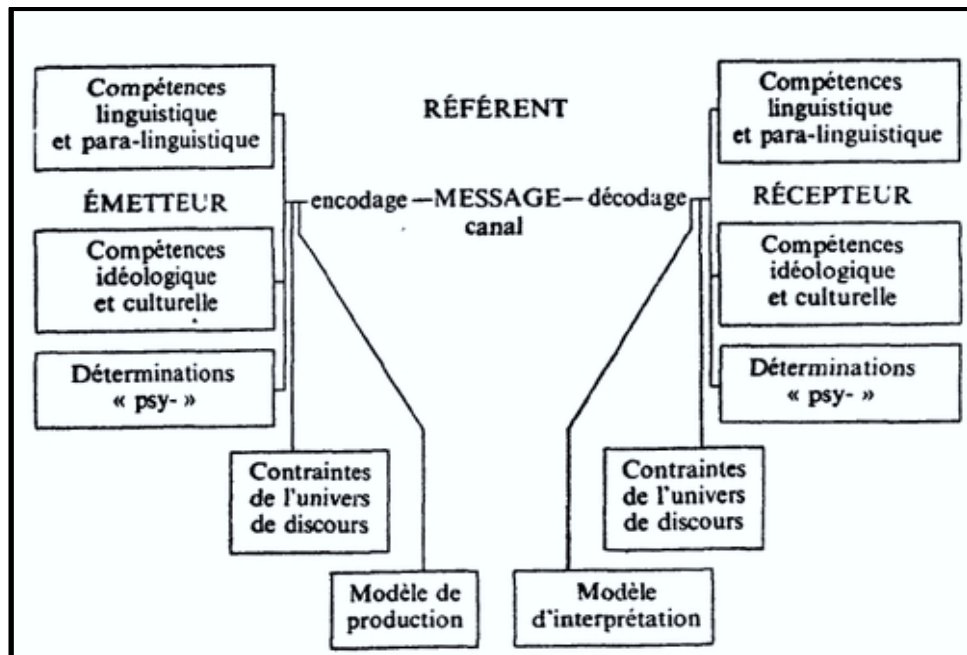


Figure N° 11 : reformulation du Schéma de communication
(Kerbrat-Orecchioni 2012 : 22)

Ce défigement du schéma de Jakobson permet d'intégrer les compétences linguistiques et para-linguistiques. Cette figure construite par Kerbrat-Orecchioni confirme l'approche de Borrell et de Nespoulons selon laquelle :

« Parler consiste tout d'abord à « procéder à la sélection des diverses catégories de supports de supports formels de la communication (langue, geste, mimique...). [...]. C'est ainsi que nous observons parfois la co-occurrence des divers systèmes dans le cadre du discours. Ex. Message linguistique + Geste + Mimique. Dans d'autres cas, ces divers éléments apparaîtront alternativement, un geste venant cette fois prendre la place d'un mot ou d'un syntagme. »¹⁵⁷ (Borrell & Nespoulons 1975 : 103)

Postuler que toute communication « se fonde sur l'existence non pas d'un code, mais de deux idiolectes »¹⁵⁸ (Kerbrat-Orecchioni 2012 :18) rend légitime l'introduction, du côté de l'émetteur et du récepteur, de compétences non linguistiques (culturelle, idéologique et psychologique).

Kerbrat-Orecchioni attribue ainsi les compétences culturelles ou encyclopédiques à ce que les sujets disposent de savoirs implicites sur le monde ; elles correspondent à

¹⁵⁷. Cité par C. kerbrat-Orecchioni (2012), op,cit, p.22

¹⁵⁸. Ibid, p. 18

l'ensemble des processus d'interprétation et d'évaluation de l'univers référentiel aux compétences idéologiques qui entretiennent des relations étroites avec la compétence linguistique et qui mettent en relief les divergences idiolectales.

Par ailleurs, sous la rubrique « univers du discours », Kerbrat-Orecchioni cherche à regrouper deux sortes de contraintes auxquelles l'émetteur doit porter attention dans la composition de son message ; il y a d'une part, les conditions situationnelles de la communication et d'autre part, les contraintes de genre, catégorisées sous les contraintes thématiques et rhétoriques du discours, autrement dit, les contraintes stylistico-thématiques du discours.

Ce regroupement a été résumé par Kerbrat-Orecchioni de la façon suivante : « Univers de discours » = « l'ensemble : (1) (situation de communication) + (2) (contraintes stylistico-thématiques). »¹⁵⁹ (2012 : 20)

Par données situationnelles de la communication, Kerbrat-Orecchioni entend les circonstances concrètes de la communication : il s'agit des interlocuteurs, de la manière dont ils se situent dans l'espace social de leur communication.

Rappelons ici que ces données acquièrent leur pertinence en tant que « formations imaginaires » pour reprendre l'expression de Pêcheux (1969) qui désigne aussi les représentations que les interlocuteurs se font les uns des autres, les images que l'émetteur (A) et le récepteur (B) se construisent d'eux-mêmes et de leur partenaire discursif :

$I_A(A)$ (Image de A pour A) : « qui suis-je pour lui parler ainsi ? »

$I_A(B)$ (Image de B pour A) : « qui est-il pour que je lui parle ainsi ? »

$I_B(B)$ « qui suis-je pour qu'il me parle ainsi ? »

$I_B(A)$: « qui est-il pour qu'il me parle ainsi ? »¹⁶⁰ (Pêcheux 1969)

Afin de mieux aborder ces questions, nous allons faire une incursion dans l'énonciation qui nous servira de support dans l'analyse du corpus.

¹⁵⁹ Ibid, p. 20.

¹⁶⁰ Cité par C. kerbrat-Orecchioni (2012), *op. cit.*, p.23.

3. L'énonciation

Acte individuel d'utilisation de la langue, l'énonciation ne peut être séparée de l'énoncé qui est le résultat de cet acte. Aussi fait-on appel pour expliciter ce couple lexical énonciation-énoncé à l'image du couple fabrication-produit fabriqué.

Cette « mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation »¹⁶¹ (Benveniste 1970 : 12), telle que l'appréhende Benveniste se trouve enrichie par Anscombe et Ducrot lorsqu'ils disent que : « *L'énonciation sera pour nous l'activité langagière exercée par celui qui parle au moment où il parle* »¹⁶². (1976 : 18)

Ainsi, deux grandes possibilités s'offrent au locuteur qui utilise le langage, pour référer certaines unités linguistiques à des éléments de la réalité extralinguistique, et que nous désignerons par :

- Référence à des éléments absolus;

NESPRESSO. *Toute l'intensité du Brésil.* (p. 69 volume II)

- Référence relative :

- a) au contexte linguistique (cotexte) et au contexte économique (Alliance Renault et Nissan) ;

Renault Kadjar, le cousin français du QASHQAI. (p. 44 volume II)

Les chocolats Yves Thuriès. *Offrez-vous l'Excellence d'un meilleur ouvrier de France.* (p. 43 volume II)

- b) à la situation de communication (déictiques)

Hello Bank ! *Votre banque vous coûte trop cher ?*

Tournez la page...

Enfin non, restez sur celle-ci. (p. 246 volume II)

E.Leclerc. *Soutenir l'innovation aujourd'hui pour mieux consommer demain.*

Dans le premier cas, pour donner un contenu référentiel à une unité linguistique, il suffit de l'attacher de manière absolue à l'objet qu'elle désigne, sans apporter aucune

¹⁶¹ E. Benveniste (1970). L'appareil formel de l'énonciation. *Langages*, n°17, p12.

¹⁶² Cité par C. Kerbrat-Orecchioni (2012). *op. cit.*, p. 32.

information supplémentaire. Mais ce qu'il faut envisager dans le second cas du processus référentiel c'est :

- soit la relation qu'entretient une unité linguistique avec un autre élément explicité dans le contexte verbal, considéré comme un élément de référence ;
- soit le rôle que peut jouer cette unité linguistique dans le processus d'allocution, dans ce sens, l'interprétation référentielle d'une unité linguistique se fait avec la prise en considération de certaines données spécifiques de la situation de communication.

Le locuteur, l'interlocuteur, le lieu et le temps sont des paramètres qui permettent la communication. Le terme *deixis* est attribué à la désignation langagière de ces paramètres dont les formes concernées ici font appel à la notion de *déictiques*, et qui recouvrent les indicateurs personnels ainsi que les structures spatio-temporelles.

En résumé, un certain nombre de faits de langage ne peuvent être attribués ni à des faits de langage ni à des faits de parole, ce sont ces phénomènes qui sont classés sous le terme de *déictiques* dont le fonctionnement sémantico-référentiel est en lien étroit avec certains des éléments constitutifs de la situation d'énonciation.

3.1. Les catégories de déictiques

Nous pouvons regrouper les déictiques sous trois classes d'indices, à savoir celles :

- ✓ les indices de personnes, qui permettent de désigner celui qui prend la parole et à celui à qui la parole est adressée.
- ✓ les indices temporels, dans le sens qu'ils permettent de désigner le temps de l'énonciation et de l'énoncé.
- ✓ les indices de l'ostension, ceux qui désignent le lieu de l'énonciation.

Les déictiques s'organisent sur l'axe moi-ici-maintenant/ ego-hic-nunc permettant d'identifier les trois bases fondatrices de l'énonciation et les traces qui en dérivent : traces de personnes, celles de locuteur "moi" et de son allocutaire, traces temporelles "maintenant-nunc" et spatiales "ici-hunc". Il semble donc évident que les déictiques contribuent à circonscrire les énoncés dans l'espace et le temps tout en les articulant avec l'énonciateur.

3.1.1. Les déictiques personnels

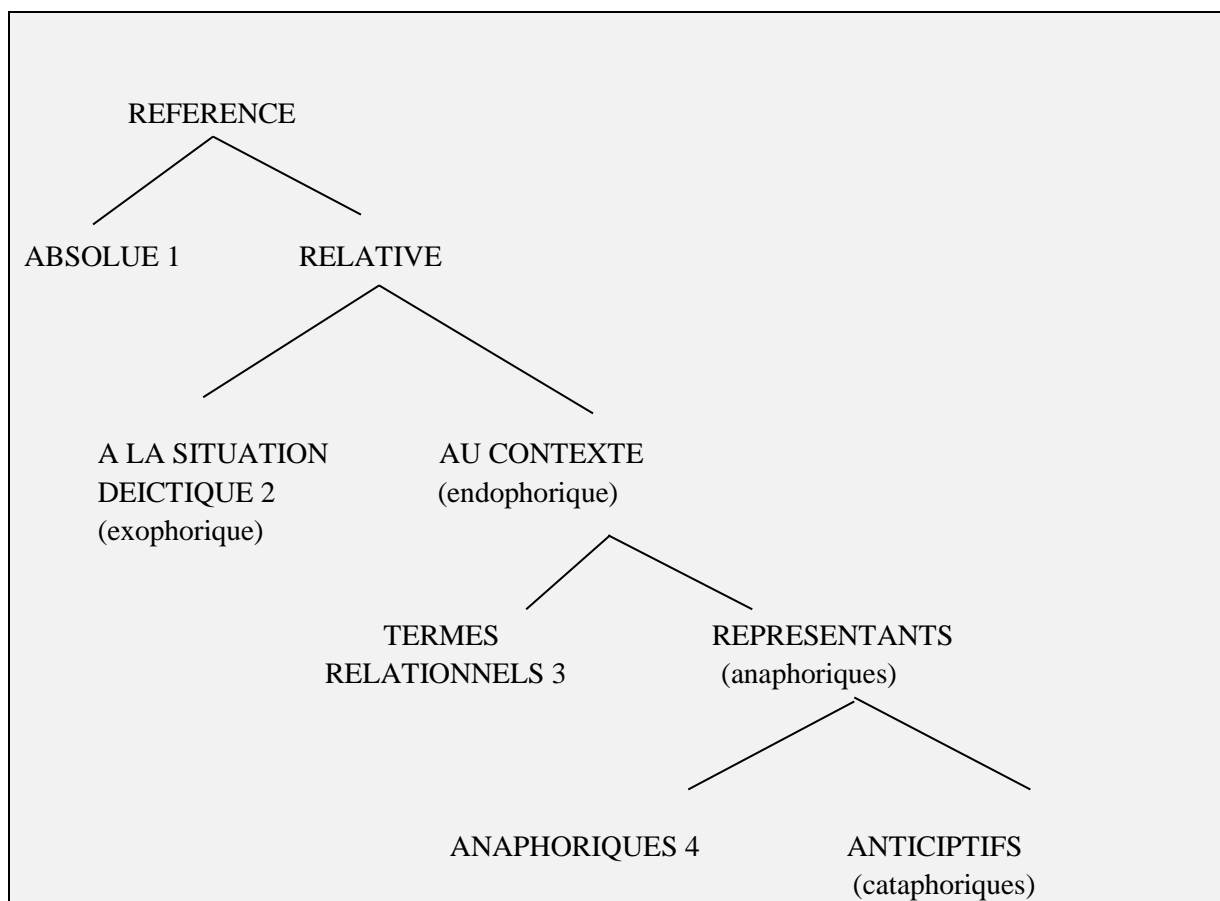
A l'inverse des mots comme chat, ou chien, « je » et « tu », « nous » et « vous » ne peuvent pas être décrits sans faire référence à la situation de communication : « je » réfère à celui qui parle en constituant l'autre en allocataire, en tu. Ces formes ne font sens et ne réfèrent qu'au cours de chaque communication. Il est impossible de savoir à qui réfèrent ces termes si nous ne maîtrisons pas certains éléments essentiels de la situation.

Nous allons renvoyer au tableau élaboré par Kerbrat-Orecchioni¹⁶³ qui note l'élargissement effectué par divers auteurs de la notion de « *deixis* » et présente dans le tableau synthétique suivant les diverses manières de référer.

Ce tableau sur la référence est utilisable tant pour la référence spatiale que temporelle. Il semble important de noter que le terme de référence « absolue » est à entendre relativement, étant impossible de référer hors situation. Il faut garder en mémoire que dès que nous utilisons le langage, nous avons deux grands moyens de renvoyer au monde :

- par l'utilisation de formes relatives au contexte, à la situation, et qui demandent de l'interlocuteur d'être interprétées en fonction de ce contexte situationnel ; ces formes peuvent notamment compenser l'ignorance du lexique.
- par l'utilisation de formes « absolue » dont l'interprétation ne demande qu'un minimum de connaissance du contexte, mais un maximum de connaissance du code. Rappelons ici que c'est cette méconnaissance du code qui rend inintelligible bien souvent une publicité pour tout apprenant de FLE.

¹⁶³ C. Kerbrat-orecchioni (2012). « De la subjectivité dans le langage : quelques-uns de ses lieux d'inscription ». *L'énonciation : De la subjectivité dans le langage*, p. 45.



*Tableau n° 3 : les différentes facettes de référence
(Kerbrat-orecchioni 2012 : 45)*

(Sont en capitales les termes que Kerbrat-Orecchioni juge les plus acceptables)

3.1.1.1. Les pronoms personnels : les singuliers

Les déictiques personnels contribuent à désigner les éléments constitutifs du cadre énonciatif et à identifier ce qu'ils désignent, les pronoms personnels « je » et « tu » servent à signaler la présence du locuteur et de l'interlocuteur et ils sont considérés comme des marqueurs forts de la situation d'énonciation, en d'autres termes, c'est à la situation d'énonciation qu'il faut porter toute l'attention pour préciser le contenu référentiel des pronoms personnels « je » et « tu ».

- ✓ **Je** désigne « la personne qui énonce la présente instance du discours contenant **je**. »¹⁶⁴ (Stoean 2003 : 40) autrement dit, il désigne l'individu qui emploi **je** pour se poser en locuteur ;

¹⁶⁴ C.S. Stoean (2003). Les théories de l'énonciation comme fondement de l'approche communicative. *Dialogos* n° 8, p. 40.

La banque postale, Assurance vie : *Grace à mon assurance vie, j'ai pu réaliser mon projet.* (p. 56 volume II)

B.O.P. Rétention d'eau ? J'ai mon petit secret

B.O.P. Médicament à base d'extraits de plantes traditionnellement utilisé pour favoriser l'élimination rénale de l'eau. (p. 254 volume II)

✓ **Tu** désigne « celui que **je** pose comme l'individu à qui il s'adresse dans la présente instance du discours. »¹⁶⁵ (Stoean 2003 : 40)

Epeda (Le Beau Dormir). *Maman, je t'aime aussi quand tu dors.* (p. 195 volume II)

Mamie Nova (Liégeois vanille et son cœur fondant caramel beurre salé).

Mamie Nova, il n'y a que toi qui me fais ça (p. 15 volume II)

Dans un journal, **L'Opinion**

Je vote utile, tu votes futile, il vote subtil... (p. 260 volume II)

En résumé, je/tu s'échangent au cours du dialogue. C'est par l'emploi de « je » qu'on se pose en personne et qu'on constitue l'autre, le « tu », comme personne.

Se désigner comme « je » et assumer le rôle de locuteur lui permettra d'entrer dans une relation du dialogue et de choisir la personne à qui il s'adresse, la personne qui sera son allocutaire, marquée par le pronom « tu ». Le couple je-tu désigne une paire indissociable du dialogue :

« Le langage n'est pas possible que parce que chaque locuteur se pose comme je dans son discours. De ce fait, je pose une autre personne, celle qui, toute extérieure qu'elle est à moi devient mon écho auquel je dis tu et qui me dit tu. »¹⁶⁶ (Stoean 2003 : 40)

Il apparaît que la couple je-tu s'attribue généralement à des personnes bien définies, et nécessairement présentes dans toute situation d'énonciation, connues *a priori* en tant que des sujets parlants. Linguistiquement, il n'existe pas de substituts qui peuvent les remplacer, mais dans certains cas, le pronom « tu » peut jouer deux rôles :

- « tu » avec une valeur générique : servi pour faire plonger les énoncés impersonnels à valeur génériques dans le bassin de personnalisation et faire de l'allocutaire une partie du procès.

¹⁶⁵ Ibid

¹⁶⁶ Ibid

- « tu » datif éthique : l'allocutaire n'a aucun rôle dans le procès mais il y est intégré en tant un témoin extérieur.

Si la situation d'énonciation est nécessaire et suffisante au niveau du processus référentiel de « je » et « tu », il n'en va pas de même manière avec les pronoms « il(s) » et « elle(s) » compte tenu de leurs caractéristiques à la fois déictiques (signaler simplement la personne qu'ils dénotent) et anaphorique (exiger la présence (existence) d'un antécédent linguistique).

En d'autres termes, « Il » réfère à la non-personne, c'est-à-dire à celle dont nous parlons mais à qui nous ne parlons pas. Il est un véritable pronom qui peut référer tant à une personne qu'à une chose, et varie également en genre contrairement à « je » et « tu » qui signalent la personne pure. Cette différence fait intervenir la prise en compte du point de vue énonciatif ; « je » et « tu » sont de véritables noms de personne mais ne sont pas pronoms contrairement à « il » avec ses déclinaisons féminine et plurielle. Nous en parlerons en termes de « délocuté ».

3.1.1.2. La non-personne

Nommé *le délocuté*, la non-personne revoie à l'objet de parole du locuteur et de l'allocutaire. Il s'agit autant d'une personne que d'un objet, qu'il soit présent ou absent dans la situation d'énonciation.

Il est pertinent de signaler que malgré le rôle passif qu'il a, le délocuté fait partie de la situation d'énonciation car sans lui, la situation de locution, autrement dit, l'interlocution locuteur-allocutaire ne se produit pas.

Le délocuté se manifeste sous plusieurs formes, parmi lesquelles :

- ✓ Le pronom personnel « il » ;
- ✓ Un groupe nominal accompagné d'un prédéterminant défini, qu'il soit possessif ou démonstratif, faisant référence à l'objet ou la personne visés ;
- ✓ Tous les substituts : pronominaux personnels, démonstratifs et possessifs.

L'emploi de ces éléments s'accompagne d'un geste, dit un geste d'ostension, qui signale le référent, c'est ce qui renforce alors leur valeur déictique.

Prenons quelques exemples :

- Exemples d'un groupe nominal accompagné d'un article défini [*les papiers, les obstacles, le monde*] et d'un substitut correspondant à un pronom personnel [*les, les, le*]:

Ecofolio. *Tous les papiers se recyclent, alors trions-les tous.*

C'est simple et d'intérêt général. (p. 47 volume II)

ROLEX. « *peu importe LES OBSTACLES à affronter, il est toujours POSSIBLE de les SURMONTER* ». Lindsey Vonn. (p. 122 volume II)

- Exemples d'un groupe nominal accompagné d'un article défini la vie et d'un substitut correspondant à un pronom possessif la vôtre.

LANCOME Paris (La vie est belle). *La vie est belle. Ecrivez la vôtre.*

(La vie est belle. Ecrivez votre vie)

- Exemple d'un groupe nominal accompagné d'un prédéterminant possessif [*nos plans, mon style*] et d'un substitut correspondant à pronom possessif [*les vôtres, le vôtre*] :

Bouygues immobilier. *Dans nos plans, il y a de la place pour les vôtres.* (Dans nos plans, il y a une place pour vos plans) (p. 6 volume II)

Amazon Mode. *Ne suivez pas mon style, créez le vôtre.* (Ne suivez pas mon style, créez votre style) (p. 80 volume II)

3.1.1.3. Le pronom personnel *Il* et ses déclinaisons féminine et plurielle

Il(s)/Elle(s) désigne la personne qui, n'ayant pas la possibilité de prendre en charge un énoncé, se présente comme l'élément qui fait l'objet du discours ; « il » peut remplir deux fonctions : celle de déictique, il s'agit du délocuté employé, comme nous avons déjà mentionné, pour désigner l'objet de parole, et l'autre celle d'anaphorique, utilisée pour substituer un nom commun ou propre, introduit déjà dans le discours ; l'un se rapporte à un contexte situationnel, et l'autre à un contexte linguistique, appelé **le cotexte**.

Prenons les exemples suivants :

Chapuis-armes (atelier des armes). *D'un simple bloc d'acier, ils font une arme fine.* {*Ils déictique*} (p. 59 volume II)

EDF. *Simon est propriétaire d'une ferme solaire et il croit en demain.*

{*Il anaphorique*, substitut de **Simon**} (p. 38 volume II)

CNSA (Caisse Nationale de solidarité pour l'autonomie) : (p. 243 volume II)

Perte d'autonomie ?

Maman est toujours souriante et je veux qu'elle le reste.

C'est en étant bien informé que l'on prend les meilleures décisions.

www.pour-les-personnes-agees.gouv.fr {*Elle anaphorique*, substitut de **Maman**}

CLARINS (Double sérum). *La jeunesse n'a pas d'âge ! (Elle a Double serum) {*Elle anaphorique*, substitut de **la jeunesse**}* (p. 97 volume II)

En résumant, le déictique « il » fait partie de la situation de locution, autrement dit de la *deixis*, car en désignant l'objet de parole, il donne l'occasion à l'interlocution locuteur-interlocuteur d'avoir lieu. Point de vue défendu par Berrendonner (1981) qui perçoit le déictique « il » comme l'égal de personnes désignées par « je » et « tu » :

« un argument déictique référent à un participant du procès de communication »...
« Le plus remarquable me paraît être ici que l'univers, c'est-à-dire le « contexte » de tous les schémas de la communication, conçue comme entité référentielle globale, doive être considéré comme un participant **actif** de l'événement d'interlocution, et non seulement comme une circonstance inerte. »¹⁶⁷ (Berrendonner 1981: 61)

En conséquence, les déictiques sont, comme le souligne Benveniste, des signes faisant partie du système de la langue et jouent comme des unités à double fonction : ils fonctionnent d'une part comme des symboles désignant les éléments constitutifs du cadre énonciatif, et d'autre part, comme des index fonctionnant à désigner ces éléments en présence de leur objet ; autrement dit, ils désignent les éléments constitutifs de l'énonciation et ils les renvoient à un référent.

3.1.2. Les autres déictiques personnels : les pluriels

Cette approche des déictiques pluriels se trouve synthétisée dans le tableau suivant élaboré par Kerbrat-Orecchioni ¹⁶⁸:

¹⁶⁷ Cité par C.S. Stoean (2003), *op,cit*, p. 56.

¹⁶⁸ C. Kerbrat-orecchioni (2012), *op, cit.*, p. 46.

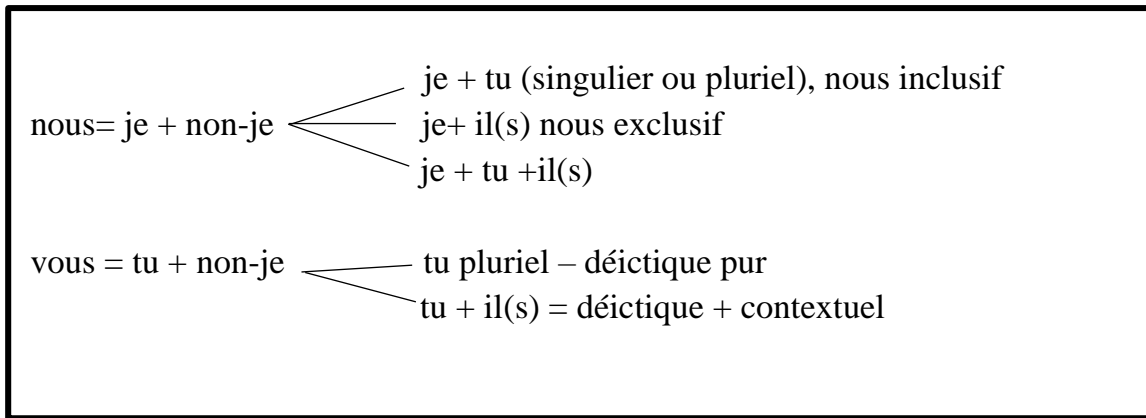


Figure n° 12 : les déictiques pluriels
(Kerbrat-Orecchioni 2012 : 46)

Elle l’exprime autrement par le schéma suivant :

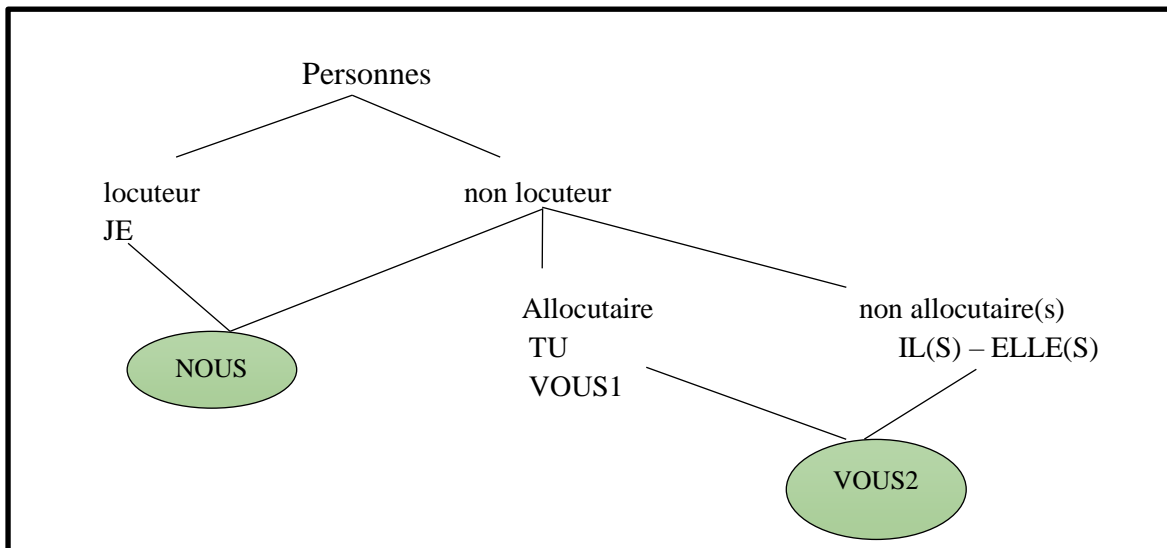


Figure n° 13 : figure plus détaillée de déictiques pluriels
Kerbrat-Orecchioni (2012 : 47)

Le pronom « nous » collectif représente l’ensemble de locuteur et non-locuteur, ce dernier peut être “tu” ou “il(s)” ; en revanche le pronom « vous » collectif incarne l’ensemble d’allocutaire et non-allocutaire, tenant compte que l’allocutaire peut être “tu” ou son pluriel “vous”, quant au non- allocutaire est celui de “ il(s)” ou “ elle(s)”. Nous étudierons précisément leur fonctionnement dans les pages suivantes.

3.1.2.1. Le pronom NOUS

NOUS ne peut pas être considéré comme un JE pluriel : même si on peut parler en analyse de discours d'un « locuteur intellectuel collectif », notamment dans le cas de certains discours politiques, l'énonciation est toujours individuelle.

❖ NOUS REFERANT A UN SINGULIER

On distingue :

- le NOUS de majesté : « Nous, F.M. Président de la république », interprétable en extension de la personne ;
- le NOUS de modestie, souvent Nous d'Auteur.

❖ NOUS REFERANT A UNE PLURALITE

Les autres emplois de NOUS se répartissent en :

- NOUS inclusif = JE + TU ou JE+ TU+ TU + ... qui s'oppose à un IL extérieur à la communication

Pink Lady (la pomme qui cultive ses valeurs). *Chez **Pink Lady** nous valorisons chaque pomme !* (p. 204 volume II)

JE + TU + IL : un NOUS très englobant.

NESPRESSO. *Si nous formons nos caféiculteurs à la taille des caféiers ce n'est pas pour la forme.* (p. 57 volume II)

- NOUS exclusif = JE + d'autres, mais qui n'inclut pas l'interlocuteur

Montre **A.LANGE & SOHNE**. *Nous terminons cette montre à la main. Même des composantes que vous ne voyez pas.* (p. 18 volume II)

Jeff de Bruges. *Nous écrivons sur nos œufs les prénoms de vos poussins.*

Chaîne thermale du soleil. *Pour la réussite de votre cure. Nous mobilisons toutes nos équipes.* (p. 242 volume II)

Il est de fait assez souvent difficile de donner la référence de NOUS, déictique à géométrie variable, lorsqu'il n'est pas paraphrasé, comme dans :

« Nous les enseignants avons décidé que » : Nous exclusif lorsque cet énoncé est adressé à des étudiants.

« Nous les Français... » emploi inclusif si l'interlocuteur est français, exclusif dans les autres cas.

3.1.2.2. Le pronom VOUS

Quant à « vous » lorsqu'il représente une seule personne, il renvoie à un « vous de politesse »

❖ VOUS SINGULIER de politesse, équivalent du TU

Notons que l'appellation « de politesse » pour le vous n'est pas très pertinente : elle présuppose que le TU serait impoli, alors que dans certains groupes l'emploi du VOUS pourrait être considéré comme un affront. Ce qui est ici pertinent, c'est la réciprocité ou la non-réciprocité du VOUS et du TU.

L'OREAL Paris (shampooing ELSEVE). *Mon obsession? Zéro pellicule et des cheveux sublimes! Et vous, quelle est la vôtre ?* (p. 129 volume II)

❖ VOUS SINGULIER générique

La Poste (suivre mon colis). *Votre colis VOUS donne de ses nouvelles tout au long de son voyage.* (p. 13 volume II)

❖ VOUS PLURIEL

- VOUS = TU + TU...

L'OREAL PARIS, ELSEVE. *Vous avez toutes une obsession.*

Votre marque préférée a la solution.

- VOUS= TU + d'autres qui ne participent pas en chair et en os à la communication.

AXA Assurance Banque. *A la retraite, vous serez toujours vous.*

Et toujours bien accompagné avec AXA. (p. 257 volume II)

énoncé s'adressant à des personnes en retraite, mais le vous inclut d'autres, non présentes, qui auront dans le futur leur retraite.

Prefer (preferredHotelGroup). *Lorsque vous visitez un lieu unique*

APPRECIER LA DIFFERENCE (p. 14 volume II)

3.1.2.3. Le pronom ON

Il est la négation de l'opposition (JE/ TU)/ IL ; on pourrait parler à son propos d'archi-déictique personnel : il peut se substituer à tous les autres déictiques :

« on aimerait bien que » peut être équivalent à « j'aimerais bien que » ou « tu aimerais bien que »...

Il réfère la plupart du temps à un collectif dont les frontières rarement précisables peuvent reculer jusqu'à englober l'ensemble de l'humanité (Etymologiquement on < homme). Il est un opérateur de consensus puissant dans certains discours.

3.1.3. La structuration déictique du temps

Lorsque nous organisons le temps dans nos énoncés, nous structurons la pensée physique ou psychologique. Benveniste l'explique très clairement lorsqu'il écrit :

« Les temps d'un verbe français ne s'emploient pas comme les membres d'un système unique, ils se distribuent en deux systèmes distincts et complémentaires (...). Ces deux systèmes manifestent deux plans d'énonciation différents, que nous distinguerons comme celui de l'*histoire* et celui du *discours*. »¹⁶⁹ (Benveniste 1966 : 238)

Deux systèmes émergent :

✓ Une structuration proprement « linguistique », au sens où c'est vraiment le langage lui-même qui nous la fournit, structuration universelle (indépendante des civilisations) fondée sur le repère constitué par le présent de la parole, le « maintenant » de la parole : repère constamment en mouvement. C'est ce que Benveniste nomme le « temps linguistique » à l'origine de mots comme *en ce moment, tout à l'heure, demain, hier...*

De ce point de vue le « présent » est ce qui est institué tel par l'acte de parole qui instaure en même temps un futur et un passé.

✓ Une structuration « absolue » : le temps chronologique : une origine fixe, conventionnelle est adoptée dans une civilisation (naissance du Christ, Hégire...),

¹⁶⁹ E. Benveniste (1966). Les relations de temps dans le verbe français. *Problème de linguistique générale*, Tome I, p. 238.

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3711724/mod_resource/content/1/PLG.pdf

Y. Galet (1974). « Illustration de la théorie des niveaux d'énonciation ». *Langue française*, n°21, Communication et analyse syntaxique, p 26. <https://doi.org/10.3406/lfr.1974.5663>

A. Vassant (1981). « Ambiguïtés et mésaventures d'une théorie linguistique : les relations de temps dans le verbe français d'E. Benveniste ». *L'Information Grammaticale*, N. 9, p. 14. https://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1981_num_9_1_2435

des unités à valeur fixes sont instaurées (années, jours, heures...). Origine, unités différent selon les civilisations. Certes ce sont des mots que nous utilisons, mais des mots de la « langue » que nous décodons à partir de notre seule connaissance de la langue, alors que nous interprétons des termes comme « en ce moment, hier, tout à l'heure, demain... » en mobilisant notre connaissance de la situation.

Entre l'énonciation historique et l'énonciation discursive, nous porterons notre intérêt sur le seconde type d'énonciation où quelqu'un s'adresse à quelqu'un, se présente comme locuteur et construit son discours dans la catégorie de la personne.

3.1.2.4. Temps de l'énonciation et temps de l'énoncé

3.1.2.4.1. Les temps de l'énoncé

A l'intérieur d'un énoncé, les événements s'organisent à partir d'un repère temporel, à partir duquel d'autres événements se situent comme contemporains, antérieurs ou postérieurs : le choix de ce repère relevant du locuteur.

Revenons à l'axe temporel, figuré ci-dessous.

Nous renvoyons le moment zéro au présent de l'indicatif, à sa gauche se place les temps de passé, et à sa droite les temps du futur.

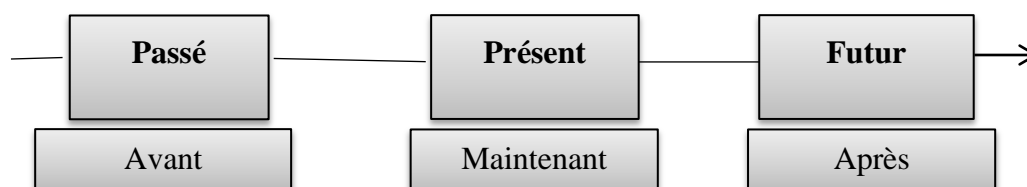


Figure n° 14 : l'axe des temps linguistiques

Il est important de rappeler qu'il s'agit du « temps linguistique » perçu selon la perspective de Benveniste pour qui "Ce que le temps linguistique a de particulier c'est qu'il est organiquement lié à l'exercice de la parole, qu'il se définit et s'ordonne comme fonction du discours. Ce temps a son centre – un centre à la fois générateur et axial – dans le *présent* de l'instance de la parole" ¹⁷⁰(1974 : 73)

¹⁷⁰ Cité par J.L. Fiorin (1998), « Temps : entre la langue et le discours », *Linx* [En ligne], N° 10, p. 1. URL : <http://journals.openedition.org/linx/977>

Parler de discours veut dire que l'énoncé se réfère à l'instance de l'énonciation, référence marquée par la présence des embrayeurs, indices formels qui contribuent à construire le cadre essentiel du discours. L'énoncé qui utilise les temps du discours contient des traces de la présence de son énonciateur qui entretient avec lui une relation vivante.

L'énonciateur prend ainsi en charge son énoncé et il y laisse des traces marquant cette prise : l'abondance d'embrayeurs dans l'énoncé contribue également à la modalisation. Par ailleurs, si nous revenons à la classification d'Adam 2005 liée aux sous-systèmes du fonctionnement textuel des temps verbaux, nous arriverons à catégoriser l'énonciation discursive sous un mode actualisé dans le sens que le moment de l'énonciation se rattache à l'actualité de l'énonciateur.

Pour Benveniste le présent est le point du repérage du passé et du futur, ce présent représente le point de mise en commun entre deux autres moments qu'il crée et qui sont également pertinents à l'exercice de la parole : le moment qui tend à évoquer l'événement par un rappel mémoriel et l'autre qui tient à le faire surgir en prospection.

Le moment de l'énonciation est ainsi considéré comme point de repère, à partir duquel se déterminent les événements passés ou futurs. Les événements précédents relèvent du passé (passé composé, imparfait, plus-que-parfait), tandis que les futurs expriment les vues de l'énonciateur vers l'avenir tout en appui sur son présent.

Nous schématisons ci-dessous les temps et leur relation avec le présent comme moment de l'énonciation :

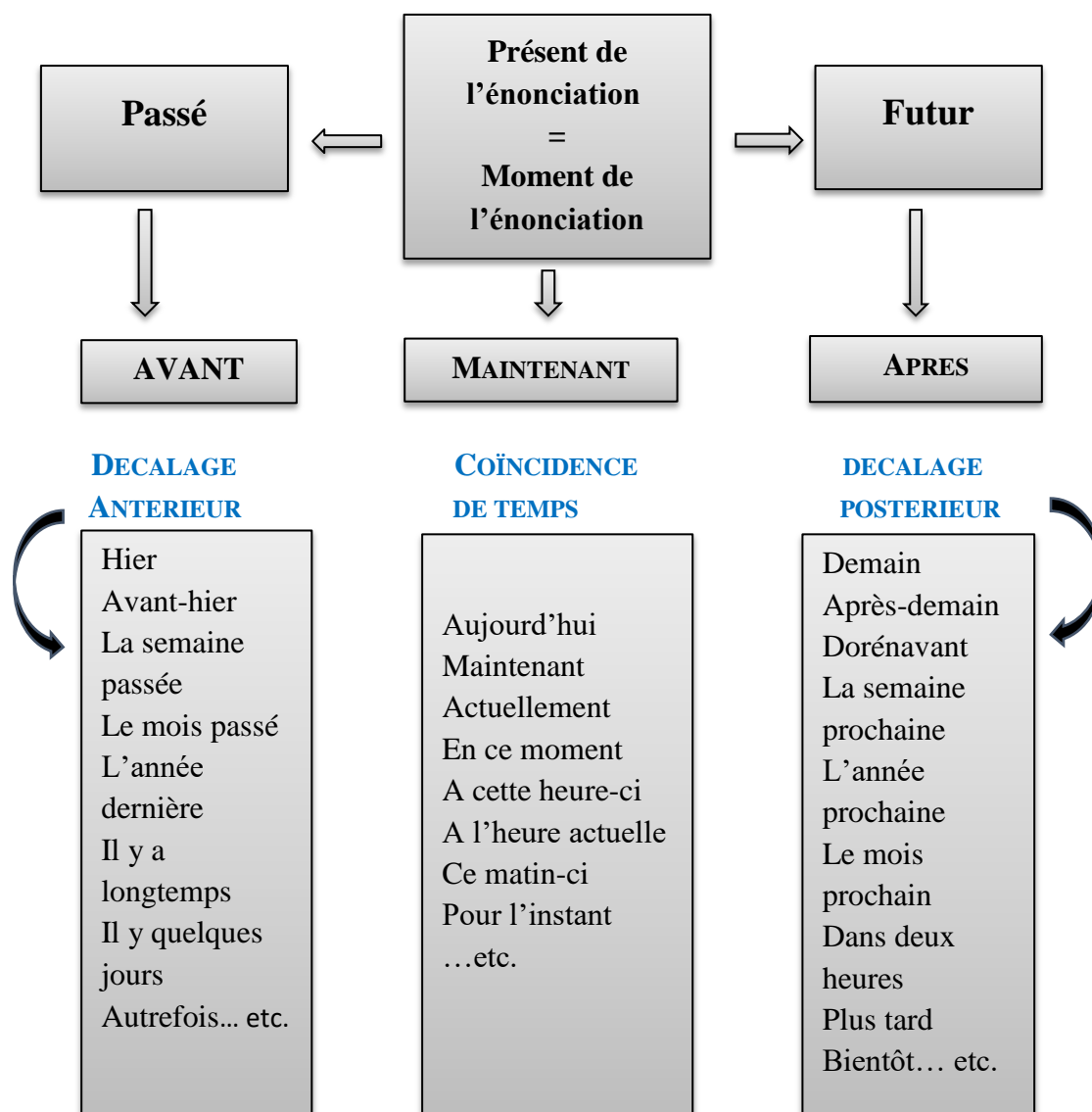


Figure n° 15 : le présent comme moment de l'énonciation et ses relations avec les évènements passés et futurs

Pour Benveniste, le passé composé « établit un lien vivant entre l'événement passé et le présent où son énonciation trouve place. C'est le temps de celui qui relate des faits en témoin, en participant. »¹⁷¹ (1966 : 244)

L'événement passé est rattaché au présent de l'énonciation, au moment qui lui sert de repère.

¹⁷¹ E. Benveniste (1966), *op. cit.*, p.244.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3711724/mod_resource/content/1/PLG.pdf

BforBanque : *Depuis que je me suis offert une assurance-vie, mon patrimoine vit une seconde jeunesse. (p. 230 volume II)*

Sédatif PC (comprimés réduisant la stress) : *Vous dormez mal ? Et si c'était le stress*.

Néanmoins nous constatons que le repérage temporel de l'événement produit dans l'énoncé ne se limite pas aux temps verbaux que l'énonciateur utilise, il s'étend à tout l'énoncé ; à l'intérieur de ce dernier, certains adverbes ou groupes prépositionnels peuvent jouer le même rôle et permettre la localisation temporelle du procès tenant compte que ces éléments se structurent en relation au rapport qu'ils instaurent avec le moment de l'énonciation. Kerbrat-Orecchioni (2012 :53) distingue trois sortes de rapports :

- ✓ le rapport de coïncidence représentant un ajustement temporel du moment de l'évènement produit dans l'énoncé avec le moment de l'énonciation, illustré par des éléments comme : aujourd'hui, maintenant, actuellement, en ce moment, à cette heure-ci, pour l'instant, ...etc.

ENGIE : *La consommation est maintenant maîtrisée*. (p. 40 volume II)

EUCERIN. *HYALURON- FILLER CC CREAM, l'efficacité anti- rides maintenant dans un correcteur de teint*. (p. 86 volume II)

- ✓ le rapport de décalage antérieur (passé) traduisant l'antériorité par rapport au moment de l'énonciation : hier, avant-hier, la semaine passée, l'année dernière, ...etc.

Yves Rocher : *Un an et déjà culte*. (p. 177 volume II)

En une petite année, le nouveau sérum végétal s'est imposé comme l'anti-rides plébiscité par les femmes avec plus de 5 millions de produits vendus dans le monde.

Crédit Logement : *Le prêt immobilier est sorti de l'âge de pierre*. (p. 7 volume II)

- ✓ le rapport de décalage postérieur (futur) figurant une relation de postériorité par rapport au moment de l'énonciation : demain, après-demain, bientôt, plus tard, la semaine prochaine, le mois prochain, ...etc.

AXA Assurance Banque. *A la retraite, vous serez toujours vous*.

Et toujours bien accompagné avec AXA.

SNCF. - *plus tard, je m'occuperai des trains !* (p. 130 volume II)

- *Comme Papa ?*

- *Bah non, comme maman.*

6300 femmes exercent un métier technique chez SNCF. Serez-vous la prochaine ?

3.1.3. La structuration déictique de l'espace

Dès que nous parlons, nous structurons l'espace ; là encore deux grandes possibilités s'offrent au locuteur, une structuration relative et une absolue.

Ces déictiques spatiaux, appelés également par Benveniste indices d'ostension ou indicateurs de la *deixis*, organisent les relations spatiales autour du locuteur pris comme repère.

Dans les exemples suivants comme « viens ici » ou « il est à ma droite », les indications spatiales sont organisées à partir de l'instance de parole, du locuteur. C'est à partir de la structure de son corps pourvu d'un avant/arrière, haut/bas, droite/gauche qu'il organise l'espace. Le message ne peut être compris et interprété que si on se trouve dans la situation de communication. Nous ne pouvons pas comprendre par exemple ce à quoi ICI réfère que si l'on est dans la situation de communication.

Viens ici

Tu as vu là-bas

Il est à ma droite

Il y a quelqu'un en haut

Quels éléments appartiennent à la catégorie de déictiques spatiaux ?

Kerbrat-Orecchioni distingue à l'intérieur de cette classe trois catégories :

- ✓ Les démonstratifs quels soit des adjectifs ou pronoms
- ✓ Les éléments adverbiaux
- ✓ Les présentatifs

3.1.3.1. Les pronoms et les adjectifs démonstratifs

Appartiennent à cette catégorie les démonstratifs neutres comme **ça, ceci, cela** considérés comme des déictiques au sens pur du terme.

Quant aux adjectifs démonstratifs, leur spécificité est d'accompagner toujours un groupe nominal pour circonscrire de cette façon une catégorie des référents du groupe nominal :

DUCRAY. *‘J’ai eu la sensation que ma peau aimait ce soin et en redemandait. ‘*

« ce soin », ce syntagme regroupant l’adjectif démonstratif **ce** avec le groupe nominal représente l’objet de parole connu des interlocuteurs. Parallèlement dans le slogan suivant dont « cette montre » représente l’objet de parole.

TOYOTA (Nouvelle Yaris Hybride). *Ressentez cette énergie* (p. 142 volume II)

NESPRESSO (Vertuo le café à la hauteur des grandes tasses) : *Cet hiver, la mode sera au long.* (p. 127 volume II)

ENGIE. *Cet été, déménagez en toute tranquillité*

Il est particulier d’indiquer que, si quelques fois les démonstratifs s’utilisent accompagnés de particules comme **ci-là**, c’est pour exprimer la distance du référent signalé en regard du locuteur, distance qui se rapporte à la proximité ou à l’éloignement.

Hello Bank ! *Votre banque vous coûte trop cher ?*

Tournez la page...

Enfin non, restez sur celle-ci. (p. 246 volume II)

En plus, il semble significatif d’ajouter à la fonction déictique des démonstratifs, une autre dite **anaphorique, de représentants**, lorsque l’objet de parole ne se rapporte pas au contexte situationnel mais au cotexte, en d’autres termes, au contexte linguistique :

Ça – **anaphorique**, substitut de la subordonnée précédente.

SUZUKI / S- CROSS : *Encore une bonne journée... Et c’est comme ça tous les jours*

DOMITYS : *Vivre l’esprit libre, ça change tout !* (p. 244 volume II)

Les résidences services seniors, vous connaissez ?

Puressentiel (huile minceur). *10 ans d’efficacité minceur. Ça se fête !*

3.1.3.2. Les éléments adverbiaux

S’inscrivent dans cette catégorie :

- ✓ des adverbes (ici, là, là-bas) ;
- ✓ des locutions adverbiales (près/loin, devant/derrière, au-dessus/ au-dessous, en bas/en haut...)

- ✓ des groupes nominaux prépositionnels (à droite/à gauche, devant/derrière, sous/sur, au fond...), localisant l'objet de parole par rapport à l'endroit où se trouve le locuteur ou l'interlocuteur ex :

VW Das Auto : *L'environnement va se faire respecter sur la route.*

Il n'y a pas de progrès sans plaisir. (p. 34 volume II)

Nescafé Dolce Gusto : *Le café au sommet de son évolution avec Nescafé DOLCE GUSTO. (p. 103 volume II)*

RTL (1ère Radio de France) : (p 261 volume II)

Ni à droite

Ni à gauche

Ni au centre

Ni aux extrêmes

Mais

DEVANT

Kerbrat-Orecchioni se sert d'adverbes pour illustrer l'opposition proximité/éloignement qui se décline à travers les adverbes « ici » et « là », auxquels elle ajoute l'adverbe « là-bas » pour déneutraliser l'opposition :

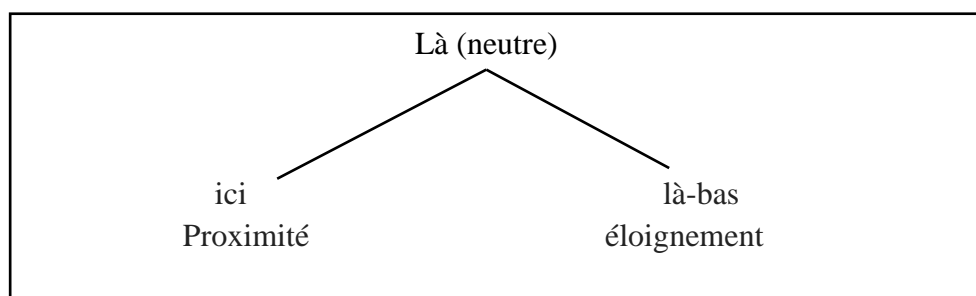


Figure n° 16 : les adverbes de proximité et d'éloignement
(Kerbrat-Orecchioni 2012 : 50)

Royal Mansour, **hôtel à Marrakech** : *Là, demeurent les rêves, naissent les Emotions. Du rêve et de l'inspiration, jaillit l'hôtel royal Mansour (p. 184 volume II)*

3.1.3.3. Les présentatifs

Leur fonction, comme dit leur nom, consiste à accrocher l'attention de l'allocutaire sur de référents nouveaux :

ELLE MODE : *Cet automne, les chaussures vous font tourner la tête ? Voici notre sélection des plus belles paires de la saison.*

Audi (A6). *A vous les impatientes, voici notre solution.* (p. 219 volume II)

Comme les démonstratifs, ils peuvent aussi être représentants quand ils renvoient à un référent cotextuel. Prenons l'exemple : « *Je ne veux plus parler de lui !* » *Voilà ce qu'elle m'a dit.* Voilà a pour référent la réplique reproduite d'un discours direct antérieur, donc un référent cotextuel.

3.2. Les marques d'énonciation non-déictiques

Il s'agit de prime abord de définir la stylistique dont le projet majeur revient à Bally qui va construire une nouvelle conception de la linguistique soucieuse de l'étude des productions verbales fondée sur le terrain de la méthode empirique.

3.2.1. La stylistique comme une théorie de la linguistique

Si dans le contexte francophone, le terme de stylistique est associé à la littérature, il s'agit au sens propre du terme de l'étude de procédés esthétiques spécifiques à un auteur. Bally tente dans son essai de lever la confusion pour mettre fin à toute référence au domaine littéraire, pour référer à l'art d'utiliser la langue à des fins esthétiques. Dans cette perspective, Bally propose une définition de la stylistique au sens rhétorique du terme :

« La stylistique étudie donc les faits d'expression du langage organisé au point de vue de leur contenu affectif, c'est-à-dire l'expression des faits de la sensibilité par le langage et l'action des faits de langage sur la sensibilité »¹⁷² (1909 : 6)

Bref, Bally conçoit la stylistique essentiellement comme l'étude des faits d'expression de l'émotion. Elle est en relation avec l'étude du langage, perçu sous une optique particulière. Bally voulait aussi ouvrir une nouvelle orientation dans l'étude de l'implication du sujet parlant dans son discours, l'unité d'étude pour cette recherche en est la phrase qui est : « la forme la plus simple de communication d'une pensée » (1942 : 35) du fait que son étude est investie dans une théorie strictement énonciative.

¹⁷² Cité par G.E. Sarfati et M.A. Paveau (2014), *op. cit.*, p. 87.

Ses théorisations sur l'énonciation offre une réflexion stylistique qui permet d'analyser la subjectivité expressive comme mise en œuvre individuelle de la langue.

3.2.2. Les modalités d'énonciation et d'énoncé

Les stratégies modalisantes définissent la manière dont le contenu de l'énoncé est appréhendé. Il revient à Bally d'introduire la notion de modalité en linguistique en reprenant la distinction latine entre *modus* et *dictum*.

Le souci de Bally consiste à mettre en exergue le rapport subjectif que le sujet parlant entretient avec son interlocuteur. Il part du principe que : « la "phrase explicite" comprend deux parties dont l'une est le dictum, "la représentation reçue par les sens, la mémoire ou l'imagination", et l'autre, le modus "l'opération psychique du sujet pensant". »¹⁷³ (1965 : 36). Autrement dit, il y a le dictum (*ce qui est dit*) et le modus (*la manière de le dire*)¹⁷⁴ (Bally 1965 : 36)

C'est à travers ces différents éléments que nous pourrions caractériser la mise en scène de l'objet publicitaire. Néanmoins, pour Bally, il semble que la mise en perspective modale d'un *dictum* est plus importante qu'un *dictum* conçu isolément en tant qu'elle figure la forme linguistique d'une réaction du locuteur à un contenu qu'il construit lui-même. La modalité d'énonciation est envisagée par Bally comme :

« La forme linguistique d'un jugement intellectuel, d'un jugement affectif, ou d'une volonté qu'un sujet pensant énonce à propos d'une perception ou d'une représentation de son esprit. »¹⁷⁵ (1942 : 3)

Il semble pertinent de signaler que cette distinction est bien mise en valeur plus tard par les philosophes du langage et spécialement par Austin qui tend à séparer dans l'acte de parole ce qui appartient au contenu asserté connu par l'acte locutoire et la manière selon laquelle le locuteur asserte ce contenu et qui représente l'acte

¹⁷³ Cité par S. Büyükgüzel (2011). Modalité et subjectivité : regard et positionnement du locuteur. *Synergies* Turquie N° 4, p. 132. <https://gerflint.fr/Base/Turquie4/buyukguzel.pdf>

¹⁷⁴ Cité dans F. Dervin (2009). Approches dialogiques et énonciatives de l'interculturel : pour une didactique des langues et de l'identité mouvante des sujets. *Synergies* Roumanie N° 4, p.170. <https://gerflint.fr/Base/Roumanie4/dervin.pdf>

¹⁷⁵ Cité dans G.E. Sarfati et M.A. Paveau (2014), *op. cit.*, p. 175.

illocutoire. Par contre, Ducrot en développant la sémantique de l'énonciation (1984, 1995) tend à reconnaître cette distinction dans le champ de la théorie de polyphonie.

Darrault (1976) et Meunier (1974) classent les différents types de modalités, en prenant compte que les modalités d'énonciation s'effectuent sur l'interlocuteur ; autrement dit, elle porte sur le dire et elle concerne le *modus* ou la relation subjective que le locuteur souhaite volontairement installer avec son interlocuteur. Les modalités d'énoncé porte sur le dit, et concerne le *dictum* ou le contenu de l'énoncé.

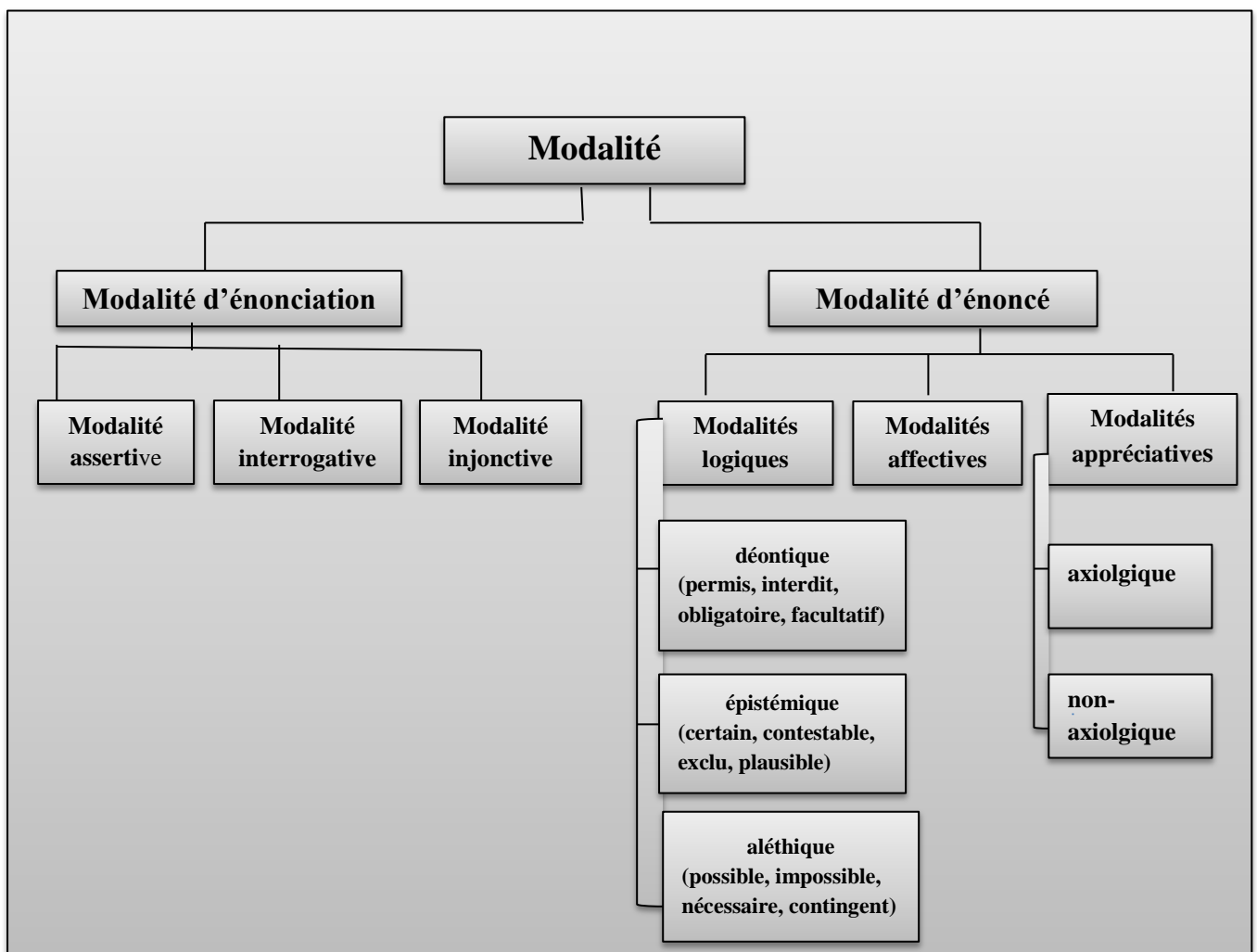


Figure n° 17 : les différents types de modalités classées selon Darrault 1976 et Meunier 1974

3.2.2.1. Les modalités d'énonciation

Dans la mesure où elle concerne l'aspect linguistique qui s'applique sur le dire, il nous

paraît pertinent de distinguer trois formes de modalité d'énonciation, mentionnées ci-dessus dans le tableau de Derrault et Meunier :

3.2.2.1.1. La modalité assertive :

Volkswagen. *L'avenir est entre vos mains, il suffit de l'allumer.* (p. 221 volume II)

E.Leclerc. *Vous permettre d'acheter plus souvent français, c'est notre engagement.*

3.2.2.1.2. La modalité interrogative :

La Fondation de France : *Quel est le point commun entre un chercheur et un chien d'aveugle ? Ma générosité.* (p. 236 volume II)

3.2.2.1.3. La modalité injonctive :

AGIPI Epargne- Retraite : *Avec AGIPI, dynamisez et donnez du sens à votre retraite !*

3.2.2.2. Les modalités d'énoncé

Elles sont en relation avec le *dictum* lui-même et décrivent l'attitude du locuteur vis-à-vis du contenu de l'énoncé. C'est exactement à l'aide de deux grandes catégories de modalité que le locuteur situe son énoncé :

- les modalités logiques
- les modalités appréciatives

3.2.2.2.1. Les modalités logiques

3.2.2.2.1.1. les modalités aléthiques : relatives aux expressions de la nécessité et de la possibilité ;

ROLEX : « *peu importe les obstacles à affronter, il est toujours possible de les surmonter* ». Lindsey Vonn

Dessange Paris : *Dessange crée la haute réparation sans silicone.*

Chevelure voluptueuse. Incroyablement aérienne. (p. 70 volume II)

3.2.2.2.1.2. les modalités déontiques : ayant trait à tout ce qui concerne les faits de permission et d'obligation ;

TOYOTA Hybride : *Il faut vivre avec son temps...et parfois prendre un peu d'avance.* (p. 213 volume II)

VICHY (soin anti-âge). *Quand on vit à 100 à l'heure, pas étonnant de vieillir à 100 à l'heure. Il est urgent de ralentir.* (p. 77 volume II)

- 3.2.2.1.3.** les modalités épistémiques : correspondant à la connaissance et à la croyance.

Monte-Escalier. *Le choix de l'excellence qui s'adapte parfaitement à votre intérieur !* (p. 234 volume II)

A ces modalités Kerbrat-Orecchioni (2012) en ajoute deux autres, présentées ainsi:

- 3.2.2.1.4.** les modalités temporelles : liées à toute mise en présentation faite au passé ou au futur ;

Marionnaud Paris. *Il était une fois.....le parfum.*

Mercedes-Benz. *Nouvelle classe C Coupé.
Instantanément captivante.* (p. 211 volume II)

- 3.2.2.1.5.** les modalités bouliques : portant sur les expressions du désir et du regret.

NESPRESSO. *Il n'y a pas mieux que l'aluminium pour conserver le café, à condition de savoir le jeter.* (p. 41 volume II)

3.2.2.2. Les modalités appréciatives

Le locuteur y recourt pour exprimer sa subjectivité d'une manière non déictique. Kerbrat-Orecchioni (2012) illustre le cas des adjectifs en les classant selon leur fonctionnement subjectif sous les critères d'affectifs ou d'évaluatifs.

Ils portent l'empreinte d'affectifs en tant qu'ils explicitent une émotion du sujet parlant en face d'un objet en même temps qu'ils déterminent une priorité de cet objet. Par contre, Kerbrat-Orecchioni a hiérarchisé les adjectifs évaluatifs sous deux catégories: axiologique et non axiologique.

Les adjectifs évaluatifs non axiologiques supposent une implication d'une évaluation quantitative ou qualitative d'un objet par le substantif qu'ils déterminent, en revanche, les adjectifs évaluatifs axiologiques, sont ceux qui sont de l'ordre de la valeur et qui se rapportent aux normes du vrai, du beau et du bien.

3.2.3. Les adjectifs subjectifs

Prenons comme point de départ un postulat de Kerbrat-Orecchioni selon lequel « toute unité lexicale est, en un sens, subjective »¹⁷⁶, puisque les mots de la langue fonctionnent comme des « praxèmes » et qu'ils admettent au niveau de l'interprétation toutes sortes de jugements subjectifs. Les usages individuels de la langue comme un code commun nous intéressent pour problématiser dans ces paragraphes autour de question de la concrétisation subjective d'un objet référentiel. Autrement dit, quelles sont les unités qui peuvent être utilisées par un sujet parlant lorsqu'il est confronté au processus de verbalisation d'un référent ?

A partir d'un exemple extrait de notre corpus :

BforBanque. *Depuis que je me suis offert une assurance-vie, mon patrimoine vit une seconde jeunesse.*

Nous constatons que cet exemple reflète une double marque de subjectivité :

- d'abord, par l'utilisation du déictique « je » qui renvoie au locuteur de l'énoncé ;
- ensuite, par l'usage de l'adjectif évaluatif non-axiologique « seconde » qui implique une évaluation quantitative de l'objet dénoté

Pour répondre à cette question, nous poursuivrons l'exploration d'unités subjectives dont seront concernés ici les adjectifs conçus comme des unités chargées de subjectivité. Nous souhaiterons à ce propos distinguer entre plusieurs catégories d'adjectifs subjectifs. Recourir à la classification d'adjectifs selon Kerbrat-Orecchioni (2012) nous permettra de mettre à part les adjectifs objectifs car ici seuls les adjectifs subjectifs nous intéressent et qui interviennent bien dans l'encadrement d'une problématique de l'énonciation du fait qu'ils font partie de ce que Hjelmself dénomme « le niveau interprétatif du langage »¹⁷⁷.

Cependant, nous porterons notre intérêt sur trois grandes catégories, à savoir celles des adjectifs affectifs, des adjectifs évaluatifs non-axiologiques et des adjectifs évaluatifs axiologiques.

¹⁷⁶ C. Kerbrat-Orecchioni (2012), *op. cit.*, p. 79.

¹⁷⁷ Cité par C. Kerbrat-Orecchioni (2012), *Ibid*, p. 95.

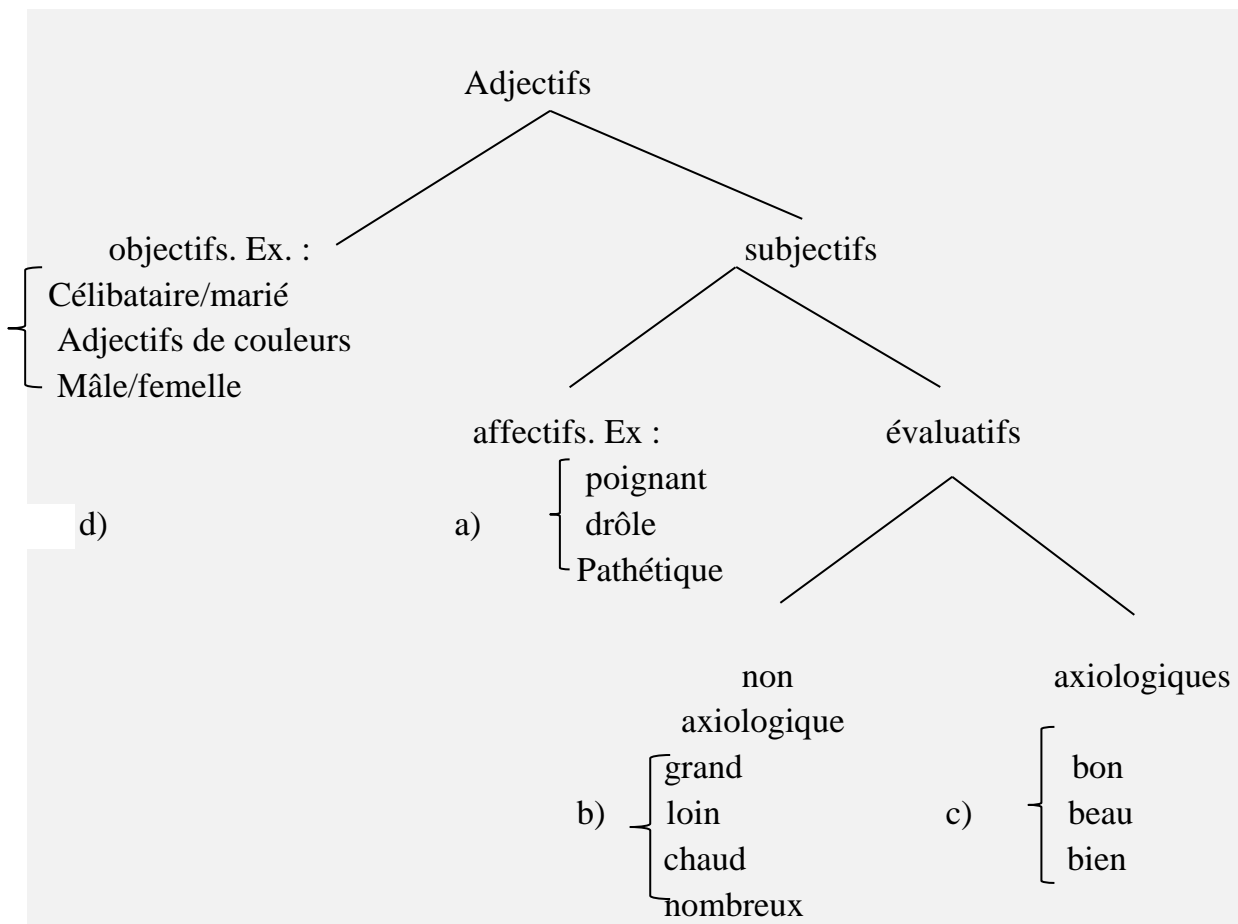


Figure n° 18 : les catégories d'adjectifs selon la classification Kerbrat-Orecchioni (2012 : 94)

3.2.3.1. Les adjectifs affectifs :

Leur dénomination s'explique par le fait qu'ils stipulent une priorité de l'objet qu'ils désignent et en même temps un engagement émotionnel du sujet parlant vis-à-vis de cet objet

LA CROIX : *Vers une France plus juste dans un monde plus solidaire* (à suivre tous les jours du 13 mars au 2 avril 2017 (année électorale 2017) (p. 262 volume II)

Dans cet exemple, les adjectifs comme (« juste » et « solidaire ») en tant qu'ils sont admis non seulement dans la classe des adjectifs affectifs mais aussi axiologiques, nous avons tendance à les appeler axiologico-affectifs.

3.2.3.2. Les adjectifs évaluatifs

3.2.3.2.1. Les adjectifs évaluatifs non-axiologiques

Cette classe d'adjectifs possède quelques critères qui les rendent différents, d'une part par leur caractère graduel (assez grande, très grande,...), et d'autre part par leur possibilité de se trouver en structure exclamative. Pour les définir plus précisément, nous allons les circonscrire de la façon suivante : ce sont les adjectifs qui impliquent une évaluation quantitative ou qualitative de l'objet dénoté au moyen du substantif qu'ils déterminent, et dont l'usage est spécifique du locuteur qui se fait de la norme d'évaluation pour une catégorie donnée d'objets. Le slogan suivant en est une illustration :

FIAT 500 RIVA. *Nouvelle 500 RIVA.*

Le plus petit yacht du monde. (p. 86 volume II)

doit être interprété comme « cette voiture ressemble à un yacht plus petit que la norme de petitesse pour un yacht d'après l'idée que je m'en fais - idée fondée sur une expérience personnelles de yachts. De même pour un autre slogan comme :

Les bijoux précieux. *Pour un moral au plus haut, je préfère des dizaines de brillants à 10 ans sur un divan !* (p. 150 volume II)

que nous pouvons paraphraser ainsi en : « Pour remonter mon moral à un niveau plus haut que la norme d'hauteur pour un moral d'après l'idée que je m'en fais ».

Il en résulte que l'utilisation des adjectifs évaluatifs non-axiologique se fonde sur une double norme :

- relative à l'objet support de la qualité
- à l'idée que le sujet parlant se fait de la norme « quantitative » ou « qualitative ».

Dans ces conditions ils peuvent être qualifiés de « subjectifs ». Suite à ces normes, nous pouvons démontrer dans l'exemple suivant :

CARTE NOIRE. *L'arôme intense d'un matin à deux.* (p. 171 volume II)

que l'utilisation de l'adjectif « intense » est relative :

- à l'objet que « intense » qualifie (arôme du café)
- à la norme de qualité d'après l'idée que le sujet d'énonciation s'en fait.

Tenant compte que la norme d'évaluation présumée par l'usage d'adjectifs est doublement relative chez Kerbrat-Orecchioni, il importe de signaler que cela ne va pour des linguistes comme Bally et Lyons ; ce dernier a mis exclusivement l'accent

sur la valeur de la relativité de la norme à l'objet-support, c'est-à-dire à la première norme. Rappelons ici les propos de Bally :

« Tout adjectif au positif est quantifié par rapport à une unité de mesure que chaque sujet porte en lui-même [...]. Une montagne est haute ou basse selon l'idée qu'on se fait de la hauteur d'une montagne. »¹⁷⁸ (1969 : 196)

Mais pour préciser la notion d'objet-support selon laquelle se détermine la première norme d'évaluation, Lyons préfère introduire la norme d'*hypéronyme* du substantif comme relative à la classe d'objets dénotés dans sa totalité, ce qui donne accès à l'intervention de plusieurs catégories hiérarchisées dans l'évaluation d'un terme.

Kinder chocolat. *Un chocolat sur-mesure pour ses petites mains (mains pour un membre) (membre est hyperonyme pour mains qui en est hyponyme)*

D'autres adjectifs peuvent être classés parmi les adjectifs évaluatifs :

- les adjectifs qui décrivent la température (chaud/frais/doux...)/ le climat...etc.

CLAIRJOIE Paris (huile et gommage aux cerises) : *Le temps des cerises. La jolie saison pour dévoiler sa beauté*

- l'adjectif « cher » dont l'usage est relatif. Compte tenu de son interprétation qui évoque une catégorie spécifique sur l'échelle de prix, cet adjectif peut également servir à indiquer, selon la personne qui l'emploie et l'objet concerné, des catégories bien différentes.

Yves Rocher/ Sérums ELIXIR 7.9. *Un produit de beauté doit-il être cher pour être de qualité ?*

- L'adjectif « long » avec ses différentes interprétations. Dans l'exemple que nous mentionnons ci-dessous, l'adjectif « longue » s'oppose à « courte » pour prédiquer une dimension supérieure à la norme :

Eucerin. *Active le système d'hydratation naturel de la peau pour une hydratation immédiate et longue durée.*

¹⁷⁸ Ibid, p. 98.

- L'adjectif « important » : les préoccupations de Boons ont conduit à considérer l'adjectif « important » comme une sorte d'archilèxème qui dénote la quantité et connote la qualité, d'où son utilité :

« Dire d'un objet qu'il "est important ", qu'il "a de l'importance, revient à supposer une ou plusieurs échelles de grandeur implicites laissées dans l'ombre où la valeur accordée à l'objet considéré comme "important" est supérieure à celle qu'on reconnaît à un autre, ou à plusieurs autres objets sous-entendus, ou à la valeur moyenne, réelle ou imaginaire »¹⁷⁹ (Boons 1971 :206)

ClubMed. *Au ski, le plus important c'est le planté de cuillère.* (p. 10 volume II)

3.2.3.2.2. Les adjectifs évaluatifs axiologiques

Cette catégorie d'adjectifs ressemble à la précédente par le principe de la double norme qui détermine leur utilisation :

- la première norme est relative à l'objet-support de la priorité avec la prise en compte que l'évaluation ici est variable selon la nature de l'objet à propos duquel nous prédisons cette priorité et cette variabilité donne accès à des phrases grammaticalement différentes :

LACOSTE. L'élégance est toujours le plus beau des cadeaux. (p. 19 volume II)

Audika. « *Découvrez le son le plus pur jamais restitué** » (p. 26 volume II)

Une bonne alimentation permet de gagner dix ans de vie en bonne santé

- la seconde : spécifique au sujet d'énonciation et dépend de ses systèmes d'évaluation. Norme qui rend le fonctionnement des adjectifs axiologiques identique à celui de leurs précédents.

Le point fort qui distingue les évaluatifs axiologiques des précédents est qu'ils sont doublement subjectifs comme le confirme Todorov : « *Celui qui dit "ce livre est beau" porte un jugement de valeur et s'introduit par-là même entre l'énoncé et son référent ; mais celui qui dit "Cet arbre est grand" énonce un jugement du même genre, quoique moins évident, et nous informe, par exemple, sur la flore de son propre pays.* »¹⁸⁰ (1968 : 114)

¹⁷⁹ Ibid, p. 101.

¹⁸⁰ Ibid, p. 103.

En plus, leur valeur axiologique est en lien avec le contexte qui se charge de la spécifier, et spécifiquement dans la coordination introduite par le connecteur « mais » ou « même » ; « mais » marque un trait axiologique opposé entre deux termes ou deux adjectifs qui décrivent un même objet du fait que l'un deux est marqué plus ou moins sur l'axe axiologique, *A contrario* de « même » qui relie entre deux adjectifs ou deux termes qui vont dans le même sens et qui ont la même valeur axiologique.

La Banque Postale. *Ma banque m'a proposé un bon taux, même sur une longue durée.* (p. 253 volume II)

Le fonctionnement de ces deux connecteurs « mais » et « même » a été traité par Ducrot en termes d' « orientation argumentative », concept sur lequel nous porterons notre intérêt lors de notre travail sur l'approche argumentative.

En conclusion, les adjectifs évaluatifs, non-axiologiques et axiologiques, sont tous subjectifs car ils reflètent les compétences culturelles et idéologiques du sujet énonciateur mais des degrés variables sont susceptibles de les distinguer ; premièrement comme nous l'avons déjà signalé, le degré de subjectivité est fortement marqué dans les axiologiques par rapport aux non-axiologiques, deuxièmement, au sein de ces deux classes d'adjectif, la norme d'évaluation qui assure l'utilisation de tel ou tel adjectif dans tel ou tel contexte peut être variable au sein d'une communauté donnée.

Pour clarifier ce point, nous reprenons les exemples de Kerbrat-Orecchioni sur l'utilisation de l'adjectif « beaucoup » dans les deux phrases : « Cette voiture consomme beaucoup »/ « Pierre travaille beaucoup ». Elle avait tendance à affirmer que la première phrase semble moins subjective que la deuxième car la dose normale d'essence qu'une voiture est présumée consommer est bien définie techniquement, ce qui n'est pas le cas pour la quantité de travail d'une personne.

Néanmoins, en structures comparatives, l'idée de la norme semble suspendue, ce qui compte c'est une simple évaluation comparative du degré de supériorité/infériorité/égalité par rapport à l'objet de référence.

ESTEE LAUDER (crème anti-âge global). *Aussi intelligente qu'intuitive.* (Égalité d'évaluation) (p. 159 volume II)

En fin de compte, la « Mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation »¹⁸¹ comme le montre Benveniste (1970 :12) conduit donc à une focalisation sur les relations qu'entretiennent énoncé et acteurs du discours.

Le discours publicitaire ne se déploie qu'à travers les mots et les relations entre les mots. Ce discours est mis en scène par des acteurs inscrits dans un schéma interactionnel particulier, atypique.

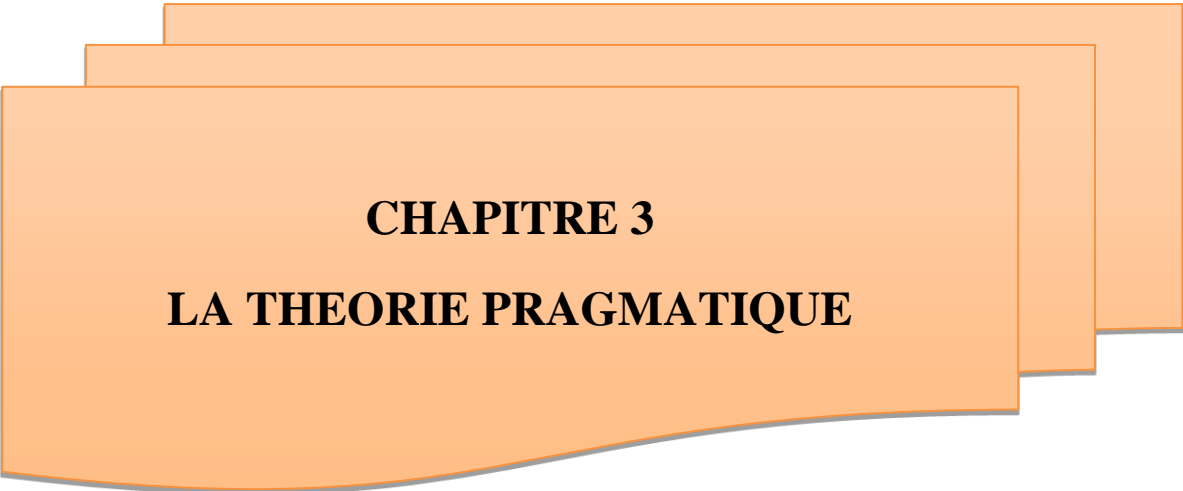
Gardant toujours à l'esprit que l'apprentissage d'une langue étrangère ne se limite pas à en faire seulement un objet d'enseignement mais une pratique sociale dans un contexte précis, extérieur évidemment à l'institution, met l'enseignement/apprentissage des langues devant une double finalité comme le confirme Porcher : « L'enseignement/apprentissage des langues se définit aujourd'hui par une double finalité, contre laquelle aucune discussion ne tient : la discipline doit être utile pour la vie immédiate des élèves et surtout pour leur expérience future d'adultes ; elle doit viser à doter l'apprenant d'une capacité à communiquer. »¹⁸² (2004 : 9). C'est bien la fonction première du langage.

Aborder le slogan publicitaire comme support d'apprentissage implique de convoquer les différents courants linguistiques qui éclairent sa construction. L'enjeu est de développer chez l'apprenant une aisance langagière afin qu'il devienne pleinement un sujet social accomplissant un acte social dans un contexte socioculturel précis. Cet objectif poursuivi conduit à solliciter une autre perspective présente en linguistique, à savoir la pragmatique.

¹⁸¹ E. Benveniste (1970), *op,cit.*, p12.

¹⁸² Cité par N. Benhouhou (2007). « Vous dites « compétence pragmatique en français langue étrangère ? », quel poids faut-il donner à l'influence du contexte socioculturel de l'apprenant ? ». *Colloques Nantes*, p.2.

<https://gramm-fle.ulb.ac.be/fichiers/colloques/Nantes2007/BENHOUHOU.pdf>



CHAPITRE 3
LA THEORIE PRAGMATIQUE

1. Introduction

La spécificité de la théorie pragmatique réside dans l'idée selon laquelle tout énoncé porte l'intention de faire ou de faire faire quelque chose ; en d'autres termes, l'utilisation du langage ne vise pas seulement à transmettre des informations mais aussi à effectuer une action : « L'approche pragmatique, considère le langage comme un moyen d'action sur l'autre et l'étudie dans sa contextualisation : en effet, c'est le contexte qui permet de fournir une interprétation, de savoir s'il s'agit d'une information, d'une promesse, d'un ordre. »¹⁸³ (Bérard, 1991 :23)

Dans ces conditions, la pragmatique tient à accorder à l'énoncé une fonction et à créer un type de relation entre les interlocuteurs ; il s'agit d'une relation sociale que le locuteur crée avec son allocutaire, décrypté en termes de rôles ou de positions.

« Le sens des énoncés est la description des intentions qu'il présente comme celles motivant son énonciation. »¹⁸⁴ (Anscombe 1980 : 68)

Il en résulte que la compréhension de tout énoncé permet de mettre en œuvre deux dimensions : son contenu propositionnel et sa visée intentionnelle. Kerbrat-Orecchioni confirme que :

« Tout énoncé quel qu'il soit peut être considéré comme comportant, outre son contenu propositionnel (correspondant à *ce qui est dit*), un marqueur illocutoire, qui peut être complexe, et doit spécifier le statut pragmatique de l'énoncé (*ce à quoi vise le dire* : obtenir tel type de comportement-réponse, mais aussi, par exemple, l'adhésion du destinataire aux contenus assertés. »¹⁸⁵ (2012 : 208)

Dans ce sens, parler, c'est faire, c'est accomplir un acte. Tout slogan publicitaire se présente comme construit autour d'unités d'ordre grammatical et lexical mais aussi d'ordre actionnel. Il s'inscrit dans une stratégie de communication dont le noyau dur est une sorte d'acte de parole. La notion d'actes de parole est associée à Austin et

¹⁸³ E. Bérard (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris : CLE International. p.23.

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477738/mod_resource/content/2/approche_communicative_BERARD.pdf

¹⁸⁴ J-C. Anscombe (1980). «Voulez-vous dériver avec moi ? » *Communications*, N° 32. Les actes de discours. P.68 https://www.persee.fr/docAsPDF/comm_0588-8018_1980_num_32_1_1482.pdf

¹⁸⁵ C. Kerbrat-Orecchioni (2012), *op. cit.*, p. 208.

Searle pour qui un énoncé transcende la compréhension de son contenu prépositionnel.

2. Théorie des actes de parole/ langage

Utiliser le langage et élaborer un énoncé qui consiste à faire quelque chose correspond à la mise en place de trois actes complémentaires : i) un acte locutoire ; ii) un acte illocutoire ; iii) un acte perlocutoire. Pour adapter ces notions d’Austin à notre problématique, nous nous interrogerons sur le rôle que le langage joue dans chaque acte pour que l’énoncé produit accomplisse un acte.

2.1. L’acte locutoire correspond au fait de dire quelque chose, de produire un énoncé ayant un sens et une référence et qui se rapporte à l’activité linguistique du locuteur, régie par quelques objectifs.

Ambroise précise en quoi consiste l’accomplissement d’un acte locutoire :

« [...], on peut dire que l’acte locutoire est celui qui donne un contenu à un énoncé ; mais ce contenu se gagne par un usage situé de l’énoncé dans un contexte donné et relativement à certains objectifs. Ce contenu se spécifiant également par la référence qu’il permet de désigner lors de cet usage. »¹⁸⁶ (Ambroise, 2015 : 7)

2.2. L’acte illocutoire pose qu’en disant quelque chose au moyen de l’acte locutoire l’accomplissement de ce deuxième acte dit illocutoire se réalise. Il réfère proprement dit à la dimension performative de l’énoncé.

« [...] il s’agit d’un acte effectué *en* disant quelque chose, par opposition à l’acte *de* dire quelque chose. Je nomme l’acte réalisé une illocution et me référerai à la doctrine des différents types de fonctions du langage en question ici comme la doctrine des « valeurs/forces illocutoires. »¹⁸⁷ (Ibid : 8)

Une des caractéristiques identifiables de l’acte illocutoire se rapporte au fait qu’il sert à accomplir une action qui produit des effets spécifiques sur le destinataire, c’est par un engagement à tenir ce qui est promis que l’acte de promettre accomplit une

¹⁸⁶. B. Ambroise (2015). La philosophie du langage de J. L. Austin : ce que la parole fait. *Philopsis*.. [⟨halshs-01246820⟩](#) P.7.

¹⁸⁷ Ibid p.8.

promesse. Austin identifie l'acte illocutoire à un acte conventionnel, ce qui le distingue du troisième type d'acte ; l'acte perlocutoire :

2.3. L'acte perlocutoire dépend des effets obtenus par l'acte illocutoire, par le fait de dire quelque chose.

C'est un acte réalisé au moyen de l'usage du langage qui doit conduire à une prise de conscience.

Oscilloccinum (granules contre la grippe). *L'automne arrive*

Soyez à l'écoute de votre corps !

Un tel slogan engage l'allocutaire à prendre soin de lui et à se préserver de la grippe, à écouter les besoins de son corps et à y répondre par la prise de granules Oscilloccinum. Nous effectuons ainsi trois actes à travers cette structure :

1. l'acte locutoire de dire « *soyez à l'écoute de votre corps* », et c'est en disant que nous l'accomplissons ;

2. l'acte illocutoire qu'il s'agit ici d'un acte d'engagement ou même d'un acte de requête, et c'est suite à ces deux actes que nous l'accomplissons,

3. l'acte perlocutoire lié ici à un acte d'exécution ou un acte de réponse.

Le même processus s'applique aussi au slogan suivant:

Ecofolio. *Tous les papiers se recyclent, alors triions-les tous.*

C'est simple et d'intérêt général.

Acte (A) – locutoire

Produire ce slogan, conduit à vouloir faire réaliser un :

Acte (B) – illocutoire

Un ordre ou conseil de faire, pour obtenir une conséquence établie dans un :

Acte (C) – perlocutoire

Parvenir à conduire les interlocuteurs à trier les papiers au service de l'intérêt général, à les persuader de la simplicité d'accomplir cette action.

En réalité, c'est sur les actes illocutoires que se fixe le centre de préoccupation d'Austin du fait que la prise en compte de leur caractère conventionnel permet d'établir une typologie des actes illocutoires : « Il doit exister une procédure conventionnelle, reconnue et acceptée, qui a un certain effet conventionnel, et qui doit

comprendre l'énonciation de certains mots par certaines personnes dans certaines circonstances. »¹⁸⁸ (Ibid : 10)

Accomplir un acte illocutoire revient à se servir du langage d'une manière conventionnelle. C'est par convention qu'un acte comme « *je te demande de.....* » sert à faire une requête. Autrement dit, c'est la convention qui exige pour faire une requête telle ou telle procédure selon les circonstances. C'est dans cette condition que l'acte illocutoire s'est spécifié d'une formule performative et conditionné de certaines règles pertinentes à sa réalisation.

C'est par sept règles que Searle détermine la production de l'acte illocutoire : nous n'en retiendrons que cinq, celles qui nous paraissent ici essentielles :

- règle de contenu propositionnel : elle stipule que le contenu propositionnel doit être défini et repérable ;
- règles préliminaires : elles déterminent la force de l'acte illocutoire : démontrer l'intensité selon laquelle le but illocutoire est mis en œuvre ;
- règles d'intention : elles servent à répertorier les intentions que le locuteur peut s'approprier et elles présupposent également la volonté du locuteur de faire reconnaître son intention à l'interlocuteur ;
- règles de convention : elles mettent l'accent sur les moyens linguistiques dont le locuteur se sert pour exprimer ses intentions ;
- règle de sincérité : elle exige du locuteur de la sincérité lors de la production de son énoncé.

Il en résulte que « parler une langue, c'est accomplir des actes conformément à des règles. »¹⁸⁹ (Searle, 1972 : 76)

2.4. Structure de l'acte illocutoire

Searle (1972) pour définir l'acte illocutoire attribue la formule suivante: F(p), visant à désigner par « p » le contenu propositionnel de l'énoncé tandis que par « F » sa force illocutoire à les présenter comme deux parties constitutives de tout énoncé.

¹⁸⁸ Ibid, p. 10

¹⁸⁹ Cité par M. Bracops (2006). *Introduction à la pragmatique. Les théories fondatrices : actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée*, p. 50.

Une telle définition fait de l'énoncé une entité biface dont l'interprétation se fait sur l'identification de ces deux parties.

Prenons dans notre corpus les exemples suivants :

LANCÔME Paris (sérum anti-âge). *Le sérum qui vous fait aimer votre âge.*

LIERAC Paris (crème anti-âge). *J'adore qu'on me demande mon âge/ verbe expressif*

Ils se ressemblent au niveau du contenu propositionnel, mais ce qui les distingue c'est la force illocutoire avec laquelle nous obtenons deux actes illocutoires différents ; le premier, par sa forme assertive et par sa forme verbale « faire aimer » vaut pour une promesse, le second, quant à lui, accomplit un acte illocutoire distinct de son précédent, qui vaut explicitement pour un acte de souhait mais implicitement il peut correspondre aussi à un acte d'injonction « *demandez-moi mon âge* ».

2.4.1. Les marqueurs exploratifs de force illocutoire

Les verbes performatifs se manifestent dans l'énoncé comme les marqueurs les plus explicites de la force illocutoire mais ils ne sont pas uniques. D'autres marqueurs décrits sont susceptibles de jouer le même rôle : sont concernés ici les « *types de phrase* » ou les « *modalités d'énonciation* » : convoquer, lors de la production d'un énoncé, une structure syntaxique accompagnée d'une intonation spécifique qui s'applique au contenu propositionnel permet de réaliser un acte illocutoire.

Les slogans suivants illustrent bien ces types de phrases :

- | | | |
|--|---|--|
| ➤ La poste. <i>Votre colis vous donne de ses nouvelles tout au long de son voyage.</i> | } | Modalités d'assertion affirmatif/négatif |
| ➤ ESTÉE LAUDE. <i>Votre peau ne dort pas, elle se répare.</i> | | |
| ➤ Rozana. <i>Quelle eau pour votre cure de magnésium ?</i> | } | Modalité d'interrogation |
| ➤ California almonds. <i>Lorsque la faim vous appelle, répondez-y avec des amandes.</i> | } | Modalité d'injonction |

Si ces types de phrase sont considérés comme des marqueurs de l'acte illocutoire c'est parce qu'ils déterminent la relation entre le locuteur et son interlocuteur. Le locuteur produit :

- un acte illocutoire d'assertion pour apporter des informations ;
- un acte illocutoire d'interrogation pour demander des informations ;
- un acte illocutoire d'injonction pour inciter à faire ou à réagir.

D'autres outils peuvent fonctionner de la même manière et peuvent jouer le rôle d'exprimer un acte illocutoire ; il en va ainsi de la morphologie verbale, nous en identifions quelques-uns au moyen des exemples suivants :

- ✓ le futur de l'indicatif du fait qu'il peut réaliser un acte de promesse :

AXA Assurance Banque. *A la retraite, vous serez toujours vous.*

Et toujours bien accompagné avec AXA

- ✓ L'infinitif peut aussi jouer un rôle et donner à l'énoncé une valeur de requête :

FURTERER Paris. *Traiter la chute et prolonger la vie du cheveu.*

- ✓ Les verbes modaux dont la présence dans l'énoncé lui donne une valeur d'injonction, comme l'exemple suivant :

ROLEX. « Il faut être forte et se battre pour obtenir ce que l'on veut. Le travail finit toujours pour payer. »

2.4.2. Taxinomie des actes de langage illocutoires

Avant de récapituler les différents types d'actes illocutoires, il nous semble essentiel de signaler que le classement des actes illocutoires est mené différemment par les deux philosophes fondateurs de la théorie des actes de langage Austin (1962) et Searle (1982).

La différence vient de critères sur lesquels chacun a fondé son classement. Si la taxinomie des actes illocutoires selon Austin tient compte de verbes illocutoires qu'ils impliquent, Searle (1982) les classe différemment et fait intervenir plusieurs critères comme fondement de sa taxinomie : il y a le but illocutoire de l'acte, sa visée d'ajustement, l'état psychologique du locuteur en produisant son énoncé, etc. ces critères font rappel aux règles, déjà mentionnées, qui conditionnent la production d'un acte du langage illocutoire.

De ce fait, Searle a mis au point cinq catégories d'actes illocutoires que nous indiquons ci-dessous :

- *les représentatifs* : qui admettent l'engagement du locuteur au profit de la sincérité du contenu propositionnel exprimé. Le locuteur accomplit un acte de langage représentatif dans le but d'ajuster les mots avec le monde : représenter les choses comme elles sont dans le monde. Parmi les représentatifs se classent les actes d'assertion, de témoignage, de prédiction, de conjecture.

Contrat prévoyance PFG. *Pour notre contrat de prévoyance, qui mieux que le spécialiste du funéraire peut nous accompagner ?* (p. 31 volume II)

L'Oréal Paris. *[Non, à une peau pâle et transparente.*

[Oui, à un teint rosé et plein de vie. C'est l'âge d'or !

- *les directifs* : qui visent à ce que les allocutaires accomplissent une action dans le monde. Le locuteur réalise un acte de langage directif dans le but de faire faire quelque chose à l'interlocuteur, à le conduire à modifier son état. Dans ces conditions, les actes de demande, d'ordre, de conseil en sont une illustration.

Dubai Tourism. *Vivez l'inoubliable dans la ville de tous les possibles*

BNP Paribas. *Dans un monde qui change, votre engagement donne des ailes à ceux qui en ont besoin.* (p. 52 volume II)

- *les promessifs* : qui permettent au locuteur de s'engager à faire quelque chose vis-à-vis de son interlocuteur. Les actes de promesse, de vœux, d'acceptations mettent bien en valeur ce type d'acte illocutoire :

Agence immobilière. *La balise Marina. Vous allez tomber profondément amoureux de l'île Maurice.* (p. 61 volume II)

- *Les expressifs* : qui donnent, dans l'énoncé exprimé, des informations sur l'état psychologique du locuteur : il s'agit ici des actes d'excuses, de félicitations, de remerciements, de regret :

Les bijoux précieux. *J'adore me sentir belles dans les bulles et me trouver sublime dans les perles.*

Les bijoux précieux. *Pour un moral au plus haut, je préfère des dizaines de brillants à 10 ans sur un divan !*

- *Les déclaratifs* : qui correspondent à l'intention d'accomplir des actions dans le monde, c'est pourquoi ils dépendent des actes comme les performatifs. Par contre, le classement établi par Austin (1962) et qui se base sur les verbes illocutoires impliqués dans les actes, permet de distinguer cinq types d'actes. Son classement des actes de langage illocutoires s'est fait sur la base des verbes intégrés dans les énonciations :

- les verdictifs (actes déclaratifs chez Searle) : présentant des verbes qui déclenchent un acte juridique : *condamner, évaluer, décréter...etc.*
- les exercitifs (actes directifs) : impliquant des verbes sur la façon d'agit : *commander, conseiller, pardonner, ordonner, ...etc.*
- les promissifs (actes promissifs) : intégrant des verbes qui obligent le locuteur à adopter certaine attitude : *promettre, garantir, faire vœu...etc.*
- les comportatifs (actes expressifs) : comprenant des verbes qui expriment une attitude à adopter dans certaines situations : *approuver, féliciter, remercier...etc.*
- les expositifs (actes représentatifs) : contenant des verbes qui parlent sur la façon d'envisager les choses ou d'en parler : *nier, postuler, formuler, mentionner...etc.*

2.5. Les actes de langage implicites

Toute interprétation d'énoncé dépasse ce que l'énoncé entend signifier exactement, conventionnellement associé à sa forme linguistique et porte l'intérêt sur ce qu'il peut communiquer, plus que ce qu'il entend signifier ; autrement dit, à la signification vient s'ajouter au dit l'accent qui est mis, comme l'indiquent Searle et Grice, sur une dimension communicative implicite que peut receler un énoncé permettant de produire ce que Searle nomme « actes de langage indirects »¹⁹⁰ et Grice d' « implicature »¹⁹¹ ou d' « implication ».

¹⁹⁰ Cité par N. Garric et F. Calas (2007). *Introduction à la pragmatique*. Hachette Supérieur, p. 91.

¹⁹¹ *ibid*

De son côté, Kerbrat-Orecchioni emprunte le concept de « schizophrénie torpide »¹⁹² utilisé pour exprimer une existence de manière assurée en absence de tout symptôme observable, ce qui veut dire sémiologiquement « pas de signifié sans signifiant »¹⁹³. Si pour elle, chaque unité de contenu doit posséder un support linguistique quelconque permettant son décodage, en ce sens, les contenus implicites n'échappent pas à cette règle du fait qu'ils résultent d'un calcul interprétatif nécessitant l'intervention des compétences non linguistiques faisant partie des compétences : encyclopédiques (le contexte extra-verbal), rhétorico-pragmatiques (lois de discours ou maximes conversationnelles), logiques (mécanismes de la logique naturelle et culturelle).

2.5.1. Les différents phénomènes de contenus implicites

Avant de mettre l'accent sur les différentes catégories des contenus implicites, il semble nécessaire tout d'abord de distinguer les mécanismes selon lesquels ils se manifestent dans l'énoncé. Cependant, il convient, comme le dit Kerbrat-Orecchioni (1986), de distinguer entre deux types d'ancrage : l'« ancrage direct » quand les contenus ancrés possèdent un ou plusieurs supports signifiants présents dans l'énoncé auquel ils s'attachent, et l'« ancrage indirect » en cas d'effacement en surface de l'énoncé de ces supports pour que les contenus ancrés viennent se greffer sur un (ou plusieurs) contenu(s) hyper-ordonné(s) selon un mécanisme de « décrochement ».

2.5.2. Catégorisation des contenus implicites

Avant d'envisager les différentes formes de contenus implicites qui ont été soumises à plusieurs classifications signalons trois catégories : le présupposé, le sous-entendu et les actes de langage indirects envisagés en termes d'« implicature ».

2.5.2.1. Selon Ducrot

Ducrot range sous la rubrique d'implicites les présupposés et les sous-entendus. Pour lui, l'objet du dire de l'énoncé peut être exprimé explicitement ou implicitement. Il parle de « contenu posé » quand il s'agit de contenus explicites, mais les répartit au

¹⁹² C. Kerbrat-Orecchioni (1986). Supports linguistiques des contenus implicites, *L'implicite linguistique*, p. 13.

¹⁹³ Ibid.

niveau des informations implicites sous deux catégories : les présupposés et les sous-entendus.

La différence entre les deux réside dans la façon dont se produit le sens non littéral dans l'énoncé. Il parle de « présupposés » lorsque l'interprétation implicite se déclenche par les termes constitutifs de l'énoncé, différents des « sous-entendus » correspondant à l'interprétation implicite totalement relative à la situation d'énonciation.

Imaginons que deux ami.e.s discutent des avantages que la banque leur offre, un.e se plaint de tarifs chers de sa banque et l'autre est tout à fait satisfait.e. de la proposition de la Banque Postale qui offre un taux moins élevé et sur une plus longue durée, en disant :

La Banque Postale. *Ma banque m'a proposé un bon taux, même sur une longue durée*

Avec cet énoncé, nous pouvons mettre en valeur deux contenus implicites : un présupposé (1) et un sous-entendu (2)

(1) *La Banque Postale s'est engagée à m'offrir un bon taux et sur une longue durée*

(2) *N'hésitez pas d'être un client de la Banque Postale*

cet énoncé est mis au compte d'un présupposé : *Peu importe la durée, je paie les même taux avec ma Banque Postale.* La relation du présupposé avec le contenu de l'énoncé reste inchangée et se manifeste très nettement. Par contre avec le sous-entendu, comme nous voyons, le contenu implicite disparaît et relève de la dépendance au contexte d'énonciation.

2.5.2.2. Selon Grice

Grice (1978) tend à détailler la classification des contenus implicites pour les schématiser selon quatre axes :

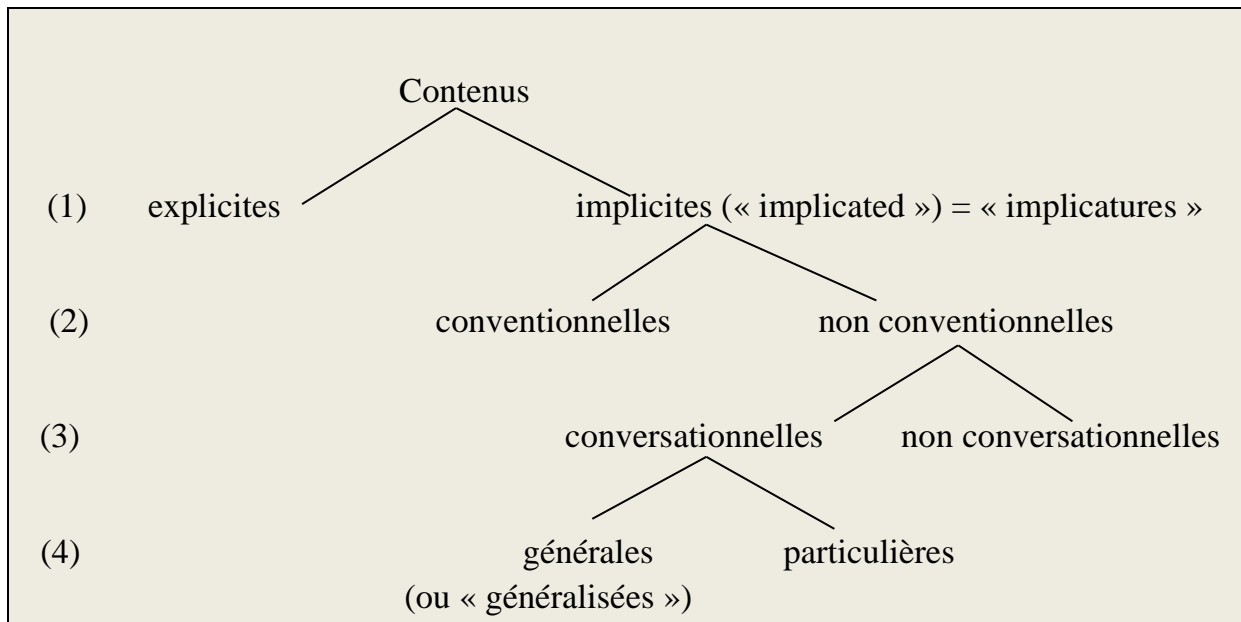


Figure n° 19 : les contenus implicites selon la classification de Grice 1978 : 113¹⁹⁴

Nous remarquons dans ce schéma que le souci de Grice est toujours d'éclaircir les différentes manières de parler implicitement : « to get someone to think something », traduit par Kerbrat-Orecchioni par « amener quelqu'un à penser quelque chose »¹⁹⁵ qu'elle reformule en question : « Comment amener quelqu'un à penser quelque chose, si ce quelque chose n'est pas dit, et présent quelque part dans l'énoncé ? »¹⁹⁶ (1986 : 21)

Illustrons les slogans suivants :

(1) **LAMPE BERGER PARIS (parfum)**. *Ce n'est pas une boule de cristal, mais elle vous prédit un avenir. Sans mauvaises odeurs.* (p. 182 volume II)

Ce slogan intègre une information implicite provoquée par l'occurrence de la conjonction *mais*, du fait qu'elle suppose une opposition entre deux propositions dont l'une est néanmoins absente : *Vous êtes sûr du résultat quand vous allez rencontrer l'homme de votre vie.*

Ce type d'implicite est nommé par Grice « implicite conventionnelle » ou « implicature conventionnelle » puisqu'il dépend du sens conventionnel de l'énoncé.

¹⁹⁴ Dans C. Kerbrat-Orecchioni (1986). « Les différents types de contenus implicites ». *L'implicite linguistique*, p. 19.

¹⁹⁵ Ibid, p. 21.

¹⁹⁶ ibid

Faisant référence à la classification de Ducrot, ce type d'implicite rejoint le « présupposé » au sens qu'il concerne les contenus implicites déclenchés par les termes constitutifs de l'énoncé.

Contrairement aux deux énoncés suivants :

(2) **Cresus** (montre et occasion d'exception) : *CHUT ! * Quitte à s'offrir une occasion unique, autant la payer moins cher !* (p. 42 volume II)

N'abandonnez pas l'occasion de payer moins cher et de vous offrir l'occasion d'avoir une montre d'exception. En français, on dit aussi riche comme Cresus.

(3) **LAVAZZA** (café italien) : *C'est en sélectionnant les meilleurs grains que l'on fait notre meilleur café.* (p. 197 volume II)

Les deux représentent des actes de langage indirects du fait que l'objet de dire n'est pas dit explicitement dans l'énoncé. Nous identifions le sous-entendu de Ducrot.

L'énoncé 2 vaut comme ordre ou demande de faire : *Exploiter l'occasion de payer moins cher et obtenir une montre d'exception*, tandis que l'exemple 3 permet de dire qu'il ne fonctionne pas dans ce contexte comme une simple assertion, puisqu'il exprime un conseil de goûter le café italien LAVAZZA parce qu'il est fait de meilleurs grains sélectionné pour faire ce meilleur café.

Cependant, nous reconnaissons deux actes de langage indirects, classés par Grice sous la rubrique d'« implicatures conversationnelles ». Le sens non littéral est engendré dans l'énoncé 2 par le terme d'injection « chut ! », étudié par Anscombe (1980) en tant que « marqueur de dérivation illocutoire », et par la situation d'échange pour parler dans des cas parallèles d'« **acte de langage indirect conventionnel** » ou d'« *implicature conversationnelle généralisée* ». Le contenu implicite dans l'énoncé 3 est interprété situationnellement pour nous permettre de parler dans ce cas d'« **acte de langage indirect non conventionnel** » ou d'« *implicature conversationnelle particulière* ».

Comme nous le voyons dans le schéma, les implicatures non conventionnelles s'inscrivent dans deux catégories : il y a d'un côté la classe des implicatures conversationnelles qui impliquent selon Grice le principe de coopération de ses maximes et de l'autre, la classe des implicatures non conversationnelles dont

l'existence dépend de maximes non conventionnelles qui peuvent être esthétiques, sociales ou morales.

Projeter la lumière sur les données implicites conduit en même temps à s'interroger sur la procédure mise en œuvre pour parvenir au sens caché de l'énoncé, qui correspond à ce que le locuteur veut transmettre réellement à ses interlocuteurs.

2.6. Les maximes conversationnelles

L'interprétation de l'énoncé consiste à l'application de certaines règles que nous résumerons très brièvement de la façon suivante :

tout discours est dominé par un ensemble de normes qui interviennent pour élucider l'interprétation et sont regroupées sous l'expression de « lois du discours », et entendues comme un ensemble de règles censées être partagées par les interlocuteurs inscrits dans un acte de communication.

Grice (1975) parle de « Maximes conversationnelles » et les pose comme une problématique dans le champ de la théorie pragmatique pour spécifier ces règles qu'il a organisées autour d'une loi supérieure nommée « principe de coopération » caractérisé par quatre maximes conversationnelles :

1. La maxime de quantité : motive l'habileté dans la contribution (soyez compétent) ;
2. La maxime de qualité : exige la véridicité dans la contribution (soyez juste) ;
3. La maxime de relation : suscite la pertinence (soyez pertinent : parler à propos) ;
4. La maxime de manière : impose la clarté (soyez clair).

3. Les stratégies de mise en scène discursive

L'analyse du discours ne se limite pas à étudier le rapport du discours aux objets qu'il construit lui-même, elle tend à envisager également son rapport avec les autres discours qui portent sur les mêmes objets du fait que tout discours est déjà considéré comme une réponse à des discours antérieurs, plus ou moins explicitement convoqués, et que ce discours lui-même suscitera de nouvelles réponses de discours ultérieurs.

Pour répondre à cette étude, nous ferons travailler dans ce chapitre deux types de traces d'énonciations antérieures à travers la problématique du dialogisme élaborée par Bakhtine / Volochinov (1978, 1984) et celle de polyphonie selon Oswald Ducrot. Distinguer ces deux notions se révèle être un travail délicat du fait qu'elles sont

souvent confondues mais le point commun est de remettre en question l'unicité du sujet parlant.

3.1. Le dialogisme : forme d'hétérogénéité discursive

Si le discours publicitaire visait à ses débuts à faire exister un produit, son évolution dans les années 70-80 a provoqué un changement de stratégie : il s'agit désormais de mettre en valeur les qualités du produit et le désir de l'acquérir. Aujourd'hui, il s'agit d'accorder de l'intérêt à la mise en scène publicitaire indépendamment du produit. Ce qui permet de dire que le changement produit n'a pas atteint le dispositif conceptuel du discours publicitaire mais son dispositif spécifique de communication.

C'est dans cette perspective que nous nous réapproprions l'expression de Authier-Revuz (1995) « l'hétérogénéité constitutive du langage » afin de projeter la lumière sur les mises en scène et les stratégies discursives qui rendent compte de *l'autre* posé dans *l'un* ; autrement dit, *l'autre* s'inscrit dans la linéarité du discours d'un sujet parlant condition nécessaire à sa constitution.

Ce qui nous intéresse ici, c'est l'usage que le sujet fait du langage en situation et en relation entre langue et discours.

Nous avons déjà présenté d'une part que l'objectif de l'analyse indicielle de l'énonciation vise à décrire la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation, et d'autre part que l'intérêt de l'analyse pragmatique repose sur l'étude du fonctionnement du langage en actes. Il apparaît que ces deux théories font écho à la notion de situation : la première s'attache à décrire l'actualisation des faits de langue dans une situation particulière à partir de nœuds significatifs de l'inscription de l'« égo » dans l'énoncé (déictiques, modalités, etc.) et la seconde se centre sur les intentions, les effets, la force illocutoire des énoncés, etc.

Aborder le discours à travers seulement la notion de situation, c'est limiter son champ d'analyse à ces deux cadres énonciatifs, ci-dessus mentionnés, dénommés par Moirand « cadre indiciel » et « cadre pragmatique » ; face à cette délimitation et à cette dimension restrictive des analystes ont imposé leur volonté d'élargir le champ du discours et d'aborder ses relations avec l'histoire et la société donnant lieu à une

nouvelle approche énonciative inscrite pleinement dans son contexte. En prenant en compte ce dernier le locuteur inscrit son dire dans des énoncés produits antérieurs et à venir.

Pour Bakhtine / Volochinov (1977), chaque discours entre en dialogue avec un/des discours antérieurs portés sur le même objet, aussi bien que avec un/des discours à venir. L'acte de production verbale n'est pas le fruit d'une voix individuelle, celle du sujet parlant comme l'a appréhendé Benveniste (1966), mais d'une ou plusieurs voix, plus ou moins présentes, qui le traversent et qui servent aux enchaînements.

Cette approche dialogique permet de théoriser le fonctionnement du discours à partir d'une autre conception de la situation, qui n'est plus le « moi/ici/maintenant » de l'énoncé (catégories grammaticales de l'inscription de la personne, du temps, de l'espace dans l'énoncé), mais d'une situation intégrée à l'interdiscursivité, mise en relation avec des catégories discursives telles que « interdiscours », « mémoire discursive » et « formation discursive ». Pour Maingueneau (2002) « tout discours est traversé par l'interdiscursivité » du fait de sa spécificité constitutive « d'être en relation multiforme avec d'autres discours, d'entrer dans l'inter-discours »¹⁹⁷ (2002 : 324)

Pour Bakhtine / Volochinov, la situation « s'intègre à l'énoncé comme un élément indispensable à sa constitution sémantique »¹⁹⁸. De ce fait, l'orientation dialogique de l'énoncé est une orientation transdiscursive permettant de concevoir l'énonciation au-delà de « l'acte individuel d'utilisation de la langue »¹⁹⁹ et au-delà même du « vouloir dire » du locuteur, car l'énonciation actualisée est considérée « comme une île émergeant d'un océan sans limites, le discours intérieur »²⁰⁰ (Bakhtine, 1977 [1929] : 138)

¹⁹⁷ P. Charaudeau, D. Maingueneau (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*, p. 324.

¹⁹⁸ S. Moirand (2004). « Le dialogisme, entre problématiques énonciatives et théories discursives », *Cahiers de praxématique* 43, p. 193.

¹⁹⁹ E. Benveniste (1970), *op.cit.*, p. 12.

²⁰⁰ Cité par S. Moirand (2004), *op. cit.*, p. 7.

La question devient alors l'articulation entre deux disciplines distinctes et non pas disjointes permettant de décrire les différentes formes d'actualisation du dialogisme dans l'énoncé : la linguistique et la translinguistique. Il s'agit d'une analyse du discours avec un objectif centré sur l'étude de la langue dans ses relations à l'histoire et à la société car comme l'a dit Bakhtine : « la langue vit et évolue historiquement dans *la communication verbale concrète, non dans le système linguistique abstrait des formes de la langue, non plus dans le psychisme individuel des locuteurs.* »²⁰¹ (1977 : 137)

Aborder le dialogisme en tant que catégorie transdiscursive, constitutif de tout énoncé, décrire les différentes formes de son inscription dans l'énoncé permet de dégager les différentes formes verbales concrètes qu'il prend dans l'énoncé.

3.1.1. Le dialogisme à l'épreuve de l'analyse du discours publicitaire

Le fil horizontal du discours est irradié de multiples fils verticaux de discours traverse qui se glissent explicitement ou implicitement. De ce fait, « le sujet n'est pas la source du sens ; le sens se forme dans l'histoire à travers le travail de la mémoire, l'incessante reprise du déjà-dit »²⁰² (Maldidier, 1990 :114)

Le discours publicitaire, à l'épreuve de notre corpus d'analyse, est pleinement un lieu de rencontre entre le dit et le déjà-dit ; penser au sens consiste non seulement à repérer les différentes voix convoquées, mais aussi à expliquer la fonction qu'elles remplissent en se rencontrant et/ou en se glissant au fil de l'énoncé analysé.

Pour cette raison, mettre le dialogisme au centre de l'enseignement, autrement dit au service de la didactique du FLE, c'est compter trouver dans les unités discursives analysées, les traces concrètes de son inscription ou les différentes formes de son actualisation. En d'autres termes, c'est penser au sens du discours compte tenu des unités constitutives dans leur contexte et de l'ensemble de discours antérieurs qui viennent les entremêler.

3.1.2. Les différentes formes du dialogisme

3.1.2.1. Le dialogisme interdiscursif

²⁰¹ Ibid, p. 7.

²⁰² Cité par S. Moirand (2007). « Discours, mémoires et contextes : à propos du fonctionnement de l'allusion dans la presse. », *Corela* [En ligne], p. 2. <https://journals.openedition.org/corela/1567>

Un énoncé s'élabore et se porte sur un objet et ce même énoncé peut en rencontrer d'autres qui ont été produits avant lui et qui portent sur le même objet, de telle sorte que nous pouvons le considérer comme une réponse à des énoncés antérieurs. Bres et Nowakowska (2010) attribuent la définition du « dialogisme interdiscursif » : « au locuteur, qui dans sa saisie d'un objet, rencontre les discours précédemment tenus par d'autres sur ce même objet, discours avec lesquels il ne peut manquer d'entrer en interaction. »²⁰³ (2010 : 3)

Authier-Revuz (1982) distinguait déjà deux dimensions, à savoir, la première montre une domination de l'interdiscours, la seconde met en évidence la présence explicite d'un autre discours.

3.1.2.1.1. Le dialogisme interdiscursif constitutif

C'est le dialogisme vu comme une dimension constitutive du discours et qui prend en compte ce que le discours, dans sa constitution, tire d'autres discours. Ce processus de rencontre du discours avec d'autres discours a été désigné par Bakhtine sous la dénomination de « dialogisation intérieure » du discours définie comme « une action dialogique mutuelle avec le mot d'autrui, à l'intérieur de l'objet »²⁰⁴ (Bakhtine 1975 : 103). Maingeneau, quant à lui, en 2002 le rattache à la notion d'interdiscours du fait que le discours entre en relation, implicite ou explicite, avec des unités discursives appartenant à des discours antérieurs du même genre, ou à des discours contemporains d'autres genres.

Cette relation de dépendance du discours à l'égard de l'interdiscours a un double héritage, le premier revoie à Michel Foucault et le second à Michel Pêcheux, tenant compte que Foucault l'a introduit dans *l'Archéologie du savoir*, en 1969 sans se référer à l'analyse du discours tandis que Pêcheux rend de la notion de « formation discursive » un concept essentiel à l'analyse du discours.

²⁰³ J. Bres ; A. Nowakowska (2010). « *Sourires de chat sans chat* : discours rapporté et dialogisme interlocutif anticipatif ». paru dans *Ci-Dit*, Communications du Ive. Ci-dit colloque international, Nice 11-13 juin. p. 3.

URL : <http://revel.unice.fr/symposia/cidit/index.html?id=397>

²⁰⁴ Dans F. Dufour (2004). « Dialogisme et interdiscours : des discours coloniaux aux discours du développement ». *Les cahiers de praxématique* 43, p. 147.

<https://journals.openedition.org/praxematique/1839>

Foucault en parle en termes de règles pour présenter la formation discursive comme un ensemble d'énoncés soumis à une même régularité. Il mentionne la notion de « *relations discursives* » en tant qu'elles sont nécessaires à la constitution des objets et à caractériser une pratique discursive.

Rappelons ici la définition que Foucault donne à la notion de « *formation discursive* » : « dans le cas où on pourrait décrire, entre un certain nombre d'énoncés, un pareil système de dispersion, dans le cas où entrer les objets, les types d'énonciation, les concepts, les choix thématiques, on pourrait définir une régularité (un ordre, des corrélations, des positions et des fonctionnements, des transformations), on dira, par convention, qu'on a affaire à une *formation discursive*. »²⁰⁵ (1969 : 52-53)

Les acceptions de la notion d'interdiscours sont variées ; Maingueneau en résumant en trois mots le mécanisme de l'interdiscours, le rattache à « un processus de reconfiguration incessante »²⁰⁶ de la formation discursive :

« L'interdiscours consiste en un processus de reconfiguration incessante dans lequel une formation discursive est conduite [...] à incorporer des éléments préconstruits produits à l'extérieur d'elle-même, à en produire la redéfinition et le retournement, à susciter également le rappel de ses propres éléments, à en organiser la répétition, mais aussi à en provoquer éventuellement l'effacement, l'oubli ou même la dénégation. »²⁰⁷ (Maingueneau, 1987 : 83)

Moirand (1999), en se référant à la notion de « mémoire discursive » (Courtine, 1981) montre que toute pratique discursive fait circuler des formulations déjà-dites ou déjà-énoncées, pour rattacher les « effets de rappel, de redéfinition, de transformation, mais aussi d'oubli, de rupture, de dénégation, du déjà-dit »²⁰⁸ à la notion de « mémoire interdiscursive » (Moirand 1999 : 173) comme mécanisme participant à l'orientation dialogique d'un énoncé. Lecomte a décrit son parcours épistémologique en tant qu'elle est :

²⁰⁵ Cité par D. Maingueneau (2011). « Pertinence de la notion de formation discursive en analyse de discours », *Langage et société* n° 135, p. 88.

²⁰⁶ Ibid, p. 149

²⁰⁷ Ibid, p. 149

²⁰⁸ Cité par F. Dufour (2004), *op. cit.*, p.152.

« [...] axe vertical où viennent interférer des discours déjà tenus, des discours antagonistes ou des discours voisins, axe enfin où on s'autorise à localiser *une mémoire*, en entendant par-là, non la faculté psychologique d'un sujet parlant, mais ce qui se trouve et demeure en dehors des sujets, dans les mots qu'ils emploient [...]. »²⁰⁹ (Lecomte 1981 : 71)

De ce fait, les mots employés fonctionnent comme des rappels mémoriels qui servent à démontrer l'allusion à des énoncés antérieurs. Dans l'objectif toujours de concevoir la conception de l'hétérogénéité discursive à travers la notion de dialogisme, Bakhtine affirme que ces mots considérés comme des traces de mémoire, se rapportent non seulement à la mémoire des locuteurs mais aussi à celle des « harmoniques du contexte », notion bakhtinienne qui rejoint la notion d'interdiscours de Pêcheux : « Le mot n'oublie jamais son trajet, ne peut se débarrasser entièrement de l'emprise des contextes dont il fait partie. »²¹⁰ (Bakhtine, 1970 : 279)

Une telle conception conduit Bakhtine à imposer l'interférence entre deux niveaux d'hétérogénéité : « la dialogisation intérieure » et « l'emprise du contexte » pris dans le cadre d'une « translinguistique » qui ne s'occupe pas du sens des mots dans le système de la langue mais dans la sphère de leur usage, dans la formation discursive dans laquelle ils sont produits.



Figure n° 20 : mise en figure des stratégies de mise en scène discursive (selon l'auteure)

²⁰⁹ Cité par S. Moirand (2007), *op. cit.*, p. 4.

²¹⁰ Cité par F. Dufour (2004), *op. cit.*, p. 152.

En appui sur ce parcours, pour mettre en relief le dialogisme interdiscursif dans les cas pratiques de nos analyses, nous avons décidé de relever ces manifestations dans les slogans concernés de notre corpus. Il s'agit de récupérer les formulations de l'interdiscours interagissant avec les énoncés, et qui peuvent correspondre : **a)** à une mémoire des discours, lorsque nous pouvons associer l'expression ou la formulation au discours d'un énonciateur nommable ; ou **b)** à une mémoire lexicale dans le cas où nous pouvons référer la formulation ou l'expression à des positionnements scientifiques ou idéologiques.

En guise d'illustration, nous avons relevé des exemples de notre corpus qui permettent de discerner les traces d'un discours antérieur et de nature différentes :

Mixa. *Le lait corps qu'on adore de mère en fille.* (p. 140 volume II)

A la première lecture de ce slogan, viennent à l'esprit les idées de préférence, de tradition, de transmission de génération en génération connotées par l'expression *de mère en fille*, admises sans établir aucun rapport direct avec un autre discours ou un autre texte déterminé. En revanche ; dans l'exemple suivant :

VW Das Auto. *L'environnement va se faire respecter sur la route.*

Il n'y a de progrès sans plaisir. (p. 34 volume II)

Nous disons que le proverbe « *il n'y a pas de fumée sans feu* » est convoqué de façon évidente et réinvesti pour sloganiser un propos.

Ce qui permet de confirmer l'opposition entre le slogan 1 qui est ressenti comme un personnel et le slogan 2 conçu comme celui d'autrui. D'après la perspective de Charaudeau le slogan 1 relève de l'interdiscours, il en parle en tant qu'une caractérisation d'une interdiscursivité basée sur le préconstruit car :

« [...] le discours est configuré de manière que nous dirons *flottante*, parce qu'il y a peu de traces stables ; il apparaît sous la forme de fragments d'oralité anonymes et ne peut, à proprement parler, être cité. On dira qu'il constitue la rumeur publique (le « comme on dit »), que parfois il se durcit en stéréotypes, et que sa circulation constitue une *interdiscursivité*. »²¹¹ (Charaudeau 1993 : 57).

²¹¹ Cité dans M. López Díaz (2006) « L'hétérogénéité du discours publicitaire », *Langage et société* n° 116, p. 132.

Le discours publicitaire est une unité de communication associée à des conditions de production et de réception déterminées ; quel que soit le message produit, le destinataire l'appréhende comme une argumentation en faveur d'un objet. C'est pourquoi, pour répondre à cet objectif la publicité puise dans la réserve linguistique et socioculturelle pour exploiter des éléments qui lui offrent le cadre pour vanter un objet.

De ce fait, la mise en scène linguistico-iconique de la publicité est un lieu d'hétérogénéité constitutive qui s'appuie sur des matériaux divers comme le préconstruit et l'interdiscours considérés comme guide de l'interprétation chez les destinataires.

Diamant. *Le bijou de la Champagne.* (p. 24 volume II)

Ici la Champagne est transformée en bijou pour produire la métaphore littérale. Le destinataire est bien conscient que le fait de qualifier un objet de *bijou* et le nommer de *diamant* lui donne de valeur. La métaphore du bijou est considérée comme un attribut stéréotypé de l'objet renommé, de la même manière que l'exemple de Mixa. La tradition attribuée à l'expression de *mère en fille* garantit le produit exposé. Il appartient aussi à la signification préconstruite et à l'interdiscours tout comme l'énoncé ci-après :

LU. *Il a 4 oreilles, 52 dents et les 2 pieds dans une agriculture plus durable.*

Celui-ci est émis pour renforcer l'idée d'une véritable création cachée derrière la forme du gâteau « le véritable petit beurre ». Louis Lefèvre-Utile, le fils du fondateur, transforme la forme du gâteau en allégorie du temps pour représenter son idée originale d'un gâteau qui se mange tous les jours. Il s'est inspiré d'un napperon de sa grand-mère la forme pour représenter avec les 4 coins ou 4 oreilles les 4 saisons, par contre les 52 dents sont représentatives des 52 semaines de l'année. Une observation plus fine montre que les 24 petits points sur le gâteau sont créés pour traduire les 24 heures par jour. Cette publicité s'inscrit également dans le courant écologique, à savoir de la préservation des sols par une agriculture respectueuse de la nature.

Le destinataire perçoit inévitablement un décalage établi entre la représentation et l'idée d'une forme du gâteau. Une telle conception relève d'un cas représentatif de l'hétérogénéité constitutive.

3.1.2.2. Le dialogisme interlocutif

La prise en compte de la réponse anticipée de l'autre caractérise bien le mécanisme du dialogisme interlocutif ; c'est une forme d'anticipation sur un dire à venir. Bres et Nowakowska parlent d'un « dialogisme interlocutif anticipé » défini comme « le fait, pour le locuteur, de prêter à l'allocutaire [...] un discours-réponse à son propre discours, et de réagir à ce discours-réponse, en le « rapportant », ou ... sans le rapporter.»²¹² (2010 : 3)

Afin de bien illustrer ce type de dialogisme tiré des exemples de notre corpus nous nous appuyons sur la classification de Bres et Nowakowsk selon laquelle trois formes de dialogisme interlocutif peuvent être distinguées selon évidemment la façon dont elles rapportent l'énoncé / réponse prêté à l'allocutaire ; elles sont au nombre de trois : 1) la prolepse, 2) l'amalgame, 3) l'ellipse.

3.1.2.2.1. La prolepse : figure de style que Rosier (2008) classe parmi les *pseudos-discours rapportés* par lesquels le locuteur « anticipe les mots et les arguments de l'autre », pour « court-circuiter les éventuelles oppositions. »²¹³ (Rosier, 2008 : 118)

Dans le cadre du dialogisme interlocutif anticipatif travaillé par Bres et Nowakowsk, la prolepse consiste à anticiper la réponse prêté à l'allocataire selon une des formes du discours rapporté : en discours direct, en discours indirect, en discours direct libre ou en discours narrativisé.

Prenons les exemples suivants :

SNCF : - *plus tard, je m'occuperai des trains !*

- *Comme Papa ?*

- *Bah, non, comme Maman.*

²¹² J. Bres ; A. Nowakowska (2010), *op, cit*, p. 3,

²¹³ L. Rosier (2008). *Le discours rapporté en français*. Paris, Ophrys, p. 118

6300 femmes exercent un métier technique chez SNCF. Serez-vous la prochaine ?

Par la figure de la prolepse, le locuteur anticipe sur un projet professionnel : occuper un métier technique chez SNCF comme les 6300 femmes qui l'exercent actuellement. Nous remarquons que la prolepse est énoncée dans la première occurrence « plus tard, je m'occuperai des trains ! » qui pourrait être comme une réponse anticipée à la question : Serez-vous la prochaine ? et précède également aux arguments présentant l'objet de réfutation, à savoir que « - Comme Papa ? – Bah, non, comme Maman » luttant ainsi contre la stéréotypie qui associe homme et train.

Le 45^{ème} président des Etats-Unis va-t-il faire basculer le monde ? Trump cible la Chine, relativise la puissance russe et tourne le dos à la vieille Europe.

Par la figure de la prolepse, le locuteur anticipe sur les objections du président des Etats-Unis Trump : nous remarquons que l'interrogation « Le 45^{ème} président des Etats-Unis va-t-il faire basculer le monde ? » est énoncée antérieurement aux arguments qui pourront viser le projet du président qui, au motif d'un refus de la vieille Europe, vise à renverser le monde. (p. 251 volume II)

3.1.2.2.2. L'amalgame : défini comme forme de figure qui consiste à rapporter implicitement la réponse prêtée à l'allocutaire dans un énoncé qui amalgame la réponse à la réaction du locuteur.

Différents marqueurs dialogiques peuvent aider à réaliser cette figure, il y a : l'interrogation, la négation, la confirmation, la concession, la reprise-écho.

L'interrogation :

Ligne Roset (canapés). *Force de gravité ou attraction ? En tout cas, pas envie de me lever.* (p. 248 volume II)

L'énoncé interrogatif *Force de gravité ou attraction ?* Amalgame la réponse affirmative prêtée à l'allocutaire que nous construisons hypothétiquement : *Force de gravité ou attraction, en tout cas pas envie de me lever*

Neutrogena (lait corps). *Améliorer l'élasticité de la peau en 10 jours ? C'est de notre ressort.*

L'énoncé interrogatif *Améliorer l'élasticité de la peau en 10 jours ?* Amalgame la réponse prêtée à l'allocutaire que nous reconstruisons hypothétiquement comme : [*Améliorer l'élasticité de la peau en 10 jours*] et sa mise en débat par l'interrogation du locuteur.

BARCLAYS (banque financier). *Et si vous n'aviez qu'une seule décision à prendre ? Confiez la gestion de votre portefeuille à un expert Barclays, c'est prendre toutes les décisions en une seule.* (p. 35 volume II)

Le conditionnel « si » amalgame la réponse à l'énoncé interrogatif prêté aux interlocuteurs : [N'avez-vous que une seule décision à prendre ?], et sa reprise en écho par le locuteur « Confiez la gestion de votre portefeuille à un expert Barclays, c'est prendre toutes les décisions en une seule. »

3.1.2.2.3. L'ellipse : avec cette forme de figure, la réponse prêtée à l'allocutaire n'est pas rapportée, elle est par contre présupposée par un énoncé du locuteur qui y répond. Autrement dit, le locuteur pose les questions et y répond. Cette figure ne ressemble pas à ses précédentes du fait qu'elle se réalise seulement au moyen des adverbes de réfutation d'un énoncé négatif. Prenons les exemples suivants :

Epeda/ Le beau dormir. *Dormir une heure de moins ? Même pas en rêve.*

Sédatif (comprimés réduisant le stress). *Vous dormez mal ? Et si c'était le stress.*

L'énoncé *Et si c'était le stress* se comprend comme une réponse à une réaction présupposée et non rapportée de l'allocutaire. En rétablissant l'énoncé qui fait l'objet d'une ellipse ; nous obtenons l'énoncé suivant :

Sédatif (comprimés réduisant le stress) : Vous dormez mal ? **Péniblement**, Et si c'était le stress.

Le slogan Epeda fonctionne sur le même principe.

3.1.2.3. Le dialogisme intralocutif

Cette dernière forme de dialogisme a été reconnue sous deux appellations, que nous retrouvons principalement chez Authier-Revuz (1995) avec la notion de « autodialogisme »²¹⁴, et chez Bres (1999) avec celle d' « intradialogisme »²¹⁵.

²¹⁴ Cité dans N. Garric et F. Calas (2007). Introduction à la pragmatique. P. 112

Quelle que soit la dénomination, cette forme de dialogisme se rattache aux rapports que le sujet parlant entretient avec sa propre parole ; il peut concerner une reprise d'un dire antérieur du sujet parlant qui le réutilise à nouveau ou le rectifie dans sa parole, ou d'une critique sur son propre dire.

En 2008, Bres rappelle que c'est le dialogisme intralocutif qui est concerné quand : « la production du discours se fait constamment en interaction avec ce que le locuteur a dit antérieurement et avec ce qu'il envisage de dire »²¹⁶.

Prenons les exemples suivants :

- ✓ Il s'agit d'une reprise d'un dire antérieur que le locuteur mentionne à nouveau ; les exemples sont nombreux dans notre corpus, nous en avons sélectionné quelques-uns :

L'Oréal Paris. *Seul votre coloriste sait personnaliser votre bronde.*

BRUNE+ BLONDE = BRONDE

réalisé avec INOA.

SEPHORA (parfum **KENZO**). *FLOWER BY KENZO* (p. 232 volume II)

Le pouvoir d'une fleur

On aime...Le pouvoir du coquelicot !

Si dans ces slogans, le locuteur réutilise le mot « bronde » dans le premier, et le mot « pouvoir » dans le second, c'est juste pour donner une définition à ces mots : Couleur BRONDE est à la base d'un mélange entre « brune » et « blonde », par contre la base du parfum KENZO se rattache au pouvoir d'une fleur : le coquelicot.

Différemment de l'autre exemple, ci-dessous cité, où la réutilisation est utilisée pour contester la relation établie entre le « terrorisme » et l'« islam ». Mettre fin au conflit et combattre le terrorisme, doit prendre comme point de départ l'ignorance de la présence des musulmans, d'où l'exemple suivant :

Editorial de Jacques Julliard. *Combattons le terrorisme comme s'il n'y avait pas de Musulmans en France et vivons avec les Musulmans comme s'il n'y avait pas de terrorisme.*

²¹⁵ ibid

²¹⁶ C. Marque-Pucheu (2010). « Entre nous » marqueur dialogique interlocutif et intralocutif dissymétrique », Acte du Colloque international *Dialogisme : langue, discours*. P. 8.
http://www.praxiling.fr/IMG/pdf_MarquePucheu1.pdf

Il en va de même quand il s'agit d'une question de mort ou de vie, mentionner un mot deux fois rend l'idée défendue plus forte, et surtout quand il s'agit de slogans qui concernent la sécurité routière dont nous sommes tous responsables. Ci-dessous quelques exemples :

Sécurité routière :

- *Derrière chaque victime de la route, il y a des victimes dans la vie.*
- *Route pluvieuse, route dangereuse.*
- *Quand je regarde mon téléphone, qui regarde la route.*

✓ Il s'agit d'une reprise d'un dire antérieur que le locuteur réactive dans son dire, comme dans les slogans suivants :

Epeda Le Beau Dormir. *je ne dors pas, je cultive mon sens du sommeil.*

Titre de débats ; Entretien avec Olivier Roy. « Islamisation de la radicalité » ou « radicalisation de l'islam ? » [dihadisme européen] (p. 214 volume II)

LE GRUYERE (Les fromages de Suisse). *Une saveur intense, un arôme subtil, un goût unique.*

✓ Il s'agit d'un commentaire sur son propre dire :

NASA (innovation technologique de semelles Spatio-Confort) : Mal aux pieds ?
Une solution rapide pour un soulagement immédiat... Maintenant ?

VW. *La force ne fait pas tout. Parfois, si. V6 TDI.* (p. 247 volume II)

3.2. La stratégie de polyphonie : autre forme d'hétérogénéité discursive

Il semble essentiel de rapporter le dialogisme constitutif à un énoncé, et donc également à un slogan, quand la constitution de celui-ci se présente traversée des éléments langagiers qui ont été utilisés antérieurement ; mais pour rester fidèle à l'idée du « déjà-dit » et concevoir autrement l'énoncé, c'est-à-dire comme une coexistence de voix ou de points de vue, visibles à travers l'énoncé même (qui coexistent au sein d'un même énoncé), c'est le dialogisme « montré » qui est concerné et qui se rattache au domaine de la polyphonie. En d'autres termes, il s'agira de focaliser le regard sur l'hétérogénéité montrée de la polyphonie qui s'oppose à l'hétérogénéité constitutive du dialogisme.

La polyphonie, telle qu'elle est conçue par Bakhtine, repose sur une pluralité de voix ou de points de vue qui cohabitent dans l'énoncé : « Toute causerie est chargée de transmissions et d'interprétations des paroles d'autrui. On y trouve à tout instant une "citation", une "référence" à ce qu'a dit telle personne, à ce qu'"on dit", à ce que "chacun dit", aux paroles de l'interlocuteur, à nos propres paroles antérieures, à un journal, une résolution, un document, un livre. »²¹⁷ (1978 : 158).

Cette approche se trouvait déjà chez Bally qui concevait la phrase ou l'énoncé comme composé d'un *dictum* exprimant le contenu et d'un *modus* manifestant l'attitude du sujet parlant en égard du contenu ; au sens que tout énoncé décrit le monde via le contenu qu'il exprime et il met également en scène sa propre énonciation (le locuteur construit subjectivement un *dictum* et réagit avec un *modus*). Bally constate également que « le sujet modal peut être le plus souvent en même temps le sujet parlant »²¹⁸. En d'autres termes, il est à la fois le locuteur (le producteur de l'énoncé) et l'énonciateur. Cette formulation a déclenché chez Ducrot l'idée de théoriser sur les places énonciatives que le locuteur se construit dans l'énoncé.

C'est sur cette dichotomie que Ducrot a conçu sa théorie de la polyphonie. Ainsi formulée, la polyphonie se focalise sur un dialogisme qui accepte une double présence du locuteur au sein d'un énoncé : il y a le locuteur qui construit son point de vue à partir de points de vue exprimables dans l'énoncé sous forme d'êtres discursifs qui représentent les énonciateurs, ainsi définis comme « des êtres qui sont censés s'exprimer à travers l'énonciation, sans que pour autant on leur attribue des mots précis ; s'ils "parlent", c'est seulement en ce sens que l'énonciation est vue comme exprimant leur point de vue, leur position, leur attitude. »²¹⁹ (Ducrot, 1984 : 204)

Soulignons que la notion de « points de vue » se présente attachée à une autre notion, celle de « responsabilité » ou de « prise en charge » du dire et qui se comprend

²¹⁷ Cité dans R. Vion (2011). « Dialogisme et polyphonie ». *Linha D'Água*, 24(2), p. 241-242.

²¹⁸ Cité par A. Bélanger et A. Van Drom (2011). Les apports de la linguistique à la théorie des contrats : panorama des principales théories du dialogisme et de la polyphonie à inscrire au sein du phénomène contractuel, *Les Cahiers de droit*, Volume 52, numéro 1, p. 48.
<https://www.erudit.org/fr/revues/cd1/2011-v52-n1-cd5002972/1005487ar.pdf>

²¹⁹ Cité par N. Garric et F. Calas (2007), *op. cit.*, p. 113.

comme si le sujet parlant se montre accorder plusieurs points de vue dont il n'assume pas forcément la responsabilité et qu'il peut dès lors, de quelque sorte, faire échanger, s'assimiler à l'un, se distancier de l'autre afin de construire le sens de l'énoncé.

Associer la notion d'énonciateur à celle de point de vue, c'est l'esquisse pour Ducrot d'une théorie linguistique de la polyphonie qui s'appuie sur une double présence du locuteur, il se présente en tant que producteur d'un énoncé qui gère les prises en charge énonciatives et également en tant qu'un des énonciateurs qui expriment un point de vue.

Bres, s'appuyant sur ces notions de *modus* et de *dictum* en distinguant le sujet parlant du sujet modal, postule ainsi qu'il y a un énonciateur (E1) qui modalise un *dictum* en le transformant en un énoncé actualisé (E) pour un énonciataire (E2). A cet égard, la particularité de l'énoncé polyphonique consiste à considérer que sa modalisation par l'énonciateur E1 ne porte pas sur un simple *dictum* mais s'applique à un énoncé déjà actualisé (*modus + dictum*) c'est-à-dire présenté comme antérieurement modalisé par un autre énonciateur qu'il désigne par (e1). Nous parlerons dans ce cas d'un énoncé « enchâssé » (e1) au sein d'un énoncé « enchâssant » (E). C'est une question de dédoublement énonciatif qui se pose à l'analyse linguistique de la polyphonie.

De ce fait, il importe de signaler que l'analyse linguistique de la polyphonie s'adosse nécessairement à l'identification de quelques marqueurs linguistiques. En référence aux analyses des linguistes jusqu'à présent, ces marqueurs ont été qualifiés d'hétérogènes, parmi lesquels nous signalons : le conditionnel, l'ironie, la négation, la réfutation, la concession, la confirmation. Nous en présentons ci-dessous quelques-uns pour signaler le dédoublement énonciatif.

3.2.1. Etude analytique des marqueurs de polyphonie

3.2.1.1. Le conditionnel

C'est notamment le conditionnel *journalistique*, dont parle la grammaire traditionnelle comme marqueur de la polyphonie, qui est concerné ici. Illustrons ce propos par l'analyse de l'exemple suivant :

21 mars journée de la TRISOMIE . *Si tout le monde devait être pareil, ce n'est pas vous qu'on prendrait comme modèle. Et pas moi non plus !* (p. 33 volume II)

Eucerin Aquaphor (régénérateur cutané). *Quel soin emporteriez-vous sur une île déserte ?*

PRESIDENT (La Brique Fondante) : *Et vous ? Qu'inventeriez-vous pour en reprendre...*

Olivier : « Le premier morceau était tout petit. »

Anna : « C'est juste pour re-regoûter. »

Chloé : « J'en profite tant qu'il en reste. » (p. 105 volume II)

Rendre compte de l'analyse polyphonique s'avère nécessaire pour démontrer comment le conditionnel peut réaliser un dédoublement énonciatif.

Aborder cette question exige que nous fassions référence au schéma, ci-dessous, qui met bien en valeur la concordance des temps de l'indicatif.

En règle générale, ce schéma illustre précisément les rapports chronologiques d'antériorité, de simultanéité et de postériorité entre les temps de l'indicatif. Il s'agit d'un temps et d'un autre qui comptera pour lui comme un point de référence. Dans ce cas le temps qui se situe à gauche lui sera antérieur, celui qui se situe au même niveau lui sera simultané, celui qui se situe à droite lui sera postérieur. Ainsi sur l'axe horizontal qui va du passé à l'avenir, le présent sera considéré comme un point de référence pour les temps du passé situés à gauche et les temps du futur situés à droite.

Prenons l'axe de gauche qui nous intéresse pour répondre à notre question s'agissant du conditionnel ; c'est un axe qui va de gauche à droite, du plus-que-parfait au conditionnel présent avec un point de référence qui s'attribue à un temps au passé (l'imparfait).

Du fait de sa situation à droite, la valeur temporelle du conditionnel présent, le cas dans notre exemple, lui rend un *antérieur du passé* exprimant l'antériorité du procès correspondant à l'événement (P) par rapport à un point de référence (R) situé dans le passé. En résumé, la structure morphologique du conditionnel présent sera composée de deux affixes : l'affixe *-r* de l'infinitif faisant situer le (P) en antériorité à (R) +

l'affixe *-ai(t)* de l'imparfait faisant situer dans le passé un (R) à partir duquel le (P) est calculé comme antérieur.

C'est de cette antériorité du passé que procède le dédoublement énonciatif comme manifestation de la polyphonie dans l'énoncé : R est passé pour E1 (énonciateur E1) ; P est antérieur pour e1 (énonciateur e1). Autrement dit, il y a un énonciateur E1 qui positionne un point de référence R dans le passé et un autre énonciateur e1 qui construit l'antériorité comme un mode à partir de ce point. Le décalage temporel (*dépendr-ait*) est à la source du énonciatif E1 > e1.

Il y a l'énonciateur e1 qui ne saurait être E1 et nous parlerons alors d'un énonciateur e1 à qui s'attribue l'assertion [Ce n'est pas vous qu'on prendrait comme modèle], différent de l'énonciateur E1 qui du fait du conditionnel, se présente comme un citeur de cette assertion sans rien dire de sa valeur de vérité.

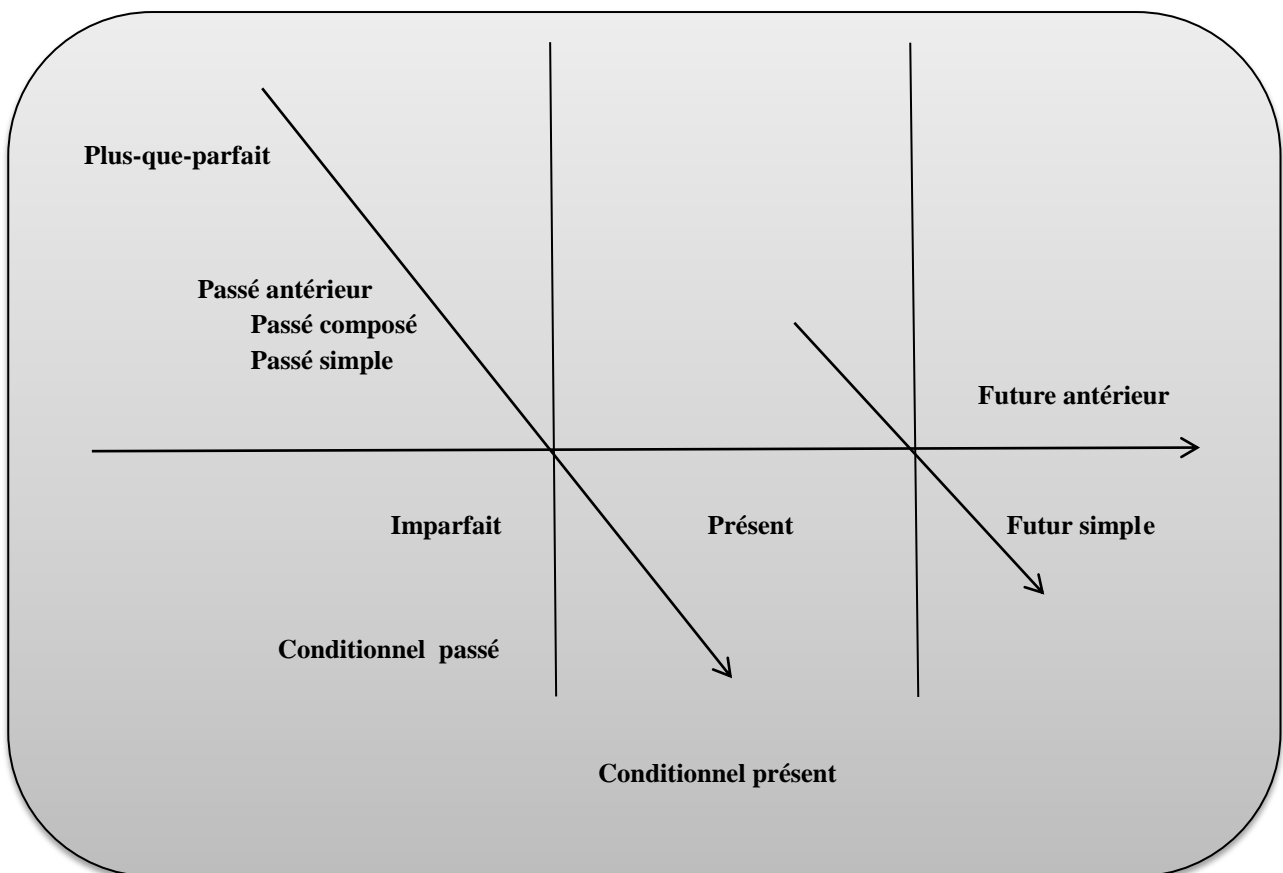


Figure n° 21. L'axe temporel et la spécificité énonciative du conditionnel

3.2.1.2. Le pronom indéfini *on*

Il est classé parmi les marqueurs identifiables de l'analyse linguistique de la polyphonie. Charaudeau (1992)²²⁰ en parle en tant que pronom personnel indéfini. Il est pourvu d'une souplesse énonciative comme caractéristique particulière qui lui permet d'échapper à toute stabilité au niveau du fonctionnement référentiel : il réfère aussi bien à une personne précise qu'à un générique [chacun, les gens], aussi bien à une communauté collective facilement identifiable qu'à un groupe d'individus dans les limites de frontières floues [quelqu'un, des gens] ; parallèlement il peut être inclusif ou exclusif selon le fait qu'il inclut ou exclut le locuteur, de plus, il peut se référer à l'interlocuteur ou à des tierces personnes.

Compte tenu de l'éventail de ces possibilités, l'analyse référentielle du pronom *on* se heurte parfois à une ambiguïté. Néanmoins elle est soumise à des contraintes syntaxiques et sémantiques qui lui sont spécifiques.

Leeman pose que l'emploi du pronom *on* « revient à établir la société humaine toute entière comme agent du discours, [et à] rendre universelle la portée de sa parole »²²¹ (Leeman1991 :106). Quant à Authier-Revuz (1995), elle parle de ce pronom comme « marqueur de modalisation en discours second »²²².

Si on s'appuie sur la théorie scandinave de la Polyphonie Linguistique (la ScaPoLine) dont l'ambition est de « créer une théorie formalisée qui soit en mesure de prévoir et de préciser les contraintes proprement linguistiques qui régissent l'interprétation polyphonique »²²³ (Nølke 2009 : 81), on peut focaliser l'attention sur la description sémantique de l'énoncé. Autrement dit, porter l'accent sur les instructions qui permettent de construire le sens de l'énoncé dont la configuration polyphonique est un élément important du fait qu'elle fait partie du sens.

²²⁰ Cité par F. Landragin et N. Tanguy (2014). Référence et coréférence du pronom 'on'. *Langages*, pp. 99-115.

<http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01069457>

²²¹ cité par N. Garric et F. Calas (2007), *op. cit.*, p. 115.

²²² *ibid*

²²³ H. Nølke (2009). Types d'êtres discursifs dans la ScaPoLine. *Langue française*, vol. 164, no. 4, pp. 81-96.

Ainsi, la configuration est composée de quatre instances énonciatives dont le locuteur est l'élément principal auquel s'ajoutent trois entités construites, dues aux êtres discursifs, aux points de vue et aux liens discursifs comme traits d'union reliant les êtres discursifs aux points de vue. Ainsi le locuteur construit la configuration à la base de points de vue reliés aux êtres discursifs par différents liens discursifs.

Pour Nølke, « les êtres discursifs sont les êtres susceptibles d'être tenus responsables des points de vue exprimés. Outre les protagonistes de l'énonciation (le locuteur et l'A), il s'agit de "personnages" introduits dans le discours - par exemple par les groupes (pro)nominaux ou les noms propres -, ou qui se trouvent par ailleurs dans l'univers discursif (existant dans un savoir présupposé commun) »²²⁴ (1994 : 148).

Voici un tableau récapitulatif des êtres discursifs selon la ScaPoline :

Etre discursif	LOC	ALLOC	TIERS
images	le locuteur de l'énoncé, le locuteur textuel, L	L'allocutaire de l'énoncé, l'allocutaire textuel, A	
Sous-catégories			✓ Individuels ✓ Collectifs Hétérogènes : ON Homogènes : LOI

Tableau n° 4 : les êtres discursifs selon la ScaPoline
Nølke, Fløttum & Norén, (2004 : 39)

Nous remarquons deux images du locuteur et de l'allocutaire :

- ✓ Image « de l'énoncé » : cela veut dire *en tant que tel* ;
- ✓ Image « textuel » : cela veut dire *en tant qu'être du monde*.

Par contre la diversification du tiers revient à une diversification de représentations. Dans cette perspective, Nølke, Fløttum et Norén ont postulé que « Les *tiers* sont les êtres discursifs qui peuvent être représentés par les pronoms de la troisième personne,

²²⁴ Cité par C. Norén (2002). Les images de l'allocutaire dans le discours médiatique. *Polyphonie-linguistique et littéraire*, no V, p. 87.
http://www.hum.au.dk/romansk/polyfoni/Polyphonie_V/Coco5.pdf

par les noms propres ou par les syntagmes nominaux ayant une référence non générique »²²⁵ (Nølke, Fløttum et Norén 2004 : 38sq)

A partir de ces points essentiels de la théorie de la ScaPoline, nous nous engagerons dans les paragraphes qui suivent à examiner les images linguistiques des êtres discursifs et leurs manifestations dans la configuration polyphonique du pronom *on*. Ce qui nous importe exactement est d'explorer les différentes facettes référentielles du pronom *on* et leur manifestation linguistique dans la configuration polyphonique.

En 2007, Fløttum, Jonasson & Norén ont synthétisé dans le tableau ci-dessous les valeurs sémantico-référentielles du pronom *on* et leurs équivalents référentiels

Indéfini			Personnel	
Impersonnel	Générique	Spécifique	Neutre	Stylistique
Il, ce	Tous les hommes, Chacun	Ils, quelqu'un	Nous	Je, tu, vous, il, elle, ils, elles

Tableau 5 : les modalités référentielles du pronom « ON »
(Fløttum, Jonasson & Norén, 2007 : 30)

Dans le cadre de notre corpus, nous pouvons attribuer le fonctionnement du pronom *on* à trois modalités référentielles : modalité référentielle inclusive, modalité référentielle exclusive, modalité référentielle générique.

3.2.1.2.1. Les représentations linguistiques du locuteur

Par notre recours, toujours aux exemples extraits de notre corpus, nous avons constaté que les emplois du pronom peuvent se manifester comme représentatifs du locuteur dans ces deux images :

locuteur de l'énoncé, en tant que tel, responsable de l'énonciation et locuteur textuel, en tant qu'être du monde, son existence est indépendante de l'événement énonciatif.

Prenons les exemples suivants :

²²⁵ H. Nølke., K. Fløttum., & C. Norén (2004). *ScaPoline. La théorie scandinave de la polyphonie linguistique*. P. 38sq. in C. Norén (2009). *La ScaPoLine appliquée sur corpus. L'exemple du pronom on*. *Langue française*, vol. 164, no. 4, p. 140.

- l'emploi de *on* se rapproche de celui de « *je* » pour référer au locuteur de l'énoncé

Spring BREAKERS (parfum). *Spring BREAKERS* (p. 125 volume II)

On vous dit tout sur les quatre grands crus qui sentent le printemps. Et ça fait du bien.

L'emploi du pronom *on* ici se rapproche de *je* (*le locuteur*). L'expression « *ça fait du bien* » se traduit dans ce slogan comme si le locuteur veut partager ses sentiments personnels, ses émotions avec les allocutaires.

- l'emploi de *on* correspond à une interprétation indéfinie générique et se réfère au locuteur textuel du fait qu'il est un être du monde, faisant partie d'un groupe ou d'une communauté

Voiture Audi. *Pourquoi prévoir le temps quand on peut l'ignorer.*

Le Petit MARSEILLAIS. *On a tous besoin de BONS SOINS d'une MER.*

Dans ces deux exemples, le contexte phrastique nous apporte certaines indications qui valent comme des contraintes pour l'identification référentielle du pronom *on*. Soit le premier exemple, avec l'expression « *on peut l'ignorer* », il nous semble que tout le monde semble impliqué, tout le monde, semble-t-il, peut réagir et assumer cette action dont le locuteur joue le rôle d'acteur. Dans son emploi plutôt générique, le pronom *on* ici tend à tout inclure dans cette action. Il s'agit d'un *on* inclusif.

Il en va de même dans le deuxième exemple, « *on a tous besoin* », le pronom « *on* » ici signifie « nous », et renvoie probablement aux français ou à la communauté française en général à laquelle appartient le locuteur. L'adjectif « tous » ne laisse aucune doute pour interpréter le « *on* » ici comme inclusif.

Dans ces deux exemples, nous constatons que l'utilisation du pronom *on* est analysable comme dédoublement énonciatif du fait que le locuteur fait parler la voix d'une collectivité dont il est membre pour rapporter ses propres paroles. Il y a en quelque sorte un énonciateur E1 qui attribue ses propres paroles à un énonciateur e1 qui en parle à la voix d'une communauté collective à laquelle s'associe l'énonciateur E1.

Le pronom *on* qui dispose d'une souplesse sémantique peut prendre aussi le rôle de l'allocutaire textuel. Citons le slogan suivant :

LIERAC Paris, crème anti-âge. *J'adore qu'on me demande mon âge.*

Dans ce slogan, le pronom *on* vaut pour un emploi spécifique ; il joue le rôle d'un pronom indéfini équivalent à *quelqu'un*, et ce *quelqu'un* se réfère à un allocutaire textuel que le locuteur a créé dans son énoncé, en tant qu'une voix, un être discursif, et qui accomplit un acte de demande « *on me demande* ».

Citons à ce propos une affirmation de Norén :

« Le locuteur est omniprésent dans l'énonciation. Il en est de même pour l'A, ou plutôt pour l'image de l'A créée par le locuteur. L'énonciation n'est jamais monologique, et le locuteur prend toujours en compte le fait que l'énoncé est adressé à quelqu'un. Cette adaptation à l'A entraîne le fait qu'un énoncé est toujours, en partie, déterminé par tous les participants de l'interaction, et non pas le résultat du seul locuteur »²²⁶ (2002 : 89)

Dans le droit fil de notre réflexion sur le pronom *on*, nous allons aborder le *ON-polyphonique* afin d'examiner la correspondance entre ses emplois et les représentations énonciatives de tiers.

3.2.1.2.2. Le ON-polyphonique et la doxa : quelle différence ?

Qu'il s'agisse de On-polyphonique ou de *on* relevant de la *doxa*, il s'agit avant tout de parler à la voix d'une collectivité dont les tiers sont les représentatifs. En référence au tableau récapitulatif des êtres discursifs distingués par Nølke, Fløttum & Norén (2004), nous signalerons que c'est seulement les tiers collectifs que nous prenons comme fondement de notre analyse, ce qui ressort des exemples suivants :

Argentine ici, on tue une femme toutes les trente heures. (p. 199-200 volume II)

Le genre du référent « on » est identifié par des contraintes sémantiques. Le sens sémantique de la phrase exige d'attribuer *a priori* le genre masculin au référent du pronom *on*. En tant qu'elle est limitée aussi par l'adverbe de lieu *ici* désignant un pays

²²⁶ C. Norén (2002), *op. cit.*, p. 89.

comme l'Argentine, la référence de *on* dans ce cas s'attribue à une collectivité masculine qui correspond alors à *ils*. Les membres concernés sont les violeurs des droits des femmes mais aussi les autres citoyens argentins et l'auteur lui-même qui en est exclu. Il s'agit alors d'une collectivité dont le genre et l'identité des membres sont connus. Nous sommes devant un exemple qui représente bien l'être discursif du tiers collectif du fait que les référents sont nombreux et peuvent prendre la parole.

Contrairement à d'autres slogans comme :

CARDHU (Whisky). *D'une "pierre noire" on extrait de l'or.*

Neutrogena (Hydro Boost). *Oubliez tout ce qu'on vous a dit sur l'hydratation.*

ROLEX. *C'est par une élégance incomparable que l'on marque l'histoire.*

Dans ces trois derniers exemples, il s'agit ici d'une collectivité dont l'identité des adhérents est inconnue. C'est une collectivité à contours flous, aux limites vagues, ce qui pose question sur la valeur personnelle que nous attribuons à ce *on* : correspond-il à *ils* ou *elles* ?

Afin de mieux répondre à notre problématique, nous emprunterons à la ScaPoline la dichotomie distinctive entre les tiers collectifs hétérogènes qui correspondent au ON-polyphonique et les tiers collectifs homogènes qui équivalent à la doxa, et nous mettrons en valeur les deux paramètres sur lesquelles se fonde l'identification d'ON-polyphonique. Il ne suffit pas que les membres d'une collectivité se présentent identifiables et susceptibles de prendre la parole, il faut qu'ils soient représentés linguistiquement comme des voix qui prennent la parole. En conséquence, l'ON-polyphonique correspond au pronom *on* à référence indéfinie, et celui-ci doit être accompagné d'un verbe qui permet d'établir un lien énonciatif de responsabilité ; sont concernés ici les verbes de parole, d'opinion, de croyance.

Si nous prenons l'exemple suivant :

Argentine ici, on tue une femme toutes les trente heures.

malgré la correspondance du pronom *on* à des tiers collectifs dont les référents sont nombreux et distinguables, il ne semble pas correct de caractériser ce *on* d'ON-polyphonique car les tiers ne sont pas représentés linguistiquement : le verbe « tuer » accompagné du pronom *on* ne se classe pas parmi les verbes qui peuvent instaurer un

lien de responsabilité et donner aux membres la possibilité de prendre la parole, contrairement au slogan suivant :

Neutrogena (Hydro Boost). *Oubliez tout ce qu'on vous a dit sur l'hydratation.*

Le pronom *on* dans ce slogan se réfère à des tiers collectifs dont les membres peuvent apparemment prendre la parole du fait de la présence du verbe de parole « dire » accompagné du pronom *on*. Néanmoins, se pose la question de l'identification de ce ON-polyphonique qui correspond à un collectif dont l'identité des membres est inconnue.

Il s'agit de la convocation d'une voix anonyme relevant de la *doxa*

3.2.1.3. La négation polémique

Sans aller dans une étude détaillée sur les différentes formes de la négation, nous pointerons, à l'instar de Ducrot (1984), trois emplois : **la négation descriptive**, appelée également négation externe et mise en place par le locuteur pour décrire un état du monde, **la négation polémique** qui sert à mettre en opposition une affirmation antérieure, et enfin la **négation métalinguistique** considérée comme variante de la négation polémique, dont le locuteur se sert pour opposer un point de vue soutenu par un être discursif, autrement dit par un autre locuteur.

Nous nous servons de cette distinction comme point de départ pour problématiser l'analyse polyphonique de l'énoncé et l'association des points de vue comme outil discursif pour créer une polémique permettant au locuteur d'explicitier sa visée principale.

Pour illustrer tout d'abord les trois emplois distinctifs de la négation, nous allons recourir à notre corpus et proposer les slogans suivants qui illustrent bien les emplois de la négation distinguée par Ducrot (1984) :

DESSANGE Paris (shampooing déjaunisseur/ cheveux blancs et gris). *Blanc chic pour un blanc qui ne vire pas au jaune.*

Fondation de France. *Le cœur ne s'arrête pas quand on meurt.*

LIERAC (Crème anti-âge). *Le temps passe oui et alors ? La beauté n'a pas d'âge.*

Clarins. *La jeunesse n'a pas d'âge ! (Elle a Double Sérums)*

Tenant compte que ces trois slogans ne s'accordent pas sur les mêmes conditions d'emploi de la négation, nous montrerons que dans le premier slogan, le locuteur décrit un état de couleur (blan chic) ; par contre, dans le slogan 2, il se sert de la négation pour marquer un point de vue négatif qui s'oppose à une affirmation antérieure : « Le cœur s'arrête quand on meurt ». En ce qui concerne les slogans 3/4, le dire ne se produit seulement qu'en réponse à un locuteur qui vient d'affirmer que « La beauté a un âge »/ et que « Ma peau a encore toujours soif ».

La négation descriptive sert à mettre en valeur une priorité envisagée comme appropriée pour caractériser un individu ou un état de chose. En effet, le locuteur se sert de la négation descriptive dans la mesure où il n'existe pas d'autres façons plus adéquates pour décrire la même chose. En conséquence, le point de vue négatif du locuteur se présente de façon pertinente afin de mettre en relief la valeur descriptive de l'énoncé.

Contrairement à la négation polémique dont la condition nécessaire de son emploi est liée à une actualisation des points de vue alternatifs : positif et réfuté du fait que le point de vue négatif se rattache au locuteur de l'énoncé et le point de vue positif à quelqu'un d'autre. Autrement dit, un énoncé est polémique s'il donne la possibilité à l'interlocuteur de prendre en considération le point de vue positif qui s'oppose au point de vue du locuteur.

Revenons à l'exemple cité plus haut :

Fondation de France. *Le cœur ne s'arrête pas quand on meurt.* (p. 245 volume II)

Dans ce slogan, nous avons l'impression que deux points de vue, incompatibles certainement, cohabitent dans ce slogan. Dans ce cas l'utilisation de la négation est justifiée : parce que quelqu'un pense que « Le cœur s'arrête quand on meurt. », ce qui est exactement le contraire du point de vue du locuteur. Il semble ainsi que le deuxième point de vue, qui prene évidemment le contrepied du premier, appartienne au locuteur de l'énoncé. Nous nous rendons compte que le locuteur présente deux points de vue dont l'existence est marquée linguistiquement par l'utilisation de la négation. Il s'agit dans ce cas de la négation polémique dont la condition nécessaire de son fonctionnement consiste en l'actualisation de l'alternatif positif/négatif.

Ces points s'avèrent essentiels pour dévoiler clairement l'idée fondatrice de la théorie de la polyphonie telle qu'elle a été conçue par Ducrot, pour qui le sens de l'énoncé peut relever de la superposition de plusieurs discours « encastrés » dans le seul et même énoncé. Cependant le locuteur peut différencier les relations établies entre ces points de vue d'une part, et les locuteurs discursifs, s'y incluant lui-même d'une autre part. Or, détecter ces relations sera crucial pour la compréhension de l'énoncé.

Pour illustrer quelques-unes de ces relations, nous reconsidérons le cas du slogan 3 cité plus haut :

LIERAC (Crème anti-âge). *Le temps passe oui et alors ? La beauté n'a pas d'âge.*

L'analyse polyphonique que nous venons d'évoquer pour décrire la négation polémique dans le slogan 2 ne fonctionne pas de la même façon dans ces exemples. Bien qu'ils soient dérivés de la négation polémique, ils ne s'analysent pas polyphoniquement de la même façon :

Le temps passe oui et alors ? La beauté n'a pas d'âge.

Ce slogan s'entend polyphoniquement à partir de deux énonciateurs :

E1 responsable de e1 : Le temps passe oui et alors ? La beauté a son âge

E2 responsable d'e2 : e1 est faux. Le temps passe oui et alors ? La beauté n'a pas d'âge.

Nous remarquons que ce slogan ressemble syntaxiquement à celui qui lui précède, mais ce qui le distingue de celui-ci est qu'il nécessite la présence explicite d'un être discursif, autre que le locuteur, auquel est attribué l'énoncé e1. Il s'agit ici d'un autre type d'emploi de la négation, dérivé de la négation polémique, et dénommé la négation métalinguistique.

Nølke a attribué la négation métalinguistique à un cas particulier de la polyphonie qu'il appelle CITATION : « Je parlerai de citation dans le cas où un point de vue e_n est associé à un être discursif complètement différent du locuteur » (Nølke, 1989 : 228)²²⁷.

²²⁷ Nølke., H. (1993). « Formes et emplois des énoncés négatifs : polyphonie et syntaxe de *ne...pas* ». *Le regard du locuteur. Pour une linguistique des traces énonciatives*, Paris : Editions Kimé, pp. 215-232.

Pour mettre en perspective les emplois polémiques et métalinguistiques de la négation, nous dirons que ces deux types ne posent pas des problèmes au niveau de l'analyse polyphonique, mais qu'en dirons-nous à propos de la négation descriptive ? Revenons au slogan 1 parmi les exemples cités plus haut et concentrons notre analyse dans ce qui suit sur la mise en évidence de la négation descriptive.

DESSANGE Paris (shampooing déjaunisseur/ cheveux blancs et gris). *Blanc chic pour un blanc qui ne vire pas au jaune.*

Appliquer l'analyse polyphonique sur cet exemple, permet d'obtenir deux résultats :

e₁ : Blanc chic pour un blanc qui vire au jaune.

e₂ : Blanc chic pour un blanc qui ne vire pas au jaune.

Nous remarquons que la présence de deux points de vue ne semble pas possible du fait que notre slogan, sous sa forme négative, ne présente qu'un contenu propositionnel qui ne fait aucune allusion à un autre contenu possible. Nous sommes dans un cas de « monophonie » qui s'oppose à la polyphonie du fait qu'un énoncé monophonique ne contient aucune trace formelle de la présence de quelqu'un d'autre que le locuteur.

En adoptant la proposition de Nølke, nous trouvons logique de considérer la négation descriptive comme dérivation de la négation polémique. Plus précisément, la valeur dérivée ou la dérivation descriptive repose sur un effacement du point de vue e₁, et sur la prise en considération seulement du point de vue du locuteur qui s'attribue au contenu négatif de l'énoncé. Ce qui rend raisonnable d'accorder la primauté de l'analyse polyphonique à la négation polémique.

Pour mettre en valeur la dérivation descriptive, nous allons mettre l'accent sur quelques indicateurs, dits syntaxiques, qui sont susceptibles de favoriser la dérivation descriptive, appelés « contextes bloqueurs » qui, comme leur nom l'indique, excluent toute lecture descriptive du fait qu'ils vont jusqu'à rendre l'énoncé nié obligatoirement polémique.

Il s'agit de prime abord de structures contrastives ou adversatives dont la notion clé est celle de contraste :

Eucerin. *Répare la peau sèche alors que d'autres ne font qu'hydrater.*

Cause de contraste introduite par la structure « alors que » : nous parlerons dans cet exemple d'une négation forcément polémique. Le même effet de contraste s'est produit dans les exemples par l'emploi du morphème « pas » employé seul et qui rend la négation dans ces exemples polémique :

ROC crème anti-âge. *Pas de miracle, de la méthode.* (p. 145 volume II)

Nouvelle Audi TT (avec système de navigation). *De la technologie. Pas de la science-fiction.* (p. 17 volume II)

Digitalradio. *Remplissez votre pièce de son, pas de matériel !* (p. 32 volume II)

Il en va de même pour l'exemple suivant à travers l'effet des structures concessives :

« *Nous ne sommes pas dans une guerre des cultures, **mais** dans une guerre des valeurs. Le conflit n'est pas entre les Lumières et l'Islam.* »

L'adverbe *mais* se caractérise par son caractère bidirectionnel du fait de l'opposition qu'il établit entre deux propositions pour donner lieu à la structure concessive type p mais q. Quel effet se produit-il dans l'énoncé suite à la combinaison de l'adverbe « mais » et de la négation ?

L'adverbe « mais » se trouve dans le segment affirmé par le locuteur, ce dernier se sert du clivage comme moyen pour mettre en relief un composant de la phrase. La construction de ce slogan, renferme sémantiquement l'idée de contraste entre les deux segments constitutifs. Par ce clivage il se classe parmi les contextes bloqueurs.

D'autres slogans méritent d'être analysés sous cette rubrique du fait qu'ils mettent en lumière d'autres contextes bloqueurs qui renferment l'idée de polyphonie.

BARCLAYS (Banque). *Et si vous n'aviez qu'une seule décision à prendre ? Confiez la gestion de votre portefeuille à un expert Barclays, c'est prendre toutes les décisions en une seule.*

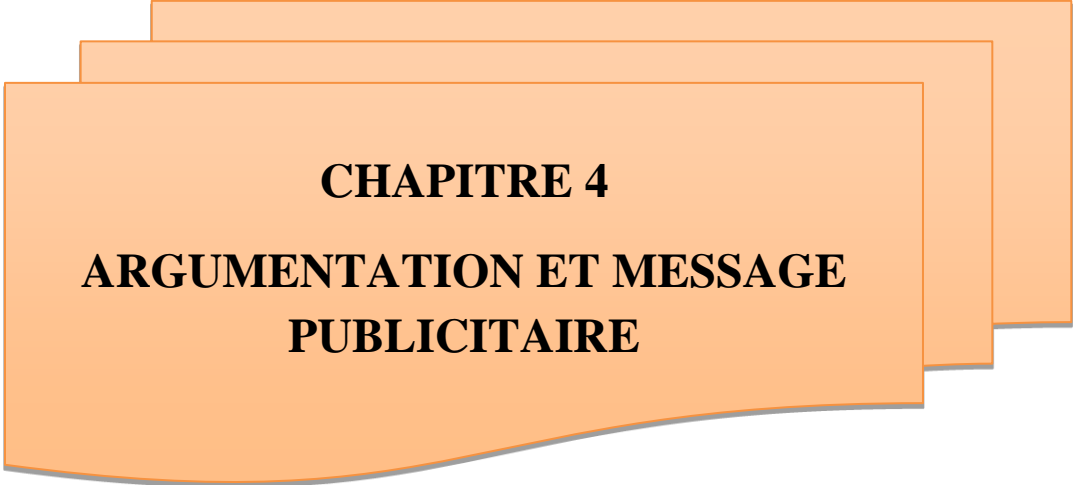
Dans ce slogan, à côté de ne...pas, nous nous rendons compte de la présence d'un autre élément produisant la polyphonie, à savoir le *si hypothétique* considéré comme un contexte bloqueur du fait qu'il renferme l'idée d'une alternative.

3.2.1.4. L'ironie : une polyphonie via l'antiphrase énonciative

Identifiée dans la rhétorique sous le nom d' « antiphrase », elle se rattache au fait de dire le contraire de ce que nous voulons faire entendre exactement à quelqu'un. Mais pragmatiquement cette notion est conçue comme un type de polyphonie qui s'appuie sur une dissociation de prises en charge énonciatives. L'ironie ainsi rompt avec le principe de coopération et traverse la maxime de clarté au profit de l'ambiguïté.

Selon la définition de Ducrot, l'ironie correspond à un paradoxe énonciatif, qui signifie que le locuteur produit l'énoncé et en même temps s'en distancie implicitement : « Parler de façon ironique, cela revient pour un locuteur L, à présenter l'énonciation comme exprimant la position d'un énonciateur E., position dont on sait par ailleurs que le locuteur L n'en prend pas la responsabilité et, bien plus, qu'il la tient pour absurde. Tout en étant donné comme le responsable de l'énonciation, L n'est pas assimilé à E, origine du point de vue exprimé dans l'énonciation. »²²⁸ (1984 : 221). Cette divergence des points de vue est à la source de l'antiphrase.

²²⁸ Cité par N. Garric et F. Calas (2007), *op. cit.*, p. 118.



CHAPITRE 4
ARGUMENTATION ET MESSAGE
PUBLICITAIRE

1. L'argumentation comme stratégie discursive

La publicité du XX^{ème} et XXI^{ème} siècle s'inscrit dans le besoin d'une communication persuasive sorte de nouvelle rhétorique pour répondre aux besoins de la société de consommation.

Informé et persuader en même temps quelqu'un de quelque chose conduit toute action publicitaire à s'inscrire en priorité dans un processus de communication : qu'il s'agisse d'informer ou de persuader, il s'agit avant tout de communiquer un message. Nous sommes dans une situation de communication où l'activité langagière doit se fonder sur le principe d'altérité qui implique lui-même le principe d'influence. La mise en œuvre de stratégies discursives ne fait pas sens si le sujet du discours ne respecte pas les contraintes de la situation de communication.

C'est donc au croisement d'une problématique générale d'influence et d'instructions contraignantes de production que se constitue la spécificité de l'activité d'argumentation comme une mise en scène discursive entre les visées d'influence de la situation de communication.

Dans ce cas le message publicitaire correspond à une pratique sociale qui appartient à une situation de communication particulière et est inscrite dans une problématique générale d'influence. Bref, il s'agit de déclencher une action chez le destinataire : le locuteur s'engage à faire adhérer le destinataire à son discours.

Il s'agit ici de prendre appui sur l'argumentation dans la mesure où elle est considérée comme « une sorte d'asymptote de l'activité discursive qui met en relation des aspects constructifs et réfléchis, informatifs et persuasifs. »²²⁹ (Roventa-Frumusani, 1994 : 10)

L'argumentation est ainsi envisagée comme une stratégie discursive. Trois éléments se présentent essentiellement pour la production d'un acte du langage argumentatif, à savoir :

²²⁹ Cité par C. Andrei (2007). « Ressorts argumentatifs dans le discours publicitaire ». *Communication and Argumentation in the Public Sphere*, 1(1), p. 126. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-71523>

- un propos (problématiser) : sur quoi porte l'argumentation ;
- une proposition (se positionner) : qui correspond au cadre de raisonnement ;
- un acte de persuasion (prouver) : qui témoigne de la force et de la validité de la proposition.

Tenant compte que la situation de communication dans laquelle s'inscrit un acte de langage détermine certains enjeux communicationnels qui lui donnent sens, la mise en scène d'un acte argumentatif tient à mettre chaque niveau de cette organisation au service d'un enjeu d'influence qui couvre un enjeu de légitimation, un enjeu de crédibilité et un enjeu de captation. Une petite explication sur le mécanisme de chaque enjeu s'avère nécessaire pour notre travail ultérieur.

Commençons par l'enjeu de légitimation : celui-ci correspond à l'identité sociale du sujet parlant, sa position d'autorité vis-à-vis de son interlocuteur, il s'agit comme le résume Charaudeau : « au nom de quoi le sujet parlant est fondé à parler »²³⁰. C'est en appui sur la stratégie de légitimation que le sujet parlant s'engagera à apporter la preuve de sa légitimité (*logos*). Néanmoins, pour construire une image de lui-même dans son discours, le sujet parlant se sert de la stratégie de crédibilité présentée comme une affaire d'image (*ethos*) pour déterminer sa position de vérité vis-à-vis de son interlocuteur : « comment être pris au sérieux »²³¹. (2007 : 19)

C'est pourquoi l'enjeu de crédibilité se révèle essentiel pour que le sujet parlant puisse construire son identité discursive. Mais pour faire adhérer l'interlocuteur à son discours, le sujet parlant doit mettre en œuvre la stratégie de captation, qui vise à toucher l'interlocuteur (*pathos*) et qui répond à la question « comment faire pour que l'autre adhère à ce que je dis ? »²³².

La triade *Logos, ethos, pathos* s'inscrit dans la continuité des travaux d'Aristote. Prenons en considération qu'*ethos* et *pathos* s'opposent au *logos*, comme la dimension

²³⁰ P. Charaudeau(2007). De l'argumentation entre les visées d'influence de la situation de communication. In C. Boix . *Argumentation, manipulation, persuasion*. p. 19.

²³¹ Ibid, p.20.

²³² ibid

persuasive s'oppose à la dimension rationnelle. Entendons par la dimension persuasive : le raisonnement.

Cependant, il importe de prendre en considération le dispositif communicationnel d'un acte du langage argumentatif puisqu'il met au point un contrat de communication entre le sujet argumentant comme une instance de production et l'interlocuteur comme une instance de réception.

Pour accomplir sa tâche, le sujet argumentant se donne le rôle d'informateur en quête de crédibilité vis-à-vis de l'interlocuteur, et s'engage en faveur d'une vérité qu'il cherche à établir pour construire son *ethos* discursif ; il fait ainsi appel à la passion dans une visée de captation pour le persuader et susciter chez lui le désir d'avoir, de posséder (appel au *pathos*). Charaudeau (2009 : 25) ajoute une troisième instance qu'il définit comme nécessaire de prendre en compte dans ce contrat, et qui se réfère à celle d'opposition. Argumenter en faveur d'une vérité, c'est faire engager le sujet à se positionner pour la sienne et contre l'adverse. C'est de la déliquescence de la vérité contraire qui donne force de raison au sujet argumentant. Faire-croire quelque chose à un autre consiste à le mettre dans une position de « devoir-croire ».

En conséquence, la finalité du discours publicitaire à visée argumentative consiste à solliciter le destinataire à « faire-savoir » pour « faire-faire » au moyen d'un « faire-croire ».

Tirer profit de tout ce que nous avons abordé permet de préciser notre objectif qui consiste à s'interroger sur les manifestations langagières d'un acte du langage argumentatif. Nous nous interrogerons sur les ressources de la langue, dotées d'instructions qui permettent de construire et d'interpréter les enchaînements discursifs dont le locuteur se sert pour mettre en scène un acte du langage argumentatif. Qu'ils s'agissent de choix lexicaux, de tournures syntaxiques ou de modes de prise en charge énonciative du locuteur et de l'allocataire.

Nous commencerons par considérer l'argumentation comme un fait de discours pour théoriser sur les enjeux méthodologiques et théoriques d'une mise en scène discursive d'un acte du langage argumentatif.

Dans cette perspective, nous nous appuyons sur deux approches qui nous permettent de déceler les spécificités d'un acte du langage argumentatif.

Il s'agit en premier lieu, du point de vue pragmatique, d'identifier les visées impliquées dans l'acte de langage dit argumentatif qui permettent de spécifier ce dernier en tant qu'un fait de discours différent des autres, saisi comme visant à changer le comportement du destinataire ou changer son attitude vis-à-vis d'un point de vue, pour démontrer, en deuxième plan, les moyens verbaux qui peuvent mettre en rapport ces visées dans le processus langagier de l'acte et permettre la mise en corrélation de ces visées identifiées dans le processus langagier.

La dimension pragmatique d'un discours argumentatif met en relief deux visées, à l'aide desquelles l'argumentation se laisse mieux circonscrire. Il s'agit, selon Angenot, d'une visée de justification et d'une visée de positionnement. Les locuteurs argumentent, pas seulement « [...] pour *se justifier*, pour se procurer face au monde une *justification* [...] inséparable d'un « avoir-raison »²³³ mais aussi « [...] pour *se situer* par rapport aux raisons des autres en testant la cohérence et la force qu'ils imputent à leurs positions, pour se positionner [...] et se mettre en mesure de résister. »²³⁴ (Angenot, 2008 :441)

Ces affirmations rappellent une formulation de Doury, selon laquelle ces deux visées ont le privilège de conférer à l'argumentation un « mode de construction du discours visant à le rendre plus résistant à la contestation. »²³⁵ (2003 :13)

Il nous semble important, à ce stade, d'aborder les outils langagiers de liaison que nous pouvons rattacher à ces deux visées essentielles de la définition de l'argumentation comme activité verbale : il s'agit **de « connecteurs » ou de « mots du discours »**. Nous en distinguons deux types : les connecteurs logiques (organisateurs) qui s'associent à la visée de justification et les connecteurs argumentatifs à la visée de positionnement.

²³³ Cité par R. Micheli (2012). « Les visées de l'argumentation et leurs corrélats langagiers : une approche discursive », *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne], p. 7.

²³⁴ Ibid, p. 8.

²³⁵ M. Doury (2003). L'évaluation des arguments dans les discours ordinaires. Le cas de l'accusation d'amalgame. *Langage et société* n° 105, pp. 9-37.

Nous focaliserons notre attention sur la relation d'étayage envisagée comme un mode spécifique d'agencement des énoncés qui place le discours argumentatif dans une optique de linguistique textuelle. Néanmoins, nous accorderons une certaine importance à la relation entre un discours et un contre-discours pour spécifier la visée de positionnement et pour décrire la dimension pragmatique de l'argumentation concernée de phénomènes de prises en charge énonciative que permettent de réaliser les connecteurs.

2. Le fonctionnement textuel de l'argumentation publicitaire

C'est dans ces conditions que nous analyserons en premier lieu les connecteurs argumentatifs et en second lieu les connecteurs adversatifs et contre-argumentatifs.

2.1. Les connecteurs argumentatifs

Caractérisés en tant qu'introducteurs d'argument, ils se divisent en deux types :

- Les causatifs ou consécutifs incarnés par des connecteurs comme "en effet", "effectivement", "en fait", "car", "parce que". Ces connecteurs tressent des liens forts avec l'argumentation du fait qu'ils mettent les arguments en relation et associent en règle générale une opinion à une justification.

Citroën C3 : Nouvelle Citroën C 3

Unique, parce que vous l'êtes.

A Conséquence B Cause

Ce connecteur donne lieu souvent dans l'énoncé dans lequel il se trouve à une relation « hiérarchique » entre un énoncé régissant et un énoncé subordonné. C'est une relation de cause-conséquence : le fait constaté dans A est objectivement une conséquence d'un autre fait, qui en est la cause et qui est énoncé dans B ; nous parlerons dans ce cas d'une argumentation par la cause : le connecteur *parce que* introduit une subordonnée qui renforce une proposition principale au rôle d'effet ou de conséquence. L'énoncé introduit par « *parce que* » s'avère nécessaire et apte à un discours dialectique et explicatif permettant d'établir cette relation dite causale entre lui et l'énoncé A, qui en est la conséquence.

- Les connecteurs additifs représentés par "aussi ", "même", "également ", "voire".

Des exemples sur les connecteurs « aussi » et « même » peuvent nous aider à expliquer leur fonctionnement. Nous allons voir qu'aucun problème ne se pose face à l'utilisation du connecteur « aussi » qui évoque principalement l'addition.

Pétrole Hahn (Shampooings antipelliculaires pour elle et lui). *L'efficacité et l'élégance se conjuguent aussi au féminin.* (p. 258 volume II)

Zeiss. *Verres Zeiss DriveSafe, des verres de lunettes du quotidien qui réduisent aussi l'éblouissement sur la route.* (p. 51 volume II)

Le Petit MARSEILLAIS (Infusion verveine & thé). *Vos cheveux aussi ont droit à leur DETOX.*

Par contre, quand il s'agit d'un connecteur comme « même », il nous semble important de porter l'attention aussi bien sur son rôle que sur son sémantisme pour lui accorder la valeur d'un connecteur argumentatif.

Montre A. LANGE & SOHNE. *Nous terminons cette montre à la main. Même des composants que vous ne voyez pas.*

Comme nous voyons dans ce dernier slogan, le connecteur *même* fonctionne comme introducteur d'une preuve ou d'un argument fort. Connu en tant qu'opérateur d'enchérissement susceptible de répondre à des objectifs argumentatifs, il correspond à un sémantisme total. Ducrot en parle en tant qu'« une variable argumentative »²³⁶ (1980 :12) du fait qu'il inclut un *aussi* sous-jacent et une de ses caractéristiques se rattache au fait que ce connecteur peut marquer une échelle argumentative.

Le destinataire de ce slogan ressent le sentiment d'une argumentation persuasive. Vu les composantes que vous ne voyez pas, le fonctionnement de cette montre est tout à fait parfait, autrement dit, vous serez bien étonnés du bon fonctionnement malgré l'invisibilité de ses composants.

2.2. Les connecteurs contre-argumentatifs

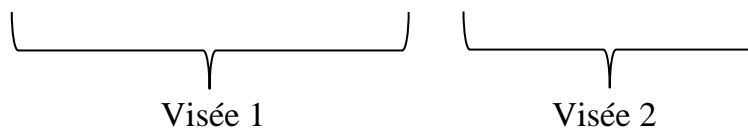
²³⁶ Cité par A. Carmen (2007), *op. cit.*, p. 136.

Ils caractérisent des formes d'opposition et englobent les connecteurs de contestation, de désaccord, de concession, d'objection...etc. ils se perçoivent comme introducteurs de conclusion.

- Les connecteurs adversatifs comme "mais", "au contraire", "en revanche" , "par contre", "en fait", "or"

Nutrition. Mangez de tout mais...à la bonne heure ! (p. 241 volume II)

Citroën. On n'a pas inventé la famille, **mais** la voiture qui va avec.



La place habituelle du connecteur « mais » entre deux énoncés, comme dans les exemples ci-dessus, indique la mise en opposition entre deux visées argumentatives : la visée argumentative qui se trouve dans le premier énoncé s'oppose à l'autre existant dans le second, tenant compte de la négligence de la première en faveur de la seconde. Bref, le locuteur semble négliger la visée argumentative du premier énoncé pour accorder toute l'importance à la seconde comme appui fort de son argumentation.

Ducrot accorde la dénomination d'« *orientation argumentative* » à la fonction argumentative exercée dans les slogans analysés car : « elle ne relie pas un énoncé-argument à une conclusion, mais elle concerne la vision des faits introduits par les énoncés porteurs de visées argumentatives, et, éventuellement, moyens d'un acte d'argumentation »²³⁷ (Ducrot 1993 : 9)

- Les connecteurs concessifs comme "pour autant", "quand même", "tout de même", "de toute façon", "en tout cas" s'analysent en relation avec le type d'énoncés négatifs dans lesquels ils s'imbriquent.

Ligne Roset (canapés). *Force de gravité ou attraction ? En tout cas, pas envie de me lever.*

²³⁷ O. Ducrot (1993). Opérateurs argumentatifs et visée argumentative. *Cahiers de Linguistique Française* 5 [en ligne], Connecteurs pragmatiques et structure du discours. pp. 7-36. <http://clf.unige.ch/numeros/5/>

L'acte du langage argumentatif est réalisé dans ce slogan grâce à l'intermédiaire du connecteur argumentatif « *en tout cas* ». L'introduction de ce connecteur sert à obtenir une conclusion positive dépendante ici du « confort des canapés ».

Les connecteurs se caractérisent par un contenu procédural du fait qu'ils fournissent, en fonction des contextes d'emploi, des instructions qui indiquent la manière de construire et d'interpréter les enchaînements discursifs.

Mots de liaison et d'orientation, ils ressemblent fonctionnellement à des aiguillages et fournissent deux voies accessibles à la compréhension de la signification de l'énoncé : en plus de leur valeur pragmatique reliant le message au contexte, ils mettent en même temps l'information évoquée par le message au service de l'intention argumentative de celui-ci.

Dans la mesure où ils se fondent sur les inférences comme conditions d'interprétation, les connecteurs argumentatifs relèvent des phénomènes polyphoniques, rendent ainsi les enchaînements argumentatifs dans un discours sensibles à la structure linguistique des énoncés et non pas aux informations qu'ils véhiculent, comme l'exposent Ducrot et Ascombre :

« Les enchaînements argumentatifs possibles dans un discours sont liés à la structure linguistique des énoncés et non aux seules informations qu'ils véhiculent, [...] »²³⁸
(1981 : 9)

3. L'inférence comme exercice de l'argumentation

Le discours argumentatif devient un discours déductif basé sur le principe d'inférence ou l'acte d'inférence.

L'acte d'inférence résulte de deux fonctions : l'ellipse ou le sous-entendu d'une conclusion. C'est alors que l'interprétant-consommateur, en appui sur la structure argumentative de l'énoncé, doit rétablir la conclusion effacée ou implicite. Ce modèle peut se réaliser par le syllogisme et sa variante : l'enthymème.

Le syllogisme est conçu par Aristote en tant que :

²³⁸ Cité par A. Carmen (2007), *op. cit.*, p. 127.

« [...] un raisonnement dans lequel certaines prémisses étant posées, une proposition nouvelle en résulte nécessairement par le seul fait de ces données. »²³⁹ (Aristote 1992, *Premiers Analytiques*, I, 1, 24 b 18-20).

Les prémisses signifient ici des données ; il en résulte une nouvelle proposition qui se présente comme une conclusion. Une simple application de ce schéma considéré comme une règle d'inférence suffit pour construire du syllogisme :

[Données → conclusion]. Amener directement à la conclusion sans aucun étayage supplémentaire, aucune restriction est une particularité distinctive du syllogisme.

Examinons ces slogans extraits de notre corpus :

Les bijoux précieux. *J'adore me sentir belle dans les bulles et me trouver sublime dans les perles.* (p. 168 volume II)

L'Oréal Paris/ le teint ACCORD PARFAIT. *Chaque peau est unique. Chaque femme a son ACCORD PARFAIT.*

Le premier slogan nous frappe par sa complétude. Syntactiquement, il nous semble que rien ne puisse lui être ajouté. En revanche, lors de la première lecture du second on a le sentiment d'un énoncé inachevé, incomplet, fournissant un exemple illustratif de l'enthymème dont nous allons parler maintenant.

3.1. Syllogisme vs enthymème

Revenons aux exemples ci-dessus cités. Le premier slogan révèle un chiasme : la figure rhétorique qui met en évidence un parallélisme syntaxique entre deux propositions. Elaboré sur une relation sémantico-référentielle qui unit « beauté » et « féminité » dans une même isotopie, cet énoncé nous paraît comme un acte informatif. Il s'agit d'une proposition informative admise sans prétendre à une conclusion ; il est dépourvu de toute orientation argumentative. La cohésion seule se présente comme marque de sa dimension textuelle.

Dans la mesure où cohésion et progression correspondent à deux dimensions, contradictoires mais indispensables, de la textualité et que tout texte doit aboutir

²³⁹ In J.M. Adam et M. Bonhomme (2012). *L'argumentation publicitaire*. P. 155-156.

progressivement vers une fin, aussi constatons- nous suite à l'absence de cet aspect directif dans notre exemple à la réalisation d'un effet d'*aphorisme*.

Le second, comme nous avons déjà signalé répond à un cas d'enthymème. Reste la question du pourquoi de l'enthymème et pas du syllogisme.

L'explication est possible en adoptant l'ordre régressif du mouvement de raisonnement selon lequel « On *justifie* une affirmation qui précède textuellement, mais qui suit argumentativement. »²⁴⁰ (Borel 1991 : 78)

L'ordre régressif de la composition d'énoncés correspond au schéma suivant :

Conclusion ← [inférence / justification] ← données [p ← CAR ← q]

En conséquence, notre exemple permet de passer, selon l'enchaînement régressif du raisonnement, de la donnée majeure « chaque peau est unique » à la conclusion « [DONC] chaque femme a son ACCORD PARFAIT » en appui sur une autre donnée, décrite mineure de type « Or chaque peau a son ACCORD PARFAIT »

Selon un enchaînement inférentiel comparable, dans le slogan suivant :

AXA. *Les femmes touchent 26 % de moins à la retraite** (p. 138 volume II)

AXA accompagne les femmes vers plus d'indépendance

Financière avec le PROGRAMMEL.

le passage de la donnée majeure « Les femmes touchent 26 % de moins à la retraite » à la conclusion « [DONC] AXA accompagne les femmes vers plus d'indépendance financière avec le PROGRAMMEL » est rendu possible par l'intermédiaire de la donnée mineure effacée « Or à la retraite, les femmes sont moins indépendantes financièrement ».

De ce qui précède, nous constatons que le cas inverse du mouvement régressif du raisonnement donne lieu à un autre ordre de composition d'énoncés appelé « l'ordre progressif » selon lequel « « On *tire* ou fait *s'ensuivre* une conséquence de ce qui la précède à la fois textuellement et argumentativement. »²⁴¹ (Ibid)

Cependant le schéma inférentiel de l'ordre progressif est le suivant :

Données → [inférence] → conclusion [p → DONC → q]

²⁴⁰ Ibid, p. 166.

²⁴¹ Ibid

Prenons le slogan suivant :

AXA Assurance Banque. *A la retraite, vous serez toujours vous.*

Et toujours bien accompagné avec AXA.

Les deux propositions ici ont la valeur de données desquelles nous pouvons tirer ou restituer la conclusion suivante « A la retraite, vous serez accompagné avec AXA ».

Suite à l'analyse des exemples précédents et surtout au schéma de base correspondant au syllogisme idéal et logique: [Données → Conclusion], nous pouvons déduire que l'enthymème est un syllogisme incomplet. La figure enthymémique adopte l'apparence logique du syllogisme idéal. Autrement dit, elle adopte le canevas formel du raisonnement syllogistique avec une perturbation au niveau des enchaînements. A partir de ces éléments nous pouvons affirmer que les opérations d'effacement et d'implicite se présentent comme la règle des énoncés bâtis sur la structure argumentative de l'enthymème. La fonction purement ludique de l'enthymème est de donner au lecteur la possibilité de tout faire dans la construction de l'argument.

4. Le fonctionnement rhétorique et argumentation publicitaire

Le langage publicitaire est une activité démiurgique perpétuelle socio-discursive qui joue un rôle important dans la vie de chacun. Nous stipulons que l'impact de messages publicitaires pèse sur notre quotidien et notre imagination. Dans une société de communication, la publicité a renforcé son statut pour devenir une communication commerciale dont le socle est culturel. Elle est considérée comme un phénomène socio-culturel, une caisse de résonance du contexte culturel de la société dans laquelle elle s'inscrit, reflet de ses normes et de ses stéréotypes.

Dans la mesure où elle représente culturellement la communauté sociale à laquelle elle est destinée, la publicité peut être un support didactique très précieux dans un parcours d'apprentissage d'une langue étrangère qui tient à harmoniser entre l'approche de la culture de l'autre et l'enseignement de sa langue. Apprendre seulement la langue de l'autre sans comprendre sa culture correspond à un jeu de puzzle auquel manque une pièce. Cependant exploiter les messages publicitaires dans les cours du Français Langue Etrangère requiert un double intérêt car cette approche

donne la possibilité d'aborder la dimension culturelle et interculturelle tout en décryptant les procédés linguistiques mis en place.

C'est de cela que les messages publicitaires tirent leur force et sont des lieux privilégiés pour une bonne articulation entre l'analyse linguistique et celle des représentations culturelles. Ils correspondent à une stratégie de communication dont le nerf principal est la créativité langagière.

Dans ces conditions, s'engager à explorer cette stratégie linguistique de communication mise en œuvre consiste à focaliser notre objectif sur la découverte de procédés langagiers dans le discours publicitaire. Cette phase d'analyse s'inscrit dans un champ très vaste de nos préoccupations qui résident, à partir de slogans repérés de notre corpus, à soulever les potentiels qui peuvent être mis au service d'une exploitation didactique de la publicité, cet héritage qui permet aux apprenants non francophone d'apprendre non seulement la langue française comme langue étrangère mais aussi d'en appréhender la culture du pays.

4.1. La créativité dans le langage publicitaire : stratégie et innovation

Tenant compte que la publicité entretient une relation complexe avec la langue française et fait usage de ses ressources, il est impossible dans ces conditions d'ignorer ses messages qui puisent leur puissance communicative dans la créativité lexicale. Il s'agit maintenant de focaliser l'intérêt sur l'art rhétorique comme procédé stylistique exploratif de la langue et nerf d'une stratégie de communication publicitaire efficace.

Cela consiste à considérer la publicité comme un réservoir lexical en constante évolution, comme une piste d'innovation et de nouveautés lexicales. Dans cette perspective, nous analyserons les slogans définis comme des formules concises et frappantes pour décrire la richesse de la langue française à travers ces processus.

La citation de Constantino, ci-dessous mentionnée, précise bien l'évolution continue du langage publicitaire puisque elle décrit les slogans publicitaires comme :

« des miroirs des tendances et des mode langagières, des évolution et des involutions de la langue. »²⁴² (2000 : 14)

Mais pour Berthelot-Guiet, la publicité est loin d'être un simple laboratoire de nouveautés lexicales puisqu' elle est un centre de création et de circulation linguistique :

« [la publicité] apparaît plutôt comme une tribune d'honneur pour la néologie sous toutes ses formes, y compris les plus exceptionnelles. La publicité assume donc un rôle de lieu de circulation de la langue française et loin de détruire celle-ci, elle semble être un des preuves par excellence de sa vivacité. »²⁴³ (2004 : 34)

Une des spécificités de la langue de publicité est l'exigence de répondre à une obligation de différenciation, de création de mots nouveaux qui facilitent aussi bien la réception du message que sa mémorisation. A cet égard, elle met en œuvre certaines formes de transgressions linguistiques comme les jeux de mots, les néologismes, les anglicismes, etc. Ces opérations sont relatives à la fonction poétique du langage qui confère au message un élément esthétique qui distrait l'œil et l'esprit. Autrement dit, les aspects du langage publicitaire sont proches de certains procédés poétiques : jeux de mots, figures de la rhétorique, métaphores, etc. Quant aux structures syntaxiques, elles se rapprochent de celles de la poésie mais naturellement l'objet de la publicité est d'assurer chez le récepteur une réponse immédiate au stimulus :

« La publicité française est poétique parce que ses moyens figuratifs se rapprochent ou se recouvrent formellement et sémantiquement avec ceux de la poésie. Mais fonctionnellement elle en reste très éloignée. Elle ne vise pas un effet à long terme, mais une incitation à l'action immédiate. »²⁴⁴ (Stefanova 1991 : 184)

Ou encore :

²⁴² V. Constantino (2000). *A plein slogan : jeux et enjeux du langage de la publicité*. Schena-Didier Erudition, p.14

²⁴³ K. Berthelot-Guiet (2004). « Langue française et publicité : mouvements de lexique », in *Le français face aux défis actuels*, pp. 25-34.

²⁴⁴ Cité par P. Appetito (2014). Paroles de pub : les usages créatifs de la langue française actuelle dans la publicité. *Studia Ubb Philologia*, Lix 3, pp. 97-110. <http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A8180/pdf>

« La publicité est la fleur de la vie contemporaine : elle est une affirmation d'optimisme et de gaieté ; elle distrait l'œil et l'esprit. [...] Ce qui caractérise l'ensemble de la publicité mondiale est son lyrisme. Et ici la publicité touche à la poésie. »²⁴⁵ (Adam et Bonhomme 2012 : 3)

Pour convaincre, le discours publicitaire emprunte à la rhétorique la plupart de ses procédés stylistiques. La rhétorique est à ce titre considérée comme un art d'ornement fécond en stratégie publicitaire.

En principe, il existe un degré zéro, propre et spécifique au type de communication (publicitaire, poétique,...), et dépend de l'univers communicationnel d'un public spécifique auquel s'adresse la publicité. En publicité, Joannis attribue le degré zéro à un répertoire de concepts d'évocation, appelé également les « cordes sensibles » du récepteur. C'est ainsi que la rhétorique comme stratégie de création publicitaire se développe sur le degré zéro du lexique.

Elle ouvre le champ de la publicité à l'innovation créative. C'est en cela que la publicité s'appuie sur le genre épideictique, qui permet une description du produit, associé bien souvent au genre délibératif qui construit la dimension argumentative. C'est cet aspect que nous allons maintenant aborder.

4.2. Typologies discursives de la rhétorique publicitaire

La rhétorique comme un art de persuasion ne limite pas son champ à l'étude de figures, elle tente de l'étendre jusqu'à y inclure les genres de discours.

Trois types de discours sont répertoriés comme faisant partie importante de la rhétorique publicitaire : le genre judiciaire, le genre délibératif et le genre épideictique.

La plaidoirie dans le discours judiciaire se rapporte à une finalité défendant ce qui juste et accusant ce qui injuste, par contre, la délibération impliquée dans la stratégie publicitaire entreprend une description au niveau de l'objet publicitaire jusqu'à en rendre un objet de valeur et producteur de plaisir. Quant au discours épideictique, ce dernier est conçu comme un exercice d'attraction, un chef d'œuvre de l'éloquence

²⁴⁵ J.M. Adam et M. Bonhomme (2012), op, cit, p. 3.

englobé dans la prose littéraire. Perelman et Olbrechts-Tyteca ont décrit le genre épideictique de la façon suivante :

« C'est le seul genre qui, immédiatement, fait penser à la littérature ; [...], celui qui risque le plus facilement de tourner à la déclamation ; de devenir de la rhétorique, dans le sens péjoratif et habituel du mot. »²⁴⁶ (1988 : 67)

La finalité déterminative de tout discours épideictique se dérive de son utilisation à des fins incitatives. De ce fait, l'épideictique peut se définir comme faisant partie de l'art de persuader dont le but essentiel est de renforcer l'adhésion aux valeurs partagées. C'est dans cette perspective que l'épideictique est reconnu d'être significatif et nécessaire pour l'argumentation.

« [...] l'argumentation du discours épideictique se propose d'accroître l'intensité de l'adhésion à certains valeurs [...]. L'orateur cherche à créer une communion autour de certaines valeurs reconnues par l'auditoire, en se servant de l'ensemble des moyens dont dispose la rhétorique pour amplifier et valoriser. »²⁴⁷ (Ibid : 67)

Trois éléments principaux sont à la base de toute "recette" rhétorique du discours argumentatif. Il y a en premier lieu l'*Inventio(n)* qui est en relation directe avec le choix du contenu, des données (esthétiques, techniques...) et du langage (descriptif, informatif, ...). En second lieu, intervient la *dispositio(n)*, comme élément participatif à la composition du discours et enfin l'*élocutio(n)* ; à cela s'ajoute la *memoria* pour préconiser un ton et un style à suivre.

C'est dans une fonction de préparation que organise la fonction de *l'inventio(n)* dont les aspects essentiels s'accomplissent en s'assurant de la bienveillance, de l'attention et de la docilité des auditeurs. Par la suite, la fonction de mise en articulation textuelle s'apparente à la *dispositio(n)*. L'art d'ornement et de persuasion spécifie la fonction de *l'élocutio(n)*, en tant qu'elle est un style ou un moyen d'ajustement des représentations du sujet parlant. Dans ce sens, la rhétorique se conjugue avec l'argumentation pour répondre à une problématique d'influence. Il s'agit ici de la tentative d'agir sur l'allocutaire pour accroître son adhésion au système de valeurs et d'opinions partagées.

²⁴⁶ Ibid, p. 123

²⁴⁷ Ibid, p. 124

Charaudeau développe ce point de la façon suivante :

« L'un des avantages, et non des moindres, de cette démarche qui consiste à insérer les questions d'argumentation dans une problématique d'influence, réside dans le fait que l'on n'a plus de raison de séparer analyse de l'argumentation et analyse de discours. La première est incluse dans la seconde comme l'un des moyens de procéder à l'analyse de tous les processus discursifs qui interviennent dans la co-construction du sens à laquelle se livrent les partenaires, dans une visée d'influence. »²⁴⁸ (2008 :13)

4.3. Les procédés créatifs dans le langage publicitaire

Les procédés créateurs des messages publicitaires atteignent le domaine entier du langage. Qu'il s'agisse de modifications au niveau graphique, phonique, lexical, syntaxique, et sémantique, les publicitaires tentent d'employer tout type de jeu linguistique afin, non seulement, d'attirer l'attention de lecteur, l'impliquer dans le processus de co-construction du sens, mais aussi afin de mettre en œuvre une approche ludique, humoristique de l'argumentation dont les plus importantes de ses manifestations sont les jeux de mots.

La prise en compte du slogan comme constituant d'un discours euphorique et euphorisant qui vise à mettre en œuvre une stratégie argumentative susceptible de déclencher un comportement d'achat compte tenu d'une valorisation simultanée du produit et du destinataire. Par le biais de la formule brève qui conduit dans certains cas à des jeux de mots, le message capte au maximum au destinataire.

Les jeux de mots mettent en relief la dimension métalinguistique du langage, tenant compte que l'exploitation du signifiant donne l'occasion à la création d'un énoncé bref et dense dont la présence d'une anomalie permet, d'un côté à l'émetteur de créer une formule frappante, et d'un autre côté, au récepteur de la percevoir et de la mémoriser.

²⁴⁸ P. Charaudeau (2008). « L'argumentation dans une problématique d'influence », *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne], p. 13. <http://aad.revues.org>
URL : <http://journals.openedition.org/aad/193> ; DOI : 10.4000/aad.193

Les jeux de mots exploitent abondamment le paradigme d'ambiguïté et d'allusion comme mécanismes d'appropriation ludique du langage. Henry (2003) précise en quelques lignes la duplicité des jeux de mots :

« [...] beaucoup de jeux de mots ont un sens manifeste et un sens caché, ou encore [...] ils contiennent une allusion ; il faut donc que le lecteur « entre » dans le texte pour saisir l'implicite et le raccourci. [...] »²⁴⁹ (Henry 2003 : 40)

4.3.1. Typologie de jeux de mots

La définition des jeux de mots continue à être un sujet polémique. Dès que nous essayons de les regrouper selon une typologie précise, une divergence de classification surgit. Au lieu de s'accorder à leur donner une définition assez générale, la plupart des linguistes ont préféré de porter leur attention sur un de leurs aspects spécifiques. Trois types de classification émergent, à savoir celle de Pierre Guiraud (1976), Ronald Landheer (1984) et Jacqueline Henry (2003).

En référence à la typologie de Guiraud 1976, il semble pertinent d'accorder une grande importance au paradigme d'ambiguïté comme ressort essentiel du mécanisme des jeux de mots. Les opérations s'effectuent sur deux axes : un est paradigmatique et l'autre est syntagmatique. Le jeu de mots de substitution se réalise sur l'axe paradigmatique et le jeu de mots d'enchaînement ou d'inclusion s'exerce sur l'axe syntagmatique :

« [...] l'*ambiguïté* est à la base d'un certain nombre de figures de rhétorique : l'*équivoque*, le *double sens*, l'*antanaclase*. Il s'agit de « figures » dont la fonction est de « colorer » la pensée en l'exprimant avec force, grâce, originalité, etc. Mais on comprend aussi qu'elles peuvent facilement déboucher sur le pur *jeu de mots* ; et en particulier sur le *calembour*. »²⁵⁰ (1976 : 80)

Que l'ambiguïté soit exploitée explicitement ou implicitement, il s'agit ainsi de distinguer les calembours *in absentia* et les calembours *in presentia*. C'est exactement sur cette distinction que s'est fondée la théorie des jeux de mots de Landheer 1984.

²⁴⁹ Cité par C. Wecksteen (2008). Connotations et double jeu des mots, ou comment ne pas perdre le(s) sens de l'humour en traduction. *Équivalences : Jeux de mots et traduction* 35/ 1-2, p. 104.

²⁵⁰ Ibid, p.105.

Les premiers se définissent comme jeux de mots verticaux qui se produisent sur l'axe paradigmatique sous le principe du sous-entendu d'un terme (absent/ludé) à partir d'un autre (ludant), par contre les seconds désignent les jeux de mots horizontaux qui interviennent sur l'axe syntagmatique du fait que les deux termes mis en question et susceptibles de donner lieu à un jeu de mot sont présents dans l'énoncé.

Ces deux typologies constituent le fil conducteur de la classification d'Henry (2003), sur laquelle nous fonderons notre analyse et catégoriserons les jeux de mots sous trois grandes classes.

Le mérite d'Henry est de faire intervenir la plurivocité comme un des ressorts pertinents avec le paradigme d'ambiguïté des jeux de mots. Tout en reprenant effectivement la classification de Guiraud et la dichotomie de Ladheer (*in absentia/in presentia*), elle définit le calembour de la façon suivante :

« un énoncé contenant un ou plusieurs éléments dont la plurivocité a été intentionnellement exploitée par son émetteur »²⁵¹ (Henry 2003 : 25)

Cette plurivocité peut être exploitée sur deux aspects : l'aspect phonique grâce à l'homophonie, l'homonymie et la paronymie et l'aspect sémique qui joue sur le sens multiple des mots avec une exploitation particulière de mécanismes de la polysémie, de l'antonymie et de la synonymie.

En perspective, qu'ils s'agissent de calembours phoniques ou sémiques, ils restent représentatifs du véhicule linguistique de la langue. Autrement dit, ils remplissent une fonction à la fois référentielle et métalinguistique du fait qu'ils exploitent le langage lui-même comme objet de leur manifestation.

Nous avons déjà mentionné que la publicité est un excellent moyen pour faire découvrir le système culturel de la société qui la produit ; c'est pour cette raison que Henry 2003 ajoute à sa classification « les calembours avec allusion » comme une grande catégorie des jeux de mots. Pourvus d'une dimension culturelle, ils portent sur une référence implicite à un figement, à un proverbe, à une citation, à un slogan, à un

²⁵¹ Cité par G. Tallarico (2018). Créativité lexicale et jeux de mots dans les messages publicitaires : formes et fonctions. *Jeux de mots, textes et contextes*, p. 268.

événement, à un titre d'œuvre littéraire, à un personnage célèbre, etc. Les défigements ou les détournements des expressions figées constituent un bon exemple de ces jeux de mots.

La définition proposée par Wecksteen résume ce point de vue de la façon suivante : « Une référence à des éléments aussi divers que des titres ou citations d'œuvres littéraires, des titres de films, d'émissions de télévision, de chansons, de slogans publicitaires connus, des dictons et proverbes, des événements historiques, des locutions figées employées dans des contextes divers, etc. »²⁵² (1998 : 48)

Les calembours avec allusion peuvent répondre à la fonction conative du langage du fait qu'ils prennent en compte le destinataire et entretiennent avec lui une relation de connivence basée sur des croyances partagées.

Dans cette perspective, les figures rhétoriques, les formules figées, l'invention de mots nouveaux, etc. sont source de créativité dans le langage publicitaire.

4.3.1.1. Les calembours phoniques

Les calembours phoniques se fondent sur une similarité ou un rapprochement phonétique entre des mots dans la mesure où l'orthographe seule peut distinguer leur sens différent. A titre d'exemple :

Je vote utile, tu votes futile, il vote subtil...

Ce slogan présente un jeu de mot qui exploite la *paronymie* suite au rapport lexical entre trois mots « utile, futile, subtil » dont le sens est différent mais la prononciation est fort proche. Nous pouvons dire que ce slogan relève de la « paronomase » dans la mesure où cette figure consiste à juxtaposer des paronymes au sein d'un même message.

Rappelons donc ici la définition de la paronomase telle qu'elle est définie par Lecolle : « la paronomase réussie serait [...] celle où la proximité syntagmatique et phonique des signes a une réelle lisibilité, appuyée par la syntaxe. »²⁵³ (2015 : 235)

²⁵² Cité par M. Mariaule (2008). La traduction du jeu de mots dans les titres de presse. *Equivalences : jeux de mots et traduction* 35/ 1-2, p. 54.

²⁵³ Cité par G. Tallarico (2018), op. cit, p. 275

Autre jeu de mots qui entre dans les calembours phoniques : l'*onomatopée*. Cette figure se rattache à une catégorie d'interjections produites pour imiter un son d'un être humain, d'un animal, ou d'un objet, comme par exemple le slogan suivant :

Cresus (montres et occasions d'exception) : *CHUT ! * Quitte à s'offrir une occasion unique, autant la payer moins cher !*

Pour inciter le destinataire à profiter d'une occasion exceptionnelle sur ses montres, la marque CRESUS a choisi un slogan où l'interjection CHUT se veut répondre à une onomatopée ludique comme jeu de mots représentant l'art de garder le silence. Ce message possède aussi un côté humoristique dans la mesure où le client prend le risque de rater cette occasion exceptionnelle s'il ne tient pas sa langue.

Dans le cadre de jeux de mots sur les sonorités, les rimes ou les assonances peuvent accorder une place très importante à la construction des calembours, surtout quand elles se manifestent accompagnées d'autres figures comme dans le slogan suivant :

Dior Dream Skin (soin anti-âge global) : *Une peau de rêve. En un instant. Pour longtemps. Encore plus parfaite.* (p. 117 volume II)

Les effets stylistiques et l'humour dans ce slogan reposent non seulement sur les sonorités nasales mais aussi sur la construction du slogan du fait de l'accumulation des locutions temporelles qui visent à exprimer la rapidité et l'efficacité de la crème. Cette manipulation se manifeste comme forme de calembour phonique.

Parfois, les effets stylistiques s'obtiennent par un jeu portant sur des *anthroponymes*. Jouer comme dans le slogan, ci-dessous, sur la graphie d'un nom propre comme « **Paul Poiret**, un éminent couturier au 20^{ème} siècle » pour fabriquer le nom de la marque « **Poiray** » peut participer à la production du calembour.

Poiray Paris. *Les montres interchangeables de Poiray.* (p. 55 volume II)

Focalisons maintenant sur les jeux de mots portés sur le sens des leixis classés par Henry sous la dénomination de calembours sémiques.

4.3.1.2. Les calembours sémiques selon les classements d'Henry

Ce type de calembours joue sur la multiplicité ou l'opposition de sens des mots, sur le détournement des structures figées dans la mesure où la polysémie, la

synonymie et l'antonymie se présentent comme les mécanismes sur lesquels s'appuie cette catégorie de jeux de mots.

A travers les exemples de notre corpus, nous remarquons que le double sens comme jeu de mots se trouve à la base de nombreux calembours.

La coexistence de deux sémantismes dans le slogan ci-dessous peut se classer sous la catégorie de *syllipse* ou *plurivalence* comme un des calembours sémiqes ; cela « consiste à employer un mot à la fois au sens propre et au sens figuré »²⁵⁴ (Mounin 2004: 314).

ESTEE LAUDER. *Votre peau ne dort pas, elle se répare*

L'annonceur se sert du verbe « se réparer » pour produire un calembour qui renvoie à un processus actif proche de la jeunesse. Le verbe « se réparer » pourrait être interprété à la fois au sens littéral et au sens figuré (« rajeunisse »). La connivence créée par le jeu de mots est redoublée par l'emploi du verbe « dormir » : « votre peau ne dort pas » qui signifie « votre peau n'est pas inerte - état de vieillissement ».

L'exploitation du double sens est fréquente dans notre corpus et se manifeste à travers des structures de calembours différents. Le slogan de la marque HÉPAR est un bon exemple d'un jeu d'humour ou d'esprit : l'auteur se sert du double sens des mots pour évoquer des connotations ludiques et pour créer un calembour basé sur la polysémie.

HÉPAR (eau naturelle source de magnésium). *La voie naturelle pour un bon transit.*

Un jeu sur le parallélisme « naturelle » pour l'eau – eau non passée par diverses transformations – et donc naturelle pour caractériser le cheminement intestinal. A ce premier parallélisme s'ajoute un second parallélisme entre voie et transit.

C'est un slogan qui met en place un rapprochement entre deux acceptions bien éloignées d'un même mot dont Rabatel (2015) parle en termes de « polysémie fort ».

De la même manière s'interprète aussi le slogan ci-dessous qualifiant la qualité du café Nescafé DOLCE GUSTO :

Nescafé Dolce Gusto. *Le café au sommet de son évolution avec Nescafé DOLCE GUSTO*

²⁵⁴ Ibid, p. 274

Ce slogan est fondé sur la polysémie. Le mot « sommet » possède au moins deux sens, l'un littéral, « la place la plus élevée », l'autre métaphorique « le degré le plus élevé sur l'échelle d'évolution »

Certaines fois, l'auteur exploite le double sens pour produire un calembour fondé sur la *métonymie*. Il s'agit de remplacer un mot par un autre avec lequel il entre dans une relation d'appartenance, d'origine ou d'analogie.

NESPRESSO. *Toute l'intensité du Brésil*

Il s'agit d'indiquer le lieu « Brésil » à travers la métonymie : le lieu pour l'objet fait dans ce lieu. Il s'agit d'un jeu de mots basé sur la polysémie qui vise à renforcer la qualité de café du Brésil ; le mécanisme dans ce spot consiste à signaler le pays « Brésil » dans le but d'évoquer le produit « le café Brésilien », qui renvoie à une certaine qualité. Si c'est un spot, il y a certainement un contexte pictural.

L'annonceur peut se servir également de la polysémie pour évoquer des connotations socioculturelles. Adam et Bonhomme démontrent que: « la publicité s'efforce de s'adapter aux préconstruits socioculturels du public. »²⁵⁵ (2012 : 48). Il en va ainsi pour le slogan ci-dessous ; ainsi la mise en perspective de cette constatation peut amener à produire des slogans comme celui-ci :

GUERLAIN/ Shalimar. *SHALIMAR souffle de parfum.* (p. 149 volume II)

Ce slogan évoque un écart entre deux parcours interprétatifs : le sens littéral de SHALIMAR comme sorte de fleur, et le sens mythique ou fabuleux qui donne accès à une véritable histoire d'amour entre l'empereur de l'Inde Shah Jahan et son épouse la princesse Mumtaz Mahal où « les luxuriants jardins de Shalimar » dessinent un écrin de leur passion ; puis le Taj Mahal (Palais de l'amour) le monument célèbre en Inde, qui est considéré comme l'une de sept merveilles du monde.

Guerlain s'est inspiré de cette légende pour la fabrication de son parfum mythique SHALIMAR et souhaite faire émerger des sensations dues à l'imaginaire, aux rêves qui entourent ces jardins.

²⁵⁵ J.M. Adam et M. Bonhomme (2012), *op. cit.*, p. 48.

Autre forme choisie par la marque automobile Smart pour annoncer l'apparition de la nouvelle voiture automatique fortow cabrio :

Nouvelle Smart fortow cabrio. *Radicalement ouverte.* (p. 212 volume II)

Le sens premier et littéral du terme *ouvert* évoque ici qu'il s'agit d'une voiture décapotable, mais le deuxième sens dit « figuré » et que l'auteur voulait vraiment évoquer est indiqué dans le constituant rédactionnel du message (« avec sa capote [...] entièrement automatisée, il n'y a pas plus ouverte d'esprit »). La mise en œuvre d'une collocation comme « *radicalement ouverte* » répond à une stratégie d'interpellation : tout en déconstruisant les habitudes interprétatives, l'auteur vise à conduire le destinataire à se livrer à une double lecture et interprétation.

Quant à la synonymie comme un autre mécanisme de calembours sémiques, elle est plus rarement utilisée dans les slogans qui ont constitué notre corpus. Ainsi, le seul exemple trouvé est un calembour basé sur la *parasynonymie*.

Comité FRANCEECLAT. *Faire étinceler sa féminité de mille feux*

Votre bijoutier

Le plus précieux allié de votre beauté (p. 193 volume II)

L'auteur dans ce slogan a opéré une substitution sur l'unité « briller » à partir de l'expression figée « briller de mille feux » ; à travers cette opération s'est effectué également un enrichissement sémantique du fait de la proximité sémantique entre les verbes « briller » et « étinceler ».

En revanche, nous avons remarqué que les calembours créés à partir de l'antonymie des mots sont nombreux et divers dans notre corpus.

Il s'agit maintenant de l'*antithèse* fondée sur la base d'une relation d'opposition entre deux termes dans un même énoncé comme :

Ordre de Malte France. *De geste en geste, pour toujours, se transmet l'amour du monde. Ordre de Malte France, une force au service du plus faible.* (p. 8 volume II)

Amazon Mode. *Ne suivez pas mon style, créez le vôtre*

MEPHISTO (chaussure d'exception). *Nous sommes l'original. Les copies restent des copies.* (p. 85 volume II)

Ford KA+. *GRANDE au prix d'une petite.* (p. 94 volume II)

CITEO (Nouveau nom d'Eco-Emballages et Ecofolio). *Quand vous refermez un magazine, une nouvelle vie s'ouvre à lui.*

Pineau des Charentes (vin). *Pineau des Charentes* (p. 37 volume II)
Fermé à tout compromis et ouvert sur le monde
Pineau des Charentes. Singulièrement pluriel.

Il arrive que l'effet humoristique naisse d'une réunion de deux antonymes. Dans le slogan ci-dessus mentionné, l'auteur met en opposition non seulement deux termes dans le même énoncé mais aussi juxtapose de manière paradoxale deux mots de sens contraires pour créer un autre calembour établi sur la base d'un *oxymore*.

Pour frapper l'esprit du lecteur et pour attirer son attention, l'auteur peut exploiter le *paradoxe* en tant que calembour antonymique permettant de répondre et d'évoquer des effets ironiques. Il s'agit de rassembler, dans un même slogan, deux idées ordinairement opposées. Le slogan de la marque automobile « Mini » est clairement fondé sur ce paradoxe.

MINI. *A peine né, déjà grand.* (p. 50 volume II)

PANDORA. *Plaisir de créer, magie d'offrir*

SHISEIDO (crème LiftDynamc). *Retour en arrière. Saut dans le futur.*

CAUDALIE Paris VINE[ACTIV]. *Rythme effréné ? Votre peau aussi s'active !*
VINE[ACTIV] Stoppe le temps. Active la jeunesse.

Par essence, le calembour renforce les effets d'expressivité du slogan : la condensation du langage publicitaire et la fonction ludique des jeux de mots créent en effet une sorte du plaisir partagé entre l'auteur et le lecteur.

4.3.1.3. Les calembours avec allusion

Une part très large de cette catégorie de calembours repose essentiellement sur une allusion culturelle implicite à un figement, à un titre d'ouvrage, à un événement, à un slogan, à un proverbe. Santone avait déjà confirmé que :

« Le slogan exploite, d'un côté, les ressources poétiques du langage en réalisant avec les mots de véritables jeux d'alchimie, de l'autre côté il s'avère aussi être le lieu où la

culture exerce un rôle décisif sur la mise en place des cadres énonciatifs choisis. »²⁵⁶
(2009 : 185)

Ces calembours procèdent par référence aussi variée que simple à des titres d'œuvres, de films, de chansons que complexes, évoquée par le détournement des proverbes ou le défigement des formules figées.

Dans ce sens, ils peuvent remplir une fonction conative tout en prenant en compte le destinataire et en entretenant avec lui une relation de connivence basée sur des connaissances partagées. Pour reprendre la typologie d'Henry (2003), l'allusion ou les calembours avec allusion représentent l'intertextualité (l'hypotexte) et peuvent porter sur des locutions ou des expressions figées : défigements ou détournements.

Les expressions figées sont, comme tout procès langagier, censées véhiculer des valeurs culturelles que partage une communauté. La dimension culturelle jouit d'une grande importance en publicité. Nous avons déjà signalé avec Adam et Bonhomme le rôle de la publicité pour mettre en perspective l'aspect sociologique et culturel d'un groupe spécifique, déterminé par ses tendances.

Il s'agit selon la définition de Kerbrat-Orecchioni de connotations par « allusion à un énoncé antérieur, faisant partie de la compétence culturelle de la communauté à laquelle s'adresse le message allusif. »²⁵⁷ (1997 : 126)

Qu'il s'agisse d'un figement linguistique ou culturel, les deux constituent très souvent la base du slogan publicitaire : détournements des locutions proverbiales ou de proverbes constituent bien souvent l'ossature d'un message publicitaire.

4.3.2. Le phénomène de déproverbalisation

Si la proverbalisation signifie « devenir proverbe »²⁵⁸ ou « se fixer dans l'usage en tant que proverbe »²⁵⁹, la déproverbalisation ne signifie pas l'inverse. Le sens entendu par ce terme tend à couvrir toute restitution d'un proverbe, d'une citation ou d'un

²⁵⁶ Cité par p. Appetito (2014), op, cit, p. 101.

²⁵⁷ C. Kerbrat-Orecchioni (1997). « L'analyse des conversations ». *Sciences Humaines* 16. *La communication, état de savoirs*, p. 126.

²⁵⁸ Ch. Schapira (2000). Proverbe, proverbalisation et déproverbalisation. *Langages* n° 139. *La parole proverbiale*, p. 93.

²⁵⁹ Ibid

dicton en discours libre ; en d'autres termes, une contingence ponctuelle de défigement discursif, via laquelle le proverbe rompt avec son statut de proverbe pour redevenir une simple proposition, comme s'il avait été créé en discours libre.

Nous esquisserons à travers l'analyse de quelques slogans extraits de notre corpus ces procès discursifs de déproverbalisation ; ces phénomènes, contrairement à ce qu'on pourrait penser, renforcent cette proverbalisation. Il s'agit d'abord de saisir le détournement comme un mécanisme de déproverbalisation.

Pour Grésillon et Maingueneau, le détournement est saisi comme «un procédé discursif [...] qui consiste à produire un énoncé possédant les marques linguistiques de l'énonciation proverbiale mais qui n'appartient pas au stock des proverbes reconnus. »²⁶⁰ (1984 : 114)

Schapiro (2000), aborde le détournement comme une manifestation de manœuvre lexicale, sémantique ou stylistique susceptible de créer un sens discursif d'une expression perçue comme figée, à partir du sens original de l'expression en langue. Aussi attribue-t-elle le processus de détournement à deux modalités :

- toute manière de déformation d'un proverbe attesté ;
- toute production originale en imitation d'un moule proverbial apte à être facilement reconnu et assimilé comme tel.

Michaux classe selon trois variétés différentes le processus de détournement :

- première variété, elle consiste dans l'imitation de proverbes existants, facilement reconnaissables ;
- deuxième variété, elle compte sur des manipulations de proverbes existants, permettant de garder certains éléments de leur formule initiale tout en variant d'autres ;
- troisième variété, elle tient aux énoncés proverboïdes forgés à la base d'un moule proverbial.

²⁶⁰ Ibid, p. 94

Michaux met à notre disposition sa constatation la plus importante selon laquelle : « La rigidité formelle joue donc un rôle incontournable dans la définition de l'énoncé proverbial. »²⁶¹ (1999 : 91)

Le détournement, comme opération manipulatrice, renforce le proverbe, la citation ou le dicton détourné aussi bien dans l'usage que dans l'emploi de la forme standard. Ce type de manipulation est très fréquent dans notre corpus.

Selon Grésillon et Maingueneau, la mise en œuvre du processus de détournement peut donner lieu à deux catégories différentes : un détournement ludique du fait de son rattachement au cadre de jeux de mots différemment bien sûr du détournement militant qui consiste à accorder l'autorité proverbiale à un énoncé ou à ruiner celle du proverbe au profit d'une idéologie ou d'une politique. Ces deux orientations opposées sont pensées en termes de deux stratégies différentes : la première nommée *captation* et la seconde *subversion*.

- la captation

elle est envisagée comme une manœuvre qui consiste à détourner sous réserve de maintenir au maximum le sens de la structure sémantique exploitée. Pour plus de précision autour de son sens, nous renvoyons au sens métaphorique « on peut songer à un moulin qui capte le fil du courant pour faire tourner sa machinerie. »²⁶² (Grésillon et Maingueneau 1984 : 115)

- la subversion

elle va dans le sens opposé de celui de la captation du fait qu'elle intervient pour faire apparaître une contradiction entre deux formes d'énonciation rappelant les E_0 et E_1 de la polyphonie : E_0 en tant que structure originale et E_1 considérée comme structure résultant du processus de détournement.

Cependant, qu'il s'agisse de la captation ou de la subversion, deux niveaux pertinents sont à la base de divers types de détournement proverbial :

²⁶¹ Ibid, p. 95

²⁶² A. Grésillon et D. Maingueneau (1984). Polyphonie, proverbe et détournement, ou un proverbe peut en cacher un autre. *Langages*, n°73. Les Plans d'Énonciation. pp. 112-125;

- le premier niveau cerne bien le détournement des conditions génériques de l'énonciation proverbiale ;

Tenant compte que les conditions génériques englobent les conditions formelles et les conditions d'emploi, le fait de détourner les conditions génériques effectue une imitation du genre proverbial et crée un pseudo-proverbe.

Qu'elles se mettent en condition de transmettre une vérité à un allocataire, les conditions d'emploi peuvent être aussi bien captées que subverties. En effet, plus l'énonciation détournée E₁ sera proche de la vérité véhiculée dans l'énonciation proverbiale E₀, plus la captation marquera sa réussite. Néanmoins, nous pratiquerons un effet de façon tout à fait inverse pour obtenir une bonne subversion et de contrarier E₁ à E₀ ;

- le deuxième niveau relève du détournement du proverbe existant au niveau du signifiant ou du signifié.

Le détournement au niveau du signifié peut provoquer par captation une convergence sémantique entre E₁ à E₀ et par subversion une divergence sémantique. Quant au détournement au niveau du signifiant, l'essentiel pour marquer son effet est de veiller à réaliser une grande similitude entre E₁ à E₀. C'est pour cette raison que les processus les plus courants consistent à réduire le travail de modifications sur le proverbe ; ainsi ils peuvent toucher des phonèmes ou des termes constitutifs : substitution adjonction, faire coaguler deux proverbes pour en obtenir un...etc.

4.3.2.1. Le procédé de captation

4.3.2.1.1. Capturer les conditions génériques du genre proverbial

Il s'agit d'une tentative du locuteur pour fabriquer un pseudo-proverbe basé sur une captation de conditions d'emploi ; l'énoncé ou le pseudo-proverbe résulte alors du détournement et peut s'inscrire dans un contexte spécifique lié aux conditions d'emploi.

ROLEX. « *Peu importe LES OBSTACLES à affronter, il est toujours POSSIBLE de les SURMONTER.* » Lindsey Vonn

Ainsi, ce slogan vise à capter les conditions d'emploi du proverbe français : « *A qui veut fortement les choses, nul obstacle n'est difficile* ».

Le but de ce slogan consiste à faire passer une vérité à un allocataire universel. Malgré les nombreux revers qu'a connus la skieuse Lindsey Vonn durant sa carrière, elle a su chaque fois se hisser à nouveau sur le podium en remportant 76 victoires. Rolex pour elle est bien plus qu'une montre, un témoin de son temps, de sa réussite et de son victoire]. Le passage de « je-vérité » (celle de Lindsey Vonn représentant l'entreprise Rolex) à celle de « ON-vérité » qui peut être soutenue et répétée par tout le monde est une manifestation de conditions d'emploi.

Autre type de déconstruction à partir du pseudo-proverbe suivant :

RCI Banque (livret d'épargne ZESTO). « *Epargner ce que je peux et m'offrir ce que je veux, j'adore !* » (p. 30 volume II)

qui peut être caractérisé en tant que E_1 détourné et capté par les conditions d'emploi du proverbe (E_0) : « *Qui ne fait pas quand il peut, ne fait pas quand il veut.* »

Seront concernés par ces conditions aussi les spots mentionnés ci-dessous.

Mixa (eau micellaire démaquillage). « *Après le démaquillage, plus d'irritation. Que de la pureté.* »

qui se rattache aux mêmes conditions d'emploi que le proverbe français connu : « *Après la pluie, le beau temps* »

Et

Chanel, Les Beiges. *Les beiges*

Le naturel est un style. (p. 181 volume II)

Représentant un détournement d'un thème retenu du peintre français Ingres Jean Auguste Dominique (1780-1867) dans ses manuscrits : « *Le style, c'est la nature* »

4.3.2.1.2. Captation d'un proverbe existant

VW Das Auto. *L'environnement va se faire respecter sur la route.*

Il n'y a pas de progrès sans plaisir

Ce spot se définit comme une variation du proverbe attesté : « *Il n'y a de fumée sans feu* ». Ce type de détournement consiste en une imitation d'un proverbe attesté, facilement identifié. L'allocataire n'a aucune difficulté à retrouver le proverbe original dont la structure a été détournée. Nous avons affaire ici à un cas de captation du genre proverbial dû à la similitude syntaxique entre E_0 et E_1 .

Autre exemple : la parodie syntaxique comme forme de détournement :

GALIAN, l'immobilier en toute assurance. *Derrière chaque agent immobilier exigeant, il y a GALIAN.* (p. 45 volume II)

Parodiant le proverbe français connu : « *Derrière chaque grand homme, il y a une femme* ».

Au-delà de la similitude syntaxique, le détournement vise aussi à affecter le signifié d'un proverbe attesté E₀ pour donner lieu à de nouvelles formes de captation. Ainsi dans ce slogan publicitaire :

Ecofolio. *Tous les papiers se recyclent, alors tirons-les tous.*

IL y a des gestes simples qui sont des gestes forts.

Fondé sur l'antithèse comme jeu de mots, ce slogan parodie le sens figuré d'un proverbe français facilement reconnaissable :

« Les petits ruisseaux font les grandes rivières » signifiant que l'accumulation de petits profits peut mener à un grand bénéfice. Nous parlerons ici d'un type de détournement fondé sur la convergence sémantique. Il s'agit, selon nous, d'un procédé de manipulation discursif qui consiste à produire un énoncé, une phrase proverboïde identifiable, sémantiquement mais pas structurellement, à un énoncé proverbial faisant partie du stock de proverbes connus.

4.3.2.2. Le procédé de subversion

4.3.2.2.1. Subversion des conditions génériques

Ces subversions visent à produire des énoncés de l'absurde tout en pastichant les conditions de forme et d'emploi d'un proverbe. En revanche, une bonne subversion, au niveau des conditions d'emploi, devra déclencher une contradiction entre la vérité proverbiale usuelle et le contenu d'E₁.

LANCOME Paris Advanced génifique (activateur de jeunesse). *Plus je vis, plus je me sens jeune.*

Il s'agit de produire un énoncé conforme aux conditions formelles et aux conditions d'emploi d'une citation de Johnny Cash: « *plus j'apprends, plus je suis excité* ». La formule de ce slogan pastichant la citation de Johnny Cash illustre réellement une échelle de comparaison entre deux propositions. [Plus SN1, plus SN2]. Néanmoins,

plus nette sera la similitude entre la vérité de E_0 et celle de E_1 , moins sera réussie la subversion.

Autre exemple de réinvestissement :

Clarins. La jeunesse n'a pas d'âge ! (Elle a Double Sérums)

Les conditions formelles du proverbe « la beauté n'a pas d'âge » sont maintenues mais l'item clé est changé.

4.3.2.2. Subversion d'un proverbe attesté

Qu'elle soit au niveau du signifié, une subversion sera d'autant plus réussie que la contradiction sémantique entre E_0 et E_1 sera nette et claire.

Au niveau de signifiant :

Pétillant de Listel. *Pétillant de Listel*

De la vigne au verger. (p. 256 volume II)

«Verger» signifie que ce vin est élaboré directement à partir de raisins et d'arômes naturels de fruits sans altération.

Ce slogan détourne le nom que Nelly et Vincent Caron ont donné à leur galerie consacrée à la décoration et au vin : « de la vigne au verre ».

Néanmoins la modification du signifiant ne suffira pas à réaliser une subversion si les conditions d'emploi ne se contrarient pas.

4.3.3. Le défigement des expressions figées

Nouvelle DS 3. *Le style comme ligne de conduite.* (p. 185 volume II)

Dans ces slogans, nous pouvons parler de *défigement* car l'expression figée *ligne de conduite* (« une méthode, un art de vivre et aussi la conduite de voiture, la manière de conduire un véhicule ») est prise dans le sens compositionnel : il s'agit d'une photo de Iris Apfel, icône incontestée de la mode avec la nouvelle voiture DS 3. Le nouveau style de ce véhicule est bien mis en valeur par la mise en perspective d'une icône de la mode et par le design très élégant et les nouvelles technologies de cette voiture qui permettent d'adopter une nouvelle façon de conduire.

Rappelons ici la définition de Lecolle caractérisant ce type de jeux de mots :

« basés sur une remotivation d'énoncés figés [...]. Ils se rapprochent de la polysémie, en ce qu'ils mettent en présence deux sens, dont l'un est non compositionnel et (relativement) opaque, et l'autre compositionnel et motivé, en général en rapport avec la situation ou le référent. »²⁶³ (2015 : 38)

C'est exactement dans ce slogan que l'expression figée retrouve son sens compositionnel.

Hp (le nouveau HP Spectre). « *Il a tout de l'ultraportable haut de gamme* » *Les NUMERIQUES*. (p. 78 volume II)

Ce slogan qui vante les qualités du portable HP Spectre vise un double objectif, permettant d'estimer le degré le plus élevé sur l'échelle d'évaluation. Il s'agit encore d'une expression figée à prendre dans le sens composé de ses constituants, mais les deux interprétations littérale et figée dans le sens de « qualité supérieure », nous semble ici coexister. Dans ce cas, nous nous pouvons attribuer cet exemple à un jeu de mots à double sens tel que l'entend Rastier :

« Il y a jeu de mots quand plusieurs parcours coexistent, fût-ce avec des degrés de plausibilités différents. »²⁶⁴ (1997 : 313)

Il en va de même pour l'interprétation du slogan sur le mini- chocolat Kinder :

Kinder chocolat. *Un chocolat sur-mesure pour ses petites mains*. (p. 88 volume II)

Qu'il s'agisse d'un chocolat individualisé ou bien adapté aux mains des enfants, ces deux parcours coexistent dans le slogan via l'expression figée « sur-mesure ».

KitchenAid. *La gastronomie au bout des doigts*. (p. 156 volume II)

Il s'agit d'un slogan pour un préparateur culinaire de marque KitchenAid. Le nom de marque est en soi porteur de sens ; l'emprunt à la langue anglaise Kitchen (cuisine) associé à Aid en fait un néologisme du type mot valise.

Par ailleurs, il joue sur la double interprétation, figée et défigée de l'expression *au bout des doigts*. Le sens figé de cette expression signifie « parfaite » mais c'est le paratexte « Réalisez vos meilleures recettes en effleurant simplement quelques touches du bout des doigts » qui privilégie l'interprétation défigée et met en avant la

²⁶³ In G. Tallarico (2018), op, cit, p. 281.

²⁶⁴ Ibid

simplicité de préparer les meilleures recettes en quelques touches, sans cependant annuler l'interprétation figée.

Rabatel montre que ce type d'expression relève de la création néologique dite sémantique : « le sel du JDM [jeu de mots] réside dans le maintien du sens de la locution [...], tout en jouant avec son défigement. »²⁶⁵ (2016 : 236)

Le Petit MARSEILLAIS. *Pour que votre couleur reste éclatante la grenade*
Veille au grain. (p. 66 volume II)

Un autre cas de *défigement* se manifeste dans ce spot choisi pour la marque « Le Petit MARSEILLAIS » dont l'interprétation est facilitée par le constituant iconique du message ; l'expression « veiller au grain » repose à la fois sur la personnification de la grenade et sur sa constitution ; ses graines veillent au grain, c'est-à-dire qu'elle veille à la bonne tenue de la couleur. Veiller au grain relève de la vigilance maritime. Mais ici Le Petit MARSEILLAIS a concrètement affaire aux ingrédients naturels, ensoleillés par nature, comme éléments de base intervenant dans la création de la gamme Eclat Couleur. La pulpe de grenade est considérée comme l'élément principal jouissant d'un rôle important dû à la prolongation de l'éclat des cheveux colorés ou méchés.

4.3.4. La néologie comme procédé créatif du langage publicitaire

Il s'agira ici d'aborder la créativité lexicale en tant que phénomène linguistique, soucieux de toute forme de manipulation lexicale aboutissant à la création de mots nouveaux, invention ou réinvention de mots nouveaux: la *néologie lexicale* en tant qu'aspect créatif joue un rôle dans le langage publicitaire. En appui sur la grammaire générative, Guilbert explique exactement en quoi consiste le principe de cette théorie :

« Si l'on retient de la théorie générativiste le concept central de créativité, il peut sembler, dès l'abord, que cette théorie puisse expliquer la production d'unités lexicales nouvelles : la néologie lexicale. »²⁶⁶ (1974 : 34)

Suite à la typologie de néologismes élaborée par Guilbert (1973), nous distinguerons deux types de néologies :

²⁶⁵ Ibid, p. 282

²⁶⁶ L. Guilbert (1974), Grammaire générative et néologie lexicale, *Langages* 36, pp. 34-44.

4.3.4.1. La néologie syntaxique

Il s'agit dans la plupart des cas de se servir d'éléments déjà existants et de les transformer comme s'il s'agissait d'une forme à modeler :

« Nous entendons par là toute formation qui s'opère par la combinaison d'éléments préexistants dans la langue. »²⁶⁷ (Guilbert 1973 : 19)

La combinaison dont parle Guilbert ici se manifeste aussi bien sous une forme lexicale que sous une forme phrastique. De ce fait, la première forme de combinaison se rattache à tous les procédés d'affixation possibles dont le fondement de leur mise en forme tient à la non-existence de l'affixe comme un élément autonome dans la langue et à la nécessité d'un assemblage avec d'autres éléments.

Dans ce cas, la préfixation et la suffixation peuvent être regroupées sous les procédures d'affixation [préfixe + base + suffixe] ou [préfixe + base]/ [base + suffixe].

A titre d'exemple, prenons-nous le slogan suivant :

Hp (le nouveau HP Spectre). « *Il a tout de l'**ultraportable** haut de gamme* » *Les NUMERIQUES.*

Le mot composé *ultraportable* ou (*ultra-portable*) est le résultat d'une adjonction d'un (adjectif + substantif). Au départ « portable » fonctionnait comme adjectif dérivé du verbe « porter ». Normalement, les éléments sont soudés par un trait d'union et la souplesse de leur assemblage peut donner forme à une variété de déclinaisons du type :

- un verbe et un substantif ;
- un substantif et un substantif ;
- un substantif et un adjectif.

Guilbert assimile aussi à cette catégorie d'éléments composés la dérivation syntagmatique, saisie en tant qu'une forme de néologie syntaxique à laquelle appartiennent les groupes de :

²⁶⁷ L. Guilbert (1973). Théorie du néologisme. *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, n°25. pp. 9-29.

« [...] formations caractérisées par une transposition directe de la séquence syntagmatique de phrase en unité lexicale sans aucune marque extérieure de la transformation qui s'opère essentiellement sur le plan du signifié. »²⁶⁸ (1973 : 21)

Qu'il s'agisse de

- locutions verbales comme :

CLARINS Hydra-Essentiel. *Votre peau n'aura plus jamais soif!* (avoir soif)

VICHY. *Et si vous preniez le temps de ralentir ?* (Prendre le temps)

Ralentissez ...

Changer l'avenir de votre peau.*

Quand on vit à 100 à l'heure, pas étonnant de vieillir à 100 à l'heure. Il est urgent de ralentir

On assiste à des jeux de mots entre prendre le temps, ralentir et le 100 à l'heure.

- locutions adverbiales, à titre d'exemples :

Dior Dream Skin (soin anti-âge global). *Une peau de rêve. En un instant. Pour longtemps. Encore plus parfaite.* (En un instant)

Le slogan joue sur l'opposition [instant/longtemps] et sur [Dream/rêve].

SHISEIDO (crème LiftDynamc). *Retour en arrière. Saut dans le futur.* (En arrière)

Il en va de même ici où on joue sur les locutions adverbiales [arrière/passé et futur].

- locutions prépositionnelles, par exemples :

La banque postale, Assurance vie. *Grâce à mon assurance vie, j'ai pu réaliser mon projet.* (Grâce à)

Caisse d'épargne. Assurance vie [n.f.]

Placement qui peut dynamiser votre épargne en vue de projets futurs. (En vue de)

NESPRESSO. *Il n'y a pas mieux que l'aluminium pour conserver le café, à condition de savoir le jeter.* (À condition de)

Ford KA+. *GRANDE au prix d'une petite.* (Au prix de)

Ces différents types de locutions s'insèrent tous dans la catégorie de dérivation syntagmatique, forme particulière de néologie syntaxique.

²⁶⁸ Ibid, p. 21.

Reste à signaler la siglaison comme forme particulière de dérivation syntagmatique. Elle représente un modèle de condensation qui consiste à représenter chaque mot de la séquence par sa ou (ses) première(s) lettres dont le regroupement est possible sans aucune intervention d'opérateurs syntaxiques de liaison. Nous parlerons alors spécifiquement d'un phénomène de syntaxe lexicale.

Les noms de marque sont les représentatifs les plus remarquables de ce phénomène, comme par exemple celui de BIODERMA :

C'est dans la peau que **BIODERMA** a trouvé la solution pour reconstruire sa barrière protectrice

La Biologie au service de la Dermatologie

Nous observons que le nom inventé « BIODERMA » est à la base d'une fusion de deux mots (Biologie et Dermatologie). Cet aspect de création lexicale se retrouve de la même manière dans le substantif « BRONDE », formé à la base de deux mots :

L'Oréal Paris. *Seul votre coloriste sait personnaliser votre bronde*

BRUNE+ BLONDE= BRONDE

réalisé avec INOA

4.3.4.2. La néologie sémantique

Par néologie sémantique, Guilbert entend :

« Tout changement de sens qui se produit dans l'un des trois aspects signifiants du lexème sans qu'intervienne concurremment un changement dans la forme signifiante de ce lexème. »²⁶⁹ (1973 : 21)

C'est en appui sur l'analyse de quelques exemples extraits de notre corpus que nous présenterons les trois aspects signifiants du lexème, relevant de la rhétorique, de la grammaire, et de la sociolinguistique.

Tout d'abord, nous souhaitons souligner une forme de néologie sémantique qui s'opère suite à un changement d'appartenance des unités afférentes à une classe sémantique donnée. Quatre figures de style émergent : la *synecdoque*, la *métaphore*, la *comparaison*, la *métonymie* ; ces figures ne provoquent aucune transformation de sens ou de forme d'unité concernée. A titre d'exemple :

²⁶⁹ Ibid

BNP PARIBAS. *Dans un monde qui change,*

*Votre engagement **donne des ailes** à ceux qui en ont besoin.*

L'emploi figuré « des ailes » traduit une relation syntagmatique, décrite de façon métaphorique, avec une unité d'une autre classe sémantique « des aides » du fait que dans ce slogan « ceux qui en ont besoin » comporte le trait humain.

D'autres slogans illustrent également ce même phénomène :

La Poste (suivre mon colis). *Votre colis **vous donne de ses nouvelles** tout au long de son voyage.*

ESTEE LAUDER: (Revitalizing Supreme +). *Votre peau **détient la clé** de la Jeunesse.*

EDF. *Faisons pousser l'électricité dans les jardins.*

Néanmoins, il suffit quelques fois d'ajouter un déterminant pour faire subir un mot à une mutation et donner lieu à une nouvelle signification comme par exemple dans le cas de (chef → chef d'œuvre) :

Mercedes-Benz. Nouvelle Classe E. ***Un chef d'œuvre** d'intelligence.*

Il importe de préciser dans ce cas que cette forme de néologie sémantique se rattache bien à la catégorie de néologie syntaxique que nous avons abordée au-dessus et spécifiquement à la catégorie de dérivation syntagmatique.

Une autre forme de néologie sémantique s'ajoute à ces précédentes, il s'agit de la néologie par conversion, construite en affectant l'aspect grammatical du mot. Autrement dit, elle repose sur la catégorie grammaticale comme support d'exécution de la mutation. Ainsi,

VICHY (IDEALIA soins énergisants). ***Energisez** votre peau.*

Révélez votre éclat.

Le verbe « énergisez » au mode de l'impératif est le résultat d'un changement sémantique qu'a subi le substantif « énergie ».

Le lecteur reconnaît le mot « énergie » déjà existant. Mais l'effet de familiarité derrière cette invention lexicale vient de la terminaison en *-sez* qui est assez courante en français surtout au mode d'impératif des verbes de troisième groupe.

4.3.4.3. La néologie par emprunt

Ce type de néologie consiste, comme son nom l'indique, à emprunter un mot d'une langue, traité selon les règles propres de cette langue, pour s'en servir dans une autre langue et le traiter selon le système linguistique de la nouvelle langue.

En création publicitaire, ce type de néologisme peut se manifester quand elle compte sur la francisation des mots anglais. Nous essayerons alors d'expliquer ce mécanisme à partir d'un cas de néologisme par emprunt. Le slogan créé pour la chaîne Franceinfo illustre bien ce phénomène :

Franceinfo (radio, web, tv canal 27). *Avec franceinfo écoutez regardez followez* partager l'info.* (p. 202 volume II)

Ce slogan exploite les modes de transmission de nouvelles accessibles à tout le monde pour créer un nouveau verbe sur le modèle du langage de suivre l'information emprunté de l'anglais avec une terminaison du verbe à la française pour attirer l'attention du lecteur et pour expliquer le fonctionnement de cette chaîne de radio/TV d'information en continue.

Pour plus de précisions, nous allons maintenant aborder l'emprunt de l'anglais comme procédé langagier et nous signalerons les fonctions que peut remplir son usage dans les slogans publicitaires.

4.3.5. L'anglicisme comme sorte de déviation lexicale

Le pouvoir de l'anglais est fort important dans tous les domaines, notamment dans la sphère économique et donc publicitaire. Sa présence dans les messages publicitaires met en scène une nouvelle forme de créativité lexicale : l'anglicisme, terme qui renvoie à des emprunts à l'anglais et répond à des fonctions variées.

L'usage de l'anglais dans les messages publicitaire peut remplir quatre fonctions telle que :

La fonction désignative qui envisage les anglicismes utilisés en tant que mots nouveaux ou néologismes dans les domaines techniques ou informatiques.

MEPHISTO : *La technologie Soft-Air de MEPHISTO : pour une marche sans fatigue !* (p. 72 volume II)

Les mots anglais se caractérisent par leur aspect pratique qui leur donne le pouvoir de circuler d'une langue à l'autre sans avoir subi aucun changement ou modification

de signification. En s'appuyant sur le terme anglais, langue de l'économie et de l'innovation, la publicité insiste sur le côté technique et novateur du produit.

La fonction valorisante

En général, ces anglicismes que nous trouvons dans les messages publicitaires concernant notamment les mondes de la mode, de l'automobile remplissent une fonction valorisante. Le publicitaire use de ce procédé dans l'objectif d'accorder au produit visé une valeur supplémentaire. Ces anglicismes font sortir ces objets bien souvent quotidiens hors de l'ordinaire et leur confèrent une dimension de luxe. Cette valorisation passe également par l'internationalisation, la mondialisation du produit, sa reconnaissance internationale. L'acheter, c'est appartenir à ce monde, c'est échapper à l'ordinaire.

DESSANGE Paris (univers beauté). *BE chic BE Happy*

BOURJOIS Paris (fond de teint). *Bye Bye fatigue Bonjour éclat*

Peugeot 508. *Nouvelle Peugeot 508*
What drives you ?

La troisième fonction à laquelle répond l'usage d'anglicismes consiste à renforcer l'idée du mouvement dans les slogans qui expriment un certain dynamisme. C'est un outil efficace pour donner de la vivacité au message concerné. Les slogans représentatifs de compagnies aériennes comme les slogans que nous avons extraits de notre corpus mettent bien l'accent sur cette fonction.

Lufthansa. *Avez-vous déjà été le premier quelque part ?*
Say yes to the world
** Dites oui au monde*

AIRFRANCE
France is in the air

En outre, les anglicismes peuvent fonctionner comme des jeux de mots et conférer au message une dimension ludique. Dans une publicité de la marque d'automobile Suzuki, le publicitaire se sert de l'anglais pour mettre en scène la sonorité et former un jeu de mots. Il s'agit de l'allitération de la consonne [s], capable grâce à son sifflement d'attirer l'attention du lecteur.

Suzuki (voiture) / modèle Swift. *So sexy...*

Il peut également donner lieu à des jeux de mots telle la répétition dans un paradoxe, témoignage d'un effet stylistique qui s'apparente à la métaphore comme figure de style.

Dior/ Poison girl (eau de toilette). *I am not a girl, I am POISON girl*

En guise de conclusion

Acte de discours qui vise à la persuasion du destinataire afin qu'il passe à l'achat, le slogan publicitaire est construit autour d'une cohérence discursive argumentative.

Rappelons ici la définition qu'en donne Maingueneau : « [...] action complexe finalisée [...] donnant lieu à un enchaînement structuré d'arguments. » (1991 : 163)

Cette démonstration peut être explicite ou implicite :

➤ démonstration implicite :

Abonnez-vous 1 an et recevez Marie-Claire pendant 2 ans publicité Marie-Claire pour une offre exclusive...2019

Il est ainsi sous-entendu que le prix d'un abonnement d'un an permet de recevoir gratuitement le magazine pendant deux ans. Ce qui est naturellement incitatif

➤ démonstration explicite

Pourquoi ma peau sensible fait confiance à MIXA ?

Parce que MIXA est testé sur plus de 7000 peaux sensibles. Sa crème visage est certifiée Bio

MIXA Expert des peaux sensibles depuis 1924 (publicité Femina 06/07/2019)

Qu'il soit implicite ou explicite, le slogan publicitaire s'inscrit dans un interdiscours – tout discours est habité d'autres discours, sans que pour autant le destinataire en soit nécessairement conscient, ce que Paveau définit comme un préconstruit qui « signale un assujettissement idéologique. » (2006 : 67)

Que ce soit à travers l'argumentation implicite ou explicite, la publicité comme le souligne Maingueneau cherche comme la littérature ainsi à incarner « à travers son énonciation même ce qu'elle évoque, à le rendre sensible » (2005 : 82)

La rhétorique dans ces différentes déclinaisons confère au slogan publicitaire cet aspect notamment à travers les possibilités de création qu'elle offre dans grand

nombre de discours publicitaires où se joue une identification destinataire/objet proposé.

“Brillez sans limite parce que vous le valez bien” (Publicité pour un rouge à lèvres de L’OREAL).

Reposant sur un réseau d’associations, d’analogies, la rhétorique publicitaire contribue à susciter le désir, à capter l’attention, à mémoriser le message et par là-même l’objet, le produit. C’est à travers ces différentes déclinaisons que la rhétorique parvient à cet effet. Elle marque les esprits en soulignant, voire en transcendant telle ou telle dimension de la réalité.

A cette dimension discursive du slogan, à son inscription dans l’interdiscours il nous faut ajouter que cette dernière se trouve renforcée par ce que Courtine appelle « l’intericonicité ». En d’autres termes, toute image est elle-même habitée d’images qui renvoient à des expériences culturelles et individuelles. Ce travail sur l’image fera l’objet d’une recherche ultérieure.

Conclusions générales

Parvenue au terme de cette étude qui croise à la fois les théories linguistiques et didactiques, nous jugeons important de jeter un regard rétrospectif sur nos constats et hypothèses de départ afin de mieux percevoir les pistes de travail qui peuvent se dégager pour de futures recherches.

Nos préoccupations de départ, à notre arrivée en France, étaient celles d'une enseignante de FLE qui était constamment à la recherche de documents authentiques véhiculant une langue actuelle, vivante, capable de susciter la motivation de l'apprenant.

Consciente et convaincue que la maîtrise d'une langue étrangère, à savoir ici le FLE, nécessite d'acquérir à la fois compétences linguistiques et compétences culturelles, nous avons cherché le support qui pourrait contenir cette capacité de faire acquérir ces deux piliers de la langue, d'une façon attrayante.

C'est le slogan publicitaire qui s'est imposé au fur et à mesure de notre installation en France. Sa complexité, malgré son aspect bref, simple à première vue, nous a très vite questionnée et conduit à aller vers son étude à des fins didactiques.

Nous avons commencé à construire le corpus en retenant les publicités qui nous intriguaient le plus et nous apparaissaient comme tabous dans notre culture. Nous avons travaillé ainsi sur 200 publicités parues dans différents magazines essentiellement féminins et traitant plus particulièrement des produits cosmétiques, du vin, des compagnies d'assurance et des marques d'automobiles pour ne citer que ceux-là.

Un certain nombre de questions ont surgi. Comment est né et a évolué ce moyen de communication qui envahit les rues, les médias ? Comment est construit ce message publicitaire ? En quoi cette construction peut participer à l'apprentissage du FLE tel qu'il se doit d'être enseigné aujourd'hui ? Comment l'enseignant peut-il l'utiliser et à quel profit ? Ce sont à ces interrogations que nous avons tenté de répondre au long de ce travail de recherche.

Phénomène nouveau pour nous, tout du moins sous cette forme textuelle et iconographique, nous avons cherché à savoir comment il était né et comment il évoluait. C'est ainsi que les deux premiers chapitres de la première partie sont consacrés à la naissance et l'évolution de ce type de communication pour parvenir à cette dimension de média légitime, valorisé et valorisant qui appartient à la culture française.

Pour mieux comprendre l'état du slogan publicitaire nous avons jugé utile d'étudier ses éléments composites allant de l'iconique au linguistique. Il faut cependant mentionner que le composant iconique n'a pas été vraiment développé, faute de connaissances du domaine et de temps. Il ressort de cette étude que ce type de message s'inscrit bien dans le concept de *théâtralisation du discours* que propose Vignaux (1976). Par sa structuration, son agencement il influe sur le destinataire, cible du produit.

Notre réflexion autour de ce discours s'inscrivant dans un cadre théorique qui prend appui sur la linguistique textuelle en interaction avec la linguistique du discours (pragmatique, théories de l'énonciation) pour la mise en perspective de l'exploitation didactique, il nous a paru pertinent de consacrer la deuxième partie à la mise en évidence des différentes méthodologies d'enseignement des langues dites étrangères. L'approche de ces méthodologies ouvre non seulement sur la compréhension de leur évolution mais aussi sur l'exploitation possible des modes d'enseignement reposant notamment sur ce média qu'est le slogan publicitaire. Il peut, par sa forme et sa construction faciliter l'apprentissage et permettre la maîtrise à la fois des connaissances linguistiques et des savoirs culturels, qui sont au cœur de la didactique d'aujourd'hui.

Dans la deuxième partie nous présentons ainsi les points essentiels du champ de didactique du FLE. Pour ce faire ont été convoquées les différentes méthodologies et mis en avant les objectifs de cet enseignement. Il en ressort que la culture y joue un rôle essentiel, linguistique et culturel se nourrissant l'un de l'autre. S'adapter à la nouvelle société à laquelle l'apprenant peut être confronté nécessite de disposer tant d'un bagage linguistique que culturel pour pouvoir et entrer en communication avec

ses membres, prendre conscience de l'altérité. Cette dimension culturelle se niche dans le matériau discursif.

C'est à ce matériau discursif qu'est consacrée la troisième partie. Y sont abordés notamment le genre discursif qui constitue l'architecture du slogan publicitaire qui est, pour reprendre Maingueneau, (1996 : 8) « une activité rapportée à un genre discursif »²⁷⁰, les courants énonciatifs, pragmatiques et argumentatifs.

Le slogan publicitaire est tout d'abord étudié à travers la théorie de l'énonciation qui est présentée dans ses diverses dimensions permettant d'acquérir ainsi notamment les structures déictiques, les modalités énonciatives avec les adjectifs évaluatifs, affectifs.

Conçu pour surprendre, susciter l'attention, il semble à première vue ou à première écoute reposer sur des modèles quelque peu types qui, tout en ayant l'air spontanés, s'adosent à une à un dialogisme interdiscursif rigoureusement construit, à une argumentation très structurée.

Toute production langagière, et a fortiori le slogan publicitaire, naît d'un enchâssement de différents processus langagiers qui ont pour objectif d'attirer l'attention de la cible, de la surprendre pour mieux la capter. Pour ce faire nous avons étudié ces différents procédés que sont la subversion, la déproverbilisation, le calembour, le jeu de mots. Notre travail s'est ainsi donné pour objectif de débusquer ces procédés significatifs qui permettent d'enseigner une langue vivante, dynamique et ludique, traits caractéristiques qui constituent la clé de voute de la didactique d'aujourd'hui.

Par la richesse de ces procédés, le slogan publicitaire est une mine de découvertes de la langue et de la culture de *l'autre* pour tout apprenant. Elle croise en effet la fécondité de la langue française et la diversité culturelle de ce pays. Il doit, certes peut-être en le heurtant, conduire l'apprenant à une prise de conscience de l'importance du culturel tant dans la langue cible que dans la langue première.

²⁷⁰ D. Maingueneau (1996). « L'analyse du discours en France aujourd'hui », Numéro spécial du *Français dans le Monde, op, cit*, pp. 8-15.

Ce travail est néanmoins loin d'épuiser la problématique de la didacticité de la publicité et s'ouvre à d'autres perspectives. A l'étude de l'organisation textuelle du slogan, nous souhaitons y adjoindre une réflexion sur l'iconicité qui est « dépourvue de tout marqueur rationnel ou explicatif, la composante séductrice de cette dernière est beaucoup plus immédiate : elle agit sur la sensibilité du lecteur, à travers ses représentations visuelles »²⁷¹ (Adam & Bonhomme, 2012 : 107)

Nous nous proposons, toujours dans cette optique d'affinement, d'étudier la dimension argumentative de ces actes illocutoires qui balisent le slogan publicitaire pour en définir l'éthos spécifique, engendré par l'imbrication de différentes marques énonciatives et le mettre en regard avec celui qui émerge des messages circulant au Moyen Orient. Toujours pour continuer dans cette perspective d'analyse contrastive, nous souhaiterions aborder l'expression des émotions qui s'inscrirait dans une approche d'anthropologie discursive et iconique. Il s'agirait de montrer à travers le vocabulaire des émotions, dans chacune des cultures, le mode de relations sociales affleurant. (Plantin, 2011).

²⁷¹ J.M. Adam & M. Bonhomme (2012). *L'argumentation publicitaire : rhétorique de l'éloge et de la persuasion*, Paris, Nathan, p. 107.

Bibliographie

Adam, J.M., & Bonhomme, M., *L'argumentation publicitaire : rhétorique de l'éloge et de la persuasion*, Paris, Nathan, 2012.

Adam, J.-M. & Bonhomme, M., *Analyses du discours publicitaire*, Toulouse-le-Mirail, Champs du Signe, 2002.

Amossy, R., *L'argumentation dans le discours*, Paris, Armand Colin, 2006.

Anscombe, J-C., & Ducrot, O., *L'argumentation dans la langue*, Bruxelles, Mardaga, Coll. "philosophie et langage", 1983.

Anscombe, J-C., « Voulez-vous dériver avec moi ? », *Communications*, n° 32, 1980, p. 61-124.

https://www.persee.fr/docAsPDF/comm_0588-8018_1980_num_32_1_1482.pdf

Appetito, P., « Paroles de pub : les usages créatifs de la langue française actuelle dans la publicité ». *Studia Ubb Philologia*, Lix n°3, 2014, p. 97-110.

<http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A8180/pdf>

Bailly, E., « L'enseignement de l'allemand dans l'école allemande et la méthode intuitive », *Les Langues Modernes* n°6, 1903, p. 168 -179.

Bailly, E., « Une enquête sur l'enseignement des langues vivantes en France », *Revue Universitaire*, T. 2, 1897, p. 149-166.

Barthélémy, F., Groux, D., & Porcher, L., *Le français langue étrangère*, Paris, L'Harmattan, 2011.

Barthes, R., « Rhétorique de l'image ». *Communications*, n° 4, 1964, p. 40 - 51.

Barthes, R., « Le message publicitaire, rêve et poésie », *Communication & langages* n° 7, 1963, p. 91-95.

Barthes, R., *Mythologies*, Paris, Le Seuil, 1957.

Beacco, J.-C., *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier, 2007.

Bélangier, A. & Van Drom, A., « Les apports de la linguistique à la théorie des contrats : panorama des principales théories du dialogisme et de la polyphonie à inscrire au sein du phénomène contractuel », *Les Cahiers de droit*, n°52, 2011, pp. 37-69. <https://www.erudit.org/fr/revues/cd1/2011-v52-n1-cd5002972/1005487ar.pdf>

Benveniste, E., « L'appareil formel de l'énonciation », *Langages*, n°17, 1970, p. 12-18.

Benveniste, E., « Les relations de temps dans le verbe français », *Problème de linguistique générale*, Tome I, 1966, p. 237-260.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3711724/mod_resource/content/1/PLG.pdf

Benhamla, Z., « De la pédagogie à la didactologie ? Histoire d'une discipline ou histoire de concepts ? », *Synergies Algérie* n° 15, Gerflint, 2012, p. 13-23.

Bérard., E., *L'approche communicative. Théorie et pratiques*, Paris, CLE International, 1991.
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477738/mod_resource/content/2/approche communicative BERARD.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477738/mod_resource/content/2/approche_communicative_BERARD.pdf)

Berthelot-Guiet, K., « Langue française et publicité : mouvements de lexique », *Le français face aux défis actuels*, 2004, p. 25-34.

Bertocchini, P. & Costanzo, E., *Manuel de formation pratique pour les professeurs de FLE*, Paris, CLE International, 2008.

Besse. H., *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier-CRÉDIF, 1985.

Besse, H., « Contribution à l'histoire du Français fondamental », *Le Français dans le Monde* n°148, 1979, p. 23-30.

Boix, C., *Argumentation, manipulation, persuasion*. Paris, L'Harmattan 2007.

Bourguignon, C., « De l'approche communicative à l'approche communicationnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures », *Synergie Europe* n° 1, 2006, p. 58-73.

Boyer, H., Butzbach, M. & Pendanx, M., *Nouvelle introduction à la didactique du Français Langue Étrangère*. Paris, CLE International, 1990.

Bracops, M., *Introduction à la pragmatique. Les théories fondatrices : actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée*, Bruxelles, De Boeck, 2006.

Büyükgüzel, S., « Modalité et subjectivité : regard et positionnement du locuteur », *Synergies Turquie* n° 4, 2011, p. 139-151. <https://gerflint.fr/Base/Turquie4/buyukguzel.pdf>

Charaudeau, P., *Le Discours politique : les masques du pouvoir*, Paris, Vuibert 2005.

Charaudeau, P. & Maingueneau, D., *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Éd. du Seuil, 2002.

Charaudeau, P., « Une analyse sémiolinguistique du discours », *Langages*, 29, n°117, 1995, p. 96 -111.

Charaudeau, P., *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris Hachette Education, 1992.

Charaudeau, P., « Contrats de communication et ritualisations des débats télévisés », *La Télévision. Les débats culturels, Langages, discours et sociétés*, Paris, Didier Erudition, 1991, p.11-34.

Colles, L., Dufays, J.-L & Thyron, F., *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*, Fernelmont : EME, coll. « Proximités – Didactique », 2006.

Constantino, V., *A pleins slogans : jeux et enjeux du langage de la publicité*, Paris, Didier Erudition, 2000.

Courtilon, J., « La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation », *Le français dans le monde*, n°188. Paris, Hachette Larousse, 1984.

Cuq, J.-P., *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003.

Cuq, J.-P, et Gruca, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, 2002/2005.

Chessel, M-E., *La publicité : Naissance d'une profession 1900 - 1940*, Paris, CNRS Editions, 1998.

Chiss, J-L., *Didactique du français : Fondements d'une discipline*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2008.

Dayan, A., *La publicité*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 1995.

Doury, M., L'évaluation des arguments dans les discours ordinaires. Le cas de l'accusation d'amalgame, *Langage et Société* n° 105, 2003, p. 9-37.

Dufour, F., « Dialogisme et interdiscours : des discours coloniaux aux discours du développement ». *Les cahiers de praxématique* n° 43, 2004, p. 145-164.

Frunză, M., « Informer/capter dans la communication publicitaire » *Analele Universității seria Filologie, A, Lingvistică, tomul XIII*, n° 2, 2007, p. 75-86.

Galet. Y., « Illustration de la théorie des niveaux d'énonciation », *Langue française*, n°21, 1974, p. 26-42. <https://doi.org/10.3406/lfr.1974.5663>

Galisson, R., « Eloge de la didactologie/ didactique des langues et des cultures », *Etudes de Linguistique Appliquée* n° 64, Paris, Didier Erudition, 1986, p. 39-54.

Galisson, R., *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères, du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris, CLE International, 1980.

Galisson, R. et Coste, D., *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976.

Garric, N. & Calas, F., *Introduction à la pragmatique*, Paris Hachette Supérieur, 2007.

Gauthier, A., *Opérations énonciatives et apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire. L'anglais à des francophones*, s.l. Paris, A.P.L.V, 1981.

Grésillon, A & Maingueneau, D., « Polyphonie, proverbe et détournement, ou un proverbe peut en cacher un autre », *Langages*, n°73, 1984, p. 112-125.

Guespin, L., « Problématique des travaux sur le discours politique », *Langages*, n° 23, 1971, p. 3-24.

Guilbert, T., Lefort P., (dir.), *Discours et (re) constructions identitaires, Analyses interdisciplinaires*, Septentrion, Presses Universitaires, 2017.

Guilbert, L., « Grammaire générative et néologie lexicale », *Langages* n° 36, 1974, p. 34-44.

Guilbert, L., « Théorie du néologisme », *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, n°25, 1973, p. 9-29.

Hagège, C., « Préface », Berthelot-Guiet, K *Paroles de Pub, La vie triviale de la publicité*, Paris, Ed. Non Standard, coll. SIC Recherches en sciences de l'information et de la communication, 2013.

Jakobson, R., *Essais de linguistique générale*, vol. I. Paris, Minuit, 1963.

Jorge. G., « Les locutions métalinguistiques à l'oral », *Atas do 5º Congresso da International For Dialogue Analysis*, nouvelles perspectives dans l'analyse de l'interaction verbale, 1994.

Kerbrat-Orecchioni, C., *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin, 2012.

Kerbrat-Orecchioni, C., *L'implicite linguistique*, Paris, Armand Colin, 1986.

Leyens, J.-Ph., Yzerbyt, V., & Schadron, G, *Stereotypes and social cognition*, London, Sage, 1994, Traduction française, *Stéréotypes et cognition sociale*, Bruxelles : Mardaga, 1996.

López Díaz, M., « L'hétérogénéité du discours publicitaire », *Langage et Société* n° 116, 2006, p. 129-145.

Maingueneau, D., « Pertinence de la notion de formation discursive en analyse de discours », *Langage et Société* n° 135, 2011, p. 87-99.

Maingueneau, D, « L'analyse du discours en France aujourd'hui », Numéro spécial du *Français dans le Monde* : « Le discours : enjeux et perspectives », 1996, p. 8-15.

Maingueneau, D., *Nouvelles tendances en analyse du discours*, Paris, Hachette, 1987.

Maingueneau, D., *Genèse du discours*, Paris, Mardaga, 1984.

Mariaule. M., « La traduction du jeu de mots dans les titres de presse », *Equivalences*, 35/ 1-2, 2008, p. 47-70.

Martinez, P., *La didactique des langues étrangères*, Paris, Presses Universitaires de France, 2017.

Mattelart, A., *L'invention de la communication*, Paris, La Découverte, 1997.

Moirand, S., « Le dialogisme, entre problématiques énonciatives et théories discursives », *Cahiers de praxématique* n° 43, 2004, p. 189-220.

Moirand, S., « Décrire les discours d'une revue sur l'enseignement des langues ». *Etudes de Linguistique Appliquée* n° 61, Paris, Didier Erudition, 1986, p. 27-38.

Moirand, S., *Enseigner à communiquer en LE*, Paris, Hachette, 1982.

Nølke, H., « Types d'êtres discursifs dans la ScaPoLine ». *Langue française*, vol. 164, n° 4, 2009, p. 81-96.

Nølke, H., « Formes et emplois des énoncés négatifs : polyphonie et syntaxe de ne...pas », *Le regard du locuteur. Pour une linguistique des traces énonciatives*, Paris, Editions Kimé, 1993, p. 215-232.

Norén, C., « La ScaPoLine appliquée sur corpus. L'exemple du pronom on », *Langue française*, vol. 164, n° 4, 2009, p. 137-148.

Plantin, C., *Les bonnes raisons des émotions. Principes et méthodes pour l'étude du discours émotionné*, Berne, Peter Lang, 2011.

Pottier, B., *Théorie et analyse en linguistique*, Paris, Hachette, 1987.

Porcher, L., *Le Français langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline*, Paris, Hachette Éducation, 1995.

Porcher, L., « Les chemins de la liberté », *Etudes de linguistique appliquée*, n° 41, 1986, p. 128-135.

Puren, C., « Configurations didactiques, constructions méthodologiques et objets didactiques en didactique des langues-cultures : perspective historique et situation actuelle », *Dialogue* n° 144, 2012, p. 11-18.

Puren, C., « Domaines de la didactique des langues-cultures : entrées libres », *Les cahiers pédagogiques* n° 437, 2005, p. 41-44.

Puren, C., « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Langues Modernes* n°3, 2002, p. 55-71.

Puren, C., *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*, Paris, Nathan-CLE international, 1988.

Rey-Debove, J., *Etude linguistique et sémantique des dictionnaires français contemporains*, Paris- La Haye, Mouton, 1971.

Rivenc, P., « Mise au point sur la méthodologie audiovisuelle », *Les Langues Modernes* n° 4, 1977, p. 342-348.

Rogiers, X., *une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Edition de Boeck, 2000.

- Rosier, L., *Le discours rapporté en français*, Paris, Ophrys, 2008.
- Sarfati, G-E. et Paveau, M-A., *Les grandes théories de la linguistique. De la grammaire comparée à la pragmatique*, Paris, Armand Colin, 2014.
- Schapira., Ch., Proverbe, proverbalisation et déproverbalisation, *Langages* n° 139, 2000, p. 81-97
- Stoean, C.S., « Les théories de l'énonciation comme fondement de l'approche communicative » *Dialogos* n° 8, 2003, p. 6-9
- Tallarico, G., « Créativité lexicale et jeux de mots dans les messages publicitaires : formes et fonctions », *Jeux de mots, textes et contextes*, 2018, Berlin, De Gruyter, p. 265-288.
- Tungate, M., *Le monde de la pub. Histoire globale (et inédite) de la publicité*, Paris, Editions Kogan Page/Eyrolles, 2007.
- Vignaux, G., *L'argumentation. Essai d'une logique discursive*, Genève-Paris, Droz, 1976.
- Vion, R., « Dialogisme et polyphonie ». *Linha D'Água*, n° 24, 2011, p. 235-258.
- Wecksteen, C., « Connotations et double jeu des mots, ou comment ne pas perdre le(s) sens de l'humour en traduction ». *Équivalences. Jeux de mots et traduction* 35/ 1-2, 2008, p. 103-125.
- Widdowson, H.G., *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris, Hatier-CREDIF, 1978/1991.

Ouvrages et articles en lignes

- Ambroise, B., La philosophie du langage de J. L. Austin : ce que la parole fait. Philopsis, 2015, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01246820/document>.
- Andrei, C., « Ressorts argumentatifs dans le discours publicitaire », *Communication and Argumentation in the Public Sphere*, 1(1), p. 126-139, 2007, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-71523>
- Beacco, J.C., « Tâches, compétences de communication et compétences formelles ». *Synergies Brésil* n° spécial 1, p. 97-105, 2010, <https://gerflint.fr/Base/BresilSPECIAL1/beacco.pdf> .

Benhouhou, N., « Vous dites « compétence pragmatique en français langue étrangère », quel poids faut-il donner à l'influence du contexte socioculturel de l'apprenant ? », *Colloques Nantes*, p. 2, 2007, <https://gramm-fle.ulb.ac.be/fichiers/colloques/Nantes2007/BENHOUHOU.pdf>.

Bernheim, H., *De la suggestion*, Paris, Albin Michel, 1916, <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k650232/f11.item.r=aptitude%20du%20cerveau%20>.

Bres, J. & Nowakowska, A., « Sourires de chat sans chat : discours rapporté et dialogisme interlocutif anticipatif », paru dans *Ci-Dit*, Communications du Ive, Ci-dit Colloque international, Nice 11-13 juin. 2010, <http://revel.unice.fr/symposia/cidit/index.html?id=397>

Bourguignon, C., « Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action », *Conférence donnée le 7 mars 2007 à l'assemblée Générale de l'APLV à Grenoble*. [En ligne], 2007 <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865> <http://steph.raymond.free.fr/Ressources/Formation/Scenarioapprentissageaction.pdf> .

Charaudeau, P., « L'argumentation dans une problématique d'influence ». *Argumentation et Analyse du Discours* n°1 : L'analyse du discours au prisme de l'argumentation [En ligne], 2008, <http://aad.revues.org>.

Chini, D., « Linguistique et didactique : où en est-on ? Quelle place pour une approche conceptualisante de la construction de la langue dans la perspective actionnelle ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 6-2. 2009, <https://journals.openedition.org/rdlc/1958>.

Dabène, M., « Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états », 2008, <https://www.cairn.info/didactique-du-francais--9782804158699-page-15.htm>.

Dervin, F., « Approches dialogiques et énonciatives de l'interculturel : pour une didactique des langues et de l'identité mouvante des sujets ». *Synergies Roumanie* n° 4, p. 165-178, 2009, <https://gerflint.fr/Base/Roumanie4/dervin.pdf>

Ducrot, O., « Opérateurs argumentatifs et visée argumentative », *Cahiers de Linguistique Française* 5 [en ligne] : Connecteurs pragmatiques et structure du discours. p. 7-36, 1993, <http://clf.unige.ch/numeros/5/> .

Durkheim, E., *L'évolution pédagogique en France*, Paris, P.U.F., 1938, http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/evolution_ped_france/evolution_ped_france.html.

Fiorin, J-L., « Temps : entre la langue et le discours », *Linx* [En ligne], N° 10, pp. 121-148, 1998, URL: <http://journals.openedition.org/linx/977>.

Georget, P., « Effets des stratégies publicitaires », *Questions de communication* [En ligne], N° 5, pp. 69-82, 2004, <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/7097>

Gérin, O.-J., *La publicité suggestive. Théorie et technique*. Paris : Dunod, (2ème éd.). 1927, <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6325573n/f75.item.r=manier%20l'acheteur%20>

Gérin O.-J., Damour E., Serre L.-H., *Précis intégral de publicité*, Paris, Dunod, 326 p. 1926, <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k887507p?rk=21459;2>

Girardet, J., « Enseigner le FLE selon une approche actionnelle : quelques positions méthodologiques ». Conférence [en ligne]. *Actes du XIIème colloque pédagogique de l'Alliance française de Sao Paulo*. Brasil : Aliança Francessa Sao Paulo, www.aliancafrancesa.com.br, 2011, https://www.vintage-language.fr/ressources/acte_conference_jacky_girardet.pdf.

Micheli, R., « Les visées de l'argumentation et leurs corrélats langagiers : une approche discursive », *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne]. 2012, <http://journals.openedition.org/aad/1406>.

Moirand, S., « Discours, mémoires et contextes : à propos du fonctionnement de l'allusion dans la presse », *Corela* [En ligne], HS-6, 2007, <https://journals.openedition.org/corela/1567>.

Puren, C., « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social », Publié initialement [en ligne] sur le site de l'APLV, Republication papier en juin 2008 dans *Le Langage et l'Homme, revue de didactique du français*, vol. XXXXIII, n° 1, Bruxelles : E.M.E. "Intercommunications", p. 143-166, 2006, <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2006e/>.

Rosen., E., « La mort annoncée des « quatre compétences » pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE », *Glottopol*,

Revue de sociolinguistique en ligne N° 6, p.120-133, 2005, <https://hal.univ-lille3.fr/hal-01581796/document>.

Vassant, A., « Ambiguïtés et mésaventures d'une théorie linguistique : les relations de temps dans le verbe français d'E. Benveniste », *L'Information Grammaticale*, n°. 9, p. 13-19, 1981, https://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_num_9_1_2435.

Landragin, F & Tanguy., N., « Référence et coréférence du pronom ‘on’ », L. 99-115, 2014, <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01069457>.

Marque-Pucheu, C., « Entre nous » marqueur dialogique interlocutif et intralocutif dissymétrique », Acte du Colloque, international *Dialogisme : langue, discours*, 2010, http://www.praxiling.fr/IMG/pdf_MarquePucheu1.pdf.

Norén, C., « Les images de l'allocutaire dans le discours médiatique ». *Polyphonie linguistique et littéraire*, n° V, p. 85-97, 2002, http://www.hum.au.dk/romansk/polyfoni/Polyphonie_V/Coco5.pdf.

Planchet, Ph., « L'approche interculturelle en didactique du FLE ». *Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licences* [En ligne], 2004-2005. http://didac-ressources.eu/wp-content/uploads/2017/09/pdf_Blanchet_inter.pdf.

Richer, J.-J., « Evolution de la notion de tâche : du Task-Based Language Learning & Teaching au Cadre européen commun de référence pour les langues et au-delà », *Revue Langage, Travail et Formation* 29, 2018, <https://reseaultf.atilf.fr/wp-content/uploads/2018/03/Richer-2018.pdf>.

Windmüller, F., « Apprendre une langue, c'est apprendre une culture. » *Leurre ou réalité ?* <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2015/11642/>.

Ouvrages sur la publicité

Darsy., S., *Le temps de l'antipub. L'emprise de la publicité et ceux qui la combattent*, Actes Sud, 2005.

Feyel, G., « Presse et publicité en France (XVIIIe et XIXe siècles) », *Revue Historique* 2003/4, n° 628, 2003, p. 837-868. www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=RHIS_034_0837

Gérin, O.-J., *Causeries publicitaires dédiées aux détaillants*. Paris-Bruxelles-Lausanne, Polmos, s.d, 1918.

Martin, M., *Les Pionniers de la publicité. Aventures et aventuriers de la publicité en France (1836-1939)*, Paris, Nouveau Monde Editions, 2012.

Martin, M., *Trois siècles de publicité en France*, Paris, Editions Odile Jacob, 1992.

Morin, E., « Préface » dans *La publicité. De l'instrument économique à l'institution sociale*, Cadet et Cathelat, Payot, 1968.

Sacriste, V., « Communication publicitaire et consommation d'objet dans la société moderne », P.U.F./*Cahiers internationaux de sociologie* 2002/1, n° 112, 2002, p. 123-150

Quand l'affiche faisait de la réclame! L'affiche française de 1920 à 1940, Paris Editions de la Réunion des musées nationaux, 1991.

Texte européen de référence

Conseil de l'Europe. Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'Education. Division des Langues Vivantes de Strasbourg, *Cadre Européen commun, de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001.

Mémoire professionnel

Meyssonnier, S., *Pourquoi et comment exploiter le support vidéo authentique en classe de langue étrangère ?* Mémoire de concours de recrutement : professeur des écoles sous la direction de RABION Catrin, IUFM de Bourgogne, 2005.

ANNEXES

INDEX DES AUTEURS

A

Adam 19,48, 52, 54, 58, 160, 235,
243, 246, 266, 267

Ambroise 180

Andrei 222

Anscombe 20, 147, 179, 190

Appetito 234, 246

B

Bailly 95

Barthélémy 107, 267

Barthes 50, 51, 130, 267

Beacco 102, 116, 267, 273

Bélangier 205, 267

Benhouhou 177, 273

Benveniste 133, 136, 142, 147, 154, 158, 159, 160,
161, 163, 177, 193, 268, 275

Benhamla 67, 68, 69, 268

Bernheim 37, 38, 274

Bérard 179, 268

Berthelot-Guiet 14, 234, 268, 270

Bertocchini 111, 112, 268

Besse 67, 92, 93, 97, 103, 268

Boix 223, 268

Bonhomme 19, 48, 52, 54, 58, 235, 243, 246, 266, 267

Bourguignon 101, 109, 110, 114, 115, 268, 274

Boyer 107, 268

Bracops 182, 268

Bres 195, 2000, 202, 203, 206, 214, 273, 274

Butzbach 107, 268

Büyükgüzel 167, 268

C

Calas 186, 205, 209, 220, 270

Charaudeau 20, 134, 135, 137, 193, 198
209, 223, 224, 237, 268, 269

Chessel 36, 44, 47, 48, 268

Chini 120, 274

Chiss 65, 269

Colles 124, 269

Constantino 233, 234, 269

Costanzo 111, 112, 268

Coste 67, 68, 91, 98, 270

Courtillon 122

Cuq 16, 102, 106; 269

D

Dabène 65, 96, 274

Darsy 24, 276

Dayan 59, 269

Dervin 167

Doury 225, 269

Ducrot 20, 147, 168, 176, 187
190, 191, 205, 206, 215
217, 220, 227, 228, 229, 267

Dufays 124, 269

Dufour 195, 196, 197, 269

Durkheim 67, 75, 274

F

Feyel 27, 29, 276

Fiorin 159, 274

Frunză 60, 269

G

Galet 158, 270

Galisson 65, 69, 90, 90, 105, 123

Garric 138, 186, 202, 205, 209, 220, 270

Gauthier 94, 270

Georget 56, 57, 274

Gérin 36, 37, 38, 39, 44, 45, 48, 275, 276

Girardet 110, 111; 275

Grésillon 247, 248, 270

Gruca 16, 102, 269

Guespin 138

Guilbert (L) 254, 255, 256, 257, 270

Guilbert (T) 125, 270

H

Hagège 14, 15, 270

J

Jakobson 19, 54, 55, 133, 143, 144, 145, 270

Jorge 135

K

Kerbrat-Orecchioni 142, 143, 144, 145, 146, 150,
154, 155, 162, 16,165, 170, 171
172, 176, 179, 187, 189, 246

L

Landragin 209, 275

Lefort 125, 270

Leyens 19, 271

López Díaz 198, 271

M

Maingeneau 136, 137, 139, 193, 196, 248, 261, 262, 265

Mariaule 240

Martin 27, 28, 31, 32, 38, 39, 45, 46, 271, 276

Martinez 104
Marque-Pucheu 203, 275
Mattelart 29, 271
Meyssonnier 16, 277
Micheli 255, 275
Moirand 68, 104, 105, 192, 193, 194, 196, 197, 271, 275
Morin 15, 115, 276

N

Nølke 209, 210, 211, 213, 217, 218, 271, 272
Norén 210, 211, 213, 272, 275
Nowakowska 195, 200

P

Paveau 141, 142, 166, 167, 261
Pendanx 107
Plantin 266, 272
Pottier 135, 272
Porcher 107, 121, 124, 177
Puren 70, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80
85, 88, 91, 92, 96
98, 99, 106, 109, 114, 115, 116

R

Rey-Debove 21, 272
Richer 113, 276
Rivenc 93, 97, 272
Rogiers 119
Rosen 105, 275
Rosier 200, 272

S

Sacriste 26, 28, 276

Sarfati 141, 142, 166, 167, 272
Schadron 19, 271
Schapira 246, 247
Stoean 150, 151, 154, 273

T

Tallarico 239, 240, 253, 273
Tanguy 209
Thyrion 124
Tungate 24

V

Van Drom 205, 267
Vassant 158, 275
Vignaux 61, 264, 273
Vion 15, 205, 273

W

Wecksteen 238, 240, 273
Widdowson 101, 103, 105, 166, 273

Y

Yzerbyt 19, 271

Liste des figures

<i>Figure n°1 : représentation de l’affiche publicitaire</i>	34
<i>Figure n°2 : les fonctions du langage selon Jakobson</i>	55
<i>Figure n°3 : discrimination de publicités selon leur degré d’énigmaticité</i>	60
<i>Figure n° 4 : les niveaux inclusifs de l’enseignement d’une langue Etrangère</i>	71
<i>Figure n° 5 : le mécanisme d’élaboration de la méthodologie directe selon Puren (1988)</i>	78
<i>Figure n° 6 : l’organisation interne de la méthodologie directe Selon Puren (1988)</i>	81
<i>Figure n°7 : le noyau de la méthodologie Audio-orale</i>	90
<i>Figure n° 8 : présentation de la perspective actionnelle Girardet (2011)</i>	111
<i>Figure n° 9 : présentation de la perspective actionnelle Bertocchini et Costanzo (2008)</i>	112
<i>Figure n° 10 : les fonctions du langage (Jakobson, 1963)</i>	143
<i>Figure N° 11 : reformulation du Schéma de communication (Kerbrat-Orecchioni 2012)</i>	145
<i>Figure n° 12 : les déictiques pluriels (Kerbrat-Orecchioni 2012)</i>	155
<i>Figure n° 13 : figure plus détaillée de déictiques pluriels Kerbrat-Orecchioni (2012)</i>	155
<i>Figure n° 14 : l’axe des temps linguistiques</i>	159
<i>Figure n° 15 : le présent comme moment de l’énonciation et ses relations avec les évènements passés et futurs</i>	161
<i>Figure n° 16 : les adverbes de proximité et d’éloignement (Kerbrat-Orecchioni 2012 : 50)</i>	165
<i>Figure n° 17 : les différents types de modalités classées selon Darrault 1976 et Meunier 1974</i>	168

Figure n° 18 : les catégories d'adjectifs selon la classification Kerbrat-Orecchioni (2012 : 94)	172
Figure n° 19 : les contenus implicites selon la classification de Grice 1978.....	189
Figure n° 20 : mise en figure des stratégies de mise en scène discursive (selon l'auteure)	197
Figure n° 21. L'axe temporel et la spécificité énonciative du conditionnel.....	208

Liste des tableaux

Tableau n°1 : représentation du modèle AIDA et celui de Lavidge et Steiner (1961)	57
Tableau n° 2 : réseaux d'opposition entre la méthodologie traditionnelle et la méthodologie directe	80
Tableau n° 3 : les différentes facettes de référence (Kerbrat-orecchioni 2012 : 45).....	150
Tableau n° 4 : les êtres discursifs selon la ScaPoline Nølke, Fløttum & Norén, (2004 : 39).....	210
Tableau 5 : les modalités référentielles du pronom « ON » (Fløttum, Jonasson & Norén, 2007 : 30)	211

Les compétences requises dans chaque configuration didactique (Puren 2005)

	Orientation objet			Orientation sujet		
	(Le Connaître)			(L'Agir)		
Approche par...	1 La Grammaire	2 Le Lexique	3 La culture	4 La communication		5 L'Action
Supports	Phrases isolées d'exemples	Documents visuels (représentations) et textuels (descriptions)	Documents textuels (récits)	Documents audiovisuels (dialogues)	Tous types de documents, y compris authentiques	Documents produits par les apprenants eux-mêmes pour réaliser leur projet
Activités	comprendre, produire	observer, décrire	analyser, interpréter, comparer, extrapoler, transposer, réagir	reproduire, s'exprimer	s'informer, informer	agir, interagir
Habilités	CE	EO	combinaison CE-EO	combinaison CO-EO	juxtapositions variées CE, CO, EE, EO	articulations variées CE/CO/EO/EE
Méthodologies de référence	« méthodologie traditionnelle »	« méthodologie directe »	« méthodologie active »	« méthodologie audiovisuelle »	« approche communicative »	« perspective actionnelle »
Périodes	1840-1900	1900-1910	1920-1960	1960-1990	1970-1990	2000- ?

Les tâches proposées dans chaque configuration didactique (Puren 2012)

Evolution historique des configurations didactiques				
Compétences sociales de référence		Actions sociales de référence	Tâches scolaires de référence	Constructions didactiques correspondantes
Langagière	Culturelle			
1. Capacité à entretenir sa formation d'honnête homme dans les textes classiques en se replongeant dans le « fonds commun d'humanité » (Emile Durkheim)	La compétence transculturelle (domaine des valeurs universelles)	<i>Lire</i>	Traduire (= lire, en paradigme indirect)	Méthodologie traditionnelle (XIX ^e siècle)
2. Capacité à entretenir à distance des connaissances langagières et culturelles à partir de documents authentiques	La compétence métaculturelle (domaine des connaissances)	<i>Parler sur</i>	Ensemble de tâches (en L2 : paradigme direct) sur les documents authentiques de langue-culture, comme dans l'« explication de textes » à la française	Méthodologie directe pour le second cycle scolaire (1900-1910) et méthodologie active (1920-1960)
3. Capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers	La compétence interculturelle (domaine des représentations)	<i>Parler avec</i> <i>Agir sur</i>	- Simulations et jeux de rôles - Actes de parole	Approche communicative (1980-1990)
4. Capacité à cohabiter avec des étrangers ou des compatriotes de cultures différentes, capacité à gérer son propre métissage culture	La compétence multiculturelle (domaine des comportements)	<i>Vivre avec</i>	Activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences, ...	- Propositions d'une « didactique du plurilinguisme » (1990 ?) - Compétence plurilingue et pluriculturelle et « compétence de médiation » dans le CECR (2000- ?)
5. Capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue	La compétence co-culturelle (domaine des conceptions et des valeurs contextuelles partagées)	<i>Agir avec</i>	Actions collectives à dimension collective (activités de type « pédagogie du projet »)	Ébauche d'une « perspective actionnelle » dans le CECR (2000- ?)

Résumé de thèse

Mettre au centre de l'enseignement d'une langue étrangère et plus précisément du Français Langue Etrangère (FLE) le concept de communication, c'est viser à développer chez l'apprenant la compétence langagière qui croise les dimensions linguistique, pragmatique et socioculturelle de la langue cible.

Cette thèse, née d'une réflexion générale sur le document authentique et de l'expérience de celui-ci, nous a conduite ainsi à construire ce travail sur l'exploitation des slogans publicitaires, matériau langagier composite, comme exemples de documents authentiques au service des besoins linguistiques et culturels de l'apprenant.

Le fil conducteur de notre recherche part de la prise en compte de la complexité de ce discours qui repose sur le croisement de différents procédés linguistiques, concourant à séduire et à capter le destinataire cible. Sont ainsi abordés jeux de mots, proverbes, néologismes, transgressions syntaxiques, lexicales. Il s'agit de faire de ces discours qui ne peuvent à première vue être considérés comme matériaux didactiques mais relèvent néanmoins bien de la didacticité selon Moirand (1991).

L'ancrage théorique de ce travail s'inscrit dans le croisement des approches énonciatives, pragmatiques, communicatives, argumentativo-rhétoriques, et les courants de la didactique du FLE.

Mots clés. *Slogans publicitaires, didactique du FLE, énonciation, hétérogénéité discursive, pragmatique, interculturel.*

Thesis summary

Placing at the centre of teaching a foreign language and more precisely of French as a foreign language (FLE) the concept of communication means aiming to develop the learner's language competence located at the intersection of the linguistic, pragmatic and sociocultural dimensions of the target language.

This Thesis, issued from the general reflection of the authentic document and of the experience of the latter, led us to base our work on exploiting advertising slogans, a composite language material, as examples of authentic documents at the service of linguistic and cultural needs of the learner.

The main stream of our research starts with taking into account the complexity of this speech, based on the intersection of different linguistic processes that combine in order to attract and capture the attention of the target audience. Thus, word games, proverbs, neologisms, syntactical and lexical transgressions are discussed. It is a matter of making these speeches that cannot, at a first glance, be considered as teaching material but nonetheless fall under the teaching methods according to Moirand (1991).

The theoretical anchoring of this work is located at the intersection of enunciative, pragmatic, communicative, argumentative-rhetorical approaches and the approaches of teaching French as a foreign language.

Keywords. *Advertising slogans, teaching French as a foreign language, enunciation, heterogeneous character of the speech, pragmatic, intercultural.*