

Jacques Cortès
Président du GERFINT
ergon27@aol.com



Bélise : Veux-tu toute ta vie offenser la grammaire ?
Martine : Qui parle d'offenser grand'mère ni grand-père ?
Bélise : Grammaire est prise à contre-sens par toi,
et je t'ai dit déjà d'où vient ce mot.
Martine : Ma foi ! Qu'il vienne de Chaillot, d'Auteuil, ou de Pontoise,
cela ne me fait rien.
Molière (Les Femmes savantes)

Je crains que nous ne puissions nous débarrasser de Dieu,
parce que nous croyons encore à la grammaire.
Friedrich Nietzsche - Crépuscule des idoles, la raison dans la philosophie 5

Résumé : *L'enseignement d'une langue (maternelle ou étrangère) calque ses démarches sur la classique conception en quatre temps des manuels commerciaux : exemple, observation, règle, application. Approche, donc, de nature essentiellement descriptiviste et hypothético déductive dont s'accommodent fort bien, au niveau suprême, les sciences du langage elles-mêmes dans leurs analyses et présentations de langues naturelles.*

Au début des années 70 du siècle précédent, dans le cadre des travaux de recherche sur l'Education Permanente dans l'entreprise, on s'est aperçu qu'une approche de ce type, avec des adultes faiblement scolarisés, était non productive et même néfaste. Il fallait inverser la démarche, sortir de la doxa pédagogique réduisant le verbe à son fonctionnement grammatical strict (sujet+ prédicat logique) pour considérer ce dernier dans le cadre d'une situation globale d'énonciation (cadre, conditions de la communication, intentions, types de rapports etc.) capable de redonner vie et donc sens aux échanges.

Mots-clés : *grammaire, norme, usage, plaisir.*

Pequeña fábrica de gramática

Resumen : *La enseñanza de una lengua (materna o extranjera) copia sus procedimientos de la concepción clásica en cuatro fases de los manuales comerciales: ejemplo, observación, regla, aplicación. Un enfoque pues, de naturaleza esencialmente descriptivista e hipotético-deductivo, aprovechado, en un nivel superior, por las propias ciencias del lenguaje en sus análisis y presentaciones de las lenguas naturales. A principios de los años 70 del siglo pasado, en el marco de la investigación sobre Educación Permanente en empresa, se puso en evidencia que un enfoque de ese tipo, con adultos poco escolarizados, era poco productivo, incluso nefasto. Había que invertir el procedimiento, salir de la*

ortodoxia pedagógica reduciendo el verbo a su funcionamiento gramatical estricto (sujeto + predicado lógico) para considerarlo en el marco de una situación global de enunciación (marco, condiciones de comunicación, intención, tipos de relación, etc.), capaz de volver a dar vida, y por lo tanto sentido, a los intercambios.

Palabras clave : *gramática, norma, uso, placer.*

A tiny grammar factory

Abstract: *The teaching of a native or foreign language imitates the classic four-staged conceptions of business manuals: example, observation, rule, use. This is, therefore, in essence, a descriptive and hypothetic-deductive approach, used, at a higher level, by language sciences in their analyses and presentations of natural languages. Investigations into Continuing Education in companies carried out at the beginning of the 1970s showed that such an approach turned out to be unproductive and even unfortunate with poorly-schooled adults. There was an urgent need to reverse the procedure, escaping pedagogic orthodoxy by limiting the verb to strict grammatical function (subject + logic predicate). Thus, it enables us to study it in the framework of a global enunciation event, thus rendering exchanges meaningful.*

Keywords : *grammar, norm, usage, pleasure.*

Le mot *verbe* encore appelé *nœud verbal* désigne cette partie du discours qui exprime « *un petit drame* » comportant obligatoirement un *procès*, des *acteurs* et des *circonstances*. C'est là, on le sait, la petite parabole explicative de Lucien Tesnière², qui, « *transposée de la réalité dramatique à la syntaxe structurale, aboutit à trois concepts : le verbe, les actants et les circonstants* ».

Ce détour par les *Éléments de Syntaxe structurale*, a ceci de bon qu'il nous fait implicitement toucher du doigt une réalité profonde : la grammaire n'est pas simplement un code strict de règles mais une démarche pour extraire de toute situation vécue - et avec quelle difficulté ! - un sens perpétuellement fuyant³.

Car le verbe, en effet, ce n'est pas seulement le nœud majeur de la phrase, c'est aussi la parole elle-même, le discours que l'on tient, le ton de la voix, l'accent, la qualité, la trivialité, la finesse, la maladresse, l'éloquence qui colorent et nourrissent même notre vouloir-dire, en réaction à des interlocuteurs plus ou moins ouverts ou hostiles au discours que l'on tient.

Plus on s'élève spirituellement, et plus grandit l'étrange pouvoir du verbe, soit que, par extension mystique, il devienne la parole sacrée, celle de Dieu, voire Dieu lui-même⁴ en union hypostatique au croyant pour qui il se fait alors chair ; soit a contrario, avec une bonne dose de désespoir ou d'auto-dérision provocatrice, que le poète s'empare du silence, rompe sa propre solitude et reconstruise, par le Verbe, un monde⁵ à sa convenance.

Ne nous étonnons donc pas - devant l'immensité d'un tel champ où pourtant, tout se tient - si l'enseignement de la grammaire campe trop souvent sur deux terrains aussi regrettables l'un que l'autre, soit qu'on s'enferme dans l'application de règles strictes souvent discutables ; soit qu'on s'égaré dans le sacré, oubliant donc, dans les deux cas, que la langue est avant tout un moyen de communiquer ici bas.

Pour parler clair, la grammaire n'est ni la compagne des chevaliers du subjonctif⁶, ni l'égérie des traîneurs de sabres de l'absolu. Les lignes qui suivent sont le compte rendu partiel d'une recherche-action menée dans une grande entreprise française de la région parisienne. En prenant pour base d'analyse un projet d'enseignement de la langue à des travailleurs français BNQ⁷, cet article se propose de rappeler, en toute simplicité, quelques principes à respecter pour construire un cheminement grammatical prônant le plaisir de l'échange et de la découverte plutôt que la contrainte et les violences que cette dernière engendre.

I. Une situation (entre mille autres possibles) pour lancer le débat

Pour illustrer les idées présentées dans les lignes qui précèdent, je partirai d'une expérience réalisée il y a une trentaine d'années dans le cadre d'un projet de formation négocié entre une équipe de recherche/action placée sous ma direction et une grande entreprise industrielle de la région parisienne. Il s'agissait, dans le cadre de la loi de juillet 1971 sur l'Education permanente⁸, de prendre en charge un groupe d'ouvriers français désireux de perfectionner leur connaissance et leur pratique de la langue. Nos conditions, avant d'accepter cette mission délicate, furent formulées à peu près dans les termes suivants : *le projet doit impliquer la capacité à acquérir une attitude critique à l'égard des productions verbales des stagiaires* (ce que, faute d'une meilleure définition nous avons appelé « l'esprit linguistique ») *et à construire soi-même, avec l'aide du moniteur, sa propre grammaire*, vocable dont nous avons tenté de préciser d'emblée la signification opératoire très particulière que nous lui donnions.

La connaissance et la pratique de la langue impliquent d'évidence l'amélioration de l'orthographe par la grammaire de règles. Nous ne refusions pas cette idée mais nous fîmes observer à nos interlocuteurs du SRH⁹ de la Société en question, que, sans exclure cette attente légitime des stagiaires et de leur hiérarchie, elle n'était qu'un aspect partiel du besoin réel éprouvé. Le problème fondamental de l'ouvrier, en effet, était d'abord d'ordre relationnel dans la mesure où il ne parvenait pas à communiquer clairement avec son entourage immédiat, tant sur son lieu de travail qu'au sein de sa famille. Une étude réalisée par le CREDIF en 1974, ne laissait planer aucun doute à ce sujet et nous en fîmes état. Voici, par exemple un propos cueilli sur le vif par les enquêteurs :

« Alors...là, j'étais invité, j'étais dans mon petit coin et je bougeais pas trop...y avait des...entre eux...ils discutaient entre eux...alors moi, ce que je faisais...dans ce cas-là... je pouvais rien dire et je les écoutais...j'ai fait qu'écouter, quoi »¹⁰...

Et tout cela est extrêmement grave car, on le sait bien, le danger de l'incapacité à s'exprimer avec des mots, l'absence de toute compétence critique, le carcan de la soumission au discours d'autrui engendrent régulièrement le pire. La suite du discours était, à cet égard, chargée d'implicite.

« Parfois, le chef d'atelier, le contremaître ou bien n'importe qui...parfois il fait introduire d'autres choses, d'autres cas que j'avais pas prévus, quoi, alors, dans ce cas-là, j'hésite, je réponds par des petites bribes de phrases qui veulent rien dire du tout, je laisse tomber, je m'en vais...à cause des difficultés, je me défile parfois...c'est pas que je me fais un complexe, non, mais ça me rend furieux...je me dis, je me suis fait avoir moi-même ».

En première urgence, il convenait donc de débloquent l'adulte qui parlait ainsi. S'il était dans l'incapacité de défendre ses idées, si même il pensait qu'il n'avait que le droit d'exécuter « sans hésitation, ni murmure » (comme le voulait le code de discipline militaire des années 30) ce qu'on lui ordonnait, c'était d'évidence parce que l'enfant qu'il avait été, avait connu lui aussi les affres de l'incompréhension et de l'impuissance à s'exprimer. Le déblocage, on s'en doute, ne pouvait guère être la conséquence heureuse du maccarthysme orthographique (donc grammatical) sur lequel certains fondaient encore - et fondent toujours - tout programme d'action éducative.

L'apprentissage de la communication n'implique pas de préalable théorique, mais simplement qu'on sache parler. Encore convient-il de trouver le bon embrayage, et, notamment, de ne plus prendre la Conjugaison pour le Verbe. Le Bescherelle de Hatier est un instrument précieux, comme le Bon Usage de Grévisse ou le dictionnaire Robert, mais considérons par hypothèse que la raison et le discours tiennent dans un seul mot du grec ancien : *logos*. Avant de faire pleuvoir une pluie de règles, nous avons choisi de redonner à chaque individu du groupe qu'on nous confiait, son statut « d'homme de parole »¹¹ en commençant par le commencement : le VERBE, non pas celui de Dieu mais à coup sûr celui d'humains avec qui nous souhaitons simplement dialoguer.

II. Esquisse d'une méthode de travail

Le groupe qui nous fut confié pendant quelques mois eut tendance à adopter, d'emblée, une attitude très scolaire que nous n'avons évidemment pas tournée en dérision. On voulait refaire ce qu'on avait raté jadis : des dictées, des devoirs, apprendre des leçons, bref on voulait refaire de la grammaire, se rabibocher avec la vieille dame cruelle de son enfance.

Tout en écoutant les avis qui fusaient, le moniteur, toutefois, parvint à obtenir assez rapidement une série de thèmes de réflexion choisis et fournis par les stagiaires eux-mêmes, à partir desquels on envisagerait de programmer les retrouvailles du groupe avec la grammaire. Le premier thème qui recueillit l'unanimité fut la question cruciale des *Relations entre Parents et Enfants*. L'orientation générale prise par le groupe sembla tourner le dos à la grammaire et certains en firent la remarque mais le moniteur les rassura : elle serait bien au cœur des travaux du groupe.

Si l'on s'en tient à l'origine étymologique du mot *grammaire* (en grec *grammatiké* et en latin *Grammatica*) on sait que ce vocable désigne initialement « l'art de lire et d'écrire des lettres ». C'est là un indice important pour la suite, car on voit bien que, dans l'esprit de nos très anciens devanciers, la grammaire était « un principe d'organisation propre à une langue déjà intériorisée par les usagers de

cette langue »¹². Si l'on est un usager de la langue en question, c'est d'évidence, en effet, parce qu'on en connaît déjà (bien ou mal) la grammaire. C'est très précisément ce que dit le dictionnaire que nous venons de citer¹³.

Dès lors, la base du travail à entreprendre devenait plus claire : il ne s'agissait plus d'enseigner le fonctionnement général d'une langue inconnue curieusement qualifiée de « maternelle », ni de faire passer, à grands coups d'exercices subtils, un ensemble de règles prescriptives, ni de s'attarder sur les théories et systèmes formels les plus divers, mais de s'attacher à travailler collectivement sur des savoirs et savoir-faire à construire : règles « ponctuelles et transitoires » conceptualisées *in vivo* au cas par cas ; liens formels établis entre des notions en procédant à des classements, des comparaisons, des oppositions sur des terrains fertiles intellectuellement parce que connus ; rejet du parcœurisme, des pratiques scolaires, du bourrage de crâne... Donc, pour tout résumer, changement complet de programme : au lieu d'apprendre une masse de définitions ou de règles ennuyeuses tombées du ciel, on allait tenter d'intérioriser progressivement le fonctionnement vivant de sa propre langue. Henri Meschonnic ne dit rien d'autre :

« On ne pense pas avec des définitions, bien qu'on les suppose en parlant et en écrivant. C'est quand elles manquent, qu'on s'aventure. Alors seulement on commence à penser : en travaillant à définir et à redéfinir. Tout le va-et-vient des mots et des choses est là. Saussure disait : « C'est pourquoi toute définition faite à propos d'un mot est vaine ; c'est une mauvaise méthode que de partir des mots pour définir les choses (CLG, p.31) »¹⁴

Pour en revenir aux relations entre Parents et Enfants, l'affaire, de prime abord, fut très chaude. Une confrontation ouverte sur la question de l'autorité parentale mit aux prises des adversaires virulents tous convaincus de l'excellence de leurs principes éducatifs et réagissant de façon irascible à toute idée perçue comme hostile à leurs choix. Il fallait recentrer la discussion, prendre du recul, problématiser.

Pour calmer un peu le jeu, on proposa de faire un sondage à partir du questionnaire suivant, construit avec les stagiaires :

Comment réagissez-vous :

- 1) Lorsque votre enfant a un mauvais bulletin ?
- 2) Lorsqu'il abuse de la télévision ou des bandes dessinées ?
- 3) Lorsqu'il vous répond avec insolence ?

Le classement collectif des réponses obtenues calma un peu l'atmosphère et permit de constater que les comportements peuvent aller du refus de tout dialogue à la gifle pure et simple, et donc que la rigueur est peut-être inspirée par un rapport de force abusif fondé sur une autorité parentale dont on ne prend même plus la peine de questionner la légitimité et de nuancer le mode d'action.

Le résultat de cette réflexion partagée entraîna l'idée que l'autorité ainsi conçue pouvait avoir pour conséquence la peur, le découragement, donc le blocage, mais peut-être aussi, bien plus grave encore, la haine, la rancœur, la rupture de tout dialogue, voire le désir de vengeance.

A contrario, une idée importante apparut aussi dans le débat, consistant à dire que la véritable autorité ne peut être acceptée que si elle est ferme, certes, mais aussi bienveillante, indulgente, digne de respect parce qu'elle-même respectueuse de l'enfant.

On fit alors des recherches pour découvrir si ces deux types de comportements pouvaient être verbalisés convenablement. Ce fut le cas. On découvrit l'existence de deux expressions et leur profonde différence de sens alors qu'on les considérait *a priori* comme quasi équivalentes : *être autoritaire* et *avoir de l'autorité*.

D'autres exercices sur lesquels nous ne nous attarderons pas suivirent, notamment le visionnement d'une séquence du film de Pierre Cardinal (1971) sur *Vipère au poing* de Bazin, et l'interprétation de Folcoche par Alice Sapritch dans la fameuse scène de la purge à l'huile de ricin, ponctuée par une gifle et sanctionnée par le renvoi de la gouvernante des enfants. Il y avait là l'illustration intéressante d'une conduite autoritaire ayant entraîné des sentiments de haine violente jusqu'à deux tentatives de meurtre (fort heureusement manquées).

Deux séquences de travail suivirent :

- la lecture du passage du livre d'Hervé Bazin (beaucoup de nos stagiaires firent même l'acquisition du livre et le lurent en entier) ;
- la conception, par les stagiaires eux-mêmes, d'une définition des deux mots *autorité* et *autoritaire*, qu'ils confrontèrent à celles de différents dictionnaires avec le sentiment que leur propre interprétation était de meilleure qualité que celles des ouvrages consultés (ce qui était tout à fait vrai).

Retour sur l'enchaînement des activités

En limitant cet article à une seule séquence de travail, nous simplifions abusivement la construction de notre intervention. Le détail de chaque phase, toutefois, ne fait que reprendre la structuration globale de l'ensemble d'un module complet. Cette harmonisation des parties au tout assure l'unité et la cohérence de la formation (et ceci est d'une importance capitale dans un groupe auquel on a supprimé la sécurité du cours magistral) mais elle permet aussi de mieux marquer les axes méthodologiques que chaque stagiaire est censé suivre, en vue de provoquer chez lui :

- à court terme, l'émergence d'un état d'esprit dynamique se traduisant par la naissance (ou le développement) d'une certaine disponibilité intellectuelle ;
- et à long terme un comportement réfléchi susceptible de substituer aux réactions instinctives, sclérosées et routinières de naguère, une méthode d'analyse orientée vers le rajeunissement et l'enrichissement des attitudes et des schémas de pensée, toutes qualités conduisant à la conquête de l'autonomie.

Au-delà du cours entrepris, en effet, ce qui compte, c'est l'impact et donc le retentissement de la formation dans la vie même de chaque stagiaire. En choisissant d'emblée - et pour des raisons qui n'ont rien à voir avec un refus de responsabilité - de ne pas travailler dans le cadre d'une programmation dirigée propre à l'école traditionnelle, nous avons en fait emprunté la voie la plus difficile, celle qui ne débouche ni sur du mesurable selon les étalons habituels, ni sur des

gains concrets susceptibles de conforter des positions pédagogiques relativement nouvelles, mais sur la réhabilitation de l'activité discursive et dialectique d'individus dont la passivité intellectuelle confine souvent à la stagnation.

La succession de séquences de travail esquissée *supra*, et qui sert de support à la structuration d'une démarche de formation, illustre bien le mouvement général et les principaux types d'articulations qu'il nous paraît nécessaire de ménager dans toute recherche/action. Reprenons pour cela les phases successives de la démarche suivie :

Première phase : Concrétisation, Prétexte

Elle consiste à déterminer en commun un thème général de travail et à collecter des médias illustratifs destinés, par l'analyse à laquelle on les soumet, à poser une problématique de discussion.

Deuxième phase : Auto-objectivation (discussion - Implication)

Elle a pour objectif de rompre l'équilibre individuel et d'engendrer dans la discussion du problème posé, un certain nombre d'oppositions et de conflits (qu'on aura intérêt à toujours contrôler) explicables par l'implication de chaque participant dans des situations qui interrogent chacun d'eux.

Troisième phase : Passage à l'abstraction débouchant sur une conceptualisation et éventuellement sur une formalisation des concepts élaborés

Elle consiste à proposer un certain nombre d'exercices :

- de remise en question
- de dépassement
- de recherche d'un nouvel équilibre

Quatrième phase : Prise de distance à l'égard du thème, évaluation et réinvestissement

Elle consiste à faire:

- Etablir le bilan structuré de toute l'action, c'est-à-dire faire retrouver par les stagiaires le schéma de déroulement du module ;
- Déterminer le sens, la portée, les inconvénients et les avantages de la démarche.
- Réinvestir les principes de fonctionnement découverts dans des situations nouvelles

Tout ceci ne se déroule évidemment pas de façon linéaire, un exercice succédant à un autre exercice pour de simples raisons de variété dans les plaisirs (encore que cet aspect du problème conserve pour nous une grande importance) mais sous la forme d'une spirale à quatre centres (autant de centres que de phases). La spirale est la seule figure géométrique capable de montrer que rien de nouveau n'apparaît qui ne prenne d'abord appui sur tout ce qui précède et dans la vie du stagiaire et dans la structuration sous-jacente du module, même si l'appui n'a d'autre but que d'être dépassé, donc subverti, pour donner naissance à une nouvelle structure provisoire plus puissante que celle qui l'a engendrée, plus apte, donc, à rendre compte de la complexité du thème traité, mais elle-même susceptible de relancer le débat pour un nouvel élargissement et ainsi de suite. Créer un mouvement de pensée et de réflexion ne valorise

que le mouvement lui-même et donne plus d'importance à la quête qu'au Saint Graal qui n'est sacré que par les élans qu'il suscite mais qui, rangé dans son tabernacle, n'est rien de plus qu'une sorte de vase ou de carafon.

Bilan

La démarche ici préconisée exclut l'apprentissage d'une norme au sens où l'entend encore le système éducatif, à savoir l'acquisition progressive d'une sorte de modèle antérieur mythique de la langue. Elle se situe en aval des productions verbales de nos stagiaires à qui elle tente de faire prendre du recul par rapport à leurs propres moyens d'expression.

Plutôt qu'un stock de règles, une grammaire est un comportement et un état d'esprit. On n'apprend pas la grammaire, on la fabrique ; on ne la découvre pas dans l'abstraction ou par l'imitation ; on la construit à partir de ses productions verbales.

Cette construction, toutefois, ne se fait pas de façon sauvage et dans n'importe quelle direction. Les concepts grammaticaux que l'on parvient à mettre en place progressivement ne doivent pas viser à démentir ou à dénoncer systématiquement, mais, dans toute la mesure du possible, à vérifier et à confirmer ceux de la grammaire des Instructions Officielles avec lesquelles, pour des raisons évidentes, on aura intérêt à trouver un terrain et des modalités d'accord.

Il convient donc, par tâtonnements et erreurs au niveau des détails d'exécution, mais très fermement en ce qui concerne le cheminement général de la pensée, d'amener le stagiaire à théoriser lui-même sa pratique. Cela implique nécessairement qu'on laisse de côté, provisoirement du moins, les débats de grammairiens.

Notes

¹ Calque de l'excellent manuel : *Petite fabrique de Littérature* d'Alain Duchesne et Thierry Leguay, (Préface de Christian Biet, Jean-Paul Brighelli et Jean-Luc Rispail) Magnard, Paris, 1987

² In *Les Eléments de Syntaxe structurale* Klincksieck, Paris, 1953, 2^{ème} édition, 5^{ème} tirage, 1988

³ Cf. *La Fuite du sens, la construction du sens dans l'interlocution*, de Blanche Noëlle Grünig, Hatier/CREDIF, Coll. LAL, 1985

⁴ Comme Ponge écrivant, dans « la dérive du sage » : « le Verbe est Dieu ! Je suis le Verbe ! Il n'y a que le verbe ! » (*Le parti pris des choses, Poésie Gallimard, 1948, p. 139.*)

⁵ Cf. Ponge, op.cit. p.200 : « seule la littérature (...) permet de jouer le grand jeu : de refaire le monde à tous les sens du mot *refaire, grâce au caractère à la fois concret et abstrait, intérieur et extérieur du VERBE, grâce à son épaisseur sémantique* »

⁶ Selon le titre du beau livre d'Erik Orsenna.

⁷ Travailleurs de bas niveau de qualification.

⁸ LOI no 71-577 du 16 juillet 1971 d'orientation sur l'enseignement technologique. Art. 1er. L'éducation permanente constitue une obligation nationale. Elle a pour objet d'assurer à toutes les époques de sa vie, la formation et le développement de l'homme, de lui permettre d'acquérir les connaissances et l'ensemble des aptitudes intellectuelles ou manuelles qui concourent à son épanouissement comme au progrès culturel, économique et social.

⁹ Service des relations humaines

¹⁰ Joelle Périllat, *Images d'une langue le français*, C.R. d'une étude faite auprès d'ouvriers et d'employés de la métallurgie, CREDIF, Paris, 1974.

¹¹ Selon la formule de Claude Hagège

¹² *Dictionnaire de Didactique du Français* sous la direction de J.P. Cuq, Clé international, Paris 2003.

¹³ « On peut ainsi dire que les locuteurs connaissent la grammaire de leur langue » ibid.

¹⁴ Henri Meschonnic « *Des mots et des mondes- Dictionnaires, encyclopédies, grammaires, nomenclatures* », Hatier, Paris, pp.98 - 99.

Bibliographie

Cuq, J.-P. (dir.) 2003. *Dictionnaire de Didactique du Français*. Paris : Clé international.

Grünig, B.-N. 1985. *La Fuite du sens, la construction du sens dans l'interlocution*. Hatier/CREDIF, Coll.LAL.

Meschonnic, H. 1991. « *Des mots et des mondes- Dictionnaires, encyclopédies, grammaires, nomenclatures* », Paris : Hatier. pp.98 - 99.

Perillat, J. 1974. *Images d'une langue le français, C.R. d'une étude faite auprès d'ouvriers et d'employés de la métallurgie*. Paris : CREDIF.

Ponge, F. 1948. *Le parti pris des choses*. Poésie Gallimard. p.139.

Tesnière, L.1953, 2^{ème} édition, 5^{ème} tirage, 1988. *Les Eléments de Syntaxe structurale*. Paris : Klincksieck.