

**Gemma Sanz
Aránzazu Gil
Ana Belén Soto
Béatrice Marnet
Diego Muñoz
Marcelo Rodríguez
Marta Tordesillas
(eds.)**

UN CERTAIN REGARD

**LA LANGUE FRANÇAISE POUR PENSER,
APPRÉHENDER ET EXPRIMER LE MONDE**

CIERTA MIRADA

**LA LENGUA FRANCESA PARA PENSAR,
APREHENDER Y EXPRESAR EL MUNDO**

UAM
Ediciones

**Asociación de
Francesistas de la
Universidad
Española**

© del texto, los/as autores/as, 2020
© de la edición, UAM Ediciones, 2020

Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid
Ciudad Universitaria de Cantoblanco. 28049 Madrid
www.uam.es/publicaciones // servicio.publicaciones@uam.es

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previsto en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente (salvo en este último caso, para su cita expresa en un texto diferente, mencionando su procedencia), por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

eISBN: 978-84-8344-758-1

UN CERTAIN REGARD. LA LANGUE FRANÇAISE POUR PENSER,
APPRÉHENDER ET EXPRIMER LE MONDE
Actes du XXVIII^e Colloque AFUE

CIERTA MIRADA. LA LENGUA FRANCESA PARA PENSAR,
APREHENDER Y EXPRESAR EL MUNDO
Actas del XXVIII Coloquio AFUE

Gemma Sanz Espinar
Aránzazu Gil Casadomet
Ana Belén Soto
Béatrice Martinez Marnet
Diego Muñoz Carrobles
Sergio Marcelo Rodríguez Rivollier
Marta Inés Tordesillas Colado
(editores)

SOMMAIRE

SOMMAIRE	2
PRÉFACE	7
PREFACIO	9
I. CONFÉRENCES	11
L'écriture comme transgression <i>Louise DUPRÉ</i>	12
La culture dans l'histoire de l'enseignement du français langue étrangère <i>Javier SUSO LÓPEZ</i>	20
II. TABLE RONDE	
«Miradas cruzadas en torno a la interpretación: enseñanza-aprendizaje y práctica profesional» / «Regards croisés sur l'interprétation : enseignement-apprentissage et pratique professionnelle»	40
Formación de intérpretes de conferencias: panorámica y estudio de la actividad clases virtuales <i>María Dolores RODRÍGUEZ MELCHOR</i>	41
La interpretación en el ámbito del derecho: una propuesta de clasificación por géneros <i>Verónica ROMÁN MÍNGUEZ</i>	48
Aportaciones de la francofonía al establecimiento de la interpretación como profesión <i>Aurora RUIZ MEZCUA</i>	57
La interpretación consecutiva <i>Diana SOLIVERDI GARRIGOS</i>	65

III. COMMUNICATIONS	70
III.1 LINGUISTIQUE, DIDACTIQUE ET TRADUCTION	71
Les néologismes en publicité : vers une conception dynamique de la langue <i>Marine ABRAHAM</i>	72
La dimension sociolinguistique de l'apprentissage plurilingue (arabe, anglais et français) dans la communauté saoudienne en France <i>Abeer ALDKIEL</i>	82
La séquence stéréotypée en français « On va au restaurant » : didactique ou réalité ? <i>María José ARÉVALO</i>	97
Analyse critique de l'utilité de la langue française en Ouganda dans le domaine touristique <i>Milburga ATCERO</i>	107
La formación universitaria <i>online</i> del francés como lengua extranjera: tipología del alumnado y análisis de su capacidad para autoevaluarse <i>Zakia AIT SAADI y Alejandro CARMONA SANDOVAL</i>	116
Le regard du traducteur dans la presse d'information générale (XVIII ^e et XIX ^e siècles) : diaphonie et subjectivité <i>Elena CARMONA YANES</i>	129
Étude lexicométrique de la grande guerre. Le langage : un vecteur idéologique ? <i>Ana Paula DE OLIVEIRA</i>	142
<i>Assurément</i> , más que un adverbio de certeza en francés contemporáneo <i>Alicia ESTEBAN MÁRQUEZ</i>	156
Les séquences figées et leur charge culturelle <i>Carmen GONZÁLEZ MARTÍN</i>	168
La formation continue des enseignants de français des écoles publiques au Liban. Conciliation entre curricula désuets et pédagogies innovantes. Le cas du texte littéraire <i>Stéphane-Ahmad HAFEZ</i>	178
Microhistoria de un traductor: Pedro Vances Cuevas <i>María José HERNÁNDEZ GUERRERO</i>	189
L'impact de la dimension culturelle sur l'acquisition de la langue française à l'ère de la nouvelle réforme éducative algérienne : défis et enjeux <i>Iness Rayane KHIARI y Amina MEZIANI</i>	201

Identité et intégration : le bilinguisme à travers le cinéma de Philippe Faucon <i>Alain LEFEBVRE</i>	209
Enseñanza y aprendizaje de la lengua francesa en un aula de nativos digitales <i>Mercedes LÓPEZ SANTIAGO</i>	217
La schématisation comme outil cognitif en argumentation <i>Simina MASTACAN</i>	228
Enseigner et apprendre la langue française à l'aide de la littérature <i>Ana Belén QUERO LEIVA</i>	238
La place des stratégies d'apprentissage métacognitives et cognitives dans les méthodes de FLE <i>Simona RUGGIA</i>	248
Le français au contact des langues : la compétence orale narrative chez des locuteurs plurilingues d'origine sénégalaise <i>Gemma SANZ ESPINAR y Back SENE THIANDOUM</i>	258
Discours des étudiants algériens sur les langues d'enseignement, un regard mitigé conditionné par le facteur « milieu » <i>Zinab SEDDIKI y Fateh CHEMERIK</i>	270
Subjectivation dans l'apprentissage en didactique du français langue seconde au Sénégal <i>Ousseynou THIAM</i>	282
Approche méthodologique du rapport à l'autre par les mots en cours de français langue étrangère <i>Jacky VERRIER DELAHAIE</i>	291
III.2 LITTÉRATURE ET CIVILISATION	301
La perception de l'individu à travers la trilogie de Fouad Laroui : <i>Les Dents du topographe, De quel amour blessé, Méfiez-vous des parachutistes</i> <i>Wafaa AIT KAIKAI</i>	302
Hugues Rebell et son idéologie : le poème en prose comme véhicule de la marginalité <i>Pedro BAÑOS GALLEGO</i>	312
Littérature francophone algérienne et médiation cognitive télévisuelle. Le cas de Yasmina Khadra <i>Dhia BELKHOUS y Mohammed Salah AIT MENGUELLAT</i>	321

Espaces et images identitaires : voyages de mots entre langues et espaces dans <i>Paroles d'honneur</i> de Leïla Slimani et <i>Fawda</i> de Hicham Lasri <i>Margarita GARCÍA CASADO</i>	330
Jeux de mots, pouvoirs de la langue. Quand les fictions pour la jeunesse jonglent avec la langue française <i>Christiane CONNAN-PINTADO</i>	340
Exotisme et lexique étranger dans l'œuvre littéraire de Pierre Loti : <i>Un regard sur les pays visités</i> <i>Daniel DE LA FUENTE DÍAZ</i>	351
Être <i>queer</i> et parler joual dans la noirceur : exemples de marginalité dans l'œuvre de Michel Tremblay <i>Esther GABIOLA ARRIZUBIETA</i>	360
Joseph Peyré: Miradas desde el boulevard de Pirineos <i>Montserrat LÓPEZ MÚJICA</i>	369
Pour une poétique des mots et des couleurs : <i>Pierrot ou Les Secrets de la nuit</i> de Michel Tournier <i>M^a Teresa LOZANO SAMPEDRO</i>	379
Regards traduits <i>Raymonda NODIS y Esther LASO Y LEÓN</i>	389
Un regard sur les langues: l'exemple des écrivains franco-hongrois <i>Julia ORI</i>	400
La vision du monde à travers l'imaginaire de <i>Jean-Christophe</i> <i>Antonia PAGÁN LÓPEZ</i>	410
La langue « autre » chez Koltès : du multilinguisme à la créolisation <i>Rodrigo PALACIOS FERRO</i>	421
Enjeux du projet <i>andar</i> pour une compréhension du monde à travers les arts scéniques Sénégalais <i>Francisco de Asís PALOMO RUANO</i>	430
Perspective centripète et centrifuge du château et du palais dans <i>Les Illustres Fées</i> du Chevalier de Mailly <i>Marina PEDROL-AGUILÀ</i>	441
Le dynamisme du langage dans les nouvelles <i>Blues pour un chat noir</i> et <i>L'Écrevisse</i> de Boris Vian <i>Diana REQUENA ROMERO</i>	452

Les enjeux de la relecture et de l'autocommentaire dans les journaux d'Eugène Ionesco	
<i>Maricela STRUNGARIU</i>	462
Rupture: Surrealismo revolucionario 1935. Memoria y anatomía del territorio	
<i>Lourdes TERRÓN BARBOSA</i>	471
Le miraculeux pouvoir du français. La langue qui mue le vécu en littérature : Le cas de Panaït Istrati	
<i>Roxana-Anca TROFIN</i>	479
Le genre, de sa naissance comme discipline au sein de l'université française à ses expressions dans la littérature contemporaine de langue française	
<i>Mathilde TREMBLAIS</i>	489

PRÉFACE

L'association espagnole AFUE (Association des spécialistes du français des universités espagnoles) promeut activement des recherches larges et variées sur le français : linguistique française, littérature et civilisation dans l'espace français et francophone, traduction, notamment français-espagnol, et didactique du FLE ; ses colloques annuels devenant un lieu de rencontre et d'échanges académiques et scientifiques.

Un Certain Regard. La langue française pour penser, appréhender et exprimer le monde est la thématique qui a suscité les travaux des chercheurs réunis à l'occasion du XXVIII^e Colloque de l'AFUE, à l'Universidad Autónoma de Madrid du 10 au 12 avril 2019. Près de 70 contributions ont été présentées lors de ce congrès où l'on a aussi eu le plaisir d'écouter la conférence-lecture de poèmes de Louise Dupré (écrivaine et professeure à l'Université de Québec à Montréal), la conférence de Carolina Ferrer (professeure à l'Université de Québec à Montréal) sur *Les littératures de la Francophonie : un regard métacritique au prisme des humanités numériques* et la conférence sur *La culture dans l'histoire de l'enseignement du français langue étrangère* de Francisco Javier Suso López (professeur à l'Universidad de Granada). Par ailleurs, une table ronde sur l'interprétation, *Regards croisés sur l'interprétation : enseignement-apprentissage et pratique professionnelle*, s'est tenue avec la participation de 4 interprètes-enseignants de l'interprétation, Aurora Ruiz Mezcuca (Universidad de Córdoba), Dolores Rodríguez Melchor (Universidad de Comillas), Diana Soliverdi et Verónica Román (professeures à l'Universidad Autónoma de Madrid). Également, un atelier, *Les cultures francophones comme point de départ d'une séquence pédagogique*, a été proposé gracieusement par La Maison des Langues, que l'on remercie sincèrement. Enfin, ont été offerts un spectacle vidéo-musical intitulé *Ciné qui chante ! Ciné qui danse !* par Les Inspecteurs, ainsi qu'un spectacle littéraire *Plus haut que les flammes*, basé sur le poème homonyme par Louise Dupré.

Nous tenons à remercier les chercheurs pour leurs apports de qualité aux études françaises et francophones qui ont développé et enrichi la thématique proposée, ainsi que le Comité scientifique.

Notre sincère gratitude également à Isabel Alonso Belmonte, Directrice du Département de Filologías y sus Didácticas, à Marta Inés Tordesillas Colado, Directrice du Département de Filología Francesa, à Patricia Martínez, Doyenne de la Facultad de Filosofía y Letras, à Manuel Álvaro Dueñas, Doyen de la Facultad de Formación del

Profesorado et à Margarita Alfaro, Vice-présidente des Relations institutionnelles, Responsabilité sociale et Culture, pour leur collaboration en vue de ce colloque.

Mention spéciale au Conseil d'administration de l'AFUE sortant, ainsi qu'au Conseil d'administration de l'AFUE entrant lors de l'Assemblée tenue pendant le Colloque. Enfin, nous remercions Beatriz Mangada du Département de Filologías y sus Didácticas (Faculté de Formación del Profesorado) et Gemma Sanz, du Département de Filología Francesa (Faculté de Filosofía y Letras) qui se sont engagées pour la coordination de ce colloque, avec Ana Belén Soto et Aránzazu Gil Casadomet dans l'équipe de coordination. Nos sincères remerciements au Comité d'organisation, ainsi qu'aux collègues du Département de Filología Francesa et aux étudiants volontaires pour leur collaboration et soutien.

50 contributions environ sont enfin réunies dans ce volume, autour des axes thématiques proposés : d'une part, Linguistique, Didactique et Traduction ; d'autre part, Littérature et Civilisation, pour en composer un ouvrage qui jette un certain regard qui se veut innovant, enthousiaste et chaleureux sur la langue-culture française et la francophonie.

Les contenus de cet ouvrage posent des questions à partir d'une perspective de la langue, *d'un certain regard*, qui amènerait à conceptualiser le monde à travers des filtres langagiers, objectifs, subjectifs, cognitifs, énonciatifs, et de la place que de tels présupposés accordent à la langue dans la culture humaine avec laquelle ils interagissent, et dans notre vie et dans notre vision du monde. Dans ce contexte, les auteurs réfléchissent sur comment notre conceptualisation est formée lorsque l'on connaît et l'on utilise une langue, la langue française, à quel point elle impose ses contraintes et, dans quelle mesure, c'est l'être humain qui la gère, notamment si l'on analyse son caractère dynamique et créatif. Quelle est donc la configuration et le poids de la langue, notre seuil de liberté, les approches pour l'analyse, les différentes disciplines qui permettent d'en rendre compte, d'approfondir la compréhension de la littérature en langue française, de développer son enseignement ou comment aborder la traduction du français ou en français?

Enfin, le sujet du colloque, présidé par *un certain regard*, clin d'œil à une rubrique particulière du Festival de Cannes consacrée à des films nouveaux, originaux et différents avec une perspective internationale, a connu un franc succès dans cet ouvrage du moment où il comporte une diversité de regards et des regards certains.

Comité éditorial du XXVIII^e Colloque AFUE

Juin 2020

PREFACIO

La asociación española AFUE (Asociación de francesistas de la Universidad Española) promueve activamente amplias y variadas investigaciones sobre la lengua francesa: lingüística francesa, literatura y civilización en el espacio francés y francófono, traducción, en especial francés-español, y didáctica del FLE. Sus coloquios anuales son un lugar de encuentro e intercambio académico y científico.

Cierta mirada. La lengua francesa para pensar, aprehender y expresar el mundo es la temática que ha suscitado los trabajos de los investigadores reunidos con motivo del XXVIII Congreso de la AFUE en la Universidad Autónoma de Madrid del 10 al 12 de abril de 2019. Se presentaron cerca de 70 contribuciones durante dicho congreso, en el que tuvimos el placer de contar con la conferencia-lectura de poemas de la escritora Louise Dupré (profesora en la Université de Québec à Montréal), la conferencia de Carolina Ferrer (profesora en la Université de Québec à Montréal), sobre *Les littératures de la Francophonie : un regard métacritique au prisme des humanités numériques* y la conferencia sobre *La culture dans l'histoire de l'enseignement du français langue étrangère* de Francisco Javier Suso López (profesor en la Universidad de Granada).

Por otro lado, se celebró una mesa redonda sobre interpretación, *Miradas cruzadas sobre la interpretación: enseñanza-aprendizaje y práctica profesional*, con la participación de cuatro intérpretes-docentes de interpretación, Dolores Rodríguez Melchor (Universidad de Comillas), Aurora Ruiz Mezcuca (Universidad de Córdoba), Verónica Román y Diana Soliverdi (profesoras en la Universidad Autónoma de Madrid). Asimismo, tuvo lugar un taller *Les cultures francophones comme point de départ d'une séquence pédagogique*, por cortesía de La Maison des Langues, a la que agradecemos sinceramente esta colaboración. Finalmente, se ofreció un espectáculo video-musical titulado *Ciné qui chante ! Ciné qui danse !* a cargo de Les Inspecteurs y un espectáculo literario, *Plus haut que les flammes*, basado en el poema homónimo de Louise Dupré.

Nuestro profundo agradecimiento a los investigadores por la calidad de sus aportaciones a los estudios franceses y francófonos que han desarrollado y enriquecido la temática propuesta, así como al Comité Científico.

Nuestra más sincera gratitud también a Isabel Alonso Belmonte, Directora del Departamento de Filologías y sus Didácticas, a Marta Inés Tordesillas Colado, Directora del Departamento de Filología Francesa, a Patricia Martínez, Decana de la Facultad de Filosofía y Letras, a Manuel Álvaro Dueñas, Decano de la Facultad de Formación del

Profesorado y a Margarita Alfaro, Vicerrectora de Relaciones Institucionales, Responsabilidad Social y Cultura, por su colaboración en este coloquio.

Queremos hacer una mención especial a la Junta Directiva entrante de la AFUE, así como a la Junta Directiva saliente, cuyo relevo se produjo durante la Asamblea que se celebró durante este Coloquio. Por último, agradecemos a Beatriz Mangada del Departamento de Filologías y sus Didácticas (Facultad de Formación del Profesorado) y Gemma Sanz, del Departamento de Filología Francesa (Facultad de Filosofía y Letras) su compromiso con la coordinación de este coloquio tarea para la que contaron con el apoyo inestimable de Ana Belén Soto et Aránzazu Gil Casadomet en el equipo de coordinación. Queremos asimismo expresar nuestro profundo agradecimiento al Comité de Organización, así como a los colegas del Departamento de Filología Francesa y a los estudiantes voluntarios por su colaboración y apoyo.

En torno a 50 contribuciones aparecen reunidas en este volumen en relación con los ejes temáticos propuestos: por un lado, Lingüística, Didáctica y Traducción; por otro lado, Literatura y Civilización, componiendo una obra que ofrece una mirada que pretende ser innovadora, entusiasta y cercana sobre la lengua-cultura francesa y la francofonía.

Así, los contenidos de esta obra plantean preguntas a partir de cierta perspectiva de la lengua, de *cierta mirada*, que llevaría a conceptualizar el mundo a través de filtros lingüísticos, objetivos, subjetivos, cognitivos, enunciativos, y sobre el lugar que tales presupuestos otorgan a la lengua en la cultura humana con la que interactuamos, en nuestra vida y en nuestra visión del mundo. En este contexto, los autores reflexionan sobre cómo es nuestra conceptualización cuando utilizamos una lengua, la lengua francesa, hasta qué punto impone restricciones y en qué medida la gestiona el ser humano, en especial, cuando analizamos su carácter dinámico y creativo. Partiendo de esto, qué configuración y qué peso tiene la lengua, qué umbral de libertad tenemos, qué enfoques para el análisis de ello, las diferentes disciplinas que permiten dar cuenta de ello, cómo desarrollar su enseñanza, cómo entender la literatura de expresión francesa o cómo abordar la traducción del o al francés.

En definitiva, el tema del coloquio, presidido por *cierta mirada*, guiño a la sección particular del Festival de Cannes, dedicada a películas nuevas, originales, diferentes, con voluntad internacional, ha tenido un exitoso resultado en esta obra que recoge diversidad de miradas y de miradas certeras.

Comité editorial del XXVIII Colloquio AFUE

Junio 2020

I. CONFÉRENCES

L'écriture comme transgression

Louise DUPRÉ
Université du Québec à Montréal
dupre.louise@uqam.ca

Résumé

Au Québec, ces dernières décennies, les écrivaines ont voulu remplacer la vision du sujet classique par une vision de la subjectivité changeante, transgressive. Elles présentent dans leurs livres des protagonistes qui ne craignent pas d'interroger les barrières entre soi et l'autre, de même qu'entre soi et le monde. Mais elles remettent aussi en question les frontières entre les langues, les cultures, les genres sexuels et les identités, tout en contournant les limites imposées par les genres littéraires (poésie, prose, théâtre). En ce sens, l'écriture au féminin témoigne d'une révolution en douceur, dont on peut sentir les effets aussi bien sur la littérature que sur la société québécoises.

Mots-clés : écriture au féminin ; littérature québécoise.

Resumen

Las últimas décadas en Quebec las escritoras han querido sustituir la visión del sujeto clásico por una visión de la subjetividad cambiante, transgresora. Presentan en sus libros protagonistas que no temen interrogarse sobre las barreras entre el yo y el otro, así como entre el yo y el mundo. Pero también ponen en cuestión las fronteras entre las lenguas, las culturas, los géneros sexuales y las identidades, a la vez que soslayan los límites impuestos por los géneros literarios (poesía, prosa, teatro). En este sentido, la escritura en femenino da testimonio de una revolución tranquila, cuyos efectos podemos sentir tanto en la literatura como en la sociedad quebequesas.

Palabras clave: literatura femenina; literatura quebequesa.

Abstract

In recent decades, women writers in Quebec have sought to replace the vision of the classical subject with a transgressive, changing vision of subjectivity. In their books they introduce characters who are not afraid to question the barriers between the self and the other, as well as between the self and the world. But they also challenge the borders between languages, cultures, sexual genres and identities, while at the same time avoiding the limits imposed by literary genres (poetry, prose, theatre). In this sense, female writing bears witness to a quiet revolution, whose effects we can feel both in literature and in Quebec society.

Keywords: women's writing; Quebec literature.

1. Introduction

« Trajectoire s'oppose à territoire », écrit le poète Antonio D'Alfonso dans son recueil de poésie *Un ami, un nuage*, publié aux Éditions du Noroît (D'Alfonso, 2013 : 14). Cette phrase résume bien les deux pôles du débat dans lequel se retrouve la société québécoise actuelle. D'un côté, la nécessité d'un territoire où la société puisse s'épanouir selon des aspirations qui lui sont propres ; de l'autre, le désir d'une trajectoire où l'individu puisse se réaliser sans se replier sur une identité fixe qui l'emprisonne.

Il serait intéressant de faire le point sur les questionnements politiques récents, au Québec, à la lumière de ces deux pôles. Comment protéger la langue française et les valeurs de la Révolution tranquille pour lesquels les Québécois se sont battus, tout en restant ouverts et accueillants envers la diversité culturelle ? D'ailleurs, une analyse des deux récentes campagnes électorales – provinciale et fédérale –, montrerait que nous n'avons pas encore trouvé à concilier l'opposition entre *territoire* et *trajectoire*.

Pour ma part, comme littéraire, je ne prétends pas proposer des solutions miracles. Cependant, les écrivains et les artistes cherchent des façons de sortir de l'opposition. Car la littérature et les arts sont souvent, dans une société où les artistes peuvent s'exprimer librement, à l'avant-garde des idées politiques. « L'art politique est un oxymore » (D'Alfonso, 2013 : 14), écrit encore le poète et cinéaste Antonio D'Alfonso, fils d'immigrants venus d'Italie, qui propose sa propre vision.

2. L'arpenteur et le navigateur

Déjà, en 1996, la romancière Monique LaRue avait abordé cette question dans un court essai qui avait fait date : *L'arpenteur et le navigateur*. Elle y définit deux personnages antagonistes chez le romancier : d'une part, elle identifie l'arpenteur, un personnage hérité du XIX^e siècle, « qui s'attache à la terre » (LaRue, 1996 : 20). C'est « un homme du territoire » (LaRue, 1996 : 20). Et Monique LaRue de préciser : « Il crée des frontières. Il pose des bornes, des jalons. Ses cadastres permettent de léguer et de transmettre » (LaRue, 1996 : 20). D'autre part, il y a le navigateur qui, lui, regarde du côté du XXI^e siècle. Il fait partie des « explorateurs qui, comme tout artiste véritable, partent vers l'inconnu pour trouver du nouveau, (...) savent d'autant plus, maintenant que la planète entière est arpentée, que la terre est à tous » (LaRue, 1996 : 21-22). Il voit le monde « pour toujours et depuis toujours pluriel et les perspectives, multiples » (LaRue, 1996 : 22). À l'opposé de l'être de mémoire qu'est l'arpenteur, le navigateur est un être d'anticipation.

Personne ne peut loger complètement à l'une ou à l'autre de ces enseignes. C'est notre cas à nous, au Québec, d'autant plus que nous appartenons à la culture francophone, minoritaire en Amérique du Nord. La figure de l'arpenteur et celle du navigateur « seraient en quelque sorte les deux faces de notre identité. (...) Une identité n'est jamais simple, jamais homogène » (LaRue, 1996 : 23), affirme Monique LaRue. Cela, on le ressent particulièrement à cette époque de migration et de mondialisation. Mais l'écrivain le vit à un deuxième niveau dans sa pratique, car la fiction est bel et bien un lieu où l'on explore les contradictions de l'individu sans avoir à prendre parti pour une vision ou l'autre.

Pour la femme québécoise, cette contradiction se vit aussi sur un autre plan. Car mettre en lumière l'arpenteuse et la navigatrice, chez elle, nous conduit à faire d'autres considérations quand on sait que la femme, au Québec, n'a eu le droit de vote qu'en 1940. La mémoire officielle léguée par les Pères n'est pas la mémoire des femmes, confinées à l'espace de la maison. Quelle mémoire transmettre lorsqu'on n'occupe pas l'espace public ? Se sentant marginales, pour ne pas dire exclues, dans une société qui, comme toutes les sociétés occidentales, était masculine, elles ont voulu sortir du territoire cadastré par l'imaginaire masculin, devenir sujets de leur propre mémoire, défricher des espaces où la féminité pourrait se déployer librement, faire entrer leur réalité dans l'espace symbolique. Chez elles, le travail de la mémoire est déjà une déconstruction de la mémoire officielle, une patiente navigation. On se trouve ici devant une apparente contradiction.

3. Les écrivaines du féminisme

Cette contradiction a été tout particulièrement explorée par les écrivaines qui, depuis les années 1970, ont vu éclore et s'épanouir le féminisme au Québec, car le féminisme a été perçu au Québec, non pas comme une idéologie, mais comme un mouvement, une trajectoire. À la croisée de la pensée française et d'un pragmatisme hérité des États-Unis, il a concilié diverses tendances sans vouloir trouver une ligne juste, une Vérité. Il s'est montré pluriel, changeant. Voilà ce qui a fait sa chance. En témoignent les livres d'auteurs comme Louky Bersianik, Nicole Brossard, Madeleine Gagnon ou France Théoret, qui nous ont offert des prises de position très différentes les unes des autres. Avec ces femmes de la première génération du féminisme, la subjectivité s'est définie comme mouvante, transgressive, subversive. Il s'agissait de ronger les fondements de

l'imaginaire patriarcal. À côté de la mémoire officielle, elles ont voulu implanter une mémoire autre : une mémoire-femme, jusque-là occultée.

C'est précisément de cette nécessité qu'il est question chez Louky Bersianik, dans un essai intitulé *Les agénésies du vieux monde*, où elle aborde l'amnésie des femmes. Celles-ci devaient se mouler aux attentes masculines, dit-elle. Ainsi, leur mémoire a été détruite et, avec elle, leur histoire : « Notre amnésie passait pour de la santé mentale et quand nous nous souvenions, nous étions internées » (Bersianik, 1990 : 240), écrit-elle. Il s'agit donc pour elle de recréer les fondements d'une histoire des femmes.

Déterrer le passé, fouiller les fragments de ce qui restait, comme des archéologues, voilà aussi ce qu'ont voulu faire, depuis les années 1980, les écrivaines de la deuxième et de la troisième générations du féminisme. La poète Denise Desautels se présente pour sa part comme une archéologue de l'intime et toute son œuvre témoigne de la nécessité de creuser au plus profond de la psyché, afin de sortir de l'enfermement. Mais exhumer la subjectivité féminine a pris aussi des résonances politiques. L'un des préceptes du féminisme des années 1970 a d'ailleurs été : « Le privé est politique. » Les écrivaines ont souhaité établir des liens entre ce qui se passait dans la sphère domestique, à laquelle elles avaient été confinées, et le pouvoir des hommes qui occupaient la scène publique.

Sont alors apparus sous la plume des Québécoises des sujets qui n'avaient jamais été abordés : l'enfermement des femmes, la maladie mentale, l'inceste, la violence familiale, les maternités forcées. Mais aussi l'amour des enfants, l'érotisme féminin, les relations entre femmes tissées dans la complicité plutôt que dans la rivalité. Les écrivaines ont voulu raconter leur histoire. Pour se créer un territoire, bien sûr, mais aussi pour mieux vivre le présent et préparer le futur. Dans son essai, Louky Bersianik propose d'ailleurs d'imaginer une *mémoire du futur*, elle veut « avoir en mémoire un avenir qui ne serait pas entièrement sécrété par le passé, une partie de celui-ci n'étant pas encore advenu ; c'est-à-dire mémoriser le futur et s'en servir pour penser et agir dans le présent » (Bersianik, 1990 : 249).

4. L'exploration de la mémoire

Cette mémoire du futur, pure contradiction dans les termes, reflète bien le travail des femmes des dernières décennies. Retourner au lieu de l'intime, de ce qu'il y a de plus intérieur en soi (*intimus*, en latin, signifie « le plus intérieur »), c'est s'aventurer dans l'inconnu pour y découvrir de nouvelles perspectives. Car la mémoire féminine, mémoire

de la soumission, peut aussi être mortifère. On le voit dans le récit *Ce fauve, le Bonheur*, de Denise Desautels, où une jeune Montréalaise veut s'affranchir de son milieu familial:

Je suis une adolescente sérieuse, qui ne s'intéresse qu'aux choses sérieuses. Qui le prétend, du moins. Qui n'a plus envie de vivre coincée, à l'intérieur d'un monde petit, petit, petit, mais qui hurle encore « maman », la nuit, en secret, quand la terre s'ouvre sous ses pieds (...). L'adolescente sérieuse aspire à une autre vie, détachée des exigences quotidiennes et de la mémoire, qu'elle vivrait ailleurs, à sa façon, à son désir, chaque jour variable, dans la beauté adoucissante, croit-elle, de la littérature et de l'art. (Desautels, 1998 : 219)

Sortir de la mémoire maternelle, une mémoire fermée, étouffante, permettrait à l'adolescente de trouver un ailleurs, espace où elle pourrait vivre véritablement. Cet ailleurs, il se donnera à elle dans l'écriture, qui lui permettra d'imaginer une mémoire à elle, véritable *mémoire du futur*, au sens où l'entend Louky Bersianik. Dans le contexte, le mot *désir* prend toute sa force. L'écrivaine de l'intime est celle qui accepte de laisser derrière elle les idées reçues et de s'acheminer vers une vérité subjective qui lui est étrangère. Elle ne sait pas ce qu'elle trouvera sur sa route. Elle rêve donc de se déplacer plutôt que d'être confinée à un territoire où elle s'installerait pour ne plus en sortir.

La mémoire féminine se veut inventive et les écrivaines tentent de déjouer la raison masculine pour proposer une logique autre, ce qui leur demande de tisser des liens inédits. La quête de renouveau prime sur les résultats et la marche vers l'inconnu, sur le point d'arrivée. Voilà ce qu'aborde France Théoret dans une suite poétique en prose intitulée « La marche », incluse dans le recueil *Nécessairement putain*. Dans ce texte allégorique, une femme, qui fait une promenade dans l'espace urbain de Montréal, devient une figure contradictoire, témoignant d'une logique aporétique qui veut faire échec à la logique dialectique héritée des Grecs :

Elle ne s'empêtre pas des failles, elle a une haute stature sûre d'être une elfe et jamais sûre d'être assurée, elle n'a nulle envie d'être assurée de quoi que ce soit, elle marche et autour ça passe dans la rue pleine des quatre heures de l'après-midi rue Saint-Laurent. (Théoret, 1980 : 26)

La recherche d'une vision différente est mise en rapport étroit avec la nécessité d'un lieu physique, comme l'illustre « La marche ». Dans son recueil d'essais *Entre raison et déraison*, France Théoret rappellera, à la suite de Virginia Woolf, que, pour écrire, il faut avoir une *chambre à soi*. Mais si les écrivaines peuvent aujourd'hui bénéficier d'une chambre à elles, elles n'ont pas pour autant accès à un territoire psychique : elles doivent

se le créer de toutes pièces : « C'est sans territoire fixe que je poursuis l'écriture », affirme France Théoret, « essayant à corps perdu de dire que là où je suis c'est mon territoire ». (Théoret, 1987 : 107). On le voit encore dans ce passage : le *je* qui écrit ne s'appuie pas sur un territoire identitaire fixe, mais il est travaillé par une identité sans cesse mouvante.

5. Une identité nomade

En ce sens, cette vision d'une identité nomade a voulu trouver des assises chez des femmes d'autres cultures. Rappelons que les femmes, au Québec, ont très rapidement considéré comme faisant partie des leurs des écrivaines venues d'ailleurs, comme Anne-Marie Alonzo, Monique Bosco, Abla Farhoud, Marie-Célie Agnant ou Yin Chen. Elles ont aussi établi des liens avec les auteures anglophones du Québec et du reste du Canada, comprenant que l'identité-femme subsistait au-delà des frontières linguistiques et culturelles. Comme France Théoret qui se définit « écrivaine et Québécoise » (Théoret, 1987: 11), elles ont placé le mot *écrivaine* avant *Québécoise*. Elles ont cherché activement à créer des ponts avec les auteures anglophones, travaillant à rapprocher les deux solitudes, selon le titre du roman emblématique de Hugh MacLennan, *Two Solitudes*, publié en 1945.

Or, cela suppose de vivre avec une identité fragmentée. D'accepter de se donner dans l'écriture une image plurielle, kaléidoscopique. Si les femmes ont pu voir la fragmentation comme une menace – qui pouvait même les conduire à la folie –, elles en sont venues à la considérer comme une donnée positive, permettant la découverte d'une altérité créatrice, la réalisation de nouvelles possibilités. Pour la première fois, dans l'histoire du Québec, elles ont voulu cumuler différents pôles d'une identité complexe. À la fois amantes, mères, travailleuses et créatrices, elles sont devenues des passe-murailles, des femmes ne résidant jamais là où on les attendait.

Cette fragmentation dynamique a trouvé sa forme dans l'écriture fragmentaire de la modernité. Les femmes ont fait fi des genres traditionnels cautionnés par l'institution littéraire. Elles ont investi le *mélange des genres*, mêlant, dans des textes hybrides qu'on a nommés *textes*, *poèmes en prose*, *fragments*, *fictions-théories* ou *théories-fictions*, la poésie, le récit, la correspondance, le journal intime, l'essai et parfois même le pamphlet. Écrire au féminin, c'était en effet défier des gardiens de la pureté des genres traditionnels, transgresser les frontières, investir des lieux impurs, ouverts aux quatre vents, ce qui a provoqué, dans le milieu littéraire québécois, nombre de discussions et de querelles entre les *anciens* et les *modernes* !

6. Écrire en toute liberté

Même si nous sommes maintenant revenus à des genres plus traditionnels au Québec, il n'en reste pas moins que nous vivons actuellement dans le mouvement de cette subversion. Par exemple, en avril 2014, lors de la tenue, à Montréal, de la 42^e Rencontre québécoise internationale des écrivains, sous l'égide de l'Académie des lettres du Québec, les responsables avaient choisi comme thème « Le glissement des genres ». Cette vision est tellement actuelle qu'on a peu précisé, au cours des trois jours, qu'elle nous vient surtout des femmes. Des écrivains ont parlé de la nécessité d'écrire en toute liberté des livres qui ne répondent pas aux visées du monde de l'édition, friand de classifications pour répondre aux aspirations de ce qu'on appelle maintenant *le marché du livre*. Parmi les invités, Denise Desautels a rappelé la volonté de pratiquer une poésie hybride, soutenue par une voix à la fois douloureuse et désirante. Pour sa part, Carole David a mentionné son besoin de faire alterner, dans sa pratique, un livre de poésie et un livre de prose – roman, recueil de nouvelles ou récit.

Plusieurs femmes, d'ailleurs, au Québec, ont pratiqué et pratiquent encore le roman, la nouvelle et la poésie. Je mentionnerai Jovette Bernier, dans les années 1930, et Anne Hébert, décédée en 2000, aussi reconnue pour sa poésie que pour ses romans. Plus près de nous, pensons à Élise Turcotte, à Madeleine Monette, à Louise Desjardins ou à France Théoret. Car ce passage d'un genre littéraire à l'autre permet d'explorer différentes modalités du *je* : tantôt de coller à un *je* autobiographique, tantôt à un *je* lyrique, tantôt de sortir de soi, en empruntant des personnages fictifs qui ne ressemblent pas à leurs auteures. Il s'agit d'une façon de garder la subjectivité voyageuse. De faire place à l'altérité.

Voilà ce que je cherche aussi à réaliser dans ma propre pratique, comme dans mon livre *L'album multicolore* (Dupré, 2014). Dans ce récit de deuil, entrepris après la mort de ma mère, la question que je me suis posée était la suivante : « Qui était la femme que j'ai appelée *maman* ? ». Une femme complexe, évidemment. Or, je me suis rendu compte que la femme qui a traversé les années Duplessis au Québec – ou, autrement dit, la *Grande Noirceur* –, était très différente de la femme de la Révolution tranquille. J'ai été poussée à faire d'elle des portraits successifs, souvent contradictoires. C'est grâce à la fragmentation de son image que j'arrive à la saisir, tout comme le Québec de l'époque, une société bien différente de celle qui nous est habituellement présentée dans la fiction. L'écriture de ce récit m'a montré que ni la mère québécoise ni le Québec ne sont des réalités simples, réductibles à quelques traits. La figure de la mère dans *L'album*

multicolore n'est pas celle qu'on rencontre chez Anne Hébert ou chez Claire Martin. C'est une femme progressiste, qui défend les démunis et croit au droit à l'instruction et à la santé pour tous. De même, ce récit m'a permis de constater que, même sous Duplessis, il y avait des gens au Québec, comme mon grand-père, qui avaient des sympathies communistes.

Une société n'est pas uniforme, mais toujours plurielle, complexe. Cet état de fait, l'écriture permet de mieux le comprendre en faisant ressortir la singularité. Cette conception rejoint la vision de Monique LaRue, quand elle affirme, dans *L'arpenteur et le navigateur*, qu'écrire demande aux auteurs « de déplacer le point de vue, de se servir de leur imagination, deux opérations élémentaires de l'écriture romanesque » (LaRue, 1996 : 24). C'est souvent en regardant derrière soi, dans le passé, ou devant soi, dans l'avenir, qu'on peut le mieux inventer un présent conforme aux aspirations, aux rêves que l'on caresse. Pas d'imagination sans mémoire. Pas d'imagination non plus si l'on reste dans des oppositions tranchées, si l'on est incapable de se déplacer, d'adopter une attitude transgressive.

En ce sens, on peut affirmer que les politiciens sauraient beaucoup mieux naviguer s'ils se servaient des boussoles des écrivains.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bersianik, L. (1990). *La main tranchante du symbole*. Montréal : Les Éditions du remue-ménage.
- D'Alfonso, A. (2013). *Un ami, un nuage*. Montréal : Éditions du Noroît.
- Desautels, D. (1998). *Ce fauve, le Bonheur*. Montréal : L'Hexagone.
- Dupré, L. (2014). *L'album multicolore*. Montréal : Héliotrope.
- LaRue, M. (1996). *L'arpenteur et le navigateur*. Montréal : Éditions Fides/Centre d'études québécoises (CÉTUQ), Université de Montréal.
- MacLennan, H. (1945). *Two Solitudes*. Toronto : McClelland & Stuart.
- Théoret, F. (1980). *Nécessairement putain*. Montréal : Les Herbes Rouges.
- Théoret, F. (1987). *Entre raison et déraison*. Montréal : Les Herbes Rouges.

La culture dans l'histoire de l'enseignement du français langue étrangère

Javier SUSO LÓPEZ
Universidad de Granada
jsuso@ugr.es

Résumé

L'examen de l'histoire de l'enseignement du français en Espagne nous montre que la culture a été présente dès les débuts de cette discipline au XVI^e siècle, à travers les refrains, les exemples insérés dans les grammaires, les colloques, les ouvrages bilingues, les morceaux choisis (prose, poésie), les dialogues audiovisuels, les chansons, les documents authentiques... Nous proposons un parcours historique qui permet une réflexion sur la culture et sur ses rapports avec la langue française, comme complément nécessaire et comme une composante/valeur ajoutée à cette connaissance langagière.

Mots-clés : culture ; histoire de l'enseignement du français ; français langue étrangère.

Resumen

Examinar la historia de la enseñanza del francés en España nos muestra que la cultura ha estado presente desde el comienzo de esta disciplina en el siglo XVI, a través de los refranes, los ejemplos insertados en gramáticas, los coloquios, las obras bilingües, las crestomatías (prosa, poesía), los diálogos audiovisuales, las canciones, los documentos auténticos... Este somero recorrido histórico nos permite efectuar una reflexión sobre la cultura y su relación con el francés, como complemento necesario y como valor agregado al conocimiento del idioma.

Palabras clave: cultura; historia de la enseñanza del francés; francés como lengua extranjera.

Abstract

Research on the history of French teaching in Spain shows that culture was present from the beginning of this discipline in the 16th century, through sayings, examples inserted in grammars, colloquia, bilingual works, selected pieces (prose, poetry), audio-visual dialogues, songs, authentic documents... We propose a historical journey that allows us to make a reflection on culture and its relationship with the French language, as a necessary component and as a value added to the language knowledge.

Keywords: culture; French teaching history; French as a foreign language.

1. Introduction

Notre parcours, dans la synthèse inévitable pour un sujet aussi vaste, veut s'articuler autour de quelques monuments (et moments-phares) de l'histoire de l'enseignement du français en Europe, même si les exemples venus de l'Espagne vont garder une priorité. Nous allons garder comme fil conducteur de notre discours une caractérisation initiale du terme *culture* à laquelle nous reviendrons à la fin de notre parcours :

[C]e phénomène humain, la culture, est un phénomène entièrement symbolique. La culture se définit comme un ensemble très complexe de représentations organisées par un code de relations et de valeurs : traditions, religions, lois, politique, éthique, arts, tout cela dont l'homme, où qu'il naisse, sera imprégné dans sa conscience la plus profonde et qui dirigera son comportement dans toutes les formes de son activité, qu'est-ce donc sinon un univers de symboles intégrés en une structure spécifique et que le langage manifeste et transmet ? Par la langue, l'homme assimile la culture, la perpétue ou la transforme. Or comme chaque langue, chaque culture met en oeuvre un appareil spécifique de symboles en lequel s'identifie chaque société. La diversité des langues, la diversité des cultures, leurs changements font apparaître la nature conventionnelle du symbolisme qui les articule. C'est en définitive le symbole qui noue ce lien vivant entre l'homme, la langue et sa culture. (Benveniste, 1966 : 30)

2. Les colloques et les ouvrages bilingues (XVI^e-XVII^e siècles)

Dès la fin du Moyen Age (Angleterre, Flandre, actuels Pays-Bas), sont édités des outils langagiers (ca. 1370 : *Le Livre des mestiers*, dialogues bilingues français-néerlandais, cf. ARLIMA¹, 1396 : *La manière de langage*, manuel de conversation française destiné aux anglophones, cf. ARLIMA, Caxton, 1480, *Dialogues in French and English...*, *Anthonominalie*, notice n°1424) destinés à subvenir aux besoins de communication des marchands et voyageurs. Au début du XVI^e siècle, l'enseignement du latin est profondément transformé grâce à l'action de pédagogues humanistes ; des manuels de conversation en latin sont publiés, pour le public scolaire, dans l'idée de rétablir la pureté du latin oral (Erasme, 1534 ; Vives, 1539 ; Cordier, 1564). Ces dialogues vont être publiés en version bilingue (trilingue, ou même quadrilingue) dans pratiquement toutes les langues vernaculaires européennes, éditions qui connaissent un succès énorme², et

¹ Voir le texte explicatif précédant les sources premières et secondaires.

² Buisson (1886 : 175-177) constate une dizaine d'éditions des versions bilingues latin-français pour les *Colloques* de Cordier ; voir également Massebieau (1878 : 242-243), qui en fait le détail. Quant à Bömer (1966), il a identifié 108 éditions, pour les différents pays européens.

exercer une énorme influence sur l'enseignement des langues vernaculaires. Nous pouvons donc affirmer que l'outil par excellence pour apprendre les langues au XVI^e siècle sont les *Colloques*. En effet, les dictionnaires (ou vocabulaires) bilingues et multilingues des langues vernaculaires, qui surgissent au début du XVI^e (dont le *Vocabulario para aprender frances, espannol y flamincp*, 1520, cf. Niederehe, 1995, n^o 196) introduisent, dès 1556, le *Dictionarium quator linguarum* (cf. Niederehe, 1995, n^o 383) et incorporent des colloques (également dans le titre des ouvrages, voir ainsi Niederehe, 1995, n^o 398 et n^o 399), ainsi que des prières, des formules de politesse, des courts traités d'ordre orthographico-grammatical... Ces colloques reprennent ainsi autant la tradition médiévale que les colloques d'Érasme, Vives ou Cordier (en les adaptant à un public adulte).

À cet effet, Jean-Claude Chevalier indique :

Les sujets sont plus largement empruntés à la vie commune, mais les principes de composition sont très proches des colloques latins. Il se crée alors une vulgate des dialogues quelles qu'en soient la langue et la destination; on retrouve les mêmes thèmes de l'un à l'autre et parfois même des pans entiers de dialogues sont franchement copiés ou décalqués. (Chevalier, 1998 : 18-19)

Une lignée éditoriale se constitue de la sorte avec la publication de colloques multilingues qui jouit d'un énorme succès tout au long du XVI^e siècle et première moitié du XVII^e siècle en Europe³. Si nous consultons l'*Inventaire* constitué par Éric Plancke⁴, le terme *colloquia* apparaît dans 39 ouvrages (où le latin et l'une des langues en présence) et le terme *colloque* dans 29 (où le latin est absent), toutes éditions et rééditions comprises. Et la plupart des grammaires du XVI^e siècle vont incorporer une partie « colloques » comme matériel complémentaire, tendance qui se maintient toutefois au XVII^e et au XVIII^e siècle, de manière moins systématique et abondante.

Ces colloques se développent donc selon une multiplicité de langues et de situations de communication, en s'adaptant à la situation socioculturelle et religieuse de chaque pays. Ainsi, le *Dictionarium* de 1556 inspire directement le premier ouvrage publié en Espagne visant à enseigner le français langue étrangère: le *Vocabulario* de Jaques de Liaño/Ledel, qui est imprimé avec la *Gramática* de Baltasar de Sotomayor (1565). Nous renvoyons à l'étude de Corcuera & Gaspar Galán (1999) à ce sujet.

³ Nous renvoyons aux études des chercheurs tels que Bourland (1933 et 1938), Gallina (1959) et Martín-Gamero (1962), Sánchez, 1992 : 18-23), Lépinette (1996), Timelli (1998 : 27-63) et Sáez Rivera (2004), entre autres, pour une étude approfondie quant à leur composition et le détail du réseau d'influences qui s'établit.

⁴ Voir les sources premières.

L'adaptation de Liaño/Ledel (1565) est révélatrice d'un certain type d'attitude face à la problématique culturelle : étant donné que le public nobiliaire auquel son ouvrage est adressé⁵, le caractère pratique est réduit et certains dialogues sont éliminés (par exemple, le premier dialogue (un repas) du *Dictionnarium*), tout en conservant quelques-uns (appelés *pláticas*) à caractère « fonctionnel », mais en réduisant leur extension: c'est le cas des dialogues n° 1, 2, 5 et 6 (« Propos de deux amys qui se rencontrent en la rue, l'ung appelle Pol & l'aulture Garcie, & vont les deux chez ung marchand, acheter du drap » (66-68) ; « Aulture propos : salutations » (68-70) ; « Cartes de creance d'ung amy a aulture » (81) ; « Lettre d'ung amy a aulture, luy envoyant demander secours a ung affaire qui luy importe » (82-83). D'autre part, de nouveaux dialogues, composés par l'auteur, sont incorporés : c'est le cas dialogues n° 3, 4, 7 et 8, qui possèdent un caractère littéraire ou culturel, et répondent à la tradition littéraire espagnole (théâtrale, pastorale) en mettant en scène les sujets abordés lors des réunions galantes de la cour royale de l'époque : « Dialogue et propoz amoureux de troys bergiers, et une bergiere, asçavoir Silvestre, y Ysmenio, Sylvio et Charilee » (70-80), qui discutent sur la maladie d'amour ; la « Plainte de Silvio pour estre absent de sa bergere Laurie par Ile » (80-81) ; une « Lettre d'ung amy a aulture, l'ung demandant qu'il luy face sçavoir en quel temps se perdist Espagne » (83-85), de thématique historique ; le « Propos de deux amys l'ung appelle Alexandre et l'autre Fulcio » (85-88), et une sorte d'épigramme adressée à l'amoureuse absente.

Dans les autres pays européens (les anciens Pays-Bas du sud et l'Angleterre), la conception utilitaire et pratique de la langue garde cependant toute sa force, se doublant quant à eux d'un côté moralisateur et d'une composante divertissante (l'expression « dialogues récréatifs » se retrouve souvent dans les titres). C'est le cas des *Coloquios familiares [...] para hablar y escribir Español y Frances*, de Meurier (1568, Niederehe, 1995, n° 483), du *The French Schoolemaister* (1573) et du *The French Littleton* (1576), de Sainliens (dit Holyband), ou, pour le XVII^e siècle, du *The true Advancement of the French Tongue*, de Mauger (1653). Les maîtres de langue et les éditeurs sont capables de cerner parfaitement les divers créneaux du marché des langues, qui sont différents d'un pays à l'autre: une culture s'y manifeste, axée sur les modes de vie (bontés de la nourriture et du vin, banquets, fêtes religieuses, scènes familiales, questions d'actualité, dialogues

⁵ La réunion de la cour espagnole et de la suite des dames et des gentilshommes qui accompagnent Isabelle de Valois après son mariage avec Philippe II (1559) pose une intéressante situation interculturelle *avant la lettre* : les codes, usages et coutumes des deux cours sont différents, mais aussi les références littéraires (nécessaires pour la « conversation »)...

épîcés et picaresques des domestiques...). Mauger propose également un itinéraire pour — visiter les châteaux de Touraine — et introduit une description complète du château de Versailles... Il s'agit donc d'un culturel d'ordre ethnologique, où sont intégrés également des contenus culturels qui renvoient aux réalités historiques et géographiques françaises, à mesure que l'apprentissage du français intéresse des couches de la population nouvelles : des diplomates, des interprètes/traducteurs des cours royales, des membres des congrégations religieuses et des étudiants qui commencent à voyager à travers l'Europe...

La composante culturelle savante se maintient au XVII^e siècle dans l'enseignement du français en Espagne, sous forme d'éditions bilingues d'une série d'ouvrages littéraires et de recueils poétiques à grand succès à l'époque. Suárez Gómez (2008, cité par García Bascuñana & Santos, 2012 : 122) « dénombre pour l'Espagne jusqu'à une soixantaine de ce type d'ouvrages bilingues, et parfois même trilingues et quadrilingues, dont on se servait alors pour apprendre des langues étrangères, dont le français ».

Pour faire le point, la langue française, au sein de cette pratique sociale naissante qu'est l'apprentissage des langues vivantes⁶, commence ainsi à se doter d'une représentation particulière au sein de la société, qui intègre plusieurs idées en fonction des différents groupes sociaux et pays, et qui dépend des contextes où elle était enseignée ou des modalités où elle était apprise, et donc des usages présumés ou réels qui s'offraient aux apprenants. Le français était, tout d'abord, comme nous l'avons signalé, une langue dotée d'une « utilité professionnelle pour le commerce ou la diplomatie, [et d'une] utilité pratique pour le voyageur... » (Argaud & Kok Escalle, 2012 : 111). Cette conception était prônée par la bourgeoisie marchande du nord de la France, de l'Angleterre et de la Flandre dès le XVI^e siècle, et constitue une manière d'envisager le français comme langue vivante éminemment utile, son enseignement étant ainsi pratique (ce qui ne veut point dire direct, la traduction étant constamment sollicitée) et adapté aux « besoins » des apprenants, dirait-on aujourd'hui pour utiliser la terminologie introduite par le *Niveau-Seuil* en 1976.

Mais cette conception comporte également des éléments culturels d'ordre ethnologique et d'ordre savant. Ces deux types de contenus culturels imprègnent les dialogues « fonctionnels » et les listes de vocabulaire — Argaud & Kok Escalle rappellent

⁶ Pratique sociale non encore institutionnalisée, qui se déroulait dans des rapports en tête-à-tête ou avec de petits groupes gérés par le « maître de langues » sous forme de cours particuliers au domicile, d'académies privées, ou de préceptorat.

justement le concept de *lexiculture* mis en relief par Galisson —, et les grammaires des XVI^e et XVII^e siècles :

les contenus culturels [...] sont inévitablement présents dans tous les supports pédagogiques et [...] le culturel imprègne le document le plus simple sous des formes multiples, que ce soit les textes écrits, religieux ou profanes, littéraires ou familiers, les fables, les contes, les histoires, les lettres, les entretiens, les anecdotes et les proverbes [...]. (Argaud & Kok Escalle, 2012 : 112)

Toutefois, ces contenus culturels se greffent de manière épisodique ou non essentielle aux contenus langagiers : on apprend le français principalement pour être capable de se faire comprendre lors d'un marché, de se débrouiller langagièrement dans le pays (voyageurs), de lire/comprendre des textes, et si cet effort d'apprentissage est parsemé de bons mots et d'anecdotes plaisantes, l'éditeur est garanti du succès de son entreprise éditoriale et de même le maître de langue auprès de sa clientèle... Le français s'alignait ainsi dans la même représentation sociale que les autres langues vernaculaires qui étaient enseignées/apprises en Europe, l'espagnol, l'italien ou l'anglais...

3. XVIII^e et XIX^e siècles

Le long du XVIII^e siècle, la composante pratique ou « fonctionnelle » de l'enseignement du français (qui correspond aux objectifs des apprenants et donc, à la conception de la matière enseignée) se double d'autres fonctions qui s'y ajoutent au gré des différents contextes d'apprentissage :

le français langue étrangère a été dans l'Europe dès le XVI^e siècle la langue des négociants internationaux, et aux XVII^e et XVIII^e siècles, la langue privilégiée pour la formation de l'esprit, pour la formation de l'honnête homme, pour l'éducation des filles de la bourgeoisie et de l'aristocratie, la langue de la République des Lettres, sans compter son rôle comme langue de la diplomatie. (Argaud & Kok Escalle, 2012 : 111)

Mais aussi, il se produit un facteur essentiel dans l'évolution de cette pratique sociale : à partir de la deuxième moitié du XVIII^e siècle, certains contextes d'enseignement (Séminaires de nobles en Italie et Espagne ; *Realschule* et *Gymnasien* en Allemagne ; enseignement secondaire en Hollande et en Suède) commencent à offrir le français comme matière (optionnelle généralement). Deux manières de concevoir cette matière (FLE, désormais) vont rapidement s'affronter, comme le constate N. Minerva pour le cas de l'Italie :

les objectifs que les classes dirigeantes se proposent d'atteindre à travers l'éducation, et en particulier à travers l'enseignement des langues, étaient surtout de caractère mondain. Le français est appris, bien sûr, aussi pour des fins pratiques [...] : la connaissance du français était indispensable pour se tenir au courant des nouveautés scientifiques et littéraires [...]. Mais le français, ne l'oublions pas, fait surtout partie de ces disciplines qui sont enseignées dans un but formatif, disciplines qui préparent l'élève à une conversation mondaine de ton distingué et désinvolte et qui l'initient aux nobles amusements auxquels il est destiné. (Minerva, 1992 : 8)

D'autre part, la conception de la langue française elle-même va changer profondément dès le milieu du XVII^e siècle, au sein de la communauté discursive des grammairiens français. Comme le soutiennent des auteurs tels que Caput (1972 et 1975), Thomas (1989) ou Trudeau (1992) — et bien d'autres, bien sûr — la « (contre)réforme » de la langue française entreprise au XVII^e siècle hérite de la notion cicéronienne de « culture de la langue » (voir Michel, 1991), que les maîtres de langue française des XVII^e et XVIII^e siècles vont adopter et partager, et qui va même leur être exigée. Comme l'indique Trudeau :

C'est par la pureté de son latin, depuis la prononciation jusqu'au vocabulaire, qu'un type nouveau d'intellectuel, l'humaniste, se distingue du clerc traditionnel dont l'image ne cesse de se dégrader au cours du siècle [...]. [Ce discours] se trouve fortement imprégné de moralisme : du côté du latin classique se groupent alors les valeurs d'authenticité, de rigueur et d'intégrité scientifique et morale, en opposition au latin d'école qu'on associe à l'erreur, à l'ignorance, à la malhonnêteté et au vice. On retrouvera ces mêmes dispositions moralisantes chez les premiers grammairiens du français. Ainsi s'explique la modestie des auteurs qui s'excusent de ne pas écrire parfaitement en français. La première phase de la « culture de la langue » se déroule dans une atmosphère de censure linguistique qui dut décourager plus d'un clerc de passer du latin au français. (Trudeau, 1992 : 18)

Parler correctement — la *biendissance*, ou parler conformément aux règles, et non pas conformément à la langue naturelle acquise au giron maternel : Jean Godard intitule ainsi le chapitre III de sa *Langue française* « Parler François par usage, ne c'êt pas savoir la Langue Française » (1620 : 29) — se double d'une composante moralisatrice (cultiver le *bon* français chez un chacun) et d'une forte empreinte élitaine (c'est une façon de se distinguer du vulgaire). La référence du bien parler sera la plus saine partie de la Cour, conformément à la façon d'écrite de la plus saine partie des Auteurs du temps (Vaugelas, [1647] 1672 : Préface, point 3).

D'autre part, l'avènement de la *Grammaire Générale de Port-Royal* (1660), la référence continuelle qui est faite désormais à la raison comme facteur explicatif des règles et comme force agissante dans la réforme de la langue française (voir Irson, 1660 : Préface) introduisent un élément nouveau dans l'idéologie de la langue : le rapport nécessaire entre la pensée et la parole. L'abbé Girard déclare ainsi (1747) : « La PAROLE est la manifestation de la pensée par le secours des mots [...]. L'essence du MOT consiste à être une voix prononcée propre à faire naître une idée dans l'esprit » (Premier discours). Girard affirme ainsi l'iconicité « entre monde et pensée », et une « isomorphie entre monde, pensée, langage ». Comme l'indique P. Swiggers, cette conception se base sur la thèse de la « transativité de la structure du monde à celle de la pensée, et à travers celle-ci, à celle du langage. En effet, la segmentation des choses est reflétée dans la segmentation des pensées en idées : à ces idées correspondent, au plan linguistique des mots » (Swiggers 1992 : 35). Il faut donc posséder l'outil langagier à la perfection, car « le lien entre le langage et la connaissance du monde est celui que crée la langue » (Bonnet 2001 : en ligne).

La considération du français comme langue universelle, ainsi que les arguments avancés par Rivarol et par Schwab⁷, vont renforcer une conception culturelle à l'égard de la langue elle-même et de son enseignement. Dans leurs mémoires, les langues y sont comparées entre elles à partir de l'« image idéale d'une langue parfaite » — c'est-à-dire, la clarté dans le transfert de la pensée à l'aide des mots —, ainsi que des « critères souvent politiques et économiques » (Hassler, 2005 : 33/34, 30). Le mythe de la clarté du français, qui dérive de l'ordre naturel (préssumé) du français⁸ aura la vie longue (Swiggers, 1987 : 75, 5-21). À l'exigence de la pureté de la langue (dans la diction, dans les termes et expressions utilisées) s'ajoute celle de la qualité du discours (sa clarté, son ordre). La culture de la langue, au sens cicéronien de l'expression, devient une partie intrinsèque de l'apprentissage du français, pas uniquement pour les étrangers, mais par les Français autochtones eux-mêmes⁹. Le maître de français devient ainsi au cours de ce siècle porteur d'une responsabilité toute autre que celle d'un simple praticien ou usager de la langue. Ils

⁷ Le prix est accordé en 1784 *ex-aequo* aux mémoires de ces deux auteurs (H. Düwell, 1996 : 18, 42-61, dans Khan, 2013). Rappelons que le concours organisé par l'Académie royale des sciences et belles-lettres de Prusse ne posait pas la question de savoir quelle langue méritait le titre de langue universelle, mais plutôt : « Qu'est-ce qui a rendu la langue Française universelle ? Pourquoi mérite-t-elle cette prérogative ? Est-il à présumer qu'elle la conserve ? ».

⁸ Voir à cet égard l'article *Langue* dans *l'Encyclopédie* (Diderot & d'Alembert, 1751-72), rédigé par Beauzée.

⁹ N'oublions pas que 15% seulement de la population parlait français à la veille de la Révolution française (voir l'enquête de l'Abbé Grégoire, dans Certeau *et al.* 1975).

doivent prétendre à un usage distingué de la langue, en se basant sur les écrits des meilleurs auteurs ; aucun maître ne peut se contenter de faire parler à ses élèves un français qui ne soit pas le « français de la nation », soit le français reconnu par l'Académie française.

Sur ces bases idéologiques, la conception du français au XVIII^e siècle se transforme de manière profonde : accédant au statut de langue universelle, parlée dans l'ensemble des cours européennes, le français va devenir la langue de l'éducation de tout lettré et de toute personne bien élevée, la langue de la culture par excellence, mais aussi, en outre, la langue du goût littéraire, du style et de la formation intellectuelle (XVIII^e siècle). Des contenus culturels vont être intégrés de manière substantielle à l'enseignement du français; la langue et la culture vont devenir inséparables dans les représentations sociales de cette pratique sociale, qui est déjà une discipline scolaire dans certains contextes d'enseignement (Séminaires de nobles en Italie et Espagne; *Realschule* et *Gymnasien* en Allemagne, enseignement secondaire en Hollande et en Suède)¹⁰, rivalisant avec la conception pratique de la langue. Nous dirions même qu'il se produit un retournement: dans les représentations sociales du français (comme matière d'enseignement), les objectifs culturel et formatif vont prendre le dessus sur l'objectif pratique ou « fonctionnel ». La conception utilitaire ou pratique de la langue (sa pertinence sociale, où l'essentiel serait d'être capable de se servir du français comme d'un outil dans les usages quotidiens et/ou professionnels) se déplace vers un au-delà, qui tient tout seul, et la justification logico-culturelle de la matière (langue de culture, langue universelle, langue rationnelle) gagne les institutions où le français commence à être enseigné. La conversion du français en matière scolaire dans les collèges/lycées du secondaire et dans les études supérieures dans l'ensemble de l'Europe au XIX^e siècle ne fera que consolider cette situation de fait, gagnant les représentations de la communauté des professeurs sur leur matière (sauf exceptions).

En effet, l'institutionnalisation de la philologie romane dans les universités allemandes, à l'intérieur de la Faculté de Philosophie (neuf chaires d'université responsables des langues romanes entre 1827 et 1850 ; vingt-six séminaires dans lesquels on enseigne les langues romanes dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, cf. Hassler

¹⁰ Voir ainsi Christ 1996 : 18, 70-71; Hammar 1990 et 1991 ; Schröder 1994 : 14, 188-210 ; Wakely 1990; Weller 1990 : 6, 103-106 ; Fernández Fraile & Suso López 1999; Lépinette 2000 : 47-78 ; Pellandra 1993 : 12, 32 et 1998 : 6, 73-81... (les références complètes de ces auteurs sont à retrouver dans Khan (2013 (50) : 173-186. (voir note précédant les Sources secondaires).

2005 : 33/34, 34), et, à leur suite, dans le reste des pays européens qui adoptent globalement ce modèle, va renforcer la conception culturelle et intellectuelle du français.

Comme le met en relief H. Christ (2005 : 33-34, 47-62), tandis que les maîtres de l'école primaire (*Volksschule*) sont formés dans les écoles normales (*Lehrerseminare* et *Lehrerinnenseminare*), les professeurs des écoles moyennes (*Gymnasium, Realschulen*) vont être formés dans les facultés de philosophie qui, à la différence des facultés classiques (médecine, droit, théologie) ne préparaient pas à une profession spécifique. Les professeurs de français suivront ainsi le parcours : *Gymnasium, Abitur* (examen d'entrée à l'université), Faculté de philosophie (branche : philologie romane, où ils se spécialisent en deux langues romanes pendant trois ans). Selon la théorie pédagogique dominante de cette formation (appelée la théorie de la *Bildung*, conçue par Herder et Humboldt),

la formation des jeunes doit servir uniquement au développement de la personnalité et la formation de l'esprit. Rien ne vaut de leur apprendre un savoir utile. L'application de ce que l'on a appris n'est pas l'affaire de l'école ni de l'université, qui se vouent uniquement à la formation « générale » [...]. L'application trouvera une place dans des écoles spécialisées à la formation professionnelle ou dans l'apprentissage [...].

Les langues doivent être enseignées dans le même esprit théorique et centrées sur l'écrit comme les langues anciennes : dans leur pure formalité, dans l'intention de former les esprits, comme exercice intellectuel. C'est pourquoi on méprise la pratique active de la langue – à l'écrit comme à l'oral – et on se contente de son analyse, en étudiant la grammaire et la littérature, on pratique la traduction pour savoir si la leçon grammaticale est bien apprise. (Christ 2005: 50)

Les futurs professeurs de français y reçoivent une formation de philologues (linguistique historique et comparée, littératures romanes depuis le Moyen âge, à l'aide d'explications étayées de chrestomathies...). Et, comme l'indique Hassler, « les professeurs, une fois nommés, oubliaient le plus vite possible leur tâche principale, la formation des professeurs, et se consacraient à l'étude historique des langues ou bien à la lecture des textes médiévaux » (2005 : 33/3, 35)¹¹. Cette orientation dans la formation des professeurs constitue pour nous l'une des bases de la conception néohumaniste de la discipline FLE dans l'enseignement secondaire. Les professeurs étaient conscients d'appartenir à la classe des « Akademiker », puisqu'ils avaient été formés à l'université

¹¹ Phrase qui est attribuée au linguiste, romaniste et médiéviste allemand Hans Helmut Christmann (1929-1995), comme l'indique G. Hassler (2005).

(Christ 2005 : 33/34, 60-61) ; il n'était pas question pour eux de revenir au statut de maître d'école ou de ceux qui enseignaient les langues dans des académies privées. Il se produit ainsi une conjonction d'une représentation du français comme langue de culture et langue de formation intellectuelle avec l'institutionnalisation de la philologie romane comme nouvelle science linguistique. Les futurs professeurs vont être formés dans les moules d'une conception de la langue française digne d'être la langue universelle par ses qualités (clarté, rigueur, langue de la politesse, de la poésie, de la sensibilité, de la conversation...) qui se répètent comme des clichés, en lui ajoutant même une composante historico-comparative qui renforce la conception culturelle, intellectuelle et élitaire du FLE et qui, à terme, constitue la discipline FLE dans les différents systèmes éducatifs européens, dont l'Espagne. Conception qui se manifeste par l'union, dans les matériels langagiers mis à la disposition des apprenants, d'une grammaire rédigée dans la langue maternelle de l'apprenant (à l'aide de laquelle il est censé apprendre le bon français) et des morceaux choisis (qui lui permettraient d'accéder au beau et au bien), où l'effort d'analyse et de mémorisation remplacent le contact naturel avec la langue (l'imprégnation) que préconisaient les auteurs des colloques au XVI^e siècle et même Cl. Lancelot (voir ainsi les préfaces de ses méthodes italienne et espagnole, 1660a et 1660b).

4. Quelques remarques sur la situation actuelle

Pendant tout le long du XX^e siècle (jusqu'au début des années 1980), aucune nouveauté essentielle ne se produit dans l'enseignement du FLE par rapport à la culture: pour le dire brièvement, la méthode directe revient à une conception ethnologique de la culture (les modes de vie et les réalités culturelles, à travers les « leçons des choses », qui produisent une nette augmentation du vocabulaire à mémoriser) : les méthodes éclectiques (1920-1960) gardent les morceaux choisis de littérature : la culture y est perçue comme l'ensemble des oeuvres littéraires et artistiques réalisées dans le pays où l'on parle la langue étrangère ; les MAV reviennent à la civilisation (avec un petit c) du pays, et donc à une vision ethnologisée (et souvent stéréotypée) de la France. Il faut dire toutefois que les MAV introduisent un changement quant à la conception de la langue, en ciblant la langue standard (et non plus la langue littéraire) et en proposant le dialogue en situation en noyau central de la leçon.

Il faut attendre les approches communicatives (à partir des années 1975) pour que la conception de la culture change, parmi les didactologues, les concepteurs des méthodes et les enseignants, par l'irruption de la linguistique pragmatique et de la sociolinguistique

dans la pensée linguistique et didactologique. Il se produit ainsi un changement important par la complexification de l'optique : l'apprentissage d'une langue abandonne l'optique individuelle et adopte une optique sociale; elle ne concerne plus uniquement une série d'habiletés linguistiques (langagières : CO-EO, CE et EE), mais l'ensemble de l'individu (sphères du savoir, des habiletés-compétences, du savoir-être) dans des rapports sociaux :

Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver (celles-ci ayant été définies auparavant à travers une analyse des besoins) en utilisant les codes de la langue cible. (Courtilon 1980 : 89).

Ce changement se produit peu à peu, à partir d'un matériel langagier nouveau, les documents authentiques. En effet :

Les supports d'activité sur lesquels travaillent les apprenants sont alors des documents authentiques, donc non fabriqués par le médiateur ni artificiels. Ceci marque un tournant concernant la place de la culture en classe de langue puisque dès lors que les apprenants sont en contact avec des documents authentiques (ex : émissions de télévision, de radio, articles de presse, etc.), les cultures étrangères deviennent plus accessibles. Le document authentique en classe de langue est donc vu comme un témoignage de la culture que les apprenants étudient. Ainsi avec la méthode communicative et l'apparition du document authentique les concepteurs de programme marquent l'indissociabilité de la langue et de sa culture et de ce fait, la dimension culturelle se trouve réhabilitée dans l'apprentissage. (Abdelaziz, s.d. : en ligne).

Le *CECR* (2001) introduit un changement essentiel dans la notion de culture, avec deux idées¹² : tout d'abord, la culture n'est plus envisagée comme un savoir (ou des représentations mentales ou des symboles, voir la citation de Benveniste au début de notre texte), mais comme une compétence de l'individu constituée par une série d'attitudes mentales qui révèlent d'un savoir-être et qui se manifestent dans des savoir-faire (ou de comportements); en deuxième lieu, ce n'est plus une compétence culturelle qu'il s'agit de développer chez les apprenants, mais une compétence interculturelle. Cependant, le grand nombre de documents¹³ qui ont suivi la publication du *CECR* n'ont pas réussi pour

¹² Nous nous excusons pour la schématisation inévitable dans le traitement de tout ce sous-chapitre.

¹³ Nous retenons uniquement *Le Référentiel Niveau B2 pour le français*, sous la direction de Jean-Claude Beacco (2004), le *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco et al., 2016), et le *Volume complémentaire du CECR* (Conseil de l'Europe, 2018).

l'instant à répondre à une série d'inquiétudes manifestées par de nombreux didactologues et professeurs de FLE.

En effet, le chapitre « Compétences culturelles » du *Référentiel Niveau B2* (Beacco 2004 : 329-352) reprend, de manière regroupée, les catégories sous lesquelles les compétences de nature culturelle sont spécifiées, tout en proposant deux nouveaux axes de classement (les deux dernières):

- les dimensions actionnelles (savoir agir)
- les dimensions ethnolinguistiques
- les dimensions relationnelles
- les dimensions interprétatives, qui concernent les représentations (discursives...)
- les dimensions éducatives ou interculturelles, qui « appréhendent la matière culturelle en tant qu'elle est objet de jugements évaluatifs [...] (Beacco 2004 : 330-331).

L'effort d'ouverture et d'enrichissement de ce texte n'élimine pas le fait que l'outil essentiel pour les concepteurs des manuels de FLE (en France et en Espagne) et des épreuves/examens (type DELF-DALF, ou TCF), ce sont les *Niveaux Communs de Référence* (CECR 2001 : chap. 3), où on ne précise pas les contenus culturels à transmettre de manière directe, et il n'existe pas une compétence culturelle ni interculturelle qui y soit reconnue. L'évaluation est ainsi conçue en fonction de la seule compétence langagière et aucune précision n'est apportée concernant l'évaluation de la compétence culturelle. Ajoutons à cet égard que l'évaluation entraîne toujours un changement en amont des pratiques d'enseignement, mais également une adaptation des manuels qui sont composés par les maisons éditoriales. Le résultat a été que l'image du *CECR* qui s'est installée dans une grande partie de la communauté des professeurs est que le *CECR* ignore la culture, lui reprochant de ne concevoir la langue que comme un instrument ou un outil formel, et de rester sur les positions du *Niveau-Seuil* (donc, de la linguistique fonctionnelle-notionnelle).

Constatant ce « manque » culturel explicite (parmi les critères d'évaluation), une série de recommandations sont réalisées par le Comité des Ministres et l'Assemblée Parlementaire du Conseil de l'Europe à ses États membres (ainsi, la Recommandation CM/Rec(2008)7 aux États membres sur l'utilisation du CECR et la promotion du plurilinguisme). Une même inquiétude est à la base de l'atelier « Regards critiques sur la

question interculturelle »¹⁴, qui donne lieu à la publication *Regards critiques sur la notion d' « interculturalité »*. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle (Blanchet & Coste 2009), dont nous reproduisons le résumé :

La notion d'interculturalité a connu depuis les années 1980 un succès remarquable, au point d'être devenue incontournable en didactique des langues et dans de nombreuses autres disciplines qui se préoccupent de relations dites « interculturelles », notamment d'éducation et d'insertion sociale. Elle s'est diffusée largement chez les praticiens et divers acteurs sociaux. Cette expansion du terme dans divers champs a provoqué des réductions de ses significations et de ses usages, notamment un repli vers un enseignement culturel centré sur des stéréotypes nationaux ou encore vers une acception « angélique » qui en limite la portée à des « relations humaines harmonieuses malgré les différences culturelles et linguistiques ». Il fait, dès lors, l'objet d'un certain nombre de critiques justifiées. (Blanchet & Coste 2009 : Présentation)

En tout cas, nous pourrions caractériser la situation actuelle sous deux axes: d'un côté, les efforts d'une série de didactologues pour mettre en œuvre une plus grande présence du « culturel » dans l'enseignement du français (défini selon les lignes des documents publiés par le Conseil de l'Europe) ; d'un autre côté, une attitude critique envers ces orientations européennes, critiques portées par les signataires du document « Appel aux collègues impliqué.e.s dans le domaine des langues en Europe Formateurs/-trices, enseignant.e.s, chercheur.e.s, décideurs /-euses, auteur.e.s de matériel »¹⁵, que E. Huver résume ainsi (2017 : 30) :

- la possibilité [...] de perpétuer, voire d'accentuer, des formes de technicisation au sein de la didactique / didactologie des langues ;
- hégémonie d'une « doxa plurilingue », chez Maurer (2012) par exemple, qui se comprend essentiellement d'une part à partir de la problématique très française de l'articulation entre diversité et caractère indivisible de la République et, d'autre part, à partir de la critique de l'Europe néo-libérale et du retour au souverainisme qui en découle (dans certaines orientations politiques tout du moins) ;

¹⁴ Colloque international « Langue(s) et Insertion, (discriminations, normes, apprentissages, identités...) » organisé à l'Université Rennes 2 par le PREFics (EA3207), le GIS « Pluralités Linguistiques et Culturelles » et le Réseau francophone de sociolinguistique les 16, 17 et 18 juin 2009.

¹⁵ <http://www.asdifle.com/sites/default/files/Appel%20aux%20colle%CC%80gues%20implique%CC%81.e.s%20dans%20le%20domaine%20des%20langues%20en%20Europe.pdf>

- instrumentalisation au service d'une politique diffusionniste et impérialiste masquée, sous couvert de contextualisation (Castellotti, Huver et Debono 2017) ou, à tout le moins, risques de dérive liés à certains usages institutionnels ou commerciaux du *CECR*, et notamment des niveaux et des échelles (Coste 2006 et 2007) ;
- critique des fondements épistémologiques : conceptualisation pragmatiste voire utilitariste de la langue ; pensée techniciste fondée sur un idéal de contrôlabilité ; mise en transparence du sujet, etc. (Anderson, 1999 et 2016; Prieur et Volle, 2016; et, sous un angle un peu différent, Castellotti, 2017).

Nous estimons quant à nous que l'on ne peut pas faire le *CECR* responsable de tout ce qui va mal en Europe, et nous reprenons les mots de Forlot : « J'ai été particulièrement dérangé par la facilité avec laquelle l'auteur perçoit dans l'éducation plurilingue et interculturelle une sorte de complicité dans tous les maux affectant l'Europe actuellement » (Gilles Forlot, 2012 : # 20)¹⁶. Nous pourrions en effet ajouter autres griefs à ceux qui sont signalés par les signataires de l'appel, que R. Galisson ciblait en toute justesse, et dont on pourrait également faire complice le *CECR* :

Dans un monde de la consommation et du chacun pour soi, où l'exploitation du plus faible est tranquillement érigée en principe de bonne gestion, où la course au profit et à l'argent tient lieu de raison de vivre, où l'individu se libère des entraves de l'interdit et de la culpabilité, où l'effet de vitrine joue à plein (la richesse s'étale aux yeux du plus grand nombre, mais ne profite qu'à quelques-uns), les sociétés se fracturent, l'exclusion s'installe et la violence explose, incontrôlable. Dans les établissements scolaires même, l'incivilité et la criminalité surgissent de plus en plus tôt. (Galisson 2002 : #6).

C'est en tout cas dans ce contexte que le professeur de français doit exercer son métier, répondant au défi de faire significative sa démarche d'enseignement, selon le code éthique qu'il possède.

5. Conclusion

Ce parcours historique sur les représentations du FLE nous permet d'envisager les positionnements critiques signalés d'une perspective centrale, dirions-nous (mais non pas objective). Nous estimons que le *CECR* s'inscrit ainsi, face aux MAV, dans le mouvement

¹⁶ « Critique de l'éducation plurilingue et interculturelle, ou comment ne pas se tromper de cible », Gilles Forlot (2012), à propos de: Bruno Maurer (2011), *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris : Éditions des Archives Contemporaines.

de restitution de la dimension humaine (et donc, culturelle) à la langue, à la linguistique, voire à la grammaire, sous l'appellation « didactique/didactologie des langues et des cultures » (R. Galisson 1985 et 1986), qui marque un tournant épistémologique dans la didactique des langues dans les années 1980. Savoir d'où l'on vient nous est ainsi extrêmement utile.

Nous croyons que personne ne défend de nos jours, explicitement, la conception culturelle/intellectuelle/élitaire du FLE (bien que de nombreuses pratiques de classe manifestent le maintien de cette conception). Nous constatons que des modifications en profondeur sont bien difficiles et qu'elles se produisent très lentement, dans le domaine de la culture scolaire: l'objectif central marqué par le *CECR* de développer chez les apprenants une compétence à communiquer langagièrement (où s'inscrit la notion de compétence interculturelle) ne peut pas être contestée. Nous ne pouvons pas oublier que ce que les politiques européens avaient confié en 2001 aux nombreux collaborateurs (didactologues et linguistes de nombreux pays et domaines d'expertise) c'était la mission d'homogénéiser les systèmes d'évaluation de l'enseignement des langues en Europe, nullement les méthodes ni les contenus d'enseignement. À notre avis, ce sont donc les systèmes d'évaluation mis en place (ainsi que les manuels préparatoires, et à leur suite de nombreux manuels), s'ils ne répondent aux objectifs culturels marqués, qui doivent être révisés, pas les grandes orientations didactologiques. Les critiques manifestées par les signataires de l'Appel, que nous avons repris ci-dessus, se trompent ainsi de cible et ceux-ci risquent de rester enfermés dans une nouvelle tour d'ivoire, convaincus d'avoir raison, mais sans aucune répercussion sur l'amélioration de l'enseignement réel du FLE. Nous estimons par contre que les documents signalés antérieurement (mis en place par la Division des politiques linguistiques de l'UE) permettent cependant à tout un chacun de développer les stratégies d'insertion du culturel dans ses cours en respectant sa liberté et son éthique.

Pour ce faire, s'il existe réellement une cible à combattre, c'est la « conception *utilitariste et mécaniste* » de la langue, héritée de la conception traditionnelle, qui se maintient (chez « de nombreux professeurs de langues vivantes étrangères », « à leur insu »), comme le souligne J.-R. Lapaire 2004 : 102). Le FLE doit servir à un enrichissement personnel, autant quant à la compétence à communiquer langagièrement qu'à la connaissance du monde. C'est à travers le contact avec une nouvelle langue (dans notre cas, le FLE) que les apprenants doivent ouvrir leur vision du monde (limitée jusqu'à aux manifestations culturelles dans lesquelles ils ont vécu) : c'est-à-dire, favoriser une

prise de conscience du monde où ils vivent, dans leur réalité de tous les jours qui n'est autre que leur contexte vital (social, économique, écologique, politique). Et la présentation d'un cumul d'anecdotes plaisantes ou de curiosités quant aux modes de vie des autres est totalement éloignée d'une attitude réflexive et du questionnement nécessaire de cette réalité.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Sources premières

Pour ne pas alourdir cette bibliographie, nous renvoyons, pour les sources premières qui ne sont pas citées ci-dessous, au « Corpus représentatif des grammaires et des traditions linguistiques », publié à *Histoire Épistémologie Langage* (1998, tome 20, fascicule 2), que nous consignons dans notre texte sous : [Corpus + n° de référence], à la *Bibliotheca Antiqua Numerica* (Institut des Sciences et Techniques de l'Antiquité de l'Université de Franche-Comté), à l'*Inventaire* en ligne de E. Plancke (2015-2019), aux *Archives de littérature du Moyen Âge* (ARLIMA), au site de la BNF : data.bnf.fr, au répertoire de Suárez Gómez (2008), et aux recueils bibliographiques du français (Stengel & Niederehe, 1976) et de l'espagnol de Niederehe (N-1995 ou N-1999 + n° de référence), que nous consignons dans notre texte en indiquant le n° de référence.

- ARLIMA, *Les Archives de littérature du Moyen Âge [ressource numérique]*. Récupéré de <https://www.arlima.net> (d.c. 15/03/2019).
- Cordier, M. (1878 [1564]). *Colloquiorum Scholasticorum libri quattuor, ad pueros in sermone latino paulatim exercendo*. In L. Masseur, *Les Colloques Scolaires du Seizième Siècle et leurs Auteurs (1480-1570)*. Paris : J. Bonhoure.
- Erasmus (1534). *Colloquia familiaria Erasmi Roterodami selecta pro pueris scholae Magdeburgensis*. Magdebourg : Michel Lotter.
- Girard, A. G. (1747). *Les Vrais principes de la Langue Française*, 2 vols. Paris : Le Breton.
- Godard, J. (1620). *La Langue française*. Lyon : N. Jullieron.
- Lancelot, Cl. (1660a). *Nouvelle méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue italienne*. Paris : P. Le Petit.
- Lancelot, Cl. (1660b). *Nouvelle méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue espagnole*. Paris : P. Le Petit. (Édic. facsimilar de E. Hernández y M. J. López, Murcia, 1990. Publicaciones de la Universidad de Murcia).
- Niederehe, H. J. (1995). *Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español (BICRES I): desde los comienzos hasta el año 1600*. Amsterdam : John Benjamins.
- (1999). *Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español (BICRES II): Desde el año 1601 hasta el año 1700*. Amsterdam : John Benjamins.
- (2005). *Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español (BICRES III): desde el año 1701 hasta el año 1800*. Amsterdam : John Benjamins.
- Plancke, É. (2015-2019). *Inventaire chronologique des dictionnaires, des lexiques et des vocabulaires imprimés, rédigés en langue française ou pour partie en langue*

- française, des incunables à 1600.* Récupéré de https://anthonominalie.fr/#pagination_mots_freres_annee (d.c. 15/03/2019)
- Plattform (Die) für digitalisierte Drucke aus Schweizer Bibliotheken [ressource numérique], Récupéré de <https://www.e-rara.ch>
- Stengel, E. & Niederehe, H.J. (1976). *Chronologisches Verzeichnis französischer Grammatiken: vom Ende des 14. bis zum Ausgange des 18. Jahrhunderts nebst Angabe der bisher ermittelten Fundorte derselben.* Amsterdam : John Benjamins.
- Suárez Gómez, G. (2008 [1956]). *La enseñanza del francés en España hasta 1850. ¿Con qué libros aprendían francés los españoles?* (Thèse doctorale, Universidad Central, Madrid, España). Extrait publié à *Revue de Littérature comparée* 1961, XXXV, 158-171, 330-346, 512-523. Rééditée avec des notes et une étude introductive par Juan Francisco García Bascuñana & Esther Juan Oliva en 2008. Barcelona : PPU.
- Vaugelas ([1647]1672). *Remarques sur la langue françoise, utiles à ceux qui veulent bien parler et bien écrire.* Paris : Chez Thomas Jolly.
- Vives, L. (1539). *Colloquia sive Exercitatio Latinae linguae.* Nuremberg : Paulus Kauffmann.

Sources secondaires

Nous notons uniquement les études citées et renvoyons, pour des études d'ensemble ou des études particulières sur les auteurs, bibliographies établies par Niederehe (1995, 1999, 2005), ainsi que par la Khan, G. (2013).

- Abdelaziz, N. F. (s.d.). La place de la culture dans les différentes méthodes du FLE. Récupéré de <https://arlap.hypotheses.org/9422> (d.c. 06/02/2019).
- Argaud, É. & Kok Escalle, M. C. (2012). Le culturel dans l'enseignement du FLE : pratiques didactiques et réflexions de l'historien, *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde. Le Français dans le Monde, R&A*, 52, 109-119.
- Bascuñana, J. F. & Santos, A. C. (2012). Le texte littéraire dans l'enseignement du FLE, *Le Français dans le Monde, R&A*, 52, 120-130.
- Beacco, J.-C. (dir.) (2004). *Le Référentiel Niveau B2 pour le français.* Paris : Didier.
- Beacco, J.-C. et al. (2016). *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle.* Strasbourg : Conseil de l'Europe. DOI : <https://doi.org/10.3917/europ.beac.2016.02>
- Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale*, 1. Paris : Seuil.
- Blanchet, P. & Coste, D. (dirs.) (2009). *Regards critiques sur la notion d'« interculturelité ».* Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. Paris : L'Harmattan.
- Bömer, A. (1966). *Die lateinischen Schiilergesprache der Humanisten.* Amsterdam : Knuf. Réimpr. de l'édition de Berlin, 1897-1899.
- Bonnet, V. (2001). *La construction d'une langue savante en Europe du V^e au XIX^e siècle* (Thèse de doctorat. Lyon : Université Lumière Lyon 2. France). Récupéré de http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2001/bonnet_v/info (d.c. 05/10/2018).
- Bourland, C. B. (1933). «*The Spanish Schoole-Master and the polyglot derivatives of Noel de Berlaiment's Vocabulaire*», *Revue Hispanique* LXXXI, 283-318.
- (1938). «*Algo sobre Gabriel Meurier. Maestro de español de Amberes (1521-1597?)*», *Hispanic Review*, VI, 139-152.
- Buisson, F. (1886). *Répertoire des ouvrages pédagogiques du XVI^e siècle.* Paris : Imprimerie Nationale.

- Caput, J.-P. (1972). *La langue française, histoire d'une institution. I, 842-1715*. Paris : Larousse.
- (1975). *La langue française, histoire d'une institution. II, 1715-1974*. Paris : Larousse.
- Castellotti, V., Debono, M. & Huver, E. (2017). D'une didactique contextualisée à une didactique diversitaire. In M. Bento, V. Spaëth et S. Babault (Dir.), *Tensions en didactique des langues : entre enjeux global et enjeux locaux*, Bern : Peter Lang, 149-176.
- Certeau, M. de, Julia, D. & Revel, J. (1975). *Une politique de la langue, La Révolution française et les patois*. Paris : Gallimard.
- Chevalier, J.-C. (1999). Les dialogues médiévaux. Origines. Filiations. Méthodes. *Documents pour l'Histoire du français langue étrangère et seconde*, 22(1), 7-26.
- Christ, H. (2005). Du maître de langue au 'Neuphilologe'. La formation des enseignants de français en Allemagne au cours du XIX^e siècle, *Documents pour l'Histoire du français langue étrangère et seconde*, 33-34, 47-62.
- Colombo Timelli, M. (1998). «Dialogues et phraséologie dans quelques dictionnaires plurilingues du XVI siècle», *Documents pour l'enseignement du français langue étrangère ou seconde*, 22, 27-59.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier/ Conseil de l'Europe. [CECR]
- Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Volume complémentaire*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Récupéré de <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> [CECR Volume complémentaire]
- Courtilion, J. (1980). Que devient la notion de progression?, *Le Français dans le Monde*, 153, 89-97.
- Fernández Fraile, M. E. & Suso López, J. (dir.) (1999). *La enseñanza del francés en España (1767-1936). Estudio histórico: objetivos, contenidos y procedimientos*. Granada : Método Ediciones.
- Forlot, G. (2012). Critique de l'éducation plurilingue et interculturelle, ou comment ne pas se tromper de cible, *Langage et société*, 140(2), 105-114. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2012-2-page-105.htm>
- Galisson, R. (1986). Éloge de la « Didactologie/Didactique des Langues et des Cultures (maternelles et étrangères) – D/DLC », *ELA. Études de Linguistique Appliquée*, 64, 1986, 39-54.
- (2002), Didactologie : de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures, *ELA. Études de linguistique appliquée*, 128(4), 497-510. DOI : 10.3917/ela.128.0497. DOI : <https://doi.org/10.3917/ela.128.0497>
- Galisson, R. & Porcher, L. (coords.) (1985). Didactologies et Idéologies, *ELA. Études de Linguistique Appliquée*, 60.
- Gallina, A. M. (1959). *Contributi alla storia della lessicografia italo-spagnola dei secoli XVI e XVII*. Florencia : L. S. Olschki.
- Hassler, G. (2005). Les maîtres de langues et la constitution de la philologie romane en Allemagne, *Documents pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde*, 33/34, 22-46.
- Huver, E. (2017). Peut-on (encore) penser à partir du CECR ? Perspectives critiques sur la version amplifiée, *Mélanges Crapel. Revue en didactique des langues et sociolinguistique* 38(1), 27-42.
- Khan, G. (2013). Numéros de *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, *Documents pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde* 50, 173-186. Edition epub. Récupéré de <http://journals.openedition.org/dhfles/3702>

- Lapaire, J.-R. (2004). Enseigner la grammaire d'une langue étrangère : lire la culture derrière les formes et les structures, *Actes du colloque 'Les contenus culturels dans l'enseignement scolaire des langues vivantes'*, 4-5 décembre 2003. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Récupéré de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01633152/document> (d.c. 15/03/2019).
- Lépinette, B. (1996). «Les premières grammaires du français (1565-1799) publiées en Espagne. Sources, modèles, rôle de l'espagnol», *Histoire, épistémologie, Langage*, n° XVIII, fasc. 2, 148-177.
- Massebieau, L. (1878). *Les Colloques Scolaires du Seizieme Siècle et leurs Auteurs (1480-1570)*. Paris : J. Bonhoure.
- Martín Gamero, S. (1961). *La enseñanza del inglés en España (desde la Edad Media hasta el siglo XIX)*, Madrid : Gredos.
- Maurer, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- Maurer, B. (2012). Comment la critique d'un essai manque-t-elle sa cible ? Réponse à Gilles Forlot, « Critique de l'éducation plurilingue et interculturelle, ou comment ne pas se tromper de cible ? », *Langage et société*, 4(142), 165-169.
- Michel, A. (1991). Cicéron, les barbares et la grammaire. In M.-T. Jones-Davies (dir.). *Langues et nations au temps de la Renaissance*. Paris : Klincksieck, 11-21.
- Minerva, N. (1992). Le profil du maître à travers les dialogues et les lettres des manuels de français à l'usage des Italiens (XVII^e et XVIII^e siècles), *Documents pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde*, 9, 5-9.
- Sáez Rivera, D. (2004). «La explotación pedagógica del diálogo escolar en la didáctica del español (ss. XVI-XIX)», *ESELE. Actas XV*, 792-797.
- Swiggers, P. (1987). A l'ombre de la clarté française, *Langue française*, 75, 5-21.
- (1992). *Abbé Gabriel Girard. Les vrais principes de la langue française*. Paris : Droz.
- Thomas, J.-J. (1989). *La langue volée. Histoire intellectuelle de la formation de la langue française*. Berne : Peter Lang.
- Trudeau, I. (1992). *Les inventeurs du bon usage (1529-1647)*. Paris : Minuit.

II. TABLE RONDE

«Miradas cruzadas en torno a la interpretación:
Enseñanza-aprendizaje y práctica profesional»

«Regards croisés sur l'interprétation :
Enseignement-apprentissage et pratique professionnelle»

Formación de intérpretes de conferencias: panorámica y estudio de la actividad clases virtuales

María Dolores RODRÍGUEZ MELCHOR
Universidad Pontificia Comillas
drm@comillas.edu

Résumé

La formation des interprètes de conférence a beaucoup évolué techniquement ces dernières années grâce non seulement à l'introduction de nouvelles technologies permettant l'apprentissage à distance, mais aussi à l'application de nouvelles méthodologies. Dans cet article, nous présentons notre expérience, au cours de la période 2015-2017, au Master Universitaire en Interprétation de Conférence (Universidad Pontificia Comillas) avec des activités de formation qui intègrent les deux aspects: des classes virtuelles d'interprétation consécutive et simultanée. Nous avons effectué une évaluation de leur performance et de leur efficacité au moyen d'instruments de collecte de données auprès des étudiants et leurs formateurs.

Mots-clés : interprétation de conférence ; classes virtuelles ; activité de formation ; évaluation.

Resumen

La formación de intérpretes de conferencias ha evolucionado mucho técnicamente en los últimos años como resultado no solo de la introducción de nuevas tecnologías que permiten la formación a distancia, sino de la aplicación de nuevas metodologías. En este trabajo presentamos nuestra experiencia, durante el período 2015-2017, en el Máster Universitario de Interpretación de Conferencias de la Universidad Pontificia Comillas con unas actividades formativas que incorporan ambos aspectos: las clases virtuales de interpretación consecutiva y simultánea. Mediante diversos instrumentos que nos han permitido una recogida de datos entre los alumnos y formadores se ha efectuado una evaluación de su rendimiento y eficacia.

Palabras clave: interpretación de conferencias; clases virtuales; actividad formativa; evaluación.

Abstract

The training of conference interpreters has much evolved technically in recent years as a result not only of the introduction of new technologies that allow distance learning, but also because of the application of new methodologies. In this paper, we present our experience, during the period 2015-2017, at the Master's in Conference Interpretation of the Universidad Pontificia Comillas with training activities that encompass both aspects: consecutive and simultaneous interpreting virtual classes. We have carried out an assessment of their performance and effectiveness by means of a series of instruments for the collection of data from trainers and students.

Keywords: conference interpreting; virtual classes; training activity; assessment.

1. Introducción

La formación en interpretación de conferencias ha sido objeto de una marcada transformación tecnológica en las dos últimas décadas. Esta transición ha sido posibilitada por el fuerte desarrollo de las TICs y ha sido potenciada por la evolución metodológica socioconstructivista (Kiraly, 2000) que impone el Proceso de Bolonia, lo que en nuestro caso se traduce en un diseño basado en niveles de desarrollo competencial, una evaluación formativa en todas las etapas y un mayor aprovechamiento de las mejores prácticas formativas, a través de una buena planificación del curso, la innovación docente y la utilización de las nuevas tecnologías (Sawyer, 2004).

La interpretación de conferencias es una tarea compleja en la que se simultanean y equilibran una serie de procesos mentales que Daniel Gile (2009) denomina *efforts*. Para una correcta realización de estos procesos se requiere la automatización de todas aquellas tareas que no precisen atención mental. De hecho, una de las diferencias más claras entre el intérprete novato y el experto es que este último habrá automatizado muchas de las destrezas propias de su oficio y ya no necesita prestarles atención (Ericsson 2000). Para conseguir llegar a este dominio o *expertise* hacen falta muchas horas de práctica, pero no de cualquier tipo de práctica, sino de práctica deliberada, con tareas bien definidas y actividades que reciban un *feedback* formativo, respondiendo a unos objetivos claros de aprendizaje. Las nuevas tecnologías, como veremos a continuación, permiten una mayor variedad de actividades y facilitan que los alumnos puedan acceder a materiales y recibir el *feedback* de formadores más allá del alcance del aula presencial.

2. Nuevas tecnologías en la formación de intérpretes

Las nuevas tecnologías llevan aplicándose a la formación de intérpretes de conferencias desde mediados de la última década del siglo pasado y se han desarrollado cada vez más, permitiendo ahora que la interacción presencial entre el profesor y el alumno ya no sea la única forma para formar intérpretes (Sandrelli and de Manuel Jerez, 2007). Las universidades hacen uso actualmente en sus programas de formación de intérpretes de conferencias de plataformas virtuales de aprendizaje como Moodle, de repositorios *online* y de diferentes sistemas de grabación y reproducción de audio y vídeo. Asimismo, el desarrollo de sistemas de videoconferencia cada vez más seguros y con mejor sincronización entre imagen y sonido permiten la realización de clases virtuales a distancia entre distintos programas de formación de postgrado en interpretación de conferencias y entre estos programas y las Instituciones Europeas. De hecho, las

Instituciones Europeas ofrecen asistencia pedagógica a más de treinta universidades en todo el mundo, en la que las clases virtuales por videoconferencia desempeñan un papel preponderante (DG-SCIC European Commission, 2019).

2.1. Las clases virtuales: experiencia, proyectos y tipos

Los distintos programas de formación en interpretación de conferencias de la Universidad Pontificia Comillas han participado en clases virtuales con las Instituciones Europeas desde hace más de 15 años, especialmente con la DG-SCIC de la Comisión Europea. El Parlamento Europeo, además de ofrecer también clases virtuales, ha financiado durante tres cursos el proyecto ERITON (*Expertise and Resources for Interpreting Training online*)¹ que ha permitido la creación de una plataforma virtual en la que las universidades participantes desarrollaron una base de datos abierta de recursos de interpretación con un generador de escaleta para las clases virtuales y una herramienta de grabación de doble pista para la práctica de los estudiantes.

Los tipos de clase virtual en los que hemos podido participar (Rodríguez Melchor, 2018b) se dividen entre las clases de técnicas de interpretación de consecutiva y simultánea al estilo tradicional (tipo I) y las clases expositivas interactivas (tipo II). Las clases del tipo I se han realizado de manera bilateral, multilateral y en formato *mock-conference* con la Comisión y el Parlamento Europeos y las universidades de Leeds, London MET, Varsovia, Lubliana, Ginebra, Estambul y Astracán. Las clases virtuales del tipo II se han realizado solamente con la DG-SCIC de la Comisión Europea y se han centrado en la auto-formación y el uso de tablets y ordenadores en la cabina de interpretación.

2.1.1. Características de los objetivos de aprendizaje de las clases virtuales

La determinación de objetivos de aprendizaje adecuados para la correcta formación de los alumnos de interpretación es uno de los elementos más importantes a la hora de realizar actividades en las que la intermediación tecnológica sea la opción preferida. Al igual que en el caso de la enseñanza presencial, los docentes deben tener muy claras las características de los objetivos de aprendizaje que guiarán la interacción virtual. Rodríguez Melchor (2018) formula los siguientes:

¹ *Best practices in conference interpreting training between EU and non-EU languages*. Proyecto financiado por el Parlamento Europeo : Universidades de Astracán, Boğaziçi, Ginebra, Lubliana y Comillas (2014-2017). Disponible en <http://virtualinstitute.fti.unige.ch/eriton/>

- (1) Dependen de cada etapa y el nivel del material utilizado.
 - (2) Deben ser acordes con las competencias a desarrollar.
 - (3) Han de implicar al alumno en su propio aprendizaje.
 - (4) Deben ser fácilmente evaluables.
 - (5) El uso de las nuevas tecnologías no es un objetivo en sí.
- (Rodríguez Melchor, 2018: 297)

Hay que evitar, sobre todo, que las clases se centren en el uso de las tecnologías y no en el aprendizaje de las técnicas interpretativas. También es preciso buscar la sintonía con la etapa de la progresión pedagógica en la que se sitúen los alumnos y la complementariedad con las clases presenciales.

3. Comparativa entre clases presenciales y virtuales

La dinámica de las clases virtuales de estilo tradicional (2.1. tipo I) en las que nuestro programa participa se parece bastante a la de las clases presenciales. Consiste en la realización de ejercicios de interpretación en consecutiva o simultánea por parte de los estudiantes y en el *feedback* que estos reciben tras sus prestaciones. Para ser eficaces, los comentarios de los formadores deben incluir un diagnóstico de los problemas encontrados y recomendaciones para solventarlos (Setton y Dawrant, 2016). En las clases virtuales, los discursos y el *feedback* son ofrecidos por asesores externos al programa, lo que expone al alumno a una mayor variedad de temáticas, acentos, estilos formativos y evaluaciones que si solo tuviera interacción con los formadores de su universidad.

Comparadas con las clases presenciales, las virtuales tienen un alto grado de imprevisibilidad y no siempre se adecúan a los niveles de progresión pedagógica. Los discursos son preparados *ah hoc* y pronunciados en directo, lo que hace a veces difícil el reciclaje de materiales o la repetición del ejercicio por parte de los estudiantes, sobre todo si no se han podido grabar. En el caso de las clases virtuales del proyecto ERITON, la existencia de una plataforma *online* permite guardar los discursos pronunciados por los ponentes y los *feedbacks* ofrecidos por los formadores.

En las clases virtuales la sincronización ha de ser extrema, pese a la distancia que media entre los dos puntos de la videoconferencia, ya que, de hecho, es necesaria para la realización de los ejercicios y no deberían existir diferencias con las clases presenciales con respecto a este parámetro.

4. Evaluación de las clases virtuales como actividad formativa

Las clases virtuales son actividades que perturban el programa establecido, entre otras cosas porque son imposibles de planificar a largo plazo ya que dependen de la disponibilidad de los asesores externos que son intérpretes de conferencias en activo y, por lo tanto, están sujetos a su programación, en el caso de los intérpretes de plantilla de las Instituciones Europeas, o a las ofertas de trabajo que reciben, en el caso de los formadores de las universidades. Además, son trabajosas de organizar y consumen muchos recursos humanos y materiales y son imprevisibles, como hemos visto en el apartado anterior.

Es debido a todo lo previamente expuesto que se hace necesaria una evaluación de los resultados para determinar la conveniencia de su introducción en un programa de formación, sobre todo teniendo en cuenta que no están destinadas a enseñar a los futuros intérpretes a trabajar en remoto, sino a mejorar su técnica interpretativa, al igual que las clases presenciales de corte tradicional. En nuestro caso, hemos utilizado distintos instrumentos para la recogida de datos entre los estudiantes de interpretación y sus formadores. En los apartados siguientes exponemos los resultados de este ejercicio.

4.1. Perspectiva de los formadores

Los datos relativos a los formadores que participaron en las clases virtuales fueron extraídos del *logbook* que comparten en la plataforma de aprendizaje Moodle durante el período 2015 a 2017. Este instrumento les permite dejar constancia de las actividades realizadas en cada clase, de las incidencias producidas y del progreso de los alumnos.

En los comentarios recabados mediante el *logbook* de los profesores se puede observar que coinciden con los alumnos en su apreciación de que muchas veces el *feedback* de los asesores externos es demasiado extenso y detallado y señalan también como principales problemas los «organizativos y técnicos, las diferentes concepciones del nivel y dificultad de los discursos y la dificultad para establecer la relación con la etapa de progresión pedagógica» (Rodríguez Melchor, 2016: 541).

Por otra parte, se señala con frecuencia la falta de seguimiento individual de los alumnos y la no evaluación de la actividad o de los asesores externos². Otro problema es que no siempre se cuenta con el permiso de los ponentes externos para grabar el material utilizado en la clase virtual, lo que imposibilita que los alumnos puedan trabajarlos a

² Este último comentario no es aplicable a las clases virtuales del proyecto ERITON que sí han contado con evaluación a través de la encuesta *online*.

posteriori para tratar de solventar los problemas presentados y mejorar su técnica interpretativa.

4.2. Perspectiva de los alumnos

Los datos relativos a los alumnos que participaron en las clases virtuales fueron extraídos entre 2015 y 2017 de los diarios de aprendizaje que debían entregar semanalmente como tarea obligatoria a través de la plataforma de aprendizaje Moodle y de la encuesta administrada *online* para el proyecto ERITON, anteriormente mencionado. Resulta interesante observar cómo una actividad que en principio se percibe como estresante y complicada recibió comentarios positivos en la mayor parte de los casos.

Los resultados más destacables de estas actividades desde el punto de vista de los estudiantes de interpretación son un aumento del trabajo de documentación y preparación, una mejora del control del estrés y de la capacidad de reacción ante situaciones imprevistas, así como el desarrollo de una mejor percepción de las propias habilidades comunicativas. Además, los alumnos afirman registrar con mayor intensidad el *feedback* individual recibido tras sus prestaciones y, aunque reconocen la mayor dificultad técnica de los discursos debido a su nivel de complejidad, no la consideran insuperable (Rodríguez Melchor, 2018a). Un comentario recurrente, sin embargo, es que algunos *feedbacks* de los docentes son demasiado extensos y detallados. En este comentario coinciden con las impresiones de los formadores, tal y como se ha señalado en el párrafo anterior.

Como subproductos de las clases virtuales, los estudiantes de interpretación reconocen que sirven para aprender a evaluar la dificultad de los discursos utilizados en su formación. Asimismo, a través de sus diarios de aprendizaje se puede observar un aumento de las horas de práctica individual en las semanas anteriores a la actividad, sobre todo una vez que se conocen los temas de los discursos que deberán interpretar.

5. Conclusiones

La principal discordancia observada entre las características de los objetivos de aprendizaje de las clases virtuales y su realización en la práctica es la dificultad de adecuación de los niveles de los materiales a la etapa de desarrollo pedagógico de los alumnos. Esto se debe a la intervención de ponentes y formadores externos que no conocen detalladamente la situación de los estudiantes de interpretación en un momento dado y que tampoco pueden seguir su evolución posterior. Sin embargo, este problema

quedaría en nuestra opinión compensado por la fuerte implicación de los estudiantes en su propio aprendizaje y la intensa preparación que estas actividades les requieren.

Nuestra experiencia con las clases virtuales en el Máster Universitario en Interpretación de Conferencias de la Universidad Pontificia Comillas ha permitido evaluar estas actividades y aprovechar su complementariedad con las clases presenciales de índole tradicional. En un futuro, dado el desarrollo y perfeccionamiento de las nuevas tecnologías de videoconferencia, cabe esperar que estas actividades a distancia ocupen un lugar más amplio en los programas de formación de intérpretes de conferencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, J.R. (1995). *Cognitive Psychology and its implications*. Nueva York: Freeman.
- DG-SCIC European Commission (2019). *Interpretation Training Toolbox*. Disponible en https://ec.europa.eu/info/education/skills-and-qualifications/develop-your-skills/language-skills/interpretation-training-toolbox_en (f.c. 27/12/2019).
- Ericsson, K. A. (2000). Expertise in interpreting: An expert performance perspective, *Interpreting* 5:2, 187–220. DOI: <https://doi.org/10.1075/intp.5.2.08eri>
- Gile, D. (2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. DOI: <https://doi.org/10.1075/btl.8>
- Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Mánchester: St. Jerome Publishing.
- Rodríguez Melchor, M. D. (2016). Clases virtuales y repositorios online en la formación de intérpretes de conferencias: experiencias y propuestas. En Bernad Monferrer, E. et al. (coords.), *Aula Virtual: Contenidos y Elementos*, (533-543). Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España S.L.
- Rodríguez Melchor, M. D. (2018a). Actividades formativas de alto rendimiento en el aprendizaje de la interpretación de conferencias: un estudio contrastivo de las clases presenciales y virtuales. En Fortea, C. et al. (eds.), *Nuevas Perspectivas en Traducción e Interpretación*, (293-308). Madrid: Escolar y Mayo Editores S. L.
- Rodríguez Melchor, M. D. (2018b). Pedagogical Assistance for the XXI Century: the Interaction between DG-SCIC, DG-INTE and Universities in the Field of Blended Learning for Interpreter Training, *CLINA: an Interdisciplinary Journal of Translation, Interpreting and Intercultural Communication*, 4:1, 89-103. DOI: <https://doi.org/10.14201/clina20184183-97>
- Sandrelli, A. y de Manuel Jerez, J. (2007). The impact of Information and Communication Technology on Interpreter Training, *The Interpreter and Translator Trainer*, 1 (2). DOI: <https://doi.org/10.1080/1750399X.2007.10798761>
- Sawyer, D. B. (2004). *Fundamental Aspects of Interpreter Education*. Ámsterdam: John Benjamins. DOI: <https://doi.org/10.1075/btl.47>
- Setton, R. y Dawrant, A. (2016). *Conference Interpreting: A Trainer's Guide*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. DOI: <https://doi.org/10.1075/btl.121>

La interpretación en el ámbito del derecho: una propuesta de clasificación por géneros

Verónica ROMÁN MÍNGUEZ
Universidad Autónoma de Madrid
veronica.roman@uam.es

Résumé

De nos jours, où l'internationalisation d'entreprises et de tribunaux est en agumentation, le travail du professionnel de l'interprétation dans le domaine du droit est essentiel. Ce travail s'appuie sur les concepts de *droit* et d'*interprétation dans le domaine du droit* pour aborder ultérieurement les principales caractéristiques de ce domaine d'expertise. C'est ainsi que, sur la base de notre expérience professionnelle et de notre formation en droit, en traduction et en interprétation, nous nous permettons de présenter une proposition de taxonomie des genres d'interprétation dans le domaine du droit qui puisse être utile à ceux qui commencent à se frayer un chemin professionnel dans ce domaine et qui puisse offrir un aperçu des différents sous-domaines d'expertise. En outre, la classification proposée peut être intéressante pour l'enseignement de l'interprétation dans le domaine du droit.

Mots-clés : Traduction juridique ; interprétation ; interprétation juridique ; interprétation judiciaire ; genres textuels.

Resumen

En el mundo actual, en el que cada vez hay una mayor internacionalización de las empresas y de los tribunales, la labor del profesional de la Interpretación en el ámbito del derecho resulta fundamental. En el presente trabajo partimos de los conceptos *derecho* e *Interpretación en el ámbito del Derecho* para abordar posteriormente las principales características de este ámbito de especialidad. Finalmente, partiendo de nuestra experiencia profesional en la materia y de nuestra formación en Derecho y en Traducción e Interpretación, se presenta una propuesta de taxonomía de los géneros de la Interpretación en el ámbito del derecho que puede ser de utilidad para ofrecer, a aquellos que comienzan a abrirse camino profesional en esta materia, un panorama de los distintos subámbitos de especialidad. Asimismo, la clasificación propuesta puede resultar de interés para la docencia de la Interpretación en el mundo del derecho.

Palabras clave: Traducción jurídica; interpretación; interpretación jurídica; interpretación judicial; géneros textuales.

Abstract

In today's world, where there is an increasing internationalization of companies and courts, the work of the interpretation professional in the field of law is essential. This paper builds on the concepts of *Law* and *Interpretation in the field of Law* to subsequently address the main characteristics of this field of expertise. Finally, using as a starting point our professional experience in the field and our training in Law and Translation and Interpretation, a proposal for taxonomy of the genres of Interpretation in the field of Law is presented. We believe this taxonomy can be useful to offer, to those who begin to make their professional way in this field, an overview of the different sub-areas of expertise. In addition, the proposed classification may be of interest to the teaching of Interpretation in the world of Law.

Keywords: Legal translation; interpretation; legal interpretation; judicial interpretation; textual genres.

1. Delimitación del concepto de *Interpretación en el ámbito del derecho*

Con la internacionalización de las empresas y de los tribunales se ha producido un aumento de la demanda de encargos de interpretación. Además, los temas relacionados con el derecho están presentes de una manera u otra en la mayoría de las relaciones humanas. Cada vez son más frecuentes los hechos ilícitos transnacionales y que las personas detenidas, testigos u otros individuos que sean parte en un juicio celebrado en España, no comprendan la lengua española. Por estas razones, el ámbito de la interpretación en el mundo del derecho constituye un sector con múltiples salidas profesionales para los egresados en Traducción e Interpretación.

El punto de partida de nuestro estudio es la definición de derecho como conjunto de normas que regulan la conducta de los ciudadanos de una sociedad en un momento dado. Entendemos la interpretación en el ámbito del derecho o la interpretación jurídica como la interpretación de una lengua a otra de aquellos discursos o textos —no olvidemos que la traducción a la vista de distintos documentos es frecuente en este ámbito de especialidad —que pertenecen al mundo del derecho. Este ámbito del saber se ocupa de la traducción del lenguaje empleado por expertos —profesionales del derecho: abogados, procuradores, jueces, fiscales, notarios, etc.—. Por lo tanto, la interpretación en el ámbito del derecho se enmarca en la interpretación especializada. En este sentido conviene precisar que la *interpretación judicial*, entendida esta como la que se realiza en el marco de las relaciones entre la administración de justicia y los ciudadanos, se incluye en la interpretación jurídica dado que los tribunales pertenecen al mundo del derecho. La interpretación judicial, que puede llevarse a cabo tanto por un profesional independiente como por un traductor e intérprete que forme parte del personal de la administración de justicia, puede producirse en el ámbito nacional o en el ámbito internacional. En el primer caso la interpretación tiene lugar en el marco de un órgano judicial nacional, esto es, juzgados de instrucción, juzgados de primera instancia, audiencias provinciales, tribunales superiores de justicia, Audiencia Nacional, Tribunal Supremo y Tribunal Constitucional. La interpretación judicial internacional tiene lugar, entre otros, en los siguientes órganos jurisdiccionales internacionales: Corte de Justicia de las Naciones Unidas, Tribunal Penal Internacional, Tribunal Europeo de Derechos Humanos, Tribunal de Justicia de la Unión Europea, etc. En el caso de la interpretación judicial en nuestro país, teniendo en cuenta la importancia del servicio prestado, existe una acuciante necesidad de regular la contratación y la prestación del servicio.

Por último, podemos hablar de interpretación jurada en el caso de la interpretación de todo tipo de discursos, ya sean relativos al derecho o propios de otros ámbitos de especialidad, en los que se exige —por ley o por petición del organismo solicitante— que tengan validez oficial. Este tipo de interpretación, regulada por el Real Decreto 2002/2009 de 23 de diciembre, debe realizarse por un Traductor-Intérprete Jurado habilitado por el Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación de España.

2. Características de la Interpretación en el ámbito del derecho

A continuación, presentamos los rasgos más significativos de la interpretación en el ámbito del derecho:

1. Como en otros sectores profesionales de la Traducción e Interpretación, la interpretación jurídica, la relativa al mundo del derecho, es una actividad profesional sujeta a escasa regulación. Entre las contadas normas que se ocupan de esta actividad profesional nos encontramos con el anteriormente mencionado Real Decreto del año 2009, norma que regula la figura de Traductor-Intérprete Jurado, y la Directiva UE 2010/64/UE relativa al derecho a interpretación y a traducción en los procesos penales.

2. Se trata de una materia muy amplia. El ámbito del derecho es un área de especialidad formada por diferentes subáreas (algunos de ellas con claras intersecciones). Son innumerables los textos o discursos objeto de interpretación relacionados con el mundo del derecho. De entre todas las materias del mundo del derecho, la interpretación judicial y la interpretación en los servicios públicos son los ámbitos de especialidad que más esfuerzos investigadores han suscitado.

3. El sector de la Traducción e Interpretación cuenta con menos oferta de profesionales de la traducción que otros subsectores, debido a la complejidad de la materia para un lego en derecho y también por la necesidad de especialización y formación continua que se exige del traductor. La complejidad de los textos y discursos jurídicos se explica, entre otras razones, por la incongruencia de los sistemas jurídicos origen y meta (por ejemplo, existencia de vacíos terminológicos o conceptuales, inequivalencias de figuras jurídicas entre un sistema y otro), por las características del discurso jurídico (lenguaje especializado empleado por profesionales del derecho: latinismos, formulismos, lenguaje solemne, arcaico y formal) y por la complejidad de la estructura conceptual.

4. Desde el punto de vista de la docencia de la disciplina, y a juzgar por nuestra experiencia docente en la materia en el ámbito universitario español tanto en los

programas de grado como en los de posgrado, hemos podido constatar que en las aulas se obvian determinados subámbitos de especialidad del derecho. Por ejemplo, los tipos de discurso y textos del mundo del derecho que se circunscriben en el ámbito de la empresa no son tan frecuentes como los textos judiciales. Lo mismo sucede en el panorama investigador, como apuntábamos antes, la parte más investigada del mundo del derecho es la de los tribunales.

5. En lo que respecta al mercado profesional de la disciplina objeto de estudio, al igual que en el resto de ámbitos de la Traducción e Interpretación, podemos hablar de un mercado laboral desordenado y desorganizado. También en este ámbito profesional existe una oferta y demanda fragmentadas y heterogéneas.

6. La actividad profesional de la interpretación en el mundo del derecho es una actividad muy diferente a la interpretación de conferencias. Las modalidades de interpretación y las tarifas difieren considerablemente. Por ejemplo, en la interpretación de conferencias la modalidad más frecuente es la simultánea y en menor medida la consecutiva. Sin embargo, en la interpretación en el mundo del derecho, salvo que se trate de grandes eventos o conferencias sobre asuntos jurídicos, las modalidades más frecuentes son el enlace o bilateral y la consecutiva. En la interpretación judicial, por ejemplo, existe una mayor necesidad de calidad y profesionalización que en el ámbito de la interpretación de conferencias. En el caso de la contratación externa, hasta ahora el único criterio tenido en cuenta en nuestro país en las licitaciones para la adjudicación del servicio, es el precio. Las empresas Seprotec, Ofilinga y Atlas se siguen repartiendo el «pastel» de la interpretación judicial ya que ganan las licitaciones públicas por ofrecer precios bajos.

3. Propuesta de clasificación de géneros en la interpretación en el ámbito del derecho

Tras asentar el concepto y principales rasgos de la *interpretación en el mundo del derecho*, presentamos nuestra propuesta de clasificación del conocimiento experto que se encierra en el ámbito de especialidad objeto de nuestro estudio. La clasificación que presentamos está basada en nuestra experiencia profesional en el ámbito de la traducción e interpretación jurídicas y en nuestra formación en Derecho y en Traducción e Interpretación. Si bien sería imposible recoger todos los géneros presentes en el mundo del derecho que podrían ser aplicables a la interpretación, dada la amplitud de este ámbito de especialidad, los géneros que presentamos son en nuestra opinión representativos de la realidad de textos y discursos en esta área del saber. La clasificación que hemos

diseñado, por lo tanto, debe entenderse a título meramente ilustrativo y sin ningún ánimo exhaustivo. Los bloques temáticos que recogemos a continuación pueden ser de interés tanto para fines metodológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina como tanto para los profesionales o investigadores de la traducción que deseen tener un panorama más o menos representativo de los distintos ámbitos de la práctica profesional. Es necesario tener en cuenta que la mayoría de las categorías no se pueden concebir de manera absolutamente independiente y muchos de los textos o discursos objeto de interpretación son susceptibles de pertenecer a más de una categoría.

A continuación, presentamos los seis subgéneros en los que dividimos la interpretación en el ámbito del derecho.

3.1. Interpretación en notarías

La interpretación en notarías surge en el marco de los distintos negocios jurídicos objeto de Interpretación cuando se trata de documentos privados que se autentican o formalizan ante notario en el caso de que el compareciente requiera la asistencia de un intérprete. Definimos *notario* como aquel funcionario público que da fe de la formalización de determinados documentos privados. Algunos ejemplos de documentos susceptibles de interpretación son los poderes de representación, testamentos, escrituras de compraventa de bienes inmuebles, de constitución de sociedades o de compraventa de acciones, capitulaciones matrimoniales, préstamos, etc. Las modalidades de interpretación más frecuentes en el ámbito de las notarías son la traducción a la vista, interpretación de enlace, *chuchotage* e interpretación consecutiva.

3.2. Interpretación en el ámbito del Registro Civil

Entendemos el Registro Civil como aquella institución estatal que deja constancia de diversos acontecimientos y acciones vinculados al estado civil de los individuos. Como en el bloque anterior, se necesita interpretación para los casos de negocios jurídicos en los que interviene una persona de lengua extranjera que no conoce nuestra lengua. Se trata de la interpretación de trámites relacionados con certificados de nacimiento, defunción, matrimonio o patria potestad, por citar solo algunos ejemplos. Las modalidades más habituales son las siguientes: traducción a la vista, interpretación de enlace, *chuchotage* e interpretación consecutiva.

3.3. Interpretación en otros ámbitos de los servicios públicos sobre temas relacionados con el mundo del derecho

En este caso hablamos de interpretaciones realizadas en las oficinas de inmigración, aduanas, oficinas de asilo y refugio, embajadas, consulados, comisarías de policía, dependencias de la Guardia Civil, Ministerio de Justicia, Ministerio del Interior, Presidencia del Gobierno, oficinas de instituciones penitenciarias, hospitales, colegios, interpretación para casos de violencia de género, centros de internamiento de extranjeros, etc. En este ámbito de especialidad se dan discursos y textos en los que confluyen distintos lenguajes de especialidad, pero el derecho suele estar presente en la mayoría de situaciones. Las modalidades más frecuentes son la traducción a la vista, interpretación consecutiva, interpretación bilateral, susurrada, interpretación remota (telefónica o por videoconferencia), etc.

3.4. Interpretación judicial

Como hemos señalado anteriormente, la interpretación judicial es la que se produce en el ámbito de cualquier órgano jurisdiccional. La interpretación en juicio está consagrada en distintos cuerpos normativos como derecho fundamental reconocido nacional e internacionalmente. Se trata del derecho a la defensa y a un juicio justo e imparcial por lo que existe en este sentido una clara necesidad de salvaguardar el derecho del detenido o del imputado a que hable en su propia lengua. En el ámbito nacional este derecho está recogido en el artículo 17.3 c) de la Constitución Española «derecho a ser asistido por intérprete en caso de no comprender la lengua», en el artículo 231.5 de la Ley Orgánica del Poder Judicial «podrá ser intérprete cualquier persona conocedora de la lengua», en el artículo 143.1 de la Ley de Enjuiciamiento Civil «podrá ser intérprete cualquier persona conocedora de la lengua», en el artículo art 520 e) de la Ley de Enjuiciamiento Criminal «derecho a ser asistido gratuitamente por intérprete» y en el artículo 762 de la Ley de Enjuiciamiento Criminal «sin que sea preciso que el intérprete tenga título oficial».

En el ámbito internacional este derecho se recoge en los artículos 5.2 y 6.3 del Convenio Europeo de Derechos Humanos, en el artículo 14.3 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de las Naciones Unidas y en la Directiva 2010/64/UE relativa al derecho a interpretación y a traducción en los procesos penales.

Las modalidades de la interpretación en el ámbito de la administración de justicia son las siguientes: traducción a la vista o interpretación con texto, interpretación

consecutiva, interpretación bilateral, *chuchotage* e interpretación remota (interpretación telefónica).

La interpretación consecutiva es menos frecuente y la Interpretación simultánea es muy escasa (el juicio celebrado en la Audiencia Nacional como consecuencia de los atentados terroristas del 11M constituye un contado ejemplo de esta última modalidad).

3.4. Interpretación en el mundo de la empresa

Entendemos por interpretación en el mundo de la empresa aquella que se produce en el marco de viajes de negocios para diversas finalidades, consejos de administración, juntas de accionistas, reuniones con inversores, compraventa de acciones, fusiones y adquisiciones de empresas, operaciones de *joint venture*, transacciones en el ámbito del comercio exterior, conferencias sobre economía internacional, ferias comerciales, visitas a fábricas o instalaciones, acuerdos económicos o comerciales entre países, etc. En este ámbito de especialidad la jerga jurídica presente en distintas situaciones u operaciones relacionadas con el mundo del derecho coexiste con la jerga económica y financiera. Las principales modalidades son las siguientes: traducción a la vista, interpretación consecutiva, interpretación bilateral, *chuchotage*, y en menor medida interpretación simultánea. Al igual que en otros ámbitos de especialidad, se utiliza cada vez más la interpretación remota.

3.5. Interpretación en el ámbito de los organismos internacionales sobre temas relacionados con el derecho

En este último subámbito de especialidad recogemos la interpretación en contexto multilingüe que se produce en el seno de los organismos internacionales —Corte Internacional de Arbitraje de la Cámara de Comercio Internacional, Unión Europea, Consejo de Europa, Organización de las Naciones Unidas, Organización del Tratado del Atlántico Norte—, o de las Organizaciones no Gubernamentales (Amnistía Internacional, Cruz Roja, Médicos sin Fronteras) cuando se tratan temas relacionadas con el mundo del derecho. En este sector el mercado de la interpretación es tanto institucional como *freelance*. Las modalidades más frecuentes son la interpretación de conferencias (interpretación simultánea y consecutiva en menor medida).

4. Conclusión

En el presente estudio hemos partido de la definición de *derecho* y de *interpretación en el mundo del derecho* para a continuación presentar un esbozo de las principales características de este ámbito de especialidad tan amplio y complejo. Posteriormente, partiendo de nuestra experiencia profesional, docente e investigadora en la disciplina, así como de nuestra formación en Derecho y en Traducción e Interpretación, hemos propuesto una taxonomía de los principales géneros de este ámbito de especialidad. En el presente trabajo hemos podido constatar, que, dada la amplitud de la disciplina, y la gran cantidad de manifestaciones discursivas y textuales existentes, no es posible presentar una clasificación cerrada. Se han presentado, a título meramente ilustrativo, seis bloques temáticos con el fin de aportar una visión de conjunto de la realidad textual y discursiva de la práctica profesional del mundo del derecho. Tras analizar cada uno de los bloques temáticos y a la luz de los contenidos de los planes de estudio en Traducción e Interpretación de las distintas universidades españolas¹, podemos concluir que no todos los géneros que hemos presentado se reflejan en las aulas. A menudo, en el ámbito universitario español la interpretación en el mundo del derecho se circunscribe a los tribunales o a los servicios públicos, dejándose fuera otras áreas del mundo del derecho como la interpretación en el ámbito de la empresa. Además, hemos podido constatar la imposibilidad de adscribir los distintos discursos o textos que puedan surgir en el mundo del derecho a una sola categoría. Existen solapamientos entre unos géneros u otros por lo que distintas realidades se pueden adscribir a más de un solo género. La clasificación presentada tiene una finalidad metodológica dado que puede ser una herramienta útil para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la interpretación jurídica ya que permite aportar al alumno una visión representativa de la realidad profesional, acercando de este modo las aulas al mercado profesional. Además, permite al docente plantearse la adquisición por parte de los alumnos de competencias temáticas, textuales, documentales y terminológicas, así como adquirir conocimientos sobre el mercado profesional específicos para los distintos bloques o subáreas de conocimiento.

¹ La autora del presente trabajo ha analizado los distintos planes de estudio del Grado en Traducción e Interpretación de las universidades españolas como referencia antes de realizar el Modifica del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Madrid que tuvo lugar durante el curso 2018-2019 y en el que participó en calidad de coordinadora del Grado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Constitución Española* de 1978. Base de datos de legislación. Disponible en http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/constitucion.html
- Convenio Europeo de Derechos Humanos (CEDH). Disponible en www.echr.coe.int/NR/rdonlyres/1101E77A-C8E1.../Convention_SPA.pdf
- Directiva 2010/64/UE del Parlamento Europeo y del Consejo de 20 de octubre de 2010 relativa al derecho a interpretación y a traducción en los procesos penales. Disponible en <https://www.boe.es/doue/2010/280/L00001-00007.pdf>
- Ley 1/2000, de 7 de enero, de Enjuiciamiento Civil (LEC). Base de datos de legislación. Disponible en http://noticias.juridicas.com/base_datos/Privado/11-2000.html
- Ley de Enjuiciamiento Criminal (aprobada por el Real Decreto de 14 de septiembre de 1882). (LECr). Disponible en <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1882-6036>
- Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial. (LOPJ). Base de datos de legislación. Disponible en http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/lo6-1985.html
- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, de 16 de diciembre de 1966, de las Naciones Unidas (PIDCPNU). Disponible en <http://www2.ohchr.org/spanish/law/ccpr.htm>
- Román Mínguez, V. (18 al 20 de junio de 2018). La competencia temática y terminológica en traducción jurídica: una propuesta didáctica para la formación de traductores en la combinación lingüística inglés-español, *Transius conference 2018*, Ginebra.

Aportaciones de la francofonía al establecimiento de la interpretación como profesión

Aurora RUIZ MEZCUA
Universidad de Córdoba
aurora.ruiz@uco.es

Résumé

Avec cet travail notre intention est de souligner l'importance de la Francophonie dans les études d'Interprétation et nous le ferons à travers trois exemples. Les événements historiques qui ont déclenché le début de la discipline *per se* vont de pair avec cette langue. Soit pour des raisons occasionnelles, soit par sa prédominance dans la scène internationale pendant le XX^{ème} siècle, les interprètes qui ont marqué un avant et après dans la profession, ceux qui ont écrit les premiers manuels, théories et les écoles pour la pédagogie de l'interprétation, montrent un lien fort avec la langue française.

Mots-clés : interprétation ; langues ; français ; simultanée ; consécutive.

Resumen

Con este trabajo se pretende poner de manifiesto la importancia de la francofonía dentro de los estudios de interpretación a través de tres ejemplos. Los hechos históricos que sirvieron como inicio de la disciplina *per se* van de la mano de este idioma. Bien sea por motivos casuales o por el predominio de esta lengua en la esfera internacional a principios del siglo XX, los intérpretes que marcaron un antes y un después en la profesión y los que escribieron los primeros manuales, teorías y escuelas de enseñanza de interpretación muestran un especial vínculo con la lengua francesa.

Palabras clave: interpretación; idiomas; francés; simultánea; consecutiva.

Abstract

With this work, we intend to highlight the importance of the Francophonie within Interpretation Studies using three examples. The historical facts that served as a start for this discipline as a profession *per se* go together with this language. Being motivated by serendipity or due to the prevalence of this language in the international arena in the beginning of the twentieth century, the interpreters that marked a before and an after to the profession, those who wrote the first handbooks, theories and schools for the teaching of interpretation show a special bond with French language.

Keywords: interpretation; languages; French; simultaneous; consecutive.

1. Introducción: el estrecho vínculo de la lengua francesa con la interpretación de idiomas

La lengua francesa ha sido el principal vehículo para permitir el acercamiento multicultural internacional a lo largo de la historia reciente, pues se empleaba como *lingua franca* en numerosas partes del mundo. Prueba de ello es que, por ejemplo, durante muchos años ha gozado de una importancia capital como idioma oficial para la comunicación en las instituciones europeas:

En los inicios de la Comunidad Europea, cuando solo existían cuatro lenguas oficiales, el francés disfrutaba de una posición privilegiada en cuanto a su uso como lengua franca institucional [(179)] ... Desde la firma de los Tratados de Roma y hasta principios de los años setenta, el francés era la lengua más utilizada en las instituciones comunitarias como herramienta de comunicación supranacional. (Fernández Vítóres, 2010: 199)¹

Asimismo, ha desempeñado (y aún sigue siendo así) un importante papel en materia de política internacional y diplomacia inter-cultural, sustentada en todo momento a través del idioma:

Los más pródigos en la diplomacia cultural han sido los franceses, que han fuertemente subsidiado una red internacional de escuelas para sostener la lengua francesa, en el entendido de que su prestigio e influencia están ampliamente vinculados a la supervivencia de la francofonía. (Cull, 2009: 67-68)

Por este motivo, desde los albores del reconocimiento de la interpretación de lenguas como profesión reglada y disciplina científica, que surge en el siglo XX aproximadamente, tal y como se analizará en la siguiente sección, esta se ha visto estrechamente vinculada al estudio y correcto manejo de la lengua francesa.

Evidentemente, la interpretación es una labor que se ha practicado probablemente desde el momento en que se encontraron dos tribus con idiomas distintos. No nos quedan registros por escrito, sin embargo, la lógica nos hace pensar que desde el principio de los tiempos ha existido la figura del *mediador lingüístico-cultural*, es decir, una persona que conocía los dos sistemas en cuestión y se encargaba del entendimiento entre otras personas que desconocían uno de ellos, pero, con el que tenían el suficiente interés como para entrar en contacto, intercambiar bienes, negociar, llegar a acuerdos de paz, de guerra, de matrimonio y un largo etcétera.

¹ Posteriormente, desde el ingreso de Reino Unido e Irlanda en la UE, «la balanza lingüística comenzó a inclinarse a favor del inglés» (*Íbid.*).

Con el paso del tiempo esta figura de puente lingüístico ha ido adquiriendo mayor relevancia en la esfera internacional y a día de hoy son muchas las escuelas (universidades) que forman a traductores e intérpretes en el mundo. Las más prestigiosas incluyen el francés como lengua origen y meta.

2. Cuadro teórico: tres hitos históricos en lengua francesa para la interpretación de idiomas

En este apartado se han seleccionado tres ejemplos que sustentan el título de este trabajo. A partir del siglo XX empezamos a tener constancia de los nombres y apellidos de numerosos intérpretes que han trabajado en relaciones internacionales como expertos, por tanto, los investigadores consideran que la profesión de intérprete no existió como tal hasta ese momento (Bowen & Bowen, 1985; Pöchhacker, 2004: 28).

On peut dire que si l'interprétation de conférence en tant que profession a vu le jour à la fin de la Première Guerre mondiale, l'idée d'organiser cette profession ne s'est précisée et réalisée qu'après la Seconde Guerre mondiale. (Keiser, 2004: 575)

Esto significa que los intérpretes que trabajaban en puestos de relevancia en instituciones debían dominar la lengua francesa. Así, se destacarán tres puntos que son de especial relevancia para este trabajo: 1) la importante labor de los primeros intérpretes profesionales del campo diplomático (Paul Mantoux), que consiguieron convertir una tarea necesaria una profesión reglada; 2) la creación de las primeras herramientas para la formación de intérpretes (el manual de Rozan) y 3) la elaboración de la primera teoría para el estudio científico de la interpretación simultánea (la teoría del sentido) y, por ende, de la disciplina.

2.1. Intérpretes pioneros en el campo diplomático: El intérprete Paul Mantoux

Son muchos los intérpretes que se pueden enmarcar en este apartado, por ejemplo, Jean Herbert (profesor de interpretación y autor del famoso *Manuel de l'interprète*), Antoine Velleman (fundador de la escuela de Ginebra), Andre Kaminker, Confino, etc. Sin embargo, entre ellos destaca especialmente el caso de Paul Mantoux.

Le premier à marquer l'histoire de la profession d'interprète de conférence fut Paul Mantoux, professeur, homme de lettres, interprète. Une notice biographique nous apprend que, délégué du premier ministre de l'Armement de la France à Londres, au cours de la première guerre mondiale, il gagna la confiance du premier ministre de Grande-Bretagne,

Lloyd George, ainsi que de Lord Asquith, qui réclamèrent sa présence lors de leurs rencontres avec leurs homologues français. (Keiser, 2004: 577)

Nacido en París, es un intérprete diplomático famoso en el gremio por interpretar en consecutiva (y sin tomar notas) de forma brillante para los líderes Aliados en la Conferencia de Paz de París de 1919 (Baigorri, 2000: 325). En 1915 fue nombrado oficial-intérprete ante el estado mayor (Delisle & Woodsworth, 2005: 225-227).

Paul Mantoux parlait couramment l'anglais et le français et avait des bonnes connaissances en italien et en allemand. La tâche de Mantoux était bien plus que celle d'un dépositaire, puisqu'il fut choisis non seulement pour ces aptitudes, mais également par son aisance à parler en public. (Lage, 2015: 25).

Posteriormente, se convirtió en intérprete oficial de las conferencias franco-inglesas de 1917 y 1918:

The Council of Four (Clemenceau, Lloyd George, Orlando and Wilson) formed the central body for discussion and decision-making at the Paris Peace Conference [...]. The interpreter for the four statesmen was Paul Mantoux, who kept notes of the discussions, which he dictated to a secretary the following morning. (Bell, 1995)

Paul Mantoux trabajó en todas las reuniones del Tratado de Versalles, interpretando tanto en las conversaciones públicas como en las confidenciales.

Durant le traité de Versailles, l'officier interprète Paul Mantoux (1877-1956) travailla à toutes les réunions du Conseil des Dix ainsi qu'aux séances privées du Conseil des Quatre. Il a été question pour Mantoux de traduire deux types de conversations : une conférence publique et des réunions confidentielles. Il a toujours été présent, sauf quelques exceptions, en prenant part au discours physiquement, mais également par ses annotations qui, encore aujourd'hui, témoignent des conversations. (Lage, 2015: 24)

Para muchos investigadores esta interpretación supuso la transición de los intérpretes «improvisados» a los intérpretes profesionales, preparados para trabajar en la Liga de Naciones y la Organización Mundial del Trabajo en Ginebra².

² Al terminar la Conferencia de Paz, Mantoux fue nombrado director de la Sección Política de la Sociedad de las Naciones, cargo que ocupó de 1920 a 1927. Luego fue el primer director del Instituto Universitario de Altos Estudios Internacionales, en Ginebra (Freijomil, 2013: en línea).

2.2. Herramientas para aprender a interpretar: el manual para intérpretes de Jean François Rozan

El nombre de J.F. Rozan es probablemente uno de los más conocidos en la didáctica de la interpretación de lenguas, pues este intérprete es también autor de un manual pionero para la enseñanza de la técnica de toma de notas de la interpretación consecutiva. Su obra es tan completa y eficaz que, a pesar de haberse publicado en 1956 sigue apareciendo como manual de referencia en todos los centros formativos a día de hoy y se ha traducido a diversos idiomas: «as early as 1956, Jean-François Rozan developed a note-taking technique since taught in many interpreting schools and programs» (Orlando, 2010: en línea).

Esta obra, acompañada de un compendio de símbolos empleados para agilizar el proceso de toma de notas (una ayuda mnemotécnica para recordar el discurso original a los intérpretes que ellos mismos emplean mientras lo escuchan) titulada *La Prise de notes dans l'interprétation de conférences*, es pionera en el ámbito de la didáctica de la interpretación.

La plupart des interprètes consécutifs deviendront bientôt des interprètes simultanés brillants; et beaucoup d'interprètes simultanés – je pensé notamment à Jean François Rozan et à quelques autres– acquerraient une autorité incontestable dans l'exercice et dans l'enseignement de l'interprétation consécutive. (Priacel, 2016: 33)

Aunque en la actualidad existe una amplia literatura al respecto, el manual contiene los famosos «siete principios» (*les sept principes*) que se vienen aplicando a esta herramienta personal que es la toma de notas en interpretación:

Rozan believed that the interpreter must be free of the often misleading constraints that words represent. It is through the analysis and notation of the ideas that the interpreter will avoid mistakes and a laboured delivery. Generations of interpreters worldwide have been trained to respect Rozan's «seven principles» of note-taking: (1) Ideas, not words; (2) Rules of abbreviation; (3) Links; (4) Negations; (5) Adding emphasis; (6) Verticality, and (7) Shift. (Orlando, 2010: en línea).

2.3. La Escuela de París y la teoría del sentido

La escuela de París y, concretamente, las teorías que surgieron de la misma, sobre todo la conocida como *Teoría del sentido*, son las bases fundadoras de enseñanza de la profesión de intérprete para las técnicas consecutiva y simultánea (Setton, 2002).

La Théorie interprétative, ou Théorie du sens, que l'on appelle aussi parfois Théorie de l'École de Paris, repose sur un principe essentiel : la traduction n'est pas un travail sur la langue, sur les mots, c'est un travail sur le message, sur le sens. (...) Il s'agit de déverbaliser, après avoir compris, puis de reformuler ou ré-exprimer. (Herbulot, 2004: 307).

Las dos autoras pioneras de esta escuela son Danika Seleskovitch y Marianne Lederer, que en 1989 publicaron un libro sobre la pedagogía de la interpretación donde analizaban la enseñanza que se proporcionaba en el ESIT y el SCIC. En ese documento (y en otras publicaciones posteriores) exponen los principios generales y específicos a los que el docente de interpretación debe atenerse para enseñar la materia. Tras cada uno de ellos aparecen sus incidencias metodológicas, que suponen la propuesta que la escuela ha seguido para formar a sus alumnos intérpretes.

The methodology used in the classroom to teach interpretation should be based on theoretical concepts. This theory can be taught separately, be presented, and then referred to during practice as appropriate, or maybe introduced when correcting errors (Seleskovitch & Lederer, 1995: 21).

A continuación, se destacan los principios teóricos generales de esta escuela: el primero es «on ne traduit pas une langue, mais un discours» (Lederer, 1992: 29), el segundo aboga por la necesidad de ser perfectamente inteligible, el tercero indica que el alumno no debe «traduire terme par terme» sino «choisir des structures grammaticales propres à la langue d'arrivée et donc différentes de l'original» (*op.cit.*: 30)³.

Parte de estas teorías han sido rebatidas posteriormente, a pesar de que la «*théorie du sens*» fue una de más seguidas y en la actualidad muchos expertos continúan pensando que tiene una influencia positiva para la práctica de la interpretación: «'la théorie du sens' once was the leading theory of interpreting research, and still exerts its positive influence on interpreting practice now» (Xia & Li, 2005: en línea). Lo que resulta innegable es que con ellas se marca el principio del estudio sistemático de la profesión y su enseñanza y el final de la era en la que se pensaba que para ser intérprete había simplemente que nacer con las cualidades necesarias.

³ El cuarto y el quinto versan sobre quién debe ser el docente de interpretación (experto en la materia).

3. Conclusión

La lengua francesa ha gozado de un enorme prestigio durante muchos años, prueba de ello son los múltiples territorios donde aún se habla y su uso en los organismos internacionales. Los franceses son pioneros en el establecimiento de una diplomacia cultural y lingüística y quizás, de este modo, la lengua francesa (en conjugación con otras) ha sido clave para propiciar el entendimiento entre naciones y el surgimiento de una nueva profesión que en realidad venía practicándose desde tiempos inmemoriales: la interpretación.

A través de tres ejemplos que suponen hitos para la disciplina (una brillante interpretación ante representantes gubernamentales en un momento crucial de la historia, un manual pionero y una escuela que crea la primera teoría sobre la didáctica de la interpretación), se ha puesto de manifiesto la estrecha vinculación que ha existido en el siglo XX entre la lengua francesa y la interpretación de idiomas; en primer lugar, para su establecimiento como profesión reglada y, en segundo, para la creación de una metodología didáctica de la que toda materia debe disponer para estudiarse y enseñarse de forma rigurosa, sistemática y científica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baigorri Jalón, J. (2000). *La interpretación de Conferencias. El nacimiento de una profesión. De París a Nüremberg*. Granada: Comares.
- Bell, P. M. H. (1995). The Deliberations of the Council of Four, March 24-June 28, 1919. Notes of the Official Interpreter, Paul Mantoux, 2 vols. *The English Historical Review*, 110, (437), 796-798.
- Bowen, D. & Bowen, M. (1985). The Nuremberg Trials (Communication through Translation), *Meta*, 30(1), 74-77. DOI: <https://doi.org/10.7202/002131ar>
- Cull, N. J. (2009). Diplomacia pública: consideraciones teóricas, *Revista Mejicana de de Política Exterior*, SER. Méjico. Disponible en <https://revistadigital.sre.gob.mx/images/stories/numeros/n85/cull.pdf> (f.c. 17/10/2019).
- Freijomil, A. (2003). *Vidas de Historiadores: Paul Mantoux*. Universidad Nacional de General Sarmiento. Instituto de Ciencias. Área de Historia. Disponible en <https://introduccionalahistoriajvg.wordpress.com/2013/04/03/paul-mantoux-1877-1956/> (f.c. 18/10/2019).
- Fernández Vitores, D. (2010). El francés como lengua franca de la Unión Europea: luces y sombras de una estrategia fallida/French as a lingua franca of the European Union: lights and shadows of a failed strategy. *Revista de filología románica*, 27, 179-205.
- García-Landa, M. (1981). La théorie du sens, théorie de la traduction et base de son enseignement. *Revue de l'Université d'Ottawa*, 51(3).
- Herbert, J. (1965) *Manuel de l'interprète*, Georg, Ginebra.
- Herbulot, F. (2004). La Théorie interprétative ou Théorie du sens: point de vue d'une

- praticienne. *Meta: Journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, 49(2), 307-315. DOI: <https://doi.org/10.7202/009353ar>
- Keiser, W. (2004). L'interprétation de conférence en tant que profession et les précurseurs de l'Association Internationale des Interprètes de Conférence (AIIC) 1918-1953. *Meta: Journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, 49(3), 576–608. DOI: <https://doi.org/10.7202/009380ar>
- Lage, A. (2015). Le je(u) de l'interprète. In *Actes de recherche* (edition 2015), Programme Master de recherche CCC en 2005, 30, 24-25.
- Orlando, M. (2010). Interpreting eloquence: When words matter as much as ideas. In *AIIC.net*, 10 décembre 2010. Disponible en <http://aiic.net/p/3547> (f.c. 18/10/2019).
- Pöchhacker, F. (2004). *Introducing Interpreting Studies*. Routledge: Londres. DOI :<https://doi.org/10.4324/9780203504802>
- Priacel, S. (2016). *L'interprète de conférences. Cet inconnu*. In *AIIC.net*, 26 avril 2016. Disponible en <http://aiic.net/p/7599> (f.c. 18/10/2019).
- Seleskovitch, D. & Lederer, M. (1984). *Interpréter pour traduire*. Paris: Didier Érudition. Collection Traductologie.
- Setton, R. (2002). Seleskovitch: A radical pragmatist before her time. *The Translator*, 8(1), 117-124. DOI: <https://doi.org/10.1080/13556509.2002.10799119>
- Xia, L. N., & Li, M. (2005). Positive Effect of Cultural Perspective to «Théorie du Sens» of Interpreting Research [J]. *Journal of Tongji University Social Science Section*, 1. English Department, School of Foreign Studies, Tongji University, Shanghai. Disponible en http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTOTAL-TJDS200501016.htm (f.c. 20/10/2019).

La interpretación consecutiva

Diana SOLIVERDI GARRIGOS
Universidad Autónoma de Madrid
diana.soliverdi@uam.es

Résumé

L'interprétation consécutive est une méthode très intelligente et vraiment pratique pour aider l'interprète à se rappeler d'un discours qui doit reformuler dans une autre langue. Malgré son efficacité peu d'interprètes la pratiquent est cela est dû, probablement, à leur méconnaissance de cette méthode qui a été systématisée par Jean François Rozan et qui en a établi sept principes fondamentaux.

Ce système de travail est composé de trois moments : analyse du discours, prise de notes et reformulation du discours. Le plus important est le premier, et la concentration et la mémoire sont clés pour atteindre le succès.

Mots-clés : concentration ; mémoire ; analyse du discours.

Resumen

La interpretación consecutiva es un método muy inteligente y sumamente práctico para ayudar al intérprete a recordar un discurso que tiene que reelaborar en otro idioma. A pesar de su eficacia muy pocos intérpretes la practican y probablemente se deba a que no conocen bien el método. Jean François Rozan fue quien lo sistematizó y estableció siete principios fundamentales.

Este sistema de trabajo se divide en tres momentos: análisis del discurso, toma de notas y reelaboración del discurso. El más importante es el primero, y la concentración y la memoria son las claves para asegurar el éxito.

Palabras clave: concentración; memoria; análisis del discurso.

Abstract

Consecutive Interpreting is a smart and very practical method to help interpreters remember a speech he/she has to recreate in another language. In spite of the fact it is an efficient method, few interpreters practice it because they probably do not know the method properly. It was Jean François Rozan who crafted it establishing seven key principles.

This work system can be split into three moments: speech analysis, note taking, and speech recreation. The most important moment is the first one, and concentration and memory are key to success.

Keywords: Concentration; memory; speech analysis.

La interpretación consecutiva es un sistema muy inteligente y eficaz para ayudar al intérprete a recordar todo aquello que ha dicho un orador y reelaborar perfectamente su discurso. A diferencia de la simultánea, basada en la memoria inmediata, esta técnica usa la memoria a más largo plazo ya que el intérprete escuchará ideas completas desde la lengua de salida que traducirá a la lengua de llegada.

Tratándose de una técnica que da unos resultados impecables cabe preguntarse el por qué de la resistencia que provoca. En efecto, la realidad nos muestra que de 100 intérpretes simultáneos solo 10 o a lo sumo 15 hacen interpretación consecutiva.

¿Por qué? ¿Miedo a la excesiva exposición? ¿Dificultad de concentración al no contar con el aislamiento que proporciona una cabina? Es posible que estos dos factores tengan su parte de influencia, pero no bastan para explicarlo.

Tras mucha reflexión sobre el tema y muchos años de experiencia la teoría más plausible es el desconocimiento de la técnica. En este punto los docentes tenemos que hacer autocrítica y plantearnos si enseñamos bien esta materia, si incidimos en todos los aspectos realmente importantes o si por el contrario nos quedamos en la superficie.

Es importante subrayar que la base de este tipo de interpretación es la memoria. La memoria asociativa y también la memoria relacional. De hecho, el método sistematizado por Jean François Rozan, recogido en su libro *Prise de notes en interprétation consecutive*, gira en torno a ello.

Yo propondría dividir la interpretación consecutiva en tres momentos:

1. Análisis del discurso
2. Toma de notas
3. Reelaboración del discurso

El primer momento es desde mi punto de vista el más importante de los 3 pero a menudo se descuida otorgando todo el peso a la toma de notas, y esto sin duda constituye un grave error.

Hay que hacer hincapié en la absoluta concentración que debe de tenerse cuando el orador empieza a hablar ya que hay que hacer un análisis de todo lo que va diciendo. Se trata de entender perfectamente el mensaje más allá de las palabras que aquel esté pronunciando porque solo así podrá recordarse el contenido y tomar las notas necesarias. Es imposible traducir bien la idea que no se ha entendido, o que se ha comprendido solo de forma parcial. El público receptor tampoco captará lo que está diciendo el intérprete y sin duda le pedirá que lo repita, poniéndole en una situación embarazosa.

El verbo *recordar* lleva consigo un elemento esencial en este tipo de técnica: la memoria. De hecho, es la gran herramienta que utilizamos y a la que se ayudará mediante las notas y no al contrario. Memoria asociativa, en primer lugar, porque los símbolos, los dibujos, los ideogramas o lo que escribamos se van enlazando de una idea a otra, es como si nos marcaran el camino que tenemos que recorrer para expresar el discurso del orador en la lengua de llegada. Memoria visual, porque si convertimos en imágenes las partes de la charla que nos sea posible será mucho más fácil recordarlas e infinitamente más sencillo encontrar el término adecuado para traducirlas.

La empatía con el orador es otro elemento capital, el intérprete tiene que abrir su mente para identificarse con el discurso ajeno. En la preparación del trabajo, que es fundamental, se requiere una preparación profunda sobre el tema y sobre la persona que lo va a presentar. En la red generalmente pueden encontrarse conferencias o intervenciones de esa persona y resulta un primer paso muy útil para conocerle mejor, familiarizarse con su forma de expresarse y también con los contenidos que va a exponer.

El orden es un excelente aliado de la memoria, por lo tanto, ordenaremos las ideas en nuestra mente de manera impecable y siempre que haya una numeración contaremos mentalmente.

Mientras estamos dedicados a este proceso tenemos que ir tomando notas. Inmediatamente hay que hacer una advertencia: en ningún caso se trata de tomar apuntes ni de utilizar la taquigrafía, esos métodos funcionan solo para leer lo escrito en un segundo momento y con calma, aquí sin embargo hay que traducirlo a otro idioma y en tiempo real. Hay muchos periodistas que admirados por el trabajo del intérprete piden que este les dé unas cuantas clases para aprender a tomar notas durante sus entrevistas y en todos los casos ante la explicación del intérprete la decepción será grande: el sistema en ese caso no funciona, las notas pueden leerse en su totalidad solo al poco tiempo de haberlas tomado porque aún conservamos la memoria de lo que se dijo pero pasado un tiempo se nos “ha borrado” más de la mitad; de hecho los grandes profesores de la técnica siempre han tenido la máxima de que si puede entenderse todo al cabo de más de una hora, entonces no es consecutiva sino apuntes, y tienen razón.

La persona que sistematizó la toma de notas fue Jean François Rozan y su libro publicado en 1954 sigue siendo un clásico, a partir de esta obra autores posteriores han hecho pequeñas variaciones o añadido algunos elementos, pero Rozan sigue siendo la fuente principal.

Él divide este sistema de trabajo, porque es de lo que se trata, en siete principios fundamentales:

- anotar conceptos y no palabras;
- separar las ideas;
- utilizar unas reglas de abreviación que él mismo propone, con el fin de identificar las palabras;
- emplear encadenamientos entre las ideas y también entre las partes que forman una idea;
- marcar siempre la negación y el énfasis
- utilizar símbolos, en el libro se ofrece una serie de ellos para los conceptos más habituales;
- utilizar el verticalismo al tomar las notas para facilitar su lectura.

No debe perderse de vista que lo que se anota son activadores de la memoria, es decir son elementos que nos ayudarán a recordar según se vaya avanzando en la interpretación y los veamos en el papel.

¿Y cuánto hay que anotar? De lo que dice el orador apuntaremos solo un 50% o incluso un 30%, dependerá en cada caso, pero luego no se hará un resumen del discurso, sino que entre la memoria y las notas se reproducirá el mensaje completo y cuantos más detalles contenga mejor será.

Una vez que se ha analizado el mensaje del orador y que se han tomado las notas llegamos al momento cumbre: la reelaboración del discurso. Habida cuenta del poco tiempo del que se dispone es necesario que al golpe de vista el intérprete tenga claro que es lo que va a decir, este es el momento de descifrar y de reelaborar. Aquí entra en juego inmediatamente la memoria asociativa que mencionábamos antes: será como ir tirando de un hilo y yendo de unas ideas a otras hasta desenredar del todo la madeja.

En esta tercera fase el intérprete necesita poseer una gran riqueza de vocabulario, capacidad de reacción y dominio de la sinonimia que le permitan ir expresando en el lenguaje más correcto y natural posible esas notas que ha ido tomando y que no son más que el esqueleto de ese discurso que tiene que reelaborar.

Con el fin de ordenar las ideas cada vez que se exprese una se tachará antes de pasar a la siguiente. Es un simple gesto y sin embargo sumamente útil: permite pasar al contenido siguiente de una forma clara y sin confusiones, ayuda a cerrar la entonación de

la frase ayudando a la comprensión y marca perfectamente qué parte del mensaje queda aún por traducir.

Y para concluir no podemos dejar de aludir a una palabra clave para dominar esta técnica sofisticada, intelectualmente muy interesante y enormemente eficaz: práctica. Son necesarias muchas horas de práctica para interiorizarla y que se convierta en nuestra aliada. La teoría puede ser interesante y aportarnos conocimiento, pero sin una práctica constante se convierte simplemente en un adorno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Rozan, J.-F. (1954). *Prise de notes en interprétation consecutive*, Ginebra : Librairie de l'Université de Genève.

III. COMMUNICATIONS

III.1 LINGUISTIQUE, DIDACTIQUE ET TRADUCTION

Les néologismes en publicité : vers une conception dynamique de la langue

Marine ABRAHAM
Université de Murcia
marine.abraham1@um.es

Résumé

Lors de la présente étude, mon objectif sera de démontrer de quelle manière les discours publicitaires actuels en France sont ancrés dans le quotidien langagier des récepteurs français, en constante évolution. Nous nous intéresserons tout particulièrement à l'analyse de la campagne Sephora datant de 2013, composée de six affiches dont les aspects linguistiques et paralinguistiques attirent indéniablement l'attention des destinataires grâce à l'emploi d'un discours néologique riche. Ce travail de recherche prendra en compte des paramètres divers tels que la linguistique appliquée, la sémio-linguistique, l'analyse du schéma discursif, la linguistique cognitive et la sociolinguistique.

Mots-clés : linguistique ; publicité ; néologisme ; langue dynamique.

Resumen

En el presente estudio nuestro objetivo es demostrar de qué manera los discursos publicitarios actuales en Francia están anclados en el cotidiano lingüístico de los receptores franceses, en evolución constante. Nos interesamos particularmente en el análisis de la campaña Sephora de 2013, compuesta por 6 carteles cuyos aspectos lingüísticos y paralingüísticos atraen la atención de los destinatarios mediante el uso de un discurso neológico. Este trabajo de investigación entra dentro del ámbito de disciplinas diversas tales como la lingüística aplicada, la semio-lingüística, el análisis del esquema discursivo, la lingüística cognitiva y la socio-lingüística.

Palabras clave: lingüística; publicidad; neologismo; lengua dinámica.

Abstract

The aim of this study is to demonstrate the way in which current advertising discourse in France is anchored in the everyday language of French consumers and is constantly evolving. Our analysis focuses on a Sephora campaign from 2013, composed of six posters, the linguistic and paralinguistic aspects of which attract the attention of their audience through the use of a discourse rich in neologisms. The research will take into account diverse parameters such as applied linguistics, semiolinguistics, discourse analysis, cognitive and socio-linguistics.

Keywords: Linguistics; advertising; neologisms; evolving language.

1. Introduction

Dans son ouvrage *El lenguaje de la publicidad*, A. Ferraz Martínez souligne que « la publicidad es una fuente de creación »¹ (1993, 2011 : 49). L'auteur fait ici indirectement référence à l'emploi de néologismes en publicité, phénomène récurrent et révélateur sociolinguistique de nos sociétés contemporaines. Nous nous interrogeons donc sur le rôle de la publicité et, plus précisément, des slogans publicitaires pourvus de créations lexicales. L'objectif principal de ce travail est de démontrer de quelle manière les discours publicitaires actuels en France sont ancrés dans le quotidien langagier des récepteurs français, toujours en constante évolution et ce, grâce à l'emploi de néologismes. Nous révélerons ainsi le rôle de divulgateur linguistique et socioculturel de la publicité contemporaine, puis nous rendrons compte de la relation intrinsèque entre néologismes et dynamisme de la langue française. Pour ce faire, nous étudierons les aspects théoriques cités précédemment, à savoir les habitudes langagières des Français d'aujourd'hui ainsi que les effets des néologismes sur l'individu, la langue française et la société en général. Nous centrerons nos recherches sur l'observation et l'analyse détaillée d'une campagne publicitaire datant de 2013 pour la chaîne de magasins de vente de parfums et de produits cosmétiques française *Sephora*², représentative de la manifestation lexicale objet de notre travail.

2. Cadre théorique

2.1. Des objets publicitaires ancrés dans le quotidien des récepteurs

En 2009, R. Eguizábal mettait en évidence que les annonceurs s'inspiraient nettement du quotidien des récepteurs de publicité afin que ces derniers puissent se reconnaître dans les objets publicitaires et se sentir identifiés. Il est certain que la publicité est le reflet des changements survenus dans la société et qu'elle reproduit le réel pour créer ses produits publicitaires. Néanmoins, il est manifeste que les annonceurs procèdent à une sélection minutieuse des réalités : « les images, les formules, les saynètes des films publicitaires suggèrent des rapports de sens qui puisent certes beaucoup dans la réalité mais s'autorisent toutes les dérives et tous les délires » (Dagnaud, 2003 : 50). Cette illusion de la réalité qui n'est finalement qu'un propos imaginaire engendre chez les individus un sentiment de bien-être, de satisfaction, de soulagement, d'épanouissement, etc. De la

1 La publicité est une source de création (traduction personnelle).

2 L'ensemble des affiches peut être visualisé sur le site web *lareclame.fr* à l'adresse suivante : <https://lareclame.fr/50658+sephora> (d.c. 25/03/2019).

même façon, J.-C. Soulages identifie l'image publicitaire « non [pas] comme un simple reflet de la réalité, mais plutôt comme le tableau d'interprétations arbitraires de cette dernière et les messages publicitaires comme des lieux d'inscription d'imaginaires » (2013 : 39-40). Elle représente de ce fait ce à quoi les futurs consommateurs prétendent physiquement, mentalement et matériellement ; elle retranscrit le monde auquel ils aspirent, univers où le produit est un modèle de conduite à suivre afin d'atteindre leurs objectifs de vie. Il s'avère donc nécessaire que l'affiche rende compte du quotidien des individus tout en uniformisant et améliorant ses réalités. Ils se sentent ainsi valorisés dans les objets publicitaires et éprouvent le besoin de consommer afin d'accéder au monde illusoire retransmis dans les campagnes publicitaires qui les entourent. Les produits ou services détiennent par conséquent de nos jours une signification qui va bien au-delà de leur fonction pratique, s'appropriant des valeurs chères aux citoyens de nos sociétés occidentales.

Au niveau linguistique, il est évident que les discours publicitaires suivent les tendances langagières de notre société. La langue employée dans les moyens de communication tels que la publicité en France est nécessairement en accord avec les évolutions linguistiques pour que les individus puissent ainsi comprendre et s'imprégner des différents messages. F. Jost mettait en exergue un procédé flagrant employé dans le monde publicitaire qu'il nommait « publicité vampire » (1985), pratique commerciale qui consiste à réutiliser les créations sémio-linguistiques de l'environnement dans lequel sera produit le discours publicitaire. Il est par ailleurs manifeste qu'un certain rapprochement des slogans à la langue orale est propice à une meilleure communication publicitaire. Il est question d'une technique commerciale cohérente puisque les publicistes cherchent délibérément à feindre un dialogue (Maingueneau, 2007, 2010) avec les consommateurs et emploient par conséquent la langue parlée afin de s'adapter à leur quotidien langagier.

2.2. Discours publicitaires et créations lexicales volontaires

J.-M. Adam & M. Bonhomme (2012, 2014) mettent en évidence un paramètre essentiel : les néologismes peuvent être volontaires ou involontaires. Dans le cas de notre étude sur les discours publicitaires, il est clair que les innovations langagières seront bien évidemment le fruit d'une recherche linguistique et conceptuelle consciente des annonceurs. Les auteurs cités précédemment la qualifient de ce fait d'un « travail ludique opéré sur toutes les dimensions de la langue » (216). Analysant nos comportements langagiers, les créateurs de publicités élaborent ainsi de manière consciencieuse de

nouveaux termes afin d'amadouer leurs futurs consommateurs. En ce qui concerne la campagne pour la marque *Sephora* que nous analyserons dans la deuxième partie, nous sommes à même de nous rendre compte que des néologismes ont été créés à partir de termes facilement reconnaissables des récepteurs des affiches, grâce à l'association de termes et de suffixes lourds de sens.

Les effets des néologismes en publicité sont considérables. Dans un premier temps, ils répondent au besoin des professionnels de la publicité qui souhaitent un discours plus concis.

Deuxièmement, les néologismes interpellent les futurs consommateurs, de par leur teneur humoristique ou parce que le lecteur du slogan cherchera à mieux comprendre tous les paramètres que ce nouveau terme englobe, un même signe pouvant transmettre plusieurs signifiés au sein d'un même slogan. De plus, « c'est une manière de tirer l'énoncé du lot des innombrables énoncés qui nous assaillent continuellement » (*Ibid.* : 77). Il est certain que de nos jours, les campagnes publicitaires envahissent notre environnement. C'est pourquoi il est primordial que les slogans contiennent un signe distinctif tel qu'un mot nouveau créé tout spécialement pour le produit ou issu du langage parlé afin de rendre le produit unique.

Non seulement les néologismes captent l'attention des futurs consommateurs et rendent le slogan singulier, mais ils renforcent également la mémorisation de ces formules grâce à leur caractère créatif et innovant.

Ensuite, « certains néologismes [sont] mis à contribution pour instituer une connivence avec ses interlocuteurs » (*Ibid.* : 81). Rappelons en effet que la fonction phatique (Jakobson, 1963) est primordiale dans la communication publicitaire. Un rapprochement est ainsi effectué entre le locuteur et le destinataire de la publicité puisque le néologisme permet généralement à ce dernier de renforcer son appartenance identitaire. Or les individus sont tout particulièrement friands de toute formation lexicale les assimilant à un groupe social auquel ils désirent appartenir. Les annonceurs jouent donc sur cette caractéristique psychologique et sociologique des récepteurs de publicité pour créer de nouvelles expressions et ainsi capter le plus grand nombre de consommateurs possibles.

Enfin, la fonction ultime des néologismes est purement argumentative :

Les néologismes sont utilisés à diverses fins argumentatives par leurs créateurs qui visent à agir ainsi sur leur(s) interlocuteur(s). On peut chercher à convaincre quelqu'un de l'existence de quelque chose en le donnant comme d'apparition récente ou comme

renouvelant en profondeur quelque chose de plus ancien. La nouveauté du signifiant constitue alors le gage de la nouveauté du signifié et du référent. (Pruvost & Sablayrolles, 2003, 2012 : 78).

De la même manière, J.-M. Adam & M. Bonhomme considèrent que les néologismes peuvent « masquer une démarche argumentative » (2012, 2014 : 224) dans le sens où les entreprises cherchent à faire oublier l'aspect commercial de toute publicité en employant un vocabulaire pouvant être qualifié de divertissant et ainsi détourner l'attention du futur client. Ce dernier aura ainsi l'impression de consommer un concept et non pas un simple produit issu de la société de consommation.

3. Étude de cas : une campagne publicitaire fondée sur les néologismes

3.1. Contextualisation et méthodes d'interprétation des affiches

Le travail linguistique que nous proposons ci-contre est le reflet d'une perspective synchronique puisque nous avons centré notre étude langagière à un laps de temps déterminé et à une marque concrète. Nous analyserons en effet la campagne de la chaîne de magasins de vente de parfums et de produits cosmétiques française *Sephora* qui en 2013 se fonde dans le milieu urbain français et dans ses revues ainsi que sur les *banners* publicitaires de différents sites web. Nous analyserons tant les aspects linguistiques que sémiotiques de ces objets publicitaires, étant donné l'apport non négligeable de l'image à la langue dans ce cas de figure

Composée de six affiches aux couleurs et formes qui attirent indéniablement le regard, elle met en scène des femmes maquillées de manière originale voire excentrique, ce qui constitue une rupture non négligeable avec l'ambiance habituellement conventionnelle des publicités pour produits de beauté. La marque souhaite en effet ici mettre l'accent sur l'aspect créatif de ses marchandises et de ses salons pour ainsi éveiller le côté innovant et provocateur qui sommeille en chaque femme. Tant au niveau sémiotique que lexical, les affiches proposées invitent les clientes à se réinventer et à ne pas craindre l'exubérance. Les revues spécialisées qualifient d'ailleurs la campagne de « déroutante », « surprenante » et « différenciante ». Mettant en avant son originalité, le site web *lareclame.fr* affirme par exemple que « les visuels nous confrontent à un regard scrutateur, coloré et vertigineux » (Nathan, 2013) avant d'ajouter que « cette campagne est presque difficile à regarder, on détourne le regard sans pour autant nier sa beauté. *Sephora* réussit à nous accrocher, nous déstabiliser, nous mettre mal à l'aise et au final

nous captiver » (*Ibid.*). Tant de verbes éloquents pour décrire cette campagne qui occupe notre travail sur l'importance des néologismes dans les publicités contemporaines.

3.2. Analyse sémio-linguistique et interprétation des affiches

Avant toute chose, il est essentiel de souligner que les termes objet de notre étude – *attractionisme, glamourisme, fascinance, rayonescence, sublimitude et bombassitude* – ne se trouvent point dans la liste des nouveaux mots de la langue française publiée sur *lemonde.fr* le 22 mars 2019 ; ils ne répondent en effet pas aux critères qualitatifs et quantitatifs déterminés par la directrice éditoriale du *Petit Larousse* C. Girac-Marinier, citée par W. Audureau dans un article du *Monde*. En effet, selon elle, il existe deux éléments fondamentaux avant qu'un néologisme ne rentre dans les dictionnaires français : « deux critères, quantitatif (son occurrence), et qualitatif, qu'il traverse toutes les catégories de la population et tous les âges ». Dans le cas de la campagne pour *Sephora*, ces nouveaux termes ne font pas partie du vocabulaire quotidien d'un grand nombre de français puisqu'ils sont le fruit de créations lexicales volontaires de la part d'une agence de publicité répondant aux besoins commerciaux de la marque. Cependant, il est important de mettre en exergue que ces mots inventés sont la combinaison de termes préexistants issus des champs lexicaux de la beauté et de la séduction avec des terminaisons courantes de la langue française, à savoir *-isme, -ance, -ence* et *-tude*.

Au niveau sémiotique, la mise en abyme des images permet d'insister sur le visage des jeunes protagonistes des affiches et par-dessus tout sur leur regard inquisiteur. Ces portraits hauts en couleurs ne laissent bien évidemment pas insensibles les récepteurs de ces publicités, allant de pair avec les néologismes insolites se trouvant au centre de l'affiche.

Dans un premier temps, nous étudierons les termes *attractionisme* et *glamourisme* qui trouvent leurs origines dans les substantifs *attraction* et *glamour*. Si nous nous référons au Dictionnaire de français *Larousse* en ligne, nombreuses sont les définitions du terme *attraction* qui nous paraissent convenir aux besoins de séduction de la marque³. En employant ce mot pour créer un de ses slogans, *Sephora* transmet en effet une conception majeure à ses futurs clients, à savoir une idée de pouvoir et de magnétisme inhérent qu'ils seront à même de manifester grâce à l'*empowerment* que leur fournira la marque. Quant au vocable *glamour*, nous trouvons la définition suivante : « Type de sex-

3 Récupéré de <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/attraction/6302> (d.c. 25/03/2019).

appel sophistiqué, caractéristique de certaines stars hollywoodiennes (Rita Hayworth, Lana Turner, etc.) »⁴. La référence qui est ici faite aux personnes célèbres venant d'outre-atlantique est essentielle et significative pour les réceptrices des publicités : l'envie des consommatrices de produits de beauté de s'apparenter à ces individus qui offrent une image positive et glorieuse, éloignée de la réalité mais qui leur permet de s'évader de leurs problèmes quotidiens, est compréhensible et évidente. Par surcroît, en ajoutant le suffixe *-isme* à ces deux termes, *Sephora* fait nécessairement allusion à l'idée de dogme. Le linguiste M. Roché affirme ainsi que « l'évolution historique a modifié la perception des mots en *-isme*. Ils sont [désormais] interprétés par défaut comme désignant une théorie, une doctrine » (*Ibid.* : 140). Dans le cas des néologismes *attractionisme* et *glamourisme*, la marque souhaite d'une certaine manière nous transmettre une nouvelle philosophie de vie, défendant la sophistication, l'attrait féminin et le pouvoir de la femme dans la société.

Dans un second temps, nous analyserons les termes *fascinance* et *rayonescence*, formés à partir des adjectifs *fascinant* et *rayonnant* et des suffixes *-ance* et *-ence*. Comme nous le signalent très justement G. Dal & F. Namer, « le nom en *-ance* exprime [...] à la façon d'un nom, le même caractère, la même qualité que l'adjectif en *-ant* correspondant » (2010 : 893) et il en est de même pour les substantifs en *-ence*. Nous nous en remettons par conséquent à la définition des termes *fascinant* et *rayonnant*. Le premier est relatif à une personne, un objet ou une idée « qui exerce un vif attrait, éblouit »⁵. En d'autres termes, l'adjectif *fascinant* et, par ricochet, le néologisme *fascinance* évoquent inévitablement la séduction volontaire ou involontaire, l'attraction irréprochable à un individu et finalement le trouble que nous pouvons produire sur quelqu'un. Quant au terme *rayonnant*, il fait référence à un être animé ou inanimé « qui est éclatant, radieux »⁶, c'est-à-dire quelqu'un ou quelque chose qui frappe le regard et suggère la splendeur et la perfection.

Enfin, nous étudierons les mots *sublimitude* et *bombassitude* associant les termes *sublime* et *bombasse* au suffixe *-itude* évoquant inmanquablement l'invitation à suivre une attitude, une mode, une manière d'être. L'adjectif *sublime* qui signifie « qui est parfait

4 Récupéré de <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/glamour/37075?q=glamour#37023> (d.c. 25/03/2019).

5 Récupéré de <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/fascinant/32940?q=fascinant#32857> (d.c. 31/03/2019).

6 Récupéré de <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/rayonnant/66758?q=rayonnant#66012> (d.c. 31/03/2019).

en son genre »⁷, renvoie indéniablement à l'idée de perfection et de qualité physique extrême, très haut placée dans la hiérarchie des valeurs esthétiques et qui tend à susciter l'admiration d'autrui. Alors que ce premier terme fait partie du langage courant, le second propose une élaboration linguistique bien plus intéressante. En effet, le mot *bombasse* est lui-même un néologisme construit à partir du vocable *bombe* et du suffixe *-asse* ; or dans le langage familier, *bombe* fait allusion à un homme ou une femme particulièrement séduisant et renvoie de toute évidence à l'image de quelque chose d'explosif, impétueux et fougueux. Il est également utile de signaler que l'adjectif *bombé* fait référence à l'idée de courbes et, indirectement, à l'image de formes voluptueuses chez les femmes. Si nous en revenons au terme *bombasse*, remarquons qu'il sert à désigner une femme très belle en argot : « une femme excessivement 'canon', presque vulgaire. 'Bombasse' s'emploie surtout verbalement ou dans les écrits populaires »⁸. L'emploi de l'affixe *-asse* possède ainsi une connotation principalement péjorative, néanmoins nous remarquons que dans le cas de *bombassitude*, *Sephora* positive ce terme en valorisant la caractérisation de *bombasse* grâce au suffixe *-itude*. En effet, la particule *-itude* transmet dans ce cas de figure un modèle de comportement pour les récepteurs de publicité. Comme le révèle A. Koehl dans son travail sur la résurgence de cette suffixation :

La troisième vague de création impulsée par le néologisme permet de construire un nom en *-itude* à partir d'adjectifs, de noms, de verbes, de noms propres, de syntagmes, etc. Les AitudeN issus de la troisième vague dénotent la propriété, mais sont créés non pas pour des raisons sémantiques mais pour des raisons de jeu. (2012 : 1320).

Elle met ici en relief deux aspects considérables pour notre analyse : (1) les nouveaux noms en *-itude* peuvent dénoter des propriétés comportementales et (2) la construction des néologismes contemporains en *-itude* découle de la nécessité d'une fixation syntaxique nominale. La signification de l'adjectif dont ce terme est dérivé est de ce fait conservée mais l'énonciateur souhaite créer une forme nominale. Ici les initiateurs de la campagne pour *Sephora* ne désiraient donc point créer un sens nouveau mais simplement rendre leurs slogans cocasses, amenant leurs futurs clients à réfléchir sur le sens de ces néologismes.

7 Récupéré de <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/sublime/75052?q=sublime#74199> (d.c. 31/03/2019).

8 Récupéré de <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/bombasse/> (d.c. 01/04/2019).

4. Conclusion

L'analyse de ces six documents nous permet d'établir, entre autres, les conclusions suivantes : l'indissociabilité des aspects formels et sémantiques dans les contributions linguistiques, l'interdépendance du lexique et de l'image, et les besoins évidents de créations lexicales en publicité dans les processus de captation de nouveaux récepteurs informés et avant-gardistes. Ce travail apporte en effet de nouvelles perspectives quant à l'étude de l'emploi de néologismes dans la sphère publicitaire, à savoir la divulgation d'innovations lexicales inconnues du public mais dont le terme pivot est répandu dans nos sociétés contemporaines. Cette analyse des néologismes dus aux transformations internes à notre langue n'est bien évidemment pas exhaustive mais elle s'avère être manifeste des nouvelles transformations linguistiques employées en publicité. Les effets sont variés. Toutefois nous nous devons de mettre en exergue le fait que ce type de créations lexicales répond aux besoins des rédacteurs de slogans qui cherchent à proposer un discours concis, séducteur, évocateur et semblable aux habitudes langagières de l'individu, mais qui par-dessus tout souhaitent transmettre un langage innovant et percutant, initiant ainsi la réflexion des futurs consommateurs. Cet échange implicite entre les concepteurs-rédacteurs de slogans publicitaires et la société garantit ainsi la mouvance de la langue française, admise le plus souvent socialement et critiquée au niveau académique. En définitive, nous pourrions affirmer que les néologismes représentent un des piliers de ce qui rend la langue de Molière dynamique et, indirectement, vivante.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adam, J.-M. & Bonhomme, M. (2012, 2014). *L'argumentation publicitaire*. Paris : Armand Colin, 2^{ème} éd.
- Audureau, W. (22 mars 2019). D'où viennent les nouveaux mots de la langue française ?, *Le Monde*. Récupéré de <https://lemde.fr/2Ft48Ey> (d.c. 25/03/2019).
- Dal, G. & Namer, F. (2010). Les noms en ance/ence du français : quel(s) patron(s) constructionnel(s) ? In *Congrès Mondial de Linguistique Française, Juillet 2010, Nouvelle-Orléans, États-Unis*, (893-907). DOI : <http://dx.doi.org/10.1051/cmlf/2010154>
- Dagnaud, M. (2003). *Enfant, consommation et publicité télévisée*. Paris : La documentation française.
- Eguizábal, R. (2009). *Industrias de la consciencia: una historia social de la publicidad en España (1975-2009)*. Barcelona : Península.
- Ferraz Martínez, A. (1993, 2011). *El lenguaje de la publicidad*. Madrid : Arco Libros, 9^{ème} éd.

- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris : Minuit.
- Jost, F. (1985). La publicité vampire, *Degrés*, 44, E1-e18.
- Koehl, A. (2012). Altitude, négritude, bravitude ou la résurgence d'une suffixation. In *Congrès Mondial de Linguistique Française, Juillet 2012, Lyon, France*, (1307-1327). Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00715507> (d.c. 02/04/2019).
- Maingueneau, D. (2007, 2010). *Analyser les textes de communication*. Paris : Armand Colin.
- Nathan, B. (7 février 2013). Une campagne déroutante d'affichage pour Séphora. Récupéré de <https://lareclame.fr/50658+sephora> (d.c. 25/03/2019).
- Pruvost, J. & Sablayrolles, J.-F. (2003, 2012). *Les néologismes*. Paris : PUF, Collection « Que sais-je ? », 2^{ème} éd.
- Roché, M. (2011). Quel traitement unifié pour les dérivations en *-isme* et en *-iste* ? In Roché, M. *et al.* (dirs.), *Des unités morphologiques au lexique*, (129-143). Paris : Lavoisier.
- Soulages, J.-C. (2013). L'ordre du discours publicitaire, *Semen*, 36, 39-52. Récupéré de <http://semen.revues.org/9638> (d.c. 10/01/2019).

La dimension sociolinguistique de l'apprentissage plurilingue (arabe, anglais et français) dans la communauté saoudienne en France

Abeer ALDKIEL
Université de Rouen
Université de la Princesse Noura à Riyad
abeer.aldkiel@gmail.com

Résumé

Dans cet article, nous nous focalisons sur l'évaluation des compétences langagières plurilingues des enfants saoudiens scolarisés dans l'école saoudienne à Paris. Ces enfants saoudiens sont au contact de trois langues différentes : l'arabe, l'anglais et le français.

Sur la base de productions orales à partir de la transcription d'un livre d'images sans texte, nous interrogeons l'inter-influence parents-enfants et ses conséquences sur la qualité des productions.

Mots-clés : plurilinguisme ; compétences ; famille ; enfant ; sociolinguistique.

Resumen

Nos centramos en este artículo en la evaluación de las competencias lingüísticas plurilingües de los niños saudíes escolarizados en la escuela saudí de París, que se encuentran en contacto con tres lenguas: árabe, inglés y francés.

Basándonos en las producciones orales a partir de la transcripción de un libro de imágenes sin texto, nos cuestionamos la inter influencia padres-hijos y sus consecuencias para la calidad de sus producciones.

Palabras clave: plurilingüismo; competencias; familia; niño; sociolingüística.

Abstract

In this article, we focus on the assessment of plurilingual language skills of Saudi children attending in the Saudi school in Paris: Arabic, English and French.

On the basis of oral productions from the transcription of a picture book without text we will question the inter-influence between parents and children and its consequences on the quality of productions.

Keywords: multilingualism; skills; family; child; sociolinguistic.

1. Introduction

Depuis une dizaine d'années, l'Arabie Saoudite présente une volonté marquée d'ouverture culturelle au monde qui peut se lire entre autres dans le domaine de l'enseignement en octroyant des nombreuses bourses de doctorat à ces étudiants. Cela a donné également lieu à l'ouverture de plus d'écoles saoudiennes dans le monde. Un enjeu sociolinguistique de taille apparaît alors au travers de l'émergence d'un bilinguisme arabo-francophone et arabo-anglophone, fondé sur un échange culturel entre la France et l'Arabie Saoudite. Dans le cadre de notre recherche doctorale, nous nous sommes principalement intéressée aux compétences¹ langagières plurilingues² des enfants saoudiens scolarisés à l'école saoudienne de Paris en prenant en compte le contexte familial dans lequel chaque enfant évolue (Métraux, 1965 ; Lorsignol ; 1971 ; Marie *et al*, 1976 ; Varro, 1984, 1989 ; Deprez, 1994 ; Leconte, 1997). Dans cet article, nous allons aborder ainsi l'aspect sociolinguistique de notre étude, notamment au travers de l'influence de l'entourage familial sur la pratique plurilingue des enfants. Nous nous sommes basée sur des productions orales d'enfants âgés de 6 à 12 ans et avons étudié la transcription de leur récit d'un livre d'images sans texte «*Frog where are you?*» (Mayer, 1969). Ensuite, nous avons cherché à comprendre par le biais de questionnaires, comment les familles et les enseignants gèrent la diversité linguistique dans laquelle les enfants grandissent puisque d'après Grosjean « La famille est un facteur immédiat et étendu qui mène au bilinguisme. Et elle doit assurer une pratique régulière de chaque langue dans une ambiance d'encouragement. » (2015 : 89).

À partir de nos observations et de nos lectures, nous émettons les hypothèses suivantes :

- le choix éducatif des parents dans l'apprentissage des langues de leur enfant joue un rôle central sur la qualité de l'usage.
- la durée, le but et le sens donné par les parents à leur présence impactent sur la motivation d'apprentissage de la langue française par l'enfant.

¹ « La notion de compétence plurilingue fait référence à une compétence multiple et hétérogène. Cette conception n'est pas à considérer comme une accumulation de diverses capacités. Elle représente un répertoire, un «capital langagier» qui permet à un sujet donné d'interagir culturellement » (Coste, Moore & Zarate, 1998, p.12).

² « Le terme de bilinguisme a progressivement été remplacé par celui de plurilinguisme. En effet, bilingue peut apparaître comme réducteur, quantitativement et qualitativement, relevant d'une conception binaire opposant monolingue à bilingue. La notion de plurilinguisme permet de dépasser cet état de fait ». (Rodi, 2009 :2)

- le niveau de contact avec l'environnement de la France a un rôle sur l'évolution langagière plurilingue de l'enfant.

Devant ce constat, les questionnaires soumis aux parents³, dont nous aborderons la méthodologie infra, nous ont permis de collecter des informations détaillées sur les élèves et familles.

La classification de ces critères nous a permis d'obtenir des indicateurs précis sur le contexte familial que nous avons pu mettre en parallèle avec la maîtrise des langues chez les enfants afin de valider ou d'invalider nos hypothèses concernant le rôle central des parents et l'importance du contact avec l'environnement.

2. Apprentissage des langues : aspects de la sociolinguistique

Commençons d'abord par décrire le séjour en France des parents comme une immigration temporelle. En effet, ces derniers ne s'installent en France que pour une durée relativement limitée, avec l'idée de retourner plus tard en Arabie Saoudite, d'où la nécessité d'un système éducatif similaire à celui reçu en Arabie Saoudite. Les familles saoudiennes résident en France notamment parce que les parents poursuivent leurs études supérieures ici ou alors occupent un poste dans la diplomatie. Voilà pourquoi, à leur arrivée, ils inscrivent leurs enfants à l'école saoudienne de Paris.

À savoir que ces enfants, venus d'Arabie Saoudite parlent l'arabe et l'anglais, langues communément pratiquées dans le pays d'origine. Une fois à l'école saoudienne de Paris, leur cursus leur permet d'apprendre et de développer ces deux langues, propres aux systèmes éducatifs de l'Arabie Saoudite et ayant, auprès des parents, des statuts particuliers que nous aborderons ensuite. De plus, le français, qui est également enseigné au sein de cette école, est la langue de l'environnement et de la société qui les entourent. Par conséquent, les enfants, au contact de la société française, sont dans une situation d'exposition langagière qui concourt à l'apprentissage presque « naturel » d'un autre mode de vie et d'une nouvelle langue. Le français viendra ainsi s'intercaler à la langue des parents qui se trouve être l'arabe saoudien⁴ ainsi qu'à la langue anglaise, première langue étrangère du territoire et arborant un statut symbolique important auprès des parents comme nous le verrons. De fait, les enfants développent, ou du moins, apprennent

³ Les questionnaires des familles sont en langue arabe et leurs réponses sont traduites par nos soins.

⁴ Ici il est question d'arabe dialectal qui est parlé sur tout le territoire saoudien sous forme de plusieurs dialectes diversifiés. Les dialectes varient d'une région à une autre, d'une ville à une autre, voire d'un milieu familial à un autre. Tous ces dialectes se rapprochent plus ou moins les uns des autres sans qu'il y ait problème d'intercompréhension car il s'agit de variations de l'arabe littéraire. (Albalawi, 2000 : 59-63)

les trois langues simultanément et ce par un processus complexe. Ce processus complexe d'acquisition et d'apprentissage de plusieurs langues entre dans le cadre de ce que les spécialistes appellent le plurilinguisme. Comme notre article porte sur ce concept qui entre en résonance avec les conditions scolaires d'apprentissage et l'environnement familial de l'enfant, nous avons cherché à comprendre comment les circonstances familiales et scolaires exercent une influence sur le choix de faire usage d'une langue dans un contexte donné et les compétences plurilingues chez ces enfants saoudiens.

3. Méthodologie

3.1. Sujets

3.1.1. Les enfants

Nous avons rencontré 19 enfants saoudiens dont 13 garçons et 6 filles, âgés de 6 à 12 ans.

Chaque sujet vit en France depuis au moins 2 ans. Ce critère consciemment choisi, nous a permis de nous assurer que chacun a bénéficié d'assez de temps pour s'intégrer à l'école, s'adapter à la vie en France et le plus important d'apprendre la langue française et d'avoir eu des occasions de la pratiquer. Dernier élément important, tous les enfants de notre échantillon retournent avec leur famille dans le pays d'origine pendant l'été comme nous avons pu le lire sur les réponses aux questionnaires. En fonction des pratiques langagières, nous avons défini quatre groupes distincts : 1) Les bilingues arabe/français. 2) Les bilingues arabe/anglais. 3) Les monolingues arabes. 4) Les plurilingues arabe/français/anglais. Cette classification a émergé naturellement, lors de l'enregistrement des productions orales des enfants, face à nos constats faisant état des difficultés de production dans certaines des langues étudiées (anglais/français), que certains ont pu rencontrer. Nous avons ensuite décidé de les constituer a posteriori, afin d'apporter un élément de réponse à notre problématique quant aux pratiques langagières en contexte plurilingue.

Ainsi, nous présentons un tableau pour les quatre groupes linguistiques qui récapitule le nombre d'enfants de chaque groupe, leur âge, la durée du séjour en France et leur classe fréquentée.⁵

⁵ Pour l'âge des enfants, nous avons assigné un code utilisé en acquisition : 06;10, 6 étant l'âge d'années et 10 l'âge en mois.

Les groupes	Bilingues AR/Fr	Bilingues Ar/An	Plurilingues Ar/Fr/An	Monolingues Ar
Nombre de sujets	N=6	N=5	N=3	N=5
Écarts d'âges	06;01-11;08	08;02-11;06	09;05-11;04	06;07-11;06
Sexe	F=3	F=1	F=1	F=1
	G=3	G=4	G=2	G=4
Durée de séjour en France	4 ans-7 ans	2 ans-4 ans	5 ans-7 ans	2 ans- 6 ans
Classe fréquentée	CP-6e	Ce2-CM2	CM1-6e	CP-CM2
Années scolarisées en école française	PS- CM1	CP	PS-GS	PS-GS
Années scolarisées à l'école Saoudienne de Paris	CP-6e	CP-CM2	CP-6e	CP-CM2
Années scolarisées en AS	-CP-CM2	GS-CP	MS-GS	PS-CE2

Tableau 1: les sujets bilingues arabe/français, les bilingues arabe/anglais, les monolingues arabes et les plurilingues arabe/français/anglais.

D'après ce tableau, nous constatons que certains enfants ont été scolarisés en école française au niveau de la maternelle et d'autres l'ont été en école saoudienne en Arabie Saoudite. Le choix de l'école maternelle est toujours celui des parents.

3.1.2. Les parents

L'analyse des réponses recueillies dans la partie socio-biographique de nos questionnaires des parents informe sur :

- le niveau d'études des parents : La majorité des pères a un niveau Bac + 4 (13 pères sur 19), dont cinq ont le niveau master et deux le niveau doctorat. La majorité de mères a un niveau Bac + 4 (12 mères sur 19), dont cinq ayant le niveau Master et trois le niveau du bac.
- les professions des parents : 68 % des pères travaillent à l'Ambassade travaillent à l'Ambassade d'Arabie Saoudite comme diplomates, officiers ou ingénieurs dans l'armée. Les mères sont majoritairement femmes au foyer en France. Le système saoudien donne l'opportunité au père ou à la mère de partir avec la famille à l'étranger pour étudier ou travailler. En contrepartie, ils ont la garantie de retrouver leur poste une fois de retour en Arabie Saoudite. Il est intéressant de souligner que la majorité des mères saoudiennes travaillent dans le pays

d'origine mais sont mères au foyer en France. En Arabie Saoudite, quelques-unes sont maitresses d'école, infirmières ou fonctionnaires.

3.2. Terrain

3.2.1. Les écoles saoudiennes à l'étranger

Les écoles saoudiennes à l'étranger permettent aux enfants saoudiens établis hors d'Arabie Saoudite de suivre une scolarité similaire à la scolarité suivie par les enfants résidant en Arabie Saoudite. Ils suivent notamment les mêmes programmes et passent les mêmes examens. Les enfants dont les parents sont amenés à habiter dans différents pays peuvent ainsi suivre toute leur scolarité, de la maternelle à la terminale sans devoir obtenir une équivalence de niveau ou avoir des difficultés d'adaptations à d'autres systèmes scolaires.

Pour prendre en compte le contexte local (langue, culture) de l'implantation de ces écoles, des modalités particulières de mise en œuvre des programmes et des objectifs pédagogiques sont possibles, ainsi que des aménagements du calendrier et des rythmes scolaires dans le respect du volume annuel d'heures d'enseignement. Les écoles saoudiennes à l'étranger se fixent les objectifs suivants⁶ : 1) Fournir aux enfants saoudiens un enseignement, selon le système éducatif de l'Arabie Saoudite afin de faciliter leur intégration après leur retour. 2) Approfondir le sentiment d'appartenance et de loyauté à la mère patrie. 3) Aoutenir l'Arabie Saoudite à travers les médias grâce aux activités que ces écoles organisent. 4) Donner l'opportunité à ceux qui souhaitent étudier dans un établissement de type arabo-islamique.

3.2.3. L'école saoudienne de Paris (ESP).

L'établissement se situe à Paris et constitue la seule école saoudienne en France. Comme toutes les autres écoles saoudiennes à l'étranger, l'école est sous la direction du Ministère de l'Éducation en Arabie Saoudite. Les élèves suivent le programme saoudien assuré par des professeurs saoudiens diplômés de l'Arabie Saoudite. En revanche pour les cours de français, l'apprentissage est réalisé par des professeurs de français natifs. En outre, l'E.S.P. a mis en place un programme de Baccalauréat International dans le but de s'ouvrir et de permettre aux élèves d'obtenir un diplôme reconnu à l'international.

⁶ Le site d'Administration générale des écoles saoudiennes à l'étranger <https://departments.moe.gov.sa/ExternalSaudiSchools/Pages/default.aspx> consulté le 05/12/2017.

L'équipe pédagogique de l'école saoudienne de Paris se compose de 33 enseignants, dont 23 enseignants permanents et 10 enseignants saoudiens qui sont venus de l'Arabie Saoudite pour un contrat de 4 ans. L'ensemble du corps enseignant est composé de professeurs diplômés pouvant se prévaloir d'une expérience significative dans l'enseignement. Les langues tiennent une place importante dans l'enseignement composé d'un programme scolaire saoudien plus des cours de français. Les cours d'anglais sont obligatoires à partir du primaire. De même, des cours de langues intensifs sont dispensés au collège et au lycée. Le nombre des enseignants est de trente-trois. Les enseignants d'autres nationalités non-saoudiens sont vingt-trois et la majorité d'entre eux sont diplômés (Bac +5). Il y a huit enseignants qui sont diplômés Bac +8. Trois enseignants ont suivi les études en France. Pour les enseignants saoudiens, ils sont dix et la majorité est diplômés Bac + 4 et un enseignant (Bac+6).

3.3. Matériel et procédure

Les narrations ont été produites à partir du livret d'images sans texte *Frog, Where are you ?* (Mayer, 1969), qui comprend 24 images en noir et blanc retraçant les aventures d'un petit garçon en compagnie de son chien, à la recherche de leur grenouille fugueuse. La procédure classique de collecte des données a été développée par Berman & Slobin (1994)⁷. Elle permet d'évaluer la maîtrise du schéma narratif mais aussi tous les aspects structuraux du langage : phonologique, syntaxique et sémantique. Dans cette procédure, les données analysées sont les narrations des enfants.

L'enregistrement de la production des enfants s'est déroulé en deux phases : 1) Découverte du récit par l'enfant. 2) Les enfants racontent le récit en respectant les consignes en chaque langue (Ar, Fr et An). Ces enregistrements ont été effectués pendant les années scolaires 2014/2015 et 2015/2016. Avant de commencer, nous avons demandé l'accord à l'ensemble des parents pour effectuer les enregistrements. En amont, nous avons parlé avec le directeur de l'École saoudienne de Paris afin d'expliquer notre recherche et notre travail aux élèves. Ensuite, nous avons organisé la sélection des élèves selon les niveaux et la durée du séjour en France par la responsable du cycle primaire. Nous avons enregistré la production des enfants en trois langues et en trois rendez-vous espacés afin d'éviter des traductions directes d'une langue à l'autre.

⁷ Cf. Akinci, M-A. (2002).

Avant de passer à l'analyse et aux résultats, croisant le recueil de pratiques narratives des enfants et les informations diverses concernant les parents, il nous apparaît essentiel d'aborder la méthodologie de l'administration du questionnaire adressé aux parents et sa composition.

Aux cours des premiers jours de notre travail avec les élèves, les questionnaires adressés aux parents et aux enseignants ont été distribués par l'intermédiaire de l'école. Les questionnaires ont été rédigés en langue arabe. Suite à un faible taux de réponses initial, nous avons privilégié la prise de contact directe avec les parents, afin de leur expliquer l'objectif de cette étude et son importance. Afin de maximiser les chances de réponses, nous leur avons proposé soit de répondre au questionnaire par écrit, soit, en cas de difficulté de compréhension du questionnaire, de le faire passer oralement. Ce questionnaire se présente sous forme de 45 questions et est constitué d'une collection des informations sociodémographiques, des caractéristiques de la famille de l'enfant, de sa scolarité et des pratiques langagières familiales. Il se compose de plusieurs parties : une partie sur l'identité, une partie sur la pratique et la représentation des langues composée de questions fermées (exemple : oui/non) et de questions ouvertes (exemple : si oui, lesquels ? etc.). Il est constitué également de tableaux permettant aux parents d'indiquer la fréquence des pratiques langagières des enfants (exemple : souvent / de temps en temps/jamais / très bien / se débrouille), exemple d'item :

(1) *Selon vous, il parle ces langues:*

<i>Le français</i>	<i>Très bien</i>	<i>Assez bien</i>	<i>Il se débrouille</i>	<i>Assez mal</i>	<i>Pas du tout</i>
<i>L'arabe</i>	<i>Très bien</i>	<i>Assez bien</i>	<i>Il se débrouille</i>	<i>Assez mal</i>	<i>Pas du tout</i>
<i>L'anglais</i>	<i>Très bien</i>	<i>Assez bien</i>	<i>Il se débrouille</i>	<i>Assez mal</i>	<i>Pas du tout</i>

Le second questionnaire était destiné aux enseignants. Il a servi à évaluer le rôle de l'école en observant les pratiques langagières des enfants. Il se présente sous forme de 15 questions remplies par les enseignants de la langue arabe, française et anglaise. Ce questionnaire était donc rédigé en trois langues (arabe, français et anglais).

4. Résultats et analyses

Suite à l'analyse des corpus, nous avons dégagé deux thèmes principaux : 1) langues pratiquées selon les contextes ; 2) perception des langues.

4.1. Thème 1 : Langues pratiquées selon les contextes

Compte tenu de nos observations, la pratique des langues se fait dans trois univers différents : 1) La famille en langue arabe et en langue anglaise. 2) A l'école en langue arabe, en langue française et en langue anglaise. 3) Dans l'entourage en langue française.

Il apparaît manifeste que les parents ont la volonté de transmettre la langue arabe aux enfants 13/19 des familles, soit près de 70 %, mentionnent l'importance de la pratique et l'usage de la langue arabe. Selon 9 familles sur 19, soit selon plus de 47 %, choisir l'école saoudienne joue un rôle essentiel dans le maintien de la langue maternelle

Nous avons observé une priorité pour la langue arabe en tant que langue première et une priorité pour la langue anglaise comme langue étrangère. Les élèves pratiquent la langue française en dehors de l'école et de la famille.

Selon les enseignants (5 d'anglais, 2 de français, 2 d'arabe ; dont 8 avec 7-10 ans d'expérience dans le domaine de l'enseignement), le court séjour des familles saoudiennes constitue un frein au processus d'apprentissage de la langue. Il y a 33 % des enseignants (3/9) qui indiquent que la plupart des familles sont seulement de passage en France, cette situation ne leur permet pas d'apprendre la langue française en profondeur. Ainsi, 55 % des enseignants (5/9) trouvent que la motivation irrégulière des parents limite l'apprentissage de la langue française chez les enfants et empêchent la maîtrise de cette langue

4.1.1. Les enfants monolingues

Les cinq élèves monolingues constituant ce groupe qui ont la capacité de raconter l'histoire seulement en langue arabe sont les enfants les plus jeunes parmi nos échantillons (se composant d'enfants dont les âges varient de 06 ; 07 à 11 ; 06), à l'exception d'une élève qui a 11 ans et demi.

Il apparaît pourtant que la totalité des réponses des parents de ce groupe, à la question portant sur leur opinion au sujet de leur enfant parlant plusieurs langues, est positive. Parmi les réponses à cette question, des parents disent que « ces enfants qui parlent plusieurs langues sont très bien et indique l'intelligence de ces enfants » et d'autres parents affirment que « c'est excellent et important ! »

Nous pouvons remarquer aussi que, selon les réponses au questionnaire, 40 % de ces enfants (2/5) avaient des cours particuliers en langues arabe. Enfin, au sujet de la fréquentation des écoles françaises pendant le niveau de maternelle, nous constatons qu'il y a 60 % des enfants (3/5) qui ont été scolarisés dans une école française. Malgré le

nombre important des années de séjour en France qui varie entre 2 ans et 5 ans et aussi malgré l'opinion très favorable des parents portant sur le plurilinguisme, ces enfants n'étaient pas capables de raconter le récit en anglais ou en français. Nous pouvons supposer que ces résultats sont dus au jeune âge de ces enfants. L'âge joue un rôle important dans la compréhension d'un message oral au cours du processus d'apprentissage d'une langue étrangère. D'après, Narcy et Ginet (1997),

les résultats obtenus par les chercheurs sont loin d'être totalement concluants ; il semble néanmoins que : 1) au-delà de 5ans, le lexique ne sera pas totalement « natif » ; 2) au-delà de 6 à 8 ans, il devient difficile d'espérer une morpho-syntaxe parfaite ; 3) les adultes démarrent plus vite et analysent mieux le système, mais beaucoup s'arrêtent plus tôt, dès que leurs objectifs communicatifs sont atteints. (Narcy et Ginet, 1997 : 79).

Pour la seule fille qui s'avère être la plus âgée du groupe (11 ans et 6 mois), sa scolarisation de quatre ans en Arabie saoudite (GS, CP, CE1, CE2) et le fait de son arrivée en France en se scolarisant à l'école saoudienne de Paris sont des facteurs qui jouent un rôle dans sa difficulté à raconter le récit en français. Néanmoins, pour la langue anglaise, ses parents mentionnaient dans leurs réponses que leur fille parle les deux langues (français et anglais). Mais il est intéressant de noter que lors du déroulement de l'enregistrement en langue arabe, nous avons remarqué une certaine timidité, elle semblait réservée dans sa posture et sa voix, ce qui a pu expliquer, en plus de son parcours, sa difficulté à faire le récit en français et en anglais.

4.1.2. Les enfants bilingues arabe/anglais

Ce groupe choisissait de raconter le récit en anglais et en arabe. Il est composé de cinq élèves. Leurs âges sont proches (8 ;02 à 11,06). La totalité des réponses des parents de ce groupe, à la question portant sur leur opinion au sujet de leur enfant parlant plusieurs langues, est unanimement positive (5/5 de parents) et tend vers les encouragements voire parlent de « nécessité ». Parmi les réponses à cette question, on peut citer des parents disant que « *ces enfants qui parlent plusieurs langues sont capables d'être indépendants* », d'autres parents disent que « *c'est unique et d'autres parents indiquent que c'est nécessaire mais il faut que l'apprentissage commence très tôt !* »

Nous pouvons remarquer aussi que selon les réponses au questionnaire, 2 enfants sur 5 avaient des cours particuliers en langues anglaise :

- le premier avait des cours particuliers en français et en anglais (2 heures / semaine). Cet enfant a vécu 8 mois au Canada mais les parents ne mentionnaient pas dans quelle ville et quel âge avait leur enfant à cette époque.
- le deuxième avait des cours particuliers en anglais (2 heures/ semaine) et il a vécu trois ans en Tunisie, de la naissance jusqu'à trois ans.

Pour la fréquentation des écoles françaises, nous constatons qu'il y a 1 enfant sur 5 qui a été scolarisé dans une école française. Par contre 100 % de ces enfants ont été scolarisés en Arabie Saoudite au moins 2 ans. Des facteurs que nous estimons centraux dans la capacité de ces enfants constituant ce groupe à narrer le récit en arabe et en anglais mais non en français, mettant alors de côté l'influence de la durée du séjour en France dans la pratique de la langue du territoire (certains vivant en France depuis 4 ans).

4.1.3. Les enfants bilingues arabe/français

Ce groupe choisissait de raconter le récit en français et en arabe. Ils sont six et leur âge varie entre 6 ans et 11 ans et 8 mois.

Les réponses des parents de ce groupe à la question portant sur leur opinion au sujet de leur enfant parlant plusieurs langues, sont positives à la quasi-unanimité (4/5 de parents), et elles évoquent une ouverture culturelle. Il y a, néanmoins, des parents qui ne répondaient pas à cette question. Parmi les réponses, on peut donner l'exemple des parents disant que « *ces enfants ont la confiance !* » et d'autres parents disent que « *le fait de parler plusieurs langues rend l'enfant ouvert à d'autres cultures* ».

Nous pouvons remarquer aussi que selon les réponses au questionnaire, 0/5 de ces enfants avaient des cours particuliers en langues française ou d'autres langues. . Par contre, facteur notable, tous les enfants fréquentaient des écoles françaises depuis au moins un an. Un enfant a même étudié vers 7 ans dans des écoles françaises. Nous pouvons dire que ces années d'études au sein du système français aident à renforcer ses compétences langagières en langue française. Il est à noter, enfin, que leur durée de séjour en France, en comparaison d'avec les deux groupes précédents, est plus élevée (de 4 à 7 ans) ce qui joue un rôle essentiel pour leurs compétences langagières en langue française.

4.1.4. Les plurilingues arabe/français/anglais

En ce qui concerne ce groupe, leurs productions sont en arabe, en français et en anglais. Il se compose de trois enfants âgés de 9 à 11 ans et 4 mois. Les réponses des parents de ce groupe à la question portant sur leur opinion au sujet de leur enfant parlant plusieurs

langues, sont favorables à 100 % (3/3 de parents) et abordent la « multi-compétence » et le pluriculturalisme. Parmi les réponses à cette question, des parents disent que « *ces enfants plurilingues sont pluriculturelles aussi !* » et d'autres parents disent que « *l'enfant plurilingue est un enfant multi compétent !* ».

Tous ces enfants avaient des cours particuliers en français et en anglais, et 2/3 des enfants fréquentaient des écoles françaises en maternelle. La durée de séjour élevée (6 et 7 ans) participe fortement au développement des compétences langagières en langue française. Pour l'anglais, les années d'études dans l'école saoudienne considérant l'anglais comme la première langue étrangère a un effet positif sur les compétences langagières plurilingues de ces enfants.

4.2. Thème 2 : Perception des langues

En général, les parents ont la volonté d'offrir aux enfants le meilleur apprentissage plurilingue. Chaque famille avait déjà auparavant effectué un court séjour en France et avait eu l'occasion d'apprécier la langue et la culture d'après les données du questionnaire.

Cependant, nous trouvons des parents 42 % des parents (8/19 de ces familles) qui transmettent à leurs enfants l'importance d'apprendre certaines langues plutôt que d'autres. Ils soulignent, par exemple, la difficulté de la langue française et certains d'entre eux ont parlé de l'importance de la langue anglaise. L'accent a été mis sur l'importance de l'acquisition de la langue maternelle et sur la non-influence des autres langues sur elle :

- des parents d'enfants plurilingues ont dit que « *notre enfant parle l'anglais, c'est une langue facile !* »
- des parents d'enfants bilingues arabe/français mentionnent que « *l'apprentissage de l'anglais donne l'opportunité à notre enfant de comprendre une plus grande partie des gens !* »
- d'autres parents d'enfants monolingues ont dit : « *notre enfant aime bien apprendre la langue anglaise et ils ont ajouté il préfère la langue anglaise !* »
- d'autres parents d'enfants bilingues arabe/français affirment que « *si l'enfant parle couramment le français ainsi que sa langue maternelle, c'est très bien, s'il parle français et ne parle pas sa langue maternelle, c'est un signe très dangereux et mauvais !* »

- il y a des parents qui insistent que « *nos enfants aillent apprendre et pratiquer le français parce que nous sommes en France ! sinon l'apprentissage de cette langue va être difficile !* » et d'autres ont dit que : « *oui notre enfant aime bien apprendre le français parce qu'elle est la langue de ses amis français !* »

Selon l'étude d'Aref (2014)⁸, portant sur des étudiants à l'université, il explique que la valeur marchande du français en est toujours le principal handicap, « la langue la plus payante » (Laponce, 2006 : 97) étant sans surprise et comme partout ailleurs l'anglais. C'est principalement pour cette considération pragmatique que les parents déconseillent à leurs enfants un choix autre que celui de l'anglais (Albalawi, 2001). Ces études tendent à montrer la priorité de la langue anglaise dans les systèmes éducatifs, ce qui peut expliquer, par la suite, le choix des parents de notre échantillon à mettre leur priorité sur l'anglais également. Ce que notre étude tend à confirmer : Il y a des parents d'enfant bilingue arabe/français qui signalent que « *notre enfant aime bien apprendre la langue anglaise et il a besoin de l'apprendre !* »

5. Conclusion

L'éducation plurilingue d'un enfant demande un engagement sans faille des parents durant de longues années. Cela commence avec le choix de la langue à parler avec l'enfant à la maison, cela continue avec le choix de l'enseignement à lui donner, en passant par le choix du lieu de vie de la famille

L'étude des problématiques familiales peut être un point de départ pour la compréhension du bilinguisme, et que l'étude de la famille dans ses rapports aux langues peut déboucher sur des réalités sociales plus larges. (Hélot, 2007 : 59)

Notre recherche sur ces familles permet de constater que dans une famille où circulent plusieurs langues, toutes les questions sur les pratiques langagières des enfants sont idéalement abordées pour leurs futurs choix de langues et pour éviter ainsi d'éventuels conflits au sujet de la gestion des langues dans la famille.

Nous pouvons affirmer que les compétences langagières de la langue maternelle de ces enfants dépendent essentiellement des choix faits par les parents pour maîtriser cette langue par la pratique régulière et le choix de l'école saoudienne de Paris, qui adopte un programme scolaire saoudien en arabe. Au sein de ce programme est intégrée la langue

⁸ Cf. Mohamed, A. (2014).

anglaise en tant que première langue étrangère présente dans le système éducatif saoudien. En plus, cette école a ajouté la langue française comme troisième langue étrangère parce qu'elle est la langue du pays d'accueil. Les enfants jouissent alors d'un apprentissage plurilingue dont les parents ont une opinion très positive. La présence quotidienne volontaire de la langue maternelle, que ce soit dans l'usage langagier des parents ou les pratiques culturelles et les loisirs de la famille, représente un meilleur modèle pour l'enfant lorsque les parents utilisent la langue qu'eux maîtrisent le mieux.

Il s'agira de trouver le juste équilibre entre le maintien de la première langue et la promotion de l'anglais et le français, étant les deux langues étrangères de l'école.

L'environnement de l'enfant joue effectivement, comme pour toute communauté linguistique, un rôle important dans le développement langagier, dans notre cas, en langue française. L'intégration dans un réseau social français où cette langue est employée, comme celle qui consiste à assister à des réunions amicales, à des événements communautaires et à d'autres activités, apparaît alors comme une solution permettant à l'enfant saoudien de pratiquer celle-ci et de la comprendre, de prendre conscience que cette langue est utile et estimée. Cependant, dans la communauté saoudienne, nous avons noté une prédominance de la langue anglaise comme première langue étrangère, de même, celle-ci est perçue comme une clé pour apprendre d'autres langues.

Plusieurs facteurs influencent l'apprentissage plurilingues et le choix de la langue parlée par l'enfant saoudien en France : l'âge, le temps d'exposition aux langues (la durée de séjour en France), le statut de ces langues dans le pays d'accueil, etc. ainsi que leur perception.

Pour conclure, nos recherches ont montré que le statut donné au plurilinguisme est très valorisé et positif, et grâce au séjour de ces enfants en France et en plus, à la présence d'une école saoudienne publique, cela donne à ces enfants une réelle opportunité d'apprentissage plurilingue compte tenu des langues de scolarisation. Toutefois, peu importe le contexte et l'environnement dans lequel l'enfant évolue, il est important que les parents démontrent un sentiment de fierté et adoptent une attitude positive face à l'utilisation de ces langues. Ainsi, l'enfant souhaitera davantage les apprendre.

Cela dit, il faut aussi se rappeler que les enfants saoudiens demeurent des enfants avant tout, avec leur propre personnalité, leurs besoins et leurs préférences, et qu'ils peuvent faire le choix d'une langue plutôt que l'autre, malgré la volonté exprimée par leurs parents. Situation à laquelle nous avons fait face avec plusieurs enfants de notre échantillon malgré le but et les directives linguistiques des parents.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abalawi, I. (2001). Le français en Arabie Saoudite : témoignages divers et attitudes parentales, *Synergies – Pays riverains de la Baltique* (actes du colloque sur le français langue internationale). Récupéré de <http://gerflint.fr/Baltique1/baltique1.html> (d.c. 26/2/2014).
- Akinci, M-A. (2002). *Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âge des 5 à 10 ans*. München : LINCOM Studies in language Acquisition 03.
- Berman, R. & Slobin, D-I. (1986). *Frog story procedures in coding manual: Temporality in discourse*. California : Institute of Human Development, University of California at Berkeley.
- Ginet, A., Kohlmayer, C. & Narcy, J-P. (1997). *Du laboratoire de langue à la salle de cours multimédia*. Paris : Nathan.
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues : le monde des bilingues*. Paris : Albin Michel. DOI : <https://doi.org/10.3917/tl.063.0112>
- Helot, C. (2007). *Du plurilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Laponce, J. (2006). *Loi de Babel et autres régularités des rapports entre langue et politique*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Mohamed A. (2014). Le français à l'Université King Abdulaziz de Djeddah. État d'une expérience unique dans l'une des plus anciennes universités saoudiennes. *Le français à l'université*, 19(01). Récupéré de <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=1737#quotation> (d.c. 26/2/2014).

La séquence stéréotypée en français « On va au restaurant » : didactique ou réalité ?

María José ARÉVALO

UPV/EHU (Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea)

mariajose.arevalo@ehu.eus

Résumé

Dans cet article nous nous penchons sur la séquence didactique prototypique dont le titre est : « On va au restaurant » que nous trouvons dans les méthodes d'apprentissage de FLE. Notre objectif est de vérifier si les dialogues qui illustrent cette leçon sont proches de la réalité. Tout d'abord, nous transcrivons des conversations réelles dans des restaurants. Après, nous analysons les dialogues dans six méthodes pour établir ensuite la comparaison entre les deux. Cette étude nous permet d'établir les priorités pédagogiques des concepteurs des manuels et de vérifier que la séquence proposée dans les méthodes analysées ne reproduit pas avec exactitude les propos que nous avons identifiés dans notre corpus.

Mots-clés: manuels de FLE ; séquence stéréotypée ; au restaurant ; dialogue.

Resumen

En este artículo nos centramos en la secuencia didáctica prototípica cuyo título es: «On va au restaurant» que encontramos en los métodos de aprendizaje de la FLE. Nuestro objetivo es verificar hasta qué punto los diálogos que ilustran esta lección se acercan a la realidad. Primero, transcribimos conversaciones reales en restaurantes. Después, analizamos los diálogos en seis métodos y luego los comparamos. Este estudio nos permite establecer las prioridades pedagógicas de los autores de libros de texto y verificar que la secuencia propuesta en los métodos analizados no reproduce con precisión las afirmaciones que hemos identificado en nuestro corpus.

Palabras clave: manuales de FLE; secuencia estereotipada; restaurante; diálogo.

Abstract

In this article we look at the prototypical didactic sequence whose title is: «On va au restaurant» that we find in FLE learning methods. Our objective is to check up whether the dialogues that illustrate this lesson are close to reality. First, we transcribe real conversations in restaurants. Afterwards, we analyse the dialogues in six methods and then compare the two. This study allows us to establish the pedagogical priorities of textbook designers and to verify that the sequence proposed in the methods analysed does not accurately reproduce the statements we have identified in our corpus.

Keywords: FLE learning methods; prototypical didactic sequence; restaurant; dialogue.

1. Introduction

Un des objectifs des méthodes de Français Langue Étrangère (FLE) consiste à aider l'apprenant à acquérir les compétences communicatives qui sont censés lui être utiles lors d'un séjour en France ou dans un pays francophone. Si on tient en compte que la plupart des enseignants de FLE font usage des manuels comme appui pour leurs cours (Riquois, 2014), il semble indispensable une étude approfondie sur les propositions didactiques des méthodes. Parmi toutes ces compétences communicatives nous avons choisi la situation d'énonciation qui a lieu au restaurant. Dans cette situation le client demande à manger et les employés (serveurs/serveuses) reproduisent une série de formules stéréotypées à base des questions et des réponses qui peuvent être de l'ordre du verbal ou non verbal.

Dans cet article nous nous sommes penchés sur comment six méthodes de FLE reflètent cette séquence. Pour ce faire, nous avons divisé notre travail en deux parties : dans un premier temps nous avons transcrit toutes les interactions qui ont lieu dans cette séquence en les notant lors du passage dans cinq restaurants, pour détailler avec précision tous les éléments présents dans cette séquence énonciative. Dans un deuxième pas, nous avons fait la comparaison de la séquence réelle avec les propositions publiées dans les six méthodes de FLE choisies pour étudier comment cette situation stéréotypée y est reflétée.

Notre objectif est, donc, de vérifier si les méthodes reproduisent avec exactitude les propos tenus dans la situation de communication réelle ou si, au contraire, elles utilisent cette séquence pour introduire ou réviser des contenus de grammaire ou de vocabulaire.

2. Quelques aspects linguistiques sur la séquence « on va au restaurant »

Avant de commencer notre analyse nous voudrions signaler la richesse du point de vue linguistique et culturel de cette interaction qui s'inscrit dans les études d'analyse conversationnelle (Hugol-Gential, 2010). Si nous réfléchissons sur le point de vue linguistique nous verrons l'importance du verbal et non verbal dans cette séquence où la situation d'énonciation a une très grande force. En effet, les rôles et les actes de parole sont très figés : le client arrive, il veut manger et il va payer pour la nourriture tandis que le serveur·euse a recours à des formules toutes faites pour que l'interaction, aussi sur le plan économique, réussisse. Le verbal est composé d'actes de parole comme des salutations, des requêtes ou des questions. Les questions peuvent être classées comme ouvertes, fermées, alternatives ou phatiques (Coveney, 2011). Le non verbal est en général utilisé tant par le convive comme par le travailleur·euse du restaurant. La situation d'énonciation est très précise et tant clients comme serveurs·euses savent quel est le rôle

que l'on attend d'eux dans cette situation. Enfin, nous voudrions aussi souligner l'importance de la culture dans cette situation d'énonciation. En effet, étant étroitement lié à la gastronomie, un acte d'une forte composante culturelle, toute cette séquence comporte une série de formules de *savoir être* de très forte valeur pragmatique comme les formules de politesse ou les questions figées.

Dans le cadre de la didactique, le volume complémentaire du CECR (Conseil de l'Europe, 2018) le cite explicitement dans l'épigraphe « médiation de la communication » (2018 :233). Nous croyons que la séquence que nous allons ici étudier peut toujours être utile pour les apprenants, lors d'un séjour dans un pays francophone où les interactions au restaurant seront toujours un atout pour se communiquer avec efficacité en situation réelle.

3. Analyse

3.1. Analyse de la séquence réelle

Nous procédons maintenant à décrire minutieusement la séquence réelle que nous avons transcrite à l'écrit lors de notre visite à cinq restaurants.

Les paroles ici reproduites appartiennent toujours au serveur·euse car le client a agi en tout moment comme on s'attend dans cette situation d'énonciation.

La séquence commence par des salutations, lorsque le client entre dans l'établissement. Il va de soi que cette salutation change s'il s'agit d'un déjeuner (*bonjour*) ou d'un dîner (*bonsoir*). Dans un de cas on a eu droit à un « *Rebonsoir* », *Monsieur Dames* car la réservation avait été déjà faite à midi.

Selon la catégorie du restaurant on pose toujours une question fermée *Vous avez une réservation ?* Souvent, il n'y a pas de problème et le client sans réservation est souvent pris en charge, mais lors de restaurants très prisés ou des périodes avec beaucoup de clients une réponse négative à cette question fermée peut déterminer la fin de l'interaction parce qu'il se peut que le restaurant n'ait pas de place. Si, par contre, cette réservation a été faite la question ouverte posée est : *À quel nom ?*

Après l'acceptation du client, le serveur·euse installe le client dans la salle bien avec des indications à l'impératif (*Allez par ici, je vous installe*) bien avec une question alternative : *À l'intérieur ou à l'extérieur ?* Après s'être assis, le locuteur énonce encore une question fermée qui concerne l'apéritif : *Vous désirez un apéritif ?* Cette question, fermée du point de vue formel, car elle exige un oui/non, se révèle comme ouverte parce

qu'elle attend le nom de la boisson souhaitée dans le cas où le client veuille prendre un apéritif avant le repas.

Après, le serveur·euse propose un menu, parfois cette proposition est non verbale, tout simplement avec le geste de remettre le menu aux clients, mais il se peut aussi que ce fait non verbal soit marqué par un pronom démonstratif : *voici le menu*.

Une fois lu, ce menu (le serveur·euse s'en aperçoit car d'habitude les clients ont déjà fermé leurs menus), le serveur·euse demande s'ils ont fait leur choix. Il se lance alors une question, que comme celle de l'apéritif possède une forme fermée mais qui attend une réponse ouverte qui est formulée de différentes façons : *Vous avez fait votre choix ?/ Est-ce que vous savez déjà ce que vous allez prendre Monsieur/Madame ?/ Qu'est-ce qui vous fera plaisir ce soir ?* et des précisions sur le plat : *La cuisson de votre viande ?* La séquence se poursuit avec une question ouverte formulée de différentes formes linguistiques mais avec la même signification : le choix de la boisson : *Et pour boire ?/Et qu'est-ce que vous allez boire avec ceci ?/Vous allez boire quelque chose avec ceci ?/Que désirez-vous pour boire ?* Parfois on propose de l'eau (pichet) mais ceci reste assez rare dans notre corpus.

Selon la catégorie du restaurant on pose une question ouverte : *Qui décide goûter la bouteille ?*

Quand arrive le service des plats, ceux-ci sont servis avec du non verbal qui est souvent accompagné du verbal avec des expressions figées accompagnées des gestes *Ceci est pour vous ; Monsieur/Madame, l'entrée à partager*. Dans notre corpus, nous avons trouvé une formule de politesse pour assurer le bon déroulement du repas : *Bon appétit à vous*.

Pendant que le repas se déroule nous avons transcrit des questions phatiques tout au long du repas : *Ça va ? Tout va bien ?* À la fin du repas et avant le dessert le serveur·euse pose encore une autre question phatique pour vérifier si le repas a été du goût des convives : *Ça vous a plu ?/Ça a été ?/Tout s'est bien passé ?*

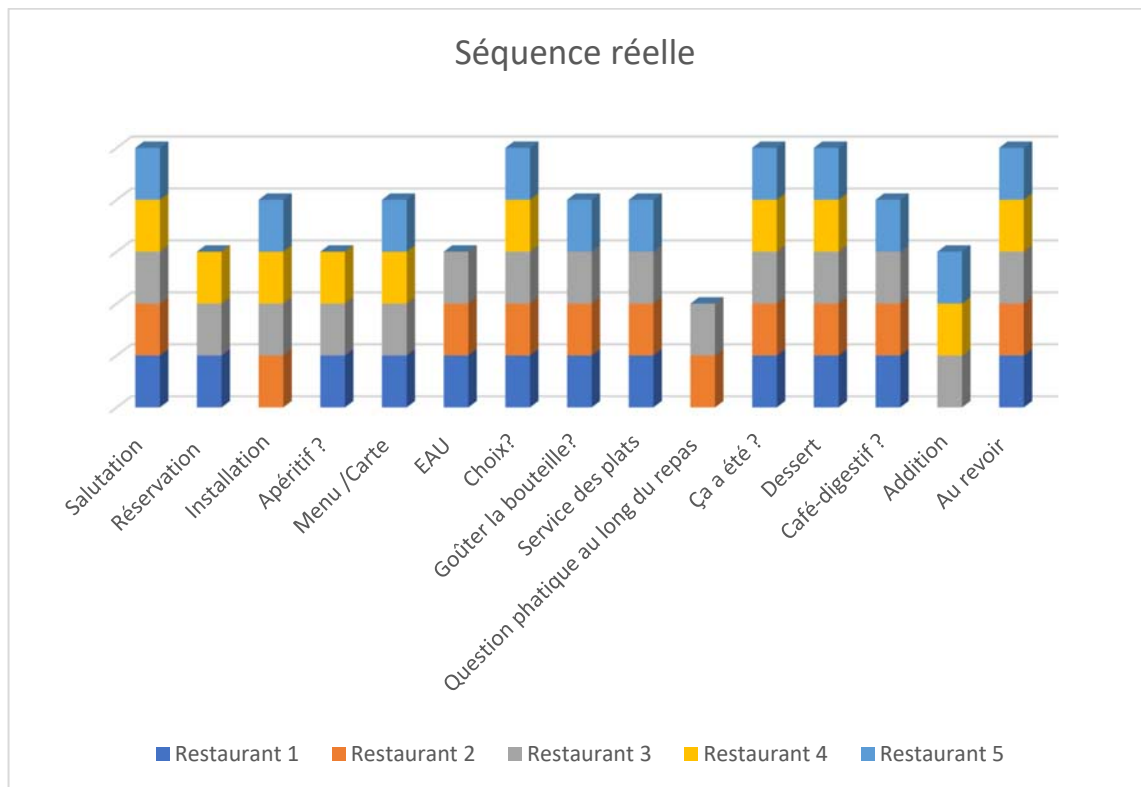
Reformulée de façon différente la question sur le dessert est posée comme question fermée : *Vous voudriez un dessert ?/Un dessert ?/Est-ce qu'il y aura un dessert ?* À laquelle se suit, cas de réponse négative : *Vous désirez un petit café ?/Vous désirez un café ou quelque chose d'autre ?/Un petit café ?/ Un digestif ?* En cas de réponse affirmative ou bien on propose des desserts en enfilée ou bien on refait le choix du menu.

Cette séquence se conclut tout naturellement avec le processus de paiement lorsque le client demande l'addition, cette requête peut se faire bien par le langage non verbal

(avec un signe adressé au serveur·euse) ou bien par une indication verbale : *L'addition sera là* (on signale la caisse). Dans ce processus, le non verbal a une très forte composante, une fois reçu le compte le serveur·euse remarque si le client va payer en espèces ou avec une carte bancaire et il agit en conséquence.

Finalement, la séquence termine de la même façon qu'elle a commencée, avec une salutation adaptée au moment de la journée : *Bonsoir, Au revoir, bon après-midi. Merci, Monsieur/Madame ; Passez une bonne journée.*

Dans ce graphique on voit la séquence selon les restaurants



Graphique 1. Séquence réelle.

3.2 Analyse de la séquence dans les méthodes de FLE

Nous passons maintenant à analyser cette séquence reproduite dans six méthodes de FLE. Pour notre étude nous avons choisi six méthodes que nous avons ordonné chronologiquement *Mosaïque* (1994), *Forum* (2000), *Nouveau Rond Point 1* (2011), *Tout va bien* (2010), *C'est-à-dire* (2014) et *Edito A1* (2016).

Ces manuels appartiennent au niveau A1 du CECR (2001) et dans tous nous avons constaté que la séquence dite « au restaurant » existe sous différentes formes, bien comme une BD (*Forum*, 2000), bien comme exercice d'écoute (*Nouveau Rond Point 1*, 2011) ou bien comme un exercice de compréhension écrite à travailler (*C'est-à-dire A1*, 2014).

Séquence réelle	Mosaïque (1994)	Forum (2000)	Nouveau Rond Point 1 (2011)	Tout va bien (2010)	C'est-à-dire (2014)	Edito A1 (2016)
Salutation		∅	X	∅	∅	Bonjour!
Réservation	∅	∅	∅	∅	∅	
Installation	∅	∅	∅	Je vous place dans un espace non fumeurs ?	Messieurs c'est pour déjeuner je vous mets à la table ...	∅
Apéritif ?	∅	∅	∅	∅	∅	∅
Menu /Carte	∅	∅	∅	∅	∅	∅
EAU	∅	∅	∅	∅	∅	∅
Choix? a) Nourriture b) Boisson	Ces dames, ont-elles choisi ? Qu'est-ce que vous prenez en entrée ?...et comme plat ? Voilà la carte des vins	Vous avez choisi? Et comme boisson?	Messieurs, Madame vous avez choisi.. D'accord et pour vous Monsieur ?	Vous avez choisi ? Et après ça ? Et comme boisson ?	Vous avez choisi ? Et avec ça Et pour vous ?	Bonjour! je peux prendre les commandes? Bien, et pour vous madame? C'est noté!
Précisions sur le plat proposé	Un rouge léger devrait aller nous avons un très bon bordeaux en pichet Bon appétit	∅	C'est quoi le mafé?	C'est quoi le plat du jour?	∅	Le plat du jour c'est quoi? Qu'est-ce qu'il y a dans le gazpacho?
Goûter la bouteille?	∅	∅	∅	∅	∅	∅
Service des plats	∅	Madame, qu'est ce que je vous sers?(plateau de fromage) Comme ça? un peu plus? un peu moins? Et avec ça? un morceau grand comme ça?	∅	∅	∅	∅
Question phatique au long du repas	∅	∅	∅	∅	∅	∅
Ça a été ?	∅	∅	∅	∅	∅	∅
Dessert	Pour les desserts on verra tout à l'heure		Vous avez choisi le dessert ?		Vous avez terminé ? Bon alors en dessert nous avons...	Et en dessert ?
Café-digestif ?	∅	∅	∅	∅	∅	∅
Addition	∅	∅	∅	Garçon l'addition. Vous payez comment ?	Vous payez comment ?	∅
Salutations au revoir	∅	∅	∅	Merci, Mesdames et Au revoir. Au revoir	∅	∅

Tableau 1 : Comparaison entre la séquence réelle et les dialogues des méthodes.

Nous avons donc eu la possibilité de travailler avec les transcriptions de ces séquences et établir la comparaison entre ce que les méthodes reproduisent et ce que nous avons retenu à propos de la séquence réelle précédemment. Dans le tableau 1, nous transcrivons le résultat de cette analyse.

4. Résultats

Comme nous pouvons constater d'après cette analyse, tous les échanges verbaux que nous avons relevés dans la séquence réelle sont présents dans les dialogues publiés dans les manuels étudiés. Cependant, comme illustre le tableau, nous ne trouvons aucune méthode qui reproduise avec exactitude la séquence repérée lors de notre travail de champ. Nous passons par la suite à commenter ces interlocutions :

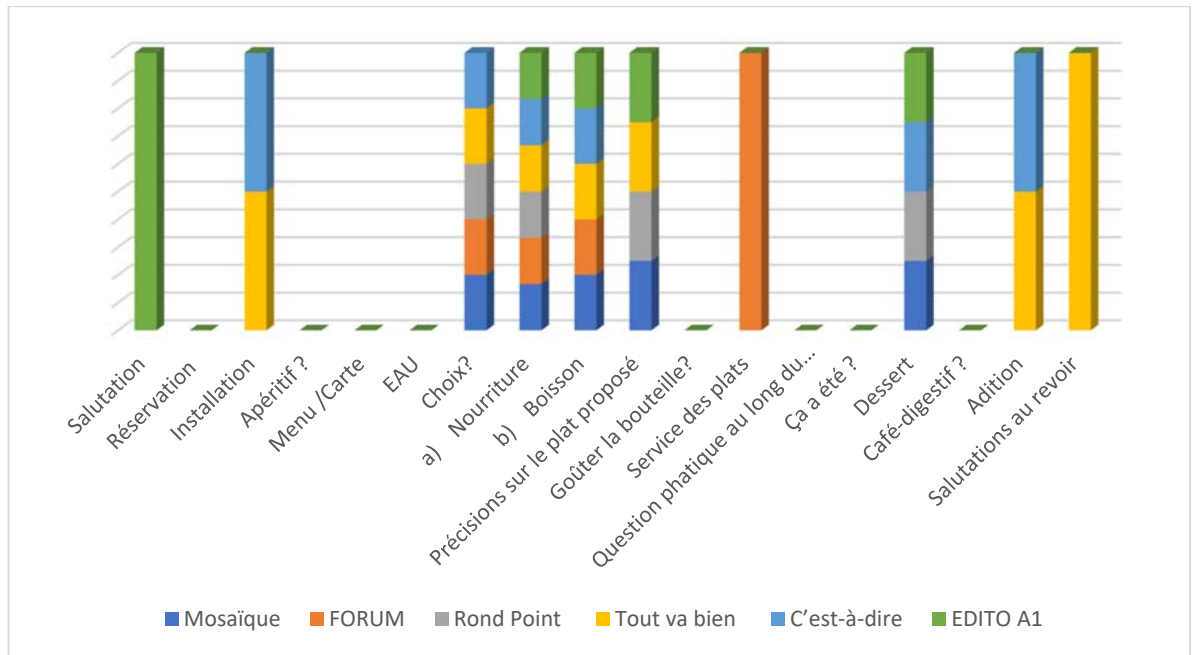
Il n'y a qu'une méthode (*Edito AI*, 2016) qui reflète la salutation d'entrée, malgré ceci, cette méthode oublie les salutations d'au revoir.

Nous n'avons trouvé aucune méthode qui signale l'importance du fait de réserver tandis que seulement deux (*Tout va bien*, 2010 et *Mosaïque*, 1994) installent les clients dans leurs places. Il s'en suit qu'aucun·e serveur·euse ne propose, non plus, un apéritif et que le fait de donner le menu reste implicite (et non verbale) parce qu'il n'est pas signalé dans aucun des dialogues étudiés.

Par contre, en ce qui coïncident toutes les méthodes c'est en demander la question du choix des aliments : la nourriture et la boisson avec des phrases comme : *Nous vous proposons une sole meunière avec des légumes (C'est-à-dire, 2014 :197), [...] avec de la crème mais la sauce est très légère (Mosaïque, 1994 :147) ; C'est un plat typique du Sénégal à base de viande, de poisson séché ; avec des pommes de terre, des navets, des carottes, de la citrouille, du chou, et tout ça avec une sauce à la cacahuète. Et comme garniture on sert du riz (Nouveau Rond Point, 2011 :94)*. Le service de plats ne mérite aucune mention mais il faut signaler qu'on accorde beaucoup d'importance au dessert puisque quatre méthodes de six (*Et en dessert ? De la mousse au chocolat, dans Edito AI, 2016 :203*) en font référence.

Enfin, l'addition, incontournable dans la séquence réelle n'est mentionnée que deux fois (*Tout va bien*, 2010 et *C'est-à-dire*, 2014) et les salutations d'au revoir qu'une seule fois (*Tout va bien*, 2010).

Dans ce graphique nous faisons un résumé de cette analyse.



Graphique 2: Séquence dans les méthodes

5. Conclusion

Comme nous l'avons constaté d'après notre analyse, les séquences de la situation sous l'épigraphie « au restaurant » ne sont pas complètes dans aucune des méthodes étudiées et ne correspondent pas avec exactitude à la séquence réelle. Cependant, nous devons signaler que toutes les interlocutions proposées dans ces méthodes ont été transcrites dans notre corpus, c'est-à-dire, toutes ces interlocutions ont été documentées lors de notre recherche empirique. Enfin, nous n'avons trouvé aucune méthode qui reproduise avec exactitude et remplisse tous les actes de parole de la séquence stéréotypée « au restaurant ».

Nous nous demandons, par la suite, si ces dialogues proposés dans les méthodes ont un objectif didactique.

Étant donné que le but de ces méthodes est d'enseigner le FLE, nous observons que cette leçon se correspond grammaticalement avec l'article partitif, il s'avère, donc, logique que l'on propose les aliments pour travailler ce point de grammaire, toujours controversé et compliqué, notamment pour les hispanophones. Prenons par exemple cette phrase où le serveur·euse donne des précisions sur un plat : *des pommes de terre, des navets, des carottes, de la citrouille, du chou* (Nouveau Rond Point 1, 2011 :113) nous pouvons remarquer comment le dialogue est soigneusement rédigé et les mots minutieusement choisies avec des mots au singulier masculin et féminin et aussi en

pluriel. En ce qui concerne la complexité de l'article une autre méthode (*Tout va bien*, 2010 :203) reproduit tous les types d'articles en deux phrases :

- *La dorade à la provençale servie avec du riz de Camargue*
- *Je vais prendre ça ?*
- *Et comme boisson ?*
- *Une carafe d'eau.* (*Tout va bien*, 2010 :203)

Nous remarquons aussi la richesse de vocabulaire qui fait référence à la nourriture qui est, en définitive, un des champs sémantiques qui sont travaillés systématiquement dans toutes les méthodes de A1.

- *Qu'est-ce qu'il y a dans le gaspacho ?*
- *Des tomates, des concombres, des poivrons, de l'ail, un peu d'huile, du vinaigre et du sel.* (*Édito A1*, 2016 :203)

On voit dans cette phrase, une liste de mots d'aliments en encore des constructions avec des partitifs (*de l'ail*) et avec des déterminants indéfinis composés (Riegel, 2009) comme *un peu de*.

Comme conclusion nous sommes maintenant en mesure d'affirmer que les dialogues analysés dans les méthodes choisies tendent à donner plus d'importance à la didactique qu'à reproduire des séquences réelles susceptibles d'être utilisées dans une situation de communication réelle.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alcaraz, M., Braud, C., Calvez, A., Cornuau, G., Jacob, A., Pinson, C. & Vidal, S. (2016). *Édito A1*. Paris : Didier.
- Auge, H., Cañada, M. D., Marlhens, C. & Molinos, L. (2014). *C'est à dire A1*. Madrid : Santillana.
- Auge, H., Cañada, M. D., Marlhens, C. & Molinos, L. (2010). *Tout va bien*. Paris : Clé international.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Conseil de l'Europe : Strasbourg.
- Coveney, A. (2011). L'interrogation directe. *Travaux de linguistique*, 63, 112-145. DOI : <https://doi.org/10.3917/tl.063.0112>
- Hugol-Gential, C. (2010). Enregistrer les interactions au restaurant : atouts et contraintes d'un cadre expérimental, *Cahiers de praxématique*, 54-55, 299-312.
- Job, B. (1994). *Mosaïque*. Paris : Clé International.
- Lause, Ch., Labascoule, J. & Royer, C. (2011). *Nouveau Rond Point*. Paris : Éditions Maisons de Langues.

- Murillo, J., Tost, M. & Mestreit, C. (2000). *Forum*. Paris : Hachette.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- Riquois, E. (2014). Transposer le CECR dans les manuels de français langue étrangère, une gageure ? *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 55, 92-105.

Analyse critique de l'utilité de la langue française en Ouganda dans le domaine touristique

Milburga ATCERO
Makerere University Business School, Box 1337, Kampala
matcero@mubs.ac.ug

Résumé

Ce travail cherche à démontrer l'intérêt dont a besoin le secteur touristique ougandais à s'ouvrir sur la langue française (LF). L'objectif c'est de montrer que la LF pourrait être utilisée en Ouganda en coexistence avec d'autres langues pour favoriser le développement du tourisme bien au-delà. Cependant, encourager la pratique du français dans le domaine du tourisme en Ouganda est un enjeu complexe dans une situation où l'anglais qui est parlé par la minorité de la population domine sur le plan institutionnel. Ce dernier peut entraver la promotion du tourisme en LF à moins qu'une nouvelle politique linguistique prenant en compte l'importance de la cohabitation de langues soit mise en place comme démontré par les résultats des interviews menés en Ouganda.

Mots-clés: langue française ; cohabitation ; coexistence ; utilité ; domaine touristique.

Resumen

Este trabajo de investigación busca demostrar la necesidad que el sector turístico de Uganda tiene de abrirse al idioma francés, con el objetivo de mostrar que el idioma francés podría usarse en Uganda en coexistencia con otros idiomas para promover mucho más el desarrollo del turismo. Sin embargo, alentar la práctica del francés en el campo del turismo en Uganda es un tema complejo en una situación en la que el inglés, que es hablado por una minoría de la población, domina a nivel institucional. Esto último puede dificultar la promoción del turismo en francés, a menos que se establezca una nueva política lingüística que tenga en cuenta la importancia de la convivencia lingüística, como lo demuestran los resultados de las entrevistas realizadas en Uganda.

Palabras clave: lengua francesa; convivencia; utilidad; ámbito turístico.

Abstract

This research work seeks to demonstrate the need for Ugandan tourism sector to open up to the French language. The main objective is to demonstrate that French language could be used in Uganda in coexistence with other languages for the promotion of tourism far and beyond. However, in a situation where English, which is spoken by the minority of the population, dominates at the institutional level, encouraging the practice of French in the tourism sector in Uganda becomes a complex issue. The latter may hinder the promotion of French language in the tourism sector unless if a new language policy that considers the importance of language cohabitation is put in place as demonstrated by the results of the interviews conducted in Uganda.

Keywords: French; cohabitation; coexistence; utility; tourism sector.

1. Introduction

L'Ouganda est un pays d'Afrique de l'Est qui partage des frontières avec des pays francophones comme la République Démocratique du Congo, le Burundi et le Rwanda. L'Ouganda fait partie des pays membres de la communauté de l'Afrique de l'Est qui comprend le Burundi, le Kenya, le Rwanda et la Tanzanie. La langue officielle du pays c'est l'anglais.

1.1. La situation sociolinguistique de l'Ouganda

L'Ouganda, avec environ 44.7 millions d'habitants, est entouré de pays Francophones et il présente une situation sociolinguistique complexe. C'est un pays plurilingue et diglossique de par sa nature, son histoire et sa géographie, comme démontré par la carte géographique. Au point de vue stratégique, l'Ouganda a un intérêt à développer l'apprentissage du français, afin de renforcer sa position dans la région entourée par des pays francophones. On peut émettre l'hypothèse que la langue française pourrait être utilisée en Ouganda aujourd'hui pour favoriser le développement du tourisme bien au-delà. L'Ouganda devrait s'engager fortement au développement de l'enseignement du Français Langue Étrangère et de la culture française et francophone, avec un intérêt particulier pour le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS). A savoir que le FOS permettrait aux étudiants de faire face en français à des situations de communication déterminées» car les apprenants du FOS ont un objectif précis, celui de pouvoir agir dans la vie professionnelle. L'enseignement des langues étrangères représente une ouverture considérable pour les étudiants ougandais, une ouverture d'esprit à de nouvelles cultures, une ouverture professionnelle aussi bien en Ouganda qu'à l'étranger dans une société qui se mondialise davantage chaque jour.

En Ouganda, le tourisme est resté l'un des secteurs les plus importants de l'économie et fut, par ordre d'importance, la deuxième et principale source de recettes en devises étrangère, représentant plus de 10% du Produit Intérieur Brut annuel (PIB) et 23% des recettes d'exportation. Cela devrait augmenter avec les efforts de l'Uganda Tourism Board (UTB) qui pénètre déjà plus de marchés touristiques étrangers dans la région nordique, notamment le Danemark, la Suède, la Finlande, l'Islande et la Norvège et d'autres marchés asiatiques, arabes et panafricains. On peut faire l'hypothèse que le succès d'un marketing gigantesque et constant en Ouganda réside dans l'acquisition de langues étrangères comme le français afin de tirer parti de la population touristique entrante. En Ouganda, le secteur a connu une croissance exponentielle depuis le début du siècle, passant de 200

000 en 2000 à plus de 1,3 million en 2016. Le tourisme représente environ 9,9% du PIB de l'Ouganda et génère plus de 1,1 milliard de dollars par an (cf. UBOS, 2016).

2. Les objectifs de la recherche

2.1. Objectif principal

L'objectif principal est de démontrer que la Langue Française pourrait être utilisée en Ouganda en coexistence avec d'autres langues pour favoriser le développement du tourisme.

2.1.1. Objectifs spécifiques

1. Démontrer des variables sûres pour mesurer la force linguistique et culturelle de la langue française dans le domaine du tourisme en Ouganda.
2. Démontrer le rôle du secteur privé en Ouganda dans la stratégie de renforcement.
3. Illustrer les actions à mener pour renforcer la place de la langue française dans le secteur du tourisme en Ouganda.

3. La problématique de la recherche

Notre problématique découle du fait qu'encourager la pratique du français dans le domaine du tourisme en Ouganda est un enjeu complexe dans une situation où en Ouganda l'anglais qui est parlé par la minorité de la population domine sur le plan institutionnel. Ceci est un enjeu majeur qui peut entraver la promotion du tourisme en LF à moins qu'une nouvelle politique linguistique prenant en compte l'importance de la coexistence de langues soit mise en place. C'est en effet la pratique d'une langue qui la valorise, comme souligne Ntakirutimana, (2014). Selon cet auteur, la promotion de la diversité linguistique constitue la seule voie de sortie pour toutes les sociétés à tendance monolingue. Egalement, comme démontrée par Spaëth Valérie (2006), les langues sont des passerelles vers des univers culturels : il s'agit d'une représentation de la pensée qui reflète la perception du monde que partage une communauté donnée.

4. Cadre théorique

L'analyse des tendances récentes de l'évolution des arrivées et des recettes touristiques internationales permet de montrer que le nombre de touristes que reçoit l'Ouganda est encore beaucoup plus bas que ce qu'il devrait être le cas. Par exemple, la France est l'un

des plus importants marchés touristiques au monde, avec environ 1,6 million de Français qui visitent chaque année des pays africains. Cependant, seuls 15 000 d'entre eux se rendent en Ouganda, contre 60 000 en provenance du Royaume-Uni [Weekly Observer (Kampala) 28 juillet 2017]. Cette comparaison permet de montrer que les différences sont particulièrement sensibles selon le niveau de développement économique. Une question se pose alors: pourquoi près de 15,000 Français choisissent l'Ouganda comme destination touristique par rapport aux 60,000 du Royaume-Uni ?

Une telle disproportion ou inégalité dans les arrivées de touristes en Ouganda pourrait être attribuée à des difficultés linguistiques et culturelles comme récemment observée par l'Ambassadeur de France en Ouganda [cf Weekly Observer (Kampala) 28 juillet 2017], voir également Luring (2008). Elle pourrait être attribuée aussi à la faible utilisation de la LF en Ouganda pour favoriser le développement du tourisme. Or, on sait bien que les langues étrangères jouent un rôle important dans le domaine du tourisme, que ce soit dans les hôtels, les aéroports, les parcs nationaux, les campings, les offices de tourisme. Et en plus, si l'on veut bien accueillir les touristes francophones et que l'on souhaite qu'ils se sentent en sécurité, il faut bien évidemment s'adresser à eux dans leur langue respective. Comme le signale Dubois *et al.* (2006) : « La langue est comme ressource productive et les rapports de pouvoir entre communautés linguistiques ». En bref, pour assurer l'augmentation de nombre de touristes francophones vers l'Ouganda, deux paramètres essentiels doivent être pris en compte la langue et culture. Ces deux caractéristiques se soutiennent mutuellement.

Parallèlement, force est de savoir que la LF en particulier n'a pas été bien développée pour promouvoir le tourisme en Ouganda. Pourtant, dans l'interprétation moderne de ses fonctions, la LF en tant que langue étrangère est considérée non seulement comme un instrument de la communication interculturelle, mais aussi comme un outil essentiel pour le développement professionnel international et la croissance professionnelle des spécialistes. Selon l'Editorial de Weekly Observer (Kampala) 28 juillet 2017, l'Ouganda est en train d'adopter une langue supplémentaire pour un avantage concurrentiel. L'editorial démontre bien que l'UTB a signé un protocole d'accord avec l'ambassade de France afin de soutenir la formation des guides touristiques et des réceptionnistes des hôtels aux techniques de base de la communication en français. L'organisme national de marketing touristique a identifié la France comme un marché touristique clé et a décidé de l'exploiter. En effet, une semaine avant la signature du mémorandum d'accord, l'Ouganda avait fait impression lors d'une exposition à Paris en

marge des célébrations du 14 juillet en France. Ainsi la formation des guides touristiques et du personnel d'accueil des hôtels aux techniques de base de la communication en français nous conduit à trancher sur l'apprentissage du FOS en Ouganda.

Ainsi, il serait utile que l'apprentissage de la LF dans le domaine du tourisme s'inscrive dans la théorie de l'action à caractère social. Selon cette théorie, l'apprenant agit avec un partenaire en communiquant avec lui, comme le rappelle le Cadre européen (2001). « Un Cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui 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. » (CECRL 2001 : 15)

Il est aussi de notre connaissance que la plupart des pays en voie de développement, y compris l'Ouganda, font état de difficultés grandissantes pour répondre à la demande de qualifications propres au secteur du tourisme, comme argumenté par Rubanes (2008). Or le tourisme est une activité à forte intensité de main-d'œuvre, dans laquelle l'expérience vécue par le visiteur dans un lieu de destination donné dépend pour beaucoup des échanges avec la population locale et les travailleurs du secteur. Il faut que l'éducation et la formation des travailleurs de ce secteur soient axées sur le service au consommateur pour que le personnel en contact avec la clientèle apporte aux visiteurs des prestations de qualité. Cependant une question se pose, quel est l'intérêt du secteur touristique ougandais à s'ouvrir sur la langue française ? Compte tenu de la situation géographique de l'Ouganda à côté du Rwanda, du Burundi et de la République Démocratique du Congo, sa présence au sein de l'Union Africaine, il devrait y avoir plus d'intérêt français dans le pays. Cela a pour but de préparer les futurs cadres à s'intégrer dans la région de l'Union africaine, des Grands lacs et de l'East African Community (désormais le Rwanda et le Burundi – deux pays francophones – lesquels font partie de l'East African Community depuis 2007). Il est d'actualité que le processus d'intégration économique et politique des pays de l'EAC

oblige ces derniers à acquérir l'anglais et le français afin de s'intégrer au point de vue linguistique, socio-économique, technologique et politique. Cette intégration devrait franchir les étapes d'une zone de libre-échange, c'est-à-dire un marché commun avec comme objectif ultime l'union économique, la création d'une monnaie commune, d'un visa commun et une fédération des États membres. L'établissement d'un visa commun, par exemple, pourrait aboutir à l'émergence de nouvelles langues, à des effets environnementaux et linguistiques qui conduirait à une augmentation des recettes touristiques. Grâce à la maîtrise des langues de la sous-région, ces métiers, cependant, verront leur champ de compétence profondément transformé ce qui suppose que les instances éducatifs doivent d'ores et déjà préparer les futures générations au changement pour mieux s'intégrer dans la région. On peut observer que la filière touristique est l'une des plus dynamiques en termes d'emploi et qu'elles devraient continuer à être pourvoyeuses d'emploi dans les années qui viennent.

5. Méthodologie suivie

Sur le plan des techniques et méthodes de recherche, nous avons utilisé une approche des méthodes mixtes. Plus précisément, nous avons procédé à des entrevues aléatoires de groupe (les éducateurs, enseignants du Français sur Objectif Spécifique, des étudiants du Tourisme et d'hôtellerie) et d'autres intervenants clés (par exemple, les employeurs dans les secteurs du tourisme, les organismes publics et privés du secteur du tourisme, les agences des voyages et leurs employés) pour recueillir des données empiriques en termes de l'importance de la langue française dans le domaine du tourisme en Ouganda. Nous avons sollicité les avis de personnes interrogées en matière de l'intérêt que revêt la connaissance de la langue Française en Ouganda pour favoriser le développement du tourisme bien au-delà. et aussi nos lectures exploratoires et notre expérience personnelle ont nourri la méthodologie mise en jeu.

6. Analyse des données

Pour mesurer la force linguistique et culturelle de la langue française dans le domaine du tourisme en Ouganda, des analyses détaillées de nos entrevues aléatoires ont permis de démontrer entre autre les points suivants : Le tourisme est un secteur prioritaire dans le cadre de la stratégie Vision 2040 de l'Ouganda. Des événements attrayants à l'échelle mondiale mais développés localement y attirent des touristes internationaux du monde entier. Par exemple, la journée nationale des Martyrs de l'Ouganda, la célébration de la

journée de l'Indépendance, les conférences internationales, le Festival des arts et de la culture d'Afrique de l'Est auquel les Etats membres y compris le Kenya, la Tanzanie, le Rwanda, le Burundi et le Soudan du Sud y participent activement, la Foire culturelle internationale de l'Ouganda tenue afin d'établir une plate-forme où les communautés ougandaises et internationales célèbrent la patrimoine culturelle diversifiée de l'Ouganda, sans oublier les concerts entre autres d'Eddy Kenzo de la renommée musicale « Sitya Loss » et les matchs internationaux de kick-boxing de Moses Gollola, etc, ont attiré et attirent respectivement en Ouganda des touristes venant des USA, d'Europe, d'Asie et d'autres pays africains. Les avantages socio-économiques de l'internationalisation de tels événements touristiques doivent encore être explorés à travers une stratégie de franchise internationale basée sur d'autres langues mondiales comme le français, etc. Nous déduisons que ces événements sont des occasions cruciales de faire de marketing gigantesque du potentiel touristique de la belle patrie Ouganda. Parallèlement, le succès d'un marketing gigantesque et constant en Ouganda réside dans l'acquisition de langues étrangères comme le français afin de tirer parti de la population touristique entrante.

Pour illustrer les projets/actions à mener pour renforcer la place de la langue française dans le secteur touristique en Ouganda, nos entrevues aléatoires nous ont permis d'obtenir des propositions suivantes :

- La langue française pourrait être utilisée en ligne, dans les brochures et dépliants touristiques pour faire connaître le potentiel touristique de l'Ouganda et attirer davantage de touristes en Ouganda, en particulier le touriste francophone.
- De nombreuses agences des voyages ou organismes du secteur du voyage et du tourisme et / ou des prestataires de services dans le secteur du tourisme en Ouganda pourraient employer le français comme langue pour commercialiser des destinations et des produits touristiques au profit du client potentiel.
- Le développement du tourisme francophone en Ouganda engendrerait une demande importante pour le secteur de la gestion des voyages, de l'hôtellerie et de la restauration.
- Les politiques pour promouvoir la compétitivité et le développement durable du tourisme doivent être entreprises
- L'Ouganda devra remédier efficacement à la déficience de main-d'œuvre ou de compétences afin d'éviter de compromettre la croissance du tourisme, car la médiocrité peut réduire la productivité du secteur et nuire à sa compétitivité.

Finalement, pour établir le rôle du secteur privé en Ouganda dans la stratégie de renforcement, nous avons obtenus des suggestions suivantes :

- Tout d'abord la coopération et la cohérence entre les public- privé est tellement cruciale. Par exemple, les centres de langues aux universités ougandaises pourront répondre à la fois à la demande interne et à la demande externe de formations en FOS provenant d'organismes des tourisms ou d'institutions des tourisms, ou à des particuliers. En s'ouvrant sur la demande extérieure en FOS, les centres de langues pourront atteindre leur autonomie financière. Toutefois, ce développement à l'externe ne devra pas se faire en concurrence avec l'Alliance française de Kampala, mais bien en synergie avec elle.
- En outre, de futurs partenariats entre l'Ambassade de France, l'Alliance française de Kampala, les Universités ougandaises qui offrent FOS et l'Uganda Tourism Board seront certainement un excellent moyen de promouvoir le tourisme en Ouganda.
- Un partenariat privilégié entre le consortium qui regroupe des agents de voyages, des voyagistes, des établissements d'hébergement, des guides touristiques et des organismes communautaires sera encouragé. Ces derniers traitent des services tels que la gestion des installations de loisirs et d'hôtellerie, la gestion des expositions, la gestion des événements, la gestion des services de restauration, la gestion des loisirs extérieurs, la gestion des arts et du spectacle, le tourisme et l'hôtellerie.
- Les centres d'appels à la recherche de travailleurs qualifiés et multilingues représentent également une cible clé.
- Il est important d'attirer, former et retenir une main - d'œuvre multilingue de qualité.
- Il faudra cibler les formations en langue française qui répondent aux attentes des étudiants et du marché du travail.

7. Conclusion

Dans ce processus d'ouverture tant sur le plan régional, pour développer ses potentiels touristiques, s'ouvrir aux échanges culturels et artistiques, scientifiques qu'au niveau international, pour développer ses relations économiques et commerciales avec des pays

francophones la connaissance de la langue française constitue pour les Ougandais un sésame de l'accès au monde, une marque de reconnaissance, une plateforme d'échange.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Atcero, M. (2015). Usages et fonctions des langues dans la région de la Communauté del'Afrique de l'Est et la région des Grands lacs, *Revue du GERFLINT, Synergies Afrique des Grands lacs*
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Dubois, L., Le Blanc, M. & Beaudin, M. (2006). La langue. comme ressource productive et les rapports de pouvoir entre communautés linguistiques, *Langage et société*, 118, 17-42. DOI : <https://doi.org/10.3917/lis.118.0017>
- Formation en français des officiers ougandais, toujours en bonne voie*. (2012). Récupéré de <http://www.ambafrance-ug.org/La-formation-en-francais> (d.c. 30/09/2019).
- Lauring, J. (2008). *International Journal of Cross Cultural journals*.
- McLennon, C. & Ruhanen, L. (2008). *Analysis of State, Territory, Regional and Local Tourism Strategies and Plans*. Australie : Sustainable Tourism Cooperative Research Centre Technical Report, Gold Coast.
- Uganda Bureau of Statistics (2016). *Statistical Abstract*. Récupéré de https://www.ubos.org/onlinefiles/uploads/ubos/statistical_abstracts/2016%20Statistical%20Abstract.pdf (d.c. 30/09/2019).
- Weekly Observer Kampala (2017). *Uganda aiming to attract more French tourists*. Récupéré de www.https://observer.ug/businessnews/54044-uganda-aiming-to-attract-more-french-tourists (d.c. 30/09/2019).

La formación universitaria *online* del francés como lengua extranjera: tipología del alumnado y análisis de su capacidad para autoevaluarse

Zakia AIT SAADI

Universidad Internacional de Valencia

zakia.ait@campusviu.es

Alejandro CARMONA SANDOVAL

Universidad Internacional de Valencia

alejandro.carmona@campusviu.es

Résumé

Depuis déjà quatre ans, l'Université Internationale de Valence propose à ses étudiants une formation officielle en ligne en traduction et interprétation. C'est dans ce cadre que nous avons mené une enquête auprès de nos étudiants afin d'identifier leurs besoins de formation vis-à-vis des matières de langue française (LV2). Les résultats obtenus nous ont permis de déterminer les principales caractéristiques qui les définissent et leur capacité à s'auto-évaluer. Dans beaucoup de cas, nous avons repéré une « incohérence auto-évaluative » par rapport au barème établi dans le *CECRL*. Nous proposons, finalement, certaines raisons visant à expliquer cette situation.

Mots-clés : formation en ligne ; FLE ; enquête ; auto-évaluation.

Resumen

Desde hace ya cuatro años, la Universidad Internacional de Valencia propone, como parte de su oferta formativa, la impartición de un grado en línea de traducción e interpretación. En este marco, enviamos una encuesta a todo nuestro alumnado para identificar sus necesidades formativas con respecto a las asignaturas de Lengua C francés. Los resultados obtenidos nos han permitido determinar las características más importantes que definen nuestro alumnado, así como su capacidad para autoevaluarse, llegando en muchos casos a un estado de «incoherencia autoevaluativa» con respecto al baremo establecido por el *MCERL*. Proponemos, por último, algunas razones que podrían explicar dicha incoherencia.

Palabras clave: formación en línea; FLE; encuesta; autoevaluación.

Abstract

For four years now, the International University of Valencia has proposed, as part of its training offer, the provision of an online translation and interpretation degree. Within this framework, a survey was sent to all our students to identify their training needs with respect to the subjects of French as a second language. The results obtained have allowed us to determine the most important characteristics that define our students as well as their ability to self-assess. In several cases, we identified a state of "self-assessment incoherence" with respect to the scale established by the *CEFR*. We propose, finally, some reasons that could explain this inconsistency.

Keywords: online training; FSL; survey; self-assessment.

1. Introducción

Desde los años 90 del siglo pasado, los numerosos avances tecnológicos han propiciado la creación de nuevos contextos educativos (formales e informales) basados en una enseñanza virtual o, cuando menos, mixta (semipresencial). Consciente de este nuevo entorno, la Universidad Internacional de Valencia se caracteriza por ser una institución educativa con una oferta de titulaciones exclusivamente en línea. Desde 2015, propone un grado oficial en Traducción e Interpretación, de modo que en este curso (2018-2019) se graduarán los primeros alumnos, una vez aprobados los 240 créditos que conforman la carga lectiva. Las asignaturas impartidas son muy variadas y cinco de ellas (30 créditos ECTS) tienen como objetivo el aprendizaje del francés como segunda lengua (siendo la primera lengua de trabajo, el inglés). Todas se denominan *Lengua C Francés* y van acompañadas de un número cuatrimestral. De esa forma, *Lengua C Francés I* constituye una asignatura de primer cuatrimestre de primer curso, mientras que *Lengua C Francés 5* lo es de primer cuatrimestre del tercer curso.

En este contexto, nos hemos propuesto analizar la eficacia y satisfacción de la formación de nuestros alumnos de francés. El método para ello ha sido el de encuesta, que detallaremos más adelante, y que nos aportará la siguiente información relevante para mejorar nuestra propuesta formativa: el grado de satisfacción de los alumnos sobre su formación en francés en la Universidad Internacional de Valencia; sus rutinas de aprendizaje en un contexto social cambiante; su capacidad para autoevaluar sus competencias en francés; y, también, su capacidad y predisposición para el trabajo colaborativo a distancia (la denominada «telecolaboración») (Belz, 2003). Este trabajo resulta de especial interés para la comunidad investigadora, ya que, creemos, no existe en España ninguna formación universitaria oficial en línea que implique tantas asignaturas de francés como lengua extranjera. No obstante, por razones de tiempo y espacio, los datos aportados en este trabajo se centrarán principalmente en la autoevaluación del alumnado, mientras que los demás serán analizados en trabajos posteriores.

2. El proceso de autoevaluación

El proceso de autoevaluación puede definirse como aquel procedimiento realizado por un mismo estudiante para evaluar su propio aprendizaje (Pascual-Gómez, Lorenzo-Llamas & Monge-López, 2015: 2). La autoevaluación implica desarrollar cuatro habilidades: observar, analizar, juzgar y mejorar. Se trata, por tanto, de un proceso complejo y, para

llevarlo a cabo, es necesario que alumnos y profesor hayan acordado previamente unos criterios que regirán dicho proceso (Taras, 2015: 7).

El proceso de autoevaluación tiene cabida en un sistema educativo que promueve el autoaprendizaje: el peso de la formación se va, poco a poco, trasladando hacia el propio alumno, de modo que el profesor pasa a convertirse en un «conductor», orientando y guiando el mismo proceso de formación que los mismos alumnos van desarrollando ellos mismos (Contreras Izquierdo, 2008). No obstante, ese paso hacia atrás del profesor no puede considerarse como una despreocupación, sino que este debe mantener una motivación constructiva de autoaprendizaje en sus alumnos, y asegurar siempre una retroalimentación inmediata (en ambos sentidos) o un acceso no lineal a la información (Trevitt, Breman & Stocks, 2012). De manera paralela, la autoevaluación debe ir unida a otros mecanismos de evaluación formativa y sumativa, que pudieran implicar a otros agentes evaluadores (por ejemplo, otros compañeros de clase) (Andreu-Andrés & García-Casas, 2011), y, por otra parte, debe garantizar su fin último: permitir al alumno autoevaluarse para aprender y, por tanto, seguir formándose (Barbot & Rosen, 2007: 102; Panadero & Alonso-Tapia, 2013: 573; Taras, 2015: 4).

En este mismo contexto de autoaprendizaje se creó el denominado Portfolio Europeo de las Lenguas (en adelante, PEL), con el objeto de poner en práctica el ya conocido *MCERL* (Instituto Cervantes, 2002). Las funciones del PEL (Council of Europe) se basan principalmente en fomentar el desarrollo de la autonomía del aprendiz, así como su grado de plurilingüismo, conciencia intercultural y competencia; y permitir a los usuarios anotar y reconocer los logros alcanzados, así como su experiencia.

El PEL se compone principalmente de tres partes (SEPIE): un pasaporte de lenguas, una biografía lingüística y un dossier. Centrándonos en el pasaporte de lenguas, se trata de un documento de autoevaluación por el cual el titular describe las competencias por destrezas (hablar, leer, escuchar, escribir). Su razón de ser reside en la otrora imposibilidad por parte de los estudiantes europeos de confirmar o validar su nivel de aprendizaje de una determinada lengua extranjera en un determinado país, debido a la inexistencia de un proceso de equivalencia educativa entre los países que conformaban la Unión Europea.

La razón de ser del PEL, en cierta forma, guarda relación con la misma del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)*: ambos nacieron con la pretensión de vencer las barreras existentes entre los distintos sistemas educativos en Europa y, de paso, fomentar en el alumno el trabajo autónomo y la generación de

objetivos viables útiles, seleccionando materiales adecuados para su formación y fomentando actividades de autoevaluación (Centro Virtual Cervantes, 2002: 6). Siguiendo este mismo enfoque, nos hemos propuesto encuestar a todo nuestro alumnado (matriculado en el grado de Traducción e Interpretación de la Universidad Internacional de Valencia) con respecto a su aprendizaje en las respectivas asignaturas de *Lengua C Francés*. El objetivo es, primero, identificar sus necesidades y su satisfacción con respecto a su formación en francés; segundo, analizar su proceso de aprendizaje y el trabajo diario con respecto a la materia; tercero, analizar su capacidad para autoevaluarse; y, cuarto, determinar su predisposición para la telecolaboración. Por motivos de tiempo y espacio, el presente trabajo se centrará exclusivamente en el último objetivo, mientras que los demás serán tratados en contribuciones posteriores.

3. La encuesta

Para nuestro trabajo, disponíamos de una población equivalente a 240 + 70 alumnos, sobre dos ediciones de grado de traducción e interpretación: alumnos de 1º a 4º de una edición que comienza en octubre de cada año; y alumnos de 1º a 3º de una edición que comienza en abril de cada año. El grado se inició en 2015, razón por la cual, a día de hoy (momento en que se redacta este trabajo), la edición de abril no ha iniciado su cuarto año aún. Los alumnos recibieron la encuesta durante el mes de marzo de 2019. Mientras que los alumnos de la edición de abril recibieron la encuesta en pleno periodo vacacional, los alumnos de la edición de octubre la recibieron en pleno segundo cuatrimestre.

Una vez recibida la encuesta por correo electrónico, los alumnos dispusieron de 15 días para rellenarla (fecha límite: el 3 de abril de 2019 a las 23:59). Constaba de 27 preguntas, muy variadas (abiertas, cerradas, con escala Likert), y se informó de antemano a los encuestados que la actividad tendría una duración de entre 20 y 30 minutos. El número de respuestas recibidas fue 91 (totalidad de la muestra, N=91), lo que representa un 29% sobre la población ya determinada, atendiendo a un muestreo probabilístico (Alvira Martín, 2011; Alaminos & Castejón, 2006).

4. Análisis de los datos

Los datos analizados se dividen en dos grupos, a saber, por una parte, las características del alumnado y, por otra, los resultados sobre autoevaluación.

4.1. Con respecto a las características del alumnado:

Las características de los alumnos que, de manera voluntaria, respondieron a nuestra encuesta son las siguientes:

- a) Principalmente estudiantes de sexo femenino: casi el 80% de los encuestados son mujeres. Este dato, sin duda, arroja luz sobre la motivación percibida por las mujeres que cursan nuestros estudios de traducción e interpretación y, en nuestro caso, las asignaturas de francés como lengua extranjera.
- b) Estudiantes mayores de 30 años: para esta encuesta, más del 75% de los estudiantes han indicado ser mayores de 30 años. El segmento más importante es el correspondiente a la edad comprendida entre los 30 y 39 años (un 31,9%), seguido del segmento de alumnos entre 40 y 49 años (un 28,6%). Tan solo el 13,2% de los encuestados tienen una edad comprendida entre 18 y 24 años.
- c) Estudiantes ya titulados: un 38,5% de los alumnos «tan solo» ha finalizado estudios de bachiller o de formación superior de grado I. Un 17,6% declara haber finalizado estudios de formación profesional de grado II. De manera paralela, el resto, es decir, un notable 43,9%, ya dispone de una formación universitaria finalizada (licenciatura, máster, etc.).
- d) Estudiantes con obligaciones laborales y/o familiares: por último, más del 80% de nuestro alumnado encuestado (un 81,3%) compagina sus estudios con un trabajo profesional remunerado a tiempo completo (un 60,4%) o parcial (un 20,9%). Además, otro 7,7% trabaja en un entorno privado, atendiendo labores familiares (cuidado de hijos, padres, etc.). Tan solo un 11% indicó que sus estudios formaban parte de su agenda diaria regular.

Una vez identificadas las principales características de nuestros alumnos, la siguiente sección nos permitirá centrarnos en la segunda parte de nuestro trabajo, centrada en la capacidad de los alumnos para autoevaluar su nivel de francés.

4.2. Con respecto a la autoevaluación del alumnado

Como ha quedado patente en la primera parte de nuestro trabajo, nuestra encuesta tenía como objetivo, entre otros, obtener información sobre la capacidad de los estudiantes para autoevaluar su nivel de francés como lengua extranjera. Para ello, tomamos como base el modelo de aprendizaje propuesto por el *MCERL*. El modelo, iniciado en 2000 por el Consejo Europeo, divide las capacidades comunicativas de los aprendices en seis niveles: Competente (C2, C1), Independiente (B2, B1) y Básico (A2, A1). Cada nivel, a su vez,

se puede desgranar en tres competencias y ligadas, cada una, a lo que el *MCERL* denomina capacidades de *comprensión* y de *expresión*: la competencia lingüística recoge el uso de elementos léxicos, gramaticales, semánticos, fonológicos y ortográficos de la lengua; la competencia sociolingüística se centra en el dominio de la dimensión social del uso de la lengua; y, por último, la competencia pragmática supone para el usuario garantizar comportamientos adecuados en cuanto al turno de palabras, la fluidez oral, la precisión, la flexibilidad ante las circunstancias, etc.

La encuesta incorporaba tres preguntas, en las que se solicitaba para cada una de ellas que los estudiantes evaluaran su propia competencia lingüística general en francés, su capacidad de comprensión y su capacidad de expresión. Para ello, las preguntas se basaron en los preceptos apuntados por el *MCERL*. No obstante, debido a la minuciosidad y complejidad de las tablas de evaluación propuestas en el mismo Marco, optamos por presentar preguntas lo más asequibles para el alumno, con el objeto de que, con una simple frase, pudiera comprender la pregunta y responder de la forma más natural posible. Las preguntas desarrolladas son el resultado de un proceso de resumen y simplificación de la sección 3.3. del *MCERL* y del anexo/documento C.1. DIALANG del mismo Marco.

La siguiente tabla muestra la forma en la que se preguntó al estudiantado sobre su capacidad de *comprensión* oral y escrita. Las preguntas correspondientes a la capacidad de *expresión* y a la competencia lingüística quedan anexadas en el presente trabajo (véase Anexo 1). Como puede observarse, cada opción remite directamente al nivel de competencia emitido por el Marco (A1, A2, B1...), aunque el alumno no tuviera por qué saberlo.

18.a) ¿Qué nivel consideras que tienes de francés en estos momentos? Con respecto a tu capacidad de comprensión (oral/escrita):	
[C2]	Puedo comprender prácticamente todo lo que oigo/leo en francés.
[C1]	Puedo comprender gran parte de lo que oigo/leo, incluso los significados implícitos.
[B2]	Puedo comprender las ideas principales de textos complejos/técnicos, dentro de mi especialidad.
[B1]	Puedo comprender las ideas principales de textos de una temática no muy especializada que domino (estudios, trabajo, ocio).
[A2]	Puedo comprender frases y expresiones frecuentes, del ámbito cotidiano (sobre yo mismo/a, mi familia, las compras, lugares de interés, etc.).
[A1]	Puedo comprender únicamente frases cotidianas muy frecuentes y sencillas, sobre mis necesidades básicas.

Tabla 1. Encuesta: pregunta 18. Elaboración propia.

En base a esas consideraciones, los estudiantes respondieron a las tres preguntas, de la manera que aparece seguidamente:

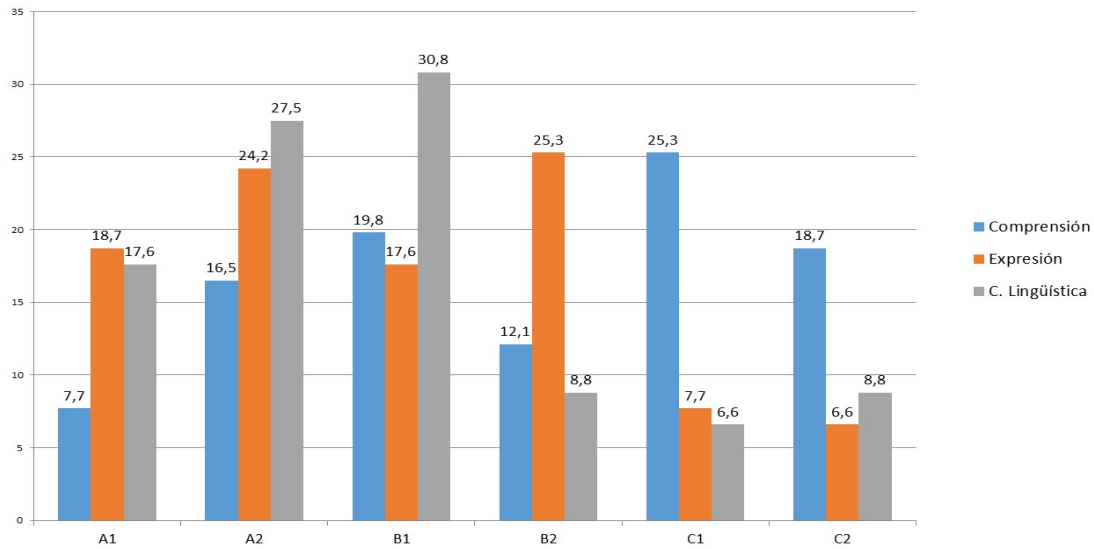


Imagen 1. Autoevaluación - francés lengua extranjera. Elaboración propia.

Como puede observarse en la gráfica, el 75,9% de los alumnos consideran que su competencia lingüística equivale a un nivel igual o inferior a un B1. Muy pocos estudiantes consideran que su nivel equivale a un nivel C1 (un 6,6%) o C2 (un 8,8%). Sin embargo, la capacidad de comprensión suele estar muy bien valorada: el 56,1% del total estima disponer del nivel equivalente o superior al B2. Resulta importante señalar, también, que dicho nivel (B2) es el que se espera que los alumnos consigan una vez aprobadas las cinco asignaturas *Lengua C Francés*, en el grado de traducción e interpretación. La autoevaluación mejora hasta el nivel C1 para el 25,3% de los encuestados e incluso hasta el nivel C2 para el 18,7% de los mismos.

Por su parte, la capacidad de expresión de los alumnos suele ser evaluada con valores intermedios. Nótese, por ejemplo, que la concentración de niveles principiantes es mayor, en tanto en cuanto el 42,9% de los encuestados considera que su capacidad de expresión (escrita u oral) es equivalente o inferior al B1. Muy pocos son los que, en cambio, se sienten muy cómodos al respecto: tan solo el 7,7% considera disponer de un nivel C1, y un 6,6% un nivel C2.

4.2.1 Casos de incoherencia autoevaluativa

En línea con los resultados aquí identificados, definimos «incoherencia autoevaluativa» como aquella situación que se genera cuando un mismo alumno presenta resultados de autoevaluación disonantes, con una diferencia entre los tres elementos analizados (competencia lingüística y capacidades de comprensión y expresión) igual o superior a dos niveles. No consideramos que la incoherencia autoevaluativa deba ser forzosamente negativa; sin embargo, sí puede denotar cierta inoperancia en el proceso de aprendizaje del francés como lengua extranjera, ya que el alumno siente ser muy competente en una dimensión lingüística y muy poco en otra. En la siguiente tabla, el ejemplo de la izquierda muestra un caso de incoherencia autoevaluativa: el aprendiz considera disponer de un nivel B2 de competencia lingüística, pero a su vez estima que su capacidad de expresión tan solo equivale a un A1. Es así como, creemos, la capacidad de autoevaluación del/de la aprendiz puede estar mostrando deficiencias. En cambio, el ejemplo propuesto a la derecha, si bien presenta diferencias de nivel para cada dimensión comunicativa, sí demuestra un grado de progresión coherente o, cuando menos, cohesionado:

- Competencia lingüística: B2	- Competencia lingüística: B1
- Capacidad de comprensión: B1	- Capacidad de comprensión: B2
- Capacidad de expresión: A1	- Capacidad de expresión: B1
⇒ Incoherencia evaluativa	⇒ Coherencia evaluativa

Tabla 2. (In)coherencia evaluativa. Elaboración propia.

En este contexto, a través de nuestra encuesta, se han detectado un total de 34 casos de incoherencia autoevaluativa sobre el total de las 91 respuestas que conforman nuestra muestra, es decir, un 37,36%. Los resultados se muestran en la siguiente gráfica.

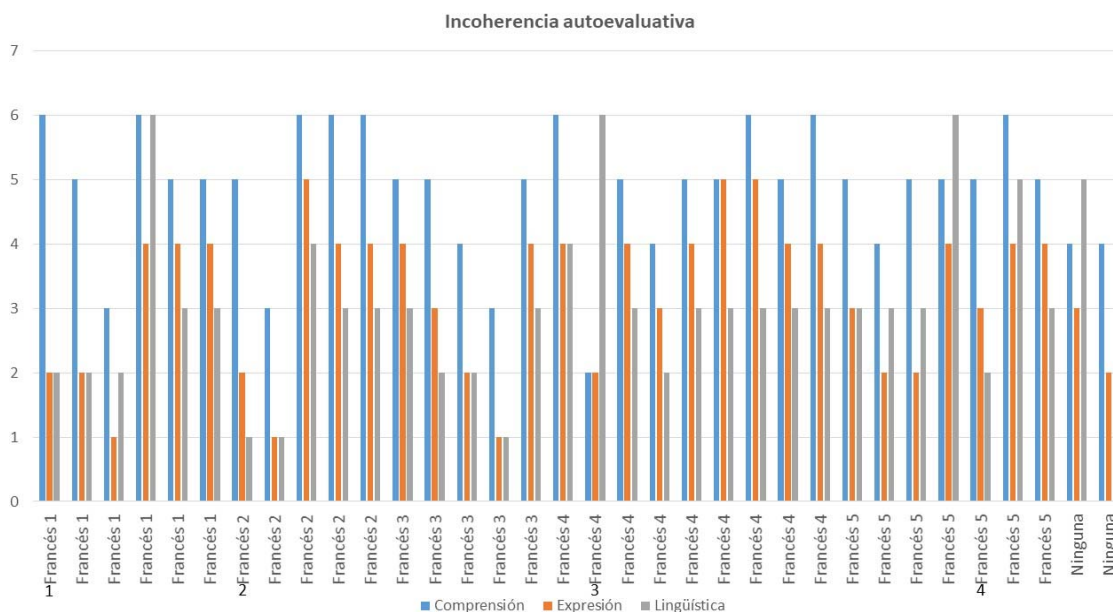


Imagen 2. Casos de incoherencia evaluativa. Elaboración propia.

La gráfica, aún muy pequeña, muestra, también, para cada alumno, la última asignatura «Lengua C Francés» que ha superado. Así, para el primer ejemplo (marcado con un 1), el alumno ha superado la asignatura Francés 1, de modo que, en estos momentos se encuentra estudiando la asignatura «Lengua C Francés 2». El alumno considera, a su vez, que su competencia lingüística y su capacidad de expresión corresponden a un nivel A2 (valor 2); sin embargo, su capacidad de comprensión es equivalente a un nivel C2 (valor 6). Se trata, pues, de un claro ejemplo de incoherencia autoevaluativa.

Los siguientes ejemplos son igualmente notables:

- Ejemplo 2: A pesar de haber aprobado la asignatura Lengua C Francés 2, el estudiante considera que su competencia lingüística equivale a un A1 (valor 1), su capacidad de expresión a un A2 (valor 2) y su capacidad de comprensión a un C1 (valor 5).
- Ejemplo 3: A pesar de haber aprobado la asignatura Lengua C Francés 4, el estudiante considera que su capacidad de expresión y comprensión equivalen únicamente a un A2 (valor 2); sin embargo, su competencia lingüística es estimada a un nivel C2 (valor 6).
- Ejemplo 4: A pesar de haber aprobado la asignatura Lengua C Francés 5, el estudiante considera que su competencia lingüística equivale a un A2 (valor 2),

su capacidad de expresión a un B1 (valor 3) y su capacidad de comprensión a un C1 (valor 5).

Estas divergencias autoevaluativas, como bien hemos señalado anteriormente, suponen casi un 40% del total del alumnado encuestado y resulta necesario identificar las causas que pudieran generar tales incoherencias. La importancia es destacable si, como bien hemos indicado, la autoevaluación se convierte en el elemento principal en los currículos, para aquellos casos en los que un candidato no dispone de ningún título oficial que atestigüe su competencia lingüística de FLE. Las incoherencias autoevaluativas pueden estar relacionadas con los siguientes aspectos:

- En un entorno en línea y asíncrono –en el que gran parte de los estudiantes no asisten a las clases por las incompatibilidades laborales señaladas–, los alumnos suelen fortalecer su capacidad de comprensión oral y escrita, en detrimento de su capacidad de expresión.
- El estudio de documentos reales constantemente manipulados *ex ante* por los profesores puede conllevar a que los alumnos tengan la sensación errónea de que pueden enfrentarse a todos los textos que tienen su alcance (en clase).
- La tipología del alumnado aquí encuestado muestra gran dificultad para estudiar francés diariamente o, cuando menos, de manera constante. Sin perjuicio de que puedan aprobar la asignatura conforme a los niveles requeridos a nivel estatal, el estudio irregular puede generar cierta inseguridad relativa a la capacidad de expresión o la competencia lingüística.
- Gran parte de los alumnos encuestados (principalmente mayores de 30 años) no han sido formados previamente en la realización de ejercicios de autoevaluación lingüística, generando de esa forma, incoherencias autoevaluativas.

5. Conclusiones

En este trabajo práctico, nos hemos propuesto identificar, mediante encuesta probabilística, las características más notables de los alumnos inscritos en el grado oficial de Traducción e Interpretación de la Universidad Internacional de Valencia y, concretamente, matriculados en las asignaturas Lengua C Francés. También hemos tratado de identificar la capacidad de los mismos para autoevaluarse, partiendo desde la perspectiva evaluativa propuesta por el *MCERL*.

En un contexto de aprendizaje enteramente en línea, esa nueva metodología abre las puertas a una tipología de alumnos muy diferentes de la, hasta ahora, dominante en nuestras aulas universitarias tradicionales: se trata, en nuestro caso, de alumnas (principalmente mujeres), mayores de 30 años, con cargas profesionales y familiares, y con una necesidad intelectual que les anima a inscribirse en una segunda carrera universitaria. Junto con estas características nuevas, los alumnos conviven con una dificultad importante para asistir a clase de francés, para estudiar de manera regular y, por tanto, para mejorar su competencia comunicativa de manera cohesionada. Todo ello, por último, parece afectar a su capacidad para autoevaluarse adecuadamente. En este contexto, resulta importante poner en marcha metodologías de aprendizaje que fomenten el compromiso y el trabajo continuo de los alumnos y profesores, de manera que el aprendizaje se convierta en la resultante de una voluntad de sinergia multilateral (profesor-alumnos). Creemos, pues, que esta nueva realidad cambiante requiere la realización de estudios que permitan identificar y analizar las necesidades y expectativas de estos nuevos aprendices, a lo que esperamos haber contribuido en este trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alaminos, A. & Castejón, J.L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alcoy: Marfil. Disponible en <https://core.ac.uk/download/pdf/16372347.pdf> (f.c. 08/09/2019).
- Alvira Martín, F. (2011). *La encuesta: una perspectiva general metodológica*. 2ª edición revisada. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Andreu-Andrés, M.A. & García-Casas, M. (2014). Evaluación del pensamiento crítico en el trabajo en grupo. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 203-222. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.32.1.157631>
- Barbot, M.-J. & Rosen, É. (2007). Élaboration d'un processus d'auto-évaluation et outillage en formation d'enseignants au niveau master, *Les cahiers THÉODILE*, 8, 101-126. Disponible en <https://hal.univ-lille3.fr/hal-01596591/document> (f.c. 06/09/2019).
- Belz, J. A. (dir.) (2003). Telecollaboration. *Language Learning & Technology Journal*, 7(2). Disponible en https://www.lltjournal.org/collection/col_10125_35885 (f.c. 03/09/2019). DOI: <http://dx.doi.org/10125/25193>
- Centro Virtual Cervantes (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (f.c. 08/09/2019).
- Council of Europe. *European Language Portfolio (ELP)*. Disponible en <https://www.coe.int/en/web/portfolio> (f.c. 08/09/2019).
- Contreras Izquierdo, N.M. (2008). La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TICs: el caso del Español como Lengua Extranjera (ELE), *Iniciación a la*

- Investigación*. Número especial: Innovación docente UJA - 2008. Disponible en <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/233> (f.c. 05/09/2019).
- Panadero, E. & Alonso-Tapia, J. (2013). Autoevaluación: Connotaciones teóricas y prácticas. Cuándo ocurre, cómo se adquiere y qué hacer para potenciarla en nuestro alumnado, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551-576. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293128257012> (f.c. 05/09/2019).
- Pascual-Gómez, I., Lorenzo-Llamas, E.M. & Monge-López, C. (2015). Análisis de validez en la evaluación entre iguales: un estudio en educación superior, *RELIEVE*, 21(1). DOI: <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5168>
- SEPIE – Servicio Español para la internacionalización de la Educación. *Portfolio Europeo de las Lenguas*. Disponible en <http://sepie.es/iniciativas/portfolio> (f.c. 08/09/2019).
- Taras, M. (2015). Student self-assessment: what have we learned and what are the challenges, *RELIEVE*, 21(1). DOI: <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.6394>
- Trevitt, Ch., Breman, E. & Stocks, C. (2012). Assessment and learning: is it time to rethink student activities and academic roles?, *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 253-267. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.30.2.153441>

ANEXO 1. Preguntas enviadas sobre autoevaluación

19.a) ¿Qué nivel consideras que tienes de francés en estos momentos? Con respecto a tu capacidad de EXPRESIÓN (oral/escrita):

- [C2] Puedo expresarme de manera espontánea, con gran fluidez, precisión y aportando matices en situaciones incluso complejas (negociación, estrés, ciencia, etc.).
- [C1] Me expreso con fluidez y espontaneidad, sin mucho esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.
- [B2] Puedo comunicarme con hablantes nativos (francófonos), sin mucho esfuerzo, con fluidez y naturalidad suficiente (aunque no con mucha espontaneidad).
- [B1] Puedo comunicarme correctamente en un contexto de viaje (familiar o profesional).
- [A2] Puedo comunicarme en situaciones simples y normales, sobre cuestiones muy cotidianas.
- [A1] Puedo presentarme a mí mismo/a y a otras personas y dar información básica sobre mí/ellas (domicilio, pertenencias, etc.).

20.a) Con respecto a tu competencia lingüística (destrezas léxicas, sintácticas, etc.), elige la casilla que, globalmente, más corresponde a tu nivel.

- [C2] Domino un repertorio de palabras suficiente para formular ideas muy precisas, con énfasis, y evitar la ambigüedad. No muestro limitación alguna.
- [C1] Puedo elegir las palabras adecuadas para expresarme con claridad y sin tener que limitar lo que quiero decir.
- [B2] Me expreso con claridad, con frases incluso complejas, y sin mostrar gran dificultad para encontrar mis palabras. Puedo describir, dar mi punto de vista y argumentar de manera clara.
- [B1] Puedo expresarme sobre temas abstractos o generales (cultura, familia, trabajo, viajes), en situaciones incluso impredecibles, aunque a veces repito palabras, alargo las frases y me cuesta formularlas bien.
- [A2] Uso palabras básicas en situaciones cotidianas predecibles. Necesito adaptar y simplificar el mensaje con frases breves, buscar palabras. Puedo a veces incurrir en malentendidos e interrupciones.
- [A1] Tengo un repertorio lingüístico muy básico y sencillo, relativo a datos personales y a necesidades concretas.

Le regard du traducteur dans la presse d'information générale (XVIII^e et XIX^e siècles) : diaphonie et subjectivité

Elena CARMONA YANES
Universidad de Sevilla
elecarya@us.es

Résumé

L'analyse d'un corpus parallèle d'articles traduits du français dans des journaux espagnols publiés entre 1738 et 1845 permet de comparer la distribution des marques discursives des interventions du traducteur dans le texte. Les constructions diaphoniques et le réagencement implicite des termes subjectifs sont les deux expressions principales d'une gamme de possibilités qui montre des divergences et des évolutions quant au degré d'explicitation de la figure du traducteur, ainsi qu'une tendance progressive à l'*objectivation* et à l'*impersonnalisation* du discours informatif lors de cette étape.

Mots-clés : traduction ; presse ; analyse historique du discours ; XVIII^e et XIX^e siècles.

Resumen

El análisis de un corpus paralelo de artículos traducidos del francés en una serie de periódicos españoles publicados entre 1738 y 1845 permite comparar la distribución de las marcas discursivas de las intervenciones del traductor en el texto. Las construcciones diafónicas y los cambios implícitos en la disposición de los términos subjetivos son las dos expresiones principales de una gama de posibilidades que muestra divergencias y evoluciones en cuanto al grado de explicitación de la figura del traductor, así como una tendencia progresiva a la *objetivación* y a la *impersonalización* del discurso informativo en esta etapa.

Palabras clave: traducción; prensa; análisis histórico del discurso; siglos XVIII y XIX.

Abstract

The analysis of a parallel corpus of articles translated from French in a group of Spanish newspapers published between 1738 and 1845 allows us to compare the distribution of discursive marks of the translator's interventions in the text. Diaphonic constructions and the implicit changes in the arrangement of subjective terms are the two main expressions of a range of possibilities that show divergences and evolutions regarding the degree of explicitness of the translator's figure, as well as a progressive tendency to objectification and to impersonalization of informative discourse at the time.

Keywords: translation; press; historical discourse analysis; XVIIIth and XIXth centuries.

1. Introduction

Le XVIII^e siècle et les premières décennies du XIX^e sont une période de formation et de définition d'un nouveau domaine communicatif en Espagne : les publications périodiques et leurs genres discursifs. Dans ce processus de création d'un nouveau type de discours, les influences internationales et le recours aux sources étrangères, notamment anglophones et francophones, jouent un rôle essentiel (Guinard, 1973 : 167-168 ; Ertler, 2014). L'activité traductrice étant très intense à ce moment, on peut constater qu'elle concerne non pas seulement les textes littéraires publiés dans la presse¹ mais aussi les premiers textes *journalistiques* à proprement dire. Le discours de ces textes produits pour les périodiques est hétérogène depuis ses origines, mais toutes les formules journalistiques seront ouvertes aux modèles étrangers (Urzainqui, 1991 : 347). Le but de notre étude est d'analyser un aspect concret de la problématique de la traduction des genres d'information générale à cette époque : les marques discursives des interventions des traducteurs dans un recueil de textes parus dans des journaux espagnols publiés entre 1738 et 1845, des versions de plusieurs originaux français. On peut observer des divergences et des évolutions quant au degré d'explicitation de la figure du traducteur dans le texte qui montrent des attitudes diverses vers l'original, ainsi qu'une tendance progressive à l'*objectivation* et à l'*impersonnalisation* du discours informatif lors de cette étape.

2. Approche théorique et méthodologique

Les conséquences discursives directes des contacts linguistiques entre le français et l'espagnol dans la presse du XVIII^e et du XIX^e siècles n'ont guère été abordées du point de vue de la linguistique diachronique et de l'analyse historique du discours, les perspectives que nous allons adopter. Un corpus parallèle d'articles traduits avec leurs

¹ Il existe une bibliographie très importante sur ce que l'on peut appeler la traduction *dans la presse* : la traduction de textes littéraires dans les pages des journaux espagnols (Aragón Fernández, 1992 ; Alonso Seoane, 1999, 2002 ; Sánchez Hita 2014), d'un côté, et, de l'autre, la présence des critiques et des idées sur la traduction dans la presse (Aymes, 2002 ; Barrero Amor, 2003 ; García Garrosa & Lafarga, 2004).

originaux nous permettra d'analyser plusieurs aspects de ces relations interlinguistiques². Dans une époque où la distinction entre les genres d'information et les genres d'opinion n'a pas encore été complètement définie, il est pertinent de se pencher sur la distribution des phénomènes liés à l'expression linguistique de la subjectivité (Kerbrat-Orecchioni, 1980) et à la polyphonie explicitant la relation entre le discours de l'auteur original et celui du traducteur dans l'objectif de décrire un type particulier de discours diaphonique (Roulet, 1985)³ où des degrés divers d'hétérogénéité montrée (Authier-Revuz, 1982) sont employés pour construire un message informatif qui vise parfois à s'appuyer sur l'original et, d'autres fois, à s'écarter de celui-ci.

3. Analyse des données

L'activité de la traduction journalistique du français à l'espagnol est constante pendant toute la période comprise entre 1738 et 1845. Des circonstances idéologiques et techniques différentes se succèdent : parfois les traducteurs sont connus, d'autres fois les versions sont anonymes ; il y a des rédacteurs individuels, comme Salvador Mañer (1676-1751), qui se consacrent à la traduction intégrale d'une publication périodique francophone (cf. 3.1), tandis que les journaux parus à partir de 1830 introduisent des rubriques de «Noticias extranjerias» composées d'articles brefs ou d'extraits de plusieurs sources, rédigés, probablement, par des traducteurs multiples (cf. 3.3).

Comme on l'a déjà indiqué, il serait un anachronisme de parler d'*articles d'information stricte*. En effet, au XVIII^e et au XIX^e siècles, les textes *informatifs* originaux contiennent de nombreux éléments subjectifs et argumentatifs, et les traducteurs participent souvent à cette subjectivisation du discours, non pas seulement en conservant

² Notre étude retient une approche coserienne des faits linguistiques, et, plus précisément, se situe dans le courant des *traditions discursives* (Schlieben-Lange, 1983 ; Kabatek, 2005). Nous développons le cadre théorique et méthodologique de cette étude et l'analyse linguistique contrastive du corpus de textes traduits dans Carmona (2019).

³ Roulet a défini la *diaphonie* comme « la manière dont un énonciateur peut intégrer dans son propre discours le discours d'autrui (la polyphonie de Bakhtine et de Ducrot), et, plus particulièrement, le discours du destinataire » (Roulet, 1985: 9).

les marques de l'original, mais aussi en ajoutant leur propre subjectivité : ils peuvent renforcer ou même modifier le sens de l'opinion exprimée dans l'original, parfois en réfutant ou en contestant les contenus du texte source. Nous allons présenter une sélection d'exemples qui illustrent deux types différents de relation entre le traducteur et l'original, et, par conséquent, deux attitudes différentes face à la source des informations diffusées. Il existe des traducteurs qui dialoguent ouvertement avec les auteurs et des traducteurs qui ne montrent aucune trace des modifications et des réagencements, parfois profonds, qu'ils opèrent sur les textes originaux.

3.1. Un cas paradigmatique de diaphonie au XVIII^e siècle: le *Mercurio histórico y político* de Salvador Mañer

Le Mercurio histórico y político, créé en 1738, constitue un prototype de l'influence directe des formats étrangers sur la presse espagnole. Introduceur d'un nouveau type de récit informatif long, il s'agit de la traduction intégrale du *Mercure historique et politique*, qu'on publiait à La Haye depuis 1686. Sous le pseudonyme de *Monsieur Le-Margne*, Salvador Mañer, auteur de la version espagnole du *Mercure* entre 1738 et 1745, va reproduire les « réflexions politiques » qui accompagnaient les informations dans l'original et il va ajouter ses propres commentaires et ses appréciations par rapport aux événements politiques et militaires qui sont rapportés. Mañer emploie un dispositif de notes ou remarques du traducteur qui est présenté comme l'un des contenus les plus espérés par le public et qui servent à construire un réseau de relations diaphoniques avec le discours de l'auteur de l'original.

Le format de ces *Notes du traducteur* va toujours expliciter l'hétérogénéité du discours : elles sont en général marquées du point de vue typographique (entre parenthèses, en italiques et précédées d'un pied-de-mouche) et elles font souvent référence au nom de l'auteur original, Mr. Rosset, en tant que source de l'énonciation. À la différence du caractère impersonnel du discours informatif actuel, la rédaction du *Mercure* original contient fréquemment des références au *Je* de l'auteur, que Mañer va

garder dans la traduction. Il y a même des moments de cession explicite du tour de parole (1), que le traducteur va accepter (1.a) :

(1) Je sçais qu'on a publié d'autres avantages, au moins aussi importants, que l'Empereur devoit retirer de son étroite union avec Sa Maj. Très-Chrét. mais ne sont-ils pas plus chimériques que réels ? Au reste, tous les avantages de cette bonne intelligence ne sont pas d'un seul côté, la France en a sa part; la décision du différend pour la succession de Bergue & de Juliers, les Conférences de Nancy, & celles de Lille, en laisseront des preuves à la postérité. Fasse le Ciel.....! Je laisse au Lecteur le soin d'achever ce voeu, suivant ses idées, qui peut-être ne s'accorderoient pas avec d'autres (Mercure historique et politique, janvier 1739, p. 5).

(1.a) [...] Yo quiero dexar al Lector el cuidado de acabar esta plegaria, siguiendo sus ideas, porque es posible el que no se ajusten con otras. (¶ Yo, con la libertad en que Mr. Rosset nos dexa, quiero concluir la plegaria siguiendo mis ideas, con un plegue à Dios, que por muchos años se continúe la union estrecha de estas dos Potencias, para bien de la Christiandad, para acabar de quitar de la imaginaion à los desconfiados, que pisando las antiguas huellas, estàn impresionados de que no es real, sino Política, y aparente la amistad de estos dos Monarchas, y para que tengan en brida à los que, fundados en su discordia, se lisonjeaban de ser Arbitros de la Europa, y Señores para dar la ley en ella.) (Mercurio histórico y político, janvier 1739, p. 13-14)

Les interventions de Salvador Mañer dans le texte sont nombreuses et leurs fonctions sont variées : parfois il s'agit de remarques auxiliaires, sous la forme de commentaires explicatifs où il restitue des informations qu'il considère que les lecteurs pourraient ne pas connaître. Mais, très souvent, ces remarques sont évaluatives ou argumentatives, et elles vont ajouter une opinion là où l'auteur original ne l'avait pas exprimée. D'autres fois les ajouts de Mañer sont des réfutations, des critiques, voire des insultes, adressées à l'auteur de l'original, par exemple le terme péjoratif «herejazo» de l'exemple (2), par rapport à une affirmation du *Mercure* sur la sincérité du roi espagnol *Ferdinand le Catholique*, que Mañer semble considérer inacceptable et sacrilège :

(2) On s'est plû à repandre le bruit de quelqu'entreprise comme prochaine de l'Espagne contre les Etablissements Anglois dans la Georgie & dans la Caroline ; mais après les Protestations du contraire que le Roi Catholique a fait faire à Londres & à la Haye, il faudroit avoir perdu l'esprit pour croire le contraire ; la pitié de Philippe V. ne lui permettroit pas d'adopter la Politique de Ferdinand le Catholique, à qui les sermens ne coûtoient rien. (Mercure historique et politique, janvier 1738, p. 17)

(2.a) Se ha esparcido la voz de que està cercana alguna interpressa de la España, contra los establecimientos Ingleses de la Georgia, y la Carolina; mas después de las protestaciones de lo contrario, que el Rey Catholico tiene hechas en Londres, y en el Haya, [...] se ha creído lo contrario; porque la piedad de Philippo V. no le permite el seguir la Politica de Fernando el Catholico, al que no le costaban nada los juramentos. En esto último miente este Herejazo. (Mercurio histórico y político, enero 1738, p. 20-21)

L'exemple (2.a) synthétise l'esprit des interventions de Mañer : il traduit toujours le contenu de l'original, même s'il ne le considère pas approprié, comme dans ce cas. Mañer n'est jamais un censeur, il va dialoguer ouvertement avec l'original, il ne va jamais l'altérer sans en laisser des traces.

3.2. Diaphonie argumentative dans la presse idéologique des premières décennies du XIX^e siècle

Dans la presse espagnole d'information générale des premières décennies du XIX^e, très politisée, on continue à se servir des sources francophones traduites ou évoquées pour construire des argumentations plus efficaces. Dans ce genre de contextes discursifs, le recours aux dispositifs que Roulet appelle *reprises diaphoniques* sert à « reprendre et réinterpréter dans son propre discours la parole du destinataire, pour mieux enchaîner sur celle-ci » (Roulet, 1985 : 71)⁴. D'autres stratégies mises en pratique seront liées aux

⁴ D'après Roulet, les énoncés qui en résultent « sont rarement intégrales, étant généralement l'objet de manipulations diverses (condensation, reformulation etc.) en fonction des objectifs argumentatifs de l'énonciateur » (Roulet, 1985 : 71).

procédés traductologiques amplifiants qui vont renforcer des arguments proches à la conclusion soutenue par le traducteur. Nous allons analyser quelques extraits de l'*Atalaya de la Mancha* (1813-1815), journal madrilène absolutiste, parus peu après la fin de la Guerra de la Independencia, qui illustrent les deux tendances.

Le premier exemple (3) est une traduction partielle d'un texte du *Moniteur Universel* (1789-1901). Le rédacteur de l'article espagnol construit un texte où il rapporte une sélection d'énoncés traduits de l'original (transcrits avec une typographie différente) dont il tient à contester le contenu :

(3) Los Editores del Monitor universal de Paris se han encontrado una mina inextinguible en la chismografía de los hispano-apóstatas que han abjurado el españolismo. [...] En boca, pues de los barceloneses, y en 4 de noviembre, dice: la mutacion de Ministerio, de la que muchas personas habian concebido esperanzas favorables, ningun bien real ha producido. ¡Vitor! ¡Admirable sentencia! Los que tengan la desgracia de gastar su dinero en leer esta manta ruana que tiene mas piojos que lana, creerán que el 4 de Noviembre se habia hecho en España alguna mutacion en el Ministerio. Pues no señor. En aquel dia eran Ministros los mismos, mismísimos que en el 13 de Mayo en que entró el Rey Fernando en su Corte: con que es decir, que en aquel dia no habia personas muchas ni pocas que por aquella mudanza concibiesen esperanzas favorables ni desgraciadas, y que una cosa que no existia, no podia producir ningun bien real ni maravedí. [...] El Ministro de Gracia y Justicia cesó en su oficio el 8 de Noviembre: mal podian hablar los barceloneses de esta mudanza quatro dias ántes. El de Estado hizo su renuncia algunos dias despues [...].

Es probable (continúan) que la revelacion hecha por Amoros de las gestiones hechas por los Ministros para entrar en el servicio del Rey José, sea la única causa de su deposicion. ¿Con que es probable que el Duque de S. Cárlos y Macanaz que se hallaban en Francia, hiciesen gestiones para entrar en el servicio de Pepon? ¿Y Amoros ha hecho estas revelaciones? ¿Quando? Y dado caso que ese Padre de la iglesia revolucionaria hubiese bostezado tales barbaridades, ¿hemos de soñar que el justísimo Fernando habia de creer á ojos cerrados la revelacion de un rebelado falto de opinion y de crédito, mayormente en

materias de tanta gravedad? ¡Este disparate llama probable! (Atalaya de la Mancha, 6-1-1815, p. 9-11)

On peut observer que le traducteur insère des énoncés de discours rapporté, introduits par les verbes «dice» et «continúan», qui constituent sa version espagnole des expressions de l'original, et qu'il marque en italiques. Et, ensuite, il enchaîne ses réactions, composées de vocabulaire à contenu axiologique⁵ («¡Vitor! ¡Admirable sentencia!», employés d'une façon ironique, et «desastre»), et introduites par des connecteurs à valeur réactive («Pues no», «Con que»).

Dans le même numéro de l'*Atalaya* (exemple 4), on traduit un article complet du *Journal des débats* (1789-1944). Dans ce cas, le traducteur est d'accord avec le contenu de la source, et il va alors renforcer son argumentation en ajoutant des éléments qui ne sont pas présents dans l'original :

(4) Les journaux français indiquent qu'il existe une différence marquée d'opinion entre les cours qui se sont chargées d'établir une nouvelle balance de pouvoir, une nouvelle distribution de forces, qui assureroit la tranquillité de l'Europe. Si les choses sont dans l'état que présentent les journaux français, on auroit tort de se plaindre des lenteurs du Congrès : car sa durée seroit celle de cette paix achetée au prix de tant de sang et de sacrifices, de cette paix pour laquelle l'humanité a si long-temps soupiré en vain, quand un soldat heureux étoit assis sur le trône que des factieux lui avoient élevé, afin de faire tomber sur sa tête seule le châtement des crimes dont ils s'étoient rendus coupables envers leur patrie.

Il est vraiment extraordinaire de voir les chefs d'une sainte ligue formée pour reconquérir l'indépendance de leurs nations et celle de leurs couronnes, balancer un moment à faire descendre du trône de Naples un parvenu dont les crimes seuls sont toute la renommée, et délibérer s'ils priveront de son héritage une des plus anciennes maisons souveraines de l'Europe, sans égard à ses réclamations, aux vœux de son peuple. Qu'a donc fait Joachim Murat pour mériter, de la part de quelques puissances un si tendre intérêt ? et qu'a fait le

⁵ Dans le sens de Kerbrat-Orecchioni (1980 [1999] : 94).

Roi de Saxe pour mériter cette haine implacable ? Le Roi de Saxe a-t-il contribué à piller la Prusse, à brûler Moscou, à égorger les habitants de Madrid, à voler les diamans de la famille royale d'Espagne ? Le Roi de Saxe est-il le fils d'un postillon de Cahors en Quercy ? Est-ce de Buonaparte qu'il a reçu ses Etats de Saxe ? (Journal des débats, 18-12-1814, p. 1)

(4.a) Los periódicos franceses indican que existe ya una diferencia de opiniones muy notable entre las Cortes que se han encargado de establecer una nueva balanza de poder, una nueva distribución de fuerzas que habria de asegurar la tranquilidad de la Europa. Si las cosas están realmente en el estado que nos presentan estos periódicos franceses, por cierto no debemos quejarnos de la lentitud de las operaciones del Congreso , pues esta duracion habria de ser la de una paz que nos ha costado tanta sangre y tantos sacrificios ; de esta paz de que tanto se necesita por todas partes ; de esta paz que anhelaba la humanidad afligida quando un soldado (Napoleon) favorecido de la fortuna , sentado en un trono sobre el qual le habían colocado unos facciosos para imputar á él solo los delitos que habían cometido contra su patria.

Es cosa verdaderamente asombrosa el ver los Gefes de una liga santa, concertada para volver á conquistar la independenciam de sus naciones, de sus coronas, dudar un instante para arrojar del trono de Nápoles á un quídam que no se ha hecho célebre sino por sus crímenes, y consultar entre sí si han de privar de su herencia á una de las mas antiguas casas soberanas de la Europa, ni de los deseos de todos sus vasallos que claman por su Soberano. ¿Que ha hecho pues Joaquin Murat para merecer de algunas Potencias un interés tan tierno? ¿Que ha hecho el Rey de Saxonia para merecer aquel odio implacable que tienen contra él? ¿Acaso el Rey de Saxonia ha contribuido á saquear la Prusia, á incendiar á Moskow, á degollar á los infelices vecinos de Madrid, y á robar los diamantes de la familia Real de España? ¿Acaso el Rey de Saxonia es hijo de un postillón de Cahors en Quercy? ¿El Rey de Saxonia ha recibido de Napoleon sus Estados? (Atalaya de la Mancha, 6-1-1815, p. 14-16)

Les ajouts les plus remarquables sont l'explicitation du nom de Napoleon, dont la figure

est attaquée, et les modalisateurs épistémiques «muy», «realmente», «por cierto», qui augmentent la charge subjective de l'original. Le syntagme «aux vœux de son peuple» est également modifié et devient «los deseos de *todos sus vasallos que claman por su Soberano*», et dans la construction «égorger les habitants de Madrid», le traducteur ajoute un adjectif affectif : «degollar á los *infelices* vecinos de Madrid». Il s'agit, en somme, de cas d'amplification qui sont, évidemment, idéologiques, et dont les lecteurs ne peuvent pas être conscients en absence de la source originale.

3.3. Les réagencements implicites : vers une apparence objective du discours informatif

À partir des années 1830, on assiste à un processus de maturation de la presse : le format des journaux est déjà similaire à celui du journal actuel, les rubriques deviennent plus stables et, bien que la presse informative soit toujours très idéologique, les occurrences des constructions diaphoniques qui contestent explicitement des textes traduits rapportés deviennent moins fréquentes. En revanche, les modifications et les ajouts subjectivisants continuent à exister dans cette étape. Par exemple, dans l'extrait (5), le journal madrilène modéré *El Piloto* (1839-1840) renforce la critique des exaltés qu'on emprunte à *La Presse* (1836-1952) en introduisant l'adjectif *pomposa*, qui atténue la légitimité de la promesse évoquée, et un nouveau syntagme à contenu négatif : «el mayor engaño, *la burla más completa*» :

(5) Si l'Espagne se trouve une fois encore au pouvoir des exaltés, il faudra le déplorer ; car rien de plus funeste ne pouvait sortir de la crise où elle est engagée. Les exaltés n'ont déjà que trop prouvé ce qu'ils savaient et pouvaient faire pour arracher le pays aux maux qui le dévorent. Deux ou trois fois déjà, ils ont été les maîtres de ses destinées. Une première fois, sous M. Mendizabal, ils ont exploité le peu qui restait encore de ressources financières, à l'aide d'une promesse, d'un grand secret dont ils firent mystère, sur la foi duquel le peuple donna son argent avec enthousiasme, et qui, en définitive, a été la plus incroyable mystification que jamais on ait fait subir à un pays (*La Presse*, 5-8-1839, p.1).

(5.a) Si la España vuelve á encontrarse en poder de los exaltados, será cosa muy deplorable, porque nada mas funesto pudiera resultar de la crisis en que se halla. Los exaltados han probado por demas lo que saben y pueden hacer para libertar el pais de los males que lo devoran. Dos o tres veces han sido ya dueños del poder y han tenido en su mano la direccion de los negocios. La primera en tiempo de Mendizal explotaron los pocos recursos financieros que quedaban á favor de la pomposa promesa de un gran secreto que guardaron misteriosamente, sobre cuya fé el pueblo dió su dinero con entusiasmo, y que en suma fué el mayor engaño, la burla mas completa que se ha hecho sufrir jamás a ningun pais (El Piloto, 17-8-1839, p.1).

Nous trouvons un cas similaire d'amplification axiologique dans l'exemple (6), où le traducteur ajoute l'adjectif subjectif «desastrosa» :

(6) Les puissances du nord elles-mêmes comprenaient que la lutte qui déchire les plus belles provinces de ce pays ne pouvait durer plus longtemps, et elles se montraient disposées à s'entendre avec la France et l'Angleterre pour mettre un terme à cette lutte. (La Presse, 5-8-1839, p.1)

(6.a) Las mismas potencias del Norte conocian que la lucha que devasta las mas ricas provincias de este pais no podia durar mas tiempo, y se manifestaban dispuestas à entenderse con la Francia y la Inglaterra para poner término á esta lucha desastrosa. (El Piloto, 17-8-1839, p. 2)

En définitive, le réagencement subtil des marques de subjectivité dans ces articles d'information traduits va généralement remplacer les constructions diaphoniques décrites en tant que procédé privilégié pour la manipulation de quelques messages.

4. Conclusion

La pratique de la traduction de sources étrangères, notamment francophones, est un recours constant au long des premières étapes de la formation du discours journalistique en espagnol. Au XVIII^e et au XIX^e siècles, les genres dits d'*information générale* sont très

écartés du concept actuel de l'information *stricte* : ces textes contiennent toute une série de marques linguistiques de subjectivité que les traducteurs vont reproduire, contester ou augmenter en fonction de leurs opinions personnelles. L'hétérogénéité énonciative sera de moins en moins visible dans ces versions espagnoles : la subjectivité qui est toujours présente dans le discours *informatif*, même actuel, deviendra, tout simplement, moins explicite, et la figure énonciative du traducteur, qui se révèle facilement au public au XVIII^e, restera cachée dans l'apparence d'objectivité d'un style de plus en plus impersonnel.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alonso Seoane, M. J. (1999). Traducciones de obras narrativas en el *Diario de Madrid*, 1814-1820. In Lafarga, F. (ed.), *La traducción en España (1750-1830). Lengua, literatura, cultura*, (363-374). Lleida : Edicions de la Universitat de Lleida.
- Alonso Seoane, M. J. (2002). Traducciones de relatos de ficción en *La Gaceta* y el *Diario de Madrid*, 1823-1830. In Palacios Bernal, C., Lafarga, F. & Saura Sánchez, A. (coords.), *Neoclásicos y románticos ante la traducción*, (19-34). Murcia : Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Authier-Revuz, J. (1982). Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive : éléments pour une approche de l'autre dans le discours, *DRLAV. Revue de linguistique*, 26, 91-151. DOI : <https://doi.org/10.3406/drlav.1982.978>
- Aymes, J-R. (2002). Las opiniones acerca de las traducciones en la prensa española de los años 1823-1844. In Palacios Bernal, C., Lafarga, F. & Saura Sánchez, A. (coords.), *Neoclásicos y románticos ante la traducción*, (35-58). Murcia : Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Aragón Fernández, M.A. (1992). *Traducciones de obras francesas en la Gaceta de Madrid en la década revolucionaria (1790-1799)*. Oviedo : Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Barrero Amor, A. C. (2003). Debates sobre la traducción en la prensa española de principios del siglo XX. In A.R. De Toro Santos, M. J. Lorenzo-Modia, (coords.), *El inglés como vocación: homenaje al profesor Miguel Castelo Montero*, (87-92). A Coruña : Servizo de Publicacións da Universidade.
- Carmona Yanes, E. (2019). Los textos periodísticos traducidos del francés (1830-1845): lengua y tradicionalidad, *Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística* (à paraître). DOI : <https://doi.org/10.1344/AFEL2019.9.5>

- Ertler, K-D. (2014). Du *Spectateur* au *Philosophe* : le prototype anglais dans les langues romanes, *Bulletin d'Histoire Contemporaine de l'Espagne*, 49, 21-34. ISSN : 0987-4135
- Étienvre, F. (1999). Traducir la Revolución (1789-1805). In Lafarga, F. (ed.), *La traducción en España (1750-1830). Lengua, literatura, cultura*, (157-164). Lleida : Edicions de la Universitat de Lleida.
- Guinard, P. (1973). *La presse espagnole de 1737 à 1791 : formation et signification d'un genre*. Paris : Centre de Recherches Hispaniques, Institut d'Études Hispaniques.
- García Garrosa, M. J. & Lafarga, F. (2004). El discurso sobre la traducción en la España del siglo XVII: estudio y antología. Kassel : Reichenberger.
- Kabatek, J. (2005). À propos de l'historicité des textes. In Murguía, A. (éd.), *Sens et référence, Mélanges pour Georges Kleiber*, (149-158). Tübingen : Gunter Narr.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980 [1999]). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- Roulet, E. & al. (1985). L'articulation du discours en français contemporain. Bern : Peter Lang.
- Sánchez Hita, B. (2014). Ilustrar al pueblo con literatura de segunda mano: la traducción en la prensa andaluza (1800-1808), *El Argonauta español*, 11. ISSN: 1765-2901. DOI : <https://doi.org/10.4000/argonauta.2020>
- Schlieben-Lange, B. (1983). *Traditionen des Sprechens*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Urzainqui, I. (1991). La prensa española y sus fuentes periódicas extranjeras. In Jüttner, S. (ed.), *Spanien und Europa im Zeichen der Aufklärung*, (346-376). Frankfurt am Main : Peter Lang.

Étude lexicométrique de la grande guerre. Le langage : un vecteur idéologique ?

Ana Paula DE OLIVEIRA
Universidad de Salamanca
anadeoliveira@usal.es

Résumé

Le langage peut-il être, de manière implicite et subtile, le vecteur d'une idéologie ? Le choix de certains mots seraient-ils porteurs de la pensée ou de l'opinion de l'auteur, sans que le récepteur soit capable de s'en apercevoir ? « Ce que quelqu'un veut dissimuler, aux autres ou à soi-même, et aussi ce qu'il porte en lui inconsciemment, la langue le met au jour » (Klemperer, 1996:35). À l'aide d'un programme d'analyse textuelle, nous analyserons le lexique employé dans le discours journalistique afin d'évaluer dans quelle mesure celui-ci a pu être susceptible de conditionner l'opinion publique.

Mots-clés : Lexicométrie ; presse ; première guerre mondiale ; idéologie.

Resumen

¿El lenguaje puede ser, de forma implícita y sutil, el vector de una ideología?
¿La elección de ciertas palabras podría ser el vehículo del pensamiento o de la opinión del autor, sin que el receptor se de cuenta? «El lenguaje saca a la luz aquello que una persona quiere ocultar de forma deliberada, ante otros o ante sí mismo, y aquello que lleva dentro inconscientemente» (Klemperer, 1996: 35). Con la ayuda de un programa de análisis textual, analizaremos el léxico empleado en el discurso periodístico, con el fin de evaluar en qué medida dicho léxico ha podido condicionar la opinión pública.

Palabras claves: Lexicometría; prensa; primera guerra mundial; ideología.

Abstract

Can language be, in an implicit and subtle way, the vector of an ideology? The choice of certain words would they carry the thought or the opinion of the speaker, without even the receiver being able to perceive it? «What someone deliberately wants to conceal, to others and to oneself, is what he carries unconsciously and the language reveals it» (Klemperer, 1996: 35). Using a textual analysis program, we will analyze the lexicon used in the journalistic discourse in order to evaluate to what extent it could have conditioned public opinion.

Keywords: Lexicometry; press; first world war; ideology.

1. Introduction

1.1. Contextualisation

La lexicométrie est une analyse strictement appliquée au lexique et la textométrie est une analyse strictement appliquée au texte. L'interprétation des calculs se fonde sur des indicateurs chiffrés mais aussi sur l'analyse systématique des contextes, facilités par des liens hypertextes pertinents. Pour ce faire, la textométrie exige une vue globale des textes, mais aussi une consultation des textes locaux puisqu'il s'agit d'une étude à la fois quantitative et qualitative.

1.2. À propos de notre analyseur textuel

Notre analyseur textuel est la plateforme TXM car elle combine des techniques puissantes et originales pour l'analyse de corpus de textes de grands volumes. Elle permet de réaliser des opérations très variées et complexes lors de l'analyse d'un corpus de textes numérisés. De plus, elle présente l'avantage d'être *open-source*.

1.3. Une approche originale dans notre contexte de recherche et d'enseignement

Cette approche méthodologique des sciences humaines représente une certaine innovation car envisager les textes comme des données organisées qui peuvent être analysées à travers un traitement informatique permet une analyse complexe et précise de grands corpus afin d'extraire des informations sur lesquelles nous pourrions nous interroger et émettre des hypothèses.

2. Analyse lexicométrique du discours journalistique

2.1. Description et structure générale du corpus

Nous allons nous interroger sur l'importance des mots dans le discours journalistique de la première guerre mondiale et, plus précisément, sur la fréquence des entrées du discours proclamé lors de l'état de siège – le 3 août 1914. Afin que notre étude soit plus complète, il nous a semblé judicieux de procéder à une analyse comparative de différentes lignes éditoriales. Pour ce faire, nous avons sélectionné quatre journaux idéologiquement opposés afin de pouvoir contraster l'information selon les différentes lignes éditoriales. Nous retenons quatre journaux qui nous semblent représentatifs de chacune d'entre elles : *L'Humanité* (gauche), *Le Temps* (centre gauche), *Le Figaro* (centre droite), *La Croix* (droite conservatrice). Concernant les statistiques générales, ce corpus journalistique représente une facture générale de 65.676 mots.

Néanmoins, il est indispensable de préciser le nombre de mots correspondant à chacun des articles car il existe une particularité dans notre corpus. En effet, celui-ci est disproportionné car *L'Humanité* compte 10.759 mots, *Le Temps* 20.113 mots, *Le Figaro* 13.879 mots et *La Croix* 10.637 mots. Il peut paraître déconcertant de procéder à une analyse comparative de quatre articles n'ayant pas le même nombre de mots, mais cela n'est pas inhabituel car il s'agit de documents authentiques que nous ne pouvons ni modifier, ni ajuster. Notre machine est suffisamment performante pour obtenir des résultats pondérés.

2.2 Fréquence des substantifs dans l'ensemble du corpus

Grâce à notre logiciel TXM, nous observons le lexique et dégageons les premières impressions concernant l'ensemble du corpus. Pour ce faire, nous lançons une requête de fréquences afin de connaître les substantifs qui ont le plus d'occurrences au sein de notre corpus¹. Nous balisons notre recherche aux substantifs et à un minimum de 10 fréquences d'entrées afin de réduire l'ensemble de nos résultats à un échantillon significatif. Nous obtenons alors une liste de 332 mots. Notre classement est donc établi sur 332².

2.3. Hypothèse de recherche

Nous focalisons désormais notre intérêt sur certains mots qui nous semblent susceptibles d'apporter des réponses à notre problématique de base, à savoir : démontrer, à travers le lexique employé dans chacun des articles, leur adhésion ou leur rejet concernant le sort de l'Europe et du monde dans l'entrée de la grande guerre. Une sorte de terreau qui aurait conditionné l'opinion publique.

3. Analyse lexicométrique et textométrique

3.1. Analyse des mots plafonds

Analysons premièrement le substantif « guerre ». Il est mentionné 224 fois (fréquence totale) dans notre corpus général, c'est donc le premier mot du classement. Il est cité 38 fois par le journal *L'Humanité* (12 735 mots), 79 fois par *Le Temps* (23 897 mots), 76 fois par *Le Figaro* (16 508 mots) et 31 fois par le journal *La Croix* (12 536 mots).

¹ Requête [frpos= « NOM »]

² Les normes d'édition de cette communication étant limitées à un certain nombre de pages, nous ne proposons pas ici cette liste exhaustive de 332 mots et ne proposons qu'un échantillon significatif en corrélation avec notre problématique.

	Mots corpus	65.676	12.735	23.897	16.508	12.536
	Mots	Fréq. totale	L'Humanité	Le temps	Le Figaro	La Croix
1	Guerre	224	38	79	76	31

Tableau 1. Étude comparative du nom « guerre ».

Si nous observons les résultats à l'aide d'un graphique³, il est évident que le journal *Le Figaro* soit celui qui mentionne plus fréquemment ce terme.

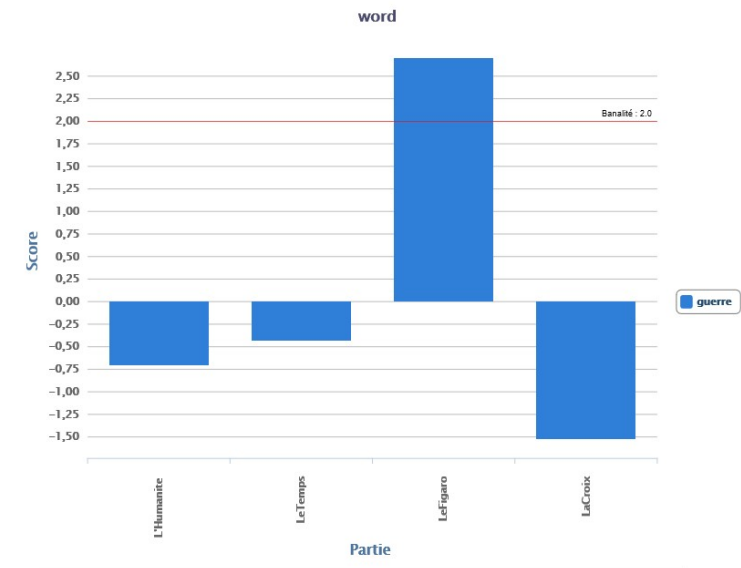


Figure 1. Graphique des spécificités du Nom « guerre ».

Ce diagramme nous permet de visualiser, de façon proportionnelle, l'ensemble de ces résultats puisque la commande « spécificités » calcule une statistique indiquant si les occurrences d'un mot sont en surnombre ou en sous-effectif. De fait, par rapport à la fréquence d'apparition du mot « guerre » dans l'ensemble des journaux, un résultat positif indiquera que le mot apparaît plus fréquemment dans le texte en question que dans l'ensemble des autres textes. Nous constatons donc que le journal *Le Figaro* est celui qui mentionne plus fréquemment le mot « guerre » que les autres journaux.

Par la suite, nous procédons à une recherche localisée du terme « guerre » dans son contexte d'évolution car il est indispensable de comprendre les concordances qui s'organisent autour de ce mot pivot.

³ Il s'agit d'un graphique sous forme de diagrammes en bâtons. Pour obtenir ce résultat, nous créons une partition qui regroupe les quatre journaux puis nous cliquons sur la partition et choisissons l'option « spécificités », nous sélectionnons comme propriété « flemma ». Enfin, nous faisons clic droit sur le mot « guerre » et « calculer le diagramme en bâtons des lignes sélectionnées ». Nous obtenons alors des résultats pondérés.

1	Référence	ContexteGauche	Pivot	ContexteDroit				
2	LeFigaro	méprisant le droit des gens, considérant la	guerre	comme son métier, cherchant à faire vivre ses armées par le				
3	LeFigaro	a violé la frontière française sans déclaration de	guerre	et n'a pas cru devoir rappeler son ambassadeur. M.				
4	LeFigaro	rupture austro-russe. L'Allemagne a déclaré la	guerre	à la Russie parce que cette dernière puissance avait mobilisé son armée				
5	LeFigaro	, appuyée par l'Allemagne, étant une	guerre	essentiellement offensive. EN RUSSIE La duplicité allemande En réponse à une				
6	LeFigaro	accueillent avec sang-froid et enthousiasme la déclaration de	guerre	. Ils expriment leur confiance dans le patriotisme du peuple tout entier				
7	LeFigaro	guerre sainte, ce n'est pas une	guerre	politique, c'est la lutte de des mondes. Le journal				
8	LeFigaro	il déclare : « Ce sera la deuxième	guerre	nationale pour défendre les bases mêmes de notre patrie. » Le				
9	LeFigaro	pays. Le Dèn dit : Dans cette	guerre	qui nous est imposée, nous devons tous être courageux et avoir				
10	LeFigaro	nouvelle preuve que l'Allemagne a voulu la	guerre	Une preuve nouvelle de la volonté préméditée de l'Allemagne de provoquer				
11	LeFigaro	volonté préméditée de l'Allemagne de provoquer la	guerre	nous est fournie par le fait que c'est elle qui a				
12	LeFigaro	Europe est entraînée dans les orages d'une	guerre	très funeste, amenant avec elle des massacres et leurs conséquences,				
13	LeFigaro	français violé par l'Allemagne sans déclaration de	guerre	, que la neutralité du Luxembourg a été violée, l'Autriche				
14	LeFigaro	capable de faire campagne. Comme dans la	guerre	qui va éclater, la France me semble avoir fait l'impossible				
15	LeFigaro	consulter l'affiche spéciale du ministère de la	guerre	apposée dans les mairies et dans les bureaux de poste. D'				
16	LeFigaro	paiement et pendant toute la durée de la	guerre	les allocations prévues par la loi du 7 août 1913, quelle				
17	LeFigaro	adressé la lettre suivante au ministre de la	guerre	: Ancien élève de l'Ecole spéciale militaire de Saint-Cyr, où ¹				
18	LeFigaro	je remettrai ces bulletins au ministre de la	guerre	pour qu'il nous convoque, nous groupe ou nous répartisse,				
19	LeFigaro	servir la France pour la durée de la	guerre	dans le corps de volontaires slaves, formé par M. Sacha				
20	LeFigaro	disposition de M. le ministre de la	guerre	. Paris, le 1914. Signature : Nom : Prénoms :				
21	LeFigaro	Prusse attendait alors pour nous attaquer que la	guerre	ait été déclarée. Elle se contentait de la rendre inévitable par				
22	LeFigaro	même, qui ait constamment poussé à la	guerre	. Sous quelle influence a-t-elle poursuivi cette politique criminelle qui promet				
23	LeFigaro	pas faite pour nous troubler. A la	guerre	, tour à tour, l'avantage du nombre se trouve de				

Figure 2. Concordances autour du mot pivot « guerre ».

Ce contexte nous permet de visualiser les concordances qui sont faites autour du mot pivot « guerre ». Nous constatons que les associations faites concernent, d'une part : la responsabilité de l'Allemagne dans cette guerre « [...] méprisant le droit des gens, considérant la guerre comme son métier, cherchant à faire vivre ses armées [...] » ; « [...] « a violé la frontière française sans déclaration de guerre [...] » ; « [...] L'Allemagne a déclaré la guerre à la Russie [...] » ; « [...] appuyée par l'Allemagne, étant une guerre essentiellement offensive [...] » ; « [...] une nouvelle preuve que l'Allemagne a voulu la guerre [...] » ; « [...] La volonté préméditée de l'Allemagne de provoquer la guerre [...] » ; etc.

Et d'autre part, un sentiment de patriotisme : « [...] Dans cette guerre qui nous est imposée, nous devons tous être courageux [...] » ; « [...] Ce sera la deuxième guerre nationale pour défendre les bases mêmes de notre patrie » ; « [...] Servir la France pour la durée de la guerre [...] » ; etc.

Dans la même optique, nous pouvons opposer le nom « guerre » au nom « paix » qui se trouve également répertorié dans notre liste en onzième position. Afin de s'interroger sur le journal qui mentionne le plus fréquemment ce nom ou si, éventuellement, nous allons obtenir une sorte de « cohérence » d'opposition, c'est-à-dire que le journal qui ait mentionné le plus fréquemment le mot « guerre » soit aussi celui qui ait mentionné le moins fréquemment le mot « paix ».

	Mots corpus	65.676	12.735	23.897	16.508	12.536
	Mots	Fréq. totale	L'Humanité	Le temps	Le Figaro	La Croix
	Guerre	224	38	79	76	31
1	Paix	67	25	21	8	13

Tableau 2. Étude comparative des noms « guerre » et « paix ».

Effectivement, ce diagramme nous indique que, si le journal *Le Figaro* est celui qui utilise le plus fréquemment le substantif « guerre » c'est aussi celui qui, par opposition, utilise le moins le substantif « paix ». Par ailleurs, nous observons que le journal *L'Humanité* est celui qui mentionne le plus fréquemment le nom « paix ».

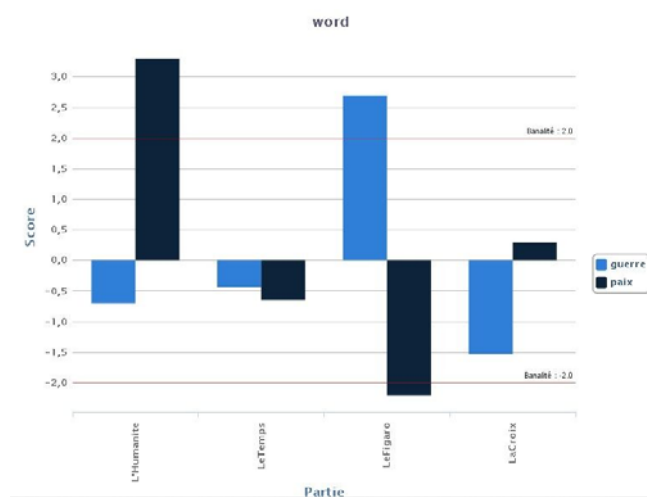


Figure 3. Graphique des spécificités des noms « guerre » et « paix ».

Nous pourrions donc conclure que, d'après cette première analyse lexicométrique, le journal *Le Figaro* aborde un discours prôné par le mot « guerre », tandis que le journal *L'Humanité* privilégie le mot « paix » au mot « guerre ». Nous pouvons alors émettre comme première hypothèse que le journal *L'Humanité* démontre être fidèle à ses valeurs dites humaines et tente d'inciter le lecteur à la modération et à l'apaisement.

Quant à lui, le journal *Le Temps* mentionne peu les substantifs « guerre » et « paix » puisque ses scores sont négatifs et qu'il s'agit d'un journal qui s'abstient d'employer des termes ayant une « charge émotionnelle » dite forte, tels que « guerre » ou « paix » :

La guerre, dont le sentiment général depuis l'Antiquité, les mœurs contemporaines et l'augmentation des capacités d'autodestruction font l'image du fléau universel, du triomphe de la force aveugle, possède en fait un symbole extrêmement important. D'une manière idéale, la guerre a pour fin la destruction du mal, le rétablissement de la paix, de la justice, de l'harmonie, tant sur les plans cosmique et social [...] c'est la manifestation défensive de la vie [...]. (Chevalier & Gheerbrant, 1982 : 490)

Si ce choix confère au discours du journal *Le Temps* un aspect plus « sérieux », il opère un effet totalement différent concernant le journal *Le Figaro* car il est évident que celui-ci tente de convaincre ses lecteurs de l'importance de « libérer » la France de l'opresseur grâce à la guerre. La guerre qui est un terme à connotation négative devient soudain un terme à connotation positive car il apparaît comme l'unique option de salut, de sauvegarde et de protection de la France.

Concernant le substantif « homme » qui se trouve en neuvième position de notre classement, il est intéressant d’observer sa progression.

	Mots corpus	65.676	12.735	23.897	16.508	12.536
	Mots	Fréq. Totale	L’Humanité	Le temps	Le Figaro	La Croix
9	Homme	79	13	32	8	16

Tableau 3. Étude comparative du nom « Homme ».

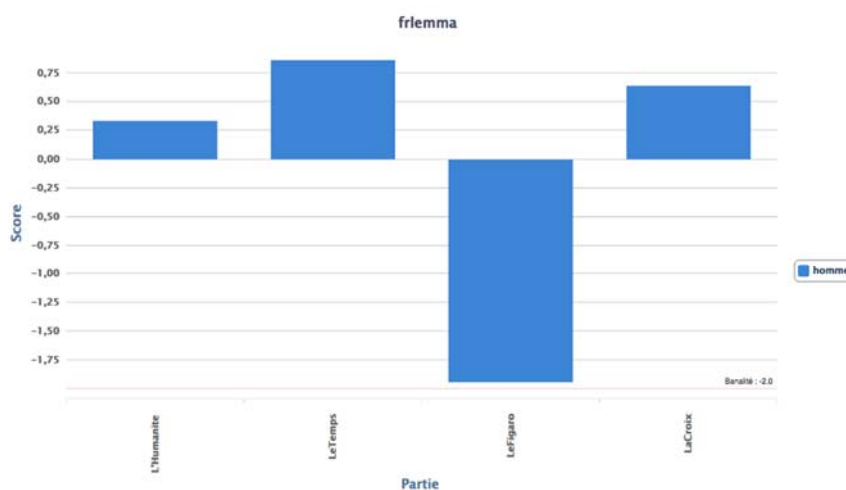


Figure 4. Graphique des spécificités du nom « Homme ».

Le substantif « homme » est fréquemment utilisé dans le discours journalistique. Chronologiquement, nous sommes au début du conflit donc c’est encore le terme « homme » qui ressort, toutefois lors d’une étude diachronique, nous constatons que ce terme se modifie au profit de celui de « soldat ».

Néanmoins, dans le cas du journal *Le Figaro*, d’entrée le substantif privilégié est celui de « soldat » et non d’« homme ». *Le Figaro* est le journal qui utilise le moins le terme « homme ». Serait-ce parce qu’il qualifie déjà les hommes comme des soldats ? Nous procédons à une étude comparative des substantifs « homme » et « soldat » afin de vérifier cette hypothèse.

	Mots corpus	65.676	12.735	23.897	16.508	12.536
	Mots	Fréq. totale	L’Humanité	Le temps	Le Figaro	La Croix
9	Homme	79	13	32	8	16
87	Soldat	23	4	7	8	4

Tableau 4. Étude comparative des noms « Homme » et « Soldat ».

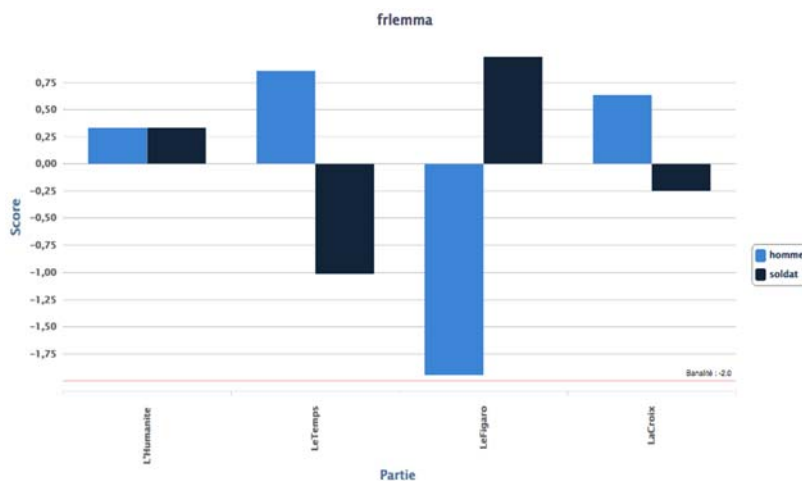


Figure 5. Graphique des spécificités des noms « homme » et « soldat ».

Effectivement, c'est bien le journal *Le Figaro* qui mentionne le plus le substantif « homme », ce qui nous conforte dans nos hypothèses.

3.2. Analyse des substantifs significatifs

Intéressons-nous désormais au substantif « territoire » qui est, lui aussi, révélateur. Nous constatons qu'il y a une claire opposition entre droite et gauche puisque celui qui obtient le moins de fréquence est le journal *L'Humanité* et celui qui en obtient le plus est le journal *La Croix*. Lorsque l'on procède à une étude localisée sur pivot les différentes concordances qui ressortent concernant le journal *La Croix* sont les suivantes : « La défense du territoire brusquement attaqué par l'Allemagne [...] », « toutes opérations sur son territoire pour l'envahissement de la France », « [...] proteste contre toute violation de son territoire [...] », « Les troupes allemandes ont pénétré, dimanche, sur le territoire français [...] ».

Il est fait référence ici à l'invasion du territoire et donc, par extension, à la défense urgente de celui-ci. L'emploi récurrent d'« invasion du territoire par l'ennemi » suscite chez le lecteur un besoin de réaction immédiate, de vengeance. Le sentiment patriotique s'amplifie à mesure que le lecteur intériorise les termes « envahissement, violation, pénétration, etc. ». L'instinct de protection et de possession sont stimulés par le choix du lexique, sans même que le lecteur s'en aperçoive.

	Mots corpus	65.676	12.735	23.897	16.508	12.536
	Mots	Fréq. totale	L'Humanité	Le temps	Le Figaro	La Croix
18	Territoire	54	6	20	13	15

Tableau 5. Étude comparative du nom « territoire ».

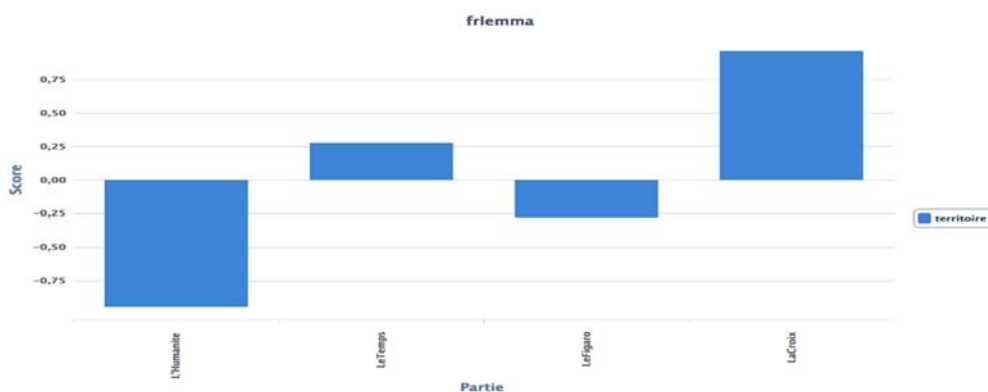


Figure 6. Graphique des spécificités du nom « territoire ».

Dans la même optique, on constate que le substantif « défense » obtient le plus grand nombre de fréquences par le journal *La Croix* car ce terme est associé directement au mot « territoire ».

	Mots corpus	65.676	12.735	23.897	16.508	12.536
	Mots	Fréquence totale	L'Humanité	Le temps	Le Figaro	La Croix
81	Défense	24	5	8	3	8

Tableau 6. Étude comparative du nom « Défense ».

Un autre substantif qu'il nous semble pertinent d'analyser est celui d'« ennemi ». Nous constatons que celui-ci se concentre dans le journal *La Croix* « [...] repousse l'attaque insolente de l'ennemi avec une foi profonde en la justice de notre œuvre [...] » ; « [...] avant que le dernier soldat ennemi n'ait quitté notre territoire [...] » ; « [...] territoire de la commune serait envahi par l'ennemi [...] » ; « [...] marcher d'un seul cœur contre l'ennemi commun ». Ici, la désignation de « allemand » a été délibérément remplacée par « ennemi » c'est-à-dire, « la personne ou collectivité qui est « vis-à-vis d'une autre

personne ou collectivité) un objet et/ou un agent de haine, d'actions nuisibles⁴. Toutefois, on constate également que c'est un terme qui n'est que faiblement employé dans l'ensemble du corpus.

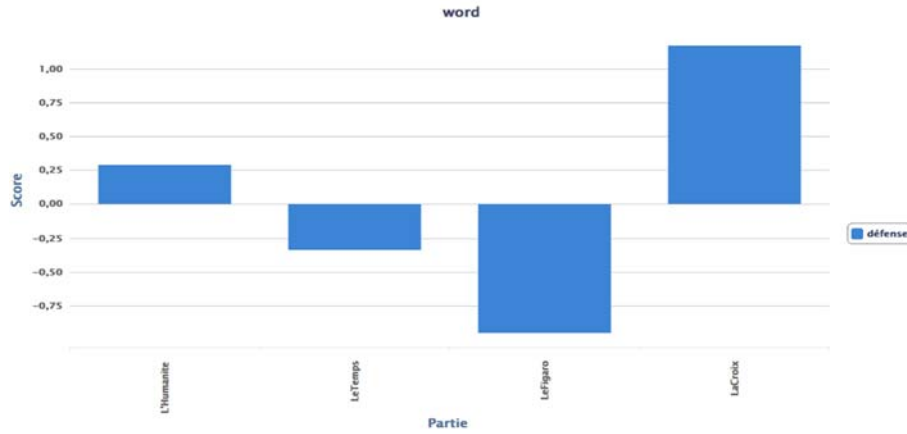


Figure 7 : Graphique des spécificités du nom « défense ».

	Mots corpus	65.676	12.735	23.897	16.508	12.536
	Mots	Fréq. totale	L'Humanité	Le temps	Le Figaro	La Croix
322	Ennemi	10	1	5	0	4

Tableau 7. Étude comparative du nom « Ennemi ».

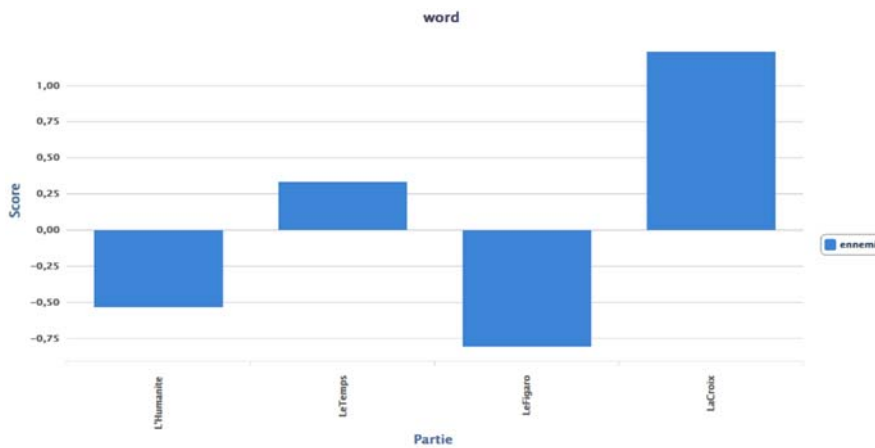


Figure 8 : Graphique des spécificités du nom « ennemi ».

Enfin, en dernier lieu, l'emploi du terme « Dieu » a éveillé en nous une certaine curiosité. Dans un premier temps, nous constatons qu'il n'y aucune incohérence et que c'est bien

⁴ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. Consulté en ligne le 9 juillet 2019, <https://www.cnrtl.fr/definition/ennemi>.

le journal *La Croix* qui obtient le plus de fréquences. Toutefois, il est intéressant de constater que le journal *Le Figaro* l'emploie, lui aussi.

	Mots corpus	65.676	12.735	23.897	16.508	12.536
	Mots	Fréq.totale	L'Humanité	Le temps	Le Figaro	La Croix
149	Dieu	16	0	0	6	10

Tableau 8. Étude comparative du nom « Dieu ».

Le terme « Dieu » nous renvoie à la symbolique du père, du juge, du tout puissant, du souverain (Chevalier & Gheerbrant, 1982 : 355) . Il s'agit de celui qui décide du sort final. Si l'on procède à une recherche sur pivot les résultats sont les suivants : « Dieu protège la France ! » ; « Les soldats, qui répondent à l'appel de Dieu en même temps qu'à celui de la patrie » ; « [...] l'union est voulue par Dieu pour la paix de la France » ; « [...] pour attirer sur notre pays la bénédiction de Dieu » ; « Nous appelons en prière la bénédiction de Dieu » ; « Nous lutterons dans l'espoir de Dieu » ; « Dieu n'abandonnera pas notre grand pays » ; « [...] des prières publiques, afin d'obtenir que Dieu éloigne la guerre [...] ».

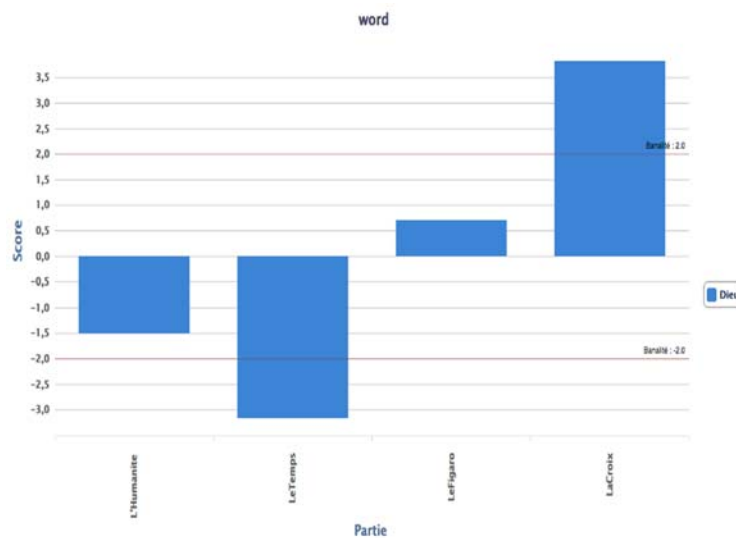


Figure 9 : Graphique des spécificités du nom « Dieu ».

En définitive le sort de la France est remis entre les mains de Dieu, du tout puissant. Il faut prier et répondre à l'appel de Dieu pour la patrie. On repère une métonymie où l'auteur utilise le terme de Dieu au lieu de gouvernement ou pays et on conçoit que c'est donc Dieu qui demande aux soldats d'entrer en guerre et de lutter pour leur patrie et non

pas les hommes qui gouvernent celui-ci. Ce message pourrait également paraître contradictoire étant donné que Dieu est supposé être synonyme de paix et d'amour, toutefois il se met en place un discours on ne peut plus convaincant pour une personne de foi qui obéira fidèlement et aveuglément à l'appel du tout puissant et dans une optique de paix alors qu'il s'agit pleinement d'une optique de guerre.

4. Conclusion

En guise de conclusion, nous pouvons affirmer que le langage journalistique est un vecteur idéologique considérable car, de part son caractère officiel, il est considéré comme l'un des principaux référents du quotidien.

Selon les quatre facteurs suivants : la ligne éditoriale, le choix du lexique et la fréquence, il se met en place, de façon inconsciente pour le lecteur, une sorte d'emprise idéologique. Signalons ici l'intérêt que suscite le Traitement Automatique des Langues (TAL) dans l'analyse d'un corpus assez ample car il nous permet une lecture plus minutieuse et plus objective grâce à une analyse lexicale précise.

L'inévitable subjectivité qui existe en matière journalistique asservit le langage et, par extension, le lecteur.

Le vocabulaire choisi est porteur d'une « matière émotion » à la fois forte et ambiguë qu'il est, rappelons-le, indispensable de remettre en question constamment.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages

- Blandin, B. (2016). *1914, La France responsable ?* Paris : Éditions de l'Artilleur.
- Chevalier, J. & Gheerbrant A. (1982). *Dictionnaire des symboles*. Paris : Édition Robert Laffont, S.A et Éditions Jupiter.
- Collot, M. (1997). *La matière-émotion*. Paris : Édition PUF écriture. DOI : <https://doi.org/10.3917/puf.collo.1997.01>
- Forcade, O. (2016). *La censure en France pendant la grande guerre*. Paris : Librairie Arthème Fayard.
- Klemperer, V. (1996). *LTI : la langue du III^e Reich, Carnets d'un philologue*. Paris : Édition Albin Michel.
- Le Naour, J-Y. (2014). *Dictionnaire de la Grande Guerre*. Paris : Édition Larousse.
- Le Naour, J-Y. (2012). *1914*. Paris : Éditions Perrin.
- Quetel, C. (2015-2018). *La seconde guerre mondiale*. Paris : Édition Broché.

Sites

- Bibliothèque Nationale de France - Gallica. *Les principaux quotidiens*. Récupéré de <https://gallica.bnf.fr/html/und/presse-etrevues/presse-et-revues> (d.c. 30/06/2018).

- Heiden, S., Magué, J-P. & Pincemin, B. (2010). TXM : Une plateforme logicielle open-source pour la textométrie – conception et développement. In Bolasco, S., Chiari, I. & Giuliano, L. (éds.), *Proc. of 10th International Conference on the Statistical Analysis of Textual Data - JADT 2010*, (Vol. 2, p. 1021-1032). *Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto*, Roma. Récupéré de <http://textometrie.ens-lyon.fr/> (d.c. 02/03/2018).
- Heiden, S. (2010). The TXM Platform: Building Open-Source Textual Analysis Software Compatible with the TEI Encoding Scheme. In Otaguro, R. *et al.* (éds.), *24th Pacific Asia Conference on Language, Information and Computation -PACLIC24* (pp. 389-398). Institute for Digital Enhancement of Cognitive Development, Waseda University, Sendai, Japon. Récupéré de <http://textometrie.ens-lyon.fr/> (d.c. 02/03/2018).

***Assurément*, más que un adverbio de certeza en francés contemporáneo**

Alicia ESTEBAN MÁRQUEZ
Universidad de Extremadura
ali070188@hotmail.com

Résumé

Au début, nous résumerons les propriétés linguistiques qui caractérisent cet adverbe à travers ses différents emplois. Nous analyserons ensuite son comportement en suivant l'approche polyphonique et argumentative, à la suite des travaux Anscombe, Donaire & Haillet (2013). Après avoir examiné les corpus, nous posons l'existence de deux *assurément*, désignés respectivement par *assurément*₁ et *assurément*₂. Après avoir fait une étude détaillée de ses propriétés syntaxiques et sémantico-pragmatiques nous concluons, qu'*assurément*₁ est « un adverbe d'énoncé ». Quant à *assurément*₂, nous dirons qu'il s'agit d'« un adverbe d'énoncé » aussi, mais son étude polyphonique et argumentatif, nous montrera les différences entre les deux entités.

Mots-clés: Assurément ; propriétés linguistiques ; polyphonie ; argumentation.

Resumen

Resumiremos las propiedades lingüísticas que caracterizan este adverbio a través de sus diferentes empleos. Después haremos un estudio polifónico y argumentativo, teniendo como referencia los trabajos de Anscombe, Donaire & Haillet (2013). Después de haber observado el corpus, proponemos la existencia de dos valores semánticos de *assurément*. Con *assurément*₁, tras hacer un análisis de sus propiedades sintácticas y semántico-pragmáticas, llegamos a la conclusión de que estamos ante un «adverbio de enunciado». En el caso de *assurément*₂, y usando la misma metodología llegamos a la conclusión de que estamos ante un “adverbio de enunciado” pero su análisis polifónico nos dirá cuáles son las diferencias entre ambas entidades.

Palabras clave: Assurément; propiedades lingüísticas; polifonía; argumentación.

Abstract

This paper proposes the study of the adverb *assurance*. First its distinctive linguistic properties will be defined through its different uses. We will analyse its behaviour through a polyphonic study, taking as reference the works of Anscombe, Donaire & Haillet (2013). After examining the corpus, we propose the existence of two different *assurance*. *Assurement*₁ once finished a detailed analysis of its syntactic and semantic-pragmatic properties we reached the conclusion that it is a «sentence adverb». In the case of *assurance*₂, and following the previously mentioned methodology, we concluded that it is a «sentence adverb».

Keywords: Assurément; linguistic properties; polyphony; argument.

1. Introducción

En este trabajo, trataremos de mostrar cuántos valores semánticos tiene *assurément* y cuáles son sus diferentes propiedades lingüísticas tanto sintácticas como semántico-pragmáticas, así como el número de puntos de vista que vehiculan cada una de sus entidades semánticas y el origen de estas, siguiendo para ello el modelo propuesto por Anscombe, Donaire & Haillet (2013a) *Opérateurs discursifs du français. Éléments de description sémantique et pragmatique* y Anscombe et al. (2013b) *Les Marqueurs du discours: Théorie et Pratique*.

2. Marco teórico y metodología

Según Anscombe (2013) en un enunciado podemos encontrar en un primer nivel al *autor empírico* que es la voz, el ser físico que produce el enunciado, y que es definido por el lingüista como: «[...]l'auteur empirique de l'énoncé, l'être du monde réel qui le produit, au travers de divers choix des mots [...] ,et d'une activité neuronale,[...] et phonique. [...]» (Anscombe, 2013a: 12).

En un segundo nivel tenemos al responsable de lo enunciado, que puede ser o no ser el autor empírico y que Anscombe denomina *locutor* y define como «l'être [...] discursif que l'énoncé lui-même présente comme son auteur, comme le responsable de sa production» (2013a: 12). Esta voz es la responsable de las distintas voces que se encuentran en un enunciado en estructura profunda. Cada una de estas voces tienen un punto de vista, de ahora en adelante pdv, entendiendo por punto de vista la representación discursiva de un proceso y entendiendo por proceso tanto una relación de acción, como una relación de estado, según la definición de Tejedor (2006).

Para hacer nuestro análisis realizaremos un corpus compuesto de enunciados procedentes de novelas y periódicos, en francés contemporáneo¹. A continuación, haremos un repaso por las diferentes clasificaciones propuestas por diferentes autores, para saber qué lugar ocupa nuestro operador en cuestión en cada una de ellas. En un tercer paso y basándonos de nuevo en la metodología propuesta por Anscombe (2013a), a través del análisis polifónico y argumentativo, mostraremos cuál es el sentido que proporcionan las diferentes entidades semánticas propuestas para *assurément* en el enunciado en el que interviene.

¹ Consultar bibliografía.

3. Estado de la cuestión

Si nos fijamos en las clasificaciones propuestas por distintos lingüistas a lo largo del siglo XX, observamos que hay diferencias de criterio:

En la clasificación propuesta por Schlyter (1977) *assurément* aparece, dentro de los *adverbes de phrase* y, dentro de estos *adverbes de phrase*, en la subclasificación de los adverbios de *phrase illocutifs*.

Por su parte, Nølke (1993) clasifica *assurément* como un *adverbiaux d'énoncé* y dentro de los *adverbiaux d'énoncé*, pertenece al grupo de los *adverbes modaux*, que son los que modalizan la verdad.

Molinier & Levrier (2000), consideran *assurément* un *adverbe de phrase* y, dentro de los *adverbes de phrase* pertenece al grupo de los *adverbes dijunctifs*. Dentro de este grupo encajan en el grupo de *adverbes modaux*.

A continuación, pasaremos a analizar las diferentes propiedades tanto sintácticas, como semántico pragmáticas de las entidades semánticas propuestas y, más adelante, realizaremos un análisis polifónico de los enunciados donde aparecen dichas entidades.

4. Assurément₁

4.1. Propiedades lingüísticas

4.1.1. Propiedades sintácticas

a) Siguiendo los criterios de posicionamiento, expuestos por Schlyter (1977), *assurément₁* puede aparecer en posición inicial de frase como en el ejemplo (1), puede aparecer en *incise* o después de una pausa prosódica como en el ejemplo (2).

(1) Pour finir, il dresse un portrait-robot du futur chef de l'Etat :« Je veux que le prochain président soit volontaire, digne, rassembleur, fraternel ». Un auto-futur-compliment à la troisième personne ? Assurément à Bercy, François Hollande se sent à l'aise dans ses nouveaux habits de vedette. (L'Obs, 2012)

(2) – Lakdar Abdane, tu dis ? Là... là, c'est un problème médical, assurément...

– Oui, assurément, confirma Anna. [...] (Jonquet, 2006 : 58).

b) *Assurément₁*, puede aparecer en un diálogo como en el caso del ejemplo (3).

(3) Le pari était risqué. Le voilà perdu. Pour autant, faut-il généraliser parce que Patrick Henry vient de se mettre dans de sales draps ? Assurément non, [...] (Arribo, 2002)

c) *Assurément₁* puede constituir la respuesta a una interrogación total, como en (4) pero no la respuesta a una interrogación parcial, como en (5b), característica propia de los adverbios

de enunciado si seguimos los criterios propuestos por Molinier & Levrier (2000)

(4) Selon eux, l'histoire a déjà fourni la réponse : « Le boycott des Jeux de Moscou en 1980, par une cinquantaine de pays dont les Etats-Unis, a-t-il permis la chute du Mur de Berlin? A-t-il conduit à inverser la situation des droits de l'homme sur le terrain ? Assurément non [...] » (L'Obs, 2008a).

(5) Le fait que les policiers équipés d'une caméra-piéton procèdent systématiquement à l'enregistrement des contrôles d'identité qu'ils effectuent permettra-t-elle, selon vous, de lutter efficacement contre le délit de faciès ? Oui, assurément. [...]. (Hellio, 2016).

(5b2)*Comment le fait que les policiers équipés d'une caméra-piéton procèdent systématiquement à l'enregistrement des contrôles d'identité qu'ils effectuent permettra-t-elle, selon vous, de lutter efficacement contre le délit de faciès ? Oui, assurément.

d) *Assurement*₁ aparece a la izquierda de la negación *pas*, pero esta partícula negativa no actúa sobre nuestra entidad, propiedad de los adverbios de enunciado como en (6).

(6) [...] Qui pourrait faire obstacle à ma proposition ? Assurément pas les femmes de ces derniers. [...] (Allais, 1985: 246)

e) *Assurement*₁ no puede ser extraído por *c'est... que*, característica propia de los adverbios de enunciado si seguimos los criterios establecidos por Molinier & Levrier (2000), como en (6b).

(6b) [...] Qui pourrait faire obstacle à ma proposition ? *C'est assurément pas que les femmes de ces derniers. [...].

4.1.2. Propiedades semántico-pragmáticas

f) *Assurement*₁ puede conmutar por *tout à fait* en el caso de enunciados afirmativos (7), y por *absolument pas* en el caso de enunciados negativos (8).

(7) Avons-nous tous quelque chose à reprocher à nos parents ? Assurément / Tout à fait. Faut-il leur pardonner ? Sûrement pas. (Bertrand, 2017)

(8) Accepteriez-vous de dormir fenêtres grandes ouvertes sur une rue très passante ? Assurément non. / Absolument pas. (Delfaut, 2014)

g) *Assurement*₁, a diferencia de lo que ocurre con *assurement*₂, no puede aparecer combinado con otros elementos como *mais* (9b) o *et* (10b).

² Los ejemplos que aparecen seguidos de una (b), son manipulaciones hechas por nosotros mismos.

(9) [...] un copropriétaire et le syndicat peuvent-ils être considérés comme voisins l'un vis-à-vis de l'autre ? Assurément, répond la Cour de cassation. (Le Scornet, 2017).

(9b) [...] un copropriétaire et le syndicat peuvent-ils être considérés comme voisins l'un vis-à-vis de l'autre ? *Mais assurément, répond la Cour de cassation.

(10) Savoir communiquer, s'adapter et s'entendre avec ses relations professionnelles : une clé pour réussir ? Assurément! [...]. (Perinel, 2017).

(10b) Savoir communiquer, s'adapter et s'entendre avec ses relations professionnelles : une clé pour réussir ? * Et assurément! [...].

h) *Assurément*₁ no admite variaciones de grado como en (11b).

(11) «Rigoberto Uran est-il votre rival le plus dangereux, désormais ? Oui, assurément. [...] (Lequipe.fr, 2017).

(11b) «Rigoberto Uran est-il votre rival le plus dangereux, désormais ? *Oui, très assurément.

4.2. Análisis polifónico

En este apartado realizaremos el análisis polifónico y argumentativo, siguiendo los estudios de Anscombe (2013a), para tratar de mostrar cuáles son las instrucciones que proporciona en su estructura profunda la entidad semántica que hemos denominado *assurément*₁, cuántos puntos de vista vehicula y cuál es el origen de los mismos.

Tomaremos el siguiente ejemplo para realizar nuestro análisis:

(12) Avons-nous tous quelque chose à reprocher à nos parents ? Assurément. Faut-il leur pardonner ? Sûrement pas. (Bertrand, 2017).

En este caso tenemos el segmento X en superficie: (*Nous avons quelque chose à reprocher à nos parents ?*) al que haremos corresponder dos pdv en estructura profunda, al tratarse de un enunciado interrogativo en superficie. Por un lado tenemos el pdv₁ {*Nous –avoir- tous quelque chose- à reprocher à nos parents*} cuyo origen es el locutor₁ (de ahora en adelante L), en un tiempo contemporáneo del *nunc* de la enunciación, y por otro el pdv₂: {*Nous n'avoir rien à rapprocher à nos parents*} cuyo origen es L₂ en un tiempo contemporáneo al *nunc* de la enunciación. *Assurément*₁, indica que el locutor asume uno de esos puntos de vista, en particular el pdv₁. Es por esto que podemos decir que *assurément*₁ modaliza el pdv₁

A continuación, L₂ retoma lo que denominaríamos Y en superficie y que es el pdv₃ en estructura profunda, que en este caso está omitido en superficie: {*Nous – avoir tous quelque chose à reprocher à nos parents*} en un tiempo contemporáneo del *nunc* de la enunciación.

5. Assurément₂

5.1. Propiedades lingüísticas

5.1.1. Propiedades sintácticas

a) Si seguimos los criterios de posicionamiento establecidos por Schlyer (1977) *assurément₂* puede aparecer en posición inicial de un enunciado positivo como en (13) o de un enunciado negativo como en (14), en posición intermedia como en (15) o en *incise*, como en (16) pero, a diferencia de *assurément₁*, *assurément₂* puede aparecer en posición final como en (17).

(13) – Assurément voilà un homme bien paisible et bien occupé ; il a l’air de poser pour son portrait. Croyez-vous qu’il se soit aperçu de notre présence ? (Aimard & Auriac, 1897 : 75)

(14) Mes appels, soit par voie de sonnette, soit par voie de heurts sur la porte, soit par voie d’indicibles et sympathiques clameurs, restèrent sans écho.

Assurément, il n’y était pas. (Allais, 1897 : 28)

(15)[...]— Vous êtes assurément quelqu’un de très observateur, lui renvoya Gaëlle, très à l’aise, et je voudrais connaître votre sentiment sur les ennemis que pourrait avoir votre fils. [...] (Aubert, 2002 : 189).

(16) Le premier flambeau qui éclaira le monde fut, au dire des savants, le soleil pour le jour, et la lune pour la nuit.

Ce procédé, assurément économique, avait le désavantage d’illuminer fort insuffisamment l’intérieur des cavernes en lesquelles gitaient nos pères. (Allais, 1897 : 141).

(17) Elle s’enveloppa d’une mante en gros drap, semblable à nos cabans de marine, et décrocha du manteau de la cheminée un léger fusil à canon damasquiné, coquet, élégant, arme de femme assurément. (Aimard, 1875 : 89).

b) *Assurément₂*, aparece a la izquierda de la negación *pas* como en (18).

(18) – [...] Décidément, c’est un vrai suicide auquel vous songez là ; je ne m’en rendrai assurément pas complice ! fit Brainerd en résistant toujours. (Aimard & Auriac, 1897 : 135).

c) *Assurément*₂ al igual que *assurément*₁, no puede responder a una pregunta introducida por un morfema interrogativo, pero si puede responder a una pregunta total como en (19).

(19) [...] Devrait-on mettre aussi en cause Jacques Toubon au prétexte que la loi en vigueur sur la détention provisoire au moment où les magistrats se sont prononcés, a été votée en 1996 alors qu'il était lui-même ministre de la Justice ? Ce serait assurément un faux procès en laxisme [...]. (Jacques, 2001).

d) Siguiendo los criterios propuestos por Molinier & Levrier (2000), *assurément*₂ no puede ser extraído por la construcción *c'est...que*, como en (20b).

(20) De fait, si 20 à 25% des enfants français passeront aux 4,5 jours dès cette rentrée à l'école chaque semaine, assurément pas tous ne vivront la même réalité. (Gonzague, 2013).

(20b) De fait, si 20 à 25% des enfants français passeront aux 4,5 jours dès cette rentrée à l'école chaque semaine, * ce n'est assurément pas que tous ne vivront la même réalité.

5.1.2. Propiedades semántico-pragmáticas

e) *Assurément*₂ conmuta por *sans aucun doute*, como en (21).

(21) « Si nous l'emportons en Floride, le financement ne sera pas un problème. Si nous perdons en Floride, ce sera assurément/ sans aucun doute (un) problème », admet Patrick Oxford, qui préside le comité national de campagne de Giuliano. (L'obs, 2008b).

f) *Assurément*₂ a diferencia de *assurément*₁ puede aparecer combinado con otros elementos como *et*, como (22) o junto a *mais*, como en (23).

(22) [...] Alors que la reprise de l'économie américaine ne se poursuit qu'à un rythme très lent et que le chômage reste élevé, M. Bernanke a averti que la perte du «triple A» des Etats-Unis entraînerait « une hausse des taux d'intérêt, de l'incertitude » et « assurément » une hausse du chômage. (Obs avec AFP, 2011).

(23) [...] Il est possible que ce soit une avancée, mais assurément les conditions à remplir sont à notre avis plus importantes [...]. (L'OBS, 2014).

g) *Assurement*₂, no aparece junto al adverbio *très*, como en (24b).

(24) « Maladie dévastatrice » « Le VIH/SIDA est sans aucun doute la maladie la plus dévastatrice que nous ayons jamais connue, et la situation va assurément empirer avant de s'améliorer » (L'OBS, 2001).

(24b) « Maladie dévastatrice » « Le VIH/SIDA est sans aucun doute la maladie la plus dévastatrice que nous ayons jamais connue, et la situation va *très assurément empirer avant de s'améliorer »

5.2. Análisis polifónico

Al igual que con *assurément*₁, en este epígrafe mostraremos mediante el análisis polifónico y argumentativo del enunciado propuesto, utilizando la metodología anteriormente citada, cuántos puntos de vista intervienen mediante el uso de *assurément*₂, el origen de estos, y cuál es la instrucción que proporciona dicho operador a la hora de interpretar el enunciado. Tomaremos el ejemplo (25):

(25) « Dans cette journée sans tabac, j'ai le plaisir de dire que nous sommes 1,8 million de fumeurs en moins en France depuis maintenant deux ans », s'est-il félicité lors d'une conférence de presse, soulignant que « la hausse du prix du tabac a été assurément un élément déterminant de cette réussite ». (L'Obs, 2005).

En este caso haremos corresponder el pdv₁, implícito en superficie, a *{le tabac – avoir augmenté- son prix}* que se encuentra en la estructura profunda del enunciado y cuyo origen es L, y que si estuviera explícito en el enunciado lo denominaríamos X. Al estar omitido en superficie, no tenemos ninguna marca que indique la actitud del locutor con respecto al punto de vista, así podemos decir que L asume dicho punto de vista. Con respecto al tiempo en el que se produce este pdv, diremos que se produce en un tiempo anterior al *nunc* de la enunciación. El pdv₁ es el argumento para la conclusión, que hemos denominado pdv₃

A continuación, haremos corresponder el pdv₃, que se corresponde con Y en superficie, a: *assurément* *{la hausse du prix du tabac- avoir être- déterminant pour réduire le nombre de fumeurs}*, cuyo origen es L.L asume el pdv mediante el adverbio *assurément*. Podemos decir que el adverbio *assurément* modaliza el pdv₃. Con el uso de la entidad semántica que hemos denominado *assurément*₂, L muestra una actitud de certeza absoluta con respecto al pdv₃.

El pdv₃ resulta ser la conclusión del argumento que está implícito en el enunciado al que haremos corresponder el pdv₁: *{le tabac – avoir augmenté- son prix}* como ya hemos expuesto anteriormente.

El paso del argumento a la conclusión se produce mediante lo que hemos denominado pdv₂ y que también está implícito en el enunciado: *{L'augmentation du prix}*

du tabac- produire la réduction de sa consommation}. El origen de este punto de vista es un On- Loc, es decir, la comunidad lingüística a la cual pertenece el propio locutor del enunciado que se produce en un tiempo anterior al *nunc* de la enunciación.

Tras el análisis propuesto, en un segundo nivel, diremos que: la entidad semántica que hemos determinado como *assurément*₂, sirve al locutor para expresar una actitud de certeza absoluta con respecto al punto de vista. Dicho punto de vista (pdv₃) resulta ser la conclusión de un argumento que está implícito en la superficie del enunciado (pdv₁). Para pasar del argumento (pdv₁) a la conclusión (pdv₃), L se apoya en el (pdv₂) y que es lo que Anscombe (2013b: 86) denominaría: *un savoir partagé*³, que es lo que permite pasar de un argumento (pdv₁) a la conclusión (pdv₃).

Tras el análisis de las características sintácticas, semántico- pragmáticas, polifónicas y argumentativas podemos decir que la entidad semántica que hemos denominado *assurément*₂, y siguiendo los criterios propuestos por Foullioux (2006) es un operador de modalidad epistémica que implica una actitud de certeza por parte de L.

6. Conclusiones

Después de revisar algunas de las clasificaciones de diferentes adverbios realizadas a lo largo de nuestro siglo, y explicar cuál era el marco teórico que íbamos a utilizar hemos podido comprobar que a la entidad léxica *assurément*, le corresponde dos entidades semánticas que hemos denominado *assurément*₁ y *assurément*₂. El estudio de sus propiedades lingüísticas nos ha permitido observar que *assurément*₁ es un *adverbio de enunciado*, que puede conmutar por *tout à fait*,

Nuestro análisis polifónico y argumentativo, nos permite demostrar que mediante el uso de *assurément*₁, el locutor, muestra una actitud de seguridad absoluta con respecto a lo enunciado anteriormente por otro locutor, confirmando dicho pdv.

Con respecto a la entidad semántica que hemos denominado *assurément*₂, podemos decir que sus propiedades léxicas y semántico pragmáticas, también nos muestran, que al igual que *assurément*₁ se trata de un *adverbio de enunciado*, pero en esta ocasión, puede ser sustituido por *sans aucun doute*. Su análisis polifónico y argumentativo, nos muestra que mediante *assurément*₂, el locutor, muestra una actitud de certeza con respecto al pdv expresado, apoyando la certeza del mismo en un punto de vista previo que está omitido

³ « Le savoir partagé est un ensemble d'énoncés partagés par une communauté linguistique, et ayant force de loi, i.e. dont la validité n'est en principe pas remise en question au sein de cette communauté, sauf mention expresse » (Anscombe, 2013b : 86).

en el enunciado, y que se trata de una creencia compartida por toda la comunidad lingüística de la que también forma parte el propio locutor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anscombre, J. Cl. & al. (éds) (2013a). *Opérateurs discursifs du français. Éléments de description sémantique et pragmatique*. Berna: Peter Lang. D.O.I.: <https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0573-5>
- Anscombre, J.-Cl. (2013a). « Polyphonie et représentation sémantique : notions de base ». In Anscombre, J. Cl., Donaire, M. L. & Haillet, P. P. (éds), *Opérateurs discursifs du français. Éléments de description sémantique et pragmatique*, pp. 11-32. Berna : Peter Lang. DOI: <https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0573-5>
- Anscombre, J.-Cl. *et al.* (2013b). « Les marqueurs du discours : Théorie et pratique », *Revue de Sémantique et Pragmatique*, pp. 33-34.
- Anscombre, J.-CL. (2013b). « À Coup sûr, et Bien sûr et les fondements de la certitude », *Les marqueurs du discours : Théorie et pratique, Revue de Sémantique et Pragmatique*, pp. 33-34, 67-98.
- Foullioux, C. (2006). «La Modalización y las modalidades en francés». In Amalia Rodríguez Somolinos. (coord.), *Lingüística Francesa*, (1-19). Disponible en www.Liceus.com E- Excellence.
- Molinier, C., & Levrier, F. (2000). *Grammaire des Adverbes. Description de formes en –ment*. Ginebra-París: Droz.
- Nølke, H. (1993). *Le Regard du Locuteur*. París: Kimé.
- Schlyter, S., (1977). *La place des Adverbes en –ment en français*. (Tesis doctoral, Constanza).
- Tejedor, D. (2006). « Ethos linguistique et autocritique », *Le Français moderne*, 1.

Bibliografía de corpus

- Aimard, G. (1981). Les pirates des prairies, *La Bibliothèque électronique du Québec. Collection : À tous les vents*, 957. Disponible en <https://beq.ebooksgratuits.com/vents-xpdf/Aimard-pirates.pdf> (f.c. 27 /05/ 2018).
- Aimard, G. & D'Auriac. J.B. (1897). Jim l'Indien. *La Bibliothèque électronique du Québec. Collection À tous les vents*, 395. Disponible en https://beq.ebooksgratuits.com/vents-xpdf/Aimard_Jim_Indien.pdf (f.c. 20 /04/ 2018).
- Aimard, G. (s.f.). La belle Rivière, *La Bibliothèque électronique du Québec, Collection À tous les vents*, 1002. Disponible en <https://beq.ebooksgratuits.com/vents-xpdf/Aimard-riviere.pdf> (f.c. 20 /04/2018).
- Allais, A. (1897). Le bec en l'Air : Œuvres Anthumes, *La Bibliothèque électronique du Québec. Collection À tous les vents*, 781. Disponible en <https://beq.ebooksgratuits.com/vents-xpdf/Allais-bec.pdf> (f.c. 20 /04/2018).
- Allais, A. (1985). Deux et deux font cinq. *La Bibliothèque électronique du Québec. Collection À tous les vents*, 592. Disponible en <https://beq.ebooksgratuits.com/vents-xpdf/Aillais Deux et deux font cinq.pdf> (f.c. 20 /04/2018).
- Arribo, P. (9 de octubre de 2002). L'Est republicain», *Nouvel Observateur*. Disponible en <http://tempsreel.nouvelobs.com/societe/20021009.OBS1141/suite-de-la-revue-de-presse.html> (f.c. 05/05/2018).

- Aubert, B. (2002). *Funerarium*, Paris: Seuil.
- Bertrand, C. (1 de febrero de 2017). « Avons-nous tous quelque chose à pardonner à nos parents ? » *Le Figaro*, Disponible en <http://madame.lefigaro.fr/bien-etre/a-t-on-tous-quelque-chose-a-pardonne-a-ses-parents-270117-129428> (f.c. 16-04-2018).
- Delfaut, V. (5 de noviembre de 2017). « Ronflement, des solutions pour mieux dormir », *Le Figaro* Disponible en http://leparticulier.lefigaro.fr/jcms/p1_1571730/ronflement-des-solutions-pour-mieux-dormir (f.c. 16/05/2018).
- Gonzague, A. (2013). « Rythmes scolaires : les 3 scénarios possibles pour vos enfants », *Nouvel Observateur* Disponible en <http://tempsreel.nouvelobs.com/education/20130823.OBS4174/rythmes-scolaires-les-3-scenarios-possibles-pour-vos-enfants.html> (f.c. 27/05/2018).
- Hellio, M. (30 de junio de 2016). « Contrôles au faciès : "La caméra est plus efficace que le récépissé" », *Nouvel Observateur*. Disponible en <http://tempsreel.nouvelobs.com/politique/20160630.OBS3722/controles-au-facies-la-camera-est-plus-efficace-que-le-recepisse.html> (f.c. 05/05/2018)
- Jacques, H. (23 de octubre de 2001). « La republique des Pyrenees », *Le Nouvel observateur*. Disponible en <http://tempsreel.nouvelobs.com/societe/20011023.OBS9737/revue-de-presse.html> (f.c. 27/05/2018).
- Jonquet, T. (2006). *Ils vont votre épouvante et vous êtes leur crainte*. Paris: Seuil.
- L'Équipe.Fr. (20 de julio de 2017). « Christopher Froome, maillot jaune du Tour de France : "Je vais surveiller Uran" », *L'Équipe*. Fr. Disponible en <https://www.lequipe.fr/Cyclisme-sur-route/Actualites/Christopher-froome-maillot-jaune-du-tour-de-france-je-vais-surveiller-uran/819661>,) (f.c. 16/05/2018).
- Le Scornet, L. (27 de junio de 2017.). « Copropriété: voisin, voisine », *Le Figaro*, Disponible en http://leparticulier.lefigaro.fr/jcms/p1_1692135/copropriete-voisin-voisine. (f.c. 16/05/2018 2018).
- L'Obs (2 de diciembre de 2001). « XIVE Journée mondiale de lutte contre le sida ». *Le Nouvel Observateur*, Disponible en (http://tempsreel.nouvelobs.com/societe/20011128.OBS0929/xive-journee-mondiale-de-lutte-contre-le-sida.html.) (f.c. 27/05/2018).
- L'Obs (30 de abril de 2004). « La transition se met en place à Falloujah », *Le Nouvel Observateur*, Disponible en <http://tempsreel.nouvelobs.com/monde/20040430.OBS8495/la-transition-se-met-en-place-a-falloujah.html>. (f.c. 27/05/2018).
- L'Obs (2005). « Douste-Blazy étudie des mesures plus strictes », *Le Nouvel Observateur*, Disponible en <http://tempsreel.nouvelobs.com/societe/20050531.OBS8432/douste-blazy-etudie-des-mesures-plus-strictes.html> . (f.c. 10/08/2014).
- L'Obs (28 de febrero de 2008a). « La France espère voir les droits de l'homme progresser via les JO », *Le nouvel Observateur*. Disponible en <http://tempsreel.nouvelobs.com/monde/20080228.OBS2662/la-france-espere-voir-les-droits-de-l-homme-progresser-via-les-jo.html> (f.c. 05/05/2018).
- L'Obs (2008b). « Rudolph Giuliani mise gros sur la Floride », *Le Nouvel Observateur*. Disponible en <http://tempsreel.nouvelobs.com/la-presidentielle-americaine-2008/20080115.OBS5314/rudolph-giuliani-mise-gros-sur-la-floride.html>. (f.c. 27/05/2018).
- L'Obs (2012). « A Bercy, Hollande s'offre un show de rock-star », *Le Nouvel Observateur*. Disponible en <http://tempsreel.nouvelobs.com/election->

presidentielle2012/20120429.OBS7349/a-bercy-hollande-s-offre-un-show-de-rock-star.html (f.c. 05/05/2018).

L'Obs avec Afp (15 de julio de 2011). « Dette US. Standard and Poor's envisage de baisser la note », *Le Nouvel Observateur*. Disponible en <http://tempsreel.nouvelobs.com/economie/20110715.OBS7074/dette-us-standard-and-poor-s-envisage-de-baisser-la-note.html>. (f.c 27/05/ 2018).

Perniel, Q. (31 de enero de 2017). « Les entreprises sous-évaluent les compétences relationnelles », *Le Figaro*. Disponible en <http://www.lefigaro.fr/vie-bureau/2017/01/31/09008-20170131ARTFIG00006-les-entreprises-sous-evaluent-les-competences-relationnelles.php> (f.c. 16/05/2018).

Les séquences figées et leur charge culturelle

Carmen GONZÁLEZ MARTÍN
Université Sorbonne Paris Nord
carmen_cgm@yahoo.es

Résumé

Apprises par cœur et stockées comme un ensemble dans sa mémoire, le locuteur natif d'une langue donnée ne se rend pas compte du nombre de séquences figées qu'il utilise dans sa communication. Cependant, pour l'apprenant d'une langue étrangère, rien ne va de soi, rien n'est automatique et tout demande une réflexion avant tout emploi. L'utilisation et la maîtrise des séquences figées demandent non seulement une bonne compétence linguistique et culturelle de la part du locuteur non natif. Les situations les plus courantes de la vie quotidienne impliquent l'utilisation de certaines unités phraséologiques qui peuvent ne pas être si faciles à utiliser pour un étranger.

Mots-clés : phraséologie ; enseignement ; séquence figée ; culture.

Resumen

Aprendidas de memoria y almacenadas como un conjunto en su memoria, el locutor nativo de una lengua dada no se da cuenta del número de secuencias fijas que utiliza en su comunicación. Sin embargo, para el aprendiz de una lengua extranjera, nada es evidente, nada es automático y todo necesita una reflexión antes de su empleo. La utilización y el dominio de las secuencias fijas es necesario que el locutor no nativo tenga una buena competencia lingüística y cultural. Las situaciones más corrientes de la vida cotidiana implican la utilización de ciertas unidades fraseológicas que pueden representar dificultades para un extranjero.

Palabras clave: fraseología; enseñanza; secuencia fija; cultura.

Abstract

Memorized and stored as a set in its memory, the native speaker of a given language does not realize the number of fixed sequences he uses in his communication. However, for the learner of a foreign language, nothing is automatic and everything requires a reflection before any use. The use and mastery of fixed sequences requires good linguistic and cultural competence on the part of the non-native speaker. The most common situations of daily life involve the use of certain phraseological units that may not be so easy to use for a stranger.

Keywords: phraseology; teaching; fixed expression; culture.

1. Introduction

Pour un locuteur natif d'une langue, l'emploi des séquences figées ne pose pas de problèmes, il ne réalise pas à quel point sa langue maternelle est codée. Il les a appris par cœur et elles sont stockées dans sa mémoire. L'emploi des séquences figées est automatique : il ne se pose pas de questions, il les maîtrise. Cependant, pour l'apprenant d'une langue étrangère, rien n'est automatique et tout est à apprendre. Les problèmes que peut rencontrer un locuteur non natif lors de la communication dans une langue étrangère peuvent être : linguistiques, pragmatiques et socioculturels.

Ainsi, pour qu'une interaction communicative réussisse, nous devons non seulement connaître les éléments grammaticaux ou lexicaux nécessaires. Il est nécessaire de savoir à quel moment les utiliser et avec quelle intention de communication, en tenant compte de l'adaptation au contexte, aux coutumes et aux habitudes culturelles et linguistiques de la société à laquelle appartient la langue dans laquelle on s'exprime.

2. Définition de séquence figée

Les séquences figées, aussi appelées Unités Phraséologiques (UPs), sont l'objet d'étude de la Phraséologie. Nous avons décidé d'adopter le terme *séquence figée* pour deux raisons : la première est qu'il n'existe pas encore un consensus pour se référer à l'objet d'étude la phraséologie. Marins-Baltar (1997 : 23-24) présente une liste avec 68 appellations différentes pour se référer à l'objet d'étude de la phraséologie¹ : « *expression idiomatique, expression figée, formule stéréotypée, locution idiomatique, unité polylexicale, phrasème, locution figée, etc.* ». Mel'čuk (2013 : 129) est conscient de ce problème terminologique et il dit que « *la linguistique n'a pas encore adopté une théorie opérationnelle de phraséologie ; aucune définition rigoureuse de ce qu'est un phrasème n'est universellement acceptée par notre communauté* ² ». La deuxième raison est une conséquence de la première : faute d'une homogénéité terminologique nous voulons montrer que les séquences figées, en général, sont chargées d'éléments culturels.

¹ Nous mentionnons quelques-uns des termes. Pour voir la liste complète nous renvoyons à la référence bibliographique indiquée.

² Le terme *phrasème* appartient à la terminologie de Mel'čuk ; c'est l'équivalent du terme *séquence figée* utilisé par d'autres linguistes.

2.1. Le figement linguistique

D'après G. Gross (1996 :3), le figement est inhérent aux langues naturelles : toute langue en usage dans une communauté produit inévitablement des séquences figées. Selon Anscombe (2011 :17) « *la notion de figement [...] est sans doute aussi ancienne que les études sur la langue et l'élaboration des premières grammaires* ». Pour notre article nous avons choisi la suivante définition qui appartient à Mejri (2005 : 163) : « *phénomène (...) par lequel des syntagmes, initialement libres, perdent peu à peu leur liberté combinatoire au profit d'une forte solidarité syntaxique correspondant à un emploi et à une signification globaux* ». Ainsi, le figement est le résultat d'un processus diachronique ; il s'agit de la transformation progressive d'une construction libre en une construction fixe. Dans ce processus de transformation, la répétition joue un rôle important. En effet, à force d'être répétée, toute séquence peut finir par fonctionner de manière automatique. En évoquant ce phénomène nous parlons d'un continuum, c'est-à-dire, que le passage des structures libres vers des unités figées s'opère d'une manière graduelle. Étant donné que toutes les séquences figées ne sont pas figées au même degré, on parle de degré de figement. Il y a des séquences figées qui constituent des blocs qui ne peuvent pas être modifiés et d'autres qui admettent quelques modifications.

3. Binôme langue-culture

Il existe un lien entre la langue et la culture, il s'agit d'un binôme inséparable : on ne peut pas considérer l'existence d'une langue sans qu'elle véhicule une culture donnée. La langue est immergée dans une culture dont elle est le reflet. Wardhaugh (1985 : 101) exprimait que de temps en temps les linguistes ont proposé d'étudier la langue sans prendre en compte le contexte. Pour cet auteur (ibid. : 101), cela serait comme essayer d'étudier le système cardiovasculaire comme une entité complètement séparée d'une autre part de l'anatomie humaine ou animale.

La relation entre langue et culture a suscité l'intérêt des linguistes, notamment des auteurs qui travaillent sur la parémiologie. Dans ce domaine, la composante culturelle a un rôle fondamental, car les parémies renvoient à des éléments propres d'une population. À travers les proverbes, les dictons, les générations précédentes nous ont transmis un ensemble de connaissances et de croyances. Les linguistes sont d'accord sur le fait que la langue ne peut pas être étudiée uniquement d'un point de vue linguistique, il y a des éléments extralinguistiques qu'il faut prendre en compte.

Dans l'apprentissage d'une nouvelle langue, le but n'est pas seulement d'apprendre le système linguistique, mais aussi pour pouvoir comprendre la culture que cette langue véhicule. Ainsi, pour Gallison et Puren (1999 : 96), la langue est un moyen banal pour opérer culturellement, pour comprendre et produire des sens dans l'univers de l'Autre. Pour eux, la langue est un ingrédient de plus dans la culture. Ainsi, la compréhension et la production linguistique de certains concepts et situations dépendent du contexte et des connaissances préalables de l'individu, qui sont à la fois liées à sa propre culture. Il est impossible d'acquérir une langue étrangère sans développer une sensibilité culturelle vers cette langue. Cette sensibilité est d'autant plus importante quand on compare deux langues, c'est-à-dire deux cultures. D'après Gallison et Puren (1999 : 96), « *les cultures étrangères ont toujours fait l'objet d'une surveillance spéciale [...]. Elles sont dépositaires de ce qui caractérise l'Autre collectif dans son essentialité, parce qu'elles rendent compte de sa spécificité, de son identité profonde* ».

Apprendre une langue étrangère implique apprendre la culture de la société dans laquelle elle s'est développée et pour laquelle elle sert de moyen de communication. Si le locuteur natif s'approprie de sa culture nationale à travers sa langue maternelle, l'étranger, lui, doit l'assumer à partir de zéro. L'étranger passe par un processus d'adaptation aux normes et aux valeurs de la nouvelle culture de la langue cible, c'est-à-dire, la culture cible. Il passe par le processus d'acculturation, qui consiste en l'assimilation par l'étranger, cultivé dans une culture nationale différente, des facteurs, des normes et des valeurs essentielles d'une autre culture nationale.

Chaque communauté perçoit la réalité qui l'entoure d'une manière différente et cela se manifeste dans la langue. Une langue ne peut pas exister sans être ancrée dans une culture et une culture ne peut pas exister sans qu'elle contienne comme une partie essentielle la structure d'une langue. D'après Rey (1970 :179), « *les relations entre la langue d'une communauté humaine et sa culture – au sens anthropologique –, sa civilisation, sont particulièrement manifestes dans le lexique, dont les formes articulent en l'exprimant le contenu de l'expérience sociale* ».

Ce lien existant entre les deux domaines est évident quand on contraste des langues, ou quand on apprend une langue étrangère. Ainsi, quand nous parlons une langue étrangère, mais que nous ne maîtrisons pas complètement la culture qu'elle transmet, cela donne lieu à des malentendus ou des erreurs sociolinguistiques. Par exemple, pour un apprenant de la langue française il n'est pas toujours évident quand est-ce qu'il faut employer *Bonsoir* à la place de *Bonjour*. Cela est dû au fait que le début du soir n'est pas

établi à partir d'une heure fixe : on peut entendre quelqu'un dire *Bonsoir* à 18 h et une autre personne à la même heure dire *Bonjour*. Il existe la même difficulté pour un apprenant de l'espagnol : il n'est pas facile de savoir à quel moment de la journée on peut dire *Buenas tardes*. Pour un locuteur natif du français, l'après-midi commence après 12 h. Mais pour un espagnol, ce pragmatème s'emploie à partir de 14 h à peu près. Ce sont des éléments culturels externes à chaque langue qui imposent le choix de l'expression adéquate.

3.1. Les culturèmes

La problématique des unités de culture n'est pas récente. Il existe une théorie des culturèmes développée par Oksaar (1988) : *Kulturemtheorie*. La théorie d'Oksaar repose exclusivement sur les actes culturels décrits en tant qu'événements communicatifs. Selon cette théorie, les culturèmes sont définis comme : « *comportements dans l'acte de communication, réalisés par des éléments verbaux, paralinguistiques, non verbaux et extra-verbaux* » (ibid. : 28). D'après ce courant, ce sont des unités abstraites, telles que les formules de salutation, par exemple, des manifestations verbales, extra-verbales, non-verbales ou paralinguales. La plupart des culturèmes se résument aux interactions entre les interlocuteurs. Un culturème peut être traduit dans une autre langue, mais une précision s'impose : la traduction des formules de salutation, d'accueil, de remerciement, de félicitations, etc. se situe au niveau des correspondances ou équivalences fonctionnelles, non pas traductionnelles ou textuelles.

Selon Luque Nadal (2009), les culturèmes sont des unités sémiotiques qui contiennent des idées de nature culturelle avec lesquelles un texte est décoré et aussi autour de laquelle il est possible de construire des discours qui relient des culturèmes avec des éléments argumentatifs. Le nombre de culturèmes n'est pas facile à quantifier, car dans toute société il y a un nombre illimité de culturèmes, qui augmentent continuellement. Évidemment, les culturèmes perdent également validité et actualité. La connaissance des textes classiques espagnols exige la connaissance de culturèmes différents à ceux dont il en a besoin un lecteur de l'espagnol actuel. Par conséquent, l'ensemble des culturèmes dont dispose une société spécifique n'est pas un groupe fermé, mais ils sont constamment en train de créer des culturèmes sur différents sujets. Les raisons sont variées : les personnages politiques, la télévision, les chansons du moment, le type de vêtement, la mode, les créations sociales, artistiques, les faits littéraires, etc. Ceux-ci augmentent le nombre de culturèmes déjà existant dans une langue et une culture,

sur différents domaines : la religion, l'histoire, des personnages littéraires, etc. En conclusion, tout article symbolique que pour des raisons différentes peut avoir une pertinence spéciale dans la langue et être utilisé comme monnaie d'échange par les orateurs dans leur communication orale ou écrite est une culture possible.

Les culturèmes présentent une série de traits communs : premièrement, les culturèmes n'existent pas en dehors de contexte, ils naissent lors d'un transfert culturel entre deux cultures en particulier. Ce constat veut rendre compte de la situation suivante : les éléments culturels ne doivent pas être considérés comme des éléments propres à une seule culture, normalement la culture d'origine, mais comme la conséquence d'un transfert culturel. Deuxièmement, l'actuation d'un culturème dépend du contexte dans lequel il apparaît. Deuxièmement l'actuation d'un culturème en tant que tel dépend du contexte dans lequel il apparaît. Selon Pamies Bertrán (2007) les culturèmes sont des symboles extralinguistiques culturellement motivés, qui servent de modèle pour que langues génèrent des expressions figuratives, initialement comme de simples allusions à dit symbolisme. Quand ils sont entrés dans la langue en tant que phrasèmes, les formes sont fixes, mais le culturème conserve son « autonomie » dans la mesure où c'est sa valeur symbolique qui rassemble des ensembles de métaphores, et permet de continuer à en créer de nouvelles métaphores.

4. Séquences figées à charge culturelle : les pragmatèmes

Un pragmatème tel qu'il a été défini par Mel'čuk (1995) est un phrasème compositionnel restreint par la situation de communication extralinguistique dans laquelle il est énoncé. Si le contexte est présent, le pragmatème doit être énoncé, car ne pas le faire peut entraîner une erreur d'un point de vue pragmatique. Des exemples, *À tes souhaits* [quand quelqu'un a éternué], *Ne quittez pas* [au téléphone, pour faire attendre l'interlocuteur], *À la tienne* [quand on veut porter un toast], etc.

À différence d'autres Unités Phraséologiques (UPs), les pragmatèmes sont, dans la plupart des cas, des phrasèmes compositionnels. Ainsi, *Peinture fraîche* ou *Défense d'afficher* veulent bien dire 'peinture pas encore sèche' et 'interdiction d'afficher'. Les pragmatèmes sont associés à une SIT spécifique, qui impose l'emploi d'expressions précises au lieu d'autres, similaires, qui pourraient sémantiquement convenir, mais pas pragmatiquement. Par exemple, on aurait pu dire *#Peinture humide* au lieu de *Peinture fraîche* puisque toutes les deux ont un sens similaire. Désormais, nous marquerons avec # les expressions qui sont grammaticalement correctes, mais pragmatiquement

déficiantes, car un locuteur natif du français a tendance à utiliser spontanément une expression précise plutôt qu'une autre, dans une SIT concrète.

Dans ce qui suit nous montrerons que la maîtrise des pragmatèmes entraînent des difficultés parce qu'ils sont liés à une culture. Pour ce faire, nous allons comparer les pragmatèmes du français et de l'espagnol pour mettre de relief les éléments culturels. Concernant les catégories choisies, elles sont : les souhaits et les salutations dans la communication écrite.

4.1 Les souhaits

Nous commençons par un pragmatème énoncé en début de l'année : *Bonne année. Meilleurs vœux !* en espagnol, l'équivalent est *¡Feliz Año Nuevo !* Un pragmatème se caractérise parce qu'il est contraint par la situation de communication. Dans le cas de ce pragmatème, en France il est fréquent de l'entendre pendant une bonne partie du mois de janvier. Cependant, en Espagne, il est dit dans les premiers jours du mois de janvier. Il s'agit d'une expression que l'on utilise quand on voit quelqu'un pendant les premiers jours de la nouvelle année. L'expression de ses meilleurs vœux est réservée en espagnol au registre écrit. Ce pragmatème appartient au registre oral.

Joyeux Noël ! vs Feliz Navidad. Le pragmatème français peut s'énoncer la veille du 25 décembre. Par contre en Espagne si l'on sait qu'on ne verra pas la personne avant cette date il est fréquent de souhaiter un 'joyeux Noël' dès le 22 décembre.

Bon appétit vs Buen provecho/ Que aproveche. En espagnol ce pragmatème s'emploie dans deux SIT différentes : une pour saluer les personnes qui sont déjà en train de manger quand on rentre dans un restaurant. Une autre pour souhaiter que un bon repas à ses commensaux. En France la première SIT n'est pas présente. Bon appétit s'emploie quand on est sur le point de commencer à manger.

4.2 Les salutations dans la communication écrite

La communication écrite est très codée et il faut faire attention lors de la traduction de ces pragmatèmes. Dans la rédaction d'une lettre formelle, il existe des expressions précises dans la manière de saluer ou de prendre congé. Lors de la traduction, il faut s'assurer quelle est l'expression correspondante dans la langue d'arrivée.

Comment commencer une rédaction lorsqu'on ne connaît pas l'identité de son interlocuteur ? Dans ces cas, en français, on utilise *À qui de droit.* Si nous faisons une traduction littérale, en espagnol nous aurons une expression telle que *#A quien por*

derecho. Pour un locuteur natif cette expression n'a pas vraiment un sens et il aura du mal à reconnaître le pragmatème adéquat. Dans la même SIT un espagnol utilise *A quien corresponda*. Dans la traduction de ce pragmatème on rencontre une difficulté ajoutée qui est la traduction de l'expression AVOIR LE DROIT. Cette locution est très employée en français pour parler sur le fait de pouvoir ou non réaliser une action. En espagnol cette expression n'ayant pas d'équivalent on utilise le verbe POUVOIR. Du même, la traduction littérale de l'espagnol vers le français donne comme résultat une expression pragmatiquement déficiente : #*À qui cela correspond*.

Parmi les prises de congés nous avons des pragmatèmes en français qui n'ont pas son équivalent en espagnol comme : *Bien à vous* ou *Amités*. Lorsque nous recevons une lettre formelle, il est fréquent que la lettre se finisse par un *Veillez agréer Monsieur/Madame mes salutations cordiales*. Dans ces cas, l'espagnol privilégie des pragmatèmes plus courts, tels que *Cordialmente*, *Un cordial saludo*. La phrase qui se rapproche le plus du pragmatème français est : *Reciba un cordial saludo*.

Dans un contexte informel et plutôt familial, il est fréquent de finir son message par *Bisous* ou *Bises*. Quant à leur traduction en espagnol on peut avoir *Besos* ou *Un beso*. Notons que ce dernier pragmatème espagnol est très employé alors que la forme au singulier ne l'est pas en français.

Pour produire et interpréter la pragmatique dans la communication ordinaire, nous devons prendre en compte les éléments qui façonnent la situation dans laquelle l'échange a lieu. Un locuteur natif reconnaît intuitivement l'expression qui correspond à un contexte précis et l'employer correctement si l'échange ainsi l'exige. Par contre, pour un locuteur non natif, il n'est pas toujours en mesure de comprendre le sens d'un énoncé et encore moins de savoir l'utiliser correctement dans le contexte adéquat.

Concernant les pragmatèmes employés dans la communication écrite, nous constatons qu'il existe beaucoup de différences entre les deux langues. En français, dans la communication écrite formelle on emploie des phrases comme : *Veillez agréer Madame/Monsieur, l'expression de mes cordiales salutations, Je vous prie d'agréer, Madame/Monsieur, l'expression de mes salutations distinguées, etc.* Par contre, en espagnol, pour la même SIT on emploie les pragmatèmes suivants : *Le saluda atentamente, Un cordial saludo, Sin otro particular, le saludo atentamente, etc.* Nous remarquons que le niveau de formalité n'est pas tout à fait le même : le français a un registre plus formel que l'espagnol. La correspondance écrite est un contexte où il y a des règles très marquées qu'il faut respecter : chaque pays a une manière différente de

s'exprimer. En français il est fréquent d'utiliser ces pragmatèmes qui constituent des phrases, mais il existe aussi des pragmatèmes plus concis comme *Cordialement*, *Bien à vous*. De nos jours, ceux-ci s'emploient plutôt dans les échanges par courrier électronique. Cependant, dans les lettres de motivation ou lettres commerciales on préfère l'usage des phrases comme les exemples précédents. Ce niveau de formalité est présent dans la langue française en général. La différence avec l'espagnol est que cette langue est plus directe, les formules de politesse sont présentes, mais elles ont un style plus direct.

5. Conclusion

Nous avons montré que pour produire et interpréter la pragmatique dans la communication ordinaire, nous devons prendre en compte les éléments qui façonnent la situation dans laquelle l'échange a lieu. Un locuteur natif reconnaît intuitivement l'expression qui correspond à un contexte précis et l'employer correctement si la situation ainsi l'exige. Par exemple, lorsqu'on croise quelqu'un pour la première fois au mois de janvier il est habituel de dire *Bonne année. Meilleurs vœux* (Es : *¡Feliz año !*) ou si quelqu'un part en voyage on lui souhaite un *Bon voyage* (Es : *Buen viaje*).

Ainsi, les séquences figées liées à une situation de communication s'inscrivent dans une culture précise. Le locuteur natif est toujours socialement adapté, il est né dans une communauté dont les caractéristiques restent assez stables. Il est habitué à un ensemble de rituels sociaux : il sait comment saluer, comment s'adresser à un supérieur, etc. Ces connaissances font partie de son héritage culturel et de son identité. La compétence culturelle consiste à connaître et maîtriser un ensemble de situations sociales concrètes existantes dans une communauté donnée. Par contre, le locuteur non natif ce n'est pas toujours évident de comprendre le sens d'un énoncé et encore moins de savoir l'utiliser correctement dans le contexte adéquat.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anscombe, J. C. (2011). Figement, idiomaticité et matrices lexicales. *Le figement linguistique: la parole entravée*, pp. 17-40. ISBN : 9782745321879, 17-40.
- Blanco, X., & Mejri, S. (2018). *Les pragmatèmes*. Paris : Classiques Garnier.
- Blanco, X. (2013). Équivalents de traduction pour les pragmatèmes dans la lexicographie bilingue Français-Espagnol, *Lexicographica*, 29(1). DOI : <https://doi.org/10.1515/lexi-2013-0003>

- Blanco, X. (2015). Les pragmatèmes : Définition, typologie et traitement lexicographique, *Verbum*, 0(4), pp. 17-25. DOI : <https://doi.org/10.15388/Verb.2013.4.4977>
- Corpas Pastor, G. (1997). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Coulmas, F. (éd.). (1981). *Conversational routine: Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech*. The Hague: Florian Coulmas.
- Desmarais, B. (2003). *Que dire et écrire en toutes circonstances*. Paris : Ed. de Vecchi.
- Fléchon, G., Frassi, P., & Polguère, A. (2012). *Les pragmatèmes ont-ils un charme indéfinissable ?*, Cultures, QuiEdit.
- Galisson, R., & Puren, C. (1999). *La formation en questions*. Paris : Clé international.
- Gross, G. (1996). *Les expressions figées en français : Noms composés et autres locutions*. Gap : Éditions OPHRY.
- Martins Baltar, M. (coord.). (1997). Tout est idiomatique dans les langues. In *La locution entre langue et usages*. Fontenay-aux-Roses : ENS éditions, pp. 277-290.
- Mejri, S. (2005a). Figement absolu ou relatif : La notion de degré de figement, *Linx, Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, (53), pp. 183-196. DOI : <https://doi.org/10.4000/linx.283>
- (2005b). Figement, néologie et renouvellement du lexique, *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, (52), pp. 163-174. DOI : <https://doi.org/10.4000/linx.231>
- Mel'čuk, I. A. (1995). Phrasemes in Language and Phraseology in Linguistics. In Everaert, M., Schenk, A. & Schreuder, R. (éds.), *Idioms. Structural and Psychological Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mel'čuk, I. A. (2013). Tout ce que nous voulions savoir sur les phrasèmes, mais. *Cahiers de lexicologie: Revue internationale de lexicologie et lexicographie*, 102, 129-149.
- Nadal, L. L. (2009). Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales? *Language Design: Journal of Theoretical and Experimental Linguistics*, 11, 93-120.
- Oksaar, E. (1988). *Kulturemtheorie: Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Pamies, A. (2007a). El lenguaje de la lechuga: Apuntes para un diccionario intercultural. In Luque, J.D. & Pamies, A. (éds.). *Interculturalidad y lenguaje: El significado como corolario cultural*. Granada: Granada Lingvística / Método, pp. 375-404. [ISBN 978-84-7933-483-5].
- Rey, A. (éd.). (1970). *La lexicologie... : Choix de textes*. Paris : Klincksieck.
- Wardhaugh, R. (1985). *How conversation works*. Oxford: B. Blackwell.

La formation continue des enseignants de français des écoles publiques au Liban. Conciliation entre curricula désuets et pédagogies innovantes. Le cas du texte littéraire

Stéphane-Ahmad HAFEZ
Université Libanaise
stephanehafez@hotmail.com

Résumé

Au Liban, la dernière réforme des curricula et des manuels scolaires datent des années 97-2000. A défaut d'être révisés, ils présentent des lacunes qui portent préjudice à l'enseignement du français. Dans le cadre d'une formation de formateurs à l'échelle nationale, deux modules de didactique ont été conçus dans une perspective de remédiation et d'innovation. Cet article tente d'en présenter les grandes lignes et de montrer comment les pédagogies innovantes, en l'occurrence la classe inversée, contribuent à exploiter le texte littéraire omniprésent dans les curricula.

Mots-clés: curricula ; pratiques de classe ; méthodes pédagogiques innovantes ; numérique ; approche actionnelle.

Resumen

En el Líbano, la última reforma de currículos y libros de texto data de los años 97-2000. Al no ser revisados, tienen deficiencias que son perjudiciales para la enseñanza del francés. Como parte de una formación de formadores en todo el país, se diseñaron dos módulos de didáctica desde una perspectiva de remediación e innovación. Este artículo intenta presentar las líneas principales y mostrar cómo las pedagogías innovadoras, en este caso, la clase invertida, contribuyen a explotar el texto literario omnipresente en los programas.

Palabras clave: currículo; prácticas de clase; métodos de enseñanza innovadores; medio digital; enfoque orientado a la acción.

Abstract

In Lebanon, the last reform of curricula and school textbooks dates from the years 97-2000. Failing to be reviewed, they have shortcomings that are detrimental to the teaching of French. As part of a training of trainers nationwide, two modules of didactics were designed from a perspective of remediation and innovation. This article attempts to present the main lines and to show how innovative pedagogies, in this case the inverted class, contribute to exploiting the literary text that is omnipresent in programs.

Keywords: curricula; class practices; innovative teaching methods; digital; action-oriented approach.

1. Introduction

La Faculté de Pédagogie de l'Université Libanaise a en charge la formation initiale et continue, notamment des enseignants qui réussissent le concours du conseil de la fonction publique au CAPES (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire). Dans ce cadre, d'avril 2017 à juin 2018, nous avons été nommé coordonnateur du cours de didactique de la langue française. Notre tâche consistait à concevoir en collaboration avec cinq collègues, deux modules de 84 h, destinés à 250 enseignants de français. C'est un public principalement féminin qui a entre 25 et 40 ans. Il détient un master en langue et littérature françaises et a entre deux et sept ans d'années d'expérience dans l'enseignement.

Il s'agissait de les initier à la didactique ainsi qu'aux méthodes innovantes pour une meilleure adaptation des programmes et des manuels scolaires. Ceux-là datent des années 90-2000 ne semblent plus donner des résultats satisfaisants. Selon le test national d'évaluation du français en classe de 3^e (EB9) : « Aucun élève de l'école publique (0,4 %) ne maîtrise à la fois la compréhension écrite et orale, ainsi que l'expression écrite et grammaticale, et à peine 10,3 % des élèves de l'école privée maîtrisent ces quatre compétences » (DNE, 2016 :17).

Sans être réducteur, la primauté de l'écrit par rapport à l'oral, et surtout l'exploitation technique des textes principalement littéraires sont parmi les facteurs qui compromettent l'enseignement-apprentissage du français.

Jusqu'à quel point une formation didactique axée sur les méthodes innovantes permet-elle d'étudier autrement les textes littéraires très présents dans les manuels scolaires ? Quel en pourrait être l'impact sur les représentations et les pratiques de classe des enseignants ?

Pour répondre à ce questionnement, nous suivrons le plan ci-dessous :

Après avoir défini les méthodes innovantes au niveau du texte littéraire, nous donnerons un aperçu des modules de didactique du CAPES; puis, nous présenterons, à titre illustratif, le plan d'exploitation d'un extrait de *Le rouge et le noir* de Stendhal; enfin, nous recueillerons le retour des enseignants sur la formation par le biais d'un questionnaire de satisfaction.

2. Pédagogies innovantes et textes littéraires

L'élève du 21^{ème} siècle est généralement «techno-intelligent» et «multitâche». Il est exigeant et veut apprendre vite et bien ce qui justifie la tendance à s'orienter vers les pédagogies innovantes connues sous plusieurs appellations: les méthodes innovantes, l'innovation en éducation, la pratique innovante. Deux définitions résument le mieux cette pédagogie en action.

- La première est celle du Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec :

L'innovation en éducation est un processus délibéré de transformation des pratiques par l'introduction d'une nouveauté curriculaire, pédagogique ou organisationnelle qui fait l'objet d'une dissémination et qui vise l'amélioration durable de la réussite éducative des élèves ou des étudiants. (CSÉ, 2006 :26).

- La seconde est celle du Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative (Cniré) du ministère de l'Éducation Nationale :

Une pratique innovante est ainsi une action pédagogique caractérisée par l'attention soutenue portée aux élèves, au développement de leur bien-être, et à la qualité des apprentissages. En cela, elle promeut et porte les valeurs de la démocratisation scolaire. Prenant appui sur la créativité des personnels et de tous les élèves, une pratique innovante repose également sur une méthodologie de conduite du changement. Enfin, le partenariat permet à l'équipe d'enrichir son action grâce aux ressources de son environnement. Chacun de ces points ne suffit pas à lui seul, mais plusieurs combinés font d'une action une pratique innovante dans sa conduite et dans ses effets. (Cniré, 2013, paragr. 2).

Les pédagogies innovantes font partie intégrante de la pédagogie active qui part du principe que c'est en faisant que l'on apprend. C'est le fait d'« impliquer l'apprenant dans des situations (fictives ou réelles) pour qu'il puisse utiliser ses compétences et les faire évoluer au cours de la formation ». (Biays, 2016, paragr.1).

Le travail collaboratif, la classe inversée, la pédagogie de projet, l'interdisciplinarité, la résolution de problèmes sont parmi les activités que prônent les méthodes innovantes. Ce sont pourtant bien des « concepts anciens » comme le fait remarquer IENTILE (2016 : 37):

L'apprentissage par problème (APP) a été inventé par la faculté de Médecine de l'Université McMaster d'Hamilton (Ontario, États-Unis) dans les années 1970, et l'intérêt de la classe inversée ou l'existence des différents profils d'apprenants ont été mis en évidence dès les années 1980...

A notre avis, ces méthodes pédagogiques font peau neuve grâce à la démocratisation du numérique et à la généralisation de l'approche actionnelle ce qui donne une nouvelle dimension à l'acte d'enseigner-apprendre. Il reste à voir comment en tirer profit pour aborder des ressources comme le texte littéraire. Dans le milieu éducatif, des voix s'élèvent pour bannir ce type de textes des manuels sous prétexte qu'il est difficile ou qu'il aborde des thèmes éloignés de la réalité ou des motivations des apprenants.

Mais si le texte littéraire est étudié de façon adéquate, il peut être « un outil approprié pour favoriser la lecture, l'écriture et les échanges d'idées en langue étrangère, tout en permettant d'intégrer aussi bien des éléments culturels que des aspects linguistiques et esthétiques dans la classe de langue. » (Arzate Otamendi & Valazquez Herrera, 2012 : 41-55).

Il existe plusieurs approches pour enseigner le texte littéraire. Deux suscitent notre intérêt.

- Le parcours à étapes de Cuq et Gruca (p. 381-384). Cette démarche classique largement adoptée dans les méthodes de FLE va de la prélecture à l'approche globale, en passant par le deuxième niveau de lecture (l'étude des invariants textuels génériques et typologiques) pour terminer par la lecture approfondie (l'étude du traitement particulier des invariables et des spécificités de l'écriture ou les étonnements du texte).
- Les utilisations de la littérature en classe de langue de Defays et al. se composent de quatre modalités. La première est lire pour écouter et pour parler. Elle est centrée sur l'écoute et la prise de parole contrainte et libre des apprenants. La deuxième est lire pour écrire. Elle est consacrée à l'écriture. La troisième est lire pour apprendre. Elle concerne l'intelligence et la sensibilité. La quatrième est lire pour se comprendre. Elle porte sur l'introspection (Defays, 2014 :92-105).

En ce qui concerne notre exploitation, nous retenons le parcours à étape de Cuq, largement adoptée dans les méthodes de FLE. Il a l'avantage d'aider l'enseignant à structurer son cours. Les modalités de lecture de Defays et all. viendront l'enrichir. Quant au choix des méthodes innovantes, nous avons l'embarras du choix. D'ailleurs, il n'est pas rare qu'on applique plus d'une méthode dans le même dossier. Cela dépend de plusieurs paramètres comme la tâche, les objectifs de la leçon, le genre et le type de texte, le volume horaire. Pour notre exploitation, nous avons privilégié la classe inversée dans un esprit collaboratif. Cette méthode innovante « est souvent perçue comme la simple inversion d'activités typiques d'un enseignement traditionnel: au lieu d'écouter l'enseignant en classe et de faire ses devoirs seul à la maison, l'élève réalise des apprentissages de

manière autonome à l'aide de matériel numérique à la maison et fait des exercices en classe avec l'enseignant. » (Nizet, 2015, paragr. 3).

Ce choix méthodologique nécessite la création de capsules et d'activités à déposer sur *Google Classroom*, une petite plate-forme gratuite, mais aussi la planification et la préparation du terrain à ce type de méthodes.

3. Modules de didactique

Partant des besoins des enseignants dans le cadre d'enquêtes de terrain (entretiens, questionnaires, test diagnostique en didactique) et suite à l'analyse des programmes et des manuels scolaires du cycle secondaire et des épreuves de français des examens officiels, deux modules de didactique ont été conçus.

Le premier comprend deux grands axes.

- Les statuts du français au Liban : le français est enseigné en tant que langue maternelle dans les écoles homologuées, langue seconde dans les écoles privées catholiques et langue étrangère dans les écoles publiques. L'objectif consiste à faire réfléchir les stagiaires sur les statuts du français ainsi que sur les différentes méthodologies de l'enseignement/apprentissage de cette langue. L'accent est particulièrement mis sur le FLE que les stagiaires sont censés enseigner dans leurs propres écoles.
- Les curricula et les manuels scolaires: ils présentent les objectifs pédagogiques par entrée thématique (l'environnement, la femme, le travail...). Avec ce type d'entrée curriculaire, l'apprentissage est généralement focalisé sur les contenus. L'intérêt est de tenter d'organiser les curricula et les manuels selon l'entrée par compétence. Ainsi, l'élève sera au centre de l'apprentissage. En ce sens qu'il ne se contente pas d'assimiler des connaissances mais de développer des compétences susceptibles de l'aider dans son parcours éducatif et dans la vie quotidienne.

Pour ce faire, les enseignants-stagiaires apprennent à:

- définir le curriculum ;
- distinguer entre le curriculum, le programme et le syllabus ;
- distinguer entre les types et les entrées de curricula ;
- étudier la notion de progression dans un curriculum ;
- analyser des extraits de curricula ;

- étudier l'adéquation des manuels scolaires avec les orientations des curricula en vigueur ;
- adapter les curricula aux descripteurs du CECRL ;
- définir, analyser et se familiariser avec l'approche par compétence.

Le second module s'intéresse aussi à deux grands axes.

- Le cours de FLE: les enseignants sont amenés à concevoir un cours de langue selon l'approche actionnelle. Pour y arriver, ils apprennent à:
 - identifier les besoins et les attentes du public-cible;
 - sélectionner des documents déclencheurs variés;
 - faire l'analyse pré-pédagogique d'un document déclencheur;
 - fixer des objectifs pragmatiques, linguistique et sociolinguistiques;
 - concevoir des activités de compréhension globale et détaillée;
 - enseigner le fonctionnement de la langue;
 - formuler des tâches contextualisées menant à mettre en pratique les nouveaux acquis;
 - évaluer des apprentissages.
- Les pédagogies innovantes et le texte littéraire. Une fois initiés à la didactique de l'oral et de l'écrit, les enseignants-stagiaires sont dotés d'outils pour exploiter un corpus de textes littéraires par niveau.

Les deux modules adoptent une approche inductive et interactive où la théorie côtoie la pratique. Les projets que les enseignants-stagiaires réalisent en marge du contrôle continu, viennent alimenter une banque de ressources pédagogiques en ligne.

4. Une exploitation améliorée du texte littéraire : l'audace de Julien Sorel

Le manuel scolaire de la classe de première –série littéraire– propose des activités linguistiques autour d'un extrait de *Le rouge et le noir* de Stendhal, l'audace de Julien¹. L'objectif de la leçon annoncée est de distinguer les composantes de la séquence narrative.

¹ M. de Rênal, maire de la petite ville de Verrières, engage comme précepteur pour ses enfants Julien Sorel, le fils d'un scieur de bois. Dès leur première entrevue, ce jeune homme et Mme de Rênal éprouvent l'un pour l'autre des sentiments d'amour, d'abord inconscients puis déclarés. Quoique d'apparence timide, Julien entreprend de séduire cette femme, mais le fait par ambition et par calcul autant que par amour. Source: *De la langue à la littérature, textes et méthodes*, enseignement secondaire, deuxième année, série humanités, livre scolaire, national, CRDP, 2000 :22, Série littéraire.

Enonciation et temps verbaux

- 1-Quels sont les pronoms personnels dominants dans le texte? Quels en sont les référents?
- 2-a-Quels sont les temps verbaux les plus fréquents dans le texte? Précisez leur valeur.
- b-Quelle est la valeur du présent dans la phrase « Les Jacobins qui s'enrichissent »
- 3-A partir des pronoms personnels et des temps verbaux les plus fréquents, déterminez le type du texte.

Structure du texte

- 4- A quels moments du texte est-il question de M. de Rênal?
- 5-A partir de la question précédente, dégagez la structure du texte.

Champs lexicaux, analyse psychologique et progression du récit

- 6- a- Relevez et classez dans une grille les termes se rapportant au corps et à l'amour.
- b- Quelle partie du corps de Mme de Rênal attire Julien? Pourquoi?
- c-Quelle est la nature de l'amour qu'elle lui inspire? Relevez 2 phrases qui justifient votre réponse.
- d-Que connote la répétition du verbe « oser ».
- 7- Relevez les phrases qui révèlent les sentiments de Mme de Rênal pour Julien et interprétez-les.
- 8- Analysez la progression du comportement de Julien. Précisez les facteurs qui déterminent ce comportement.

Tableau 1. Activités du manuel *De la langue à la littérature, textes et méthodes*, enseignement secondaire, deuxième année, série humanités, livre scolaire, national, CRDP, 2000 :22-23, Dossier 1, Thème de l'amour.

Comme nous le constatons, les activités sont composées d'une série de questions disparates et techniques. Elles ne développent pas de stratégies de lecture, ne favorisent pas la production orale et ne préparent pas suffisamment les élèves à la production orale et écrite. En ce qui concerne la démarche pédagogique, elle fait abstraction de la pré-lecture et la lecture globale. Pourtant, « quand le texte est accompagné de questions permettant une approche globale, quand il se présente avec une reproduction de sa première de couverture, ou une partie du paratexte disponible pour le lecteur habituel, la compréhension se fait selon des stratégies plus proches de celles qui sont utilisées hors de la classe. » (Riquois, 2010 :250)

Pour combler ces lacunes, nous avons fixé des objectifs² pragmatiques, linguistiques et socioculturels à la lumière de l'analyse pré-pédagogique du document. Le cours a été organisé autour de la tâche suivante: « Vous allez participer au concours du jeune écrivain francophone. Le thème de cette année est d'imaginer la suite à la rencontre

² Objectifs pragmatiques: raconter, décrire des sentiments.

Objectifs linguistiques: le lexique des sentiments et des gestes, les temps verbaux du récit: le passé simple, l'imparfait et le plus-que parfait).

Objectifs socioculturels: les relations amoureuses, la séduction/ l'amour sensuel, les mœurs de l'époque).

entre Mme de Rénal et Julien Sorel. Le lauréat remportera un lot de livres. Cette tâche n'est autre que le sujet contextualisé de la production écrite de la leçon: «Imaginez une suite à ce récit ».

Notre démarche alterne la réalisation d'activités en présentiel (70%) et à distance (30%). Chez eux, les élèves entament l'étape de pré-lecture: ils visionnent une capsule qui aborde le thème de l'extrait (lieux, personnages, costumes, époque...), lisent le paratexte de l'extrait et répondent à un questionnaire à choix multiple en ligne (15 min.). Pendant la première séance, ils restituent oralement les idées principales de la capsule et du paratexte (10 min.), puis ils passent à la lecture globale du document (20 mn): ils lisent/écoutent le texte pour vérifier leurs hypothèses (15 min.). Pendant la deuxième séance, ils font la deuxième lecture (20 mn), puis la lecture approfondie et analytique. Il faut noter que les questions du manuel sont reformulées et reprises dans ces étapes-là. A distance, ils relèvent les éléments discursifs et linguistiques du texte (15 mn). Pendant la troisième séance, ils déduisent et formulent la règle (20 mn). Cette étape donne lieu à des exercices d'entraînement à distance (20 mn). Le QCM, le vrai/ faux et les exercices d'appariement conçus avec des applications comme *LearningApps* ou *Google Forms* rendent les activités motivantes. A l'issue de cette étape, ils réalisent la tâche à distance (60 mn) et postent leurs récits sur la plate-forme pour évaluation par les pairs. Pendant la quatrième séance, un jury composé d'enseignants et d'élèves décerne le meilleur prix au lauréat. En prolongement, les élèves ont la possibilité de faire une recherche sur *Le rouge et le noir* ou de faire une visite virtuelle du musée de Stendhal.

En ayant recours aux méthodes innovantes en l'occurrence, la classe inversée, les élèves oublient un instant qu'ils apprennent la langue. Ils prennent conscience que le texte littéraire est un document déclencheur parmi d'autres, à travers lequel on apprend à lire, écouter, parler, écrire... La réalisation en autonomie des activités de bas niveau cognitif et en collaboration des tâches d'apprentissage de haut niveau cognitif donne une autre dimension au texte littéraire. De plus, le temps rattrapé dans les activités à distance est investi dans la production orale et la préparation de la tâche.

5. Impact de la formation sur les représentations et les pratiques de classe

Un semestre après la fin de la formation, nous avons repris contact avec trente enseignants-stagiaires afin de demander, à froid, leur avis sur la formation. Ils sont majoritaires (70%) à en exprimer une grande satisfaction comme le montrent ces extraits de témoignage.

Mme F. : Les cours de didactique au premier et au second semestre n'ont été que le fil d'Ariane qui me guidait pas à pas vers le savoir et le savoir-faire. Les cours étaient riches et intéressants tant au niveau des contenus qu'au niveau des méthodes d'apprentissage. Le mot profit semble simple et minime devant l'évolution que j'ai pu faire en didactique. J'ai appris à rompre avec l'enseignement passif. Et cela profite à mes élèves.

Mme Z. : Etant spécialiste en lettres françaises, j'avais beaucoup de lacunes concernant la didactique. Avant la formation, je désespérais seule dans mon coin. La formation a révolutionné mon enseignement. Et les pédagogies innovantes m'étaient d'un grand secours pour motiver mes élèves.

Par ailleurs, 60% des enquêtés déclarent enseigner le texte littéraire selon une démarche innovante qui crée un équilibre entre la compétence linguistique, la compétence socioculturelle et la compétence pragmatique. Selon eux, l'adoption de ressources variées (enregistrements, documents vidéo,...) rend encore plus accessible les textes de base.

Mme T. : Je n'imaginai pas que les phases de pré-lecture et de lecture globale sont si cruciales dans un cours. Cela me prend un peu plus de temps mais au moins les élèves ne bloquent plus en classe. On en finit des heures interminables de grammaire.

Mme V. : Mes élèves ne sont plus prisonniers des activités du livre. Ils s'appuient sur le texte littéraire pour faire des jeux de rôle, commenter l'attitude d'un personnage, échanger sur les mœurs de l'époque, comparer les mentalités d'hier avec celle d'aujourd'hui.

Bien que la formation ait atteint globalement ces objectifs, des enquêtés déplorent les modules chargés et les groupes hétérogènes. Les enseignants-stagiaires n'avaient pas tous le même niveau linguistique ou le même bagage didactique. Pour les formations à venir, ils recommandent une meilleure des groupes. A ce sujet, ils expriment le souhait de favoriser le coaching pour les enseignants en difficulté.

M. T. : Pour quelqu'un comme moi qui ne s'y connaissais pas en didactique, j'aurais souhaité intégré un petit groupe homogène et bénéficié d'un encadrement personnalisé. Quelques collègues avaient un très bon niveau. Je me sentais inférieure à elles. L'ambiance agréable m'a quand même aidé à surmonter mes appréhensions.

Mme F. : Pour être franche, j'étais dépassée par le nombre de projets à faire. On ne s'arrêtait pas de bosser comme s'il n'y avait que les cours de didactique de français. L'avantage est cependant la banque de ressources que nous avons pu constituer. Pour optimiser ce type de formations, je préconise la formation hybride.

6. Conclusion

L'été 2017, nous avons mis en place deux modules de formation de didactique étalés sur deux semestres, à valeur de 3 séances hebdomadaires. Les bénéficiaires étaient 250 enseignants au niveau collège et lycée. L'objectif était double: former notre public au FLE et l'aider à revisiter les programmes scolaires qui font l'apologie du texte littéraire dans sa dimension linguistique. Pour introduire les méthodes innovantes, nos modules ont ciblé premièrement les curricula. L'ordre des contenus a été revu pour passer d'une entrée thématique à une entrée par compétence. Puis, l'approche actionnelle a été explicitée et mise en application. Des enregistrements et des documents vidéo ont été didactisés et ajoutés aux dossiers du manuel scolaire. C'était aussi le moment de se pencher sur la didactique de l'oral et de l'écrit.

Lorsque les enseignants ont acquis les notions de base en FLE, ils ont conçu des activités basées sur les pédagogies innovantes. C'était le cas de la classe inversée à laquelle on a eu recours pour exploiter un extrait de *Le rouge et le noir* de Stendhal. Cette méthode a permis d'une part de combler les lacunes du manuel quant à la pré-lecture, la lecture globale et la préparation du produit final, de l'autre d'amener les élèves à travailler en autonomie et en collaboration.

Les enseignants-stagiaires ayant fait un retour sur la formation se sont réjouis des résultats. En effet, ils ont remis en question leurs pratiques de classe et pris la peine de développer des compétences professionnelle, didactique, relationnelle et technologique. Pour les prochaines formations, ils ont néanmoins préconisé un programme moins chargé, des groupes plus homogènes et un accompagnement plus personnalisé. Ces recommandations ciblent la gestion de la formation en amont et en aval et font réfléchir sur la place de la formation hybride au sein de la Faculté de Pédagogie.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Arzate Otamendi, M., & Valazquez Herrera, A. (2012). Intégration du texte littéraire dans la classe de langue : une expérience pédagogique mise en œuvre en contexte universitaire mexicain. *Synergies Mexique*, 2, 41–55.
- Beau, D. (2015). *La boîte à outils du formateur: 100 fiches pour animer vos formations*. Paris : Eyrolles.
- Biays, C. (2016). *La pédagogie active*. <https://www.ongdefi.org/la-pedagogie-active>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (2006). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation (2004-2005). Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*. Québec.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.
- Defays, J.-M., Delbart, A.-R., Hammami, S., & Saenen, F. (2014). *La littérature en classe de FLE : Etats des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette.
- Demaizière, F., & Grosbois, M. (2014). Numérique et enseignement-apprentissage des langues en Lansad: quand, comment, pourquoi?. *Alsic*, vol. 17. DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.2691>
- Ientile, S. (décembre 2006). *L'appropriation des pédagogies innovantes par les formateurs en bibliothèques universitaires*. <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/67309-1-appropriation-des-pedagogies-innovantes-par-les-formateurs-en-bibliotheques-universitaires.pdf>
- Nizet, I. (11 février 2015). La classe inversée: que peut-elle apporter aux enseignants? *CANOPE, l'Agence des usages*, <http://www.bibme.org/citation-guide/apa/newspaper/>
- Qu'est-ce que l'innovation?* (avril 2013). <http://cardie.ac-besancon.fr/quest-ce-que-linnovation-2/>
- Riquois, E. (mars 2010). Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE: un équilibre fragile. *11^e Rencontres des chercheurs en didactique des littératures*, Genève, 247-251.
- Rapport DNE* (2016). www.institutfrancais-liban.com/fre/content/download/11105/117918/file/Rapport%20DNE.pdf, (d.c. 12/09/2019).
- Wolfs, J.-L. (2007). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage: Du secondaire à l'université*. Bruxelles : De Boeck.

Microhistoria de un traductor: Pedro Vances Cuevas

María José HERNÁNDEZ GUERRERO
Universidad de Málaga
mjhernandez@uma.es

Résumé

Le but de ce travail est de contribuer à éclairer la trajectoire de vie et de carrière de Pedro Vances Cuevas (1882-19??). Traducteur d'auteurs tels que Mérimée, Flaubert, Rousseau, Balzac, Nodier, Marivaux, Stendhal ou Gautier, parmi d'autres, Vances est l'un des plus féconds traducteurs de la Edad de Plata. À ce jour, aucune étude ne lui a été consacrée, bien qu'il y ait des références éparses à son activité de traduction. À partir du postulat méthodologique de la microhistoire, notre objectif est de mettre en lumière sa trajectoire de vie pour la relier au contexte socioculturel dans lequel s'inscrivent ses traductions et aux structures de pouvoir qui les ont favorisées.

Mots-clés : Histoire de la traduction ; Edad de Plata ; traduction littéraire ; Pedro Vances Cuevas ; microhistoire.

Resumen

El propósito de este trabajo es arrojar luz sobre la trayectoria vital y profesional de Pedro Vances Cuevas (1882-19??). Traductor de autores como Mérimée, Flaubert, Rousseau, Balzac, Nodier, Marivaux, Stendhal o Gautier, entre otros, Vances se encuentra entre los más fecundos traductores de obras francesas de la Edad de Plata. Hasta la fecha, no existe ningún estudio centrado en su figura, aunque sí referencias dispersas a su actividad traductora. Desde la perspectiva metodológica de la microhistoria, nuestra finalidad es sacar a la luz su trayectoria vital para relacionarla con el contexto sociocultural en el que se inscriben sus traducciones y con las estructuras de poder que promovieron sus trabajos.

Palabras clave: Historia de la traducción; Edad de Plata; traducción literaria; Pedro Vances Cuevas; microhistoria.

Abstract

This paper aims to shed light on the personal and professional life of Pedro Vances Cuevas (1882-19??). Translator of authors such as Mérimée, Flaubert, Rousseau, Balzac, Nodier, Marivaux, Stendhal o Gautier, among others, Vances is among the most prolific translators of French works from the Edad de Plata. Thus far no studies have focused specifically on him, though there have been scattered references to his work as a translator. Using microhistory as a methodological perspective, our goal is to reveal his life experience as it relates to both the sociocultural context of his translations and the power structures that promoted his works.

Keywords: History of translation; Edad de Plata; literary translation; Pedro Vances Cuevas; microhistory.

1. Introducción

La primera traducción datada y firmada por Pedro Vances Cuevas, *La señorita de la Seiglière* de Jules Sandeau, se publicó en 1919. La última de la que tenemos constancia, *Amiel* de Albert Thibaudet, está fechada en 1931. En poco más de dos lustros, Vances llevó a cabo una frenética actividad traductora que se concretó en la publicación de más de veinte obras de autores franceses como Balzac, Baudelaire, Flaubert, Gautier, Marivaux, Mérimée, Nodier, Rousseau, Stendhal... Sin embargo, salvo este hecho, poco más sabemos de él. Apenas se conocen datos biográficos. Sus traducciones, además, no presentan elementos paratextuales que recojan sus planteamientos, solo su nombre. Para dificultar más aún cualquier acercamiento, su primer apellido fluctúa en las escasas referencias encontradas y aparece también como Vauces, Vanees, Vancés y Bances.

No existe hasta la fecha ningún trabajo centrado en la figura de Pedro Vances, aunque sí estudios sobre algunas de sus traducciones, como *Madame Bovary* de Flaubert (Bravo Castillo, 1995; Hernández Guerrero, 2018, 2019), *El legado* de Marivaux (Bittoun-Debruyne, 2001) o los *Pequeños poemas en prosa* de Baudelaire (Évrard, 2013). Precisamente el trabajo de esta última investigadora —una tesis doctoral titulada *Traductions et traducteurs des Petits poèmes en prose de Baudelaire en Espagne : du modernisme à la Edad de Plata*— contiene cinco páginas dedicadas a nuestro traductor que suponen el primer acercamiento a su figura. Son páginas que recogen detalles dispersos y poco conocidos. Sin embargo, están llenas de vacíos y presentan algunos errores significativos: el más evidente de todos es la confusión con sus apellidos, pues se refiere a él como Pedro Vances Cuesta.

El propósito de este trabajo es arrojar luz sobre la trayectoria vital y profesional de Pedro Vances Cuevas (1882-19??). Para ello, hemos utilizado la perspectiva metodológica de la microhistoria (Zarrouk, 2006; Bandía, 2014; Munday, 2014; Pegenaute, 2017; Vidal Claramonte, 2018), que propone la construcción de nuevas historias de la traducción que tengan en cuenta las circunstancias de los traductores, su microhistoria. Pegenaute (2017), en concreto, pone de manifiesto el valor potencial de la microhistoria para construir una historia cultural de la traducción y los traductores. Menciona al respecto las aportaciones de Pym (2009), para quien centrar la atención en los traductores permite alcanzar un mejor conocimiento de su implicación multidiscursiva y desvelar la complejidad de su afiliación cultural, y de Chesterman (2009), quien llega incluso a proponer la creación de una nueva rama dentro de los Estudios de Traducción, que denomina «Translator Studies». Vidal Claramonte (2018: 40), por su parte, considera

la microhistoria como un procedimiento en el que la perspectiva del investigador se convierte en parte del relato, donde la realidad se construye a partir de puntos de vista plurales y de documentación escasa y fragmentada. Este enfoque implica una nueva forma de hacer la historia de la traducción, «mediante la cual se recuperan voces perdidas, experiencias individuales, y se empiezan a plantear preguntas nuevas y a utilizar fuentes diferentes a las oficiales para llegar a una historia de la traducción más plural y por tanto más completa...».

Presentamos en los siguientes apartados una aproximación a la figura de Pedro Vances Cuevas que amplía sus escasos datos biográficos mediante fuentes documentales no utilizadas hasta la fecha. Nuestra finalidad es sacar a la luz su trayectoria vital para relacionarla con el contexto sociocultural en el que se inscriben sus traducciones y con las estructuras de poder que promovieron sus trabajos. En primer lugar, realizamos un acercamiento biográfico basado en documentos procedentes de archivos universitarios que nos han permitido reconstruir parte de su vida. Relacionamos a continuación estos datos biográficos con su actividad traductora.

2. Pedro Vances Cuevas: apuntes biográficos

Pedro Vances Cuevas nace el 18 de diciembre de 1882 en Málaga¹. Gracias a dos expedientes académicos, uno de la Universidad de Granada y otro de la Universidad Central de Madrid, sabemos que finalizó sus estudios de bachillerato en Málaga en 1900, obteniendo el título de bachiller por la Universidad de Granada. En esta última ciudad se matriculó en la Facultad de Filosofía y Letras como alumno libre durante el curso 1900-1901, tal y como consta en el expediente académico conservado en el Archivo Universitario de dicha institución. Durante el curso 1901-1902, se volvió a matricular, pero esta vez en Derecho. Según este documento, sus estudios se detienen ahí. Diez años más tarde, en 1911, se matriculó en la Facultad de Filosofía y Letras de la capital de España, según recoge su expediente en la Universidad Central, localizado en el Archivo General de la Universidad Complutense de Madrid.

Poco se sabe de su actividad durante esos primeros años del siglo XX, hasta 1909, cuando Vances se da a conocer como miembro del consejo de redacción de la revista cultural *Gibralfaro*, fundada en Málaga por Ricardo León, un proyecto en el que

¹ Así consta en el acta de nacimiento del Registro Civil de Málaga incluida en su expediente académico de la Universidad de Granada. El año de nacimiento de Vances ya se conocía (Cuenca Benet, 1925), no así la fecha exacta.

participaron igualmente los hermanos Gustavo y Alfredo Jiménez Fraud, José Moreno Villa, Ricardo de Orueta y Manuel García Morente, entre otros. Un grupo más o menos afín de «jóvenes provenientes de una clase acomodada, con buena formación académica, de ideas liberales y europeizantes» (Ara Torralba, 1995: 65).

La trayectoria de *Gibraltar* fue bastante corta, diez números en total: el primero, del 31 de enero de 1909 y el décimo y último, del 31 de octubre de 1909. Ara Torralba (1995: 74-76), en su detallado estudio de esta publicación, incluye un índice de colaboraciones en el que se recogen las aportaciones de Pedro Vances que reproducimos a continuación:

«La raza. La ciudad de la niebla», *Gibraltar* 1, 15-16 [reseña de la novela de Pio Baroja].

«Divagaciones y fantasías. *La isla de los pingüinos*», *Gibraltar* 2, 30-31.

«Aspiración», «Ego sum», *Gibraltar* 4, 60 [poesías].

«Nocturno», «En el limonar», «Crepúsculo», *Gibraltar* 5, 74 [poesías].

«Autores y libros. Divagaciones y fantasías. Nicéforo el bueno», *Gibraltar* 5, 76-78.

«Poesía. Elogio del otoño», *Gibraltar* 9, 124-125.

«Al aire libre» (Diálogo ingenuo-trascendental)», *Gibraltar* 10, 134-135.

Esta faceta de creación, apenas conocida, fue breve. Se compone de reseñas y, especialmente, poesías que para Ara Torralba (1995: 87), al igual que los poemas de Moreno Villa o Enrique Díez Canedo publicados en *Gibraltar*, muestran «los resultados de esa evolución que desde el modernismo se observaba avanzar con fuerza a partir del sesgo que supusieron los poemarios de 1907 de Juan Ramón Jiménez o Unamuno».

Vances estableció lazos de amistad con sus compañeros de *Gibraltar* de los que nos han llegado algunos testimonios. Moreno Villa (2010: 112), al referirse a su juventud en Málaga, escribe: «No me trataba más que con un selecto grupo de pocos amigos de las letras y las artes, entre los cuales sobresalían Jiménez Fraud y Pedro Vances. Con Alberto y con Pedro platicaba mucho y hacíamos lecturas». Estas relaciones de juventud tuvieron un peso significativo en el futuro de nuestro traductor. Cuando Alberto Jiménez Fraud es llamado a Madrid en 2010, el núcleo de amigos formado por su hermano Gustavo, José Moreno Villa, Ricardo de Orueta y Manuel García Morente, conocido como «la peña de Málaga», continuó en la capital «la amistosa vida de relación de Málaga, lo que condujo a la creación de una “república” malagueña en la calle de Serrano donde convivieron los mencionados amigos así como algunos otros malagueños» (Sáenz de la Calzada, 1986: 29). Jiménez Fraud, García Morente o Ricardo León, llegaron a ocupar un lugar relevante en el entramado editorial madrileño, desde el que impulsaron la publicación de literatura

en español y en otras lenguas para un amplio público en el marco del proyecto cultural renovador de aquellos años. Vances, como otros muchos traductores, trabajó al servicio de este proyecto cultural.

La figura de Jiménez Fraud resultó determinante en su futura trayectoria. A este discípulo de Francisco Giner de los Ríos le fue encomendado poner en funcionamiento y dirigir la Residencia de Estudiantes, creada por Real Decreto de 6 de mayo de 1910 y auspiciada por la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE). Ese mismo año, Pedro Vances obtiene una beca de la JAE como repetidor durante el curso 1910-11 en la Escuela Normal de Carcasona, tal y como refleja la *Memoria correspondiente a los años 1910 y 1911* (JAE, 1912: 105-106), siendo la función de los repetidores «auxiliar la enseñanza de la lengua española, bajo la dirección de los profesores respectivos». Durante el curso 1911-12, obtiene una nueva beca; en esta ocasión, una de las cinco ofrecidas por la Residencia de Estudiantes. Estas becas se conceden «para vivir en la Residencia, á estudiantes que carezcan de los recursos necesarios para seguir sus trabajos en Madrid y revelen la aptitud y preparación suficientes», y consistían en, «á más de la estancia gratuita en la Residencia, un pequeño suplemento de 30 pesetas mensuales para sus gastos personales» (JAE, 1912: 213). El expediente académico de la Universidad Central revela que durante el curso 1911-12 nuestro traductor se matricula en la facultad de Filosofía y Letras de dicho centro. No hay ningún apunte referido a los cursos siguientes, y ni tampoco figura en los listados de becarios ni de residentes de la institución dirigida por Jiménez Fraud.

Fue Vances, pues, uno de los primeros jóvenes en beneficiarse de una de las becas de la JAE, que le proporcionó una toma de contacto con el mundo exterior mediante su estancia en Francia, el perfeccionamiento de la lengua extranjera de la que luego traduciría, además de la adquisición de otros conocimientos. Su estancia como becario en la Residencia de Estudiantes, un único curso en sus inicios, fue breve.

Llegados a este punto de su recorrido biográfico, tenemos que precisar que la actividad política que le atribuye Évrard (2013: 174) durante esos primeros años del siglo XX no es cierta. El error se debe a la única consideración del primer apellido y a una confusión con el segundo. Quien acudió a Madrid en 1903 a la Asamblea Nacional Republicana en representación de «la juventud escolar republicana de Málaga» fue Pedro Vances Cuesta (Arcas Cubero, 1982: 229)². Y en las elecciones de concejales del

² Es probable que existan lazos familiares entre Vances Cuesta y Vances Cuevas, pero no los hemos podido documentar.

Ayuntamiento de Málaga celebradas el 9 de noviembre de 1913, uno de los 24 concejales republicanos elegidos para el bienio de 1914-1915 fue el comerciante Pedro Vances Torregrosa (Gómez Chaix, 1930: 402-407), padre de nuestro traductor. Aclarada esta cuestión, sigue habiendo muchos espacios en blanco en su biografía durante los tres primeros lustros de la pasada centuria. Sus traducciones datadas empiezan a publicarse en 1919. En un periodo de poco más de diez años, hasta 1931, su actividad traductora es frenética. La constancia de la publicación de estas versiones es prácticamente lo único que tenemos de él.

3. Actividad traductora de Pedro Vances Cuevas

Los vínculos establecidos con sus antiguos compañeros de *Gibralfaro*, bien ubicados posteriormente en el mundo editorial madrileño, determinaron en gran medida su trayectoria traductora. Jiménez Fraud creó en 1914 su propio sello; Manuel García Morente formaba parte del consejo editorial de Calpe; Ricardo León dirigía la colección Gil Blas de Renacimiento... Las traducciones de Vances se reparten principalmente entre las dos primeras casas editoras. Presentamos a continuación los sellos para los que trabajó, junto con los títulos que hemos logrado recopilar.

3.1. Jiménez Fraud Editor

Jiménez Fraud puso en funcionamiento las publicaciones de la Residencia de Estudiantes en 1913, y en 1914 se inició como editor con un sello personal —Jiménez Fraud Editor— que se caracterizó, en palabras de Fuster García (2015: 2), «por el acierto en la selección de los textos y, sobre todo, por la elegancia de su presentación formal». Aunque una parte de los volúmenes que editó está sin datar, diferentes referencias permiten fecharlos a partir de 1914³. El proyecto editorial de Jiménez Fraud se concretó en siete colecciones: la colección Granada —donde se publicó *La Biblia en España* de Jorge Borrow, en traducción de Manuel Azaña—; la colección Clásicos Granada, «formada por libritos de pequeño tamaño y de la más esmerada presentación y en la que se publicaron obras de Cervantes, de Garcilaso, de Vélez de Guevara y de Moreto» (Valdeavellano, 1972: 22); la colección Infantil Granada (libros ilustrados para niños); la colección Jardinillos,

³ «Hacia el año 1914 empezó a publicar como editor la colección Granada. No costaba más que cinco pesetas. Lo hacía él solo. Cuando tenía tiempo. Lo financiaban él y su hermano» (Cossío 1983: 68). La colección Jardinillos, por ejemplo, se publicó entre 1914 y 1918, tal y como se especifica en su *Epistolario* (Jiménez Fraud, 2017:139). *El nuevo París. Cuento para niños* de J. W. Goethe, traducido por Ramón María Tenreiro, se incluyó en la colección Infantil Granada en 1915 (Jiménez Fraud, 2017: 105).

folletos de escaso precio y delicada presentación que recogieron selecciones de villancicos y poemas cortos de escritores del Siglo de Oro; la colección Abeja, en la que publicó el libro de viajes del inglés Richard Ford *Cosas de España*; y la colección Lecturas de una hora, textos cortos de varios autores.

Para la colección Granada, Vances tradujo *Las Brujas Españolas y Otros Cuentos* de Prosper Mérimée. Si bien esta edición no está datada, se publicó a finales de 1919⁴. En el catálogo de la colección Abeja se anunció *Aventuras de un mayorazgo escocés*, traducción de *The Master of Ballantrae* de Robert Louis Stevenson, aunque no hay constancia de que llegara a publicarse. En cambio, esta traducción de Vances sí fue publicada por la editorial madrileña La Nave, dirigida por Saturnino Calleja, con el mismo título —*Aventuras de un mayorazgo escocés*— en 1929. En los años cuarenta el sello Saturnino Calleja volvió a editar esta misma traducción en su colección El Elefante Blanco, con el título de *El señor de Balantrae* (sic). Es su única traducción de un autor inglés y no se trata de una traducción directa, sino que se hizo a partir de la versión francesa de Théo Varlet, tal y como queda patente con un simple cotejo.

El resto de sus traducciones para este sello se incluyeron en Lecturas de una hora. Esta colección, con libritos que se vendían a una peseta, responde como otras colecciones similares de la época a la preocupación de los editores por el ensanchamiento de la base del público: un tipo de lectura breve para una parte importante de la población urbana, de las clases medias y medias bajas (Botrel, 2010:16). Lecturas de una hora empieza a publicarse en 1921⁵ y consta de más de 30 títulos, muchos de autores franceses. Pedro Vances tradujo las siguientes obras⁶ (cuando ha sido posible, hemos indicado entre corchetes la fecha probable de publicación basándonos en los anuncios de obra nueva de la prensa de la época):

Honoré de Balzac. *Un episodio bajo el terror; El recluta*. Madrid: Jiménez Fraud Editor, s. d. [1921].

Pierre de Marivaux. *El legado*. Madrid: Jiménez Fraud Editor, s. d. [1921].

⁴ El diario *El Eco de Santiago*, en su edición del 18 de noviembre de 1919, p. 2, la incluye entre las obras que se acababan de publicar.

⁵ Aunque estos volúmenes no indican el año de edición, es posible datarlos mediante referencias externas, como las cartas de Jiménez Fraud, anuncios de obra nueva de la prensa del momento, fechas establecidas en otros trabajos o repertorios de traducciones. Así, el 10 de octubre de 1920 Jiménez Fraud escribía a su mujer: «He mandado fabricar 2.000 kilos de papel para la colección Granada y he comprado papel para 20.000 ejemplares de los cuatro primeros tomos de Lecturas de una Hora (5.000 ejemplares cada uno)» (Jiménez Fraud, 2017: 207).

⁶ No es cierto que Vances tradujera para esta colección *Las noches blancas* de Dostoyevski, como apunta Évrard (2013: 176). Las obras de autores rusos «(...) fueron traducidas directamente por rusos blancos refugiados en España», especifica Cossío (1983: 69). *Las noches blancas* no incluye créditos de traducción.

- Théophile Gautier. *Una Noche de Cleopatra*. Madrid: Jiménez Fraud Editor, s. d. [1921].
- Théophile Gautier. *La muerta enamorada*. Madrid: Jiménez Fraud Editor, s. d. [1921].
- Gérard de Nerval. *La mano encantada*. Madrid: Jiménez Fraud Editor, s. d. [1921].
- Charles Baudelaire. *Pequeños poemas en prosa*. Madrid: Jiménez Fraud Editor, s. d.
- Alfred de Vigny. *Historia de una pulga rabiosa: seguida de la Historia de Kitty Bell*. Madrid: Jiménez Fraud Editor, s. d. [1922].
- Edmond About. *Los dos gemelos del Hotel Corneille*. Madrid: Jiménez Fraud Editor, s. d. [1923].
- Honoré de Balzac. *El elixir de larga vida*. Madrid: Jiménez Fraud Editor, s. d.

3.2 Calpe (Compañía Anónima de Librería, Publicaciones y Ediciones)

La editorial Calpe desarrolló su actividad entre junio de 1918 y diciembre 1925, cuando se fusiona con el sello catalán Espasa. A Manuel García Morente le fue encomendada la dirección de la Colección Universal, iniciada en 1919 y dedicada a literatura española y extranjera, una de las primeras colecciones de bolsillo de Europa y antecedente de la Colección Austral. De nuevo, las relaciones de juventud resultaron cruciales en la actividad traductora de Vances. García Morente está detrás de sus numerosos proyectos de traducción para este sello durante la década de los veinte. Para esta colección, que publicaba una media de 20 números mensuales, tradujo los siguientes títulos:

- Jules Sandeau. *La señorita de la Seiglière*. Madrid: Calpe, 1919.
- Charles Nodier. *El hada de las migajas*. Madrid: Calpe, 1920.
- George Sand. *Juan de la Roca*. Madrid: Calpe, 1921.
- Gustave Flaubert. *La educación sentimental*. Madrid: Calpe, 1921, 2 vols.
- Arthur Gobineau. *Novelas asiáticas*. Madrid: Calpe, 1922, 5 vols.
- Gustave Flaubert. *Madame Bovary*. Madrid: Calpe, 1923, 2 vols.
- George Sand. *Indiana*. Madrid: Calpe, 1923.
- Jean-Jacques Rousseau. *Las confesiones*. Madrid: Calpe, 1925, 2 vols.
- Stendhal. *Vida de Napoleón*. Madrid: Espasa-Calpe, 1928, 2 vols.
- Eugène Fromentin. *Domingo*. Madrid: Espasa-Calpe, 1928.

3.3. La editorial madrileña Renacimiento

La Editorial Renacimiento fue creada en 1909 con el propósito de publicar las obras de los autores más importantes del momento en ediciones sencillas, asequibles y bien presentadas. Ricardo León publicó sus títulos en este sello y fundó en los años veinte la firma Gil Blas como sociedad anónima editorial y sección de Renacimiento. Publicaba

libros escogidos, en colecciones como Clásicos Españoles, Obras Maestras de la Literatura Universal, la Biblioteca Mística y Ascética, y Autores Contemporáneos. En esta última, incluyó a Émile Baumann, en aquellos años considerado una de «las figuras más originales del espléndido movimiento católico de la literatura francesa», autor de *Inmolación*, *Paulina Ardel* y *Tres ciudades santas*, y que respondía al interés de Gil Blas de «ofrecer a los lectores católicos de lengua española, libros extranjeros de arte puro y médula cristiana» (González Gómez, 2002: 244). La traducción de *Inmolación* fue encargada a Pedro Vances, a quien Ricardo León ya conocía de su etapa malagueña. Se publicó en 1921 con prólogo del propio León.

3.4. Ediciones Plutarco

Luis Alberti, tío del poeta gaditano, dirigió la editorial madrileña Plutarco, después de trabajar para Calpe. En 1931 Plutarco publicó *Amiel* de Albert Thibaudet, en traducción de Vances, para Vidas, una colección breve que solo incluyó tres volúmenes. Es la única de sus versiones de la que hemos encontrado una reseña en la prensa de la época. Rodríguez de León (1931: 2), su autor, anota en el párrafo final: «La traducción de esta sugestiva y bella obra se debe a Pedro Vances, que ha realizado un meritísimo trabajo. Ha procurado, con un tacto y una finura poco comunes, que la prosa sobria, elocuente, por su fuerza orgánica y por sus intenciones, del traducido camine por su propio paso».

Se detiene con esta publicación de 1931 el reguero de traducciones firmadas por Pedro Vances. No hemos encontrado ninguna referencia a su persona o a su actividad traductora a partir de ese año. Su rastro se pierde definitivamente.

4. Consideraciones finales

Sin haber alcanzado el renombre de otros beneficiarios y colaboradores de la JAE que tradujeron durante la Edad de Plata, Pedro Vances Cuevas formó parte del grupo de nuevos traductores que surgieron durante ese periodo, y que Gargatagli (2011: en línea) describe así:

[...] traductores visibles que se alejaban de las antiguas incertidumbres biográficas de los compañeros de profesión. [...] Eran profesionales, que algunas editoriales compartían (Renacimiento, América, Biblioteca Nueva, Revista de Occidente) porque el nuevo y especializado panorama cultural (que esas mismas editoriales estaban construyendo) exigía versiones fidedignas de la filosofía, la psicología, la sociología, la literatura o el arte contemporáneos.

Las traducciones de Vances se enmarcan en el proyecto cultural democrático propiciado por intelectuales de aquel momento de esplendor para las artes y las letras españolas. Las relaciones forjadas durante su juventud malagueña con quienes serían figuras relevantes de las casas editoras del Madrid de la época le introdujeron en el circuito editorial. Estuvo al servicio de editores para los que la traducción tenía un papel significativo en la mejora de la cultura y que emprendieron proyectos editoriales sobrios para hacer llegar a un público amplio, a precios asequibles, lo mejor de la literatura universal.

Sus traducciones gozaron de una trayectoria dispar, dependiendo de la continuidad del proyecto editorial en el que se inscriben. Las publicadas por Jiménez Fraud fueron las más efímeras puesto que al desaparecer el sello, una vez su propietario partió para el exilio, dejaron de editarse, aunque algunas de ellas fueron retomadas por otras casas editoras. El caso más reciente lo constituyen los cuentos de Mérimée que Vances tradujera para la colección Granada, algunos de los cuales se han incluido en el volumen *Cartas de España* de Prosper Mérimée publicado por la editorial sevillana Renacimiento en 2005. Sus traducciones para Calpe, por el contrario, tuvieron una larga vida editorial a lo largo del pasado siglo: de la colección Universal pasaron a la colección Austral de Espasa-Calpe, con frecuentes reediciones a ambos lados del Atlántico. Las dos más longevas fueron *Madame Bovary* —su última reimpresión en Austral se produjo en 1986 y no fue sustituida hasta 1993 por la versión de Juan Bravo Castillo— y las *Confesiones* de Rousseau, con una última edición en 1983. Sus trabajos para otros sellos fueron más efímeros.

No queremos terminar estas páginas sin reconocer las limitaciones de este trabajo. Han quedado vacíos en su biografía que tal vez en un futuro se puedan ir completando con el hallazgo de nuevos documentos. Es posible, igualmente, que el repertorio de traducciones aquí proporcionado esté incompleto. Al mismo tiempo, conviene señalar que los estudios sobre sus traducciones y su recepción son muy escasos. En general, las traducciones de Vances no han despertado gran atención académica y los pocos estudios existentes se han centrado principalmente en obras señeras, como *Madame Bovary* o los *Pequeños poemas en prosa* de Baudelaire, sin detenerse apenas en el resto. Dejamos, pues, la puerta abierta a futuras investigaciones que se adentren en la historia y la producción de un traductor que con sus trabajos contribuyó a la gran empresa cultural de su época.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ara Torralba, J. C. (1995). Estudio e índices de *Gibralfaro* (1909). Una revista malagueña a la vanguardia cultural de su tiempo. *Revista Jábega*, 74, 65-76.
- Arcas Cubero, F. (1982). Aportación a la historia del republicanismo malagueño: la Unión Republicana y las Elecciones de 1903, *Baética*, 5, 225-257.
- Bandia, P. F. (2014). Response. *The Translator* 20 (1), 112-118. DOI: <https://doi.org/10.1080/13556509.2014.899097>
- Bittoun-Debruyne, N. (2001). Les traductions de l'oeuvre de Marivaux en Espagne au XXe siècle. In Lafarga, F. & Domínguez, A. (eds.), *Los clásicos franceses en la España del Siglo XX*, (201-210). Barcelona: PPU.
- Bravo Castillo, J. (1995). Madame Bovary et ses versions à l'espagnol. In Lafarga, F., A. Ribas & Tricás, M. (eds.), *La traducción. Metodología, Historia, Literatura. Ámbito hispanofrancés*, (398-399). Barcelona: P.P.U.
- Botrel, J. F. (2010). *Libros y lectores en la España del siglo XX*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc029b8> (f.c. 23/02/2019).
- Chesterman, A. (2009). The name and nature of Translator Studies. *Hermes*, 42, 13-22. DOI: <https://doi.org/10.7146/hjlb.v22i42.96844>
- Cossío, N. (1983). Alberto Jiménez Fraud Editor. *Poesía: revista ilustrada de información poética*, 18-19, 68-70.
- Cuenca Benet, F. (1925). *Biblioteca de autores andaluces modernos y contemporáneos*, Tomo II. La Habana: Dorrbecker.
- Évrard, A. (2013). *Traductions et traducteurs des Petits poèmes en prose de Baudelaire en Espagne : du modernismo à la Edad de Plata*. (Tesis Doctoral, Université Toulouse le Mirail-Toulouse II, Toulouse, Francia). Disponible en <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01541874/document> (f.c. 26/02/2019).
- Fuster García, F. (2015). Jiménez Fraud, editor (1910-1936). Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmccg1m0> (f.c. 26/02/2019).
- Gargatagli, M. (2011). La Junta para Ampliación de Estudios y la traducción (III). *El Trujamán. Revista diaria de traducción*. Disponible en https://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/octubre_11/17102011.htm (f.c. 23/03/2019).
- Gómez Chaix, P. (1930). *Ensayos de política municipal*. Madrid: Librería y Casa Editorial Hernando.
- González Gómez, J. M. (2002). *El final del Modernismo en la obra de Ricardo León*. (Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España). Disponible en <https://eprints.ucm.es/5234/1/T26093.pdf> (f.c. 26/03/2019).
- Hernández Guerrero, M. J. (2018). Traducciones americanas y españolas de *Madame Bovary* (1939-1975). In Peña, S. & Zaro, J. J. (eds.). *Traducir a los clásicos: entornos y transformaciones*, (57-78). Granada: Comares.
- Hernández Guerrero, M. J. (2019). Historia de las primeras traducciones al español de *Madame Bovary* (1875-1935). *Çedille. Revista de Estudios Franceses*, 15, 253-281.
- Jiménez Fraud, A. (2017). *Alberto Jiménez Fraud. Epistolario I: 1905-1936*. In Valender, J. A., García-Velasco, T., Aguilar & Arroyo, T. (eds.). Madrid: Fundación Unicaja y Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.
- Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1912). *Memoria correspondiente a los años 1910 y 1911*. Madrid. Disponible en www.jae2010.csic.es/documentos/articulos/articulo06.pdf (f.c. 21/01/2019).

- Moreno Villa, J. (2010). *Medio mundo y otro medio. Memorias escogidas*. Valencia: Pretextos.
- Munday, J. (2014). Using Primary Sources to Produce a Microhistory of Translation and Translators: Theoretical and Methodological Concerns. *The Translator*, 20 (1), 64-80. DOI: <https://doi.org/10.1080/13556509.2014.899094>
- Pegenaute, L. (2017). Elementos metodológicos para una microhistoria de la traducción en España. In Valero Garcés, C. & C. Pena Díaz (eds.). *Superando límites en Traducción e Interpretación*, (228-237). Ginebra: Editions Tradulex.
- Sáenz de la Calzada, M. (1986). *La Residencia de Estudiantes. 1910-1936*. Madrid: CSIC.
- Pym, A. (2009). Humanizing translation history. *Hermes*, 42, 23-48. DOI: <https://doi.org/10.7146/hjlc.v22i42.96845>
- Rodríguez de León, A. (11 de febrero de 1931). Biografías. El Amiel de Thibaudet, *El Sol. Diario independiente*, p. 2.
- Valdeavellano, L. (1972). Introducción. In Jiménez Fraud, A., *La residencia de estudiantes: Visita a Maquiavelo*. Barcelona: Ariel.
- Vidal Claramonte, Á. (2018). *La traducción y la(s) historia(s)*. Granada: Comares.
- Zarrouk, M. (2006). Microhistoria e historia de la traducción. *Sendebarr*, 17, 5-19

L'impact de la dimension culturelle sur l'acquisition de la langue française à l'ère de la nouvelle réforme éducative algérienne: défis et enjeux

Iness Rayane KHIARI
Université Laarbi Ben Mhidi, Oum El Bouaghi
khiari_iness@yahoo.com

Amina MEZIANI
Université Batna2
meziani.amina@yahoo.fr

Résumé

Dans l'enseignement des langues étrangères, on ne peut dissocier la langue de son corolaire culturel. A cet effet, la dimension (inter)culturelle acquiert, dans ce contexte, une place importante telle qu'elle ne saurait être ignorée dans tout projet de formation. En ce sens, les systèmes éducatifs à travers le monde tendent à intégrer la composante culturelle dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE. Ces observations font mieux comprendre la nécessité d'une réflexion sur la place et le rôle de la dimension culturelle dans l'acquisition de la langue française, et ce à travers l'analyse des textes officiels de la nouvelle réforme éducative algérienne et du contenu du manuel scolaire de français.

Mots-clés : FLE ; enseignement/apprentissage ; réforme éducative algérienne ; dimension culturelle.

Resumen

En la enseñanza de lenguas extranjeras, no se puede disociar la lengua de su corolario cultural. Con este fin, la dimensión (inter) cultural adquiere, en este contexto, un lugar importante para que no pueda ser ignorada en ningún proyecto de capacitación. En este sentido, los sistemas educativos de todos los países del mundo tienen tendencia a integrar el componente cultural en el proceso de enseñanza / aprendizaje del francés como lengua extranjera (FLE). Estas observaciones proporcionan una mejor comprensión de la necesidad de reflexionar sobre la importancia y el papel de la dimensión cultural en la adquisición de la lengua francesa, a través del análisis de los textos oficiales de la nueva reforma educativa argelina y los contenidos de los libros escolares de la lengua francesa.

Palabras clave: FLE; enseñanza/aprendizaje; reforma educativa argelina; dimensión cultural.

Abstract

In the teaching of foreign languages, the language cannot be dissociated from its cultural corollary. To this end, the (inter)cultural dimension acquires such an important place, in this context, that cannot be ignored in any training project. In this sense, education systems around the world tend to integrate the cultural component into the FLE learning process. These observations provide a better understanding of the need for reflection on the place and role of the cultural dimension in the acquisition of the French language, and this through the analysis of the official texts of the new educational reform and the content of the French Algerian textbook.

Keywords: FLE, teaching/learning; Algerian educational reform; cultural dimension.

1. Introduction

Le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie. Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture.
(Denis, 2000 : 62)

Aujourd'hui, les systèmes éducatifs à travers le monde tendent à intégrer la composante culturelle dans le processus d'enseignement/apprentissage de la langue française, le but étant de vouloir assurer une communication qui tient compte des charges et potentialités culturelles. En l'occurrence, le système éducatif algérien, comme celui des autres pays, s'est mobilisé pour refonder une école adaptée aux exigences et aux enjeux de la mondialisation et de la globalisation. L'objectif majeur étant l'ouverture vers le monde et la promotion d'une approche (inter)culturelle tout en contribuant étroitement au développement identitaire et personnel de l'apprenant. À ce même titre, le Conseil de l'Europe stipule que :

Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. (Conseil de l'Europe, 2001 :9)

Dans cette perspective, notre recherche, qui s'inscrit dans le champ de la didactique des langues-cultures, consiste en l'analyse des indices et traits culturels se rapportant à la culture de la première langue étrangère dans l'environnement de l'apprenant algérien, à savoir la langue française. Le but étant de vérifier le rôle et la place accordée de la dimension culturelle dans l'acquisition de la langue française et dans la construction identitaire et sociale de l'apprenant.

Ainsi, nous répondrons aux questions suivantes:

- Comment se manifestent les initiatives mises en œuvre par le système éducatif algérien afin de promouvoir la dimension culturelle au sein des programmes d'enseignement du FLE?
- Quel est le degré de conformité entre le contenu des manuels et les finalités que promettent les textes institutionnels?
- Y a-t-il une exploitation/sémiotisation, de la part des enseignants, des potentialités culturelles en classe de FLE?

- Les nouveaux manuels scolaires du FLE contribuent-ils réellement à l'acquisition de la langue française, au développement de la compétence culturelle et à la formation d'un individu conscient de la relation entre identité et altérité?

2. Cadre théorique élaboré en considération du contexte

La didactique des langues étrangères s'efforce à entraîner l'élève à prendre conscience de la présence de plusieurs groupes sociaux, de communautés et d'une multitude de cultures visant à lui faire acquérir une compétence (inter)culturelle qui le prépare, in fine, à intégrer le monde extrascolaire ouvertement.

C. Puren (1998 : 372) signale à ce propos l'importance de la communication en affirmant qu' :

Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible.

A ce même sujet J. Courtillon (1984 : 52) signale qu' :

Apprendre une langue étrangère c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, nouvelle, 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.

En l'occurrence, le système éducatif algérien, régi par l'ordonnance n° 76/35 du 16 Avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation, stipule explicitement la place accordée à l'enseignement de la langue française, dans toutes ses dimensions, dans le système éducatif de l'Algérie:

Le français défini comme moyen d'ouverture sur le monde extérieur, doit permettre à la fois l'accès à une documentation scientifique d'une part, mais aussi le développement des échanges entre les civilisations et la compréhension mutuelle entre les peuples.

Toutefois, souvent dans les programmes d'enseignement, l'aspect culturel de la langue est toujours timidement évoqué. Néanmoins, depuis l'arrivée de l'approche communicative, les objectifs d'enseignement ont changé, considérant désormais la compétence communicative comme la visée primordiale de tout apprentissage.

3. Méthodologie et construction des corpus

Trois corpus ont été nécessaires pour tenter d'apporter des éléments de réponse à notre problématique de recherche. Le premier consiste en la lecture/analyse des textes officiels, issus de la réforme éducative algérienne, en ciblant les objectifs culturels/interculturels.

Le second a été recueilli par le biais de l'analyse du manuel scolaire de français de la première année moyenne en nous focalisant spécialement sur les textes et activités de compréhension proposés.

Le troisième corpus a été établi à travers la mise en œuvre d'une enquête par questionnaire (voir en annexe sous sa forme vierge) adressé aux enseignants, premiers artisans des missions de l'école algérienne, entre autres: l'éducation, l'instruction, la socialisation et la qualification. D. Girard (1985 : 135) affirme à ce sujet que l'enseignant est « le facteur déterminant de la réussite ou de l'échec avant le programme, l'horaire, l'effectif de la classe et autres contraintes institutionnelles, avant même le type de méthode et de matériaux pédagogiques utilisés ».

Le questionnaire comprend, en majeure partie, des questions d'opinion, qui relève des méthodes empirico-inductives, et s'articule autour de la problématique (inter)culturelle, des représentations des enseignants sur le sujet et du degré de la prise de conscience de l'importance de véhiculer l'aspect culturel en classe de FLE.

4. Analyse et résultats

Il résulte de l'analyse du premier corpus que l'ensemble des textes officiels traduit explicitement la volonté de s'inscrire dans l'intention d'ouverture sur le monde et ce, afin de favoriser l'acceptation de la différence, de briser les résistances culturelles et d'instaurer des conditions propices à une profonde mutation. En l'occurrence, les directives institutionnelles visent à adapter le système scolaire, les finalités éducatives et les missions réelles de l'école aux besoins effectifs du public scolaire algérien, tout en respectant les exigences imposées par la mondialisation et l'évolution sociale et culturelle que connaît le monde contemporain.

En outre, la lecture/analyse des différents textes officiels stipule que la diversité des identités culturelles n'est plus considérée comme étant une menace ou un handicap mais plutôt comme un enrichissement culturel mutuel à travers l'incitation à la prise de conscience des valeurs religieuses (musulmanes) et identitaires (arabo-berbères), des valeurs citoyennes, intellectuelles, morales, affectives, esthétiques, sociales et universelles: (l'amour de la patrie, le courage, l'amour du travail, le sens des

responsabilités, le sens du devoir, la fraternité, la tolérance, la solidarité, le respect d'autrui, etc.).

Les textes institutionnels insistent aussi sur la nécessité de former l'apprenant de sorte à ce qu'il aspire à devenir un acteur social et un « médiateur culturel ».

A ce même titre, la Loi d'Orientation sur l'Éducation Nationale n°08-04 du 23 janvier 2008, affirme dans son chapitre I, article 2 que :

l'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle.

Il ressort du deuxième corpus observé et analysé que les nouveaux manuels scolaires de la langue française des différents paliers :

- Demeurent vivement focalisés sur le perfectionnement linguistique et continuent à reléguer au second plan la dimension (inter)culturelle au sein des nouveaux programmes d'enseignement; dès lors, les représentations culturelles et stéréotypées y sont timidement abordées ;
- Manifestent une remarquable sauvegarde et réhabilitation du patrimoine historique, géographique, civilisationnel algérien et se distinguent par un attachement à la culture nationale et aux valeurs qui fondent l'identité algérienne à savoir : *l'islamité, l'arabité, l'amazighité* ;
- S'insèrent dans la perspective de l'Algérienisation du contenu disposé aux apprenants ;

Mme Nouria Benghabrit, ancienne Ministre de l'Éducation Nationale, précise à ce propos que :

Parmi les solutions qui ont été dégagées figurent la nécessité et l'urgence de chercher comment, à travers les programmes, mettre l'accent sur les valeurs, et dans ces valeurs mettre l'accent sur le patrimoine historique de notre société. Quelqu'un qui est fier de lui-même, de son histoire et de ce qu'il est aujourd'hui, est un gage d'ouverture sur l'avenir et une garantie d'avoir quelqu'un d'ouvert à l'autre. (Entretien avec Nouria BENGHABRIT, ex-ministre de l'Éducation Nationale, il faut rendre justice à l'école algérienne, Horizons-dz.com, 16 janvier 2016)

S'agissant du troisième corpus, l'enquête par questionnaire, les réponses de la majorité des enseignants du FLE sont consensuelles. En effet, ils déclarent avoir moins de connaissances en matière d'enseignement de la dimension culturelle, conséquemment, ils

demeurent fixés et centrés sur l'enseignement classique basé exclusivement sur le développement de la compétence linguistique.

Les réponses des premiers concernés quant aux pratiques enseignantes ont également démontré qu'il n'y a pas eu de changement flagrant, comme le promettent les discours officiels et les textes institutionnels, dans les nouveaux manuels scolaires de français, ils affirment, également, que les programmes n'ont pas pour objectif principal le développement de la compétence (inter)culturelle. Néanmoins un pourcentage insignifiant des enseignants sensibilise occasionnellement leurs élèves aux faits culturels du FLE rencontrés dans les textes et les activités de compréhension/production.

Ils indiquent, enfin, que la quasi-totalité des supports et des thèmes soulevés par le manuel scolaire de français est plutôt riche d'indices identitaires et de références linguistiques, sociales et culturelles étroitement en lien avec la culture d'origine.

5. Conclusion

Il ressort des constats obtenus que l'ensemble des textes officiels, issu de la nouvelle réforme entreprise, concoure à la promotion de la composante culturelle, socioculturelle, pluriculturelle et interculturelle au sein des manuels scolaires du FLE. Cependant, les concepteurs des programmes d'enseignement ainsi que les auteurs des manuels scolaires n'ont pas été au diapason des instructions institutionnelles préconisant une corrélation contenus pédagogiques et dimension (inter)culturelle. Par leur réticence à toute ouverture, ils ont porté atteinte à toute vision moderniste et de ce fait se sont retrouvés éloignés des aspirations des nouvelles générations. En effet, l'influence négative des différentes tendances idéologico-politiques a fait du monde éducatif un lieu d'enjeux idéologiques ne mettant aucunement en valeur les besoins effectifs de l'école algérienne.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Courtillon, J. (1984). La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation, *Le français dans le Monde*, 188, Paris, Hachette-Larousse.
- Denis, M. (2000). Développer des aptitudes interculturelles en classe de langue, *Dialogues et cultures*, 44, 62.
- Girard, D. (1985). *Enseigner les langues, méthodes et pratiques*. Paris : Bordas.
- Ouellet, F. (2000). Quelle formation interculturelle en éducation ? In Dasen, P. & Perregaux, C. (éds.), *Raisons éducatives*, 3, 135.

Puren, C. (1998). *Histoires méthodologiques de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan, Clé International. Collection DLE.

Textes officiels et documents institutionnels

L'ordonnance n° 76/35 du 16 Avril 1976 portant l'organisation de l'éducation et de la formation.

La Loi d'Orientation sur l'Éducation Nationale n°08-04 du 23 janvier 2008, chapitre I, article 2.

Guide méthodologique d'élaboration des programmes (adapté à la loi d'orientation de l'éducation du 23 Janvier 2008), Édition 2016.

ANNEXE 1 : Questionnaire

Dans le cadre de l'élaboration d'une recherche sur la langue française dans le monde, nous souhaitons déterminer la place de la dimension culturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie, de vérifier le degré de la prise de conscience, des enseignants, des potentialités culturelles offertes par les manuels scolaires de FLE et de savoir, in fine, si la compétence culturelle est réellement sollicitée dans les objectifs d'apprentissage comme le préconisent les documents d'accompagnement.

Merci de bien vouloir prendre quelques minutes pour répondre à ces questions.

1. D'après vous en quoi est-il utile de véhiculer la culture de l'autre lors de l'enseignement d'une langue étrangère ?

.....

2. Le nouveau manuel scolaire de français permet-il réellement aux élèves de s'inscrire dans une dimension culturelle ?

.....

3. Dans l'affirmative, y accordez-vous une importance en classe ?

.....

4. Comment faites-vous ressortir les potentialités culturelles présentes dans les textes ?

.....

5. La compétence (inter)culturelle est-elle sollicitée dans vos objectifs d'apprentissage ?

.....

6. Dans la négative, pourquoi vous en abstenez-vous ?

.....

7. Si vous intégrez la composante culturelle en cours, à travers quelles techniques d'enseignement le faites-vous ?

.....

8. Dans l'absence des supports porteurs d'indices culturels, faites-vous appel à d'autres sources ?

.....

9. Quelles sont les difficultés et les obstacles qui vous entravent lors de l'enseignement des représentations culturelles du FLE ?

Identité et intégration : le bilinguisme à travers le cinéma de Philippe Faucon

Alain LEFEBVRE
ECAM (Escuela de Cinematografía y del Audiovisual de Madrid)
alainlefebvre22@gmail.com

Résumé

Lorsque l'on parle deux langues, en choisir une au détriment d'une autre peut constituer un acte d'affirmation aussi bien dans le cadre intime de la famille que dans la sphère publique. Nous illustrerons ces propos à partir de l'analyse de scènes de deux films de fiction de Philippe Faucon, *Samia* (2000) et *Fatima* (2015). Le réalisateur reflète avec justesse les enjeux que le choix d'une langue peut représenter dans le quotidien des personnages issus de famille arabes vivant en France. Ainsi, nous réfléchissons sur le rapport que chacun d'eux entretient avec les deux langues (le français et l'arabe) pour construire son identité.

Mots-clefs : bilinguisme ; identité ; intégration ; culture ; cinéma.

Resumen

Cuando hablamos dos idiomas, la elección de uno en lugar de otro puede constituir un acto de autoafirmación, tanto en el marco íntimo de la familia como en el ámbito público. Para tratar esta cuestión, partiremos del análisis de varias escenas de dos películas de Philippe Faucon, *Samia* (2000) y *Fatima* (2015). El realizador se interesa por las implicaciones que supone usar una lengua u otra en la vida cotidiana de estos personajes provenientes de familias árabes inmigrantes en Francia. Con todo ello, reflexionaremos sobre la relación que mantienen con las dos lenguas (el francés y el árabe) para construir su identidad.

Palabras clave: bilingüismo; identidad; integración; cultura; cine.

Abstract

When you speak two languages, favouring one of them over the other can constitute an act of self-assertion both within the private realm of family life, and in the public sphere. We will examine this issue through an analysis of several scenes from two films by Philippe Faucon: *Samia* (2000) and *Fatima* (2015). The director accurately depicts the potential ramifications of choosing one language over the other for the daily lives of these characters from Arab immigrant families living in France. In particular, we will explore how their relationship with the two languages (French and Arabic) helps define their identity.

Keywords: bilingualism ; identity ; integration ; culture ; cinema.

1. Introduction

Lorsque l'on parle deux langues au sein d'une même famille, pourquoi en choisir une plutôt qu'une autre à un moment donné ? Ce choix, primordial et révélateur, pourra se faire en fonction de la personne à laquelle on s'adresse, du contexte, de notre état d'esprit, et de bien d'autres facteurs. La langue est l'expression de soi, et en choisir une au détriment d'une autre est un acte d'affirmation, d'attachement à une culture avec ses valeurs, que ce soit dans la vie publique ou dans le cadre intime de la famille.

En tant que cinéaste, j'ai choisi de passer par le biais du cinéma pour illustrer mes propos à partir de l'analyse de quelques scènes de deux films de Philippe Faucon, *Samia* (2000) et *Fatima* (2015).

Ces deux films présentent des familles maghrébines en France, issues de l'immigration, à Marseille et à Lyon respectivement. On y verra que la langue française et la langue arabe cohabitent de différentes manières.

Avant d'entrer en matière, je tiens à dire que faire du cinéma n'est pas une mince affaire, et de surcroît, réaliser un film de fiction constitue un défi de taille car il faut donner l'illusion de réalité et faire oublier aux spectateurs que l'on a affaire à une construction narrative audiovisuelle.

Avant même d'écrire les premières lignes du scénario, il aura fallu se documenter amplement sur le ou les sujets à aborder. Si l'on décide de faire un film sur des familles maghrébines en France, il sera nécessaire de se documenter afin que notre film soit cohérent et sonne juste. Ainsi, à titre d'exemple, le chef décorateur devra s'intéresser aux types de logements habituels de ces familles (HLM généralement), aux décorations souvent traditionnelles faisant référence au « bled » ou à la religion musulmane, aux divers us et aux coutumes. De son côté, le chef costumier devra connaître la manière de s'habiller des hommes et des femmes en fonction de leur âge, de leur statut, et de leur inclinaison à la religion, mais aussi en fonction de leur caractère, leur tempérament. Et tant d'autres éléments dont il faudra tenir compte pour raconter une histoire et mettre en scène des personnages que l'on a créés de toutes pièces, de manière vraisemblable aux yeux des spectateurs. Ce souci de réalisme doit évidemment être présent dans les propres dialogues du film, dialogues qui vont contribuer à la construction de l'identité des personnages et de la dramaturgie.

1.1 Philippe Faucon, un grand cinéaste méconnu en Espagne

On ne peut obtenir de bons résultats que lorsque l'on parle en connaissance de cause. Et c'est le cas de Philippe Faucon qui, même si lui n'est pas musulman, est né d'une mère pied-noir et d'un père militaire français en 1958 à Oujda, une ville du Nord-Est du Maroc à quinze kilomètres de la frontière avec l'Algérie. La famille sera ensuite rapatriée en France en 1962 au moment de l'indépendance quand il a tout juste quatre ans. Après une maîtrise de Lettres à l'Université d'Aix-Marseille à Aix-en-Provence, Philippe Faucon débutera dans le cinéma comme régisseur stagiaire, avant de passer à la réalisation encouragé par Hubert Balsan qui produira ses premiers films.

Dès le départ, il décide, à travers son œuvre, de donner la parole à ceux qui ne l'ont pas souvent, et encore moins sur les écrans de cinéma : les minorités diverses, l'homosexualité, les immigrés...

Il dit ainsi lors de sa conférence à la Cinémathèque Française, le 10 octobre 2015, à l'occasion d'une rétrospective qui lui était consacré :

Avant que je ne commence à faire des films (...), j'ai toujours trouvé que le cinéma français était quelque fois dans le décalage étonnant, étrange par rapport à des réalités de la société française, à des catégories de populations qui n'étaient pas du tout présentes. (Philippe Faucon, 2015)

Comme un retour aux racines, aux sources, le Maghreb et l'immigration maghrébine en France vont occuper une place récurrente dans sa filmographie. Il va s'intéresser au roman *Ils disent que je suis une beurette* (2001) de Soraya Nini, roman à forte inspiration autobiographique. Et c'est avec la collaboration de l'écrivaine qu'il va l'adapter pour le cinéma. Ainsi sortira sur les écrans en 2000, le film *Samia*. Faucon épousera par la suite la sœur de Soraya, Yasmina Nini qui deviendra sa complice et sa productrice.

2. Analyse des scènes des films

A travers les différents extraits choisis, nous réfléchirons sur le rapport que chacun des personnages entretient avec la langue française. Relation d'amour ? Relation de rejet ? Le rapport affectif semble essentiel pour l'acquisition et l'usage de la langue.

2.1. A propos de *Samia*

Samia est une jeune adolescente de quinze ans d'origine algérienne qui vit dans un quartier de Marseille. Sixième d'une famille de huit enfants, elle étouffe sous le poids d'une morale faite de croyances et d'interdits qu'elle respecte mais ne partage plus. Ses parents, issus de la première génération, sont le reflet d'une intégration complexe dans un pays souvent considéré comme étant l'ennemi. Le père étant malade, le frère aîné s'érige comme « l'homme de la maison » et ne vit que pour le respect et la sauvegarde des traditions familiales. Mais Samia n'est pas seule, ses nombreuses sœurs l'aident à survivre au quotidien et elle prend conscience de l'absolue nécessité de ne laisser personne décider de sa vie.

Extrait vidéo : de 03'49 à 05'17

Cet extrait me semble intéressant parce qu'il présente deux situations différentes. Dans la première scène, nous sommes dans la sphère privée, et nous assistons à une conversation tendue entre le grand frère autoritaire et une de ses sœurs. La langue choisie est le français qui est généralement la langue de la deuxième génération (ces enfants français, nés en France mais de parents maghrébins). Je retiens cette phrase très révélatrice de la situation dite par le grand frère à titre de remontrance et d'avertissement : « Dehors, tu es en France mais à la maison, tu es au bled. »

Dans la deuxième scène, la famille se réunit autour de la table pour prendre le repas ensemble. C'est un moment d'autant plus important que c'est la période du Ramadan. Ici, la langue dominante est l'arabe qui est la langue des parents, du bled, des traditions, de la religion, et des valeurs auxquelles ils sont très attachés. En ce qui concerne les jeunes filles, elles semblent respecter ces valeurs, mais sans les partager. Remarquons qu'entre elles, pour communiquer, elles retournent furtivement au français.

Extrait vidéo: 39'52 à 40'50

Samia se rebelle de plus en plus, et les amies de sa mère cherchent à la « recadrer ». Vous avez pu constater comment les deux langues cohabitent. Les femmes adultes s'adressent à Samia en arabe, la langue de la première génération. Samia comprend parfaitement ce qu'on lui dit mais en choisissant de répondre en français, elle refuse leurs propos, et revendique sa position, sa liberté et son identité. Il s'agit d'un bras de fer linguistique et moral.

2.2. A propos de *Fatima* (2015)

Le film suivant, *Fatima*, se focalise au contraire sur une famille qui serait plutôt un modèle d'intégration : la fille aînée prépare des études de médecine alors que la mère, femme de ménage parlant mal le français, écrit en secret des poèmes en arabe. Philippe Faucon dessine le portrait sensible d'une modeste mère de famille, prise entre une aspiration à la citoyenneté et à la maîtrise de la langue française (parlée par ses deux filles) et un attachement fécond à l'arabe, la langue de son pays natal. Librement inspiré des mémoires de Fatima Elayoubi, *Prières à la lune* (2006), le film paraît centré sur la vie ordinaire d'une simple femme de ménage. En réalité, cette dernière se révèle capable de soulever des montagnes, par le truchement de l'écriture et l'expression d'anciennes blessures, au point de transformer le parcours d'intégration de ses enfants en prouesse familiale collective.

Comme Faucon dira en 2015, lors d'un entretien pour la revue *Positif* au moment de la sortie de son film *Fatima* :

Je suis marié avec une femme d'origine algérienne, née en France. Je ne sais pas s'il y a un lien de cause à effet, mais c'est comme ça. Tous les personnages de mes films récents sont des personnages que j'ai autour de moi. (...) y compris la jeune femme qui a une mère femme de ménage qui la soutient dans ses études de médecine comme dans *Fatima*. (Philippe Faucon, 2015 : 38)

Pour réussir le film, il fallait trouver l'actrice pour incarner Fatima. Ainsi, dans ce même entretien, Faucon raconte :

La recherche a pris deux ans. Les actrices professionnelles parlaient trop bien le français, et quand elles tentaient de faire croire le contraire, ça ne marchait pas. Par ailleurs, le rôle de Fatima est complexe pour une non professionnelle. (Philippe Faucon, 2015 : 38)

C'est finalement sur Soria Zeroual, une véritable femme de ménage qui fait des bureaux, que Faucon va jeter son dévolu. Il ajoute à son propos :

Elle avait une présence à l'image, une façon calme et intrigante de répondre, elle était assez directe. On a commencé à faire des essais en arabe et en français, qu'elle parle un peu. On a fait des essais de lecture, pas évidents pour une non-comédienne. Et j'ai découvert une écoute, une façon de donner vie, de se déraidir très intéressante. (Philippe Faucon, 2015 : 39)

Voyons quelques extraits.

Extrait vidéo : 21'16 à 24'49

Scène 1 : Conversation avec Souad, sa fille cadette à propos de ses mauvaises notes. La mère lui parle en arabe, et elle répond en français. Souad profite du manque de compétence en langue française de sa mère, pour dévaloriser ses remontrances, et discréditer la figure d'autorité maternelle. Outre l'âge ingrat de l'adolescence, une barrière ou une fracture linguistique entre mère et fille s'est installée. Souad ressemble un peu au personnage de Samia par son côté rebelle.

Scène 2 : La réunion parents-professeurs au collège. La langue employée est évidemment le français : la langue du pays d'accueil, de l'école, de la sphère publique. Par la mise en scène et le découpage technique, le réalisateur nous fait comprendre que Fatima est très mal à l'aise dans cette situation, et que la voix de la professeure principale ou de la conseillère d'éducation (habilement placée en off) n'est pour elle qu'un flux de mots parfois incompréhensibles. Elle est dans une attitude passive, certainement intimidée, frustrée et un peu irritée peut-être, parce qu'elle sent qu'elle n'a pas les compétences nécessaires en français pour faire face à cette situation. Elle n'a pas confiance en elle.

Scène 3 : Fatima se confie à sa collègue de travail qui est aussi arabe. Elles parlent naturellement en arabe entre elles. La scène est très intéressante parce qu'elle nous permet de voir que Fatima est une femme très intelligente, lucide et déterminée. Il y a de sa part une volonté d'intégration et aussi beaucoup de frustration. Mais elle est prête à se battre pour offrir à ses filles un avenir meilleur. Fatima est courageuse et opiniâtre.

Scène 4 : Dans sa chambre, Fatima écrit son journal intime, en arabe. La voix off nous donne accès au contenu de ce qu'elle écrit. Elle va trouver par le truchement de sa langue maternelle, un réconfort, un refuge, un défouloir en exprimant sur le papier tout ce qu'elle a sur le cœur et qu'elle ne peut dire à personne, et encore moins en français.

Extrait vidéo : 34'19 à 35'20

Fatima qui travaille beaucoup, est aussi femme de ménage chez une dame d'un milieu très aisé. Contrairement à la scène de la conseillère d'éducation, Fatima prend tout à coup la parole. Est-ce par fierté ou orgueil ? Elle aurait pu ne rien dire. Mais non, sa prise de parole en français devient un geste d'affirmation de soi. Le temps d'un instant, Fatima casse ainsi le cliché des familles maghrébines qui devraient forcément être dans une logique d'échec. Une petite victoire à son actif.

Extrait vidéo : 58'56 à 01'00'10

« Déjà par la langue, ils n'ont pas de parents. Comment veux-tu parler avec ton père ou ta mère si tu ne connais pas leur langue ».

Cet extrait est certainement la scène la plus importante du film, celle qui va au cœur du problème, celle de la prise de conscience du personnage. Elle va rencontrer une femme médecin d'origine arabe qui va prendre soin d'elle. Fatima trouve enfin une oreille attentive et salvatrice. Elle est sur la voie de la guérison, de la reconstruction.

D'un point de vue scénaristique, ces scènes alternant l'usage de l'arabe et du français en fonction des situations permettent de construire merveilleusement le personnage de Fatima, tout en complexité et en richesse.

3. Quelques mots pour conclure

Les deux films que nous avons abordés, dressent des portraits de femmes courageuses en quête de leur identité et de leur liberté à travers l'usage de la langue (le français ou l'arabe) et le spectateur prend conscience des barrières linguistiques et culturelles qui se présentent dans leur quotidien. Par le biais de la langue et des différences de compétences linguistiques, ce sont les rapports mouvants entre les personnages qui apparaissent en filigrane. Les types de relations et leurs évolutions résonnent à travers les échanges entre personnages : il y a ce que l'on comprend, ce que l'on peut exprimer, ce qui nous lie ou nous sépare, etc.

Par ailleurs, dans ce choc générationnel et linguistique, le son de ces films est coloré par le bilinguisme : chaque langue a sa musicalité et ses sonorités propres qui se répondent, se confrontent, s'entremêlent.

Le réalisateur Philippe Faucon reflète avec justesse les enjeux que le choix d'une langue peut représenter dans le quotidien de ces familles issues de l'immigration en France. Au-delà des questions linguistiques, j'espère que ces extraits vous ont également donné envie de découvrir son cinéma.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allard, A. & Martinez, D. (octobre 2015). Entretien avec Philippe Faucon, *Positif*, 656, 37-41.
- Balsan, H. (producteur), Faucon, P. (réalisateur). (2000). *Samia*. France : Canal+ / CNC / Ognon Pictures / Procirep / Arte France Cinéma.
- Conférence de Philippe Faucon à la Cinémathèque Française (10 octobre 2015). *Philippe Faucon par Philippe Faucon : une leçon de cinéma*. Récupéré de https://www.canal-u.tv/video/cinematheque_francaise/philippe_faucon_par_philippe_faucon_une_lecon_de_cinema.19037#
- Elayoubi, F. (2006). *Prières à la lune*. Paris : Editions Bachari.
- Faucon, P. (producteur), Faucon, P. (réalisateur). (2015). *Fatima*. France : Istiqlal Films / Arte France Cinéma / Possibles Média / Rhône-Alpes Cinéma.
- Nini, S. (2001). *Ils disent que je suis une beurette*. Paris : Editions Fixot.

Enseñanza y aprendizaje de la lengua francesa en un aula de nativos digitales

Mercedes LÓPEZ SANTIAGO
Universitat Politècnica de València
mlossan@idm.upv.es

Résumé

Dans le cours de français de l'École d'Architecture de l'Universitat Politècnica de València, nous enseignons à regarder la langue et la culture françaises d'une façon dynamique et proche de la réalité académique et professionnelle des étudiants, qui sont des natifs digitaux. Nous les submergeons dans un *bain linguistique* et leur proposons un itinéraire TIC préparé *ex professo* pour atteindre le niveau B2. Dans ce travail, nous montrerons des ressources utilisées en cours qui montrent la richesse des outils TIC et leur efficacité dans l'enseignement de la langue française sur objectifs spécifiques.

Mots-clés : enseignement ; apprentissage ; français sur objectifs spécifiques ; architecture ; TIC.

Resumen

En el aula de Francés de la ETS de Arquitectura de la Universitat Politècnica de València, enseñamos a *mirar* la lengua y cultura francesas de una forma más dinámica y próxima a la realidad, académica y profesional de los discentes, que son nativos digitales. Sumergimos a los estudiantes en un *bain linguistique* y les proponemos un itinerario TIC preparado *ex profeso* para alcanzar el nivel B2. En este trabajo, mostraremos algunos recursos utilizados en clase que muestran la riqueza de las herramientas TIC y su eficacia en la enseñanza de la lengua francesa para fines específicos.

Palabras clave: enseñanza; aprendizaje; francés para fines específicos; arquitectura; TIC.

Abstract

In the French classes taught in the School of Architecture of The Polytechnic University of Valencia, we aim to get students to experience the French language and culture dynamically, in a manner that is closer to the academic and professional reality of our students, who are people with highly advanced digital skills (digital natives). The students are linguistically immersed in the course, following our proposed ICT itinerary, which is specifically designed to prepare them for the B2 level. In this paper, we will show some of the ICT resources used in class and their effectiveness in teaching French For Specific Purposes.

Keywords: teaching; learning; French for specific purposes; architecture; ICT.

1. Introducción

En la Universitat Politècnica de València (UPV), el alumnado presenta un perfil técnico con unas necesidades y requisitos específicos y propios de los estudios impartidos en ella (ingenierías, arquitectura, dirección de empresas y bellas artes), entre los cuales figura que deben acreditar un nivel B2 en una lengua extranjera para obtener su título de Grado¹. Además, este alumnado pertenece a la generación de los «nativos digitales». Prensky (2001) ha denominado de este modo a estos alumnos porque «*they have spent their entire lives surrounded by and using computers, videogames, digital music players, video cams, cell phones, and all the other toys and tools of the digital age*²».

Sin embargo, los profesores que conviven en el aula con estos «nativos digitales» somos «migrantes digitales». Esta brecha digital marca de manera decisiva tanto la enseñanza como el aprendizaje de la lengua francesa. En efecto, nuestros alumnos son asiduos consumidores de numerosas aplicaciones (*app*), entre las que destacan, en los primeros puestos³, WhatsApp, Facebook, Instagram y Tik Tok⁴.

En efecto, estas aplicaciones y otras menos conocidas por los profesores (Snapchat, Helix Jump, Garena Free Fire, etc.), que son atractivas y originales, condicionan el perfil y los hábitos de nuestros alumnos. Estos ya no toman apuntes, sino que hacen fotos de la pizarra con sus móviles, buscan el significado de una palabra en un diccionario en línea, prefieren libros y apuntes en formato digital, envían sus trabajos por correo electrónico en formato PDF y, para pesadilla de muchos, han convertido *Google* como fuente de consulta por antonomasia, dando prioridad a *Wikipedia* frente a otras fuentes más fidedignas.

En las líneas que siguen, describimos algunos recursos TIC implementados en la asignatura de Francés B2, de 6 créditos ECTS, en un aula de «nativos digitales», a modo de propuesta didáctica y con el propósito de integrar la competencia digital en beneficio de la enseñanza y aprendizaje de la lengua francesa.

¹ Documento Marco para el Diseño de Titulaciones: Consejo de Gobierno del 14 de febrero de 2008.

² Ellos [los alumnos nativos digitales] han pasado toda su vida rodeados y usando ordenadores, videojuegos, reproductores de música digital, cámaras de video, teléfonos celulares y todos los demás juguetes y herramientas de la era digital. [Traducción propia]

³<https://marketing4ecommerce.net/top-10-apps-mas-descargadas-en-espana-2019/>

⁴TikTok es una red social asiática en la que se comparten videoselfies musicales de 15 segundos creados, editados y subidos por los propios usuarios.

2. Marco teórico

Nuestro contexto universitario, la Universitat Politècnica de València, se caracteriza por ser una universidad poli-técnica (ingenierías y arquitectura); por ello resulta innegable que la enseñanza de lenguas extranjeras, en nuestro caso, del francés, está condicionada por el marcado carácter tecnológico y científico de esta universidad. De ahí que nuestra docencia se inscriba, de manera natural, en el marco de la enseñanza-aprendizaje de lenguas para fines específicos⁵, es decir, en la enseñanza del francés para futuros profesionales de la arquitectura. Como señala Eurrutia (1999: 361): «El *Francés para Fines Específicos* responde a una demanda social y política bien definida, ligada al ejercicio de una profesión y de modo particular, a las necesidades específicas del alumnado». En esta misma línea, Ruiz Moreno (2001: 322) sostiene que «la puesta en marcha de un programa especializado ha de partir de una identificación de las necesidades lingüístico-comunicativas, es decir, de las carencias lingüísticas y extralingüísticas de los estudiantes».

Asimismo, la metodología empleada comporta según Rodríguez-Piñero (2013) el uso de «técnicas didácticas» basadas en situaciones propias de la actividad profesional, como son «la simulación global, el enfoque por tareas, el aprendizaje orientado a proyectos, las presentaciones orales, el método de casos, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en problemas». Añade esta autora sobre las metodologías utilizadas que estas:

se encuadran dentro del modelo de enseñanza centrado en el aprendiz y orientado hacia los procesos de aprendizaje, que además de fomentar la adquisición de conocimientos, favorecen el desarrollo de competencias y habilidades que son frecuentemente demandas en el desempeño del ejercicio profesional. Rodríguez-Piñero (2013: 87)

Para Enríquez Cambor (2016:188), en el enfoque comunicativo, «el aula se convierte en un espacio privilegiado de interacción en el que se combinan la comunicación oral, la escrita y la no verbal». Por su parte, Springer (2015: 48) expone que actualmente se enseñan lenguas extranjeras «con una didáctica intercultural y finalmente de manera interactiva y aplicando los medios tecnológicos más innovadores».

Para ello se utiliza material diverso y auténtico en papel y en versión digital (textos, grabaciones, vídeos, revistas, billetes de avión, folletos turísticos, entre otros), y se

⁵ En este trabajo, no nos ocupamos de las distintas denominaciones empleadas para nombrar la enseñanza del francés de especialidad, tales como FOS, FOU, FLP, FLI.

realizan actividades que reproducen situaciones reales, como por ejemplo los juegos de rol o dramatizaciones. En esta tarea, la inclusión de herramientas TIC aplicadas a la enseñanza de la lengua francesa contribuye poderosamente a alcanzar nuestro fin: lograr que los alumnos se comuniquen en francés con otros hablantes de esta lengua.

En la web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017: 9), se define la *competencia digital* como aquella competencia que «implica el uso creativo, crítico y seguro de las TIC para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad». Esta competencia digital participa activamente en el aprendizaje de una lengua extranjera, puesto que el uso de las TIC motiva su aprendizaje por varias razones: (1) facilita el acceso a gran cantidad de información variada, amena y formativa en la lengua extranjera objeto de estudio; (2) favorece la participación de los aprendientes en su proceso de aprendizaje, tanto en tareas prácticas como lúdicas; (3) fomenta el trabajo colaborativo entre los aprendientes (realización de tareas y proyectos); y (4), permite dotar a los aprendientes de herramientas y estrategias para su aprendizaje autónomo.

Como Álvarez González (2015: 22) consideramos que «Internet es un medio abierto y favorecedor para el aprendizaje en la medida en que nos permite un acercamiento a los contextos reales de utilización en lengua extranjera». Por ello, señalaremos la conveniencia de poseer *competencia digital docente*. Esta competencia se ha convertido en una necesidad imperiosa para los profesores ante las demandas y capacidades de nuestros aprendientes (nativos digitales). No podemos negar la impronta de las nuevas tecnologías en nuestras vidas, y, por consiguiente, en nuestra profesión, tales como la profusión de productos electrónicos (portátiles cada vez más ligeros y pequeños, pero más potentes; tabletas; relojes inteligentes –*smartwatch*–, etc.), la omnipresencia de las redes sociales (Facebook, Instagram, Twitter, etc.), la realidad virtual en la enseñanza, etc.

Si bien es cierto que el profesorado de francés lengua extranjera (FLE y FOS) debe dedicar un tiempo considerable en la localización y selección de los documentos y actividades más adecuados para su grupo de entre las miles de propuestas colgadas en Internet, los buenos resultados obtenidos en clase compensan con creces este esfuerzo. Además y siguiendo a Vera Pérez (2009: 259): «le Web 2.0 peut donc changer la façon de travailler du professeur de langues en classe et en ligne, en enrichissant et en rendant sa tâche plus simple ».

Sin ninguna duda, las herramientas TIC pueden constituir un material complementario de gran utilidad en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, en nuestro caso de la lengua francesa, en un aula de nativos digitales.

3. Desarrollo

Un aula tradicional, delimitada por cuatro paredes, se compone de las mesas y sillas de los estudiantes (a menudo clavadas en el suelo), la mesa con un ordenador del profesorado en la parte delantera del aula, una pizarra, una pantalla y un retroproyector. En un aula TIC, las cuatro paredes desaparecen gracias a todos los recursos a los que tiene acceso el alumnado gracias a los ordenadores colocados en cada una de las mesas.

Con las TIC se abren nuevas perspectivas en la enseñanza y aprendizaje de la lengua francesa para fines específicos. En efecto, los recursos TIC crean espacios adecuados para la enseñanza y el aprendizaje; proporcionan información sobre diversos campos de especialidad, tanto a profesores como a alumnos; contribuyen a ejercitar las cuatro destrezas; favorecen la adquisición de competencias; sirven de guía para el aprendizaje; participan en la evaluación; y motivan a los alumnos.

La irrupción de las TIC en el aula de Francés B2, en la ETS de Arquitectura de la UPV ha permitido sumergir en un ambiente francófono a su alumnado utilizando móviles y ordenadores para acceder a herramientas y contenidos publicados en Internet, tales como WhatsApp, Skype, blogs de clase, grupo en *Facebook* y sitios web. En nuestro caso, en la programación de Francés B2, Internet se ha convertido en una fuente inagotable de actividades y ejercicios, así como de documentos (escritos y orales) de especialidad que completan y mejoran nuestro quehacer diario.

A continuación, mostraremos algunos de estos recursos TIC utilizados en la clase de Francés B2 para trabajar la comprensión y expresión, oral y escrita. El orden establecido en esta presentación ha sido determinado para facilitar la lectura; como todos sabemos, las cuatro destrezas se estudian de manera complementaria, alternativa o simultánea dependiendo de la actividad realizada en el aula.

3.1. Recursos TIC para practicar la comprensión escrita

En Internet, existen diversos sitios web que ofrecen ejercicios y actividades para ejercitar la comprensión escrita en lengua francesa, en prácticamente todos los niveles y sobre temáticas variadas, desde más generales a específicas. De todos estos sitios web, y como muestra, mencionaremos algunos de los utilizados en nuestra clase.

Bonjour de France⁶ propone una serie de textos de temática variada para los niveles A1, A2, B1, B2 y C1. En el nivel que nos interesa, B2, de los textos propuestos seleccionamos los textos relacionados con el mundo laboral y con los intereses de los jóvenes: (1) *Écrire et réagir sur un thème d'actualité : la parité* ; (2) *Comprendre les règles d'un sport : la pétanque* ; (3) *Exercice de français : Travailler sans aller au travail* ; y (4) *Un fait divers, comprendre la presse française*. Tras la lectura de cada texto, los alumnos realizan los ejercicios de comprensión preparados: completar con datos, marcar verdadero o falso, pinchar en la respuesta correcta, etc.

Lingua.com⁷ ofrece una serie de textos cortos con cinco preguntas de comprensión, en los niveles A1, A2 y B1, aptos para alumnos con dificultades. Como reza en su presentación, Lingua.com es un «site d'apprentissage de langues étrangères dédié à tous ceux qui font leur premier pas dans l'apprentissage d'une langue étrangère, à ceux qui désirent améliorer sa pratique et élargir sa connaissance d'une langue étrangère».

Para practicar y mejorar la comprensión escrita de documentos auténticos sobre la especialidad cursada por nuestros alumnos (Arquitectura y construcción), tenemos acceso libre a un gran número de textos publicados en las web oficiales de museos y monumentos francófonos (Francia, Canadá, Bélgica, etc.), tales como: Musée du Quai Branly⁸, Arche de la Défense⁹, Ecole d'Architecture de Laval (Québec)¹⁰, Hôtel de glace (Québec)¹¹, Le Musée Horta (Bruxelles)¹², L'ancien palais de Bruxelles (Bruxelles)¹³. De igual modo, Internet permite el acceso a las webs oficiales de arquitectos franceses (Jean Nouvel, Christian de Portzamparc, Jacqueline Jacquot, etc.), del Colegio de Arquitectos (Ordre des Architectes) y de empresas de construcción (Socopa, André BTP, etc.) y, por consiguiente, a documentos auténticos. De este modo la enseñanza de la lengua francesa se encuadra dentro del campo de especialidad de los estudiantes matriculados en esta asignatura.

Estos textos y otros similares permiten alcanzar uno de los objetivos indicado en el MCER (2002: 26) sobre las capacidades de un usuario independiente B2. Según dicho documento, este «es capaz de entender las ideas principales de textos complejos tanto

⁶ <http://www.bonjourdefrance.com/index/indexapp.htm>

⁷ <https://lingua.com/fr/>

⁸ <http://www.quaibrantly.fr/fr/les-espaces/le-mur-vegetal/>

⁹ <http://monumentsdeparis.net/arche-defense>

¹⁰ <https://www.arc.ulaval.ca/a-propos/historique.html>

¹¹ <https://www.hoteldeglace-canada.com/expertise.php?action=structure>

¹² <http://www.hortamuseum.be/fr/la-maison/histoire>

¹³ <http://www.srab.be/Place-Royale.html>

concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización».

3.2. Recursos TIC para practicar la expresión escrita

Para practicar la expresión escrita, se recurren a recursos en la Web, de distintos tipos, con el objetivo principal de preparar adecuadamente para que los alumnos puedan producir textos escritos de calidad, de carácter general y específico. Para ello, se pone a disposición del alumnado recursos didácticos, así como ejercicios de gramática y de vocabulario, cuya realización contribuye a formar y consolidar la base lingüística sobre la que se sustenta su producción escrita.

La clase de Francés B2 posee un blog¹⁴, creado por mí, que constituye una herramienta muy útil para el aprendizaje de la lengua francesa en autonomía por parte de los alumnos porque permite: (1) revisar los temas vistos en clase; (2) practicar la comprensión escrita y oral; (3) ejercitar la expresión escrita; y (4) ampliar sus conocimientos sobre la cultura francesa. Esta fase preparatoria en autonomía se combina con las explicaciones y ejercicios en clase y con la consulta de sitios web, para la redacción de textos argumentativos, textos descriptivos, currículum, cartas de presentación y correos electrónicos profesionales. Describimos algunos de estos sitios web empleados para practicar la comprensión escrita en el aula de Francés B2.

Françaisfacile.com y EspaceFrançais.com proponen explicaciones y ejercicios sobre la argumentación. En la web LeParisien.fr, se explica cómo redactar un currículum y una carta de presentación para solicitar un empleo, y se facilitan varios modelos. En cuanto a Bien-écrire.fr, esta web publica recomendaciones para la redacción de correos electrónicos de carácter profesional

Todos los sitios web descritos en este apartado contribuyen a la mejora de la expresión escrita en lengua francesa de los alumnos del curso Francés B2 impartido en la ETS de Arquitectura.

¹⁴ <https://francaisb2b2-2017-18.blogspot.com/?zx=b59767c824004127>

3.3. Recursos TIC para practicar la comprensión oral

Como para la comprensión escrita, sitios web proponen ejercicios y actividades para practicar la comprensión oral y mejorarla, a partir de textos audio, de vídeos o de canciones. Exponemos a continuación algunos ejemplos de estos recursos.

Bonjour de France¹⁵ propone, para el nivel B2, una serie de textos de temática variada de los que destacamos los siguientes: (1) *Comprendre un reportage : musique et internet (B2)*; (2) *Comprendre l'actualité : le chômage des jeunes français*; (3) *Comprendre un reportage : les nouvelles habitudes des internautes*; y (4) *Comprendre un reportage : la Génération Internet*. Se trata de tres documentos orales y de un vídeo, por medio de los cuales los alumnos pueden ejercitar la comprensión oral. Después de escuchar el texto o de visualizar el vídeo, el alumno debe responder a dos o tres ejercicios, con el fin de comprobar si ha comprendido correctamente el contenido escuchado.

TV5 Monde.com¹⁶, sitio web editado por la cadena francesa TV5 Monde, proporciona numerosos y variados documentos, escritos y audiovisuales, con el fin de contribuir al aprendizaje de la lengua francesa y a la difusión de la Francofonía. En el primer caso, con la emisión de programas de la cadena TV5 Monde; y en el segundo con una batería de actividades bajo la pestaña *Langue française*, tales como: *Découvrir, Apprendre, Enseigner, Dictée, Merci Prof, Parlons français, c'est facile!* Tras el visionado de los vídeos subidos por TV5 Monde, los alumnos realizan el ejercicio propuesto y pueden además consultar la transcripción del texto escuchado, como es el caso del documento sobre el *Derbigum*¹⁷.

*Entrevista de trabajo-Entretien d'embauche*¹⁸ es un vídeo *Machinima* elaborado por Elena Baynat Monreal (Profesora de la Universidad de Valencia) y por mí misma para nuestro alumnado de francés. La primera parte del vídeo está en español, pero la entrevista de trabajo se desarrolla en francés.

El vídeo *Construire une maison*¹⁹, perteneciente al sitio web *Deux gouttes de culture* muestra, de una manera clara y en ocho minutos, las etapas en la construcción de una casa, desde los cimientos hasta la cubierta.

Por último, mostramos dos programas realizados por TV5 Monde y France 2 sobre la trayectoria profesional de dos arquitectos franceses. En el primer caso, se trata de un

¹⁵ <http://www.bonjourdefrance.com/index/indexapp.htm>

¹⁶ <http://www.tv5monde.com/>

¹⁷ <https://apprendre.tv5monde.com/es/exercices/b2-avanzado/le-derbigum-un-isolant-pour-les-toits>

¹⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=9xsliTF5kAs&t=314s>

¹⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=7p7iPNhg9SY>

joven arquitecto: *Portrait de Charles Zana, architecte d'intérieur, designer et collectionneur*, en *Version française* de TV5 monde. En el segundo, el programa *Stupéfiant !* ofrece una entrevista a Jean Nouvel sobre sus obras arquitectónicas. Este tipo de documentos es de gran interés para los estudiantes de este grupo, puesto que aspiran a una carrera profesional en arquitectura.

Tras el visionado y comprensión de estos vídeos, planteamos en clase tareas diversas, tales como la descripción de las obras vistas, la valoración del trabajo realizado y la propuesta de otras intervenciones arquitectónicas; promoviendo de esta forma actividades tanto de comprensión como de expresión oral dentro del contexto de los estudios y de la futura profesión de los alumnos.

3.4. Recursos TIC para practicar la expresión oral

El visionado de los vídeos sobre temas relacionados con la Arquitectura y el Urbanismo descritos anteriormente permite de manera natural proponer a los alumnos los siguientes ejercicios de expresión oral: (1) preguntas de comprensión sobre el tema del vídeo; (2) resumen; (3) opinión razonada; y (4) debate. Estas actividades, valoradas y apreciadas por los alumnos, satisfacen sus necesidades.

Otra actividad llevada a cabo en la clase para practicar tanto la comprensión como la expresión oral es la videoconferencia por Skype entre estudiantes de español de la profesora Michèle Ballez de la Université de Mons (Bélgica) y mis alumnos de francés de la ETS de Arquitectura de la Universitat Politècnica de València.

Durante tres sesiones, con una duración aproximada de 60 minutos cada una de ellas, los alumnos alternan el uso del francés y del español en su conversación; comparten pantalla para mostrar imágenes y fotos ilustrativas de los temas tratados y para resolver problemas de comprensión; y usan el chat para comunicarse, con lo que también practican la expresión escrita. La primera sesión por Skype se centra en la presentación de cada participante, la familia, el ocio, la música, el cine, las diferencias culturales entre Bélgica y España, las fiestas típicas, etc. La segunda sesión se dedica a los estudios realizados, las motivaciones, el sistema educativo en Bélgica y en España, los planes de estudios universitarios (semejanzas y diferencias), las becas y prácticas en empresas, la situación laboral de los jóvenes en ambos países, etc. En la tercera y última sesión, cada alumno describe su ciudad natal desde el punto de vista arquitectónico y urbanístico y conversan sobre arquitectura.

Gracias a esta actividad, los alumnos de Francés B2 consiguen alcanzar el objetivo de «relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores» (MCER, 2002: 26).

4. Conclusión

La enseñanza de la lengua francesa con objetivos específicos contempla las características especiales y necesidades particulares de nuestro alumnado, futuros arquitectos e ingenieros. En efecto, este alumnado se compone de nativos digitales que integrarán un mercado laboral especializado y multilingüe. En este contexto, las TIC proporcionan herramientas adecuadas para que nuestros alumnos adquieran competencias comunicativas, en lengua francesa, dentro del ámbito de sus profesiones.

En este trabajo, hemos presentado algunos de los recursos TIC empleados en el grupo de Francés B2 de la UPV para practicar tanto la comprensión escrita (blogs, documentos especializados, etc.) y oral (audios, vídeos, etc.) como la expresión escrita (producción textual de especialidad, etc.) y oral (entrevista de trabajo, videoconferencias, etc.). En todos los casos, los recursos TIC empleados han sido aceptados e integrados con naturalidad y cierta curiosidad por parte del alumnado en el desarrollo de la clase. El clima distendido, abierto y estimulador del aula junto a los excelentes resultados obtenidos con el uso de las TIC nos permiten concluir que estos recursos constituyen un gran aliado para el docente de lengua francesa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez González, S. (2015). Materiales didácticos FLE/FOS en el aula del siglo XXI, *Anales de Filología Francesa*, 23, 21-38.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: MCED/Anaya. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (f.c. 20/06/2019)
- Consejo de Europa (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Disponible en <http://educalab.es/documents/10180/12809/Marco+competencia+digital+docente+2017/afb07987-1ad6-4b2d-bdc8-58e9faeccc> (f.c. 18/07/2019).
- Eurrutia Cavero, M. (1999). El francés para fines específicos: delimitación del concepto y propuestas metodológicas para su didáctica. In *Relaciones culturales entre España, Francia y otros países de lengua francesa. Actas del VII Coloquio APFFUE*, 361-371. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2054443.pdf> (f.c. 19/07/2019).

- Enríquez Cambor, D. (2016). Los fundamentos de la enseñanza comunicativa del lenguaje, *PublicacionesDidácticas.com*, 75, 187-190.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives Digital Immigrants, *On the Horizon*, 9(6). Disponible en <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (f.c. 19/07/2019).
- Rodríguez-Piñeiro Alcalá, A.I. (2013). La enseñanza de las lenguas académicas y profesionales, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 53, 54-94. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_CLAC.2013.v53.41650
- Ruiz Moreno, J. (2001). Parámetros Didácticos de Francés para Fines Especializados, *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 7 y 8, 318-338. Disponible en <https://ojsspc.ulpgc.es/ojs/index.php/LFE/article/view/208> (f.c. 29/07/2019).
- Springer, B. (2015). ¿Qué enseñamos cuando impartimos clases de lengua extranjera?, *Doblele. Revista de lengua y literatura*, 1, 47-77. Disponible en https://ddd.uab.cat/pub/doblele/doblele_a2015v1/doblele_a2015v1n1p47.pdf(f.c. 30/07/2019).
- Vera Pérez, C. (2009). Le Web 2.0 dans l'enseignement du français, *Synergies Espagne*, 2, 251-260.

La schématisation comme outil cognitif en argumentation

Simina MASTACAN
Université Vasile Alecsandri de Bacău
simina_mastacan@yahoo.com

Résumé

Dans ce travail, nous partons de la prémisse que dans tout discours, mais particulièrement dans le discours argumentatif, la schématisation se fait voir dans les différents plans de l'énonciation, tout en accomplissant une fonction cognitive. Nous allons nous concentrer sur l'analyse de certaines représentations et images discursives qui, à nos yeux, attestent des modèles culturels préexistants ou imaginaires censées confirmer, paradoxalement, la créativité de l'esprit humain. Dans l'analyse que nous proposons, nous allons identifier la manière dans laquelle ces éléments signifiants sont pertinents aussi bien au niveau linguistique qu'au niveau pragmatique et rhétorique, construisent un espace discursif polyphonique et deviennent des facteurs de cohésion discursive et sociale.

Mots-clés : schématisation ; argumentation ; cognition ; énonciation ; Europe.

Resumen

En este artículo, partimos de la premisa de que, en cualquier discurso, pero especialmente en el argumentativo, la esquematización aparece en los diferentes niveles de enunciación y cumple una función cognitiva. Nos ocuparemos del análisis de ciertas representaciones e imágenes discursivas que, en nuestra opinión, revelan la existencia de modelos culturales preexistentes o imaginarios y que, paradójicamente, confirman la creatividad del espíritu humano. En el análisis que proponemos, identificaremos cómo estos elementos significativos, que son relevantes tanto a nivel lingüístico, pragmático como retórico, construyen un espacio discursivo polifónico y se convierten en factores de cohesión discursiva y social.

Palabras clave: esquematización; argumentación; cognición; enunciación; Europa.

Abstract

In this paper, we start from the premise that in any discourse, and especially in the argumentative one, the schematization occurs at different levels of the enunciation and fulfills a cognitive function. We will deal with the analysis of certain representations and discursive images that, in our opinion, reveal the existence of pre-existing or imaginary cultural models and which, paradoxically, confirm the creativity of the human spirit. In the analysis that we propose, we will identify how these significant elements, which are relevant at the linguistic, pragmatic and rhetorical levels, build a polyphonic discursive space and become factors of discursive and social cohesion.

Keywords: schematization; argumentation; cognition; enunciation; Europe.

1. Préambule

Le choix de placer notre réflexion dans les cadres généraux du discours argumentatif, en se penchant notamment sur ses rapports avec la cognition, nous a été inspiré par le thème proposé pour la XXVIII^{ème} édition du colloque AFUE. En fait, on a été amenée à se demander quels types d'opérations discursives et énonciatives permettent de structurer et de reconfigurer le discours argumentatif, comment relève-t-il du caractère créatif de l'esprit humain, quels sont les filtres cognitifs mis à l'œuvre pour créer et modifier une certaine vision du monde ? Voilà un vaste champ de réflexion qui, tout en se plaçant dans une conception dynamique du langage, se doit être particularisé.

Nous avons donc trouvé intéressant de porter *un certain regard* sur le rôle cognitif de *la schématisation*, une opération intimement liée à l'activité subjective de l'énonciateur, dans sa tentative de faire accepter ou de transformer des réalités ou des opinions.

2. Corpus et méthodologie

Nous nous assignerons à examiner le rôle cognitif de la schématisation à travers un discours récent du président français Emmanuel Macron, concernant les problèmes actuels de l'union européenne, discours soutenu le 4 mars 2019 et retrouvable, en ligne, sous le nom « Pour une renaissance européenne ». Prononcé à la veille des élections européennes de mai 2019, dans une situation de crise de l'Union, suite aux mouvements de Brexit, le discours constitue une « tribune » traduite en 28 langues.

L'hypothèse que nous aimerions avancer dans ce travail est que l'Europe y est vue comme un modèle culturel et politique, préexistant et imaginaire à la fois, et, en même temps, un modèle qui est construit incessamment dans et par le discours, à travers les structures linguistiques et les procédés rhétoriques mis en jeu et qui relèvent à divers titres de ce qu'on peut appeler, au sillage des travaux inspirateurs de Grize (1990, 1996), schématisation discursive. Les formules figées, les stéréotypes, les clichés (Amossy, 1991, 1997 ; Schapira, 1999) repérables à un premier niveau d'analyse, ne sont que le premier symptôme d'un processus de schématisation plus ample, dont le rôle devient pertinent et efficace au niveau argumentatif (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1970) à travers une construction discursive où les interactants ont des rôles assignés dans et par l'énonciation (Amossy, 2006).

Afin d'approfondir ces aspects de notre analyse, faisons un bref retour sur quelques principes d'analyse qui permettront d'étayer notre propos. Plus précisément, on va

déceler par la suite quelques repères théoriques qui permettent de saisir le potentiel cognitif de l'argumentation, en général, et de la schématisation, en particulier.

3. Argumentation, cognition et schématisation discursive

Les fondements logiques de l'analyse argumentative contribuent à expliquer la relation de type cognitif que le processus de schématisation entretient avec l'analyse du discours. En effet, l'argumentation, comme opération cognitive, a sa logique propre. Nous pensons surtout, comme on l'a déjà avancé, au modèle développé par Jean-Blaise Grize, dans son Centre de Recherches sémiologiques de l'université de Neuchâtel. Pour lui, les opérations de pensée sont indissociables des activités discursives, et c'est en cela qu'il s'oppose à la logique formelle, inscrivant le processus de persuasion verbale dans un contexte de communication qui se fonde sur la relation locuteur-allocutaire : le locuteur construit, à l'intention de celui auquel il s'adresse, une représentation discursive de son intention de communication, tandis que l'allocutaire est censé la reconstruire :

Telle que je l'entends, l'argumentation considère l'interlocuteur, non comme un objet à manipuler mais comme un alter ego auquel il s'agira de faire partager sa vision. Agir sur lui, c'est chercher à modifier les diverses représentations qu'on lui prête, en mettant en évidence certains aspects des choses, en occultant d'autres, en proposant de nouvelles. (Grize, 1990 : 41)

Vue comme composition d'énoncés, l'argumentation, dans sa dimension discursive, peut être définie dans le cadre d'une théorie des trois opérations mentales : *l'appréhension, le jugement et le raisonnement*. Sur le plan linguistique, ces opérations cognitives correspondent respectivement aux opérations suivantes :

(1) l'ancrage référentiel du discours au moyen d'un terme ; (2) la construction de l'énoncé par imposition d'un prédicat à ce terme ; (3) l'enchaînement des propositions (ou argumentation), par lequel on produit des propositions nouvelles à partir de propositions déjà connues. (Grize, 1990 : 68).

Cette conception nous fait voir que si le raisonnement est une opération qui se déroule sur le plan cognitif, l'argumentation prend forme sur le plan discursif.

Nous sommes d'avis que la schématisation entretient des rapports étroits avec le principe de la pertinence, tel qu'il a été décrit dans l'ouvrage de Dan Sperber et Deirdre Wilson, *La Pertinence. Communication et cognition* (1989). Dans cette optique, proposer des représentations schématisées revient à chercher la pertinence maximale de sa

communication, vue en termes d'effets et d'efforts cognitifs. Quand on s'efforce d'interpréter une telle forme de représentation, on doit présumer que le locuteur a produit l'énoncé le plus pertinent dans les circonstances données, puisque tout acte de communication ostensive communique la présomption de sa propre pertinence optimale. Ce type de communication ostensive-inférentielle combine une intention informative et une intention communicative, afin de « rendre manifeste à un destinataire l'intention qu'on a de lui rendre manifeste une information de premier niveau » (Sperber & Wilson : 88).

Par conséquent, dans tout discours, mais particulièrement dans le discours politique, les dimensions phatiques, pathémiques et persuasives caractérisent un échafaudage énonciatif basé sur la présomption de la pertinence optimale, qui atteste que l'auditoire se sent concerné par le discours prononcé, étant censé réagir aux effets perlocutionnaires escomptés :

Si le destinataire s'engage dans un processus d'interprétation, coûteux du point de vue cognitif, c'est qu'il peut s'attendre à ce que les effets du traitement qu'implique l'interprétation de l'énoncé soient compensés par des effets. (Moeschler & Auchlin, 1997 : 178)

On insiste beaucoup aujourd'hui sur l'idée que la signification argumentative n'a de valeur que dans l'interaction établie entre le signe et son contexte, grâce au contact avec le monde et avec autrui. Le sujet qui organise le discours veut faire de sorte que son intervention produise un sens, à travers une série d'opérations de pensée et discursives, comme l'observe avec justesse G Vignaux :

La fonction schématisante générale du discours peut se résumer à la mise en œuvre corrélatrice de deux séries de processus d'actions du sujet : un processus de constructions successives opérant sur le rapport discours-réalité extérieure et un processus complémentaire de procédés agençant la construction dans le discours d'une représentation interne substitutive de cette réalité extérieure. (2004 : 105)

Cette représentation, qu'on pourrait appeler « seconde », ressort toujours d'un contexte dialogique, étant sous-tendue par un imaginaire fluctuant, qui repose sur une dimension linguistique et sur un emploi pragmatique.

Si toute représentation discursive est schématique (Grize, 1996, Adam, 1999), la schématisation, à son tour, est une « co-construction » (Charaudeau & Maingueneau,

2002 : 520), étant intimement liée, comme on a tenté de le voir ci-dessus, sans la participation interprétative du destinataire :

Jne schématisation a pour rôle de faire voir quelque chose à quelqu'un ; plus précisément, c'est une représentation discursive orientée vers un destinataire de ce que son auteur conçoit ou imagine d'une certaine réalité. (Grize, 1996 : 50)

4. Images et représentations discursives – étude de cas

Vue comme « représentation discursive par définition partielle et sélective d'une réalité » (Adam, 1999 :110), la schématisation permet de comprendre la dynamique interne du processus argumentatif à travers la distribution des rôles au niveau de l'énonciation. Les meilleurs orateurs se servent souvent de constructions imaginaires, en employant des moyens de nature pragma-linguistique, afin d'instituer une sorte de public-récepteur prototypique, modèle. Ce genre de schématisation, que nous allons suivre dans ce qui suit, permet de connaître les différences qui font de l'espace européen un lieu où plusieurs identités interagissent.

4.1. Figement représentationnel

L'Europe a connu, au fil du temps, des représentations diverses et imagées, non sans rapport avec les tentatives de schématisations menant, forcément, à des stéréotypes, qu'ils soient de langage ou de pensée. Comme « image collective figée, qu'on peut décrire en attribuant un ensemble de prédicats à un thème » (Amossy, 1991), le stéréotype a un énorme potentiel cognitif, qui agit surtout quand il est intégré dans un discours argumentatif.

Au niveau lexical, signalons la récurrence des termes Europe et européen(nnes) (63 occurrences, sur un total de 1616 mots). Le terme-pivot *Europe* est associé de façon constante avec une série de prédicats et fait penser à un discours préconstruit, à même d'offrir une image valorisante, à travers laquelle on voit agir une entité protectrice, presque maternelle, présente à côté de nous à chaque moment. Ainsi, l'Europe : *protège, est nécessaire /en danger, est menacée, anticipe*, etc. Cette redondance se traduit dans autant d'expressions stéréotypées, qui procurent au récepteur une sensation de déjà-vu, de cliché. Au fur et à mesure que le discours avance, on voit l'énonciateur s'engager dans un effort de défigement. Les formes de désignations s'affinent, l'effort définitoire devient plus soutenu et imagé, le référent est placé dans des contextes multiples, en accord avec les expériences et les attentes du public :

(1) L'Europe, ce sont aussi ces milliers de projets du quotidien qui ont changé le visage de nos territoires, ce lycée rénové, cette route construite, l'accès rapide à Internet qui arrive, enfin.

(2) Dire d'abord ce qu'est l'Europe. C'est un succès historique : la réconciliation d'un continent dévasté, dans un projet inédit de paix, de prospérité et de liberté. [...]

Comme tout terme à vocation généralisante, l'*Europe* arrive à désigner, de façon métonymique, une partie ou une autre de caractéristiques attribuées par le locuteur. Elle reste un concept flou, toujours énigmatique, dépassant sémantiquement, dans l'acception donnée par le président, son territoire, sa population, son histoire.

L'Europe est encore présentée, par l'orateur, comme une force agissante ayant une dimension anthropomorphe, comme les verbes qui lui sont attachés le témoignent :

(3) Face aux grands chocs du monde, les citoyens nous disent bien souvent : « Où est l'Europe ? Que fait l'Europe ? ». Elle est devenue à leurs yeux un marché sans âme. Or l'Europe n'est pas qu'un marché, elle est un projet.

La dichotomie *combat/paix*, à valences métaphoriques traduisant l'engagement présidentiel dans la lutte pour l'Europe, se matérialise, à travers le discours entier, dans un ensemble de termes reliés, symboliquement, surtout au premier élément du binôme mentionné : *urgence, guerre, danger, crise*

Ainsi, un combat idéologique se fait écho d'un combat discursif, idée explicitement formulée par l'énonciateur qui, tout en dénonçant lui-même le figement de la pensée dans des préjugés et idées reçues, les utilise lui aussi dans des énoncés sentencieux où la comparaison ne fait que renforcer le cliché :

(4) Ce combat est un engagement de chaque jour, car l'Europe comme la paix ne sont jamais acquises.

On est devant un discours à vocation performative, qui séduit les récepteurs à l'aide des images surprenantes qui visent à imposer une perception favorable et à accentuer l'idée de transformation.

Le figement représentationnel s'avère incontournable quand il contribue à forger un imaginaire capable d'assurer une unité d'action, nécessaire pour un projet d'envergure, comme celui de l'union européenne.

4.2. Effets et efforts cognitifs

Ces images de l'Europe sont, en effet, des ensembles signifiants qui servent à étayer d'une certaine manière les intentions argumentatives de l'orateur. Pour y parvenir, l'auditeur sera, forcément, schématisé, l'orateur présentant de lui une image forgée à travers ses attentes, ses valeurs, ses connaissances d'arrière-plan.

Prenons le commencement du discours présidentiel, où E. Macron lance ses propos de la façon suivante :

(5) Citoyens d'Europe,

Si je prends la liberté de m'adresser directement à vous, ce n'est pas seulement au nom de l'histoire et des valeurs qui nous rassemblent. C'est parce qu'il y a urgence. Dans quelques semaines, les élections européennes seront décisives pour l'avenir de notre continent.

L'orateur sollicite la capacité interprétative de l'auditoire, à plus d'un titre. Premièrement, la formule d'appellation - qui ouvre et qui clôt le discours – circonscrit un auditoire concerné par les problèmes de l'Europe, étant incité à voir au-delà de l'acception commune et restreinte du terme « citoyen » (« membre d'un état »). Par l'emploi de ce syntagme, l'orateur s'efforce de créer une réalité discursive, quoique, dans le plan socio-politique, elle n'est pas unanimement partagée. Une fois avoir accepté le coût cognitif de ce syntagme, le récepteur est entraîné dans une construction qui joue sur de multiples stratégies de schématisation et de stéréotypage, aussi bien au niveau des objets du discours qu'en ce qui concerne la mise en scène de l'orateur et de l'auditoire. Par exemple, l'énonciateur présuppose que les destinataires de son message partagent une histoire et des valeurs communes, qu'ils connaissent (ou doivent connaître) la date et l'importance des élections européennes, qu'ils reconnaissent la légitimité de celui qui parle, en tant que président de la France, pays qui a promu et soutenu l'idée de l'Union Européenne.

Le public, ainsi convoqué à travers les valeurs communes et son histoire partagée est invité à adhérer à ces idées à travers l'appel à ses connaissances implicites concernant la crise de l'Union européenne, suite à la décision de la Grande Bretagne de quitter l'Union. On glisse ainsi plusieurs contenus sous-entendus, à partir de la prémisse qu'on s'adresse à un public avisé sur les problèmes actuels de l'Union, sur les élections à venir, un public instruit, qui partage des valeurs semblables, étant concerné par l'avenir du continent.

Mais cette désignation qui ouvre (et clôt) le discours n'est pas suffisant pour imaginer un auditoire tellement divisé, hétérogène, avec des opinions et intérêts souvent

contraires, surtout quand l'opinion défendue (*il faut préserver et protéger l'Union européenne*) est contestée. Observons le jeu des pronoms qui servent à désigner l'auditoire : la deuxième personne du pluriel, *vous*, sert à interpeller directement le public visé, tandis que la première personne du pluriel, – « les valeurs qui *nous* ressemblent », « *notre* continent » – a l'avantage de désigner le locuteur et les autres récepteurs aussi, auxquels l'orateur attribue les mêmes conviction et, implicitement, des qualités telles la responsabilité, le courage, l'esprit d'initiative et de réforme, la vigilance accrue face au nationalisme. On mise ainsi sur leur implication totale dans le projet concernant le renouvellement européen.

Le rapport entre les occurrences des pronoms à rôle déictique *je/nous* en dit long sur la construction discursive proposée par Emmanuel Macron. On identifie, dans l'ensemble du discours, 8 occurrences de *je*, et 26 de *nous*, sans compter les déterminants, qui respectent la même proportion. L'orateur s'identifie avec *je* assez rarement, surtout quand il parle au nom de ses attributions officielles, ce qui lui permet d'invoquer les institutions et de prendre les décisions. L'énonciateur assume directement son propos ou il le modalise dans des énoncés tels : « Je prends la liberté de m'adresser directement à vous » ; « Au nom de la France, je le mène [ce combat] sans relâche pour faire progresser l'Europe et défendre son modèle » ; « je vous propose de bâtir ensemble cette Renaissance » ; « Je propose que soit créée une Agence européenne de protection des démocraties ». En échange, l'emploi de *nous* est beaucoup plus fréquent et nuancé, et contribue à créer une image favorable de l'orateur, qui se présente comme une personne impliquée dans le devenir européen, dont elle est le porte-parole et qu'elle partage avec les autres citoyens européens. Dans ce sens, *nous* permet d'incarner des identités variables, souvent mélangées, compte tenu des besoins argumentatifs.

Face à un *nous* collectif plus ou moins visible, la place de l'Autre dans cette tentative de créer une « identité européenne commune » est un sujet de négociations, politiques et discursives en même temps. Car, dans toutes les situations présentées ci-dessus, *nous* renvoie à *vous*. C'est une stratégie de mettre en scène ses interlocuteurs potentiels, de (re)construire une certaine identité sociale (Mastacan, 2010) à travers les attentes, les aspirations, les croyances supposés comme communes.

Cet auditoire est, en effet, une « construction de l'orateur », confirmant l'hypothèse de Perelman et Olbrechts-Tyteca (1970 : 25). Sa désignation se fait, paradoxalement, même à la troisième personne, qui n'est pas, traditionnellement, une personne du dialogue, au sens donné par Benveniste (1966). Observons cet extrait :

(6) Les nationalistes se trompent quand ils prétendent défendre notre identité dans le retrait de l'Europe ; car c'est la civilisation européenne qui nous réunit, nous libère et nous protège. Mais ceux qui ne voudraient rien changer se trompent aussi, car ils nient les peurs qui traversent nos peuples, les doutes qui minent nos démocraties.

L'emploi de *ils* peut être vu comme un effet d'indirection, comme un « trope communicationnel » (Kerbrat-Orecchioni, 1986 : 131), à travers lequel on interpelle quelqu'un, en feignant le désigner d'une façon neutre, non-déictique. C'est un clin d'œil adressé à ceux qui n'embrassent pas l'idée européenne, qu'on convoque discursivement et auxquels on sollicite plus de responsabilité. De nouveau, et peut-être d'une façon plus marquée encore, on a l'image d'un public figuré à travers ses « opinions dominantes », « les convictions indiscutées » (Amossy, 2006 : 45), des prémisses qui font partie de son bagage culturel, même si, cette fois-ci, ses valeurs et ses croyances concernant la politique européenne sont attaquables :

Ce qui joue dans l'interaction, ce n'est donc pas la présence réelle du partenaire, mais l'image plus ou moins schématique qu'élabore le sujet parlant. Comme le discours in absentia, le face à face argumentatif passe par un imaginaire (*ibid.*).

5. Pour conclure

Nous nous sommes efforcée, dans cette brève analyse, de cerner quelques opérations discursives qui contribuent à expliquer le rôle de la schématisation dans ce que Georges Vignaux appelle « l'architecturation cognitive de toute argumentation » (2004 : 104). Tout porte à croire que la schématisation discursive participe d'une tentative de minimiser l'effort cognitif dispensé par le destinataire afin de traiter, de manière efficace, l'acte de communication. A cet effort contribuent l'emploi des pronoms, l'usage des formules figées, des connaissances implicites, d'autres constructions qui diminuent la longueur des énoncés, accélèrent l'accès aux informations encyclopédiques et facilitent les mécanismes déductifs. En même temps, les effets cognitifs sont maximisés, puisque les stratégies qu'un bon orateur emploie dans son discours ne sont pas sans rapport avec la recherche de « l'efficacité cognitive » (Sperber & Wilson, 1989 : 80) qui consiste à fournir des informations compte tenu des « tâches cognitives » (*ibid.*) qu'on pourrait effectuer à un moment donné.

La schématisation permet donc l'inscription de l'auditoire dans le discours tout en construisant une certaine représentation de celui à qui on s'adresse. L'orateur attribue, à

tort et à raison, des croyances, des opinions, des valeurs à ses interlocuteurs virtuels, mais le but est de dégager toujours une image favorable, dans laquelle le public aimerait se retrouver et qui favorise sa participation et sa coopération dans l'interaction. Il s'agit d'une médiation des représentations collectives dans et à travers le discours argumentatif.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adam, J.-M. (1999). Images de soi et schématisation de l'orateur : Pétain et de Gaulle en juin 1940. In Amossy, R. (dir.), *Images de soi dans le discours*, (101-126). Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Amossy, R. (1991). *Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype*. Paris : Nathan.
- Amossy, R. (dir.) (1999). *Images de soi dans le discours*. Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Amossy, R. (2006). *L'argumentation dans le discours*. Paris : Armand Colin.
- Amossy, R. & Herschberg Pierrot, A. (1997). *Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société*. Paris : Nathan.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*, 1. Paris: Gallimard.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Grize, J.-B. (1990). *Logique et langage*. Paris : Ophrys.
- Grize, J.-B. (1996). *Logique naturelle et communications*. Paris : PUF. DOI : <https://doi.org/10.3917/puf.grize.1996.01>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *L'Implicite*. Paris : Armand Colin.
- Macron, E. (2019). Pour une Renaissance européenne. Récupéré de <https://www.elysee.fr/en/emmanuel-macron/2019/03/04/pour-une-renaissance-europeenne.fr> (d.c.1/03/2019).
- Mastacan, S. (2010). Le stéréotypage comme forme de construction identitaire. In *Langue et littérature. Repères identitaires en contexte européen*, 7, 79-86. Pitești : Editions de l'Université de Pitești.
- Moeschler, J. & Auchlin, A. (1997). *Introduction à la linguistique contemporaine*. Paris : Armand Colin.
- Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. O. (1970). 1^e édition 1958. *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Paris : PUF.
- Schapira, C. (1999). *Les stéréotypes en français: proverbes et autres formules*. Paris : Ophrys.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1989). *La Pertinence*. Paris : Minuit.
- Vignaux, G. (2004). Une approche cognitive de l'argumentation. In Doury, M., Moirand, S. (dirs.), *L'Argumentation aujourd'hui*, (103-124). Paris : Presse Sorbonne Nouvelle. Récupéré de <https://books.openedition.org/psn/764> (d.c. 9/03/2019).

Enseigner et apprendre la langue française à l'aide de la littérature

Ana Belén QUERO LEIVA
Université de Jaén
aquero@ujaen.es

Résumé

La littérature a été une ressource peu valorisée et rarement employée en classe de FLE à cause de la difficulté dans la transposition pédagogique des connaissances et des contenus que les textes littéraires comportent. Cependant, plusieurs chercheurs appuient ce recours comme un moyen indispensable pour bien maîtriser l'usage de la langue étrangère. De cette manière, l'objectif est de savoir s'il est possible d'enseigner et d'apprendre la matière Français Langue Étrangère à l'aide de contenus propres et spécialisés du domaine de la littérature. Tout compte fait, la contribution de cette investigation est de créer une nouvelle vision de l'apprentissage des langues étrangères, dont la place centrale est réservée à la littérature.

Mots-clés : enseignement ; apprentissage ; français langue étrangère ; texte littéraire.

Resumen

La literatura ha sido un recurso muy poco valorado y rara vez empleado en clase de FLE por culpa de la dificultad que existe en la transposición pedagógica de los conocimientos y contenidos que los textos literarios contienen. Sin embargo, numerosos investigadores apoyan este recurso como un medio indispensable para dominar el empleo de la lengua extranjera. De esta manera, el objetivo es comprobar si es posible enseñar y aprender la asignatura de Francés Lengua Extranjera con la ayuda de contenidos propios y especializados del área de la literatura. En resumidas cuentas, la contribución de esta investigación es crear una nueva visión del aprendizaje de las lenguas extranjeras, cuya plaza central está reservada a la literatura.

Palabras clave: enseñanza; aprendizaje; francés lengua extranjera; texto literario.

Abstract

Literature has been a scarcely valued and rarely used discipline in the teaching of French as a foreign language, due to the difficulty that exists in the pedagogical transposition of the knowledge and contents that literary texts include. Nevertheless, numerous researchers support this resource as an indispensable tool to dominate the use of the foreign language. In this manner, the aim is to verify if it is possible to teach and learn the subject of French as a foreign language with the help of specialized contents from the Literature area. To sum up, the contribution of this investigation is to create a new vision of the learning of new languages, which its central place is reserved for literature.

Keywords: teaching; learning; French as a foreign language; literary texts.

1. Introduction

La matière de FLE (Français Langue Étrangère) a été récurrentement enseignée à l'aide de méthodologies traditionnelles, où le centre de cet enseignement était l'apprentissage de contenus grammaticaux à travers une méthode déductive. Cette manière d'enseigner une langue étrangère pourrait être appréciée et considérée comme trop radicale et voire erronée par l'idée de faire transmettre que les contenus que les élèves devaient acquérir étaient toujours les mêmes, pour après savoir bien rédiger un texte et savoir communiquer en français.

Cependant, cette recherche va contre cet enseignement très classique et impose une nouvelle vision de l'apprentissage des langues, dont la place centrale est réservée à la littérature. Et, malgré son refus à l'intérieur de l'enseignement dans le passé, dans l'actualité, la littérature peu à peu, commence à bien s'intégrer dans les cours de français, commence à être analysée d'après une perspective moderne et voire, un jour, elle deviendra un mode de l'enseignement et elle y sera essentielle, sans exclure d'autres modes de l'enseignement des langues étrangères.

Avec la mise en œuvre de cette ébauche sur une nouvelle méthode d'enseignement du français centrée sur la littérature, les objectifs qui sont en jeu sont nombreux, car à travers cette nouvelle démarche, les élèves vont renforcer par le biais de la lecture toutes les compétences orales et écrites d'une langue étrangère ; ensuite, les apprenants vont être en contact direct avec la culture et les manifestations artistiques de ce pays étranger, une véritable expérience pour faire des élèves des personnes bien instruites dans des langues étrangères mais aussi des personnes à l'esprit critique et sensibles, après l'analyse des œuvres ; et finalement, ils vont devenir des personnes plus intéressées aux langues étrangères.

2. Approche théorique et méthodologique

La thématique de l'enseignement du français au sein de l'éducation a été un sujet très exploité, dès la création de la première méthodologie en langues étrangères jusqu'à aujourd'hui, par de nombreux et innombrables chercheurs afin de trouver la manière la plus pertinente d'enseigner à succès. Parmi les spécialistes en langues étrangères, ce sont nombreux ceux qui ont essayé d'inclure la littérature pour cet enseignement, cependant, malgré toutes les études qui existent sur ce sujet, il reste toujours une question ouverte sur la reconnaissance de l'effectivité de cette méthode et dans cette investigation nous voulons l'aborder : la littérature, est-elle une ressource valable pour enseigner et

apprendre la matière Français Langue Étrangère en salle de classe ?

Afin de développer notre travail et pouvoir ainsi trouver la réponse la plus congrue, nous avons sélectionné la lecture d'un célèbre linguiste et didacticien contemporain, Jean Pierre Cuq, avec le but de soutenir l'importance de la littérature dans l'enseignement des langues étrangères comme un document authentique, car il le définit de la suivante manière :

La caractérisation d'« authentique », en didactique des langues, est généralement associée à « document » et s'applique à tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle : elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe. (Cuq, 2003 : 29)

C'est ainsi que l'idée d'employer en classe un document authentique comme c'est le cas du texte littéraire, est complètement appuyé par quelques spécialistes, car cette utilisation de la littérature nous mène à affirmer l'exploitation de toutes les compétences linguistiques et aussi de plusieurs perspectives : « L'éducation littéraire inclut de différents dimensions : éthique, esthétique, culturelle et linguistique » (Cervera, 2009 : 48), et en plus, de manière réelle avec l'apprenant « L'utilisation des textes littéraires est un avantage pour l'apprenant étranger par rapport à la langue orale puisqu'il s'agit d'écrit authentique et permanent et aussi parce qu'il peut être réutilisé même après le cours de langue étrangère » (Cervera, 2009 : 46).

Par contre, son enseignement est refusé par d'autres chercheurs, puisqu'il est considéré comme problématique dû aux différences existantes entre la langue maternelle et celle de la langue étrangère, comme c'est le cas de la compréhension du texte pour l'interprétation du sens : « La littérature est souvent considérée comme étant "difficile" à exploiter en cours de langue étrangère » (González, 2014 : 150). Mais, bien que ces deux hypothèses soient complètement contraires, nous continuons à croire qu'il y a de différentes manières de prouver que la littérature peut être travaillée afin d'obtenir une belle réussite.

Finalement, pour rendre capable cette étude et essayer de répondre à la question déjà posée, nous avons décidé de suivre une méthodologie théorique, c'est-à-dire, nous allons poser les bases de notre travail à l'aide de recherches et au moyen des œuvres sur l'enseignement de la littérature en classe de FLE, et plus concrètement, nous allons analyser et extraire de nos lectures fixées si la littérature est une ressource valable et valorisée pour être exploitée en salle de classe et pour faire acquérir une langue étrangère.

En outre, dans l'approfondissement du sujet, il nous faudra répondre à une question si essentielle que l'antérieur : l'enseignement de la littérature peut-elle aider à développer la compétence langagière communicative ?

3. Analyse des données : la littérature en classe de FLE

Dans cette analyse, nous allons considérer et traiter la littérature comme le centre d'une méthodologie innovatrice actuelle pour enseigner la matière Français Langue Étrangère, c'est pour cette raison que nous allons démontrer par différentes épigraphes, d'abord, l'importance du texte littéraire comme texte authentique dans l'enseignement des langues étrangères et après, nous allons découvrir le rôle du professeur et de l'apprenant au milieu du procès enseignement-apprentissage.

3.1. Le texte littéraire, un Document Authentique très valorisé

Dans l'actualité, le texte littéraire est réintroduit dans l'enseignement des langues étrangères grâce à son statut comme Document Authentique et grâce à l'Approche Communicative qui fut la première méthodologie à l'apprécier de nouveau et à le promouvoir. Le document authentique dans l'apprentissage du FLE est apprécié parce qu'il soutient un enseignement-apprentissage authentique, c'est pour cette raison que nous pouvons croire que le texte littéraire peut être bien intégré en salle de classe pour être exploité à des fins de communication réelles. Cependant, tant la difficulté de son insertion comme la complexité du contenu spécialisé de la littérature en FLE, explique le refus de l'emploi du texte littéraire de la part du professeur. Mais, loin d'être complètement refusée et éliminée de l'enseignement, cette double difficulté lui accorde une valeur plus renommée.

Plus concrètement, en ce qui concerne la valorisation du texte littéraire, cela peut aussi s'expliquer par les compétences et les connaissances que les élèves peuvent intérioriser à l'aide de la littérature. L'enseignement du texte littéraire est très riche et varié, loin de rester dans l'apprentissage de la langue, un livre peut nous ouvrir des connaissances sur d'autres domaines grâce à la lecture, citons ainsi : les sciences, la géographie, la culture, l'histoire, la gastronomie, etc. des connaissances obligatoires à faire apprendre dans l'enseignement des langues, de façon que cet enseignement est très étroitement lié à l'interdisciplinarité. En outre, le professeur peut fournir quatre champs différents avec beaucoup de détails : la culture, la langue, l'éthique et l'esthétique (Cervera, 2009). Quand le professeur enseigne de l'éthique à travers la littérature, il est

en train d'éduquer en valeurs (transversalité) ; quand il enseigne l'esthétique, il est en train de construire des élèves qui sont capables de valoriser les différentes manifestations artistiques, et cela promue leur sensibilité ; quand il enseigne une culture, il fait apprendre des traditions, des mœurs, un style et une mode de vie ; et finalement, quand il enseigne la langue à partir de la littérature, il démontre le fonctionnement de la langue, il renforce l'apprentissage des compétences linguistiques ainsi que le maitrise de la compétence communicative, la littérature permet l'accès réel de la connaissance et de la compréhension de l'usage de la langue étrangère, c'est-à-dire, c'est une manière de voir des exemples réels de l'utilisation de la grammaire. De plus, « la littérature a comme exercice implicite, la lecture. La lecture permet de se reconnaître dans la littérature » (Cervera, 2009 : 48), c'est-à-dire, la littérature permet le renforcement de la compétence de la lecture, et les lecteurs peuvent gagner de nouvelles expériences à partir de différents genres que la littérature nous offre. Or, le texte littéraire est capable d'ouvrir des débats en raison d'opinions opposées ou similaires et en raison des multiples interprétations que les apprenants peuvent faire à partir de la lecture d'un même texte, dû à la polysémie du texte, à la richesse plurielle du texte. Est-ce que ces différents points de vue posent de problèmes aux apprenants ? Non, bien au contraire, l'élève est en train de se construire dans son domaine personnel et dans son domaine éducatif. Quant au domaine personnel, l'élève écoute activement la perspective d'autre camarade, il respecte d'autres opinions et il les accepte, et à l'égard du domaine éducatif, l'apprenant est en train de devenir une personne plus cultivée et plus critique.

En définitive, bien que les bénéfices que les élèves gagnent, avec l'enseignement du texte littéraire en classe de FLE, soient variés et enrichissants, le texte littéraire est un document authentique qui nécessite beaucoup de travail pour être inséré, beaucoup de critères à tenir en compte pour le choix approprié et des limites à franchir pour que l'enseignement du texte soit possible. Toutefois, peu importe l'effort à réaliser de la part du professeur, s'il est capable de créer une société plus culte et plus formée.

3.2. Le texte littéraire, instrument pédagogique pour le professeur

À l'intérieur du processus d'enseignement, la première question que doit se poser l'enseignant est: qu'est-ce que je veux que l'élève apprenne ? Si le professeur décide d'intégrer la littérature parmi d'autres connaissances dans la discipline de la Langue Étrangère, cette décision doit être cruciale, puisque s'il veut obtenir des résultats notables, il doit l'introduire dès que possible, savoir quelle place va lui accorder, et continuer de la

travailler d'une manière progressive et croissante dans chaque cours supérieur. Mais, pour enseigner la littérature, le professeur doit faire preuve d'admiration vers cet art, en fait il doit être un animateur, alors, il doit être capable de donner l'exemple, et de démontrer qu'il aime la littérature, qu'elle est sa passion, « il faut aimer et vivre la littérature puisqu'il ne s'agit pas seulement d'un domaine de connaissance mais de vie » (Cervera, 2009 : 48). Ensuite, le professeur, pour faire des cours enrichissants de littérature, il doit investiguer car il n'a pas été formé pour faire des cours de littérature à des jeunes adolescents, le professeur doit maîtriser des notions, des genres, des caractéristiques, des démarches, des activités, etc. Il doit faire un grand investissement et faire de la recherche en didactique sur la littérature. D'autres éléments à ne pas oublier sont les outils de travail, les TIC (Technologies de l'information et de la communication) et le rôle des bibliothèques. Après avoir fait la découverte en didactique, le professeur doit choisir le texte à aborder et il doit avoir un intérêt pédagogique, de même qu'assurer les contenus de la matière. Quand le professeur choisit le texte, il peut avoir recours aux textes originaux, mais aussi à des textes adaptés des œuvres littéraires originales.

Tout de suite, une fois que le professeur a réalisé l'élection du texte, il va se consacrer à l'élaboration des activités. Pour éviter le traitement erroné du texte, c'est-à-dire, qu'il soit utilisé comme « support déclencheur » (Quentin, 2015 : 33), ou qu'il soit utilisé pour donner des cours magistraux, nous allons énoncer des activités et des démarches actuelles et innovatrices employées et conseillées par des experts pour exploiter la littérature en classe de FLE.

Par exemple, quelques experts conseillent de travailler le texte littéraire par des activités divisées en tâches : la tâche est définie comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (CECRL, 2001 : 16). Parmi quelques-unes des tâches recommandées, le professeur peut utiliser : la lecture collaborative « où les apprenants choisiraient un/des textes qu'ils aiment et partageraient leurs impressions de lecture entre eux » (Morel, 2012 : 144) ; la production d'autres textes : comme par exemple, un résumé, l'élaboration d'un autre poème, l'élaboration de la fin d'une histoire, etc., car « une lecture active mène à l'écriture » (*ibid.* : 145) ; le jeu de piste « Il s'agit de déceler, de deviner, de mettre en relation, et c'est l'attitude interprétative qui est encouragée. Ce sont les apprenants qui sont à l'initiative des remarques sur le fonctionnement des textes. » (*ibid.* : 146).

À continuation, nous allons vous faire connaître l'une des démarches les plus conseillées pour s'initier à l'exploitation du texte littéraire, et c'est de l'aborder et de l'analyser par genres littéraires. Le texte littéraire travaillé par genres permet de créer un apprentissage progressif et en spirale divisé en étapes :

La première traite du récit : les personnages, le lieu, les événements contés. Elle correspond à une démarche globale du sens. De plus, les apprenants doivent souligner les marqueurs temporels, le temps du récit, les rapports entre les personnages et les faits narratifs. Un deuxième point se centre sur les discours utilisés (direct, indirect, libre), leur contenu, la position du narrateur, des personnages. Une autre partie se focalise sur les descriptions : les champs lexicaux, les objets ou personnes concernés, leurs liens avec la narration, la personne qui les produit, etc. (Quintin, 2015 : 52)

Finalement, après avoir choisi les activités et la démarche appropriée pour travailler le texte, le professeur devra mener à bien ces activités en salle de classe, et il devra donc observer les difficultés et les progrès des élèves, ainsi que noter toute remarque positive ou négative qui aide à l'amélioration de la mise en pratique de l'exploitation littéraire. Bref, le professeur qui enseigne une Langue étrangère « est l'ambassadeur d'une langue, d'une culture et de toute une histoire » (Cervera, 2009 : 51).

3.3. Le texte littéraire, soutien de formation pour l'apprenant

Dans tout enseignement, le récepteur de l'apprentissage, qui est en pleine interaction avec le professeur, est l'apprenant. Le but à découvrir donc, est le rôle que l'apprenant joue dans un apprentissage centré sur la littérature et la manière de traiter et de travailler cette ressource de façon que la formation des élèves soit complètement garantie.

Si tout au long des années, nous avons apprécié des changements du rôle de la littérature et du professeur dans l'histoire de l'enseignement, nous devons avouer que le rôle de l'apprenant a aussi souffert des altérations. Par ailleurs, dans les méthodologies anciennes, l'apprenant était un sujet passif soumis au professeur. Son savoir était acquis à partir des connaissances qu'il apprenait par cœur de toutes les notes que le professeur dictait. Face aux anciennes méthodologies, dans les méthodologies actuelles, l'apprenant a un rôle actif « l'individu est considéré comme un être actif capable de traiter de l'information » (Germain, 1993 : 205), il est au centre de l'activité et il a toute la responsabilité de son apprentissage : « l'apprenant est considéré comme un "communicateur", c'est-à-dire comme un partenaire dans la négociation du sens ou du message communiqué. De plus, l'apprenant est en grande partie responsable de son

propre apprentissage » (Germain, 1993 : 206). Et ainsi, comment se développe aujourd'hui ce rôle actif de l'apprenant dans l'apprentissage de la littérature ? Dans les cours de FLE, l'élève travaille la littérature à partir de la lecture (travail actif) et à travers la compétence de la production orale et écrite (participation, communication et interaction). La lecture est le premier exercice que l'élève doit aborder d'une manière active pour travailler le texte littéraire, pourquoi doit-il le faire d'une manière active ? Parce qu'il doit s'identifier dans le texte littéraire et essayer d'expérimenter et de vivre les événements de l'histoire, et nous faisons encore référence à cette citation : « La lecture permet de se reconnaître dans la littérature » (Cervera, 2009 : 48). De cette lecture active du texte, l'apprenant va commencer à traiter l'information et l'interpréter et « ce processus de recréation du contenu littéraire est individuel » (Quentin, 2015 : 15). L'interprétation individuelle de la lecture du texte se réalise selon les expériences vécues par le sujet mais aussi par les sentiments d'inclination et de préférence. Par conséquent, nous soutenons que l'apprentissage de la lecture est doublement riche, d'un côté, parce que nous pouvons observer que l'interprétation du texte est plurielle, donc, que les interprétations sont multiples, et d'autre côté, parce que l'élève est capable de créer de manière active la sienne. Cette interprétation fait référence au sens et à la compréhension du texte, c'est-à-dire, l'élève devra comprendre et analyser des sujets de différents domaines : « La didactique de la lecture en FLE commence alors à prendre en compte la participation de l'apprenant-lecteur dans la construction du sens du texte lu. » (Lindenmeyer, 2012 : 8). À partir de cette interprétation, nous arrivons à la deuxième activité active de l'apprenant face à l'apprentissage de la littérature, et c'est la communication de ses idées, de ses interprétations transposées en mots, d'où il fera preuve de ses compétences langagières ainsi que de respect et de tolérance envers les interprétations des copains où ils communiqueront entre eux. Comme résultat de leur participation et de leur interprétation, ils construisent d'une manière autonome leur savoir et leur apprentissage au point de pouvoir travailler n'importe quel exercice et n'importe quelle compétence autour du texte littéraire.

Enfin, ce sont les professeurs qui doivent encourager l'apprentissage de la littérature par une pédagogie innovatrice, variée et amusante des langues étrangères pensée et réalisée pour motiver et faire travailler les élèves, dans le but de devenir personnes complètement capables de créer leur propre connaissance et édifier solidement leur propre construction personnelle.

4. Conclusion

Au terme de cette analyse et tout bien considéré, nous voulons dire que la littérature est devenue un mode d'enseignement qui rend possible l'apprentissage de la langue étrangère. Cette nouvelle appréciation a permis la promulgation de l'emploi des textes littéraires en salle de classe, dû à la revalorisation de la littérature comme document authentique et dû à l'invitation à son utilisation comme matériel pédagogique qui sert à acquérir des connaissances innombrables chez les apprenants. Donc, ce n'est pas déjà une question, c'est une affirmation, les professeurs utilisent la littérature pour enseigner la matière de français langue étrangère. Mais quelle particularité la littérature a-t-elle pour pouvoir être introduite en salle de classe des langues étrangères ? Comme nous savons au préalable, les genres littéraires, sont nombreux et si variés qu'ils permettent une approche flexible. D'un côté, ils peuvent s'adapter aux goûts des lecteurs et d'un autre côté, les œuvres peuvent être adaptées au niveau de langue des personnes. Alors, cette caractéristique propre au genre littéraire de s'ajuster aux intérêts des récepteurs, est la caractéristique principale qui fait de la littérature une ressource exploitée dans l'apprentissage des langues étrangères. Ainsi, cette adaptation des genres permet l'introduction de la littérature par niveaux et en progression. De fait, le texte littéraire présente implicitement des connaissances directement liées à l'enseignement des langues étrangères, c'est-à-dire, les textes littéraires contiennent des thèmes qui doivent être appris en salle de classe des langues étrangères. En plus, à travers les textes littéraires les élèves pourront travailler les points grammaire et voire des exercices innombrables de compréhension et d'interprétation du texte et par ailleurs, le texte littéraire permet de toucher toutes les compétences linguistiques de la langue étrangère. En somme, la littérature est un instrument suffisamment acceptable et valable pour enseigner une langue étrangère puisqu'elle aborde de différents domaines de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Finalement, il nous reste à répondre la question centrale de notre travail, la littérature permet-elle d'acquérir la compétence communicative ? Nous l'avouons : c'est possible, mais comment ? La littérature permet de travailler la compétence communicative à travers la participation des apprenants à essayer de parler pour commenter les interprétations des compréhensions des textes. Cependant, tous les textes permettent ce genre d'exercices mais, la différence c'est que chaque genre possède un autre aspect qui aide au développement de la compétence communicative-langagière, et c'est sa composition, c'est-à-dire, les caractéristiques propres au genre. Nous faisons

référence notamment aux formules stéréotypes des dialogues et des narrations, c'est-à-dire, tous les genres ont des phrases, des structures répétitives qui permettent d'être acquises inconsciemment et apprises par cœur, que les élèves finissent par les dire à l'oral.

Bref, la littérature est un matériel complètement efficace pour maîtriser une langue étrangère, c'est à vous d'essayer changer l'enseignement.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Cervera, R. (2009). À la recherche d'une didactique littéraire, *Synergies Chine*, 4, 45-52. Récupéré de <https://gerflint.fr/Base/Chine4/cervera.pdf> (d.c. 25/08/2019).
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris : Les Éditions Didier. Récupéré de <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (d.c. 05/09/2019).
- Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Germain, C. (1993). *Évolution dans l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE.
- González Izquierdo, E. (2014). Quelle(s) culture(s) et littérature(s) enseigner en cours de français en contextes scolaires espagnols ?, *Synergies Espagne*, 7, 145-159. ISSN : 1576-3935. Récupéré de https://gerflint.fr/Base/Espagne7/Numero_complet.pdf (d.c. 27/08/2019).
- Lindenmeyer Kunze, D. (2012). La lecture interactive et la compréhension de textes en classe de français langue étrangère, *Pensar Línguas Estrangeiras*, 1(1), 1-22. Récupéré de <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/ple/article/viewFile/1431/1086> (d.c. 30/08/2019).
- Morel, A.S. (2012). Littérature et FLE : état de lieux, nouveaux enjeux et perspectives. *Synergies monde*, 9, 141-148. ISSN : 1951-6908 Récupéré de <https://gerflint.fr/Base/Monde9/morel.pdf> (d.c. 01/09/2019).
- Quintin, F.D. (2016). *La littérature en classe de FLE. Unité didactique : récits de voyage de pèlerins français à Saint Jacques de Compostelle*. (Mémoire de Master, Université de Jaén, Jaén, Espagne). (Travail non-publié).

La place des stratégies d'apprentissage métacognitives et cognitives dans les méthodes de FLE

Simona RUGGIA
Université Côte d'Azur (UCA)
« Bases, Corpus, Langage » UMR 7320 UCA/CNRS/France
simona.ruggia@univ-cotedazur.fr

Résumé

Cette étude, qui s'inscrit dans la didactique du FLE, est consacrée à l'analyse des outils de métacognition proposés par les méthodes de FLE. Ainsi, notre recherche s'appuie sur un corpus constitué de trois méthodes de niveau A1, à savoir : *Cosmopolite*, *Édito* et *Écho*, car nous estimons qu'un enseignement/apprentissage réflexif d'une langue étrangère doit être mis en place dès le niveau débutant. L'analyse de notre corpus a démontré que seulement certaines stratégies métacognitives et cognitives sont sollicitées et que les outils pédagogiques sont souvent très répétitifs et parfois assez traditionnels, sauf pour la méthode *Cosmopolite*.

Mots-clés : stratégies d'apprentissage métacognitives ; stratégies d'apprentissage cognitives ; apprentissage réflexif ; processus d'apprentissage.

Resumen

El presente estudio, que se inscribe en el ámbito de la didáctica del Francés Lengua Extranjera, trata de analizar las herramientas metacognitivas presentes en los métodos de FLE. Para ello, nos hemos basado en un corpus de tres métodos de nivel A1, a saber: *Cosmopolite*, *Édito* y *Écho*, ya que consideramos que la enseñanza/aprendizaje reflexivo de una lengua extranjera debe comenzar desde el nivel para principiantes. El análisis de nuestro corpus ha demostrado que sólo se utilizan algunas estrategias metacognitivas y cognitivas, y que las herramientas pedagógicas resultan a menudo muy repetitivas y en ocasiones excesivamente tradicionales, excepto en el caso del método *Cosmopolite*.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje metacognitivas; estrategias de aprendizaje cognitivas; aprendizaje reflexivo; proceso de aprendizaje.

Abstract

This contribution, which regards the didactics of French as a foreign language, focuses on the analysis of metacognition tools used by certain French methods. Our research draws on a corpus constituted of three methods targeted at an A1 level, more specifically: *Cosmopolite*, *Édito* and *Écho*, because we believe that a reflective teaching and learning must be set up from beginner's level. The analysis of our corpus proved that only few metacognitive and cognitive strategies are used and that the pedagogical tools are often repetitive and sometimes traditional, except in the case of *Cosmopolite*.

Keywords: metacognitive learning strategies; cognitive learning strategies; reflective learning; learning process.

1. Introduction

Apprendre une langue et plus précisément acquérir une compétence à communiquer langagièrement est un processus long et complexe qui requiert entre autres une utilisation efficace de stratégies d'apprentissage de la part de l'apprenant, mais cette « compétence méthodologique (ensemble des capacités opératoires de direction d'un apprentissage) » (Cuq (dir.), 2003 : 21) n'est pas innée et se doit d'être enseignée.

De plus, chaque apprenant apprend de manières différentes en fonction de son style cognitif qui lui permet de sélectionner, encoder, structurer, stocker et récupérer l'information. Le développement du style cognitif lors du processus d'apprentissage d'une langue étrangère permet à l'apprenant d'acquérir une compétence méthodologique et ainsi d'« apprendre à apprendre ».

Dans cette perspective, notre étude vise à analyser quels outils offrent les méthodes de français langue étrangère (FLE), et plus particulièrement les méthodes de niveau A1, afin de contribuer à la découverte et à la mise en place de stratégies d'apprentissage métacognitives et cognitives.

2. Cadre théorique et méthodologique

Les stratégies d'apprentissages ont fait couler beaucoup d'encre depuis les années 70 et plusieurs définitions ont été établies. Notre recherche s'inscrit dans la lignée des travaux de Paul Cyr, qui les définit comme : « [...] un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible » (*Ib.* : 5). Ainsi, notre analyse s'appuiera sur le classement en trois catégories établi par Paul Cyr, à savoir : les *stratégies métacognitives* qui « consistent [...] à réfléchir sur son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent » (*Ib.* : 42) et qui correspondent à : a)¹ l'anticipation ou la planification, b) l'attention, c) l'autogestion, d) l'autorégulation, e) l'identification du problème et f) l'autoévaluation ; les *stratégies cognitives* qui « impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude » (*Ib.* : 46) telles que : 1) pratiquer la langue, 2) mémoriser, 3) prendre des notes, 4) grouper, 5) réviser, 6) l'inférence, 7) la déduction, 8) la recherche documentaire, 9) traduire et comparer avec la L1 ou avec une autre langue connue, 10) paraphraser, 11) élaborer, 12) résumer ; et les *stratégies socio-affectives* qui « impliquent une interaction avec les autres

¹ Dans un souci de lisibilité, nous avons numéroté les stratégies métacognitives avec des lettres et les cognitives avec des chiffres.

(locuteurs natifs ou pairs) » (*Ib.* : 55) et qui coïncident avec les questions de clarification et de vérification, la coopération et la gestion des émotions ou la réduction de l'anxiété.

Bien que les trois catégories contribuent à l'acquisition de la compétence à communiquer langagièrement, notre étude est consacrée à l'analyse des outils de métacognition et donc aux deux premières catégories.

2.1. Méthodologie

La problématique dont découle notre recherche concerne l'incapacité constatée chez certains apprenants adultes à « apprendre à apprendre » en classe de FLE, une méta-compétence qui « implique l'identification de son propre style cognitif avec un regard réflexif » (Ruggia, 2018 : 794) et qui consiste « à prendre en charge son apprentissage [et] nécessite aussi l'utilisation à bon escient de stratégies d'apprentissage » (*Ib.*).

Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes demandé si et comment les méthodes de FLE favorisaient l'apprentissage de ces stratégies. Ainsi, nous avons établi un corpus échantillonné constitué du matériel pédagogique de trois méthodes de niveau A1, afin d'analyser leur approche cognitive, la place des stratégies et les outils consacrés à ces dernières. Cette analyse se veut à la fois qualitative et quantitative.

2.2. Corpus de recherche

Le corpus de notre recherche a été constitué selon des critères bien définis. Tout d'abord, nous avons choisi le niveau A1 du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) car nous estimons qu'un apprentissage réflexif d'une langue étrangère doit être mis en place dès le niveau débutant. Ensuite, nous avons sélectionné des méthodes récentes : *Cosmopolite* (2017), *Édito* (2016) et *Écho 2^e édition* (2013) qui affichent une démarche actionnelle. Puis, nous avons pris en compte la présence d'un Portfolio : *Cosmopolite* l'intègre dans le cahier d'activités, *Édito* ne propose pas de Portfolio et *Écho* offre un portfolio sous forme de petit livret joint au manuel. Nous avons également sélectionné ces méthodes en fonction des leurs composants : *Cosmopolite* et *Édito* sont constituées d'un manuel et d'un cahier d'activités, alors qu'*Écho* propose un fichier d'évaluation en plus du manuel et du cahier personnel d'apprentissage (qui correspond au cahier d'activités). Enfin, ces trois méthodes sont distribuées par les trois principaux éditeurs de FLE, à savoir : CLE International, Hachette et Didier.

3. Analyse des données

Afin de voir si les stratégies d'apprentissage étaient signalées par les méthodes, nous nous sommes d'abord penchée sur la méthodologie affichée par les guides pédagogiques. Ensuite, nous avons étudié les composants de chaque méthode.

La seule méthode qui mentionne explicitement les stratégies d'apprentissage est *Cosmopolite* qui consacre une rubrique APPRENONS ENSEMBLE : « qui figure dans chaque dossier, place la classe en situation d'aider un(e) étudiant(e) à corriger ses erreurs et suscite une réflexion commune sur les stratégies d'apprentissage » (Antier *et al.*, 2017 : 5).

Édito évoque les stratégies lors des rubriques dédiées à la préparation au DELF, il s'agit, comme l'affirment les auteurs, surtout de « conseils » (Braud, 2016 : 56) pour réaliser les tâches.

Écho parle de stratégies en décrivant les tâches techniques d'apprentissage, définies comme des « tâches d'observation de la langue, de conceptualisation, de mémorisation et d'automatisation des formes linguistiques ainsi que des tâches qui permettent l'acquisition des stratégies de compréhension et de production » (Callet, Girardet & Gibbe, 2013 : VII). Bien que le terme de stratégie soit utilisé par les trois méthodes, force est de constater que cette notion n'est pas décrite de manière unanime.

Par ailleurs, les trois méthodes affichent une démarche cognitive. Dans ce sens, *Cosmopolite* met en avant les outils permettant de réfléchir, synthétiser et schématiser :

Afin de faciliter le travail cognitif et l'accès au sens, différents outils sont proposés : des schémas et des tableaux linguistiques synthétiques à compléter ; un code couleur ; des renvois au précis grammatical et aux exercices d'entraînement en annexe ; un guidage clair (des consignes et des modalités de travail variées) pour développer l'autonomie de l'apprenant » (Antier *et al.*, 2017 : 6).

Par contre, *Édito* ne fait référence qu'aux listes de vocabulaire qui sont en effet très nombreuses : « Les plus des listes de vocabulaire dans une démarche cognitive » (Braud, 2016 : 6), et *Écho* parle plutôt d'effort cognitif en le réduisant néanmoins à un facteur de mémorisation : « Les acquisitions exigent un certain effort cognitif qui est un facteur de mémorisation [...] » (Callet, Girardet & Gibbe, 2013 : X).

Là aussi, nous pouvons remarquer que chaque méthode aborde la cognition de manière différente, mais il ne faut oublier que les descriptions des guides pédagogiques sont un genre de discours hybride à la fois commercial et pseudo didactique.

Pour notre part, nous considérons la cognition à l'instar du *Dictionnaire de didactique du FLES*, à savoir : « l'ensemble des activités perceptives, motrices et mentales mobilisées dans le traitement de l'information en provenant de l'environnement » (Cuq (dir.), 2003 : 44).

3.1. La méthode *Cosmopolite A1*

Le manuel de *Cosmopolite* est constitué d'un dossier zéro et de huit dossiers, chaque dossier comporte six leçons de deux pages ainsi qu'une double page CULTURES, une page PROJETS et une page DELF. Les stratégies métacognitives sont sollicitées dans certaines leçons et dans les pages PROJETS et les cognitives dans les leçons.

Les pages PROJETS sont organisées en deux étapes : d'abord, un projet de classe autrement dit une « tâche pédagogique communicative » (Rosen, 2007 : 20) et ensuite, un projet ouvert sur le monde ce qui correspond à une « tâche proche de la vie réelle » (*Ib.*), par conséquent toutes ces tâches permettent de mettre en œuvre *l'identification du problème (e)*, une aussi *la traduction (9)* et une autre *la recherche documentaire (8)*.

Les leçons sollicitent un certain nombre de stratégies, de manière assez traditionnelle, notamment à travers les 94 rubriques FOCUS LANGUE dont l'approche inductive vise surtout à *mémoriser (2)* *grouper (4)* et à faire appel à *l'inférence (6)*, seulement 3 FOCUS LANGUE sollicitent aussi *la traduction (9)*. Afin de *mémoriser (2)* et *grouper (4)* le manuel propose également des listes de vocabulaire : « expressions utiles » dans les pages S'EXERCER de chaque dossier. Ces 58 listes organisées selon un objectif langagier, affichent des phrases interrogatives et affirmatives et du vocabulaire.

En revanche, les rubriques APPRENONS ENSEMBLE, qui apparaissent dans une leçon de chaque dossier, visent une véritable réflexion sur les stratégies d'apprentissage. A titre d'exemple, la rubrique de la leçon 2 du dossier 2 « Lisez la présentation de Vittoria. Retrouvez à quelles questions elle répond. Corrigez les erreurs. En petits groupes. Trouvez un moyen de mémoriser la place de la négation en français. Partagez vos idées avec la classe » (Hirschsprung & Tricot, 2017a : 45) permet de faire appel aux stratégies métacognitives de *l'attention (b)*, de *l'autorégulation (d)*, et de *l'identification du problème (e)* et au niveau cognitif de *la mémorisation (2)*. Les 8 rubriques APPRENONS ENSEMBLE permettent de mettre en place toutes *l'attention (b)* et *l'identification du problème (e)*, 7 sur 8 *l'autorégulation (d)*, et 3 sur 8 *la mémorisation (2)*.

De plus, *Cosmopolite* consacre 2 leçons aux stratégies, la première « Je parle français pour » (*Ib.* : 30-31) permet une réflexion sur les buts liés à l'apprentissage du

français et donc sur la stratégie métacognitive de *planification (a)*. La deuxième « Apprendre autrement » (*Ib.* : 92-93) est particulièrement intéressante. Les objectifs langagiers de cette leçon sont « parler des événements passés, indiquer un moment précis dans le temps et parler de ses activités d'apprentissage ». Ici, l'apprenant est amené à réfléchir sur un certain nombre d'activités qui peuvent favoriser son apprentissage à travers l'analyse de deux journaux d'apprentissage. Ainsi, l'apprenant peut se pencher sur des stratégies métacognitives telles que *la planification (a)* : « j'étudie le français lundi mardi et jeudi », *l'autogestion (c)* : « je suis sortie avec des étudiantes françaises », *l'auto-évaluation (f)* : « je n'ai pas fait beaucoup d'erreurs » et cognitives telles que *pratiquer la langue (1)* : « j'ai écouté la radio en français », *prendre des notes (3)* : « j'ai écrit en français dans mon journal de classe », *la recherche documentaire (8)* : « j'ai utilisé le français pour faire des recherches sur Internet ». Ensuite, la rédaction de son propre journal ainsi que le partage des productions en classe permettront à l'apprenant de se focaliser sur les stratégies qu'il a l'habitude d'utiliser mais aussi d'en découvrir.

Pour ce qui est du cahier d'activités, *Cosmopolite* favorise la mobilisation de certaines stratégies métacognitives dans les rubriques « nous nous évaluons » : *auto-évaluation (f)* et « nous agissons » : *identification du problème (e)* ; les BILANS et le PORTFOLIO visent bien évidemment *l'auto-évaluation (f)*.

3.2. La méthode *Édito A1*

Le manuel *Édito* comporte une unité zéro et douze unités. Les stratégies métacognitives sont sollicitées dans les pages ATELIERS et DELF, et les cognitives dans les pages DOCUMENTS, GRAMMAIRE, VOCABULAIRE et ATELIERS.

La structure des ATELIERS est la même que celle de la méthode *Cosmopolite*, par conséquent les apprenants doivent faire appel à *l'identification du problème (e)* et pour huit tâches aussi à *la recherche documentaire (8)*. Les quatre pages dédiées à la préparation au DELF mettent toutes en évidence l'importance de *l'attention (b)*, *l'identification du problème (e)* et trois aussi de *la révision (5)*.

Dans les pages COMMUNICATION, 53 encadrés ont été conçus pour favoriser la production. Ces derniers, organisés à partir d'un objectif langagier : « pour demander de se présenter, se présenter » (Alcaraz *et al.*, 2016 : 21) affichent une liste de réalisations linguistiques sous formes de petites interactions ou de questions et affirmations. Il s'agit donc de listes pour *mémoriser (2)* et *grouper (4)*.

Les pages GRAMMAIRE abordent les points de langue avec une approche inductive en trois temps : échauffement, fonctionnement et entraînement. Les stratégies cognitives sollicitées sont *mémoriser* (2), *grouper* (4) et *l'inférence* (6).

Les pages VOCABULAIRE proposent 91 listes souvent illustrées. Ces listes sont surtout établies en fonction d'un champ lexical : « les magasins, la nourriture » (*Ib.* : 51) et très rarement en fonction d'un objectif langagier : « dire l'heure » (*Ib.* : 79) pour *mémoriser* (2) et *grouper* (4).

Enfin, le cahier d'activités n'offre pas d'activités permettant une réflexion sur les stratégies d'apprentissage.

3.3. La méthode ÉCHO A1

Le manuel ÉCHO est constitué d'une unité zéro suivie de trois unités et d'un portfolio. Au sein des unités les pages BILAN et PROJET permettent de faire appel aux stratégies métacognitives, et les pages INTERACTIONS, RESSOURCES et SIMULATIONS aux stratégies cognitives.

Les BILANS intitulés « évaluez-vous » et constitués de quatre pages mettent bien évidemment l'accent sur *l'auto-évaluation* (f) ; les apprenants doivent effectuer un certain nombre d'activités afin de vérifier leurs acquis et d'obtenir une note. Néanmoins, une seule activité « vous êtes actif(ve) dans votre apprentissage » (Giradet & Pécheur, 2013a : 38) incite l'apprenant à se pencher sur d'autres stratégies² telles que *l'autogestion* (c) : « vous travaillez avec les pages de la fin du livre ? » et *pratiquer la langue* (1) : « vous avez essayé de lire un journal français, un magazine ou un livre, ou vous avez regardé un film en français ? ».

Dans les pages PROJET cette méthode, tout comme *Édito* et *Cosmopolite*, propose des « tâches pédagogiques communicatives » ainsi que des « tâches proches de la vie réelle » au niveau métacognitif nous retrouvons donc *l'identification du problème* (e), au niveau cognitif : *pratiquer la langue* (1) et *la recherche documentaire* (8).

Au sein des pages INTERACTIONS et SIMULATIONS il y a 29 encadrés comportant des listes de vocabulaire ou des petits dialogues, des énoncés affirmatifs ou interrogatifs, organisés par champ lexical : « petits mots de politesse » (*Ib.* : 11) ou par objectif langagier : « poser des questions » (*Ib.* : 15) pour *mémoriser* (2) et *grouper* (4).

² Cette activité sollicite aussi plusieurs stratégies sociocognitives que nous n'aborderons pas dans le cadre de cette étude.

Les pages RESSOURCES abordent la grammaire avec une approche inductive et proposent en plus des autres méthodes des dessins humoristiques sous forme de BD qui contextualisent les points de langue. Là aussi, les stratégies mobilisées sont *mémoriser* (2), *grouper* (4) et *l'inférence* (6).

Le cahier personnel d'apprentissage propose surtout des exercices très traditionnels et de nombreuses listes de vocabulaire que l'apprenant est censé *traduire* (9) dans sa langue maternelle afin les *mémoriser* (2).

Ensuite, le PORTFOLIO sous forme d'un petit livret joint au manuel comporte 21 pages et est organisé en 4 parties. Sa structure s'inspire fortement du *Portfolio européen des langues 15 ans et +* (Conseil de l'Europe, 2006), ainsi la partie MA BIBLIOGRAPHIE LANGAGIERE favorise l'implication de l'apprenant dans *la planification* (a) *l'autorégulation* (d), *l'autoévaluation* (f) de son apprentissage, et lui permet de lister toutes les occasions qui lui sont offertes pour communiquer en français : *pratiquer la langue* (1). La partie MES COMPETENCES poursuit la réflexion sur le processus d'apprentissage et notamment sur *l'autoévaluation* (f) des progrès en fonction du contenu des unités. La partie AVEZ-VOUS ATTEINT LE NIVEAU A1 ? vise également *l'autoévaluation* (f) à travers des tests aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Enfin, le PASSEPORT reproduit un extrait de la grille d'autoévaluation du niveau A1 du CECRL.

Dernier composant de la méthode *Écho A1* : le fichier d'évaluation qui permet à l'enseignant de tester les compétences acquises mais aucune stratégie n'est sollicitée.

4. En guise de conclusion

Les méthodes ou ensembles pédagogiques constituent le matériel pédagogique conçu pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. En fonction des éditeurs et des auteurs, les composants peuvent varier, mais force est de constater des structures ainsi que des outils récurrents.

En ce qui concerne les stratégies d'apprentissage, nous nous demandons si les méthodes contribuaient à la découverte et à la mobilisation des stratégies métacognitives et cognitives telles que définies par Paul Cyr. Or, l'analyse de notre corpus a démontré que seulement certaines stratégies sont sollicitées bien qu'une démarche cognitive soit prônée par ces méthodes.

Au niveau cognitif, les trois méthodes à travers les encadrés de grammaire permettent de mettre en place surtout trois types de stratégies, à savoir *mémoriser* (2), *grouper* (4) et *l'inférence* (6). Ensuite, elles proposent toutes des listes, plus au moins

nombreuses et néanmoins très traditionnelles, de vocabulaire aussi pour *mémoriser* (2) et *grouper* (4). Quelques rares tâches visent *la traduction* (9), *la prise de notes* (3), *la recherche documentaire* (8), *la révision* (5).

Au niveau métacognitif, les stratégies les plus mobilisées sont *l'identification du problème* (e) liée aux nombreuses tâches à accomplir et *l'autoévaluation* (f) grâce aux bilans et aux Portfolios. La seule méthode qui intègre explicitement les stratégies d'apprentissage dans les objectifs de deux leçons est *Cosmopolite*, et qui propose aussi une rubrique : APPRENONS ENSEMBLE conçue pour une réflexion commune sur certaines stratégies.

Comme nous l'avons affirmé, l'apprentissage d'une langue étrangère est un processus qui nécessite aussi la maîtrise des stratégies d'apprentissage. Dans ce sens, nous estimons que les méthodes de FLE devraient participer à l'apprentissage de cette compétence méthodologique en l'intégrant explicitement dans les objectifs des unités didactiques et en proposant plusieurs tâches pour développer une vraie réflexion sur les diverses stratégies d'apprentissage. Dans cette perspective, un véritable enseignement/apprentissage réflexif du FLE pourrait être mis en place afin de permettre à l'apprenant de prendre conscience de son processus d'apprentissage, de s'entraîner à une utilisation efficace des stratégies et d'être capable de les déployer dans différentes situations d'apprentissage.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Didactique

- Conseil de l'Europe (2006). *Portfolio européen des langues 15 ans et +*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe (2018). *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues : volume complémentaire avec des nouveaux descripteurs*. Disponible en <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>, (d.c. 10/09/2019).
- Cuq, J.P. (dir). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.
- Rosen, E. (2007). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLE International.
- Ruggia, S. (2018). Enseigner à « apprendre à apprendre ». Comment former les futurs enseignants de FLE ? In Actes du 9^e Congrès Panhellénique et International des professeurs de français : Enseigner la langue et la culture françaises : construire des ponts socio-humanistes, Athènes, 20-23 octobre 2016, 791-807.

Méthodes de FLE

- Alcaraz, M. *et al.* (2016). *Edito A1, méthode de français*. Paris : Didier.
- Antier, M. *et al.* (2017). *Cosmopolite, méthode de français A1, guide pédagogique*. Paris : Hachette.
- Baylocq, M.P. (2016). *Edito A1, cahier d'activités*. Paris : Didier.
- Braud, C. (2016). *Edito A1, guide pédagogique*. Paris : Didier.
- Callet, S., Girardet, J. & Gibbe, C. (2013). *Echo A1, méthode de français, livre du professeur*. Paris : CLE International.
- Girardet, J. & Pécheur, J. (2013a). *Echo A1 2^e édition, méthode de français*. Paris : CLE International.
- Girardet, J. & Pécheur, J. (2013b). *Echo A1 2^e édition, fichier d'évaluation*. Paris : CLE International.
- Girardet, J. & Pécheur, J. (2013c). *Echo A1 2^e édition, cahier personnel d'apprentissage*. Paris : CLE International.
- Hirschsprung, N. & Tricot, T. (2017a). *Cosmopolite A1, méthode de français*. Paris : France, Hachette.
- Hirschsprung, N. & Tricot, T. (2017b). *Cosmopolite A1, cahier d'activités*. Paris : France, Hachette.

Le français au contact des langues : la compétence orale narrative chez des locuteurs plurilingues d'origine sénégalaise

Gemma SANZ ESPINAR
Universidad Autónoma de Madrid
gema.sanz@uam.es

Back SENE THIANDOUM
Universidad Autónoma de Madrid
backesene@gmail.com

Résumé

Du point de vue cognitiviste (Levelt, 1989), la production orale est une tâche complexe, répondant à une intention de communication déterminée, entre autres, par notre connaissance du monde, des genres discursifs et par la maîtrise de la langue. Nous avons constitué un corpus de récits oraux obtenus à partir d'un film court-métrage muet, qui a été visionné, puis raconté oralement en français par des natifs francophones et par des locuteurs sénégalais, pour qui le français et le wolof conformément d'habitude un parler bi-/plurilingue. On analysera la conceptualisation et la formulation de ces récits oraux, liées à l'usage du français comme langue en contact.

Mots-clés : parler plurilingue ; langues en contact ; conceptualisation ; formulation ; compétence narrative.

Resumen

Desde el punto de vista cognitivo (Levelt, 1989), la producción oral es una tarea compleja que responde a una intención de comunicación determinada, entre otros, por nuestro conocimiento del mundo, del género discursivo y del conocimiento de la lengua. Hemos constituido un corpus de relatos orales a partir de un cortometraje mudo, inicialmente visionado y, luego, narrado oralmente en francés por nativos francófonos y por locutores senegaleses para los que el francés y el wolof conforman habitualmente un habla bi-/plurilingüe. Estudiaremos la conceptualización y la formulación en estos relatos, ligadas al uso del francés como lengua en contacto.

Palabras clave: habla plurilingüe; lenguas en contacto; conceptualización; formulación; competencia narrativa.

Abstract

From the cognitive point of view (Levelt, 1989), speaking is a complex task which responds to a communicative intention determined, among others, by our knowledge of the world and discursive genres and by language proficiency. We have built up a corpus of spoken narratives from a silent short film, which was initially viewed and then narrated orally in French by native French and Senegalese speakers, for whom French and Wolof are used usually in a bi-/plurilingual speech... We will study conceptualization and formulation in French in this context of languages in contact.

Keywords: plurilingual speech; languages in contact; conceptualization; formulation, narrative skills.

1. Introduction

L'objet de notre étude est de relever les spécificités du français-langue de contact utilisé couramment par des locuteurs sénégalais dans un parler bilingue français-wolof (et souvent aussi français avec d'autres langues locales). Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche sur la production orale en français d'un point de vue :

- comparé : on comparera deux variétés de français : le français des natifs français et le français comme langue en contact dans le parler bilingue français-wolof de locuteurs d'origine sénégalaise ;
- empirique : à travers des récits oraux suscité à partir d'un film muet ;
- cognitive : on analysera la conceptualisation et la formulation des récits.

Nous avons constitué un petit corpus de récits oraux suscités à partir d'un montage court-métrage muet de *Temps modernes* de Chaplin, qui a été, d'abord, visionné, puis raconté oralement en français par deux groupes de locuteurs : par des natifs français (corpus FR_FR), et par des locuteurs sénégalais (FR_SE)¹. Il s'agit donc de deux variétés du français oral. Ces deux groupes de récits seront ensuite comparés. C'est ainsi que nous nous espérons mieux cerner le type de conceptualisation et de formulation liées à l'usage du français pour une tâche de récit oral (compétence narrative), en vue d'une caractérisation plus fine du français parlé par les Sénégalais² (FR_SE) vs. le français monolingue (FR_FR). On regardera plus précisément la façon dont le cadre spatial est introduit (mentionné pour la première fois) dans le récit, ce qui a été identifié comme un moment de la conceptualisation et de la construction du récit assez dépendant des langues utilisés.

¹ Étant donné que notre étude vise une étude ultérieure plus vaste, il faut savoir que le récit en français produit par les Sénégalais faisait partie d'un protocole plus large où ils ont d'abord utilisé de manière spontanée leur parler plurilingue à base notamment de wolof-français, puis on leur a demandé d'essayer de le raconter qu'en wolof et, enfin, qu'en français, pour analyser la compétence narrative dans chacun des cas.

² En fait, on parle depuis un certain temps du français de l'Afrique. Nous cherchons donc à mettre en lumière quelques caractéristiques de la variété du français au Sénégal, dont il faudrait par la suite vérifier l'étendue réelle. Ici, nous ne faisons qu'une première approximation, en établissant une méthodologie de travail que nous espérons puisse mettre en évidence précisément le genre et la distribution de ces spécificités dans la langue orale.

2. La production orale : approche cognitive

2.1. Le modèle de production orale de Levelt (*Speaking*, 1989)

Le modèle de Levelt (1989) divise le processus de production orale en trois macro-opérations : la conceptualisation du message préverbal, la formulation du message préverbal et l'articulation, représentées par autant de modules (Tableau 1), chacun spécialisé dans le traitement d'un certain type de matériau linguistico-cognitif. Le modèle de Levelt s'inscrit dans une perspective cognitiviste de la production orale chez les monolingues. Or, il apparaît théoriquement et méthodologiquement adéquat pour l'analyse de la narration orale, aussi bien en contexte monolingue qu'en contexte plurilingue (cf. Poulisse, 1993 ; Sanz Espinar, 2002, Sanz Espinar *et al.* 2007, 2012).

Le prototype de Levelt propose une représentation modulaire des opérations linguistico-cognitives, à partir du moment où une intention de communication apparaît chez lui, jusqu'à l'articulation de la parole :

- la *conceptualisation* du message préverbal (opérée par le *Conceptualisateur*) : l'apparition d'une intention de communication chez le locuteur déclenche une sélection de l'information (sur les modèles discursifs, sur la situation de communication, sur le monde) qui prend forme comme « message préverbal », c'est-à-dire à travers la sélection lexicale (de lemmes) qui vont composer un noyau de « proposition » cognitive avec un procès et des arguments remplissant des rôles sémantiques. Ultérieurement s'opérera le choix des formes fléchies de ces lemmes pour le traitement morpho-syntaxique (au niveau de la formulation). C'est ainsi que le lexique joue à un double niveau (de la conceptualisation et de la formulation). Ce niveau est d'après Levelt dépendant de la langue utilisée. C'est-à-dire le niveau discursif est aussi dépendant de la langue utilisée.
- la *formulation* du message préverbal (par le module *Formulateur*) : le message préverbal est traduit en éléments linguistiques à travers la sélection des lexèmes et leur encodage grammatical. Il en résulte le discours interne.
- enfin, l'*articulation* du discours interne (par le module *Articulateur*) : le discours interne est articulé.

2.2. Le modèle de Levelt appliquée aux contextes plurilingues

Pour penser à une adaptation du modèle de production de Levelt au contexte de production en langue étrangère, voire de production d'un parler bi-/plurilingue, les chercheurs ont dû réfléchir aux niveaux qui sont *language-dependent* ou *language-*

independent pour cerner les niveaux affectés par les langues en présence chez l'individu. Ainsi, certains chercheurs en bilinguisme (dont Bierwisch&Schreuder, repris dans Schreuder & Weltens (1993) ont pensé que le conceptualisateur devait être indépendant aux langues parlées cf. Tableau 1). Cependant, il a été bien montré dans d'autres travaux en typologies de langues (Talmy, 1985), en acquisition des langues maternelles (Slobin, 2004), en compétence bilingue et en acquisition des langues étrangères (Poullisse, 1993 ; Sanz, 1999; Noyau *et al.* (2005) ; Berman & Slobin ;1994) toujours dans des approches cognitives comparées que la conceptualisation est tout aussi dépendante des langues qui sont utilisées ou en cours d'acquisition.

PRODUCTION ORALE (Modèle monolingue, Levelt 1989)		PRODUCTION BILINGUE (Bierwisch&Schreuder, cités par Schreuder&Weltens, 1993)
CONCEPTUALISATION (<i>language-dependent</i>) Elaboration d'intentions de communication		CONCEPTUALISATION (<i>language-independent</i>) macro-planification
Elaboration du message préverbal [sélection d'informations (<i>micro-planification</i>) + organisation de la structure thématique et de la perspective topic/focus + modalité de l'énoncé]		LEXICALISATION Micro-planification : spécifique aux langues utilisées : découpage de la représentation conceptuelle et apparemment au sens d'un mot = choix d'un « lemme » dans le lexique mental
FORMULATION - encodage grammatical > syntaxique et sémantique - encodage phonologique>	CHOIX LEXICAL >(lemmes) LEXIQUE >(formes)	FORMULATION - encodage grammatical > syntaxique et sémantique - encodage phonologique>
ARTICULATION		ARTICULATION
Parole articulée	lexèmes	forme phonétique

Tableau 1 : Comparaison entre le modèle de Levelt et l'adaptation, à notre avis erroné, qu'en font Bierwisch&Schreuder, reprise dans Schreuder & Weltens (1993).

Pour un modèle adapté, il nous faut d'une part concevoir la conceptualisation comme dépendante des langues, mais en même temps, la mise en relief d'une étape en plus dite « lexicalisation » est utile pour une interface sémantique-syntaxe, au niveau du choix des lemmes et de la mise en propositions de l'information (cf. Tableau 1).

Levelt (1989) introduit la notion de *mapping* : le lemme contient de l'information sur la « correspondance » entre la structure sémantico-conceptuelle (agent, patient, récepteur, source, but) et la structure syntaxique (sujet, objet, complément d'agent).

3. Le français en contact avec d'autres langues au Sénégal : « le wolof francisé »

La langue française est une langue dont l'imposition dans certains pays du continent africain présente certaines particularités. Au Sénégal, elle est bien une langue officielle, mais elle n'est pas introduite systématique dans la sphère familiale. Elle est institutionnalisée et s'utilise comme outil de communication dans des situations formelles. Par ailleurs, le français apparaît souvent dans un discours bilingue : wolof-français (ou « wolof francisé ») en situation informelle, couramment utilisé au Sénégal. En fait, les locuteurs ont l'attitude de surfer sur plusieurs continuums linguistiques, le parler bilingue, voire plurilingue, dans un mode de communication assez commun³ :

(1) Locuteur: Abdou (énoncés 49-50)⁴

49.

policier	<i>jël</i>	<i>ko</i>	<i>dì-ko-yóbbu</i>	prison
<i>Policie</i>	<i>prendre</i>	<i>PROO3SG</i>	<i>IPF-O3SG-amener</i>	<i>prison</i>

Traduction: Le policier le prend pour l'amener à la prison

50.

<i>ci-yoon-bi</i>	<i>mu-taxaw</i>	<i>dì-woote</i>	pour	<i>ñu</i> +
<i>PREP.PROX-chemin-DEF.PROX</i>	<i>S3SG-arrêter</i>	<i>IPF-appeler</i>	<i>pour</i>	<i>S3PL</i>

Traduction : Sur le chemin, il s'est arrêté pour téléphoner afin qu'ils...

4. Différences typologiques français vs. wolof pour l'expression du mouvement

Talmy (1985) a étudié la confluence de traits sémantico-conceptuels dans les verbes en plusieurs langues en ce qui concerne la conceptualisation et la formulation des procès de mouvement. Les différences typologiques, selon les différentes familles de langues, concernent autant le niveau de la conceptualisation que de la lexicalisation. Ainsi, il y a certains schèmes de conceptualisation (*conflation patterns*) typiques pour le français lorsque l'on fait référence à un mouvement, par exemple : DIRT (DIRECTION TÉLIQUE)+INT, qui pourrait être exprimé par une phrase telle que : *Je suis rentré dans la maison en sautant*. Par ailleurs, il se trouve aussi qu'il y a des schèmes de lexicalisation (*lexicalization patterns*) aussi typiques, comme V + PREP OU RE-V+PREP (pour l'exemple précédent). Le *mapping* ou l'interface sémantique-lexique se voit dans la figure 1 :

³ Dans tous les exemples, les mots en langue étrangère sont mis en italiques.

⁴ PROO : pronom objet ; 3SG : 3ème personne du singulier ; IPF : imparfait ; PREP.PROX : préposition de proximité ; DEF.PROX : article défini de proximité ; S : sujet ; O : objet.

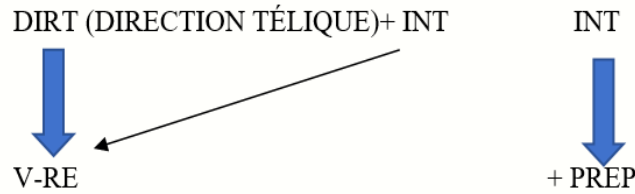


Figure 1. *Mapping* ou interface sémantique-lexique pour les procès de mouvement dans la phrase française *Je suis rentré dans la maison en sautant*.
Source : élaboration propre des auteurs.

On notera d'ailleurs qu'il y a un suremploi du marquage du trait INT (intérieur), car il existe dans le verbe et dans la préposition devant le complément de lieu. Quant à l'expression d'une éventuelle modalité du mouvement, elle apparaîtrait dans un complément de manière (*en sautant*). C'est bien un exemple de ce qui se passe d'habitude dans les langues romanes (français, espagnol), que Talmy a appelé *verbe-framed languages* (« à marquage verbal »), puisque ce qui définit le mouvement, c'est la direction et cela se trouve dans le verbe. En effet, le lexique des verbes de mouvement du français est essentiellement déictique et/ou marque la direction : *venir, aller, arriver, sortir, entrer, monter, descendre*. Par contre, dans les langues dites *satellite-framed* (« à satellites »), comme l'anglais, c'est une particule « satellite » qui rend la trajectoire ou *path*, le verbe encodant la manière du mouvement (comme dans le verbe *fly out*). Enfin, il existe aussi d'autres langues (Slobin, 2004) dites *equipollent verb languages* ou « à verbes équipolaires » (séries verbales). Le wolof se trouve précisément parmi ces langues à séries verbales, où plusieurs verbes confluent dans une série lexicalisée avec certaines unités qui perdent une partie de leur sens littéral. En wolof, on pourrait retrouver ce type d'exemples de séries verbales :

- (2)
jël-yubbu *Charlie* *kaso*
prendre-amener *Charlie* *prison*
 Traduction : Ils ont emmené Chaplin en prison.

L'analyse sémantique de cette phrase relèverait un procès de mouvement lié à un trait causatif ou agentif, qui correspondrait en français au niveau de la syntaxe à un verbe transitif suivi d'un objet direct (patient, qui subit le mouvement que l'entité encodée comme sujet exerce sur lui) et en verbe spécifique préfixé qui marque un aspect perfectif (*emmener*). Dans la série verbale en wolof, par contre, on a deux verbes, dont l'un (*jël* = prendre) marque l'agentivité et l'autre la direction (*yubbu* = *amener*).

4. Expérimentation

Pour notre étude des spécificités des récits en français langue maternelle vs. en français langue de contact, nous avons deux groupes de locuteurs dont le profil est détaillé dans le tableau 3. Le corpus est constitué de récits en français langue maternelle (FR-FR) et en français langue seconde (FR_SE).

Locuteurs français FR FR	Locuteurs sénégalais FR SE
7 locuteurs 19-34 ans (dont X femmes) Niveau d'études universitaire Natifs français	15 locuteurs 31-47 ans (dont 3 femmes) 8 universitaires, 5 Lycée, 1 Ecole Élémentaire) Langues premières : pulaar (4), sérère (4), soninké (1), français (2), mandingue (1), balante (1), diola (1), manjacques (1) Français langue seconde

Tableau 2. Groupes de locuteurs comparés : natif francophones et Sénégalais parlant le français.

Le récit a été suscité à partir d'un montage court-métrage des *Temps Modernes* de Chaplin qui peut être scindé en six séquences selon les cadres spatiaux où l'action se déroule, à savoir la rue/boulangerie, un restaurant, un tabac, un fourgon de police, un jardin privatif et une maison au bord du lac.

5. Analyse de la lexicalisation des procès lors de l'introduction du cadre spatial dans les textes

Nous allons commencer par une brève comparaison entre ces deux extraits du même épisode du film. Il s'agit du début de la partie du film que l'on demande à raconter. L'un de ces extraits est raconté par un locuteur sénégalais dont le français est langue de contact. L'autre par un natif français.

(4) *FR_SE (Locuteur : Abdou)*

- 14.a il est parti + de lui-même il est parti dans l'intention de retourner en prison ++
15. eh c'est là où il a rencontré la fille qui a volé du pain +++
16. et comme le témoin était vraiment persuasif sur le fait que c'était pas le garçon c'était la fille
17. la police a relâché Chaplin
18. et est partie reprendre la fille pour l'amener en prison +
19. *donc Chaplin est parti dans un restaurant +*
20. se trouver commander tout ce qu'il pouvait
21. il a tout mangé
22. et il n'a pas voulu payer

(5) *FR_FR (Frédéric)*

1. il arrive *en ville* et il rencontre la jeune fille qui vient de voler un pain
2. il s'accuse lui-même d'avoir volé le pain pour pas que ce soit la jeune fille qui aille en prison ce qui l'arrange d'ailleurs parce que ça lui permet lui d'y retourner

3. seulement il y a un témoin qui est là et qui dit au boulanger « non non c'est pas l'homme mais c'est la fille » y a toute l'histoire avec les policiers qui arrivent et qui emmènent la jeune fille
4. et lui il est décidé vraiment à retourner en prison *donc il va dans un restaurant* il prend un plateau et il choisit plein de choses qu'il mange (...)

Du point de vue de la correction grammaticale, lexicale ou du sens construit, les deux sont des récits en français et dans un français correct. On sent tout de même les différences. Nous avons souligné en italiques les cadres spatiaux mentionnés. Dans le premier cas, la connaissance du monde permet de ne pas exprimer le cadre spatiale *ville/rue/boulangerie...* on comprend quand même que Chaplin sort de prison et reste dans la ville que l'on a vue dans la première partie du film. Beaucoup de locuteurs laissent élider ce cadre spatial. Il y a un passage dans le premier récit sur lequel on pourrait se poser une question. Il s'agit des énoncés 19-20 de l'exemple 4⁵ :

19. *donc Chaplin est parti dans un restaurant*
Léegi *bi-Chaplin* *dem-e* *ci-restaurant-bi*
ADV *CONJ-Chaplin* *aller-PASS* *PREP-restaurant-DEF*

20. *se trouver commander tout ce qu'il pouvait*
Mu-dugg *lacc* *lépp* *li-mu-buggoon*
3SG-entrer *demander* *PN.IND* *SP-3SG-vouloir-PASS*

Dans Sanz Espinar (1999), Sanz & Choi (2007) et Sanz *et al.* (2012), nous avons déjà analysé l'introduction du cadre spatial dans le récit des *Temps modernes* de Chaplin dans plusieurs paires de langues. Notamment, nous avons observé que la confluence de traits sémantico-conceptuels dans les propositions où l'on introduit le cadre spatial pouvaient être les suivants :

SPATIALITÉ : MOUVEMENT

- DIR : direction (*ils vont vers une maison*)
- DIRection T(élique¹²) (DIRT) (*il rentre dans un restaurant*)
- DÉPLacement (*il se promène dans la rue*)
- POSIT : changement de position du corps (*ils s'assoient sur une pelouse*)
- CIBLE (cible du mouvement - *ils arrivent à une maison*)
- INT (*il est dans un fourgon*)
- SUR (*ils se retrouvent sur une pelouse*)
- DEHORS : (*il sort de la maison*)

SPATIALITÉ : LOCALISATION

- LOCalisation (*il est dans le fourgon*)
- LOCalisation Télique (LOCT) (*Chaplin retrouve la fille dans le camion*)
- POSITion (*ils sont assis devant une maison*)

NON SPATIALITÉ

- ACTion (*il achète un cigare dans un kiosque*)
- ACTIVité (*il mange dans un restaurant*)
- PERC : perception (*ils voient une dame devant une maison*)
- PAROLE: (*il parle à côté d'un restaurant*)

INTRODUCTION DU CADRE COMME ENTITÉ

- PERC *Il voit une maison*
- LOCT *Ils trouvent une maison*

⁵ ADV: adverbe; PN.IND: pronom indéfini; SP: notion de proximité « ce que » ; PASS : passé.

Enfin, nous pouvons voir au Tableau 3 le résultat de l'analyse de l'introduction des cadres spatiaux dans le récit : les cas de non explicitation de l'épisode où le cadre spatial a changé (\emptyset), la mention de l'épisode sans mention du cadre spatial (-E), ou enfin l'introduction du cadre spatial (E), montrent un certain déséquilibre entre les différents types de procès conceptualisés au moment d'introduire un cadre spatial dans les deux récits en FR_FR vs. FR_SE. Par rapport aux différents épisodes racontés, nous avons fait des calculs qui nous permettent de classer les divers cadres.

	FR-FR	FR-SE
Omission de l'épisode (\emptyset)	3 (7,1%)	29 (21,48%)
Pas de référence à l'espace (-E)	3 (7,1%)	4 (2,96%)
Référence à l'espace (E)	36 (85,8%)	102 (75,55%)
TOTAL	42 (7 locuteurs)	135 (15 locuteurs)

Tableau 3 : Procès qui introduisent le cadre spatial

En relation aux 42 procès en FLM, 3 concernent l'omission d'épisodes contenant un cadre spatial différent, 3 autres concernent des épisodes racontés où l'on n'a pas explicité le cadre spatial et, enfin, 36 ont explicité le cadre spatial. D'autre part, sur les 135 procès des locuteurs d'origine sénégalaise, 29 correspondent à des omissions d'épisodes, 4 cas de cadre spatial non explicité et 102 ont fait référence au cadre spatial.

Ces données montrent une macro-planification des conceptualisations des connaissances des locuteurs. Même si le nombre de locuteurs dans les deux groupes (7 pour le FR_FR et 15 pour le FR_SE) a un effet sur les occurrences totales, les pourcentages montrent une plus grande présence de l'omission d'épisodes dans les récits en FL_SE.

TYPE SEMANTIQUE DU PROCES	FR_FR	FR_SE
-SPATIAL (ACTIV, PERC...)	5 (13,9%)	55 (59,78%)
LOCATIF	7 (19,5%)	33 (35,86%)
MOUVEM (DEPL)	24 (66,6%)	4 (4,34%)
Total	36 (7 locuteurs)	92 (15 locuteurs)

Tableau 4 : Trait sémantico-conceptuels des procès dans les énoncés où l'on introduit le cadre.

Par ailleurs, le tableau 4 présente une autre analyse de la conceptualisation des procès dans les deux récits: l'analyse des procès contenant un trait non spatial (activité, perception...) vs. des procès contenant des traits spatiaux pouvant faire référence à la localisation ou au mouvement (DEPL). Les pourcentages nous montrent que, même si les trois modalités sont présentes chez les deux groupes, en FR_SE, les cadres spatiaux sont introduits plutôt avec des verbes non spatiaux, tandis qu'en FR_FR ce serait les verbes de mouvement qui accompagneraient l'introduction du cadre spatial dans le récit. Les verbes locatifs sont d'ailleurs plus fréquents en FR_SE.

FR_FR	FR_SE
aller (6)	aller (10)
emmener (6)	emmener (0)
être (5)	être (5)
arriver (3)	arriver (1)
manger (2)	manger (3)
se retrouver (2)	se retrouver (6)
sortir (2)	sortir (6)
voler (2)	voler (2)
rentrer	rentrer (4)
s'arrêter	s'arrêter (3)
se promener	se promener (2)
conduire	conduire
s'asseoir	s'asseoir
se rendre	se rendre
	trouver (11)
	partir (9)
	voir (5)
	amener (2)
	prendre (2)
	trainer (2)
	mettre
	refugier
	repartir
	revenir
	tomber
	échapper
	ressortir
16 types différents – 36 occurrences = 0.44	27 types différents – 92 occurrences = 0.29

Tableau 5 : Richesse lexicale dans les récits en FR_FR vs. FR-SE.

Enfin, ces chiffres sont à mettre en rapport avec les données (Tableau 5) de richesse lexicale en termes de nombre de types de verbes différents. Étant donné que l'échantillon de récits est très petit, les chiffres de richesse verbale sont trop affectés par la longueur des récits et par le nombre différent de locuteurs dans les deux groupes, mais on trouve

une quantité assez importante de types de verbes différents (16 en FR_FR *vs.* 27 en FR_SE) et notamment, dans les contextes où l'on trouve une *richesse lexicale* : l'épisode du fourgon (récits des francophones), l'épisode du magasin, de la maison et l'épisode du vol. Notamment, pour ceux du fourgon et du vol, la richesse lexicale est nettement élevée, ainsi que le nombre total d'occurrences.

Pour les locuteurs sénégalais, nous trouvons aussi que l'épisode du fourgon est plus étoffé lexicalement, suivi de la maison du lac, du restaurant, du jardin de la résidence du couple de bourgeois, de la boulangerie.

Globalement, on constate que les discours obtenus en FR_SE sont plus riches lexicalement que les discours en FR_FR et cela peut être dû au fait que les locuteurs sénégalais s'attardent un peu plus sur les détails et n'hésitent pas à revenir sur des séquences (il y a une certaine répétition).

Par ailleurs, lorsque l'on regarde de près le type de verbe utilisé, on voit beaucoup plus de types différents en FR_SE. On constate qu'en FR_SE, les deux verbes les plus utilisés concernent les traits LOC (trouver) et DEPL (*aller*), et on voit une plus grande variété de verbes agentifs en FR_SE (*emmener, mettre, prendre, amener*). On notera enfin la plus grande présence de verbes préfixés en *re-*.

6. Conclusion

Nous pouvons affirmer, en guise de conclusion, que les analyses montrent des différences dans la conceptualisation des récits en FR_SE et en FR_FR qui touchent à la macro-structure du récit (mention ou non des épisodes, mention ou non du cadre spatial), mais aussi à la micro-structure. Étant donné que nous observons des tendances générales dans le choix du type de procès avec lequel confluent les traits spatiaux du cadre mentionné, le niveau de la « lexicalisation » (conceptuel) a un effet sur le lexique verbal employé (niveau formel). Par ailleurs, quant au niveau plus formel du lexique, on trouve des différences FR_FR –FR-SE : choix de verbes ; richesse lexicale (plus grande variété de types différents de verbes utilisés en FR_SE) *vs.* les différents verbes prototypiques qui sont à la base de certains schèmes de conceptualisation (DEPL, LOC) très fréquents ; on constate aussi un nombre plus large de verbes différents en FR_SE ainsi qu'une plus nombreuses présence de verbes préfixés en *re-*. Ensuite, on a observé, du point de vue formel, l'apparition significative (mais pas trop nombreuse) en FR_SE de séries verbales avec des verbes français (donc des schèmes de conceptualisation qui imitent d'une part

le schème de conceptualisation et ,d'autre part, au niveau formel, la construction du lexique verbal des langues africaines).

Il nous semble enfin que ces observations mériteraient une étude exploratoire plus vaste sur des corpus de récits plus nombreux.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Berman, R. & Slobin, D. (éds.) (1994). *Different Ways of Relating Events in Narratives: a Cross-linguistic Developmental Study*, Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum
- De Bot & Schreuder, R. (1993). Word production and the bilingual lexicon. In Schreuder, R. & Weltens, B. (éds.). *The Bilingual Lexicon* (191-214), Amsterdam : John Benjamins. DOI : <https://doi.org/10.1075/sibil.6>
- Levelt, W. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*, Boston, Mass. : MIT Press
- Noyau, C., Lorenzo, C., Hihlstedt, M., Paprocka, U., Sanz Espinar, G. & Schneider, R. (2005). Two dimensions of the representation of complex events structures: granularity and condensation. Towards a typology of textual production in L1 and L2. In Hendriks, H. (éd.), *The Structure of learner varieties*. (57-201) Berlin/New York : Mouton de Gruyter.
- Poullisse, N. (1993). A theoretical account of lexical communication strategies. In Schreuder, R. & Weltens, B. (éds.). *The Bilingual Lexicon* (157-190), Amsterdam : John Benjamins. DOI : <https://doi.org/10.1075/sibil.6.09pou>
- Sanz Espinar, G. (2002). Le lexique des procès : rôle textuel et rôle dans l'acquisition des langues, *RFLA* VII(2), 71-88 DOI : <https://doi.org/10.3917/rfla.072.0081>
- Sanz Espinar, G. & Choi, J.-N. (2007). Competencia léxica oral de los niños monolingües y bilingües hispano-coreanos. In Balmaseda, E. (éd.). *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*, Actas XVII Congreso ASELE. Vol. II, 965-980.
- Sanz Espinar, G., Choi, J.-N. & Park, H.-S. (2012). Influence de l'input oral dans l'acquisition du FLE selon la distance typologique des langues (espagnol>français, coréen>français), *Verba volant* 3, 43-64. Récupéré de <http://letras.ufpel.edu.br/verbavolant/terceiro/terceiro11.htm>
- Sanz Espinar, G. & Sene Thiandoum, B. (2019). Le parler trilingue : une réalité dans le milieu associatif des locuteurs sénégalais à Madrid. In Fouchard, F. *et al.* (coords.) *La recherche en Études Françaises : un éventail de possibilités*, (807-816) Sevilla : Editorial Universidad de Sevilla.
- Sene Thiandoum, B. (2018). *Le parler plurilingue des immigrants d'origine sénégalaise en Espagne : l'exemple des réunions d'associations à Lavapiés (Madrid)*. Thèse de doctorat, Madrid : Universidad Autónoma de Madrid.
- Slobin, D.I. (2004). The many ways to search for a frog. In Strömquist, S. & Verhoeven, L. (éds.), *Relating Events in Narrative. Typological and Contextual Perspectives*, (219-257) Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Talmy, L. (1985). Lexicalization patterns: semantic structure in lexical forms. In Shopen, T. (éd.) : *Language Typology and Syntactic Description* Vol. 3, (57-14), Cambridge : Cambridge University Press.

Discours des étudiants algériens sur les langues d'enseignement, un regard mitigé conditionné par le facteur « milieu »

Zinab SEDDIKI,
Université Ziane Achour, Djelfa
seddikifle@yahoo.fr

Fateh CHEMERIK
Université des Alpes
chemerik.fateh@yahoo.fr

Résumé

Dans cette contribution, nous nous intéressons au contexte algérien qui se caractérise par la coexistence de plusieurs langues. À travers des entretiens semi-directifs effectués auprès d'étudiants, nous tentons d'identifier les représentations élaborées non seulement sur les langues d'enseignement qui leur est imposée par l'État (l'arabe standard et le français), mais aussi sur l'introduction des L1 (la darija et le tamazight) dans l'enseignement. Nous pensons que leurs représentations sont influencées par le milieu social dans lequel ils ont grandi. Nous avons effectué nos enquêtes dans 3 régions : le nord, le centre et le sud de l'Algérie marquées par un ancrage différent des langues en présence.

Mots clés : langue d'enseignement ; L1 ; statut des langues ; représentation ; milieu.

Resumen

En esta contribución, nos centramos en el contexto argelino, que se caracteriza por la coexistencia de varias lenguas. A través de entrevistas semidirigidas con los estudiantes, tratamos de identificar las representaciones elaboradas no sólo de los idiomas de instrucción que les impone el Estado (árabe y francés estándar), sino también de la introducción de los L1 (darija y tamazight) en la enseñanza. Creemos que sus representaciones están influenciadas por el entorno social en el que crecieron. Realizamos nuestras encuestas en 3 regiones: norte, centro y sur de Argelia, donde los idiomas utilizados son diferentes.

Palabras clave: lengua de enseñanza; L1; estado de la lengua; representación; medio ambiente.

Abstract

In this contribution, we focus on the Algerian context, which is characterized by the coexistence of several languages. Through semi-directive interviews with students, we try to identify the elaborate representations not only of the languages of instruction imposed on them by the State (standard Arabic and French), but also of the introduction of the L1 (darija and tamazight) into teaching. We believe that their representations are influenced by the social environment in which they grew up. We conducted our surveys in 3 regions: the north, centre and south of Algeria, where the languages used are different

Keywords: teaching language; L1; language status; representation; environment.

1. Introduction

L'Algérie est un pays plurilingue, cela est dû au contact des différentes civilisations qui s'y sont succédées. Nous y retrouvons ainsi comme langues nationales, l'arabe darija qui représente la L1¹ des Algériens arabes et le tamazight pour ceux qui sont d'origine berbère. À l'inverse de la darija, le tamazight a été reconnu comme langue officielle depuis 2016 au côté de l'arabe standard², appelée à tort l'arabe classique ou la fusha. Cette dernière est utilisée du primaire au lycée comme langue d'enseignement ainsi qu'à l'université pour les filières non scientifiques et non techniques. Signalons que l'arabe standard n'est la L1 de personne en Algérie ni même dans les pays arabes.

En plus de ces langues citées, nous retrouvons le français qui possède plusieurs statuts, il « oscille constamment entre le statut de langue seconde et celui de langue étrangère privilégiée » (Taleb Ibrahim, 2004 : 216). Officiellement, il est considéré comme la 1^{ère} langue étrangère du pays, cependant, il peut être pour certains Algériens la langue seconde notamment chez les familles qui habitent les grandes villes côtières. Par contre, on peut lui attribuer le statut de langue étrangère dans les régions situées au sud de l'Algérie (Seddiki, 2014). Le français est la langue-outil utilisée à l'université dans les filières techniques et scientifiques.

Comme le fait constater Ali-Bencherif « sur le terrain, les écarts se creusent entre la réalité sociolinguistique et les décisions prises à l'égard des langues en présence » (2016 :166). En effet, l'Algérie n'est pas du tout uniforme, et toutes les langues que nous venons d'énumérer s'y mêlent selon les paramètres géographiques et sociaux, l'ancrage de ces langues se différencie d'une zone à une autre. Dans ce contexte variationniste, on voit à quelles difficultés peut se heurter l'enseignement d'abord au niveau du primaire dans la mesure où la langue d'enseignement (l'arabe standard) n'est pas la langue de l'élève, puis au niveau universitaire où on passe du FLE au français langue d'enseignement pour les filières scientifiques et techniques. Les difficultés dans l'hétérogénéité du public étudiant ne peuvent que s'accroître. Les pratiques et compétences linguistiques des étudiants ne peuvent suffire à expliquer leurs difficultés à l'université ni leurs stratégies pour y remédier. En effet, interviennent aussi, dans ces situations scolaires, le poids de leurs représentations qu'ils ont eux-mêmes sur les langues

¹Notre choix s'est porté sur l'expression « langue 1 » parmi d'autres, car elle nous paraît plus neutre.

²Dans les textes officielles, on le désigne par l'arabe classique, or il s'agit plutôt de l'arabe standard, une forme plus moderne de l'arabe classique. Il est considéré comme la langue nationale et officielle depuis 1963, remplaçant ainsi le français.

des études. Depuis plusieurs années, la notion de représentation, empruntée à Durkheim, est devenue l'objet de réflexion dans plusieurs domaines notamment celui de la didactique des langues. Candelier (1996) estime que les représentations des langues permettent d'expliquer et d'interpréter les pratiques et les comportements sociaux face aux langues. Ce sont les motifs comme l'utilité, l'esthétique et les difficultés d'une langue considérées comme représentations qui poussent le sujet à choisir telle ou telle langue à l'école ou encore à l'abandonner.

L'objectif de la présente contribution consiste à comprendre les discours des étudiants concernant la langue d'enseignement qui leur est imposée³. Nous supposons que leurs représentations sont influencées par le milieu social dans lequel ils ont grandi, dans le sens où il « véhicule des représentations et des attitudes par rapport auxquelles les individus devront se situer, soit en y adhérant, soit en prenant plus ou moins de distance » (Py, 2007 : 98).

2. Méthodologie : public, outil d'investigation

Pour notre étude nous avons choisi trois universités situées dans différentes régions du pays : au nord (Alger), au centre (Djelfa) et au sud (Ouargla). Plusieurs études réalisées en Algérie ont démontré que l'ancrage du français à l'inverse de l'arabe standard est plus présent dans le nord qu'au centre et au sud de l'Algérie (Seddiki, 2014).

Pour notre enquête, nous avons sélectionné des étudiants inscrits en première année de licence Biologie et en première année de SIC⁴. Nous avons choisi ce public parce que l'un fait partie de ceux qui sont passés de l'enseignement du français à l'enseignement en français et l'autre qui ont gardé comme langue d'enseignement l'arabe standard. Cela nous permettra de voir aussi si leurs représentations sur les langues d'enseignement sont les mêmes.

Nous avons choisi comme outil d'investigation, l'entretien semi-directif qui est issu d'une démarche qualitative. Ces entretiens font l'objet d'analyse de discours et de contenu. Dans nos entretiens, nous faisons appel à l'approche dites « biographies langagières » qui permet d'identifier ce que disent les sujets à propos des langues en présence dans leur environnement, et aussi de recueillir les représentations sur les différentes langues à travers les mots qu'ils utilisent.

³L'arabe standard du primaire au lycée pour tous les élèves algériens, le français à l'université pour les filières scientifiques et techniques, et l'arabe standard comme langue de transmission des savoirs des autres filières.

⁴Sciences de l'information et de la communication.

Nous avons interrogé dans chaque région 4 étudiants : deux inscrits en biologie (1 Berbère⁵ et un Arabe) et deux en SIC (1 Berbère et 1 Arabe). Cela nous fait en tout 12 étudiants (6 Arabes / 6 Berbères). Nous les codifions de la manière suivante :

Villes d'enquête	Nord : Alger (capitale de l'Algérie)	Centre : Djelfa (située à 301 km d'Alger)	Sud : Ouargla (située à 788 km d'Alger)
étudiants interrogés	2 étudiants en biologie 2 étudiants en SIC	2 étudiants en biologie 2 étudiants en SIC	2 étudiants en biologie 2 étudiants en SIC
Codification	<p>EANB: étudiant arabe du nord, biologie.</p> <p>EANJ: étudiant arabe du nord, SIC.</p> <p>EBNB: étudiant berbère du nord, biologie.</p> <p>EBNJ: étudiant berbère du nord, SIC.</p>	<p>EACB: étudiant arabe du centre, biologie.</p> <p>EACJ: étudiant arabe du centre, SIC.</p> <p>EBCB: étudiant berbère du centre, biologie.</p> <p>EBCJ: étudiant berbère du centre, SIC.</p>	<p>EASB: étudiant arabe du sud, biologie.</p> <p>EASJ: étudiant arabe du sud, SIC.</p> <p>EBSB: étudiant berbère du sud, biologie.</p> <p>EBSJ: étudiant berbère du sud, SIC.</p>

Tableau 1 : Présentation et codification de nos enquêtés

Pour dégager les représentations formulées sur les langues en présence en Algérie et tout particulièrement sur les langues d'enseignement, nous nous sommes basés dans notre analyse d'une part sur la façon dont les étudiants désignent les différentes langues et d'autre part sur la façon dont ils en parlent. Morsly explique que les locuteurs « tiennent un discours sur les langues ; ils nomment les langues et les usages linguistiques et ces dénominations qu'ils attribuent sont révélatrices de leurs attitudes » (1990 : 69).

3. Résultats

Nous allons présenter et analyser les résultats relatifs aux représentations des quatre langues présentes en Algérie : la darija, le tamazight, l'arabe standard et le français.

3.1. La darija

Que disent les étudiants de la darija ? Nos observations montrent que leurs représentations sont ambivalentes vis-à-vis de cette langue :

⁵Aucun des étudiants berbères que nous avons interrogés ne résident pas dans une zone berbérophone.

3.1.1. Une langue à large diffusion par rapport au tamazight

La prédominance de la darija dans le paysage algérien a fait développer au niveau affectif des sentiments positifs même chez certains berbérophones qui, à la base, ont le tamazight comme L1. Ces derniers semblent avoir adopté la darija parce qu'elle représente la langue qui domine dans l'environnement social dans lequel ils résident. C'est par des mots forts comme *aimer/préférer* qu'ils expriment leurs sentiments face à cette langue:

(1) EBNB : Je parle kabyle⁶ / mais / je préfère la darija / c'est la langue que tout le monde pratique à l'extérieur /// avec mes frères je parle plus la darija / c'est ce que j'utilise le plus / tous les jours.

3.1.2. Une langue pour parler avec l'autre

Au sud, les étudiants d'origine berbère paraissent plus attachés à leur langue première, toutefois ils ne trouvent pas d'inconvénient de changer d'idiome au profit de l'autre :

(2) EBSB : Avec ↑ceux qui sont de ma région / je parle en chelha⁷ normal / et avec les autres c'est-à-dire ceux qui parlent en arabe / je parle / avec eux en arabe.

3.1.3. La langue de la rue

Dans certains discours, nous avons relevé une certaine dévalorisation de la darija :

(3) EANB : C'est la langue de la rue / notre darija comme on dit.

(4) EANJ: Ce n'est pas une vraie langue / mais un mélange de langues / on la parle dans la rue.

Ainsi, malgré la fonction communicationnelle et identitaire attribuée à la darija, elle est néanmoins considérée comme une langue impure. Cela supposerait qu'elle ne peut avoir une place à l'école.

3.1.4. Une langue réservée aux communications et non aux études

Même si la darija est considérée comme la langue indispensable pour la communication quotidienne que ce soit au nord au centre ou au sud de l'Algérie, tous les étudiants que nous avons interrogés sont d'accord sur le fait qu'elle ne peut être une langue

⁶ Une variété du tamazight pratiquée en Kabylie (Berbères du nord)

⁷ Une variété du tamazight pratiquée au Sud de l'Algérie

d'enseignement. L'explication donnée est liée à son statut qui se relègue au rang de langue minoritaire :

(5) EACB : La darija à l'école ? (rire) non / ce n'est pas possible / il faut choisir une langue comprise par tout le monde / la darija / est un dialecte qui est compris dans le Maghreb seulement.

Le rire, dans cet extrait n'est qu'un indice révélateur de la moquerie. L'usage du terme *dialecte* révèle aussi une connotation péjorative. Qu'en est-il du tamazight, la L1 d'une partie du peuple ?

3.2. Le tamazight

Nous avons relevé dans les discours de nos enquêtés des représentations positives vis-à-vis du tamazight :

3.2.1 Une langue à valoriser et à imposer

L'étudiant en SIC d'origine berbère du nord, explique que le tamazight est une langue nationale et officielle du pays, et de ce fait doit être maîtrisée par tous les Algériens y compris les Arabes :

(6) EBNJ : Le tamazight / il faut que tout le monde l'apprenne // c'est la langue officielle de l'Algérie / c'est bon on l'a reconnu / tout le monde doit l'apprendre / il faut l'introduire dès le primaire comme langue obligatoire tout comme le français // sur tout le territoire algérien.

À la différence de la darija, le tamazight est revendiqué par les étudiants berbères pour son intégration dans le système éducatif.

3.2.2. La langue de l'avenir

L'étudiant en SIC d'origine arabe du centre explique que grâce à la maîtrise du tamazight, on peut être recruté facilement puisque plusieurs chaînes satellites berbères ont vu le jour depuis quelques années :

(7) EACJ : Ça serait bien / de proposer ici à Djelfa deux options (rire) // étudier en arabe ou en tamazight // on a plus de chance de trouver du travail dans une chaîne berbère / ils recrutent beaucoup /// (rire) en réalité je ne comprends pas un mot en tamazight (rire) // ça reste un rêve.

On voit que même certains étudiants d'origine arabe ne sont pas contre le tamazight. Cela pourrait prouver qu'ils le considèrent comme une langue faisant partie de patrimoine linguistique algérien.

3.2.3. Une langue acceptée dans d'enseignement

Les étudiants interrogés y compris ceux d'origine arabe ne voient pas d'inconvénient d'intégrer le tamazight en tant que langue d'enseignement à l'école :

(8) EANB : On devrait donner la possibilité aux parents et aux élèves de choisir la langue d'enseignement dès le primaire / le tamazight / l'arabe / ou le français.

D'autres étudiants berbères, notamment ceux inscrits en SIC, pensent qu'il est important de proposer l'enseignement des SIC en tamazight.

(9) EBSJ : Pour ceux qui veulent travailler en tamazight / il faut faire des études en tamazight parce que maintenant on peut travailler dans le secteur audio-visuel / à la télévision en tamazight.

Pour ce qui est de la langue d'enseignement de la biologie personne n'a formulé le désir de l'étudier en tamazight. Il s'avère qu'il ne s'agit pas d'une langue des Sciences.

3.3. L'arabe standard

Les étudiants du nord ont élaboré plus de représentations défavorables sur l'arabe standard même pour ceux qui l'ont comme langue d'enseignement. Nous notons, la dominance d'un lexique péjoratif pour décrire l'arabe standard. Nous avons repéré les représentations suivantes :

3.3.1. Une langue non esthétique

L'étudiant berbère du nord, inscrit en biologie, a tenu le discours suivant sur l'arabe standard :

(10) EBNB : (rire) Je déteste l'arabe (rire) / ce n'est pas joli (rire) je trouve / ce n'est pas intéressant ché pas pourquoi / pourtant mon père il adore l'arabe. Maman / ah ↑ surtout ma mère (...) Eux ils sont avocats /// c'est la langue qu'ils utilisent dans leur travail.

Le sentiment face à l'arabe standard est exprimé explicitement par l'usage du verbe *détester* tout en évoquant un argument esthétique «c'est pas beau». Ce verbe est précédé

et suivi de rires marquant des sentiments négatifs. L'emploi d'adjectifs péjoratifs montre sa représentation négative qui explique son étonnement de voir ses parents «adorer» l'arabe standard. On voit que l'attitude des enfants n'est pas toujours la même que celle des parents.

3.3.2. Une langue supérieure, chez les étudiants du sud

Les étudiants arabes du sud classent l'arabe standard en position de supériorité parmi les autres langues. C'est ce qu'en témoignent les extraits suivants :

(11) EASB : *La fusha c'est la langue du Coran / c'est la langue issue des meilleures langues / c'est la meilleure langue / c'est-à-dire elle représente une civilisation comme on dit.*

(12) EASJ : *La langue arabe est la mère des langues↑ une langue prestigieuse.*

On voit apparaître des sentiments positifs qui se manifestent par l'usage de l'adjectif *des meilleurs* marquant la supériorité. L'enjeu lié à l'idéologie religieuse est ancré dans cette partie du pays. Nous pensons également que ce statut privilégié de la langue arabe compense de carences linguistique en langue française (Chemerik, 2018 ; Seddiki, 2014).

3.3.3. Une langue qui ne peut pas être la langue d'enseignement de la biologie au nord

(13) EANB : *Je ne trouve pas ça normal d'étudier la biologie en arabe / tu ne peux pas obliger aux gens une langue qui ne maitrisent// je ne peux pas imaginer qu'elle soit en arabe.*

L'emploi de l'expression *pas normal* montre qu'il n'est pas conforme à la norme d'utiliser l'arabe standard à l'université pour les filières scientifique. L'intégrer dans l'enseignement serait donc l'imposer d'où le recours au verbe *obliger*.

3.3.4. Une langue souhaitée pour l'enseignement de la biologie, au centre et au sud

À l'inverse du nord, au centre comme au sud, on regrette que la biologie ne soit pas enseignée en arabe standard :

(14) EASB : *La biologie en arabe standard c'est mieux / c'est dommage // je ne sais pas pourquoi ils ont choisi le français / on n'est pas habitué / ce n'est pas facile.*

(15) EACB : C'est une bonne idée d'enseigner la biologie en arabe // on aurait moins de difficultés // personnellement je suis d'accord // en plus je compte travailler à Djelfa.

Le sentiment d'insuffisance linguistique serait parmi les raisons qui poussent ces étudiants à préférer l'arabe standard au français comme langue d'enseignement. Le contact à cette langue, avant la scolarisation via l'école coranique, est indispensable pour les habitants de ces régions (Seddiki, 2014). Cela pourrait expliquer leur penchant pour cette langue. Dans l'extrait 2 se dessine une représentation liée à l'ancrage du français qui stipule qu'il serait plus présent au nord qu'au sud.

3.4. Le français

À travers notre analyse, nous avons constaté que le français n'est pas une langue rejetée mais plutôt suscite la crainte chez certains enquêtés.

3.4.1. Une langue voulue mais inexistante dans le sud par opposition au nord

Les étudiants du sud affirment la quasi-inexistence de la langue française dans leur environnement, d'où ce sentiment de souffrance et de faiblesse :

(16) EBSB : On souffre un peu du français / et surtout dans tout le sud. // le français n'est pas présent chez nous / c'est la réalité / on ne communique pas avec.

Le recours au verbe *souffrir* conjugué à la 1^{ère} personne du pluriel (« on souffre »), montre qu'il s'agit d'un malaise pour les gens du sud notamment pour les étudiants qui sont amenés à étudier en français à l'université. Cette « sécheresse linguistique » qui touche cette zone n'est pas la conséquence du refus de cette langue puisque nous y avons relevé des sentiments positifs. Ainsi, l'étudiant berbère de biologie déclare faire des efforts pour apprendre le français :

(17) EBSB : Quand je suis seule / j'essaye de parler en français / de construire des phrases.

3.4.2. Le centre, un milieu défavorisant à l'apprentissage du français

L'étudiant arabe du centre inscrit en SIC affirme que les conditions liées au milieu n'y sont pas favorables pour étudier en français :

(18) EACJ : Il n'y a aucun quotidien francophone ici / même pour acheter un journal en français c'est délicat / on en trouve rarement dans les kiosques

3.4.3. Une langue pratiquée au sud dans des milieux clos

Au sud, il semble difficile de parler français à l'extérieur. Ceux qui n'ont pas fait d'études concevraient mal l'usage du français. Parler français dans cette région serait mal vu :

(19) EBSB : Les universitaires/ ils parlent français quand ils sont ensemble / mais tu ne peux pas parler français avec n'importe qui/ maintenant que j'étudie à l'université il y a des mots que je connais en français / mais j'évite au maximum de parler français avec n'importe qui.

Cette attitude envers cette langue est liée selon Lüdi et Py à la socialisation (2003) qui détermine la conduite à adopter face à des objets sociaux.

3.4.4. La langue des Sciences et de l'avenir

Tous nos enquêtés parlent du français de manière positive. On le considère comme la langue « des Sciences » et de « l'avenir » :

(20) EANB : C'est la langue des Sciences / je ne peux pas imaginer la biologie dans une autre langue / l'anglais peut-être mais l'arabe non.

(21) EACB : Pour ceux qui veulent travailler ailleurs / c'est important de maîtriser le français.

3.4.5. La langue souhaitée pour l'enseignement du SIC au nord

L'étudiant arabe du nord exprime son regret de ne pas avoir le français comme langue de transmission des savoirs :

(22) EANJ : Oui / oui / dommage que les SIC ne soient pas en français / surtout pour ceux qui veulent travailler dans un journal francophone / comme moi.

4. Discussion des résultats en guise de conclusion

Pour conclure, nous pouvons dire que les représentations élaborées sur les langues d'enseignement sont mitigées. La darija, la langue de communication d'une grande partie des Algériens, n'est pas acceptée comme langue d'enseignement par nos enquêtés. Cependant, l'ancien Ministre de l'éducation Mme Benghebrit propose en 2015 d'introduire la darija dans l'école afin d'amener les nouveaux écoliers petit à petit vers l'arabe standard. Cela a provoqué la colère des conservateurs islamistes et les médias arabophones qui ont déclaré une guerre contre cette décision. Pour eux, il n'est pas question de toucher à la langue sacrée. Pour ce qui est de l'arabe standard, au centre

comme au sud, il est inconcevable de changer cette langue contre le français, même les étudiants de biologie pensent qu'il serait mieux de l'avoir comme langue d'enseignement à l'université. La raison n'est pas liée à des représentations négatives mais à des difficultés linguistiques. Pour le tamazight qui représente une langue minoritaire, nous avons recueilli des propos qui ne sont pas les mêmes exprimés sur la darija. Tous les étudiants acceptent qu'il soit introduit à l'école. Peut-être s'agit-il du fait qu'il soit reconnu, depuis, peu comme langue officielle. Notons que l'introduction progressive du tamazight a commencé en 1995 dans le cycle secondaire dans 16 wilayas. À l'heure actuelle, seules quelques régions berbérophones ont introduit le tamazight au cycle primaire. Cependant, selon les dires des enquêtés, le tamazight ne peut être la langue d'enseignement pour les filières scientifiques et techniques. Ce rejet, a certainement un lien avec la production et la circulation des connaissances qui ne se font pas dans cette langue. Aujourd'hui, un autre débat linguistique s'est ouvert. Pour des raisons idéologiques, le nouveau Ministre de l'enseignement supérieure Tayeb Bouzid⁸ propose de remplacer l'anglais par le français jugé inutile. En somme, pour une réussite universitaire et scolaire, au lieu d'imposer la langue d'enseignement, nous pensons qu'il serait plus juste de prendre en considération le milieu sociolinguistique de l'élève /l'étudiant et pourquoi pas de favoriser une éducation bilingue à partir du primaire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ali-Bencherif, Z. & Mahieddine, A. (2016). Représentations des langues en contexte plurilingue algérien, *Circula*, 3, 163-196. (d.c. 16/06/2019). DOI: <https://doi.org/10.17118/11143/9691>
- Candelier, M. & Hetmann-Brennecke, G. (1993). *Entre le choix et l'abondant : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*. Paris : Didier.
- Chemerk, F., (2018). *La mobilisation du parler populaire dans la presse francophone algérienne. : Repérage et analyse des stratégies des acteurs médiatiques à partir de la couverture du match Égypte-Algérie de novembre*, (Thèse de doctorat, Université Alpes 2, France).
- Lüdi G. & Py, B. (2003). *Etre bilingue*. Berne : Peter Lang. DOI : <http://doi.org/10.1017/S0959269503271192>
- Morsly, D. (1990). Attitudes et représentations linguistiques, *La linguistique* 26(2). 77-86
- Py, B. (2007). Apprendre une langue et devenir bilingue : un éclairage acquisitionniste sur les contacts de langues, *Journal of Language Contact – Thema* 1. 93-100. DOI : <https://doi.org/10.1163/000000007792548369>

⁸ Ministre de l'enseignement supérieur du 1^{er} avril 2019 au 2 janvier 2020.

- Seddiki, Z. (2014). *Langues en présence dans la vie des étudiants algériens : Étude comparative entre Ouargla et Blida*. (Thèse de doctorat, Université Blida 2, Algérie).
- Taleb Ibrahimi, K. (2004). L'Algérie: coexistence et concurrence des langues, *L'Année Du Maghreb* I, 207-218. DOI : <https://doi.org/10.4000/anneemaghreb.305>

Subjectivation dans l'apprentissage en didactique du français langue seconde au Sénégal

Ousseynou THIAM
Université Cheikh Anta Diop De Dakar
ousseynou5.thiam@ucad.edu.sn

Résumé

La présente contribution se propose de questionner la place de la subjectivation dans l'apprentissage de la langue, Les multiples dimensions psychosociale, psycholinguistique et socioculturelle de la subjectivation, propre à l'apprenant, amènent à envisager l'appropriation du français dans un contexte jugé complexe au sens d'Edgar Morin (1997, 2005). Complexe parce que le contexte est multilingue et multiculturel. Alors qu'est-ce qu'apprendre une langue par un non-natif? Que fait-on de ses propres représentations, outils et approches? Les compétences linguistiques, culturelles, communicatives et méthodologiques attendues de l'acquisition de la langue peuvent-elles occulter l'environnement d'apprentissage ?

Mots-clés : apprentissage ; subjectivation ; français langue seconde.

Resumen

Esta ponencia se propone cuestionar el lugar de la subjetivación en el aprendizaje de la lengua. Las múltiples dimensiones psicosociales, psicolingüísticas y socioculturales de la subjetivación, propias del aprendiz, conducen a entender la apropiación del francés en un contexto que se concibe complejo, en el sentido de Edgar Morin (1997, 2005). Complejo porque el contexto es multilingüe y multicultural. Entonces, ¿qué es aprender una lengua por parte de una persona no nativa? ¿Qué ocurre con sus propias representaciones, herramientas y enfoques? Las competencias lingüísticas, culturales, comunicativas y metodológicas que promete la adquisición de la lengua, ¿pueden ocultar el entorno del aprendizaje?

Palabras clave: aprendizaje; subjetivación; francés segunda lengua.

Abstract

The present contribution proposes to question the place of subjectivation in the learning of the language The multiple psychosocial, psycholinguistic and sociocultural dimensions of the subjectivation, proper to the learner, lead to consider the appropriation of French in a context considered complex in the sense of Edgar Morin (1997, 2005). Complex because the context is multilingual and multicultural. So what does learning a language by a non-native? What do you do with your own representations, tools and approaches? Can the linguistic, cultural, communicative and methodological skills expected from the acquisition of language obscure the learning environment?

Keywords: Learning; subjectivation; French as a second language.

1. Introduction

L'introduction des langues nationales dans le système scolaire fait passer l'école du monolinguisme au multilinguisme avec des limites institutionnelles, didactiques et pédagogiques. Les implications didactiques relèvent qu'il n'est plus question d'envisager la langue et le contenu d'apprentissage comme relevant d'une langue maternelle ou étrangère. Moussa Daff (1998) pensait à un « aménagement linguistique » pour que la coexistence du français et des langues nationales au Sénégal pût se réaliser au bénéfice de l'apprentissage. Ainsi décrit, le rapport à la langue française est aussi un rapport à la norme. Alors la place de la subjectivation se pose avec pertinence en apprentissage. Notons que dans une approche cloisonnée, c'est-à-dire d'apprentissage du français sans qu'aucune place ne soit laissée à une autre, il y a une tendance à la norme du bon usage : idéalisation du français et prestige. Il faut remarquer aussi qu'avec l'évolution des besoins, la mondialisation et paradoxalement l'effet de repli qui va avec, l'apprentissage tend à l'ouverture à partir de l'intérieur. Cette ouverture rime avec l'introduction de mots, de phrases, de discours et de cultures réservés à l'espace social ou personnel.

2. Comprendre les concepts et théories mobilisés

De la revue de la littérature sur le français langue seconde (FLS), il importe de retenir quatre caractéristiques intrinsèques : officielle, langue non native, complément à la construction de l'identité de l'apprenant, francophonisation (possibilité de bi-plurilinguisme). En conséquence dans son apprentissage, le FLS ne peut que se déployer au sein d'un écosystème ouvert où les éléments consubstantiels à la langue apprise s'enrichissent d'apports exogènes propres aux langues du contexte. Ce qui fait que l'apprentissage du français passe par l'étape de « l'interlangue : la variété de langue d'un bilingue non encore équilibré » (Cuq & Gruca 2008 : 116). En ce sens, l'apprentissage du FLS s'effectue en posant les questions de normes, des marques de langue locales, d'aspects culturels lisibles par le processus de subjectivation.

« Qu'est-ce que la subjectivation ? ». Michelle Bertrand note que « la question du sujet est importante, parce qu'elle n'est pas seulement une question de théorie, mais qu'elle concerne aussi la conception de l'analyse et ses implications pratiques » (2005). Citant Serge Lesourd (2006), Annick Hubert-Barthélémy (2010) souligne que « la subjectivation est un parcours qui intègre les particularités de la construction de la subjectivité ». Une grande marge est laissée à l'apprenant de marquer son apprentissage par des apports qui lui sont propres. Il faut accepter que ces apports soient positifs dès

que le processus de subjectivation se joue fondamentalement dans l'interaction et la coproduction. Et Carla Schelle de préciser qu' « au regard des processus de subjectivation liés à l'école, il convient à mon avis d'accorder une plus grande attention à cette réciprocité entre le traitement des élèves et la constitution de l'objet » (2019 : 26).

Dans le même sillage, la théorie de la convergence des didactiques décrit le processus par lequel un apprenant assimile des savoirs scolaires, mobilisant en même temps acquis et ressources endogènes afin d'intégrer une communauté linguistique et culturelle distincte (Thiam, 2018 : 125). Inspirée des travaux d'Ives Chevallard (transposition didactique) d'Alain Mercier (biographie didactique) de Murielle Molinié (didactique langagière) et de Jean-Pierre Cuq et de Fatima Davin-Chnane (français langue étrangère, langue seconde, didactique comparée), cette théorie éclaire les différents savoirs, en jeu en apprentissage des langues, comme solidaires, inclusifs et positifs.

3. Cadre de la méthodologie

L'Observation de classe et la confrontation des discours des enseignants et inspecteurs ont eu lieu pendant nos recherches de thèse de doctorat. L'observation de classe s'est réalisée à l'aide d'un caméscope qui a permis de filmer et de transcrire à la suite : des cours de grammaire, d'orthographe, de littérature française, de littérature africaine ; dans des Classes de 5^{ème} au collège et 1^{ère} au lycée. Pour la confrontation les enseignants et les inspecteurs se sont prononcés sur les discours de classe pour les préciser, les étayer ou les critiquer. L'analyse est pluridisciplinaire : linguistique, sociolinguistique, didactique et pédagogique. C'est-à-dire que les discours recueillis relèvent de plusieurs pratiques et de contextes de classes différentes.

4. Résultats et interprétations : apprendre le français et processus de subjectivation

4.1. Production irrégulière avec « bricolage linguistique »

Les apprenants conçoivent encore le français comme « étrangère », « la langue de la colonisation », « la langue du toubab », « la langue des français ». Ce « problème se pose quand l'élève n'a pas encore pris conscience des "normes" et des "variations" ». (Chnane-Davin (dir.), Felix, Roubeau, 2011 : 47). En fait, la norme à laquelle l'apprenant se soumet dans sa langue première ne se réalise pas de la même manière en français, langue apprise car la variation linguistique dans le cadre social n'est pas dramatiquement vécue. L'extrait ci-dessous est éloquent.

(1)

Prof : donc est-ce que l'adjectif qualificatif qualifie ici un sujet ++

Classe : non+

Prof : le sujet+ c'est la nouvelle+donc ici c'est ma tante et quelle est la fonction de ma tante ++

Élève : ***

Prof : la fonction de ma tante+ la fonction de ma tante+++

Élève : un Cod+

Prof : Pourquoi c'est un Cod +++ rend triste+ pose la question+

Élève : cette nouvelle a rendu quoi ++

Prof : a rendu triste+

Élève : à qui+

Prof : non a rendu triste qui ++ donc complément d'objet direct+ et cet adjectif qualificatif-
là ne donne pas donc la propriété du sujet+ mais donne la propriété du complément d'objet

Classe : direct+

Dans cet exemple, le processus de production bouscule la norme attendue. Il importe de comprendre que l'apprenant se situe entre deux langues ou trois. « Rendu qui triste ? » appartient à la langue française. Et « rendu quoi ? », « à qui triste » est une immersion de la langue à laquelle l'apprenant s'identifie socialement. L'apprenant opère une activité de bricolage en étapes qui passe par la traduction et la grammaire avant de produire.

- Etape 1 : Réception et compréhension (Élève : ***).
- Etape 2 : Application de règle de grammaire ou réponse aveugle.
- Etape 3 : Opération d'étayage par traduction, de grammaire et de proposition (difficulté).
- Etape 4 : Conscience de la difficulté et des différences linguistiques, repositionnement linguistique.
- Etape 5 : Pas de temps pour répondre.

4.2. Production irrégulière avec «sélection linguistique aléatoire»

Dans la langue des élèves, le wolof et le sérère en l'occurrence, l'article est intégré dans le mot déterminé. Ce qui pourrait expliquer que la détermination du genre constitue un obstacle didactique jusqu'à la fin du cycle secondaire.

(2)

Prof : oui on pourra dire les feuilles+ les feuilles++

Prof : alors allez-y+

Élève : les feuilles de *la baobab*+

Prof : est-ce qu'on dit la baobab+ est-ce qu'on dit la baobab+ qu'est-ce qu'on dit + oui + on dira

Élève : les feuilles de *ce baobab*

Prof : oui on dira les feuilles de ce baobab+ mais est-ce qu'on dit la baobab +

Classe : non+

Prof : qu'est-ce qu'on dit+

Classe : le baobab+

Élève : les feuilles de *la baobab*+

Dans cette séquence, il s'agissait pour l'apprenant de trouver l'article qui détermine le substantif *baobab*. Puisque dans sa langue première cette forme de détermination n'existe pas, l'effort de production se résume visiblement à une sélection aléatoire dans un répertoire fermé (le-la). Dans un deuxième processus, l'apprenant dit « ce baobab » mais sans pour autant répéter l'erreur précédent parce du point de vue grammatical la production est correcte. Dans l'effort d'apprentissage, les apprenants n'ont pas de limite quant à la source ou la ressource pour apprendre. Dans ce cas précis, c'est dans les déterminants démonstratifs (inattendu mais correct) que l'apprenant trouve la correction à son erreur : *ce baobab* pour signifier « goui gui » en wolof (*gui* est un démonstratif ici). La réponse attendue viendra de la classe pressée de répondre à une question devenue évidente. Voici les étapes de la subjectivation :

- Etape 1 : Renforcement *alors allez-y*+
- Etape 2 : sélection aléatoire fermée *la baobab*
- Etape 3 : sélection aléatoire ouverte *ce baobab* (*goui gui* en wolof)
- Etape 4 : Ne produit plus *non*+
- Etape 5 : Apport collectif.

4.3. Production irrégulière avec mobilisation du capital linguistico-culturel anthropologique

Notre enquête nous a permis de relever des cas significatifs sur le plan linguistico-culturel. En effet il s'agit d'une représentation construite. L'exemple ci-après démontre que les

apprenants mobilisent des capitaux mixtes linguistiques et culturels dans leurs productions comme dans ces deux exemples.

(3)

Prof: ça indique une direction+très bien+il peut indiquer une+une direction très bien ++alors comment est-ce qu'on peut+aussi l'écrire+j'ai l'impression qu'on peut toujours écrire ver v-e-r mais ça ne signifie pas la direction+c'est possible hein+cette fois ci ça n'indique pas la direction +allez-y +

Élève : ver***

Prof: dites ce que vous pensez+

Élève : ver++d'insecte

Prof: ver++d'insecte++ver++d'insecte est-ce qu'il y a ver++d'insecte++qu'est-ce qu'il veut dire par-là+

Élève : ver de terre+

(4)

Prof: nous avons un indice+temporel+ qui traduit quoi ici+ oui+ hum+

Élève 1 : ça renforce+

Prof: est-ce que ça renforce+ ça renforce quoi++ ça renforce quoi+oui+

Élève 1 : l'anaphore+

Prof: est-ce que nous avons l'anaphore ici+ l'anaphore c'est quoi+ oui+*P2*

Élève 7 : ça nous permet de conserver ***+

Prof: attention+ d'abord pour répondre à la question+ il y a une confusion+ l'anaphore c'est la répétition+ d'un mot+ d'un groupe de mots en début de-

L'expression « ver++d'insecte » n'a pas de sens pour qui ne connaît pas la culture de l'apprenant. Pour ce dernier l'expression est « l'antonyme » de « ver de terre ». Pour lui et sa culture le ver peut être aussi un insecte. Mais, il peut être constaté la construction de « ver d'insecte » très proche de « ver de terre ». Si nous opposons « insecte » à « terre » nous comprenons mieux ce que l'apprenant veut exprimer. « Ver d'insecte » désignerait les animaux de petite taille capable de se déplacer dans l'air et « ver de terre », les animaux de petite taille qui vivent dans et sur la terre.

Pour le second cas, le mot « anaphore » dans l'exemple est aussi intéressant pour comprendre le processus de production chez les apprenants pluriilingues. Ici il s'agit d'une superposition de phonèmes et de sens. En effet en sérère « a naff » signifie un tissu qui peut permettre de couvrir, de protéger ou de renforcer. « a naff o » signifie « c'est un

tissu ». « *a naffo* » n'est pas éloigné de « *anaphore* ». Ce rapprochement est facilité par « *ça renforce+ ça renforce quoi++ ça renforce quoi+oui* » du professeur. Sans doute, il importe de comprendre que la production des apprenants demeure l'expression de leur imaginaire linguistique et (inter)culturel.

Ces exemples montrent que la subjectivation est un processus qui permet d'explorer l'apprentissage implicite et le fonds y relatif (capital linguistique et culturel). Elle montre aussi tout l'effort que l'apprenant déploie qu'il ne faut pas réduire à une simple faute. Pour terminer que retenir après examen de ces cas sinon que la prise en charge du bi-plurilinguisme est une voie idéale pour l'apprentissage du FLS. Elle accepte l'apprenant comme non natif de la langue mais linguistiquement riche déjà par la maîtrise d'une ou de plusieurs langues.

4.4. Problème de la subjectivation dans l'apprentissage de la langue

Nous avons affaire à des apprenants plurilingues et pluriculturels. L'absence de ces manifestations aurait étonné. « Toute la question c'est de savoir est-ce que la langue maternelle est prise en compte ou est totalement ignorée++ » (Inspecteur 1 - Insp1). La difficulté à entrer dans la norme pour ce public s'explique par la présence de plusieurs langues. Selon les familles, les zones, la religion... « leur langue maternelle c'est le sérère+ et là aussi ça crée des blocages+ il y a des lettres qui sont + qui sont mal prononcées+ c'est parce que certainement dans leurs langues +ils le prononcent autrement+ » (Inspecteur 2 - Insp2). Il faut comprendre par-là, que du point de vue linguistique et culturel, les apprenants font interagir plusieurs langues-cultures dans leur apprentissage de manière raisonnée ou non. Ainsi il y a des « incidences linguistiques parce que+ d'abord ici par exemple si on prend l'exemple du lycée+ de notre lycée+ ils sont des sérères + il y a la langue sérère+ la langue wolof et après vient la langue française... pourquoi maintenant+ parce que déjà pour parler le wolof ils ont l'accent sérère+ pour parler français ils ont forcément l'accent sérère et l'accent wolof+ donc forcément ça va se répercuter sur leur manière de parler la langue+ c'est normal de ce côté-là+ » (Insp1).

La dimension culturelle est convoquée par les enquêtés par l'évocation des littératures apprises pour cette communautés d'apprentissage : « je pense que d'abord la littérature africaine qui leur est + comment dirai-je++ qui leur appartient+ ils sont profondément ancrés dans cette littérature+ raison pour laquelle ils sont très à l'aise+ par rapport à la littérature française qui émane d'une culture étrangère+ par exemple+ »

(Insp1). Dans le programme d'enseignement du français au lycée, jusqu'à 2010, il y avait plus d'œuvres référées à la littérature française que celles attachées à la littérature africaine. Ne faut-il pas une littérature sénégalaise et une littérature francophone ?

4.5. Perspectives linguistiques, culturelles et pédagogiques

Pour faire de la subjectivation, un emploi bénéfique à l'apprentissage, l'enquête a permis de trouver quelques pistes de réflexions. Le tableau ci-dessous en rend compte.

Prise en charge des « substrats » linguistiques et culturel des apprenants	« je veux simplement dire qu'on a besoin de connaître les substrats linguistiques+ culturels des apprenants pour aller vers une langue cible++ que la méconnaissance de la réalité du point de départ fait que il y a des erreurs+ des maladresses+ des confusions ou des retards dans les acquisitions++ mais c'est le fait des ignorances de la réalité de l'enfant et ça c'est je pense une non prise en compte de la situation telle que l'enfant la vit++ » (Insp1).
Acceptation les normes et détermination des seuils d'acceptabilité	« ça dépend de ce que l'on veut++ on parle français ou on ne parle pas français++ on ne peut pas aller vers des babels {approx} et donc vers des formes de créoles de pidgin qu'on a observé dans certains pays++ dans une langue+ il y a des normes et des seuils d'acceptabilité qu'il faut++ il y a certes des variabilités+ des tons+ des intonations qui peuvent être spécifiques mais il y un encouragement à faire de parler un français standard c'est-à-dire compréhensible dans la francophonie++ ah sinon chacun cultive son français » (Insp3).
Soutien du bi-plurilinguisme additif	« ++ je parlais tantôt au début de l'entretien de bilinguisme additive++ si on veut qu'un enfant soit efficace dans l'acquisition d'une langue cible+ il faut qu'on prenne en compte la langue de départ que ça soit la langue maternelle ou en tout cas la langue où il trouve ses valeurs++ si cela n'est pas pris en compte+ on atteindra difficilement ce que l'on veut faire c'est comme si on gommait ce sur quoi s'est construit+ » (Insp2).
Mise en œuvre de l'approche contrastive	« + il va de soi que l'approche contrastive devra être +donc introduite à la formation initiale++ à tout le moins+ il faudrait donc intégrer des éléments d'apprentissage des langues maternelles++ » (Insp1).
Formation des enseignants	« maintenant ce qu'il faut c'est quoi + c'est la formation des enseignants à la maîtrise de la culture africaine+ nous maîtrisons beaucoup plus en tant qu'enseignant la littérature française que l'histoire et la sociologie africaine+ ça pose problème + » (Insp2).

Tableau 1. Pistes et réflexions sur la subjectivation en didactique des langues .

5. Conclusion

Au regard des processus de subjectivation liés à l'apprentissage du français, il convient d'accorder une plus grande attention l'action métacognitive et métalinguistique des élèves capable d'apprendre à penser, appréhender, exprimer le monde à partir de ressources langagières et culturelles endogènes pour accepter que la langue française soit la leur. Pour ce faire, il y a un intérêt à ne pas cloisonner le cadre social (ouvert) et celui l'école déjà fermé pour la simple raison que le français est une langue « étrangère ». La formation des enseignants de français est ainsi interpellée.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bertrand, M. (2005). Qu'est-ce que la subjectivation ? *Le Carnet PSY*, 96(1), 24-27. DOI : <https://doi.org/10.3917/lcp.096.0024>
- Chnane-Davin, F. (2005). *Didactique du français langue seconde en France : Le cas de la discipline "français" enseignée au collège*. Thèse de Doctorat, Aix-Marseille 1.
- Chnane-Davin, F., Félix C. & Roubaud M-N. (dirs.) (2012). *Le français langue seconde en milieu scolaire français. Le projet CECA en France*. Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble.
- Daff, M. (1998). L'aménagement linguistique et didactique de la coexistence du français et des langues nationales au Sénégal. *DiversCité Langues*, vol. III. Récupéré de <http://www.quebec.ca/diverscite>
- Hubert-Barthélémy, A., (2010). « L'Atelier-Classe » : le processus de subjectivation peut-il être suscité chez les enfants autistes par les apprentissages ? *Cahiers de PréAut*, 7(1), 11-32. DOI : <https://doi.org/10.3917/capre.007.0011>
- Lesourd, S., (2006). *Comment taire le sujet ?* Ramonville : Saint-Agne, Erès. DOI : <https://doi.org/10.3917/eres.lesou.2006.01>
- Morin, E., (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF (réédition, Paris, Le Seuil, 2005).
- Schelle, C. (2019). La Constitution de l'objet en classe – recherche casuistique dans la formation des enseignants en Allemagne, au Sénégal et en France. In Rabiazamaholy, H. T. & Thiam, O. (2019). *Formation des enseignants dans un monde en mutation, transition entre cycles, gestion des crises et adaptation culturelle : actes du colloque international tenu du 07 au 09 avril 2016 à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, (15-29)*. Paris : L'Harmatan.
- Thiam, O. & Chnane-Davin F. (2017). L'approche par compétences peut-elle être efficace sur n'importe quel terrain ?, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 16 (1), 117-137.
- Thiam, O. (2018). Enseigner la francophonie en didactique du français langue seconde au Sénégal. In Chnane-Davin, F., Lallement, F. & Spaëth, V. (coords.). *Enseigner la Francophonie, enseigner les francophonies*. Recherches et Applications, 64, 120-135.

Approche méthodologique du rapport à l'autre par les mots en cours de français langue étrangère

Jacky VERRIER DELAHAIE
Université Rovira i Virgili
jaime.verrier@urv.cat

Résumé

Notre travail en cours de FLE nous a permis de constater que parfois les apprenants passent à côté d'occasions de mieux connaître le sens particulier de certains mots, leur valeur et de là les gens qui les emploient. Mieux connaître veut dire ici savoir construire le sens des mots à un moment donné pour mieux comprendre l'autre. Ce point de départ nous a conduits à proposer une démarche didactique qui consiste à faire émerger la valeur des mots pour mieux saisir les représentations culturelles de l'autre. Pour ce faire, nous avons fait appel aux notions de lexiculture, d'inférence et de situation de communication.

Mots-clés : cultures ; linguistique ; rapports ; savoirs ; compréhension.

Resumen

Según nuestra experiencia, los estudiantes de FLE no tienen siempre acceso al significado ni y al valor de las palabras y por lo tanto no conocen bien a las personas que les utilizan. Conocer mejor significa en este caso saber cómo construir el significado de las palabras en un momento dado para comprender mejor al otro. Este punto de partida nos llevó a proponer un enfoque didáctico que consiste en resaltar el valor de las palabras para comprender mejor las representaciones culturales del otro. Para hacer esto, utilizamos las nociones de lexicultura, de inferencia y de situación de comunicación.

Palabras clave: culturas; lingüística; relaciones; conocimiento; comprensión.

Abstract

In our experience, students of foreign languages are not given the chance to fully understand the true meaning and value of the foreign words, and the real aim of native speakers when they use them. The consequence is that students, even if they are able to use the foreign language, do not understand the foreign culture, nor the foreign speakers. To know a language involves building the meaning from the words to finally understand the foreign culture. This is the point of departure that led us to propose a didactic approach that aims to give students the necessary resources to better understand the culture, the value of the words, and the foreign speakers. To do this, we turn to the lexicography, the inference and situation of communication.

Keywords: cultures; linguistics; relationships; knowledge; teaching; understanding.

1. Introduction

Quand on pense à l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, des mots comme grammaire, vocabulaire, verbes, orthographe, phonétique viennent à l'esprit. Mais, apprendre une langue, ce n'est pas seulement être deux, la langue et moi ; on peut être trois : la langue, moi et l'autre. Mais là, on peut se demander s'il est possible d'« apprendre » l'autre comme on apprend la langue. Ce n'est pas si simple. On ne sait pas exactement comment pense l'autre, ce qu'il veut dire quand il emploie tel mot et comment accéder au culturel qu'il véhicule sans tout dire. On peut se demander aussi comment il fait pour que les mots deviennent « parlants », comment il « vit » sa langue, ce qu'elle est et ce qu'elle représente pour lui.

En tant qu'enseignant, l'observation des rapports des apprenants à la langue étrangère révèle que quelquefois, ils passent à côté de codes et de valeurs culturelles qui pourtant leur permettraient de créer des rapports à la langue-culture de l'autre. L'apprenant qui apprend « il est midi ou huit heures » en sera satisfait, ce qui est normal. Mais c'est un demi-apprentissage, car il n'a appris que la forme. Et qu'en est-il du culturel qu'il renferme?

De là, le but de ce travail est de tenter de faire émerger la valeur des mots pour que les apprenants saisissent mieux les représentations culturelles de l'autre¹. Pour ce faire, nous avons fait appel à la linguistique (les notions d'inférence et de situation de communication) et à la culture (mots, charge culturelle, interculturel) comme stratégies qui peuvent aider l'apprenant dans ses rapports à la langue-culture.

2. L'approche de l'interculturel en cours de FLE

L'interculturel est aujourd'hui un enjeu dans les sociétés où radicalismes, replis nationaux, discours populistes, stéréotypes, clichés et préjugés culturels côtoient immigrations, mobilité internationale, Erasmus, information permanente et communication numérique. Bo Shan (2004 :4) souligne que « la globalisation des capitaux a entraîné le lax du pouvoir politique, économique et culturel en sens unique et le contrôle unilatéral, qui constituent une menace pour la diversité culturelle ». De là, nous proposons trois principes pour une approche de l'interculturel d'un cours de FLE.

Le premier dit que les cultures ont les mêmes bases (mœurs, coutumes, croyances...), sont différentes entre elles et ont leur propre évolution. Chacune a sa façon

¹Soulignons que notre but n'est pas de proposer des traductions ou des équivalents d'une langue à l'autre.

de voir le monde, de penser et d'agir et que toutes requièrent le respect. Ainsi, pour éviter une attitude ethnocentrique, la compréhension d'un fait culturel devra d'abord se faire à partir de la culture étudiée. Ensuite, viendra la perspective relationnelle qui permettra de mettre en marche la communication interculturelle. Le second parie sur une approche de la langue à partir d'une vision de la langue-culture où la maîtrise de la culture est aussi importante que celle de la langue. Ainsi, le CECR (2001 :13) convoque « l'intérêt de l'apprenant pour les autres et son ouverture à eux ; par sa volonté de relativiser son propre point de vue culturel et son système de valeurs ; par sa volonté de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa culture et la culture étrangère et de résoudre les malentendus interculturels et les dysfonctionnements de type référentiel ». Le troisième principe s'appuie sur la culture invisible², qui est celle faite des valeurs qui servent l'individu à s'identifier à un groupe, à organiser les relations collectives, à s'entendre avec le groupe sur les mots, et ceci, au-delà de la culture visible constituée des clichés culturels classiques (gastronomie, vêtements, horaires,...). Charaudeau (2001 :343) souligne que « ce ne sont ni les mots dans leur morphologie, ni les règles de syntaxe qui sont porteurs de culturel, mais les manières de parler de chaque communauté, les façons d'employer les mots, les manières de raisonner, de raconter, d'argumenter pour blaguer, pour expliquer, pour persuader, pour séduire ». Il a été question antérieurement des demi-apprentissages où le culturel est absent, ce qui pose un problème, car de façon intuitive, l'apprenant accole à la forme de la L2 le sens de la L1, ce qui fait qu'il construit un faux apprentissage. Il biaise sur les sens et les valeurs des mots dans la culture étrangère. C'est là qu'apparaissent les contre-sens culturels, les stéréotypes et que, suivant Besse et Porquier (1984 : 173) « on joue dans une langue et on parle dans une autre ».

Pour tenter de répondre à cette situation, nous proposons de caractériser le champ de l'interculturel dans un cours de FLE. Précisons que l'on n'aborde pas ici les stéréotypes ou les malentendus qui transforment en vérités faciles des comportements, des habitudes et des traditions, ce que Pretceille (1999 : 82) appelle la « folklorisation des cultures». Ici, c'est la culture du quotidien qui est retenue, celle qui s'acquiert dans le va-et-vient journalier, dans les habitudes, les croyances, les sensations, les traditions, la famille, les amis. Elle répond « au besoin de l'être humain de vivre dans un univers prévisible et de s'y sentir en sécurité » comme le souligne Auger (2005 : 129)³. Pour l'apprenant, c'est la

² J'emprunte ces termes à Manuela Ferreira Pinto : http://www.francparler-oif.org/images/stories/dossiers/interculturel_exercices.pdf

³ Aspect important pour une prise de conscience de l'apprenant en contact avec la culture de l'autre.

culture qu'il rencontrera d'abord dans ses contacts dans le pays étranger. C'est aussi celle qui permet de comprendre l'autre, ses attitudes, ses comportements, ses représentations⁴, ses croyances, ses savoirs collectifs, ses manières de faire et de dire, ses habitudes et ses traditions. C'est enfin celle qui contribuera à remplir d'identité les mots appris en cours de FLE. C'est ce volet de l'interculturel qui est retenu parce que les mots sont souvent en cours de FLE les premiers sentiers vers la langue étrangère.

3. Le recours aux mots à charge culturelle partagée

Il y a des mots dont le sens se construit au fil du temps et ne varie guère. Ce sont ceux qui parlent, qui ont un label affiché comme *accordéon*, *maison* ou *apéro*. *L'accordéon* appelle le bal musette, la *maison* est liée à la propriété et à la sécurité⁵, *l'apéro* rime avec convivialité avec la famille, les voisins, les amis ou les collègues. Ce sont ces contenus qui chargent le mot de sens et de valeur. Galisson (1991 :116) donne aux mots une charge culturelle qui est « la valeur ajoutée à leur signification ordinaire [celle des mots] et pose que l'ensemble des mots à CCP connus de tous les natifs circonscrit la lexiculture partagée [...]. C'est la culture partagée par le plus grand nombre et qui sert d'identificateur aux individus du groupe ».

Pour illustrer ce point, nous avons choisi deux expressions (*Écoutez-moi* et *Mon gars*) qui se prêtent bien à une approche du culturel de l'autre.

3.1. *Écoutez-moi, mon gars !*

Voilà la situation : Adamsberg, commissaire de police, enquête sur des meurtres dans le Mercantour (Alpes). Soliman, fils adoptif d'une bergère assassinée, l'accompagne. Adamsberg rencontre un berger.

Adamsberg se rapprocha du berger, qui ajusta son chapeau et croisa les poings sur son bâton.

— Écoutez-moi, mon gars, dit le Veilleux.

— Il est commissaire, dit Soliman. Commissaire. Et en aucun cas, ce n'est ton gars.

— Il y a une chose au sujet de Massart, continua le Veilleux, que la petite a sûrement pas dite. C'est un loup-garou. (Vargas, 1999 : 170).

⁴ Voir Zarate (1995).

⁵ Des mots comme *pavillon*, *cocon*, *villa*, *ferme en pierre*, *maisonnette*, *résidence secondaire*, *chalet* donnent une idée de l'importance de la propriété immobilière pour les Français.

Pour saisir le sens de l'expression, disons d'abord que le mot *gars* est un terme familier qu'on emploie pour parler d'un garçon, d'un jeune homme, d'un individu sans signe distinctif. Mais accolé au possessif *mon*, il acquiert un sens culturel particulier qui peut aller de l'affection au doute selon l'intonation utilisée.

Voyons donc l'appellatif *Mon gars* depuis le culturel partagé. Le vieilleux qui dit *Mon gars* est un berger qui passe sa vie dans les pâturages, qui a peu de contacts, à part, sans doute, les gens de son village avec qui il partage la même vie. Il emploie les mots qui sont à lui, qu'il ne changera pas même s'il est avec un inconnu.

Quand il parle à Adamsberg, il mélange les genres ; il emploie le vouvoiement (*Écoutez-moi* : marque de politesse) et une expression familière (*Mon gars* : marque de confiance). Soliman voit cela comme une bévue et rectifie le vieux berger : il lui fait remarquer la catégorie professionnelle d'Adamsberg et l'interdit d'être familier avec lui. Mais le berger ne rectifie pas et continue à parler de la même façon faisant savoir ainsi à Soliman qu'il ne comprend rien à ce que partagent Adamsberg et lui. Et Adamsberg ne dit rien non plus ; il sait bien où il est et avec qui il parle. Il sait aussi ce que veut dire le berger par ses mots : il n'ya rien de méchant, pas de manque de politesse ni de respect et en plus, il est dans le pays du berger, et donc, il doit suivre les règles de l'environnement où il est. Et le berger soupçonne que bien qu'ayant une catégorie bien supérieure à la sienne, Adamsberg ne dira rien et acceptera l'injonction, car il est chez lui, ce qui lui donne un certain droit de liberté d'emploi de ses mots qui compense peut-être l'écart social entre eux. On voit que cette communication avancera si les deux personnages acceptent de partager le culturel de leurs mots et de là reconnaître et accepter le comportement de l'autre.

Dans un cours de FLE, une approche des mots à charge culturelle offre l'avantage de montrer que les mots ne sont pas vides de sens même quand on les entend pour la première fois. Ils attendent qu'on les découvre, qu'on recherche leur histoire, leurs sens et leurs représentations. Mais, en même temps, ils lancent un message et rappellent qu'il faut retenir, maintenir et transmettre le bagage culturel qu'ils véhiculent. Des mots comme *maison*, *Pastis*, *apéro* ou *pain* évoquent des images, que ce soit des lieux, des objets, des activités ou des gens. Ils sont tous bien marqués et sont des sources d'ancrage identitaire et culturel comme le dit Perrenoud (1999). Disons qu'ils ont un certain tempérament avant même avant de les connaître.

4. L'inférentiel : une démarche pour interpréter les mots

Cette partie s'appuie sur le modèle inférentiel de la communication de Sperber et Wilson (1989). Selon ces chercheurs, dans un message, il y a des sens qui sont communiqués sans être complètement encodés où les énoncés sont des indices du vouloir-dire du locuteur⁶. Selon le modèle inférentiel de la communication, c'est le processus de transfert du sens linguistique au sens voulu qui rend possible la communication. Une inférence consiste à faire un lien entre une information nouvelle tirée des savoirs disponibles et une information présente pour construire une connaissance qui ne serait pas obtenue seulement à travers l'information transmise. Pour compléter cette partie, nous prendrons une situation où l'accent est mis sur les interprétations du message.

4.1. Ceci n'est pas un possessif : *ton* étiquette

Voilà la situation. Vasco, vieux tailleur sans argent, s'installe sur un banc devant le commissariat. Danglard, adjoint du commissaire Adamsberg, estime qu'il conviendrait de chasser « ce vieux » qui l'incommode,

— Qu'est-ce que c'est que cette merde que tu as installée dans la rue ? cria Danglard en traversant.

— Pour ta gouverne, cette merde s'appelle un valet, et ça sert à suspendre son costume sans le froisser. On t'a appris quoi, dans la police ? [...]

— Et tu as besoin de suspendre en pleine rue ?

— Et alors ? dit le vieux. Je suis dans une mauvaise passe. Cette veste vient d'un des meilleurs faiseurs de Londres. Tu veux voir l'étiquette ?

— Tu me l'as déjà montrée, *ton* étiquette, dit Danglard. (Vargas, 2002 :6.)

Que veut dire Danglard avec le déterminant *ton* ? La possession ? Si l'on s'en tient au sens premier du mot, on arrivera à la conclusion que l'étiquette n'appartient à personne. Si, par contre, on se tourne du côté des deux personnages, on peut aller plus loin. On a d'abord l'impression qu'il y a une relation entre eux autour du possessif. Ce qui va faire que le *ton* acquiert une certaine force. Pour Danglard, l'étiquette n'a aucun intérêt apparent et il le déclare clairement au vieux en employant le *ton*. Mais, en employant le possessif, il reconnaît, sans le dire, qu'il est important. Et c'est là où le possessif prend une première partie de sa force. La seconde partie naît de la valeur qu'a l'étiquette pour le vieux parce que c'est la preuve visible de la qualité de la veste et Danglard le sait aussi.

⁶ Voir Sperber et Wilson (1989).

Tout ce jeu est possible parce que Danglard et le vieux s'entendent sur leur intention et leur interprétation du message même s'ils ne sont pas d'accord sur le contenu. Si la réplique était : « Tu me l'as déjà montrée, *l'étiquette* », alors on ne verrait plus la tête de Danglard, son regard, ses sourcils froncés, son menton en avant, son regard agacé, et l'attitude du vieux, assis sur son banc, les yeux levés marquant l'incompréhension ou le mépris. Mais, remarquons qu'une fois la situation terminée, cette force disparaît. Elle est donc momentanée ; elle se crée dans la situation et s'évanouit dès qu'elle change, mais les locuteurs savent qu'elle est en sourdine, qu'ils pourront la récupérer quand ils en auront besoin.

On peut tirer ici deux conclusions ; la première est qu'il est parfois difficile de saisir le comportement de mots dont les sens peuvent varier selon la situation communicative ou culturelle et la seconde est que les mots sont très vivaces, qu'ils se renvoient les uns aux autres comme des boules de billard, qu'ils s'entendent et se complètent les uns les autres pour créer du sens.

5. Là où la situation peut expliquer la langue

L'approche du sens des mots à partir de la situation de communication doit pouvoir permettre de voir la manière dont le mot s'alimente des différents composants de la situation et que le sens qu'il acquiert est lié à la situation. Ici, nous prenons les éléments suivants : le statut des partenaires, l'environnement matériel et socioculturel, l'action, le moment et le contrat communicatif entre les partenaires.

5.1. La Boule de fort et *prendre un verre*

Lorsque l'on est devant une expression, le réflexe est de chercher à comprendre le sens à partir du vocabulaire, de la grammaire ou du communicatif. Ainsi, dans l'expression « Allez, on prend un verre ! », la grammaire dit qu'il y a un impératif, un pronom, un article, un nom et le communicatif indique qu'il s'agit d'un ordre ou d'une invitation.

On peut aussi aller un peu plus loin moyennant l'observation des éléments constitutifs de l'environnement pour aller ensuite vers la langue et mieux saisir le sens de l'injonction.

Examinons la situation suivante. Il est 17h dans un local (que l'on appelle société) de jeu de Boule de Fort d'un village de l'Anjou. Là, les sociétaires viennent de terminer leur partie jouée dans une ambiance amicale, conviviale et un sociétaire annonce : « Allez, on prend un verre ».

Pour saisir cette invitation dans son environnement et pour comprendre ce qu'elle renferme, examinons ses constituants. La Boule de Fort est un jeu semblable à la pétanque, mais qui se joue dans un local couvert sur une piste incurvée de 21 à 24 mètres de long avec des boules de 1,5 kg et qui sont déséquilibrées dont un côté est plus lourd que l'autre. Elles peuvent coûter 180 euros, mais elles sont inusables. Passons au jeu. Une fois la boule déposée (non lancée), elle modifie sa course par le fort (petite tige de 15g vissée dans la boule) et par la forme de la piste. La boule roule très lentement, serpente pendant à peu près 45 secondes pour atteindre le maître, une boulette blanche placée à l'autre bout de la piste. Là, les anciens (et pas vieux) jouent leur partie en pantoufles pour préserver la surface du terrain. Hubert, 65 ans parle de son local et explique que « La boule de fort est un sport-loisir très calme. Ici, on vient boire un coup, rencontrer les amis et jouer aux boules ».

À la fin de la partie, il y a l'inévitable injonction attendue de tous : « Allez, on prend un verre ! » qui est l'invitation à un autre moment traditionnel à la buvette de la salle de jeux qui, par ailleurs, est un équipement essentiel du local, puisqu'il aide à couvrir les frais d'entretien.

Dans cette situation, les mots *verre* et *on* ne sont plus, l'un, un simple récipient, et l'autre, une personne quelconque. Le pronom *on* veut dire sociétaires, convivialité, bavardage, rencontre, habitudes ou tradition. De son côté, le *verre* est un affilié de plus, une sorte de tisseur tacite de relations sociales parce qu'il est source de conversations autour de mots comme *trinquer*, *Coteaux-du-layon* (vin de la région), *fillette* (1/2 bouteille) et *bien gouleyant* (agréable au goût, appétissant). L'invitation au verre est une fin attendue et le cas contraire conduirait à la déception, et même à l'incompréhension. Remarquons que, par ailleurs, il n'est pas recommandé de refuser le petit verre à la fin de la partie ; le respect des règles est un signe d'appartenance.

6. Conclusion

Une approche de la langue-culture à partir des domaines linguistique et lexico-culturel tels que l'inférence, la culture des mots et la situation de communication peut aider à améliorer les rapports à la langue-culture étrangère, et à aider à une meilleure appréhension des savoirs et des comportements langagiers et culturels de l'autre. Comprendre les sens et valeurs des mots sont autant de passerelles vers l'autre et sa langue et en même temps vers une relativisation de l'identité culturelle personnelle. Cela amène à créer des attitudes d'ouverture et de relativisation. L'apprentissage de la langue doit

aller de pair avec le culturel parce que les mots sont des porteurs de comportements, de traditions et de repères identificateurs. Si apprendre une langue, c'est être compétent dans les domaines de la communication quotidienne, la connaissance de l'autre, ses façons de parler, de dire les mots, de voir sa langue peut conduire à aimer cette langue.

Comme point final, nous ferons deux brèves réflexions. D'un côté, paraphrasant Saint-Exupéry à propos du soin que le petit prince donnait à ses roses, disons que c'est le temps que l'on perd avec l'autre et sa langue qui les font si importants. Perdre et prendre son temps peuvent aider à mieux regarder, mieux écouter et peut-être améliorer les rapports avec l'autre et ses mots. De l'autre, et suivant Meirieu qui défend que « c'est à l'intérieur des savoirs que naît le plaisir d'enseigner et d'apprendre », nous dirons que c'est dans la connaissance de l'autre et sa langue que naît le plaisir de la rencontre.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.
- Besse, H., Porquier, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier.
- Boyer, H. (1995). De la compétence éthnosocioculturelle. *Le Français dans le Monde* 272, 41–44.
- Boyer, H. (2001). L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère. *ELA. Études de linguistique appliquée*, 123-124(3), 333-340. DOI : <https://doi.org/10.3917/ela.123.0333>
- Charaudeau, P. (1992). *La grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.
- Charaudeau, P. (2001). Langue, discours et identité culturelle. *ELA. Études de linguistique appliquée*, 123-124(3), 341-348. DOI : <https://doi.org/10.3917/ela.123.0341>
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Develay, M. (2000). A propos des savoirs scolaires. *VEI enjeux*, 123, 28-37.
- Domenech, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona : Grao.
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : Clé international.
- Galisson, R. (1999). La pragmatique lexicoculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique, *ELA*, 116.
- Gohard-Radenkovic, A. (1999). *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles à des compétences linguistiques*. Bern : Peter Lang. DOI : <https://doi.org/10.3726/978-3-0352-0137-6>
- Ladmiral, J. R., Lipiansky, E. (1989). *La communication interculturelle*. Paris : Armand Colin.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Nafti-Malherbe, C., Samson, G. (2013). Rapport au savoir. *Esprit critique*, 17. Pays de la Loire : Cnam.
- Pretceille, M. (2017). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.

- Puozzo Capron, I., Piccardo, E.(2013). *L'émotion et l'apprentissage des langues*. Paris : LIDIL, 48, 5-16.
- Sperber, D., Wilson, D. (1989). *La pertinence, Communication et Cognition*. Paris : Minuit
- Vargas, F. (1999). *L'homme à l'envers*. Paris : Ed. Fleuve noir.
- (2002). *Coule la Seine*. Paris : Ed. Fleuve noir.

III.2 LITTÉRATURE ET CIVILISATION

La perception de l'individu à travers la trilogie de Fouad Laroui :
Les Dents du topographe, De quel amour blessé,
Méfiez-vous des parachutistes

Wafaa AIT KAIKAI
Université Ibn Zohr, Agadir
w.aitkaikai@uiz.ac.ma

Résumé

L'objectif de cet article consiste à rendre compte des soubassements de la modernité selon Fouad Laroui et qui renvoient à trois valeurs, à savoir l'identité-diversité, la tolérance et la primauté de l'individu. Par le biais de ces valeurs transparait la perception de Laroui quant à l'individu dans une société en constante évolution, notamment la société marocaine. L'interculturel représente le cadre théorique auquel nous nous référons. La relation entre Soi et l'Autre sera le point de mire de notre analyse. Une relation qui revêt différentes facettes en fonction des langues en présence et dont le contact nous permet d'aborder le phénomène de la diglossie.

Mots clés : Identité ; altérité ; interculturel ; diglossie.

Resumen

El objetivo de este artículo es dar cuenta de los fundamentos de la modernidad de Fouad Laroui, que se refieren a tres valores, a saber, la identidad-diversidad, la tolerancia y la primacía del individuo. A través de estos valores, la percepción de Laroui del individuo en una sociedad en constante cambio, incluida la sociedad marroquí, es evidente. La interculturalidad es el marco teórico al que nos referimos. La relación entre el Ser y el Otro será el foco de nuestro análisis. Una relación que toma diferentes facetas dependiendo de los idiomas involucrados y cuyo contacto nos permite abordar el fenómeno de la diglosia.

Palabras clave: Identidad, alteridad, intercultural, diglosia.

Abstract

The aim of this article is to give an account of Fouad Laroui's foundations of modernity, which refer to three values, namely identity-diversity, tolerance and the primacy of the individual. Through these values, Laroui's perception of the individual in an ever-changing society, especially Moroccan society, is apparent. Interculturality is the theoretical framework to which we refer. The relationship between the Self and the Other will be the focus of our analysis. A relationship that takes different facets depending on the languages involved and whose contact allows us to address the phenomenon of diglossia.

Keywords: Identity; otherness; intercultural; diglossia.

1. Introduction

Le choix de la trilogie répond à une double motivation. La première consiste dans le fait qu'elle renvoie aux trois premières œuvres écrites par Fouad Laroui ; la seconde est liée au projet d'écriture de l'écrivain lui-même. En effet, Laroui rend compte des raisons pour lesquelles il a décidé d'écrire cette trilogie de la sorte :

Aujourd'hui plus que jamais, ces trois valeurs sont celles qui peuvent fonder une société ouverte où des individus libres se côtoient sans qu'aucun (et qu'aucun groupe ou j'ma^a) ne prétende dicter aux autres ce qu'il faut penser, manger, porter, etc.

Aujourd'hui plus que jamais il me semble que l'identité-diversité, la tolérance, la primauté de l'individu forment la base de la modernité. (Laroui, 2012a : 10)

À travers cette citation qui nous renvoie à la préface du premier tome de la trilogie, à savoir *Les Dents du topographe*, nous percevons que l'écriture de Laroui s'inscrit dans une voie qu'il s'est tracée et par rapport à laquelle l'individu sera le point de mire. Un individu qui évolue dans une société sujette à de multiples mutations (je fais ici référence à la société marocaine inscrite dans cette mouvance qui concerne d'ailleurs toutes les sociétés à travers le globe). Un individu tiraillé entre les différentes facettes d'une identité plurielle. Un individu qui est souvent sujet ou objet d'une absence de tolérance en l'absence d'une prise de conscience de l'importance de la gestion de la différence, c'est-à-dire de cette relation entre Soi et l'Autre, entre Identité et Altérité.

Dans le cadre de cet article, il sera question, dans un premier temps, de nous arrêter sur quelques concepts de base, à savoir l'identité (dans sa relation avec l'altérité) et l'interculturel ; avant de rendre compte de la situation linguistique du Maroc en abordant le phénomène de la diglossie. Et dans un second temps, nous expliciterons les valeurs qui sous-tendent la trilogie, en nous arrêtant sur quelques thématiques qui leur sont intrinsèquement liées.

2. Cadre théorique

2.1. Quelques définitions

Le terme « Identité » est souvent utilisé au singulier comme le souligne Maalouf mais il renvoie par là même à une pluralité de possibilités qui découlent elles-mêmes, et à chaque fois, d'une combinaison autre de plusieurs éléments :

L'identité de chaque personne est constituée d'une foule d'éléments qui ne se limitent évidemment pas à ceux qui figurent sur les registres officiels. Il y a, bien sûr, pour la grande

majorité des gens, l'appartenance à une tradition religieuse ; à une nationalité, parfois deux ; à un groupe ethnique ou linguistique ; à une famille plus ou moins élargie ; à une profession ; à une institution ; à un certain milieu social... [...]. Si chacun de ces éléments peut se rencontrer chez un grand nombre d'individus, jamais on ne retrouve la même combinaison chez deux personnes différentes, et c'est justement cela qui fait la richesse de chacun, sa valeur propre, c'est ce qui fait que tout être est singulier et potentiellement irremplaçable. (Maalouf, 2011 : 16-17)

Entre Soi et l'Autre, des relations se tissent certes mais la perception à leur égard renvoie à deux écoles distinctes. La première stipule la simple coexistence entre les porteurs de cultures différentes ; la seconde tente d'expliquer les entraves éventuelles qui peuvent rendre difficile ce type de relations :

On réserverait le terme multiculturel, selon son étymologie qui réfère à la simple pluralité des éléments en jeu, aux situations de coexistence de fait entre cultures ou subcultures diverses, ainsi qu'à l'étude des effets spontanés de cette coexistence.

Et l'on emploierait enfin le mot interculturel à partir du moment où l'on se préoccupe des obstacles à la communication entre les porteurs de ces cultures : depuis le repérage et l'analyse de ces empêchements jusqu'aux tentatives pour les faire disparaître. (Camilleri, 1993 : 44)

Laroui se focalise dans ses textes sur ces relations entre Soi et l'Autre selon cette perspective interculturelle dont l'objectif est de percer les obstacles à la communication entre porteurs de cultures distinctes. Outre les différences culturelles, Laroui aborde les différences linguistiques, qui d'ailleurs font partie des premières, étant donné leur impact sur les relations entre porteurs de cultures différentes certes mais aussi sur leur propre perception quant à la culture à laquelle ils s'identifient.

2.2. La question linguistique du Maroc

Laroui part du principe que la diglossie est « une spécialité arabe ». En effet, la diglossie rend compte de cette coexistence entre l'arabe classique (littéraire) et le dialecte marocain. La diglossie met en présence deux langues qui jouissent d'un statut social et/ou politique différent, un état de fait dû souvent à des raisons historiques et qui pose problème aux écrivains quant à la langue d'écriture. Si d'autres cas de diglossie existent à travers le monde par rapport à d'autres langues, elle revêt une spécificité indéniable de par son rattachement à une aire culturelle particulière :

Il y a là une spécificité de l'aire culturelle arabe. Pourquoi ? [...] Concernant le Maroc, on peut citer comme causes probables :

- D'une part, « le monopole sur la langue écrite longtemps exercé par une petite élite gravitant autour du pouvoir [...] » ;
- D'autre part « l'existence d'un corpus littéraire important, considéré comme seul digne d'être enseigné et transmis [...] ». (Laroui 2011 : 86)

Laroui considère qu'il y a un « déni » de la diglossie : le problème existe mais on refuse d'en estimer les conséquences, d'en délimiter les contours pour pouvoir trouver des solutions à cet état de fait difficile à gérer. Un déni qui oriente ou plutôt qui désoriente les débats en parlant de « cultures », de « différences culturelles » abstraction faite des problèmes engendrés par la diglossie. Un déni qui perçoit l'orientation de certains auteurs vers le français en particulier, en tant que langue d'écriture, comme « un choix ». Pour Laroui, c'est plutôt une « nécessité » pour contourner le problème de la diglossie : Ces « auteurs arabes » n'ont pas une langue, qui serait « l'arabe », mais plusieurs. Abondance de biens peut nuire... » (Laroui 2011 : 92).

La diglossie est donc un fait, une réalité intrinsèquement liée au paysage linguistique marocain et dont les conséquences sont indéniables. Les personnages de Laroui évoluent souvent dans ce contexte où la diglossie est un fait. Ainsi leurs relations aux langues-cultures du Maroc divergent et c'est généralement les langues considérées comme étrangères qui prennent souvent le dessus.

3. Partie pratique

3.1. Trois œuvres : trois valeurs

Comme nous l'avons mentionné au niveau de l'introduction, Laroui met en exergue trois valeurs qui, selon lui, constituent les soubassements de la modernité. Nous tenterons de les analyser, dans le cadre de cet axe, afin de rendre compte de leur pertinence, mais aussi de leur complémentarité les unes par rapport aux autres.

3.1.1. L'identité-diversité

Laroui perçoit l'identité sous le signe de la diversité. Une diversité à la fois linguistique et culturelle comme il ressort de l'essai d'Amin Maalouf qui rend compte des facettes multiples de l'identité. Des facettes dont les composantes essentielles sont la langue et la religion. Une diversité qui est loin d'être l'apanage des personnages qu'il a mis sur le devant de la scène (ou du moins une grande majorité parmi eux). En effet, ils ont, pour la

plupart, raté leurs trajectoires respectives étant donné leur vision réductionniste de l'identité. Une vision qui privilégie l'une des composantes de l'identité au détriment des autres.

Pour Hamid et Asslane, l'identité est synonyme respectivement d'apparences trompeuses et d'aspiration au pouvoir. Hamid, que le narrateur croyait titiste, s'avère un simple rêveur d'une vie meilleure. Quant à Asslane qui courait dans tous les sens pour l'obtention d'un passeport, il devient par un concours de circonstances aussi absurde que réel un Pacha auquel tout le monde s'est soumis avec le temps : le pouvoir rend nuisible. Un pouvoir qui pousse Hamid à vivre une vie monotone sans ambition aucune et Asslane à connaître un sort tragique : l'abus du pouvoir fait forcément des victimes qui, une fois l'occasion se présente, réagissent de façon imprévisible. Pour Nagi et Raouf, la culture occidentale, notamment la culture française, constitue la seule et unique référence, reniant ainsi et à jamais la culture du pays natal. Le rêve de l'Eldorado européen se concrétise dans les deux cas de figures avant qu'il ne se métamorphose en cauchemar. Nagi voulait être libre en hurlant sur des places publiques et Raouf se réclamait français où qu'il soit. Le suicide traduit leur fin tragique à une différence près. Avant de mettre fin à sa vie, Nagi tue plusieurs personnes. En effet, comment pouvait-il admettre que les références culturelles qu'il considère comme siennes soient remises en question ?

Pour Zahri (qui veut dire ma chance, en arabe dialectal) et le narrateur, l'identité est synonyme de résignation. Zahri tentait de faire la balance. Après des études à Paris, il rentre au pays et obtient un poste à la faculté des sciences en tant que professeur de logique. Sa vie est ponctuée par ses engagements familiaux et professionnels. Tout semble fonctionner à la perfection, logique dans son cas. Mais tout bascule avec un incident des plus absurdes. On le convoque au poste de police en l'accusant d'avoir percuté quelqu'un, un policier, de surcroît. En dépit d'une preuve irréfutable : son passeport qui prouve que le jour en question, il assistait à « un séminaire de logique à l'université de Montréal », le commissaire maintient sa position et le fameux passeport devient même une pièce à conviction à même de prouver sa culpabilité. Face à l'impasse, il opte pour une solution ultime en dépit de son caractère illogique : négocier sa liberté suite au conseil de son épouse ayant une connaissance meilleure du pays qu'il a quitté pour plusieurs années. Un état de fait qui l'a affecté amplement au point de se débarrasser de tous ses ouvrages de logique et délaisser l'enseignement.

À travers ces différents personnages, nous percevons les difficultés qu'ils ont eues pour s'adapter à des contextes qui leur projettent souvent leurs différences. Des

différences qui se traduisent, entre autres, par l'utilisation de la langue française qui les taxe comme des étrangers aux yeux de leurs concitoyens.

3.1.2. La tolérance

La tolérance renvoie à la deuxième valeur à laquelle s'intéresse Laroui. Une problématique épineuse qui suscite plusieurs questions dans un monde où les tensions et les conflits, de tout genre, abondent. *De Quel amour blessé* a constitué pour l'écrivain cet espace de révélation d'un vécu où la différence est souvent liée à l'Autre (on oublie souvent qu'on est tout aussi différent dans les yeux des porteurs d'autres cultures); et où elle est toujours associée à des connotations négatives. Deux cas de figure nous permettront d'étayer notre propos à ce niveau, à savoir l'amour de Judith et Jamal, d'une part, et la relation conflictuelle entre le narrateur et Gluard, d'autre part.

3.1.2.1. Un amour impossible

L'histoire d'amour de Judith et Jamal, semble être une histoire anodine, du moment qu'elle aurait pu être celle de n'importe quel couple amoureux. Mais il s'avère, à travers le traitement qu'en fait Laroui, qu'elle cache en son sein les empreintes d'un conflit de longue date. En effet, Judith est de confession juive et Jamal de confession musulmane. Deux types de croyances religieuses qui semblent renvoyer à ce terrain miné sur lequel il vaut mieux ne pas s'introduire. En effet, les familles respectives de Judith et Jamal, à l'exception de la mère de ce dernier, refusent catégoriquement cette union qui, d'ailleurs, n'aura pas lieu. Une histoire d'amour impossible que le narrateur, qui est le cousin de Jamal, décide d'écrire sous forme d'une biographie dans laquelle la fiction sera présente, compte tenu de certaines modifications qu'il va apporter à l'histoire, entre autres, les prénoms des héros.

3.1.2.2. Un écrivain sous-estimé

Le narrateur a donc décidé d'écrire l'histoire de Judith et Jamal. Une histoire qui va prendre d'autres dimensions en se faufilant des doigts du narrateur/ écrivain lui-même. Le manuscrit sera subtilisé à l'écrivain en herbe et lu à son insu par Gluard qui n'hésite pas à se moquer du narrateur qu'il juge inapte pour une tâche aussi ardue que l'écriture (sachant qu'il s'agit de sa première expérience littéraire). Mais en dépit des propos acerbes de Gluard, le narrateur arrive au terme de son projet mais l'objectif de départ n'a rien à voir avec l'objet d'arrivée. En effet, il voulait restituer l'histoire d'amour de Judith

et Jamal et c'est plutôt l'histoire d'un amour blessé qu'il raconte au final. Un amour que le père (Abal-Khaïl, littéralement « l'homme-aux-chevaux ») ressent à l'égard de son fils. Un amour paternel qui sera tu, même après l'incarcération du fils. La tolérance revêt, par conséquent, une seconde dimension : celle qui aurait dû prévaloir entre père et fils en dépit de leur appartenance à deux générations différentes et des idées presque opposées qu'ils incarnent. De par son absence, la tolérance est la valeur centrale dans *De quel amour blessé*. Une valeur qui n'a pas pu prendre le dessus ni dans la relation qui liait les représentants de confessions distinctes ni dans celle qui liait un père à son fils. Un échec cuisant qui a contribué à accentuer davantage cette distance tant spatiale que psychologique qui séparait les personnages les uns des autres.

3.1.3. La primauté de l'individu

L'individu peut-il faire l'économie de la communauté ? La réponse semble évidente pour le personnage principal dans *Méfiez-vous des parachutistes*. Après des études en France, Machin rentre à son pays natal, le Maroc. Il vit dans un appartement où seul un chat est le bienvenu. Loin d'être sociable, il préfère garder ses distances avec son entourage jusqu'au jour où un parachutiste, nommé Bouazza, lui tombe littéralement dessus après avoir raté son atterrissage. Rien ne semblait prédestiner Machin à une telle expérience. En effet, à partir du moment où il va inviter Bouazza à boire quelque chose chez lui, par respect pour certaines traditions du pays, l'invité s'approprie l'espace (l'appartement de Machin), se permet d'inviter des convives et leur prépare différents mets face à cet état d'ébahissement de la part de Machin qui se trouve dans l'incapacité de reprendre les rênes de son train-train quotidien. Bouazza va même se permettre de porter des jugements de valeurs sur les petites amies de Machin, voire de les faire même sortir de sa vie, jugées incompatibles avec le statut qu'incarne l'ingénieur. Face à cette intrusion dans sa vie, Machin décide de faire appel aux autorités compétentes en espérant que son « cauchemar » prendra fin. Il entre, pour la première fois, dans un commissariat, fait la rencontre du commissaire Bouniface qui l'oriente vers l'inspecteur Azzabou. Ce dernier rend visite à Machin et s'avère une vieille connaissance de Bouazza. Au lieu d'inciter ce dernier à quitter les lieux, il se tourne vers Machin en essayant de le convaincre de la chance qu'il a d'avoir Bouazza à ses côtés. Ce dernier étant un cordon-bleu, un humoriste hors pair et un pratiquant de surcroît. Des qualités que le commissaire considère comme rares et inestimables.

Plus le temps passe ; et plus la pression de l'Autre, de la communauté, pèse lourd sur Machin. Un concours de circonstances va contribuer au changement de position de Machin. En effet, la disparition de Bouazza va contribuer à lever le voile sur une réalité qu'il peinait à accepter : l'individu ne peut pas faire l'économie de la communauté au sein de laquelle il vit, même s'il n'est pas toujours évident de composer avec la différence qu'incarne l'Autre, les autres de façon générale. L'individu ne peut se rendre compte de sa singularité, de sa spécificité qu'au sein et grâce à la communauté et non pas en s'isolant d'elle.

3.2. Trois valeurs : trois thématiques

Nous avons choisi trois thématiques qui renvoient aux trois œuvres étudiées et qui se font l'écho des valeurs précitées, à savoir la dialectique Orient/ Occident; la gestion de la différence et la solitude qui est le corollaire du suicide dans certains textes de l'écrivain.

3.2.1. La dialectique Orient -Occident

Beaucoup de personnages de Laroui, notamment dans *Les Dents du topographe*, s'installent dans des pays autres que le pays natal pour terminer leurs études supérieures. De même que le départ semble être une évidence (ceci est le cas des lauréats de lycées étrangers, particulièrement français, chez l'écrivain) ; le retour semble l'être tout autant. Pour le narrateur, le retour à deux reprises s'avère un fiasco. Incapable de venir en aide à sa sœur dépressive, de retrouver son père disparu après son arrestation, il tente tout de même de mener une vie ordinaire en tant que nouveau chef de la famille. Mais une suite d'événements dramatiques, notamment le suicide du topographe va le pousser, à l'instar, de Zahri à se débarrasser de tous les ouvrages qu'il a en sa possession, acte fort significatif, à même de lui rappeler le peu d'expérience qu'il a dans la vie, en ne gardant que *Les Dents du topographe* : son étrangeté en somme à l'instar de tous les personnages dont il a racontés l'histoire. Une thématique associée incontestablement aux deux suivantes, à savoir la différence et la solitude.

3.2.2. La différence (ou plutôt la gestion de la différence)

En abordant cette thématique, nous ne pouvons pas faire l'économie de cette corrélation entre identité et altérité, entre Soi et l'Autre. Cette thématique se fait l'écho d'une valeur : la tolérance. La différence transparaît, dans *De Quel amour blessé*, dans ses aspects plutôt négatifs qui contribuent, par conséquent, à creuser davantage le fossé entre les porteurs de cultures différentes. Nous l'avons mentionné plus haut, l'appartenance à deux religions

différentes a rendu impossible l'union de Judith et Jamal (Céline et Abderrahmane de leurs vrais noms). Le narrateur a tenté de changer les faits même s'il écrit une biographie parce qu'il voulait donner à ce couple, ne serait-ce que sur papier, une possibilité d'être ; un vécu autre associé à l'eldorado de leur rêve. Un fait d'ailleurs qui sera fortement contesté par son éditeur ; ce qui l'amène à restituer les faits tels qu'ils se sont réellement déroulés. L'épilogue sera, par conséquent annulé comme nous pouvons le constater à travers les chapitres 14 et 15, appelés respectivement *Épilogue* et *Annulation de l'épilogue*. Considérons cette citation qui constitue une sorte d'aveu qu'il livre à son éditeur, dont il se délivre en somme:

La vérité, monsieur, la voici : Abderrahmane et Céline se sont séparés, vaincus par l'hostilité de leurs familles. Céline est à Montparnasse, à la SNCF... Je crois qu'elle renseigne les voyageurs. Elle s'est peut-être mise avec Salomon-l'alibi, qui sait ? La vérité est tellement décevante. (Laroui, 2012b : 158)

Cette gestion de la différence, de par son absence toujours, nous permet aussi de comprendre les raisons pour lesquelles Jamal sera incarcéré, causant ainsi l'abattement d'un père. En effet, il va assassiner Gluard lorsqu'il se rend compte que les raisons pour lesquelles il l'a invité chez lui étaient « malsaines ». Une vérité qu'il voulait taire, en demandant au narrateur de ne pas l'aborder dans son récit ; mais son emprisonnement prouve que les circonstances entourant ce crime ont été élucidées.

3.2.3. La thématique de la solitude

Il a été mentionné précédemment que Machin, dans *Méfiez-vous des parachutistes*, vit seul dans un appartement où seul un chat est admis. Aucune présence ni féminine ni masculine ne semble la bienvenue. Sa vie semble être réglée à la minute près étant cartésien par nature à l'instar d'ailleurs de plusieurs personnages de Laroui. Tout semble marquer un retour au pays qui correspond aux attentes de Machin ; mais tout se métamorphose avec cette apparition inopinée de Bouazza. Ce dernier usera de tous les moyens pour se rendre indispensable (préparation des repas, conseils de tout genre, etc.). Une solitude choisie, assumée mais difficile à concrétiser en la présence de Bouazza qui persiste à s'immiscer dans les affaires personnelles de Machin. Si Machin est le représentant de l'individu, Bouazza est plutôt celui de la communauté. Ce dernier réussira tout de même à faire changer d'avis à Machin ; lui ouvrant ainsi de nouvelles perspectives quant à sa relation aux autres. Notons que la solitude constitue une thématique récurrente

chez Laroui, que ce soit dans ses romans ou ses recueils de nouvelles. D'autres personnages vont composer avec la solitude, mais autrement, en tentant plutôt de la contourner quitte à en payer le prix fort par le biais d'une solution extrême, à savoir le suicide. Dans d'autres cas de figure, cette solitude sera associée à l'emprisonnement ou à l'exil.

4. Conclusion

À travers cet article, nous avons estimé judicieux de revenir sur les trois premiers textes de Laroui grâce auxquels transparaît une vision du monde, celle d'un écrivain marocain qui écrit en français et en néerlandais, qui a fait ses études, entre autres, au Maroc et en France mais dont le rapport avec la mère patrie persiste en dépit des distances et prend forme grâce à différents genres littéraires (romans, recueils de nouvelles, essais et chroniques). L'écriture pour Laroui étant un projet mûrement réfléchi. Les valeurs qu'il a associées à la trilogie seront reprises au niveau d'autres textes, tel un fil d'Ariane permettant de tisser des liens entre ses différentes productions littéraires. Quant aux thématiques, la récurrence de certaines d'entre elles dénote de cette complémentarité entre ses textes, d'une part et de leur universalité, d'autre part, étant abordées dans des textes appartenant à des cultures autres et explicitées par le biais de langues différentes.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Camilleri, C. (1993). Les conditions structurelles de l'interculturel, *Revue Française de Pédagogie*, Volume 103, 43-50. DOI : <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1296>
- Laroui, F (2011). *Le Drame linguistique marocain*. Casablanca : Éditions Le Fennec.
- Laroui, F. (2012a [1996]). *Les Dents du topographe*. Casablanca : Le Fennec.
- Laroui, F. (2012b [1998]). *De Quel Amour blessé*. Casablanca : Le Fennec.
- Laroui, F. (2012c [1999]). *Méfiez-Vous des parachutistes*. Casablanca : Le Fennec.
- Maalouf, A. (2011 [1998]). *Les Identités meurtrières*. Paris : Livre de Poche.
- Zekri, K. (2006). *Fictions du réel Modernité romanesque et écriture du réel au Maroc 1990- 2006*. Paris. France. L'Harmattan.

Hugues Rebell et son idéologie : le poème en prose comme véhicule de la marginalité

Pedro BAÑOS GALLEGO
Universidad de Murcia
pedro.banos@um.es

Résumé

Hugues Rebell fut un écrivain et journaliste français dont l'œuvre est située à la fin du XIX^e siècle. Il fit preuve d'une idéologie « antitout » concernant la littérature mais aussi la politique qui eut pour conséquence logique l'isolement social et artistique de cet auteur. Ici nous cherchons à analyser le dispositif qu'il utilise pour expliciter ses idées : le poème en prose, le genre prédominant du recueil *Chants de la pluie et du soleil* (1894). À travers ces textes, Rebell développe assez violemment tous les axes de son idéologie. Même s'il est principalement romancier, c'est le poème en prose le genre qu'il va choisir pour donner libre cours à ses idées. Nous essayerons d'éclaircir les raisons de Rebell concernant ce choix générique.

Mots-clés : Poème en prose ; marginalité ; Rebell ; subversion ; théorie des genres.

Resumen

Hugues Rebell fue un escritor y periodista francés cuya obra se sitúa en los últimos años del siglo XIX. Hizo gala de una ideología «antitodo» en cuanto a la literatura pero también la política, lo que provocó el aislamiento social y artístico de este autor. En este artículo analizaremos el dispositivo que utiliza para explicitar sus ideas: el poema en prosa, género predominante del recopilatorio *Chants de la pluie et du soleil* (1894). En estos textos Rebell desarrolla con bastante violencia todos los ejes de su ideología. Aunque fuera principalmente novelista, Rebell elige el poema en prosa como género para dar rienda suelta a sus ideas. Intentaremos aclarar aquí las razones de Rebell tras esta elección genérica.

Palabras clave: Poema en prosa; marginalidad; Rebell; subversión; teoría de géneros.

Abstract

Hugues Rebell was a French writer and journalist. His work is placed in the end of the XIXth century. He displayed a combative attitude against all literary trends but also politics, which meant the social and artistic isolation of this author. Here we will try to analyze the generic device used by Rebell in order to state his ideas: the prose poem, the main genre of the book *Chants de la pluie et du soleil* (1894). In these texts, Rebell violently develops every axe of his ideology. Even if he is mostly a novelist, Rebell chooses the prose poem for the purpose of showing his controversial ideas. We will try to clarify the reasons behind this generic choice.

Keywords: Prose poem; marginalization; Rebell; subversion; genre theory.

1. Introduction

Hugues Rebell, né Georges Grassal (1867–1905), reste un auteur absolument méconnu de nos jours. Son œuvre, à cheval entre le XIX^e siècle et le XX^e en France, lui fournit une certaine renommée de son vivant. Pourtant, après sa mort, personne ne semble développer le moindre intérêt par l'œuvre de cet auteur.

Rebell va développer une quantité non négligeable de textes sous des formats divers. Ses genres de préférence sont les chroniques de presse et les romans historiques ou érotiques. Le style de cet écrivain fait partie de la réaction anti-Symboliste ; ces ouvrages, en tant que subversifs, chercheront toujours à bouleverser le lecteur. Rebell, dont la personnalité était ardente, attaque presque la totalité de ses contemporains. Les attitudes décadentes des Symbolistes lui répugnaient ; d'autre part, il croyait plutôt au système royal qu'à la démocratie ou au socialisme. Marginalisé à cause de ses idées, Rebell va mourir seul et dans la plus grande misère.

Nous essayerons ici d'étudier les causes du choix générique des *Chants de la pluie et du soleil* (1894), recueil de poèmes en prose. Il s'agit de la seule œuvre où Rebell montre les aspects les plus révolutionnaires de son idéologie : société, art, littérature, politique et même théologie. Ayant gagné une certaine renommée artistique grâce aux chroniques de presse et aux romans érotiques, Rebell choisit cependant le poème en prose pour exposer tout l'éventail de sa pensée.

D'après nous, ce choix n'est pas du tout arbitraire. À quoi bon utiliser le poème en prose, un genre tout à fait minoritaire au XIX^e siècle ? Nous allons constater, à travers un ensemble d'œuvres et de témoignages concernant la naissance et la propagation de ce genre, que le poème en prose comporte beaucoup plus qu'une simple étiquette générique. Les auteurs cultivant ce genre vont présenter un trait commun : une certaine marginalité (sociale, artistique, politique). Le poème en prose deviendra, en conséquence, un espace d'expérimentation méta-poétique. Au vu de cela, nous chercherons à éclaircir la motivation de Rebell lors du choix du poème en prose pour exprimer ses idées.

2. Cadre théorique. Le poème en prose, polymorphisme et subversion

Le poème en prose a été, depuis sa naissance, un genre éminemment problématique. Tant les critiques que les auteurs eux-mêmes ont eu de véritables difficultés pour établir un ensemble de caractéristiques formelles de ce genre. Ceci a comporté l'apparition de nombreuses idées à ce propos, le plus souvent opposées. Si nous parcourons l'éventail d'études sur ce genre, nous constaterons la plus grande variété de points de vue lorsqu'il

s'agit d'en fournir une méthode d'analyse. Bernard (1959 : 763) propose que « il y a dans tout poème en prose à la fois une force d'anarchie destructrice, et une force d'organisation artistique ». D'autre part, Sandras (1995 : 19) soutient que « plutôt que genre, le poème en prose gagnerait à être considéré comme un ensemble de formes littéraires brèves appartenant à un espace de transition dans lequel se redéfinissent les rapports de la prose et du vers ». Vincent-Munnia (1996 : 428) suggère que « le genre, passant à une phase de théorisation qui engendre sa banalisation, en arrive à une généralisation telle qu'il perd alors toute identité générique propre pour se laisser envahir et dissoudre totalement par la poétique moderne ». Vadé (1996 : 207) explore l'existence d'un trait générique, « un principe de tension : un poème en prose n'est pas une page de prose ordinaire parce que cette page est tendue entre deux pôles contraires, dont l'opposition commande toute l'organisation du texte ». Vu les différences quant aux approches théoriques, le point commun de ces travaux reste l'effort pour définir le fonctionnement, les traits fondamentaux et les limites génériques du poème en prose, ce qui semble alors une tâche assez compliquée.

Cette variété découle d'un polymorphisme radical devenu aujourd'hui le signe d'identité du genre. Il ne faut que deux exemples pour l'illustrer : le point de départ communément accepté du poème en prose, le *Gaspard de la Nuit* d'Aloysius Bertrand (1842), ne partage aucun trait formel avec le deuxième ouvrage participant consciemment de ce genre, les *Petits poèmes en prose* de Baudelaire (1869). Il s'agit de deux typologies d'écritures radicalement opposées : ici, couplets et pieds métriques ; là, des phrases allongées jusqu'à la création de paragraphes. Des jeux de parallélisme chez Bertrand, nous ne verrons rien chez Baudelaire, qui préfère le flux continu d'idées. Si ce type de divergence apparaît déjà en comparant les deux premiers ouvrages, nous pouvons imaginer ce qui arrive lors de l'avènement du XX^e siècle. Les mouvements d'avant-garde feront éclater toutes les idées que l'on ait pu avoir du poème en prose jusqu'à alors.

De quelle manière pourrait-on, donc, relier ces deux ouvrages, ainsi que ceux qui suivront, lorsque leurs aspects formels semblent irréconciliables ? Voici la question qui reste toujours ouverte dans chaque étude concernant le poème en prose. Dans cette étude nous ne voulons focaliser sur l'analyse formelle, sujet dont bien de travaux ont déjà agi¹. Ici, nous nous intéressons plutôt aux motivations des auteurs lors du choix générique du poème en prose. Nous nous posons la question suivante : pourquoi poème en prose et non

¹ C'est le cas des travaux déjà mentionnés de Bernard (1959) ou Vadé (1996) entre autres.

pas nouvelle ou vers libre, par exemple ? Nous considérons que les poètes arrivent au poème en prose dans la recherche d'un lieu où ils puissent donner libre cours à certaines expressions artistiques qui surgissent tant de la marginalité de l'auteur que d'un désir d'individualité. Le poème en prose devient ainsi le genre où les poètes trouvent une liberté artistique dont ils ne peuvent profiter lorsqu'ils s'en tiennent aux moules des autres genres littéraires.

Nous ne sommes pas les premiers à mettre en question une possible relation entre le poème en prose et le désir de révolte des écrivains. Depuis l'œuvre de Suzanne Bernard en 1959, ce genre s'est vu relier de temps en temps à l'idée de la subversion auctoriale. Bernard (1959 : 13) introduit l'idée de la voie anarchique de composition, où les auteurs chercheraient à s'éloigner de la tradition dans une attitude de révolte. Guiette (1964 : 851), qui analyse les *Petits Poèmes en prose*, opine que le poème en prose baudelairien reste plutôt « un volontaire effacement de la forme ». Un peu plus tard, Monroe (1987 : 17) prône que le poème en prose est « le lieu dans la littérature où les antagonismes sociaux de genre et de classe obtiennent une expression générique »². Pour finir, Vincent-Munnia (1996 : 417) fait situer l'attitude subversive au centre ontologique de la composition du poème en prose : « la subversion [...] toucherait au cœur, au fondement même de la généricité des [...] poèmes en prose ». Nous n'avons choisi que quelques exemples de cette idée. Pourtant, il est intéressant de constater qu'il ne s'agit pas d'une tendance majoritaire : les questions formelles concernant la construction textuelle du poème en prose semblent beaucoup plus intéressantes pour la critique. Bien que ce type d'analyse puisse être captivant depuis le prisme de la théorie des genres traditionnelle, nous pouvons observer que dans beaucoup de cas cette approche n'est pas trop fructueuse. Le polymorphisme du poème en prose suppose un véritable obstacle pour une grande portion des études critiques sur le genre dont les prémisses se montrent incapables d'accueillir tout l'éventail de possibilités stylistiques du poème en prose. C'est ainsi que nous croyons qu'une étude dont les fondements soient fournis par le contexte historique et artistique de l'auteur reste plus fertile. À partir de cette base théorique, nous considérons que le choix du poème en prose naît de l'attitude subversive de l'auteur déjà mentionnée, qui ne peut être étudiée qu'à côté de la biographie de l'auteur et ses relations avec la société et les arts de son vivant. Nous allons illustrer cette hypothèse avec l'exemple d'Hugues Rebell.

² C'est nous qui traduisons.

3. Hugues Rebell et *Chants de la pluie et du soleil*

Hugues Rebell, né Georges Grassal (1867-1905), est à peine connu aujourd'hui même s'il publie sans arrêt de son vivant. Il pratique principalement la chronique de presse et le roman. Rebell gagnera une certaine renommée à cause tant de ses idées incendiaires concernant la politique et la société que de la vie d'excès qu'il mène lorsqu'il lui est possible. Toutefois, il ne sera jamais un personnage vraiment célèbre dans la sphère littéraire, et il finira sa vie dans la plus pure indigence. Les ouvrages qu'il publie appartiennent principalement au domaine du roman³. Ceux-ci basculent entre le roman historique et la littérature érotique, voire pornographique dans quelques cas. Bien qu'il gagne assez d'argent et d'éloges grâce à ces publications, nous croyons qu'il s'agit d'une littérature de survie : Rebell connaît les goûts du public de l'époque et il conduit sa production vers la commercialité. Nous constatons, par exemple, le grand succès éditorial de *La Nichina*, qui vit plus de quarante mille exemplaires édités, ce qui reste un chiffre considérable à cette époque-là. C'est avec ce type de succès de ventes qu'il obtiendra l'argent lui permettant de gagner une mauvaise réputation de vice et d'alcool parmi ses contemporains.

Rebell était connu par le fait de montrer une belligérance extrême dans ses relations intimes. L'écrivain René Boylesve témoigne des difficultés qui comportait être ami de Rebell⁴. Cette attitude était présente aussi dans ses chroniques de presse. Ses idées attaquaient tout ce qui était à la mode par rapport à la politique ou la société : le socialisme, les droits de la population, la perte de valeur de l'aristocratie française, la mort enfin du système nobiliaire et la montée de la démocratie. Nous voulons noter ici que ces idées ne sont que le fruit d'une attitude de révolte constante, et non pas une véritable réflexion sur l'état de la société : s'il était né à 1900, il aurait été contre l'avènement du fascisme ; s'il était né à 1750, il aurait été contre la Révolution Française. Malgré cela, il n'y a aucune trace de cette idéologie dans ses romans. Pourquoi donc produire des ouvrages où l'on ne peut observer l'intériorité de l'auteur nulle part ? C'est à cause de cela que nous croyons que ces œuvres ne sont qu'une stratégie commerciale, une manière facile de gagner de l'argent. Nous arrivons maintenant à l'ouvrage où nous pouvons

³ *La Nichina* (1896), *La femme qui a connu l'Empereur* (1898), *L'espionne impériale* (1899), *La Câlineuse* (1899), *La Saison à Baïa* (1900) ou *Les nuits chaudes du Cap français* (1902), qui reste probablement son œuvre la plus connue.

⁴ Pour une biographie plus détaillée de Rebell, voir Rodange (1994).

constater, cette fois affirmativement, les traits de personnalité de l'auteur : les *Chants de la pluie et du soleil* (1894)

Les *Chants de la pluie et du soleil* est un recueil de poèmes en prose de forme assez variée. Il y en a ceux qui sont très courts, s'approchant de l'aphorisme ; ceux qui ont une taille plutôt standard du poème en prose (d'une page ou deux). Finalement, nous y voyons des textes qui, à cause de sa longueur et de son caractère narratif, sont plutôt des contes que des poèmes en prose, malgré l'étiquetage générique de l'auteur. L'indétermination générique des récits courts au XIX^e siècle, où l'on entremêlait sans pudeur les étiquettes génériques de nouvelle, conte, fable, roman poétique ou poème en prose, est aujourd'hui célèbre. Du fait que la discussion formelle ne nous intéresse pas, nous voulons approfondir les sujets abordés dans cet ouvrage. Rebell expose ici la totalité de son idéologie avec une âpreté et une violence qui jouent souvent avec les limites de la poéticité. C'est le cas de la fin du chant *XXII* :

Enfin est apparu un monstre dont le langage n'était qu'une suite de cris plaintifs ou féroces, un monstre à la tête et au corps velus, répandant une odeur de fumier. Alors elle a couru au-devant de lui, l'a pressé contre son sein et elle le baisait, lui faisait mille caresses en répétant : — Puisque tu t'appelles Bassesse et que tu n'es que vice et laideur et sottise, je t'aime, mon chéri, et je veux rester avec toi. Viens, tu verras quelle union sera la nôtre : tu es Bassesse, je suis Démocratie ; comment ne pas s'entendre ? (Rebell, 1894 : 42).

Pourquoi ces idées, si contestataires à cette époque-là (et même de nos jours), n'apparaissent-elles qu'à ce recueil ? Quelle est la différence qualitative entre les *Chants de la pluie et du soleil* et les autres ouvrages écrits par Rebell ?

Il s'agit, d'après nous, du genre choisi pour s'exprimer. Il abandonne le roman historique, la chronique de presse ou le récit érotique, les genres avec lesquels Rebell gagne sa réputation. Au contraire, Rebell va pratiquer ici le poème en prose, un genre né dans la plus grande marginalité, qui ne jouit d'aucun bénéfice commercial ni critique, ce qui va perdurer jusqu'au XX^e siècle, lorsque le genre commence à avoir une certaine renommée. En plus, ce genre n'est pratiqué que de façon secondaire par les écrivains tout au long du XIX^e siècle : à cette époque-là, aucun auteur n'écrit des poèmes en prose de manière exclusive. À quoi bon choisir, donc, le poème en prose comme genre d'un recueil tout entier ? À notre avis, l'auteur en général (nous avons choisi Rebell mais il y en a assez d'autres pour illustrer cette attitude comme Cros, Poictevin et des auteurs plus connus comme Banville, semble s'approcher de ce genre pour expérimenter dans plusieurs niveaux.

Le niveau le plus évident reste la pure expérimentation littéraire. Le poème en prose s'instaure en tant que laboratoire poétique au sein duquel la créativité du poète peut se répandre sans limites. Du fait qu'il reste un genre hors toute préconfiguration, l'auteur est capable d'y établir ses propres lois, de rompre les liens avec ses schémas précédents d'écriture et d'y exposer de façon absolument individuelle sa manière de comprendre la poésie et, évidemment, de proposer de nouvelles configurations du lyrisme. Ces innovations, en association avec celles du vers libre, vont provoquer le questionnement de la validité du vers mesuré comme agent poétique indispensable. En ce qui concerne l'œuvre de Rebell, cet auteur s'éloigne de ses genres littéraires de préférence afin de jouer avec un autre format. Celui-ci lui offre une liberté artistique qui permettra, par exemple, la variété formelle des textes quant à la longueur que nous avons déjà commentée. C'est précisément dans cette diversité que nous croyons voir la main de Rebell, au contraire de ce qui se passe dans ses autres ouvrages. L'auteur s'étend ici où il le croit pertinent : tantôt il allonge les phrases jusqu'à la création de paragraphes, comme le chant *XXII* que nous avons déjà commenté, tantôt il les sectionne dans le but de recréer un certain dynamisme, à volonté. Voyons, par exemple, le chant *XXXIX* (Rebell, 1894 : 69), dont les phrases sont coupées contrairement à ce qui se passe dans le chant *XXII* : « À travers bois, à travers plaines / Elle vole, la petite, / Elle vole / À la poursuite d'un rêve de printemps. / Qui va la saisir ? / Qui va la retenir ? ».

Rebell met en pratique certaines structures d'organisation textuelle comme les leitmotifs ou les refrains, qui étaient très à la mode à cette époque-là. C'est le cas du chant *LX* (Rebell, 1894 : 96), articulé à travers la répétition de la locution « C'est la fin du mois – c'est la fin de l'année ». Néanmoins, il décide parfois de ne pas donner une forme fixe au texte. Le chant *LXVI*, par exemple, ne présente aucune structure apparente (1894 : 102) : « Dans le tourbillon de poussière de l'arène / Et les claquements du fouet / Le bruit lourd et adouci sur le sable / Des vertigineux sabots équestres, / J'ai vu la taille droite, la tête haute et le manteau de pourpre / Du conducteur de char [...] ». Toutes ces configurations poétiques sont possibles dans ce recueil : un recueil où l'auteur peut jouer avec la forme à volonté, sans rendre des comptes devant personne et sans imiter aucun modèle précédent.

Le deuxième niveau d'expérimentation est celui de la thématique. Ce côté de l'œuvre ne peut être analysé qu'en établissant un rapport avec le contexte historique, social et artistique de l'auteur. Nous avons déjà avancé que dans le cas de Rebell ce niveau est spécialement important, car les *Chants de la pluie et du soleil* reste la seule œuvre où

il va développer tous les aspects de son idéologie. Nous trouverons ici ses critiques au socialisme, comme celle que nous avons vue dans le chant *XXII*, mais aussi une exaltation des instincts primaires comme le sexe, la violence et la lutte ou une critique caustique au christianisme et à la morale dogmatique en général. Nous pouvons voir une condensation de ces deux pôles thématiques dans le chant *LV* (1894 : 90) : « Pour moi, je laisse les solennels pîtres de la morale déplorer les vices de l'humanité en longs discours. J'aime qu'une femme se pâme et qu'elle soit impudique ; rien ne me rend si heureux que sa propre joie [...] ».

Rebell attaque aussi les cercles symbolistes et décadents, tant au niveau des œuvres qu'à celui des auteurs. Dans le chant *XI* (1894 : 23) on lit « Ah ! Quand me délivrera-t-on de ces visages de petites filles fouettées, de ces affreux pleurnicheurs qui se croient géniaux parce qu'ils sont experts dans l'art du désespoir ». Ces idées constituent une véritable révolution contre les tendances artistiques majoritaires de l'époque de Rebell : nous connaissons l'influence, par exemple, des réunions de Mallarmé et ses disciples. Ces déclarations vont lui procurer, conséquemment, l'aversion de nombreux écrivains contemporains. Nous nous demandons ici quant au choix générique qui correspond à la reproduction de ces idées : le poème en prose. Rebell va choisir un genre où il n'y a aucune règle, où il peut décider ce qui se passe dans tous les niveaux de composition et où il ne doit rien à une tradition. C'est avec le poème en prose, un genre hors toute exigence éditoriale, que Rebell peut s'exprimer librement. On pourrait penser que ce choix est innocent, qu'il n'est pas motivé. Néanmoins, il faut considérer que c'est la seule fois que Rebell a pratiqué le poème en prose. Lorsqu'il eut des problèmes économiques, il produisit des chroniques ou des romans. Toutefois, à l'heure d'exprimer sincèrement son idéologie, ce n'est qu'avec le poème en prose qu'il l'a fait. Rebell, isolé de la sphère littéraire de son époque à cause de ses idées, voit dans le poème en prose un genre où il peut les rendre visibles. Il s'agit, donc, d'une forme qui surgit de et pour la marginalité. Sans aucun succès éditorial et public, le poème en prose est l'image au niveau des genres littéraires de l'auteur qui vit à la marge des grands écrivains, toujours à la recherche d'une place dans l'histoire de la littérature.

4. Conclusion

Nous croyons, en conclusion, que Rebell voit dans le poème en prose une toile blanche où son expression artistique peut être absolument individuelle. Ce monde ouvert de possibilités lui permet de donner libre cours à sa volonté artistique dans plusieurs niveaux,

celui de la forme et celui de la thématique. Le poème en prose se présente, donc, comme le lieu d'exploration personnelle par excellence, le format le plus apte à accueillir l'intériorité de l'auteur. Celui-ci n'a pas, dans le poème en prose, l'obligation de respecter les préceptes artistiques d'autres courants, de soumettre son expression aux moules préfixés d'autres genres ni d'accomplir les besoins d'une maison d'édition.

À notre avis le poème en prose constitue, après avoir examiné l'exemple de Rebell ainsi que les témoignages critiques reliant ce genre et une attitude auctoriale subversive, la forme la plus pastique et malléable du panorama des genres littéraires. Les *Chants de la pluie et du soleil* illustrent cette théorie : ce recueil reste l'œuvre la plus personnelle de Rebell. Sa qualité littéraire étant pour nous indéniable, il est à nous, aujourd'hui, de lui accorder l'importance qu'elle mérite.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Baudelaire, C. (1920 [1869]). *Petits poèmes en prose*. (Édition de Deslignères et Perrichon) Paris : Helleu et Sergent.
- Bernard, S. (1959). *Le poème en prose de Baudelaire jusqu'à nos jours*. Paris : Nizet.
- Bertrand, A. (1993 [1842]). *Gaspard de la Nuit. Fantaisies à la manière de Rembrandt et de Callot*. Éd. de Dominique Millet-Gérard. Paris : Seuil.
- Guiette, R. (1964). Baudelaire et le poème en prose, *Revue belge de philologie et d'histoire*, 42 (3), 843-852. DOI : <https://doi.org/10.3406/rbph.1964.2528>
- Monroe, J. (1989). *A Poverty of Objects. The Prose Poem and the Politics of Genre*. Ithaca/Londres : Cornell University Press.
- Rebell, H. (1894). *Chants de la pluie et du soleil*. Paris : Librairie Charles.
- Rodange, T. (1994). *Le diable quitte la table ou la vie passionnée d'Hugues Rebell*. Paris : Mercure de France.
- Sandras, M. (1995). *Lire le poème en prose*. Paris : Dunod.
- Vadé, Y. (1996). *Le poème en prose et ses territoires*. Paris : Bélin.
- Vincent-Munnia, N. (1996). *Les premiers poèmes en prose : généalogie d'un genre dans la première moitié du dix-neuvième siècle français*. Paris : Champion.

Littérature francophone algérienne et médiation cognitive télévisuelle. Le cas de Yasmina Khadra

Dihia BELKHOUS

Université Mohamed Ben Ahmed – Oran 2
dihia.belkhous@yahoo.fr

Mohammed Salah AIT MENGUELLAT

Université Mohamed Ben Ahmed – Oran 2
aitmenguellatsalah@yahoo.fr

Résumé

Il est largement reconnu que dans l'ère de la mondialisation, du numérique et de la communication que nous connaissons actuellement, le texte littéraire devient réellement tributaire des médias de masse. Le texte littéraire algérien d'expression francophone n'échappe pas à cette tendance. Ainsi, le texte littéraire se donne à voir et à écouter autant qu'à lire. Pour notre part, la notion de médiacritique littéraire qui fera l'objet de cette contribution nous amène à proposer une réflexion sur Yasmina Khadra à travers l'étude de la réception médiacritique de son roman *L'Olympe des infortunes* dans le cadre de ma médiation cognitive télévisuelle.

Mots-clés : littérature ; linguistique ; médias ; médiacritique ; discours.

Resumen

Se reconoce ampliamente que en la era actual de la mundialización, la tecnología digital y la comunicación, el texto literario depende en gran medida de los medios de comunicación de masas. El texto literario argelino de expresión francófona no escapa a esta tendencia. Así, el texto literario se dedica a ver y a escuchar tanto como a leer. Por nuestra parte, la noción de mediacrítico literario que será objeto de esta contribución nos lleva a proponer una reflexión sobre Yasmina Khadra a través del estudio de la recepción mediacrítica de su novela *L'Olympe des infortunes*.

Palabras clave: literatura; lingüística; medios de comunicación; medios-critica; discursos

Abstract

It is widely recognized that in the era of globalization, digital and communication as we know it, literary text is becoming truly dependent on the mass media. The Algerian literary text of francophone expression does not escape this tendency. Thus, the literary text gives itself to see and listen as much as to read. For our part, the notion of literary mediacritic that will be the subject of this contribution leads us to propose a reflection on Yasmina Khadra through the study of the mediacritic reception of his text *L'Olympe des infortunes*.

Keywords: Literature; Linguistics; media; media-critique; speeches.

1. Introduction

Il est largement reconnu que dans l'ère de la mondialisation, du numérique et de la communication que nous connaissons actuellement, le texte littéraire devient réellement tributaire des médias de masse. Le texte littéraire algérien d'expression francophone n'échappe pas à cette tendance. Ainsi, le texte littéraire se donne à voir et à écouter autant qu'à lire. La littérature n'est alors plus simplement qu'un texte mais soumet le texte à la concurrence d'autres expressions littéraires médiatiques. Le texte perd dès lors sa place centrale au profit de l'image, voire de la représentation dont se fait la médiacritique littéraire, notamment par le biais de l'émission littéraire télévisuelle.

Pour notre part, la notion de médiacritique littéraire qui fera l'objet de cette contribution nous amène à proposer une réflexion sur les présentations et représentations télévisuelles des œuvres littéraires d'auteurs algériens francophones contemporains s'inscrivant de manière tout à fait flagrante dans cette problématique de nouvelles approches du roman francophone actuel.

En effet, la nouvelle génération de l'Afrique du Nord, et d'Algérie plus particulièrement, ayant grandi avec la télévision, le cinéma, voire internet, se retrouve plus sensible cognitivement à recevoir une information visuelle au lieu d'une information textuelle. Ainsi, le lecteur semble détourné du texte lui-même. Concernant la littérature, il est davantage enclin à voir/écouter une émission, un journal télévisé plutôt que de lire directement un roman ou un article de presse. La réception critique se retrouve ainsi fortement influencée par le discours médiatique.

Par le biais d'émissions télévisuelles consacrées à la littérature francophone telles que *La Grande librairie*, des écrivains algériens de graphie française se retrouvent engagés dans une nouvelle posture. Ils sont conviés à présenter leurs dernières parutions et textes aux lecteurs et téléspectateurs du monde entier. Leurs passages dans ces émissions télévisuelles littéraires sont souvent déclencheurs de discours culturels multiples, voire parfois de polémiques, au sein de leurs pays en particulier et dans le monde francophone en général.

2. Cadre théorique

Pour illustrer ces propos, nous avons choisi de travailler sur le cas de Yasmina Khadra lors de la promotion de son livre *L'Olympe des infortunes*, édité chez Julliard en 2011. Notre contribution se présente comme une réflexion sur les échanges linguistiques-médiatiques engendrés par la parution de ce roman. Suivant cette optique, les écrits

de Yasmina Khadra apparaissent comme un lieu privilégié d'une *pluriglossie interne* où se confrontent différents niveaux du français. Pour explorer les espaces linguistico-culturels constituant l'univers *pluriglossique* de cette œuvre littéraire, il serait intéressant de problématiser la dimension dynamique et symbolique des contacts avec les médias en mettant l'accent sur l'hybridité des échanges télévisuels.

Notre réflexion s'inscrit ainsi dans une perspective de la sociologie du texte littéraire telle qu'elle a été entreprise dans les travaux de Pierre V. Zima qui affirmera à ce propos :

Pourquoi parler d'une sociologie du texte au lieu de s'en tenir à une discipline plus ou moins institutionnalisée comme la sociologie de la littérature ou de l'art ? Dans *Pour une sociologie du texte littéraire* (1978), dans le *Manuel de sociocritique* (1985) et dans certaines autres publications, je propose une sociologie du texte pour deux raisons complémentaires :

Il s'agit de relier la littérature à la société par le biais de la langue au lieu de parler de « thématique », de « contenus », de la « vision du monde » ou de « l'idéologie » de l'auteur. [...] Mais il s'agit aussi — et c'est ce qui relie la sociologie du texte à la sémiotique structurale — de *dépasser le domaine littéraire* vers une théorie sociologique des textes idéologiques, théoriques et autres. À ce niveau, la sociologie du texte se transforme en une critique du discours idéologique et une épistémologie sociale qui s'interrogent sur le discours théorique. (Zima, 2009 :27)

Ainsi, la sociologie du texte littéraire se démarque en faisant appel aux interactions verbales et discursives :

Par cette définition textuelle ou verbale de son domaine, elle se distingue radicalement de toutes les sociologies [...]. En refusant d'être une sociologie de l'art en général, la sociologie du texte accepte une limitation, voire un appauvrissement pour gagner un avantage méthodologique non négligeable. En évitant de parler de systèmes de signes hétérogènes (comme la littérature, la peinture et la musique), elle peut se concentrer sur les systèmes *verbaux* : sur les discours littéraires, idéologiques et théoriques — et sur leurs interactions dans les domaines lexical, sémantique et syntaxique (narratif). [...] c'est un avantage théorique. (Zima, 2009 :27)

Toutefois, la démarche que nous avons choisie n'est pas celle d'aborder la question de la réception de l'œuvre de manière quantitative mais nous entreprendrons une approche qualitative qui aura pour objectif d'analyser la réception de l'œuvre de Yasmina Khadra à travers les campagnes médiatiques autour de son roman *L'Olympe des infortunes* en

parallèle au discours porté par l'auteur autour de son œuvre dans des émissions télévisuelles où il a été convié à discuter de ses parutions. Une médiatisation qui permet à des milliers, voire des millions de téléspectateurs qui, dans leur majorité n'ont pas encore lu le roman, d'être en contact avec le texte via les discours portés dans ces émissions au sujet de l'œuvre et de l'auteur.

3. Analyse des données

Avant d'analyser la médiacritique dont a fait l'objet le roman *L'Olympe des infortunes*, il nous a paru nécessaire de procéder à une lecture approfondie du roman de sorte à éviter une probable influence provoquée par le discours médiatique qui a entouré la parution du roman. Cette lecture nous permettra non seulement d'analyser l'impact médiatique sur la réception de l'œuvre mais elle contribuera surtout à vérifier s'il y a eu ou pas une discordance entre la fiction de Khadra et les lectures médiatiques qui sont souvent polysémiques et orientées selon les politiques éditoriales et commerciales des *mass médias*.

3.1 *L'Olympe des infortunes*, entre pluralité des voix et variations linguistiques

L'Olympe des infortunes, roman de Yasmina Khadra¹, de son vrai nom Mohamed Melessehou, raconte le récit d'un groupe de clochards marginaux de la société vivant dans un terrain vague à la périphérie d'une ville, située entre une décharge publique et la mer. Son intitulé est chargé pragmatiquement et le sens métaphorique qu'il véhicule dénonce toutes les contraintes de la violence et la décadence de la société individualiste.

Ce groupe de vagabonds naïfs vivants sur ce terrain se font appelés les *Horr*, c'est-à-dire les hommes libres. Ils ont choisi de vivre en marge de la société urbaine, considérée, par eux, comme mauvaise et corruptible. Ils rejettent tout ce que la ville offre : travail, famille et argent, tout ce que pourrait ligoter leur liberté :

¹Yasmina Khadra a choisi de signer ses romans avec ce pseudonyme féminin en premier temps policiers dont *Morituri*, (1997), *Double blanc* (1997) et *L'Automne des chimères* (1998), ainsi que *Les Agneaux du Seigneur* (1998) et *À quoi rêvent les loups* (1999) avant qu'il ne révèle sa véritable identité en 2001 en publiant *L'Écrivain* (2001), un récit autobiographique dans lequel Yasmina Khadra révèle être Mohammed Moulessehou, un ex-officier supérieur de l'armée algérienne. Cependant, Yasmina Khadra n'est pas le seul pseudonyme que l'écrivain a utilisé pour publier ses romans. *Le commissaire Llob* est son autre pseudonyme pour lequel il a opté pour signer ses premiers romans qui ont marqué sa carrière d'écrivain de fiction policière avec *Le dingue au bistouri* en 1990, puis *La foire des enfoirés* en 1993. Sans oublier toutefois que l'écrivain algérien a publié nombreux romans au milieu des années 1980 sous son véritable nom, il s'agit notamment de : *La fille du pont* (1985), *El Khahira* (1986) et *Le privilège du phénix* (1986).

Parce que tu as choisi de vivre parmi nous. C'est-à-dire : Ici ... Dans notre patrie dit ACH à Junior, [...] Où pas une bannière ne nous cache l'horizon. Où pas un slogan ne nous met au pas. Où pas un couvre-feu ne nous oblige à éteindre le feu de notre bivouac à des heures fixes. D'ailleurs, il n'y a pas d'heures chez nous. Il y a le jour, il y a la nuit, et c'est tout. On se lève quand on veut, on dort quand on en a envie, et on ne permet à personne de nous dicter notre conduite. On est chez nous. Même si on n'a pas de drapeau, ni d'hymne ni de projet de société, on a une patrie bien à nous et elle est ici, sous nos yeux, sous nos pieds, aussi vraie qu'on peut se passer du reste...Est-ce qu'on a besoin des Autres, Junior? (KhadraYasmina, 2010 : 8)

Ainsi, pour eux, le monde de la ville est grand et pluriel. La fragmentation des gens en éléments morcelés, produit un effet de déshumanisation de la ville. Les gens ne semblent pas vivre solidaires. Ils forment un tourbillon d'êtres : « On est ici... Ici, sur la terre des Horr. Ici, où tout est permis, où rien n'est interdit... Et ici , tu n'es pas roi, tu n'es pas soldat, tu n'es pas valet; ici, tu es Toi » (KhadraYasmina, 2010 : 9). Ils ont choisi de vivre dans ce terrain de grande solitude où toutes les hontes sont bues comme sont tus les plus terribles secrets, son seul privilège est la mer, la mère de tous ces vagabonds :

Lorsque la mer est agitée, pour les gens de la ville, il fait mauvais temps, pour un Horr, la mer est en fête. Et pendant que les gens de la ville s'enferment chez eux, nous surplombons la falaise et nous assistons aux noces des flots en nous taisant. Parce que, alors que les gens de la ville n'arrivent pas à fermer l'œil à cause du courant d'air, un Horr décèle de la musique dans chaque fracas. (KhadraYasmina, 2010 : 23)

En confessant la différence entre « eux », les habitants du terrain vague et les « Autres » habitants de la ville révèlent leurs stratégies identitaires et leurs positionnements face à la vie urbaine, refusant ainsi de s'assimiler, car pour eux : « la vraie liberté est ne rien devoir à personne », « la vraie richesse est ne rien attendre des autres ». (Khadra Yasmina, 2010 : 17)

Dans ce refus, s'inscrit le conflit culturel, l'affrontement entre les différentes visions (la leur et celle de la ville). De surcroît, en s'attachant à leur espace, les *Horr* s'attachent à leur culture, à leurs interdits, à leurs valeurs qui leur permettent de se démarquer des « Autres », leur permettant de tracer des limites entre « Eux » et la ville. Cependant, avant d'aller plus loin, il sera utile de définir brièvement les variations linguistiques qui nous apparaissent comme éléments intrinsèques dans ce contexte.

3.2. De la variation linguistique au discours médiatique

La reconnaissance de la variation linguistique a chamboulé le champ des études littéraires et linguistiques en remettant en question le principe « d'homogénéité structurale et d'autonomie des systèmes linguistiques par rapport aux déterminations sociales » (Boyer & Prieur, 1996 : 36). W. Labov a mis l'accent sur une méthodologie d'approche nouvelle qui « permet de lire avec précision l'incidence des interactions sociales sur la structure de la langue » (Boyer & Prieur, 1996 : 36). Ainsi selon Labov, les variations linguistiques seraient le résultat d'une évolution sociale ce qui expliquerait le lien établi entre les faits linguistiques et les faits sociaux. De la sorte, les changements dans une langue sont dus à des facteurs extralinguistiques permettant ainsi de mieux saisir l'apport de la médiacritique qui pose un regard moderne sur le texte et le langage à travers « un structuralisme de la diversité, de la variation, qui sont des dimensions incontournables de la parole » (Boyer H, 2001 : 11). Il s'agit ici d'un cheminement qui, en premier lieu, a contribué à l'affaiblissement des frontières qui régissaient les approches antérieures mais qui, surtout, a permis de s'ouvrir sur les diverses disciplines comme la sociologie, la psychologie, la philosophie et la technologie digitale.

En effet, l'avènement de l'ère numérique offre de nouveaux horizons aux auteurs et éditeurs actuels. À ce sujet, Macluhan affirme que « le medium (journal, livre, télévision, radio, enseigne) qui véhicule un message est en fait un message en lui-même. » (Macluhan Marshall Herbert, 1977 : 27). Étudier la médiacritique littéraire, c'est réfléchir à produire des concepts, et une démarche qui nous permettrait de saisir cognitivement comment un discours second (les Médias) se réalise à partir d'un discours premier (le texte littéraire).

- Comment « écrire sur » la littérature, dans la presse « écrite » ?
- Comment « parler et faire parler sur » la littérature à la radio, à la télévision et sur Internet ?
- Comment « faire “parler-voir” sur » la littérature à la télévision ?
- Quelles sont les conséquences de ce discours médiatique sur la réception critique littéraire actuelle ?

Dans cette optique et à titre illustratif, ci-dessous un échange transcrit d'une interview de Yasmina Khadra et reprise par *Horizons* dans son n° 21, datant du 31/05/2011 :

— Vous êtes actuellement à la tête du centre culturel algérien à Paris (CCA). Comment conciliez-vous les obligations et les charges de votre institut avec votre volonté d'écrire ?

Je ne vous cache pas, j'assume mes obligations de directeur du centre culturel algérien à Paris (CCA) au détriment de mon travail d'écrivain. Cela fait deux ans que j'assume cette responsabilité et je n'ai écrit aucun livre. D'ailleurs mon dernier livre *L'Olympe des infortunes*, je l'ai écrit en 1990.

— *Revenons à cette dernière œuvre littéraire. Pourquoi avez-vous choisi de relater l'histoire de personnes marginalisées par la société ?*

Le devoir d'un écrivain est d'essayer de donner une éthique à ceux qui ne l'ont pas. C'est aussi une manière pour moi de venger ces marginaux et ces misérables de leurs conditions humaines, leur rendre un hommage et d'en faire des héros dans cet ouvrage.

— *Dans le préambule de votre livre, vous citez Pierre André Boutang. Quel est l'hommage que vous voulez lui rendre ? Présentez-le au lecteur.*

Pierre André Boutang est un journaliste français qui travaillait à ARTE. Dans les années 2001 et 2002, il est venu me voir Aix en Provence et il m'a consacré un reportage d'une durée de 30 minutes alors qu'un reportage ne doit pas dépasser les 15 minutes. J'estime que ce soutien est extraordinaire. C'est pour cela que voulais lui rendre un hommage à lui et à tous ceux qui ont cru en moi dans des périodes difficiles de ma vie.

— *Dans ce même préambule, il y a une très belle citation d'Omar Khayyam. Cette pensée est-elle en concordance avec les questions et le sujet traités dans votre roman ?*

La vie que je menais était tellement exécration et injuste que la seule façon pour moi de la surmonter était de croire en ces mots, à ce poème. La preuve, le poème d'Omar Khayyam m'a continuellement accompagné depuis mon jeune âge. Aujourd'hui, c'est devenu ma philosophie. « Si tu veux t'acheminer vers la paix définitive souris au destin qui te frappe et ne frappe personne ».

— *Selon certaines indiscretions, vous devriez sortir en mars un autre roman. Qu'en est-il ?*

Il y a eu un quiproquo. J'ai écrit ce livret dont le titre est « La langue noire d'un repentant » de 15 pages. Il était destiné au cinéma. Je ne le conseille pas aux lecteurs, parce qu'il est fixé à un prix exagéré. Il est à 7 euros.

— *Un mot pour la fin ?*

Il n'y a jamais de fin.

La mise en exergue des variations linguistiques repérées dans le texte de Khadra, en mettant en parallèle le discours médiatique et le discours porté par Khadra sur son œuvre, comme l'illustre l'interviewci-dessus ; nous donne à réfléchir sur la variation et la

distance qu'il y a entre le discours propre au texte littéraire façonné par les personnages fictifs du roman et le discours véhiculé par l'auteur et les *mass médias* autour de l'œuvre.

Cette ambivalence que subit le texte littéraire, dans l'ère actuelle, risque non seulement de s'accroître mais aussi de s'accélérer par la prédominance des nouveaux médias, à l'instar des chaînes internet et des réseaux sociaux qui prennent de plus en plus de place dans la vie quotidienne. La jeune génération n'ayant pas connu le monde sans réseau pourrait tout à fait s'adapter à un monde où écouter un discours porté sur un texte littéraire suffira pour se faire critique d'une œuvre qui n'a pas été lue au préalable. Nous assistons ainsi à la naissance d'un nouveau genre de lecteurs, des lecteurs que nous pourrions qualifier de *lecteurs virtuels* par rapport au fait qu'il n'aient pas lu le texte mais qui s'en font une idée par le biais de ce que serait possible de qualifier de *lecteurs intermédiaires*, c'est-à-dire des internautes *influenceurs* (journalistes, critiques, lecteurs) qui auront pour activité de lire des œuvres pour ensuite faire part, à leur communauté du réseau, de leurs avis sur les textes lus. D'ailleurs, les exemples dans ce sens ne manquent pas : Combien d'échanges polémiques générés sur les réseaux sociaux, autour d'une œuvre ou d'un auteur, ont émergé à partir de commentaires négatifs ou de *fake news*. L'espace littéraire algérien n'y échappe pas, à l'exemple d'écrivains comme Yasmina Khadra ou particulièrement Kamel Daoud qui a essuyé des critiques acerbes, voir des menaces de mort par ceux que nous avons dénommé *lecteurs virtuels* et qui n'ont jamais lu les textes mais qui se sont fiés uniquement aux passages télévisuels où souvent l'auteur développe un discours très critique à l'encontre de la société musulmane actuelle et ses comportements jugés parfois extrémistes.

Ainsi, les futures théories et approches du texte littéraire seront amenées à s'adapter à ce nouveau mode de réception du produit littéraire et du texte de manière générale.

4. Conclusion

Chaque langue répond à des normes bien précises ; des normes qui tendent toutefois à subir des changements du fait que la langue soit au centre de la société, une société changeante dont l'évolution fait subir à la langue des variations diverses. Ainsi, il est possible de constater ce qui concerne le discours qui, souvent intentionnellement ou pas, est traversé par d'autres discours implicites. Cette divergence implicite fera disparaître le discours de l'autre dans le discours du locuteur. Ceci renvoie à dire que « toute parole de "je" est habitée par l'image et les paroles de "tu", il n'y a pas

un discours homogène mais en même temps “chacun apporte son grain de sel” comme disait Gadet (2007 : 77).

La littérature algérienne d’expression française est multiple et dynamique, renfermant une véritable richesse linguistique insoupçonnée. C’est un espace où se croisent plusieurs niveaux de langues représentant le marché linguistique et les rapports d’interaction avec son univers social francophone et/ou méditerranéen par le biais de corrélations et de liens avec le contexte dans lequel elle éclot et s’épanouit.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Boyer, H. (2001). *Introduction à la sociolinguistique*. Paris : Dunod. Coll. Topos.
- Boyer H. & Prieur, J.M. (2001 [1996]). La variation (socio)linguistique. In Boyer, H. (éd.). (2001) *Sociolinguistique. Territoire et objets*. (35-77) Paris : Delachaux et Niestlé.
- Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*. Paris : Ophrys.
- Khadra, Y. (2010). *L'Olympe des infortunes*. Paris : Julliard.
- Labov, W. (1979). *Sociolinguistique*. Paris : Minit. Coll. Le sens commun.
- Mcluhan, M. H. (1977). *Pour comprendre les média: Les prolongements technologiques de l'homme*. Paris : Points.
- Sidhoum, S. & Saliha, S. (31 mai 2011). Yasmina Khadra à *Horizons* : « Avec *L'Olympe des infortunes*, c'est une manière pour moi de venger les marginaux », *Horizons*, 21. Récupéré de :<https://www.djazairress.com/fr/horizons/10541>(d.c. 25/01/2019).
- Zima, P. V. (2009). La sociologie du texte comme théorie de la littérature et métathéorie scientifique, *Texte, revue de critique et de théorie littéraire*, 45/46, 27-46. Récupéré de :<http://ressources-socius.info/index.php/reditions/24-reditions-de-livres/carrefours-de-la-sociocritique/121-la-sociologie-du-texte-comme-theorie-de-la-litterature-et-metatheorie-scientifique>(d.c. 08/09/2019).

**Espaces et images identitaires :
voyages de mots entre langues et espaces
dans Paroles d'honneur de Leïla Slimani et Fawda de Hicham Lasri**

Margarita GARCÍA CASADO
Université de Cantabrie
garciaacm@unican.es

Résumé

Situé à l'intersection de la narratologie, de la sémiotique de la BD et de la sémiotique des passions, cette étude aborde l'ouvrage de Leïla Slimani, *Paroles d'honneur* (2017) et celui d'Hicham Lasri, *Fawda* (2017) à partir d'une lecture qui pose l'espace comme un élément clé de la praxis énonciative. Alors que dans *Paroles d'honneur*, l'espace adhère au discours de Slimani qui pose la nécessité d'aborder la question de la sexualité à partir d'une relecture féministe du Coran, dans *Fawda* le lecteur sombre dans un espace chaotique où règne la violence à l'image de l'émotion qui emporte le discours de Lasri.

Mots-clés : Maghreb ; sexualité ; identité ; espace ; énonciation.

Resumen

Ubicado en el cruce de la narratología, de la semiótica del cómic y de la semiótica de las pasiones, este artículo aborda la obra de Leïla Slimani, *Paroles d'honneur* (2017) y de Hicham Lasri, *Fawda* (2017) a partir de una lectura que plantea el espacio como un elemento clave de la praxis enunciativa. Si en *Paroles d'honneur*, el espacio se adhiere al discurso de Slimani que plantea la necesidad de abordar la problemática de la sexualidad a partir de una relectura feminista del Corán, en *Fawda* el lector es atrapado en un espacio caótico donde prima la violencia al igual que la emoción que arrolla el discurso de Lasri.

Palabras clave: Magreb; sexualidad; identidad; espacio; enunciación.

Abstract

Located at the intersection of narratology, the semiotic of the comic and the semiotic of passions, this article approaches the work of Leïla Slimani, *Paroles d'honneur* (2017) and Hicham Lasri, and *Fawda* (2017) on the bases of a reading where space stands as a key element in the enunciative praxis. While in *Paroles d'honneur*, space espouses Slimani's discourse as she advocates for the necessity to approach sexuality from a feminist reinterpretation of the Coran, in *Fawda*, the reader falls into a chaotic space where violence prevails as the image of the emotion overwhelming Lasri's discourse.

Keywords: Maghreb; sexuality; identity; space; enunciation.

*L'espace n'a pas besoin d'être
parlé pour signifier.*
A. J. Greimas (1976 : 155)

1. Introduction

La bande dessinée (BD) est définie comme « un récit visuel » (Baetens, 2009 : 3), une « narration figurative » (Fresnault-Deruelle 1977, cité par Portela, 2016 : 394). Si ce genre présente « des histoires en images » (Robert, 2014 : 47), toute analyse doit tenir compte de la fonction narrative de l'image et des référents auxquels elle se rapporte : l'image étant « la mise en forme vivante (...) d'une donnée extérieure à l'espace dans lequel elle opère, l'image venant toujours "à la place" de quelque chose » (Davallon, 1984 : 115).

Toutefois, dans le champ de la narratologie, selon le Schéma narratif canonique (SNC), l'espace et la description ne sont pas abordés comme des éléments participatifs de la construction narrative. Ils occupent une fonction « décorative » ou « documentaire » (Raimond, 1989 : 158). Le récit devant s'attacher « à des actions » (Genette, 1966 : 158), la description est perçue comme une « digression », voire une « pause du récit » (Raimond, 1989 : 159).

Cette conception de l'espace n'a pas lieu d'être dans le cadre de la BD. Dans ce genre, l'espace formel- la page comme espace d'écriture- et les espaces représentés par les cases constituent les « composant[s] essentiel[s] de la machine narrative » (Mitterand 1980, cité par Ziethen, 2013 : 11). Dans la BD, la narration se construit à partir de la mise en relation d'espaces (Veschambre, 2017 : 2). Elle implique une lecture nomade, un jeu entre une lecture « holiste » et « fragmentaire » : le regard s'arrête sur les pages ouvertes, appréhende les deux planches qui se font face puis parcourt chacune des pages, il aborde le découpage, la disposition des cases qui constituent la planche, la relation des cases entre elles pour enfin se poser sur une case, un moment donné à voir (Groensteen, 1997 : 36)

La nouvelle « reformulation » du SNC telle que définie par A. J. Greimas et J. Fontanille (Fontanille, 1993b : 33) apporte à la sémiotique de la BD les matériaux indispensables pour aborder son processus énonciatif. En effet, ce nouveau schéma, Schéma pathémique canonique (SPC), « renouvelle, sans les renier, les propositions greimassiennes » en y incorporant « les trois régimes de la discursivité (...) l'action, la passion et la cognition » (Cliche, 2006 : 77). Dans le SPC, Fontanille pose l'émotion comme l'élément qui « nous ramène à l'individu et à son corps » (Fontanille, 1993b : 39).

Au niveau discursif, l'émotion assume aussi une fonction disruptive : elle « apparaît dans la chaîne discursive comme une fracture, une irruption (...) [qui] affecte la dimension aspectuelle du discours » (Fontanille, 1993a : 13).

Partant de l'affirmation de C. Bremond qui pose l'humain comme élément « prépondérant » de la BD : « l'homme (...) joue un rôle prépondérant, [il] occupe (...) le devant de la scène (...) la surface de l'image » (Bremond, 1968 : 94), nous aborderons la lecture de *Paroles d'honneur* de Leïla Slimani (2017) et *Fawda* (2017) d'Hicham Lasri à partir de l'émotion. Dans le SPC, l'émotion marque la présence de l'affect au niveau discursif mais elle assume aussi une fonction actantielle au niveau de la praxis énonciative : « l'émotion suscite des effets d'altérité et d'étrangeté qui signalent (...) que la structure actantielle (...) est intéressée par ce phénomène » (Fontanille, 1993a : 13). En tant que manifestation du sujet dans le cadre du discours, l'émotion est révélatrice de « l'interaction » dialogique qui s'instaure entre le sujet, le pathos et la praxis énonciatrice (Fontanille, 1993a : 13). Cette interaction, instant de tension entre le discours et l'affect de l'auteur, se transformera en un matériau où l'auteur puisera pour propulser son écriture : la BD choisissant comme moyen d'écriture « le moment qui fait image » (Bremond, 1968 : 100).

2. Cadre théorique

2.1. La sémiotique de la BD

La BD est le produit de la « tension féconde » d'un couple impossible (Groensteen, 2017 : 5). Ce couple est formé, d'une part, par la narration créatrice d'espaces et, d'autre part, par l'image comme matériau « qui enferme (...) un récit » (Fresnault-Deruelle 2017, cité par Groensteen, 2017 : 5).

Genre « mixte » (Pomier, 2005 : 16), la BD donne à voir des récits où la praxis énonciative tient de la narratologie et du langage de la peinture, du mouvement du regard qui suit les mouvements tracés par l'auteur : « narration figurative (...) [cette] production [est] vouée à la suggestion du mouvement (...) au moyen d'une confrontation/succession de plans fixes » (Fresnault-Deruelle 1977, cité par Portela : 394).

La lecture d'une BD implique que le lecteur soit capable d'établir une relation significative entre le texte, « la mise en page », « l'organisation de la planche », le découpage des cases et les relations entre les cases (Nofuentes, 2009/2010 : 7) :

L'un des traits caractéristiques de la bande dessinée est de proposer la mise ensemble d'une narration par images fixes et d'une segmentation de la page. Ou si l'on préfère la réunion

d'un *découpage* (agencement de cases destiné à être progressivement dévoilé) et d'une *mise en pages* (« groupement de vignettes qui couvrent la surface entière » de la planche) (Peeters, 2003 : 47).

Le processus de lecture d'une BD implique un engagement de la part du lecteur. Ce dernier doit être à même de reconstituer la narration à partir d'une lecture capable de saisir les relations significatives entre tous les matériaux constitutifs de la narration.

2.2. Du SNC au SPC

Les schémas ont « pour fonction » de « faire voir » la structure interne des systèmes qu'ils sous-tendent (Fontanille, 1993b : 33). Ainsi le SNC et le SPC procurent les clefs qui permettent au lecteur d'extraire la charpente constitutive du récit.

À l'instar d'une lecture à rebours, le SNC aborde la compréhension du récit à partir de la fin. Le SNC « est destiné (...) à rendre sensible le fait que les enchaînements d'action ont un sens (...) qu'une intentionnalité y est reconnaissable a posteriori » (Fontanille, 1993b : 33).

Au contraire, le SPC « n'exige pas une lecture rétrospective (...) car il ne repose pas sur une rationalité de même ordre » (Fontanille, 1993b : 34). Le SPC a pour fonction de donner à voir ou à ressentir les forces émotionnelles à partir desquelles s'articule l'énonciation: « il invite (...) à reconstituer l'ensemble d'une configuration enfouie dans le discours » (Fontanille, 1993b : 40).

L'émotion joue un rôle clé dans le SPC. Elle constitue « la phase observable » du SPC (Fontanille, 1993a : 13). Si l'émotion est la partie visible des passions, elle est aussi une force disruptive : « l'émotion agit comme une eau qui rompt sa digue, la passion comme un torrent qui creuse (...) son lit » (Kant 1965 cité par Fontanille, 1993a : 14).

Cette métaphore va nous permettre d'analyser comment les textes de Slimani et de Lasri soumettent l'élément spatial à l'émotion qui sous-tend leur écriture. Comme le souligne H. Parret (2009 : 1), « la spatialisation ne peut être qu'affective(...) tout espace comme lieu d'identité d'un sujet, est un espace signitif (...) sémiotisé ». Toute sémiotique de l'espace devant tenir compte de l'instance énonciatrice : « l'espace ainsi instauré n'est qu'un signifiant, il n'est là que pour être pris en charge et signifie autre chose que l'espace, c'est-à-dire l'homme, qui est le signifié de tous les langages » (Greimas, 1976 : 130).

En soumettant l'espace à leur affect, Slimani et Lasri le transforment en élément participatif de leur praxis énonciative. En ce sens, l'espace est la marque visible de leur présence comme « sujets pathémiques » dans le discours (Fontanille, 1993b : 35).

3. Analyse des données

3.1. Lectures de l'incipit dans *Paroles* et *Fawda*

Dans le champ de la littérature, l'incipit est capital. Il apporte au lecteur les éléments clés sur le contenu du texte : l'incipit « est une phase d'orientation-exposition qui apporte des informations et désigne les circonstances du monde (...) ou les composantes) » (Daux-Combaudon, 2017 : 3).

Selon T. Groensteen (2007 : 22), « la couverture » et « la première planche » d'une BD équivalent à un incipit. Elles sont d'une « importance capitale » car à l'image de la phrase d'accroche du roman, elles sont le « sas qui (...) ménage l'accès au récit, nous [font] pénétrer dans le monde où l'auteur nous convie (...) en énonce[nt] (...) les coordonnées (...) nous plonge[nt] *in media res*, dans le feu d'une action qui démarre » (Groensteen, 2007 : 22).

3.2. Lectures de l'incipit dans *Paroles* et *Fawda*

Paroles est une réécriture de l'ouvrage *Sexe et mensonge. La vie sexuelle au Maroc*¹. Ce dernier rassemble les confidences recueillies par Slimani lors de sa tournée au Maroc pour présenter son premier roman : « À l'issue des rencontres, de très nombreuses femmes sont venues vers moi avec le désir de parler, de me raconter leur histoire » (Slimani, 2017a : 12). Cette œuvre veut donner à entendre et à voir les témoignages de ces femmes qui vivent leur « douleur sexuelle » dans le silence : « Cette parole-là, j'ai voulu la restituer, comme le témoignage poignant (...) d'une souffrance » (Slimani, 2017a : 13).

Fawza transgresse les normes qui régissent le langage de la BD et le schéma narratif pour nous plonger *in media res* dans le sentiment qui assaille l'auteur : « *Fawda*, vient (...) d'un malaise (...) le désespoir est une forme supérieure de la critique » (Lasri cité dans Bakrim, 2017 : 3 & 7).

3.2.1. *Paroles d'honneur* : lecture de la première de couverture² et de la belle page³

L'espace ne peut se dire, se nommer, se donner à voir et se décrire qu'à partir du regard qui se pose sur lui. C'est le regard de l'homme et en ce qui nous concerne de la femme vivant dans cet espace qui va nous permettre de reconstituer sa relation à l'espace.

¹Lors de la présentation de son premier roman, *Dans le jardin de l'ogre* (Gallimard, 2014), Slimani avait effectué une tournée au Maroc. La présentation de cet ouvrage donna lieu à des débats et à des échanges qui facilitèrent les confidences recueillies postérieurement dans *Sexe et mensonge*.

²La première de couverture est la première page extérieure d'un livre.

³Il s'agit de la première page imprimée d'un livre. Cette page contient le titre de l'ouvrage. Celui-ci est imprimé sur la première page impaire, dite belle page.

Les voix féminines recueillies par Slimani dans *Paroles* révèlent la difficulté qu'éprouvent les femmes marocaines à pouvoir concilier la tradition et la modernité. Celles-ci vivent un état de schizophrénie entre une conception aliénante de la tradition et leur désir de vivre et d'assumer librement leur sexualité. Le corps de la femme musulmane est le point névralgique où se canalisent les tensions internes d'une société arabo-musulmane qui peine à concilier son désir de modernité tout en sauvegardant ses propres valeurs (Labidi, 1989 ; Lacoste-Dujardin, 1986 ; Mernissi (Sabbah) 1988 ; Bouhdiba, 1975).

La page de couverture représente trois jeunes femmes dans un intérieur qui pourrait être celui d'une maison marocaine. Elles sont assises sur un sofa et sont engagées dans une conversation. Le regard du lecteur est attiré par les deux jeunes femmes au premier plan de l'image. Elles représentent à elles deux, le conflit identitaire auquel sont confrontées les femmes appartenant à l'aire arabo-musulmane.

Nous avons à gauche l'image d'une jeune femme qui est la représentation à partir des vêtements qu'elle porte, de la fusion entre le monde arabo-musulman et l'occident : elle porte un hijab⁴ et un pantalon jean. À travers ses vêtements, elle signifie la symbiose entre l'aire arabo-musulmane et l'occident. Le port du hijab lui permet donc de marquer son appartenance à la société musulmane tout en soulignant, à travers ses autres vêtements, son adhésion à un autre mode de vie.

La femme qui lui fait face est vêtue à l'occidentale. Ses cheveux ne sont pas voilés et retombent librement sur ses épaules. Elle porte des vêtements occidentaux, un tee-shirt assez court et qui laisse voir une partie de son corps.

Comme le montre l'espace qui nous est montré, toutes ces femmes à travers leurs différences font partie de l'aire arabo-musulmane. En effet, la couleur verte est la couleur dominante de cette page de couverture. Le mur est vert, le tissu qui recouvre le sofa a des tons verts. Le vert est la couleur de l'Islam : cette couleur était la couleur préférée du prophète Mohamed et elle est devenue par extension le symbole de la culture islamique (Chebel, 1995 ; Bouhdiba, 1980).

À partir de là, la lecture de la première page s'avère plus aisée. Sa compréhension doit se faire à contre-jour de la page de couverture. Nous avons l'image d'une jeune femme en tenue de mariée. Elle porte la tenue de mariage de la ville de Fès, la « fassiya ». Cette jeune femme est seule. Elle ne parle pas et ne sourit pas. De son corps, on ne voit que son visage qui semble se fondre avec les décorations de sa tenue. La tenue de cette jeune mariée est en contradiction avec la légèreté de mouvements et la liberté qui se dégagent de la première image. La « fassiya » est une tenue surchargée et très lourde.

⁴ Le hijab ne fait pas parti de la tradition vestimentaire du Maroc. Il s'agit d'une réinterprétation moderne de l'islam face à la domination culturelle de l'occident.

Cette image produit une impression de rigidité et d'enfermement. Cela nous renvoie à la tradition musulmane et à toutes ces contraintes qui emprisonnent⁵.

La page de couverture et la première page synthétisent le contenu de cet ouvrage. De la première de couverture à la belle page, l'espace du livre développe deux fonctions : il pose l'espace de la narration, soit la religion musulmane mais donne à voir ce que la tradition signifie pour toutes les femmes qui se sont confiées à l'auteure. Celles-ci ne rejettent pas leur religion ni leur culture mais l'interprétation rigide qui est faite de la tradition. En reprenant les paroles d'Asma Lamrabet, Slimani en appelle à une lecture féministe du Coran : « Si on présente le religieux comme un outil de libération, vous verrez les langues se délier, les corps se libérer » (Slimani, 2017 : 48-49).

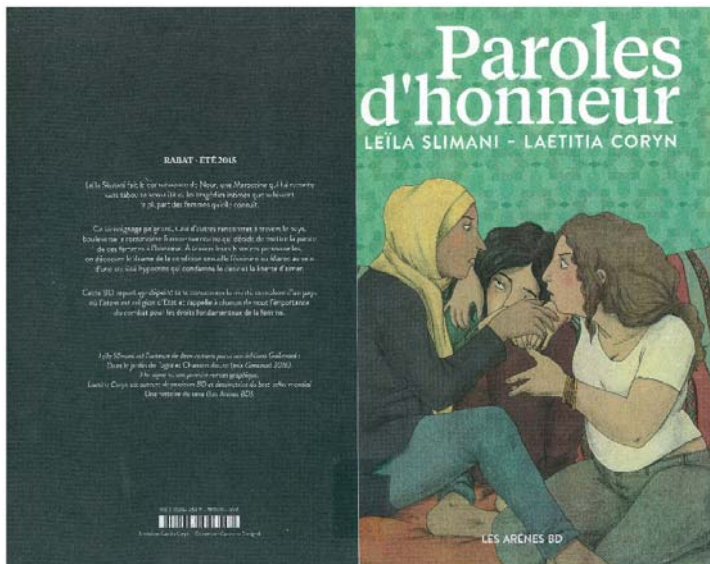


Figure 1.
Page de couverture de *Paroles d'honneur*.



Figure 2.
Première page imprimée de
Paroles d'honneur.

3.2.2. *Fawda* ou l'articulation d'une déchirure interne

La page de couverture plonge le lecteur *in media res* dans le sentiment d'angoisse qui étaye l'écriture de *Fawda*. La fonction de la mise en page est double : elle donne à voir et provoque en nous le sentiment de désespoir de l'auteur. Dans *Fawza*, Lasri transgresse les normes qui régissent le langage de la bande dessinée et de la narration pour nous faire pénétrer, et ce de façon violente, dans le sentiment qu'il dépeint : « *Fawda*, vient aussi d'un malaise (...) le désespoir est une forme supérieure de la critique » (Lasri cité dans Bakrim, 2017 : 3 &7).

⁵ Je tiens à remercier Mme Wafaa Aitkaikai avec qui j'ai partagé ma session, le vendredi 12 avril 2019. Sa remarque très pertinente sur le poids des vêtements de mariage traditionnels m'a permis d'établir la relation entre ces deux images.

La première de couverture constitue une seule image. On y voit le visage d'une personne encore jeune. Cette dernière est prise dans des fils barbelés. On lit sur son visage une angoisse assez profonde et son regard reflète de la peur.

De par son titre, en fait son double titre, Lasri situe son récit entre le monde arabe et l'occident. *Fawda* en arabe signifie le chaos. Ce mot arabe est écrit en lettres latines. La mise en page et l'écriture du titre sont symptomatiques de l'émotion ressentie par Lasri. Le lecteur occidental qui méconnaît la langue arabe se trouve dans l'impossible de donner un sens à ce titre. *Fawda* ne signifie rien pour lui. Ce texte bien qu'écrit en français ne s'adresse pas à un lecteur occidental. Lasri a en tête un lecteur arabophone. En y regardant de plus près, le lecteur s'aperçoit que la lettre « d » du titre écrit en lettres capitales, FAWDA, ne correspond pas à la graphie habituelle. En fait, la forme du « D » est constituée par la transcription arabe du mot chaos tel qu'il se prononce en français [kao]. Le mot en arabe étant composé de la consonne kaf (ك) et de la vocale waw (و) selon l'écriture arabe qui va de droite à gauche.

La mise en page de la page de couverture de *Fawda* a pour effet de déstabiliser le lecteur occidental. Lasri le submerge à travers une graphie latine où se niche la graphie arabe, dans une angoisse qu'il exprime en langue arabe par le biais de la graphie latine. Un sentiment d'angoisse qu'il va élaborer dans *Fawda* ou *kao*.



Figure 3. Page de couverture et quatrième de couverture⁶ de *Fawda*.

4. Conclusion

La lecture de *Paroles* et de *Fawda* a mis en évidence la dimension actantielle de l'espace dans le procès énonciatif. L'écriture de Slimani et Lasri est révélatrice d'une praxis énonciative à l'écoute de leur émotion. L'affect a envahi l'espace du livre, tant son espace physique comme sa praxis énonciative.

⁶Il s'agit de la dernière page extérieure d'un livre.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bakrim, M. (2017). *Hicham Lasri expose*. Récupéré de <http://assaiss-tifaouine.blogspot.com/2017/05/hicham-lasri-expose.html> (d.c.07/05/2018).
- Baetens, J. (2009). Littérature et bande dessinée. Enjeux et limites, *Cahiers de narratologie*, 16, 1-10. ISSN : 1765-307X. DOI : <https://doi.org/10.4000/narratologie.974>
- Bouhdiba, A. (1975). *La sexualité en Islam*. Paris : PUF.
- Bouhdiba, A. (1980). Les Arabes et la couleur, *Cahiers de la Méditerranée*, 20-21, 63-77. ISSN : 0305-9317. DOI : <https://doi.org/10.3406/camed.1980.914>
- Bremond, C. (1968). Pour un gestuaire des bandes dessinées, *Langages*, 10, 94-100. ISSN : 0458-726X. DOI: <https://doi.org/10.3406/lgge.1968.2552>
- Chebel, M. (1995). *Dictionnaire des symboles musulmans*. Paris : Albin-Michel.
- Cliche, D. (2006). Schémas et programmes narratifs : de Greimas à Fontanille : *L'homme gris* de M. Laberge et *La Répétition* de D. Champagne, *Protée*, 34, n° 1, 77-88. ISSN : 1708-2307. DOI : <https://doi.org/10.7202/013312ar>
- Daux-Combaudon, A.-L. (2017). Espace du texte et énoncés généralisants en ouverture de textes narratifs littéraires ou narration et performance dans les récits de fiction, *Cahiers de narratologie*, 31bis, 1-24. ISSN : 1765-307X. DOI : <https://doi.org/10.4000/narratologie.7733>
- Davallon, J. (1984). Sociosémiotique des images, *Langage et société*, 28, n° 2, 111-140. ISSN : 0181-4095. DOI : <https://doi.org/10.3406/lsoc.1984.1993>
- Fontanille, J. (1993a). L'émotion et le discours, *Protée*, 21, n° 2, 13-19. ISSN : 0300-3523. Récupéré de constellation.uqac.ca/2348/1/Vol_21_no_2.pdf (d.c. 09/09/2019).
- Fontanille, J. (1993b). Le schéma des passions, *Protée*, 21, n° 2, 33-41. ISSN : 0300-3523. Récupéré de constellation.uqac.ca/2348/1/Vol_21_no_2.pdf (d.c. 09/09/2019).
- Genette, G. (1966). Frontières du récit, *Communications*, 8, 152-163. ISSN : 0588-8018. DOI : <https://doi.org/10.3406/comm.1966.1121>
- Greimas, A. J. (1976). *Sémiotique et sciences sociales*. Paris : Seuil.
- Groensteen, T. (1997). Plaisir de la bande dessinée, *9e Art*, 2, 14-21. ISSN : 2108-6893. Récupéré de <https://www.editionsdelan2.com/groensteen/spip.php?article66> (d.c. 05/09/2019).
- Groensteen, T. (2007). *La bande dessinée: mode d'emploi*. Liège : Les Impressions Nouvelles.
- Groensteen, T. (2017). Pierre Fresnault-Deruelle : « un homme de l'image », *neuvièmeart2.0*, 1-15. ISSN : 2108-6893. Récupéré de <http://neuvièmeart.citebd.org/spip.php?article1123> (d.c.16/08/2019)
- Labidi, L. (1989). *ÇabraHachma : sexualité et tradition*. Tunis : Dar Annawas.
- Lacoste-Dujardin, C. (1986). *Des mères contre les femmes : maternité et patriarcat au Maghreb*. Paris : La Découverte.
- Lasri, H. (2017). *Fawda*. Rabat : Kulte éditions.
- Nofuentes, A. (2009/2010). *Structures narratives limites en bandes dessinée*. Récupéré de neuvièmeart.citebd.org/IMG/pdf/nofuentes.pdf (d.c. 17/11/2018)
- Parret, H. (2009). Spatialiser haptiquement : de Deleuze à Riegl, et de Riegl à Herder, Nouveaux Actes Sémiotiques [en ligne], Prépublications du séminaire, 2008-2009 : *Sémiotique de l'espace. Espace et signification*. Récupéré de <http://revues.unilim.fr/nas/document.php?id=3007> (d.c. 26/08/2009).
- Peeters, B. (2003). *Lire la bande dessinée*. Paris : Flammarion.

- Pomier, F. (2005). *Comment lire la bande dessinée ?* Paris : Klincksieck.
- Portela, J. C. (2016). Sémiotique de la bande dessinée : regards sur la théorie franco-belge, *Signata*, 7, 391-407. ISSN : 2032-9806. DOI : <https://doi.org/10.4000/signata.1247>
- Raimond, R. (1989). *Le roman*. Paris : Armand Colin.
- Robert, P. (2014). La bande dessinée, une subversion sémiotique des supports de l'intermédialité ?, *Communications & langages*, 182, 45-59. ISSN : 0336-1500. DOI : <https://doi.org/10.4074/S0336150014014045>
- Sabbah, A. (1988) (pseudonyme de F. Mernissi). *Woman in the Muslim Unconscious*. Lugar: PergamonPress.
- Slimani, L. (2017a). *Sexe et mensonges : la vie sexuelle au Maroc*. Paris : Les Arènes.
- Slimani L. et L. Coryn (2017b). *Paroles d'honneur*. Paris : Les Arènes.
- Veschambre, V. (2017). Bande dessinée et cartographie : une imbrication créative, *M@ppemonde*, 121, 1-19. ISSN : 1769-7298. DOI : <https://doi.org/10.4000/mappemonde.3511>
- Ziethen, A. (2013). La littérature et l'espace, *Arborescences*, 3, 3-29. ISSN : 1925-5357. Récupéré de <https://id.erudit.org/iderudit/1017363ar> (d.c. 06/08/2019). DOI : <https://doi.org/10.7202/1017363ar>

Jeux de mots, pouvoirs de la langue. Quand les fictions pour la jeunesse jonglent avec la langue française

Christiane CONNAN-PINTADO
Université Bordeaux Montaigne, TELEM EA 4195
christiane.connan-pintado@orange.fr

Résumé

La littérature est faite de langue, mais les livres pour la jeunesse, soucieux de leur destinataire, veillent à rendre cette langue transparente en écartant tout obstacle à la compréhension. Certains auteurs néanmoins s'emparent des ressources de la langue à des fins ludiques et poétiques, usent de métamorphoses lexicales ou syntaxiques, jusqu'à en faire l'axe même de leurs histoires. Ils invitent ainsi les jeunes lecteurs à considérer la langue non plus seulement comme le véhicule de la pensée, mais comme un objet signifiant et manipulable. Sous l'éclairage de travaux qui portent sur la langue et le langage, nous montrerons que les livres pour la jeunesse peuvent s'inscrire dans la littérature et mettre en valeur les pouvoirs et la saveur de la langue française.

Mots clés : littérature de jeunesse , langue française ; jeux ; OULIPO ; émotions ; jubilation

Resumen

La literatura está hecha de lenguaje, pero los libros para jóvenes, preocupados por su destinatario, se encargan de hacer que este lenguaje sea transparente al eliminar cualquier obstáculo para la comprensión. Algunos autores, sin embargo, aprovechan los recursos del lenguaje para fines lúdicos y poéticos, usan metamorfosis léxicas o sintácticas, hasta el mismo eje de sus historias. Invitan a los lectores jóvenes a considerar el lenguaje no solo como el vehículo del pensamiento, sino también como un objeto significativo y manipulable. A la luz de los trabajos que se centran en el lenguaje, mostraremos que los libros para jóvenes pueden ser parte de la literatura y resaltar los poderes y el sabor de la lengua francesa.

Palabras clave: literatura juvenil, lengua francesa, juegos, OULIPO, emociones, júbilo.

Abstract

Literature is made of language, but children's books, concerned with their addressee, take care to make this language transparent by removing any obstacle to understanding. Some authors, however, seize the resources of the language for playful and poetic purposes, use lexical or syntactic metamorphoses, to the very axis of their stories. They invite young readers to consider language not only as the vehicle of thought, but as a meaningful and manipulable object. Under the light of works that focus on language, we will show that children's books can be part of the literature and highlight the powers and flavor of the French language.

Keywords: youth literature, French language, games, OULIPO, emotions, jubilation

1. Introduction

Tout professeur de français a pu suivre le voyage accompli par Éric Orsenna au cœur de la langue française : *La Grammaire est une chanson douce*, *Les Chevaliers du subjonctif*, *La Révolte des accents*, *Et si on dansait ? Petit éloge de la ponctuation* (Stock, 2001, 2004, 2008 et 2009). Célébrant à la fois la langue et la littérature, l'académicien initie sur un mode ludique aux rouages de la grammaire par le truchement d'une fiction qui met en scène deux enfants. Publiés dans l'édition générale, ces ouvrages sont aussi proposés à la jeunesse dans l'objectif de la réconcilier avec les subtilités de la langue française. Ils sont de surcroît convoqués dans l'enseignement et la formation des enseignants.

Certains livres pour la jeunesse poursuivent le même objectif qu'Éric Orsenna mais en avançant masqués pour séduire le jeune lecteur. De tonalité humoristique et sous couvert de fiction, ils mettent en place des dispositifs narratifs propres à attirer l'attention sur la langue. Il s'agit de la considérer non plus seulement comme un outil commode au service de la communication et de la pensée, mais en tant qu'objet : un objet qu'on soupèse, dont on manipule les potentialités, et qu'il importe de cultiver avec soin. Aussi proposons-nous d'examiner quelques-uns de ces ouvrages qui se fondent sur un usage ludique de la langue française. Certains placent la langue et ses composantes au cœur de leur diégèse, à la manière d'Orsenna ; d'autres en proposent une exploration poétique à travers une écriture propre à transfigurer la réalité. Bien au-delà des objectifs d'apprentissages scolaires, ces ouvrages illustrent les pouvoirs de la langue dont la maîtrise donne des clés pour penser et pour se construire.

2. Approche théorique et méthodologique

Nous proposons d'analyser deux types d'ouvrages qui jouent avec la langue française. Les premiers la placent au cœur de leur diégèse, et sous couvert de fantaisies oulipiennes, recèlent un message crucial : sans maîtrise de la langue, comment communiquer, vivre en société, vivre tout court ? Les autres, en transformant la langue, transfigurent poétiquement la réalité et aident à l'affronter, car les mots réinventés servent à dire l'indicible. À travers l'analyse de ce corpus, sous l'éclairage de travaux théoriques qui portent d'une part sur la langue et le langage (Barthes, Benoît, Lapeyre *et al.*), d'autre part sur le secteur des livres pour la jeunesse (Perrot, Tauveron, Hamaide), nous souhaitons souligner la légitimité d'une production qui peut relever d'un espace de création. Les livres pour la jeunesse méritent de s'inscrire dans la littérature lorsque les œuvres répondent à un projet poétique. Pour analyser le regard que ces ouvrages invitent

à porter sur la langue, nous nous attacherons aux trois axes suivants : leur dominante ludique, leur jubilatoire caractère poétique, leur dimension idéologique.

3. Priorité au ludique

Écrite par des adultes en direction des enfants, la littérature pour la jeunesse se conforme au principe classique : instruire et plaire. Rarement dépourvue d'intention éducative, elle masque cet objectif sous une apparence divertissante. Tous les travaux de Jean Perrot (1989, 1999, 2011) sont fondés sur les liens du livre pour la jeunesse avec le jeu. Le jeu fait partie non seulement des activités, mais aussi des prérogatives de l'enfance, comme le précise l'article 31 de la Convention internationale relative aux droits de l'enfant adoptée par l'Organisation des Nations Unies (1989). De plus, on sait quel a été l'impact du jeu sur la pédagogie. Comme le rappelle Jean Perrot

La littérature est avant tout affaire de langage [...] et la construction de l'enfance s'effectue à travers le jeu même de la parole. [...] L'activité mystérieuse du jeu est préférée par tous les pédagogues et spécialistes qui ont cherché à utiliser le divertissement, ou l'amusement, pour en faire les supports de l'apprentissage et notamment, pour amener l'enfant à la culture [...] et à la littérature (1989 : 87).

Le jeu qui s'impose dans les livres pour enfants et dans le rapport à la langue est toujours mâtiné d'humour. L'exemple le plus célèbre est donné par Pef dans *La Belle Lisse Poire du prince de Motordu* (Gallimard, « Folio cadet », 1980) qui s'empare des parentés phonétiques pour bousculer le lexique de manière joyeusement transgressive. Les auteurs pour la jeunesse proposent volontiers des jeux oulipiens (Hamaide-Jager : 2015) et Yak Rivais s'est fait une spécialité de ce type de manipulation qu'il exerce sur les contes traditionnels dans *Les contes du miroir* (L'École des loisirs, « Neuf », 1988), où il décline calligrammes, rébus, contrepèteries, mot valises, etc.

Le petit roman de Marie-Aude Murail intitulé *22 !* (L'École des loisirs, « Mouche », 2008), se fonde sur le principe oulipien du lipogramme : un jeune poète un peu éméché fête la naissance d'Ivan, premier fils du grand-duc, en composant une chanson humoristique fondée sur une allitération en V, mais le grand-duc, qui manque d'humour, la juge irrévérencieuse et prend la mouche : pour s'assurer qu'elle ne courra plus les rues, il décide d'interdire la lettre V. Le jeu est donc lancé dans la fiction puisque dans tout le pays, on ne cesse de buter sur la langue pour trouver des synonymes afin d'éviter la lettre fatidique. La narration elle-même en est affectée :

— Mais, Votre Majesté... bredouilla le grand chambellan. [...] Ta majesté, [...], il sera très difficile d'interdire à tous tes sujets de prononcer la lettre... heu, la lettre, enfin, la lettre en question.

Un ministre osa ajouter :

— Et nous ne pourrions pas la supprimer de tous les li... bouquins.

— Il le faudra pourtant, conclut Nikolaï, car telle est ma...

Il allait dire « volonté » et fut bien content quand le grand chambellan lui souffla : « mon bon plaisir ».

La nouvelle, pardon, l'annonce se répandit dans tout le pays. Apprenant l'interdiction, les gens commencèrent par se révol... s'indigner. (Murail, 2008 : 14-15)

On voit l'intérêt d'une telle lecture pour de jeunes enfants que l'on peut initier au jeu du lipogramme appliqué à un texte de fiction, dont l'exemple canonique est *La Disparition* de Georges Pérec (Gallimard, 1969). Ainsi quand le jeune poète choisit de s'exiler dans une « vallée venteuse » où se trouve une « vieille villa avec véranda », le lipogramme oblige à traduire ces indications spatio-temporelles par « une plaine aérée » avec « un ancien cottage comprenant une galerie adossée à la façade » (1969 : 29).

Le roman de Hans Joachim Shädlich, *Le coupeur de mots*, (trad. J. Étoré et B. Lortholary, Flammarion, « Castor poche », 1990, [1980]), propose une autre approche à travers un récit non réaliste, fondé sur le pacte noué par Paul, le jeune héros, avec un personnage nommé Filolog qui lui propose de faire à sa place tous les devoirs de la semaine, à condition que Paul lui « donne » ses prépositions et ses articles définis. La semaine suivante, Filolog lui demande ses formes verbales, à l'exception de l'infinitif. Puis la première lettre de tous les mots qui commencent par deux consonnes. A chaque « don », Paul oublie l'usage des mots concédés et s'exprime de plus en plus difficilement, ce qui affecte sa vie sociale et son équilibre psychologique. L'épreuve qui lui permettra de recouvrer ses éléments linguistiques et sa capacité d'expression consistera à reconstituer un texte rédigé sans tous les types de mots auxquels il avait renoncé.

Ces ouvrages sont exploités dans les classes à l'école élémentaire pour faire réfléchir sur la langue et sur l'exigence de sa maîtrise. 22 ! permet de travailler la synonymie, avec ses atouts et ses aléas. Les jeux de Yak Rivais suggèrent une mine d'activités propres à placer les élèves en position de correcteurs ou de créateurs. Le pacte faustien proposé dans le roman de Hans Joachim Shädlich offre l'occasion de revoir les classes de mots et de mieux saisir leur rôle syntaxique pour assurer la cohérence des phrases. Ces jeux permettent à la fois de prendre conscience de la concaténation des

éléments linguistiques et d'expérimenter la richesse de la langue, à travers le prisme de la grammaire et de la syntaxe – lexique, conjugaison, orthographe. Derrière leur vernis humoristique, ces livres éveillent à une prise de conscience des possibilités offertes par la langue. Inviter les enfants à jouer avec la langue, c'est aussi leur proposer des activités créatives pour manipuler le matériau des « mots de la tribu ».

4. Caractère poétique et jubilatoire de la langue

Cette deuxième étape se situe sous l'égide d'*Alice aux pays des merveilles*. Tout aussi ludique, elle privilégie l'invention verbale, la création de néologismes, la jubilation de la langue (Connan-Pintado : 2015). « Jeu et joie » sont des termes qui se marient dans « la jubilation attachée aux jeux poétiques » qui remonte à la poésie des troubadours (Sermet : 2015). Eric Benoît rappelle le rôle essentiel des auteurs pour qui « le sens de la langue [...] semble pris dans une tension entre d'une part le legs institutionnel, scolaire [...] et d'autre part une réappropriation personnelle, éventuellement anti-institutionnelle, pouvant s'accompagner de torsions faites à la langue » (Benoît, 1911 : 5). Il s'appuie sur les formules fameuses de Barthes et de Proust : le premier définissant la littérature comme « révolution permanente du langage » ; le second écrivant que « la meilleure façon de défendre la langue, c'est de l'attaquer ». La création verbale qui porte un regard iconoclaste sur la langue et la dynamite en feu d'artifice jubilatoire a été expérimentée dès 1865 par Lewis Carroll dans *Alice au pays des merveilles*, bien avant « Le grand combat » de Michaux (1927) ou *Finnegans Wake* de Joyce (1939). Et aussi bien avant que Freud ne s'intéresse au jeu de mots qui privilégie le plaisir plutôt que la pensée rationnelle. La descendance d'Alice en littérature de jeunesse est très riche, et l'on peut citer par exemple Claude Ponti, qui s'est créé un univers langagier pour doter ses personnages de noms portraits et pour décrire le monde (*Okilélé, Sur l'île des Zertes, Blaise et le château d'Anne Hiversère*, L'École des loisirs, 1993, 1999, 2005). Quand on l'interroge sur ces inventions, il répond :

Les noms et les mots bizarres se fabriquent par associations d'idées, de sons, de langues, listes, séries, découpages, brassages, réassemblages, déclinaisons, télescopages, oppositions, court-circuitations, inversions, improvisations, recherches laborieuses (jusqu'à quinze jours pour un mot), logorrhées anarchiques, illuminations, exaspérations. (Cauwe, 2006 : 48)

De son côté, Jean-Pierre Kerloc'h s'est fait une spécialité des détournements de contes dont il transforme non seulement la diégèse, mais aussi l'écriture en la truffant d'« ersatz langagiers » où « la langue fourche [...] en une sorte de verlan mêlé d'homophonies approximatives » (Tauveron, 2013 : 147). Dans sa réécriture du « Petit Poucet » (Didier Jeunesse, 2001), tout pathétique est désamorcé au profit de jeux linguistiques débridés qui affectent tant l'onomastique que les dialogues. Ainsi, dans l'épisode où intervient l'ogre rabelaisien Gargouillagoulot, il multiplie les jeux sonores et les accumulations :

- Meuf alabouf aboule ragougnasse et vinnasse fissa fissa,
grommela Gargouillagoulot dans la langue des ogres. [...]
- Tout de suite, mon bon maître. Voici, pour amuser votre bouche,
six citrouilles garnies de nouilles et d'andouilles.
Gargouillagoulot engloutit les six citrouilles et dit :
- J'ai faim ! Apporte-moi d'autres boustifailles.
- Mon doux époux, voici trois fois trois oies sauvages à la nage
dans un potage au fromage.

Autre détourneur de contes, Henri Meunier propose *Cent grillons* (Rouergue, 2013), recueil de sept réécritures fantaisistes dont le déroulement narratif s'inspire du rébus qui les inaugure, en donnant à voir le jeu de mots qui opère une « torsion de la langue » à partir d'un titre de conte. Ainsi l'histoire première est introduite par une page sur laquelle sont réunis cent grillons numérotés. Les autres récits sont de la même veine : « Poussettes » (qui s'écrit aussi « Pou 7 »), « La petite scie reine », « Le sabot thé », etc.

Le jeu sur le signifiant ne s'opère pas toujours dans un registre burlesque et Marie-Sabine Roger joue plutôt sur les ressources poétiques de la langue dans *Le petit Roi de Révolie* (ill. Aline Bureau, Sarbacane, 2004). Cet album met en scène un récit de rêve qui est aussi un « voyage autour de [l]a chambre (d'enfant) » (Connan-Pintado, 2018), une aventure onirique au cours de laquelle s'anime le décor de la chambre qui devient paysage et royaume. La métamorphose de la langue s'opère à la fois pour l'oreille et pour l'œil par la création de néologismes et par la transformation graphique, au gré de la segmentation de la chaîne orale ou du transfert dans une autre classe de mot.

Au royaume de Révolie, il y a de grandes prairies [...] couvertes de fleurs, entre lesquelles dodolinent et se dandinent les Dredons. Les Dredons de Kanaraplume sont énormes, blancs et moëlleux. Toujours un peu endormis, paresseux et mitoufleux, [...] ils sont mollidoux comme tout.

[...] Dans la vallée de Fondely coule une large rivière. Le petit roi y va souvent pour regarder nager les poissonges argentés. Leurs écailles ont de beaux reflets, au vert de lune. Les longs Travercoussins d'eau douce glissent majestueusement, en descendant le courant.

[...] Au pied du mont Sommier, une grande Karpette aplanchée se prélassse. (

Soutenu par les illustrations colorées qui animent le décor de la chambre et personnifient les meubles et les objets, le texte de Marie-Sabine Roger tient à la fois de la berceuse et du récit d'aventure pour composer une ode au rêve et à la poésie. En modifiant les éléments de la langue, elle transfigure le cadre quotidien et fait d'une scène triviale un conte merveilleux. Si ces jeux de langue qui manipulent le signifiant séduisent par leur humour et leur poésie, ils peuvent se doter d'une portée plus grave, remplir d'autres fonctions et révéler d'autres enjeux.

5. Dimension idéologique

5.1. Changer les mots pour adoucir la réalité

Quelques années plus tôt, Marie-Sabine Roger usait déjà de néologismes dans un petit roman intitulé *À la vie, à la...* (Nathan, 1998), qui raconte les derniers jours d'un enfant gravement malade. Comment procéder, quels détours opérer et quels mots employer pour traiter un tel sujet ? Les points de suspension du titre montrent une première réaction de pudeur devant l'inéluctable, l'issue d'une maladie dont le nom n'est pas donné dans le texte. Il ne s'agit plus ici d'enchanter le réel car les néologismes et les mots valises sont destinés à voiler, à euphémiser la réalité. Le récit fait partager les sentiments et les sensations de l'enfant qui, aux prises avec « la Vomille », entouré de sa mère et d'un voisin, Melchior, ancien marin, aborde l'épreuve sur un mode imaginaire, comme s'il s'agissait d'essuyer une tempête en mer. L'enfant vogue dans les eaux de la mer « Mouilleuse », voyage en « Loindicie », loin des « Toubibiatres » et des « Picurologues » qu'il doit affronter sur le « lac Klinik ». Finalement Melchior l'amène avec lui au-delà de l'horizon. Ce bref roman a pris place dans la liste de référence proposée par l'éducation nationale pour la fin de primaire et les fiches pédagogiques mises en ligne ne manquent pas de questionner la langue employée pour ne pas dire ou pour dire autrement ce qui se passe dans le roman. Le regard porté ici sur la langue protège aussi bien le personnage que le jeune lecteur pour l'aider à transcender, sur un mode paradoxalement ludique, ce qu'il est difficile d'envisager.

5.2. La langue, moyen d'expression et outil de communication

On ne saurait parler des œuvres pour la jeunesse qui mettent en scène la langue sans évoquer un autre petit roman de Marie-Aude Murail, fort célèbre, *Le hollandais sans peine* (L'École des loisirs, 1989). Le narrateur raconte ses vacances en Allemagne en famille dans un camping. La destination a été choisie afin de lui faire prendre « un bain de langue » qui lui sera utile pour sa scolarité. Ses parents le poussent à faire connaissance avec un autre petit garçon, dont il ne connaît pas la langue, et il est soudain saisi d'une idée loufoque : il décide d'inventer une langue pour communiquer avec lui, et il fait croire à ses parents qu'il apprend le hollandais. Les épisodes du roman sont ainsi jalonnés d'inventions linguistiques liées aux péripéties. Ce petit garçon malicieux imagine des noms aux consonances ridicules et triviales : il se frappe sur le torse en disant « Moi Tarzan », que son ami interprète comme « Moatazan », puis il désigne une fleur et dit « chprout », la toile de tente « chrapati », la mer « chrouillasse ». Petit à petit la syntaxe se greffe sur le vocabulaire : « chrapati Moatazan » signifie « la tente de Moatazan » ; « Moatazan gaboum chrouillasse » : « Moatazan aimer mer ». Le petit étranger croit apprendre le français, et les parents du narrateur encouragent l'apprentissage du « hollandais » auquel ils s'initient eux-mêmes. Le lexique s'étend au point que l'enfant doit noter ses inventions sur un cahier pour ne pas les oublier, tout en trouvant des moyens mnémotechniques pour les retenir. Il se fonde pour cela sur quelques règles de morphologie, comme on le voit dans l'exemple suivant :

- Le soir, assis sur un pliant, la lampe à gaz sifflant au-dessus de ma tête, je récitais mon hollandais à Papa. Mon père disait :
- Chaussette ?
- Je répondais :
- « Tramil ». « Tramilès » au pluriel.
- Pantalon ?
- « Padpad ».
- Short ?
- « Pad ».
- Papa se tournait alors vers Maman :
- C'est intéressant comme langue. Un short est un petit pantalon. Donc le short c'est « pad » et le pantalon c'est « padpad ». C'est logique, beaucoup plus logique que le français. (Murail, 1989)

Non seulement les deux petits garçons parviennent à communiquer, mais la nouvelle langue se diffuse suffisamment pour permettre aux deux familles d'échanger à leur tour dans des situations anodines ou plus dramatiques. Ce roman humoristique qui illustre brillamment l'esprit d'enfance permet de faire réfléchir sur la langue à la fois comme système, moyen d'expression et outil de communication. Sa célébrité lui a valu de rester en place sur les listes de référence du ministère de l'éducation nationale pour l'enseignement primaire depuis leur création en 2002.

5.3. Faire réfléchir à la liberté d'expression

L'arrière-plan idéologique de *22 !* et du *Coupeur de mots* relève d'une autre intention : privés d'une lettre ou d'une classe de mots, leurs protagonistes ne peuvent plus s'exprimer normalement et il faut faire une lecture politique de cet empêchement qui ressortit à la censure. Le jeune poète de *22 !* souffre de la privation du V à plusieurs titres, non seulement en tant que citoyen, mais plus encore en tant qu'artiste. Comment vivre, c'est-à-dire, parler, s'exprimer, lire, écrire, sans pouvoir utiliser toutes les lettres de l'alphabet ?

Écrire pour ne rien dire ne l'intéressait pas. Il apprit alors qu'on cherchait des « correcteurs de la chose écrite ». Ces correcteurs étaient des gens très instruits qu'on enfermait toute la journée dans la bibliothèque du grand-duché, et qui supprimaient tous les V des romans, des contes et des pièces de théâtre. Le soir, on les fouillait pour être sûrs qu'ils n'emportaient pas chez eux une page interdite. (p. 20)

On voit que résonne dans ce roman pour enfants l'écho de la dystopie de George Orwell, *1984*, dans laquelle le héros, également employé dans un ministère, a pour fonction de falsifier les journaux pour réécrire l'histoire au jour le jour et priver ainsi la population de mémoire. De plus, comment ne pas penser, avec la suppression d'une lettre qui entrave l'expression libre, à la « novlangue¹ » décrite par Orwell ? Dans *1984*, la langue officielle d'Océania limite le vocabulaire et la grammaire à des fins politiques : en favorisant la parole officielle et en bridant l'expression de la pensée critique, elle assure le pouvoir absolu du gouvernement. Que le terme de « novlangue » soit passé dans l'usage courant aujourd'hui n'est pas anodin. De même, dans *Le coupeur de mots*, l'enfant victime de Filolog ne peut plus s'exprimer librement et il n'est pas indifférent de savoir que ce roman à succès a été écrit avant la chute du mur de Berlin par un auteur natif de RDA. En effet,

¹ Il est à noter que la nouvelle traduction française du roman par Josée Kamoun (Gallimard, 2018) propose la formule « néoparler » pour « newspeak ». D'après elle, « novlangue » est erroné car ce mot correspond plutôt à « newlanguage ».

Hans Joachim Schädlich est un linguiste dont les écrits ont été interdits dans son pays et qui a dû passer à l'Ouest. Plusieurs de ses œuvres sont issues de ses réflexions de linguiste et de son expérience du totalitarisme. Dans *Le coupeur de mots*, il montre à quel point il est dangereux de vendre sa pensée et sa langue. Le roman est régulièrement utilisé comme livre de lecture en Allemagne et il est très étudié en France.

6. Conclusion

Dans les différents ouvrages ici présentés, les auteurs s'emparent des ressources de la langue à des fins ludiques et poétiques, et ils habillent leurs fictions narratives de métamorphoses lexicales ou syntaxiques, jusqu'à en faire l'axe même de leurs histoires. En mettant en place des jeux propres à attirer l'attention sur le signifiant, ils invitent les jeunes lecteurs à adopter une attitude métalinguistique pour découvrir la richesse de la langue et l'explorer de manière vivante et créative. Il faut en effet regretter que l'enseignement de la langue soit systématiquement dissocié de celui de la littérature dans les textes officiels car « Désolidarisé de la littérature [...], l'apprentissage de la langue [...] perd sa qualité vivante » (Lapeyre *et al.*, 2011 : 15). L'intérêt des ouvrages de notre corpus transcende cependant la construction d'une compétence linguistique. Tout en se présentant de manière ludique, la réflexion sur la langue, sur les manières de dire, sur le dire empêché par une censure qui ne dit pas son nom, donne aussi à penser. Ces livres pour la jeunesse répondent ainsi à un véritable projet poétique et idéologique capable de célébrer la saveur, les vertus et les pouvoirs de la langue.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Benoît, É., Avant-dire à l'ébat des langues. In Lapeyre, C., Poulin I. & Roger, J. (dirs.). *Sens de la langue, sens du langage. Poésie, grammaire, traduction*, Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, 5-7. Coll. Modernités. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.pub.8009>
- Cauwe, L., (2006), *Ponti Foulbazar*, Paris, L'École des loisirs. Coll. Tout sur votre auteur préféré.
- Connan-Pintado C. (2015) Littérature pour la jeunesse : un territoire de jubilation(s) ?. In Benoît, É. & Bordeaux, É. (éds.). *Littérature et jubilation*, (459-472). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, Coll. Modernités. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.pub.8591>
- Connan-Pintado C. (2018), Voyages oniriques dans l'album iconotextuel, *Ondina/Ondine* 2, 17-33. DOI : https://doi.org/10.26754/ojs_ondina/ond.201823400

- Hamaide-Jager E. (2015), L'Oulipo est-il soluble dans la poésie destinée aux enfants ? In Connan-Pintado C. & Béhotéguy G. (dirs.), *Littérature de jeunesse au présent. Genres littéraires en question(s)*, (217-232) Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux. Coll. Études sur le livre de jeunesse.
- Lapeyre, C., Poulin, I. & Roger J. (dirs), (2011). *Sens de la langue, sens du langage*, Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, Coll. Modernités. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.pub.7988>
- Organisation des Nations Unies, *Convention internationale relative aux droits de l'enfant*, 1989. Récupéré de <https://www.humanium.org/fr/texte-integral-convention-internationale-relative-droits-enfant-1989/> (d.c. 25/03/2019).
- Perrot, J. (1989). *Du jeu, des enfants et des livres*, Paris : Éds du Cercle de la Librairie.
- (1999). *Jeux et enjeux du livre d'enfance et de jeunesse*, Paris : Éds du Cercle de la Librairie.
- (2011). *Du jeu, des enfants et des livres à l'heure de la mondialisation*, Paris : Éds du Cercle de la Librairie.
- Sermet, J. (2015). La poésie comme jeu, In Benoît, É. (dir.). *Littérature et jubilation*, (169-184) Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux, Coll. Modernités. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.pub.8501>
- Tauveron, C. (2013). Les *Contes* des Grimm, typologie et enjeux de leurs reformulations. In Connan-Pintado, C. & Tauveron C. (dirs.). *Fortune des Contes des Grimm en France. Formes et enjeux des rééditions, reformulations et réécritures dans la littérature de jeunesse*, (91-183) Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal, Coll. Mythographies et sociétés.

Exotisme et lexique étranger dans l'œuvre littéraire de Pierre Loti : *Un regard sur les pays visités*

Daniel DE LA FUENTE DÍAZ
Universidad de Murcia
danieldelafuente@gmail.com

Résumé

Pierre Loti a écrit le roman exotique *Madame Chrysanthème* après avoir séjourné au Japon, où il nous décrit ses impressions sur le pays. Contrairement aux œuvres précédentes *Aziyadé* et *Le Mariage de Loti* dans lesquelles il vante les charmes de la Turquie et de l'Océanie, Loti est très critique envers le Japon. Cette communication a pour objectif d'analyser le rapport que l'auteur entretient avec les langues étrangères dans ces trois œuvres, et comment ce lien s'articule avec le regard qu'il pose sur les lieux visités. À travers un relevé des mots utilisés en japonais, turc et tahitien, nous nous proposerons d'étudier comment l'écrivain les investit de sens dans la langue française pour nous transmettre l'effet que ces contrées lointaines lui ont produit.

Mots-clés : langues étrangères ; écriture exotique ; Japon ; impressions.

Resumen

Pierre Loti escribió la novela exótica *Madame Chrysanthème* después de haber visitado Japón, en la que relata sus sentimientos sobre el país. A diferencia de sus obras anteriores *Aziyadé* y *Le Mariage de Loti*, donde ensalza los encantos de Turquía y Oceanía, Loti se muestra muy crítico con Japón. El objetivo de este artículo es analizar la relación del autor con los idiomas extranjeros en estas tres obras, y cómo se articula este vínculo con su percepción de los lugares visitados. A través de una recopilación de palabras usadas en japonés, turco y tahitiano, nos proponemos estudiar cómo el escritor les da un significado propio en francés para transmitirnos las impresiones que estas tierras lejanas le han producido.

Palabras clave: lenguas extranjeras; escritura exótica; Japón; impresiones.

Abstract

Pierre Loti wrote the exotic novel *Madame Chrysanthème* after visiting Japan. In the novel, he express his feelings about the country. Unlike previous works *Aziyadé* and *Le Mariage de Loti* where he extols the charms of Turkey and Oceania, Loti is very critical of Japan. The aim of this article is to analyze the author's relationships with the foreign languages in these three works, and how they influence his perception of the places visited. Through a survey of the words used in Japanese, Turkish and Tahitian, I will illuminate how the writer gives them their own meaning in French to convey the impressions that these remote countries have left upon him.

Keywords: foreign languages; exotic writing; Japan; impressions.

1. Introduction

Les trois œuvres *Aziyadé*, *Le Mariage de Loti* et *Madame Chrysanthème* partagent un thème commun : un officier de la marine surnommé Loti découvre un pays exotique en entamant une relation amoureuse avec une femme indigène. Cela passe par une approche de la langue étrangère, à laquelle l'auteur donne plus ou moins d'importance selon l'œuvre. Dans cette étude, nous nous proposerons d'analyser le rapport que l'écrivain entretient avec les langues étrangères, et comment ce lien s'articule avec le regard posé sur les lieux visités.

2. Cadre théorique/Approche théorique et méthodologique

À titre de préalable méthodologique, nous choisirons l'analyse de données textuelles en nous basant sur le lexique étranger des trois romans étudiés. Pour chacune des œuvres, nous allons brièvement résumer leur histoire et contexte d'écriture, puis rapporter le nombre de mots étrangers en relevant les champs sémantiques qui leur sont associés. Enfin, nous allons étudier la relation entre l'usage des langues étrangères et l'effet que ces contrées lointaines ont produit chez l'écrivain.

2.1. *Aziyadé*

Le titre du premier roman de Loti a été tiré du prénom de son héroïne, personnage inspiré d'une expérience réelle de l'auteur : lorsque Julien Viaud séjourne en Turquie, il connaît une jeune femme de dix-huit ans appelée Hatidjé, la plus jeune épouse d'un riche commerçant turc avec laquelle il prétend avoir vécu un amour clandestin. Pour la fréquenter, il profite des absences du mari et se déguise en officier turc afin de passer inaperçu. Avant son départ pour la France, il lui promet de revenir en Turquie pour la revoir. Empreint d'une profonde nostalgie de sa vie à Istanbul, il songe à s'incorporer à l'armée turque pour en obtenir la nationalité et retourner ainsi auprès de Hatidjé. Il finit par renoncer à ce projet, mais revient en Turquie pour revoir sa bien-aimée. Il y apprend qu'elle est décédée quelque temps après son départ pour la France. L'écrivain prétend que le roman relate fidèlement ce qui lui est arrivé. Il aurait uniquement changé les prénoms des protagonistes, la nationalité du héros et la fin de l'histoire, où l'officier anglais Harry Grant alias Loti s'incorpore à l'armée turque comme Julien Viaud avait souhaité le faire, et meurt dans les combats.

Dans ce roman, nous avons compté seize phrases, une chanson, une exclamation et trente-trois mots en turc. Parmi les seize phrases en langue turque, 8 sont formulées par

Aziyadé pour prouver son amour à Loti, telles que « je voudrais manger le son de ta voix » (Loti, 1989 : 47) ou « Mon âme est à toi, Loti » (*Ibid.* : 51). On y trouve également une parabole ayant pour but de lui démontrer qu'elle, Aziyadé, n'est pas comme les autres femmes qui l'ont aimé : elle ne pourra jamais l'oublier (*Ibid.* : 86). Deux autres phrases en turc, également formulées par l'héroïne, nous prouvent son attachement aux superstitions (*Ibid.* : 70). La chanson d'Aziyadé pour Loti résume à la fois l'amour que la jeune femme lui porte et son côté superstitieux qui captive le narrateur : « les diables, les djinns, les tigres, les lions, les ennemis, passent loin de mon ami » (*Ibid.* : 51).

Loti éprouve en effet une fascination pour les superstitions des Turcs qui, selon lui, ajoutent à leur charme. Ainsi, lorsque survient une éclipse, Achmet et Aziyadé lui révèlent que la lune est aux prises avec un dragon qui la dévore (*Ibid.* : 65). Loti essaye de leur expliquer les raisons scientifiques de l'éclipse, mais abandonne rapidement sa démonstration, constatant leur manque de réceptivité et ne voulant pas leur ôter la superstition qui les rend plus charmants.

Les autres mots en turc font généralement référence à des concepts spécifiques à cette culture qui n'existent pas en tant que tels dans la langue française, comme les *haremlikes* (*Ibid.* : 11, 42), appartement des femmes, ou les *giaours* (*Ibid.* : 11), « terme de mépris qui désigne les non-musulmans en Turquie » (Magri, 1995 : 98). Certains de ces mots se réfèrent à des titres de noblesse appartenant à la Turquie, tels que *effendim*, « réservé aux fonctionnaires civils, ministres du culte et personnes instruites » (Saïd, 1980 : 147), *hanum*, « la dame turque » (Loti, 1989 : 31), et *bey* (*Ibid.* : 93), « titre honorifique qui s'applique à des personnes de haut rang » (Magri, 1995 : 85-86). Un mot qui apparaît deux fois dans l'œuvre et qui révèle la perception de Loti sur la culture turque est celui d'*esqui* (Loti, 1989 : 56, 91), traduit par « antique », représentant selon l'écrivain l'amour qu'éprouvent les Turcs pour les temps regrettés du passé, tout ce qui est marqué au sceau d'autrefois (*Ibid.* : 91).

En résumé, nous constatons que Loti a recours à la langue turque pour exprimer le vocabulaire de l'affection et de la sensualité quand il s'agit de donner la parole à sa bien-aimée. Il en va de même pour les croyances superstitieuses qui attirent particulièrement son attention. On retrouve également des mots spécifiques à la culture turque dont certains titres de noblesse, nous montrant qu'il s'agit d'une société hiérarchisée, où le prestige du rang y est très important.

Ces thématiques répondent à l'imaginaire de l'Orient perçu par les Occidentaux à cette époque comme une terre mythique immobilisée dans le temps, regorgeant de

mystères, de croyances irrationnelles, de coutumes étranges. Cet Orient imaginé trouve son meilleur espace de réalisation dans le cadre du harem, comme le souligne Violeta García Díez dans son étude sur les représentations des femmes chez Loti (García Díez, 2005 : 153). Il n'est pas anodin que l'auteur ait choisi comme héroïne de son roman une concubine de sérail, objet de son désir.

Dans cette démarche d'utilisation de la langue turque à des fins émotionnelles, Loti déforme le prénom de Hatidjé, la jeune femme réelle qu'il aurait aimée, en Aziyadé, pour nous évoquer l'Asie, le continent qu'elle représente en véhiculant nombre de ses clichés. L'insertion des mots turcs dans la narration témoigne du souci de la couleur locale romantique, pour aviver le mystère et le sentiment d'étrangeté. À travers un voyage dans les mots, le lecteur voyage également dans l'espace et le temps, leur seule sonorité suffisant à créer le dépaysement et la distance géographique tout en le faisant rêver. Mais au-delà de leur fonction pittoresque, l'emploi de ces mots étrangers correspond au désir de l'auteur de s'imprégner de la culture du pays visité.

2.2. *Le Mariage de Loti*

Le Mariage de Loti est la deuxième œuvre publiée par Loti, non plus de façon anonyme comme *Aziyadé*, mais en la signant de son nouveau pseudonyme d'écrivain attribué lors de son séjour à Tahiti. C'est ce voyage entrepris par l'auteur qui est ici mis en fiction. La découverte de cette île polynésienne représente pour Julien Viaud la réalisation d'une vieille chimère surgie de son enfance : son frère aîné Gustave Viaud avait vécu sur l'île et, durant son séjour, il s'était marié à la manière tahitienne, c'est-à-dire sans contrat officiel, avec une jeune indigène.

Pour notre écrivain, Tahiti représente la rencontre avec la sensualité exubérante de la culture maorie et, dès son arrivée, il cède à la tentation en prenant diverses amantes tahitiennes qu'il fusionnera en une seule dans son roman : Rarahu (*Ibid.* : 199). Il vit ce voyage initiatique comme une renaissance, symbolisée par un nouveau baptême : les dames de la cour de la Reine Pomaré le rebaptisent « Loti », nom tahitien d'une fleur de l'île aux pétales roses. L'auteur l'adopte alors comme pseudonyme d'écrivain, qui lui offre la possibilité de se dédoubler : il y a Julien Viaud, la personne réelle, et Pierre Loti, son double idéalisé qui sera le héros de ses romans (*Ibid.* : 84).

Le Mariage de Loti est le roman de l'auteur qui recense le plus de mots étrangers : on y trouve un dicton en langue maorie, une chanson composée par l'héroïne, 3 lettres de Rarahu adressées à Loti, 7 phrases, un acte de naissance, une liste de vocabulaire religieux

comprenant dix-huit mots, une autre liste de vingt-cinq mots pris au hasard, ainsi que quarante mots isolés dont vingt-sept hapax. En plus de ce corpus, il faut également compter 10 noms propres dont l'étymologie est expliquée, 4 surnoms affectifs, une salutation « *Ia ora na* » (Loti, 1989 : 149, 155, 200, 221, 249) et une interjection « *Aue* » (*Ibid.* : 220, 243) qui se répètent plusieurs fois dans l'œuvre. Les mots tahitiens font généralement référence à des concepts spécifiques à la culture maorie qui n'existent pas dans la langue française et qui appartiennent au registre de la superstition tels que les *Toupapahou*, « fantômes tatoués qui sont la terreur de tous les Polynésiens » (*Ibid.* : 152), de la nature ou de la vie quotidienne polynésienne. D'autres termes sont considérés comme intraduisibles par Loti, la culture maorie étant trop éloignée de la française, comme le mot *riaria* « qui ne se traduit qu'imparfaitement par le mot épouvantable » (*Ibid.* : 170).

La chanson composée par Rarahu, comme celle d'*Aziyadé*, témoigne de l'amour de l'héroïne pour Loti et de la douleur de leur séparation lorsqu'il retourne en France. Les trois lettres qu'elle lui envoie par la suite transmettent le même message, et sont accompagnées de salutations chrétiennes, signe de sa conversion au christianisme : « Je te salue par le vrai Dieu, dans la foi chrétienne » (*Ibid.* : 217, 246, 248). Elle utilise la métaphore de la fleur pour désigner leur amour, ou elle-même qui risque de s'éteindre en même temps que leur idylle : « Hélas ! La petite fleur d'arum est aussi fanée maintenant ! Avant de devenir ainsi, la petite fleur d'arum était jolie ! Maintenant elle est fanée, elle n'est plus jolie ! » (*Ibid.* : 248).

À la fin du roman, Loti apprend la mort de Rarahu, qui s'était mise à boire de l'eau-de-vie peu après son départ, cadeau empoisonné apporté sur cette île paradisiaque par les Européens. Il laisse également supposer qu'elle était atteinte de tuberculose, maladie introduite par les colons et qui a décimé la population autochtone. Le dicton en tahitien au début de l'œuvre représente lui aussi le déclin de la civilisation maorie et annonce la fin tragique de ce roman : « le palmier croîtra, le corail s'étendra, mais l'homme périra » (*Ibid.* : 133).

L'introduction de mots tahitiens dans la narration témoigne, comme dans *Aziyadé*, d'une volonté de faire voyager le lecteur et de l'imprégner de cette langue et culture radicalement différentes. Dans cette optique, le narrateur explicite sa volonté de parler la langue maorie de la femme qu'il aime, afin de « comprendre ses pensées, même les plus drôles ou les plus profondes » en achetant le dictionnaire des frères Picpus (*Ibid.* : 146). Mais à différence de l'œuvre précédemment analysée, cette intrusion du lexique étranger

se fait de manière beaucoup plus massive, et ces interruptions ne sont pas toujours bien intégrées à la continuité narrative (Besnier, 1994 : 239). Ainsi, les listes de vocabulaire de mots « pris au hasard entre mille » émanant de ce dictionnaire ont pour seul but d'ouvrir le lecteur au champ inexploré de rêveries et d'études sur la Polynésie (Loti, 1989 : 147).

Le Mariage de Loti est l'œuvre qui comporte le plus de mots étrangers, probablement parce que, selon les dires du narrateur, ces mystérieux mots de la langue polynésienne l'ont profondément frappé, leur sens vague ou mystique n'ayant pas d'équivalent dans les langues européennes (*Ibid.* : 147). L'introduction d'un dicton, d'une chanson, de lettres et listes de vocabulaire en tahitien témoigne de la volonté de susciter l'intérêt du lecteur pour la culture et la langue maorie dont l'écrivain redoute fortement la disparition.

De même que le prénom Aziyadé est une invention de Loti inspirée de Hatidjé, celui de Rarahu est une déformation de Tarahu (García Díez, 2005 : 199), la jeune femme que son frère aurait aimée. La première syllabe nous évoque le caractère rare et unique de l'héroïne « dont le charme pénétrant s'exerçait en dehors de toutes les règles conventionnelles de beauté qu'ont admises les peuples d'Europe » (Loti, 1989 : 147), reflet de la culture tahitienne risquant de s'anéantir.

Nous voyons donc que Loti se sert de la langue maorie pour nous transmettre ses propres représentations de Tahiti, celle d'une île mystérieuse et enchanteresse dont le français est impuissant à décrire son charme pénétrant. Son amante est la représentante de cette langue et de la culture qu'elle véhicule, menacées de disparaître à l'arrivée des Européens.

2.3. Madame Chrysanthème

À l'instar des deux romans précédents, *Madame Chrysanthème* est inspiré de l'expérience de l'auteur : en 1885, Julien Viaud voyage au Japon et épouse une Japonaise de dix-huit ans par un contrat qui ne dure que le temps du séjour. Cette pratique de mariage provisoire était courante dans le Japon impérial, et s'avérait onéreuse pour l'étranger. La concubine choisie par l'écrivain s'appelle *Okané San*, ce qui peut se traduire par « épousée pour de l'argent » (Van Kiem, 1991 : 285). Dans son roman, Loti l'appelle Madame Chrysanthème. Le héros n'est plus l'anglais Harry Grant mais le français Pierre Loti, se rapprochant de la personne réelle de l'auteur. L'histoire est ici plus plausible que celle d'*Aziyadé* : il n'y a pas de transgressions de l'interdit difficilement imaginables, et le contrat de mariage provisoire se fait en toute légalité. Contrairement au *Mariage de Loti*,

il n'y a ni désir ni passion, aucun drame, ni même aucune trame narrative autre que les jours qui défilent.

Si on la compare aux deux œuvres précédentes, *Madame Chrysanthème* relève beaucoup moins de mots étrangers : 6 phrases, 8 noms propres, un surnom et quatorze noms communs. Sous prétexte qu'on lui en aurait reproché l'abus, Loti nous explique qu'il se retient d'utiliser trop de termes exotiques. Bien qu'il prétende préférer l'appellation de *Kihou San* pour sa concubine car « ce nom lui va bien mieux que celui de Chrysanthème, qui en traduit exactement le sens mais n'en conserve pas la bizarre euphonie » (Loti, 1989 : 735), il ne l'utilise qu'à deux reprises tout au long de l'œuvre. Ainsi, l'élément étranger a tendance à être occulté pour laisser la première place à la traduction. La forme japonaise est parfois précisée en note de bas de page pour le cas des noms propres, mais elle est généralement omise.

L'un des seuls mots japonais que l'on verra se répéter à plusieurs reprises est celui de *moumé*, signifiant « jeune fille » ou « jeune femme ». Loti en réinvente le sens : « il semble qu'il y ait dans ce mot de la moue (de la petite moue gentille et drôle comme elles en font) et surtout de la frimousse (de la frimousse chiffonnée comme est la leur) » (*Ibid.* : 676). Influencé par sa langue maternelle, il transforme alors le mot japonais en un mot valise composé de « moue » et de « frimousse » (Besnier, 1994 : 239). On peut remarquer ici la tendance de Loti à rêver les langues étrangères. L'utilisation répétitive du terme « moumé » renforce l'image qu'il se fait des femmes japonaises qui ont des airs de poupées et qui sont « presque mignonnes (...) à force de drôlerie, de mains délicates, de pieds en miniature ; mais laides, en somme, et puis ridiculement petites, un air bibelot d'étagère, un air ouistiti » (Loti, 1989 : 660).

Deux des phrases prononcées en japonais sont des éloges que lui fait Madame Chrysanthème. Mais, contrairement aux discours d'Aziyadé et de Rarahu, il n'y a ici aucune sensualité dans les louanges de l'héroïne envers le narrateur. Lorsqu'elle pousse des petits cris admiratifs en découvrant ses croquis, émerveillée de leur air réel (*Ibid.* : 741), Loti s'explique ce ravissement parce qu'elle n'a jamais vu dessiner d'après nature, l'art japonais étant tout de convention. L'intérêt qu'elle lui porte est perçu comme un défaut de son caractère nippon : selon lui, elle a « trop de politesse héréditaire et acquise, trop de convenance, trop de japonerie » (*Ibid.* : 748).

Un épisode où Loti nous transcrit les propos de Madame Chrysanthème en japonais est celui de la découverte des souris dans le grenier, où elle s'écrie « *Nidzoumi !* » (*Ibid.* : 673). Loti se remémore ce même événement ayant eu lieu des années auparavant avec

Aziyadé quand elle a crié « *Setchan !* » (*Ibid.* : 93). Il écrit alors : « il semble, en réalité, que tout ce que je fais ici est une amère plaisanterie de ce que j'ai fait là-bas ». Selon Todorov dans son essai *Nous et les Autres*, Loti ne retrouve pas la sensualité au Japon comme en Turquie ou à Tahiti, dû au fait que toute son histoire avec Madame Chrysanthème n'est qu'une parodie des deux précédentes (Todorov, 1991 : 358).

Contrairement aux deux pays antérieurement visités par le narrateur, son intérêt pour le Japon est nettement moindre, son expérience dans le pays l'ayant pour le moins désenchanté de sa culture et de ses habitants qu'il juge mièvres et artificiels. Ainsi, il n'hésite pas à écrire : « J'abuse vraiment de l'adjectif petit, je m'en aperçois bien ; mais comment faire ? — En décrivant les choses de ce pays-ci, on est tenté de l'employer dix fois par ligne. Petit, mièvre, mignard — le Japon physique et moral tient tout entier dans ces trois mots-là... » (Loti, 1989 : 723). La majorité des actions de Madame Chrysanthème sont jugées ridicules par l'auteur, à l'image de ce peuple qu'il qualifie d'enfantin et de léger (*Ibid.* : 686).

Tout au long de l'œuvre, il n'éprouve aucune attirance réelle ni pour Madame Chrysanthème ni pour le Japon. Quand il part, il ne ressent pas de tristesse, contrairement au moment où il quitte Tahiti et la Turquie. L'héroïne ne semble pas non plus amoureuse de lui : à l'annonce de son départ, il voit un petit sentiment de tristesse passer dans ses yeux, mais il la découvre ensuite en train de compter les piastres qu'elle a gagnées dans ce mariage tout en chantonnant gaiement. Elle ne meurt pas à la fin du roman, contrairement à Aziyadé et Rarahu, comme si l'éros et le thanatos allaient de pair dans l'univers imaginaire de Loti.

A l'opposé de sa démarche d'apprentissage de la langue maorie à Tahiti où il s'est procuré un dictionnaire, Loti explique dans *Madame Chrysanthème* qu'il a appris le japonais « à la manière d'un perroquet » (*Ibid.* : 657). Nous constatons dès lors qu'il a perdu cette soif d'appréhender la langue étrangère, condition essentielle pour comprendre en profondeur ses locuteurs. Nous pouvons donc interpréter cette moindre utilisation de termes étrangers par un manque d'intérêt porté envers la langue et la culture nipponne, plutôt que par sa volonté de ne pas abuser de termes exotiques comme il le prétend.

Dès le moment où Loti n'a aucun désir de l'autre ni de devenir autre, il met la langue étrangère à distance. Cette envie de fusion avec l'altérité est fortement présente dans *Aziyadé*, Harry Grant adoptant à la fin la nationalité turque et sacrifiant sa propre vie pour ce pays, ainsi que dans *Le Mariage de Loti* où il se crée une identité tahitienne à travers

un pseudonyme d'écrivain. Dans *Madame Chrysanthème*, Loti reste en retrait et retourne en France sans éprouver de chagrin.

3. Conclusion

En conclusion, l'intérêt pour les langues étrangères chez Loti constitue une approche fondamentale vers la connaissance d'une culture radicalement différente de la sienne. Chacune des héroïnes de ces trois romans est l'ambassadrice d'une langue et d'un pays qui le fascinent dans les deux premiers, et le déçoivent dans le dernier. L'emploi des termes exotiques sert non seulement à aviver la couleur locale, l'auteur s'amusant à réinventer le sens de certains mots à partir de sa langue maternelle, mais également à rendre l'autre plus authentique et susciter l'intérêt du lecteur vers la compréhension de civilisations non européennes.

Néanmoins, cette volonté de comprendre l'autre, qui va parfois de paire avec un désir de devenir autre, semble vouée à l'échec : elle se termine soit par la mort de l'objet désiré et/ou du sujet dans *Aziyadé* et *Le Mariage de Loti*, soit par l'indifférence complète dans *Madame Chrysanthème*. Nous pouvons mettre en relation ce sentiment d'impossibilité d'une fusion totale avec celui du caractère intraduisible des langues, symbole d'une altérité absolue pour Loti. Il conviendrait toutefois d'étayer cette proposition dans une étude plus approfondie sur le sujet.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Besnier P. (1994). Loti et les langues, *Loti en son temps*. Rennes : Presses universitaires de Rennes. Récupéré de <https://books.openedition.org/pur/33415?lang=es> (d.c. 03/09/2019)
- García Díez, V. (2005). *Figuras de mujer en la obra de Loti*. Bilbao : Universidad del País Vasco.
- Loti, P. (1989). *Aziyadé*. Paris : Presses de la Cité.
- Loti, P. (1989). *Le mariage de Loti*. Paris : Presses de la Cité.
- Loti, P. (1989). *Madame Chrysanthème*. Paris : Presses de la Cité.
- Magri, V. (1995). *Le Discours sur l'Autre*. Paris : Champion.
- Saïd, E. (1980). *L'Orientalisme*. Paris : Seuil.
- Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros: reflexión sobre la diversidad humana*. México : Siglo XXI editores.
- Van Kiem, T. (1991). Pierre Loti. Les écrivains du Quercy à l'époque de Pierre Benoit, *Pierre Benoit témoin de son temps. Actes du colloque organisé par l'Association des écrivains de langue française*. Paris : Albin Michel.

Être *queer* et parler joul dans la noirceur : exemples de marginalité dans l'œuvre de Michel Tremblay

Esther GABIOLA ARRIZUBIETA
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
esthergabiola@ehu.eus

Résumé

Édouard-la duchesse de Langeais, personnage travesti de l'écrivain québécois Michel Tremblay est marginal à plusieurs égards : évoluant pendant la période appelée « La Grande Noirceur » (1944-1959), non seulement il passe outre les rôles binaires de genre homme-femme, mais, de surcroît, il parle haut et fort en joul, dialecte considéré à l'époque comme une version méprisable de la langue de la Culture avec un grand C qui était le français de France. La duchesse partage de ce fait les tensions linguistiques subies par la plupart des francophones québécois confrontés à une double pression provenant des pouvoirs de l'époque : celle, économique, exercée par l'anglais et celle, culturelle, imposée surtout par le français de France.

Mots-clés : *queer* ; joul ; noirceur ; marginalité ; Michel Tremblay.

Resumen

Édouard-la duquesa de Langeais, travesti que evoluciona en la obra del escritor quebequés Michel Tremblay en los años llamados de la «Gran Negrura» (« La Grande Noirceur » (1944-1959) es un personaje doblemente marginal: por un lado transgrede los roles binarios de género hombre-mujer y, por otro, habla sin complejos en *joul*, dialecto considerado en la época como una versión despreciable de la lengua de la Cultura con mayúsculas que era el francés de Francia. En este sentido, comparte las tensiones lingüísticas que sufren la mayoría de los francófonos quebequeses bajo una doble presión proveniente de los poderes de la época: la primera, económica, ejercida por el inglés y la segunda, cultural, desplegada sobre todo por el francés de Francia.

Palabras clave: *queer*; *joul*; *noirceur*; marginalidad; Michel Tremblay.

Abstract

Édouard-Duchess of Langeais, is a transvestite character who evolves in the works of Quebecois writer Michel Tremblay during “The Great Darkness” years (« La Grande Noirceur » (1944-1959). Édouard-Duchess is radically marginal in more than one way since she/he transcends the binarity of gender roles and furthermore, he/she speaks proudly in *joul*, a sociolect considered as a contemptible version of French from France, the language of the main and most respectable *Culture*. Thus, this fictive individual suffers the linguistic tensions endured by most of Quebecois French under the double pressure wielded from the power statements of those times: the economic power of the English speakers of North America and the cultural authority of French from France.

Keywords: *queer*, *joul*, *noirceur*, marginality, Michel Tremblay.

1. Introduction

« La Grande Noirceur » est le nom assigné à la période entre 1936 et 1939 d'abord mais surtout entre 1944 et 1959, où le Québec a été gouverné par Maurice Duplessis (1890-1959). Avec la collaboration de l'Église, le premier ministre y a mis en place un régime autoritaire et ultraconservateur pour préserver les vieilles valeurs dont serait détentrice la « Belle Province ».

C'est dans ce contexte historique et social de soumission au pouvoir et d'interdits omniprésents que l'écrivain Michel Tremblay fait évoluer son personnage Édouard-La duchesse de Langeais, vendeur de chaussures obèse le jour et travesti exubérant au nom balzacien pendant les folles nuits de *la Main*, à Montréal.

L'objectif de cette communication est de montrer comment Michel Tremblay met en place un univers de personnages qui parlent « mal » et agissent « mal » d'après les règles de la bienséance linguistique et morale de leur époque. Du point de vue méthodologique, nous nous proposons de comparer ces parlers, principalement dans *Les Chroniques du Plateau Mont-Royal*, à la marginalité incarnée par Édouard travesti en Duchesse. Ceci, afin de les reconnaître comme autant de positionnements valides pour l'ouverture à de nouvelles relations créatives, affranchies de la domination des centres de pensée hégémoniques.

2. Le joul dans l'œuvre de Michel Tremblay

Avec plus d'une soixantaine d'ouvrages, que ce soit pièces de théâtre, romans, scénarios de films etc., l'écrivain québécois Michel Tremblay présente tout un ensemble de personnages qui, pour la plupart, partagent ses propres origines socio-culturelles. C'est surtout le cas de personnages des *Chroniques du Plateau Mont-Royal*, cycle romanesque que nous avons privilégié pour cette analyse. Ainsi, souvent, ils appartiennent à la classe ouvrière et habitent au Plateau Mont-Royal, à Montréal et évoluent dans le contexte temporaire où l'auteur a grandi, pendant « La Grande Noirceur ». À cette époque, les ouvriers francophones, pauvres et catholiques, travaillaient dans les usines des anglophones, qui, eux, étaient protestants.

Le français parlé par ces ouvriers est bien particulier car il s'agit d'un dialecte très éloigné de celui de l'ancienne métropole, le joul. Voici sa définition au portail du Québec (sur Wikipédia) :

Le **joul** ou **choual** (du français cheval) est un sociolecte du français québécois issu de la culture populaire urbaine de la région de Montréal. Depuis que le joul a obtenu une

certaine forme de reconnaissance grâce à certains auteurs et artistes québécois comme Michel Tremblay (*Les Belles-sœurs*, 1968), le terme a pris une valeur identitaire pour désigner le français populaire du Québec, voire le français québécois en général. À strictement parler ce dernier emploi du mot est abusif, mais il demeure présent dans la culture populaire dans les débats visant à répondre à la question : quelle langue devrions-nous parler au Québec¹.

Si l'on cherche dans des dictionnaires, on trouve par exemple, que selon celui du CNRTL, il s'agit du : « Parler populaire des Canadiens francophones ». Sur ce point, il est assez pertinent de s'arrêter sur les exemples textuels proposés pour illustrer cette entrée : « Le Joual est une sous-langue : il est, par nature, confusion, appauvrissement, privation, désagrégation. Le joual, c'est le français parlé par un groupe linguistique dont la langue maternelle est gravement ébranlée par la proximité et la pression d'une langue étrangère, l'anglais »². Ces propos sont signés par un certain P. Chamberland, publiés en 1967 dans la publication *Les Lettres Nouvelles*, juste un an avant la polémique entraînée par la pièce de théâtre *Les Belles-Sœurs*, de Tremblay, entièrement en joual.

Les personnages tremblayens sont donc des marginaux, en ce qu'ils parlent une sous-langue considérée longtemps comme la cousine pauvre du bon français de France, sous-dialecte bâtard émaillé de mots en anglais.

La question de la langue n'est pas une mince affaire dans l'œuvre de Michel Tremblay, puisqu'il est admiré, tout d'abord, en tant que dramaturge. Qui plus est, quant à ses romans, la professeure et critique littéraire québécoise Lise Gauvin parle à son tour d'*hybridation romanesque* et de « *présence du langage populaire dans le discours du narrateur* » (Gauvin, 2000 : 36)³

3. Les marges de la norme

La déviance langagière des personnages est décuplée par d'autres cas échappant à la « normalité ». Ainsi, parmi les héros tremblayens on peut compter nombre d'artistes, de prostituées, de fous, d'homosexuels et de travestis. Ces deux derniers sous-groupes ont une place de choix parmi les déviants ; ce sont les pécheurs parmi les pécheurs s'attirant les foudres de la bienséance catholique hétéronormative de ces années de la *noirceur*.

¹ <https://fr.wikipedia.org/wiki/Joual> consulté en mars 2019

² <http://www.cnrtl.fr/definition/joual> consulté en mars 2019

³ Elle affirme également que « si le langage du narrateur n'est pas marqué par les procédés de transcription et de transcodage de l'oralité, il n'en est pas moins truffé d'expressions et d'un lexique proprement québécois, c'est-à-dire les mêmes qu'utilisent les personnages. » (Gauvin, 2000 :36).

Et, de tous, celui qui l'emporte c'est le personnage d'Édouard, vendeur de chaussures le jour, travesti en Duchesse de Langeais le soir. Dans le roman *La grosse femme d'à côté est enceinte*, appartenant au cycle des *Chroniques du Plateau Mont-Royal*, avant sa transformation, Édouard prend conscience de sa propre différence maquillée sous un métier anodin : « ...ce jour maudit où il s'était rendu compte qu'il était différent dans une société qui condamnait toute disposition, tendance, talent, goût, qui n'allait pas dans ses critères de normalité et où il avait caché, enfoui, cette « anomalie » sous un masque d'indifférence, dans un personnage de gérant de magasin ? » (Tremblay, 2000, 105)

S'ensuit alors un processus de recherche et de métamorphose grâce notamment à sa découverte de *La duchesse de Langeais*, héroïne de Balzac dont Édouard admire et envie l'aristocratie, l'allure et le destin tragique. Il se réapproprie, donc, le personnage et devient duchesse à son tour, tout à fait à sa manière, pour animer le sous-monde de la *Main*, le quartier malfamé de Montréal où il va régner pendant des décennies avec son imagination débordante, en se recréant constamment en tant que travesti.

3.1. La performance queer de la Duchesse de Langeais

Édouard changé en Duchesse de Langeais incarne à ce point la performance queer telle qu'elle a été expliquée par la philosophe américaine Judith Butler. Le sociologue et théoricien trans-boy français, Sam Bourcier résume cette performance de la manière suivante :

Comme le rappelle Butler dans *Gender Trouble*, notre système sexe/genre hétéronormatif présuppose une relation de causalité et une relation d'expression entre sexe et genre. Le sexe dit « biologique » causerait le genre : une fille biologiquement définie deviendra une fille. Le genre exprimerait le sexe : la masculinité est l'expression « naturelle », logique du sexe masculin. Telles sont les hétéronormes de genre. (...) C'est d'ailleurs ce qui amène Butler à souligner que la possibilité de relations discordantes entre sexe et genre révèle assez la pseudo-naturalité de l'assignation normative des genres. (Bourcier 2001 : 166)

De ce fait, le travestissement serait pour Butler l'arme la plus efficace pour la mise en pratique de la révolte face à l'hétéronorme dualiste. Cet esprit subversif est assumé à part entière par Édouard, même inconsciemment et sous couvert d'amusement. Par exemple, dans la pièce de théâtre *La maison suspendue* il se défend face aux critiques de sa sœur Albertine qui l'accuse d'être trop original : « J'fais rien comme tout le monde, Bartine, rien, pis viarge que j'ai du fun à être le seul à faire c'que je fais ! » (Tremblay, 1990 : 79)

Néanmoins, Édouard n'est pas seul dans sa marginalité, car, revenant au cycle romanesque des *Chroniques du Plateau Mont-Royal*, dans le roman *La Duchesse et le Roturier*, il est entouré d'un groupe d'amis qui se réunissent le soir, dans la salle de spectacle du quartier, Le Palace. La salle est décrite comme suit : « fréquentée par toute la gueuserie du Plateau-Mont-Royal » (Tremblay, 2000 : 445), espace marginal où se rendent les individus les plus minables du quartier, « ces hommes à la tristesse joviale qui se rassemblaient là pour camoufler leur différence dans un coin enfumé (*le poulailler*) bien à eux où personne ne penserait à aller les déranger (...) » (*op.cit.* : 453).

D'ailleurs, son compagnon, surnommé Samarcette, travaillant dans le monde du spectacle, mais ne se déguisant jamais en femme, lui reproche sévèrement sa démarche travestissante. Face aux remarques, Édouard-La duchesse lui renvoie sa propre image artistique. Image qui, elle aussi peut facilement être classée du côté opposé à la masculinité attendue, plus près du queer, du bizarre. Elle le lui dit en joul, bien évidemment :

Samarcette, t'es intéressant pour le monde même si t'es souvent plate pour moé parce que t'es différent d'eux autres ! (...) Voyons donc ! Quand t'arrives su'a' scène dans ton costume rose nénane pis tes paillettes qui poignent la lumière, penses-tu que les femmes dans'salle peuvent penser deux secondes que tu ressembles à leurs maris qui passent leu'journées avec une drille⁴ dans les mains ou ben donc un marteau ! (*Op.cit.* : 565)

3.1.1. Libération de l'action et de la parole

Avec la même aisance avec laquelle Édouard-la Duchesse alterne les rôles masculin et féminin, dans son discours, les niveaux de langue se succèdent, entre le parler joualisant et le français de France et vice-versa : par exemple quand elle se maquille afin d'apparaître en duchesse, pour la toute première fois, devant ses copains du poulailler :

[...] De mystérieuses choses semblaient se préparer derrière le rideau : on entendait des glissements (...), des exclamations d'envie « Ben voyons donc ! Ça a pas de bon sens⁵ ! » [...] ou d'aise, Édouard, avec la voix de Zinka Milanov⁶ : Ah ! je ris, de me voir si belle en ce boudoir...non...en ce trou noir...non...en ce manoir...non, en ce miroir ! [...]⁷ (*Op.cit.* : 573)

⁴ « Perceuse » en anglais.

⁵ Incroyable, exagéré, terrible.

⁶ Soprane d'origine croate nationalisée étasunienne, très célèbre à l'époque.

⁷ Reprise parodique des paroles de l'*Air des Bijoux*, air pour soprano, de l'opéra Faust de Charles Gounaud.

Ou encore, dans le roman *Des nouvelles d'Édouard*, lorsqu'Édouard s'embarque dans le paquebot « Le Liberté » pour se rendre à Paris et gagner ses titres de *vraie* noblesse (« et pouvoir alors devenir « femme du monde »). Ici, au cours de la scène du bal masqué, à son insu, il se retrouve à moitié-travesti et sans masque, humilié sous les regards dédaigneux et, eux, bien masqués des grands bourgeois et des aristocrates y présents. C'est alors que, le mi-travesti reprendra ses esprits frondeurs et jouera de sa richesse culturelle, hétéroclite et surprenante, puisée dans la culture avec un grand C, ou héritée directement de la tradition populaire familiale. Et pour cause : à la suite d'une récitation du *Songe d'Athalie*, de Racine, qui jette un froid instantané sur l'ambiance, immédiatement après et pour le seul plaisir de provoquer, il se met à chanter :

avec la voix la plus vulgaire que je pouvais, cette subtile chanson à répondre que le défunt mari d'Albertine nous imposait à chaque réunion de famille « C'est en revenant de Rigaud », ne lésinant surtout pas sur les renâclements, les bruits de bouches, les imitations de pets et de rots gras. (*Op.cit.* : 694)

Par son acte de révolte sociale, Édouard-la duchesse renvoie à la figure de ses compagnons de bal l'image de quelqu'un qui n'appartient pas à leur groupe, tout en maîtrisant la grande culture qui leur est attribuée. Il n'hésite pas ensuite à afficher violemment ses origines plébéiennes lorsqu'il se réjouit d'en montrer le versant le plus vulgaire. De ce fait, il transgresse doublement les règles du jeu social hétéronormatif dans cette période des années 50 : celle des genres sexuels et celle des classes sociales.

Il est indéniable que cette démarche est empreinte du désir impérieux de se faire remarquer. Depuis le bateau, Édouard l'écrit à sa belle-sœur :

Il me semble que le mot déguisement recèle une évidente part de comique et que lorsqu'on se déguise c'est surtout pas pour être sérieux ! Ni pour passer incognito ! J'veux qu'on le sache que la grosse chanteuse d'opéra ou la pissante danseuse de ballet qui passe son temps à rentrer dans le mur en essayant de virevolter, c'est moi ! À quoi ça sert de se déguiser si c'est pour passer inaperçu ! (*Op.cit.* : 691)

4. Affichage public : le droit à la non-identité de genre

Quelques années plus tard, en 1967, le même mot d'ordre sera arboré par la duchesse et sa troupe de travestis prostitués dans le roman *Le Cahier rouge* quand ils vont visiter l'Exposition Universelle de Montréal. Dans cet ouvrage, sous prétexte de raconter la sortie des travestis de la maison close la plus *queer* de Montréal à l'Expo, Tremblay montre le réveil radical entrepris par le Québec, endormi jusque-là, qui découvre le monde tout en se découvrant lui-même. Période jubilatoire où le pays oublie la longue noirceur du passé, à tous les niveaux : social, culturel, politique et religieux.

Dans ce roman, qui n'appartient plus aux *Chroniques*, nous assistons à un acte d'affichage public des travestis, prostituées et habituées à une vie nocturne et marginale, qui osent se balader, en plein jour, dans l'enceinte d'une exposition universelle à laquelle assistent des milliers de visiteurs quotidiennement. Sous la protection du groupe, les travestis s'assument face au regard souvent amusé des autres touristes. Une réplique de la Duchesse à une question de l'extérieur résume sa non-identité de genre (cette fois, elle n'utilisera pas le joutil):

Une dame assez âgée a posé la main sur le bras de la Duchesse :

« Vous êtes pas mal drôle, vous, madame, saviez-vous ça ! Mais vous êtes pas une vraie femme, hein ? »

La Duchesse a levé le menton et a répondu avec sa voix de stentor, pour que tout le monde l'entende :

« Mais chuis pas un vrai homme non plus ! »

La vieille dame a ravalé sa gomme et détourné la tête.

La Duchesse continuait, royale :

« Une dame, oui, jusqu'au bout des ongles, jusqu'à la racine de la perruque, jusqu'aux tréfonds du trognon, mais une femme, non... Et un homme non plus... »

(Tremblay, 2004 : 283)

Identifiée au seul rôle de « dame », au-delà des genres masculin et féminin, la Duchesse synthétise le déni *queer* des entités de genre immuable « femme » et « homme », en s'affichant comme « dame », construction sociale ô combien éloignée de la biologie. En reprenant Sam Bourcier, qui récupère à son tour les postulats de Judith Butler, la duchesse est « remake infidèle » des apparences d'un genre quelconque (Bourcier, 2001 : 108).

5. Conclusions

Remake infidèle, cette reconstruction sans complexes, affichée en plein jour fait écho à la société québécoise qui commence à se montrer devant le monde en cette année 1967. Et ceci, juste un an avant la production de la pièce de théâtre *Les Belles-sœurs*, déjà évoquée. Première pièce où les personnages, 15 femmes au foyer, s'expriment entièrement en joul, ce qui déclenchera — malgré les critiques de la bourgeoisie et au-delà du poids de la tradition et les complexes — la revalorisation de la culture québécoise devant le monde.

Tremblay rejoint avec son geste les postulats des rédacteurs de la revue *Parti pris* (1963-1968) pour lesquels « *ce choix du joul est une manière de donner une voix "à ceux qui parlent trop mal pour se faire entendre" (...) le recours au joul représente alors, une forme active de résistance.* » (Renaud cité par Gauvin, *op.cit.* : 36)

À l'instar de Fefa Vila, sociologue et militante féministe, professeure à l'Universidad Complutense, chercheuse *queer* et galicienne, nous pouvons conclure que les marges ne sont pas uniquement sexuelles et que, tout comme les bords géographiques, les périphéries linguistiques et culturelles ont toujours existé et existent encore. Ajoutons que, même mis à l'écart depuis les centres de pouvoir, puisque minoritaires, ces lieux « autres », ces productions et agissements bancals apportent de nouvelles significations pour enrichir ce monde de plus en plus standardisé.

Enfin, avec des parallélismes évidents entre la revendication du joul comme instrument de culture et celle du travestisme comme outil pour recréer de nouvelles identités toujours mouvantes, chez Tremblay les multiples discours de la marge s'entremêlent dans une recreation paradoxale puisque son œuvre est devenue malgré tout universelle et très populaire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bourcier, M.-H. (2001). *Queer Zones*. Paris : Balland.
Dictionnaire du Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales. Récupéré de <http://www.cnrtl.fr/definition/joul> (d.c. mars 2019)
- Gauvin, L. (2000). *Langagement: L'écrivain et la langue au Québec*, Montréal : Éditions Boréal.
- Portail du Québec. Définition de « Joul » Récupérée de <https://fr.wikipedia.org/wiki/Joul> (d.c. mars 2019)
- Renaud J. (1965). Comme tout le monde ou le post-scriptum de Jacques Renaud. *Parti pris*, 2(5): 20–24.
- Tremblay, M.(1990). *La Maison suspendue*, Montréal : Leméac.

- (2000). *Chroniques du Plateau Mont-Royal (recueil)*. Montréal/Paris : Leméac/Actes Sud.
- (2004). *Le Cahier rouge*, Montréal/Paris : Leméac/Actes Sud.

Joseph Peyré: miradas desde el boulevard de Pirineos

Dra. Montserrat LÓPEZ MÚJICA
UAH - Instituto Franklin - GIECO
montserrat.lopezm@uah.es

Résumé

Joseph Peyré est considéré comme un écrivain classique de montagne et, selon Michel Ballerini, « parmi les meilleurs de la littérature romantique alpine ». Ce court article analysera d'un point de vue écocritique le rapport que l'écrivain a eu avec le paysage de sa région, ce Béarn et ce Pays Basque qui l'ont tant inspiré et, surtout, avec deux de ses éléments naturels, d'un côté la montagne et de l'autre la mer, qui lui permettront de voyager dans ses histoires au-delà de cette frontière physique. Peyré nous montre la grandeur, la puissance et la force d'une nature fascinante et indomptable. Pour lui, la montagne et la mer sont aussi vivantes que réelles. C'est ce qui rend son travail intemporel.

Mots-clés : Joseph Peyré ; montagne ; mer ; écocritique.

Resumen

Joseph Peyré es considerado un escritor clásico de montaña y se encuentra, según Michel Ballerini, «entre los mejores de la literatura romántica Alpina». En este breve artículo se analizará desde perspectiva ecocrítica la relación que el escritor mantenía con el paisaje de su región, ese Béarn y ese Pays Basque que tanto le inspiraron y, particularmente, con dos de sus elementos naturales, por un lado la montaña y por otro el mar, que le permitirán viajar en sus relatos más allá de esa frontera física. Peyré nos muestra la grandeza, el poderío y la fuerza de una naturaleza fascinante e indomable. La montaña y el mar son para él un personaje tan vivo como real. Y eso es lo que hace que su obra parezca intemporal.

Palabras clave: Joseph Peyré; montaña; mar; ecocrítica.

Abstract

Joseph Peyré is considered a classic mountain writer and is, according to Michel Ballerini, «among the best in Alpine romantic literature». This short article will analyse from an ecocritical perspective the relationship that the writer had with the landscape of his region, that Béarn and that Pays Basque that inspired him so much and, particularly, with two of its natural elements, on the one hand the mountain and on the other the sea, which will allow him to travel in his stories beyond that physical frontier. Peyré shows us the greatness, power and strength of a fascinating and indomitable nature. For him, the mountain and the sea are as alive as they are real. And that is what makes his work seem timeless.

Keywords: Joseph Peyré; mountain; sea; ecocriticism.

1. Introducción

En el año 2018 se conmemoró el 50 aniversario de la muerte del escritor Joseph Peyré (1892-1968). Autor conocido por sus novelas sobre el Sahara (*L'Escadron Blanc*, Prix de la Renaissance 1931) y sobre España (*Sang et Lumières*, Prix Goncourt 1935), pero también escritor de los grandes espacios y de la alta montaña: *Matterhom*, 1939, *Mont Everest* 1942 y *Mallory et son Dieu*, 1947, son el reflejo de esa pasión. Los paseos dominicales que de joven le conducían hasta el boulevard de los Pirineos, en Pau, para admirar desde esa «sublime terraza» toda la cadena montañosa fueron su primera fuente de inspiración. Y sobre todo el Pico de Ossau, prisma a través del cual se mide toda su obra. Y aunque nunca estuvo directamente familiarizado con el alpinismo o el desierto, inventa aventuras épicas en las altas montañas y en el Sahara. Joseph Peyré es considerado un escritor clásico de montaña y se encuentra, según Michel Ballerini, «entre los mejores de la literatura romántica Alpine».

2. Marco teórico

En este breve artículo se analizará desde perspectiva ecocrítica¹ la relación que el escritor mantenía con el paisaje de su región, ese Béarn y ese Pays Basque que tanto le inspiraron y, particularmente, con dos de sus elementos naturales, por un lado la montaña y por otro el mar, que le permitirán viajar en sus relatos más allá de esa frontera física. Peyré nos muestra la grandeza, el poderío y la fuerza de una naturaleza fascinante e indomable. La montaña y el mar son para él un personaje tan vivo como real. Y eso es lo que hace que su obra parezca intemporal.

El año 2018 conmemoró el 50 aniversario de la muerte del escritor Joseph Peyré (1892-1968). Autor conocido por sus novelas sobre el Sahara (*L'Escadron Blanc*, Prix de la Renaissance 1931) y sobre España (*Sang et Lumières*, Prix Goncourt 1935), pero también escritor de los grandes espacios y de la alta montaña: *Matterhom*, 1939, *Mont Everest* 1942 y *Mallory et son Dieu*, 1947, son el reflejo de esa pasión. A lo que también hay que sumar su región, el Béarn y el País Vasco francés que tanto lo inspiraron. Vale la pena enfatizar sobre este doble movimiento que posee el autor de expansión hacia lugares exóticos y de repliegue a su tierra natal. De hecho, las estancias en el extranjero nunca diluyeron ese sentimiento de identidad y de pertenencia a la tierra que le vio nacer. El escritor siempre sintió una gran afectividad y una inmensa fidelidad por los lugares en

¹ Cheryll Glotfelty define esta teoría literaria en su introducción a *The Ecocriticism Reader*, como «el estudio de las relaciones entre la literatura y el medio ambiente».

los que habitó: «ma fidélité n'allait pas aux hommes, qui passent, et vous laissent seul. Cette fidélité, chez moi constamment conservée et accrue, s'adresse aux choses qui demeurent: à la terre, aux champs, et même aux maisons périssables», escribió en la introducción de su obra *De mon Béarn à la mer basque*.

Este sentimiento de apego a una tierra, a un paisaje, a una región se conoce en geografía, en el paradigma humanista, bajo el nombre de *topofilia*, de *topos* (lugar) y *filia* (amor por), un neologismo introducido por Profesor Yi-Fu Tuan en los años 70.

Pour concevoir un goût personnel d'une terre, il faut être en effet parvenu à une manière d'osmose, s'être pénétré de ses soleils et de ses pluies, avoir subi les influences de ses sources, de ses vents et de ses esprits, pratiqué sa maison, ses gens. Il faut, de tel ou de tel haut lieu accepté ou choisi, avoir saisi un jour le mouvement des horizons, des eaux, et surpris ou cru surprendre leur secret. (1952 : 71-72)

De manera muy similar, la topofilia es uno de los conceptos que el posmodernismo geográfico utiliza para reevaluar y comprender el concepto de *paisaje*, dando mayor valor al *lugar* como centro de estudio geográfico; y la actual revalorización de términos como *ecología* y *medio ambiente*. Espacio, ubicación, entorno y naturaleza aquí son los términos que analizaremos a lo largo de esta comunicación, para comprender la relación que el autor mantuvo con el paisaje de su región (topofilia) y su relación con el medio ambiente (ecocrítica), especialmente con la montaña y con el mar.

Recorreremos la verdadera montaña, la que el adolescente Peyré contemplaba durante sus paseos dominicales en Pau y que lo llevaba hasta el Boulevard des Pyrénées para admirar el esplendor de la cadena. Aquí está su primera fuente de inspiración que fue sobre todo la montaña. Y especialmente el Pico d'Ossau – «notre Cervin... prince du paysage» (Peyré, 1952: 38):

Ces à ces cimes [...] que Joseph Peyré est redevable d'avoir écrit [...] tous ces romans qui éclairent d'autres ciels que celui de sa province natale, mais qu'il n'eût peut-être jamais découvert ou imaginés sans ce boulevard où il venait rêver aux heures de solitude. (Bourin 1960 : 154)

Pero también ese océano Atlántico que parecía casi alcanzar con la mirada desde su ciudad natal de Aydie o ese mar mediterráneo que cotejó en los últimos años de su vida. Tanto la montaña como el mar son dos elementos naturales que sirven de horizonte a Joseph Peyré para conquistar el más allá, son fronteras imaginarias que traspasar para concebir la aventura: al otro lado de Pirineos está su segundo país España, y más allá

todavía su querido desierto, el Sahara. Tras los Pirineos llegan los Alpes donde regresará con *Matterhom* (1939) y su imaginación volará hasta el Himalaya para desarrollar las historias del *Monte Everest* (1942) y *Mallory et son Dieu* (1947). Detrás del océano Atlántico se encuentran las aventuras de *Jean le basque* (1953) o de *Cheval piaffant* y de tantos emigrantes vascos que tuvieron que cruzar el océano para hacer fortuna en tierras del norte de América. Tras el mar Mediterráneo se encuentra también su querida Argelia. Traspasar todas estas fronteras significa para Joseph Peyré un mundo nuevo de creación literaria y aventura. Podemos decir, sin temor a equivocarnos, que Joseph Peyré es un escritor del sur.

2.1. La montaña

Nous avons tous une montagne à découvrir
Nouvelles littéraires (Peyré, 1948)

A principios de la década de 1950, Joseph Peyré regresó a su Béarn natal enriquecido por todos sus viajes reales e imaginarios. Poco tiempo después publicará en 1952 *De mon Béarn à la mer Basque*. Es un libro muy especial, un retorno a sus orígenes, una verdadera «prueba de geografía personal». En este libro, desvelará sus primeros contactos con la cadena pirenaica, la que veía desde el mirador de Haut-d'Aydie:

[...] j'estime que l'étendue de l'arc de montagne visible doit être de plus de deux cents kilomètres, soit plus de la moitié de la chaîne totale, et du double de celui qu'embrasse la vue du boulevard palois. Il doit, dans l'est, toucher au mont Vallier, et, dans l'ouest, arriver à la Rhune. Il culmine à peu près dans notre méridien, au pic du Midi de Bigorre [...] (Peyré, 1952 : 181-182).

Acompañado siempre por su padre durante los largos paseos a la escuela, el joven Peyré recuerda «l'émotion, l'espèce d'effroi que [l]'inspiraient la profondeur de l'horizon et l'apparition de la montagne au bord du vide» (Peyré: 1952: 13). Todos los sentidos (olfato, oído y vista) juegan un papel importante para este niño que observa con precisión e intensidad. La percepción de la montaña pirenaica en esta época viene asociada con un olor particular: «[l]eur ton mauve des soirs d'octobre reste pour moi lié à l'odeur des chais, des cèpes sur la lande», pero también a sonidos « au roulement des chars de vendange, aux cris des oies, auquel répondait, du haut des nuages voyageurs, celui des oies sauvages surprises par la montée rapide de la nuit » (Peyré, 1953 : 15). Tuan nos recuerda que no podemos recuperar por completo las sensaciones esenciales de un mundo

visual que pertenece al pasado sin la ayuda de una experiencia sensorial que siempre permanece en el tiempo.

En una transmisión radiofónica de 1958, en RTF², el niño de Aydie evoca su pueblo, su escuela, su iglesia, los años pasados en la escuela secundaria de Pau y más tarde en la ciudad de Pau. Pero la montaña y sus actividades están siempre presentes, esta vez es el ruido de las campanas de los animales que lo transportan hacia la montaña: « La fenêtre de ma chambre donnait sur la Haute Plante qui était le lieu de transhumance pour les troupeaux descendus de la montagne ». Este recuerdo también se incluye en su obra *De mon Béarn à la mer Basque*: « Les troupeaux transhumants faisaient encore halte sous mes fenêtres. Descendus de la montagne, sous la conduite de leurs bergers, de leurs chiens et de l'âne au parapluie bleu, ils venaient hiverner sur les landes du Pont-Long » (Peyré, 1952 : 111). Y el río -le Gave-, « fils des Pyrénées » a través del cual respira « l'air des neiges qu'il apportait à la vallée » (Peyré, 1952 : 36) y cuya imagen hacía nacer en él un nuevo deseo, el de ir a descubrir con sus propios ojos esas fuentes eternas.

Sin embargo, el descubrimiento de la verdadera montaña fue mucho más lento para este niño que quería admirarla más de cerca. Tendrá que esperar hasta casi el final de la escuela secundaria, cuando acompañado por el sacerdote de su pueblo, el Abbé Campagne, llegará al pie del Pic d'Ossau: « Quelle émotion pour moi que de voir s'ouvrir à mon intention la haute vallée pyrénéenne, commandé par la cime rose du pic d'Ossau ! » (Peyré, 1952 : 40). Este momento quedará grabado en su memoria para siempre. E incluso si más tarde conocerá otros picos y otras montañas míticas, como el Cervino en Suiza, ninguno ejercerá sobre él ese poder. Los sentidos son nuevamente protagonistas de la escena, esta vez es el sabor: « Tout y était nouveau à mes sens, et surtout la saveur inoubliable du soir: air capiteux, chargé du souffle balsamique des sapinières et de la violente fraîcheur du gave » (Peyré, 1952 : 41). Hay, sin embargo, cierta amargura cuando evoca el arroyo, este « frère du grand Gave » lleno de ardor en este momento, pero que pronto será encerrado por presas y embalses debido a un progreso demasiado voraz con los recursos naturales: « En ce temps-là, les barrages ne cassaient pas les reins de ces poulains sauvages, les conduites forcées ne tarissaient pas leurs courants » (Peyré, 1952 : 41). Ciertamente, las «aguas más salvajes» de los Pirineos se hacen cada vez más «raras», retenidas por embalses y conducidas por canalizaciones hasta las fábricas de las compañías hidroeléctricas. Joseph Peyré critica duramente las transformaciones que

² *Vent du Sud*, entretiens avec Joseph Peyré, une série de 11 émissions de la Radiodiffusion-télévision Française, présentée par Marguerite Taos sur France II, du 5 janvier au 16 mars 1958.

sufren los paisajes pirenaicos a partir de la década de 1950. El espectáculo dantesco que presencia en un día de verano durante uno de sus paseos hacia el Pic d'Ossau nos revela su versión más ecológica o conservacionista: « Les ouvriers du chantier remontèrent, et ils envahirent l'éden. Alors j'ai vu la vérité : les baraquements, la montagne éventrée, les talus d'éboulis, les gués écrasés par les bandages de camions. Le gave était déjà amaigri, défiguré. » (Peyré, 1952 :140). Aquí está el paisaje devastado de la futura presa de Bioux-Artigues, propiedad de la SHEM (Compañía Hidroeléctrica del Sur), que se puso en servicio en 1957. Pero el escritor no solo habla de presas y embalses:

Barrages, lacs factices, conduites d'eau qui ont l'air de conduites d'égout, cônes de détrit, fausses cascades, usines grises, transformateurs, lignes de force et pylônes en routes vers les villes, avec leurs chapelets de boules brillantes, ce nouveau mouvement n'utilise pas le mouvement naturel de nos gaves, il l'usurpe, le détruit et, pour finir, en trahit l'âme. (Peyré, 1952 :141)

Todo este paisaje pirenaico que tanto afecciona se pone al servicio de la modernidad y del progreso. Peyré lamenta que sus montañas y valles formen parte de « un type de paysage industriel» (Peyré, 1952 : 140), repleto de hormigón, en el que los puentes, las trincheras, los túneles y los parapetos de la carretera arruinan una decoración hasta ahora intacta, porque «le béton n'épouse pas les lignes naturelles, ni la grâce d'un lac réel» (Peyré, 1952: 141). Va incluso más lejos y predice la transformación de una tradición de las altas montañas, la trashumancia: « Sans doute le temps viendra-t-il où des convois de camions déplaceront des montagnes aux plaines un bétail gras, qui n'aura plus de jambes. Le taux de boucherie sera porté à un degré inespéré » (Peyré, 1952 : 142). Aunque muchas cosas han cambiado, la trashumancia sigue viva hoy en día y la subida de rebaños de ovejas, vacas y caballos a los pastizales de los Pirineos continúan haciéndose cada verano. Ciertamente, « seuls quelques-uns effectuent cette grande migration saisonnière dans l'autre sens entre plaines et vallées d'Ossau, d'Aspe et de Barétous » (Doutrelau, 2014 : 11). A pesar de los profundos cambios tecnológicos, el trabajo sigue siendo el mismo. A esto debe agregarse la contribución del turismo alpino en los últimos años: los festivales de trashumancia han surgido en junio en todos los valles de tradición pastoral. De este modo, permiten descubrir y valorar la profesión del pastor: su vida en los pastos en verano y el conocimiento de las variedades de los quesos. También da la oportunidad de apreciar las razas locales mantenidas en el área. Hoy, Joseph Peyré estaría muy feliz de saber que esta tradición ha continuado viva en todo el Pirineo.

Pero regresemos a ese bulevar de Pirineos desde donde observa su Pico d'Ossau, ya que desde los Pirineos hasta los Alpes, desde el Pic d'Ossau hasta el Cervino, solo hay un paso y el autor no tardará en realizarlo. La relación entre ambas montañas no se hace esperar, por su aislamiento « [d]e même que le Matterhorn se dresse seul face à l'alpe de Findelen [...], de même le Pic d'Ossau se dresse au fond de sa vallée comme la cime unique » (Peyré, 1952 : 136); y por su drama, porque « il a ses héros, ses légendes [...] de ceux qui réussirent à le vaincre et de ceux qui y succombèrent » (Peyré, 1952 : 137). Así surge la comparación: dos montañas universales y dos almas gemelas, a la que pronto se le unirá el Everest, la cima del mundo. Miradas locales que anuncian lugares más lejanos y exóticos a los que Joseph Peyré nos trasladará con sus obras *Matterhorn* y *Mallory et son Dieu*.

2.2. El mar

Je ne connus que fort tard l'Atlantique et le pays basque marin
(Peyré, 1952 : 63)

Pero la presencia de este océano atlántico se encuentra ya bien presente desde su infancia, cuando paseando con su padre por Aydie y llegando a la cima de las colinas que rodeaban su casa sentía ese viento que anunciaba el océano: « un air plus vif, qui annonçait l'océan, nous frappait au visage » (Peyré, 1952 : 13). Como niño que era entonces le gustaba también escuchar el ruido de las olas a través de la gran caracola marina que guardaba junto a la chimenea de su habitación: « Après l'apparition de la montagne, je cherchais celle de la mer, l'autre secret de l'étendue, la route par laquelle nous étaiement venus nos voisins... », vecinos llegados del continente americano (México, Florida) que hacían viajar con la narración de sus relatos su propia imaginación. De aquí nacerá su espíritu de aventura y la fuerte convicción que desde su pueblo natal se abrían todos los caminos posibles: « je savais qu'en vrai village bernais, notre Aydie, replié à l'abri de sa côte, ouvrait sur les chemins du monde. » (Peyré, 1952 : 14).

Desde el mismo bulevar de los Pirineos, Joseph Peyré sueña con el mar. Sin embargo, este elemento natural, al igual que la montaña, lo descubrirá también tardíamente. Los sentimientos que despierta el descubrimiento del océano se mantienen tan vivos a lo largo del tiempo que resulta fascinante escucharlo: la vista, el oído, el olfato se ponen al servicio de nuevo del recuerdo de aquel joven que de camino a España se detiene a descubrir este rincón con el que tanto había soñado:

Je ne peux pas me souvenir du jours où je découvris pour la première fois ce paysage, sans en éprouver encore le choc grisant, l'éblouissement, sans en respirer l'embrun chargé d'iode et de sel, si nouveau pour mes sens de terrien. Jamais je n'avais supporté l'assaut du vent sur les jetées, ni vu les lourdes vagues accourir, briser sur les enrochements, et refluer en nappes scintillantes. Jamais je n'avais entendu ce grondement des lames déferlantes, cette voix. Tandis que j'avais eu, pour mon initiation à la montagne, un compagnon, un guide, j'étais seul cette fois, libre de m'émouvoir. Je pus ainsi m'exalter à loisir, remercier mon pays qui, avec celle de l'Ossau, pouvait me ménager une révélation pareille, montagne et mer, altitude et espace. Pays unique, pensai-je, et où se mirait l'univers. (Peyré, 1952 : 66)

Aunque el País Vasco francés no sea su lugar de origen, el océano que lo baña es uno de los elementos esenciales de su obra y de su universo: « J'ai l'impression de subir dans mon corps, ma poitrine oppressée, mes oreilles assourdies par leur grondement, l'assaut des vagues suscitées par l'esprit inépuisable des tempêtes, et de leur résister moi-même » (Bourin, 1960 : 155), nos relata el propio escritor. Incluso reconoce el viento que sopla desde estas costas vascas y lleva tierra a dentro, hasta su pueblo natal Aydie, el olor a iodo del océano. Es la tierra del aventurero «Jean le Basque» y de otros como Sauveur Etchemendi. Ellos cederán a la llamada del océano y se marcharán más lejos aún, hasta California, hasta Nevada, empujados por ese instinto ancestral del emigrante vasco, del pastor que va a buscar fortuna a tierras americanas.

Joseph Peyré estaba muy apegado al País Vasco. Entre los tres lugares clave donde vivió, figura Saint-Jean-de-Luz. La novela *Le Pont de Sorts* nos traslada hasta el Saint-Jean de Luz de los años 36-40 convertido en territorio español (o al menos vasco-español) durante la guerra d'Outre-Monts. En este pueblo marineró se reagrupan los dos elementos naturales que más han influenciado sus primeros años: el mar y la montaña.

Aunque no sólo conocerá el océano Atlántico. Respondiendo a la solicitud de Colette, residente de la « Treille Muscate » en Saint-Tropez, Joseph Peyré se establece allí como vecino en 1936. « C'est là, [...], à une portée de pinceaux des paysages chers à Signac et Dunoyer de Segonzac, qu'il planta sa résidence principale: un havre de paix au milieu des pins maritimes qu'il baptisa La Palombière, en souvenir de son village d'Aydie où, l'automne avancé, il comptait les palombes qui emportaient son imagination, bien au-delà des coteaux du Vic-Bilh » (Peyré, 2018), nos recuerda su sobrino Pierre. Y hasta el final de sus días se convierte en un provenzal más. El mar Mediterráneo será también otro horizonte más a través del cual su imaginación continuará viajando.

3. Conclusión

La obra de Joseph Peyré es un ejemplo mismo de lo que podríamos llamar «la imaginación al poder», por esa capacidad que tiene de ver e imaginar lugares como novelista. Amante y gran conocedor de su tierra le Bearn y del País Vasco a las que rendirá tributo a través de varias de sus obras, pero también un hombre que es consciente del daño que provoca el progreso y que, a pesar de todo, no desea oponerse a la modernidad, sino ponerla límites o controlarla. El contador de cuentos para niños que imagina, en las montañas de los Pirineos, la reconciliación incluso del hombre y del oso en un marco perfecto, casi arcadiano: *Le prè aux ours*. Un hombre preocupado por las deudas excesivas causadas a los agricultores, por la modernización y el posible deterioro del suelo por el uso excesivo de fertilizantes, no dejará de tener una mirada tierna, desde lo más alto del mirador, a todas esas tierras que, expuestas entre dos vientos contrarios, suben o bajan hacia el océano. No debemos olvidar que Peyré escribió su primera obra literaria, *Sur la terrasse* en 1922 ¿casualidad? Esta indicación podría percibirse en la actualidad como la matriz de la génesis de su escritura.

¿Por qué extraña anomalía, este autor esencial de la literatura francesa y del premio Goncourt ha desaparecido de nuestras referencias como de nuestros hábitos de lectura para caer en este lugar injustamente frecuentado que es el purgatorio de los escritores? Algo paradójico cuando el trabajo de Joseph Peyré ha sido recompensado con tantos premios y su obra se compara con Hemingway o Kessel. Durante toda su vida, este escritor viajero no dejó de imaginar el mundo en busca de horizontes lejanos, tanto geográficos como humanos. Es por ello merecedor de volver a ocupar el lugar que le corresponde entre los escritores franceses más conocidos del siglo XX.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourin, A. (1960). Du Béarn au Pays Basque avec Joseph Peyré, In Bourin, A. *Province terre d'inspiration*. París : Albin Michel.
- Doutreleau, V. (2014). *Itinéraires de bergers. Transhumance entre Pyrénées et les plaines de Gascogne*. Pau: Cairn.
- Glotfelty, C. & Fromm, H. (1996). *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology*. Athens, Georgia : University of Georgia Press.
- Peyré, J. (1922). *Sur la terrasse*. Pau: Impr. Garet-Haristoy.
- Peyré, J. (1948). A chacun sa montagne, *Les Nouvelles littéraires*, 1099, 23.
- Peyré, J. (1952). *De mon Béarn à la mer basque*. París: Flammarion.
- Peyré, J. (1960). *Cheval Piaffant*. París: Hachette Bibliothèque Verte.
- Peyré, J. (1964). *Jean le Basque*. París: Ed. J'ai lu.

- Peyré, J. (1968). *Le pré aux ours*. Paris: Casterman.
- Peyré, J. (1987). *Mallory et son dieu*. Paris: Arthaud.
- Peyré, J. (1992). *Matterhorn*. Paris: Grasset.
- Peyré, J. (2003). *Mont Everest*. Paris: Hoëbeke.
- Peyré, P. (2018). *Joseph Peyré. Le Béarn pour racines, l'horizon pour destin*. Biarritz: Atlantica.
- Peyré, P. (23 décembre 2012). Joseph Peyré raconté par Pierre, son neveu. *Sud-Ouest*. Disponible en <https://www.sudouest.fr/2012/12/13/joseph-peyre-raconte-par-pierre-son-neveu-907784-4001.php> (f.c. 02/02/2019).
- Tuan Y. F. (2007). *Topofilia*. Barcelona: Melusina.

**Pour une poétique des mots et des couleurs :
Pierrot ou Les Secrets de la nuit de Michel Tournier**

M^a Teresa LOZANO SAMPEDRO
Universidad de Salamanca
tlozano@usal.es

Résumé

Le conte que nous analysons dans la présente étude, *Pierrot ou Les secrets de la nuit*, s'inclut dans *Le Médianoche amoureux*, dont le premier et le dernier récit confèrent au volume entier une structure circulaire parfaitement orchestrée dans le sens de la sacralité de la répétition. Ce concept essentiel de Tournier est inséparable de son idée de la réécriture comme hommage. *Pierrot ou Les secrets de la nuit* rend hommage non seulement à la comédie italienne mais au genre du conte en général. Au moyen d'une habile insertion de plusieurs motifs récurrents dans son œuvre, Tournier présente ici essentiellement la relation entre l'oralité et l'écriture, éléments fondateurs de la légende, qui s'unissent à toute une symbolique des couleurs.

Mots-clés : Tournier ; conte ; réécriture ; couleurs ; légende.

Resumen

El cuento que analizamos en el presente estudio, *Pierrot ou Les secrets de la nuit*, se incluye en *Le Médianoche amoureux*, cuyo primer y último relato confieren al volumen entero una estructura circular perfectamente orquestada en el sentido de la sacralidad de la repetición. Este concepto esencial de Tournier resulta inseparable de su idea de la reescritura como homenaje. *Pierrot ou Les secrets de la nuit* no solamente rinde homenaje a la comedia italiana sino al género del cuento en general. Mediante la hábil inserción de varios motivos recurrentes en su obra, Tournier presenta aquí fundamentalmente la relación entre la oralidad y la escritura, elementos fundadores de la leyenda, que se unen a toda una simbólica de los colores.

Palabras clave: Tournier; cuento; reescritura; colores; leyenda.

Abstract

The tale we analyse in this study, *Pierrot ou Les secrets de la nuit*, is included in *Le Médianoche amoureux* whose first and last short stories provide the entire volume a perfectly achieved circular structure dealing with the repetition sacred nature. This Tournier's key concept is inseparable from his idea of rewriting conceived as a tribute. *Pierrot ou Les secrets de la nuit* not only pays homage to Italian comedy but also to fairy-tale genre in general. By skilfully inserting a number of recurring motifs in his work, Tournier chiefly presents here the relationship between orality and writing, the legend seminal elements, which join up with a whole colours symbolism.

Keywords: Tournier; tale; rewriting; colours; legend.

1. Introduction

Le célèbre volume de Michel Tournier *Le Médianoche amoureux* (1989), auquel appartient le conte que nous proposons d'analyser, commence par le récit intitulé *Les amants taciturnes*, représentatif de la dichotomie entre le silence et la communication. Ce récit établit une sorte de *programme* du livre entier. Un couple, formé par Yves Oudalle et Nadège, un homme et une femme, offre à ses amis un banquet nocturne au bord de la mer afin de leur annoncer à la fin la nouvelle de sa séparation. Cependant, avant cette annonce, au sein de cette atmosphère amicale dans cette belle nuit, un groupe de convives se laisse entraîner à raconter des histoires. Et si les premières histoires se perdent dans la nuit, les récits suivants sont enregistrés et conservés par le couple : « Il y en eut ainsi dix-neuf, et ces récits étaient tantôt des contes inaugurés par le magique et traditionnel "il était une fois", tantôt des nouvelles racontées à la première personne, tranches de vie souvent saignantes et sordides » (Tournier, 1989 :46-47). Ces dix-neuf récits sont en effet ceux qui composent l'ensemble du volume, de manière que Tournier situe l'oralité à l'origine de l'écriture. Et dans ce métarécit il fait un classement des récits intégrants du volume entier en établissant une différence essentielle entre la nouvelle et le conte. Telle est la sensation éprouvée par Yves et Nadège en écoutant ces récits :

Il leur semblait que les nouvelles, âprement réalistes, pessimistes, dissolvantes, contribuaient à les séparer et à ruiner leur couple, alors que les contes, savoureux, chaleureux, affables, travaillaient au contraire à les rapprocher. Or, si les nouvelles s'étaient imposées d'abord par leur vérité pesante et mélancolique, les contes avaient gagné au fur de la nuit en beauté et en force pour atteindre enfin un rayonnement d'un charme irrésistible (1989 : 47).

Des personnages de certaines nouvelles sont cités, parmi lesquels Ange Crevet, l'enfant qui mène à bout une terrible vengeance dans *Pyrotechnie ou La commémoration*, ou Lucie, la femme sans ombre, qui donne titre à un récit inquiétant. Et « toute cette foule grise et austère dégageait une atmosphère de détestation morose » (1989 : 47) à laquelle vont succéder les personnages des contes : « Mais bientôt Angus et le Roi Faust, Pierrot avec sa Colombine, Adam le danseur et Eve la parfumée, le peintre chinois et son rival grec formèrent le cortège étincelant d'une nouvelle noce jeune et éternelle » (1989 : 47-48)¹. En effet, *Pierrot ou Les secrets de la nuit*, un récit très court, est l'un des contes cités comme élément de réconciliation parce qu'il présente, à travers un jeu d'oppositions

¹Tournier fait référence ici à d'autres contes du volume dont l'analyse dépasserait les limites de notre étude.

symétriques, une fusion finale dans la joie. Dans une interview réalisée pour *Le Nouvel Observateur* le 20 décembre 2007, Tournier affirmait :

Pour moi, la littérature est un mélange d'idées cachées (car il ne faut jamais exposer des théories) et d'images qui sont concrètes, qui doivent sentir le feu de bois.

Le sommet, c'est le conte, beaucoup plus que le roman. Parce qu'avec le conte la chose est réduite au maximum. Généralement, ce qui marche le mieux, c'est une opposition. Dans « Pierrot ou les secrets de la nuit », une des choses, à mes yeux, les plus réussies que j'aie écrites, à cause de ce mélange profond entre l'idée et l'image, vous avez l'opposition entre Pierrot, qui est timide, silencieux, tout en blanc, et Arlequin, qui est une grande gueule, qui a du toupet et qui est vêtu de couleurs violentes. (2007 : 3)

Notre objectif est de faire une brève analyse de ce conte, qui n'a pas été jusqu'à présent l'objet d'une étude spécifique détaillée, encadrée dans la ligne de la réécriture tournierienne, toujours mythique. Dans ce but, nous ferons allusion à d'autres récits et essais de l'auteur, et à des études de quelques-uns des spécialistes dans l'œuvre de l'auteur.

2. Un univers de légende

Dans *Le Méridien amoureux*, Michel Tournier qualifie de « légendes » quatre de ses contes : *La Légende du pain*, *La légende de la musique et de la danse*, *La légende des parfums* et *La légende de la peinture*. Ce n'est pas par hasard que ces quatre contes sont ceux qui suivent *Pierrot ou Les secrets de la nuit*. Et moins encore que le dernier conte du recueil s'intitule *Les deux banquets ou La commémoration*. Le sens de la commémoration est inséparable chez Tournier de son concept de la réécriture, voire de l'intertextualité : « L'antériorité ne fonde aucune supériorité puisque celui qui inaugure ne doit sa survie et sa notoriété qu'à ses successeurs » (Merllié, 1991 : 125). Il suffit de se rappeler ses deux réécritures de Daniel Defoë, *Vendredi ou Les limbes du Pacifique* et *Vendredi ou La vie sauvage* pour constater que : « Tout texte de Tournier, œuvre de fiction ou non-fiction, est [...] une sorte d'hommage furtif rendu au "patron" avec un clin d'œil à l'intention du lecteur assez attentif ou lettré pour comprendre » (Worton, 1991 : 227). À ce titre, nous pourrions dire que *Pierrot ou Les secrets de la nuit* est l'hypertexte d'un hypo-texte très large. Bien sûr, le théâtre, la commedia dell'arte, mais aussi, comme nous le verrons plus tard, la chanson populaire. Et à tout cela vient se superposer *la légende*, toujours présente dans *Le Méridien amoureux* :

Dans la partie « contes » du livre, [...] la présence même de ces califes-conteurs, de ces peintres ou cuisiniers persans, chinois, grecs, de ces Pierrot, Colombine et Arlequin [...] au milieu des parfums et des couleurs, peuplent ce qui est expressément appelé un univers de légende. Légende : la chose à lire, et à dire. (Jean, 1991 : 387).

Univers de légende qui s'inscrit dans un cadre de légende, pourtant bien réel : le village breton de Pouldreuzic, qui devient dans les contes de l'auteur le lieu utopique de la réconciliation. Dans *La Mère Noël*, conte très bref du volume *Le Coq de bruyère*, grâce à l'arrivée d'une nouvelle institutrice dans le village, Pouldreuzic finira par connaître la fin des hostilités, des « oppositions des cléricaux et des radicaux, de l'école libre des Frères et de la communauté laïque, du curé et de l'instituteur » (1978 : 29). Et dans *La légende du pain*, ce même village est décrit comme un pays de légende : « Il était une fois, tout au bout de la France, là où finit la terre, là où commence l'Océan, c'est-à-dire exactement dans le Finistère, deux petits villages qui vivaient en état de perpétuelle rivalité. L'un s'appelait Plouhinec, l'autre Pouldreuzic » (1989 : 277). Cette naïve histoire d'amour où le boulanger de Pouldreuzic, Gaël, fait suite au boulanger Pierrot dans le conte précédant *Pierrot ou Les secrets de la nuit*, finira dans la joie par la réconciliation entre les deux villages ennemis. Dans *Pierrot ou Les secrets de la nuit*, la symétrie est, dès le début, le signe d'une première opposition :

Deux petites maisons blanches se faisaient face dans le village de Pouldreuzic. L'une était la blanchisserie. Personne ne se souvenait du vrai nom de la blanchisseuse, car tout le monde l'appelait Colombine en raison de sa robe neigeuse qui la faisait ressembler à une colombe. L'autre maison était la boulangerie de Pierrot.

Pierrot et Colombine avaient grandi ensemble sur les bancs de l'école du village. [...] Pourtant la vie les avait séparés, lorsque Pierrot était devenu mitron et Colombine blanchisseuse. Forcément, un mitron travaille la nuit, afin que tout le village ait du pain frais et des croissants chauds le matin. Une blanchisseuse travaille le jour pour étendre son linge au soleil (1989 : 258).

Cette dichotomie entre le jour et la nuit, le soleil et la lune, est le point de départ qui déclenche le développement d'un système binaire, si présent dans la narrative tournérienne, qui se manifeste ici sur plusieurs plans complémentaires. En 1982, Tournier considérait *Pierrot ou Les secrets de la nuit*, « une histoire pour enfants publiée en

1979 »², comme « son meilleur livre » (Beckett, 1997 : 155). Et il affirmait que, bien des années avant, il avait le projet d'écrire « l'histoire inventée et véridique des trois personnages principaux de la comédie italienne ». Mais « le projet ne commence à vraiment prendre forme que quand l'auteur *replaces* les trois personnages « dans un cadre villageois et artisanal » (Beckett, 1997 : 155). En effet, trois métiers différents vont marquer pendant tout le récit les points d'union et de désunion entre les trois seuls personnages du conte. À Colombine la blanchisseuse et Pierrot le boulanger viendra bientôt s'ajouter le peintre en bâtiment Arlequin.

Colombine évite Pierrot parce que le monde de la nuit lui fait peur, et ses craintes nous sont décrites comme ce qui est en réalité la crainte des profondeurs : « car la vie de Pierrot se creusait de deux autres obscurités encore plus inquiétantes, celle de sa cave et celle de son four » (1989 : 259). Très tôt dans le récit, on nous apprend en quoi consiste ce monde des profondeurs de Pierrot. Amoureux de Colombine, et plein de chagrin, ce jeune homme timide et silencieux est décrit ainsi :

Il préférerait l'hiver à l'été, la solitude à la société, et plutôt que de parler – ce qui lui coûtait et dont il s'acquittait mal – il aimait mieux écrire, ce qu'il faisait à la chandelle, avec une immense plume, adressant à Colombine de longues lettres qu'il ne lui envoyait pas, persuadé qu'elle ne les lirait pas. (1989 : 260).

Cette activité nocturne du personnage constitue l'un des fils conducteurs du récit. Toutes les nuits, pendant que la pâte se lève et se repose dans son four, Pierrot regarde la lune, et il sait voir qu'elle n'est pas lisse « mais bien sculptée, modelée, vallonnée – comme un paysage avec ses collines et ses vallées, comme un visage avec ses rides et ses sourires » (1989 : 260-261).

La monotonie des nuits de Pierrot et des jours de Colombine va être soudainement interrompue par l'irruption inattendue, un jour d'été plein de lumière, du troisième personnage du récit : Arlequin. Dans un drôle de véhicule, on voit arriver dans le village un homme vif, souple, « vêtu d'une sorte de collant composé d'une mosaïque de petits losanges bariolés » où il y a « toutes les couleurs de l'arc-en ciel, plus quelques autres encore, mais aucun losange n'était ni blanc ni noir » (1989 : 262). Ses couleurs voyantes, sa facilité pour parler, ses paroles vives qui ne seront en réalité que du *bruit*, ne tarderont pas à séduire Colombine, et Pierrot se trouvera triste et seul. La symbolique des couleurs

² Ce conte parut pour la première fois en 1979, dans la Collection Folio Cadet (n° 205) des éditions Gallimard Jeunesse, avec des illustrations de Danièle Bour.

apparaît nettement dans le conte à partir de cette arrivée d'Arlequin : « Arlequin, le beau parleur, fait des discours à Colombine. [...] Pour la blanchisseuse, le blanc va de soi, Arlequin s'efforce de lui mettre couleurs en tête. Il y réussit un peu d'ailleurs » (1989 : 263-264). Et Tournier renvoie une fois de plus le lecteur à la légende lorsque le narrateur nous dit : « C'est depuis cette rencontre fameuse de Pouldreuzic qu'on voit le marché de blanc envahi par des serviettes mauves, des taies d'oreiller bleues, des nappes vertes et des draps roses » (1989 : 264). Arlequin est un peintre de façades, parce qu'il n'est lui-même que pure *façade*. Il ajoutera à l'inscription BLANCHISSERIE du bâtiment de Colombine le mot TENTURERIE en lettres de toutes les couleurs. Et il fait sur le mur une peinture de Colombine très significative : « Cette Colombine, au lieu de la représenter dans ses vêtements blancs habituels, Arlequin lui a fait une robe de petits losanges multicolores, tout pareils à ceux de son propre collant » (1989 : 265). Appropriation de *l'autre* au moyen de la peinture, qui fera de la jeune fille naïve une *Colombine-Arlequine*. Et Pierrot, dans sa détresse, laissera sur l'un des montants de l'échafaudage dressé contre la maison de Colombine une lettre, ou plutôt un bref message où il met « toute la vérité qu'il sait » (1989 : 267). Le jour se lève, un jour lumineux d'été, et la transformation de Colombine s'est accomplie : « Elle a une robe faite de petits losanges de couleur, de toutes les couleurs, mais sans noir ni blanc. Elle est vêtue comme la Colombine peinte par Arlequin sur la façade de la maison. Elle est devenue une Arlequine » (1998 : 267).

C'est à ce moment que la dichotomie entre le nomade et le sédentaire, l'une des idées clés de l'œuvre de Tournier, commence à se préciser dans le récit. Dans le chapitre « L'arbre et le chemin » de son essai *Le miroir des idées*, Tournier établit le rapport entre ces deux catégories, en prenant partie pour le sédentaire : « Nos villes, privées d'arbres, de fontaines, de marchés, de bergers, pour être de plus en plus 'circulables', deviennent de moins en moins habitables » (1996 : 72). Dans le conte qui nous occupe, Arlequin partira dans sa roulotte avec Colombine toute joyeuse. A la différence de Pierrot *le sédentaire*, l'homme de la substance, Arlequin est l'homme de l'accident : « Arlequin a l'air de considérer que leur départ va de soi. C'est que le peintre est un vrai nomade. [...] D'ailleurs il n'a plus rien à faire à Pouldreuzic, et la campagne brille de tous ses charmes » (1989 : 267). Toute une symbolique des couleurs est déployée dans la description de ce départ dans la joie et le soleil. Et le lecteur trouve le thème tournerien du voyage, lié ici au cycle des saisons.

3. Les couleurs, le voyage et l'écriture

Michel Tournier définit ainsi le sens de la structure du voyage, si récurrente dans sa narrative : « En quoi ces voyages doivent-ils être qualifiés d'initiatiques? En ceci qu'ils ont pour effet de métamorphoser en profondeur le voyageur. C'est un voyage de découverte, mais de découverte de soi-même » (Bouloumié, 1988 : 253). Dans *Pierrot ou Les secrets de la nuit*, le « voyage de nocces » entrepris par Arlequin et Colombine va effectivement métamorphoser la jeune femme : « Les jours passent. L'été s'achève. Arlequin et Colombine continuent à parcourir le pays. Mais leur bonheur n'est plus le même. De plus en plus souvent maintenant, c'est Colombine qui traîne la roulotte, tandis qu'Arlequin s'y repose » (1989 : 269). Et les couleurs de l'automne accompagnent le désenchantement de Colombine : « Puis le temps se gâte. Les premières pluies d'automne crépitent sur leur tête. Leurs beaux costumes bariolés comment à déteindre (1989 : 269). Mais ce sera l'arrivée de l'hiver, avec la neige, qui marquera « le grand triomphe du blanc, le triomphe de Pierrot » (1989 : 269). Triomphe qui ne se doit qu'à *l'écriture*. En découvrant par hasard la lettre de Pierrot, cette lettre qui selon Tournier « contient toute la philosophie de ce conte » (Beckett, 1997 : 157), Colombine retourne vers Pierrot, toute seule en pleine nuit et marchant sur la neige, abandonnant Arlequin endormi.

Le métier de l'écrivain s'inscrit dans quelques récits du *Médianoche amoureux*, tels que *Pyrotechnie ou La commémoration*, où le narrateur est un écrivain parisien venu dans une ville provençale en quête d'inspiration pour son roman policier, où *La Légende de la peinture* dont le narrateur est aussi un écrivain qui illustre par une parabole le rapport entre la création artistique et la communication. Dans *Pierrot ou Les secrets de la nuit*, c'est évidemment Pierrot qui est *l'écrivain*. Et le message amoureux de sa lettre à Colombine révèle les *secrets* de la nuit, qui sont les *secrets des couleurs* :

Ne m'abandonne pas ! Ne te laisse pas séduire par les couleurs chimiques et superficielles d'Arlequin ! Ce sont des couleurs toxiques, malodorantes et qui s'écaillent. [...]

Ecoute bien ces merveilleux secrets :

Ma nuit n'est pas noire, elle est bleue. Et c'est un bleu qu'on respire.

Mon four n'est pas noir, il est doré. Et c'est un or qui se mange..

La couleur que je fais réjouit l'œil, mais en outre elle est épaisse, substantielle, elle sent bon, elle est chaude, elle nourrit (1989 : 270).

Par ce voyage aller-retour, Colombine, en découvrant les vraies couleurs, se découvrira elle-même. Et le cadre initial du récit ne sera plus un signe d'opposition. Entraînée par

Pierrot, tout joyeux, dans son fournil, elle a « l'impression de descendre dans un bain de tendresse » (1989 : 272) et, épuisée par la longue route, elle s'endort « dans une pose de délicieux abandon » (1989 : 273). Tournier lui-même a considéré ce conte comme un « hymne au contact physique » et il y offre « une leçon d'amour d'une sensualité rare dans la littérature enfantine » (Beckett : 1997 : 158). N'osant pas caresser Colombine endormie, il aura une idée :

Arlequin avait fait le portrait peint de Colombine-Arlequine en costume bariolé sur le mur de la blanchisserie. [...] Il va sculpter une Colombine Pierrette à sa manière dans sa pâte à brioche. Il se met au travail. Ses yeux vont sans cesse de la jeune fille endormie à la miche couchée dans le pétrin (1989 : 273).

Le pétrissage devient ici un acte sensuel, qui est tout à coup interrompu par des coups timides frappés à la porte, et par une voix triste, la voix d'Arlequin, qui chante une chanson :

*Au clair de la lune,
Mon ami Pierrot !
Prête-moi ta plume
Pour écrire un mot.
Ma chandelle est morte,
Je n'ai plus de feu.
Ouvre-moi ta porte,
Pour l'amour de Dieu !*
(1989 : 274)

Comme nous l'avons signalé plus haut, le narrateur attribuait l'origine du linge de couleur à la rencontre d'Arlequin et Colombine. Ici, par un procédé pareil, il explique ainsi la très connue chanson populaire : « Que chante-t-il, l'Arlequin transi ? Il chante une chanson devenue célèbre depuis, mais dont les paroles ne peuvent se comprendre que si l'on connaît l'histoire que nous venons de raconter » (1989 : 274). Cette plaisanterie de l'auteur, « qui prétend supplanter l'hypotexte dont il s'inspire par l'hypertexte » fait que « *Pierrot ou les secrets de nuit* retrouve ainsi le temps primordial du mythe, temps des origines » (Beckett, 1997 : 158). Pierrot est le créateur de la substance nourrissante, des couleurs qui se mangent. Le pétrissage de la pâte trouve ici son parallèle dans le *pétrissage* de l'écriture. C'est la lettre de Pierrot, trouvée par Arlequin, qui a poussé ce dernier à la recherche de Colombine. Le texte est explicite à cet égard : « Ainsi ce beau parleur avait pu mesurer le pouvoir que possèdent parfois ceux qui écrivent, surtout quand

ils possèdent de surcroît un four en hiver. Et naïvement il demandait à Pierrot de lui prêter sa plume et son feu » (1989 : 274-275). La réconciliation des trois personnages se produit par l'acte de manger. À la peinture de *Colombine-Arlequine*, plate et sans relief, s'opposera la sculpture en brioche de *Colombine-Pierrette*. Effet de miroir, double de la Colombine vivante avec tous les reliefs de la vie qui fera dire à la jeune fille pleine de joie : « Comme je suis savoureuse ! Vous aussi, mes chéris, goûtez, mangez la bonne Colombine ! Mangez-moi ! » (1989 : 276).

Ainsi finit dans ce conte l'opposition entre Pierrot et Arlequin qui est, selon Tournier, « une clé pour toutes sortes d'œuvres littéraires [...] une clé universelle » (2007). Le trio amoureux se réconcilie dans l'amitié et la joie :

Et ils goûtent, ils mangent la chaude Colombine de mie fondante.

Ils se regardent. Ils sont heureux. Ils voudraient rire, mais comment faire avec des joues gonflées de brioche ? (1989 : 276).

4. Conclusion

Le lien entre le fait de parler et de manger est un motif récurrent dans la narrative de Tournier. Dans le dernier conte, déjà cité, du *Médianoche amoureux*, intitulé *Les deux banquets ou la commémoration*, un calife oriental prononce un discours qui peut être résumé ainsi : « le sacré n'existe que par la répétition, et il gagne en éminence à chaque répétition » (1989 : 302). Pour Tournier, la répétition est une *commémoration* qui confère à l'original sa mémorabilité. Il est significatif que les paroles finales de ce calife adressées à son second cuisinier soient exactement les mêmes que celles adressées par Nadège à Yves Oudalle dans le récit initial *Les amants taciturnes* : « Tu seras le grand prêtre de mes cuisines et le conservateur des rites culinaires et manducatoires qui confèrent au repas sa dimension spirituelle » (1989 : 49). Cette circularité configure la signification du volume entier : « C'est en définitive ce recours à la voix, à la narration publique et circulaire, dans le cadre d'un repas, qui fait l'originalité et l'unité d'un livre qui a pris tous les risques de l'hétérogène et de la dispersion » (Jean, 1991 : 386). Au fait de parler et de manger vient s'ajouter, dans *Pierrot ou les secrets de nuit*, l'acte d'écrire, puisque « le conte est parole vouée à l'écriture » (Gamoneda, 2009 : 130). Michel Tournier a défini ainsi sa conception du conteur :

Le conte est fait pour être conté. Et conter, c'est raconter une histoire qu'on vous a donnée, mais dans laquelle vous vous investissez avec votre voix, vos gestes, votre visage. Le conte doit être bref, avec une conclusion et une signification (2007).

Il nous semble que, par une réécriture complexe et originale, dans *Pierrot ou les secrets de la nuit* Tournier rend hommage non seulement à la comédie italienne mais au métier d'écrivain et plus concrètement au genre du conte.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Beckett, S.L. (1997). *De grands romanciers écrivent pour les enfants*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal/Éditions littéraires et linguistiques de l'Université de Grenoble.
- Bouloumié, A. (1988). *Le roman mythologique*, suivi de *Questions à Michel Tournier*. Paris: José Corti.
- Gamoneda Lanza, A. (2009). Couples et doubles. Tournier et les articulations du conte. *Cédille. Revista de Estudios franceses*, 5, 127-145. DOI : <https://doi.org/10.21071/ced.v5i.5404>
- Jean, R. (1991). Lecture du *Médianoche amoureux*. In Bouloumié, A. & de Gandillac, M. (dirs.), *Images et signes de Michel Tournier*. (378-390). Paris : Gallimard.
- Merllié, F. (1991). La commémoration. In Bouloumié, A. & de Gandillac, M. (dirs.), *Images et signes de Michel Tournier* (113-129). Paris : Gallimard.
- Tournier, M. (1978). *Le Coq de bruyère*. Paris : Gallimard.
- Tournier, M. (1989). *Le Médianoche amoureux*. Paris : Gallimard.
- Tournier, M. (1996 [1994]). *Le Miroir des idées*. Paris : Mercure de France.
- Tournier, M. (20 décembre 2007). Raconte-moi une histoire... *Le Nouvel observateur*. Récupéré de <https://bibliobs.nouvelobs.com/romans/20071219.BIB0506/r> (d.c. 22/03/2019)
- Worton, M. (1991). Intertextualité et esthétique. In Bouloumié, A. & de Gandillac, M. (dirs.), *Images et signes de Michel Tournier* (227-243). Paris : Gallimard.

Regards traduits

Raymonda NODIS
Universidad de Alcalá
rayda.nodis@gmail.com

Esther LASO Y LEÓN
Universidad de Alcalá, grupo LIJEL (UAM)
esther.laso@uah.es

Résumé

Étude de deux œuvres de littérature de jeunesse, un album d'André Bouchard et un roman de Daniel Pennac, qui montre comment la traduction peut modifier le pacte de lecture voulu par l'auteur et introduire des variations substantielles tant sur le plan narratif, que sur le plan idéologique.

Mots-clés : traduction ; littérature de jeunesse ; regard ; album.

Resumen

Estudio de dos obras de literatura infantil y juvenil, un álbum de André Bouchard y una novela de Daniel Pennac, que muestra cómo la traducción puede modificar el pacto de lectura pretendido por el autor e introducir variaciones substanciales tanto en el plano narrativo como en el plano ideológico.

Palabras clave: traducción; literatura infantil y juvenil; mirada; álbum.

Abstract

A study of two works of children's literature, an album by André Bouchard and a novel by Daniel Pennac, which shows how translation can modify the reading pact intended by the author and introduce substantial variations at both the narrative and ideological levels.

Keywords: Translation; children's literature; glance; picture book.

1. Introduction

La narratologie nous a conduit, au XX^e siècle, à nous interroger sur la place et le rôle du regard en littérature. En se penchant sur la perspective narrative pour en conceptualiser les éléments constitutifs, Gérard Genette nous a, en effet, accoutumés à observer le point de vue à partir duquel les faits narrés sont perçus. Ce regard, construit par l'auteur en fonction de son environnement socioculturel et de son projet narratif, peut parfois être retouché par le traducteur s'il le considère, par exemple, trop connoté culturellement. Ainsi d'omissions en explicitations, de modulations en adaptations, la traduction contribue-t-elle à porter un regard différent de celui voulu par l'auteur.

Pour évoquer et illustrer toutes ces questions, nous analyserons *Les lions ne mangent pas de croquettes* d'André Bouchard et *L'Œil du loup* de Daniel Pennac, ainsi que leur traduction respective en espagnol. Le choix de ces ouvrages de littérature de jeunesse — le premier est un album illustré, le second, un roman — nous semble pertinent car tous deux mettent en scène un couple enfant/animal qui donne lieu à une mise en scène complexe de regards croisés.

Après avoir présenté le corpus, nous observerons à travers quelques exemples comment les traducteurs prennent en compte ces regards portés par le projet initial des auteurs.

2. Présentation du corpus

2.1. Les lions ne mangent pas de croquettes

Le premier ouvrage de notre corpus est un album illustré publié en 2012 dont l'auteur et illustrateur est André Bouchard. L'album a été traduit en espagnol en 2014 par Diego de los Santos.

Il raconte l'histoire d'une petite fille prénommée Clémence qui n'a pas la permission de ses parents d'adopter un chat ou un chien et donc, comme elle est très obéissante, elle rentre à la maison avec un lion. Clémence s'occupe bien de son nouvel animal de compagnie. En outre, tout le monde apprécie la présence du lion. Mais il y a un petit inconvénient... l'animal n'aime pas manger des croquettes. Aussi, le félin décide-t-il de se nourrir tout seul et c'est à partir de ce moment que, mystérieusement, des gens commencent à disparaître : les habitants du quartier, les amis, les parents et même Clémence. C'est vraiment dommage... à la fin, le lion n'a plus que des croquettes à manger.

Il s'agit d'un album illustré de 40 pages, non paginé. Le texte est écrit à la troisième personne en utilisant les temps de la narration (c'est-à-dire, le présent et le passé composé) mais on observe aussi quelques interventions dialoguées des personnages. Il s'agit d'un album qui peut être lu soit par un enfant seul ; soit par un adulte, à haute voix, pour un enfant ne sachant pas encore lire, le premier assumant alors un rôle de médiateur.

L'ouvrage utilise le procédé narratif de mise en abyme pour présenter une histoire dans l'histoire. Le rapport métafictionnel est dévoilé à la fin du livre lorsqu'on découvre que le personnage-lecteur est un lion qui lit l'histoire à ses lionceaux. Pour ajouter à la confusion et jouer avec l'enfant-récepteur, l'illustration semble nous dire que ce lion-lecteur est le protagoniste du récit. D'un autre côté, le narrateur de l'histoire lue par le lion adopte tout au long du récit le point de vue innocent de l'enfant. Ce faisant, le texte entre en contradiction avec l'histoire beaucoup plus inquiétante montrée par l'illustration. On peut dire que les illustrations ont une fonction narrative dont l'objectif est de corriger l'innocence du point de vue de Clémence, traduite visuellement par l'air détaché du personnage. La fin du conte est tragique puisque Clémence est dévorée par le lion, comme les autres habitants du quartier. Mais cette fin est rapidement mise à distance par la scène du lion et de ses lionceaux, qui permet, par ailleurs, au texte et à l'illustration de se retrouver : le lecteur est rassuré, tout n'était donc que fiction.

Le décalage entre ce que dit (ou plutôt ce qu'il ne dit pas) le texte et ce que montre l'image donne à l'album un ton humoristique du début à la fin. Pour pasticher G. Genette qui disait : « Le récit en dit toujours moins qu'il n'en sait, mais il en fait souvent savoir plus qu'il n'en dit » (Genette, 1972 : 213), ici, le récit en dit toujours moins qu'il n'en sait mais les illustrations en font savoir plus que n'en dit le récit, pour le plus grand bonheur du lecteur ou de l'auditeur invité à un jeu de décodage complexe entre les messages graphiques et iconiques. Jeu que Sophie Van der Linden, spécialiste de l'album, décrit en disant : « Lorsque les images ne se posent pas en illustration d'un récit mais proposent une signification articulée à celle du texte, la lecture d'album demande l'appréhension combinée de ce que dit le texte et de ce que montre l'image » (Van der Linden, 2003 : 60). Dans *Les lions ne mangent pas de croquettes*, le narrateur visuel double le narrateur textuel ou verbal, pour reprendre, par exemple, la terminologie d'Isabelle Nières-Chevrel (2003). Il apporte ainsi une interprétation totalement différente à une même situation. A ce propos, Cécile Boulaire qui préfère parler de narrateur iconique et de narrateur verbal, rappelle le rôle fondamental de la coexistence de ces deux instances narratives pour la réception de l'œuvre :

Narrateur verbal et narrateur iconique sont donc les deux instances sur lesquelles je souhaiterais attirer l'attention dans cet exposé. J'insisterai sur les moments, hautement jubilatoires, où le frottement de ces deux instances, leurs divergences, leurs contradictions éventuelles, provoquent cette mise en danger temporaire inhérente au pacte de lecture et à toute expérience esthétique, celle qui suscite souvent le rire, parfois l'inquiétude ou le doute, et qui fait de la lecture (même d'un album) une *aventure* au sens étymologique du terme : il va se passer quelque chose. (Boulaire, 2012 : 21)

2.2. L'œil du loup

Le deuxième ouvrage de notre corpus est l'un des premiers romans pour la jeunesse de Daniel Pennac. Écrit en 1984, et traduit en 2008 par Brigitte del Castillo, il raconte une histoire d'amitié entre un loup d'Alaska capturé et enfermé dans un zoo parisien et un jeune enfant africain qui, devenu orphelin, a suivi sa famille adoptive jusqu'à Paris. Comme le signale le titre, l'œil est un motif-clé dans le récit. Il facilite en effet la communication inter-espèces, une fois établie l'égalité entre le loup et l'enfant/l'animal et l'humain. Cette égalité est symbolisée par la décision de ce dernier de fermer un œil puisque le loup, blessé au moment de sa capture, ne voit lui-même plus que d'un œil. Ces deux yeux — celui du loup et celui de l'enfant — jouent alors le rôle d'écrans sur lesquels défilent, par analepse, d'abord l'histoire du loup, puis celle de l'enfant. Le narrateur crée ainsi l'illusion d'adopter leur point de vue respectif. Les exemples que nous avons analysés appartiennent aux deux premiers chapitres du livre qui racontent leur rencontre, et l'histoire du loup.

3. Analyse des traductions

Après avoir présenté les deux ouvrages de notre corpus, nous allons maintenant analyser des extraits des textes sources en français et de leur traduction respective en espagnol afin de montrer comment les choix de traduction peuvent modifier le pacte de lecture voulu par l'auteur et même le regard de celui-ci sur les personnages ou les péripéties de l'histoire.

3.1. La traduction explicite ou oriente l'interprétation

Il est traditionnellement admis que les enfants et les adolescents manquent d'expérience, et que leur compétence de lecture et leur connaissance du monde peuvent être réduites par rapport à celles d'un adulte. Cela a longtemps suffi à justifier l'existence d'une

littérature pour la jeunesse, adaptée tant du point de vue thématique que formel. Cette adaptation a pu parfois conduire à une censure ou à une simplification extrême des textes, mais il semble qu'aujourd'hui ces pratiques ne soient plus admises. Pourtant, l'étude des traductions révèle qu'elles ont toujours cours, y compris lorsque la traduction s'applique à un texte écrit pour la jeunesse dans la langue source. Voici quelques exemples qui montrent comment les choix de traduction témoignent de la volonté des traducteurs de faciliter l'accès au texte source, et de leurs doutes par rapport aux compétences du public cible.

(1) *Comme Clémence est une petite fille obéissante [...] / Como Clementina es una niña muy¹ obediente [...]* (Bouchard 2016 et 2014)

Ici on peut remarquer l'intention du traducteur de souligner le sens du message dans le texte en espagnol. Dans ce cas, il emploie l'amplification en ajoutant l'adverbe *muy* en espagnol pour mettre l'accent sur l'adjectif *obediente*. Le résultat est un renforcement de l'effet comique puisque l'écart entre l'obéissance de la fillette qui accepte de n'avoir ni chien ni chat, et la réalité des faits décrits — le choix d'un lion comme animal de compagnie — s'accroît.

(2) *Avec les copains de Clémence, cela se passe le mieux du monde. / El león se lo pasa de miedo con los amigos de Clementina.* (Bouchard 2016 et 2014)

Ici, l'expression *cela se passe le mieux du monde* a été traduite par *El león se lo pasa de miedo*. Le traducteur utilise l'amplification et l'explicitation (il ajoute *el león* en espagnol afin de préciser le sujet de la phrase), l'équivalence (l'expression *le mieux du monde* a été traduite par *se lo pasa de miedo*, expression colloquiale plus proche du langage enfantin). En substituant la construction indéfinie *cela se passe* par l'idée que c'est surtout le lion qui s'amuse, le traducteur rompt le pacte de lecture souhaité par l'auteur qui préfère que ce soit l'image qui explicite ou corrige le sens du texte. Une fois de plus, le traducteur vise à faciliter l'interprétation du texte par le lecteur cible.

(3) [...] la pupille est vivante². *C'est une louve noire [...] / [...] la pupila está viva. Ve una loba negra [...]*. (Pennac, 1994 :16 / 2008 : 20)

Dans *L'Œil du loup*, l'œil sert de support narratif puisque c'est, par exemple, dans l'œil du loup que l'enfant (Afrique) va pouvoir suivre en images l'histoire du loup, grâce à une

¹ Dans tous les exemples, nous utiliserons l'italique pour souligner. Si le texte original utilise l'italique, nous le signalerons.

² En italique dans le texte source.

analepse. Le moment précis où l'œil assume sa fonction narratrice est décrit par l'auteur grâce à une construction présentative qui semble — par rapprochement chromatique — identifier, fusionner le support de la narration, la pupille de l'œil, et l'objet de la narration, la louve. Cependant le traducteur, considérant peut-être que ce procédé très cinématographique ne va pas être compris par le jeune lecteur, préfère l'explicitier en faisant intervenir le regard de l'enfant dans le verbe *ver*.

(4) *Les extrémités de ses pattes frémissent. / Va a saltar.* (Pennac, 1994 : 17 / 2008 : 20)

Comme dans *Les lions ne mangent pas de croquettes*, la traduction de *L'œil du loup* dévoile une représentation négative des compétences de lecture des destinataires cibles. Dans cet exemple, la traductrice fait ainsi le choix d'explicitier le mouvement qui n'est que suggéré dans le texte source.

3.2. La traduction s'adapte culturellement

La traduction de l'album permet d'observer quelques exemples d'adaptations culturelles de la part du traducteur, afin de faciliter la compréhension du texte aux destinataires cibles.

(5) *Voilà c'est fini. / Y colorín colorado...* (Bouchard 2016 et 2014)

L'expression française *Voilà c'est fini* à la fin de l'histoire a été traduite par *Y colorín colorado* en utilisant la formule qui signale la fin des contes en espagnol. Le traducteur souligne ainsi le caractère fictionnel du récit qui vient d'être lu en le rattachant à un genre littéraire.

(6) *Après avoir fait ses griffes sur les platanes / Después de afilarse bien las uñas en los árboles.* (Bouchard 2016 et 2014)

Ici, en traduisant *sur les platanes* par *en los árboles*, le traducteur a intentionnellement choisi l'adaptation, préférant l'hyperonyme *árboles*, à l'hyponyme *platanos*. Il a sans doute jugé — non sans raison — qu'un enfant espagnol ne saurait identifier un platane. L'adaptation permet ainsi de faciliter la compréhension du message en tenant compte des connaissances en botanique supposées du public cible.

3.3. La traduction implique une perte de sens ou de connotation par rapport au texte original

Jusqu'à présent, nous avons surtout vu des exemples où les traducteurs ajoutaient des informations pour expliciter le sens du texte source dans la langue cible. Il arrive cependant que les stratégies de traduction choisies aboutissent à la perte de sens ou de connotations. Rappelons que ces dernières sont définies par Georges Mounin comme « [...] des "valeurs particulières" du langage qui renseignent l'auditeur [ou le lecteur] sur le locuteur, sa personnalité, son groupe social, son origine géographique, son état psychologique au moment de l'énoncé » (Mounin, 1986 : 166). Au sens large, le CNRTL ajoute que les connotations renvoient à « Tout ce qu'évoque un mot, une expression, indépendamment de sa signification »³. Dans tous les cas, Georges Mounin considère qu'elles « font partie du langage et qu'il faut les traduire, aussi bien que les dénominations » (Mounin, 1986 : 166). La traduction des ouvrages de notre corpus révèle néanmoins des pertes de sens surprenantes comme dans les exemples suivants.

(7) *Clémence / Clementina* (Bouchard 2016 et 2014)

Dans l'album d'A. Bouchard, la petite héroïne se prénomme *Clémence*, traduit par *Clementina* en espagnol. Le procédé employé dans ce cas est l'adaptation phonétique dans la langue cible. Ce faisant, le sens du nom en français — rappelons que le prénom Clémence évoque douceur et indulgence, et qu'il contraste donc ici avec la férocité du lion — n'est pas conservé dans la traduction du nom en espagnol. Or, comme le remarque Esteban Torre (1994), dans le domaine littéraire, les noms des personnages sont généralement traduits afin de transmettre dans la langue d'arrivée la connotation qu'ils évoquent dans la langue d'origine. Par conséquent, le traducteur aurait pu appliquer la métonymie (c'est-à-dire, traduire le nom propre dans la langue cible par *Clemencia*) puisqu'il s'agit d'un nom qui existe en espagnol. Il aurait ainsi conservé le sens voulu par l'auteur.

(8) Pendant qu'ils s'amuse, *ils ne pensent plus à leurs soucis ni à leur travail* / Y, *mientras, se olvidan de sus problemas y del trabajo*. (Bouchard 2016 et 2014)

La traduction de *Pendant qu'ils s'amuse* par Y, *mientras*, constitue un autre exemple de perte de connotation. Ici, le procédé de traduction appliqué est l'omission du syntagme « ils s'amuse ». Ce choix de traduction modifie le pacte de lecture texte/image voulu

³ Voir : <https://www.cnrtl.fr/definition/connotation>

par l'auteur, selon lequel le texte dit une chose et l'image montre son contraire. Le traducteur conserve l'idée de jeu entre les passants et le lion, mais efface l'idée de plaisir des passants dans ce jeu. L'écart entre le message textuel et le message iconique s'en trouve réduit. L'image des passants grimpés dans l'arbre ou sur le feu rouge pour fuir le lion peut passer pour un jeu, mais l'expression de leurs visages inquiets, voire verts de peur, ne contredit plus dans la traduction l'amusement mentionné dans le texte source.

(9) *Et les voilà maintenant qui se regardent*, œil dans l'œil / «Ahí están ahora, mirándose a los ojos (Pennac, 1994 : 13 / 2008 : 16)

Le motif de l'œil exploité par Daniel Pennac tout au long de l'œuvre semble à plusieurs reprises mettre mal à l'aise la traductrice. Dans cet exemple, on constate qu'elle choisit finalement la modulation pour rendre compte du texte source en remplaçant l'expression *œil dans l'œil* par *mirarse a los ojos*. Or, l'expression usuelle en français étant *se regarder dans les yeux* — comme en espagnol, on peut considérer que l'utilisation du singulier en français est ici porteuse de sens : en effet, pour mettre en confiance le loup devenu borgne au moment de sa capture, l'enfant ferme un œil. Ce n'est qu'alors, lorsqu'ils sont à égalité que la communication *visuelle* entre les deux devient possible. Le pluriel de l'expression espagnole contredit donc la scène qui vient d'être traduite. *Ojo a ojo* sur le modèle de *mano a mano* aurait pu être une formule acceptable ici.

3.4. La traduction modifie le statut du personnage

Au cours de notre analyse, nous avons localisé plusieurs exemples dans lesquels la traduction modifie le statut du personnage en jouant sur l'opposition animalité/humanité. Cette transformation a des conséquences, tant sur le pacte de lecture que sur le contenu idéologique voulus par les auteurs comme nous allons pouvoir l'observer dans les extraits suivants.

(10) « *Sans prendre le temps de caresser le lion.* » / «*Sin saludar siquiera al león.* » (Bouchard 2016 et 2014)

On observe ici que le verbe *caresser* a été traduit comme *saludar*, au lieu de *acariciar*, en utilisant la modulation. Par conséquent, le message comique du texte source — né du décalage entre une action que l'on exerce habituellement sur un animal domestique et que le narrateur suggère d'exercer ici sur un animal sauvage — est omis. L'idée de salutation est maintenue mais d'un point de vue différent car le verbe employé dans la langue cible humanise le lion, puisque le traducteur suggère de le recevoir comme le serait un humain.

Et surtout, ce choix de traduction modifie également le temps nécessaire aux civilités : l'action de caresser impliquant un temps plus long et une distance plus courte qu'un simple salut, le traducteur souligne la réaction de panique de la mère de Clémence, fuyant après avoir à peine aperçu le lion. Or dans l'album source c'est le narrateur iconique que se charge d'explicitier cette réaction, le narrateur textuel se contentant de signaler, de manière naïve, qu'« En sortant de la salle de bains, la maman de Clémence a brusquement décidé de partir en voyage [...] » (Bouchard 2016) et qu'elle n'a donc pas le temps de caresser l'animal.

(11) *Un des hommes, grand comme un ours, dressé devant lui, brandissait à deux mains une bûche enflammée. / Unos de los hombres, alto como una torre, estaba delante de él y blandía un leño en llamas.* (Pennac, 1994 : 36 / 2008 : 43)

De manière générale, la traductrice ignore les éléments qui dans le texte de Pennac animalisent les humains ou, au contraire humanisent les animaux. Pourtant cette inversion des rôles est suffisamment récurrente dans le texte pour en devenir signifiante. Et en effet, elle contribue à critiquer l'attitude anthropocentrique et même prédatrice des humains à l'égard des animaux. La traduction efface, donc, du texte source, un message à contenu idéologique important. Dans ce premier exemple, la traductrice choisit ainsi un équivalent pour signaler, grâce à une comparaison comme dans le texte source, la taille imposante de l'homme qui capture le loup. Mais en choisissant une tour plutôt qu'un ours, elle efface la part d'animalité portée par cet homme.

(12.1) *On disparaissait complètement. [...] Et pourtant, les hommes nous retrouvaient. / La manada desaparecia por completo [...] Y, a pesar de todo, los hombres siempre los encontraban.* (Pennac, 1994 : 23 / 2008 : 27)

(12.2) *[...] les enfants grandissaient, devenaient de jeunes loups, de vrais chasseurs [...]. / Los lobeznos iban creciendo, se convertían en verdaderos cazadores [...].* (Pennac, 1994 : 27 / 2008 : 31)

Dans *L'œil du loup*, le loup assume le rôle de narrateur homodiégétique en utilisant le pronom personnel indéfini neutre *on*, pour se désigner lui et sa famille. Cet *on* est donc ici l'équivalent d'un *nous*, comme on peut le constater dans le premier extrait. La traductrice préfère changer de perspective en convoquant un narrateur omniscient.

Dans le texte source, le loup raconte son histoire en reproduisant les liens d'affection qui unissent les différents membres de sa famille, liens similaires, nous laisse entendre Pennac à ceux qui unissent les familles humaines invoquant de la sorte

l'empathie du lecteur. Ainsi à plusieurs reprises, adoptant le point de vue de la louve, le loup parle-t-il « des enfants » pour se désigner lui et ses frères. La traductrice, profitant de la distance introduite par la présence d'un narrateur omniscient, efface toute allusion à des relations affectives familiales et rétablit l'identité animale des personnages : *lobeznos, manada*.

3.5. La voix du traducteur dans la traduction

Ces derniers exemples qui montrent comment les traducteurs modifient le statut des personnages, sont révélateurs d'*a priori* anthropocentrés qui témoignent de l'irruption de la voix du traducteur dans la traduction. Pour évoquer cette voix, nous avons choisi un dernier extrait de nature lexicale.

(13) Les parents *des copains disparus* sont venus chez Clémence. / Las mamás y papás de los desaparecidos fueron a casa de Clementina [...] (Bouchard 2016 et 2014)

En recourant à l'explicitation, le sujet *Les parents des copains disparus* a été traduit par *Las mamás y papás*. Tout d'abord, on observe l'omission de l'article masculin pluriel *los* devant le nom *papás* (ce qui peut être une erreur ou une syllepse intentionnelle). Mais on constate, surtout, que l'explicitation introduit une approche genrée dans le récit qui correspond peut-être à un positionnement personnel du traducteur, mais aussi à une évolution des mentalités en Espagne.

4. Conclusions

Virginie Douglas (2015) constate que l'approche cibliste de Riitta Oittinen en matière de traduction des livres de jeunesse semble ne plus faire l'unanimité. Pourtant, nous avons repéré de nombreux exemples de manipulations textuelles dans les traductions de notre corpus qui révèlent une volonté des traducteurs d'adapter les textes sources à la représentation réductrice qu'ils se font des lecteurs cibles. Ils facilitent l'interprétation du rapport texte/image, ils explicitent le sens du texte source, ils font des adaptations culturelles pour s'assurer de la compréhension du public cible. Leurs manipulations aboutissent parfois à une perte de sens ou de connotation. D'autres fois, faisant fi de l'invisibilité du traducteur — pour reprendre la célèbre expression de Lawrence Venuti (1994) — généralement recherchée en littérature de jeunesse, la voix du traducteur se fait entendre à travers un positionnement de nature idéologique qui peut modifier le sens profond du texte.

En fin de compte, cette étude a montré, comme le signalait Isabelle Smadja (2015) dans « Harry Potter et la traduction interdite » que « loin d'être neutre, une traduction implique des choix qui peuvent modifier profondément l'état d'esprit d'un texte ». Pour que ces choix soient mesurés, il nous semble urgent de renforcer la place de l'analyse littéraire dans les études de traduction.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bouchard, A. (2014). *Los leones no comen pienso*. Trad. Diego de los Santos Domingo. Saragosse : Edelvives.
- Bouchard, A. (2016 [2012]). *Les lions ne mangent pas de croquettes*. Paris : Seuil jeunesse.
- Boulaire, C. (2012). Les deux narrateurs à l'œuvre dans l'album : tentatives théoriques. In Alary, V. & Chabrol Gagne, N. (éds.). *L'album : le parti pris des images*, (21-28) Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise-Pascal, Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01165639> (d.c. 20/03/2019).
- Douglas, V. (2015). *État des lieux de la traduction pour la jeunesse*. Rouen : PURH.
- Genette, G. (1972). Discours du récit. *Figures III*, (65-278) Paris : Seuil.
- Mounin, G. (1986). *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris : Gallimard (Tel).
- Nières-Chevrel, I. (2003). Narrateur visuel et narrateur textuel dans l'album pour enfants, *La Revue des livres pour enfants*, 214, 69-81. Récupéré de cnlj.bnf.fr/sites/default/files/revues_document_joint/PUBLICATION_5006.pdf (d.c. 15/03/2019).
- Pennac, D. (1994). *L'œil du loup*. Paris : Pocket Junior.
- Pennac, D. (2008). *El ojo del lobo*. Trad. Brigitte del Castillo. Saragosse : Edelvives.
- Smadja, I. (2015). Harry Potter et le traduction interdite. In Douglas, V. (dir.) *État des lieux de la traduction pour la jeunesse*. Rouen : PURH, 107-115.
- Torre, E. (1994). *Teoría de la traducción literaria*. Madrid : Síntesis.
- Van der Linden, S. (2003). L'album entre texte, image et support, *La Revue des livres pour enfants*, 214, 59-68. Récupéré de http://cnlj.bnf.fr/sites/default/files/revues_document_joint/PUBLICATION_5005.pdf (d.c. 20/03/2019).
- Venuti, L. (1994). *The translator's invisibility: a history of translation*. Londres : Routledge. DOI : <https://doi.org/10.4324/9780203360064>

Un regard sur les langues : l'exemple des écrivains franco-hongrois

Julia ORI
Universidad Complutense de Madrid
julia.ori@ucm.es

Résumé

Dans cet article nous analysons le discours de quelques écrivains bilingues franco-hongrois – László Dormándi, Lorand Gaspar, Ana Novac, André Lorant, Agota Kristof, Katalin Molnár, etc. – sur les langues française et hongroise. Pour certains, le français est la langue de la liberté et de la culture qu'ils choisissent parmi toutes les langues qu'ils connaissent, d'autres regrettent la perte de la langue maternelle et, finalement, quelques-uns restent neutres. Ces divergences nous montreront que ce n'est pas tellement qu'il existe des propriétés abstraites du français qui le rendraient plus apte à exprimer telle ou telle chose, mais ce sont les expériences individuelles qui lui donnent ces caractéristiques.

Mots-clés : écrivains franco-hongrois ; bilinguisme littéraire ; français ; hongrois.

Resumen

En este artículo analizamos el discurso de algunos escritores bilingües franco-húngaros – László Dormándi, Lorand Gaspar, Ana Novac, André Lorant, Agota Kristof, Katalin Molnár, etc. – sobre los idiomas francés y húngaro. Para algunos, el francés es la lengua de la libertad y de la cultura que eligen entre todas que conocen, otros lamentan la pérdida de la lengua materna y, finalmente, algunos permanecen neutrales. Estas divergencias nos mostrarán que no es tanto que haya propiedades abstractas del francés que lo harían más apto para expresar esto o aquello, sino que son las experiencias individuales las que le dan estas características.

Palabras clave: escritores franco-húngaros; bilingüismo literario; francés; húngaro.

Abstract

This article analyzes the discourse of some bilingual Franco-Hungarian writers – László Dormándi, Lorand Gaspar, Ana Novac, Andre Lorant, Agota Kristof, Katalin Molnár, etc. – on the French and Hungarian languages. For some, French is the language of freedom and culture, they choose it among all the languages they know, others regret the loss of the mother tongue and, finally, some remain neutral. These divergences will show us that it is not so much that there are abstract properties of French that would make it more apt to express this or that thing, but it is the individual experiences that lead to these characteristics.

Keywords: Franco-Hungarian writers; literary bilingualism; French; Hungarian.

1. Introduction

Selon la théorie Sapir-Whorf, chaque langue véhicule une vision du monde, inscrite dans son tissu linguistique. On ne ressent pas, on ne pense pas de la même façon dans deux langues différentes, car elles décriraient ou même façonneraient la réalité de manières distinctes. Ainsi l'écrivain bilingue Héctor Bianciotti pouvait-il attribuer deux images mentales différentes à l'*oiseau* français et au *pájaro* espagnol :

Si je dis *oiseau*, j'éprouve que les voyelles que sépare en les caressant le *s*, créent une petite bête tiède, au plumage lisse et luisant, qui aime son nid ; en revanche, si je dis *pájaro*, à cause de l'accent d'intensité qui soulève la première, ou la pénultième syllabe, l'oiseau, l'oiseau espagnol fend l'air comme une flèche. (Bianciotti, 1999 : 426)

Cependant cette observation reste subjective et nous dit peu de la véritable nature de la langue française. Plus que d'un certain regard de cette langue, il s'agira plutôt du regard de l'écrivain franco-argentin sur la langue française qu'il préfère à l'espagnol.

Selon notre hypothèse, même si certains auteurs bilingues trouvent le français plus apte à exprimer leur monde, le regard qu'on porte sur le français est façonné par les imaginaires collectifs et le vécu personnel de chacun. « Et c'est cette représentation imaginaire, cet imaginaire de la langue, qui s'exprime sur le mode conscient ou inconscient, collectif ou individuel – de l'idéologie, du mythe, de la rêverie, du fantasme –, qu'il importe de faire affleurer », écrit Dominique Combe aussi (1995 : 67). Notre objectif sera justement de démontrer l'influence des imaginaires linguistiques sur la perception des langues, à travers l'étude des témoignages des écrivains franco-hongrois.

En effet, même si entre le français et le hongrois il existe une série de différences objectivement descriptibles (le premier est une langue indo-européenne et flexionnelle-fusionnelle, le second est finno-ougrienne et agglutinante, pour ne mentionner que la différence la plus évidente), leur perception dépend de deux facteurs plus importants. En premier lieu, de la place qu'ils occupent dans la hiérarchie des langues, aussi bien à l'ère actuelle que dans le passé. Le français est une langue internationale, tandis que le hongrois n'est parlé que par une communauté relativement restreinte (environnement quinze millions de locuteurs)¹. En second lieu, la vision des langues dépend également, comme nous l'avons déjà mentionné, de facteurs personnels.

¹ Pour comparer les deux langues du point de vue de la diffusion, le baromètre Calvet est un très bon outil (Calvet & Calvet, 2012).

Les écrivains bilingues sont particulièrement sensibles aux différences entre les langues qu'ils utilisent. En se situant à une certaine distance de celle qu'ils ont choisie, ils sont plus conscients de ce que signifie d'écrire dans une seconde langue et ils en réfléchissent souvent d'une manière innovante. En règle générale, soit ils louent les vertus de la langue adoptée, soit ils regrettent la perte de la langue maternelle ; tout en étant possible qu'ils appartiennent aux deux groupes en même temps ou qu'ils acceptent le changement sans éprouver ni enthousiasme particulier, ni regret.

2. Français, langue littéraire par excellence

Paris était et est toujours dans certaine mesure la capitale de la culture et de la littérature : « Liberté politique, élégance et intellectualité dessinent une sorte de configuration unique, combinaison historique et mythique, qui a permis, dans les faits, d'inventer et de perpétuer la liberté de l'art et des artistes », écrit Pascale Casanova (1999 : 42). Pour les auteurs francophones, en effet, le pays, la ville et la langue représentent la Civilisation. Le français véhiculait les imaginaires de la « langue de distinction et de culture », de la « langue rationnelle et universelle » et de la « langue de la liberté et de l'humanisme » (voir Combe, 1995).

Les intellectuels hongrois avaient eux aussi leur propre mythologie française et parisienne. Paris est devenu un lieu de pérégrination des écrivains et pratiquement un personnage dans les textes de ces auteurs. Beaucoup des écrivains franco-hongrois perpétuaient cette tradition, surtout ceux qui, au moment de s'exiler, connaissaient déjà très bien la langue et la culture françaises. C'est le cas notamment de Lorand Gaspar, d'Ana Novac et d'André Lorant.

Lorand Gaspar (1925), médecin et poète, issu de Transylvanie, a vécu dès sa naissance dans une situation de multilinguisme caractéristique du territoire. Comme il a expliqué dans un entretien, l'amour du français lui a été transmis par son maître :

est-ce grâce à la culture et à une attirance profonde pour ce premier maître que j'ai eu très très tôt une attirance profonde, alors vraiment... mais très très marquée, d'une sorte d'amour, pour le français, la littérature... [...]. Et seule la langue et ce peu que j'ai pu approcher dans sa littérature ont été magiques pour moi. [...] alors là il y avait quelque chose, je ne saurais pas expliquer pourquoi, on n'explique pas ses amours, c'est comme ça. (Lorand, 1993)

Même si Lorand décrit son amour comme une fatalité, la description de sa première rencontre avec le français grâce au maître qui avait étudié à Paris montre très bien qu'il a

reproduit, sans le savoir à l'époque, les éléments d'une mythologie française, celle de la langue de la culture.

Le cas d'Ana Novac (1929-2010) est très similaire : elle aussi originaire de Transylvanie, parlait quatre langues à l'âge de quatre. Elle était une admiratrice de la civilisation française déjà quand elle se trouvait dans les camps de concentration pendant la deuxième guerre mondiale, à l'âge de quatorze ans. Selon elle, à Auschwitz les Françaises, même dans les conditions extrêmes, sont restées civilisées. C'est cette civilisation qu'elle a admirée et c'est pour cette raison qu'elle voulait appartenir à cette communauté, comme elle l'écrit dans son journal, *Les beaux jours de ma jeunesse* :

Sans dire que leur confiance obstinée en la civilisation, le siècle et tout ça, m'épate – presque autant que leur coupe « à la garçonne », leurs brosses à dents, leur féminité astucieuse – le fait qu'elles emploient leur margarine pour soigner leur peau comme elles emploient leur intelligence pour soigner leur « moral ». Imbattables dans l'art de conforter leur esprit, d'escamoter leurs doutes, d'avalier des sornettes pourvu qu'elles soient « positives ». Leur baraque c'est un vrai centre anti-cafard. Toujours en train « d'organiser » des choses : rencontres, débats, concert, récital, etc. (Novac, 1999 : 222).

André Lorant (1930) connaît le français, lui aussi, dès un très jeune âge. Il décrit l'amour de sa mère pour la littérature française dans ses mémoires intitulées *Le perroquet de Budapest* :

Le libraire Laufer nous envoyait au moins une fois par mois des piles de livres français... « pour choisir ». Ma mère en gardait la majeure partie, et c'est ainsi que des œuvres de Maurois, Mauriac, en compagnie de celles d'Anatole France, Pierre Loti, Colette ou même de Gyp se trouvait dans notre bibliothèque. (Lorant, 2002 : 18)

Dans son cas, le français devient une langue *maternelle* au sens propre avec un attachement plus qu'intellectuel, sa « langue véritablement maternelle » (2002 : 19) qui lui aurait permis de renaître après son exil. Parce que, en effet, si ces trois écrivains ont adopté d'une manière enthousiaste le français, en le considérant la langue de la civilisation et de la culture, ce n'était pas seulement grâce à l'image transmise par leurs maîtres, leurs familles ou les Français eux-mêmes, mais aussi aux circonstances du changement. Tous les trois étant d'origine juive ont souffert pendant la deuxième guerre mondiale de la persécution du régime Nazi en Hongrie. Discrimination, camps de concentration, assassinat des proches. Leur refus du hongrois et la recherche d'une

renaissance dans une autre langue n'est pas donc surprenant. Comme l'écrit Lorant, la quête du passé n'a pu se réaliser qu'en français :

Le convoi des déportés défile sous mes yeux. Ce sont eux, ces traîneurs de plus en plus faibles, abattus sans merci au fur et à mesure qu'ils approchaient de la frontière austro-hongroise, qui donnent un sens à ma quête du temps vécu là-bas et retrouvé ici, à la recherche de mon passé anéanti pour toujours en hongrois et resurgi sous ma plume en français. (Lorant, 2002 : 196)

Mais d'autres écrivains, qui ont appris le français un peu plus tard, ont également exprimé leur admiration envers la langue et la littérature de leur pays d'adoption. Comme par exemple, Eva Almassy (1955), une des Papous de l'émission de France Culture, qui décrit la lecture de Proust comme un véritable acte d'amour :

J'étais jeune mariée et je faisais chambre à part pour lire *Du côté de chez Swann*, *A l'ombre des jeunes filles en fleurs*, *Le côté de Guermantes I*, *Le côté de Guermantes II*, *Sodome et Gomorrhe*, *La prisonnière*, *Albertine disparue*, *Le temps retrouvé*, bref, toute la *Recherche du temps perdu* dans l'ordre et en entier, et c'étaient là, n'en doutez pas, les plus belles nuits d'amour dont on puisse rêver. Un corps à corps non pas simplement avec la langue française mais avec une langue d'écriture, la langue d'écriture par excellence, dont l'unité de mesure est la phrase, une phrase dans laquelle ne rentrent pas des mots mais des mondes. (Almassy, 2009 : 169).

Ou Pál Nagy, un des fondateurs de la revue d'exil et d'avant-garde *Magyar Műhely*, qui mentionne la liberté de la capitale française qui sera la condition de son écriture :

Dès la première minute, j'ai adoré Paris. Et pas seulement moi. Ce que nous avons apprécié le plus, c'est un air de liberté sans fin, une atmosphère émancipée, une incroyable légèreté, un esprit tout en finesse, inimaginable pour nous il y a encore quelques semaines. Ici, tout est permis ? – nous demandions-nous. Aucun interdit, aucune restriction ; «Tabou» n'est que le nom d'une boîte de nuit réputée pour ses libertinages... (Nagy, 2007 : 133)

3. Nostalgie de la langue maternelle

Même si les idées reçues que nous avons mentionnées célèbrent la supériorité de la langue française, quelques-uns des écrivains ont souligné les particularités du hongrois qui leur étaient chères. En fait, un même auteur peut à la fois admirer la « perfection » de la langue française et préférer, dans d'autres cas, le hongrois.

Premièrement, pour László Dormándi (1898-1967) le hongrois est la langue préférée tout simplement parce qu'elle est la première. En effet, l'auteur avait déjà quarante ans quand il s'est exilé en France et il avait déjà une carrière littéraire importante derrière lui. Directeur et propriétaire de la maison d'édition Pantheon, ami de Sándor Márai, il était auteur de plusieurs romans en hongrois. Le changement de langue et de pays lui a été donc plus difficile et il n'a cessé de regretter la perte de la langue natale :

J'écris en français parce que les événements m'ont obligé à quitter mon pays natal et je n'ai pu choisir qu'entre deux alternatives : m'adapter aux exigences du nouveau pays où j'ai choisi de vivre, ou me taire.[...] Sans la contrainte des circonstances, pour des raisons purement esthétiques, je n'aurais certainement pas sacrifié un instrument qui m'était familier, que je maniais avec assurance, pour un autre, même plus perfectionné, que je connaissais à peine et qui me posait... et qui me pose encore... des pièges inattendus. (Dormándi, 1972 : 14)

D'autres écrivains ont souligné les richesses du hongrois. Lorand Gaspar dans l'entretien déjà mentionné, avoue qu'il traduit du hongrois au français et qu'il a de grandes difficultés de rendre en français l'abondance, la richesse et la musicalité du hongrois :

Je me suis mis à traduire et je me suis rendu compte alors, là, vraiment, des différences fondamentales, des structures, d'une part... Et d'autre part, de différences dans la richesse. Et je me suis rendu compte par exemple que le hongrois était une langue beaucoup plus abondante au point de vue sémantique, au point de vue mot, très très riche, il y a des nuances infinies et une musicalité époustouflante. [...] Et que j'étais totalement incapable de rendre en français. (Gaspar, 1993)

La découverte tardive de cette richesse a été justement possible à cause du délai temporel entre les traumatismes de la jeunesse hongroise et l'activité traductrice de l'auteur qui a permis la renaissance d'une certaine nostalgie.

De même, Adam Biro (1941), éditeur, fondateur de la maison d'édition Biro, énumère les nuances que le hongrois peut avoir et qui manquent au français :

Anyu est le diminutif, en hongrois, de *anya*, ce qui signifie, vous l'aurez deviné, mère. On dit aussi, je l'ai souvent dit, *anyuka*, petite maman ou *anyukám*, ma petite maman. Il y a d'autres diminutifs dont je ne me suis jamais servi, comme *anyuci* et le double diminutif *anyucika*, toujours petite maman, ou *anyus*, réservé, dans ma famille, aux belles-mères (Bíró anyus, Luy anyus) ou encore *mama* ou *mami* ou même *mutter* ce qui, d'origine allemande, relevait de l'argot. Le français, moins inventif (oh ! combien... interjection malvenue d'un Hongrois nationalisto-chauvin mal-assimilé-ne-méritant-pas-d'habiter-dans-un-pays-comme-la-France), la langue française, dis-je, s'est toujours contentée de « maman », pourtant « maminouche », « maminou », « mamichou » ou « maminette » seraient à la portée de toutes les bouches et de tous les cœurs. (Biro, 2018 : 123)

Il n'est certainement pas un hasard qu'il ait choisi de démontrer cette différence par le mot *maman*, le premier mot, le plus « maternel » que l'enfant apprend dans sa langue maternelle. Biro, qui écrit à plusieurs reprises dans ses mémoires qu'il vient d'une famille très patriote, reste donc attaché au hongrois, tout en dénonçant d'une manière ironique son propre chauvinisme. Il regrette en fait, tout comme Dormandi, que le changement de langue ait empêché qu'il devienne un « vrai » écrivain : « Éveken keresztül nem mertem az idegen, betanult nyelven, franciául írni. Amikor megjött hozzám a bátorságom, már késő volt, akkor már kiadó voltam, el kellett tartanom a családomat, pénzt kellett keresni, és az írásból csak másodállás lett. »² (Biro, 2017).

En somme, si les écrivains du premier groupe s'adhéraient à la mythologie du français, ceux du deuxième l'ont fait par rapport à une mythologie de l'enfance, de la mère et celle de l'impossibilité d'écrire parfaitement dans une langue apprise à l'âge adulte. Comme l'explique Marie Dollé aussi, l'expression « langue maternelle » cache une conception qui associe la première langue avec les émotions et les autres avec la raison : « lier la langue à la mère revient en effet à la charger des liens affectifs et émotionnels que nous associons dans notre culture à la petite enfance » (2001 : 29).

4. L'usage créatif des différences

Chez certains auteurs les différences entre les langues deviennent les éléments déclencheurs d'innovations d'ordre linguistique et littéraire. Ni regret particulier, ni enthousiasme, ce qui caractérise l'attitude de ces auteurs, c'est la constatation de

² « Pendant des années je n'ai pas osé d'écrire en français, dans la langue étrangère et apprise. Quand j'ai eu le courage de le faire, c'était trop tard, j'étais éditeur, je devais maintenir ma famille, il fallait gagner de l'argent, l'écriture n'est devenue donc qu'un second métier » (Notre traduction).

l'impossibilité d'écrire dans la langue d'adoption de la même manière que dans la langue maternelle et la recherche de transmettre les particularités de la première langue.

Agota Kristof (1935-2011), célèbre auteure de la Trilogie des jumeaux (1986-1992), observe les différences entre les deux langues, pour justifier ses difficultés d'apprendre le français, d'une manière objective, sans jugement de valeur : « Je connais les mots. Quand je les lis, je ne les reconnais pas. Les lettres ne correspondent à rien. Le hongrois est une langue phonétique, le français, c'est tout le contraire » (Kristof, 2004 : 52). Et même si l'auteure a toujours regretté son départ forcé de la Hongrie communiste, même si elle a souligné cette impossibilité d'écrire comme les autochtones (« Je sais que je n'écrirai jamais le français comme l'écrivent les écrivains français de naissance, mais je l'écrirai comme je le peux, du mieux que je le peux » [Kristof, 2004 : 54]), elle a réussi à forger un avantage de cette situation. La simplicité de son style est devenue sa marque, un véritable principe éthique et esthétique qui l'a rendue célèbre.

Pour sa part, Katalin Molnár (1951), artiste avant-gardiste, proche de la revue d'exil parisienne Magyar Muhely, affirme que la vision hongroise du monde s'est imprimée si profondément dans sa conscience, qu'elle ne peut plus s'en débarrasser et cette perception dérangerait toujours son français :

Une langue néfaste ai en moi, langue qui a une très mauvaise influence sur moi, qui me fait dire des choses imprécises et même des choses qui n'existent pas, une langue contre laquelle suis incapable de me battre car elle sévit, sème la confusion, provoque une impuissance linguistique en moi, une infirmité qui s'abat régulièrement sur moi (Molnár, 1996 : 152).

Tout comme Kristof, au lieu de se lamenter de cette difficulté, elle en profite pour créer des textes originels. Elle a recours très souvent à l'interférence, c'est-à-dire « l'utilisation d'éléments appartenant à une langue tandis que l'on en parle ou que l'on en écrit une autre » (Mackey, 1976 : 397). Elle écrit donc par exemple des textes français avec des structures morpho-syntaxiques hongroises, ce qui donne des résultats comme cette lettre traduite *littéralement* du hongrois :

Chère Koati-petite-nôtre ! Amour-avec saluons-te et félicitons professeur-femmatique diplôme-tien pour liz obtention. Toi aussi [...] honneur-avec place-tenais-tu et accomplissais-tu obligations-tiennes et cela-dessus-au-delà encore assidu travail-avec aussi enrichissais-tu savoir-tien. (Molnár, 1996 : 22)

En conclusion, si ces écrivaines ont choisi de montrer leur différence, c'était à cause d'un détachement relatif aussi bien de la mythologie de la langue française que de celle de la nostalgie de la langue maternelle. Cela est en partie dû, selon notre opinion, encore une fois aux circonstances du changement : les deux auteures ont souligné que seul le hasard était responsable de leur « choix » de la langue française. « C'est tout à fait par hasard que nous sommes allés en Suisse, parce que la Suisse prenait encore des réfugiés. Et c'est tout à fait par hasard qu'en Suisse on est arrivés en Suisse romande. Si on était arrivés en Suisse alémanique, j'écrirais maintenant en allemand, naturellement », a remarqué Kristof (1993). Et Molnár (1999) raconte qu'à l'âge de quatorze ans, au lycée, elle voulait étudier l'anglais à cause des Beatles, mais puisqu'il y avait trop d'élèves dans cette section, le directeur lui a imposé le français.

5. Conclusion

La rationalité, la clarté, la liberté du français seraient-elles des caractéristiques objectives de cette langue ? Ne seraient-ce plutôt des imaginaires collectifs et individuels qui ont influencé la perception du français ? Il existe certainement des différences entre les langues qui déterminent notre façon de concevoir le monde – nous ne voulions le nier en aucun moment : c'étaient ces différences qu'exploitait, par exemple, Katalin Molnár dans ses œuvres. Mais cette relation n'est pas unilatérale : ses locuteurs façonnent également l'image de la langue. Ce qu'il faut souligner, selon notre opinion, c'est que l'écrivain n'adopte pas seulement un système linguistique, mais aussi une culture et une histoire, tout en portant le poids des événements de sa vie.

Jean-Marie Klinkenberg souligne, en fait, que les idées reçues du type « la clarté de la langue française » viennent d'une conception essentialiste de la langue qui risque de bloquer la réflexion politique nécessaire sur la langue : « La conception essentialiste de la langue ouvre un espace de choix pour toutes les idées reçues » (Klinkenberg, 2015 : 78). Nous pourrions ajouter qu'elle bloque la réflexion tout court. Un enthousiasme excessif pour la langue adoptée peut mener à une conception erronée et à un copiage servile sans intérêt. Ou une nostalgie insupportable peut empêcher l'auteur de créer dans sa deuxième langue. C'est pourquoi les écrivains bilingues que nous avons mentionnés ont tous dû se libérer, au moins partiellement, de ces images et d'idées reçues. Agota Kristof en est un très bon exemple : même si la nostalgie de sa langue maternelle et de son pays natal est palpable dans tous les textes et interviews de l'auteure, elle a pu

créer de sa nouvelle situation un véritable avantage, ce qui l'a rendue célèbre dans le monde entier.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Almassy, E. (2009). Écrire en langue d'adoption, *Contemporary French and Francophone Studies*, 13/2, 165-173. ISSN : 1740-9306. DOI : <https://doi.org/10.1080/17409290902790854>
- Bianciotti, H. (1999). *Le Pas si lent de l'amour*. Paris : Gallimard, Folio n° 3267.
- Biro, A. (7 juillet 2017). *Éveken keresztül nem mertem franciául írni [Entretien réalisé par László Sallai]*, *Librarius*. Récupéré de <https://librarius.hu/2017/07/19/adam-biro-eveken-keresztul-nem-mertem-franciaul-irni/> (d.c. 15/09/2019).
- Biro, A. (2018). *Les ancêtres d'Ulysse*. Paris : La Chambre d'échos.
- Calvet, A. & Calvet, J.-L. (2012). *Le baromètre Calvet des langues du monde*. Récupéré de <https://wikilf.culture.fr/barometre2012/> (d.c. 14/09/2019).
- Casanova, P. (1999). *La République mondiale des lettres*. Paris : Éditions du Seuil.
- Combe, D. (1995). *Poétiques francophones*. Paris : Hachette.
- Dollé, M. (2001). *L'Imaginaire des langues*. Paris : L'Harmattan.
- Dormándi, L. (1972). Pourquoi j'écris en français ?, *Cahiers Ladislas Dormandi*, 1, 14-24. ISSN : 0180-6610. Paris : Association des Amis de Ladislas Dormandi.
- Gaspar, L. (1993). *Le français, langue adoptée, rencontre organisée par la Maison des écrivains au Théâtre du Vieux Colombier de Paris, le 12 octobre 1993 [Document sonore]*. Récupéré de <http://www.m-e-l.fr/programmation-archives-sonores.php> (d.c. 14/09/2019).
- Klinkenberg, J.-M. (2015). *La langue dans la cité. Vivre et penser l'équité culturelle*. Les Impressions Nouvelles.
- Kristof, A. (1993). *Le français, langue adoptée, rencontre organisée par la Maison des écrivains au Théâtre du Vieux Colombier de Paris, le 12 octobre 1993. [Document sonore]*. Récupéré de <http://www.m-e-l.fr/programmation-archives-sonores.php> (d.c. 14/09/2019).
- Kristof, A. (2004). *L'Analphabète*. Carouge-Genève : Zoé.
- Lorant, A. (2002). *Le perroquet de Budapest*. Mayenne : Viviane Hamy.
- Mackey, W. F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris : Editions Klincksieck.
- Molnár, K. (1996). *Quant à je (kantaje)*. Paris : P.O.L. DOI : [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-461X\(1996\)60:8<1845::AID-QUA12>3.0.CO;2-Z](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-461X(1996)60:8<1845::AID-QUA12>3.0.CO;2-Z)
- Molnár, K. (1999). *Konférans pour lé zilétre*. Romainville : Al Dante.
- Nagy, P. (2007). *La vie qui m'a vécu. Journal in-time*. Paris : L'Harmattan.
- Novac, A. (1999). *Les beaux jours de ma jeunesse*. Paris : Gallimard. Coll. Folio.

La vision du monde à travers l'imaginaire de *Jean-Christophe*

Antonia PAGÁN LÓPEZ
Universidad de Murcia
antpagan@um.es

Résumé

La vision du monde dans l'œuvre de Romain Rolland, *Jean-Christophe*, passe par le filtre des perceptions sensorielles, dont l'ouïe et la vue tiennent une place privilégiée chez une âme encline à la souffrance, tempérée par l'appel salutaire de la musique et de la nature bienfaisante. L'existence est bercée par un réseau d'images auditives et visuelles, dont les eaux fluviales et la musique rythment la vie du jeune artiste. L'amour, vite dissipé, est vécu comme une eau qui s'écoule. La fuite du temps, ainsi que le temps intérieur de l'être, suivent la course de l'eau, ce qui par leur caractère fugace et changeant, fait contrepoint aux aspects durables de la musique.

Mots-clés: perception sensorielle ; musique ; eau ; amour ; temps

Resumen:

La visión del mundo en la obra de Romain Rolland, *Jean-Christophe*, pasa por el filtro de las percepciones sensoriales, de las cuales el oído y la vista ocupan un lugar privilegiado en un alma proclive al sufrimiento, temperada por la función salvadora de la música y de la naturaleza benéfica. Una red de imágenes auditivas y visuales mece la existencia, las aguas fluviales y la música ritman la vida del joven artista. El amor, fugaz, se disipa como un agua que fluye. La fugacidad del tiempo, así como el tiempo interior del ser, sigue el curso del agua, lo que por su carácter efímero se contrapone al carácter perdurable de la música.

Palabras clave: percepción sensorial; música; agua; amor; tiempo.

Abstract:

The world view in the work of Romain Rolland, *Jean-Cristophe*, passes through the filter of sensorial perceptions, of which hearing and sight take up a privileged place in a soul inclined to suffering tempered by the lifesaving delight of music and soothing nature. A network of aural and visual images rocks existence, fluvial waters and music gives rhythm to the life of young artist. Fleeting love disperses like flowing water. The brevity of time, as well as the internal time of being, continues the course of water, which because of its ephemeral nature contrasts with the lasting nature of music.

Keywords: sensorial perception; music; water; love; time.

1. Introduction

L'appréhension du monde de Jean-Christophe, dans le roman éponyme de Romain Rolland, passe par le filtre des perceptions sensorielles, dont l'ouïe et la vue occupent une place majeure, notamment chez une âme artistique encline à la souffrance morale, tempérée seulement par l'appel salutaire de la musique et par les dons d'une nature complice et bienfaisante. Ces données soulignent une trajectoire vitale éprouvante et s'interpénètrent de manière foncière en une totale complémentarité. L'existence de Christophe est bercée par un puissant réseau d'images auditives et visuelles, dont les eaux fluviales rythment la conscience tourmentée du héros, les ondulations de l'eau s'harmonisant avec sa vie intérieure.

2. L'imaginaire de Jean Christophe

Le premier contact avec la douleur se manifeste chez ce nourrisson angoissé pleurant lamentablement dans les premières pages du récit, apaisé seulement par la rumeur du fleuve : « La merveilleuse musique coulait doucement en lui, ainsi qu'un flot de lait » (Rolland, 2007 : 28). L'angoisse calmée par la présence maternelle, le bonheur et la force du nouveau-né se traduisent en images évidentes de liquidité : « le flot de joie qui, [...] du sein gonflé de lait, se répand dans sa chair, la force qui est en lui et qui s'amasse énorme, inconsciente, l'océan bouillonnant qui gronde dans l'étroite prison de ce petit corps d'enfant » (Rolland, 2007 : 29) où sourdent « des nébuleuses qui s'organisent, un univers en formation. Son être est sans limites » (*Ibidem*). Les premières palpitations de l'être sont en cadence avec les mouvements de l'océan et les rythmes du cosmos. Le roman se présente d'après B. Duchatelet comme « la méditation sur la vie. Vie d'un homme aux prises avec l'existence, mais à laquelle est donnée une dimension cosmique : la vie individuelle est en relation avec la Vie infinie » (Duchatelet, 2007 : 57). Ces lignes prouvent le caractère essentiel des eaux maternelles, d'après Bachelard. Dans ce premier univers sonore d'enfance, de tendres murmures, la voix féminine et les rumeurs du fleuve, le bercent l'enveloppant de « ses fluides harmonies » (Rolland, 2007 : 30). Par cette évocation de la rivière liée aux sensations du nouveau-né et par l'onirisme baignant au début de l'œuvre, A. Corbellari considère que l'écrivain « ancre son roman dans une sorte de préhistoire sensorielle qui lui assure une résonance presque mythique » (Corbellari, 2010 :269).

Le fleuve grandit de ses mouvements souples, vigoureux ou violents, parallèlement à l'existence de Christophe, rythmant de son chant éternel les battements du cœur et la conscience du jeune artiste. Romain Rolland reconnaît que l'image de la rivière, fréquemment développée dans son écriture, lui était consubstantielle : « J'use souvent, pour en parler, de métaphores fluviales. Et en vérité, on se sent une rivière consciente. On éprouve une joie mystérieuse à se sentir couler, à se laisser emporter par le courant » (Rolland, 1960 : 71). Dans son étude sur la modernité de *Jean-Christophe*, P. Dethurens considère que « cet imaginaire du moi fluvial est à l'origine d'une toute nouvelle perception romanesque de la conscience » (Dethurens, 2007 : 14) ce qui marque une rupture avec la conception traditionnelle du sujet.

Dans son enfance solitaire, incompris de ses frères, son père exploitant son génie musical, le piano est son seul ami, le fleuve son unique espace protecteur, tous les deux d'une fécondité prolifique à développer sa vie intérieure et les puissantes facultés créatrices de son imaginaire. Le piano est cette boîte magique d'où sortent des notes musicales qui l'émeuvent, le conduisant dans un bois enchanté : « l'enfant se promène dans la forêt de sons » (Rolland, 2007 : 74), hantée par des forces inconnues qui l'appellent.

La grande épreuve de la douleur survient à la mort du grand-père, dont la disparition entraîne la famille dans la ruine, suivie de celle du père, noyé dans le fleuve. Ces absences déchirantes se doublent plus tard de la perte de Minna, jeune fille à la figure de Chranach, son premier amour, dont la séparation est vécue comme une véritable maladie qui nous fait évoquer de près la pathologie amoureuse dont sont victimes¹ certains personnages proustiens : « Il était rongé d'inquiétudes. Il courut jeter la lettre à la poste, il attendit dans une angoisse mortelle [...] il eut la vision de Minna malade, [...] fut sur le point de partir à pied, d'aller la rejoindre. Mais où ? » (Rolland, 2007 : 214).

Plus tard, Christophe éprouvera un sentiment profond pour Sabine, jeune veuve au visage des vierges de Filippo Lippi, amour brisé par la mort prématurée de la jeune femme. Cet épisode se rapproche du fugace passage d'Yvonne de Galais dans la vie d'Augustin Meaulnes, la fête champêtre, à laquelle sont invités Christophe et Sabine, et la promenade en bateau, dans une nature ouatée par les brumes, évoquent le Domaine mystérieux, dans lequel Augustin s'éprend de l'inconnue Yvonne de Galais : « la rivière fumait, le soleil s'éteignait au milieu des vapeurs [...]. Comme le bateau, longeant la rive,

¹ Swann dans *Un amour de Swann* et le narrateur d'*Albertine disparue*, l'amour y est vécu comme une expérience traumatisante, un sentiment maladif dont seulement la mort peut délivrer l'être.

glissait sous les branches étendues des saules, elle ferma les yeux : sa figure toute menue était blême ; ces lèvres avaient un pli douloureux » (Rolland, 2007 : 291). Sabine disparue, son souvenir le hante s'exprimant par des images liquides et par des rythmes intérieurs : « Il la cherchait au bord de la rivière, où ses mains s'étaient trempées. Mais le miroir et l'eau ne lui renvoyaient que son propre reflet. L'excitation de la marche, l'air frais, son sang vigoureux qui battait, réveillèrent des musiques en lui » (Rolland, 2007 : 310). Ces femmes aimées se définissent en images aquatiques, laissant sur l'esprit de Christophe une empreinte douloureuse et nostalgique. Le jeune artiste aime Ada la nuit au cœur d'une nature brumeuse : « Il leur semblait qu'ils auraient pu marcher toute la nuit, sur l'herbe silencieuse, dans la brume flottante, plus humide et plus dense le long du fleuve enveloppé d'une blancheur lunaire » (Rolland, 2007 : 319). La connaissance de Corinne², actrice française admirée au théâtre par son rôle d'Ophélie, l'attire par sa nature méridionale et sa coquetterie enfantine, elle ouvre l'esprit de l'artiste aux charmes d'un art nouveau. Dans sa voix se rejoignent les images de l'eau et du fleuve : « cette voix liquide et pure, qui se mouvait dans la musique comme un rayon dans l'eau, qui épousait tous les contours d'une phrase mélodique, qui était comme un chant plus fluide et plus libre » (Rolland, 2007 : 466). Ce même langage métaphorique se manifeste dans l'amour irrésistible qu'entraîne l'artiste et Anna, dans son exil en Suisse. Cette femme à la froideur rigide est transfigurée par le chant et par la passion naissante : « ses yeux avaient une profondeur de lac ; ils souriaient, indifférents aux peines. La conscience s'effaçait. Il se tut. Des frissons les remuaient comme de grandes ondes » (Rolland, 2007 : 1286). Grazia, la dernière femme aimée, prend une place particulière dans la vie de Christophe. Ancienne élève de piano à Paris, rencontrée à Rome, il entretient avec elle une liaison platonique qui aboutit à un mariage mystique ; sa présence lui étant nécessaire, sa voix « juste et pure était le diapason auquel il accordait son âme » (Rolland, 2007 : 1441) et l'artiste finira par épouser son esprit à travers la musique. Dans un paysage neigeux, le seul baiser qu'ils échangent est tamisé par la voilette de Grazia, fragile cloison séparatrice qui préfigure l'impossible union des amants. Leurs paisibles promenades dans les ruines de la campagne romaine auprès des sarcophages des époux disparus, font présager un amour condamné et sont rythmés de la faible rumeur d'une fontaine, signe de l'écoulement du

² Réminiscence de la poétesse homonyme, douée pour le chant et la musique, dans le roman de Mme de Staël, *Corinne ou l'Italie*.

temps. Grazia, esprit du Midi, apprend à Christophe, esprit du Nord³, à aimer l'art italien. Comme dans l'imaginaire affectif proustien, l'amour se nourrit de l'art et Christophe retrouve l'être aimé dans les œuvres artistiques contemplées : « Il voyait partout ses yeux, ses yeux tranquilles où brûlaient un feu profond, il les voyait dans les beaux visages mutilés des statues antiques et dans l'énigme de leurs regards muets » (Rolland, 2007 : 1361) de même que Corinne, dans Mme de Staël, apercevait l'image douloureuse d'Oswald dans la statue d'un tombeau de Canova.

L'existence de Jean-Christophe Krafft est constamment en cadence avec le mouvement du fleuve, dont le flux musical est à l'image de ses élans vitaux. Les eaux du Rhin, paisibles, violentes, se font écho du bonheur, des désirs et des états d'âme de l'artiste, le terme allemand Krafft signifiant la force. R. Rolland a toujours manifesté une prédilection pour le mot rivière et pour la symbolique qu'il entraîne, au point d'affirmer l'identification du personnage au fleuve : « Mon Jean-Christophe est le fleuve Rhin qui s'achemine vers la mer [...] Je ne sais d'où me vient l'attraction qui me lie à ce fleuve. J'ai dû être Rhénan jadis. » (Barrère, 1966 : 35). Le fleuve, source de bonheur, manne nourricière de l'esprit, devient un être imaginaire, dont le héros admire sa vitalité et sa liberté incontournables : « Quelle joie d'être comme lui, de courir à travers les prairies, les branches des saules, les petits cailloux brillants, le sable grésillant, et de ne soucier de rien, de n'être gêné par rien, d'être libre !.. » (Rolland, 2007 : 82). L'écrivain lui-même confesse un fort penchant pour « le goût du Rêve. J'ai, toute ma vie, porté dans mes veines ce poison » (Rolland, 1956 : 103), de même, Christophe, enfant enclin à la rêverie ne se lasse jamais de contempler les ondulations de l'eau, émerveillé par sa puissance, sa beauté et son murmure éternel qui suscite par son flux musical la rêverie et les fantaisies sonores : « Sur les fonds tumultueux des flots, des rythmes précipités s'élancent avec ardente allégresse [...] des musiques montent, comme une vigne qui grimpe le long d'un treillis : des arpèges de claviers argentins, des violons douloureux, des flûtes veloutées aux sons ronds » (Rolland, 2007 : 83). L'atmosphère voilée des paysages rhénans apporte une charge nostalgique, la conscience du personnage se perd dans les méandres du souvenir, dans l'évocation d'une enfance douloureuse et tendre à la fois. Ces refuges d'enfance, autour des rives vaporeuses du Rhin, l'un des pôles géographiques de l'imaginaire nervalien, comblent chimériquement le présent de ce qui est absent pour toujours. Comme

³ Ici se profilent les thèmes du Nord et du Midi récurrents dans l'œuvre de Mme de Staël, focalisés sur les personnages de Corinne et d'Oswald dans *Corinne ou L'Italie*, roman où la musique et les beaux-arts tiennent une place majeure.

pour Apollinaire dans ses *Rhénanes*⁴, les eaux tendent des correspondances entre la nature et l'homme, participant d'une même émotion.

Christophe goûte la joie de la création, son génie d'artiste se développe dans les contraintes et ses idées novatrices se heurtent à l'incompréhension du public et de la critique. À Paris, ville artistique rêvée mais ressentie hostile, il mènera une existence misérable, cherchant refuge auprès du fleuve. La Seine, pâle souvenir du Rhin natal à l'air viril, lui apparaît comme une rivière douée d'une grâce féminine « aux yeux gris, à la robe vert pâle, aux traits fins et précis, une rivière de grâce, aux souples mouvements » (Rolland, 2007 : 773) d'une nature fortement féminisée: « [...] les bracelets de ses ponts, les colliers de ses monuments, et souriant à sa joliesse comme une belle flâneuse... » (*Ibidem*).

Sa mère décédée, l'artiste retourne au pays natal, s'obstinant dans sa douleur à revoir le fleuve avant son départ, comme dans un dernier adieu aux deux êtres les plus aimés de son existence : « ...le grand fleuve, près duquel s'était passé son enfance, et dont son âme gardait, comme une conque marine, l'écho retentissant » (Rolland, 2007 : 1015). Dans son cheminement vers la mer, la course des eaux embrumées se double de l'image maternelle qui vient d'atteindre le repos éternel : « Ils suivirent la berge du Rhin, qui se hâtait avec une paix puissante, entre ses rives basses, vers sa mort dans les sables du Nord » (*Ibidem*). Au sein du fleuve se rencontrent le principe féminin des eaux nourricières avec les eaux mortuaires, formant un diptyque avec le passage initial du roman, marqué par la fusion des rumeurs de l'eau et de la voix maternelle apaisant le nourrisson en larmes.

De tous les héros de fiction R. Rolland avoue une prédilection spéciale pour Jean-Christophe. Pour l'écrivain ce héros à l'esprit créateur de Beethoven⁵ constitue la représentation la plus parfaite de l'immortalité. À cet égard affirme-t-il qu'il s'agit de : « un héros de type beethovénien, mais autonome et jeté dans un monde différent, dans le monde qui est le nôtre » (Rolland, 2007 : 14). A. Corbellari réaffirme la double filiation du personnage envers son créateur et envers le génie de Bonn : « Si, comme l'on a vu, Jean-Christophe gardait pour Rolland l'avantage inaliénable, mais quelque peu

⁴ Les poèmes rhénans sont traversés par l'expression d'une tonalité musicale, émise par la voix du fleuve. Les eaux symbolisent l'écoulement de la vie, dont le fleuve est le signe.

⁵ En même temps sont reconnaissables dans l'oeuvre des emprunts à la jeunesse de Mozart, à la biographie de Wagner, voire à celle de Mahler. Pour St. Zweig il existe une parenté moins explicite avec la vie des compositeurs Schubert et H. Wolf.

égoïste, d'être son fils, Beethoven restait incontestablement son père spirituel » (Corbellari, 2010 : 299).

Ce n'est pas seulement dans le domaine musical que le réseau métaphorique de l'eau entretient un rapport privilégié, les images aquatiques deviennent également sensibles dans l'évolution physique et morale de Christophe au fil des années. J. C. Marco Vega considère le devenir constant de l'être « sin que en ningún momento se produzca alteración en el orden cronológico de los acontecimientos. En este sentido, vemos hasta qué punto tiene importancia la metáfora del río, cuya corriente avanza de forma imparable hacia el océano » (Marco Vega, 2016 : 129-130). Dans sa crise de foi, l'ancien équilibre brisé par les inquiétudes métaphysiques assaillant sa conscience, Christophe sent la force de vivre en termes de liquidité, en communion heureuse avec toutes les créatures de la nature. La vie coule en lui comme un fleuve grossi d'infinis ruisseaux, qui l'entraînent pleinement libre dans leur courant. L'image de la chrysalide qui devient papillon illustre la métamorphose du jeune artiste, le passage de l'état d'inconscience à l'éveil, à la connaissance : « [...] la chrysalide qui sortait de sa gaine s'étirait avec délices dans son enveloppe nouvelle : elle n'avait pas eu le temps de reconnaître encore les bornes de sa nouvelle prison » (Rolland, 2007 : 265). À partir de cette épreuve, Christophe va renaître à une vie nouvelle et portera un regard neuf sur le monde.

Dans l'évolution de sa personnalité le héros subit un dédoublement intérieur, manifestation de la face multiforme de l'être : « Christophe était obsédé par des rêves où il sentait nettement, dans une même seconde, avec une illusion absolue, qu'il était à la fois plusieurs êtres différents, souvent lointains, séparés par des mondes, par des siècles » (Rolland, 2007 : 356) étant son esprit partagé entre deux âmes, l'une qui se débat douloureusement « dans le réseau des jours » et l'autre avide de tout connaître, « assistait en lui, attentive et sereine à ces efforts désespérés » (*Ibidem*). On assiste aux états changeants d'une conscience à travers le temps. La personnalité de l'individu n'est pas immuable et plusieurs moi se succèdent au fil d'une vie. On retrouve dans *Jean-Christophe* une psychologie du personnage dans le temps ; R. Rolland, comme Proust, détruit le principe d'unité psychologique de l'individu, sur lequel se fondait le personnage du roman traditionnel et projette dans son œuvre une conscience individuelle livrée au temps.

Jean-Christophe, qui inaugure le *roman-fleuve*, est constamment envahi d'une profondeur temporelle, le roman restitue un temps historique, l'atmosphère du climat intellectuel en Europe au tournant du XIX^e siècle et de la bourgeoisie idéologique au début

du XXe siècle à Paris, bouleversée par les premiers mouvements ouvriers. L'existence de Christophe est charnière d'un siècle finissant, et d'une ère nouvelle menacée par la guerre de 1914. Ce *roman-fleuve* est aussi un roman d'apprentissage contenant les diverses expériences qui transforment la personnalité du héros et est considéré à la fois par St. Zweig un « roman historique » et « à certains points de vue un roman politique ». À ceci ajoute-t-il que l'écrivain retrace d'une nuance plus aigüe « non seulement l'histoire de sa génération, mais encore celle de la civilisation contemporaine, c'est à dire toutes les irradiations de la sensibilité moderne sous toutes ses formes : poésie aussi bien que socialisme, art et musique, féminisme et problème de races » (Zweig, 2000 : 189-190).

Christophe, ayant un grand penchant pour l'introspection et une forte spiritualité, vit intensément son temps intérieur ; il a une impression subjective de la durée, qui est le vrai temps de la vie. Ce temps qui n'est pas mesurable, c'est un temps métaphysique, tel que Proust l'a conçu, hérité de la réflexion philosophique de Bergson⁶ : la vraie durée est « celle que la conscience perçoit » nous dit-il (Bergson, 2011 : 79). Le temps subjectif rythme ses états d'âme, sa douleur, son bonheur et déclenche un printemps intérieur, en hiver, hors du temps cyclique des saisons, à la seule idée de se retrouver dans la paisible solitude de sa chambre. Ce bonheur intime dont il jouit est un bonheur liquide : « Il avait hâte de se plonger dans sa pensée. Elle lui apparaissait comme un grand lac qui se fondait au loin dans la brume dorée [...]. Il se jeta à la nage » (Rolland, 2007 : 366) puis, poursuit-il : « il s'engourdit dans l'orgueilleuse ivresse de cette floraison intérieure, qui, comprimée depuis des mois, éclatait comme un printemps soudain » (*Ibidem*). Ce temps de rêverie intime constitue son vrai temps qui se superpose au temps réel, en l'annihilant.

La durée nous est ainsi rendue par un langage métaphorique où tiennent place les images de l'eau. Les premiers mois de vie du nourrisson se caractérisent par la lenteur et la presque absence de mobilité. C'est un temps répétitif où la vie se meut avec lourdeur : « le vaste flot des jours se déroule lentement. Immuables, le jour et la nuit remontent et redescendent comme le flux et le reflux d'une mer infinie » (Rolland, 2007 : 28). L'enfant solitaire se laisse entraîner par une rêverie statique dans un état de complet oubli du monde et de lui-même : « Quand il revenait à lui, il avait un étourdissement, en se trouvant à la même place, dans l'obscur escalier. C'était comme s'il avait vécu toute une vie

⁶ Bergson dans *Matière et mémoire*, 1896, faisait de l'intelligence un instrument ordonnateur et appauvrissant, incapable de rendre compte de la richesse de la vie intérieure et de saisir la durée autrement qu'en valeurs mathématiques. À cet instrument conceptuel insuffisant, il opposait l'intuition qui seule est à même de saisir directement le flux de la vie intérieure.

l'espace de quelques marches » (Rolland, 2007 : 35). De cette impression subjective de la durée que chaque être perçoit différemment, la mémoire rend la perception du temps continue et en même temps inégale et hésitante. La durée des sentiments en est également atteinte, les amours avec Minna se suspendent dans un temps éternel et à la fois fluctuent : « Mais le moment venait où ces petits mensonges, ces petits égoïsmes allaient s'évanouir devant le divin rayonnement de l'amour. Un jour, une heure, quelques secondes éternelles... » (Rolland, 2007 : 201). Cet étirement des heures, ce lent et rapide écoulement du temps est aussi ressenti dans la conscience de Christophe, profondément épris de Sabine, séparé d'elle par une porte, sans oser l'ouvrir et lui avouer ses sentiments : « Ainsi ils hésitèrent... combien de temps ? Des minutes ? Des heures?... Ils ne savaient qu'ils étaient là et pourtant ils le savaient » (Rolland, 2007 : 293). De semblables perceptions sur le temps dilaté, selon la charge émotionnelle de l'expérience, se manifestent lors des amours avec Ada, la première fille connue dans l'intimité, les émotions flottant dans le bonheur langoureux d'une durée suspendue : « Ils retombent dans les siècles de sommeil. Et les bruits familiers de l'aube, les cloches lointaines, une barque qui passe, deux rames d'où l'eau s'égoutte, les pas sur le chemin caressent sans le troubler leur bonheur endormi... » (Rolland, 2007 : 320). Comme le soutient P. Andrau, à propos du temps romanesque de V. Woolf, « le temps intérieur submerge le temps extérieur et l'approfondit par tout ce qui remonte à la conscience en créant une circularité d'échos liant entre eux les êtres » (Andrau, 2013 :124). Il en va de même pour le temps des amours interdites avec Anna : « Ils s'étreignirent en silence, sans un mot, avec rage...Une heure, deux heures, un siècle » (Rolland, 2007 : 1284). Leur intimité, enveloppée d'une lumière blafarde, scandée par le grondement du fleuve invisible, est de même prolongée à l'infini dans un temps hors du réel : « c'était une de ces heures où se perd toute conscience du réel, une heure qui est hors des siècles » (Rolland, 2007 : 1282). Mais c'est surtout avec Grazia, dans l'amoureuse amitié de la fin de sa vie, que le temps semble se suspendre et s'arrêter : « Sa bouche tremblait un peu. Elle ferma les yeux, il fit de même. Quelques secondes, ils restèrent ainsi, la main dans la main ; et le temps s'arrêta... » (Rolland, 2007 :1405).

C'est surtout la nuit que l'on sent tristement le lent glissement des heures, la lourdeur de la durée : « La nuit pesait sur la terre, d'une tristesse écrasante. Les heures monotones, les demies et les quarts au timbre fêlé, s'égouttaient dans le silence morne, que ponctuait le bruit de la pluie sur les toits » (Rolland, 2007 : 233). Dans ce passage le temps se liquéfie et s'égoutte telle une feuille imbibée d'eau par la pluie, temps et musique

mêlent la vie intérieure à la perception du monde extérieur et fusionnent dans l'écriture, dont le ton mélancolique aux accents verlainiens nous évoque ses célèbres ariettes.

3. Conclusions

Comme il a pu être constaté, l'existence de Jean-Christophe est bercée par un réseau d'images auditives et visuelles, dont les eaux fluviales et la musique rythment la vie du jeune artiste. L'amour et le temps nous sont livrés par un langage métaphorique, ponctué d'un vaste réseau de figures aquatiques. Les amours éphémères sont vécues comme une eau qui s'écoule. Il en va de même pour l'impression subjective de la durée, le temps intérieur de l'être est perçu comme un bonheur liquide. La fuite du temps glisse insensiblement, de façon parallèle aux mouvements de l'eau par son caractère fugace et changeant et fait contrepoint aux aspects durables de la musique, l'image de l'eau reliant magistralement ces trois registres : « La vie passe. Le corps et l'âme s'écoulent comme un flot. Les ans s'inscrivent sur la chair de l'arbre qui vieillit [...] Toi seule ne passes pas, immortelle Musique. Tu es la mer intérieure. Tu es l'âme profonde » (Rolland, 2007 : 1333). L'eau, riche en implications symboliques, est indéniablement liée à l'écoulement du temps, profonde vérité héraclitienne, car par son devenir hydrique, par son mouvement continu et insaisissable, elle est l'expression majeure de la course inéluctable du temps ainsi que des profondeurs abyssales de la conscience.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Andrau, P. (2013), Le temps vécu dans Mrs. Dalloway de Virginia Woolf, *Le Temps vécu. Bergson, Nerval, Woolf*, (sous la dir. de F. Bialecki) : Dijon-Quetigny : Bréal.
- Apollinaire, G. (2018). *Alcools*, Paris : Gallimard/Bibliothèque nationale de France.
- Bachelard, G. (1991). *L'eau et les rêves*, Paris : José Corti.
- Barrère, B. (1966). *Romain Rolland, l'âme et l'art*. Paris : Albin Michel.
- Bergson, H. (2011). *Essai sur les données immédiates de la conscience*, Paris : PUF, coll. Quadruple. (édition critique sous la dir. de F. Worms), *Cahiers Romain Rolland*, XI.T.2 (1960), Paris : Albin Michel.
- Corbellari, A. (2010). *Les mots sous les notes. Musicologie littéraire et Poétique musicale dans l'œuvre de Romain Rolland*, Genève : Droz.
- De Nerval, G. (1993). Souvenirs d'Allemagne, *Œuvres complètes*, T. III, Paris : Gallimard.
- De Staël, G. (1985). *Corinne ou l'Italie*, Paris : Gallimard.
- Dethurens, P. (2007). L'Étonnante modernité de Jean-Christophe, *Revue Europe, Romain Rolland*, 942, Paris : ADAGP.
- Duchatelet, B. (2007). Jean Christophe. Cathédrale de l'art européen, *Revue Europe, Romain Rolland*, 942, Paris : ADAGP.

- Fournier, A. (2009). *Le Grand Meaulnes*, Paris : Gallimard.
- Marco Vega, J. C. (2016). *Narración, memoria e identidad en Jean-Christophe : el sueño europeo de Romain Rolland*, Thèse de doctorat, Facultad de Letras, Universidad Complutense de Madrid.
- Proust, M. (2018). *Un amour de Swann*, (édit. de J-Y Tadié), Paris : Gallimard.
- (1992). *Albertine disparue*, (édit. d'A. Chevalier), Paris : Gallimard.
- Rolland, R. (2007). *Jean-Christophe*, Paris : Albin Michel.
- (1956), *Mémoires*, Paris : Albin Michel.
- Verlaine, P. (2007). *Romances sans paroles*, Paris : Gallimard.
- Zweig, St. (2000). *Romain Rolland*, Paris : Belfond.

La langue « autre » chez Koltès : du multilinguisme à la créolisation

Rodrigo PALACIOS FERRO
Profesor de Secundaria y Bachillerato
palacios.ferro77@gmail.com

Résumé

L'œuvre dramatique de Bernard-Marie Koltès témoigne le choc interculturel propre de la société occidentale de nos jours et souligne l'existence d'une altérité linguistique à partir de l'introduction du multilinguisme dans un contexte francophone. Il y a déjà presque quarante ans, Koltès a su prévoir le processus d'hybridation souffert par les cultures actuelles et développer une défense de la multiplicité linguistique dans sa dramaturgie le rapprochant des idées d'Édouard Glissant et sa *poétique de la relation*, basée sur le métissage et la créolisation des cultures, ainsi que de Jacques Derrida – « la langue est à l'autre, venue de l'autre, la venue de l'autre ».

Mots clés : théâtre ; altérité ; multilinguisme ; créolisation ; interculturalité.

Resumen

La obra dramática de Bernard-Marie Koltès certifica el choque intercultural característico de la sociedad occidental actual y subraya la existencia de una alteridad lingüística mediante la introducción del multilingüismo en un contexto francófono. Hace ya casi cuarenta años, Koltès supo prever el proceso de hibridación que sufren las culturas actuales y desarrollar una defensa de la multiplicidad lingüística en su dramaturgia que le aproxima a las ideas de Édouard Glissant y su poética de la relación, basada en el mestizaje y la criollización de las culturas, así como de Jacques Derrida –«la lengua es del otro, venida del otro, la venida del otro».

Palabras clave: teatro; alteridad; multilingüismo; criollización; interculturalidad.

Abstract

Bernard-Marie Koltès' dramatic work testifies the characteristic cross-cultural shock of contemporary occidental societies and highlights the existence of a linguistic otherness by the insertion of multilingualism into a French-speaking context. Almost forty years ago, Koltès was able to foresee the hybridization process which present cultures suffer and to develop a defense of linguistic variety inside his drama, which approaches him to Édouard Glissant's thinking and his poetics of relation, based on cultural fusion and creolization, as well as Jacques Derrida – «language is for the other, coming from the other, the coming of the other».

Keywords: theatre; otherness; multilingualism; creolization; interculturality.

1. Introduction

Le titre du colloque, *Un certain regard*, fait référence à l'importance de la langue et la subjectivité qu'elle apporte : en effet, la langue nous impose un filtre cognitif en tant qu'élément conceptualisateur du réel et de l'abstrait, créateur de perspectives et, par conséquent, configurateur d'identité.

Nous voudrions bien commencer avec une citation *ad hoc* d'Albert Camus : « Ma seule patrie, c'est la langue française ». Quelle chance de pouvoir habiter cette *patrie* langagière qui nous permet de mieux comprendre Camus et tant d'autres, n'est-ce pas ? Car, la patrie de l'écrivain est le langage, disait Semprún :

La verdadera patria del escritor es el lenguaje, son las palabras, y este mismo lenguaje le impone al escritor un exilio muy profundo. El lenguaje comunica, pero también aísla, pues es un fin en sí mismo: es al mismo tiempo la patria y el exilio. (1981: 14)

Si l'on affirme que le monde est perçu à travers les sens, il n'est moins vrai que la réalité nous arrive traitée, épurée et tamisée par la langue, qui est en même temps notre création et notre créatrice. On gardera cette dualité communication-isolement caractéristique de la langue, en tant que point de départ de cet article, puisqu'on parlera du multilinguisme dans le théâtre de Bernard-Marie Koltès.

L'œuvre dramatique de Koltès témoigne le choc interculturel de nos jours et souligne l'existence d'une altérité linguistique à partir de l'introduction d'une multiplicité de langues dans un contexte francophone. Koltès semble intéressé aux théories derridiennes considérant la langue en tant que provenance d'autrui : « La langue est à l'autre, venue de l'autre, la venue de l'autre » (Derrida, 1996 :127). En ce sens, il témoigne que la langue ne lui intéresse pas lorsqu'elle est objet d'altérations – « Une langue française qui serait revue et corrigée par une culture étrangère, aurait une dimension nouvelle et gagnerait en richesses expressives » (Koltès, 1999 : 26) – tel que Derrida et Glissant défendent tous les deux, l'un de la philosophie du singulier, l'autre de son imagination poétique. Les langues, en pluriel, constituent l'expression d'une relation-monde qui empêche toute appropriation, systématisation et thématization culturelle fermée en elle-même.

Derrida disloque la propriété de la langue en tant qu'identité, basant ses postulés sur la non-appartenance de la langue à l'individu : « Je n'ai qu'une langue, or ce n'est pas la mienne » (Derrida, 1996 : 15), dans la mesure où elle ne peut pas être possédée et pourtant elle provoque des mouvements d'appropriation. Pour cela, la pensée derridienne

défend aussi bien la multiplicité que la multiplication des langues en accordant la priorité à la dissémination sur la transparence.

2. Qu'est-ce que la *Poétique de la Relation* ?

La *poétique de la relation* se base sur l'idée du métissage et la créolisation des cultures. Autrement dit, elle propose une vision dynamique des rapports interculturelles tant spatialement que temporellement. Cependant, la Relation avec majuscule, ne peut être réduite au simple contact des langues, car elle est la pensée du dépassement de l'imaginaire, des cultures des peuples en un seul lieu. Par ailleurs, le développement de cette Relation ne serait possible qu'au moyen de l'établissement des connections horizontales avec d'autres cultures, c'est-à-dire, dans une position d'égalité qui exclue des hiérarchies.

Glissant propose de changer l'identité comme seule racine, par laquelle on légitime la possession de la terre devenue territoire, par une *identité-rhizome* qui évolue à l'intérieur du contact culturel et ouvre les portes à la relation interculturelle. L'inclusion de plusieurs langues dans le théâtre de Koltès présente, donc, une étroite relation dans sa base aussi bien avec Derrida qu'avec la *Poétique de la Relation* du poète antillais Édouard Glissant, en répondant à une double motivation : en premier, dans le but de créer un effet d'altérité linguistique et de mettre l'accent sur la différence ; second, celle-ci de caractère formel, la volonté de provoquer un choc – plutôt une étrangeté – d'ordre esthétique et poétique chez le spectateur.

Bien que dans le théâtre koltésien, la multiplicité linguistique n'assure pas la relation interculturelle, il faut souligner l'inclusion d'une parole métisse à partir de nouvelles voix et accents dans la langue française, ce qu'on a appelé *une langue-autre* : c'est ainsi que l'auteur revendique une langue créole, hybride, qui devient le paradigme de la poétique de la Relation.

3. Deux ouvrages, une multiplicité de langues

Combat de nègre et de chiens (1983) et *Quai Ouest* (1985) sont les deux pièces qui intègrent notre corpus pour illustrer comment le théâtre de Koltès anticipe le processus d'hybridation des cultures actuelles et entreprend la défense de la multiplicité linguistique dans le monde d'aujourd'hui. Ces deux pièces se déroulent dans un environnement multiculturel, caractérisé par la présence d'une langue commune, le français, dans

laquelle tous les personnages peuvent s'exprimer, et une ou plusieurs langues étrangères, utilisées par des personnages appartenant à une minorité marginale.

Dans *Combat de nègre et de chiens* (1983), l'auteur met en place le wolof et l'allemand comme langues étrangères, avec la particularité que l'action de la pièce se situe en Afrique dans un chantier appartenant à une entreprise de construction française, pourtant la langue véhiculaire est le français. L'enjeu principal vise à la récupération du cadavre d'un ouvrier africain et on nous montre l'opposition entre les cadres supérieurs de l'entreprise – blancs – et Alboury – noir. Horn, le patron, ne peut pas lui rendre le corps car l'assassin, Cal, s'en est débarrassé. Pour cela, Horn joue une double stratégie afin de ne pas compromettre à l'entreprise ni à lui-même, tout en compensant Alboury : comme le corps n'apparaît pas, Horn livre le meurtrier à Alboury qui le tue. Par ailleurs, on a un personnage féminin, Léone, qui vient d'arriver au campement pour épouser le vieux Horn. Sa présence dénouera des tensions entre Horn et Cal, tandis qu'elle tombe amoureuse d'Alboury.

De son côté, *Quai Ouest* (1985) introduit l'espagnol et le quechua, outre que le français. Cette pièce se déroule dans un hangar abandonné d'une zone marginale d'une grande ville, New York peut-être, placé de l'autre côté d'une rivière. Un businessman, Koch, arrive à cet endroit accompagné de sa secrétaire, Monique, pour commettre suicide. Cependant, les habitants de ce territoire abandonné essaieront de profiter cette présence, chacun à son propre intérêt, soit en favorisant soit en empêchant cette morte : la famille hispano-américaine Rodolfe, Cécile et ses enfants Charles et Claire ; puis la présence perturbatrice d'Abad, immigrant noir et Fak, dont les traits sont asiatiques.

Le langage est un élément fondamental dans les deux pièces, à cause de l'esprit négociateur des personnages qu'ils développent à travers le discours : tous les personnages sauf Abad, qui reste muet pendant toute la pièce, sont bavards et maîtrisent le langage au point de jouer avec celui-ci, ce qu'on souligne dans plusieurs extraits, par exemple celui-ci entre Fak et Claire, où le truand cherche le contact sexuel avec Claire, qui est encore une adolescente :

CLAIRE. – Je n'ai pas le temps.

FAK. – Moi non plus.

CLAIRE. – Je ne veux que tu me parles.

FAK. – Je ne peux pas te parler puisque j'ai pas le temps.

CLAIRE. – Je ne veux même pas que tu me regardes, même à toute vitesse je ne veux pas.

FAK. – Je n'ai plus besoin de regarder puisque tranquillement je t'ai déjà regardée et tout sans exception sans même un habit dessus. (Koltès, 1989 : 57)

En ce qui concerne les langues étrangères présentes dans les textes, leur apparition se produit de manière progressive chez les personnages locuteurs natifs jusqu'à la presque complète suppression du français. Ainsi, dans *Combat*, lors de la première rencontre entre Léone et Alboury, seulement la femme prend la parole en utilisant quelques paroles allemandes afin de lui faire remarquer son origine étrangère et lui montrer sa différence entre elle et les autres blancs de la cité, ce qui l'approche de lui pour leur commune étrangeté.

LÉONE (*s'approchant d'Alboury*). – Je cherche de l'eau. Wasser, bitte. (*Elle rit*) Vous comprenez l'allemand ? Moi, c'est la seule langue étrangère que je connais un peu. Vous savez, ma mère était allemande, véritablement allemande, de pure origine ; mon père alsacien ; alors, moi, avec tout cela... (*Elle s'approche de l'arbre.*) Ils doivent me chercher. (*Elle regarde Alboury.*) Il m'avait pourtant dit que... (*Doucement :*) Dich erkenne ich, sicher. (*Ibid.*, 42)

On remarquera ici que Koltès accorde une grande relevance à la figure féminine tout au long de son œuvre, car elle possède une différente sensibilité à celle de l'homme. C'est pour cela qu'elle essaie souvent de lier son destin à celui du mâle, en raison de son désir. Léone constitue le paradigme de femme koltésienne, car elle reconnaît l'altérité d'Alboury jusqu'au point de renoncer à sa propre identité et d'exprimer son désir d'aliénation.

O noir, couleur de tous mes rêves couleur de mon amour ! Je le jure : lorsque tu rentreras chez toi, j'irai avec toi ; quand je te verrai dire : ma maison, je dirai : ma maison. À tes frères je dirai : frères, à ta mère : mère ! Ton village sera le mien, ta langue sera la mienne, ta terre sera ma terre, et jusque dans ton sommeil, je le jure, jusque dans ta mort, je te suivrai encore. (*Ibid.*, 70)

Leur second vis-à-vis, correspondant à la scène IX, constitue la sublimation absolue du multilinguisme : chacun utilise sa langue maternelle – allemand et wolof – ce qui crée un effet d'opacité et met l'accent sur la musicalité, dépourvues les deux langues de tout sens pour le spectateur. La pièce conclut avec une dernière intervention de Léone en allemand qui certifie l'abandon du français à cause de la transformation soufferte après la rencontre d'Alboury et son périple africain.

On observe également une progression dans l'usage des langues étrangères dans le personnage de Cécile, en *Quai Ouest*, dont la présence abondante évolue des phrases courtes en langue espagnole, à de plus longues tirades, au fur et à mesure que Cécile arrive sa fin. Sa morte matérialisera la régression à son état premier d'indigène en enlevant tout trait de français de son discours, mais enfin aussi d'espagnol, pour revenir à sa langue primitive, le quechua.

- D'abord, l'emploi des phrases courtes à l'impératif pour donner un ordre, dans lesquelles on remarque la fonction appellative : «Mira, Rodolfo, mira.» (Koltès, 1985 : 67) ; «Rodolfo, adelántate y asusta al negro» (*Ibid.*, 72) ; «¡Apúrate, machorrón, apúrate!» (*Ibid.*) ; «Ven, acércate. No me abandones, machorrón.» (*Ibid.*, 82) ; «¡Se largan, se largan!» (*Ibid.*, 85) ; «Que llames a Rodolfo, te digo, idiota.» (*Ibid.*, 99).

- D'ailleurs, des structures syntaxiques plus longues qui portent des plaintes et des lamentations, dont les fonctions appellative et expressive sont remarquables :

Quiero regresar a Lomas Altas, no, no quiero regresar allá, el aire está podrido y huele a mierda, allá he perdido todos mis colores y mis fuerzas y mi virilidad, allá me gastaron la vida y a cambio me dieron una bolsa de guijarros que debo arrastrar noche y día por el mar, por los puertos, hasta que me caiga de cansancio. (*Ibid.*, 100)

- Enfin, de longues tirades portant également les fonctions appellative et expressive :

Pourquoi, María, dis-moi : pourquoi avoir forniqué avec un chacal aux yeux rouges et m'avoir fait naître ? Dis-moi, Dolores, mère de María, dis-moi pourquoi avoir forniqué avec un chacal et avoir accouché de María ? Et pourquoi, dis-le, Carmen, avoir forniqué pour mettre bas Dolores qui mit bas María la putain, équipée de tout ce qu'il faut pour mettre bas à son tour ?

Maudites soient les nuits où s'attifent les femmes pour forniquer avec le chacal errant ; et elles se désattifent neuf mois après sur une plage détestée en criant ; maudit soit le cri des femmes au cœur de la nuit qui accouchent d'autres femmes qui s'attiferont et se désattiferont et crieront à leur tour. Maudit soit l'instrument de la reproduction de la femme et maudit soit le dieu qui a maudit la femme par l'instrument errant de l'homme comme un chacal affamé. (*Ibid.*, 105)

4. Opacité et relation

La deuxième motivation de l'introduction d'autres langues dans un contexte francophone était d'ordre esthétique et formel. Le multilinguisme qui caractérise le drame koltésien apparaît consciemment sans traduction pour créer un effet d'étrangement chez le spectateur, ne pouvant pas accéder au sens du discours en vertu de l'opacité demandée par Glissant.

L'opacité est une notion épistémologique qui accorde à chacun le droit de garder son épaisseur psycho-culturelle ; c'est-à-dire qu'elle reconnaît l'existence chez chaque individu de faits culturels incompréhensibles à d'autres individus qui ne participent pas de la même culture. D'après le poète et penseur antillais, « la notion de comprendre autrui n'a plus de raison d'être puisque, a priori, comprendre l'autre, *cumprehendere*, c'est le prendre avec soi, se l'approprier, donc le changer, le créer à son image » (Mbom, 1999 : 248). Par conséquent, on considère qu'*opacité* et *relation* sont pas des termes antinomiques, car ils représentent deux phases différentes de la pensée glissantienne ayant un rapport très étroit d'interdépendance dans leur processus de réalisation, où la logique prévaut sur la chronologie¹.

En l'absence dans le monde d'une légitimité ou d'un point commun au départ entre les cultures composites, c'est finalement l'opacité de chacune de ces cultures qui fait leur spécificité. Comme cette opacité n'est pas une limite ni entraîne un écart, la relation se présente comme la seule voie possible pour établir des rapports entre cultures.

Glissant refuse un type de connaissance, celui qui, la plupart du temps, utilise le monolinguisme, pour la revalorisation d'un autre type de connaissance, celui qui adopte le multilinguisme, beaucoup plus conforme à la totalité-terre. Pourquoi il écrit : « la poétique de la Relation requiert toutes les langues du monde. Non pas les connaître ni les méditer, mais savoir (éprouver) qu'elles existent avec nécessité. Que cette existence décide des accents de toute écriture ». (Glissant, 1996 : 231)

Que reste-t-il si l'allocutaire n'est pas capable de décoder le contenu sémantique du discours ? Eh bien, si la structure phonique disposé par Koltès a déjà une richesse extraordinaire, le recours du multilinguisme lui confère encore une majeure relevance, en sublimant la fonction poétique du langage à partir de la musicalité apportée par le rythme et l'intonation des langues étrangères. De cette manière, Koltès accorde priorité absolue

¹ « Opacité et relation, loin d'être deux notions antinomiques sont effectivement deux phases distinctes de sa pensée qui, dans leur processus de réalisation ont un rapport très étroit d'interdépendance, où la primauté chronologique cède le pas à la primauté logique » (Mbom, 1996 :250).

à la poéticité résultat de la musicalité des langues, sur le sens, conformément aux thèses glissantiennes. Glissant pense que la musique représente un début de réponse à ce problème de multilingage, puisque la musique peut faire revenir à la transe originelle qui précède l'apparition d'une langue. Dans ce cadre, on trouve de bons exemples dans la XI^e scène de *Combat*, où Alboury parle en français tandis que Léone lui répond indifféremment en allemand ou en français ; aussi bien que dans la scène finale de *Quai Ouest*, où le français de Claire et Rodolfe s'entremêle avec l'espagnol et le quechua de Cécile.

5. Conclusion

La jonction du drame koltésien avec les thèses déconstructivistes se reflète dans l'introduction d'une altérité linguistique qui met en relief le concept d'identité rhizomatique, proposé par Glissant, défendant la juxtaposition des cultures et la destruction du principe de filiation à la terre ou seule racine.

La dramaturgie koltésienne insiste dans la catégorie du multiculturel, car cette juxtaposition entraîne une homogénéité et une séparation des cultures particulières, tout en refusant l'imbrication ou le métissage. Pour cela, le multilinguisme propre de ses œuvres n'a seulement un but poétique, mais un effet d'étrangeté dont la fin est la déterritorialisation et l'établissement des liens parmi les différentes langues qui rendent possible une vraie poétique de la relation.

Cette relation est inaccessible sur le plan des rapports intersubjectifs ou interculturels. La seule possibilité d'assimilation ou conciliation de l'altérité chez Koltès apparaît sur le plan poétique, au-delà du langage rationnel de la communication.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Conte, R. (27 mayo 1981). Jorge Semprún y Juan Goytisolo, de acuerdo en que la patria del escritor es el lenguaje [Entrevista con Jorge Semprún]. *El País* (digital). Récupéré de https://elpais.com/diario/1981/05/27/cultura/359762412_850215.html (d.c. mars 2019).
- Derrida, J. (1996). *Le monolinguisme de l'Autre*, Paris : Editions Galilée.
- Glissant, E. (1996). *Introduction à une poétique du divers*. Paris : Gallimard.
- (1997). *Traité du Tout-monde*. Paris : Gallimard
- Koltès, B.-M. (1985). *Quai Ouest*, Paris : Éditions de Minuit.
- Koltès, B.-M. (1989). *Combat de nègre et de chien*, Paris : Éditions de Minuit.

Mbom, C. (1999). Pensée archipélique et identité créole, matrices du cheminement glissantien. In *Poétiques d'Édouard Glissant*, (246-253) Paris : Presses de l'Université Paris-Sorbonne.

Enjeux du projet *aNdar* pour une compréhension du monde à travers les arts scéniques sénégalais

Francisco de Asís PALOMO RUANO
Universidad de Jaén
fpalomo@ujaen.es

Résumé

Cette étude vise à montrer les conclusions d'une observation et analyse d'un projet pédagogique innovateur et solidaire qui met en contact des artistes sénégalais et des jeunes adolescents et professeurs d'un établissement d'enseignement secondaire en Castille-La Manche. Langue française et cultures francophones se voient intégrées sur la scène lors des performances diverses englobant musique, danse et théâtre, qui deviennent ainsi des outils pédagogiques pour la transmission, en langue française, d'une conception alternative du monde.

Mots-clés : enseignement/apprentissage du FLE ; francophonie ; cultures associées ; arts scéniques ; projets solidaires.

Resumen

El presente estudio intenta mostrar las conclusiones de una observación y análisis sobre un proyecto pedagógico innovador con fines solidarios y que pone en contacto a artistas senegaleses con jóvenes adolescentes y profesores de un centro de educación secundaria de Castilla-La Mancha. La lengua francesa y las culturas francófonas quedan integradas sobre un escenario durante las diversas actuaciones que engloban tanto música como danza y teatro, convirtiéndose así en herramientas pedagógicas para la transmisión, en lengua francesa, de un concepto diferente del mundo.

Palabras clave: enseñanza/aprendizaje del FLE; francofonía; culturas asociadas; artes escénicas; proyectos solidarios.

Abstract

This paper aims to show some conclusions gathered after an observation and analysis of an innovative pedagogical project in which some Senegalese artists as well as young teenagers and teachers from a secondary school located in Castile-La Mancha are involved. During artistic performances, both French language and Francophone cultures are featured on the stage under the form of music, dance and drama works, thus becoming a pedagogical tool for the acquisition of an alternative conception of this world

Keywords: FFL teaching; French-speaking countries; related cultures; performing arts; caring projects.

1. Introduction. Cadre sociolinguistique actuel au Sénégal

Des griots au théâtre-forum, des rituels cérémoniels aux danseurs et danseuses professionnels, du *sabar* aux écoles de percussion, les célébrations sociales ou religieuses africaines ont su évoluer jusqu'à devenir des arts scéniques à proprement parler. En même temps, ces manifestations ont toujours fait preuve d'un enracinement pur et précis dans la société qui les a vu naître, en l'occurrence, les sociétés d'Afrique occidentale dont la pensée et la conception du monde sont souvent véhiculées par la langue française.

Il y a eu certes une évolution dans la considération du français au Sénégal. S'il était auparavant, il y a quelques décennies, la langue absolue de la culture, de l'administration et de l'enseignement voire de la réussite sociale, il n'en est pas tellement de nos jours. Laurent Larcher (2018) signale que, malgré les efforts du gouvernement de ce pays en faveur de la scolarisation d'une population jeune et croissante, les enseignants n'en sont pas pour autant bien formés et se sont servis d'une pédagogie démodée et ancienne pour enseigner le français et en français.

D'autre part, sont nombreux les hommes et femmes politiques qui ont recours, même dans leur quotidien professionnel et discursif, au wolof (diola en moindre mesure) à la place du français, ce qui pourrait sans doute amener à nous interroger sur un certain déclin ou plutôt évolution d'usage du français en Afrique. Ainsi, dans le dessein de favoriser le français comme langue officielle tout en protégeant les langues nationales, une réforme éducative a vu le jour au Sénégal à partir d'une expérience linguistique menée dès l'éducation primaire et fondée sur le bilinguisme. En effet, la vision bilingue du monde fournit des avantages évidents lorsqu'il s'agit de deux langues privilégiées au même niveau (Javier, 2007 : 56). Cependant, dans la plupart des pays africains a eu lieu une faible mais nécessaire distinction entre la L1 et la L2, L1 étant la langue maternelle et L2 la langue française, soit d'après Besse « une langue seconde officiellement reconnue mais qu'une partie des ressortissants n'ont pas acquise nativement » (Besse, 1992: 9).

Peut-on alors parler de bilinguisme dans ce cas-là ? D'après les responsables de l'Éducation Nationale au Sénégal, dont Amadou Sy (cité par Larcher, 2018), inspecteur académique, dans les écoles pilotes où cette expérience a été menée, bien que l'on ne puisse pas encore parler de bilinguisme exacte mais plutôt de diglossie, un parcours de « bilinguisation » a été établi, dans ce sens où pendant la première année d'école l'enseignement se fait uniquement dans la langue maternelle ; puis, en deuxième année, le maître introduit des notions de français, et à partir de la troisième année le français regagne sa place petit à petit jusqu'à devenir la langue des apprentissages. Dans ce

contexte d' « évolution » et pas de « dépréciation » de la langue française, il se crée donc un bilinguisme artificiel (à ne pas lire péjorativement) où la vision du monde associée à l'expression en langue maternelle africaine se voit dépassée ou plutôt complétée par l'apprentissage ou l'immersion dans une autre langue qui n'est plus une langue étrangère officialisée et héritée de l'ancien colonisateur mais une L2 d'usage quotidien. À l'inverse, on trouve également des locuteurs sénégalais qui ont été directement instruits en langue française et ont fini par oublier le wolof ou le diola. On a donc intérêt à considérer l'expérience pilote du « bilinguisme artificiel » car elle favorise la structuration du monde à partir de deux systèmes linguistiques complémentaires. Au passage, la création artistique s'en voit enrichie car les dramaturges, metteurs en scène et musiciens travaillant en français feront sonner *autrement* (cf. Chalaye, 2010: 90) cet outil renouvelé qu'est la langue française.

2. Aperçu conceptuel du projet *aNdar*

Sous le jeu de mots *aNdar*, formé à partir du verbe espagnol *andar* et du nom wolof de la ville de Saint-Louis, *Ndar*, se cache l'essence d'un projet étant né par hasard et qui a essayé, dès le départ et comme l'indique sa devise, « de faire entrer l'Afrique et son art dans notre poitrine ». Pourtant au début, les animateurs du projet n'en avaient pas les portes grandes ouvertes. Au cours d'un entretien avec Rafael Falcón, il a reconnu « que l'on voyage au Sénégal sans savoir que l'on a des préjugés ou des idées préconçues, [...] la réalité provoque un déséquilibre intérieur qui met en exergue les schémas jusqu'à présent cachés »¹. Il explique que ces schémas parviennent peut-être à séparer l'observateur/locuteur espagnol voire français de l'appréhension de la culture associée aux langues utilisées naturellement au Sénégal. Ces filtres qui ressortissent de chez nous, qui ont été construits avec des yeux européens, sont peut-être en rapport avec l'idée d'abandon, de pauvreté, de détresse ; cependant, poursuit-il « le Sénégal nous a montré la vraie réalité qui n'est autre que la joie de vivre et la volonté d'aider et partager ». En effet, l'art est en même temps partagé et partage au Sénégal, et de ce fait, il est important que les arts scéniques soient considérés comme une profession à étendue sociale demandant une certaine formation pédagogique chez les artistes.

Ainsi, le parcours d'assimilation de la vision africaine de la vie et de l'art doit commencer par donner la voix aux artistes de ce continent, à travers la parole, à travers

¹ Entretien du 23 mars 2019.

une langue française saupoudrée d'expressions et de mots en wolof ou en diola et bien évidemment, à travers leur art. Cet outil multiforme peut bien transmettre aux yeux occidentaux les modes de vie, les attentes, les espoirs, les problèmes sociaux et leurs possibles solutions, pour ainsi créer un projet solidaire à étendue internationale localisé dans la salle 25 du lycée Juan Bosco à Alcázar de San Juan. Lors de la mise en scène publique de cet art, notre conception prosaïque du monde est bouleversée, car tout d'abord c'est le *tempo* qui change, et ce *tempo* déclenche le renouveau de l'art. Ainsi, selon les animateurs du projet, « *aNdar* c'est la transformation de la logique reproductive de notre société capitaliste occidentale en logique créative, dans le dessein de lancer nos apprenants à l'aventure de la création artistique »². Grâce aux connaissances transmises par trois artistes sénégalais (A. Sané, K. Niang et M. Niang) pendant quelques semaines, chaque élève prenant part au projet a pu développer sa sensibilité vis-à-vis de l'art, à l'occasion des stages donnés par ces enseignants de Saint-Louis. La poésie en français, en espagnol, mais aussi en wolof, la musique basée spécialement sur la percussion africaine et enfin la danse et le théâtre pratiqués au Sénégal s'avèrent être les moyens privilégiés d'accès à l'âme africaine.

Dans ce sens-là, *aNdar* se construit comme un espace de travail et d'apprentissage ayant intérêt à prôner ou relancer l'éducation pour le développement et les droits humains dans les pays de l'Afrique occidentale, francophone notamment.

Pour ce qui est des implications solidaires de ce projet, tout au long de 2018 se sont tenues des activités qui contribuent au financement de la *Ndar Académie Percu*, dont on parlera tout de suite. Parmi lesquelles, on peut citer des mises en scène et des concerts animés par les trois artistes de Saint-Louis, la publication d'un disque-livre contenant des chansons dans les trois langues travaillées dans le cadre de ce projet ou enfin un libre échange de récits, contes ou expériences vécues des deux côtés de l'océan.

La *Ndar Académie Percu* est, à son tour, encadrée dans l'*Association culturelle et d'appui au développement Ngeweul Gui*. Les volontaires de cette association, dont nos trois artistes, accueillent des « enfants de la rue » d'entre 6 et 14 ans dans la *Maison du quartier de Diamaguene* à Sor, Saint Louis. Ce sont eux le public cible à qui on apprend la percussion et la danse africaine, en utilisant l'art comme outil indispensable à augmenter leur estime de soi et leurs possibilités de réussite personnelle et professionnelle.

² Avant-propos du projet aNdar (<https://proyectoandar.wordpress.com/>). Traduit par l'auteur.

3. Approche taxonomique de la vie communautaire au Sénégal à travers les arts scéniques

L'importance des arts scéniques dans le quotidien africain est sans doute majeure. Plus qu'une composante de loisir ou de divertissement, les manifestations artistiques sénégalaises se servant de la scène englobent toute une panoplie d'éléments ou nuances sociaux, linguistiques et culturels issus du mode de vie et des coutumes d'une communauté spécifique (cf. Ambassa Betoko, 2010 : 7), urbaine ou rurale. D'habitude, ces trois manifestations apparaissent intégrées dans le même spectacle bien qu'elles présentent des différences structurales qui leur permettent d'être travaillées séparément en contexte sénégalais comme au sein du projet *aNdar*.

3.1. Parler avec la musique : le *sabar*³

Instrument traditionnellement utilisé par les grands griots sénégalais afin de faire passer des messages des anciens rois sénégalais aux populations, le musicien Khadim Niang a bien appris à s'exprimer et à communiquer à travers lui. Comme il le remarque, les notes qui en jaillissent « sont riches en messages, notamment positifs : bonheur, honneur, fierté, solidarité, partage, rappel des valeurs »⁴. Les créations de Khadim partent partiellement de l'héritage socioculturel mais du côté formel et tout comme chez ses deux partenaires A. Sané et M. Niang, sa musique est encadrée dans un spectacle total où la percussion se mêle à la danse et au théâtre, le spectateur étant invité à en faire partie. Ces manifestations prônent des valeurs telles que la solidarité, le partage ou le respect de la vie en communauté. La mise en scène va dans le même sens. Des musiciens que le public repère de chaque angle de la salle, souriants, avec des vêtements coloriés, ouverts sur un public qu'ils cherchent à intégrer.

³ Mot polysémique wolof englobant les concepts de « tambour, danse et cérémonie », sens repérables d'après le contexte mais situés en gradation dans le même domaine artistique.

⁴ Entretien tenu le 24 mars 2019.

3.2. La danse comme exécution du *sabar*

Abordée également à l'*Association Culturelle et d'appui au développement communautaire Ngeweul Gui*, Massamba Niang, aux côtés d'Alioune Sané, propose des performances inclusives pour les enfants et les jeunes adultes. Les mouvements, déplacements et expressions faciales déployés puisent dans les plus anciennes danses sénégalaises qui se trouvaient encadrées dans des cérémonies organisées par les femmes, au sein du groupe socioprofessionnel wolof appelé *Gewel* (Penna-Diaw, 2005 : 2) et où s'intègrent également les griots.

Comme l'illustre convenablement Penna-Diaw (op.cit. : 3-4), la cérémonie ou spectacle de danse wolof a traditionnellement été organisée par les femmes au Sénégal, et comprend à la fois les hommes qui jouent du tambour, la danse elle-même et le cadre d'action ou cérémonie. Lors de sa transposition en Europe, dans le cadre du projet *aNdar* à Alcázar de San Juan, les organisateurs de deux côtés ont veillé à ce que la nature ou les racines du spectacle ne soient pas trop altérées. C'est pour cela que dans la performance-spectacle total appelée « *África en nuestro pecho* » du 1er mars 2019, aux musiciens africains qui jouaient du *sabar* se sont ajoutées des danseuses aussi bien africaines qu'espagnoles, lesquelles ont interagi avec les spectateurs qui, à leur tour, ont respecté la configuration « assis au parterre au premier rang — debout aux deuxième et troisième rangs »

Ce type d'intégration musiciens-danseuses-spectateurs, développé avec les enfants au sein de l'*Association culturelle et d'appui Ngeweul Gui*, s'avère être la norme et la coutume au Sénégal, et c'est l'un des principes organisateurs qui ont guidé les pratiques et performances des élèves du lycée Juan Bosco à Alcázar.

3.3. L'ontogénie du théâtre sénégalais

À l'opposé du théâtre occidental, le théâtre au Sénégal est vécu de l'intérieur et devient action et sentiment partagés entre les acteurs et les spectateurs. À cet égard, Alioune Sané⁵, qui s'inspire pour ses créations théâtrales du vécu de personnages disparates ou d'histoires traditionnelles qui méritent d'être menées sur la scène, essaie d'ouvrir ses performances au spectateur par le biais du *théâtre-forum*, proche des cérémonies rituelles, comme une technique « combattant toutes les oppressions (aussi bien sociales que mentales ou artistiques) et donnant la parole à tous ceux qui en ont besoin ». Dans ce

⁵ Les citations à venir ont été extraites à partir de l'entretien du 24 mars 2019.

sens, l'approche de son théâtre se présente toujours à l'aune de la solidarité et constitue un « mode d'emploi » pour apprendre à vivre en collectivité, à tolérer et à partager. Appartenant aux nouvelles générations de créateurs sénégalais, A. Sané s'inspire peu des sources occidentales et ne se voit pas influencé du passé colonial pour construire ses créations théâtrales. D'après lui, « c'est quelque chose qui a été là mais que l'on entreprend de dépasser pour prendre notre destin en main ».

Pour A. Sané, la question langagière reste d'ailleurs encore et toujours au carrefour du projet. Instrument indispensable à leur travail, les trois artistes constatent que la langue française peut rendre plus faciles leurs échanges à l'international et la communication avec le monde entier, comme à l'occasion de la mise en route du projet *aNdar* en Castille-La Manche. Cependant, le comédien est d'avis qu'il est impossible de se développer dans une langue autre que la sienne, vernaculaire: « Il est déjà temps de valoriser nos langues nationales ». Né au sud du Sénégal où la langue nationale la plus répandue est le diola, qu'il ne parle pas d'ailleurs mais qu'il aimerait bien sûr avoir pu apprendre à l'école, l'acteur se dresse comme un échantillon vivant de la situation jusqu'à présent confuse où semblent errer les langues au Sénégal.

Sané se sert donc d'un français saupoudré de wolof qu'il travaille sur trois sources différentes: auteurs universels, auteurs africains et créations collectives, « pourvu que le texte ait un rapport avec mes combats, les valeurs que je défends ». Pourtant, le plus souvent ce sont les créations collectives qui l'emportent, ensemble avec la technique du *théâtre d'intervention sociale* dont le théâtre-forum fait partie. Ces manifestations ont toujours un but: dénoncer, combattre l'injustice et les oppressions à travers un langage scénique où se rejoignent le théâtre, la musique et la danse. Sané accorde enfin plein d'importance à la scénographie et utilise un large inventaire d'accessoires sur la scène, des objets qui renforcent le jeu des personnages, qui permettent aussi la compréhension de certaines scènes ou qui matérialisent symboliquement certaines situations. Après chaque mise en scène dans le cadre du théâtre-forum, s'ensuit une discussion-action entre les comédiens et les *spect'acteurs*⁶. Dans le domaine d'enseignement-apprentissage, l'idée est d'introduire ces démarches scéniques dans la classe de FLE, aussi bien en éducation primaire ou secondaire que dans l'enseignement universitaire, dans le dessein non

⁶ Bien que cette notion existe déjà au début du xx^e siècle notamment à travers les expérimentations cinématographiques de P. Duchamp autour de 1920, qui faisaient intervenir le spectateur dans l'œuvre d'art, le mot n'est utilisé que très récemment dans le domaine du théâtre-forum et fait appel à la participation active et effective du public dans le déroulement de la pièce. L'un des promoteurs de ce théâtre et du terme pour s'y référer, ainsi que celui de « théâtre de l'opprimé » fut A. Boal (1931-2009).

seulement de faire acquérir ou développer des compétences langagières en français, mais aussi de faire connaître les cultures associées francophones, dans ce cas-là la culture de l'exclu, de l'opprimé au Sénégal, et les attitudes de respect et solidarité qui essaient d'y remédier et dont on va faire le résumé dans le dernier point de cette exposé.

4. Enjeux et implications pédagogiques du projet pour l'enseignement/apprentissage du français et des cultures associées dans le sud de l'Espagne

Le projet *aNdar* est née en Castille-La Manche, communauté autonome où l'enseignement de la deuxième langue étrangère (français comme choix le plus fréquent, l'allemand se situant en deuxième place) est de plus en plus valorisé, les établissements d'éducation primaire ayant la possibilité, sous demande d'agrément préalable, d'en instaurer son apprentissage à partir de la première ou de la quatrième année d'école élémentaire. Pour ce qui est de l'éducation secondaire, l'arrêté 47/2017, de 25 de juillet de la Consejería de Educación de Castille- La Manche prévoit, de façon pourtant assez vague faut-il ajouter, la création d'un réseau d'établissements bilingues ou plurilingues, alors qu'en Andalousie l'enseignement de la langue française comme seconde langue étrangère en éducation secondaire a été fortement privilégié depuis l'instauration de la LOGSE en 1990, et à l'heure actuelle 80% des élèves apprennent couramment cette langue.

4.1. Éducation élémentaire et secondaire

Pour l'éducation primaire, l'enseignement universel du français s'est progressivement instauré à partir de l'année académique 2016/2017 afin d'établir un *continuum* avec le secondaire, ce qui comportera sans doute l'acquisition d'une compétence communicative plus développée. Dans ce cadre d'élargissement du temps consacré à l'étude du français, étant donnée que l'apprentissage des notions de communication, structures morphosyntaxiques ou lexicale de base sera renforcé voire répété en éducation secondaire, il serait convenable de se servir d'une autre méthodologie faisant appel aux arts scéniques et qui soit en même temps capable de faire détourner le regard des apprenants vers des réalités francophones non françaises, tenant compte des acquis du projet *aNdar*. Dans ce sens-là, la mise en place d'activités semblables à celles que l'Association *Ngeweul Gui* développe au Sénégal est à considérer :soit d'un côté l'acquisition ou la pratique d'un français facile, simplifié et enrichi à travers la chanson, la musique et la danse, soit la préparation de séances-théâtre ou théâtre-forum où les apprenants seront formés en spect'acteurs ou « regardants et regardés » (Ubersfeld, 1981 : 53). Par la suite, certains

contes africains (disponibles sous format texte et vidéo sur TV5 par exemple) peuvent être adaptés pour la scène sous format micro-théâtre (*Coumba ou La fille sans mère, La Tortue et la Panthère*, entre autres) de façon à ce que les apprenants, assistés par l'enseignant, puissent à même de construire des dialogues simples et facilement compréhensibles, en y ajoutant certains éléments associés à la culture et aux traditions du pays (espaces de fête, vêtements coloriés, objets symboliques, introduction de mots en wolof ou diola, etc.). En parallèle, la danse et la musique stimulées ou encouragées par le *sabar* peuvent bien éclaircir ou préciser le contenu ou les aspects culturels et artistiques présents dans chaque situation théâtrale, soit en accompagnant le drame dans une situation d'art scénique intégral ou, par contre, utilisés de manière indépendante, en guise de déclencheurs, explicateurs ou éléments de clôture de l'activité. Enfin, il faut attirer l'attention sur les valeurs sémiotiques et expressives du paralangage et du langage non verbal, notamment les gestes, les sourires ou les regards afin de créer des interactions proches de celles qui ont lieu en contexte africain.

Sans bien négliger le berceau de la langue française qu'est l'Hexagone, s'approcher de la Francophonie (politique) à travers des unités didactiques portant chacune d'elles sur un pays francophone dont au moins un pays africain — le Sénégal en l'occurrence — serait une bonne manière de mieux introduire l'idée de francophonie (sociolinguistique et culturelle), pour ainsi sortir du centralisme linguistique constitué par la France et surtout par sa capitale.

4.2. Éducation supérieure

Les programmes de la licence Sciences de l'Éducation (filière éducation primaire) ou Langues étrangères-Français ainsi que les Masters en Didactique des Langues comportent un incontournable fondement théorique devant s'étendre nécessairement sur la pratique pédagogique. Ces deux versants deviennent parfois trop scientifiques et/ou académiques et laissent peu de place à la didactique des langues-cultures ou aux enseignements des cultures associées. Étant donné que les recommandations de l'Union Européenne (chapitres 1.3 et 6.1.3 du *CECRL*) privilégient l'acquisition du plurilinguisme/pluriculturalisme face à celle du multilinguisme/multiculturalisme (*CECRL*, 2001:11), il est fort convenable d'introduire ces notions dans les différents modules d'apprentissage, à travers peut-être le repérage des *culturèmes* (voir Poyatos, 1994a) ou portions de culture analysables par exemple dans les contextes situationnels des divers pays francophones, l'influence du milieu ou l'utilisation du paralangage ou de

la désignation. Dans ce cadre d'analyse théorique-pratique, la considération des manifestations artistiques est précieuse et peut bien partir d'un cadrage proche à celui qui a été présenté dans cet article, pour ainsi encourager nos élèves universitaires, futurs professeurs de français, à s'en servir dans leur quotidien pédagogique.

5. Conclusion

Il n'y a pas que la langue ou l'étude des cultures associées qui doivent être envisagées, mais aussi la construction d'un filtre d'analyse de la réalité, façonné par le sens de l'empathie, de la coopération et de la solidarité et par les manifestations artistiques des communautés francophones, à la manière de la composante « C » émotionnelle (de l'ABC émotionnel) proposée par Ellis & Abrahms (2005). Ce nouveau filtre s'avère être tout à fait différent de celui auquel nous sommes habitués et qui est souvent porteur de notions comme l'envie, la hâte, la réussite sociale et professionnelle, le consumérisme ou la satisfaction immédiate des besoins. Pour cela nous avons à portée de main, et grâce à des projets comme *aNdar*, l'outil de base qui est à la fois moyen et but: une langue française plus ou moins parlée que d'autres langues, dont le pari est de rester prête à l'emploi sous une multiplicité de contextes socioculturels et de véhiculer les diverses manifestations scéniques africaines.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ambassa Betoko, M.T. (2010). *Le théâtre populaire francophone au Cameroun. Langage-société-imaginaire (1970-2003)*. Paris : L'Harmattan
- Besse, H.(1992). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris, Didier-Credif
- Boal, A. (2009). *Teatro del Oprimido*. Buenos Aires : Alba Editorial.
- Conseil d'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*, Strasbourg :Conseil de l'Europe. DOI :<https://rm.coe.int/16802fc3a8> (mise à jour 2018)
- Ellis, A. & Abrahms, E. (2005). *Terapia racional emotiva*. México : Editorial Pax
- Javier, R. A. (2007): *The bilingual mind. Thinking, feeling and speaking in two languages*. NuevaYork : Springer.
- Larcher, L. (2018): Le Sénégal au secours du français. (La Croix-Bayard Presse) Récupéré de <https://www.la-croix.com/Monde/Afrique/Le-Senegal-secours-francais-2018-08-02-1200959404> (d.c. 12-03-2019)
- Penna-Diaw, L. (2005). La danse sabar, une expression de l'identité féminine chez les Wolof du Sénégal, *Entre femmes. Cahiers d'ethnomusicologie* 18. 201-215. DOI : <https://doi.org/10.2307/40240562>
- Poyatos, F. (1994a). *La Comunicación no verbal I: Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid : Ediciones Istmo.

- TV5 Monde (s.d.). *Coumba ou la fille sans mère* [multimédia]
<https://culture.tv5monde.com/livres/contes-africains-en-video/coumba-la-fille-sans-mere> (d.c. 21/12/2018)
- TV5 Monde (s.d.). *Kulu la tortue et Zé la panthère* [multimédia]
<https://culture.tv5monde.com/livres/contes-africains-en-video/kulu-la-tortue-et-ze-la-panthere> (d.c. 21/12/2018)

Perspective centripète et centrifuge du château et du palais dans *Les Illustres Fées* du chevalier de Mailly

Marina PEDROL-AGUILÀ*
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
marina.pedrol.aguila@gmail.com

Résumé

L'analyse des occurrences des termes *château* et *palais* dans *Les Illustres Fées* (1698), un recueil de contes écrits par le chevalier de Mailly, nous a amenée à constater une utilisation ambiguë des deux concepts. Certes, l'auteur dépeint des constructions qui conservent les attributs propres et les fonctions naturellement associés soit au château (forteresse, refuge ou prison), soit au palais (lieu de réception). Or, au fil du texte, l'assortiment du nom et des traits de ces demeures s'avère souvent hasardeux ; leurs définitions étant d'ailleurs très larges dans les dictionnaires de l'époque. Pourtant, ce qui pourrait passer pour une confusion de termes semble révéler un parti pris pour assimiler deux réalités à priori diverses, via l'extraversion du château et l'introversión du palais.

Mots-clés : XVII^e siècle ; contes ; espaces intérieurs ; espaces extérieurs ; fenêtres.

Resumen

El análisis de los términos *castillo* y *palacio* en *Les Illustres Fées* (1698), una colección de cuentos escritos por el caballero de Mailly, muestra un uso ambiguo de estos conceptos. Es cierto que el autor describe construcciones cuyos atributos y funciones se asocian al castillo (fortaleza, refugio o prisión) o al palacio (lugar de recepción). Sin embargo, a lo largo del texto, la vinculación de estos usos al nombre *castillo* o *palacio* resulta a menudo incierta. De hecho, las definiciones en los diccionarios de la época son muy amplias. A pesar de todo, lo que podría parecer una confusión de términos revela una voluntad de asimilar dos realidades aparentemente diferentes, mediante la extroversión del castillo y la introversión del palacio.

Palabras clave: Siglo XVII; cuentos; espacios interiores; espacios exteriores; ventanas.

Abstract

The analysis of the terms *castle* and *palace* in *Les Illustres Fées* (1698), a collection of tales written by the Knight of Mailly, shows an ambiguous use of these concepts. Granted, the author depicts constructions whose attributes and functions are naturally associated with either the castle (fortress, refuge or prison) or the palace (reception area). However, throughout the text, the correlation of those two types of dwellings with the names *castle* or *palace* often proves to be arbitrary. Indeed, the definitions of these words in the dictionaries of the time are rather broad. Yet, what might seem to be a confusion of terms reveals in fact a willingness to assimilate two apparently different realities, via the extroversión of the castle and the introversión of the palace.

Keywords: 17th Century; tales; internal spaces; external spaces; windows.

* Boursière FPI à l'UNED (allocation pour des chercheurs en formation prédoctorale)

1. Introduction

Les dernières années du XVII^e siècle français voient naître un fort engouement pour les contes de fées¹. Influencé par cette mode, le chevalier de Mailly publie en 1698 *Les Illustres Fées* (Paris, Brunet), un recueil dont les textes mêlent le merveilleux et la galanterie. Ces contes qui, d'après l'expression de Delarue (1976 : 29), sentent « l'eau de Cologne et la poudre d'iris », présentent un cadre spatial empreint d'aristocratie car, s'il est vrai que Mailly n'oublie pas d'introduire des forêts et des bois épais, il privilégie largement les châteaux et les palais, dont il souligne la magnificence.

L'utilisation apparemment interchangeable que l'auteur fait de ces deux termes nous a encouragée à étudier leur présence dans le texte, ainsi que la fonction du bâtiment qu'ils désignent dans l'intrigue. De même, Mailly insère souvent des références à des fenêtres et à des balcons ; ces espaces limitrophes, en tant qu'ouvertures pratiquées sur les murs, assurent l'interaction entre les espaces intérieurs et extérieurs².

2. Approche lexicographique aux termes *château* et *palais*

Dès le Moyen Âge, *château* et *palais* sont des termes dont le signifié recouvre plusieurs acceptions³. En ancien français, *chastel* renvoie à « château fort » ainsi qu'à « habitation seigneuriale » et *palais*, à un logement superbe ou à la « cour de l'empereur, du roi » (Greimas, 1980 : 108 et 466). Au début du XVII^e siècle, le *Thrésor de la langue françoise* de Jean Nicot évoque l'image de la forteresse, tout en signalant que les courtisans ont tendance à employer le mot *château* comme synonyme de « demeure royale » :

Chasteau [...] est proprement ainsi appelé celui qui a fermeture de tours et donjon au milieu, et ceinture de fossez, autrement est appelé maison plate. Mais quant aux maisons

¹ Depuis 1690, ces récits étaient souvent insérés dans des romans, des nouvelles ou des journaux littéraires (Robert, 2002 : 75). Or, dans les dernières années de la décennie, un grand nombre de recueils entièrement consacrés aux fées voient le jour. Entre 1696 et 1697, M^{me} d'Aulnoy publie quatre volumes de *Contes des fées*. En 1697, paraissent les *Histoires ou Contes du temps passé* de Perrault (Paris, Barbin). L'année suivante sont publiés *Contes nouveaux ou les Fées à la mode* en quatre tomes (Paris, Vve Girard) de M^{me} d'Aulnoy, *Les Contes des Contes* de M^{lle} de La Force (Paris, Benard), *Contes moins contes que les autres, Sans Parangon* et *La Reine des Fées* de Préchac (Paris, Barbin), ainsi que *Contes de Fées* et *Les Nouveaux contes de fées* (Paris, Barbin) de M^{me} de Murat. En 1699, cette femme de lettres publie *Histoires sublimes et allégoriques* (Paris, frères Delaulne) et Mailly fait paraître son *Recueil de contes galants* (Paris, Brunet).

² Cet article, qui s'inscrit dans le domaine d'étude des espaces dans la littérature française à la fin du XVII^e siècle, complète celui que nous avons publié en 2019 (Pedrol-Aguilà) sous le titre de « Appartements, cabinets et chambres dans *Les Illustres Fées* du chevalier de Mailly ».

³ Leur étymologie latine est pourtant bien distincte : *château* (<*castellum*>), diminutif de *castrum* 'camp', 'poste fortifié d'un camp', par extension 'forteresse' ; *palais* (<*palatium*>), proprement « le Palatin », la colline de Rome où Auguste fit bâtir son palais (Dauzat, Dubois et Mitterand, 1971 : 157 et 524).

de Roy, le François courtisan les appelle toutes *Chasteaux*, ores que la suite des tours, donjon et fossez ne y soit. (Nicot, 1606 : 117)

Quant à *palais*, ce lexicographe propose également plusieurs acceptions. La première, chronologiquement parlant, serait celle de demeure royale – valeur partagée avec *château*, tel que nous venons de le voir – :

Palais [...] est proprement [...] l'hostel Royal, ou Imperial, [...] toute maison de Roy estoit anciennement appelée palais. L'Italien et l'Espagnol retiennent ces usages encores : mais ils communiquent aussi ce mot à toutes grandes maisons d'edifice somptueux, ores qu'elles soient à seigneurs particuliers, inferieurs à Monarques, et autres seigneurs souverains : ce que le François ne fait pas. Et si bien nos Roys ne se logent dès jadis en leurs maisons qui retiennent encores le nom de palais, si y logeoient-ils anciennement. (Nicot, 1606 : 454)

Notons cependant les observations de l'auteur sur l'élargissement du sens du terme dans la langue italienne et espagnole, mais point dans la française. Aussi, indique-t-il l'utilisation de plus en plus rare de *palais* dans l'acception de « maison de Roy ». D'ailleurs, il ajoute que les substantifs *palais* et *hôtel* sont tombés en désuétude et *château* a pris le dessus car « use-on de chasteau : ou de quelque nom propre. Ainsi dit-on le Louvre pour l'hostel Royal sis à Paris ; ou bien le chasteau du Louvre » (Nicot, 1606 : 454). *Palais* désignerait plus couramment « la Cour des Pairs, le liect Royal de justice, le Parlement, le Thresor et chartres de la couronne [...], les hostels ausquels sont tenuës les autres Cours de Parlement en ce Royaume » (Nicot, 1606 : 454). En fait, à la Renaissance, le château médiéval – défensif, fermé et sans jardins pour mieux assurer la protection de l'intérieur – se tourne vers l'extérieur et voit cette vocation défensive réduite en faveur d'un désir de se montrer et de se faire admirer ; il accueille alors fêtes et réjouissances qui ont de plus en plus de pompe.

À la fin du Grand Siècle, deux autres dictionnaires nous éclairent. D'après Furetière (1690 : I, 503), « CHASTEAU, se dit [...] du logis d'un Seigneur[,] d'un Hostel où il demeure, & où on luy vient rendre hommage. [...] CHASTEAU se dit aussi d'une maison de plaisance, quand elle est bastie magnifiquement ». Voilà que l'image de la forteresse médiévale s'estompe en faveur d'un signifié bien plus proche de celui de *palais*, qui désignerait toute résidence royale présente ou passée. Ainsi, *palais* veut dire

demeure Royale, nom qu'on donne generalement aux maisons des Rois & des Princes [...] & on appelle Palais, toutes les Maisons Royales que les Rois avoient en divers lieux de

leurs Royaumes, & où ils tenoient leurs plaids, quand ils y faisoient sejour (Furetière, 1690 : III, 13).

Cet érudit inclut une autre acception – qui contredit l’observation de Nicot sur les différences d’usage en France – d’un terme dont le sens s’est encore étendu :

PALAIS, se dit aussi d’une maison de Grand Seigneur, quand elle est bâtie superbement, & sur tout en parlant des maisons d’Italie [...], se dit encore par exaggeration d’une petite maison, quand elle est propre & bien ajustée, ou quand on y est logé commodement, & même au delà de sa condition. (Furetière, 1690 : III, 13)

Pour sa part, le *Dictionnaire de l’Académie Française* (1694 : I, 175 et II, 173) définit le château comme une « forteresse environnée de fossez & de gros murs flanquez de tours. [...] La maison où demeure le Seigneur d’un lieu » et le palais comme une « maison Royale, maison de Roy, de Prince. [...] On appelle par exaggeration, les maisons magnifiques, Des Palais ». Ces explications sont très proches de celles de Furetière, à l’exception du premier signifié de *château* qui avait été omis. Au début du XVIII^e siècle, le *Dictionnaire universel françois & latin* reprend presque littéralement les définitions de *chasteau* et de *palais* données par Furetière, tout en rajoutant à la première une explication sur le château fort : « Place fortifiée par art, ou par nature soit dans la campagne, soit dans une ville, pour tenir les peuples dans le devoir ; espece de petite citadelle » et en précisant que *château* peut être employé pour nommer aussi bien un bâtiment « en manière de forteresse, avec fossé, & pont-levis » qu’« une maison sans défense, où les fossez ne servent que d’ornement » (*Dictionnaire universel...*, 1704 : I, s. v. « chasteau »).

3. Châteaux et palais dans *Les Illustres Fées*

L’analyse des occurrences des termes *château* et *palais* dans cette œuvre nous a amenée à constater que les deux concepts sont systématiquement confondus par Mailly, qui semble les utiliser indistinctement pour nommer les résidences des rois et des fées.

Le château, de par son origine défensive, se distinguerait par une localisation discrète et isolée ; c’est pourquoi on en trouve « dans le fond des bois » ou « au milieu des rochers et des bois »⁴ (Mailly, 2005 : 508 et 585). Par contre, le palais a une vocation

⁴ Selon Delarue (1976 : 36-37), ce décor correspondrait tout particulièrement à la tradition folklorique allemande, où « les aventures, les épreuves, les quêtes se déroulent presque toujours au plus profond des bois », à l’exception du palais de la reine des sirènes – que nous aborderons tout de suite –, bâti au fond des mers, qui dénoterait de la tradition celtique. Comme Mailly conjugue presque systématiquement l’élément de la forêt avec celui du château ou du palais, nous sommes d’avis que la forêt dans les contes de cet auteur

plus ouverte, puisqu'il est traditionnellement la demeure du roi et le lieu où ses sujets lui rendent hommage. D'où que les fées mondaines habitent des palais « dans une forêt qui n'était pas éloignée de la cour » (Mailly, 2005 : 513). Cependant, les exemples de palais situés dans des endroits plus inaccessibles que les châteaux sont encore plus nombreux : il y en a « dans l'endroit du bois le plus épais », « dans le fond de cette forêt », « sur les sables [au fond] de la mer », à l'intérieur d'une « grotte [...] dans le fond d'un rocher au milieu de la forêt » ou au sein d'une « caverne »⁵ (Mailly, 2005 : 509, 536, 543, 578, 587). En outre, le registre merveilleux dote ces constructions de caractéristiques particulières : l'art de féerie permet de les bâtir à l'instant où et quand cela convient, ainsi que de les transporter sans difficulté dans un nouvel emplacement (Mailly, 2005 : 521, 512).

L'isolement de la plupart de ces édifices leur permet d'exercer des fonctions de refuge ou de cachette. Car, entre autres, le château symbolise la protection (Chevalier et Gheerbrant, 1991 : 216) et un emplacement retiré renforce ce rôle. Une fée auxiliaire offre à un courtisan persécuté pour un crime qu'il n'a pas commis « une retraite assurée dans un château où elle était la maîtresse, et où il pourrait demeurer autant de temps qu'il lui plairait » (Mailly, 2005 : 567). De même, une princesse charitable donne asile dans son château⁶ à des ogres en détresse (Mailly, 2005 : 586). Une autre princesse, dont le frère a fait une fuite pour éviter un mariage arrangé, se retire dans un château « pour se soustraire aux reproches et aux mauvais traitements » infligés par sa belle-mère, qui l'accuse d'être complice du prince (Mailly, 2005 : 597). De même, le roi Fernandin envoie son épouse, Blanche-Belle, dans un château éloigné pour que le roi de Tunis, qui est en guerre contre lui, ne l'enlève pas (Mailly, 2005 : 508). Il est très fréquent que les princesses soient gardées dans des endroits peu fréquentés, et non seulement en temps d'hostilités. L'une des héroïnes du recueil « avait été élevée dans un château situé au milieu des rochers et

est à interpréter comme un complément du caractère inaccessible du château ou du palais, et non pas comme une trace de la tradition folklorique allemande.

Les épisodes où la fée attire le héros dans son château, où elle s'efforce de le retenir en lui offrant toute sorte de plaisirs, sont redevables du modèle du conte morganiens, où « la fée [...] désire soustraire à jamais un mortel au monde des hommes et l'entraîner dans l'autre monde (ici, sous sa forme rationalisée, le château dans la forêt) » (Harf-Lancner, 1984 : 272).

⁵ La caverne ou la grotte ont une symbolique féminine (Bachelard, 1988 : 208-209). Celles qui servent d'habitation aux fées sont richement arrangées pour y vivre en toute commodité. Et même celles qui s'offrent comme un refuge improvisé à quelque princesse égarée paraissent naturellement aménagées pour le confort : « au pied d'un rocher, elle y vit une ouverture spacieuse » qui menait à une « caverne agréable, éclairée par l'éclat des pierres qui la composaient comme elle l'eût été par la lumière du soleil, [...] dans l'endroit le plus reculé un petit lit couvert de mousse » (Mailly, 2005 : 562). Ces espaces ont également un versant masculin, puisqu'ils abritent des géants, mais il s'agit alors de lieux inhospitaliers et grossiers « dont ils fermaient l'entrée avec de grands rochers » et qui ne servent qu'à passer la nuit (Mailly, 2005 : 554).

⁶ Or, ce refuge ne sert à rien contre des forces surnaturelles, car les fées menacent de réduire le château en cendres si la princesse ne chasse pas les ogres, qui sont leurs ennemis (Mailly, 2005 : 586).

des bois » ; une autre grandit dans un pavillon, écartée de la cour, car, suivant la coutume du pays, elle ne pouvait être vue que de ses proches jusqu'à ce qu'elle fût mariée, de sorte qu'« [a]ucun des courtisans n'entrait même dans l'enceinte du parc du château, de peur que la princesse n'y fût rencontrée dans les promenades » (Mailly, 2005 : 585, 594).

Dans ce sens, le château symbolise la transcendance car « ce qu'il enferme est séparé du reste du monde, prend un aspect lointain, aussi inaccessible que désirable » ; ajoutons à cela que le palais peut représenter le trésor et le secret (Chevalier et Gheerbrant, 1991 : 216, 723). Rappelons que plusieurs princesses y sont cloîtrées car, d'une certaine façon, elles représentent justement l'inaccessible et le désirable. D'autre part, Mailly (2005 : 523) évoque « la tour de Lusignan, demeure ancienne de Mélusine et où elle apparaît encore de temps en temps, si l'on en croit les chroniques du Poitou »⁷. C'est dans cette tour du château des comtes de Poitou qu'est caché un coffre contenant des livres et des objets ayant appartenu à Mélusine, qui « avait laissé des secrets de féerie admirables et plusieurs instruments servant à des usages particuliers de son art » (Mailly, 2005 : 523). En effet, les murs des châteaux et des palais renferment non seulement les possessions de ceux qui ne sont plus, mais aussi leur plus vif souvenir. Un roi devenu veuf décide de quitter son logis pour quelque temps ; « la vue de tous les endroits de son palais, où il avait entretenu cette charmante personne [son épouse], lui renouvelant tous les jours ses douleurs » (Mailly, 2005 : 514). L'on s'aperçoit que presque toutes ces occurrences de retraite ou de lieu du trésor correspondent à des châteaux.

De par cette tendance au repli, l'on a souvent l'impression que le refuge devient prison ; certes, dorée, mais prison tout de même. La reine de l'île des Fleurs enferme sa fille dans son propre palais pendant six mois, afin de lui épargner la vengeance de la reine des Îles ; et même si « la reine n'oubliait rien pour divertir la princesse [...], en lui faisant compagnie », celle-ci se trouvait « très ennuyée d'avoir été pendant un si long temps privée du plaisir de la promenade, dans un pays qui était partout couvert de fleurs »

⁷ Une fois la transformation animale de Mélusine complète, « elle s'envole loin des murailles de Meurvent pour venir s'abattre sur la tour Poitevine de Lusignan, disparaissant dans le château auquel elle a donné son nom » (Harf-Lancner, 1984 : 175). « En 1392, Jean d'Arras entreprend de raconter la noble histoire des Lusignan et de la fée Mélusine, leur ancêtre, pour deux de leurs descendants, Jean de Berry et sa sœur Marie, duchesse de Bar. Un second roman de Mélusine est composé, entre 1401 et 1405, par le libraire parisien Coudrette, pour illustrer la famille de Parthenay en soulignant ses liens avec les Lusignan, donc avec Mélusine » (Harf-Lancner, 1984 : 83). La légende de cette fée était toujours à la mode au XVII^e siècle, puisque *Le Roman de Mélusine ou La Noble Histoire des Lusignan* de Jean d'Arras, imprimé pour la première fois en 1478, connut maintes réimpressions jusqu'en 1600, ainsi qu'en 1660 et en 1677 (Troyes, N. Oudot) ou en 1692 (Troyes, J. Febvre).

(Mailly, 2005 : 560). Blanche-Belle est gardée dans un appartement du palais d'une fée adjuvante de la méchante vieille reine :

la fée l'assura qu'elle n'avait rien à craindre, et lui promit même de faire tout ce qui serait possible pour lui rendre sa captivité supportable ; [...] outre qu'elle faisait servir Blanche Belle avec de grands respects dans son appartement, elle lui faisait faire fort bonne chère, elle lui donnait même tous les jours le plaisir de la musique, et lui faisait porter des livres [...] mais elle lui avait mis des gardes impitoyables à la porte de son appartement de sorte qu'elle n'en pouvait jamais sortir. (Mailly, 2005 : 510)

Le roi magicien, entiché d'une princesse qu'il vient de voir, décide de l'enlever puis, dans le but d'apaiser sa colère, il lui bâtit un magnifique palais (Mailly, 2005 : 516). Elle a beau « s'y voir environnée d'un nombre de filles très belles et très aimables », cette habitation est en fin de comptes une geôle où le monarque la tient éloignée de la cour, dans l'espoir « que le temps adoucira l'esprit de la princesse, et que ne voyant que lui d'homme, elle s'y accoutumerait » (Mailly, 2005 : 516-517). De plus, pour empêcher tout contact entre le monde et sa captive, le roi magicien « eut la précaution d'entourer le palais de la princesse d'un nuage impénétrable » (Mailly, 2005 : 517).

Nous pouvons observer que ces lieux de réclusion – toujours nommés *palais* – se caractérisent par l'éclat et la dépense. L'auteur fut toujours assez proche de la cour⁸ et son émerveillement des fastes de Versailles se reflète dans son œuvre d'une manière parfois spécifique – comme dans *Le Palais de la magnificence*, compris dans *Recueil de contes galans* (Paris, Brunet, 1699), qui est une louange de Louis XIV et de sa demeure – ou, plus généralement, dans la profusion qui inonde sa production merveilleuse⁹. Les contes de cet auteur sont généralement peu descriptifs ; pour ce qui est des espaces aussi, puisque l'auteur plante le décor en quelques mots et les châteaux, les palais et leurs dépendances ne sont dépeints que très rarement. Pourtant, comme nous l'avons déjà entrevu, il s'en dégage une ambiance d'opulence et de plaisirs dans le style de la cour du roi de France. L'abondance est un élément essentiel du cadre merveilleux car la possession de biens immenses permet une vie de luxe et d'oisiveté (Robert, 2002 : 371). Selon Chevalier et Gheerbrant (1991 : 216), le château symbolise la conjonction des désirs. Également, les richesses contenues dans les salles des palais, ainsi que celles qui

⁸ Il était filleul de Louis XIV et de la reine mère Anne d'Autriche et, au long de sa carrière littéraire, il dédia plusieurs de ses ouvrages au Roi Soleil lui-même, à la princesse de Conti et à son successeur, Louis XV.

⁹ Rappelons que les « Fées modernes » de M^{me} de Murat (1699 : s. p.) sont « toutes belles, jeunes, bien-faites, galamment & richement vêtues & logées, & [...] n'habite[nt] que dans la Cour des Rois, ou dans des Palais enchantez ». Il en est de même pour celles de Mailly.

ornent la parure des fées et des princesses, sont la représentation des différentes formes du savoir (Loeffler-Delachaux, 1949 : 98-99). Le paroxysme de la sagesse se trouve dans l'Île inaccessible, un pays utopique inconnu aux hommes, où les habitants se caractérisent par l'innocence des mœurs et de grandes lumières, et où, justement, « les maisons y étaient couvertes de lames d'or, et les temples et les palais en étaient pavés » (Mailly, 2005 : 601).

Il y a également deux occurrences de lieux de détention qui, bien que pas décrits, semblent loin des riches appartements où l'on s'occupe agréablement. L'homme sauvage capturé par le roi Philippe devait être « gardé dans une étroite prison [...] jusqu'à ce qu'on eût des marques qu'il fût apprivoisé et disposé à se soumettre aux lois et aux coutumes des hommes disciplinés » (Mailly, 2005 : 547). Puis, un roi se croyant trahi par son favori enferma celui-ci dans un château « pour y attendre le châtement » qu'il n'avait pas encore arrêté ; il décida par la suite de le « punir du dernier supplice » et « envoya ordre de le faire mourir » (Mailly, 2005 : 598). Il s'agit ici d'un château, non plus d'un palais, comme dans les exemples de prisons dorées que nous avons rapportés plus haut.

4. Fenêtres et balcons

À la frontière entre l'intérieur et l'extérieur, les fenêtres et les balcons permettent l'interaction entre les habitants (ou les prisonniers) des châteaux et des palais avec le monde. La première fonction que nous pouvons attribuer aux fenêtres et aux balcons dans *Les Illustres Fées* est celle d'observatoire. « En tant qu'ouverture sur l'air et la lumière, la fenêtre symbolise la réceptivité » (Chevalier et Gheerbrant, 1991 : 432). En effet, averties par un garde « que la mer était couverte de vaisseaux », la reine de l'Île des Fleurs et la princesse, sa sœur, vont rapidement sur un balcon pour scruter l'arrivée d'une armée galante¹⁰ (Mailly, 2005 : 565). C'est également depuis un balcon que la reine de l'Île inaccessible regarde avec attention le débarquement de la flotte galante du roi qui vient l'épouser (Mailly, 2005 : 606).

Le deuxième rôle de la fenêtre et du balcon est celui d'accueillir un moment de rêverie ou de réflexion. Un prince qui voyageait incognito se remet d'une grave blessure dans le château d'un roi étranger devenu son protecteur. Pendant sa convalescence, il « se levait prendre l'air à la fenêtre », lieu où il est un jour surpris par ce monarque, en proie à la rêverie amoureuse (Mailly, 2005 : 595). En revanche, une princesse affligée par un

¹⁰ Soit un ensemble de vaisseaux joliment ornés et dont la mission est de type amoureux.

mariage imposé pense à ses problèmes « appuyée sur une fenêtre de son palais » (Mailly, 2005 : 538). Dans ce cas, de par le lien entre la fenêtre et l'extérieur, cette héroïne inconsolable cherche – peut-être inconsciemment – une solution qui lui viendrait du dehors de son milieu habituel. Et voici que Fortunio transformé en aigle entre par la fenêtre du cabinet de cette princesse pour la rassurer et lui promettre qu'il fera tout son possible pour empêcher une union qui la rendrait aussi malheureuse (Mailly, 2005 : 538).

La troisième fonction que nous pouvons conférer aux fenêtres et aux balcons est donc celle de lieu qui permet l'évasion physique. Comme dans le cas de la demoiselle aidée par Fortunio, c'est à travers une fenêtre qu'un prince, monté sur un char tiré par des aigles, libère son amoureuse (Mailly, 2005 : 519). Également, Blanche-Belle, enfermée dans un château, attire l'attention de son mari et demande du secours par la fenêtre, qui est aussi par où elle est libérée. Grâce à ses pouvoirs, le sylphe qui avait engendré cette princesse l'élève dans les airs pour la poser ensuite tout doucement à terre (Mailly, 2005 : 511). Pour sa part, l'homme sauvage confiné par le roi Philippe profite que le fils de celui-ci s'est approché « de la fenêtre de la prison où il y avait une grille de fer » pour saisir son jouet le plus prisé, que le captif promet de lui rendre à condition qu'il l'aide à s'échapper (Mailly, 2005 : 548).

5. Conclusion

En somme, nous pouvons affirmer que dans *Les Illustres Fées* Mailly semble effacer les nuances entre les substantifs *château* et *palais*, puisqu'il les utilise indifféremment pour désigner les logements des rois, des princes ou des fées, sans distinction d'emplacement ni d'architecture. Cela paraît logique si l'on prend compte de l'évolution des définitions de ces concepts dans les dictionnaires du XVII^e siècle où ces mots, qui signifiaient deux réalités initialement étrangères, tendent à converger. Dans ce sens, l'emploi indistinct des deux mots de la part du chevalier de Mailly est le reflet de l'usage de la langue à l'époque.

Certes, l'on observe aussi que l'auteur dépeint des constructions qui conservent quand même des singularités naturellement associées à leur signifié original. Le château, érigé dans des endroits discrets et peu accessibles, reste un espace défensif et de repli, qui peut être refuge ou lieu du trésor. Quant au palais, moins isolé, il a une vocation sociable puisqu'il est essentiellement un espace de réception, où l'on se plaît à faire apanage du luxe et, donc, à se montrer, mais aussi à regarder. Toutefois, la synonymie, qui s'est progressivement établie entre *château* et *palais*, attribuée à l'un des caractéristiques de l'autre : dans un mouvement centrifuge, les châteaux s'ouvrent pour recevoir des alliés,

des amants ; d'un élan centripète, les palais se renferment pour confiner des princesses. Ce qui pourrait passer pour une confusion de termes s'avère un parti pris pour assimiler deux réalités à priori diverses, via l'extraversion du château et l'introversion du palais. De plus, nous avons remarqué que Mailly introduit plusieurs références à des fenêtres et à des balcons, espaces frontaliers qui opposent et rattachent simultanément le dedans et le dehors, de sorte qu'ils permettent aux habitants du château ou du palais de guetter un extérieur potentiellement menaçant, mais aussi d'obtenir de l'aide et s'évader d'un intérieur éventuellement hostile.

Tout cela porte à conclure que l'équivoque entre *château* et *palais* n'est qu'apparente et que *Les Illustres Fées* sont le témoin de la réalité d'un temps où deux conceptions de la résidence royale se mêlent. Le château, en tant que construction défensive, s'est vu progressivement démantelé – au sens propre et au sens figuré – par la vocation extravertie du palais qui, à son tour, s'est muni de quelques traits d'introversion, caractéristiques de l'essence du château.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bachelard, G. (1984). *La Terre et les rêveries du repos*. Paris : José Corti.
- Chevalier, J. & Gheerbrant, A. (1991). *Dictionnaire des symboles. Mythes, rêves, coutumes, gestes, formes, figures, couleurs, nombres*. Paris : Laffont & Jupiter.
- Dauzat, A., Dubois, J. & Mitterand, H. (1971). *Nouveau Dictionnaire étymologique et historique*. Paris : Librairie Larousse.
- Delarue, P. (1976). *Le Conte populaire français. Catalogue raisonné des versions de France et des pays de langue française d'outre-mer : Canada, Louisiane, Ilots français des Etats-Unis, Antilles Françaises, Haïti, Ile Maurice, La Réunion*. Tome premier. Paris : G.-P. Maisonneuve & Larose.
- Dictionnaire de l'Académie Française* (1694). 2 tomes. Paris : veuve de Jean Baptiste Coignard & Jean Baptiste Coignard. Récupéré de <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k503971> et <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50398c> (d. c. 04/04/2019).
- Dictionnaire universel françois & latin* (1704). En trois volumes. Trévoux : Estienne Ganeau. Récupéré de <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k316297v> (d. c. 04/04/2019).
- Furetière, A. de (1690). *Dictionnaire Universel*. 3 tomes. La Haye : Arnout et Rotterdam : Reinier Leers.
- Harf-Lancner, L. (1984). *Les Fées au Moyen Âge. Morgane et Mélusine. La naissance des fées*. Paris : Honoré Champion.
- Mailly, L. de (2005). Les Illustres Fées. In Gheeraert, T. (éd.), *Contes Merveilleux. Perrault, Fénelon, Mailly, Préchac, Choisy et anonymes (455-607)*. Paris : Honoré Champion.

- Murat, H.-J. de Castelnau, comtesse de (1699). *Histoires Sublimes et Allégoriques*. Paris : Florentin & Pierre Delaulne.
- Nicot, J. (1606) : *Thrésor de la Langue Françoyse, tant Ancienne que Moderne*. Paris : David Douceur. Récupéré de <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50808z> (d. c. 04/04/2019).
- Pedrol-Aguilà, M. (2019) : Appartements, cabinets et chambres dans *Les Illustres Fées* du chevalier de Mailly. In Fouchard, F., Hermoso Mellado-Damas, A. *et al.* (dirs.), *La Recherche en études françaises : un éventail de possibilités* (335-341). Séville : Universidad de Sevilla.
- Robert, R. (2002). *Le conte de fées littéraire en France de la fin du XVII^e à la fin du XVIII^e siècle*. Paris : Honoré Champion.

Le dynamisme du langage dans les nouvelles *Blues pour un chat noir* et *L'Écrevisse* de Boris Vian

Diana REQUENA ROMERO
Universitat de València
ddrequen13@gmail.com

Résumé

Dans ce travail, nous avons analysé le langage sur différentes sphères des nouvelles *Blues pour un chat noir* et *L'Écrevisse* de Boris Vian. Ainsi, nous avons essayé d'expliquer et illustrer le concept de *langage-univers* de Jacques Bens. Il s'agit d'une réalité fermée où tout est bien lié. Nous sommes surpris par la création de nouveaux mots qui désignent des conceptions nouvelles. Ces nouveaux termes sont les « mots-valises ». Nous découvrons aussi l'usage que Boris Vian réalise des figures rhétoriques, car il montre un côté plus original lors de l'interprétation littérale de celles-ci. Les jeux du langage sont constants et dans tous les domaines possibles. Par conséquent, le langage concerne aussi à la mort, laquelle est examinée dès l'humour noir, sujet qui caractérise le style de l'auteur.

Mots-clés : langage-univers ; mots-valises ; nouvelle ; jeux du langage ; Boris Vian.

Resumen

En este trabajo hemos analizado el lenguaje en diversas esferas de los relatos cortos o *nouvelles* *Blues pour un chat noir* y *L'Écrevisse* de Boris Vian. De este modo, hemos intentado explicar e ilustrar el concepto de *langage-univers* de Jacques Bens. Se trata de una realidad cerrada en la cual todo está conectado. Encontramos sorprendentemente la creación de nuevas palabras que designan nuevos conceptos. Estos nuevos términos son denominados *mots-valises*. Descubrimos también el uso que Boris Vian realiza de las figuras retóricas, al mostrar un lado más original interpretándolas de manera literal. Los juegos del lenguaje son constantes y en todos los sentidos. Por ello, el lenguaje afecta también a la temática de la muerte, la cual es examinada desde el humor negro, temática determinante en el estilo del autor.

Palabras clave : *langage-univers*; *mots-valises*; *nouvelle*; juegos del lenguaje; Boris Vian.

Abstract

In this work, we have analyzed the language in various spheres of the short stories or *nouvelles* *Blues pour un chat noir* and *L'Écrevisse* by Boris Vian. With this purpose, we have tried to explain and illustrate Jacques Bens' concept of *langage-univers*. It is a closed reality, where everything is connected. We find surprisingly the creation of new words that designate new concepts. These new terms are called *mots-valises*. We also discover Boris Vian's use of rhetorical figures by showing a more original side by interpreting them literally. The language games are constant and in every sense. This is why the language also concerns the dead, which is studied from the black humour, a determining theme in author's style.

Keywords : *langage-univers* ; *mots-valises* ; *nouvelle* ; language's games ; Boris Vian.

1. Introduction

Le propos de ce travail est de nous demander comment Boris Vian fait du langage quelque chose de dynamique en vue de détourner la réalité. Pour y répondre, nous analyserons dans un premier abord, le langage en soi-même, sa création ou déformation et, ensuite, nous découvrirons comment ce langage unique construit une réalité parallèle, tout en fonction des exemples des nouvelles *Blues pour un chat noir* et *L'Écrevisse*. Ces deux nouvelles appartiennent au recueil intitulé *Les Fourmis*, publié en 1949. Par conséquent, elles étaient publiées dans un contexte où la Seconde Guerre mondiale était au cœur des préoccupations, où l'être humain reconnaît sa déconstruction et sa perte d'humanité.

Cette époque est l'occasion aussi de la découverte de la musique et la littérature des États-Unis et de la traduction, questions qui ne passeront pas inaperçues pour Boris Vian. Il s'intéressera notamment au jazz, style musical que Boris Vian, exemple de zazou¹, flatte énormément et qui a été interdit pendant l'Occupation nazi.

2. Cadre théorique/ Approche théorique et méthodologique

L'approche méthodologique utilisée consiste à l'analyse du langage, des structures utilisées et des mots inventés et leur fonction à l'intérieur du contexte dans les nouvelles *Blues pour un chat noir* et *L'Écrevisse* de Boris Vian, en vérifiant ainsi le concept de *langage-univers* de Jacques Bens.

2.1. Introduction aux nouvelles

Les Fourmis est le seul recueil publié pendant la vie de l'auteur. Malgré leur courte extension, ces deux nouvelles mettent en place la facette polyvalente de l'auteur. Boris Vian était un « homme-orchestre », un auteur éclectique qui mélangeait le langage, la musique et la vie quotidienne. Boris Vian travaille tous les genres — roman, chanson, poésie, théâtre... — mais c'est dans le format de la nouvelle où, cette fois-ci, nous pouvons nous plonger dans « [...] un univers clos, autonome, un microcosme événementiel » (Grojnowski, 1993 : 37). En outre, cet univers clos dont Grojnowski parle est très particulier chez Boris Vian, car il le règle à travers le langage : son *langage-univers*.

Tout d'abord, en vue de mieux comprendre l'analyse ici réalisée, il faut synthétiser ces deux nouvelles. Déjà le titre *Blues pour un chat noir* nous donne quelques pistes sur

¹ Marc Lapprand utilise ce mot emprunté de Beauvoir pour nommer les jeunes hardis et pour le jazz pendant la Seconde Guerre mondiale (dans la Présentation de *Blues pour un chat noir et autres nouvelles*, 2015).

l'histoire. Peter Gna et sa sœur marchaient dans la rue lorsqu'ils ont rencontré un chat coincé dans un égout. Le chat, très impoli et malin, est tombé là-bas, tandis qu'il se battait avec un coq. Les gens commencent à se rapprocher du chat et il est finalement libéré grâce à l'aide de Peter Gna et d'autres personnages. Pour le fêter, ils vont boire un coup, mais le chat n'a pas de limites et il décède à cause de l'ivresse. Malgré le comportement du chat, tous les personnages sont endeuillés et Peter Gna jette le chat à l'égout en guise d'enterrement. L'égout, ironiquement, se ferme avec un grand sourire.

Par contre, le titre de *L'Écrevisse* n'avance pas si évidemment la fin de l'intrigue. Le protagoniste est un musicien. Il joue le « flûtiau bourru » et à cause de cela, il rattrape une maladie nommée « l'échanchelle ». La maladie avance chaque fois qu'il joue le flûtiau bourru. D'ailleurs, il essaye de jouer souvent, car il a besoin d'argent. La tête se déforme de plus en plus, elle grandit tandis que son cerveau reste pareil et tous les virus vont se placer à cet espace nouveau qui reste vide. D'une certaine façon, les pensées ou agents parasites et d'autrui prennent forme et s'hébergent à l'intérieur de sa tête déformée. Ainsi, nous concevons petit à petit cette forme d'écrevisse, étant donné le prolongement d'un des extrêmes de sa tête. Nonobstant, nous pourrions attendre qu'il meure à cause de la maladie, mais ce n'est pas le cas. Le personnage principal est toujours obsédé avec le poids de son cerveau. En vue de vérifier si ses hypothèses étaient certaines, il se coupe la tête et bouille son cerveau pour le peser. Bien évidemment, il décède avant de connaître le résultat. C'est dans la fin où le parallélisme avec le titre est plus évident : le personnage principal meurt de la même façon que les écrevisses, à cause de l'ébullition de son corps.

2.1.1. Le langage-univers

Vian fait très attention aux aspects linguistiques à l'intérieur des intrigues. Il manipule le langage et détourne les mots jusqu'à obtenir l'effet qu'il cherche : la création d'un nouvel imaginaire, un univers innovateur où tout paraît être licite et consolidé. Malgré l'affermissement de son cosmos, il crée une réalité qui s'échappe à nos habitudes quotidiennes, mais qui n'a rien de bizarre dans le monde où il se modèle. Boris Vian montre une vision de la réalité déformée qui tombe finalement sur une nouvelle réalité, une réalité parallèle à la nôtre et conditionnée par le langage. Il est conscient du pouvoir des mots et il se plonge vers cette découverte. Ce monde édifié à partir du langage est appelé *langage-univers* par Jacques Bens à la fin de *L'Écume des jours* (Bens, 1963 : 177-187). Il s'agit de la construction d'un imaginaire, qu'il édifie à travers un langage personnel et particulier. C'est un monde parallèle, dont les normes qui lui sont appliquées diffèrent

des nôtres, mais elles s'ajustent parfaitement à la situation. Boris Vian manie avec soin le langage, joue avec les mots et en crée des nouveaux en vue de mieux représenter ce cosmos.

Dans cet univers vianesque, nous avons l'impression qu'il n'aime pas le monde conventionnel et les normes morales qui ont été imposées par la société. En conséquence, Boris Vian crée son propre ordre, il invente son monde et ses lois. Pour la création de cet espace, c'est essentiel le rôle du langage. Boris Vian joue avec les mots en suivant des différents procédés : d'abord, soit il crée de nouveaux concepts à partir des mots nouveaux, soit il invente des mots inédits pour faire référence à des objets qui sont déjà dans notre réalité. Ensuite, il prend des mots vrais afin de leur donner une nouvelle signification ou il provoque des déformations sur des termes déjà existants, ce qui est la méthode la plus utilisée dans ces nouvelles. L'auteur transforme le langage à son gré en détournant les mots et formant des néologismes, c'est à dire, Vian crée de nouveaux mots à partir de la fusion de deux mots, où au moins un des deux existe déjà. Autrement dit, il travaille avec des mots-valises, avec le mélange de deux ou plusieurs mots dans le but d'en créer un nouveau. La plupart des mots-valises sont le fruit de la fusion de deux termes réels de la langue française. Néanmoins, nous trouvons parfois des mots-valises dans d'autres langues, comme c'est le cas pour *Buchenkatze* (Vian, 2015 : 32). Même, Boris Vian invente des mots-valises dont l'origine n'est pas toujours si évidente. Par exemple, le mot *éclanchelle*, dans lequel nous déduisons grâce au contexte qu'il intègre le mot *échelle*», à cause de l'encadrement musical où se situe l'histoire. Le travail avec les mots est tel qu'il crée une atmosphère unique, un univers dont les mots et les figures rhétoriques ne pourraient pas être extraits sans perdre leurs sens, étant donné que c'est le contexte le gérant de régler les mots. Grâce aux néologismes, Boris Vian peut décrire avec précision et exactitude ce nouvel imaginaire.

Boris Vian est très conscient du choix des mots. Il connaît le pouvoir que les mots peuvent avoir et il en profite au maximum. Ainsi, dans *Blues pour un chat noir*, il utilise des termes avec une connotation notamment comique comme *Amerlo*, dérivé du mot *américain* et qui fait référence aux Américains. Ces personnages coïncident dans les métiers, ils occupent des postes militaires, vers lesquels Boris Vian montre son hostilité. Cette manifestation n'a jamais été dissimulée, dans *Boris Vian : la vie contre* c'était déjà signalé : « [...] c'est évidemment pendant l'Occupation que naîtra son antimilitarisme, qui était alors une réaction de solidarité avec une génération lancée brutalement dans une situation de guerre dont elle n'était pas responsable » (Laprand, 1993 : 51). Vian sentait

que sa génération subissait des conséquences dont ils n'étaient pas coupables. D'ici, ces fortes critiques vers le domaine militaire. Dans d'autres occasions, il invente des termes par le pur plaisir ludique comme c'est le cas dans *onomatopation* (Vian, 2015 : 23), où il ajoute un suffixe au mot *onomatopée* avec le seul but de jouer avec le langage.

Dans l'objectif de visualiser la construction de cette réalité, nous allons analyser le terme *éclanchelle*. Déjà dans les premières lignes d'introduction de *L'Écrevisse*, le terme apparaît. Il s'agit d'une maladie inventée par l'auteur, présentée comme un trouble infectieux au niveau pulmonaire, ce qui pourrait être l'équivalent d'une pneumonie. Nonobstant, il faut remarquer le facteur social dans cette maladie : le personnage semble troublé par d'autres individus ou pensées d'autrui : « [...] peu à peu, dans le vide ainsi formé, s'introduisaient des corps étrangers, des pensées parasites [...] » (Vian, 2015 : 65). L'auteur présente un terme inconnu, mais dans son contexte, c'est-à-dire, dans le personnage de Jacques Théjardin, dont le nom est manipulé à la française et l'élément déclencheur est un tromboniste nord-américain de l'époque appelé Jack Teagarden. Ce personnage est un musicien comme Boris Vian l'était. Toutefois, Jacques Théjardin doit arrêter, car il a contracté cette maladie en jouant le « flûtiau bourru » — à nouveau un parallélisme avec la vie de l'auteur : Boris Vian était aussi malade. En effet, c'est la cause de sa mort prématurée —. Peu à peu, l'auteur présente un scénario où l'absurde règne avec la création des verbes. En fait, lors de sa création de termes, il arrive même à donner des mots beaucoup plus précis que les mots déjà existants. Par exemple, le narrateur utilise le mot *transpiriner* (Vian, 2015 : 68), car le protagoniste prend des aspirines à cause de la maladie et, en conséquence, il transpire énormément. Comme nous voyons, ce terme naît en toute logique et explique mieux la réalité de ce monde-ci, où tous les éléments s'ajustent à la perfection.

Dans *Blues pour un chat noir*, Boris Vian utilise le verbe *agripper* (Vian, 2015 : 25), issu de l'union entre *agripper* et *griffer* et dont le contexte justifie parfaitement cette fusion. Ce verbe est très juste puisqu'il est utilisé en rapport à un chat qui veut sortir d'un égout. Ainsi, un animal comme le chat utiliserait ses griffes afin de s'accrocher, de s'agripper. C'est l'encadrement qui nous aide à nouveau et nous prépare afin de bien profiter de ces nuances. De la même façon, l'auteur exploite très bien le champ lexical autour de l'animal. Lors que le chat s'exclame, il le fait avec la formule *Euréchat*, mot-valise né de la fusion entre « eurêka » et « chat », indiquant toujours son existence comme chat.

En plus de ce rôle du langage dans la création et consolidation du cosmos vianesque,

le langage nous sert à identifier l'histoire de *Blues pour un chat noir* dans une époque, ainsi que pour *L'Écrevisse*. Quant à la première nouvelle, elles existent plusieurs notions temporelles qui font référence à la période de la Seconde Guerre mondiale : « Dresde réduit en petits morceaux, au moins cent vingt mille morts » (Vian, 2015 : 24), et aussi « C'était, dit le chat, en avril 44 [...] il a été pris par la Gestapo de chat et déporté à Buchenkatze » (Vian, 2015 : 32). Dans ce cas, la note en bas de page favorise la compréhension du mot *Buchenkatze*, dérivé de l'union de *Buchenwald* (camp de concentration nazi) et *Katze* (« chat ») en allemand. Nous repérons, donc, qu'il s'agit d'un camp de concentration pour chats. Aussi, dans *L'Écrevisse*, la notion temporelle est située au bout de la Seconde Guerre mondiale : « [...] il mourut avant d'avoir terminé, car ceci se passait en 1945, [...] » (Vian, 2015 : 75).

Nous pourrions affirmer que Boris Vian gère le langage au-delà de la fonction esthétique, laquelle est quand même minutieusement travaillée et il essaye de se revendiquer et justifier à travers l'usage de la langue. Le syncrétisme de l'univers vianesque remarque l'union entre le fond et la forme en vue d'éviter la vacuité du texte.

Ce style montre que, apparemment, sa volonté n'était pas de créer une littérature politiquement engagée — même si elle l'est —, mais de s'amuser et d'exploiter au maximum le langage dans tous ses domaines.

2.1.2 Les objets hybrides

À l'intérieur de ce monde détourné, nous trouvons des objets hybrides qui complètent la scène et qui ne peuvent pas passer inaperçus. Les objets se déforment ou, plutôt, se rénovent en acquérant des caractéristiques des êtres vivants, soit physiques, soit morales.

Dans le côté physique, nous trouvons des ustensiles si simples comme une cuillère, laquelle est objet de divertissement pour le protagoniste de *L'Écrevisse*. Il embête la cuillère puisqu'elle possède une bestiole : « Jacques taquinait la bestiole du bout de sa cuillère, et, soudain, cette dernière fut happée d'un coup. Il rit si fort que la poitrine se déchira. » (Vian, 2015 : 67). Pourtant, ce n'est pas le seul objet qui prend vie. De même, la logeuse « plia en trois le bol et le pot de faïence vides pour les emporter plus commodément » (Vian, 2015 : 68). En outre, nous trouvons plus tard que son lit fonctionne comme une baignoire. Le protagoniste flotte dans une mare de sueur et après, la baignoire avale la sueur de Jacques comme si c'était un tuyau d'écoulement.

Le côté moral est plutôt travaillé dans la nouvelle *Blues pour un chat noir*. Le chat, qui meurt et est enterré à l'égout où tout a commencé, montre une perspective vianesque.

Ainsi, l'auteur écrit : « [...] le chat disparut dans le trou. Cela fit : « Glop ! » et, avec un sourire satisfait, la bouche de l'égout se referma » (Vian, 2015 : 37). Nous comprenons que, jusqu'à présent, l'égout ne pouvait pas se refermer puisqu'il avait le chat qui manquait. D'une façon indirecte, c'est l'égout qui a provoqué la mort du chat afin d'arriver à se refermer. L'excès d'alcool par lequel le chat meurt ne serait donc que l'agent. Sans doute, les sarcasmes sont toujours présents.

De toute façon, le but principal de cette mutation des objets est de faciliter la vie des personnages, en plus, bien sûr, du côté dérisoire. Aussi bien la cuillère, le pot ou la baignoire que l'égout préparent la scène et aident le personnage associé sous une couche comique, qui arrive souvent à être inquiétante. Sans ce côté choquant des personnages, le monde vianesque ne pourrait pas se construire complètement. Ils sont des pièces caractéristiques et surnaturelles qui construisent le jour à jour des personnages dans une ambiance quotidienne.

2.1.3 Les figures rhétoriques

Nous sommes habitués à identifier des figures rhétoriques et les interpréter, ce qui donne une deuxième lecture parallèle au texte. Néanmoins, la fonction des figures de style chez Vian est très différente. Il les réinvente et les détourne de leur fonction originale. Notre écrivain interprète de façon littérale ce qui serait une figure de style dans un autre contexte. Lors que le narrateur expose que le protagoniste n'arrête pas de *transpiriner* à cause de la maladie et qu'il se voit donc flotter dans une mare de sueur (Vian, 2015 : 68), c'est pris tout à fait au pied de la lettre. Son but n'est pas d'exagérer le fait pour montrer combien il a transpiré, mais de l'interpréter fidèlement. Il transpira autant qu'il flottait.

En outre, le personnage principal vendra la sueur cueillie au boulanger pour gagner de l'argent : « — Mon Dieu ! dit le boulanger, je vous en offre trois francs le litre, et les onze compteront pour dix » (Vian, 2015 : 71). D'ailleurs, cette sueur fait référence à la bible puisqu'il s'agit de « Sueur de Front » (Vian, 2015 : 71). Dans le troisième chapitre du *Genèse*, il est écrit : « Tu mangeras le pain à la sueur de ton visage, jusqu'à ce que tu retournes au sol, car c'est de lui que tu as été pris, car tu es poussière et tu retourneras à la poussière » (Genèse, 3 : 19). Nous voyons donc le parallélisme : Jacques Théjardin a besoin de monnaie et pour en obtenir, il prend au pied de la lettre ce passage de la bible et il vend sa sueur au lieu d'essayer de travailler plus fort afin de pouvoir s'entretenir, ce qui serait le sens figuré. Sous cette même ligne, nous trouvons que vers la fin du récit, le personnage principal se coupe la tête à cause de son obsession pour connaître le poids de

son cerveau, c'est à dire, en conséquence de sa propre existence. Cette scène pourrait faire référence à l'expression imagée *perdre la tête*. En revanche, ce que nous perdons ici c'est le sens métaphorique, puisque le but de l'auteur est de représenter toujours cette tournure au sens littéral, sans employer la conception figurée. Bien évidemment, le personnage y succombe subséquemment, mais ironiquement, le narrateur accuse la médecine, car « ceci se passait en 1945 et la médecine n'était pas encore perfectionnée comme maintenant » (Vian, 2015 : 75). Le caractère grotesque du dénouement est déjà évident, mais Boris Vian ne néglige aucun détail. Le récit de *L'Écrevisse* était publié pour la première fois en 1949 et le narrateur place l'histoire en 1945. Malgré les grandes avances pendant la Seconde Guerre mondiale, le temps parcouru entre l'époque où la nouvelle a lieu et l'année de publication de l'œuvre (1949) est très limité. Ergo, nous pouvons considérer deux options en ce qui concerne le commentaire de la médecine : soit Boris Vian était un visionnaire dans cet aspect et il était conscient que la médecine progressait très rapidement, ce qui implique que l'auteur anticipe aussi l'importance de son ouvrage dans l'avenir ; soit Boris Vian joua de nouveau avec le langage afin de se manifester ironiquement pour ce qui est la recherche médicale.

2.1.4 La mort

La mort est un thème récurrent dans les nouvelles de Boris Vian. Dans *Blues pour un chat noir*, le personnage principal, le chat, meurt. En outre, la scène de la mort de cette nouvelle a le même goût amer que celle de *L'Écrevisse*, malgré le mauvais comportement du chat. Il meurt à cause de l'excès d'alcool et, tout d'un coup, ses amis deviennent plus aimables vers lui, ils ne le trouvent plus si désagréable comme auparavant, mais ils ont de la pitié. Toutefois, quand l'égout sourit satisfait, car le chat est à son intérieur, nous retrouvons à nouveau une perspective noire, même morbide : c'est le rire jaune vianesque.

D'ailleurs, il faut remarquer la forme sous laquelle la mort est modelée. Dans la nouvelle *Blues pour un chat noir*, l'écrivain joue encore avec le langage. Il profite de l'expression familière *être rond* en vue d'avancer l'intrigue : « — Empêche-le de boire, dit-elle, il est complètement rond !... » (Vian, 2015 : 34). Ici, nous connaissons que le chat est ivre, mais aussi, que la mort s'approche sur cette image du rond. Également dans *L'Écrevisse*, la mort se manifeste sous des formes circulaires : c'est à travers la tête où la maladie se révèle. Malgré la déformation, la tête est toujours légèrement ronde ou ovale. Chez Boris Vian, les formes circulaires servent donc comme un préambule à la mort.

C'est encore le *langage-univers* qui arrive à casser les conventionnalismes

séculaires. Boris Vian semble normaliser le sujet de la mort, mais c'est ainsi qu'il attire plus l'attention des lecteurs. La mort, toujours placée à la fin du récit, est, sans aucun doute, liée au début de l'intrigue. La vie et la mort seraient le même point de départ dans cette histoire circulaire. Cette idée serait aussi présente plus tard sur *Cantilènes en gelée* : « Et pour qu'on soit vraiment guéri / Il faut vous l'arracher, la vie » (Vian, 1949 : 135). Cette maxime a été appliquée aux personnages de nos nouvelles, étant donné qu'autant le chat que Jacques Théjardin crèvent à la fin et leurs troubles de santé disparaissent.

3. Conclusion

Pour conclure, sous cette ambiance où la guerre n'a pas encore été dépassée, mais, en revanche, la société en pâtit les atroces et récentes conséquences, nous inférons que c'est la propre réalité de l'auteur qui est décrite dans les nouvelles. Il ne s'agit pas d'une réalité standard que Boris Vian a décomposée, ni d'une catégorisation de notre réalité, mais de la création d'une nouvelle. On dirait que c'est la vision détournée de la matérialité : aussi bien des personnages que des objets. Pour l'élaboration de ce monde, il se sert du langage en créant de nouveaux mots et en déformant d'autres déjà existants, soit au niveau orthographique, soit au niveau sémantique. Il s'agit du *langage-univers*, il néglige les normes établies jusqu'au présent. Pour cette raison, Boris Vian est très particulier. Lors d'une première lecture de l'auteur, la façon dont il aborde certains sujets comme la mort est très choquante. Dans un contexte comique, il forge peu à peu une tragédie qui arrivera au lecteur subitement, comme la mort, car l'arme de Boris Vian n'est autre que celle du langage. Sous ce cosmos particulier, où nous devons tirer les expressions métaphoriques qui sont prises au pied de la lettre de celles qui ne le sont pas et où nous devons tolérer le rire jaune face à la dégradation de la vie, nous révélons la cohérence parmi tous ses éléments. C'est la précision des mots choisis grâce à laquelle nous pouvons comprendre cet univers parallèle. Ce serait impossible d'expliquer ses éléments en dehors de ce contexte si caractéristique et, bien évidemment, il serait impossible de l'expliquer si le moyen n'était pas le langage.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bens, J. (1963). Un langage-univers. In B. Vian, *L'Écume des jours*, (177-187). Paris : Union générale d'éditions.
- Grojnowski, D. (1993). *Lire la nouvelle*. Paris : Dunod.

- Lapprand, M. (1993). *Boris Vian, la vie contre : biographie critique*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Sainte Bible* (1910). Louis Segond (éd.). Récupéré de <http://sainte bible.com/genesis/3-19.htm> (d.c 30/03/2018).
- Vian, B. (2015). *Blues pour un chat noir et autres nouvelles*. Paris : Librairie Générale Française.
- Vian, B. (1949). *Cantilènes en gelée*. Limoges : Rougerie.
- Vian, B. (2016). *Les Fourmis*. Paris : Librairie Générale Française.

Les enjeux de la relecture et de l'autocommentaire dans les journaux d'Eugène Ionesco

Maricela STRUNGARIU
Université «Vasile Alecsandri» de Bacău
s_lettre@yahoo.com

Résumé

Le diarisme est une constante des préoccupations d'Eugène Ionesco, doublant son travail de dramaturge et d'essayiste et révélant le souci de l'auteur de réfléchir sur son travail littéraire. Dans cet article, nous analyserons les formes et des enjeux narratologiques et pragmatiques du métatexte qui traverse les journaux ionesciens. Les autocommentaires donnent au diariste la possibilité de rassembler en un tout signifiant les fragments disparates d'une existence qui semble échapper sans cesse à son regard. Ces séquences métadiscursives ont aussi une composante pragmatique évidente, car l'écrivain réussit à mettre en place une représentation singulière de soi et de son travail littéraire, en préparant et en contrôlant la réception.

Mots-clés : Ionesco ; journaux ; relecture ; autocommentaire ; autoreprésentation.

Resumen

El diarismo es un interés constante de Eugen Ionesco, doblando su trabajo como dramaturgo y ensayista y revelando la preocupación del autor por reflexionar sobre su obra literaria. Analizaremos aquí las formas narrativas y pragmáticas y las implicaciones del metatexto específico para los diarios de Ionesco. El auto-comentario le da al diarista la oportunidad de reunir en un conjunto significativo los fragmentos dispares de una existencia que parece escapar constantemente a su mirada. Estas secuencias metadiscursivas también tienen un componente pragmático obvio, porque el escritor puede establecer una representación única de sí mismo y su obra literaria, preparando y controlando la recepción.

Palabras clave: Ionesco; diarios; relectura; auto-comentarios; auto-representación.

Abstract

Diarism is a constant interest of Eugen Ionesco, along side his work as a playwright and essayist, revealing the concern of the author to reflect on his literary work. I will analyze here the forms and the narratological and pragmatic implications of the metatext across Ionesco's diaries. Self-commentaries give the diarist the possibility of bringing together in coherent whole the heterogenous fragments of an existence that seems to constantly escape his gaze/ to constantly escape his sight. These metadiscursive sequences also have an obvious pragmatic component, because the writer succeeds in setting up a unique representation of himself and his literary work, by preparing and controlling the reception.

Keywords: Ionesco; diaries; re-reading; self-commentary; self-representation.

1. Introduction

Chef de file du théâtre de l'absurde, critique et essayiste français d'origine roumaine, Eugène Ionesco tente de trouver dans l'écriture diaristique un antidote au désespoir, à l'oubli et à la peur de la mort. Dans *Journal en miettes* (1967), *Présent passé passé présent* (1968) et *La Quête intermittente* (1987), l'auteur s'adonne à une écriture thérapeutique qui se mue en une véritable quête existentielle et spirituelle.

Les journaux ramassent pensées et impressions du présent, entrecoupées de faits quotidiens, souvenirs, fantasmes, déambulations poétiques, réflexions morales, sociales, politiques et critiques, notes de lecture, récits de rêves, ainsi que de fragments métatextuels, où le diariste nous fait part de ses choix et desseins esthétiques, de ses piétinements ou échecs littéraires. Ionesco nous y entraîne souvent dans un jeu des répétitions et des réflexions qui traduisent son désir intarissable de revenir sur ses pas, de recommencer à l'infini la quête de soi.

Dans les lignes qui suivent, nous nous proposons d'étudier les formes et les implications narratologiques et pragmatiques de la relecture et de l'autocommentaire à travers les textes diaristiques ionesciens, en nous appuyant sur les études de Jean Ricardou, Lucien Dällenbach et Gérard Genette portant sur l'intertextualité qui met en rapport le texte à lui-même et aux autres textes du même auteur. Dans *Pour une théorie du nouveau roman*, Ricardou propose une opposition entre *intertextualité externe* (rapport d'un texte à un autre texte) et *intertextualité interne* (rapport d'un texte à lui-même) (1971 : 162). Quant à Dällenbach, il distingue entre une *intertextualité restreinte* (« rapports intertextuels entre textes du même auteur »), une *intertextualité générale* (« rapports intertextuels entre textes d'auteurs différents ») et une *autotextualité* ou *intertextualité autarcique* (« l'ensemble des relations possibles d'un texte avec lui-même ») (1976 : 282-283). Dans la grande catégorie des relations transtextuelles examinées par Genette dans *Introduction à l'architexte* (1979), *Palimpsestes* (1982) et *Seuils* (1987), le poéticien fait entrer aussi deux phénomènes particulièrement importants pour notre analyse : la *métatextualité*, comprise comme relation de commentaire qui unit un texte à un autre texte dont il parle (Genette, 1982 : 10) et la *paratextualité*, forme textuelle ou non textuelle qui, tout en entourant le texte proprement dit, entretient avec celui-ci une relation de commentaire (Genette, 1987 : 7-8). Telles sont les notions et les études qui constituent le point de départ de notre analyse, laquelle se veut une approche poétique et pragmatique du discours autoréférentiel ionescien.

2. Relecture, autocommentaire et autoreprésentation

Dans les écrits ionesciens à caractère autobiographique, assez peu étudiés par les exégètes, une intertextualité autarcique affecte les textes dans leur singularité, privilégiant le retour sur soi, l'autoréflexivité. Afin d'assurer à ses textes une lecture appropriée et de respecter le pacte diaristique, l'auteur insère dans ses journaux pas mal de fragments métatextuels, au sein desquels il s'engage dans un dialogue avec le lecteur.

Comme tous les écrivains soucieux de leur travail, Ionesco a l'habitude de lire les textes qu'il est en train d'écrire, nous prenant ainsi pour ses témoins et ses confidents. Si le diariste revoit les manuscrits, il le fait souvent pour corriger les inexactitudes référentielles et améliorer la qualité de l'écriture : « Je relis ces presque deux cahiers que j'ai écrits en même pas deux mois. C'est tellement mal écrit, aussi bien calligraphiquement qu'au point de vue, disons: des idées. Un quart est peut-être valable » (1987 : 112). Et s'il nous partage cette expérience de relecture, c'est pour se justifier et nous rendre sensibles à ses inquiétudes et efforts, voués tous, finalement, à nous faciliter le contact avec le texte. Parfois, le texte relu engendre une dissection du moi paralysé par ses contradictions insolubles:

En relisant les lignes ci-dessus, je m'aperçois que j'ai tout de même une morale et que je juge. Dans le fond, je n'en ai pas. Mon attitude vis-à-vis des autres est tout simplement dictée par le désir de leur faire le moins de peine possible. C'est cela qui me tient lieu de morale. Mais cela encore est une façon d'être héritée, une habitude sociale héréditaire, peut-être ce qu'on appelle un préjugé. Je ne sais plus où j'en suis (1968: 143).

Par souci de vérité, le diariste ressent, d'autres fois, le besoin d'une mise à jour des attitudes, états ou conceptions personnels. Dans *La Quête intermittente*, on lit, par exemple, la phrase suivante : « Je n'ai plus aucune raison, aucune soif, hélas, de me plonger dans la lecture... ». Dans une note en bas de page, le diariste précise : « Ceci n'est pas toujours vrai. Cela était vrai, jusqu'à ces derniers temps. J'ai retrouvé tout d'un coup la passion de l'écriture et de la pensée, des autres, de la mienne » (1987 : 12) Comme l'être change toujours, l'écriture du moi se doit de rendre compte des perpétuelles métamorphoses du sujet, en devenant elle-même un texte en mouvement, toujours en construction, toujours à refaire.

Dans *Présent passé, passé présent*, l'écrivain fait alterner des fragments des carnets anciens et présents et de nombreuses gloses, ce qui crée un discours pluriel, une superposition étourdissante de voix qui risque d'embrouiller les lecteurs inattentifs.

L'abondance des autocomentaires mène à une dilatation du texte, la pratique du métadiscours ayant souvent pour conséquence la prolifération massive des discours. Le *même* est pris dans une répétition qui engendre la différence, sans pour autant dépasser les limites de l'identité imposée par la figure unificatrice de l'auteur. Les discours nouveaux qui en résultent ont pour fonction de dire ce qui est articulé silencieusement dans les textes premiers. Les nombreux commentaires sont, au fond, un jeu avec le texte censé rassembler en un tout signifiant les fragments disparates d'une existence qui semble échapper sans cesse au regard de l'auteur. Cet amas hétéroclite de souvenirs, commentaires ou réflexions, qui se chevauchent, s'enchevêtrent ou s'interrompent les uns les autres, traduit un besoin intarissable de surprendre la totalité d'une vie, son essence et son errance, sa permanence et son évolution temporelle : « [...] je veux tout retenir. [...] je veux tout dire. » (1968 : 38).

À l'instar de nombre d'écrivains, Ionesco tente d'éclairer les motivations de sa démarche diaristique. L'écriture du journal est, entre autres, un moyen de lutter contre le vide existentiel, contre la peur de la dissolution physique et intellectuelle, contre la stérilité créatrice :

[...] je sais pourquoi j'écris ; entre autres, pour moi, pour voir si je peux toujours aligner deux mots, deux phrases... Si je pense, si j'articule, si j'ai encore quelque cohérence dans l'incohérence. J'écris aussi pour mes semblables [...] Par vanité. (1987: 37)

L'écriture diaristique, surtout celle des dernières années, permet à Ionesco de vivre, étant en elle-même une justification suffisante pour continuer à exister. Le sentiment d'être unique et irréductible est doublé par celui qu'il y a une universalité dans toute expérience individuelle. L'écriture de soi a une portée générale, ce qui constitue l'un des mobiles les plus importants et une légitimation crédible des écrivains égotistes:

Si je fais toutes ces confidences, c'est parce que je sais qu'elles ne m'appartiennent pas et que tout le monde à peu près a ces confidences sur les lèvres, prêtes à s'exprimer et que le littérateur n'est que celui qui dit à voix haute ce que les autres se disent ou murmurent. (1967 : 28)

Ma détresse est celle de tous les autres, voilà pourquoi je la confesse. (1987 : 105)

Comme tout diariste, Ionesco définit son projet, dont il établit les limites, les possibilités et les marges d'erreur. Le journal semble, à ses yeux, éloigné de ce qu'on considère habituellement comme œuvre littéraire: « Cet acharnement à me connaître et à connaître, j'aurais dû l'avoir plus tôt. Si je m'y étais pris à temps, peut-être serais-je arrivé à quelque

chose. Au lieu de faire de la littérature » (1967 : 88). L'auteur affirme à maintes reprises son désir d'être vrai. En voici un exemple, extrait de *La Quête intermittente*:

Je tiens à ce que tout cela, tout ce que j'ai écrit, surtout dans ces cahiers (Saint-Gall, 23/07/1986 et celui-ci, 14/08/86), je tiens à ce que cela paraisse. Je veux que ce soit publié comme c'est écrit, avec ou sans fautes, sans y rien changer. (1967 : 57)

Malgré son désir de s'éloigner de la littérature dont il blâme la facticité, Ionesco n'arrive point à s'y échapper complètement, car un souci constant de la forme sape son projet initial :

Je retombe incessamment dans la littérature. Le fait d'avoir pu décrire ces images, de les avoir parlées à peu près convenablement, me flatte. Je pense que c'est peut-être bien écrit. Peut-être cela plaira à des lecteurs ou à des critiques. Je dis cela, je me dis cela et je retombe dans les lettres. Le fait d'en prendre conscience ne me fait pas remonter. Le fait de prendre conscience que je prends conscience de la qualité littéraire ne fait qu'aggraver les choses. (1967 : 100)

Le fait d'écrire pour la postérité, le désir d'être lu par les générations à venir ne pourrait que corrompre la vérité du texte. Ionesco avoue, dans *La Quête intermittente*, qu'il se prend parfois « pour un grand écrivain, dont on lira avec passion tout ce qu'il a écrit, et on fouillera, trifouillera dans tout ce qu'il a écrit. Ce serait me faire tort à moi-même de le croire, cela me ferait du tort: cela nuirait à l'authenticité de mon écriture » (1987 : 65). Ne pouvant pas résister à la tentation rhétorique, l'auteur échoue dans sa quête ontologique et métaphysique. Une parole « impure », celle qu'il adresse au lecteur, altère constamment son exercice spirituel: « Je voulais, j'espérais que cela fût un dialogue avec Dieu [...]. Mais déjà s'y mêlaient des impuretés, littéraires personnelles, intéressées et pas intéressantes, des clins d'œil à un public possible, sous-entendu » (1987 : 68). Il nous faut observer que c'est également ce caractère réflexif du journal, ce retour du texte sur lui-même, cette prise de conscience du travail d'écriture qui fait le texte glisser vers la littérature. Le journal est doublé par une poétique et par une critique du journal, c'est un livre sur l'écriture du livre.

Selon Ionesco, la faillite de sa démarche diaristique est due également au sentiment que le langage verbal le trahit continuellement. Celui-ci montre, bien des fois, son opacité et sa tendance à déformer, étant un reflet imparfait de l'intériorité humaine. Raconter, c'est souvent fictionnaliser, inventer, transformer. L'expression littéraire s'avère trop pauvre et insuffisante pour saisir le monde. Le langage n'est pas le miroir fidèle de la

réalité humaine, puisque ses limites ne coïncident pas avec les limites de notre être. Il est incapable d'exprimer les profondeurs de l'homme, sa vie intérieure :

L'expérience profonde n'a pas de mots. Plus je m'explique, moins je me comprends. Tout n'est pas incommunicable par les mots, bien sûr, mais la vérité vivante. Les mots ne disent exactement que ce qui peut se dire, tout cela est connu depuis longtemps. (1967 : 105)

L'écriture de Ionesco porte les traces de cette méfiance à l'égard du langage, de son impuissance à tout dire. Les jeux de mots, les répétitions obsédantes, les cris, les phrases ou les mots inachevés reflètent, selon nous, le désespoir de l'écrivain, ses hantises, son sentiment d'inutilité.

Si le langage est inapte à traduire fidèlement le réel, le diariste a encore d'autres obstacles à surmonter, car la compréhension du moi intime et la mise en discours de cette quête d'identité et de sens s'avèrent elles aussi problématiques. Le moi qui se cherche obstinément au fil des pages est astreint à reconnaître son impuissance et sa défaite:

Ça fait pas mal de temps que je suis né. [...] Je ne suis pas encore arrivé à comprendre ce qui m'est arrivé. Il me reste très peu de temps pour comprendre ce que je n'ai pas encore compris et je ne pense guère pouvoir y parvenir. Je ne suis point parvenu non plus à admettre l'existence et à m'admettre moi-même. (1967 : 25)

Le diariste essaie de rassembler et de regrouper les petites bribes de vie puisées dans sa mémoire et les vagues réflexions de ses traits dans le miroir de sa conscience afin de recomposer une forme susceptible de représenter son vrai *moi*. Malheureusement, Ionesco n'aboutit pas à donner une unité à cet amas de miettes, lesquelles témoignent d'une entité fuyante, plurielle et dispersée. Son puzzle littéraire laisse voir un être déchiré, toujours en combat avec ses autres *moi* :

Je suis [...] celui qui me regarde, une sorte de Dieu impuissant. Je ne suis pas seulement un regard. Je suis aussi celui qui éprouve les passions, désirs, etc. qui sont à la fois moi et pas moi, je suis dedans, je suis dehors : celui qui fait, qui est fait, qui voit comment il fait, se fait, comment cela est fait, sans bien comprendre. [...] Je me pense. Je suis un autre (1967 : 43).

Le dédoublement est consubstantiel à la connaissance de soi et la polyphonie définit tout discours égotiste. Un *il* s'insinue fatalement dans tout récit personnel. Le *je* autobiographique subit plusieurs formes de scission: l'une qui découle de tout processus d'autoconnaissance, une autre qui est inhérente au regard rétrospectif, une autre encore qui sépare celui qui vit de celui qui est chargé de la mise en discours de cette vie. Outre

cela, de temps à autre, une instance critique fait entendre sa voix, en prenant ses distances avec son texte présent ou ses livres déjà publiés.

Les textes diaristiques ionesciens foisonnent d'autocitations, l'auteur reprend souvent dans ses journaux des fragments des journaux antérieurs ou de ses textes dramatiques. Cette pratique relève de ce que Ricardou appelle *intertextualité restreinte*, des rapports que les textes d'un même auteur peuvent établir entre eux. Si l'on considère la citation comme un double travail de lecture et d'écriture, l'autocitation apparaît du coup comme une relecture suivie d'une réécriture. De cette manière, les morceaux greffés sur le texte y produisent un court-circuit qui entraîne la polyphonie textuelle par la prolifération des discours.

Si le diariste emploie l'autocitation, il redit pourtant les choses d'une manière différente. Il les envisage dans une autre perspective, car « la relance de la signification intervient en même temps que toute nouvelle mise en contexte » (Jenny, 1976: 279). Au moment où il fait appel aux autocitations, l'écrivain s'engage dans un dialogue avec ses idées d'autrefois, soit en établissant la persistance de certains traits personnels, soit en se démarquant de son passé: « Je revois et je recopie ces pages anciennes. J'ai du mal à m'absorber dans ce passé. » (1968: 56) ; « Je reprends ces notes d'il y a plus d'un quart de siècle. Je m'aperçois à quel point je n'ai pas changé, une fois de plus. » (1968 : 68). L'auteur entoure ses reprises de commentaires, explications, ajouts, prises de positions, critiques, etc. Il ne s'agit pas pourtant d'une redite pure, mais d'une insertion de la parole ancienne dans le discours présent, lequel l'analyse, la (re)met en question, la modifie conformément à la visée actuelle de l'écrivain. D'ailleurs, la citation la plus fidèle suppose un changement de sens par rapport au texte dont elle est prélevée. Il n'existe pas de répétition complète, car le fragment repris est entouré à chaque fois d'un contexte différent: « La reproduction du texte par un sujet (retour au texte, nouvelle lecture, nouvelle performance, citation) est un événement nouveau et non réitérable, nouveau chaînon dans la chaîne historique de la communication verbale. » (Todorov, 1981 : 46). La redite entraîne, presque invariablement, dans le cas de Ionesco, la transformation, d'autant plus qu'il existe un laps de temps considérable entre la première émission de la parole et sa reprise. La distance temporelle fait que les mots d'autrefois acquièrent un air lointain, étranger. Lecteur de lui-même, Ionesco ne se contente pas toujours de ce qu'il lit. Il procède à des ajouts, à des reformulations, à des commentaires. Ayant une nouvelle perspective sur les événements déjà racontés, il lui semble utile de transmettre celle-ci au lecteur, pour respecter la vérité et, quelquefois, en vue d'un meilleur accueil du livre.

Journal et poétique du journal à la fois, l'écriture diaristique de Ionesco se mue parfois aussi en paratexte privé, fournissant au lecteur des commentaires de ses textes antérieurs. Dans ce cas, *métatexte auctorial* et *épitexte privé* se confondent. Le retour constant du diariste aux autres textes exprime un besoin de remonter aux sources et de faire un bilan de sa vie d'écrivain. En parlant de la faillite du langage, l'auteur explique, par exemple, dans *La Quête intermittente*, la manière dont il a traduit, dans ses pièces de théâtre, cet échec de la communication et le besoin d'en inventer une forme plus pure et plus efficace ayant pour fondement l'idée de l'universalité des passions, émotions et sentiments humains :

[...] pour *La Cantatrice chauve* [...], à travers absurde ou non-sens, à travers les désarticulations verbales, malgré le rire qui se déchaînait dans le public, on a pu comprendre le drame même de *tout langage*. Je dirais même que le langage explose finalement dans le silence de la non-compréhension, le fait éclater, le brise pour se reconstituer d'une autre façon, (1987 : 30).

Par de tels autocommentaires paratextuels, le diariste cherche souvent à contrôler la réception de ses écrits. Étant un lieu de transition entre le texte et sa lecture, le paratexte représente aussi un lieu de « transaction », « lieu privilégié d'une pragmatique et d'une stratégie, d'une action sur le public au service [...] d'un meilleur accueil du texte et d'une lecture plus pertinente » (Genette, 1987: 8). Ionesco s'inquiète constamment de la portée de son travail, de la façon dont ses œuvres ont été et seront interprétées par les critiques, comme il le laisse entendre dans le fragment qui suit:

Nous répétons en ce moment *La Soif et la Faim*. La première période, celle de la grande angoisse d'être trahi, est dépassée. Lorsqu'on voit se concrétiser les personnages, lorsqu'on voit ses cauchemars se matérialiser, on ne les reconnaît pas, on a peur de les reconnaître, on ne veut pas les reconnaître.

De nos jours, de plus en plus, semble-t-il, la critique a un seul but : nier, détruire l'œuvre. En résidant l'œuvre à la psychologie, l'œuvre n'est plus que matière psychologique ; réduite à son contexte social par une sociologue, l'œuvre n'est plus que matière sociologique. [...] En réalité, une œuvre est irréductible. Une œuvre est justement ce qu'il en reste après ou malgré la sociologie, la psychanalyse, l'économie, le système idéologico-politique, la philosophie, etc. (1967 : 209).

3. Conclusion

À lire les journaux de Ionesco, nous voyons la vie de l'écrivain de plusieurs angles à la fois, ayant ainsi une vision stéréoscopique de son être contradictoire et fuyant. Le moi change toujours et ce serait presque impossible de le saisir autrement que par des retours et des détours incessants. Les autocomentaires donnent au diariste la possibilité de rassembler en un tout signifiant les fragments disparates d'une existence qui semble échapper sans cesse à son regard.

La relecture, le retour incessant au texte en train de s'écrire ou à d'autres, déjà connus du public, révèle un intérêt particulier pour le faire littéraire. Les séquences métadiscursives ont une composante pragmatique évidente. Par cette réflexion sur son écriture et sur son projet auctorial, l'écrivain en vient à mettre en place une représentation singulière de soi et de son travail littéraire, en préparant et en contrôlant, autant que possible, la réception et en gérant son image d'auteur.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Dällenbach, L. (1976). Intertexte et autotexte, *Poétique*, 27, 282-283.
Genette, G. (1981). *Palimpsestes*. Paris : Seuil.
Genette, G. (1987). *Seuils*. Paris : Seuil.
Ionesco, E. (1967). *Journal en miettes*. Paris : Gallimard.
Ionesco, E. (1968). *Présent passé passé présent*. Paris : Mercure de France.
Ionesco, E. (1987). *La Quête intermittente*. Paris: Gallimard.
Jenny, L. (1976). La stratégie de la forme, *Poétique*, 27, 257-281.
Ricardou, J. (1971). *Pour une théorie du nouveau roman*. Paris : Seuil.
Todorov, T. (1981). *M. Bakhtine, le principe dialogique*. Paris : Seuil.

Rupture: surrealismo revolucionario 1935. Memoria y anatomía del territorio

Lourdes TERRÓN BARBOSA
Universidad de Valladolid
terronbar@gmail.com

Résumé

Le présent article fait une étude du groupe surréaliste Rupture d'après les fondements de la géocritique et il démontre la valeur essentielle de sa localisation à La Louvière, expliquant les raisons pour lesquelles le groupe s'y installe. Il décrit aussi son contexte socio-historique, politique et littéraire, qui étaient les membres qui intégraient le groupe, leurs activités: la création des statuts du groupe, l'apparition de la revue *Mauvais Temps 1935*, l'organisation de l'Exposition internationale surréaliste à La Louvière, ainsi que la disparition du groupe dans le contexte de l'après-guerre à partir de 1937. Les liens entre le surréalisme à Paris et le surréalisme à La Louvière en marquent l'originalité.

Mots clés: géopoétique ; géocritique ; surréalisme ; Rupture : littérature.

Resumen

El presente trabajo hace un estudio del grupo surrealista Rupture a partir de los postulados de análisis de la geocrítica y demuestra el valor esencial de su localización en La Louvière, explicando por qué motivos el grupo se instaló allí. Describe también el contexto socio-histórico, político y literario del mismo, explica quiénes eran los miembros que integraban el grupo, sus actividades: la creación de los estatutos de Rupture, la aparición de la revista *Mauvais Temps 1935*, la organización de la Exposición Internacional Surrealista en La Louvière, así como la desaparición del grupo en el contexto de la posguerra a partir de 1937. La unión entre el movimiento surrealista en París y en la Louvière marcan la originalidad.

Palabras clave: geopoética; geocrítica; surrealismo; Rupture; literatura.

Abstract

The present work makes a study of the surrealist group Rupture from the postulates of geocritical analysis and demonstrates the essential value of its location in La Louvière, explaining why the group settled there. It also describes the socio-historical, political and literary context of it, explains who the members of the group were, their activities : the creation of the Rupture statutes, the appearance of the magazine *Mauvais Temps 1935*, the organization of the International Surrealist Exhibition in La Louvière as well as the disappearance of the group in the in the post-war context from 1937. The points of union between surrealism in Paris and surrealism in La Louvière mark originality.

Keywords: geopoetics; geocritics; surrealism; Rupture; literature.

1. Introducción

Fundado en casa de Albert Ludé en Haine-Saint-Paul, el 29 de marzo de 1934, el grupo Rupture instaló su sede en un café de Lieja ubicado en La Louvière. Estaba constituido por cuatro miembros: Achille Chavée, André Lorent, Albert Ludé y Marcel Parfondry. Los estatutos preveían que todas las personas que se unieran a este grupo deberían ser de izquierda. Una cita que se recoge al inicio de la revista *Mauvais Temps*¹, publicada por el grupo Rupture, sitúa perfectamente el climax y los entornos en los que debían moverse y actuar todos los que estaban llamados a cooperar en esta empresa: «L'émancipation des travailleurs sera l'œuvre des travailleurs eux-mêmes» (Max, 1979: 227). Además, Rupture entró rápidamente en contacto con organismos de reputación no conformista tales como «L'Action Socialiste», «L'Action Socialiste Révolutionnaire» de Walter Dauge, «Le Rouge et le Noir» de Fontaine, «La Critique Sociale» y «Masses»; y con agrupaciones de trabajadores excluidos del Partido comunista, o con ideólogos como Hem Day.

2. Denominación: poesía y revolución

El nombre que el grupo se había dado cubría actividades a la vez surrealistas y políticas. Indicaba claramente que no consideraba su actividad exclusivamente surrealista y que el contenido político de esta actividad no podía ser considerado como si procediera de una formación propiamente política. Sin menospreciar los métodos de acción que eran propiamente surrealistas -el escándalo, los actos subversivos o sacrílegos-, Rupture estaba más impregnado por el devenir cotidiano de una realidad social en el seno de una clase obrera que se defendía en organizaciones y a través de unos métodos de acción que le eran propios. Sin embargo, su objetivo principal consistía, y las palabras inscritas en el inicio de sus estatutos así lo indican claramente, en: «forger des consciences révolutionnaires-élaboration d'une morale prolétarienne» (Chavée, 1979: 166), fundiendo en una misma alianza la lucha obrera y la causa de liberación total proclamada por el surrealismo.

¹ *Mauvais Temps 1935*. Revue du groupe. Reproduite par Marcel Mariën in *L'Activité Surréaliste en Belgique (1924-1950)*, Bruxelles, éd. Lebeer-Hosmann, 1979.

2. Nacimiento del grupo. Cronotopía

2.1. La palabra libertad, un mantra

Se trataba de otorgarle a la palabra libertad un contenido que no se redujera a la libertad burguesa. El surrealismo respondía a la liberación total del pensamiento a través de la imaginación, del sueño: «la poésie faite par tous et non par un» (Lautréamont, *Mauvais Temps*, 1935:1). Liberación total a través de la instauración de lo sagrado en lo cotidiano: el misterio, la novela negra, la videncia. Se trataba, como en la aventura política, de despojar lo sagrado de espiritualismo para recrearlo «en dehors de toute préoccupation esthétique ou morale» (Breton, 1963: 89). No era, pues, raro unir a un número importante de hombres para quienes este mensaje había dejado huellas. La esperanza de la cual era portadora el periodo en el que se acaban los años veinte, el interés concedido al marxismo y al surrealismo no tenían nada de excepcional. La juventud era particularmente sensible a estas grandes influencias. Qué había de extraño, pues, en asistir al encuentro de personas que se interpelaban diciendo: «¿Habéis sentido este fenómeno? ¿Estáis al corriente de él?». Es así como en La Louvière, como en cualquier otro lugar, varios amigos se reunían con la esperanza de poder observar nuevas manifestaciones.

2.2. Geolocalización del grupo Rupture

La intensidad de un fenómeno se localiza, generalmente, en momentos privilegiados en los que sus manifestaciones son más perceptibles. Al igual que las líneas de fuerza de un campo magnético son las más visibles en los lugares donde se encuentran los objetos que pueden ser magnetizados, el fenómeno se marcaba en Bélgica con una intensidad particular, en aquellos lugares en los que la concentración de individuos sensibles a la acción alcanzaba una densidad particular. Al igual que París, Bruselas era, a este respecto, sin lugar a dudas, un lugar privilegiado. Hay que destacar que los amigos que se encontraban en La Louvière habían vivido o vivían aún una parte de su tiempo en Bruselas y que el regreso a la provincia sólo había estado ocasionado por razones puramente materiales y, en La Louvière, se iban a dar en aquel momento unas condiciones diversas y sorprendentes (Béchet, 1968: 24 ss). Pero La Louvière no era el único lugar de Hainaut donde esta agrupación se había observado. Mons era también la sede de un fenómeno análogo. ¿Por qué La Louvière ha polarizado, finalmente, entre 1930 y 1937 la actividad de lo que en 1934 se convertiría en el grupo Rupture? Creemos que podríamos encontrar una simple explicación en el hecho de que en La Louvière se encontraba el grupo de personas más numeroso, y ejerció su poder de atracción hacia grupos más pequeños como

Mons o Charleroi. Por las mismas razones, La Louvière se encuentra, también, en una situación geográfica privilegiada, equidistante de Mons y Charleroi. Los integrantes del grupo se situaban entre los 20 y los 30 años, finalmente, algunos de sus miembros tenían una disponibilidad de tiempo que les permitía consagrarse con más dedicación a determinadas actividades de organización, que eran indispensables: convocatoria de reuniones, impresión de octavillas, organización de exposiciones.

3. Génesis de Rupture. Los protagonistas

La Louvière constituye un enclave particularmente rico sobre el que podía descansar la singular actividad del grupo Rupture (Biron & Passeron, 1982: 26). En lo que concierne a la formación práctica del grupo, sus integrantes se encontraban, al inicio, de una manera informal, es decir, sin organización y por simple simpatía. Poseían edades muy similares:

—*André Lorent*, de treinta años, procedía de un medio intelectual. Finalizó sus estudios de derecho en la Universidad Libre de Bruselas. En aquel momento era bibliotecario en La Louvière, profesión que lo pone en contacto con lectores que comparten con él ciertas preocupaciones. Su edad era similar a la de André Breton y fue un testigo consciente de la Revolución de octubre y de todos los acontecimientos que surgieron posteriormente. Tenía un vasto conocimiento de las doctrinas marxistas, de la aventura dadaísta y del nacimiento del surrealismo. Llamaba la atención de algunos jóvenes que lo habían conocido.

—*Achille Chavée, Fernand Demoustier, Armand Simon*: de 25 años aproximadamente. Los tres fueron compañeros en el Ateneo de Mons y en la Universidad Libre de Bruselas. Chavée y Demoustier guardarán siempre un estrecho contacto debido a las relaciones profesionales que mantienen. No hay que olvidar que Achille Chavée es abogado en La Louvière y Fernand Demoustier abogado en Mons. Estas relaciones profesionales cederán a menudo el paso a discusiones sobre la poesía que se mantendrán entre los dos amigos.

—*André Bovy, Jean Dieu, Marcel Havrenne y Albert Ludé*: Todos ellos tendrían la edad de 20 años en 1930. Los cuatro eran antiguos alumnos del Ateneo de Morlanwez y compañeros de estudios en la Universidad Libre de Bruselas. Todos ellos participarán con pasión y frenesí en las actividades del grupo de Bruselas. André Bovy y Albert Ludé vivían en La Louvière; Jean Dieu en la región del Borinage, Marcel Havrenne en Charleroi.

La unión de todos ellos en La Louvière se llevará a cabo desde la amistad y el entendimiento. También desde la necesidad de situarse y de reconocerse. Estas serán las razones que llevarán al grupo de La Louvière a atraer la atención de los grupos de Mons y de Charleroi con el objeto de consolidar encuentros informales de fines de semana. Cuando en 1932 el grupo se otorga un acta de nacimiento y unos estatutos, tan sólo estaba reconociendo y legitimando un estado de hecho. Aunque dichos estatutos pudieran parecer irrisorios, aportaban el marco de respuestas a algunas cuestiones importantes: finalidad del grupo, medios que utilizaban, programas de acción, apertura a posibles nuevos miembros. Fuera de la actividad específicamente surrealista, algunas actividades de apertura al exterior eran objeto de cuestionamiento y motivaban ciertas interrogaciones. Las huelgas del 1932 en el seno de las cuales vivieron, provocaron en el grupo Rupture la necesidad de integrarse en una actividad de insurrección del proletariado que constituía y formaba parte de la vida cotidiana de la región en la que todo el grupo desplegaba su actividad. Ello les obligó, en definitiva, a entrar en contacto con todas las asociaciones obreras responsables de la lucha. Debido a su conocimiento teórico del marxismo, a su determinación en la lucha, al fervor que aportaban a la vida, al amor, al odio, a todo aquello que se convertía para ellos en un obstáculo, también por el alto concepto que tenían de la amistad, algunas de las vidas de los integrantes del Grupo Rupture se han convertido en ejemplares (Biron & Passeron, 1982: 89).

4. La exposición surréalisme internationale à La Louvière

El lugar en el que tuvo lugar sólo podría definirse por su aspecto de abandono total. En un cine cerrado en el que ningún ser humano había entrado desde hacía años, en el que el techo estaba sin pintura, el papel destrozado, los muros llenos de humedades, el suelo podrido. Reproducía la imagen que uno se puede hacer de la lenta destrucción que conduce a la muerte. Sin embargo, la vida iba a abrirse allí camino, fulgurante y llena de provocación. La ayuda de los artistas surrealistas de Bruselas en la organización de esta exposición consistió en:

- 1) Aportar diferentes telas de pintores surrealistas gracias a la intervención de Édouard Mesens.
- 2) En la ejecución cantada de Clarisse Juranville de Paul Nougé con música de André Souris.

Mientras tanto, el grupo se había enriquecido con la presencia de dos pintores: Louis Van de Spiegele y Max Michotte. Por su parte, Armand Simon, gran amigo de Achille Chavée

y de Fernand Demoustier, traía, cada vez que venía de Paturâges a la Louvière, por placer y por amistad, mil dibujos que su jubilación en Colfontaine le permitía realizar, provistos de una gran imaginación que se alimentaba de novelas negras. Además, se unió al grupo Constant Malva, obrero minero y escritor, ya conocido como «écrivain prolétarien» (Blampain, 1985: 66). Malva responderá ante la pregunta Qu'était-ce qu'un écrivain prolétarien? de la siguiente manera: «Un homme comme nous, avec ses désirs, ses peines, ses rires, ses rages, son besoin d'amour et de liberté, un mineur qui ne voit le jour que rarement, qui s'en console en buvant, mais qui salue les jours de grève parce qu'ils sont jours de soleil» (Malva, 2001: 2).

El nacimiento de la joven república española aportó al grupo una inmensa esperanza, un aire de salubridad. El triunfo del Front Populaire fue saludado con entusiasmo por todos. En un clímax de esperanza se operó la unión por parte de los que eran partidarios de la libertad y, al mismo tiempo, una cierta oposición a aquellos que más tarde sostendrían al fascismo. Ante dicho peligro, la necesidad de ayudar a España parecía imperativa. Las ayudas se realizaron de todas las maneras posibles: mediante medicamentos y, sobre todo, se proporcionó una ayuda de carácter militar mediante la creación de las Brigadas Internacionales. Achille Chavée, fiel a sus profundos principios sociales y humanitarios no pudo menos que enrolarse. Se sabe muy poco de este periodo de la vida del poeta, pero fue muy llamativo el hecho de que se fuera con ideología trotskista y volviera a La Louvière siendo estalinista. El cambio estuvo motivado por el sentido de responsabilidad y organización que los estalinistas poseían frente a otros grupos. Es posible que también se debiera a la influencia de algunos amigos como Jean Bastien. La experiencia española aportó al poeta un enriquecimiento que le condujo a mantener una posición política radicalmente distinta a la que tenía al principio y encontró una resonancia especial en determinados lugares de su sensibilidad, colocándolo en contacto con otros hombres en un estado de solidaridad y comunicación. Su viaje a España fue también una separación, separación tal vez consciente, en la que no se puede dudar de la altura de los móviles e ideales que la sostienen. Una herida provocada en el poeta que de alguna manera entrega al mundo «son sang le plus précieux» (Chavée, 1946:6).

5. «La poésie ne vivant qu'à ce prix». De finales de 1937 a la posguerra

En una liturgia cruel en la que el deseo de buscar los puntos de unión entre los diferentes miembros del grupo surrealista sólo se manifestaba a través de sus diferencias, surgieron

las divergencias, las oposiciones, las rupturas. Sin embargo, esta tensión era la chispa que cada uno necesitaba para que se produjese un camino de revelación interior. Extraño juego en el que la hostilidad y la amistad se alimentaban mutuamente en una unión surrealista de polos divergentes y contrarios. No podemos aportar testimonios de la actividad del grupo después de 1937 pero en agosto de 1939 los datos históricos son los siguientes:

En La Louvière. André Bovy se marcha a Bruselas; André Lorent es movilizado por el ejército y poco después hecho prisionero; Albert Ludé, movilizado; Marcel Havrenne, movilizado y hecho prisionero. Finalmente, Achille Chavée será el único que permanecerá en La Louvière, escondido durante todo el tiempo que dura la guerra en el sótano de su casa.

En Mons. Será Fernand Demoustier para el que el destino determine un final trágico. Hecho prisionero en 1942, se encontrará con la muerte en un campo de concentración en Bergen-Belsen, tal vez expiando su participación en el Grupo Rupture e inmolándose por todos sus compañeros. Se pierde su rastro en marzo de 1945. Al igual que nuestro universal poeta Federico García Lorca, no se sabe dónde se ubican sus restos. Marcel Lefrancq, Armand Simon y Louis van de Spiegele serán detenidos en 1942 aunque no movilizados. Pero el peligro, las amenazas y las vicisitudes son más débiles que sus ideales surrealistas revolucionarios. Achille Chavée se une a este grupo en Mons y participa en su actividad creándose un nuevo grupo: el Grupo Surrealista de Hainaut.

Tras la guerra, Achille Chavée sale de la clandestinidad y será el único que permanece en La Louvière. Louis van de Spiegele regresa enfermo de un campo de concentración; Marcel Havrenne, André Lorent y Albert Ludé se trasladan a Bruselas. Víctima de la desesperación y de la guerra, el Grupo Rupture no se reconstruirá tras la guerra. Diferentes razones del destino han dispersado a sus integrantes, pero de todas las maneras el grupo no podía recobrar la vida. Nacido bajo el signo y el emblema de la libertad en una dinámica de «désespoir dynamiquement désespéré» (Breton, 1963: 126), el grupo no podía recobrar la vida en un mundo sin esperanza ni desesperanzas y donde la libertad era sólo una cuestión de alineamientos. Sucumbe a finales de 1938 y principios de 1939. Achille Chavée retomará el contacto con antiguos surrealistas y fundarán, en torno al recuerdo y a la memoria de Fernand Demoustier, en Mons, en mayo de 1947, el grupo Haute Nuit.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (s.f.). *Cahier des procès verbaux du groupe Rupture*. La Louvière: Inédit. Coll. Simone Chavée, Centre Culturelle du Daily-Bul.
- AA.VV. (1986). *Le surréalisme à Mons et les amis bruxellois (1935-1955)*. Catalogue publié à l'occasion de l'exposition organisée au Musée des Beaux-Arts, Mons : Musée ds Beaux-Arts.
- Blampain, D. (1985). *Constant Malva. La nuit dans ses jeux*. Bruselas: Labor, Coll.Espace Nord.
- Béchet, A. (1968). *Achille Chavée*. Tournai: Unimuse.
- Béchet, Ch. (1980) Le surréalisme à La Louvière, le groupe Rupture et Achille Chavée. In d'Haenens, A. *La Belgique. Sociétés et Cultures depuis 150 ans*. Bruselas: Ministère des Affaires Étrangères.
- Bechet, A. & Béchet, Ch. (1987). *Les surrealistes wallons*. Bruselas: Labor.
- Breton, A. (1963). *Manifestes du surréalisme*, Paris: Gallimard, Coll.Idées.
- Biron, A. & Passeron, R. (1982). *Dictionnaire général du surréalisme et ses environs*, Paris: Complexe, 1982.
- Bouvet, R. (2015). *Vers une approche géopoétique. Lectures de Kenneth White, Victor Segalen, J.M.G Le Clézio*. Québec; Presses Universitaires du Québec. DOI : <https://doi.org/10.2307/j.ctt1f1176j>
- Chavée, A. (1946). *D'ombres et de sang. Poèmes*. La Louvière: Boomerang.
- Chavée, A. (1969). *Introduction au surréalisme en Belgique*. La Louvière: Blanchot.
- Chavée, A. (1979). *Les mystères du drapeau blanc*. La Louvière: Le Daily-Bul.
- Damrosch, D. (2003). *What is World Literature?* Londres: Princeton University Press. DOI :<https://doi.org/10.1515/9780691188645>
- Escola, M. (2012). *Théorie des textes possibles*. Rodopi: Coll. C.R.I.N. DOI : <https://doi.org/10.1163/9789401207867>
- Malva, C. (2001). *Ma nuit au jour le jour*. Bruxelles: Labor.
- Mariën, M. (1979). *L'activité surréaliste en Belgique (1924-1950)*. Bruselas: Lebeer-Hosmann.
- Soja, E. (1989). *Postmodern Geographies: The Reassertion of Space in Critical Social Theory*. Londres: Verso.
- Westphal, B. (2011). *Le monde plausible: espace, lieu, carte*. Paris : Les éditions de Minuit.

Le miraculeux pouvoir du français. La langue qui mue le vécu en littérature : le cas de Panaït Istrati

Roxana-Anca TROFIN
Université Politehnica de Bucarest
roxanaanca.trofin@gmail.com

Résumé

La langue de l'écriture n'est jamais indifférente, porteuse d'un héritage littéraire et culturel elle est ce moule qui façonne l'expression de nos sentiments et de nos pensées. Le choix qu'on en fait pour écrire traduit le rapport de l'auteur non seulement à la langue mais à toute une littérature et à un type de mise en intrigue. Chez Panaït Istrati, écrivain roumain d'expression française, la dialectique de l'identité narrative permet à travers la langue de se mouvoir entre « mêmeté » et « ipséité » (Ricœur, 1985). Le français acquiert ainsi vertus salvatrices et transforme la vie à travers la mise en récit.

Mots-clés : Langue de l'écriture ; récit ; identité narrative.

Resumen

La elección del idioma en el que un autor escribe nunca es casual, este mismo es depositario de una herencia literaria y cultural, es el molde que da forma a nuestros sentimientos y nuestros pensamientos. Esta elección expresa la relación del autor no solo al idioma sino a toda una literatura y a un tipo de intriga. Para Panaït Istrati, escritor rumano quien escribió en francés, la dialéctica de la identidad narrativa permite por intermedio de la lengua de moverse entre «igualdad» e «ipseidad» (Ricœur, 1985). El francés adquiere así virtudes salvadoras y transforma la vida a través de la narración.

Palabras clave: Idioma en el que se escribe; historia; identidad narrativa.

Abstract

The language chosen for writing is never irrelevant, as it is the bearer of the cultural and literary heritage, being that particular mold which shapes up our feelings and thoughts. The choice made for writing translates the author's relationship not only to the language but also to an entire literature and a type of story. With Panaït Istrati, a Romanian author writing in French, the narrative identity dialectic allows that by means of the language a shift be made between sameness (« mêmeté ») and (« ipseity ») (Ricœur, 1985). Thus, French acquires life-saving virtues and it transforms life by means of the story telling.

Keywords: Language for writing; story; narrative identity.

1. Introduction

*Jésus lui dit : Je suis le chemin, la vérité, et la vie.
Nul ne vient au Père que par moi.
La Bible, l'Évangile selon Jean 14.6*

Si Jésus sort les hommes des ténèbres en leur montrant la voie et le cap, pour Panaït Istrati, écrivain roumain d'expression française, la mise en récit de la vie devient le cap et la langue française la voie capable d'imprimer du sens à une vie difficile et mouvementée. La langue de l'écriture n'est jamais indifférente, porteuse d'un héritage littéraire et culturel elle est le moule qui façonne l'expression de nos sentiments et de nos pensées. Le choix qu'on en fait pour écrire traduit le rapport de l'auteur non seulement à la langue mais aussi à toute une littérature et à un type de mise en intrigue et en dernière instance le rapport à soi-même. Me plaçant dans une perspective narratologique j'analyserai dans ce qui suit le rôle de la langue française dans la construction identitaire de Panaït Istrati réalisée à travers le récit ainsi que la façon dont la langue permet de se mouvoir entre « mêmeté » et « ipséité » (Ricoeur, 1985).

Istrati a un parcours biographique qui informe et nourrit la trajectoire littéraire, biographie et récit s'éclairent et s'enrichissent mutuellement. Né en 1884 à Braila, port du Danube, ville cosmopolite, située à la confluence de l'Orient et de l'Occident, Panaït Istrati a une jeunesse agitée et miséreuse. Fils d'une mère Roumaine, blanchisseuse et d'un père Grec, marchand et contrebandier tué par les douaniers très peu de temps après la naissance de Panaït, l'écrivain est très tôt attiré par les voyages. À l'instar d'Adrien son alter ego fictif il éprouve « un irrésistible désir de voyager » (Panaït Istrati, Kira Kiralina Les Récits d'Adrien Zograffi:10) ; à 13 ans il se lance dans une passionnante aventure existentielle, partant à la découverte du monde mais surtout de soi-même. Il quitte sa mère qu'il aimait bien afin de sillonner la Méditerranée orientale (Grèce, Égypte, Liban, Syrie, Turquie). Il voyage clandestinement en faisant mille métiers de fortune ; il est manœuvre, chaudronnier, valet de chambre, garçon d'hôtel, pâtissier, guide, peintre en bâtiment, serrurier, photographe. Il rencontre Mikhaïl un noble Russe qui deviendra son ami le plus cher et l'accompagnera dans ses voyages. C'est Mikhaïl qui va l'initier à la lecture. Deux des nombreux métiers exercés seront revendiqués de prédilection par Istrati et influenceront son œuvre littéraire : peintre en bâtiment et photographe. L'écrivain Istrati éprouvera le même émerveillement du photographe devant le spectacle de la vie et se passionnera à le dépeindre.

L'aventure existentielle doublée par l'aventure linguistique représentent l'essence même de la narration d'Istrati. C'est de son vécu mouvementé qu'il puise la force, la passion et la dynamique qu'il imprimera à ses fictions. La mise en récit devient ainsi un mode de vie, le seul possible.

Esprit libre et généreux, avec un sens éthique poussé et une grande empathie pour la misère humaine, recherchant avant tout l'amitié et la bonté humaine, il embrasse les principes socialistes et lutte pour les plus démunis, il collaborera ainsi au journal *La Roumanie ouvrière* et deviendra secrétaire du syndicat des dockers de Braïla.

2. Cadre théorique- le rôle fondateur de la langue

Dans la littérature la langue est consubstantielle à la matière de la fiction, écrire dans une autre langue que la sienne impose l'appropriation de la langue d'adoption et l'effort de se confondre à celle-ci pour parvenir à écrire en jouant de ce nouvel instrument. Ce choix est le plus souvent douloureux et traduit parfois un conflit de l'écrivain avec le moi ou avec son univers biographique comme ce fut le cas de Cioran ou de Kafka. Il n'empêche, nombreux ont été les écrivains qui se sont exprimés dans une autre langue que la langue maternelle. Jean-Marie Prieur montre que les situations de bilinguisme ou de plurilinguisme dans l'histoire de la littérature sont nombreuses et que pour ces « écrivains en contact des langues » l'écriture est : « un espace de tension et de rencontre entre des langues différentes, espace à l'intérieur duquel l'écrivain va trouver « sa langue », sa ligne propre, unique d'invention et de création » (Jean-Marie Prieur, 2006 : 486).

Alain Schaeffner (2004) y voit aussi une certaine aliénation de l'écrivain obligé de changer de langue. Néanmoins pour Istrati ce processus a représenté une forme de libération puisque c'est grâce à la langue française qu'il a pu matérialiser son talent pour la narration en mettant sa vie en récit et également atteindre les valeurs qui étaient pour lui si importantes, à savoir la liberté et la générosité.

L'élection du français pour narrer la vie traduit un immense amour pour la France seul pays qui vous permette de vous exprimer librement », et qui a réalisé la « suprême conquête de l'esprit humain » comme allait l'écrire Istrati en 1933 pour une revue roumaine et représente également un engagement artistique. Son français bien qu'imparfait lui permettra d'accéder à cette langue universelle, il deviendra pour Istrati la langue universelle de l'art, de l'amour humain empreint de générosité et de loyauté, « l'unique pôle de la Compréhension universelle » (Istrati 1919 :21).

Pour Panaït Istrati le choix du français a ainsi obéi à un double déterminisme, existentiel et littéraire. La vie d'Istrati a été dominée par un profond amour pour la littérature, pour le récit capable de condenser et de raconter l'essence de l'âme humaine et par l'amour des gens qu'il s'est toujours entêté à considérer foncièrement bons.

Pendant vingt ans Istrati mène une vie errante lors de laquelle il fait de nombreuses rencontres, il vit et entend d'innombrables histoires, et surtout il apprend des langues. Les histoires qui l'ont baigné il va les partager avec ses lecteurs, poussé par un irrépressible besoin de raconter. L'extrême sensibilité, l'amitié et la générosité, le besoin impérieux de raconter sont les traits définitoires aussi bien de Panaït Istrati que des personnages de ses romans. Et, comme élément central, principe unificateur : la langue, sa langue maternelle : le roumain ou encore le grec, la langue de son père, apprise à 12 ans quand il décide de travailler dans une taverne grecque pour apprendre la langue de son père dans une démarche qui relève aussi bien d'une quête de figure paternelle que d'une tentative de récupération affective, ou bien les langues apprises lors de ses nombreux voyages : le turc, l'arménien, le russe et surtout le français, la langue universelle de la compréhension humaine. En 1916 l'écrivain s'installe en Suisse pour fuir la guerre et soigner sa tuberculose. C'est à cette époque là qu'il commence à apprendre le français en lisant énormément et qu'il fait la découverte de Romain Rolland devenu son maître à penser, son idole. Jacques Baujard écrivait que Istrati dévorait des classiques de la langue française armé de son dictionnaire. Il lit et traduit, puis commence à nourrir le désir secret d'écrire et parmi toutes les langues qu'il connaît il choisit le français pour s'exprimer littérairement. Il laissera entendre à un moment donné que ce choix a comporté sa dose de souffrance car au lieu de jouer de la flûte roumaine du berger il a été obligé de « souffler la trompette sur la tour Eiffel »¹.

Le choix du français comme langue d'écriture a été ainsi le signe d'un engagement ontologique et moral mais il a été en même temps le signe d'une option narrative de l'écrivain relevant de sa vision théorique de la littérature. La décision d'écrire directement en français a comporté sa dose de dramatisme. Kessel, considéré « frère de croix » de l'écrivain, écrit dans la préface des œuvres d'Istrati chez Gallimard :

Quand Istrati eut pris pleine conscience de son dessein, il connut une sorte de crainte sacrée.

Quoi! Muni seulement d'un rudiment de vocabulaire, quoi! mal à l'aise, empêtré dans la

1 Traduction de « Cu P Istrati ; despre viata, oameni ndestinul meu ... » entrevue accordée à G. Mihail Zamfirescu, publiée dans *România literara*, mai 1933, cité par M. Jutrin -Klener, *Les Haidoucs dans l'oeuvre de Panaït Istrati*, Paris, L'Harmattant, 2002, p. 260

syntaxe, il prétendait, il osait... C'était grotesque... C'était délirant... Mais la tentation, l'exigence ne le quittaient pas. Alors, incapable de résoudre un débat qui le dévorait, il écrivit à Romain Rolland, son idole, son génie tutélaire, pour lui demander conseil et décision. Il voulait être bref. Il fut intarissable. Les feuillets s'ajoutèrent aux feuillets. Il se mit à nu : pensées, instincts, sentiments, faiblesses, voyages — bref, lui même et sa vie et ce qu'il rêvait d'en faire, il confia tout dans cet appel. (Istrati, 1968-1970 : 12)

Mais l'envoi revint intact à Istrati car Rolland avait déménagé sans laisser d'adresse. Le choc fut si grand pour Istrati, qui y vit un signe fatal, qu'il décida de se donner la mort en se tranchant la gorge avec un rasoir dans le jardin public de Nice en 1921. Une fois de plus biographie et trajectoire littéraire s'intersectent et se déterminent réciproquement car Rolland voudra le rencontrer et le poussa à écrire reconnaissant en lui un énorme talent de « conteur-né ». Le récit transforma ainsi la vie de Panaït Istrati et le rapport à la langue devint l'axe d'un projet littéraire. Istrati commença à écrire pour se retrouver et se construire intérieurement mais également par devoir envers son sauveur et son mentor. Panaït Istrati se livrera à une conquête de la langue française qui deviendra une conquête du récit et par là de la liberté.

Pour les grands écrivains comme Balzac, García Márquez, Varga Llosa écrire a été la seule manière de vivre, pour Istrati écrire est devenu même si relativement tard un mode existentiel, la forme d'un engagement social mais aussi la seule modalité lui permettant de gagner l'estime de Romain Rolland, estime sans laquelle il ne pouvait pas vivre. Le récit a été ainsi une condition biaisée de la vie car ce peintre en bâtiment allait se dédier à la peinture de la nature humaine et la narration de la vie. Le nom de son double de fiction Adrien Zograffi, renvoie d'ailleurs à cette mission devenue vocation de mettre la vie en récit, car il représente le diminutif du mot grec Zographos qui signifie peintre. Alain Schaeffner y voit également une allusion au morphème « graphein » qui entre dans la composition des mots autobiographe ou polygraphe. Les personnages d'Istrati deviennent selon Schaeffner (2004) des Hommes-récits qui se libèrent par la parole des forfaitures subies ou provoquées. En même temps c'est à travers le récit que Istrati se retrouve et se construit comme être, la connaissance de l'autre l'amène à la découverte du soi. L'autre du récit implique et contient le soi auctorial. Les deux ne peuvent exister qu'ensemble, confondus presque. Paul Ricœur a dévoilé le détour que le sujet devait faire avant de revenir à soi. Entre ce que nous sommes malgré tous les changements subis par notre être, entre notre « mêmeté » le « qui suis-je » et ce que nous devenons à travers la

multitude de récits enchaînés, notre « ipséité », le « que suis-je » se place l'aventure existentielle et littéraire des écrivains comme Panaït Istrati.

Les récits que l'écrivain produit et ceux qu'il intègre continuellement construisent ainsi l'identité narrative de Istrati mais également son identité tout court. C'est par le truchement de la langue que l'écrivain se construit et se pose au monde en narrant. Dans son cas le français acquiert ainsi des vertus salvatrices et transforme la vie à travers la mise en récit. Cette transformation de la vie par le récit s'est produite chez Istrati au niveau narratif mais également au niveau très concret de l'existence quotidienne dans la mesure où la rencontre avec Romain Rolland a imprimé une trajectoire nouvelle à sa vie.

3. Le monde du récit istratien

L'œuvre istratienne est pleine de dynamisme et de sensibilité, porteuse de hautes valeurs morales elle reflète la société de son temps et parvient à toucher l'âme humaine. Le récit emprunte le rythme alerte des contes populaires roumains mais aussi orientaux construits comme enchaînement infini d'histoires. La narration jaillit dans un flux continu assumée successivement par le narrateur et les personnages. Dans *Les récits D'Adrien Zograffi* (Istrati, 1981) nous assistons à une transmission de la parole : l'énonciation et la focalisation sont l'apanage du narrateur puis d'Adrien et finalement de Stavros qui prend en charge le récit. Ce transfert opéré au niveau de la narration traduit le périple auquel nous invite l'écrivain à travers l'âme humaine, les malheurs et les joies de la vie. Le monde se présente au lecteur sous des angles différents, capté et raconté à travers la sensibilité des personnages qui anticipent le cours dramatique de l'histoire par leur commentaires ayant fonction d'amorces narratives. La diégèse se construit dans une série de récits enchâssés, de péripéties parfois rocambolesques et ce faisant elle transporte le lecteur dans un monde bigarré, aux mille facettes, qui est dominé par la violence et la cruauté, un univers où les rapports humains sont sous-tendus par l'hypocrisie et l'indifférence, où l'amour, la bonté et l'amitié ont peu de place. Tout y est changeant et instable, les personnages vivent entre la peur ou l'insouciance, l'innocence y est piétinée par la ruse et la méchanceté et pourtant le ton reste serein et l'espoir dans les vertus de l'âme humaine perdure toujours. L'univers dépeint dans *Les Récits d'Adrien Zographi* est celui des commerçants crapuleux, des gens pauvres où les seuls dieux sont l'argent, la luxure, la perversion. Les personnages sont emportés par les événements dramatiques de leurs vies sans pouvoir ou vouloir s'y opposer. La société impitoyable les écrase, les obligeant à abdiquer parfois toute norme morale. Les rapports interhumains sont eux aussi

affectés car sans consistance, superficiels ; on ne vit que pour gagner un argent qu'on finit par perdre et pour s'amuser, pourtant la gaieté n'est que la funeste anticipation des drames. L'univers de Kira Kyralina est sordide empreint de luxure, de débauche et de violence extrême.

Ce monde assez sordide est pourtant peint avec beaucoup de sensibilité, c'est la sensibilité envers la nature mais aussi la sensibilité exprimée par la musicalité des langues qui peuvent être dures ou mélodieuses. Lors de l'affrontement entre Mikail et Stavro, Adrien qui ne connaît pas le turc décrypte la dureté de l'affrontement entre les deux d'après la dureté des sons.

L'univers des récits d'Istrati est formé d'une mosaïque de caractères qui partagent l'espace et le temps sans communiquer, comme les clients du café restaurant du Caire. Le principe unificateur du récit sont les langues que les personnages ont en partage et c'est surtout la langue de la narration, le français qui est apaisant et cohésif. Le monde d'Istrati ressemble à la tour de Babel, les langues s'y intersectent, coexistent sans toujours communiquer. Mais dans cet univers où tous les malheurs semblent s'accumuler où il paraît que les humains ont perdu tout sens moral l'amitié, l'amour, la bonté sont encore présents : Mikhaïl garde son innocence et sa sensibilité, Barba Yani pauvre vendeur de café devient le sauveur et le père spirituel de Dragomir /Stavro lui prodiguant toute l'affection et l'attention du monde, la mère de Dragomir apprend à ses enfants à garder la bonté du cœur.

4. La valeur des langues dans le récit istratien

Porteuse d'espoir et assurant le salut et la cohérence d'un univers qui semble voué à la perte, la langue française est le principe structurant du récit. Le français unit, il est « généreux » à l'instar de la France terre d'asile, chaleureuse et accueillante, garante et défenseuse des plus hautes valeurs, il accepte des mots d'autres langues formant un tout bienveillant et dynamique. Car dans le monde métissé d'Istrati les langues aussi se mélangent, ses textes abondent en mots roumains, grecs, turcs qui apportent chacun une touche spécifique, créant un cadre coloré et vif, reconstruisant ainsi l'ambiance de l'époque ; ces sauts d'une langue à l'autre acquièrent une capacité descriptive et musicale. Le récit est certes plus facilement compréhensible pour un lecteur qui connaît ces langues pour les autres lecteurs il fait une véritable éducation linguistique ainsi que le montre Schaeffner (2004) et imprime du pittoresque à la narration. Istrati intègre les mots roumains grecs et turcs de manière différente en fonction de l'objectif narratif. Les mots

étrangers apparaissent dans le texte en italiques avec leur équivalent français en bas de page, ou bien l'écrivain crée des calques en français en modifiant l'orthographe du mot et en changeant légèrement le sens par exemple « moussaphire » utilisé à propos des courtisanes de Kira et de sa mère a en roumain un sens légèrement différent invité, hôte. Parfois Istrati utilise les mots étrangers sans fournir aucune traduction. Si au niveau de la narration le français fonctionne comme principe unificateur et structurant au niveau de la diégèse les langues s'entremêlent rendant parfois le sens de l'histoire plus difficile à saisir ou servent à la dissimulation.

L'utilisation que Istrati fait de langue n'est pas innocente, elle répond à des intentions narratives et à une vision historique et morale sur le monde. Les valeurs avec lesquelles il investit les langues sont multiples ; dans son récit, le passage d'une langue à l'autre sert de dissimulation d'une identité, ou bien il a un pouvoir de communication fraternelle ou bien l'écrivain instaure un plurilinguisme renvoyant à une l'égalité des statuts et des valeurs.

Stavro, par exemple cesse du jour au lendemain d'être « Stavro, le salepgdi », et devient Domnul Isvoranu, « marchand de cuivres de Damas », car le nom et la qualité plaisent. Ce n'est que plus tard que le lecteur découvre qu'il porte en fait un nom roumain Dragomir et que Stavros était un nom d'emprunt. De retour en Roumanie, Stavros se fait passer pour étranger car il parle mal le roumain, sa langue maternelle. Ou encore on baigne dans un univers plurilingue, comme dans les fêtes de la maison maternelle de Stavros.

Les rapports de Panaït Istrati à la langue n'ont jamais été univoques, toute sa vie a été marquée par un plurilinguisme fonctionnant avant la lettre. Né dans une famille mixte vivant dans une ville où les métissages ethniques et linguistiques étaient fréquents, perçus comme naturels il se rapporta aux différentes langues selon des considérations morales plutôt que linguistiques. Ainsi dans sa vie comme dans ses romans le turc est la langue des oppresseurs tandis que le roumain et le grec la langue des opprimés. Dans la famille de Stavro on parle couramment le turc, la langue du père, un tyran qui roue des coups sa femme, sa fille et Stavro, le roumain et le grec. A chaque langue correspond une autre facette du personnage et un autre nom. Et, c'est dans le passage d'une langue à l'autre que Stavro se révèle au lecteur comme une personnalité multiple à la fois malhonnête, pervers et victime innocente de la cruauté et l'immoralité des autres. Le récit d'Istrati produit par une instance auctoriale elle-même plurilingue incite au plurilinguisme. Les langues sont investies et sont porteuses de valeurs morales : le grec et le roumain sont

les langues de l'amitié Cosma parle en roumain à Kyra et Dragormir, Barba Yani emploie le grec avec Stavros et utilise dès la première rencontre le diminutif grec Stavriki. Le plurilinguisme est dans l'œuvre d'Istrati un signe de bonté du cœur et de beauté de l'âme, Barba Yani en est le meilleur exemple.

La langue est ainsi un refuge et une protection permettant au personnage de se cacher, elle est à la fois marque d'altérité et d'ipséité car on est simultanément soi-même et un autre, elle fonctionne comme un miroir qui renvoie tantôt l'image vraie de l'homme tantôt une image déformée, transformée.

5. Conclusions

Le récit d'Istrati efface les barrières géographiques mais également mentales car en écrivant en français il pose son œuvre dans un univers généreux et bienveillant où les langues se côtoient et se mélangent, il emploie des mots en roumain et en grec de la manière la plus naturelle pour tisser le texte dans un tout cohérent et fluide. Au niveau symbolique nous pouvons considérer qu'à travers ce métissage des langues Istrati fait correspondre à l'égalité des langues dans le récit l'égalité des gens répondant aux principes humains et politiques qui lui ont été chers. Les langues représentent pour Istrati non seulement le pont vers les autres mais également un instrument de connaissance d'autrui, de son vécu mis en récit.

Habité par le désir d'errance mais surtout de découverte de nouveaux horizons et de nouvelles personnes ? il a eu du mal à s'établir dans un endroit et à y passer sa vie, il s'est pourtant fixé dans une langue : le français. Le français a été son refuge spirituel mais aussi une aspiration à la justice et à l'amour entre les gens. Cela n'a pas été un hasard si de toutes les langues connues il a choisi la langue du peuple qui s'est toujours revendiqué comme un pionnier de la tolérance qui a offert asile à tous les opprimés du monde, mais également la langue d'une grande littérature et de toute une narration de la générosité telle la narration de Romain Rolland. L'emploi fréquent dans ses textes des mots étrangers correspond à l'univers cosmopolite de sa ville natale, des Balkans et de l'espace oriental à l'époque décrite dans ses récits mais relève aussi d'une disponibilité de la langue française d'accepter des mots venant d'autres langues. Istrati personnifie de la sorte la langue française en lui attribuant les plus hautes valeurs morales dont elle est le véhicule. Et, cette générosité de la langue rime avec la générosité de l'écrivain, il apprend le français par amour aux hommes, à la liberté et à la justice, le fait sien et raconte ses histoires dans cette langue qu'il aime tant. Le français est porteur d'un sens moral très

fort, il devient pour Istrati la voie de la quête identitaire et d'une recherche éthique. La langue actualisée dans la parole se présente comme un continuum générateur de récits. Les récits assumés par le narrateur et les personnages s'enchaînent dans un torrent narratif. Le français deviendra l'instrument idéal qui permettra à l'écrivain de sonder « le gouffre de l'âme humaine » pour nous en livrer finalement une image lumineuse et optimiste.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Baujard, J.(2015). Panaït Istrati, *L'amitié vagabonde*. Ville : Transboréal.
- Istrati, P. (1981). *Les récits d'Adrien Zograffi Kyra Kyralina*, Paris : Gallimard, Collection Folio.
- (1968-1970). *Œuvres. 4 vol. Préface de Joseph Kessel*. Paris : Gallimard.
- (1989). *Correspondance intégrale Panaït Istrati – Romain Rolland 1919-1935*, (1989). Paris : Canevas éditeur.
- Popovici, M., Lérault D., Lenz, H., Jutrin Klener, M., Rossi, C., Rossi, E. & Santraud J.-M. (2002). *Les haïdoucs dans l'œuvre de Panaït istrati. L'insoumission des vaincus*, Paris : L'Harmattan.
- Prieur, J-M. (2006). Des écrivains en contact de langues. In *Ela. Études de linguistique appliquée*, 144(4), 485-492. DOI : <https://doi.org/10.3917/ela.144.0485>
- Ricœur, P. (1985). *Temps et récit*, tome 3. Paris : Seuil.
- Schaffner, A. (2004). Panaït Istrati, ou la conquête de la langue. In *L'Esprit Créateur*, 2 (44), *Écrivains plurilingues / Plurilingual Writers*, 51-60. DOI : <https://doi.org/10.1353/esp.2010.0378>

Le genre, de sa naissance comme discipline au sein de l'université française à ses expressions dans la littérature contemporaine de langue française

Mathilde TREMBLAIS
Doctora por la Universidad del País Vasco
mathilde.tremblais@hotmail.com

Résumé

Cet article s'intéresse aux études de genre en France, à leur implantation au sein de l'université française et à leur évolution. Il aborde le rôle déterminant joué par Hélène Cixous, en 1974, dans la création du Centre d'Études Féminines et évoque certains des principaux centres de recherche qui ont ensuite vu le jour et ont contribué à consolider les études de genre en France. La relation entre le genre et le narratif est interrogée afin de dégager les problématiques suscitées par le genre qui se projette sur la scène littéraire contemporaine et ultra-contemporaine de langue française, un espace où s'expriment les identités *queer* et les sexualités non normatives.

Mots-clés : Genre ; féminisme ; littérature contemporaine de langue française ; *queer*.

Resumen

Este artículo se interesa por los estudios de género en Francia, por su implantación en el seno de la universidad francesa y su evolución. Aborda el rol determinante que desempeñó Hélène Cixous, en 1974, en la creación del Centro de Estudios Femeninos y evoca algunos de los principales centros de investigación que luego aparecieron y contribuyeron a consolidar los estudios de género en Francia. La relación entre el género y lo narrativo se cuestiona con el fin de destacar las problemáticas suscitadas por el género que se proyecta en la escena literaria contemporánea y ultra-contemporánea de lengua francesa, un espacio en el que se expresan las identidades *queer* y las sexualidades no normativas.

Palabras clave: Género; feminismo; literatura contemporánea de lengua francesa; *queer*.

Abstract

This article deals with Gender Studies in France, its institution as a discipline within the French university, and its evolution. It illustrates the crucial role played by Hélène Cixous in the establishment, in 1974, of the Centre d'Études Féminines. It also touches upon some of the main research centers that appeared afterwards and their contribution to the consolidation of Gender Studies in France. The relationship between gender and narrative is called into question in order to pinpoint the issues brought about by gender as evidenced on the French language contemporary and ultra-contemporary literary scenes, spaces where queer identities and non-heteronormative sexualities express themselves.

Keywords: Gender; feminism; contemporary literature in French; *queer*.

1. Introduction

Les études sur le genre représentent un champ scientifique émergent, d'où la nécessité de se poser la question de l'institutionnalisation des études de genre ou du positionnement universitaire par rapport à elles. Même si les études sur le genre jouissent aujourd'hui d'un franc succès, force est de constater qu'elles ont connu des débuts difficiles et ont dû braver maints obstacles pour assurer leur continuité à travers le temps. Les avancées politiques du féminisme dans les années 1980 et l'insertion de celui-ci dans la recherche en sciences sociales et humaines ont favorisé la consolidation des études de genre comme un champ pluriel de réflexion.

Lorsqu'il s'agit d'aborder les études de genre en France et leur implantation au sein de l'université française, le nom le plus significatif à prendre en compte est celui d'Hélène Cixous. Cette femme de lettres, auteure du célèbre essai *Le Rire de la Méduse* (1975), est la pionnière dans le domaine des études féministes et des études de genre, la figure fondamentale pour quiconque souhaite traiter l'apparition des études de genre au sein de l'université française. Après les événements de Mai 1968, Hélène Cixous contribue à la création du Centre Universitaire Expérimental de Vincennes, un centre au sein duquel elle crée, en 1974, un doctorat pluridisciplinaire d'études féminines, le premier de ce type en Europe. Cet article propose de traiter le cheminement des études de genre au sein de l'université française, tout en suggérant les liens que tisse le genre avec la littérature, notamment à travers la place qu'accorde Hélène Cixous au littéraire pour penser le genre. Ces réflexions amèneront à considérer l'importance acquise par le genre dans le paysage littéraire ultra-contemporain, un espace qui met en scène des genres pluriels qui ne cessent de s'affirmer et de s'inventer.

2. Approche théorique et méthodologique

Cet article s'intéressera dans une première partie au rôle joué par Hélène Cixous dans la création du Centre d'Études Féminines, en dégagant le contexte socio-historique et les principales étapes qui ont dû être franchies pour que ce centre puisse voir le jour. Dans un deuxième temps, cet article abordera, en respectant l'ordre chronologique, d'autres centres de recherche qui ont consolidé l'implantation des études de genre en France. Le littéraire fera l'objet de la troisième partie où sera envisagé le narratif comme espace du genre et seront évoqués les exemples les plus représentatifs à travers lesquels le genre s'illustre dans le champ de la littérature contemporaine et ultra-contemporaine de langue française.

3. Hélène Cixous, créatrice du Centre d'Études Féminines

3. 1. Contexte socio-historique

Quand les révoltes de Mai 68 éclatent, Hélène Cixous est une jeune angliciste, professeur de littérature anglaise à Nanterre. Après les luttes étudiantes auxquelles elle adhère, Hélène Cixous souhaite maintenir vivant l'esprit de ce mouvement au sein du monde universitaire. Dans ce sens, à l'automne 1968, elle fonde le Centre Universitaire de Vincennes, aussi appelé de Centre Universitaire Expérimental de Vincennes. À l'origine de ce projet se trouve aussi Raymond Las Vergnas, qui est à l'époque assesseur du doyen de la Faculté des Lettres de Paris et à qui Edgar Faure, alors Ministre de l'Éducation Nationale, a confié la mission de créer un collège universitaire littéraire à Vincennes.

Hélène Cixous se charge de préparer le plan pédagogique de l'université de Vincennes. Elle se consacre aussi à la conception du projet intellectuel de Vincennes, auquel elle confère le sceau de la modernité, en privilégiant l'enseignement du XX^{ème} siècle, en défendant l'interdisciplinarité et en refusant la compartimentation des savoirs qu'elle considère comme la manifestation d'une manière d'enseigner sclérosée et réactionnaire. Les inquiétudes qu'elle ressent envers la situation des femmes l'amènent à créer, au cœur de Vincennes, un centre radicalement différent et absolument innovant : le Centre d'Études Féminines.

Au sujet de l'engagement féministe d'Hélène Cixous, il convient de rappeler qu'avant même qu'elle n'ait créé le Centre en 1974, la future écrivaine avait déjà assisté, quand elle résidait aux États-Unis, aux luttes menées par les mouvements féministes nord-américains des années 1970, par exemple les luttes du lesbianisme militant. En France, la fin des années 1960 et le début des années 1970 sont aussi marqués par les revendications féministes : la consolidation du groupe des féministes révolutionnaires qui se réunit en octobre 1969 à Vincennes, la publication en automne 1970 de *Libération des femmes : année zéro* et par la force croissante du MLF (Mouvement de Libération des Femmes) dont les thèses suscitent un enthousiasme grandissant.

Même si Hélène Cixous adhère à ces mouvements, sa première vocation n'est pas le militantisme et elle ne connaîtra Antoinette Fouque qu'en 1975. Cependant, elle éprouve l'urgence d'aborder la question du conflit entre les hommes et les femmes en se situant dans le territoire de la lecture et de l'art. Elle souhaite orienter son enseignement de la littérature anglaise et sa réflexion philosophique vers la perspective des différences sexuelles depuis l'imaginaire, son espace de prédilection et sa façon à elle d'exprimer son militantisme féministe. Avant même qu'elle ne conçoive le Centre d'Études Féminines,

Hélène Cixous jouit d'une conjoncture politique favorable pour créer le Doctorat d'Études Féminines, un doctorat résolument innovateur à l'époque.

3. 2. Le Doctorat d'Études Féminines

Dans les années 1973-1974, le Gouvernement que préside Jacques Chirac met en marche une réforme qui introduit un changement dans le système de recherche français : le fameux Doctorat d'État est supprimé et on oblige les universités à le remplacer par de nouveaux doctorats de troisième cycle. Pour mener à bien le Doctorat d'Études Féminines, ce nouveau projet dont elle conçoit entièrement l'idée, Hélène Cixous sollicite la collaboration de féministes de renom, comme Françoise Picq ou Luce Irigaray. De même, Hélène Cixous prend contact avec des professeurs de différents domaines de connaissance, avec des docteurs habilités pour diriger des recherches, et elle parvient à proposer au Ministère une structure de doctorat élaborée qui est approuvée. Elle peut compter sur le soutien de beaucoup de sympathisantes féministes, comme Catherine Clément ou Béatrice Slama, disposées à transmettre leurs connaissances en fournissant un travail collectif.

Il faut préciser que quand le Doctorat d'Études Féminines commence à exister, il n'a pas la reconnaissance officielle du CNU (Centre National des Universités). Cette absence de reconnaissance officielle oblige les étudiants qui souhaitent suivre les cours du Doctorat d'Études Féminines à s'inscrire à un autre doctorat lié à la littérature, la philosophie ou l'histoire, qui sont, eux, des domaines reconnus. L'unique référence aux études féminines suivies apparaît à travers la « mention féminine » qui figure sur le diplôme de Docteur, une seule petite mention qui témoigne du peu de visibilité qui affecte à ses débuts le Doctorat d'Études Féminines d'Hélène Cixous.

En ce qui concerne ses contenus, le Doctorat d'Études Féminines propose d'aborder la question des femmes depuis différentes approches et, pour ce faire, Hélène Cixous considère que la transversalité et l'interdisciplinarité sont indispensables. Elle prétend de cette façon mélanger les perspectives et confronter les points de vue, chose qui, dans les années 1970, n'était pas aussi habituelle qu'aujourd'hui. Avec son doctorat, Hélène Cixous souhaite aussi briser les murs de la verticalité historique de l'enseignement pour favoriser les rencontres entre des sensibilités différentes, et ce, dans le but de développer la connaissance, d'ouvrir l'esprit et, surtout, d'enrichir le débat autour de ce que le féminin suscite.

3.3. Le nom du Centre d'Études Féminines

Après avoir habilité son Doctorat d'Études Féminines, Hélène Cixous a besoin de créer un centre depuis lequel les activités qu'elle propose puissent se développer. Cette urgence l'amène à fonder, en 1974, le Centre d'Études Féminines, situé à Vincennes et qui est devenu le symbole de la rénovation de la recherche dans le domaine des sciences humaines et des sciences sociales.

Il convient de se demander pourquoi Hélène Cixous choisit l'adjectif « féminines » et pas « féministes » pour nommer son centre d'études. Anne Emmanuelle Berger (2008), fille d'Hélène Cixous et coresponsable du Centre d'Études Féminines et d'Études de Genre depuis 2006, explique la perplexité qu'éveille en général l'adjectif « féminin » appliqué au nom du centre et le justifie :

En nommant ce nouveau champ de recherche « études féminines », H. Cixous ne proposait pas simplement une traduction de son homologue anglo-américain, les *Women's Studies*. [...] Mais le choix de l'épithète « féminin » plutôt que du substantif « femme » signalait aussi que les études féminines ne se voulaient pas seulement, pas simplement, études de femmes sur les femmes. (Berger, 2008: 88)

Ailleurs, Anne Emmanuelle Berger précise que l'adjectif « féminin » et la notion d'études féminines qu'Hélène Cixous défend, renvoient, au fond, à une conception profondément *queer* du féminin, et cela, avant même que le concept de *queer* ne se théorise. En relation avec ces questions, il convient de préciser que la notion d'études féministes se généralise plus tard, dans les années 1980 ou 1990, quand un corpus proprement féministe s'établit et quand au sein des *Women's Studies* commencent à se constituer une pensée féministe et une bibliographie féministe.

Tout au long des années 1980 et 1990, les études féminines sont continuellement attaquées et menacées de disparaître. Elles ont donné lieu à une lutte permanente, faite de manifestations et de pétitions gigantesques qui témoignent de leur renommée internationale. C'est la raison pour laquelle le Centre d'Études Féminines se définit avant tout comme une aventure d'engagement et d'action.

3. 4. Le séminaire de littérature d'Hélène Cixous

La création du Centre d'Études Féminines naît de l'urgence que ressent Hélène Cixous à remédier aux carences que présente le travail philosophique pour penser les différences sexuelles. L'écrivaine décide de palier cette absence de réflexion sur les différences

sexuelles en traitant cette question depuis une perspective littéraire et en offrant un séminaire sur la littérature qui aborde cette problématique fondamentale pour elle. De nombreuses personnes de tous les continents se donnent rendez-vous au séminaire qui existe depuis la création du Centre et qui, depuis 1984, a lieu au Collège International de Philosophie à Paris. Toutes ces personnes souhaitent assister au séminaire d'Hélène Cixous et participer à la réflexion qui, au long de toutes ces années, s'élabore autour des mouvements fluctuants des différences sexuelles.

Hélène Cixous s'inspire des réalités politiques et humaines et elle construit son séminaire en choisissant des textes parmi les œuvres d'écrivains comme Montaigne, Shakespeare, Rousseau, Proust, Freud ou Derrida. Pour ce qui est de la littérature française dont les auteurs sont des écrivains femmes, dans son séminaire Hélène Cixous s'appuie principalement sur les œuvres de Madame de Sévigné, George Sand, Colette ou Marguerite Duras car selon elle, mis à part ces quatre auteures, la littérature française offre peu d'exemples d'écrivaines qui mettent en scène les dilemmes et les métamorphoses entre les genres. C'est la raison pour laquelle, les principales références d'Hélène Cixous appartiennent à la littérature universelle, elle cite dans son séminaire des auteurs anglais, des auteurs romantiques allemands et, dans le domaine de la littérature française, Jean Genet.

4. La consolidation des études de genre en France

Avant d'aborder les autres centres qui se consacrent en France aux études de genre, il est nécessaire de tenir compte du fait qu'en France les études de genre, les *Gender Studies*, demeurent encore sous-représentées si l'on compare ce pays avec les États-Unis ou d'autres pays européens comme l'Allemagne. Le retard pris par la recherche en France est d'autant plus étonnant que l'on sait que les études de genre sont le résultat d'une évolution épistémologique rendue possible par l'émergence des mouvements féministes qui, dans les années 1970, se revendiquaient explicitement de Simone de Beauvoir. Le retard pris par la recherche en France est aussi surprenant quand on sait que la France a donné naissance aux réflexions théoriques sur l'écriture féminine qui visaient à ébranler les fondements phallogocentriques du langage, et dont les plus illustres représentantes sont Hélène Cixous, Luce Irigaray, Monique Wittig et Julia Kristeva, des auteures dont les thèses ont suscité un enthousiasme profond aux États-Unis où elle furent considérées comme un véritable courant de pensée désigné comme *French Feminism*.

Aujourd'hui, en France les études sur le genre sont essentiellement regroupées sur les sites suivants :

À Paris :

- **Le Centre d'Études Féminines et d'Études de Genre** de l'Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis. C'est celui créé par Hélène Cixous en 1974, le Centre d'Études Féminines, qui change de nom en 2006 et devient désormais le Centre d'Études Féminines et d'Études de Genre. De 2009 à 2015, il a supervisé la délivrance de deux diplômes : le master en études de genre, et le doctorat en études féminines, devenu doctorat en études de genre en 2011. Il est resté le seul lieu universitaire en France à proposer deux diplômes accrédités nationalement dans ce domaine. En 2014, le Laboratoire d'études de genre et de sexualité (LEGS) est créé, il s'agit de la première Unité Mixte de Recherche créée en France sur le genre, et quand elle entre en fonction en 2015, l'appellation du CEFEG change à nouveau de sens pour désigner désormais, entre autres, le nouveau Département d'Études de Genre de Paris 8, un département interdisciplinaire qui offre une formation en études de genre et de sexualité en Master 1, Master 2 et en doctorat. Parmi les enseignants du département, on peut citer Anne-Emmanuelle Berger, Éric Fassin ou Nadia Setti.
- **Le Centre d'Enseignement, de Documentation et de Recherches pour les Études Féministes** de l'Université Denis Diderot Paris 7. La création de ce centre remonte à 1985. Il s'agit d'un projet fédérateur interne à Paris 7 qui manifeste l'importance prise par les études sur les femmes ou les études féministes dans cette université. Au sein de ce centre, il faut citer l'activité fondamentale qu'a menée Michelle Perrot, rendant possible la continuité institutionnelle des études féministes à Paris 7. C'est un centre qui a bénéficié des avancées politiques du féminisme dans les années 1980 et de l'insertion du féminisme dans la recherche en sciences sociales et humaines. En 1986, le CEDREF est reconnu comme équipe de recherche universitaire pluridisciplinaire rattachée aux sciences sociales. Le caractère pluridisciplinaire est un principe sur lequel repose ce centre qui offre un DEA "Sexe et Sociétés". L'un des principaux axes de recherche de ce centre est le renouvellement de l'épistémologie féministe. Quand on évoque le CEDREF, il ne faut pas manquer de citer *Les Cahiers du CEDREF*, une revue pluridisciplinaire sur le genre qui existe depuis 1989. C'est l'une des seules revues françaises sur le genre qui soit directement rattachée à une équipe universitaire.
- **La mention Études sur le genre** de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS). Cette école crée en 2005 la spécialité Genre, politique, sexualité du master de

Sociologie. À la rentrée 2019-2020, ce master Genre, politique et sexualité deviendra la mention Études sur le genre comportant trois parcours de spécialisation : Sociologie, Histoire et Anthropologie. Cette mention Études sur le genre de l'EHESS entend se distinguer des offres de master en études sur le genre existant dans d'autres universités en France par la place qu'elle prétend accorder à l'articulation entre le genre et la sexualité. Cette mention s'inscrit ainsi dans le champ des sciences sociales du genre et de la sexualité.

- L'**Institut Émilie du Châtelet** (IEC), créé en 2006 sous l'impulsion du Conseil régional d'Île-de-France. Cet institut s'intéresse à promouvoir le développement et la diffusion des recherches sur les femmes, le sexe et le genre.

À Toulouse :

- Le **Master Études sur le genre** du parcours Genre, Égalité et Politiques Sociales (GEPS) de l'Université Toulouse Jean Jaurès. Il accueille surtout des étudiants désirant travailler dans le champ de la lutte des inégalités hommes-femmes.

À Lyon :

- Le **Centre Louise Labé** de l'Université Louis Lumière Lyon 2. C'est un centre pour l'égalité des hommes et des femmes et pour les recherches sur les genres.

Mis à part les centres cités et d'autres qui ont permis de consolider les avancées de la recherche sur le genre, il faut souligner l'existence d'autres structures qui contribuent, elles aussi, à enrichir les recherches sur le genre. Dans ce sens, citons L'Observatoire des Transidentités (ODT), un site indépendant d'information et d'analyse sur les questions trans, inter et les questions de genre. Il a été fondé en 2011 par les universitaires et militantes Karine Espineira et Maud-Yeuse Thomas, auteures de nombreux ouvrages sur les transféminismes.

5. Le littéraire et le genre

Au sujet des relations entre le genre et le littéraire, il existe, à notre avis, un manque d'adéquation patent entre, d'une part les études de genre et, d'autre part les études narratives et narratologiques. Dans cette perspective, Patrick Farges, Cécile Chamayou-Kuhn et Perin Emel Yavuz (2011) soutiennent que « le genre semble être resté l'Autre des études narratologiques, en France notamment ». Il n'empêche qu'il est aujourd'hui nécessaire de s'intéresser à la narration genrée et de considérer le genre comme un concept narratologique très fécond. La narration apparaît ainsi comme un espace performatif de représentations multiples, plurielles et en perpétuelle évolution. La notion

d'espace performatif appliquée au narratif est particulièrement intéressante car elle implique la mise en scène du corps à travers les mots. Le corps et les représentations littéraires du corps fonctionnent alors comme miroirs de l'identité narrative genrée. À l'image du récit *Éros androgyne* de Nathalie Gassel, le début du XXI^{ème} siècle est marqué par des textes où le moi se décline grâce à la mise en mots d'un corps modelé, inventé et recodé, qui reflète une nouvelle forme de narration de soi.

En ce qui concerne la présence du genre dans la littérature contemporaine et ultra-contemporaine, celle-ci est palpable dans les œuvres des écrivaines qui mettent en scène, dans leurs récits de soi, des désirs subversifs et des sexualités non normées. Depuis les années 1980, on assiste aux métamorphoses d'un éros qui a investi le champ littéraire grâce aux femmes écrivains qui, par la multiplicité et la diversité de leurs textes, ont créé un phénomène sans précédent. Elles font découvrir dans leurs œuvres, le plus souvent à caractère autobiographique, des images inédites du désir féminin et des représentations singulières de la sexualité féminine. L'un des meilleurs exemples est celui de Nathalie Gassel, une écrivaine belge qui pense le genre sexuel comme l'un des éléments constitutifs de l'acte narratif et confère au sujet de l'énonciation un discours autre. Nathalie Gassel est l'auteure de récits homodiégétiques dans lesquels elle met en avant la spécificité de son moi qui est à la fois sujet narrant et objet de la narration.

En ce début de XXI^{ème} siècle, marqué par les déconstructions du genre, les récits qui interrogent les différences sexuelles ont envahi le paysage littéraire. La perspective *queer* est présente à travers des récits autobiographiques comme *Pas un jour* (2002) d'Anne F. Garréta, ou bien d'autres fictionnels comme ceux de Wendy Delorme, romancière et auteure du roman choral *Le corps est une chimère* (2018). Plusieurs textes mettent en scène des désirs féminins hors normes, comme *Après l'amour* (2013) d'Agnès Vannouvong ou *L'intime n'a jamais été aussi politique ici-bas* (2014) de Camille Cornu. L'année 2018 a été marquée par la publication de nombreux romans qui discutent le genre : *Play boy* (2018) de Constance Debré, *Arcadie* (2018) d'Emmanuelle Bayamack-Tam, *Ça raconte Sarah* (2018) de Pauline Delabroy-Allard ou *Tous les hommes désirent naturellement savoir* (2018) de Nina Bouraoui. Les théories sur le genre ont influencé la vision de l'érotisme que les auteures défendent ainsi que l'écriture du désir qu'elles pratiquent. Le genre permet de soulever la question de la spécificité du littéraire et des modèles d'écriture choisis pour le signifier.

6. Conclusion

Apparues dans le sillage des mouvements féministes des années 1970, les études de genre n'ont dès lors cessé de se développer. Depuis les années 1980, les études sur le genre sont devenues en France un champ de connaissances et un outil d'analyse incontournable dans le domaine des sciences humaines, comme en témoignent les centres de recherche créés et leur progressive institutionnalisation. Si les questions que pose le genre ont trouvé dans la littérature de langue française un territoire où s'exprimer, force est de constater que la littérature ultra-contemporaine s'avère être dans ce sens particulièrement féconde. Aujourd'hui plus que jamais, le narratif s'affirme comme un mode de création du genre et la littérature ultra-contemporaine, un espace foisonnant où les genres se dévoilent sous un nouveau jour, à travers la mise en scène des identités *queer*, des sexualités et des affections non normatives au cœur desquelles le genre est sans cesse mis en déroute pour n'être que mieux réinventé.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bayamack-Tam, E. (2018). *Arcadie*. Paris : Éditions P.O.L.
- Bereni, L. ; Chauvin, S. ; Jaunait, A. & Revillard, A. (2012). *Introduction aux études sur le genre*. Bruxelles : De Boeck.
- Berger, A. (avril 2008). Petite histoire paradoxale des études dites de « genre » en France, *Le Français d'aujourd'hui*, p. 83-9. DOI : <https://doi.org/10.3917/lfa.163.0083>
- Bouraoui, N. (2018). *Tous les hommes désirent naturellement savoir*. Paris : J.-C. Lattès.
- Cixous, H. (2010). *Le Rire de la Méduse et autres ironies*. Paris : Galilée.
- Cornu, C. (2014). *L'intime n'a jamais été aussi politique ici-bas*. Faugères : E-Fractions Éditions.
- Debré, C. (2018). *Play boy*. Paris : Stock.
- Delabroy-Allard, P. (2018). *Ça raconte Sarah*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Delorme, W. (2018). *Le corps est une chimère*. Vauvert : Au Diable Vauvert.
- Farges, P. & Chamayou-Kuhn, C. & Yavuz, P. E. (dirs.). (2011). *Le lieu du genre. La narration comme espace performatif du genre*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Fraisse, G. (2014). *Les excès du genre*. Paris : Éditions Lignes.
- Garréta, A.-F. (2002). *Pas un jour*. Paris : Grasset.
- Gassel, N. (2000). *Éros androgyne*. Paris : Le Cercle.
- Vannouvong, A. (2013). *Après l'amour*. Paris : Mercure de France.

