

e-ISSN 2353–3218

ISSN 2299–7164

Vol. 20 (2023)

Academic Journal of Modern Philology

SPECIAL ISSUE



**KOMISJA
NAUK
FILOLOGICZNYCH**



**Uniwersytet
Wrocławski**

**KOLEGIUM
MIĘDZYDZIEDZINOWYCH
STUDIÓW INDYWIDUALNYCH**

*Academic
Journal
of
Modern
Philology*

*Academic
Journal
of
Modern
Philology*

GUEST EDITORS

MONIKA GRABOWSKA
ANITA STAROŃ

EDITOR-IN-CHIEF

PIOTR P. CHRUSZCZEWSKI

HONORARY EDITORS

CAMELIA M. CMECIU
JOANNA ESQUIBEL
FRANCISZEK GRUCZA

ASSOCIATE EDITORS

KATARZYNA BUCZEK
ALEKSANDRA R. KNAPIK

ASSISTANT EDITOR

MONIKA PIECHOTA

ISSN 2299-7164

VOL. 20 (2023)

SPECIAL ISSUE

WROCLAW

2023

GUEST EDITORS

MONIKA GRABOWSKA, ANITA STAROŃ

EDITOR-IN-CHIEF

PIOTR P. CHRUSZCZEWSKI

HONORARY EDITORS

CAMELIA M. CMECIU, JOANNA ESQUIBEL, FRANCISZEK GRUCZA

ASSOCIATE EDITORS

KATARZYNA BUCZEK, ALEKSANDRA R. KNAPIK

ASSISTANT EDITOR

MONIKA PIECHOTA

SCIENTIFIC BOARD OF THE COMMITTEE FOR PHILOLOGY OF THE POLISH ACADEMY OF SCIENCES, WROCLAW BRANCH

Piotr Blumczyński (Belfast, Northern Ireland), Piotr Cap (Łódź), Camelia M. Cmeciu (Bucharest, Romania), Piotr P. Chruszczewski (Wrocław), Marta Degani (Verona, Italy), Robin Dunbar (Oxford, UK), Katarzyna Dziubalska-Kolaczyk (Poznań), Francesco Ferretti (Rome, Italy), Stanisław Gajda (Polish Academy of Sciences), Piotr Gąsiorowski (Poznań), Franciszek Grucza (Warszawa), Philippe Hilgsmann (Louvain-la-Neuve, Belgium), Rafael Jiménez Cataño (Rome, Italy), Ewa Kęłbowska-Lawńczak (Wrocław), Tomasz P. Krzeszowski (Warszawa), Barbara Lewandowska-Tomaszczyk (Konin), Lorenzo Magnani (Pavia, Italy), Michiko Ogura (Chiba, Japan), Marek Paryż (Warszawa), John Rickford (Stanford, USA), Hans Sauer (Munich, Germany), Tadeusz Sławek (Katowice), Aleksander Szwedek (Poznań), Elżbieta Tabakowska (Kraków), Marco Tamburelli (Bangor, Wales), Kamila Turewicz (Łódź), Jerzy Welna (Warszawa), Roland Willemyns (Brussels, Belgium), Donald Winford (Ohio, USA), Anna Wojtyś (Warszawa), Władysław Zabrocki (Poznań)

REVIEWERS OF VOL. 20 [2023] SPECIAL ISSUE

Guy Achard-Bayle (Metz, France), Silvia Adler (Tel Aviv, Israel), Paul Aron (Brussels, Belgium), Sophie Babault (Lille, France), Elżbieta Biardzka (Wrocław), Colette Camelin (Poitiers, France), Tania Collani (Milhouse, France), Christophe Cosker (Dembeni/Mayotte, France), Karolina Czerska (Kraków), Laurie Dekhissi (Poitiers, France), Anne-Simone Dufief (Angers, France), Marie-Pascale Hamez (Lille, France), Ivan Jovanović (Niš, Serbia), Émilie Kaszian (Lille, France), Edyta Kociubińska (Lublin), Greta Komur-Tilloy (Milhouse, France), Katarzyna Kotowska (Gdańsk), Samuel Lair (Brest, France), Françoise Le Lièvre (Paris, France), Laure Lévêque (Toulon, France), Florence Mourlhon-Dallies (Paris, France), Corinne Oster (Lille, France), Natalia Paprocka (Wrocław), Émilie Perrichon (Boulogne-sur-Mer, France), Wioletta Piegzik (Szczecin), Marie-Gabrielle Quentin de Gromard (Paris, France), Michael Rinn (Brest, France), Annie Rizk (Lyon, France), Mercedes Sanz Gil (Castelló de la Plana, Spain), Jaouad Serghini (Oujda, Morocco), Marta Sukiennicka (Poznań), Tomasz Swoboda (Gdańsk), Magdalena Szeplińska-Baran (Łódź), Witold Ucherek (Wrocław), Freiderikos Valetopoulos (Poitiers, France), Halina Widla (Katowice), Ewa M. Wierzbowska (Gdańsk), Agnieszka Woch (Łódź), Witold Wołowski (Lublin), Tomasz Wysłobocki (Wrocław), Judyta Zbierska-Mościcka (Warszawa), Anna Żurawska (Toruń)

PROOFREADING

Editors, DTP: Wydawnictwo Publikore, Maria Bouzine, Xavier Chantry, Timothée Charmion, Jean-Claude Hauptmann, Buata Malela, Béatrice Merle, Franck Metrot, Laurent Muller, Philippe Nouvelot, Vincent Podjasek, Marcin Tereszewski, Aline Sławik, Pierre Van Cutsem

Published by / adres wydawcy:

Committee for Philology of the Polish Academy of Sciences, Wrocław Branch

Komisja Nauk Filologicznych Polskiej Akademii Nauk, Oddział we Wrocławiu

ul. Podwale 75, 50-449 Wrocław

<http://www.pan.wroc.pl>

College for Interdisciplinary Studies, University of Wrocław

Kolegium Międzydziedzinowych Studiów Indywidualnych, Uniwersytet Wrocławski

ul. Św. Jadwigi 3/4, 50-266 Wrocław

<https://kmsi.uwr.edu.pl/>

Committee for Philology of the Polish Academy of Sciences, Wrocław Branch /

Komisja Nauk Filologicznych Oddziału PAN we Wrocławiu

Chairperson / przewodniczący: prof. dr hab. Piotr P. Chruszczewski

Deputy chairpersons / wiceprzewodniczące: dr Katarzyna Buczek, dr Aleksandra R. Knapik

Secretaries / sekretarze: dr Agata Figiel, dr Monika Piechota

from 2023 © Copyright by Oddział Polskiej Akademii Nauk we Wrocławiu & Kolegium Międzydziedzinowych Studiów Indywidualnych Uniwersytetu Wrocławskiego, All rights reserved

ISSN 2299–7164 (PRINT EDITION)

ISSN 2353–3218 (ON-LINE EDITION)

Table of Contents

LINGUISTICS

HALINA CHMIEL-BOŻEK

Les textes littéraires dans le discours des manuels de français exploités en Pologne
entre la fin du XX^e siècle et les années vingt du XXI^e siècle 13

MAŁGORZATA CZUBIŃSKA

Le texte théâtral et l'autotraduction dans le contexte minoritaire de l'Ouest du Canada 27

AGNIESZKA DRYJAŃSKA

La féminisation des noms de métiers – prétexte pour une réflexion sociale et culturelle
alimentée par des données de corpus dans le cadre des études de philologie 37

ELŻBIETA GAJEWSKA, MAGDALENA SOWA

Le texte et la formation des romanistes au Français sur Objectifs Spécifiques 51

MIECZYŚLAW GAJOS

Les textes littéraires et l'enseignement de la phonétique du français à l'université..... 63

MONIKA GRABOWSKA, AGATA SADKOWSKA-FIDALA

L'apprentissage informel au service de l'enseignement de la littérature et de la culture
à la philologie française..... 83

VITALIJA KAZLAUSKIENĖ

Combinatoire collocationnelle et linguistique de corpus dans l'apprentissage lexical du FLE... 95

BEATA KĘDZIA-KLEBEKO

Lecture réflexive ou érudite ? Quelques considérations sur le choix de méthode
d'enseignement de la littérature en philologie romane contemporaine..... 107

DARIUSZ KRAWCZYK, MICHAŁ OBSZYŃSKI, MACIEJ SMUK

Les représentations et la place de la littérature française/francophone
dans les pratiques de lecture des étudiants des universités européennes 119

KATARZYNA KWAPISZ-OSADNIK

La préposition *de* est-elle thématique ? Une analyse contextuelle dans un cadre cognitif 133

EWA PIROGOWSKA

Étudier l'argumentation selon la perspective francophone. Le cas du discours
sur des questions juives..... 143

ZUZANA PUCHOVSKÁ

L'analyse du contexte comme outil didactique efficace dans la compréhension
de la différence d'emploi du *passé composé imparfaitif* et *passé composé perfectif*
par les apprenants slaves..... 155

REGINA SOLOVÁ	
Promouvoir l'art de la traduction parmi les lycéens. Le projet <i>Traducteur en herbe</i> à l'Université de Wrocław	167
WITOLD UCHEREK, MONIKA GRABOWSKA	
Les notices lexicales au service de l'apprentissage du FLE à l'aide des dictionnaires bilingues .	181
JOANNA WARMUZIŃSKA-ROGÓŻ	
<i>Les Années d'Annie Ernaux</i> en traduction polonaise : des contextes aux paratextes. Analyse des notes du traducteur.	197
LITERATURE	
EWELINA BEREK	
La pandémie comme prétexte pour écrire. Sur la littérature québécoise contaminée	213
RENATA JAKUBCZUK	
Fait divers ou avatar de l'histoire du fils prodigue : <i>Niespodzianka</i> de Rostworowski et <i>Le Malentendu</i> de Camus	225
TOMASZ KACZMAREK	
<i>Nadine</i> de Louise Michel et de Jean Winter : une approche anarchiste du théâtre de contestation sociale, ou comment contourner la censure	233
ALEKSANDRA KOMANDERA	
Le contexte d'écriture, le contexte de lecture et la présence du pictural dans <i>Le Turquetto</i> de Metin Arditi	243
SYLWIA KUCHARUK	
« La vie de l'écrivain est dans l'ombre de l'écriture, mais l'écriture est une forme de vie » – quelques réflexions sur la « bio/graphie » de Visniec.	253
AGNIESZKA KUKURYK	
Le jazz fut-il la première forme du surréalisme ? – la poésie du jazz selon Robert Goffin	261
KRYSTYNA MODRZEJEWSKA	
La perception du personnage beckettien	273
JUDYTA NIEDOKOS	
Contextes d'un conte, pré-/prae- textes d'un détournement : <i>Règlement de contes</i> de Vera Feyder.	281
JOLANTA RACHWALSKA VON REJCHWALD	
Écrire la lacune, le blanc et le reste. Les enjeux littéraires du paratexte documentaire dans <i>Un monde sans rivage</i> d'Hélène Gaudy	289
WACŁAW RPAK	
La question du rythme : entre une tradition (Maksymilian Kawczyński) et une modernité (Henri Meschonnic)	299

ELIZA SASIN

Entre portrait symbolique et vision sociale de la femme. La sirène dans des poèmes
choisis de la fin du XIX^e siècle. 307

ANITA STAROŃ

La critique littéraire de Rachilde : du texte comme prétexte 315

PRZEMYSŁAW SZCZUR

Poloniser le français ? Les stratégies translinguistiques des écrivains transnationaux
polono-français de l'époque romantique 325

ŁUKASZ SZKOPIŃSKI

Jacques Peuchet, Étienne-Léon de Lamoignon et les origines
du *Comte de Monte-Cristo* d'Alexandre Dumas 335

MAGDALENA ZDRADA-COK

Le roman actuel et ses extrapolations : *Les Funambules* de Mohammed Aïssaoui
et *Beyrouth-sur-Seine* de Sabyl Ghousoub. 345

ESSAYS, REVIEWS & POLEMICS

SHAHZAMAN HAQUE

Emotions and Family Language Policy:
Some Case Studies of Immigrant Families from Europe. 353

PHILIPPE LACOUR, PASCALE ELBAZ, DIANA JAMBOROVA LEMAY, LAYLA ROESLER, LAURIE

POSTLEWATE

Un enseignement purement distanciel de la traduction grâce à une plateforme
collaborative est-il possible ? Leçons d'une pandémie. 373

MICHAEL RINN

La création d'une communauté discursive sublime. La propagande post-djihadiste
de Boko Haram. 387

JAOUAD SERGHINI

De l'écriture hybride dans le roman subsaharien de la nouvelle génération. 397

En 2022, l'Association académique des romanistes polonais « Plejada » a fêté ses 20 ans. Ce volume spécial de l'*Academic Journal of Modern Philology* reflète l'état des recherches menées actuellement par les membres de l'association en Pologne et ses collaborateurs étrangers, en réalisant la mission que « Plejada » s'est donnée à sa création, à savoir diffuser les études françaises, fédérer les enseignants-chercheurs qui apportent une touche innovante à la philologie française et créer des occasions de discussion dont l'impact dépasse notre contexte disciplinaire d'origine. Les études linguistiques et littéraires du présent volume se concentrent sur trois aspects fondamentaux de la recherche philologique : elles abordent le texte en tant qu'unité linguistique, compositionnelle, structurelle, discursive ; elles analysent les liens avec le contexte dans lequel les textes sont ancrés et elles examinent les prétextes des choix formels, en considérant leurs soubassements normatifs et idéologiques. Ainsi, elles contribuent à créer de nouvelles perspectives dans les champs d'investigation respectifs.

Nous vous en souhaitons une agréable lecture.

W 2022 roku Akademickie Towarzystwo Romanistów Polskich „Plejada” świętowało swoje 20-lecie. Niniejszy numer specjalny *Academic Journal of Modern Philology* odzwierciedla stan badań prowadzonych przez członków Towarzystwa i ich zagranicznych współpracowników, realizując cel, który „Plejada” wyznaczyła sobie w chwili powstania – popularyzowanie badań romanistycznych, integrację naukowców mających wkład w rozwój filologii francuskiej oraz tworzenie przestrzeni do dyskusji, których wpływ przekracza ramy pierwotnej dyscypliny. Studia językoznawcze i literaturoznawcze zawarte w tym tomie koncentrują się na trzech fundamentalnych aspektach badań filologicznych: zajmują się tekstem jako jednostką językową, kompozycyjną, strukturalną i dyskursywną; analizują związki tekstu z kontekstem, w którym jest osadzony; dociekają pretekstów wyborów formalnych, rozpatrując ich normatywne i ideologiczne podstawy. Tym samym przyczyniają się do tworzenia nowych perspektyw w wymienionych powyżej obszarach badań.

Życzymy Państwu przyjemnej lektury.

In 2022, the Academic Society of Polish Romanists “Plejada” celebrated its 20th anniversary. This special issue of the *Academic Journal of Modern Philology* reflects the state of research conducted by the members of the Society and their international collaborators, fulfilling the goal that “Plejada” set for itself at its inception – to popularize Romance studies, integrate scholars contributing to the development of French philology, and create a space for discussions that extend beyond the boundaries of the original discipline. Linguistic and literary studies contained in this volume focus on three fundamental aspects of philological research: they deal with the text as a linguistic, compositional, structural, and discursive unit; they analyze the relationships between the text and the context in which it is situated; they explore the pretexts for formal choices, considering their normative and ideological foundations. In doing so, they contribute to the creation of new perspectives in the aforementioned areas of research.

We wish you enjoyable reading.

Monika Grabowska and Anita Staroń

Linguistics _____

HALINA CHMIEL-BOŻEK

Université Pédagogique de Cracovie, Institut de Néophilologie

halina.chmiel-bozek@up.krakow.pl

ORCID : 0000-0003-4580-0485

Les textes littéraires dans le discours des manuels de français exploités en Pologne entre la fin du XX^e siècle et les années vingt du XXI^e siècle

Literary Texts in the Discourse of French Textbooks Used in Poland between the End of the 20th Century and the Twenties of the 21st Century

Abstract

The article presents the results of a quantitative and qualitative analysis of textbooks for learning French for secondary schools in terms of the use of fragments of literary texts and the didactic goals assigned to them. The conducted study of 43 titles approved for educational use over the last twenty years in Poland reveals that in the majority of textbooks adapted to the 1999 core curriculum, fragments of literary texts appear and are used, in accordance with the communicative approach, mainly to develop key language competencies. Over time, a clear downward trend is noticeable, which means that in the current textbooks, adapted to the 2018 core curriculum, literary texts are practically non-existent, despite the possibilities offered by the action-oriented approach in this matter.

Keywords: literature; literary text; French textbooks; communicative approach; action-oriented approach; discourse of textbooks

Mots clés: littérature ; texte littéraire ; manuels de français ; approche communicative ; approche actionnelle ; discours des manuels

La place du texte littéraire dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ne cesse d'être discutée. Les arguments mis en avant qui plaident en faveur de la littérature en classe de langue sont nombreux. D'après Marie-Christine Fougerouse et Marta Casanova, la littérature peut offrir aux apprenants beaucoup d'avantages, en stimulant « non seulement leurs capacités linguistiques et culturelles, mais aussi intellectuelles, interprétatives, discursives, subjectives » (Casanova et Fougerouse 2019 : 89). Pourtant, comme le constate Joanna Górecka, « malgré ce potentiel maintes fois souligné, la présence des textes littéraires – de manière plus vaste – des références aux œuvres littéraires, à leurs auteurs et à la manière dont ils sont reçus et fonctionnent dans la société de la langue cible, restent relativement rares dans la classe de langue » (Górecka 2022 : 160). L'une des raisons de cet état de fait est, selon cette dernière, la présence relativement modeste de la littérature dans les manuels de langue. Partant de cette constatation assez générale, nous souhaiterions nous pencher sur les tendances de l'exploitation du texte littéraire dans les manuels de français langue étrangère (FLE) au niveau secondaire en Pologne au cours des vingt dernières années. Nous essayerons de répondre aussi à la question suivante : les tendances observées ont-elles évolué au cours des deux dernières décennies ?

Pour réaliser cet objectif, nous avons analysé le discours des manuels de FLE, en particulier celui des livres destinés aux élèves qui ont figuré ou figurent toujours sur la liste du matériel didactique autorisé par le ministère de l'Éducation nationale pour les apprenants des écoles secondaires polonaises. Nous avons examiné les manuels correspondant à deux programmes officiels de l'enseignement : celui de 1999¹ et de 2018². Au total, nous avons analysé 43 manuels et relevé les extraits des textes littéraires qui y apparaissent, afin de définir leurs objectifs et de comparer les tendances actuelles à celles qui étaient propres aux manuels utilisés il y a vingt ans.

La première étape de notre analyse a porté sur la réalisation d'un état des lieux quantitatif pour établir si la littérature française apparaît dans les manuels analysés, et si oui, avec quelle fréquence. Ensuite, en nous appuyant principalement sur la conception proposée par Corine Cordier-Gauthier (2002) des « trois grands ensembles textuels » exploités au service du discours des manuels, nous avons réalisé un état des lieux qualitatif, en groupant les tâches qui reposent sur la littérature selon les objectifs qui leur sont affectés. Notre objectif était d'étudier l'évolution des modes d'exploitation du texte littéraire à des fins didactiques.

Rôle du texte littéraire dans l'approche communicative et dans la perspective actionnelle

En 1999, date à laquelle a été publié le programme officiel d'enseignement auquel se rapportent les 24 premiers manuels analysés, c'est l'approche communicative qui dominait dans l'enseignement des langues. Comme l'écrit Cuq (2003 : 158), après l'époque des méthodologies audio-orales et audiovisuelles, dans l'approche communicative, « la littérature est d'une certaine manière réhabilitée par l'introduction de textes littéraires parmi les supports d'apprentissage ». Selon cette méthodologie, le texte littéraire, considéré comme un document authentique, est exploité, entre autres, « pour développer la compréhension de l'écrit et comme déclencheur de l'expression orale » (Cuq 2003 : 158). La littérature peut participer « à

1 Règlement du ministre de l'Éducation nationale polonais du 15 février 1999 (JO n° 14, texte 129).

2 Règlement du ministre de l'Éducation nationale polonais du 30 janvier 2018 (JO de l'année 2018, texte 467).

l'appropriation de la langue : grammaire et vocabulaire pour l'essentiel » (Cuq 2003 : 159), en étant, à la fois, un « lieu de croisement des cultures et [un] espace privilégié de l'interculturalité » (*ibidem*).

En 2001, avec la publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, l'approche communicative commence petit à petit à céder la place à l'approche actionnelle. Dans le document du Conseil de l'Europe, la littérature est définie comme « une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer » (CECR 2001 : 47). Quant à son exploitation dans l'enseignement des langues étrangères, les auteurs du CECR énumèrent, d'une manière générale, une série d'« activités esthétiques » qui comprennent, notamment, des activités comme le chant, l'audition, la lecture, la production ou la représentation de textes littéraires narratifs et poétiques ou d'une pièce de théâtre.

Il faut attendre la fin de la deuxième décennie du XXI^e siècle pour que, dans le Volume complémentaire au CECR, les possibilités de recours au texte littéraire à des fins didactiques soient présentées d'une manière plus développée dans les recommandations du Conseil de l'Europe. Dans ce document, trois nouvelles échelles se référant au texte créatif et à la littérature ont été introduites (CECR-VC 2021 : 25), à savoir : « Lire comme activité de loisir », incluse dans la partie consacrée à la compréhension de l'écrit (CECR-VC 2021 : 61–62) ; « Exprimer une réaction personnelle à l'égard de textes créatifs » (CECR-VC 2021 : 112–113) et « Analyser et formuler des critiques littéraires », qui sont classées comme des activités propres à la médiation des textes (CECR-VC 2021 : 113–114).

La perspective actionnelle propose ainsi un large éventail de possibilités de recours au texte littéraire en classe de langue étrangère. Selon Christian Puren (2014 : 7), « les apprenants ne sont plus lecteurs [...], ni acteurs ou auteurs [...], mais agents littéraires ». Les activités qu'il énumère englobent, notamment, la conception de premières ou de quatrièmes de couverture, la rédaction de critiques, l'organisation de campagnes de lancement, les interviews d'auteurs, l'organisation de prix littéraires, de fêtes de la littérature. En effet, il semble que la perspective actionnelle ouvre la voie vers un renouvellement du rôle des textes littéraires en didactique des langues. Voyons si ces propos théoriques trouvent leur écho dans le discours des manuels de FLE soumis à l'analyse.

Les textes dans le discours du manuel

Notre analyse prend en compte deux notions clés, à savoir celle de discours et celle de texte, et plus particulièrement, de texte littéraire. Le terme de texte, compris comme « l'ensemble des énoncés oraux ou écrits produit par un sujet dans le but de constituer une unité de communication » (Cuq 2003 : 236) s'oppose à celui de discours, « notion plus pragmatique qui réunit le texte et son contexte et caractérise la qualité discursive par sa cohérence » (Cuq 2003 : 237). Précisons d'entrée de jeu que la perspective choisie dans notre article est similaire à celle proposée par Adriana-Viorela Gheban et se focalise « sur les discours d'enseignement, plus précisément sur les discours des manuels, soutenus par des textes [...], ce qui nous place donc à côté de la linguistique textuelle » (Gheban 2019 : 232).

Selon Corinne Cordier-Gauthier, « le manuel scolaire se range dans la catégorie des discours didactiques » (Cordier-Gauthier 2002 : 26). Il est permis de « parler du 'discours' du manuel dans la mesure où ce dernier est constitué d'un ensemble de textes [...] dont la vocation sociale clairement affichée est de servir d'outil d'enseignement/apprentissage » (*ibidem*). Quant aux textes au service du discours des manuels, Cordier-Gauthier les définit comme des « éléments textuels très disparates en ce

qui a trait à leur longueur, leur forme et leur rôle » (Cordier-Gauthier 2002 : 27). Cette définition est convergente avec celle de Gheban, selon qui, « en analysant n'importe quel texte, on constate qu'il est long ou court, en vers ou en prose, écrit ou oral. Chaque texte a un sens et une utilité » (Gheban 2019 : 233). Dans le présent article, nous ne nous intéressons qu'aux textes littéraires. Notons cependant, que nous avons adopté une définition très inclusive de la littérature, comprise comme « l'ensemble des œuvres écrites, qu'elles soient de fiction ou qu'elles s'inspirent de la réalité, qui portent dans leur expression même la marque de préoccupations esthétiques » (Cuq 2003 : 158). Lors de notre analyse, nous avons donc pris en considération tous les extraits littéraires, appartenant à tous les genres, des courtes citations littéraires jusqu'aux chansons.

Le texte littéraire dans l'architecture du manuel

Le concept d'architecture du manuel, présenté par Cordier-Gauthier, englobe deux types d'éléments textuels : le corps principal du manuel et les éléments placés à la « périphérie »³. Dans le présent article, c'est le « corps central du manuel » (Cordier-Gauthier 2002 : 27) qui retient notre attention car il est composé de textes qui peuvent être regroupés « sous trois grands ensembles textuels » (Cordier-Gauthier 2002 : 28) que Cordier-Gauthier appelle les textes analytiques, les textes exemplificateurs et les textes déclencheurs. L'auteure ajoute que chacun de ces types de textes répond « à une fonction didactique bien particulière, chacun y a sa nécessité et, tous ensemble, ils forment le 'discours' du manuel » (*ibidem*).

Les textes analytiques « décomposent la langue à enseigner en ses éléments constitutifs et [...] font intervenir des concepts et des opérations métalinguistiques » (Cordier-Gauthier 2002 : 30). Il s'agit de textes qui énoncent des règles et donnent des explications qui déterminent des catégories grammaticales. Les textes exemplificateurs, qui peuvent être très courts ou plus développés, sont « les énoncés-modèles (exemplificateurs de la langue et éléments linguistiques à enseigner/apprendre) » (Cordier-Gauthier 2002 : 29). Le dernier type de textes regroupe les textes déclencheurs, qui visent à démarrer une activité langagière de l'apprenant, c'est-à-dire qui servent de base à des « exercices, activités ou tâches consignés dans le manuel » (Cordier-Gauthier 2002 : 32).

Dans la partie analytique de notre article, après avoir effectué un état des lieux quantitatif, nous tenterons de définir les objectifs de l'exploitation des textes littéraires dans le discours des manuels de FLE, en adoptant cette conception des « trois grands ensembles textuels » proposée par Cordier-Gauthier. Pour plus de clarté, les étapes de notre analyse sont illustrées à l'aide du Schéma 1 ci-dessous :

3 Selon Cordier-Gauthier, les éléments textuels périphériques englobent des informations sur l'édition (titre, noms des auteurs, indications typographiques, préfaces, table des matières, etc.) ainsi que des textes de référence, placés généralement dans la partie finale de chaque manuel (tableaux récapitulatifs, précis de grammaire etc.) (Cordier-Gauthier 2002 : 27).

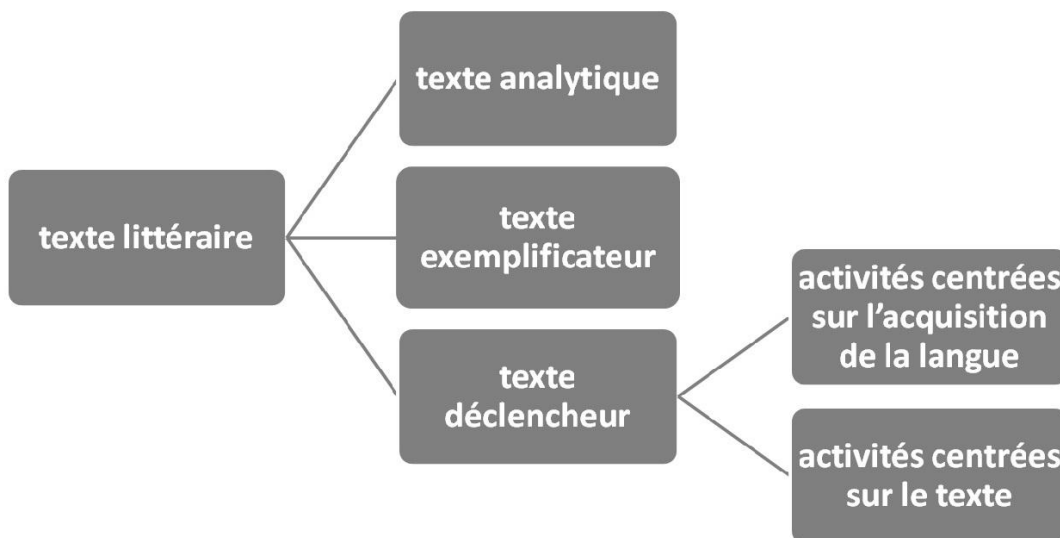


Schéma 1. Étapes de l'analyse des objectifs du texte littéraire dans le discours du manuel.

Après avoir repéré les textes littéraires dans le discours des manuels de FLE analysés, nous indiquerons le type de texte qui domine et, dans le cas des textes déclencheurs, nous examinerons si les activités proposées aux apprenants 1) sont centrées sur le potentiel didactique du texte et visent à l'acquisition de la langue, ou 2) insistent sur la lecture et la réception du texte littéraire lui-même.

Les textes littéraires dans le discours des manuels de FLE conformes au programme officiel de 1999

Le site du ministère de l'Éducation nationale présente une liste de 24 manuels de FLE élaborés pour le secondaire, publiés entre 1997 et 2009 et pouvant être exploités parce que reconnus conformes au programme officiel de 1999⁴. Les manuels sont destinés aux apprenants des niveaux A1 à B1.

Commençons par la présentation des résultats de l'analyse quantitative, en nous concentrant sur le nombre et la fréquence des textes littéraires dans le discours des manuels. Comme l'illustre bien le Tableau 1 ci-après, sur la liste des 24 manuels autorisés à l'époque par le ministère de l'Éducation nationale en Pologne, il n'y en a que deux (*Café crème 2* et *Studio 100 2*) qui proposent 11 textes littéraires ou un peu plus. Dans trois autres livres de l'élève (*Alter Ego 2*, *Campus 2* et *Déjà-vu 3*), nous en trouvons entre six et dix. La majorité des manuels contiennent de un à cinq extraits de textes littéraires. Mais sept ouvrages sur 24 n'en contiennent aucun, ce qui signifie que 30% des manuels utilisés n'exploitent pas les textes littéraires.

⁴ Les données bibliographiques des manuels sont communiquées en annexe 1.

Tableau 1. Nombre de textes littéraires exploités dans les manuels de FLE conformes au programme officiel de 1999.

Nombre de textes littéraires	Titre du manuel		Alter Ego 1	Alter Ego 2	Belleville 1	Café crème 1	Café crème 2	Campus 1	Campus 2	Connexions 1	Connexions 2	Déjà-vu 1	Déjà-vu 2	Déjà-vu 3	Festival 1	Festival 2	Le nouveau Taxi ! 1	Le nouveau Taxi ! 2	Rond-Point 1	Rond-Point 2	Studio 60 1	Studio 60 2	Studio 100 1	Studio 100 2	Taxi ! 1	Taxi ! 2
	0					x						x			x		x				x	x			x	
	de 1 à 5	x		x				x		x	x		x			x		x	x	x			x			x
	de 6 à 10		x						x					x												
	11 et plus						x																	x		

Le nombre d'extraits de textes littéraires recensés reste assez restreint. Notons aussi que ce nombre augmente avec le niveau du manuel. On propose plus d'exercices basés sur la littérature aux apprenants qui ont déjà des acquis de niveau intermédiaire.

En ce qui concerne les objectifs de l'exploitation des textes littéraires dans le discours des manuels analysés, force est de constater que les extraits littéraires relevés ne sont pas exploités comme textes analytiques. Notons aussi que ceux utilisés comme textes exemplificateurs sont assez rares. On trouve parfois des chansons dont les paroles font valoir l'utilisation de structures grammaticales particulières. Parmi ces rares exemples de textes littéraires utilisés comme textes exemplificateurs, regardons de plus près l'extrait des *Vacances du petit Nicolas* que nous trouvons dans *Déjà-vu 3* et qui est exploité, entre autres, pour exemplifier l'utilisation du plus-que-parfait et les règles d'accord du participe passé :

Les vacances du petit Nicolas de Sempé/Goscinny (p. 151)
© Éditions Denoël, 1962, 2003

EURÊKA !!!

■ **Prisjrzysz się poniższym przykładom, następnie na podstawie tekstu wpisz brakujące elementy czasu złożonego plus-que-parfait i uzupełnij regułę (RÈGLE 1) :**

Le plus-que-parfait (czas zaprzeszły)

- Il y en avait qui pleuraient parce qu'ils n'avaient pas encore _____ leurs mamans et leurs papas. Byli tacy, którzy płakali, ponieważ nie odnaleźli jeszcze swoich mam i tatusiów.
- Ils m'ont dit que j'_____ grand.
- Powiedzieli mi, że urośm.
- Nous avons pensé que la valise était restée sur le quai.
- Pomyśleliśmy, że walizka została na peronie.

■ **Prisjrzysz się poniższym przykładom, następnie na podstawie tekstu wpisz brakujące elementy i uzupełnij regułę (RÈGLE 2) :**

Accord du participe passé aux temps composés (zgodność imiesłowu czasu przeszłego w czasach złożonych)

- Ils _____ avaient retrouvé _____.
- On s'est embrassé _____ (= Nous nous sommes embrassés.)
- Nous _____ parti _____ de la gare.
- Ma valise ? Papa l'a perdue. (l' = la = COD)
Papa a perdu ma valise. (ma valise = COD)

Souvenirs de vacances

Moi je suis rentré de vacances ; j'étais dans une colo^{*}, et c'était très bien. Quand nous sommes arrivés à la gare avec le train, il y avait tous les papas et toutes les mamans qui nous attendaient. C'était terrible : tout le monde criait, il y en avait qui pleuraient parce qu'ils n'avaient pas encore retrouvé leurs mamans et leurs papas, d'autres qui riaient parce qu'ils les avaient retrouvés, les chefs d'équipe qui nous accompagnaient sifflaient pour que nous restions en rang, les employés de la gare sifflaient pour que les chefs d'équipe ne sifflent plus, ils avaient peur qu'ils fassent partir^{*} les trains, et puis j'ai vu mon papa et ma maman, et là, ça a été chouette comme je ne peux pas vous dire. J'ai sauté dans les bras de ma maman, et puis dans ceux de mon papa, et on s'est embrassés, et ils m'ont dit que j'avais grandi, que j'étais tout brun, et Maman avait les yeux mouillés et Papa il rigolait doucement en faisant « hé hé » et il me passait sa main dans les cheveux, moi j'ai commencé à leur raconter mes vacances, et nous sommes partis de la gare, et Papa a perdu ma valise.

* une colo = une colonie de vacances
faire partir – odprawić

Exemple 1.
Exploitation du texte littéraire comme texte exemplificateur (source : *Déjà-vu 3*, p. 8).

Dans les manuels analysés, ce sont les textes déclencheurs qui dominent. Généralement, il s'agit d'exercices visant à développer la compréhension de l'écrit ou de l'oral, ainsi que la production orale ou écrite.

Quant à la compréhension de l'écrit, le plus souvent, après avoir lu un extrait littéraire, l'apprenant doit répondre à des questions, indiquer si une information est vraie ou fausse, associer des éléments, dire quel est le sujet du texte. Voici un exemple où, après avoir lu un passage de *Poisson d'or* de Le Clézio, l'apprenant doit cocher la réponse qui convient :

Après, il y a eu l'hiver. Jamais je n'avais eu aussi froid. Tagardit m'avait raconté autrefois tout ce qu'il y a en France en hiver : le ciel gris-noir, les lumières allumées dans les rues à quatre heures, la neige, le verglas, et les arbres tout nus, tordus comme des spectres. Mais c'était encore plus dur que ce qu'elle avait dit.

Le bébé de Houriya est arrivé en février. Quand le bébé est né, j'ai pensé que c'était peut-être la première fois que ça arrivait, un enfant qui naissait sous la terre ; si loin de la lumière du jour, comme au fond d'une immense grotte.

C'est peut-être à cause de ça que j'ai commencé à penser au Sud, à retourner vers le soleil. Pour que le bébé ait du soleil sur sa peau, pour qu'il ne continue pas à respirer l'air pourri de cette rue sans ciel.

Avec Nono, on faisait des plans. Il allait gagner

son match des poids plume, il pourrait acheter une auto, et on descendrait tous vers le Sud avec Houriya et le bébé par la grande route qui passe par Évry-Courcouronnes, avec ses huit voies qui sont comme un fleuve. On irait à Cannes, à Nice, à Monte-Carlo et même jusqu'à Rome, en Italie. On attendrait avril ou mai pour que le bébé soit bien grand et puisse supporter le voyage. Ou même juin, puisque je devais me présenter au bac. Mais on n'irait pas au-delà, parce que ça serait trop long, trop tard, qu'on ne partirait plus. Juin était bien. Justement, le grand match de sélection avait lieu le 8. Nono s'entraînait tout le temps. Quand il n'était pas à la salle du boulevard Barbès, il boxait dans son garage. Il s'était fabriqué un punching-ball avec un sac de patates qu'il avait rembourré avec des chiffons.

J.M.G. Le Clézio, *Poisson d'or*, Collection Blanche (Gallimard)



Relisez le texte et cochez la réponse qui convient.

	vrai	faux
1. Le bébé est né sous un beau soleil.	☐	☐
2. Nono pratique la boxe.	☐	☐
3. Il a une voiture.	☐	☐
4. La route est comparée à un fleuve.	☐	☐
5. Les personnages de l'histoire partiront en avril ou en mai.	☐	☐
6. La personne qui raconte l'histoire doit passer un examen.	☐	☐
7. Le grand match de Nono est le 8 juin.	☐	☐
8. Nono ne s'est pas bien préparé pour son match.	☐	☐

Exemple 2. Exploitation du texte littéraire comme texte déclencheur (source : *Connexions 2*, p. 52).

On trouve également des exercices où l'apprenant doit prouver sa compréhension du texte en remettant des illustrations dans le bon ordre ou en indiquant l'image qui correspond le mieux au texte.

Dans le manuel *Studio 100 2*, après avoir lu un poème d'Arthur Rimbaud, il faut indiquer quelle image illustre le mieux ce poème (p. 41). On y trouve également un exercice original qui consiste à repérer, sur un plan de Paris, les lieux cités dans des extraits littéraires (p. 72–73). Un autre travail consiste à relever une information. Ce type d'exercice se retrouve, par exemple, dans *Déjà vu 3* où, après avoir lu trois extraits de prose de Maupassant, l'apprenant doit repérer des informations sur l'état civil, l'âge, la profession, l'apparence et les caractéristiques des personnages (p. 38).

Parfois, l'exercice consiste à comparer plusieurs textes. Dans *Taxi 2* (p. 68–69), on propose de travailler sur la prose de Philippe Haeringer et de Romain Gary ainsi que sur un poème de Valéry Larbaud. La tâche de l'apprenant consiste, notamment, à repérer les thèmes développés dans chaque texte, à caractériser le type des documents et à indiquer leurs points communs. Dans *Le Nouveau Taxi ! 2* (p. 92–93), nous trouvons un exercice semblable. Après avoir lu deux textes, l'un de Blaise Cendrars et l'autre de Valéry Larbaud, l'apprenant doit, entre autres, indiquer leurs points communs, dire quels sont les lieux évoqués et les associer aux cartes postales reproduites dans le manuel.

Nous avons relevé aussi des textes littéraires (surtout des chansons) qui servent à développer la compréhension de l'oral. Quant aux consignes, elles sont souvent analogues à celles des exercices qui visent à améliorer la compréhension du texte écrit. En général, après avoir écouté un enregistrement ou une chanson, l'apprenant doit répondre à des questions, dire si les affirmations sont vraies ou fausses et les corriger si nécessaire, associer des éléments, indiquer le sujet d'une chanson, préciser ce qu'elle raconte, qui parle, expliquer le choix du titre. Notons aussi que les paroles des chansons servent souvent à développer à la fois la compréhension de l'oral et de l'écrit. L'apprenant doit écouter la chanson, ensuite lire le texte, analyser son contenu et faire une série d'exercices.

Des passages littéraires sont également exploités pour développer la production orale et écrite. Dans *Café crème 2*, par exemple, après avoir analysé des extraits de textes littéraires qui apparaissent cycliquement, en formant une sorte de pièce de théâtre et de roman en épisodes, les apprenants se voient proposer des exercices supplémentaires qui consistent à rédiger une lettre, imaginer une liste de conseils, une conversation, rédiger un article, un compte-rendu, dresser un portrait, inventer un dialogue, résumer un épisode. Dans *Campus 2*, nous trouvons un exercice original où il est proposé de travailler sur les incipits (p. 128). La tâche consiste alors à reformuler les extraits dans un style parlé et à imaginer leur suite.

Il arrive que l'apprenant soit amené à ajouter une strophe ou un argument au texte littéraire reproduit dans le manuel, ou à compléter les paroles d'une chanson, à proposer un autre titre. Dans le manuel *Belleville 1*, un exercice consiste à compléter soi-même les paroles d'une chanson de Jacques Brel, puis à écouter celle-ci et à comparer les paroles entendues à sa propre création (p. 122–123).

D'autres manuels de FLE analysés proposent également des exercices de rédaction de texte poétique selon un modèle donné, comme dans *Alter Ego 1* (p. 111) ou dans *Campus 2*. Voici un exemple tiré de ce dernier manuel où, après avoir étudié la construction d'un poème, l'apprenant doit en créer un lui-même :

Imaginez un bref poème à partir de votre mot

1 Observez la construction du poème « Dans notre ville... ». Imaginez le début des strophes suivantes.

2 À quoi vous fait penser chaque vers du poème « Tant de temps » ?

Ex. : *Le temps qui passe* → *on devient vieux*.

3 Créez un poème à partir de votre mot.

Dans notre ville, il y a
Des tours, des maisons par milliers,
Du béton, des blocs, des quartiers,
Et puis mon cœur, mon cœur qui bat
Tout bas.

Dans mon quartier, il y a
Des boulevards, des avenues,
Des places, des ronds-points, des rues,
Et puis mon cœur, mon cœur qui bat
Tout bas. [...]

Jacques Charpentreau, *La Ville enchantée*,
© L'École des loisirs.



TANT DE TEMPS

Le temps qui passe
Le temps qui ne passe pas
Le temps qu'on tue
Le temps de compter jusqu'à dix
Le temps qu'on n'a pas
Le temps qu'il fait
Le temps de s'ennuyer
Le temps de rêver
Le temps de l'agonie
Le temps qu'on perd
Le temps d'aimer
Le temps des cerises
Le mauvais temps
Et le bon et le beau
Et le froid et le temps chaud.

Philippe Soupault, *Georgia, Épitaphes, Chansons*,
© Gallimard, 1994.

Exemple 3. Exploitation du texte littéraire comme texte déclencheur (source : *Campus 2*, p. 73).

Les consignes associées aux extraits littéraires visent parfois à développer la compétence culturelle des apprenants, qui est perçue à l'époque « comme un ingrédient majeur de la compétence communicative » (Boyer 2001 : 333). Ainsi, dans le manuel *Studio 100 2*, un exercice consiste à écouter des extraits de chansons pour dire quels événements ou personnages historiques sont évoqués (p. 70). Dans *Rond-Point 2*, une chanson écrite par Boris Vian est présentée pour compléter le dossier consacré au travail et aux droits des travailleurs. Il faut alors repérer l'opinion de l'auteur sur le travail et dire à quelle époque cette chanson a été écrite (p. 55). Dans *Campus 1*, on propose de travailler sur des extraits de chansons qui évoquent le souvenir de différentes époques, des années 1950 aux années 1980 (p. 104–105).

Pour terminer, notons que dans les manuels analysés, il est possible de trouver des activités axées sur le texte littéraire dont les objectifs principaux ne sont que partiellement centrés sur l'acquisition de la langue. Dans *Alter Ego 1*, une des tâches consiste à retrouver les métaphores utilisées dans la chanson de Robert Charlebois « Je reviendrai à Montréal » (p. 111). Dans *Studio 100 2*, on propose de classer les récits par genre, de faire correspondre le titre et le nom de l'auteur avec des extraits donnés (p. 100) ou de relier des résumés avec des passages de romans, d'identifier leurs titres, de dire quels extraits on a préférés et pourquoi (p. 136–137).

Il ressort de ce qui précède que, dans le discours des 24 manuels de français conformes au programme officiel de 1999, les textes littéraires sont exploités à des degrés divers. Seulement dans deux

cas sur 24, nous en avons dénombré plus de dix. Le plus souvent, c'est-à-dire dans 15 cas sur 24, le nombre de textes littéraires oscille entre un et dix, mais sept manuels sur 24 n'en proposent aucun. Les textes littéraires sont des textes déclencheurs qui visent à stimuler une activité langagière de l'apprenant. Ils ont pour objectif de servir de support au développement de la réception de l'écrit et de l'oral ainsi qu'à celui de la production écrite et orale. On peut trouver des exercices ponctuels qui ciblent le développement de la compétence culturelle de l'apprenant. Les exercices centrés sur la lecture du texte littéraire n'apparaissent que très rarement.

Passons maintenant à la présentation de l'analyse des manuels de FLE en vigueur en 2023, c'est-à-dire à l'heure où nous écrivons ces lignes, pour comparer les tendances propres au recours aux textes littéraires dans le discours des manuels.

Les textes littéraires dans le discours des manuels de FLE conformes au programme officiel de 2018

Aujourd'hui, le site du ministère de l'Éducation nationale présente une liste de 19 titres de manuels de FLE pour le secondaire, publiés en Pologne ou en France, qui peuvent être utilisés comme conformes au programme officiel de 2018⁵. Le plus ancien de ces manuels a été publié en 2017 et le plus récent en 2022. Ils couvrent les niveaux A1 à B1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

Regardons le tableau ci-après qui illustre le résultat de l'analyse quantitative de ces manuels. Par rapport à l'époque précédente, les exercices qui renvoient au texte littéraire sont encore moins nombreux. Sur 19 manuels, seuls quatre titres (*C'est parti ! 2*, *C'est parti ! 3*, *C'est parti ! 4* et *Texto 1*) proposent des extraits littéraires, dont le nombre ne dépasse jamais cinq. Dans tous les autres ouvrages, c'est-à-dire 15 sur 19, donc presque 80% de tous les manuels de FLE en vigueur, nous n'avons trouvé aucun extrait littéraire.

Tableau 2. Nombre de textes littéraires exploités dans les manuels de FLE conformes au programme officiel de 2018.

Titre du manuel		C'est parti ! 1	C'est parti ! 2	C'est parti ! 3	C'est parti ! 4	Défi 1	En Action ! 1	En Action ! 2	En Action ! 3	Exploits 1	Exploits 2	Exploits 3	Exploits 4	Francofolie express 1	Francofolie express 2	Francofolie express 3	#LaClasse A1	#LaClasse A1+/A2	Texto 1	Texto 2
Nombre de textes littéraires	0	x				x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x
	de 1 à 5		x	x	x														x	
	de 6 à 10																			
	11 et plus																			

⁵ Les données bibliographiques des manuels sont présentées à l'annexe 2.

Les résultats présentés dans le tableau ci-dessus ne signifient pas que la littérature est totalement absente des manuels de FLE pour le secondaire en Pologne. Comme nous l'avons déjà constaté dans un article consacré à l'exploitation du contexte littéraire dans les manuels de FLE (Chmiel-Bożek 2022 : 35–52), dans la majorité des manuels actuels, bien que la littérature ne soit pas présentée à travers les textes, « on la présente indirectement, en mentionnant, dans des textes préparés à des fins didactiques, l'existence de grandes œuvres littéraires et d'illustres auteurs, c'est-à-dire en introduisant un certain contexte culturel que l'apprenant devrait connaître » (Chmiel-Bożek 2022 : 39–40).

Passons aux textes littéraires et aux objectifs de leur exploitation. Ces extraits littéraires peu nombreux trouvés dans les manuels visent, avant tout, à exemplifier la langue et des éléments linguistiques enseignés. Dans *C'est parti ! 2*, une citation de Jules Verne (p. 94) illustre l'emploi du futur simple. Dans *C'est parti ! 3*, on trouve des titres de chansons (p. 70) et quelques citations, dont une réflexion de Jules Renard (p. 67), qui exemplifient la structure de la phrase conditionnelle. Dans *Texto 1*, deux extraits de prose de Philippe Delerm illustrent l'emploi de l'imparfait (p. 82–83).



Exemple 4. Exploitation du texte littéraire comme texte exemplificateur (source : *C'est parti ! 3*, p. 67).

Les trois fables de La Fontaine que l'on trouve dans *C'est parti ! 4* (p. 65–66) peuvent être classées comme des textes déclencheurs qui visent à stimuler une activité langagière de la part de l'apprenant et, plus particulièrement, à l'entraîner à utiliser le passé simple.

On voit donc que dans le discours des manuels de français conformes au programme officiel de 2018, le nombre d'extraits de textes littéraires diminue fortement : 15 manuels sur 19 n'en contiennent pas. Quant aux objectifs des extraits repérés, il est difficile de préciser des tendances, car l'échantillon est trop limité. Les exemples trouvés relèvent des groupes de textes exemplificateurs et déclencheurs.

Conclusion

24

L'analyse quantitative des extraits littéraires trouvés dans 43 manuels de FLE utilisés en Pologne mène à la conclusion que la conception de la place du texte littéraire dans les outils d'enseignement de base a évolué au cours des vingt dernières années. Bien que dans les titres conformes au programme officiel de 1999, la littérature n'ait pas une place nettement privilégiée, le texte littéraire apparaît quand même dans la majorité des cas, c'est-à-dire dans 17 manuels sur 24. Avec le temps, il devient de moins en moins présent dans les manuels. Ainsi, aujourd'hui, dans les 19 manuels de FLE pour le secondaire conformes au programme officiel de 2018, le texte littéraire n'est plus exploité, sauf dans les quatre exceptions évoquées ci-dessus, où la littérature n'occupe plus qu'une place très modeste.

Quant à l'analyse qualitative, on constate que dans les manuels conformes au programme officiel de 1999, les extraits littéraires sont exploités surtout comme des textes déclencheurs, beaucoup plus rarement comme des textes exemplificateurs. Le texte littéraire vise alors à démarrer une activité langagière de l'apprenant, à améliorer ses compétences en compréhension de l'écrit et de l'oral ou en production écrite et orale. De temps en temps, il sert aussi à développer la compétence culturelle de l'apprenant. Les tâches centrées sur la spécificité d'un texte littéraire et sa réception n'apparaissent qu'exceptionnellement. Les objectifs de l'exploitation du texte littéraire cités ci-dessus sont conformes aux postulats de l'approche communicative.

Les extraits littéraires trouvés dans les manuels conformes au programme officiel de 2018 servent soit de textes exemplificateurs, soit de déclencheurs. Notons cependant que l'échantillon est trop restreint pour que des tendances puissent en être dégagées. On peut toutefois constater que dans ces manuels, on ne propose pas de travailler conformément aux propositions riches et variées d'exploitation du texte littéraire avancées par l'approche actionnelle.

Pour terminer, notons qu'en raison des limites du présent article, il ne nous a été possible que d'effectuer une analyse quantitative des extraits littéraires présents dans les manuels et une analyse qualitative, c'est-à-dire une analyse des objectifs de l'exploitation de ces textes en fonction des types de texte. On pourrait encore réfléchir sur le choix des œuvres citées et de leurs auteurs, ce qui conduirait certainement à d'autres conclusions toutes aussi intéressantes les unes que les autres.

Bibliographie

- Boyer, Henri (2021) « L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère. » [In :] *Éla. Études de linguistique appliquée*. Vol. 3 (123/124) ; 333–340.
- Chmiel-Bożek, Halina (2022) « (Con)texte littéraire dans les manuels de français au niveau secondaire en Pologne. » [In :] *Neofilolog*. Vol. 59 (1) ; 35–52.
- Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Éditions Didier.
- Conseil de l'Europe (2021) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Cordier-Gauthier, Corinne (2002) « Les éléments constitutifs du discours du manuel. » [In :] *Éla. Études de linguistique appliquée*. Vol. 1 (125) ; 25–36.

- Cuq, Jean-Pierre (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Fougerouse, Marie Ch., Marta Casanova (2019) « La Place de la littérature et son exploitation dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. » [In :] *AntipodeS*. Vol. 2 ; 84–105.
- Gheban, Adriana V. (2019) « Formules discursives et textuelles des manuels. » [In :] Cecilia Condei, Florentina Mogonea, Alexandra M. Popescu (éds.) *Le manuel de langue étrangère. Outil de son époque, révélateur de tensions, objet d'étude, discours polyphonique*. Paris : L'Harmattan ; 230–241.
- Górecka, Joanna (2022) « Comment préparer les (futurs) enseignants de FLE à parler de la littérature ? Présentation d'un projet didactique. » [In :] *Neofilolog*. Vol. 59 (1) : 159–173.
- Puren, Christian (2014) « Textes littéraires et logiques documentaires en didactique des langues-cultures. » [In :] *Le langage et l'homme*. Vol. XLIX (1) ; 127–13.

Annexe 1. Manuels de FLE conformes au programme officiel de 1999

(source : <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podreczniki-i-programy-nauczania-do-starej-podstawy-programowej>. consulté le 17/02/2023)

Alter Ego 1	Berthet, Annie <i>et al.</i> (2006) <i>Alter Ego 1</i> . Paris : Hachette Livre.
Alter Ego 2	Berthet, Annie <i>et al.</i> (2006) <i>Alter Ego 2</i> . Paris : Hachette Livre.
Belleville 1	Cuny, Flore, Anne M. Johnson (2004) <i>Belleville 1</i> . Paris : Clé international.
Café crème 1	Kaneman-Pougatch, Massia <i>et al.</i> (1997) <i>Café Crème! 1</i> . Paris : Hachette Livre.
Café crème 2	Trevisi, Sandra <i>et al.</i> (1997) <i>Café Crème! 2</i> . Paris : Hachette Livre.
Campus 1	Girardet, Jacky, Jaques Pécheur (2002) <i>Campus 1</i> . Paris : Clé international.
Campus 2	Girardet, Jacky, Jaques Pécheur (2002) <i>Campus 2</i> . Paris : Clé international.
Connexions 1	Mérieux, Régine, Yves Loiseau (2004) <i>Connexions 1</i> . Paris : Didier.
Connexions 2	Mérieux, Régine, Yves Loiseau (2004) <i>Connexions 2</i> . Paris : Didier.
Déjà-vu 1	Migdalska, Grażyna <i>et al.</i> (2005) <i>Déjà-vu 1</i> . Warszawa : Wydawnictwo Szkolne PWN.
Déjà-vu 2	Billard-Woźniak, Cécile <i>et al.</i> (2006) <i>Déjà-vu 2</i> . Warszawa : Wydawnictwo Szkolne PWN.
Déjà-vu 3	Migdalska, Grażyna <i>et al.</i> (2007) <i>Déjà-vu 3</i> . Warszawa : Wydawnictwo Szkolne PWN.
Festival 1	Poisson-Quinton, Sylvie <i>et al.</i> (2005) <i>Festival 1</i> . Paris : Clé international.
Festival 2	Poisson-Quinton, Sylvie <i>et al.</i> (2006) <i>Festival 2</i> . Paris : Clé international.
Le Nouveau Taxi ! 1	Capelle, Guy, Robert Menand (2009) <i>Le Nouveau Taxi ! 1</i> . Paris : Hachette Livre.
Le Nouveau Taxi ! 2	Menand, Robert (2009) <i>Le Nouveau Taxi! 2</i> . Paris : Hachette Livre.
Rond-Point 1	Labascoule, Josiane <i>et al.</i> (2005) <i>Rond-Point 1</i> . Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
Rond-Point 2	Flumian, Catherine <i>et al.</i> (2004) <i>Rond-Point 2</i> . Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
Studio 60 1	Lavenne, Chrisian <i>et al.</i> (2002) <i>Studio 60 1</i> . Paris : Didier.
Studio 60 2	Lavenne, Chrisian <i>et al.</i> (2002) <i>Studio 60 2</i> . Paris : Didier.
Studio 100 1	Lavenne, Chrisian <i>et al.</i> (2001) <i>Studio 100 1</i> . Paris : Didier.
Studio 100 2	Lavenne, Chrisian <i>et al.</i> (2002) <i>Studio 100 2</i> . Paris : Didier.

Taxi ! 1	Capelle, Guy, Robert Menand (2003) <i>Taxi ! 1</i> . Paris : Hachette Livre.
Taxi ! 2	Menand, Robert (2003) <i>Taxi ! 2</i> . Paris : Hachette Livre.

Annexe 2. Manuels de FLE conformes au programme officiel de 2018

(source : <https://podreczniki.men.gov.pl/podreczniki/1>, consulté le 17/02/2023)

C'est parti ! 1	Piotrowska-Skrzypek, Małgorzata <i>et al.</i> (2019) <i>C'est parti ! 1</i> . Kraków : Draco.
C'est parti ! 2	Piotrowska-Skrzypek, Małgorzata <i>et al.</i> (2019) <i>C'est parti ! 2</i> . Kraków : Draco.
C'est parti ! 3	Sowa, Magdalena <i>et al.</i> (2020) <i>C'est parti ! 3</i> . Kraków : Draco.
C'est parti ! 4	Sowa, Magdalena (2021) <i>C'est parti ! 4</i> . Kraków : Draco.
Défi 1	Chahi, Fatiha <i>et al.</i> (2019) <i>Défi 1</i> . Poznań : Klett Polska.
En Action ! 1	Gallon, Fabienne, Céline Himber (2018) <i>En Action ! 1</i> . Vanves : Hachette Livre.
En Action ! 2	Gallon, Fabienne, Céline Himber (2020) <i>En Action ! 2</i> . Vanves : Hachette Livre.
En Action ! 3	Gallon, Fabienne, Céline Himber (2021) <i>En Action ! 3</i> . Vanves : Hachette Livre.
Exploits 1	Boutégège, Régine <i>et al.</i> (2019) <i>Exploits 1</i> . Warszawa : Wydawnictwo Szkolne PWN.
Exploits 2	Boutégège, Régine <i>et al.</i> (2020) <i>Exploits 2</i> . Warszawa : Wydawnictwo Szkolne PWN.
Exploits 3	Boutégège, Régine <i>et al.</i> (2021) <i>Exploits 3</i> . Warszawa : Wydawnictwo Szkolne PWN.
Exploits 4	Boutégège, Régine <i>et al.</i> (2022) <i>Exploits 4</i> . Warszawa : Wydawnictwo Szkolne PWN.
Francofolie express 1	Boutégège, Régine, Magdalena Supryn-Klepcarz (2019) <i>Francofolie express 1</i> . Warszawa : Wydawnictwo Szkolne PWN.
Francofolie express 2	Boutégège, Régine, Magdalena Supryn-Klepcarz (2020) <i>Francofolie express 2</i> . Warszawa : Wydawnictwo Szkolne PWN.
Francofolie express 3	Boutégège, Régine, Magdalena Supryn-Klepcarz (2017) <i>Francofolie express 3</i> . Warszawa : Wydawnictwo Szkolne PWN.
#LaClasse A1	Jégou, Delphine, Cédric Vial (2019) <i>#LaClasse A1</i> . Poznań : Clé international.
#LaClasse A1+/A2	Bruzy Todd, Sophie, Cédric Vial (2019) <i>#LaClasse A1+/A2</i> . Poznań : Clé international.
Texto 1	Lopes, Marie J., Jean T. Le Bougnec (2019) <i>Texto 1</i> . Vanves : Hachette Livre.
Texto 2	Lopes, Marie J., Jean T. Le Bougnec (2020) <i>Texto 2</i> . Vanves : Hachette Livre.

MAŁGORZATA CZUBIŃSKA

Université Adam Mickiewicz de Poznań, Faculté des Lettres Modernes

malgorp@amu.edu.pl

ORCID : 0000-0002-8929-488X

Le texte théâtral et l'autotraduction dans le contexte minoritaire de l'Ouest du Canada

Theatrical Text and Self-translation in the Minority Context of Western Canada

Abstract

In the last 30 years there has been an increased interest among researchers in the problem of self-translation, particularly in the context of novel translation. The aim of the following paper is to present the challenges of self-translation in a context of dramatic texts. The corpus of analysis for this article will be three plays written by bilingual artists who are rooted in Western Canadian provinces – Saskatchewan and Manitoba. The analysis of the fragments of the originals compared with the self-translated versions of the plays: “La Trahison/The Betrayal” by Laurier Gareau (2004) “La Maculée/sTain” by Madeleine Blais-Dahlem (2012) and Marc Prescott’s “Fort Mac” (2009) will allow us to determine the characteristics of self-translation of each of these “privileged translators”.

Keywords: self-translation; translation of drama; bilingualism; French Canadian literature; orality in translation

Mots-clés : autotraduction ; traduction théâtrale ; bilinguisme ; littérature canadienne d'expression française ; oralité en traduction

1. Introduction

La dualité linguistique officielle, à laquelle s'ajoute une forte présence des langues des autochtones et des allophones au Canada, n'est pas sans incidence sur la création littéraire des auteurs franco-canadiens, qui présente un caractère hybride et novateur. Ce contexte particulier s'avère aussi propice à l'autotraduction

littéraire, d'où un nombre important d'écrivains qui traduisent leurs propres œuvres du français vers l'anglais et vice-versa.

Dans l'analyse qui suit, nous examinerons des extraits de trois pièces de théâtre de trois auteurs et en même temps autotraducteurs canadiens dont l'activité théâtrale et littéraire se concentre dans l'Ouest du Canada, c'est-à-dire dans les provinces de la Saskatchewan et du Manitoba. L'analyse des fragments des originaux mis en parallèle avec leurs versions autotraduites vers l'anglais des pièces intitulées *La Trahison / The Betrayal* de Laurier Gareau (2004), *La Maculée/sTain* de Madeleine Blais-Dahlem (2012) et *Fort Mac* de Marc Prescott (2009) nous permettra de déterminer les traits de l'autotraduction caractéristiques de chacun de ces « traducteurs privilégiés » (Tanqueiro 2009 : 109, Saint 2018 : 120), comme les chercheurs appellent les auteurs qui recourent à la « traduction autographe ». Ce choix de corpus d'analyse nous a paru d'autant plus pertinent que les traductologues se penchent, dans la majorité de leurs analyses, sur l'autotraduction des romans. Pour mieux saisir les enjeux de l'autotraduction dans le contexte à la fois théâtral et minoritaire, nous nous appuierons non seulement sur les extraits des textes, mais aussi sur les commentaires des auteurs/autotraducteurs qui s'avèrent particulièrement révélateurs en ce qui concerne leurs choix traductifs et leurs méthodes de travail.

2. L'autotraduction littéraire et ses enjeux

Rainier Grutman, qui a consacré à l'autotraduction une entrée dans le dictionnaire *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, la définit comme étant à la fois « le processus par lequel on traduit ses propres écrits » et « le résultat qui s'en dégage » (Grutman 1998 : 17) et s'autotraduire signifie « recomposer un texte *ex-novo* et non *ex-nihilo*, cette réécriture étant limitée par le monde fictionnel de l'œuvre et par sa référentialité intertextuelle » (Sperti 2017 : 5). Si la tâche de présenter une définition générale de ce phénomène ne pose pas beaucoup de difficultés – car, dans le domaine littéraire « de la même façon que l'autobiographie est le récit que l'on fait soi-même de sa propre vie, l'autotraduction peut être définie comme la traduction que l'on fait soi-même de sa propre œuvre » (Ferraro, Grutman 2016 : 7) – tenter d'embrasser toute sa complexité est une initiative ambitieuse, vu son caractère interdisciplinaire. En effet, « l'autotraduction littéraire, qui nous intéresse ici, est un phénomène qui se nourrit de réflexions en provenance de plusieurs disciplines. Elle permet de questionner différemment certains thèmes appartenant à la fois au domaine de la traductologie, de la critique littéraire, de la philologie et de la sociolinguistique » (Puccini 2017 : 8).

Bien que l'autotraduction soit pratiquée depuis le Moyen Âge, ce n'est qu'à l'aube du XXI^e siècle qu'on voit apparaître un véritable intérêt scientifique pour cette pratique, qui a donné le jour à un domaine de recherche foisonnant que Lagarde (2017 : 219) nomme *l'autotraductologie*. Selon Rainier Grutman et Alessandra Ferraro, avant l'apparition en 1985 de l'ouvrage qu'on considère fondateur, c'est-à-dire *The Status of Self-Translation* de Brian T. Fitch, « la réflexion sur l'autotraduction (que l'on ne nommait pas encore ainsi) était parcellaire, atomiste, enfouie dans des monographies consacrées à tel ou tel *grantécrivain* bilingue, d'ailleurs plus volontiers érigé en figure d'exception qu'en figure de proue » (Ferraro et Grutman 2016 : 8).

Au cours des 30 dernières années, on a assisté à une véritable éclosion des études consacrées à ce thème. À titre de preuve, Eva Gentes, qui élabore la bibliographie multilingue de l'autotraduction en livraisons trimestrielles en ligne, dans sa 42^e édition (<https://self-translation.blogspot.com>) datée de

février 2023, a déjà recensé sur sa liste pas moins de 2178 publications, auxquelles s'ajoutent encore les interventions aux colloques non publiées et les thèses de master et de licence.

Grâce à cet intérêt scientifique accru, on a vu se dessiner de nombreuses typologies de l'autotraduction, dont la première, portant sur la personne du traducteur, où sont énumérés les autotraducteurs bilingues dès l'enfance, tardifs, de survie, de culture, contraints, sédentaires ou migrants. Les motivations des écrivains qui décident de traduire leurs propres œuvres sont aussi différentes : conscience d'affirmation identitaire, sentiment de contrainte, geste politique, acte de révolte ou quête de légitimité éditoriale (Celotti 2017 : 2). Le contexte linguistique de la création littéraire s'avère aussi révélateur de certaines tendances. Ainsi, on peut avoir affaire à une autotraduction horizontale ou verticale selon l'asymétrie des langues et leurs positions dans leur rapport de pouvoir (comme c'est le cas au Canada), la relation entre les langues conquérantes et les langues soumises, les langues centrales et les langues périphériques, mais aussi aux autotraductions entre langues qui sont considérées comme lointaines ou proches. Le temps qui sépare la création des deux versions linguistiques du texte du même auteur fait apparaître une distinction entre l'autotraduction différée, simultanée et consécutive (Celotti 2017 : 6). Enfin, la stratégie de traduction appliquée par l'autotraducteur permet de qualifier l'autotraduction de naturalisante, décentrée ou (re)créatrice, selon les catégories élaborées par Michaël Oustinoff (2001).

Quelle que soit l'optique adoptée, les chercheurs soulignent que tout autotraducteur assume un double rôle – celui de traducteur et de ré-createur – et que le produit qui est issu de l'acte autotraductif peut être considéré comme une deuxième création du même auteur. Ainsi, l'autotraduction « représente un cas extrême de la dialectique auteur-traducteur dont elle remodèle des concepts clés tels que fidélité, loyauté et liberté dans la transposition » (Sperti 2017 : 2).

3. Le Canada, pays des autotraducteurs ?

Aujourd'hui, en raison de son histoire complexe – avec d'abord les répercussions de la rivalité entre les colonisateurs et ensuite l'adoption de la politique du bilinguisme officiel dans les années 1960 – le Canada est considéré comme un « pays de traducteurs » (Vinay 1978 : 22). Peut-on toutefois se risquer à dire que le Canada est aussi un pays des autotraducteurs ?

Dans sa thèse de doctorat récente, soutenue à l'Université d'Ottawa en 2021 et intitulée *Literary Self-Translation and Self-Translators in Canada (1971–2016) : A Large-Scale Study*, Patricia Van Bolderen a noté qu'au cours de la période étudiée, pas moins de 115 écrivains avaient traduit au moins une de leurs propres œuvres alors qu'ils vivaient au Canada. Dans ce groupe, 29 auteurs ont effectué l'autotraduction dans les deux langues officielles. Un chiffre qui peut sembler modeste au regard du nombre total d'écrivains canadiens, mais mis en rapport avec les données d'autres pays où de telles analyses ont été effectuées, il devient un résultat remarquable (Van Bolderen 2021 : 268).

Il est utile de souligner ici les raisons de cette forte présence des autotraducteurs au Canada, surtout en dehors du Québec. Alors que dans l'ensemble du Canada, le taux de bilinguisme français-anglais est de 17,9%, dans les provinces majoritairement anglophones, ce taux s'élève à 89 % chez les francophones contre à peine 7 % chez les anglophones. Autrement dit, pratiquement tous les Canadiens d'expression française qui vivent en dehors du Québec sont bilingues. Dans ce contexte de bilinguisme

presque inévitable, « le passage vers l'anglais se présente effectivement comme une malheureuse nécessité à laquelle tous les francophones de l'Ouest doivent se plier » (Puccini 2017 : 94).

4. Analyse

Le contexte du bilinguisme officiel du Canada qui s'avère tellement propice à l'autotraduction privilégie aussi une création littéraire qui affiche l'hybridité linguistique comme une véritable représentation de la réalité de la vie des francophones canadiens. Louise Ladouceur remarque que « la dramaturgie franco-canadienne fait appel à une alternance de codes qui reflète la réalité minoritaire du français nord-américain exposé à l'influence dominante de l'anglais et est, par conséquent, difficilement traduisible en anglais » (Ladouceur 2006 : 49). Dans le cas de notre corpus d'analyse, on aura donc affaire à deux enjeux traductifs que les auteurs autotraducteurs doivent résoudre : le premier découlant du genre littéraire, notamment des contraintes de jouabilité, le deuxième étant engendré par l'hétérolinguisme¹ des textes.

La première pièce de notre corpus d'analyse est enracinée dans l'histoire des Prairies canadiennes. *La Trahison* de Laurier Gareau (2004) a la forme d'un dialogue passionné entre Gabriel Dumont, chef des Métis au cours de leur premier soulèvement dans les années 1880, et le prêtre catholique Julien Moulin. Dumont défend l'opinion que les prêtres ont trahi les Métis pendant la Bataille de Batoche en 1885.

La deuxième pièce, *La Maculée/sTain* de Madeleine Blais-Dahlem (2012), parle de la solitude d'une jeune Québécoise qui quitte sa province natale pour épouser un Fransaskois et fonder avec lui une famille dans une ferme isolée de la Saskatchewan. Dans son désarroi, Françoise se convainc d'avoir des visions de la Sainte Vierge, raison invoquée par son mari pour la faire interner à l'hôpital psychiatrique.

Quant à la troisième pièce, *Fort Mac* de Marc Prescott (2009), l'auteur y raconte l'histoire tragique de trois jeunes Québécois qui viennent à Fort McMurray en Alberta pendant une période de boom économique. Au lieu de la richesse et du succès attendus, ils y trouvent la déception et la dépendance à la drogue, ce qui les mène à une catastrophe inévitable.

Le tableau récapitulatif ci-dessous résume les informations clés de l'intrigue et la configuration linguistique des personnages des trois pièces analysées.

Tableau 1. Synthèse de la configuration identitaire et linguistique des personnages.

	Laurier Gareau <i>La Trahison / The Betrayal</i> (2004)	Madeleine Blais-Dahlem <i>La Maculée/sTain</i> (2012)	Marc Prescott <i>Fort Mac</i> (2009)
Lieu et temps de l'action	Batoche, Saskatchewan, 1905	Une ferme isolée, Saskatchewan, 1928	Fort McMurray, Alberta, les années 1990/2000

1 Le terme *hétérolinguisme* a été forgé par Rainier Grutman qui le définit comme « la présence *dans un texte* d'idiomes étrangers, sous quelque forme que ce soit, aussi bien que de variétés (sociales, régionales ou chronologiques) de la langue principale » (Grutman 1997 : 37)

	Laurier Gareau <i>La Trahison / The Betrayal</i> (2004)	Madeleine Blais-Dahlem <i>La Maculée/sTain</i> (2012)	Marc Prescott <i>Fort Mac</i> (2009)
Personnages principaux	Gabriel Dumont, le chef du Peuple Métis Le père Julien Moulin, vieux curé de Batoche	Françoise, une jeune Québécoise Bernard, son mari Le Docteur Maurice (psychiatre) REAL PREACHER MAN	Mimi et Kiki, deux sœurs (Québécoises) Jaypee, mari de Mimi Maurice, un Franco-Albertain
Alternance des langues/registres	Français standard du père Moulin et dialecte métichif de Gabriel Dumont	Français québécois (Françoise) Franglais (Bernard et RPM)	Français canadien/familier de Maurice et Kiki, français québécois/franglais de Jaypee et de Mimi

Le fragment de la première pièce, *La Trahison* de Laurier Gareau, nous permettra d'observer les types de difficultés que pose la juxtaposition des variantes des langues au cours de la traduction.

Tableau 2. Idiolecte des personnages principaux de la pièce *La Trahison / The Betrayal* (2004) dans la version originale et dans l'autotraduction de Laurier Gareau.

Version française	Version anglaise (autotraduite)
Dumont Gabriel Dumont, ça l'est un vieux chasseur, <u>Pè'e. Ça l'a toute perdu...</u> toute le monde que ça aimait.	Dumont I'm an old man, <u>Père</u> and I've lost everything... everyone who ever mattered.
Moulin Tu n'as pas tout perdu, Gabriel. Et si tu fais ta paix avec l'Église, tu pourras aller rejoindre ceux que tu aimais... Lorsque tu mourras [...]	Moulin You haven't. And if you make your peace with the church, you can join those that were close to you... when you die [...]
Dumont L'Église, ça m'onvait trahi (<i>Pause</i>) <u>Pè'e</u> Moulin, l' <u>vieux Métchif</u> , ça veut comprendre. L' <u>vieux curé</u> , ça peut m'aider à comprendre. Ça m'dit que ça pourra pas voir sa famille dans l'ciel si ça fait pas sa paix avec l'Église.	Dumont The church betray me (<i>Beat</i>) <u>Père</u> Moulin, help me to understand. You say I can't see my family in heaven unless I make peace with that church.
Moulin Oui, c'est vrai.	Moulin <u>Oui</u>
Dumont Mais <u>Pè'e</u> , ça peut pas oublier... ça l'est l'Église que ça l'onvait trahi les <u>Métchifs icitte</u> à Batoche.	Dumont But you see, I can't forget it was that church that betray the métchifs here at Batoche.
Moulin Ce ne sont que des sottises dans ta tête, Gabriel.	Moulin That is only a foolish idea in your head, Gabriel.
Dumont <u>Namoya</u> ! Ça n'a pas oublié... (2004 : 9–10)	Dumont <u>Namoya</u> ! I can't forget... (2004: 51–52)

La version originale de la pièce fait alterner le registre standard de la langue employée par le père Moulin et le dialecte métis de Gabriel Dumont. Le discours très émotionnel de ce dernier porte les marques dialectales et les traces de l'oralité. Toutefois l'opposition des registres, si pertinente dans la version française, n'a pas été recréée par Laurier Gareau dans la version anglaise de sa pièce (sauf par

quelques emprunts à la langue française qui ne perturbent par la compréhension du public, comme « Père », « oui », ou au dialecte Métis comme « Namoya »). L'auteur lui-même reconnaît avoir été contraint de faire des concessions pour que la version anglaise puisse *passer la rampe*, c'est-à-dire toucher le public cible. Comme il l'a expliqué : « Il existe toutefois un problème sérieux avec la version anglaise. Le dialecte métchif ne se traduit pas bien. Il a été possible aux comédiens d'affecter *un accent*, mais ce n'est pas le dialecte des vieux Métis canadiens-français de la région de Batoche. C'est tout simplement un *broken English* » (Gareau 2004 : IV). Ainsi, on pourrait qualifier cette autotraduction de « naturalisante », selon la catégorisation élaborée par Michaël Oustinoff, c'est-à-dire, celle où l'autotraducteur cherche à éviter l'interférence et le métissage linguistique (2001 : 29–30).

Quant à l'autotraduction de la pièce intitulée *La Maculée/sTain* de Madeleine Blais-Dahlem, nous pouvons observer certaines tendances qui ne sont visibles que lorsqu'on compare ses deux versions linguistiques.

Tableau 3. Écarts entre les deux versions linguistiques de la pièce *La Maculée/sTain* (2012) de Madeleine Blais-Dahlem.

Version française	Version anglaise (autotraduite)
Docteur Tu es croyante, Louise ? (2012 : 41)	Doctor <u>You're a practising Catholic</u> , aren't you, Louise ? (2012 : 131)
Françoise C'est ça ! Enfermez-moi, docteur (À BERNARD) On se reverra en enfer. (2012 : 4)	Françoise That's it. Lock me up, Doctor (to BERNARD) <u>Je te reverrai en enfer</u> . I'll see you in 'ell. (2012 : 100)
REAL PREACHER MAN <i>entre en trombe sur scène</i> Real Preacher Man Permettez-moi de me présenter. Je suis <u>Richard Tatère</u> . Commis voyageur pour la compagnie REAL PRODUCTS et Disciple de la vérité ! (2012 : 10)	REAL PREACHER MAN <i>explodes into the room</i> . RPM Please allow me to present myself. <u>Dick Tater</u> , Registered Agent for the REAL PRODUCTS COMPANY and Disciple of the Truth ! (2012 : 105)
Françoise Moi, je l'empêche pas de taper sur son 'OLY BIBLE ! Et pis ça, c'est pas catholique ! Pantoute ! Il a l'air ridicule depuis qu'il est viré protestant. (2012 : 49)	Françoise I don't stop him from reading his « oly Bible » ! He looks ridiculous since he's become a Protestant. <u>Practising his new accent. Smiling with all his teeth.</u> (2012 : 138)
<i>Chez Real Preacher Man</i> BERNARD et REAL PREACHER MAN, <i>chantant</i> « The Call of Duty » [...]. (2012 : 25)	<i>RPM's Lodgings</i> <u>BERNARD and RAL PREACHER MAN singing drunkely.</u> <u>REAL PREACHER MAN has a teapot in one hand, a cup in the other. BERNARD also sips from a cup and it is obvious the liquid is stronger than tea [...].</u> (2012 : 117)

Les extraits cités montrent que son auteure et traductrice explique dans le texte anglais les allusions à la foi catholique de l'héroïne principale (premier exemple) et laisse ses propos non traduits pour

marquer son identité francophone (deuxième exemple). Mais les interventions de l'auteure deviennent plus remarquables, lorsqu'elle change les noms des personnages (dans le troisième exemple, le nom *Dick Tater* semble être traduit de l'anglais vers le français²), met dans la bouche de Françoise des remarques sarcastiques à propos de son mari (quatrième exemple) ou même ajoute dans les didascalies de la version anglaise des passages entiers très révélateurs, comme dans le dernier extrait cité.

Les écarts entre les deux versions linguistiques de la pièce que l'auteure appelle des « pièces parallèles » ou des transcréations découlent de sa méthode de travail. Les deux textes ont été développés pendant la même période de trois ans, et en raison de leurs lectures publiques, « l'original » et sa « traduction », ont naturellement évolué pendant la rédaction :

Ainsi, l'autotraduction chez Blais-Dahlem, quoiqu'elle semble au premier abord être effectuée de manière *consécutive*, s'affiche également comme une pratique *simultanée* parce que l'auteure avoue alterner entre des brouillons français et anglais, ce qui signifie qu'elle écrit dans les deux langues avant d'achever définitivement une version (ce qui est caractéristique de l'autotraduction dite simultanée). (Sullivan 2017 : 172)

Grâce aux écarts, il se crée une sorte de va-et-vient entre les deux textes, qui dialoguent. Cette relation intertextuelle spécifique « représente d'une manière symbolique une tension entre les deux langues, les deux cultures ainsi que les personnages qui les incarnent. Ce conflit n'est perceptible qu'en lisant et comparant les deux versions de la pièce » (Czubińska 2020 : 53).

Dans le cas du dernier auteur et autotraducteur, Marc Prescott, et de sa pièce intitulée *Fort Mac* (2009), nous pouvons observer des aménagements au niveau fictionnel, notamment un changement d'identité des personnages principaux (voir le tableau ci-dessous).

Tableau 4. Aménagements au niveau fictionnel dans l'autotraduction de Marc Prescott

Version française	Version anglaise (autotraduite)
Maurice – un Franco-Albertain	Maurice – un Franco-Albertain (bilingue)
Jaypee – un Québécois	Jaypee – un Québécois (bilingue)
Mimi et sa sœur Kiki – des Québécoises	Mimi et sa sœur Kiki – des Ontariennes (qui parlent anglais uniquement)

Dans l'interview accordée à Louise Ladouceur, spécialiste du théâtre francophone au Canada, l'auteur a expliqué ainsi sa stratégie traductive : « Avec *Fort Mac*, le problème c'était de savoir ce que j'allais faire du Franco-Albertain Maurice [...]. Pour que Maurice demeure franco-albertain, il fallait que Jaypee soit québécois afin qu'ils puissent se parler parfois en français. Mais Mimi et Kiki sont devenues des anglophones de Toronto qui ne parlent pas français » (Ladouceur 2015 : 44). Ladouceur, à son tour, explique que « Cette décision révèle un souci de donner à la pièce traduite une véritable facture anglophone de la part d'un auteur qui possède une connaissance approfondie de la culture et du contexte dans lequel s'inscrit son œuvre en traduction » (Ladouceur 2015 : 39).

2 « Alors que Dick Tater renvoie à l'emprise des valeurs et de la culture anglophones sur la minorité fransaskoise, Richard Tatère fait figure de personnage assimilé, partageant les mêmes valeurs que les personnes à qui il s'adresse » (Saint 2018 : 129).

Le changement d'identité des personnages n'est qu'une intervention de l'auteur dans le texte qu'il a traduit en anglais. Le tableau ci-dessous illustre la portée des changements au niveau des allusions culturelles et identitaires.

Tableau 5. Écarts entre les deux versions linguistiques de la pièce *Fort Mac* de Marc Prescott.

Version française	Version anglaise (autotraduite)
Maurice Pis tu parles l'anglais ? Jaypee Shit ! Ben sûr que je parle anglais ! <i>Toaster, Big-Mac, hot-dog, hamburger</i> ! Maurice Parce que c'est important. Jaypee Shit ! Le Canada, c'est pas un pays bilingue dans les deux langues ? Maurice C't'une question de sécurité. Jaypee Qu'ils viennent pas me dire que je peux pas parler en québécois ! Maurice C'est pas une question de droits, c't'une question de sécurité. Jaypee C'est ça ! Ils vont me forcer à parler anglais ? <i>Speak white</i> ? C'est ça ? Ben, crisse ! Il y a des maudites limites ! C'est pas une question de droits ! C't'une question de droits ! MON droit de parler MA langue dans MON pays ! Kiki Jaypee ! Jaypee Pis la, y se demandent pourquoi on veut former un pays ! J'ai raison ou j'ai pas raison ? Mimi Jaypee... On est pas pour commencer à parler d'indépendance aujourd'hui. On vient de le rencontrer. Donnes-y une chance. Kiki Il est gentil. (2009 : 24–25)	Maurice And you speak English, that's good. Jaypee Damn right I can speak English ! Maurice <i>Parce que c'est important.</i> Jaypee I know it's important, crisse ! Maurice <i>Tu peux me parler en Français, tu sais.</i> Jaypee I'm practicing my English. <i>Pis franchement, ton français fait pitié.</i> Maurice <i>Mon français est probablement plus fort que ton anglais.</i> Jaypee Eille, whoa ! <i>Mon anglais est ben plus fort que ton français !</i> Mimi Jaypee... Don't tell me you're talking about independence again ! Geez ! Give him a break. We just got here ! Kiki He's really nice. (2011 : 1920, version non-publiée) ³

Dans le passage analysé, tout d'abord, l'auteur a omis le fragment concernant les revendications des droits linguistiques de son héros, dont la référence au *speak white*⁴, chargée de connotations identitaires pour les francophones du Canada, et il l'a remplacé par les propos concernant le niveau de langue des personnages. Deuxièmement, l'auteur a décidé d'introduire dans la version anglaise des répliques en français pour marquer l'identité bilingue des deux francophones. Il est intéressant de noter qu'on peut observer le même procédé d'étrangéisation dans les trois pièces analysées. Comme le souligne Louise Ladouceur : « Cette présence d'un substrat français dans le texte anglais n'est pas essentielle au déroulement de l'action. [...] Il faut voir dans cette stratégie une volonté de ne pas effacer totalement du texte une langue française qui demeure trop souvent invisible pour le destinataire anglophone en contexte

3 Les fragments de la version anglaise non publiée proviennent de l'analyse de Louise Ladouceur (2015).

4 L'expression *speak white* était une injure raciste utilisée par les anglophones pour réprimander les francophones en situation minoritaire qui se permettaient de parler français dans un espace public. C'est une expression qui a inspiré la poétesse québécoise Michèle Lalonde à écrire le poème-manifeste portant le même titre en octobre 1968. Le poème *Speak White* est devenu emblème du mouvement souverainiste du Québec.

canadien » (Ladouceur 2015 : 40). Ainsi une telle forme d'autotraduction peut-elle être qualifiée de (re) créatrice, selon la distinction établie par Michaël Oustinoff (2001 : 33), puisque l'auteur « prend toutes les libertés en se traduisant, quitte à introduire des modifications majeures ». Sa liberté d'auteur lui a permis de s'affranchir du devoir de rester fidèle à l'original pour pouvoir se poser en médiateur à l'égard du nouveau public cible dans la situation de réception immédiate du texte pendant le spectacle.

D'un côté, l'autotraduction chez Marc Prescott « prolonge la démarche entreprise pendant l'écriture tout en visant une logique interne de l'œuvre dans l'autre langue » (Ladouceur 2015 : 35), mais de l'autre, elle résulte de sa conscience accrue des enjeux de la théâtralité. Pour ce professionnel du théâtre bilingue et biculturel, la réception future par le public anglophone devient essentielle au cours de l'élaboration de la version autotraduite de son texte, quitte à introduire des omissions ou des modifications majeures dans son propre texte.

5. Pour ne pas conclure

Les recherches actuelles sur l'autotraduction nous incitent à nous reposer la question de la fidélité en traduction dans une optique différente. En effet, en traduisant ses propres œuvres, à qui et à quoi l'auteur devrait-il rester fidèle ? Dans le cas des trois pièces analysées, leurs auteurs et en même temps traducteurs mettent en œuvre leur « privilège » auctorial, en introduisant des modifications plus ou moins considérables au niveau linguistique ou narratif de leurs textes, toujours dans un souci de répondre aux attentes du public cible pendant le spectacle. Puisque tous les trois auteurs sont aussi des professionnels du théâtre, avec une expérience en tant que réalisateurs, metteurs en scène ou même comédiens, leurs pratiques de l'autotraduction reflètent leur niveau de conscience des enjeux de la mise en scène devant un public d'une autre langue et d'une autre culture. Comme l'a bien expliqué Marc Prescott, il a dû apporter des modifications considérables à la version anglaise de sa pièce « pour que la catharsis opère » (Ladouceur 2015 : 46).

Dans le présent volume, les auteurs se donnent pour ambition de se situer avec leurs recherches dans le contexte polonais. Dans notre cas, bien qu'il s'agisse d'un corpus bilingue franco-anglais, on pourrait prendre ce contexte comme prétexte pour une réflexion plus large sur la traduction, en essayant de s'imaginer une version polonaise des pièces de théâtre analysées. Puisque leurs versions française et anglaise diffèrent à des degrés divers, il serait justifié de les traiter toutes les deux comme texte(s) de départ pendant le processus de traduction vers une autre langue. Ainsi, un traducteur pourrait non seulement saisir et transmettre toutes les nuances des deux versions du texte de départ qui dialoguent, mais aussi traiter la version anglaise comme indice de l'auteur concernant les adaptations possibles au niveau des contenus culturels ou de l'alternance des langues et des registres à un nouveau public.

Corpus d'analyse

Blais-Dahlem, Madeleine (2012) *La Maculée/sTain*. Regina : Les Éditions de la nouvelle plume.

Gareau, Laurier (2004) *La Trahison / The Bertrayal*. Regina : Les Éditions de la nouvelle plume.

Prescott, Marc (2009) *Fort Mac*. Saint Boniface : Les Éditions du Blé.

Bibliographie

36

- Celotti, Nadine (2017) « L'autotraduire littéraire : un espace pour (re)penser le sujet traduisant et la poétique du traduire. » [In :] *Revue italienne d'études françaises*. Vol. 7, <http://journals.openedition.org/rief/1598> (consulté le 23/02/2023).
- Czubińska, Małgorzata (2020) « Madeleine Blais-Dahlem et sa vision de l'autotraduction. » [In :] *Romanica Silesiana*. Vol. 2 (18) ; 46–60.
- Ferraro, Alessandra, Rainier Grutman (2016) « L'autotraduction littéraire : cadres contextuels et dynamiques textuels. » [In :] Alessandra Ferraro et Rainier Grutman (éds.) *L'Autotraduction littéraire. Perspectives théoriques*. Paris : Classiques Garnier ; 7–17.
- Gentes, Eva (2023) *Bibliography Autotraduzione / autotraducción / self-translation*. Vol. XLII, <https://self-translation.blogspot.com/> (consulté le 27/02/2023).
- Grutman, Rainier (1997) *Des langues qui résonnent. L'hétérolinguisme au XIX^e siècle québécois*, Québec : Fides.
- Grutman, Rainier (1998) « Auto-Translation. » [In :] Mona Baker (éd.) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London et New York : Routledge ; 17–20.
- Ladouceur, Louise (2006) « Write to speak : Accents et alternances de codes dans les textes dramatiques écrits et traduits au Canada. » [In :] *Target, International Journal of Translation Studies*. Vol. 18 (1) ; 49–68.
- Ladouceur, Louise (2015) « L'auto-traduction selon Marc Prescott. Entre la fidélité à soi et la cohérence de l'œuvre dans l'autre langue. » [In :] *Interfrancophonies 6, Regards croisés autour de l'autotraduction* ; 35–50, http://interfrancophonies.org/images/pdf/numero-6/3_Ladouceur_Interfrancophonies_6_2015.pdf (consulté le 21/02/2023).
- Lagarde, Christian (2017) « Traduire d'une culture à l'autre : l'autotraduction comme passage privilégié. » [In :] *Congrès AFUE/APEF/SHF de Sèvres, Asociación de Francesistas de la Universidad Española, Dec 2017, Sèvres, France* ; 217–226, <https://hal-univ-perp.archives-ouvertes.fr/hal-02123134> (consulté le 20/02/2023).
- Oustinoff, Michaël (2001) *Bilinguisme d'écriture et auto-traduction : Julien Green, Samuel Beckett, Vladimir Nabokov*. Paris : L'Harmattan.
- Puccini, Paola (2017) *Autotraduction et reconfiguration identitaire. Marco Micone, Madeleine Blais-Dahlem, Patrice Desbiens*. Bologna : I libri di Emil.
- Saint, Elizabeth (2018) « Traducteurs «privilégiés». Regard sur l'autotraduction du théâtre Fransaskois. » [In :] Judith Woodsworth (éd.) *The Fictions of Translation*. Amsterdam/Philadelphia : Benjamins ; 117–138.
- Sperti, Valeria (2017) « L'autotraduction littéraire : enjeux et problématiques. » [In :] *Revue italienne d'études françaises*. Vol. 7, <http://journals.openedition.org/rief/1573> (consulté le 12/02/2023).
- Sullivan, Maryse (2017) « Écrire et se traduire : le bilinguisme dans *La Maculée/sTain* et l'autotraduction chez Madeleine Blais-Dahlem. » [In :] *Theatre Research in Canada / Recherches théâtrales Au Canada*. Vol. 38 (2) ; 168–185, <https://journals.lib.unb.ca/index.php/TRIC/article/view/25895> (consulté le 14/02/2023).
- Tanqueiro, Helena (2009) « L'autotraduction en tant que traduction. » [In :] *Quaderns : Revista de Traducció*. Vol. 16 ; 108–112.
- Van Bolderen, Patricia (2021) « Literary Self-Translation and Self-Translators in Canada (1971–2016) : A Large-Scale Study. » <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/42749> (consulté le 23/02/2023).
- Vinay, Jean-Paul (1978) « La traduction, une profession. » [In :] *Proceedings of VIIIth world Congress of the Fédération internationale des traducteurs (FIT)*, Montréal : Conseil des traducteurs et interprètes du Canada.

AGNIESZKA DRYJAŃSKA

Université de Varsovie, Institut d'Études Romanes

a.dryjanska@uw.edu.pl

ORCID : 0000-0003-1649-8408

La féminisation des noms de métiers – prétexte pour une réflexion sociale et culturelle alimentée par des données de corpus dans le cadre des études de philologie

The Feminisation of Job Titles: A Pretext for Social and Cultural Reflection Based on Corpus Data

Abstract

In the theoretical part of this paper, we propose to draw up a double panorama clarifying, on the one hand, the main linguistic and social issues connected with the feminization of job titles in the French-Polish contrastive perspective, and on the other hand, the data-driven didactic approach favouring the development of lexical and general skills. Secondly, we examine the results of a project adopting this methodology in which the formation of the feminine forms of job titles was analysed by students through lexicographic sources and a text corpus. The results show that lexicographers are not always unanimous about feminine lexemes, and that the language usage reflected in text corpora based on contemporary language does not confirm the use of all the forms proposed by prestigious institutions and dictionaries. Another advantage of this approach lies in the development of students' autonomy, their capacity for critical analysis and their heuristic skills, which are very important extralinguistic goals in university education.

Keywords: feminization; job titles; text corpus; teaching French as a foreign language

Mots clés : Féminisation des noms de métiers ; corpus de textes ; enseignement du français ; FLE

Introduction

L'emploi des nouvelles technologies dans le cadre philologique se résume aujourd'hui à une capacité à se servir judicieusement et avec habileté de grandes quantités de données textuelles. Elles constituent une source inépuisable de données langagières qui peuvent être exploitées de manière variée en philologie romane. Il est pourtant crucial de choisir des sujets pertinents pour les étudiants de FLE, débutants et avancés, afin de les pousser à une réflexion. La féminisation des noms de métiers en est un bon exemple en tant que sujet rapprochant deux réalités : linguistique et extralinguistique (sociale, culturelle et politique) (Latos 2020) et, par conséquent, « suscitant l'intérêt [...] des utilisateurs ordinaires du polonais contemporain » (Szpyra-Kozłowska 2019 : 22).

Le mot *féminisation*, tout polysémique qu'il soit, a un sens grammatical. Il désigne, « l'action de féminiser un substantif, de lui attribuer le genre féminin » (TLFi). C'est aussi dans ce sens grammatical que le terme est utilisé dans la Circulaire de 1986 et par l'Académie française (2019).

Dans la perspective linguistique, la féminisation des noms de métiers présente deux défis : la formation du féminin et son usage. La première paraît parfois problématique (Szpyra-Kozłowska 2019), vu les règles grammaticales permettant de former plusieurs formes féminines, par exemple les formes *premiera*, *premierka*, *entrepreneure*, *entrepreneuse*. Ensuite, quoique certains mots soient recommandés par les lexicographes, leur usage suscite des réticences (Rada Języka Polskiego (RJP)¹ 2012). Il en résulte qu'ils ne sont pas fréquemment utilisés.

La féminisation des noms de métiers revêt également une dimension sociale et culturelle. Selon le RJP, la féminisation des noms de métiers témoigne de « l'égalité des femmes dans l'exercice des professions »² (RJP 2012). Selon Bańko (2012), le fait de ne pas utiliser des formes féminines existantes est une forme de discrimination. La féminisation des noms de métiers dépasse également le cadre linguistique en France, où elle est un vrai sujet de société (Lenoble-Pinson 2008) qui reflète un problème de visibilité des femmes dans la langue et, à travers la langue, dans la vie publique. Il n'est donc pas étonnant que cette problématique provoque de vifs débats entre différents acteurs de la vie sociale et culturelle, l'opinion publique et les médias (à titre d'exemple, *Radio France*³, *le Figaro*⁴, *le Monde*⁵). Le problème étant loin d'être tranché dans les sociétés française et polonaise, il pourrait se montrer intéressant pour les étudiants. Il est aussi souvent considéré comme un sujet politique. Cependant, nous allons nous intéresser à ses dimensions linguistique, sociale et culturelle.

Dans le cadre théorique de notre recherche, nous nous proposons de dresser un double panorama en vue d'éclairer, d'un côté, les principaux enjeux linguistiques, sociaux et culturels de la féminisation des appellations professionnelles dans la perspective contrastive franco-polonaise et, de l'autre, la spécificité d'un *data-driven learning* (DDL) favorisant le développement des compétences lexicales et grammaticales et des compétences générales. Ensuite, nous examinerons les résultats d'une recherche-action adoptant

1 Le Conseil de la langue polonaise.

2 Pl. « używanie [feminatywów] będzie świadczyć o równouprawnieniu kobiet w zakresie wykonywania zawodów ».

3 Chaverou et Moghaddam (2019).

4 Develey (2018).

5 Cerquiglini (2019).

cette méthodologie et dans le cadre de laquelle la formation du féminin des noms de métiers a été analysée par des étudiants en s'appuyant sur des sources lexicographiques et des corpus de textes.

2. Cadre institutionnel de la féminisation des noms de métiers en France et en Pologne

« La grande querelle de la féminisation » (Cerquiglini 2018 dans Pires 2020) se traduit en Pologne, par exemple, par une divergence fondamentale entre W. Doroszewski, opposé à la féminisation des noms de métiers, et Z. Klemensiewicz, partisan de la logique de genre propre au polonais (Latos 2020).

La prescription gouvernementale de Laurent Fabius du 11 mars 1986, ordonnant le lancement officiel du processus de féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre, s'est heurtée à de grandes réticences de la part de l'Académie française. En 2014, cette prestigieuse institution « rejette un esprit de système qui tend à imposer, parfois contre le vœu des intéressées, des formes telles que professeure, recteure, sapeuse-pomprière, auteure, ingénieure, procureure, etc., pour ne rien dire de chercheure, qui sont contraires aux règles ordinaires de dérivation et constituent de véritables barbarismes » (Académie française 2014). En 2019, on note un changement de position de l'Académie qui reconnaît « le décalage que l'on observe entre les réalités sociales et leur traduction dans le langage » (Académie française 2019) et, par conséquent, se montre favorable à ce processus en soulignant qu'« il n'existe aucun obstacle de principe à la féminisation des noms de métiers et de professions ». L'opinion de l'Académie réjouit Bernard Cerquiglini, qui plaide pour la féminisation des noms de métiers et en déplore le retard en France par rapport à d'autres pays francophones, comme le Canada, la Belgique ou la Suisse (Cerquiglini 2019).

Le RJP s'est montré favorable à la féminisation des noms de métiers un peu plus tôt, dans son communiqué du 19 mars 2012 : « les formes féminines des noms de métiers sont acceptables du point de vue du système de la langue polonaise »⁶. Il explique cependant que si la plupart des noms de professions et de titres féminisés restent d'un usage peu fréquent aujourd'hui encore, c'est parce qu'ils suscitent des réactions négatives de la part de la majorité des Polonais. En 2019, tout en refusant la responsabilité d'imposer une norme en la matière, le RJP reconnaît aux locuteurs le droit d'apprécier eux-mêmes s'il y a lieu d'utiliser les formes féminines (RJP 2019).

3. Aperçu ethnolinguistique de la féminisation des noms de métiers

La convergence des problématiques linguistique, culturelle et sociale liée à la féminisation des appellations professionnelles nous met au cœur d'une longue réflexion ethnolinguistique sur « la langue dans sa relation complexe avec la société et la culture » (Bartmiński 1988c : 5, dans Bartmiński 2018 : 30). En expliquant comment la culture se manifeste dans la langue, Bartmiński mentionne des techniques de formation des mots et signale une « expansion des formes féminines en polonais » (Bartmiński 2018 : 34). La relation entre la langue et la culture peut être envisagée dans l'optique anthropologique de Lévi-Strauss, laquelle sous-tend la pensée ethnolinguistique. L'anthropologue traite la langue comme un produit de la culture, un reflet des « caractéristiques générales d'une société » (Michaud et Marc 1981).

6 Pl. « formy żeńskie nazw zawodów i tytułów są systemowo dopuszczalne ».

Manifestement, le communiqué gouvernemental et ceux de l'Académie française et du RJP cités ci-dessus ont pour but de permettre des changements langagiers associés à des changements sociaux et culturels, comme « l'accession des femmes, de plus en plus nombreuses, à des fonctions de plus en plus diverses » (Circulaire 1986). On souligne dans la même circulaire que cette « réalité doit trouver sa traduction dans le vocabulaire ».

L'élément sociolinguistique qui doit être pris en compte dans l'analyse ethnolinguistique est le *language style*⁷ (Bartmiński et Zinken 2009) (fr. registre de langue). Le style qui fournit le plus d'informations pertinentes dans l'analyse du sens dans la perspective culturelle est le registre familier, ou *colloquial style* – « le plus fréquemment utilisé et le plus expressif » (Bartmiński 1991, dans Bartmiński et Zinken 2009 : 14) – or ce style est très représenté dans les corpus de textes basés sur Internet, par exemple dans la Leipzig Corpora Collection (LCC) utilisée dans notre projet.

4. Les deux principaux procédés de formation du féminin des noms de métiers

Dans les différentes langues, on distingue deux principaux procédés de formation des noms de métiers exercés par les femmes : la neutralisation, utilisée principalement dans les langues à système très réduit de catégories de genre, comme l'anglais, et la 'féminisation' (pl. 'feminizacja'), propre aux langues où ce système est bien développé (Szpyra-Kozłowska 2019 : 23). En polonais et en français, nous observons les deux procédés, dont l'emploi est variable dans le temps. Le but du premier est de neutraliser l'opposition de genre codée lexicalement dans la langue (Latos 2020 : 232) : par exemple, le mot *reżyser* (*metteur en scène*) peut être utilisé au masculin et au féminin. Afin de distinguer le genre, on recourt à l'emploi du mot *pani* (*madame*), par exemple, *pani profesor* (*madame la professeur*) ou à l'accord en genre de différentes parties du discours accompagnant ce lexème, par exemple *ten* (*ce*) / *ta* (*cette*). En français, il convient aussi de mentionner les formes épiciques, comme *fonctionnaire* ou *juge*, qui ne nécessitent aucune modification morphologique, la distinction du genre se faisant par l'emploi d'un déterminant approprié. Ces formes se prêtent mal à une analyse automatique dans un corpus de textes. Leur identification dans la LCC nécessite une analyse « manuelle » des exemples extraits du corpus.

Le deuxième procédé se fait par l'intermédiaire de différents suffixes, spécifiques à chaque langue. Les apprenants débutants se familiarisent avec cette méthode au début de l'apprentissage. La suffixation française présente toutefois une particularité intéressante et qui n'est d'habitude pas éclaircie dans les manuels ni dans les dictionnaires : la productivité des suffixes et leurs connotations ne sont pas les mêmes. L'Académie française signale que « les formes féminines en *-esse* correspondent à un mode ancien de féminisation, très marqué et regardé de ce fait aujourd'hui comme porteur d'une discrimination » (Académie française 2019). Il arrive aussi que le suffixe *-euse* « soit connoté de façon dépréciative parce qu'il renvoie à de *petits métiers* » (Lenoble-Pinson 2008). En polonais, on note aussi une diversité de formes due au fait que leur usage n'est pas encore légitimé par la norme, comme *rektorka* (*recteure*) vs *rektora* vs *rektorczyni* (Szpyra-Kozłowska 2019 : 28). Leurs connotations diffèrent aussi : par exemple,

7 La notion de style, introduite par Labov (Bell *et al.* 2016), est traduite en français par *registre* ou *niveau de langue*, tous deux liés « à la différenciation sociale » (Dubois *et al.* 1973 : 337). Les *registres* ou *niveaux de langue* correspondent à des « usages qui apparaissent uniquement dans un milieu déterminé » (Ibidem).

les formes en *-ka* comme *dyrektorka* semblent plus courantes, familières et peu valorisantes (Szpyra-Kozłowska 2019 : 27).

4.1. Féminisation des noms de métiers : les principaux obstacles

Les opposants à la féminisation des noms de métiers en Pologne et en France évoquent des causes purement linguistiques, c'est-à-dire phonologiques ou polysémiques. Dans les deux langues, certaines formes ne conviendraient pas parce qu'elles ont déjà un autre référent, par exemple *coiffeuse* (« petite table pour les soins de beauté », Larousse en ligne) ou *cafetière* (« appareil ménager servant à faire le café », Larousse en ligne) et en polonais *pilotka* (*bonnet d'aviateur*).

En polonais, l'argument phonologique est avancé à propos de nouvelles formes difficiles à prononcer en raison de la chaîne de consonnes qui résulte de leur féminisation, comme dans *chirurgżka* (*chirurgienne*), ce qui n'est pourtant pas problématique dans de nombreux autres mots comme *zmarszczka* ou *bezwzględny* comprenant plus de consonnes (RJP 2019). En français, selon certains détracteurs de la forme féminine, « la finale *-aine* serait laide », évoquant le mot *vaine*, mais n'est pourtant pas dérangeante dans le cas de *châtelaine*, bien ancrée dans l'usage (Lenoble-Pinson 2008).

4.2. Aperçu historique de la féminisation des noms de métiers

Une brève analyse historique permet de constater que le procédé de féminisation des noms de métiers en français et en polonais a évolué à travers les siècles, et que les réticences contemporaines sont motivées culturellement, comme l'ont aussi découvert les étudiants impliqués dans notre projet, soit pendant leur travail sur la base de données Frantext, soit en explorant des documents de l'Académie française ou des articles de presse avant l'étude de corpus. Tout d'abord, il est à noter que le français et le polonais, tout au long des siècles, dans l'usage des appellations professionnelles, ont commencé à considérer le genre masculin comme *neutre*⁸ (Académie française 2014, Latos 2020 : 232). Cependant, certaines formes discutées aujourd'hui, comme *inventeure*, *chirurgienne*, *venderesse* (Académie française 2019) ou écrivaine, si « honnie » de certains (Develey 2018), ne sont pas nouvelles ; au contraire, elles ont bien été en usage à certaines époques, par exemple au Moyen Âge. Le mot polonais *papieżyca* (*papesse*), également utilisé à l'époque médiévale, a été ensuite supplanté par sa forme masculine, par exemple dans la traduction du titre du roman d'Emmanuel Roïdis *Papież Joanna* (*La Papesse Jeanne*) (Łaziński 2006 : 247, dans Skudrzyk 2020 : 252). On remarque aussi l'usage ancien du « féminin conjugal » qui « rapporte la dénomination féminine à l'épouse du titulaire d'une fonction, d'un mandat ou d'une charge » (Académie française 2019), qui, d'après Cerquiglini (cf. Develey 2018) s'est répandu au XIX^e siècle et dont l'une des « conséquences » caricaturales serait la forme étudiante, définie par le Littré comme « grisette du Quartier latin » (Cerquiglini 2018, dans Pires 2020).

La première moitié du XX^e siècle voit un tournant vers la féminisation en France et en Pologne. Dans un numéro de *Poradnik Językowy* de 1904, on pouvait lire : « Nous protestons solennellement contre la violation de la langue polonaise et la combinaison du titre Dr [masculin] avec des noms féminins

⁸ L'adjectif *neutre* ne réfère pas ici au genre neutre en polonais.

au lieu du titre féminin *Drka* »⁹ (Skudrzyk 2020 : 249). En France, pendant la seconde moitié du XX^e siècle, « des femmes se sont accommodées des appellations masculines parce qu'elles avaient à cœur de marquer, dans la dénomination de leur métier, l'égalité de compétence et de mérite avec les hommes qui avait permis ce qu'elles regardaient comme une conquête » (Académie française 2019). En Pologne, on observe un phénomène similaire. Les femmes choisissaient la neutralisation, considérée comme plus noble (Woźniak 2014, dans Szpyra-Kozłowska 2019). C'est à partir des années 1990 que la tendance à l'usage des formes symétriques commence à prévaloir (Latos 2020), ce qui est « un signe que les locuteurs ressentent le besoin d'accroître la visibilité des femmes dans la langue » (RJP 2019).

5. Corpus de textes et enseignement du français

5.1. Les grandes quantités de données textuelles et l'enseignement du français

Face au Big Data et aux méthodes statistiques qui ont révolutionné l'époque postmoderne, les concepteurs de l'enseignement des langues étrangères proposent également d'intégrer les données textuelles sous forme de DDL, approche inductive introduite par Johns (1991), dans laquelle l'apprenant analyse des données langagières pour découvrir des régularités linguistiques. L'accès et le traitement de grandes quantités de données imposent l'utilisation d'outils analytiques automatisés comme les concordanciers ou les outils d'extraction de cooccurrences ou de voisinages offerts par les logiciels de corpus de textes. Le recours aux corpus dans l'enseignement des langues étrangères s'explique par leurs traits définitoires : volume, authenticité et représentativité (Macaire et Boulton 2014). Les données langagières considérées comme « un échantillon de langue »¹⁰ (Sinclair 1996 : 4), fournissant des informations sur des patrons lexicaux et leur fréquence, sont indispensables pour attester les phénomènes langagiers récents et dynamiques (Żmigrodzki 2015, dans Latos 2020) comme la féminisation des noms de métiers. De plus, la nature des corpus permet de « sortir de l'exemplarité qui a longtemps servi de support à la compréhension du fonctionnement de la langue-cible en situation d'apprentissage des langues » (Ciekanski 2014 : § 9). Le corpus de textes place le contexte d'usage « au cœur de l'appréhension de la langue-cible » (*ibidem*).

L'étude de corpus présente certaines particularités épistémologiques cruciales pour les démarches didactiques. Elle s'appuie sur des données non structurées, souvent fragmentaires, utilisées de manière subjective, voire parfois incorrectes (Zufferey 2020). Par conséquent, leur interprétation doit être très prudente, et, avant tout, on ne peut pas tirer de conclusions définitives sur l'absence de certains faits linguistiques dans le corpus, sa représentativité étant un idéal visé, mais difficile à atteindre en pratique.

9 Pl. « Protestujemy uroczysto przeciwko gwałceniu języka polskiego i łączeniu z nazwiskami żeńskimi tytułu Dr (Doktor) zamiast *Drka* (Doktorka) ».

10 « a sample of the language ».

5.2. Méthodologie et outil d'analyse

Dans l'enseignement des langues étrangères, nous distinguons *grosso modo* deux approches s'appuyant sur les corpus de textes : la *corpus-based*, qui favorise l'emploi de données didactisées, réduites ou filtrées (Di Vito 2013), et la *corpus-driven*, choisie pour notre recherche, dans laquelle les apprenants doivent explorer eux-mêmes les données dans le corpus, sans hypothèses préalables. L'avantage de cette approche est que l'apprenant suit le modèle *concordance-based*, qui consiste à identifier un problème, puis à classer des données explorées pour ensuite en tirer des conclusions *généralisantes* : *I(dentify)* – *C(lassify)* – *G(eneralise)* (Johns 1991). La méthodologie favorisée par la linguistique de corpus est quantitative, basée sur la fréquence des lexèmes, et elle permet ensuite de relever des régularités lexicales – cooccurrences et voisinages – définies, dans les corpus de la LCC auxquels nous avons recouru, comme « les mots qui apparaissent souvent ensemble. Cela englobe le voisin immédiat à gauche, le voisin immédiat à droite (voisinages), ou les mots dans la même phrase¹¹ » (LCC). Leur pertinence est calculée par la mesure d'association entre les mots *log-likelihood*.

La LCC est dotée d'une interface graphique facilitant une démarche didactique. Elle assure la visualisation des cooccurrences les plus significatives sous la forme d'un graphe offrant un premier aperçu des combinaisons principales dans lesquelles le lexème en question apparaît. La LCC fournit également les paramètres et fonctionnalités suivants : le nombre d'occurrences, la classe de fréquence¹², l'extraction de cooccurrences et les exemples de cooccurrences. La classe de fréquence est essentielle car elle permet de comparer de façon plus fiable les fréquences des unités lexicales étant donné que les mots de fréquence similaire sont regroupés en classes et que ce paramètre « change rarement parmi différents corpus » (LCC). Le lexème le plus fréquent dans un corpus a une classe égale à zéro. Les lexèmes très rares ont des classes égales à 20 ou plus.

La perspective contrastive franco-polonaise a été réalisée par le recours à des corpus polonais et français faisant partie de la même collection de corpus, ce qui signifie que tous les corpus de la collection ont été élaborés suivant une même méthodologie de collecte des données, en employant les mêmes mesures d'association entre les mots pour identifier les cooccurrences et les voisinages. La comparabilité des données est ainsi accrue.

Les aspects culturel et social de la problématique étudiée peuvent être réalisés à travers l'analyse de corpus en s'appuyant sur les fréquences d'occurrence des lexèmes analysés et leurs classes de fréquence, étant donné que « les lexèmes les plus fréquents désignent les réalités les plus saillantes » (Koselak 2003). Wierzbicka explique cette corrélation de la manière suivante :

Quoique le vocabulaire soit sans aucun doute un indicateur clé des caractéristiques spécifiques des cultures, ce n'est bien sûr pas le seul. La fréquence d'usage est un indicateur qui est souvent négligé. Par exemple, bien qu'un mot anglais particulier puisse avoir le même sens qu'un mot russe, si le mot

11 « those words that occur noticeably often together. This may be the case as immediate left neighbour, as immediate right neighbour (voisinages), or in the same sentence ».

12 La classe de fréquence est calculée selon l'algorithme suivant : la fréquence du mot le plus fréquent est divisée par la fréquence du mot en question et le logarithme de base 2 du résultat est arrondi au nombre entier suivant (LCC).

anglais est très couramment utilisé et le mot russe est rare (ou vice versa), cette différence culturelle paraît plus saillante¹³ (Wierzbicka, 1997 : 12).

6. Présentation du projet

Dans le cadre de notre recherche-action¹⁴, nous avons conçu un projet pour les apprenants afin qu'ils appréhendent mieux le processus de féminisation des noms de métiers dans sa dimension linguistique, culturelle et sociale. À cette fin, il fallait choisir et analyser dix formes féminines de noms de métiers en français et leurs équivalents polonais, dont cinq plus classiques et cinq moins fréquentes. Le choix des formes féminines se faisait principalement sur la base de ressources dictionnaires. Il était également possible de former soi-même des formes féminines françaises et polonaises en s'appuyant sur la connaissance des règles de formation du féminin, afin de vérifier leurs occurrences dans le corpus.

L'analyse s'est articulée en deux étapes, dont la première comprenait une analyse lexicographique fondée sur des dictionnaires disponibles sur Internet, comme *Le Robert*, *le Larousse*, *le Trésor de la langue française informatisé*, et d'autres choisis par les étudiants. La deuxième était basée sur la LCC et, facultativement, sur Frantext¹⁵. Les analyses consistaient à consulter les définitions dictionnaires des lexèmes choisis et à comparer leurs contenus. Ensuite, il fallait consulter les paramètres proposés par la LCC pour ces lexèmes et, éventuellement, par Frantext, comme la fréquence, la classe de fréquence, les cooccurrences et les voisinages, afin de comprendre quelles formes féminines de noms de métiers étaient utilisées et avec quelle fréquence en français et polonais.

Le projet a été réalisé en binômes à distance avec 60 étudiants de première année de philologie romane, dans le cadre de leur module « technologies de l'information », un module considéré comme complémentaire par rapport aux cours de grammaire ou de français pratique. Rappelons que le projet s'adressait à des apprenants débutants et avancés, ce qui a imposé des contraintes thématique et langagière¹⁶. La féminisation des noms de métiers semblait un sujet approprié à ces deux types de public, son côté linguistique offrant une large gamme de complexité et sa dimension culturelle et sociale rendant cette problématique pertinente pour tous. La dimension culturelle et sociale du projet a été réalisée suivant la méthodologie présentée dans la partie 5.2.

13 « Although elaboration of vocabulary is undoubtedly a key indicator of the specific features of cultures, it is of course not the only one. A related one that is often overlooked is frequency of use. For example, though a particular English word can be matched in meaning with a Russian word, if the English word is very common, and the Russian rarely used (or vice versa), this difference suggests a difference in cultural salience ».

14 La recherche action est « un champ [...] de la recherche éducative dont le but primordial est la reconnaissance des demandes des enseignants pour passer de l'étape de la réflexion organisée à la pratique de classe » (Catroux 2002).

15 Les fonctionnalités de Frantext sont plus compliquées à utiliser, notamment pour les étudiants de première année. Il n'offre pas d'outils de présentation graphique. Quant à la problématique du projet, le contenu de Frantext se prête plutôt à une étude diachronique, qui n'était pas l'objectif principal du projet. Le but du recours à ce corpus était de proposer un travail supplémentaire à des étudiants souhaitant approfondir leur connaissance de la problématique étudiée.

16 Les étudiants ont pu rédiger leurs projets en français ou en polonais. Pour citer des passages écrits en polonais, nous les traduisons en français.

7. Analyse des résultats

L'ensemble des rapports contenant les analyses et les commentaires rédigés par les étudiants compte 70 000 mots. Les apprenants ont choisi 116 différents noms de métiers, parmi lesquels les 10 lexèmes les plus fréquents suivants : *actrice* (13), *coiffeuse* (10), *vendeuse* (9), *éboueuse* (5), *maçonne* (4), *charpentière* (4), *avocate* (3), *bouchère* (3), *mineuse* (3).

L'analyse des travaux a révélé plusieurs axes de réflexion des étudiants dont six seront commentés dans les sections suivantes de manière sélective vu les contraintes rédactionnelles de l'article.

7.1. Contextes et causes de la féminisation des noms de métiers

Dans presque tous les travaux, avant de passer à la partie analytique, les étudiants ont cherché à esquisser les contextes divers – sociaux, professionnels, culturels ou historiques – liés à la féminisation des noms de métiers. Ils l'ont fait en se référant à des sources choisies eux-mêmes, en consultant, par exemple, des documents rédigés par l'Académie française ou des articles de presse, telle une interview avec le linguiste B. Cerquiglini.

Les binômes A1 et A8 ont mentionné des contextes historiques de la féminisation, comme « l'accès généralisé des femmes au travail, ce qui n'était pas évident avant la révolution industrielle » (A1) et le droit de vote « très tardif en France » (A8). Ils ont remarqué aussi que ce processus « vise à mettre en valeur le rôle des femmes dans la vie professionnelle » (A2) et « dans la vie sociale » (A1). Le binôme A16 a introduit une autre perspective en observant que « autrefois, paradoxalement, les formes féminines des noms de métiers de certains mots étaient beaucoup plus populaires qu'aujourd'hui ». Les groupes A2 et A13 ont constaté en observant la classe de fréquence que l'appellation *doctoresse* était « peu employée en France peut-être parce que le suffixe *-esse* paraît ironique ou péjoratif ». Enfin, certaines remarques se réfèrent, parfois directement, à des autorités comme l'Académie française (A1), Bernard Cerquiglini (A9) ou la sociologue Danièle Linhart (A10). La diversité des contextes mentionnés par les étudiants est, à notre sens, révélatrice de leur autonomie¹⁷ intellectuelle. Ils exploitent des sources variées qu'ils recherchent eux-mêmes. Cela a pour conséquence un vrai engagement dans le projet.

7.2. Relation langue-culture

Les réflexions, dans plusieurs travaux, témoignent de la conscience qu'ont les étudiants du rôle de la langue dans la culture et de son importance pour l'identité nationale et individuelle. Dans leur introduction, les étudiants du groupe A22 constatent que « la langue a toujours été le berceau de la culture et du patrimoine national de toute communauté. Elle fait partie de l'identité nationale qui nous donne le sentiment de faire partie d'un ensemble plus vaste ». Plus intéressant encore, nous avons trouvé dans les travaux des remarques de nature cognitive, comme celle-ci : « la langue influence la perception du monde et notre façon de penser ». Cela explique, selon ces étudiants, l'importance de l'adaptation de la langue, par le processus de la féminisation, à certains principes pour qu'elle puisse à son tour façonner notre mentalité.

¹⁷ Dans notre projet, nous ne tentons pas de mesurer le niveau d'autonomie, mais uniquement d'identifier des comportements autonomes chez les apprenants.

7.3. Obstacles à la féminisation

De nombreux étudiants abordent les problèmes de polysémie auxquels se heurte la féminisation (A10, A9, A7, A13), en citant aussi des lexèmes qui ne figurent pas dans les manuels, comme *maçonne* ou *mineuse*, qui désignent également des insectes. Certains étudiants remarquent une polysémie parallèle en polonais : *maçonne*, éboueuse – *murarka*, *śmieciarka*.

Chez le groupe A19, nous pouvons lire : « L'un des arguments les plus importants contre la féminisation de la langue est que certains mots ne devraient pas être utilisés au féminin parce qu'ils sont polysémiques. Il y a donc un risque de confusion. Néanmoins, la forme masculine de certains titres professionnels peut également avoir plusieurs significations : par exemple, *avocat* signifie à la fois un fruit et un métier ».

7.4. Dimension interculturelle

Le projet a fourni différentes observations de nature interculturelle. En cherchant des équivalents polonais, et même parfois anglais, les étudiants constatent qu'il est difficile d'en proposer pour certains noms de métiers à cause de la synonymie (A1, A16) ou du « féminin conjugal », c'est-à-dire des formes en *-owa*, qui, en polonais, signifient « femme de ». Le groupe A1 reste indécis face à ces formes, proposant d'un côté comme équivalent de *colonelle* la forme *pulkownikowa*, qui désigne normalement la femme d'un colonel, et de l'autre, comme équivalent du mot *ambassadrice*, le mot *ambasadorka*, un néologisme féminin, peu fréquent en polonais¹⁸, mais qui est une alternative à *ambasadorowa*, signifiant la femme d'un ambassadeur.

Le binôme A16 attire l'attention sur l'équivalence de certains stéréotypes liés, dans les deux langues, aux termes *couturier / couturière* et *krawiec / krawcowa*, en observant qu'« il est intéressant de constater que, lorsqu'on parle d'une personne qui exerce une profession plus élitiste (dans ce cas, la personne la plus importante dans une maison de couture), on utilise la forme masculine, alors qu'une personne "terre à terre", qui coud ou répare des vêtements, est désignée par la forme féminine ».

7.5. Comparaison entre les dictionnaires et le corpus de textes

En étudiant les lexèmes choisis, plusieurs étudiants ont observé des incohérences dans les dictionnaires et des divergences entre les contenus dictionnaires et les données de corpus. Nous pouvons lire : « Ni le Larousse ni le CNRTL n'incluent ce substantif [*éboueuse*] dans leurs bases de données en ligne. Cependant, le Robert propose une définition pour éboueur/ éboueuse » (A15).

Les étudiants remarquent que les corpus permettent de compléter les informations dictionnaires par des paramètres liés à la fréquence. Grâce aux corpus, nous pouvons constater que certaines formes proposées par les dictionnaires concernant des phénomènes linguistiques très dynamiques sont rarement utilisées (A12), par exemple les formes *éboueuse*, dont la classe de fréquence est haute (24), *soldate* (18) ou *avocate* (14). Il conviendrait pourtant de compléter cette observation en expliquant que les raisons de la faible fréquence peuvent être multiples.

Ces observations semblent précieuses chez de futurs philologues et peuvent indiquer que le projet a contribué au développement de leur pensée critique et de leur capacité heuristique.

¹⁸ Sa classe de fréquence est de 17 (LCC).

7.6. Usage du corpus de textes

Le corpus étant un outil tout à fait nouveau pour tous les étudiants, l'observation de sa mise en pratique est particulièrement intéressante. En premier lieu, dans l'ensemble des travaux des apprenants, les lexèmes comme *częsty*, *fréquent* et leurs dérivés (*najczęstszy*, *częstszy*, (*le*) *plus fréquent*, *frekwencja*, *częstotliwość*) ont été utilisés 160 fois, ce qui permet de constater que tous les étudiants ont eu recours au critère de fréquence. Par la suite, ils ont comparé les classes de fréquence des lexèmes en question, par exemple de *présidente* (11), *directrice* (11), *professeure* (15), qui se caractérisent par des classes de fréquence relativement hautes, spécifiques des lexèmes relativement « peu typiques dans le corpus » et ont constaté que « 4 mots analysés sur 10 ont une classe proche de 20 (18–21), ce qui les rend extrêmement rares » (A13). Cependant, les formes masculines des lexèmes analysés sont plus ou beaucoup plus fréquentes que leurs équivalents féminins (A13, A16, A17) vu leurs classes de fréquence plus basses : *docteur* (classe 11) / *docteure*, *doctoresse* (18), *vendeur* (12) / *vendeuse* (15), ce qui ne peut pas être déduit des contenus dictionnaires.

Afin de distinguer l'emploi féminin des formes épécènes, les étudiants ont effectué « manuellement » une analyse morphologique d'autres mots dans la phrase : « **Journaliste indépendante [...]** », « **Journaliste débutante, plus jeune de quelques mois, elle venait [...]** », « **Journaliste spécialisée [...]** ».

L'étude des cooccurrences significatives a apporté des combinaisons lexicales intéressantes, parmi lesquelles celles comprenant un nom de métier au féminin et l'adjectif *jeune* : *jeune doctoresse*, *jeune avocate*, *jeune serveuse*, *jeune soldate*, *jeune infirmière*. Il est à noter que cet adjectif est absent des cooccurrences des formes masculines analysées.

7.7. Intérêt pour la problématique

En analysant le corpus contenant tous les travaux, nous avons constaté la présence de lexèmes (47) exprimant l'intérêt pour la problématique étudiée : *interesujący* (6), *ciekawy* (21), *intéressant* (7), *warto (il vaut la peine de)* (13). Cela peut être confirmé par la conclusion du groupe A18 : « Ce projet nous a donné l'occasion de nous pencher sur ce processus qui est très actuel et pertinent, et qui montre la nouvelle approche de la société par rapport au sujet et son besoin de changement en faveur des femmes ».

L'intérêt pour la thématique du projet peut être également confirmé par une volonté d'explorer à fond certains lexèmes rares comme *sculptrice* (classe de fréq. LCC 18, Frantext, fréq. 29) et *sculpteuse* (classe de fréq. LCC 22, Frantext fréq. 4) (A19), ce qui s'est traduit par un recours au corpus facultatif Frantext et la découverte de l'une de ses fonctionnalités importantes : le filtre, qui permet de sélectionner des exemples du XX^e siècle.

8. Conclusion

Dans la présente étude nous avons voulu mettre en lumière le fait que la féminisation des noms de métiers abordée à travers une analyse de corpus, novatrice pour les apprenants, pouvait révéler sa complexité linguistique et ses aspects socio-culturels. Cette recherche-action, principalement conçue afin de renforcer les compétences lexicales et grammaticales des étudiants de première année de philologie

romane, semble aussi contribuer au développement de leur esprit critique, notamment par rapport au corpus de textes en tant que nouvel outil d'apprentissage, de leurs compétences heuristiques et de leur autonomie, les deux dernières étant très prisées dans le contexte éducatif, mais également importantes dans l'usage quotidien face au Big Data.

Une conclusion importante est que les corpus de texte apportent des contenus complémentaires par rapport aux ressources lexicographiques. Ils contiennent des informations sur l'usage qui sont particulièrement intéressantes dans le cas des phénomènes linguistiques en cours d'évolution. Cela jetterait même un nouvel éclairage sur la perception de la norme linguistique, façonnée par l'usage. Un autre apport du projet, dans notre perspective didactique, serait l'intérêt des étudiants pour cette problématique complexe, qui se traduit par leur réflexion sur la langue et le lien qu'ils ont remarqué avec la réalité sociale et culturelle leur permettant d'arriver au « au sujet parlant, *homo loquens*, à sa mentalité, à son système de valeurs et à sa façon de percevoir et de conceptualiser le monde »¹⁹ (Bartmiński et Zinken 2009 : 11).

Bibliographie

- Bartmiński, Jerzy (2018) « O założeniach i postulatach lingwistyki kulturowej (na przykładzie definicji PRACY). » [In :] *Półrocznik Językoznawczy Tertium*. Vol. 3 (1) ; 26–55.
- Bartmiński, Jerzy, Joerg Zinken (2009) *Aspects of Cognitive Ethnolinguistics*. Sheffield, Oakville : Equinox.
- Bell, Allan (2016) « Labov in sociolinguistics : An introduction. » [In :] *Journal of sociolinguistics*. Vol. 20 (4) ; 397–398.
- Catroux, Michèle (2002) « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. » [In :] *Cahiers de L'ALPIUT*. Vol. XXI ; 8–20.
- Ciekanski, Maud (2014) « Les corpus : de nouvelles perspectives pour l'apprentissage des langues en autonomie ? » [In :] *Les Cahiers de l'Alcedle*. Vol. 11 (1), <https://journals.openedition.org/rdlc/1710#:~:text=La%20nature%20des%20corpus%20permet,appr%C3%A9hension%20de%20la%20langue%20cible> (consulté le 20/02/2023).
- Di Vito, Sonia (2013) « L'utilisation des corpus dans l'analyse linguistique et dans l'apprentissage du FLE. » [In :] *Corpus et apprentissage du français*. Vol. 68–69 ; 159–176.
- Dubois, Jean (1973) *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse.
- Johns, Tim (1991) « Should you be persuaded : Two samples of data-driven learning materials. » [In :] Tim Johns et Philip King (éds.) *Classroom Concordancing. ELR Journal*. Vol. 4 ; 1–16.
- Koselak, Arkadiusz (2003) « La sémantique naturelle d'Anna Wierzbicka et les enjeux interculturels. » [In :] *Questions de communication*. Vol. 4 ; 83–95.
- Latos, Agnieszka (2020) « Feminytywy w stanowiskach Rady Języka Polskiego. Język a ewolucja normy społecznej. » *Postscriptum Polonistyczne*. Vol. 2 (26) ; 227–242.
- Lenoble-Pinson, Michèle (2008) « Mettre au féminin les noms de métier : résistances culturelles et sociolinguistiques. » *Le français aujourd'hui*. Vol. 163 (4) ; 73–79.
- Macaire, Dominique, Alex Boulton (2014) « Notion de corpus et didactique des langues. » [In :] *Les Cahiers de l'Alcedle*. Vol. 11 (1), <https://journals.openedition.org/rdlc/1665> (consulté le 20/02/2023).

19 « the speaking subject, *homo loquens*, his perception and conceptualization of the word, mentality and value system ».

- Michaud, Guy, Edmond Marc (1981) « Langue, discours, société. » [In :] Guy Michaud et Edmond Marc (éds.) *Vers une science des civilisations*. Paris : Éditions Complexe ; 137–154.
- Paveau, Marie-Anne (2002) « La féminisation des noms de métiers : résistances sociales et solutions linguistiques. » [In :] *Le français aujourd'hui*. Vol. 136 ; 121–128.
- Pires, Mat (2020) « Bernard Cerquiglini, Le ministre est enceinte ou la grande querelle de la féminisation des noms. Paris, Seuil, 2018, 200 p. » (compte rendu) [In :] *Langage et société*. Vol. 169 ; 196–199, <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2020-1-page-196.htm> (consulté le 20/02/2023).
- Sinclair, John (1996) *Preliminary recommendations on Corpus Typology. Rapport Technique*. Pise : EAGLES (Expert Advisory Group on Language Engineering Standards), <https://ilc.cnr.it/EAGLES96/corpusTyp/corpusTyp.html> (consulté le 20/02/2023).
- Skudrzyk, Aldona (2020) « Od prorokini do marszałkini, czyli o derywacji w miarę potrzeb. » [In :] *Studia Linguistica*. Vol. 15 ; 247–254.
- Szpyra-Kozłowska, Jolanta (2019) « Premiera, premierka czy pani premier ? Nowe feminatywy w ujęciu ankietowym. » [In :] *Język Polski*. Vol. XCIX ; 24–40.
- Zufferey, Sandrine (2020) *Introduction à la linguistique de corpus*. Berne : ISTE.
- Wierzbicka, Anna (1997) *Understanding cultures through their key words*. New York, Oxford : Oxford University Press.

Ressources Internet

- Académie française (2014) « La féminisation des noms de métiers, fonctions, grades ou titres – Mise au point de l'Académie française. », <https://www.academie-francaise.fr/actualites/la-feminisation-des-noms-de-metiers-fonctions-grades-ou-titres-mise-au-point-de-lacademie> (consulté le 20/02/2023).
- Académie française (2019) « La féminisation des noms de métiers et de fonctions. », https://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rapport_feminisation_noms_de_metier_et_de_fonction.pdf (consulté le 20/02/2023).
- Bańko, Mirosław (2012) « Posel czy posłanka? » [In :] Poradnia językowa PWN, <https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/posel-czy-poslanka;12836.html> (consulté le 20/02/2023).
- Cerquiglini, Bernard (2019) « L'adhésion de l'Académie française à la féminisation des noms n'est pas une reddition anecdotique. » [In :] *Le Monde*, 05/03/2019, https://www.lemonde.fr/idees/article/2019/03/05/l-adhesion-de-l-academie-francaise-a-la-feminisation-des-noms-n-est-pas-une-reddition-anecdotique_5431638_3232.html (consulté le 20/02/2023).
- Chaverou, Éric, Fiona Moghaddam (2019) « Féminisation des noms : petite révolution à l'Académie française. » [In :] *Radio France*, 28/02/2019, <https://www.radiofrance.fr/franceculture/feminisation-des-noms-petite-revolution-a-l-academie-francaise-4560490> (consulté le 20/02/2023).
- Circulaire du 11 mars 1986 relative à la féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre. *Journal Officiel de la République Française*, 16.03.1986 ; 4267, <https://www.legifrance.gouv.fr/download/securePrint?token=yEZPdHxpJ06GXharFnNh> (consulté le 20/02/2023).
- Develey, Alice (2018) Bernard Cerquiglini : « L'histoire de la langue française montre une inégalité homme femme. » [In :] *Le Figaro*, 10/10/2018, <https://www.lefigaro.fr/langue-francaise/actu-des-mots/2018/10/10/37002-20181010ARTFIG00046-bernard-cerquiglini-l-histoire-de-la-langue-francaise-montre-une-inegalite-homme-femme.php> (consulté le 20/02/2023).
- Larousse en ligne, <https://www.larousse.fr/> (consulté le 20/02/2023).
- Leipzig Corpora Collection (LCC), <https://corpora.uni-leipzig.de/en?corpusId=fra>, https://corpora.uni-leipzig.de/en?corpusId=pol_newscrawl_2011 (consulté le 20/02/2023).

Rada Języka Polskiego (2012) « Stanowisko Rady Języka Polskiego w sprawie żeńskich form nazw zawodów i tytułów, przyjęte na posiedzeniu plenarnym Rady 19 marca 2012 roku. », <https://rjp.pan.pl/?view=article&id=1359:stanowisko-rady-jzyka-polskiego-w-sprawie-eskich-form-nazw-zawodow-i-tytuow&catid=109> (consulté le 20/02/2023).

Rada Języka Polskiego (2019) « Stanowisko Rady Języka Polskiego przy Prezydium PAN w sprawie żeńskich form nazw zawodów i tytułów (25 XI 2019 r.). », https://rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1861:stanowisko-rjp-w-sprawie-zenskich-form-nazw-zawodow-i-tytulow (consulté le 20/02/2023).

Trésor de la Langue Française informatisé (TLFi), <http://www.atilf.fr/tlfi> (consulté le 20/02/2023).

Received:
1/03/2023

Reviewed:
3/03/2023

Accepted:
30/07/2023

ELŻBIETA GAJEWSKA

Université Pédagogique de Cracovie, Faculté des sciences humaines

egajewsk@up.krakow.pl

ORCID : 0000-0002-4813-9322

MAGDALENA SOWA

Université Maria Curie-Skłodowska, Lublin, Chaire de la Linguistique Appliquée

magdalena.sowa@umcs.pl

ORCID : 0000-0002-9571-8693

Le texte et la formation des romanistes au Français sur Objectifs Spécifiques

Text vs. French Language Training for Special Purposes

Abstract

The study of philology (including Romance studies) has opened up very widely to specialized communication, introducing LSP classes into the curricula. The basis of language content programming for professional purposes is essentially a text (specialized text). Despite its many definitions, it is necessary, first of all, to pay attention to those that treat the text as a material manifestation of discourse and genre, and use it to conduct an analysis of the communicative and linguistic needs of learners. This article discusses the problem of the (in)presence of specialized text in philological education preparing for professional activity. Based on the analysis of philological study programs in Poland, it can be seen that they use text to varying degrees and extents in the teaching of various LSP. Text is certainly part of the names of the subjects (especially translation classes), but to a small extent it is possible to notice its presence in the analysis of needs and conceptualization of content in terms of communicative practices in the target work environment.

Keywords: philology; curriculum; teaching language for professional purposes; text; specialized text

Mots clés : philologie ; curriculum ; enseignement des langues sur objectifs spécifiques ; texte ; texte spécialisé

Introduction

52

Les philologies universitaires s'ouvrent à la communication spécialisée (Gajewska, Sowa, Kic-Drgas : 2020). Ce constat vaut également pour les philologies romanes, dont les programmes proposent, dans des proportions variables, des cours centrés sur le FOS. Par rapport aux cours de traduction spécialisée, où le texte est mis en valeur déjà au niveau des noms des cours (« *Tłumaczenie tekstów specjalistycznych* » [Traduction des textes spécialisés]¹), l'apprentissage pratique des variantes spécialisées de la langue privilégie les notions larges et imprécises de « langues spécialisées » ou de « langues de spécialité ». Étant donné que la didactique relevant de l'approche actionnelle définit les objectifs à atteindre en termes de tâches et de compétences, il importe de s'interroger sur la place et la pertinence du concept du texte dans l'enseignement des langues à des fins spécifiques. Ce questionnement constitue le fil conducteur de notre réflexion dans le présent article. Notre investigation part de l'analyse des programmes de formations disponibles dans les filières de philologie (et notamment de philologie romane) en Pologne afin d'y repérer les traces de l'attention portée au(x) texte(s) dans les cours de langue à des fins professionnelles.

1. Contexte de la recherche : le texte et les cours axés sur la langue « spécialisée » dans les cursus philologiques en Pologne

Le concept de « texte » est utilisé depuis longtemps dans les recherches philologiques, aussi bien que dans celles relevant de la littérature ou de la linguistique. Dans le présent article nous allons nous concentrer sur une variante particulière dudit texte, à savoir sur le « texte spécialisé » (soit « *tekst specjalistyczny* »). Les réflexions que nous allons présenter par la suite sont en lien avec une étude précédemment entreprise, qui examinait comment les philologies universitaires s'ouvrent à la communication spécialisée (Gajewska, Sowa, Kic-Drgas 2020²).

L'étude citée a été menée dans 22 universités en Pologne et couvrait l'enseignement dans 6 philologies (anglaise, allemande, française, espagnole, italienne et russe). Un volet de cette recherche consistait à examiner les cours visant à développer des compétences linguistiques spécialisées dans les programmes d'études des philologies en question (années académiques 2018/19 et 2019/20)³.

Dans les programmes analysés, le texte spécialisé apparaît dans divers contextes. Il n'est pas évoqué dans les noms des profils d'études philologiques visant les variantes « spécifiques » ou « spécialisées » des usages que l'on peut faire de la langue en question. Par contre, le texte spécialisé apparaît directement dans les noms des cours axés sur des aspects spécialisés de la langue. Tout en tenant compte que ce vocable peut renvoyer à de nombreuses théories linguistiques, le fait qu'il soit mis en évidence de cette manière signifie qu'il désigne un concept important.

-
- 1 Pour le confort du lecteur francophone, tous les éléments apparaissant entre les crochets correspondent à la traduction en français des intitulés des cours figurant dans les programmes mis à l'examen.
 - 2 La publication détaille les résultats de nos analyses menées sur les programmes de cours de langue de spécialité proposés au sein de 6 différentes philologies (allemande, anglaise, espagnole, française, italienne et russe) dans 22 universités en Pologne.
 - 3 Pour les informations détaillées (sites Web des universités à partir desquelles les données ont été obtenues, listes de spécialisations, programmes et matières) voir : Gajewska, Sowa, Kic-Drgas 2020 : 167–236.

En tout premier lieu, nous pouvons le voir dans les intitulés des cours de traduction dont l'objectif est d'imprégner les étudiants des compétences et outils du travail de traducteur (« Warsztat pracy tłumacza z tekstem specjalistycznym »⁴ [Pratique du travail de traducteur à partir d'un texte spécialisé]), de connaître les principes de traduction (« Podstawy przekładu tekstów specjalistycznych » [Principes de la traduction des textes spécialisés]) et de passer à la pratique de traduction des textes spécialisés écrits (« Tłumaczenia pisemne II ; teksty specjalistyczne »⁵ [Traductions écrites II : textes spécialisés]).

Ensuite, il apparaît dans des noms de cours qui relèvent de la linguistique et qui ont pour objectif l'analyse (contrastive) d'un/des texte(s) spécialisé(s) (« Analiza tekstu specjalistycznego » [Analyse du texte spécialisé], « Analiza tekstów specjalistycznych » [Analyse des textes spécialisés], « Analiza kontrastyczna tekstów specjalistycznych » [Analyse contrastive des textes spécialisés], « Analiza lingwistyczna tekstów specjalistycznych » [Analyse linguistique des textes spécialisés]).

Par contre, il est absent des appellations des cours de travaux pratiques de langue étrangère ou de français de spécialité type PNJOS/PNJFS (« Praktyczna nauka języka obcego specjalistycznego / praktyczna nauka języka francuskiego specjalistycznego » [Cours pratique de langue étrangère de spécialité/cours pratique de français de spécialité]⁶, terme créé sur le modèle de PNJO/PNJE, soit « Praktyczna nauka języka obcego / praktyczna nauka języka francuskiego » [Cours pratique de langue étrangère/cours pratique de FLE]). La liste qui suit rassemble quelques exemples de cours de langue(s) étrangère(s) sur objectifs spécifiques, plus précisément de langue(s) de la médecine, sélectionnés afin de montrer sur un échantillon réduit la variété des appellations (et des méthodologies correspondantes) :

- « Słownictwo specjalistyczne 5 : medycyna i zdrowie » [Le vocabulaire de spécialité 5 : médecine et santé],
- « Komunikacja w obszarze opieki medycznej » [La communication dans les soins médicaux],
- « Język specjalistyczny w naukach medycznych » [La langue de spécialité dans les sciences médicales],
- « Francuski język medycyny » [Le français médical],
- « Medical English » [L'anglais médical].

Ce corpus restreint illustre, en version réduite, une observation intéressante. Contrairement à la langue « générale », les langues « spécialisées » – dont celle de la médecine – n'existent pas en soi et doivent d'abord être démarquées du langage général. Les concepteurs des cours sur objectifs spécifiques peuvent ne préjuger en rien de la méthodologie que sous-entend la conception du cours en mentionnant juste le nom usuel de la langue de spécialité en question, de manière directe (« Francuski język medycyny » [Le français médical], « Medical English » [L'anglais médical]) ou plus pragmatique (« Język specjalistyczny w naukach medycznych » [La langue de spécialité dans les sciences médicales]). Ils peuvent également

4 Tous les noms des cours qui apparaissent dans le présent texte sont cités d'après Gajewska, Sowa, Kic-Drgas 2020.

5 Soit dit en passant, dans le contexte des traductions spécialisées nous avons affaire à une catégorie spécifique, qui est rattachée aux textes spécialisés, à savoir les ainsi dits *teksty użytkowe* (textes utilitaires) : « Tłumaczenia pisemne I : teksty użytkowe » [Traductions écrites I : textes utilitaires]. Cette appellation a été contestée par Pisarska et Tomaszewicz (1998 : 182), car tout texte est créé pour l'usage de quelqu'un. En pratique, il semble que la catégorie des textes « utilitaires » corresponde à des « textes spécialisés considérés comme plus faciles à traduire ».

6 Une telle appellation est d'ailleurs parfois utilisée, par ex. : « Praktyczna nauka języka włoskiego w zakresie sztuki i turystyki » [Cours pratiques d'italien de l'art et du tourisme].

laisser une allusion à la méthodologie à laquelle ils adhèrent, ceci déjà au niveau de la nomenclature. Dans les noms de certains cours, nous apercevons des termes qui renvoient à une vision de la langue et/ou à une méthodologie définie : ainsi, les références à la terminologie et à la communication laissent deviner le recours à un appareil conceptuel précis. Or, la notion du texte n'apparaît jamais dans un tel contexte en référence aux cours de « travaux pratiques » de type PNJOS, contrairement aux cours axés sur les compétences traductologiques ou métalinguistiques préalablement cités, où nous avons constaté de telles occurrences⁷.

Par rapport aux cours de traductologie ou linguistique, le concept de texte semble donc être plus pertinent que dans le cas des cours de travaux pratiques de LE. Quelles pourraient en être les raisons et les conséquences ? Quelle est la place du concept de texte dans l'enseignement des langues à des fins spécifiques ? Pour répondre à ces questions, nous allons tout d'abord nous concentrer sur la notion même du texte, et plus précisément sur le texte « spécialisé ». Par la suite, nous allons examiner les facteurs qui rendent le concept du texte utile en traductologie et linguistique « sur objectifs spécifiques », tout en limitant son usage dans la didactique des langues de spécialité. Finalement, nous allons réfléchir aux causes et conséquences d'un tel état de choses pour l'enseignement des LE à des fins spécifiques, et notamment du français.

2. Définir le texte spécialisé

Le texte est un concept ambigu. Depuis les années 60 du XX^e siècle, on cherche des principes pour expliquer l'architecture complexe des énoncés transphrastiques, dont la conséquence est un embarras de richesse : Klemm (2009) constate que ses définitions sont déterminées selon au moins 23 catégories. Il n'est donc pas surprenant qu'elles soient non seulement nombreuses, mais aussi imprécises ou contradictoires (Grucza 2004 : 83–89), et, comme constate Neveu dans le *Dictionnaire des sciences du langage* (2010 : 288), la notion de texte constitue « une catégorie de sens commun pour laquelle l'établissement d'un protocole définitionnel et descriptif demeure une entreprise hasardeuse ». Dans cette situation difficile, l'approche relativiste aux textes (*relatywistyczne podejście do tekstów*) postulée par Grucza (2004 : 108) et, par ailleurs, élaborée dans le cadre de la linguistique du texte spécialisé, peut constituer une aide précieuse. Faute d'une définition universelle convenable à tout texte, Grucza postule de recourir à des définitions multiples, créées en fonction du type des textes en question.

2.1. Le texte spécialisé en tant qu'objet empirique

La tâche entreprise dans le cadre de cette étude est d'autant plus ardue qu'au sein de cette catégorie imprécise, il conviendrait de distinguer une catégorie supplémentaire de texte « spécialisé ». À la question de l'existence même des textes spécialisés, plusieurs chercheurs ont répondu par l'affirmative. Les définitions qu'ils ont proposées se placent sur un continuum entre celles valables dans le cadre d'une seule

7 En raison du fait que tous les cours ne sont pas effectivement disponibles chaque année et des différences dans leurs dimensions horaires, il est difficile de faire une analyse quantitative exacte. Compte tenu de cette réserve, dans la période analysée, par rapport aux 15 philologies romanes, le « texte » apparaît dans les noms de 3 sur 40 cours de traduction spécialisée proposés dans leurs cursus et de 2 sur 6 cours de linguistique visant le Français sur Objectifs Spécifiques, par rapport à 0 occurrence pour les 76 cours de PNJFS [Cours pratique de français de spécialité].

discipline et celles (parfois trop) généralistes. Pour Lukszyn et Zmarzer (2001 : 45), le texte spécialisé est une sorte de représentation du thésaurus terminologique⁸. Ailleurs, Lukszyn (2003 : 17) définit le texte spécialisé comme un événement communicatif correspondant à des normes en vigueur dans une époque donnée, qui a une forme donnée et une signification particulière⁹. La première définition, trop restreinte, n'est utile qu'aux lexicologues, par contre la seconde, trop large, embrasse de fait tout texte qui satisfait à des normes génériques. La définition de Grucza (2008 : 171), pour qui le texte spécialisé désigne tout énoncé empirique, oral ou écrit, qui a été produit par un spécialiste dans tout acte de communication spécialisée¹⁰ occupe une position intermédiaire, car cette proposition pragmatique part des usages et n'impose aucune méthodologie. Ces trois exemples montrent combien largement et diversement les linguistes traitant de textes spécialisés peuvent définir les objets qui les intéressent, dans leur tentative de les distinguer du « texte » en général (et dont les définitions sont tout aussi peu précises).

Indépendamment des disputes sur sa définition, il est indiscutable que le texte est un ensemble transphrastique et qu'il est étudié en tant que tel : se référer au concept de texte revient à passer du niveau de la recherche terminologique à l'analyse d'une séquence thématiquement orientée de phrases, ordonnées dans l'espace et dans le temps et constituant une entité (Lukszyn 2003 : 9). Nous soulignerons également un autre trait particulier, évoqué par Grucza dans le domaine de la recherche sur les textes spécialisés (dans de nombreux ouvrages, dont celui cité *supra* – 2008 : 171) et dans le domaine des études romanes par Grzmil-Tylutki (2007 : 252) : le texte, spécialisé ou non, est un objet réel et empirique.

Cette constatation semble expliquer le recours à la notion du texte dans le cas des cours de traduction sur objectifs spécifiques : un texte spécialisé est étudié par les traductologues précisément comme un objet empirique et concret. Une traduction s'opère toujours sur un texte original (« texte source » ou « texte de départ »), que l'on essaie de faire passer dans la langue cible ou langue d'arrivée. Étant donné que le concept d'équivalence stricte entre les langues soit désormais dépassé en traductologie, le traducteur se réfère à une manifestation spécifique et matérialisée de la communication linguistique, cherchant un moyen de transmettre le message à travers un texte équivalent (*recreating the source text*, Byrne 2012 : 8). Il travaille sur le concret : une textualisation donnée, qui reflète un contexte précis de communication. Au sens large, l'équivalence est alors une sorte d'analogie entre le texte source et le texte cible. Bien sûr, les recommandations concernant la traduction, y compris la traduction spécialisée, ne se concentrent pas uniquement sur le texte. Néanmoins, vu l'importance de ce concept, il n'est pas surprenant qu'il apparaisse dans les noms d'une partie des cours consacrés à l'art de la traduction spécialisée.

2.2. Le texte spécialisé comme une manifestation du genre et du discours

L'analyse des unités énonciatives transphrasales amène à une réflexion sur les règles de la mise en texte, soit l'étude de la cohésion et de la cohérence, mais aussi une méditation sur les types de texte. Dans

8 « Tekst specjalistyczny jest to forma reprezentacji leksykonu terminologicznego w szeregu syntagmatycznym zbudowanym według właściwej składni logicznej » (Lukszyn & Zmarzer 2001 : 45).

9 « Tekst specjalistyczny to twór językowy powstały jako bezpośrednie lub pośrednie wydarzenie komunikacyjne zgodnie z obowiązującą w danym okresie normą oraz intencją nadawcy, posiadający określoną formę i unikalne znaczenie » (Lukszyn 2003 : 17).

10 « Teksty specjalistyczne to [...] wszelkie konkretne, mowne i pisemne wyrażenia językowe, które zostały wytworzone przez jakiegokolwiek specjalistę w jakimkolwiek akcie komunikacji specjalistycznej » (Grucza 2008 : 171).

leurs formes réelles et empiriques, les textes constituent une matérialisation directe du genre indirect du discours. Dans la *Genre Analysis* anglo-saxonne tout comme dans la perspective bakhtinienne d'expression française (Grzmil-Tylutki 2007), le genre est étudié en tant qu'une action sociale typique. L'expression (ou l'action langagière) en contexte professionnel appartient aux interactions qui sont socialement conditionnées dans un haut degré, car la pratique professionnelle entraîne la production des énoncés ayant une fonction identique dans des conditions similaires. Cette répétitivité des pratiques communicatives a des conséquences importantes pour l'emploi que l'on fait de la langue, car le locuteur peut réutiliser les stratégies et les ressources langagières qui lui ont rendu service dans les occurrences antérieures. Il n'est donc pas surprenant que les premières recherches sur le genre ont été ancrées dans des contextes professionnels (cf. le diagramme *Rhetorical Process* appliqué à des textes scientifiques et techniques, Selinker *et al.* 1978 ; Trimble 1985 ; et le modèle *Create A Research Space* de Swales (1990) établi à partir de l'observation des introductions d'articles).

L'action langagière au travail, celle orale tout comme celle écrite, est hautement formatée au sein des communautés de discours (*Discourse Community*, Swales 1990 : 24). Nous pouvons citer ici les ainsi dits « styles intellectuels » ou « styles de pensée scientifique », dont l'étude était une des premières recherches en textologie comparée (Kaplan 1966 ; Galtung 1985). La comparaison de l'organisation séquentielle des articles scientifiques avait pour objectif la mise au jour des paradigmes de référence en vigueur dans les différentes communautés de recherche (organisation linéaire, circulaire, tolérance aux digressions...). Bien qu'elles soient désormais contestées, ces tentatives ont pu être entreprises en raison de la haute codification sociale de l'expression langagière occasionnée par la vie active. Ce constat est valable notamment par rapport aux documents écrits, comme les textes scientifiques évoqués plus haut. Il en est de même pour le courrier classique et une partie du « courriel électronique » rédigés dans le contexte professionnel (Gajewska 2013). Sur l'échelle des « genres routiniers » de Maingueneau (2004), le courrier est placé parmi les « genres institués de mode I », qui sont très peu sujets à variation. Le contrôle social sur l'expression est tellement fort que le degré de liberté de l'auteur y est réduit à des valeurs minimales. Maingueneau trouve même qu'il est impossible de parler d'« auteur » du texte, laquelle intuition se trouve confirmée par l'expression « rédiger » (et non « écrire ») le courrier commercial (Gajewska 2013 : 258).

Cette routinisation des textes spécialisés fait d'eux un objet précieux pour l'observation et l'explication de l'organisation du texte. La linguistique textuelle spécialisée étudie les textes empiriques afin de découvrir les règles socialement codifiées qui régissent la textualisation. Les méthodologies d'examen de la structure rhétorique mises en place dans le cadre de la *Genre Analysis* (Swales 1990 et 2004 ; Bhatia 1993) sont largement utilisées dans la tradition anglo-saxonne. Quant aux études d'expression française, elles sont axées davantage sur le discours (Grzmil-Tylutki 2010). Toutefois, le texte peut constituer un angle d'attaque valable lors de l'étude des procédés cohésifs (étude des marqueurs métacommunicatifs et/ou des connecteurs logiques qui structurent l'énoncé), ainsi que de la cohérence et de la progression thématique des textes (examen de la progression thématique, hiérarchie des informations, etc.).

Les raisons ici évoquées semblent expliquer la présence des cours consacrés à l'analyse des textes spécialisés dans des programmes d'études philologiques. Ces cours peuvent être axés davantage sur l'organisation transphrastique (« Analiza tekstu specjalistycznego » [Analyse du texte spécialisé]), adopter une perspective typologique et/ou contrastive (« Analyse linguistique de textes spécialisés », « Analiza tekstów specjalistycznych » [Analyse des textes spécialisés], « Lingwistyka tekstów specjalistycznych »

[Linguistique des textes spécialisés], « Analiza kontrastywna tekstów specjalistycznych » [Analyse contrastive des textes spécialisés]), le texte y constitue un élément incontournable, ce qui se manifeste déjà au niveau de la nomenclature.

2.3. Le texte comme point incontournable de l'analyse des besoins en didactique « spécialisée » des LE

Contrastée aux cas examinés précédemment, l'absence de référence aux textes en rapport avec les cours de type PNJOS (soit cours pratiques de LE de spécialité) peut surprendre : signifierait-elle que la notion du texte (spécialisé) n'est pas utile dans l'enseignement des langues sur objectifs spécifiques ? Apparemment, ce n'est pas le cas. Le texte est au cœur de l'analyse des besoins, démarche explicitement associée à l'enseignement des langues à des publics spécifiques. Pour Velázquez-Bellot (2004), lors de l'élaboration d'un cours de langue spécialisée, l'identification des besoins langagiers fait partie de la méthodologie théorique et se situe en amont de toute action didactique ultérieure.

La recherche sur un corpus de textes empiriques est le point essentiel des modèles les plus importants développés pour analyser les genres spécialisés. L'importance du texte est mise en relief dans le nom de la procédure basée sur le texte (*text-driven procedure for genre analysis* : Askehave et Swales 2000 ; Swales 2004). Dans l'optique « *situation-first* » (*ibidem*), l'étude du contexte social dans lequel s'inscrit ce texte se fait afin de mieux saisir comment ce contexte influence les pratiques langagières, cependant les textes sont toujours irremplaçables dans leur rôle de source d'information sur le(s) genre(s) et le(s) discours. Il en est de même lors de l'Analyse Différentielle des Discours de Mourlhon-Dallies (2008) : à différents moments et de manière diverse, le contexte fournit des informations afin de mieux collecter, étudier et comparer les textes. Dans tous ces modèles, l'observation de textes empiriques joue un rôle important et la collecte d'un corpus de textes est le point de départ d'une analyse de genre et d'une application didactique ultérieure.

Ceci dit, on peut s'étonner du fait que le concept de texte n'apparaît pas dans les noms ni dans les descriptions des cours pratiques de LE de spécialité (« PNJOS »). Comme signalé précédemment, l'analyse des besoins est étroitement liée à l'étude des langues spécialisées. Pourtant, Mangiante et Parpette (2004) constatent que l'enseignement de celles-ci se fait selon deux logiques différentes : la logique de l'offre et la logique de la demande. La logique de la demande correspond à un besoin précis de formation manifesté par un public concret, tandis que la logique de l'offre se réfère aux cours offerts par les centres de formations. Seulement le premier des cas implique le recours strict à l'analyse des besoins, ainsi qu'à l'analyse des textes empiriques afin d'en déduire les particularités et les normes qui régissent la communication dans ce milieu professionnel concret. Mangiante et Parpette distinguent ces deux situations éducatives en réservant l'appellation « enseignement sur objectifs spécifiques » au premier des cas cités, et taxant d'enseignement des « langues de spécialité » le deuxième.

En philologie, l'enseignement pratique d'une langue « spécialisée » ne se fait pas dans une perspective de « (français) sur objectifs spécifiques », mais dans une perspective de « langue de spécialité », ce qui se manifeste par un recours rare à la notion du texte. L'accent est alors mis sur l'acquisition de certaines compétences linguistiques (tout en travaillant avec des textes didactiques¹¹),

11 NB les textes didactiques illustrant des genres (par exemple la correspondance professionnelle) sont placés dans un contexte fictif, ce qui rend difficile, voire impossible, l'étude des marqueurs linguistiques exprimant la culture d'entreprise.

et non sur l'analyse (plus ou moins autonome) de la communication spécialisée dans un environnement professionnel spécifique et réel, en collectant un corpus de textes authentiques. En conséquence, contrairement à la traductologie et à la linguistique, le texte recule en quelque sorte à l'arrière-plan, ce qui se reflète également dans la nomenclature des cours (où le texte est absent).

3. L'absence du texte et ses retombées pour la professionnalisation linguistique des philologues (romanistes)

Bien que la didactique du français à des fins professionnelles propose et diffuse de nombreuses méthodologies d'enseignement (et notamment la démarche du Français sur Objectifs Spécifiques) utiles pour la construction des « programmes de formation linguistique au plus près des situations ciblées » (Mangiante et Parpette 2011 : 116), les concepteurs de programmes de formation en français spécialisé en font rarement usage. D'après notre recherche, les méthodologies dont parlent Mangiante et Parpette sont inexistantes dans les programmes de formation en philologie romane examinés et ceci pour plusieurs raisons. Tout d'abord, leur mise en place n'est pas possible sans deux étapes cruciales, telles que l'analyse des besoins et la collecte des données au cours desquels sont repérés « des situations, des discours qui y circulent et des savoir-faire langagiers qu'il faut y maîtriser » (*ibidem*). De plus, l'accomplissement de ces tâches initiales exige du temps, des contacts, des compétences et de l'engagement qui ne sont pas souvent à portée des concepteurs de programmes. Enfin, les raisons concernent également les modalités et objectifs réels (voire rentables) de la formation universitaire qui jouent un rôle contraignant.

Lors des cours pratiques de langue spécialisée qui sont dispensés dans les filières philologiques en Pologne, l'étudiant prend en général connaissance des caractéristiques globales du/des discours relatif(s) au(x) domaine(s) de spécialité. Il est capable d'identifier et de comprendre un type particulier de discours, ainsi que de le reproduire en langue maternelle/étrangère s'il est confronté à la version ou au thème. S'il a une vision globale du domaine et des textes/discours qui y circulent, ses savoir-faire langagiers sont en revanche faibles en ce qui concerne la capacité d'agir (d'effectuer de vraies tâches professionnelles) en langue étrangère dans des contextes de travail précis et spécialisés. Ceci s'explique, entre autres, par le fait que les compétences sont étroitement liées aux métiers et que ces métiers apparaissent en grand nombre au sein d'un domaine/d'une branche. Plus on pénètre en profondeur un domaine, plus de métiers on y repère. Ces derniers requièrent de leur part des compétences particulières, plus ou moins pointues, celles-ci s'orientant vers des tâches professionnelles dissemblables et exploitant le texte de manière à chaque fois différente. Prenons comme exemple les métiers du tourisme où leur éventail se développe en fonction de l'activité professionnelle dominante consistant à :

- vendre : agent de vente ou billettiste, agent de voyages, responsable de réservation, responsable de vente ;
- concevoir : chargé de mission développement du tourisme local, responsable de projets de développement, chargé de mission promotion et valorisation du tourisme local, chef de produit chez un tour-opérateur, chef de produit en agence de voyage, consultant en tourisme, chef de projet en tourisme d'affaires, chef de projet consultant, chargé d'études touristiques ;
- animer : animateur de tourisme local, guide-accompagnateur, guide-conférencier, employé de parc de loisirs, animateur de club de vacances, responsable d'animation ;

- informer : agent d'escalade, agent d'accueil, chargé d'assistance¹².

Chacun des métiers consiste à accomplir des tâches différentes et vise des objectifs divergents, ce qui rend l'analyse du/des textes y étant en vigueur extrêmement compliquée, voire irréalisable. Il s'ensuit que la formation linguistique d'un étudiant/diplômé de la philologie (romane) souhaitant décrocher un poste au sein d'une entreprise est restreinte et forcément superficielle, car elle se limite aux éléments linguistiques et/ou langagiers considérés plus ou moins objectivement comme les plus importants au domaine en question (tourisme, affaires, droit, etc.). Quant aux savoir-faire, ces derniers peuvent s'avérer peu opérationnels si l'apprenant se dédie à un métier/poste particulier dont ce domaine abonde et qui utilise différemment le texte spécialisé.

Force est de constater qu'il est particulièrement difficile de préparer l'étudiant à exécuter un métier concret (non-philologique) dans le cadre du cursus philologique. La langue demeure la priorité au sein de la formation en philologie, ce qui explique que les contenus et les acquis de formation visent la maîtrise/l'usage de la langue. Dans ce contexte d'enseignement, orienter le programme de formation vers les objectifs strictement professionnels assignés à un métier, voire un domaine, n'est pourtant pas impossible. Certaines tentatives sont déjà mises en place dont témoignent deux cas de figure (Exemple 1 et 2) que nous rapportons ci-dessous.

Exemple 1. La philologie russe : le russe et l'anglais dans le trafic frontalier¹³ :

- Le service du trafic frontalier (45h)
- La langue des documents commerciaux et douaniers (90h)
- La préparation douanière (30h)
- La coopération transfrontalière européenne (30h)
- Introduction au droit douanier de l'UE (30h)

Exemple 2 : Philologie russe : le russe et l'anglais dans les opérations frontalières et aéroportuaires¹⁴ :

- Le russe dans les douanes (45h)
- Le russe dans les opérations frontalières (30h)
- Le russe dans la logistique et le transport de marchandises (45h)
- Le russe dans les opérations aéroportuaires (45h)
- Introduction au droit douanier et au droit des transports (international, communautaire, national) (15h)

12 Nous rapportons ce répertoire de métiers du tourisme d'après <https://www.studyrama.com/formations/fiches-metiers/tourisme> (24.03.2023)

13 Le nom de la formation ainsi que ceux des cours ont été traduits. Ils correspondent en polonais respectivement aux éléments suivants : Filologia rosyjska : język rosyjski z językiem angielskim w obsłudze ruchu granicznego ; Obsługa ruchu granicznego, Język dokumentów handlowo-celnych, Przygotowanie do pracy w służbie celnej, Europejska współpraca transgraniczna, Podstawy prawa celnego UE.

14 Voici l'extrait du programme cité dans sa version originale : Filologia rosyjska : język rosyjski i angielski w ruchu granicznym i obsłudze lotniska ; Język rosyjski w obsłudze celnej, Język rosyjski w obsłudze granicznej, Język rosyjski w logistyce i spedycji, Język rosyjski w obsłudze lotniska, Zarys prawa celnego i transportowego (międzynarodowego, wspólnotowego, krajowego).

Les formations concernées par les exemples susmentionnés sont dispensées dans les universités des zones transfrontalières où la maîtrise d'une langue particulière (langue nationale et/ou domaniale) est requise par la situation géopolitique ou administrative (anglais, russe, tchèque). De tels mariages langue-métier sont pratiquement absents dans les filières philologiques de français ce qui s'explique non seulement par un manque de besoin réel, mais aussi par les choix qui pèsent sur la conception d'un programme de ce type. Comme le nombre d'heures dans le programme de formation n'est pas illimité, y introduire des cours autres que linguistiques peut avoir des répercussions négatives à plusieurs niveaux. Tout d'abord, les contenus relatifs aux savoirs professionnels consomment une part importante du nombre d'heures au détriment des cours de langues, sans toutefois préparer l'étudiant à l'exercice du métier. Se pose ainsi le problème d'un équilibre relatif entre ce qui relève de la langue et du métier/domaine. Viennent ensuite les problèmes personnels liés à la distribution des cours. Enfin, les formations très ciblées se caractérisent par une espérance de vie relativement courte alors que leur mise en place est coûteuse. Développer l'autonomie des étudiants et les familiariser avec le concept de l'Apprentissage tout au long de la vie (*Lifelong Learning*) pourraient constituer des solutions à envisager afin de s'approprier ou d'approfondir des savoirs théoriques. Il serait à postuler désormais que le travail autonome en autodidacte de l'étudiant soit accompagné d'activités lors des cours visant à l'analyse des textes auxquels le diplômé serait confronté en contexte professionnel réel.

4. En guise de conclusion

Nous avons mis en avant les raisons pour lesquelles le texte est peu présent dans l'enseignement des langues spécialisées dans les cursus philologiques, même si les futurs diplômés devraient avoir une préparation théorique à l'analyse des textes, y compris les textes de spécialité. Si nous repérons dans les programmes analysés des bribes d'analyse des textes apparaissant dans certains cours, nous doutons que l'étudiant ait conscience du rôle de cet outil dans le contexte professionnel : savoir saisir la structure d'un texte s'avère une capacité pratique et utile dans la communication au travail. Il serait à postuler que la préparation à l'activité professionnelle en langue étrangère soit plus solidement basée sur le texte : celui-ci véhicule des contenus disciplinaires et révèle les ressources linguistiques indispensables pour l'atteinte d'un objectif pragmatique.

Nous avons constaté que l'analyse des textes spécialisés n'est pas mise au service de l'analyse des besoins en vue de concevoir le programme de formation ou celui de cours. Ceci s'explique par la maîtrise insuffisante de cet outil par les enseignants quelle que soit l'étape de l'enseignement. Ces derniers ne sont pas à même de s'y former dans le cadre de la formation initiale des enseignants des LE, car rares sont les programmes de formation des formateurs qui envisagent le savoir-enseigner dans les contextes professionnels/ professionnalisants et auprès des publics à objectifs de travail.

Bibliographie

- Askehave, Inger, John M. Swales (2000) « Genre identification and communicative purpose : A problem and possible solution. » [In :] *Applied Linguistics*. Vol. 22 ; 195–212.
- Bhatia, Vijay K. (1993) *Analysing Genre. Language Use in Professional Settings*. London & New York : Longman.

- Byrne, Jody (2012) *Scientific and Technical Translation Explained*. London & New York : Routledge.
- Gajewska, Elżbieta (2013) *Courriel vs courrier : la communication écrite en français de la communication professionnelle au temps des nouvelles technologies*. Werset : Lublin.
- Gajewska, Elżbieta, Magdalena Sowa, Joanna Kic-Drgas (2020) *Filologia wobec wyzwań komunikacji specjalistycznej. Od współpracy z biznesem po kształcenie nauczycieli*. Poznań : Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Galtung, Johan (1985) « Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Einvergleichender Essay über sachsonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft. » [In :] Alois Wierlacher (éd.) *Das Fremde und das Eigene*. München : Iudicum ; 151–193.
- Grucza, Sambor (2004) *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa : Katedra Języków Specjalistycznych.
- Grucza, Sambor (2008) *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa : Katedra Języków Specjalistycznych i Katedra Teorii Języków i Akwizycji Językowej UW/Euro-Edukacja.
- Grzmil-Tylutki, Halina (2007) *Gatunek w świetle francuskiej teorii dyskursu*. Kraków : Universitas.
- Grzmil-Tylutki, Halina (2010) *Francuska lingwistyczna teoria dyskursu*. Kraków : Universitas.
- Kaplan, Robert B. (1966) « Cultural Thought Patterns in Intercultural Education. » [In :] *Language Learning*. Vol. 16 ; 1–20.
- Klemm, Michael (2009) « Punkt wyjścia : czy każdy ma mieć swoje pojęcie tekstu? Różne definicje tekstu i ich porównanie. » [In :] Zofia Bilut-Homplewicz, Waldemar Czachur, Marta Smykała (éds.) *Lingwistyka tekstu w Niemczech. Pojęcia, problemy, perspektywy. Antologia tłumaczeń*. Wrocław : Atut ; 13–26.
- Lukszyn, Jerzy (2003) « Parametry analizy tekstów specjalistycznych. » [In :] Barbara Z. Kielar, Sambor Grucza (éds.) *Języki Specjalistyczne 3. Lingwistyczna identyfikacja tekstów specjalistycznych*. Warszawa : Katedra Języków Specjalistycznych UW ; 9–23.
- Lukszyn, Jerzy, Wanda Zmarzer (2001) *Teoretyczne podstawy terminologii*. Warszawa : Wydział Lingwistyki Stosowanej i Filologii Wschodniosłowiańskich UW.
- Maingueneau, Dominique (2004) *Typologie des genres de discours institués*, http://dominique.maingueneau.pagesperso-orange.fr/intro_topic.html (consulté le 12/10/2022).
- Mangiante, Jean-Marc, Chantal Parpette (2004) *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.
- Mangiante, Jean-Marc, Chantal Parpette (2011) *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Mourlhon-Dallies, Florence (2008) *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Didier.
- Neveu, Franck ([2004] 2010) *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris : Armand Colin.
- Selinker, Larry, Mary Todd Trimble, Louis Trimble (1978) « Rhetorical Function Shifts in EST Discourse. » [In :] *TESOL Quarterly*. Vol. 12 (3) ; 311–320.
- Swales, John M. (1990) *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Swales, John M. (2004) *Research Genres. Exploration and Application*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Trimble, Louis (1985) *English for Science and Technology : A discourse approach*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Velázquez-Bellot, Alice (2004) « Metodología teórica del proceso de elaboración de un Diseño Curricular para la enseñanza de las lenguas con fines específicos. » [In :] *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Vol. 2, https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_16Velazquez.pdf?documentId=0901e72b80e06a67 (consulté le 26/03/2023).

MIECZYSLAW GAJOS

Université de Łódź, Faculté des lettres

mieczyslaw.gajos@uni.lodz.pl

ORCID 0000-0001-7625-9316

Les textes littéraires et l'enseignement de la phonétique du français à l'université

Literary Texts and the Teaching of French Phonetics at University

Abstract

The article aims to present the results of a diagnostic study of textbooks for teaching corrective phonetics at the university level. The subjects of the study were literary texts appearing in textbooks for teaching French phonetics. The comparative study covered textbooks published in France and Poland in the years 1971–2010. As a result of the conducted research, the following questions were answered: Are literary texts used in phonetics textbooks? What genres and types of literary texts are used in phonetics textbooks? Which authors are used in phonetics textbooks? What are the texts that are most often the subject of didactic studies? What are literary texts used for in phonetics textbooks?

Keywords: corrective phonetics; phonological competence; French; literature; manual

Mots clés : phonétique corrective ; compétence phonologique ; français langue étrangère ; texte littéraire ; manuel

1. Introduction

La pertinence didactique des textes littéraires a fait l'objet de plusieurs études en didactique des langues vivantes (Coste 1971 ; Caillaud 1971 ; Brumfit 1986 ; Albert 2010 ; Kozłowski 1991 ; Fiévet 2013 ; Godard 2015 ; Kalinowska 2017). Tous les auteurs cités sont d'avis que l'exploitation des textes littéraires en classe de langue peut contribuer au développement de toutes les compétences langagières et à l'enrichissement de la connaissance des sous-systèmes de la langue, en particulier du lexique et de la grammaire. On prétend également que le contact avec des textes littéraires écrits favorise l'acquisition

et la mémorisation des habitudes orthographiques. Les belles-lettres, que cela soit en vers ou en prose, constituent une source inépuisable d'exemples d'emploi de différents registres de la langue. En soulignant le caractère authentique des textes littéraires, on met aussi en valeur leur importance dans l'approche de la culture, de l'histoire, de la géographie, des coutumes et d'autres aspects socio-culturels relatifs à un pays donné et à la langue-cible.

Quand on présente la place, le rôle et les avantages de textes littéraires dans la didactique des langues étrangères, on laisse sous silence l'utilité de ces textes dans l'acquisition des habitudes perceptives et articulatoires. Cependant, la littérature c'est aussi de l'oral : « La prose est faite pour être lue, la poésie pour être récitée, le théâtre pour être joué, le conte pour être représenté/raconté aux enfants, la chanson pour être chantée, le matériau littéraire étant, au moins, autant sonore que graphique » (Fredet, Nikou 2020 : 3). Tout texte littéraire se laisse non seulement lire mais aussi écouter, surtout à notre époque où l'on peut facilement avoir accès non seulement à des livres en version papier mais aussi à des livres audio. Les adaptations filmiques ou théâtrales des œuvres littéraires constituent un autre prétexte pour les faire découvrir à partir de l'oral. Pourquoi alors, quand on parle de l'utilisation des textes littéraires dans le contexte éducatif, marginalise-t-on leur rôle dans la formation et le développement de la compétence phonologique en langue étrangère ? Pour étudier la place accordée à la littérature dans l'approche de la phonétique d'une langue étrangère, j'ai décidé de réaliser une recherche diagnostique ayant pour objectifs de trouver des réponses aux questions ci-dessous :

- les textes littéraires sont-ils utilisés dans les manuels de phonétique ?
- quels genres et types de textes littéraires utilise-t-on dans les manuels de phonétique ?
- quels auteurs sont cités dans les manuels de phonétique ?
- quels sont les textes qui font le plus souvent l'objet d'études didactiques ?
- à quoi servent les textes littéraires dans les manuels de phonétique ?

Ces quelques questions m'ont servi de départ pour construire une grille d'analyse de manuels de phonétique. À côté d'une fiche signalétique comportant : auteur(s), titre, maison d'édition, année de parution, public concerné, elle comporte les entrées suivantes :

N°	Auteur / époque	Titre	Genre	Nature du texte	Objectifs réalisés (problèmes phonétiques)
----	-----------------	-------	-------	-----------------	--

Ma recherche a été réalisée dans une perspective diachronique-comparative. Il m'a paru intéressant d'examiner les manuels conçus spécialement pour l'enseignement de la phonétique du FLE, publiés en Pologne entre 1971 et 2010 et ceux édités en France dans le même espace temporel. Mon analyse a donc pris en compte seulement les manuels utilisés pendant les cours de phonétique corrective dans le contexte de l'enseignement supérieur.

Mon corpus est constitué de six ouvrages qui ont été ou qui sont encore utilisés au Centre de formation des professeurs de français à l'Université de Varsovie ou à l'Institut d'études romanes à l'Université de Łódź, (Jaroszevska 2009 ; Jaroszevska 2010) :

- manuels polonais (3) : *Wymowa francuska w ćwiczeniach* (Jankowski 1971) ; *Wymowa francuska* (Platkov 1977) ; *Podsystemy języka w praktyce glottodydaktycznej. Fonetyka* (Gajos 2010) ;

- manuels français (3) : *Plaisir des sons* (Kaneman-Pougatch, Pedoya-Guimbretière 1991) ; *Phonétique progressive du français avec 600 exercices* (Charliac 1998) ; *Les 500 exercices de phonétique avec corrigés* (Abry, Chalaron 2010).

Aucun de ces manuels n'est suivi intégralement en classe. D'une université à l'autre, le nombre d'heures destinées à la correction phonétique varient de 30 à 60h. Par exemple, au Centre de formation des professeurs de français à l'Université de Varsovie, les étudiants ont seulement 30 heures de cours de phonétique corrective au premier semestre, et à l'Université de Lodz il y en a deux fois plus, réparties sur les deux semestres de la première année. Il est donc nécessaire de concevoir des programmes d'enseignement « à la carte » selon le nombre d'heures, le niveau linguistique des étudiants ou les conditions dans lesquelles se déroule le processus d'enseignement et d'apprentissage de la phonétique : cours en classe, cours au laboratoire de langue, cours en ligne, etc. Il faut également sélectionner des exercices qui répondent le mieux aux besoins des étudiants et qui permettent de réaliser efficacement les objectifs d'enseignement axés sur la pratique phonétique. Chaque manuel propose une autre approche des problèmes phonétiques, un large éventail de techniques et d'exercices pour corriger la perception auditive et la prononciation.

2. La littérature dans les manuels de phonétique

Le plus souvent, on associe l'enseignement et l'apprentissage de la phonétique à des répétitions systématiques des mots isolés, des groupes de mots ou des phrases dans lesquelles on accumule des unités lexicales avec une difficulté phonétique particulière :

Avez-vous vu voltiger des libellules au-dessus des nénuphars ?

Ursule a une multitude de libellules.

Eugénie a deux nœuds bleus dans les cheveux. (Platkow 1977 : 57–58, 64)

Le mur murant Paris rend Paris murmurant. (Jankowski 1971 : 51)

Ce genre de phrases fait penser à la *Leçon* d'Ionesco où une élève doit dire en français : *Les roses de ma grand-mère sont aussi jaunes que mon grand-père qui était asiatique.*

Dans les manuels de FLE ou dans les manuels conçus spécialement pour des cours de phonétique, on trouve facilement des exercices de prononciation fondés sur des paires minimales mais privés d'un contexte quelconque, comme par exemple (Abry, Chalaron 2010 : 39) :

[i]	[y]	[u]
dis	du	doux
si	su	sous
lit	lu	loup
ni	nu	nous
qui	Q	cou
vie	vu	vous

À côté des exercices dans lesquels il y a uniquement des mots isolés ou des phrases artificielles sans aucune valeur ou contexte communicatifs, on trouve parfois des mini-dialogues qui, grâce au jeu des questions-réponses, rendent ces exercices plus authentiques et plus proche du réel :

A – T'as l'heure ?

B – Non.

A – T'as pas l'heure ?

B – J'te dis qu'j'ai pas l'heure.

A – menteur !

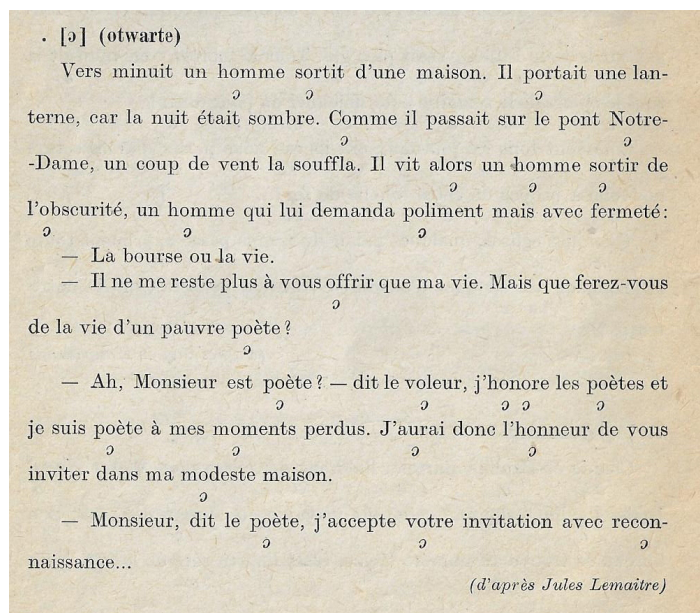
B – J'ai pas l'heure, j'te dis !

A – Allez... Dis-moi l'heure ! (Abry, Chalaron 2010 : 55)

Il y a des manuels qui proposent des exercices phonétiques contextualisés dans et par des documents authentiques, parmi lesquels des extraits de textes littéraires. Dans la partie qui suit, je présente les résultats de mon examen diagnostique dont le but était d'examiner la place et les fonctions des textes littéraires dans les manuels de phonétique.

Après une courte description de chaque manuel, je présente des tableaux synoptiques et des diagrammes dont le but est la visualisation des résultats d'une analyse quantitative. Cette dernière est suivie d'une analyse qualitative concernant la place et les fonctions des textes littéraires dans l'enseignement de la phonétique du français langue étrangère au niveau des études supérieures.

Wymowa francuska w ćwiczeniach (Jankowski 1971) est l'un des premiers manuels de phonétique française publié en Pologne. Accompagné d'un enregistrement audio, il contient des exercices de prononciation divisés en sept chapitres : voyelles accentuées, *voyelles non-accentuées*, *semi-voyelles*, « e » instable, intonation, liaisons, consonnes et *recueil de textes*. C'est dans ce dernier chapitre qu'on trouve des textes qui servent de base pour s'entraîner à la lecture tout en observant les relations entre les sons et les graphies qui permettent de les transcrire.



Extrait 1. *Wymowa francuska w ćwiczeniach* (Jankowski 1971).

Parmi seize textes proposés, il y en a quatre d'origine littéraire :

- un extrait en prose d'après Guy de Maupassant,
- un extrait en prose d'après Jules Lemaitre,
- un extrait d'un poème de Paul Verlaine.

Il y a aussi un couplet d'une chanson traditionnelle du XVIII^e siècle, *Au clair de la lune*, dont les auteurs restent inconnus. Dans le contexte de l'enseignement de la phonétique, il est intéressant de rappeler qu'*Au clair de la lune* est le plus vieux son enregistré au monde¹.

Antoni Platkow a élaboré en 1977 un cours de phonétique française à des polonophones : *Wymowa francuska*, qui contient la description de la structure et du fonctionnement du système phonique du français. Le livre contient aussi des exercices de prononciation accompagnés d'enregistrement audio. Dans l'ensemble de l'ouvrage j'ai repéré seulement deux exercices conçus à partir de textes littéraires. Les textes choisis par l'auteur datent du XIX^e siècle.

Le premier est un exercice de répétition pour faire travailler l'opposition [ɔ] : [o]. Les étudiants sont invités à répéter quatre vers du poème *Recueillement* de Charles Baudelaire :

*Sois sage, ô ma douleur, et tiens-toi plus tranquille
Tu réclamaïs le soir : il descend ; le voici :
Une atmosphère obscure enveloppe la ville,
Aux uns portant la paix, aux autres le souci.*

Afin d'aider les étudiants à comprendre le poème, l'auteur du manuel propose sa traduction en polonais. Il en est de même avec un autre poème, *La mort des oiseaux* de François Coppée. Les étudiants doivent l'apprendre par cœur tout en faisant attention à la différenciation du *o ouvert* et du *o fermé*.

*Le soir au coin du feu, j'ai pensé bien des fois
À la mort d'un oiseau, quelque part dans le bois
Pendant les tristes jours de l'hiver monotone,
Les pauvres nids déserts, les nids qu'on abandonne
Se balancent au vent, sur le ciel gris de fer.
Oh ! Comme les oiseaux doivent mourir l'hiver !
Pourtant, lorsque viendra le temps des violettes,
Nous ne trouverons pas leurs délicats squelettes,
Dans le gazon d'avril, où nous irons courir.
Est-ce que les oiseaux se cachent pour mourir ?*

Comme il n'y a pas de textes littéraires dans d'autres chapitres du manuel de Platkow, il est difficile de trouver une explication à pourquoi celui consacré à l'archiphonème O en contient deux.

Le troisième livre publié en Pologne, *Podsystemy języka w praktyce glottodydaktycznej. Fonetyka* (Gajos 2010), n'est pas un manuel de prononciation française au sens strict du terme. Il fournit aux professeurs de FLE des informations concernant le fonctionnement du système phonétique du français

1 Pendant longtemps, on l'a attribué à Thomas Edison, inventeur du phonographe. Grâce à des chercheurs américains d'une société américaine d'archives audio en Californie, il s'est avéré que l'enregistrement d'un vers d'*Au clair de la lune* avait été réalisé par un autre inventeur parisien en 1860, soit 17 ans avant l'invention du phonographe par Edison (<https://www.reuters.com/article/ofroe-usa-france-enregistrement-20080328-idFRRIV84143720080328> [accès : 21/11/2022]).

contemporain, décrit les différentes procédures de correction qui peuvent être appliquées pendant les cours de phonétique corrective avec des étudiants polonais et propose une méthodologie d'élaboration d'exercices phonétiques. L'auteur cite une vingtaine de textes littéraires, surtout des textes de chansons traditionnelles de France qui peuvent servir de canevas pour préparer des activités phonétiques d'écoute et de prononciation.

Tableau 1. Textes littéraires (poèmes et chansons) dans *Podsystemy języka w praktyce glottodydaktycznej. Fonetyka* de Gajos (2010).

N°	Texte littéraire/ genre	Auteur/époque	Titre	Objectifs réalisés
1.	poème/ chanson	Jean-Pierre Claris de Florian (1755–1794)	<i>Plaisir d'amour</i>	[i] : [y] : [u]
2.	chanson	Chanson traditionnelle du XVIII ^e	<i>Brave marin</i>	[i] : [y] : [u]
3.	chanson	Chanson folklorique du XVII ^e	<i>Ah ! Si mon moine voulait danser</i>	[i] : [y] : [u]
4.	chanson	Comptine pour enfants (Moyen Âge)	<i>Savez-vous planter les choux</i>	[e] : [ɛ] : [ə]
5.	chanson	Chanson bretonne folklorique (XIX ^e)	<i>D'où venez-vous si crotté ?</i>	[e] : [ɛ] : [ə]
6.	chanson	Chant de marins. Comptine pour enfants (XIX ^e)	<i>Il était un petit navire</i>	[e] : [ɛ] : [ə]
7.	poème/chanson	Jean-Paul Sartre (1905–1980)	<i>Rue des Blancs Manteaux</i>	[ɔ] : [o] : [u]
8.	chanson	Comptine pour enfants, berceuse (XVIII ^e)	<i>Dodo, l'enfant do</i>	[ɔ] : [o] : [u]
9.	chanson	Comptine pour enfant, berceuse (XVIII ^e)	<i>Fais dodo</i>	[ɔ] : [o] : [u]
10.	chanson	Chanson traditionnelle (XV ^e)	<i>Ne pleure pas, Jeannette</i>	[œ] : [ø] : [ɔ]
11.	chanson	Chanson pour enfants (XIX ^e)	<i>Trempe ton pain Marie</i>	les nasales
12.	chanson	Chanson folklorique (XIX ^e)	<i>Sur le pont de Nantes</i>	les nasales
13.	poème	Paul Verlaine (1844–1896)	<i>Ô bruit doux de la pluie</i>	les semi-voyelles
14.	chanson	Chanson traditionnelle du XVIII ^e	<i>Au clair de la lune</i>	les semi-voyelles
15.	poème/chanson	Pierre-Jean de Béranger (1780–1857)	<i>Le roi d'Yvetot</i>	les semi-voyelles
16.	chanson	Chanson de marche anonyme (XVIII ^e)	<i>Trois jeunes tambours</i>	[ʀ]

N°	Texte littéraire/ genre	Auteur/époque	Titre	Objectifs réalisés
17.	chant	Chant révolutionnaire (XVIII ^e)	<i>Ah, ça ira</i>	[R]
18.	chanson	Chanson pour enfants (datation et auteurs inconnus)	<i>La jardinière du roi</i>	[R]
19.	chanson	Comptine pour enfants (datation et auteurs inconnus)	<i>Ah Mesdames</i>	les consonnes finales
20.	chanson	Chanson pour enfants (datation et auteurs inconnus)	<i>Il a tout dit</i>	les consonnes finales

Presque tous les textes littéraires proposés dans les manuels polonais datent du XVII^e–XIX^e siècles. Il y a seulement un texte du XX^e, c'est celui de Jean-Paul Sartre.

Les textes littéraires d'auteurs francophones sont aussi exploités dans les manuels de phonétique d'auteurs français.

Plaisir des sons de Kaneman-Pougatch et Pedoya-Guimbretière (1991) est un manuel utilisé pendant les cours de phonétique corrective pour l'enseignement des sons du français par les étudiants de groupes linguistiques et de niveaux différents. Chaque unité didactique construite autour d'une opposition phonologique est composée de cinq parties : *écoute, images, gammes, écriture et récréation*. C'est dans cette dernière, où il s'agit d'une contextualisation des problèmes phonétiques étudiés, qu'on trouve de petits poèmes. Comme le remarquent les auteures : « Il est impressionnant de constater qu'il a été possible de trouver, dans la littérature contemporaine, un poème pour chaque opposition vocalique et consonantique » (Kaneman-Pougatch, Pedoya-Guimbretière 1991 : 11). Ils sont accompagnés d'enregistrement et les étudiants peuvent les découvrir à l'oral et à l'écrit. Au total, il y a vingt-huit textes : vingt-sept poèmes et une lettre, tous du XX^e siècle. Les auteures du manuel reproduisent de courts extraits de poèmes sélectionnés ou bien leur version intégrale.

Le plus riche en textes littéraires est le manuel *Phonétique progressive du français* de Charliac et Motron (1998). Ce livre, accompagné d'enregistrement audio, s'adresse à un large public d'étudiants étrangers non francophones, du niveau débutant au niveau avancé. Le manuel contient sept chapitres, chacun divisé en unités didactiques construites autour d'une opposition phonologique choisie. On y trouve à la fois des exercices d'écoute et de discrimination qui permettent de développer l'ouïe phonématique de l'apprenant, et des exercices de répétition qui développent les habitudes de l'articulation correcte. Dans toutes les unités, chaque opposition de sons étudiés est introduite par « des citations d'auteurs francophones du Moyen Âge à nos jours » (Charliac, Motron 1998 : 3). De mini-textes littéraires, y compris des comptines et des chansons, apparaissent dans la partie où l'on fait observer et découvrir chaque son étudié et à la fin de chaque chapitre qui se termine par une courte lecture.

Dans la *Phonétique progressive*, j'ai relevé 146 extraits littéraires en prose et en vers représentant des genres littéraires différents : roman, nouvelles, récits, essais, lettres, mémoires, souvenirs, lettres, contes philosophiques, poèmes, sonnets, fables, pièces de théâtre, etc. On y trouve également des exemples d'aphorismes, de maximes, de pensées, d'apologie, d'oraisons funèbres et même un verset du *Nouveau*

POÈMES

*Les puces*

A Pic-,
pus,
Les puces
piquent.

Jean-Luc Moreau
Extrait de "L'arbre perché"
in *Enfance heureuse*
© Editions Ouvrières

Si

Si tous les si
Avaient des scies
Je vous assure
Qu'on ne manquerait pas
Qu'on ne manquerait plus
De sciure
Pour nos confitures

Paul Vencensini
Pour un musée des amu-
settes (*Tire-Lyre I*)
© L'Ecole des Loisirs, 1977

Colère

T'es-tu
T'es-tu dit,
Têtu !
Que tu m'importunes ?
Têtu, dis !
Têtu !
T'es-tu dit
Que tu roucoules pour des
prunes,
T'es-tu dit,
Têtu,
Que tu m'amuses,
Toi qui muses,
Et que tes muses
M'exaspèrent ?
T'es-tu dit,
Têtu,
Que tu m'uses
Et me désespères ?
Tu dis, têtù, que tu m'aimes ?
Chanson, baratin, poème !
Et que fais-tu,
Fétu ?
Va-t-en !
Attends,
Têtu !
Que je te dise, moi,
Que tu, que tu,
Que tu me tues
Têtu !
Têtu !
Tais-toi !

Jean Desmeuzes
*La Nouvelle guirlande
de Julie*
© Editions Ouvrières
«Enfance heureuse», 1976
Matière charmée
© Editions Saint-Germain-
des-Prés, 1979

Extrait 2. *Plaisir des sons* de Kaneman-Pougatch et Pedoya-Guimbretière (1991).

Testament. Les auteurs proposent aussi des extraits de textes de chansons et de comptines. Tous les textes littéraires se trouvent à la fin de chaque chapitre et servent d'exercices de lecture. Ils ne sont pas accompagnés d'enregistrement si bien que les étudiants ne peuvent pas s'entraîner à les lire en partant de l'oral. Par rapport à d'autres exercices, les textes de lecture représentent un niveau de difficulté plus élevé. Cela concerne le lexique et la morphosyntaxe. Les modèles préenregistrés guideraient la lecture correcte des apprenants en renforçant les relations phonèmes-graphèmes, graphèmes-phonèmes.

Le manuel *Les 500 exercices de phonétique* d'Abry et Chalaron (2010) est un cours de phonétique conçu pour les étudiants du niveau A1 et A2. Il peut être utilisé en situation d'enseignement guidé ou bien en auto-apprentissage. À côté des exercices d'observation, de perception et d'entraînement articulatoire, rythmique et intonatif, il y a des textes qui permettent de travailler la diction et l'interprétation. Ce sont avant tout des textes littéraires. En grande partie, ils ont été écrits par Marie-Laure Chalaron, une des auteures du manuel. On y trouve également sept textes littéraires authentiques d'auteurs francophones du XX^e siècle. Ils servent d'exercices de lecture.

7

VIE-VUE

/ i / - / y /

71

Je le **vis**, je rou**gis**, je pâ**lis** à sa **vue**.

Jean Racine (1639-1699), *Phèdre* (Acte I, scène 3).

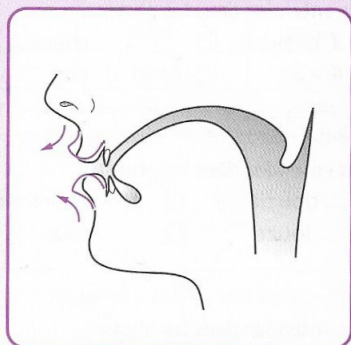
Avant d'entrer dans ma cellule

Il a fall**u** me mettre **nu**

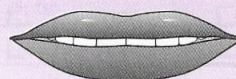
Et quelle voix **sinistre** **ulule**

Guillaume qu'es-tu devenu ?

Guillaume Apollinaire (1880-1918), *À la Santé*.



/ i / - langue très en avant
/ y / - langue très en avant



/ i / - lèvres très tirées
- bouche très fermée



/ y / - lèvres très arrondies
- bouche très fermée

Vous pouvez étudier la prononciation du / i / p. 26 (**prix - pré**) et p. 28 (**il - elle**).

Vous pouvez étudier la prononciation du / y / p. 50 (**roue - rue**), p. 54 (**du - deux**) et p. 180 (**Louis - lui**).



/ i / s'écrit le plus souvent :	i î ï y	<i>il île haïr cycle</i>
/ y / s'écrit le plus souvent :	- u û ü - eu eû (conjugaison du verbe « avoir ») - uë	<i>perdu dû Saül</i> <i>j'ai eu nous eûmes</i> <i>aiguë</i>

INTERPRÉTATION

15

Lisez ce texte à voix haute, seul(e) ou à deux. Ensuite, écoutez-le.

Personnages :

LE POSSESSEUR

LE NON-POSSESSEUR

LE POSSESSEUR, *autoritaire*

Ça, pas touche ! C'est à moi !

LE NON-POSSESSEUR

Et ça ?

LE POSSESSEUR

Ça aussi ! Pas touche ! C'est à moi !

LE NON-POSSESSEUR

Et ça alors ?

LE POSSESSEUR

Ça, c'est à moi aussi ! Pas touche !

LE NON-POSSESSEUR

Alors, qu'est-ce que j'ai, moi, là-dedans ?

LE POSSESSEUR

T'as rien ! C'est tout à moi !

LE NON-POSSESSEUR

C'est pas juste !

LE POSSESSEUR

Juste ou pas juste, c'est tout à moi ! Pas touche !

Louis Calaferte, « Un riche, trois pauvres », in *Théâtre complet*,
Pièces baroques II, éditions Hesse, 1994.

Extrait 4. *Les 500 exercices de phonétique* d'Abry et Chalaron (2010).

Le tableau ci-dessous contient les textes littéraires proposés par Abry et Chalaron :

Tableau 2. Les textes littéraires dans *Les 500 exercices de phonétique* d'Abry et Chalaron (2010).

N°	Texte littéraire/ genre	Auteur/époque	Titre	Objectifs réalisés
1.	poème	André Frédérique (1915–1957)	<i>Mon village</i>	rythme et accents
2.	poème	Bernard Friot (1951)	<i>À mots croisés</i>	le [ə] instable
3.	poème	Jacques Prévert (1900–1977)	<i>Il faut passer le temps</i>	[t] : [d]
4.	poème	Louis Calaferte (1928–1994)	<i>Le pinson</i>	[s] : [z]
5.	drame	Louis Calaferte (1928–1994)	<i>Un riche, trois pauvres</i>	[ʃ] : [ʒ]
6.	drame	Mohamed Rouabhi (1965)	<i>Intérieur nuit / extérieur jour</i>	[ʀ]
7.	poème	Louis Calaferte (1928–1994)	<i>Le rossignol</i>	[ʀ] : [l]

Dans l'un des dossiers, consacré à l'opposition [k] : [g], on trouve une liste d'auteurs avec les titres de leurs romans : *Caligula* d'Albert Camus, *Antigone* de Jean Anouilh, *Vie secrète* de Pascal Quignard, *L'Africain* de Jean-Marie le Clézio, *Comme un roman* de Daniel Pennac, *La maison de Claudine* de Colette, *Un homme qui dort* de Georges Perec, *En attendant Godot* de Samuel Becket, *La comédie humaine* d'Honoré de Balzac, *Exercices de style* de Raymond Queneau, *Le dialogue des cultures* de Léopold Sédar-Senghor, *Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part* d'Anna Gavalda.

On peut donc remarquer que contrairement à ce qu'on pourrait imaginer, les manuels de phonétique corrective contiennent des textes littéraires. Leur nombre varie d'un manuel à l'autre. L'analyse quantitative a permis de relever plus de deux cents textes : 26 dans les manuels publiés en Pologne et 181 dans ceux édités en France. Le diagramme qui suit visualise le nombre de textes littéraires dans les manuels polonais et français :



Diagramme 1. Le nombre de textes littéraires dans les manuels analysés.

D'après l'analyse de six ouvrages de phonétique corrective publiés de 1971 à 2010 en Pologne et en France, on peut constater la présence des textes littéraires créés du Moyen Âge à nos jours. Chaque époque littéraire est représentée par un ou plusieurs auteurs. Le tableau 3 contient les noms de tous les auteurs dont les textes on fait l'objet d'exploitation pédagogique dans les manuels de phonétique corrective. Les dates de naissance et de mort permettent de placer les auteurs dans l'époque où ils vivaient et écrivaient. On y cite également les titres des œuvres sélectionnés par les auteurs de manuels. Certains auteurs et leurs textes sont exploités dans deux ou trois manuels. Le tableau 3 est suivi du diagramme 2 qui visualise le nombre d'auteurs cités par époque :

M1 : Janowski, *Wymowa francuska w ćwiczeniach* (1971)

M2 : Platkow, *Wymowa francuska* (1977)

M3 : Gajos, *Podsystemy języka w praktyce glottodyatycznej. Fonetyka* (2010)

M4 : Kaneman-Pougatch et Pedoya-Guimbretière, *Plaisir des sons* (1991)

M5 : Charliac et Motron, *Phonétique progressive du français* (1998)

M6 : Abry et Chalaron, *Les 500 exercices de phonétique* (2010)

a : aphorisme

ap : apologie

ch : chanson

c : conte

d : drame

m : métagramme

mm : mémoire

mx : maxime

n : nouvelle

of : oraison funèbre

e : essai
f : fable
l : lettre
p : poème
r : roman
rt : récit
s : souvenirs
v : verset

Tableau 3. Les auteurs cités dans les manuels de phonétique.

Auteurs	Époque	Œuvres citées	M1	M2	M3	M4	M5	M6
Apollinaire Guillaume	1880–1918	<i>La cravate</i> <i>À la Santé</i>				p	p	
Aragon Louis	1897–1982	<i>Elsa-Valse</i>					p	
Aubigné (d') Agrippa	1552–1630	<i>L'Hyver</i>					p	
Balzac (de) Honoré	1799–1850	<i>Le Père Goriot</i>					r	
Baudelaire Charles	1821–1867	<i>Recueillement</i> <i>Spleen, Les Fleurs du Mal</i> <i>L'invitation au voyage, Les</i> <i>Fleurs du mal</i>		p			p p p	
Beauduin Nicolas	1880–1960	<i>Endymion</i>					p	
Beaumarchais (de) Pierre Caron	1732–1779	<i>Le Mariage de Figaro</i>					d	
Beckett Samuel	1906–1989	<i>Malone meurt</i>					r	
Béranger (de) Pierre Jean	1780–1857	<i>Le Roi d'Yvetot</i>			p			
Bérimont Luc	1915–1983	<i>Il va pleuvoir</i>				p		
Bosquet Alain	1919–1998	<i>Le Chou-fleur, Quatre</i> <i>testaments</i>					p	
Bossuet Jacques Bénigne	1624–1707	<i>Oraison funèbre d'Henriette</i> <i>d'Angleterre</i>					of	
Brel Jacques	1929–1978	<i>Rose</i>					ch	
Calaferte Louis	1928–1994	<i>Le pinson</i> <i>Un riche trois pauvres</i> <i>Le rossignol</i>						p p p
Calet Henri	1904–1956	<i>Le tout sur le tout</i>					r	
Carco Francis	1886–1958	<i>Le Doux Caboulot</i>					p	
Carême Maurice	1899–1978	<i>Si mon père était un ourson</i> <i>Les vaches</i> <i>Suis-je encore ce que je veux</i>				p p p		
Cendrars Blaise	1887–1961	<i>Prose du transsibérien et de</i> <i>la petite Jehanne de France</i>					p	
Césaire Aimé	1913–2008	<i>La Tragédie du Roi</i> <i>Christophe</i>					d	

Auteurs	Époque	Œuvres citées	M1	M2	M3	M4	M5	M6
Chamfort (de) Nicolas	1741–1794	<i>Maximes et pensées</i>					mx	
Char René	1907–1988	<i>Comme une présence</i>					p	
Chateaubriand (de) René	1768–1848	<i>Le Génie du Christianisme</i>					ap	
Chaulieu (de) Guillaume	1639–1720	<i>Apologie de l'inconstance en 1700</i>					ap	
Cingria Charles-Albert	1883–1954	<i>Bois sec Bois vert</i>					p	
Cioran Emil Michel	1911–1995	<i>De l'inconvénient d'être né</i>					p	
Claris de Florian Jean-Pierre	1755–1794	<i>Plaisir d'amour</i>			ch		ch	
Claudel Paul	1868–1955	<i>Introduction à la peinture</i>					x	
Colardeau Charles-Pierre	1732–1776	<i>Le portrait manqué</i>					p	
Colette	1873–1954	<i>Gigi</i>					n	
Coppée François	1842–1908	<i>La mort des oiseaux</i>		p				
Coran Pierre	1934	<i>Le chameau</i>				p		
Corbière Tristan	1845–1875	<i>Sonetto a Napoli, Les amours jaunes</i>					p	
Corneille Pierre	1606–1684	<i>Le Cid Stances</i>					d p	
Desmeuzes Jean	1931–2006	<i>Colère</i>				p		
Desnos Robert	1900–1945	<i>Le Blaireau Pas vu ça La rose Cantefables et chantefleurs Sans titre Corps et Bien</i>				p p p	p m p	
Devos Raymond	1922–2006	<i>Souvenirs de vacances, Sens dessus dessous</i>					ch	
Diderot Denis	1713–1784	<i>Jacques le Fataliste</i>					c	
Duchamp Marcel	1887–1968	<i>Sans titre</i>					p	
Duras Marguerite	1914–1996	<i>India Song</i>					d	
Ferrat Jean	1930–2010	<i>Dingue</i>					ch	
Flaubert Gustave	1821–1880	<i>Sans titre</i>					a	
Folquet de Marseille	1160–1231	<i>La nuit va et le jour vient</i>					p	
Fombeure Maurice	1906–1981	<i>Un jour d'été</i>					p	
Forêt (des) Louis-René	1918–2000	<i>Ostinato</i>					p	
Fort Paul	1872–1960	<i>Le petit cheval blanc</i>					p	

Auteurs	Époque	Oeuvres citées	M1	M2	M3	M4	M5	M6
François I ^{er}	1494–1547	<i>Sans titre</i>					a	
Frédérique André	1915–1937	<i>Mon village</i>						p
Friot Bernard	1951	<i>À mots croisés</i>						p
Gainsbourg Serge	1928–1991	<i>Indifférente</i> <i>La Javanaise</i>					ch ch	
Gamarra Pierre	1919–2009	<i>Le ski</i>				p		
Gautier Théophile	1811–1872	<i>Poèmes Albertus CIX</i> <i>Emaux et Camées</i>					p p	
Gide André	1869–1951	<i>Les nourritures terrestres</i>					n	
Gilbert-Lecomte Roger	1903–1943	<i>Le grand et le petit guignol</i>					p	
Higelin Jacques	1940–2018	<i>Lettre d'amour d'un soldat</i> <i>de vingt ans</i>				l		
Hugo Victor	1802–1855	<i>Guitare</i> <i>Hernani</i> <i>Le cycle héroïque chrétien</i>					p d p	
Ionesco Eugène	1912–1994	<i>Exercices de conversation et</i> <i>de diction pour étudiants</i>					d	
Jacob Max	1876–1944	<i>La pluie</i> <i>Pour les enfants et pour les</i> <i>raffinés</i>				p	p	
Jarry Alfred	1873–1907	<i>Ubu Roi</i>					d	
Joubert Joseph	1754–1824	<i>Pensées</i>					a	
La Bruyère (de) Jean	1645–1696	<i>Du Souverain ou de la</i> <i>République</i>					p	
La Fontaine (de) Jean	1621–1695	<i>Le petit poisson et le</i> <i>pêcheur</i> <i>Le lièvre et les grenouilles</i>					f f	
La Rochefoucauld	1613–1680	<i>Maximes</i>					m	
Labé Louise	1526–1566	<i>Élégie</i>					p	
Labiche Eugène	1815–1888	<i>Source inconnue</i>					a	
Laforgue Jules	1860–1887	<i>Complainte de l'oubli des</i> <i>morts</i> <i>Le brave, brave automne</i>					p p	
Le Tellier Hervé	1957	<i>Mille pensées</i>					a	
Lemaître Jules	1853–1914	<i>inconnu</i>	rt					
Lisle (de) Leconte	1818–1894	<i>Poèmes barbares</i>					p	
Lorraine Bernard	1933–2002	<i>Le dromadaire</i> <i>La nuit de janvier</i>				p p		
Loti Pierre	1850–1923	<i>Mon frère Yves</i>					r	
Macé Gérard	1946	<i>Où grandissent les pierres</i>					e	

Auteurs	Époque	Œuvres citées	M1	M2	M3	M4	M5	M6
Mallarmé Stéphane	1842–1898	Écrivains XXV, Vers de circonstance Sonnets II					p p	
Marbeuf (de) Pierre	1596–1645	Et la mer et l'amour					p	
Marot Clément	1496–1544	D'Anne qui lui jeta de la neige					p	
Maupassant Guy	1850–1893	inconnu	n					
MC Solaar	1969	La devise					ch	
Michaux Henri	1899–1984	Ma vie					p	
Michon Pierre	1945	Vies minuscules					rt	
Molière	1622–1673	Le Bourgeois Gentilhomme					d	
Montaigne (de) Michel	1533–1592	Les Essais					e	
Montherland (de) Henry	1895–1972	Carnets					a	
Moreau Jean-Luc	1944	Les Puces				p		
Musset (de) Alfred	1810–1857	La Lettre à George					l	
Nohain France	1873–1934	Fables					f	
Norge Géo	1898–1990	Minoiselle					p	
Nougaro Claude	1929–2004	Le jazz et la java					ch	
Pascal Blaise	1623–1662	Pensées					a	
Pef	1939	L'Ivre de français					p	
Péguy Charles	1873–1914	Le Mystère des Saints Innocents					d	
Perec Georges	1936–1982	Je me souviens					s	
Perros Georges	1923–1978	Papiers collés					p	
Pinget Robert	1919–1997	Monsieur Songe					p	
Plassard Marie-Christine	19.. ?	Monovocalisme en -e					p	
Ponge Francis	1899–1983	Pluie					p	
Prévert Jacques	1900–1977	Tant de forêts Adonides Il faut passer le temps Arbres Fleurs de couronne				p p	p p	p
Proudhon Pierre-Joseph	1809–1865	Théorie de la propriété					a	
Proust Marcel	1871–1922	A l'ombre des jeunes filles en fleurs					r	

Auteurs	Époque	Oeuvres citées	M1	M2	M3	M4	M5	M6
Queneau Raymond	1903–1976	<i>Il faut faire signe au machiniste</i> <i>Un enfant a dit</i> <i>Rue Volta</i> <i>La rue Galilée</i> <i>Muses et lézards</i> <i>L'Explication des métaphores</i>				p p p p	 p p p	
Quignard Pascal	1948	<i>Petits traités</i>					a	
Rabelais François	1483–1553	<i>Gargantua</i>					r	
Racine Jean	1639–1699	<i>Phèdre</i> <i>Andromaque</i>					d d	
Rimbaud Arthur	1854–1891	<i>Chanson de la plus haute tour</i> <i>Le Bateau ivre</i>					p p	
Roché Henri-Pierre	1879–1959	<i>Jules et Jim</i>					r	
Ronsard (de) Pierre	1524–1585	<i>À Cassandre</i> <i>Sonnets pour Hélène</i> <i>Je n'ai plus que les os</i>					p p p	
Rostand Edmond	1868–1919	<i>Chantecler</i>					d	
Rouabhi Mohamed	1965	<i>Intérieur nuit/extérieur jour</i>						p
Rutebeuf	1230–1285	<i>La Complainte</i>					p	
	Env. 30 n.e.	<i>Évangile selon Matthieu</i> <i>Nouveau Testament</i>					v	
Saint-Exupéry (de) Antoine	1900–1944	<i>Vol de nuit</i>					r	
Sandoz Maurice	1892–1958	<i>Choix de poèmes</i>					p	
Sartre Jean-Paul	1905–1980	<i>Rue des blancs manteaux</i>			p			
Senghor Léopold Sédar	1906–2001	<i>Que m'accompagnent</i> <i>Koras et Balafong</i>					p	
Soupault Philippe	1897–1990	<i>Au galop</i> <i>Rêves</i> <i>Funèbre</i>				p p p		
Stendhal	1783–1842	<i>La Chartreuse de Parme</i>					r	
Supervielle Jules	1884–1960	<i>Débarcadères</i>					p	
Tardieu Jean	1903–1995	<i>Études en de mineur</i> <i>Le temps de l'horloge</i> <i>Monsieur, Monsieur</i>				p p	 p	
Trassard Jean-Loup	1933	<i>Tardifs instantanés</i>					n	
Trenet Charles	1913–2001	<i>La Folle Complainte</i> <i>Le soleil et la lune</i> <i>Un rien me fait chanter</i>					ch ch ch	

Auteurs	Époque	Œuvres citées	M1	M2	M3	M4	M5	M6
Valéry Paul	1871–1945	<i>Le Cimetière marin</i> <i>Air de Sémiramis</i> <i>L'homme de verre, Cahiers</i>					p p mm	
Verlaine Paul	1844–1896	<i>Le ciel est par-dessus le toit</i> <i>Ô bruit doux de la pluie</i> <i>Romance sans paroles</i> <i>Simple fresques II,</i> <i>Romances sans paroles</i> <i>Streets I, Romances sans paroles</i>	p		p		p p p	
Vian Boris	1920–1959	<i>Je n'ai plus très envie</i>				p		
Vincensini Paul	1930–1985	<i>Si</i>				p		

Toutes les époques littéraires sont représentées par les auteurs dont les textes ont été cités et exploités à des fins pédagogiques. 75% des textes datent du XIX^e et du XX^e siècles. Nous y retrouvons aussi des grands classiques de la littérature française du XVIII^e, du XVII^e, de la Renaissance et même du Moyen Âge.

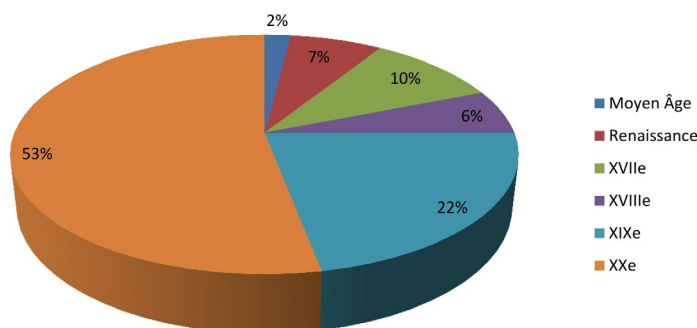


Diagramme 2. Du Moyen Âge au XX^e siècle : nombre d'auteurs cités par époque.

Non seulement toutes les époques sont représentées dans les manuels de phonétique corrective mais aussi tous les genres littéraires. C'est la poésie qui est le plus souvent exploitée pour faire observer et répéter les sons du langage et pour faire exercer les éléments suprasegmentaux : accent, rythme, intonation. En somme, 108 poèmes ont fait l'objet d'une exploitation pédagogique dans les manuels analysés. Le deuxième rang est occupé par les chansons et comptines (35 textes). Après viennent les extraits de pièces théâtrales, de textes en prose : nouvelles, récits, lettres et autres. Les auteurs de manuels choisissent aussi des aphorismes, maximes et citations.

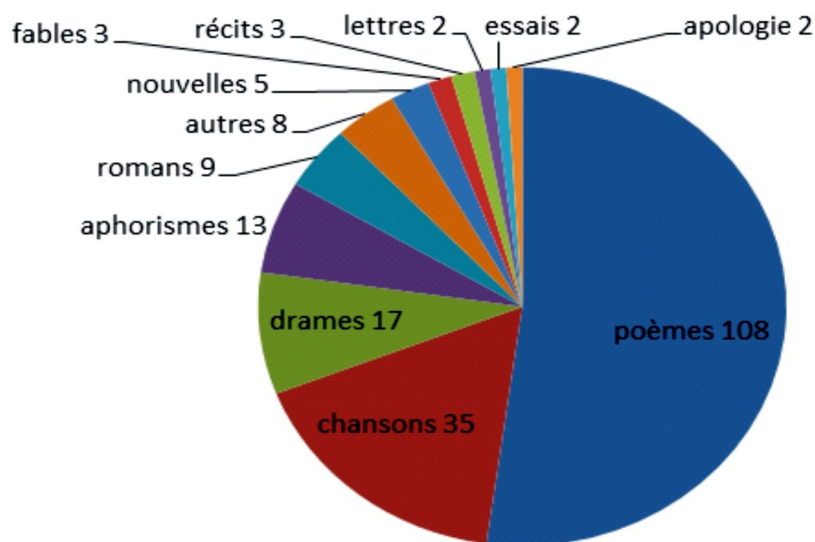


Diagramme 3. Les types et les genres des textes littéraires dans les manuels de phonétique.

3. Conclusion

Dans les manuels analysés, les textes littéraires sont utilisés surtout pour faire des exercices de lecture et de diction. Selon le type de texte littéraire, on fait exercer différents types de lecture. Le plus souvent, les textes littéraires dans les manuels de phonétique sont utilisés pour exercer la lecture à haute voix. Il s'agit surtout d'un style de lecture soigné. Aussi bien dans la poésie que dans les textes en prose ou textes dramatiques classiques, on met l'accent sur les nuances intonatives, on travaille des liaisons, on met en valeur le rôle du *e caduc*. Grâce à la lecture des textes littéraires, les étudiants s'entraînent à respecter les groupes rythmiques, ce qui rend leur lecture intelligente.

Il y a aussi des manuels dans lesquels des textes littéraires servent d'illustration d'un phénomène de phonétique étudié. Les étudiants sont invités à prendre plaisir à écouter un poème, une chanson ou tout autre texte avec un jeu de voyelles ou de consonnes, comme dans cet extrait du poème de Jean Desmeuzes cité par Kaneman-Pougatch et Pedoya-Guimbretière (1991 : 24) :

*T'es-tu
T'es-tu dit,
Têtu !
Que tu m'importunes ?
Têtu, dis !
Têtu !*

À partir des textes littéraires on peut concevoir des activités de sensibilisation et de discrimination auditives qui manquent dans les manuels analysés. Dans mon travail didactique, j'utilise souvent des textes littéraires y compris des chansons pour faire des exercices qui développent l'ouïe phonématique

des étudiants. Ils apprennent à reconnaître et différencier les sons du langage, les schémas intonatifs, le rythme et les accents, tout en découvrant des auteurs et des artistes francophones.

Bibliographie

- Albert, Marie-Claude, Marc Souchon (2000) *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Abry, Dominique, Marie-Laure Chalaron (2010) *Les 500 exercices de phonétique*. Paris : Hachette.
- Brumfit, Christopher, Ron Carter (éds.) (1986) *Literature and Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Caillaud, Jeanne (1971) « L'utilisation des textes littéraires. » [In :] André Reboullet (éd.) *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*. Paris : Hachette ; 167–178.
- Charliac, Lucile, Annie-Claude Motron (1998) *Phonétique progressive du français avec 600 exercices*. Paris : CLE international.
- Coste, Daniel (1971) « Remarques sur les conditions linguistiques et méthodologiques de l'appréciation littéraire. » [In :] André Reboullet (éd.) *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*. Paris : Hachette ; 155–166.
- Fiévet, Martine (2013) *Littérature en classe de FLE*. Paris : CLE international.
- Fredet, Florentina, Christos Nikou (2020) « Phonétique, littérature et enseignement du FLE : théories et recherches. » [In :] *Corela*. HS-30 ; <http://journals.openedition.org/corela/9987> (consulté le 19/02/2023).
- Gajos, Mieczysław (2010) *Podsystemy języka w praktyce glottodydaktycznej. Fonetyka*. Łódź : Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gajos, Mieczysław (2020) *Fonetyka i ortografia dźwięku języka francuskiego. Od teorii językoznawczych do praktyki glottodydaktycznej*. Łódź : Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Godard, Anne (éd.) (2015) *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier.
- Jankowski, Zdzisław (1971) *Wymowa francuska w ćwiczeniach*. Warszawa : Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Jaroszewska, Teresa (2009) « L'enseignement de la phonétique française aux étudiants de philologies romanes en Pologne – quelques propositions de démarche pédagogique. » [In :] Urszula Paprocka-Piotrowska, Jolanta Zająć (éds.) *L'enseignement / apprentissage du français langue étrangère. Réfléchir et agir*. Lublin : Towarzystwo Naukowe KUL, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II ; 225–234.
- Jaroszewska, Teresa (2010) « L'enseignement de la phonétique française aux étudiants de la philologie romane de Łódź – quelques propositions de démarche pédagogique. » [In:] Teresa Jaroszewska (éd.) *Le français dans l'enseignement scolaire et universitaire*. Łask : Oficyna Wydawnicza Leksem ; 135–146.
- Kalinowska, Ewa (2017) *Lire en classe de français. Nouvelles d'expression française dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE*. Frankfurt am Main : Peter Lang.
- Kaneman-Pougatch, Massia, Elisabeth Pedoya-Guimbretière (1991) *Plaisir des sons*. Paris : Hatier/Didier.
- Kozłowski, Aleksander (1991) *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*. Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Platkow, Antoni (1977) *Wymowa francuska*. Warszawa : Wiedza Powszechna.

MONIKA GRABOWSKA

Université de Wrocław, Faculté des lettres

monika.grabowska@uwr.edu.pl

ORCID : 0000-0001-7828-0821

AGATA SADKOWSKA-FIDALA

Université de Wrocław, Faculté des lettres

agata.sadkowska.fidala@uwr.edu.pl

ORCID : 0000-0002-2861-8131

L'apprentissage informel au service de l'enseignement de la littérature et de la culture à la philologie française

Informal Learning for the Teaching of Literature and Culture to French Philology Students

Abstract

The aim of the present study is to examine the extent to which French philology students' informal learning – in the area of multimodal literacies and leisure activities – reinforces the gains in French literature and French history and culture courses through creative mediation. We report on an experiment conducted in the years 2020–2022 in five online courses at the French Philology department of the University of Wrocław during the Covid-19 pandemic. In these courses, students were expected to personally mediate the texts or content studied in class and present them on a group Facebook site. The students' projects are classified according to two criteria (intersemiotic and intrasemiotic mediation; mediation of form and content) and prove that the involvement of informally acquired knowledge and skills not only developed the students' creativity, but also promoted interpretative processes by anchoring the formal learning of the course in personal experience.

Keywords: informal learning; teaching literature and culture; French as a foreign language; mediation; creativity

Mots clés : apprentissage informel ; enseignement de la littérature et de la culture ; français langue étrangère ; médiation ; créativité

1. Fondements théoriques, hypothèses de travail et objectif de la recherche

Depuis la deuxième décennie du XXI^e siècle, la didactique des langues étrangères s'est vu reconnaître un nouveau concept, celui de l'apprentissage informel des langues étrangères. L'apprentissage informel, dans son acception la plus générale, évolue depuis les années 1970 au sein des sciences de l'éducation (Brogère et Bézille 2007) et s'oppose d'un côté à l'apprentissage formel, qui a lieu dans un système d'institutions éducatives, et de l'autre à l'apprentissage non formel, moins contraint, qui se définit le mieux par des exemples (cours de conduite, ateliers de cuisine et cours de langue avec un tuteur non professionnel par exemple, cf. Schugurensky 2000 : 2, Grabowska 2024 à paraître). Dans le contexte précis des langues étrangères, l'apprentissage informel peut être défini comme « toute activité entreprise en autonomie dans une écologie d'apprentissage non-hiérarchique, impliquant une adaptation constante aux affordances de l'environnement et conduisant au développement de la compétence selon une trajectoire personnelle et en fonction de besoins émergeant au cours de l'activité même » (Grabowska 2023 : 89). Cette définition, adaptée de Sockett (2015 : 128), s'appuie sur l'appareil terminologique de la théorie de la complexité (Larsen-Freeman et Cameron 2008) enrichi des perspectives écologiques (Van Lier 2004) afin d'éviter l'implication de la catégorie de conscience et d'intentionnalité, dont le statut en psychologie est loin d'être clair (Schmidt 1990, Oliveira Santos 2022), ainsi que de la catégorie de formalisation, présentant un caractère de continuum.

La présente étude, tout en admettant la définition de l'apprentissage informel ci-dessus, ne concerne toutefois pas l'apprentissage des langues étrangères *sensu stricto*, mais celui de la littérature et de la culture d'une langue étrangère enseignée dans un contexte exolingue, à savoir à la faculté de philologie française de l'Université de Wrocław. Elle correspond donc, à partir de la II^e année d'études, où ces cours sont donnés en français¹, à un contexte éducatif auquel on a l'habitude de se référer par l'acronyme anglais CLIL (pour *Content and Language Integrated Learning*) ou ÉMILE en français (pour enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère). La langue française y est à la fois un instrument de travail et un objectif (même s'il est secondaire).

Nos hypothèses de recherche sont les suivantes :

- les apprentissages formel et informel ne sont pas cloisonnés dans des compartiments étanches mais se nourrissent réciproquement, en se complétant l'un l'autre et en se cumulant ;
- l'apprentissage informel des étudiants de philologie française – dans le domaine des littératies multimodales et des loisirs préférés – peut renforcer les acquis des cours de littérature et de culture dispensés à la philologie française.

Par littératies multimodales (ou littératies digitales, ou encore littératies du XXI^e siècle, cf. aussi Półtorak 2022 sur les dénominations et les caractéristiques du champ sémasiologique), nous comprenons, substantiellement, toute la variété des formes d'expression offertes par les médias numériques dans l'espace virtuel, avec une référence particulière à leur nature multimodale, hypertextuelle et de collaboration créative (Hulin et Pelissier 2012 ; Grabowska et Zapłotna 2021 ; à propos de la communication numérique, voir aussi Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka 2019 : 445 *sq.*). Une définition insistant sur l'aspect interactionnel de cette littératie la présente comme :

1 En première année, à la philologie française de l'Université de Wrocław, les cours de littérature et les cours de culture française sont donnés majoritairement en polonais.

la capacité d'une personne à mobiliser adéquatement, en contexte communicationnel synchrone ou asynchrone, les ressources et les compétences sémiotiques modales (ex : mode linguistique seul) et multimodales (ex : combinaison des modes linguistique, visuel et sonore) les plus appropriées à la situation et au support de communication (traditionnel et/ou numérique), à l'occasion de la réception (décodage, compréhension, interprétation et évaluation) et/ou de la production (élaboration, création, diffusion) de tout type de message. (Lacelle, Butin, Lebrun, 2017 : 8)

Notre objectif a donc été d'examiner dans quelle mesure les apprentissages informels des étudiants de philologie française – dans le domaine des littératies multimodales et des loisirs – renforcent les acquis des cours de littérature, d'histoire et de culture françaises par le biais d'une médiation créative.

2. Modalité de recherche

Notre recherche est une recherche-action menée dans les années 2020–2022 dans le cadre de cinq cours animés par Agata Sadkowska-Fidala, quatre de littérature française et un d'histoire et culture de la France. Les cours de littérature, dispensés en français et destinés aux étudiants des II^e et III^e années de licence, étaient consacrés, respectivement, au XIX^e et au XX^e siècle. La première année a travaillé en polonais sur le XVII^e siècle. Les activités réalisées pendant le semestre d'été 2020, qui ont ensuite été canalisées en un projet de plus longue haleine, avaient été lancées lors du premier confinement dû à la pandémie de Covid-19 dans le dessein de rendre les cours en ligne plus intéressants. Compte tenu des circonstances, l'objectif psychologique, équivalant au problème identifié pour notre recherche-action (1^{ère} étape), était d'activer et de motiver les étudiants, fatigués et stressés par les restrictions sanitaires et l'absence de contact direct avec leurs camarades et leurs enseignants. Surprises par la qualité des premiers résultats, après leur analyse, nous avons décidé de concevoir un dispositif pédagogique impliquant le recours à l'apprentissage informel (extra-universitaire) au service de l'enseignement de la littérature et de la culture (2^{ème} étape de la recherche-action).

Qu'étaient censés faire au juste les étudiants ? La consigne impliquait une médiation personnelle de l'œuvre des auteurs étudiés en classe (cf. médiation des textes, Conseil de l'Europe 2019 : 110), en donnant libre cours à leur créativité et en disposant d'une liberté totale dans le choix du mode d'expression, aucune suggestion n'ayant été formulée sur ce point par l'enseignante. Il s'agissait d'activités de reformulation, de passage de registre, de synthèse (Anquetil 2009 : 20) croisant les compétences linguistiques, pragmatiques et socio-culturelles. Le rôle de l'enseignant se limitait à définir le contenu de l'activité et à parvenir à un certain degré de significations partagées permettant d'accomplir la tâche (cf. Sowa 2023 : 9–10), correspondant en gros aux catégories de la médiation des concepts (dans une phase initiale de leur compréhension, poursuivie par l'étudiant en autonomie) et de la médiation de la communication (Conseil de l'Europe 2018 : 109–110). Pour conférer une note d'authenticité à la tâche et augmenter la motivation des participants à produire des contenus attractifs et élaborés, les résultats allaient être publiés sur un compte Facebook public intitulé *Romanistyczna twórczość pandemiczna* (littéralement : *Créativité des romanistes pendant la pandémie*²).

Magdalena Sowa (2023 : 95) remarque que les activités de médiation traversent chaque sphère de la vie humaine. Bien que leur forme puisse être variée, elles ont pour objectif principal d'assurer l'accès à

2 <https://www.facebook.com/groups/366034188068970>.

l'information et de former les compétences. Précisons que cette acception de la médiation dans la présente étude est conforme au *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* et à son *Volume complémentaire* (Conseil de l'Europe 2018 : 34), qui la définit comme un processus qui combine la réception, la production et l'interaction, sans toutefois, comme le soulignent Janowska et Plak (2021 : 79), en être la somme, mais plutôt une synthèse possible grâce à l'usage de la langue. L'apprenant crée « des passerelles et des outils pour construire et transmettre du sens soit dans la même langue, soit d'une langue à une autre » (Conseil de l'Europe 2018 : 106). Dans le cas des réalisations issues de notre expérience, « la même langue » était soit le français, soit le polonais, en fonction de la langue du cours ; « une autre langue » était un autre code sémiotique : tantôt propre aux arts plastiques, tantôt multimodal, propre aux littératies digitales. Cette observation est à la source d'un critère de classement de notre corpus que nous présenterons ci-dessous.

3. Présentation du corpus

Pendant les cinq cours dont il a été question au point 2 ci-dessus, nous avons recueilli une centaine de productions axées sur les sujets suivants : l'œuvre de La Bruyère ; la névrose et la folie dans la littérature du XIX^e siècle ; les représentations de la ville de Paris dans les textes de la même époque ; la Première Guerre mondiale et les courants artistiques nés en réaction à celle-ci (le dadaïsme et le surréalisme).

Les productions peuvent être divisées selon deux critères, dont l'un se réfère au code et permet de distinguer entre la médiation intrasémiotique, et plus précisément – intralinguistique (transformation d'un texte en un autre texte) –, et la médiation intersémiotique (transformation d'un texte ou d'un savoir en une forme d'expression visuelle ou multimodale). Le deuxième critère est celui de l'objet de la médiation : forme *vs* contenu, pertinent dans la mesure où l'étudiant se focalisait davantage tantôt sur l'un, tantôt sur l'autre. Dans la suite, nous commenterons des exemples choisis parmi les réalisations les plus élaborées des étudiants.

3.1. Classement des productions des étudiants

3.1.1. En fonction de l'objet de la médiation

3.1.1.1. Médiation de la forme

La médiation du texte, étudié en cours et/ou en autonomie, est représentée tant par les formes écrites que par les formes d'expression visuelle ou multimodale. Les réalisations écrites restent proches du texte de départ dans le sens où elles en suivent la forme. C'est le cas du pastiche du poème « Spleen » [*Quand le ciel bas et lourd...*] de Baudelaire, dont la structure et la versification ont été respectées, tandis que certains mots et expressions ont été remplacés par d'autres afin d'obtenir un nouveau texte, s'apparentant au sonnet d'origine dont la présence est immédiatement reconnaissable, mais se référant, au niveau du contenu, aux réalités pandémiques. Nous y trouverons donc, comme dans cette production de Marta

Szubert, Maria Słowik et Beata Cichon³, « la terre [...] remplie par un terrible Covid », « des semestres plus tristes que les nuits », des notifications qui « tout à coup sautent avec furie / et lancent vers Teams un affreux hurlement / [criant] que la 27^e vague épuisante est venue / et qu'on va annoncer un nouveau confinement », tandis que l'Espoir agonise sous respirateur artificiel.

Un autre exemple intéressant de médiation du texte peut être fourni par les lettres fictives de poilus rédigées par Marta Szubert et rendant compte de la réalité de la guerre ; dans ce cas, ce sont des lettres et récits de guerre lus pendant le cours qui ont servi de point de départ. L'échantillon de correspondance créé par l'auteure donne une impression de vraisemblance et fait état de l'horreur de l'expérience vécue.

La médiation du texte n'aboutit pas toujours à un autre texte : dans le cadre de notre expérience, nous avons eu affaire à de nombreuses réalisations relevant du domaine des arts plastiques. Les exemples les plus frappants sont une courte bande dessinée transposant *La Chevelure* de Guy de Maupassant ; un tableau grand format, inspiré du *Ventre de Paris* de Zola ; et des illustrations du poème « Le Fou » d'Aloysius Bertrand. Parmi les techniques choisies, des techniques traditionnelles comme l'aquarelle ou l'acrylique ont côtoyé les techniques numériques, certaines images ayant été réalisées à l'aide de logiciels de dessin tels que Procreate.



Illustration 1. Krystyna Khomyk, bande dessinée à partir de « La Chevelure » de Guy de Maupassant.



Illustration 2. Kamil Kusiak, tableau acrylique inspiré du *Ventre de Paris* d'Émile Zola.

Nous avons aussi vu, parmi les résultats de la médiation du texte, un jeu multimédia (les Sims) inspiré d'un extrait des *Mystères de Paris* d'Eugène Sue, et une vidéo mettant en scène un dialogue imaginaire des deux muses de Baudelaire, qui a eu pour point de départ les poèmes « La Muse malade » et « La Muse vénale ». Ce dernier exemple engage cependant aussi des connaissances dépassant le cadre du poème, relatives à l'œuvre du poète et à sa biographie.

3 Tous les étudiants mentionnés ont consenti à la publication d'un échantillon de leur travail dans le présent article.



Illustration 3. Monika Zimoch, vitrail illustrant le poème « Le Fou » d'Aloysius Bertrand tiré du recueil *Gaspard de la Nuit, fantaisies à la manière de Rembrandt et de Callot*.



Illustration 4. Anabel Witek, dessin illustrant le même poème.



Illustration 5. Anna Marcinkiewicz, aquarelle illustrant le même poème.



Illustration 6. Julia Haniszewska, jeu multimédia inspiré des *Mystères de Paris* d'Eugène Sue.

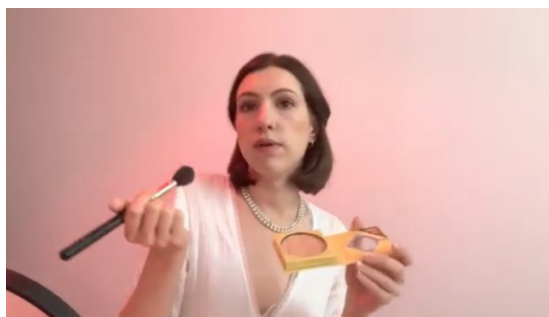


Illustration 7. Anna Marcinkiewicz, Aleksandra Tews, vidéo basée sur « La Muse malade » et « La Muse vénale » (*Les Fleurs du Mal*) de Charles Baudelaire.

3.1.1.2. Médiation du contenu

La médiation du savoir s'est réalisée dans le cadre de trois productions dont le sujet et la forme ont été choisis de façon totalement autonome. Nous y incluons aussi une tâche imposée aux étudiants autour de l'œuvre de La Bruyère (cf. ci-dessous), leur laissant toutefois la liberté de choisir la forme et les contenus qu'ils désireraient mettre en évidence. La première est une chanson reprenant la mélodie du « Temps des cathédrales » de la comédie musicale *Notre-Dame de Paris*, mais dont les paroles ont été rédigées par l'étudiant : le texte, dédié à la ville de Paris, est construit sur la base de ses connaissances historiques et littéraires. La deuxième est un podcast contenant une interview de Gérard de Nerval, explorant les différents motifs de sa biographie et mettant en évidence le mélange de rêve et de réalité caractéristique de l'œuvre du poète.



Illustration 8. Michał Frątczak, chanson « Mon rêve perdu » : (inspirée du « Temps des cathédrales »).

Bonjour w nowym tygodniu! Mam nadzieję, że tym razem obiecany kilka dni temu podcast o Nervalu załaduje się poprawnie i wszyscy będą mogli posłuchać nagrania przygotowanego przez Natalia Dudzik i Beata Cichoń 😊



Illustration 9. Natalia Dudzik, Beata Cichoń, interview de Gérard de Nerval.

La troisième réalisation est une vidéo dadaïste, enregistrement d'une performance qui renvoie à celles d'Hugo Ball, en y ajoutant d'autres éléments insolites et absurdes. L'esprit dada y fleurit à souhait, ne serait-ce que dans les inscriptions sur papier hygiénique et les traces dans la neige faites ou peut-être découvertes par l'auteur.



Illustration 10. Szymon Pinkosz, vidéo dadaïste.

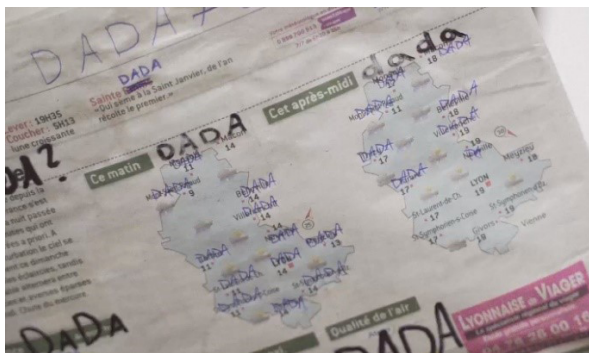


Illustration 11. Vidéo dadaïste.

Dans tous les cas mentionnés ci-dessus, les auteurs ont non seulement puisé dans leur savoir acquis pendant le cours, mais également en ont dépassé le cadre, en se référant à leurs connaissances provenant d'autres sources, en effectuant des recherches en autonomie et en suivant une trajectoire personnelle.

La dernière tâche de cette catégorie a donné lieu à de nombreuses réalisations. La consigne demandait aux étudiants d'imaginer comment Jean de La Bruyère aurait présenté sa personne et son œuvre sur les réseaux sociaux s'il avait vécu de nos jours et y avait eu accès. Les étudiants ont soit décidé

de l'incarner, en utilisant la première personne du singulier, soit de se constituer porte-parole des éditeurs contemporains de cet auteur classique, en rédigeant une publicité quasi commerciale de son livre. La tâche engageait la nécessité de se référer aux maximes de La Bruyère, au caractère et à la place des *Caractères* dans le contexte du XVII^e siècle, mais aussi à ce que nous savons de la personne, assez controversée semble-t-il, de l'auteur et de ses relations avec les acteurs principaux de la cour royale, sans oublier la nécessité d'exprimer ce savoir dans une forme intéressante et correspondant aux exigences formelles et textuelles d'Instagram ou de Facebook.



Illustration 12. Helena Szuflinska, fragment de publicité des *Caractères* de Jean de La Bruyère.



Illustration 13. Maria Vyzhevwska, fragment d'une autre publicité du même texte.



Illustration 14. Aleksandra Jaśkowiak, post de La Bruyère sur Instagram.

3.1.2. En fonction du code adopté

3.1.2.1. Médiation intrasémiotique

La médiation intrasémiotique, ou, dans notre cas, intralinguistique, des textes étudiés (en cours ou en autonomie) est représentée par les formes écrites faisant partie autant des genres liés au web 2.0, tels que la publicité sur Instagram et le post sur Facebook, que des genres non liés aux nouvelles technologies, tels que le pastiche ou la lettre. La transformation d'un texte en un autre texte se fait, dans tous les cas, en respectant les exigences formelles imposées par le genre (lettre privée, sonnet), la situation de communication (correspondance, post sur les réseaux sociaux) ou le fonctionnement de la plateforme où est publié le post (Facebook ou Instagram). Dans le cas de la correspondance des soldats de la Grande Guerre et de la présentation de La Bruyère dans les réseaux sociaux, le contenu est aussi engagé : il est fourni par le ou les textes lus auparavant par les étudiants, interprétés⁴ et transmis dans une forme modifiée, conforme aux exigences de la situation de communication. Ainsi, par exemple, les productions autour de La Bruyère prennent en compte les réalités d'internet et des médias sociaux, adaptant le message aux nécessités d'une forme concise, l'intégrant dans une formule graphique, y incluant des codes

4 Conformément à Wojciechowska (2017 : 33), l'interprétation doit être conceptualisée comme un mode de compréhension critique et réflexif, qui « apparaît comme une sorte de couronnement du raisonnement réflexif, le résultat d'une élaboration rigoureuse des données de départ et leur mise à distance ».

promotionnels (cf. Illustration 12 : « teofrast25 »), des codes QR sous lesquels sont censées se cacher les informations sur le livre, des liens en bio ou même la possibilité de laisser un commentaire.

3.1.2.2. Médiation intersémiotique

La deuxième catégorie de travaux se réfère à la médiation intersémiotique, et englobe, on l'a vu, des formes iconographiques et des formes multimédia. Dans tous les cas, l'inspiration est fournie par un ou plusieurs textes littéraires. Les formes iconographiques (illustrations 1–5) sont le fruit d'une transformation des contenus de départ ; les choix faits par leurs auteurs se réfèrent tant aux motifs ou scènes choisis qu'à l'interprétation des éléments montrés. Ainsi, la bande dessinée est très synthétique : elle ramène le long texte de Maupassant à quatre scènes, qui trouvent leur plein sens en relation avec le texte, mais qui peuvent aussi être regardées en tant que telles, incitant à imaginer l'intrigue qui se cache derrière les images. Le tableau représentant les Halles relève aussi d'un choix. La scène, qui ne correspond exactement à aucune scène du roman, est une représentation synthétique de l'univers du *Ventre de Paris*. On y voit le reflet des descriptions vives de Zola, grâce aux légumes omniprésents, aux quelques personnages qui s'affairent autour d'eux, comme intégrés dans le milieu, et aux pavillons des Halles au fond. Comme dans les romans du Maître de Médan, les choses y vivent d'une vie indépendante, sans se limiter à être le cadre de l'histoire racontée.

En ce qui concerne l'illustration du poème de Bertrand, les productions des étudiants varient, les représentations les plus littérales côtoyant des visions symboliques. Les premières mettent simplement en place les personnages et objets décrits dans le poème, les secondes en rendent l'ambiance ou se concentrent sur un élément choisi. La technique varie aussi, et de ce point de vue, c'est certainement le vitrail fait par une des étudiantes qui se place parmi les réalisations les plus originales et les plus élaborées.

L'intérêt des formes multimédia relève en grande partie de la juxtaposition des deux réalités, à savoir de celle de l'époque qu'elles concernent et de celle des nouveaux médias et des nouvelles formes d'expression, inexistantes au XIX^e siècle. Ainsi, le podcast contenant l'interview de Gérard de Nerval souligne volontiers cet écart, exploitant la différence de registres et de lexiques dans le dialogue entre Nerval et la journaliste. La vidéo contenant le dialogue entre les muses de Baudelaire place les textes des *Fleurs du Mal* dans un contexte moderne et féministe, les muses se sentant exploitées par le poète, qui aurait abusé de son pouvoir et négligé leurs besoins. L'effet obtenu est similaire dans le cas des Sims, où nous voyons évoluer les personnages de Sue dans un univers de jeu multimédia, mais les entendons parler la langue du XIX^e siècle. La chanson et la vidéo dadaïste semblent participer d'une approche similaire, proposant une réalisation qui aurait très bien pu être créée à l'époque concernée (respectivement le XIX^e et le début du XX^e siècle), mais qui est diffusée à l'aide de moyens inexistant à l'époque. Le sujet parlant de la chanson exprime des états d'âme atemporels, comme la fascination et la nostalgie ; le protagoniste de la vidéo transporte l'esprit dada dans la réalité contemporaine. Dans tous les cas, il s'agit de réalisations très travaillées, accompagnées d'une musique renforçant l'ambiance, contenant un générique, pour la plupart très bien montées.

4. Conclusions

92

Au terme de la 2^{ème} étape de notre recherche-action, nous pouvons constater que toutes les réalisations présentées relevant de la médiation intersémiotique témoignent de l'apport des apprentissages informels des apprenants dans leurs écologies d'apprentissage individuelles nourries des arts plastiques et cinématographiques, des formes de communication du web 2.0 (vidéo), des jeux vidéo et des loisirs non-numériques (fréquentation du marché éditorial actuel), dans le domaine desquels l'enseignant n'est pas censé être expert (cette donnée fait partie du contrat didactique et contribue à une autonomisation de l'apprenant). Pour ce qui est de la médiation intrasémiotique, elle tire essentiellement son caractère original et ludique du jeu des anachronismes : un texte ou un savoir du passé est associé aux modes de communication propres aux littératies numériques, où l'expertise de l'enseignant est – de nouveau – non-essentielle pour mener à bien la tâche.

Les réalisations témoignent du processus interprétatif permettant de traiter le savoir littéraire ou culturel à travers des formes d'expression associées à l'activité extra-universitaire de l'étudiant, située dans la zone des divertissements, mais exigeant des compétences spécifiques, acquises en autonomie. Les modalités de cette interprétation resteraient à analyser, mais il est évident qu'elles aboutissent à des réalisations éminemment créatives. En plus, la réalisation des productions selon les modalités proposées invite l'étudiant à engager un dialogue avec le texte étudié différent de la trajectoire qu'il a l'habitude de suivre : il est pour ainsi dire le maître de son univers, le centre de l'interprétation, qui vient entièrement de lui, sans être orientée par des questions préalablement posées par l'enseignant. Au niveau des compétences acquises, les résultats de ce dialogue semblent plus intégrés et peuvent, par conséquent, être plus durables. En outre, le fait qu'ils découlent d'une approche personnelle de l'œuvre littéraire permet de diminuer la distance entre l'étudiant et les textes des auteurs consacrés par l'histoire de la littérature, qui contrairement aux apparences, n'appartiennent pas entièrement au passé. Il devient l'agent d'une interprétation et le médiateur d'une lecture qui n'existe pas sans lui et à laquelle ses compétences, acquises en dehors de l'enseignement formel, ne peuvent qu'ajouter de la profondeur.

Qu'en est-il de l'évaluation du processus de médiation par les étudiants impliqués ? Une courte enquête réalisée dans deux groupes afin de connaître leurs opinions a confirmé leur évaluation positive de cette méthode de travail (pour autant, mettons les points sur les i, beaucoup plus chronophage que des tâches académiques ordinaires). À la question : « Comment évaluez-vous cette tâche dans le cadre d'un cours de littérature ? », une personne a répondu : « D'après moi, c'était génial. Donner de la liberté aux étudiants, c'est leur donner des moyens pour qu'ils puissent s'exprimer ». D'autres personnes, reconnaissant que « c'était une initiative vraiment intéressante », ont souligné que « c'était une bonne manière de connaître des opinions et des interprétations des autres étudiants », mais aussi « une façon intéressante d'inviter à se pencher un peu plus sur un aspect choisi et à en savoir un peu plus ». En ce qui concerne la motivation du choix de la forme d'expression, certaines personnes ont reconnu avoir « choisi quelque chose qu'[elles] aime[nt] », d'autres – avoir voulu « montrer que la littérature, ce n'est pas seulement des lectures ennuyeuses mais aussi une récréation si on adopte une bonne approche », ou encore, se « lancer un défi ». Interrogés sur les difficultés rencontrées, les étudiants ont souligné la difficulté de commencer, de « trouver le lien entre nos jours et des poèmes ou de la prose du XIX^e siècle », de « trouver des rimes pas trop conventionnelles et essayer de garder le rythme du poème ». Mais une personne a aussi répondu : « franchement, rien n'était difficile. Le fait qu'on doive utiliser notre imagination, nos

idées, etc., nous a simplifié les choses ». En ce qui concerne le feed-back relatif aux acquis, les étudiants interrogés ont généralement affirmé avoir « mieux mémorisé ce [qu'ils avaient] fait pendant le cours ». Dans une des réponses se référant à la possibilité d'utiliser son imagination, une étudiante a avoué ne pas avoir utilisé « [s]on imagination et [s]a créativité depuis longtemps » ; cependant, elles lui ont permis de « ne pas oublier [s]es pensées et [s]es impressions ». Parmi les réponses, l'impression d'avoir pu explorer le texte plus en profondeur est aussi revenue régulièrement. Une personne a écrit : « j'ai compris qu'un cours de littérature ne doit pas être un apprentissage ennuyeux de formules ou une lecture de textes très longs ». Ces réponses rejoignent et confirment notre satisfaction d'avoir proposé cette expérience de cheminement interprétatif effectué par l'étudiant, analysable en termes d'expérience vécue et pas de savoir plus ou moins acquis.

Pour conclure : l'autonomisation des étudiants dans le cadre de l'activité décrite ci-dessus a permis de relier les apprentissages informels procédant de domaines de leurs centres d'intérêt et acquis dans les écologies vitales dans lesquelles ils fonctionnent au quotidien (marquées forcément par les littératies digitales), aux contenus prévus par le programme, pour aboutir à des performances de natures très différentes, témoignant d'une médiation personnelle du sens véhiculé par les œuvres et l'ancrant dans l'expérience personnelle. Personnellement, nous estimons avoir ainsi rempli pleinement notre mission d'enseignement de la littérature et de la culture. Il reste à examiner, lors d'une 3^{ème} étape de la recherche-action (à venir), de quelle manière l'enseignement formel peut assurer une articulation optimale entre l'apprentissage informel et l'apprentissage de la littérature et de la culture française.

Bibliographie

- Anquetil, Mathilde (2009) « La médiation en classe de langue. » [In :] *Le Français dans le monde*. Vol. 361 ; 19–21.
- Brougère, Gilles, Hélène Bézille (2007) « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. » [In :] *Revue française de pédagogie : recherches en éducation*. Vol. 158 ; 117–160.
- Conseil de l'Europe (2018) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec des nouveaux descripteurs*. Conseil de l'Europe : Strasbourg.
- Grabowska, Monika (2023) *L'apprentissage informel des langues étrangères*. Paris : L'Harmattan.
- Grabowska, Monika (2024, à paraître) « Pozaformalne uczenie się języków obcych – próba konceptualizacji w polskim kontekście edukacyjnym (na przykładzie studentów filologii francuskiej). » [In :] *Roczniki Humanistyczne*. Vol. 10.
- Grabowska, Monika, Agata Zapłotna (2021) « Samoświadomość metakognitywna w kształceniu sprawności pisanja na studiach neofilologicznych. Na przykładzie italianistyki Uniwersytetu Wrocławskiego. » [In :] *Neofilolog*. Vol. 57 (1) ; 119–133.
- Hulin, Thibault, Chrysta Péliissier (2012) « Appropriation de l'écriture numérique: évaluation et parcours pédagogique. » [In :] *Fondements théoriques, représentations, réalités de l'expression-communication dans les IUT – Bilan et perspectives*, 1–15, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00786651/document>.
- Janowska, Iwona, Marta Plak (2021) *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*. Kraków : Księgarnia Akademicka.
- Lacelle, Nathalie, Jean-François Boutin, Monique Lebrun (2017) *Littératie médiatique appliquée en contexte numérique – LMM@. Outils conceptuels et didactiques*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Larsen-Freeman, Diane, Lynne Cameron (2008) *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford : Oxford University Press.
- Oliveira Santos, Diana (2022) « Revisiter l'apprentissage informel en articulant des définitions de l'apprentissage par le prisme de la conscience. » [In :] Sophie Babault, Monika Grabowska, Annick Rivens Mompean (éds.), *Apprentissage formel et informel des langues : quelles articulations ? Recherches en didactique des langues et cultures*. 20 (1) ; 1–15, <http://journals.openedition.org/rdlc/11600>.
- Półtorak, Ewa (2022) « Quelques réflexions sur l'intégration de la littératie numérique dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues vivantes (à l'exemple de manuels de FLE pour grands adolescents et adultes). » [In :] *Neofilolog*. Vol. 59 (2) ; 43–57.
- Sowa, Magdalena (2023) « Język jako narzędzie mediacji poznawczej w zintegrowanym nauczaniu językowo-przedmiotowym. » [In :] *Języki Obce w Szkole*. Vol. 1 ; 9–16, https://jows.pl/brepo/panel_repo_files/2023/03/15/pnocdy/jows-1-2023-online.pdf.
- Schmidt, Richard (1990) « The Role of Consciousness in Second Language Learning. » [In :] *Applied Linguistics*. Vol. 11 (2) ; 129–158.
- Schugurensky, Daniel (2000) « The Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field. » [In :] *WALL Working Papers*. Vol. 19 ; 1–7.
- Sockett, Geoffroy (2015) « La prise en compte des apprentissages informels en didactique des langues étrangères. » [In :] *Mélanges CRAPEL*. Vol 36 ; 127–136.
- Van Lier, Leo (2004) *The Ecology and Semiotics of Language Learning : A Sociocultural Perspective*. Boston : Kluwer.
- Wilczyńska, Weronika, Maciej Mackiewicz, Jarosław Krajka (2019) *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*. Warszawa : PWN.
- Wojciechowska, Bernadeta (2017) *Enseigner les compétences interprétatives à l'oral. Cadre rhétorique et générique du débat*. Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM.

VITALIJA KAZLAUSKIENĖ

Université de Vilnius, Lituanie

vitalija.kazlauskiene@flf.vu.lt

ORCID : 0000-0003-0505-7770

Combinatoire collocationnelle et linguistique de corpus dans l'apprentissage lexical du FLE

Collocational Combinatorics and Corpus Linguistics in Lexical Learning in French as a Foreign Language

Abstract

The importance of stereotypical uses of language, especially in the area of collocational combinatorics, is decisive in language teaching and learning. This type of lexical relationship is difficult for non-native learners to acquire because of its complexity, not only in terms of lexical use, but also in terms of particular linguistic awareness. Learners' collective corpora can be revealing in describing their transitional competence. The diagnostic of interlanguage-specific difficulties makes it possible to evaluate the progression of a target language, to describe it, to identify its hegemonic variety and to create the most effective activities. In this article, we will discuss the issue of interlanguage in the learner corpora and language corpora for use in lexical learning in French as a foreign language lessons. We address questions that a learner of L2 French has, which are sometimes difficult to find answers to in scholarly grammars or L2 French workbooks.

Keywords: collocation; lexical competence; L2 French; language corpora; learner' corpora; interlanguage

Mots-clés : collocation ; compétence lexicale ; français L2 ; corpus de langues ; corpus d'apprenants; interlangue

Introduction

L'acquisition de la compétence lexicale est complexe. Souvent, un mot dont la signification semble transparente dans un contexte prend une signification inattendue dans un autre. Et ce n'est que dans la combinaison des mots, dans leur interaction soit à l'intérieur d'un groupe de mots, soit dans un contexte

langagier plus large, parfois même purement socioculturel, qu'il est possible de déchiffrer correctement son sens.

Les usages stéréotypés revêtent une importance déterminante dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. Ce type de relation lexicale est apparemment difficile à maîtriser pour les apprenants non natifs (Grossmann 2012 ; Kazlauskienė 2018, 2021) en raison de sa complexité non seulement lexicale, d'usage, mais aussi à cause de la conscience linguistique particulière qu'elle mobilise (Kazlauskienė 2018, 2021).

L'analyse des corpus collectifs d'apprenants peut être révélatrice de la compétence transitoire de ces derniers. Le diagnostic des difficultés propres à l'interlangue permet d'évaluer la progression d'une langue cible, de la décrire, de relever sa variété hégémonique et de créer des activités les plus efficaces possibles.

Dans cet article, nous allons évoquer la question de l'interlangue dans un corpus de productions écrites (essais et lettres) des années 2011–2021¹ d'apprenants lituaniens de FLE de niveau B1. Nous allons aussi décrire la possibilité de recours aux corpus de français pendant les cours de langue en tant qu'outil d'apprentissage lexical, notamment des particularités collocationnelles. Dans notre étude, nous examinons les difficultés lexicales auxquelles les apprenants de français L2 peuvent être confrontés, qui se traduisent par les erreurs relevées dans le corpus analysé ainsi que par des questions et des hésitations sur les usages stéréotypés de la langue. Ces interrogations peuvent s'avérer difficiles à résoudre à l'aide des grammaires, des manuels de FLE ou des dictionnaires disponibles.

Importance des usages stéréotypés de la langue

La compétence lexicale² dépasse la simple connaissance du lexique, elle englobe une compréhension plus complexe du sens. En effet, le sens d'un mot ne peut être pleinement compris qu'en tenant compte de son contexte linguistique, culturel, et parfois même social ou politique, autrement dit, du langage, de l'environnement dans lequel il est utilisé (Kazlauskienė et Dryjańska 2022). L'apprentissage des usages stéréotypés de la langue est important, car chaque unité de ces usages, avec leur propre structure, leur forme et leur contenu, présentent des caractéristiques particulières de la langue considérée. La plupart des études didactiques sur le lexique soulignent aussi cet aspect (Granger et Paquot 2008 ; Martinez 2018 ; Kazlauskienė 2021). Les apprenants non natifs peuvent avoir des difficultés à maîtriser les relations lexicales de ce type, car elles nécessitent souvent plus qu'une simple manipulation de la forme : il est indispensable de connaître le cadre conceptuel d'un lexème pour l'intégrer correctement à un contexte donné. La compréhension et la production linguistiques sont influencées non seulement par les connaissances et les compétences des locuteurs, mais aussi par leur capacité à interpréter le message codé dans une situation donnée.

1 La longueur des textes narratifs varie entre 22 et 449 mots, la longueur moyenne est de 222,6 mots ; cependant, pour une longueur des lettres de 10 à 236 mots, la taille moyenne est de 113,4 mots. Le corpus entier contient 163 609 mots.

2 Le CECRL (2001 : 87) décrit la compétence lexicale comme la connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose d'éléments lexicaux et d'éléments grammaticaux. Les éléments lexicaux sont des expressions toutes faites, des locutions figées et des mots isolés. Les éléments grammaticaux appartiennent à des classes fermées de mots.

Notion de collocation

Dans cet article, nous nous pencherons sur la question des usages stéréotypés en mettant l'accent sur la notion de collocation. Les collocations constituent une unité sémantique et elles sont soumises à des contraintes syntaxiques, sémantiques et pragmatiques. Ces unités linguistiques se caractérisent par un certain degré de figement et de récurrence. Une cooccurrence lexicale binaire (Tutin 2013 : 49) semi-figée ou « semi-idiomatique » (Tremblay 2014) se compose d'une base et d'un collocatif : la base conserve son propre sens, tandis que le collocatif complète ce sens d'une manière particulière, contrainte. La première unité lexicale (la base, le noyau) est choisie librement. La seconde unité lexicale (le collocatif) est choisie en fonction de la base (Heid et Raab 1989 ; Mel'čuk 1998 ; Mel'čuk et Polguère 2007) : *la fleur fanée, le vent souffle, un maigre salaire, le bon sens*, etc. La spécialisation du sens en contexte et la restriction combinatoire sont des propriétés qui donnent à ces séquences un caractère préfabriqué et prêt à l'emploi (Tutin 2013 : 47). Il convient de souligner que deux lexèmes peuvent se succéder ou être séparés par d'autres mots (Kazlauskienė 2021 : 144). Plusieurs typologies de collocations sont à distinguer. Ainsi Cowie (1981 : 230) distingue des collocations transparentes et des collocations restreintes. Les premières se combinent librement au niveau sémantique, tandis que les secondes se fondent plutôt sur les capacités du noyau. Mel'čuk (1993, 1995 ; Mel'čuk et Polguère 2008) parle aussi de catégorisation sémantique. Il distingue ainsi, fondamentalement, quatre types de phrasèmes : les pragmatèmes, expressions idiomatiques, collocations et quasi-phrasèmes. Dans le contexte de l'apprentissage de la langue, la catégorisation des collocations en collocation grammaticale et collocation lexicale est la plus pertinente (Xiao et Girani 2018 : 233), vu la possibilité de développement lexical multidimensionnel. Conformément à cette catégorisation, on pourrait travailler la compétence lexicale, et plus particulièrement, les collocations, au niveau non seulement lexical mais aussi grammatical, en relevant les particularités de la syntaxe et de la morphologie associées à chaque collocation. Selon Tutin et Grossmann (2002 : 7), les collocations sont souvent caractérisées par leur sens transparent lors de la réception (le sens se « devine »), tandis que les locuteurs non natifs ont du mal à produire les lexèmes appropriés, principalement en raison d'une maîtrise insuffisante de la morphosyntaxe.

Présence des collocations dans les méthodes de FLE

La question se pose donc de savoir quels sont les aides et les moyens possibles d'acquisition des collocations par les apprenants du français. Dans une certaine mesure, les dictionnaires proposent des solutions, mais ils ont tendance à s'orienter plutôt vers des mots isolés. Les collocations et les cooccurrences lexicales sont généralement présentées dans la section réservée aux exemples, mais toutes les collocations pouvant être contrôlées par un mot n'y figurent pas forcément (Tremblay 2014 : 75). Avec le développement de la linguistique de corpus, les dictionnaires collocationnels se répandent de plus en plus. Le *Dictionnaire des combinaisons de mots* (Le Fur 2007) en est un exemple.

Quoi qu'il en soit, Martinez (2018 : 36) affirme que le développement de la compétence lexicale en matière d'expressions semi-figées est considéré comme une acquisition langagière inachevée dans les programmes d'enseignement et d'apprentissage du FLE à tous les niveaux. Toutefois, si l'on compare les méthodes utilisées avant l'avènement de l'approche communicative et de la perspective actionnelle

à celles d'aujourd'hui, il est évident que ce type de relations lexicales apparaît progressivement dès le niveau faux débutant. Des collocations telles que *faire du shopping*, *être passionné par la lecture*, *j'ai une grande nouvelle*, *elle va bien*, *vous avez l'heure, svp ?*, *les horaires d'ouverture*, par exemple³, sont facilement identifiables à ce niveau. Cependant, les listes de mots et d'expressions figées ainsi que les tableaux de verbes conjugués sont encore couramment utilisés dans les méthodes de FLE. Cela soulève donc deux questions : *comment et à quel niveau enseigner les collocations en FLE ? et quand faut-il commencer à les introduire ?*

D'après le CECRL (2021 : 138), la maîtrise du vocabulaire se manifeste par la capacité des utilisateurs/apprenants à sélectionner l'expression adéquate dans leur répertoire. À mesure que la compétence progresse, cette capacité est de plus en plus caractérisée par l'utilisation de collocations et d'éléments lexicaux préfabriqués. Cependant, il est erroné de penser qu'il faut commencer par enseigner des mots isolés pour ensuite passer aux combinaisons de mots. Au contraire, certaines collocations et expressions très courantes méritent d'être introduites et mises en avant dès le début, tout comme certaines expressions ou formules de communication. L'analyse de la fréquence de ces unités polylexicales dans les corpus montre d'ailleurs qu'elles ont souvent une fréquence supérieure à celle de mots tout à fait courants. Des unités polylexicales telles que *faire l'objet de*, *avoir besoin de*, *jouer un rôle*, *mettre en scène*, qui figurent parmi les 2 000 mots les plus fréquents du français, en sont un exemple (Verlinde et Selva 2001).

Par conséquent, il est recommandé d'introduire les collocations dès le début de l'apprentissage, en travaillant le plus possible le bagage lexical, la diversité des formules, des phrases de routine, des expressions figées. Le CECRL donne une explication de la compétence lexicale en soulignant que « l'adjectif «lexical» n'est pas utilisé ici uniquement pour des mots isolés mais plutôt pour des expressions linguistiques attestées et utilisées comme des ensembles fixes et indivisibles » (CECRL 2001 : 33). Ainsi, l'enseignement du lexique peut être beaucoup plus efficace s'il est structuré et systématique, c'est-à-dire s'il tient compte de la combinatoire lexicale et morphosyntaxique des mots dès le début.

Difficultés d'usage des collocations lexicales en FLE

Comme déjà mentionné, les collocations lexicales sont des unités complexes qui peuvent poser des difficultés aux apprenants de FLE, comme cela ressort du corpus analysé, en particulier lorsque la langue maternelle de l'apprenant ne dispose pas d'un équivalent approprié. Le rôle de la langue maternelle et son influence dans l'acquisition d'une langue étrangère a donné lieu à de nombreuses hypothèses (Klein 1989 : 42). L'interférence, autrement dit le transfert négatif de la langue maternelle, pourrait susciter des erreurs interlinguistiques. Zgusta (1971 : 296) utilise le terme « anisomorphisme » pour désigner ce phénomène d'absence d'équivalence totale entre deux langues. Ainsi, le corpus des apprenants lituaniens de FLE se caractérise par la présence de collocations calquées sur le lituanien, telles que : *demander une question (au lieu de *poser une question*), *recevoir (au lieu d'*obtenir*) un diplôme, *visa fini (au lieu d'*expiré*), *produit vieilli (au lieu de *périmé*), etc. Ces exemples illustrent non seulement l'interférence du lituanien, mais ils montrent également combien il est nécessaire de prêter attention aux particularités syntaxiques et sémantiques des collocations françaises.

3 Source : les méthodes FLE *Latitudes* (2008) ; *Alter Ego Plus* (2012) ; *Casquette* (2016) ; *Edito* (2018).

L'expérience acquise dans d'autres langues, ainsi que l'expérience vécue à différentes étapes de l'apprentissage de la langue cible influencent inévitablement, de manière plus ou moins prononcée, la production en langue cible. Les apprenants s'approprient l'information et mobilisent les connaissances acquises pour construire et produire des textes en français, selon une logique qui leur appartient. Toute cette expérience pourrait être profitable et produire de bons résultats, liés à un transfert positif. D'un point de vue pédagogique, il est bon de connaître les possibilités de transfert positif pour les favoriser. Cependant, ce qui est aussi inévitable, c'est la présence d'un transfert négatif, avec toute sorte d'erreurs interlinguistiques, et des erreurs intralinguistiques surtout présentes dans les constructions collocationnelles. Les extraits suivants tirés d'un corpus écrit d'apprenants lituaniens illustrent la présence nette de ce type d'erreurs :

- (1) (...) *les technologies moderne ce n'est pas une bien solutions.* (2011E301898)⁴
- (2) *Bonjour, mon bien ami. Ça va ?* (2013L165432)
- (3) *Peut être il commençait beaucoup des médicaments pour un large vie ?* (2011E301931)

Ces phrases extraites du corpus illustrent des exemples d'erreurs intralinguistiques fréquentes. On observe notamment à plusieurs reprises la confusion entre l'adjectif *bon(ne)* et l'adverbe *bien*, ainsi qu'entre les adjectifs *longue* et *large*. En général, l'interlangue des apprenants lituaniens de FLE est principalement caractérisée par des transferts positifs ainsi que des interférences entre leur langue maternelle et la langue cible, et une tendance à la surgénéralisation des règles de la L2. Compte tenu de cette tendance, il est crucial de leur fournir une aide spécifique dans l'apprentissage des collocations, par exemple en proposant des exercices ciblés sur :

- les nuances des synonymes pouvant intervenir dans les collocations, qui ne sont pas évidentes pour les apprenants non natifs, comme dans les exemples suivants tirés du corpus analysé : **la génération dernière*, **un mûr consommateur* ;
- les particularités de la langue française, pour éviter la traduction littérale de leur langue maternelle, comme dans : **futur plan (au lieu de les projets d'avenir)* ;
- la syntaxe, en attirant l'attention sur les erreurs syntaxiques fréquentes, comme dans l'exemple suivant :

- (4) *Les test de français était très difficile et je peur que je ne finiserais ma école avec resultats mal.* (2015L2643D04)

Une autre particularité de l'interlangue des apprenants lituaniens de FLE est que, jusqu'au niveau B1, la catégorie nominale prédomine dans leur production écrite. Les collocations nomino-adjectivales sont fréquentes et la question de la position de l'adjectif demeure importante, étant donné qu'en lituanien, l'adjectif est toujours placé avant le nom (Kazlauskienė 2021). Parmi les collocations verbales, c'est la structure prépositionnelle qui prévaut. Les exemples ci-dessus et une analyse approfondie du corpus de productions écrites d'apprenants lituaniens de FLE au niveau B1 montrent que la combinaison des mots

4 Tous les travaux des apprenants ont été introduits manuellement dans des fichiers électroniques sans corrections, c'est-à-dire que la composition originale a été conservée.

n'est pas toujours typique du français standard. Les apprenants mobilisent le lexique qu'ils maîtrisent dans un contexte particulier.

Le diagnostic des productions écrites telles que les essais et les lettres de niveau B1 nous a permis d'identifier des erreurs propres à ce type de texte et de les classer. Nous avons constaté plusieurs occurrences de l'interférence interlinguale : les apprenants recourent notamment à l'analogie, aux emprunts, aux néologismes, à la traduction et aux mots internationaux dans leurs écrits. Par ailleurs, l'emploi de synonymes incorrects ou d'homonymes, le rapprochement sémantique, la généralisation et la simplicité des formes sont autant d'exemples d'interférence intralinguale.

Le processus d'interférence et d'hybridation peut être vu comme une contamination essentielle des collocations, tant au niveau lexical que syntaxique. L'analyse de travaux d'apprenants réalisée par d'autres chercheurs (Xiao et Girani 2018 : 236) met en évidence le même type d'erreurs grammaticales. Les erreurs de collocations se présentent sous la forme d'omissions, ajouts, déplacements, substitutions, pléonasmes, interférences, etc.

Enfin, la dernière grande catégorie d'erreurs est liée à la combinatoire des mots, impliquant des erreurs lexicales directement liées à la notion de collocation. Les extraits du corpus analysé illustrent bien ces erreurs :

- (5) *J'ai beaucoup de plan pour l'avenir.* (2015L2643D21)
- (6) *Personnes de ce type n'avons pas bien connection avec leurs famille, [...].* (2014Epra4)
- (7) *J'ai aussi peur que cette chose soit contemporaine et le jour prochain tout va changer.* (2011E301892)
- (8) *Néanmoins, quelquefois les jeunes sont trop sous une pression des personnes mûres.* (2015E2643D13)

Ces extraits mettent en évidence les tendances générales du corpus, et l'on constate les mêmes erreurs que celles relevées par Xiao et Girani (2018), notamment : le choix d'un mauvais collocatif (collocation inexistante), le choix d'un collocatif approprié dont le sens véhiculé n'est pas le bon, ainsi que le non-respect des contraintes d'emploi du collocatif (Anctil 2010, cité par Xiao et Girani 2018 : 237).

L'analyse des constructions collocationnelles révèle les rapports entre la compétence et la performance des locuteurs. Le diagnostic effectué sur les écrits des apprenants souligne à son tour la nécessité d'introduire les cooccurrences semi-figées dès le début de l'apprentissage et de travailler intensivement le bagage lexical ainsi qu'une variété de collocations, d'expressions et de phrases toutes faites. Il serait nécessaire de systématiser l'enseignement des collocations aux apprenants de FLE. De ce fait, la stratégie de la « compétence collocationnelle » (*collocation competence*) proposée par Brown (1994 : 25) se présente comme un élément essentiel de la compétence lexicale.

Corpus linguistique pour faciliter l'apprentissage des collocations

Dans cette partie, nous décrirons comment l'utilisation de certains corpus linguistiques peut remédier aux erreurs et contribuer à l'évolution de la langue des apprenants. L'enseignement du lexique peut être beaucoup plus efficace s'il est structuré et systématique, c'est-à-dire s'il prend en compte la combinatoire lexicale et syntaxique des mots.

Un corpus linguistique de langue authentique constitue une ressource lexicale intégrant des routines verbales qui permettent de réaliser des activités d'apprentissage qui ont pour objectif d'aider les apprenants dans leurs rédactions. L'approche adaptée est fondée sur la *Corpus Pattern Analysis* (CPA – analyse de modèles basée sur les corpus) (Hanks 2013). La CPA, qui vise à analyser les usages réguliers des lexèmes en contexte, permet d'accéder à leurs sens à travers l'analyse des constructions syntaxiques et des cooccurrences associées à ces lexèmes, c'est-à-dire par l'analyse de leurs emplois usuels. Cette méthode d'analyse combine des techniques de traitement automatique du langage (TAL) à une analyse linguistique manuelle. Dans ce but, il est possible de travailler sur différents types de corpus, à commencer par ceux de Google ou de YouTube, mais aussi sur des corpus de langue authentique (textes littéraires, textes web, textes juridiques, etc.), et même les corpus des apprenants, pour leur autocorrection.

L'analyse des données du corpus permet de travailler la signification d'un lexème, son contexte et son entourage, et de mettre en évidence le processus verbal du langage en temps réel. Toutes sortes d'activités sont possibles pour exploiter cette ressource inépuisable du langage, depuis les exercices traditionnels à trous jusqu'aux tâches adaptées à la classe inversée. Voici quelques propositions d'activités possibles basées sur les données des corpus :

1. L'extraction et la modélisation de routines, séquences linguistiques verbales récurrentes appliquées à une liste de lexèmes établis, conformément aux étapes suivantes :
 - extraction de séquences (par exemple à l'aide de l'interface visuelle proposée par un corpus) ;
 - repérage du sens et structure syntaxique ;
 - classification des séquences et traitement des routines discursives.

Une accessibilité et une adaptation langagière s'imposent pour attirer l'attention des apprenants et faciliter la compréhension. Il s'agirait d'aider les élèves à retenir le sens et l'association lexicale simultanément, ainsi que de fixer les structures qu'ils connaissent déjà partiellement.

2. L'exploitation d'extraits du corpus par l'enseignant peut également se révéler pertinente et productive. En effet, l'utilisation de la méthode de la classe inversée s'adapte parfaitement à l'analyse individuelle préalable avant le travail collectif sur les corpus. La démarche déductive, les exercices habituels à trous, la recherche individuelle de mots et d'expressions dans le cadre du corpus permettent aux apprenants de s'approcher de la langue authentique construite en partie de séquences linguistiques stéréotypées parfois introuvables dans les dictionnaires.
3. L'observation du fonctionnement lexical en contexte et de la façon dont il peut varier et être nuancé en fonction de son environnement linguistique est un élément important dans l'apprentissage du FLE. Par exemple, lors de l'introduction du vocabulaire de l'écologie, l'enseignant peut souligner les différences réelles entre des termes tels que *ville verte* et *espace vert* sans nécessairement détailler la terminologie de la collocation.
4. De petits projets linguistiques peuvent également être réalisés à partir d'une liste de collocations syntaxiques ; pour les apprenants plus avancés, on peut aussi proposer une liste de collocations lexicales, ou même de pragmatèmes. L'utilisation de documents authentiques et de contextes réels est essentielle pour aider les apprenants à identifier les limites sémantiques d'un lexème et à intégrer des expressions souvent utilisées par les locuteurs natifs dans leur propre discours.

Illustration par un exemple concret

102

Pour illustrer ce point, après avoir diagnostiqué les productions écrites des apprenants de FLE lituaniens de niveau B1, nous avons constaté différentes sortes de difficultés, de la structure syntaxique à la combinatoire lexicale, en passant par la forme morphologique. Entre autres, la difficulté de choix du verbe s'est révélée évidente. Ainsi par exemple, les apprenants hésitent entre les verbes *poser* et *demander* dans la collocation contenant le collocatif *une question*. Nous avons donc décidé de travailler cette collocation, à titre d'exemple démonstratif, à l'aide des corpus Sketchengine (accès institutionnel) et Leipzig Corpora Collection (accès gratuit).

Sketchengine

1. Une activité initiale consisterait à effectuer une analyse des verbes *poser* et *demander* dans le corpus, afin de relever les différents types de collocations syntaxiques associées à ces verbes.

Notre recherche, qui applique la méthodologie *corpus-driven* (Tognini-Bonelli 2001), a permis d'extraire une catégorie de motif collocationnel VN (verbe + nom : *poser une question*) ainsi que des patterns prépositionnels caractéristiques du lexème *poser*, ce qui permet de travailler non seulement la dimension lexicale, mais aussi la construction syntaxique d'une collocation et ses variétés.

2. La seconde étape d'analyse est concentrée sur le texte et le contexte : nous demandons aux apprenants de relever les particularités propres à ces verbes dans des textes authentiques qui illustrent des situations linguistiques réelles.

L'analyse des lignes de concordance peut aussi fournir des exemples de règles syntaxiques que les apprenants pourraient analyser eux-mêmes afin de tirer des conclusions sur l'emploi du déterminant.

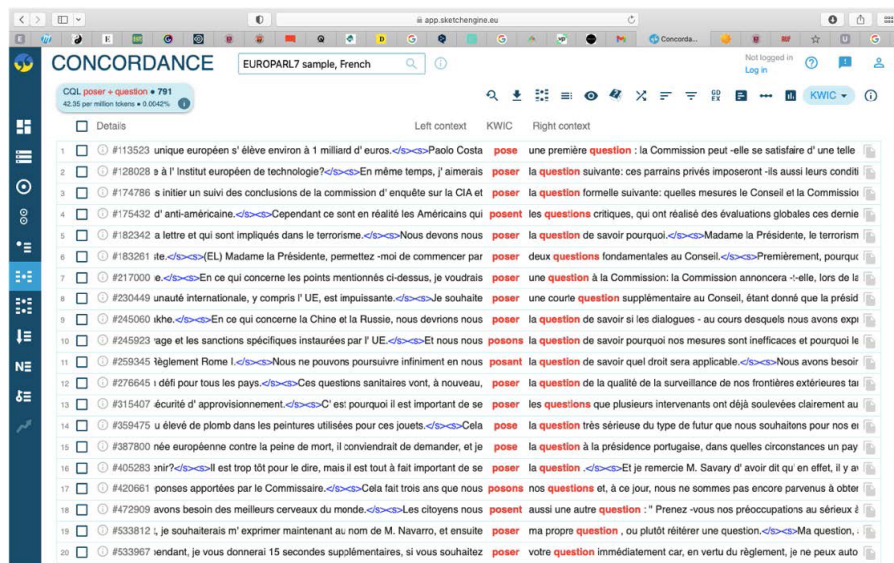


Figure 1. Concordance de *poser + question* sur Sketchengine.

3. L'étape suivante consiste, en suivant la visualisation, à classer les collocatifs dans le tableau selon leur fonction grammaticale (nom, verbe, adjectif, etc.) et à analyser leur fréquence d'apparition. Finalement, des exemples pourront être donnés et comparés à la langue maternelle des apprenants :

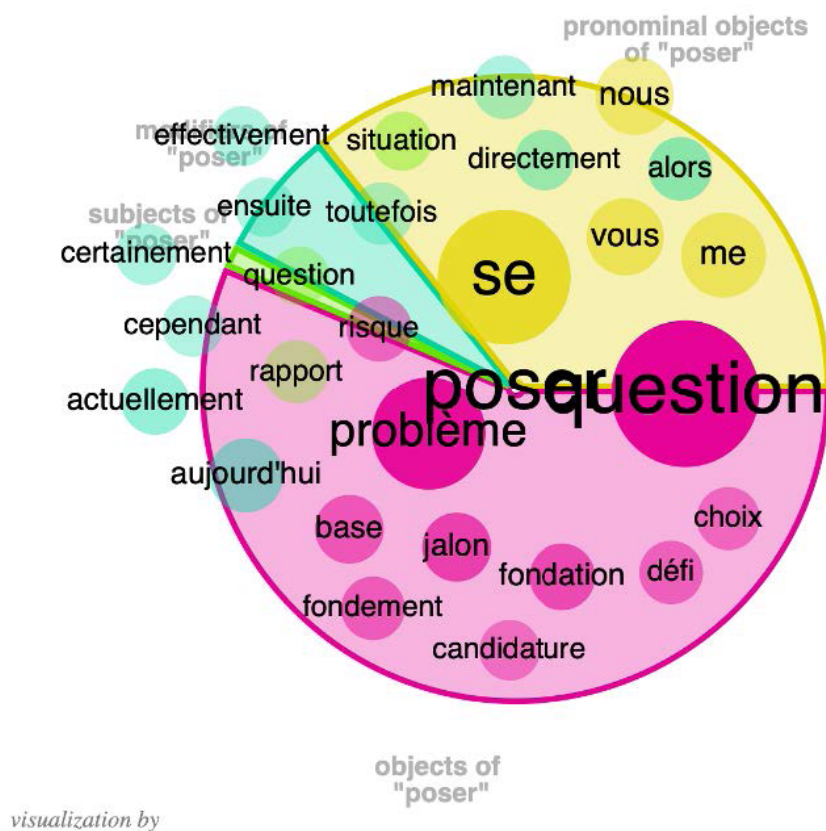


Figure 2. Visualisation graphique du verbe *poser* sur Sketchengine.

4. Pour une analyse plus approfondie, les apprenants sont invités à comparer l'utilisation des deux verbes, *poser* et *demander*, en présence de collocatifs différents, à relever leurs particularités d'utilisation, à identifier des parties communes et finalement, à analyser les contextes de ces cas particuliers.

L'analyse visuelle des graphiques du corpus met en évidence une utilisation commune des lexèmes *poser* et *demander*. Il s'agit du cas de l'expression *poser* ou *demander la main*, ce qui confirme la nécessité d'une analyse détaillée de ce cas particulier.

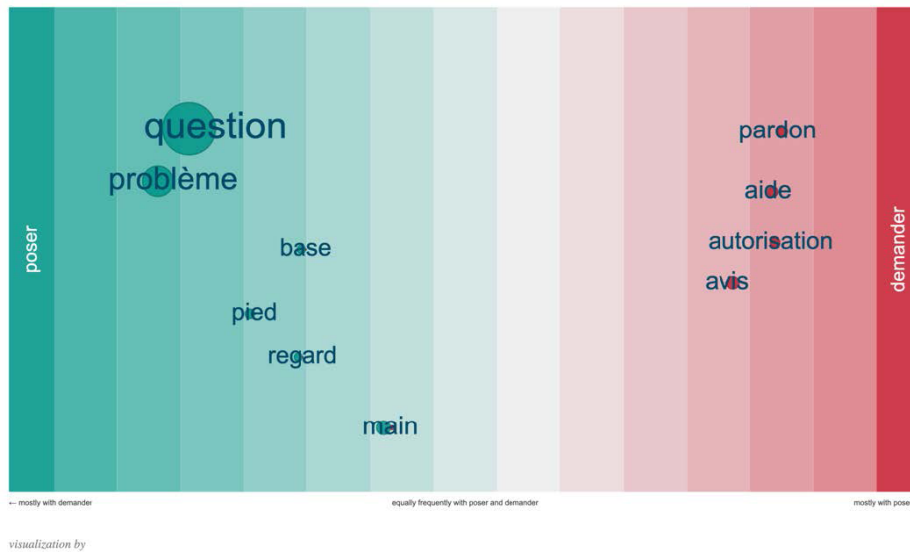


Figure 3. Différence des séquences entre *poser* et *demander* sur Sketchengine.

5. Pour compléter les résultats de leur analyse, les apprenants ont recours aux données du graphique du verbe *poser* présentées dans le corpus de Leipzig Corpora Collection. Ils choisissent des exemples concrets du corpus afin de les comparer et ainsi compléter la liste des particularités d'utilisation de ce verbe.
6. Enfin, des activités pratiques préparées sur la base des corpus sont proposées aux apprenants. En utilisant l'application *learningapps.org*, un exercice est créé pour encourager la réflexion et la prise de décision sur ce qu'il est possible et ce qu'il n'est pas possible de *poser*. De plus, dans le contexte des classes plurilingues, l'activité peut porter sur une comparaison entre ces verbes et les verbes équivalents dans la langue maternelle des apprenants : est-ce que l'on *pose* et *demande* la même chose dans leur langue maternelle ?

Conclusion

L'interlangue du corpus des apprenants et un diagnostic sur cette interlangue pourraient être révélateurs et servir à améliorer l'acquisition du FLE. Ces données pourraient mieux orienter l'enseignant dans son choix du matériel, en fonction des besoins des élèves, mais aussi l'aider à construire une démarche d'enseignement qui tienne compte des particularités linguistiques et langagières de chaque apprenant. Une analyse permettrait entre autres de comparer les travaux des apprenants afin d'évaluer leur progression individuelle aussi bien que celle du groupe. Ce type de données pourrait en outre servir de base à diverses démarches scientifiques relatives à l'apprentissage des langues étrangères, à l'élaboration de matériel didactique et au développement de programmes d'enseignement appropriés. L'observation et l'analyse de l'interlangue et des erreurs rencontrées dans la production écrite sont nécessaires, mais pas

suffisantes. Il faut aller plus loin dans cette démarche et trouver une remédiation tendant vers l'autonomie de l'apprenant.

Les questions fréquemment posées par les apprenants de français L2 et pour lesquelles il est parfois difficile de trouver des explications dans les grammaires, dans les manuels de FLE ou dans les dictionnaires disponibles peuvent recevoir des réponses grâce aux corpus linguistiques de la langue cible, en l'occurrence le français. Ces types de corpus sont des outils précieux pour remédier aux erreurs et favoriser l'évolution de la langue des apprenants.

Le schéma que nous venons de présenter, qui consiste en un diagnostic de l'interlangue, un travail sur un corpus linguistique de la langue cible, une observation de textes authentiques et une mise en pratique, est une approche possible et efficace pour l'apprentissage des collocations, voire du lexique en général, car il évite la fossilisation de l'interlangue et favorise son évolution constante. L'objectif est d'aider les apprenants à retenir à la fois le sens et l'association lexicale, et à consolider les structures qu'ils connaissent déjà partiellement. Il est clair que l'enseignement du lexique peut devenir beaucoup plus performant si l'on tient compte de la combinaison lexicale et syntaxique des mots en les observant dans des textes authentiques.

Bibliographie

- Anctil, Dominic (2010) *L'erreur lexicale au secondaire*. Thèse de doctorat non-publiée. Montréal : Université de Montréal.
- Brown, Phillip R. (1994) « Lexical Collocation : a Strategy for Advanced Learners. » [In :] *Modern English Teacher*. Vol. 3 (2) ; 24–27.
- Conseil de l'Europe (2021) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Cowie, Anthony P. (1981) « The treatment of collocations and idioms in learner's dictionaries. » [In :] *Applied Linguistics*. Vol. 2 (3) ; 223–235.
- Granger, Sylviane, Magali Paquot (2008) « Disentangling the phraseological Web. » [In :] Sylviane Granger et Fanny Meunier (éds.) *Phraseology. An interdisciplinary perspective*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins ; 27–50.
- Grossmann, Francis (2012) « Le rôle de la compétence lexicale dans le processus de lecture et l'interprétation des textes. » [In :] *Forumlecture.ch*. Vol. 1 ; 1–13.
- Hanks, Patrick (2013) *Lexical Analysis : Norms and Exploitations*. Cambridge : MIT Press.
- Heid, Ulrich, Sybille Raab (1989) « Collocations in multilingual generation. » *Proceedings of the Fourth Conference of ACL, European Chapter, Manchester, 10–12 April 1989*, Manchester : Association for Computational Linguistics.
- Kazlauskienė, Vitalija (2018) *Prancūzų K2 daiktavardinis junginys : mokinių tekstyno analizė*. Thèse de doctorat non-publiée. Vilnius : Université de Vilnius.
- Kazlauskienė, Vitalija (2021) « Collocation nomino-adjectivale dans la production écrite en FLE. » [In :] *Taikomoji kalbotyra*. Vol. 15 ; 143–154.
- Kazlauskienė, Vitalija, Agnieszka Dryjańska (2022) « Le sens de fête en polonais, en lituanien, en français et sa (non)coïncidence collocationnelle. » [In :] *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica*. Vol. 17 ; 20–42.
- Klein, Wolfgang (1989) *L'acquisition de langue étrangère*. Paris : Armand Colin.

- Le Fur, Dominique (éd.) (2007) *Dictionnaire des combinaisons de mots : les synonymes en contexte*. Paris : Le Robert.
- Martinez, Christine (2018) « Comment faciliter l'apprentissage des collocations aux apprenants non natifs. Une approche didactique et linguistique. » [In :] *Synergies pays riverains de la Baltique*. Vol. 12 ; 35–45.
- Mel'čuk, Igor (1993) « La phraséologie et son rôle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. » [In :] *Éla. Études de linguistique appliquée*. Vol. 92 ; 82–113.
- Mel'čuk, Igor (1995) « Phrasemes in language and phraseology in linguistics. » [In :] Everaert, Martin, van der Linden, Erik-Jan, Schenk, André, & Schreuder, Robert (éds.) *Idioms : Structural and Psychological Perspectives*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum ; 167–232.
- Mel'čuk, Igor (1998) « Collocations and Lexical Functions. Phraseology. » [In :] A.P. Cowie (éds.) *Theory, Analyses and Applications*. Oxford : Clarendon Press ; 23–53.
- Mel'čuk, Igor, Alain Polguère (2007) *Lexique actif du français : l'apprentissage du vocabulaire fondé sur 20 000 dérivations sémantiques et collocations du français*. Bruxelles : De Boeck.
- Mel'čuk, Igor, Alain Polguère (2008) « Prédicats et quasi-prédicats sémantiques dans une perspective lexicographique. » [In :] *Lidil*. Vol. 37, <http://journals.openedition.org/lidil/2691> (consulté le 2/01/2023).
- Tognini-Bonelli, Elene (2001), *Corpus Linguistics at Work*. Amsterdam : John Benjamins.
- Tremblay, Ophélie (2014) « Les collocations : des mots qui font la paire. » [In :] *Québec Linguistique Appliquée*. Vol. VII (1) ; 7–26.
- Trim, John (éd.) (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Guide pour les utilisateurs*. Division des Politiques Linguistiques : Strasbourg.
- Tutin, Agnès (2013) « Les collocations lexicales : une relation essentiellement binaire définie par la relation prédicat-argument. » [In :] *Langages*. Vol. I (189) ; 47–63.
- Tutin, Agnès, Francis Grossmann (2002) « Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif. » [In :] *Revue française de linguistique appliquée*. Vol. I (7) ; 7–25.
- Verlinde, Serge, Thierry Selva (2001) « Nomenclature de dictionnaire et analyse de corpus. » [In :] *Cahiers de Lexicologie*. Vol. 79 ; 113–139.
- Xiao, Chen, Frédéric Girani (2018) « Typologie d'erreurs des collocations dans les essais argumentatifs et perspectives didactiques de l'enseignement du français langue étrangère dans les universités. » [In :] *Synergies Chine*. Vol. 13 ; 229–246.
- Zgusta, Ladislav (1971) *Manual of Lexicography*. Prague : Academia; The Hague & Paris : Mouton.

Corpus

Leipzig Corpora Collection, https://corpora.uni-leipzig.de/en?corpusId=ind_mixed_2013_
 Sketch Engine, <https://www.sketchengine.eu>.

BEATA KĘDZIA-KLEBEKO

Université de Szczecin, Institut des Etudes Littéraires et des Nouveaux Médias

beata.kedzia-klebeko@usz.edu.pl

ORCID : 0000-0001-7839-3279

Lecture réflexive ou érudite ? Quelques considérations sur le choix de méthode d'enseignement de la littérature en philologie romane contemporaine

Reflective or Erudite Reading? Some Reflections on the Selection of Literature Teaching Method in Contemporary Romance Philology

Abstract

"The subjective [...] surrounds the objective" This statement by G. Lanson (Lanson 1919: 113) seems to fit in perfectly with the line of argument of the present analysis, while remaining a valid indication for the university literature teacher in contemporary neo-philological studies. It should be noted that students often start learning French when they enter university. What is the place of literature studies, then? The choice is not obvious for teachers faced with the reserve of non-readers of literature, on the one hand, and the demands of academic excellence, on the other. In a socio-cultural context aimed primarily at the currently recognised horizontal dimension of knowledge, the question arises as to whether and to what extent it is possible to adopt a scientific reading perspective, such as that sought by neo-philological studies. It seems that the search for the personal engagement among FLE students, leading them to discover the similar experiences to their own that the fictional world presents, can be seen as a first step towards the appreciation of literary foreign language studies.

Keywords: academic reading in FLE; subject-reader (sujet-lecteur); reflexivity; experience; erudition

Mots clés : lecture académique en FLE ; sujet-lecteur ; réflexivité ; expérience ; érudition

Introduction

Les questions que nous allons nous poser à travers cette étude et qui vont rythmer l'axe de la réflexion sur le sujet susmentionné, sans pour autant prétendre y donner une réponse exhaustive, sont les suivantes : Que veut dire la notion de littérature dans la perspective éducative ? Pourquoi enseigner la littérature ? Comment étudier la littérature en FLE au niveau académique ?

Certains théoriciens ont mené, à travers diverses publications, un débat sur *Pourquoi étudier la littérature ?* (Jouve 2010), *La Littérature – pour quoi faire ?* (Compagnon 2007), *Que reste-t-il de la culture française ?* (Morisson 2008), *Ce que peut la littérature ?* (Finkielkraut 2006), concluant par la supposition selon laquelle « le temps où la vision littéraire du monde avait une place dans le monde » (Finkielkraut 2021) est révolu pour la simple raison que la littérature n'a plus de valeur formatrice. Pourtant, l'institution scolaire dans le monde entier persiste à postuler le bien-fondé de l'enseignement littéraire. Il n'empêche que, de manière analogue, le corps enseignant se concentre autour d'une réflexion qui concerne l'objet-même de la littérature, en pesant le pour et le contre au sujet de ce que la littérature peut apporter aux étudiants et de la raison pour laquelle on doit enseigner la littérature, mais surtout comment l'enseigner. Ces questions restent toujours pertinentes et incontournables dans le domaine de l'enseignement de la littérature française tant en langue maternelle qu'en FLE au niveau universitaire.

Il convient de préciser, comme le rappelle Bolecki (2005 : 4) que les études littéraires modernes, qui portent sur l'objet de la littérature, se sont développées de manière intensive depuis les XIX^e et XX^e siècles, mais surtout depuis le XX^e siècle, en conséquence du développement de nombreuses sciences spécifiques telles que la linguistique, la psychologie, la sociologie, l'anthropologie, l'esthétique et la philosophie, mais aussi du fait de changements de nature civilisationnelle et historique. L'objet d'étude, à savoir les œuvres littéraires, a pu être défini à travers différentes analyses méthodologiques comme nettement distinct de tous les autres textes linguistiques, autrement dit il s'agissait de textes différents de tout énoncé non littéraire et, en même temps, de textes dont les significations ne sont pas attribuables aux opinions de leurs auteurs. Ce qui importe aussi dans les recherches théoriques sur l'objet de la littérature, c'est l'hypothèse selon laquelle le texte littéraire est porteur de significations qui sont « indépendantes des lecteurs » (Bolecki 2005 : 7), étant donné que le lecteur essaie toujours de comprendre le sens de l'œuvre qui lui est soumise dans l'acte de communication littéraire.

Dans la perspective du changement culturel, l'identité de l'objet des études littéraires n'est plus aussi distinctive, en raison du brouillage conceptuel de la signification même de l'objet de connaissance qu'est la littérature, qui a cessé d'être valide, suffisante ou attrayante au cours du dernier demi-siècle. Selon Jey, « la littérature et ses définitions sont liées à l'état du champ littéraire » (2019 : 7). Ce qui constitue ce dernier ce sont entre autres les discours préfaciels, métadiscours professés par les écrivains et les critiques, y compris les institutions d'enseignement. L'effacement des frontières du sens inébranlable d'une œuvre et le déplacement de l'accent sur le lecteur ont également contribué à un changement de paradigme de l'étudiant-lecteur. L'opinion selon laquelle le texte n'existe pas sans le lecteur et que c'est ce dernier qui assure toute la potentialité au texte « en enrichissant les significations [...], les polarisant, les complétant, les changeant radicalement, etc. » (Jey 2019 : 7), s'est imposée peu à peu de façon cruciale. Ces acceptions ont donc aussi fixé de nouvelles lignes d'horizon pour la didactique de la littérature dans le système d'enseignement de la langue maternelle et de la langue étrangère, pour transmettre les valeurs artistiques, culturelles et aussi les savoirs expérientiels de la réalité humaine qu'apporte la littérature.

La littérature, objet d'étude didactique

C'est en particulier l'enseignement de la littérature en français langue étrangère qui est concerné, surtout au niveau universitaire en cursus philologique, car c'est à ce niveau que devrait s'effectuer une formation académique hautement spécialisée, offerte non seulement à ceux qui cherchent une compétence linguistique en traduction, mais aussi aux futurs enseignants qui transmettront à la génération suivante l'idée de littérature et de culture d'une autre nation – y compris à travers sa production artistique. Il s'agit aussi de la littérature qui, outre sa valeur esthétique, en tant qu'objet d'étude dans une autre langue, permet d'analyser les relations entre les personnes ou les groupes sociaux, au cœur desquelles se trouvent la compréhension et l'évaluation respective des phénomènes de nature interculturelle.

L'enseignement de la littérature, en reconnaissance de son rôle social, également dans un contexte interculturel, appartient à la sphère d'influence institutionnelle. Comme le décrit bien Citton (2007), l'institution scolaire a la légitimité de transmettre des connaissances sur la littérature. Elle contribue à sa perpétuation dans la mémoire collective et détermine quelles représentations de la littérature et dans le champ des valeurs symboliques seront transmises à la prochaine génération de lecteurs. Il est important de se demander dans quelle mesure les lecteurs d'aujourd'hui détermineront à l'avenir l'existence des œuvres littéraires dans le circuit d'autres objets de culture, en leur attribuant le rôle de médiateur de valeurs, de savoirs sur le monde, sur les autres, sur les événements passés et sur la sphère intime, personnelle. La lecture se construit en effet sur les émotions, les références aux propres expériences et, en général, à l'encyclopédie du savoir évoquée par Eco (1985).

L'enseignement littéraire en FLE au niveau universitaire

Cette brève description du cadre théorique et institutionnel nous permet également d'esquisser les défis auxquels sont confrontés les enseignants de la discipline littéraire, qui doivent transmettre une large connaissance disciplinaire de l'objet de savoir qu'est la littérature, la lier aux exigences d'excellence et à un haut niveau de qualité de l'enseignement, ainsi qu'à la compétence linguistique des étudiants qui s'améliore progressivement. Dans le cas du français, depuis plusieurs années, les universités locales, notamment l'Université de Szczecin, acceptent des candidats sans connaissance du français. Ceux-ci sont donc confrontés à la nécessité d'acquérir des compétences à la fois linguistiques, culturelles et sociales en français au cours de leurs études. Le programme d'études romanes de notre université au niveau de la licence tente de combiner ces éléments en liant l'enseignement littéraire et linguistique. Le programme¹ en cycle 1 des matières dites littéraires, spécialisées, couvre environ 240 heures sur un total possible d'environ 1 830 heures, offrant aux étudiants des matières telles que « Éléments de la poétique du texte » (30 heures), « Histoire de la littérature » (150 heures, avec des TP accompagnant le cours magistral), « Lecture des textes littéraires » (60 heures).

Au vu de ce qui précède, il convient alors de noter que le niveau de qualification des étudiants dans un tel contexte ne peut pas être mesuré d'après les mêmes effets, même supposés, que dans le cas de l'enseignement universitaire en la langue maternelle. De plus, la question de savoir à quoi servent la littérature et l'enseignement de la littérature, dans un cursus d'études romanes où tous les étudiants de

1 Programme d'études en 2022/2023 en philologie romane à l'Université de Szczecin.

première année commencent à peine à étudier le français, acquiert une pertinence spécifique, au regard de l'opinion selon laquelle le temps consacré à la matière littéraire mériterait d'être consacré plutôt à un enseignement strictement linguistique et communicatif. Ces voix s'inscrivent dans un débat permanent, au sens civilisationnel du terme, sur l'importance et le rôle de la littérature, mais aussi sur la responsabilité des universités en tant que véhicule de savoirs au profit des étudiants et, par ce biais, de toute la société, dans le cadre de l'enseignement supérieur.

Dans les discussions sur la fonction, le rôle et l'acception de la littérature dans l'enseignement du FLE, également au niveau universitaire, les programmes du CECR, qui sont à la base de tout apprentissage / enseignement du français langue étrangère depuis l'an 2000 et que l'on peut qualifier de représentatifs du tournant linguistique et culturel des sciences humaines, trouvent leur place. Le premier tournant suppose que la connaissance d'un sujet dépend du langage, non seulement en termes d'hypothèses conceptuelles du contenu transmis, mais aussi du conditionnement du sujet apprenant. Selon le concept d'approche culturelle des œuvres littéraires (Côté, Simard 2006), celles-ci sont considérées en revanche comme une composante de la réalité, comme un univers de discours (plutôt que son objet de référence), et donc comme un champ dans lequel tous les objets détiennent un statut culturel et sont sujets à l'interprétation dans des contextes et catégories culturels. En pratique, comme le stipule Nycz (2005: 19), il s'agit de situer la littérature dans des relations d'univocité et sur un terrain commun avec d'autres objets de culture, et de la considérer en fonction de ses divers enjeux culturels, donc principalement dans des catégories « extra-littéraires » (au sens traditionnel), c'est-à-dire comme des témoignages, des documents ou des « reflets » de la réalité sociale, historique et culturelle.

Cette digression nous permet de comprendre plus facilement les solutions recherchées pour un objet de connaissance tel que la littérature, et proposées par les auteurs du CECR qui définissent le rôle de l'enseignement des langues pour les besoins du marché, de la migration des sociétés, de la connaissance interculturelle.

Les défis formulés au regard de la matière linguistique, déjà complexe en soi, suffisent pour que la matière littéraire, tout aussi complexe, soit considérablement réduite. Cela n'implique pas sa disparition complète dans les hypothèses du programme du CECR, qui, dans une certaine mesure, poursuit aussi les traditions antérieures d'enseignement de la littérature en langue étrangère en tant que source de connaissances sur le monde environnant, ou de connaissances linguistiques, etc. Néanmoins, le tournant linguistique ou culturel et social lisible dans les hypothèses curriculaires du CECR constitue une sorte de fondement pour l'enseignement de la littérature, et cela également dans l'enseignement supérieur, lorsqu'il traite la littérature plus comme un prétexte que comme un véritable texte à étudier.

Face à ces constats, le professeur de littérature en études romanes doit tenir compte du fait que la littérature, en tant que matière d'enseignement pour des étudiants fonctionnant dans un système multiforme de culture contemporaine, n'a plus un statut identitaire clairement défini, ni ontologiquement ni axiologiquement. Comme le précise Guichard, les faits littéraires échappent à l'attention des étudiants de façon presque généralisée :

COMMENT l'enseigner [la littérature] à des jeunes gens qui m'arrivent, la plupart du temps, dans un état d'impréparation assez sidérant, au sens où ils ne savent pas LIRE les textes de manière LITTÉRAIRE, et où la littérarité, même dans son sens le plus élémentaire, semble souvent leur échapper. (Guichard 2011, en ligne)

Enseignement littéraire érudit ou réflexif ?

Dans la conception des didacticiens de la littérature française, dont les résultats ont également des implications pour l'enseignement universitaire dans d'autres pays, y compris les romanisants polonais en cycle 1, la littérature devient ainsi une sorte de construction enseignable, qui a été largement décrite par Chervel dans son ouvrage *La culture scolaire* (1988), et qui était – et est toujours – associée au tournant épistémologique que Piégay-Gros (2011) a décrit comme un abandon du savoir érudit au profit de la construction d'un savoir individualisé.

La chercheuse a fait valoir que la notion d'érudition littéraire avait cessé d'être reconnue dans les sphères culturelles et littéraires, au moins depuis les Lumières, mais son discrédit, fortement accentué au XX^e siècle à travers « nombre de textes littéraires et critiques ou philosophiques, s'est apparenté à une sorte d'occultation dès lors que la théorie du texte a imposé la notion d'intertextualité » (Piégay-Gros 2015). Le savoir érudit, entendu comme la collecte systématique de données, visant la vérification de dates, la recherche de sources et leur analyse, a cédé la place au « marketing des connaissances et des discours, des réseaux et des relations d'énoncés » (Piégay-Gros 2009 : 8). En ce qui concerne la définition la plus simple de l'érudition, qui « fait la démonstration d'un savoir objectivé par un appareil de notes, des index, des commentaires avec citations, etc. » (Piégay-Gros 2015), Piégay-Gros (2009 : 8) affirme que « la littérature s'est définie largement contre la méthode de connaissance qu'elle engage et a substitué à l'investigation précise des textes écrits et conservés au fil du temps l'affirmation d'une réflexivité essentielle ».

Trois raisons principales, soulignées par les critiques et les littéraires eux-mêmes, sous-tendent ce mouvement d'abandon d'une vision positive de l'érudition dans l'univers de la littérature : l'érudition « limite l'imagination ; elle reflète un manque d'expérience ; elle s'oppose à la spéculation et à la théorie » (Piégay-Gros 2009 : 8).

Critiquant la poursuite d'une connaissance objective et approfondie de la littérature, le courant moderne de la cognition a proposé de se concentrer sur une cognition dite réflexive. Cela a déjà été mentionné par Giddens lorsqu'il a écrit que « le concept de modernité est inscrit de manière immanente dans le contraste avec la tradition » (Giddens 2008 : 26). L'approche réflexive se caractérise principalement par l'utilisation de références à un modèle de recherche ethnographique, dit qualitatif ou interprétatif, également appelé herméneutique (Blanchet 2009). Comme celui-ci l'a noté :

Leurs sources d'information prioritaires sont l'expérience vécue, les pratiques sociales, les discours, les récits, les archives, les imaginaires et les idées. On trouve, par exemple, l'ethnologie à l'ombre de l'anthropologie générale et de la sociologie quantitative, la géographie sociale à l'ombre de la géographie physique, la sociolinguistique à l'ombre de la linguistique formelle... (Blanchet 2009)

L'inclusion d'un élément de réflexivité dans la recherche a encouragé l'acceptation d'intérêts individuels ou de groupe, d'opinions et d'options politiques, idéologiques, politiques et culturelles. Cela a conduit à un « déplacement du sens de la recherche et de sa finalité (de la connaissance produite et de son pouvoir causal), à sa relativisation, à sa remise en question » (Blanchet 2009). Par conséquent, cela a eu pour effet de donner du crédit à la subjectivation et d'accroître l'importance du sujet plutôt que de l'objet de la connaissance. En effet, il était important de comprendre la notion de réflexivité, qui, selon Blanchet, combinait la réflexion au sens de « pensée » et au sens de « réflexion » :

L'essentiel y est, l'idée d'une démarche par laquelle je m'interroge moi-même (comme je me regarde dans un miroir) et où je suis interrogé par autrui (qui me renvoie ainsi une image) sur mes propres actes et mes propres discours. Un stade du miroir, en quelque sorte, avec son corollaire immédiat de prise de conscience de l'identité-altérité, de la relativité d'un point de vue particulier et des observations que ce point de vue permet ou ne permet pas de proposer en partage. (Blanchet 2009 : 145)

En ce qui concerne le domaine de la recherche épistémologique, les conséquences de l'adoption d'une approche réflexive ont contribué à remettre en question l'idée de la neutralité des savoirs érudits, des faits historiques, biographiques et philologiques qui permettent de conduire le sujet apprenant vers les connaissances livresques, l'intérêt pour les archives, vers la critique de source, ce qui a donc contribué à contextualiser l'objet de la connaissance.

Dans le domaine de la recherche littéraire et dans la didactique de l'enseignement de la littérature elle-même, cela a conduit à traiter l'immanence d'une œuvre comme un moyen de rechercher des qualités littéraires, plutôt que d'explorer patiemment les savoirs accumulés sur l'œuvre, son histoire ou sur sa critique. Soumise à une forte autonomie, la littérature excluait l'érudition et était considérée selon une conception horizontale. Elle est devenue une mosaïque de connaissances, de discours et un système d'expression, qui a remplacé la conception verticale – dans laquelle l'érudition impliquait la transmission de textes, l'héritage de savoirs et d'analyses savantes et l'établissement de traditions. Nous pouvons observer cela facilement en philologie romane à l'Université polonaise où les études de textes se font généralement en cycle 1 à partir d'extraits, étant donné qu'une œuvre intégrale en langue française devient plus accessible pour l'étudiant seulement en cycle 2.

Quelles propositions pour enseigner la littérature en FLE ?

Dans la sphère de la didactique de la littérature française en langue maternelle, qui a nécessairement ses implications dans la sphère de l'enseignement de la littérature en FLE au niveau universitaire, on peut observer une sorte de percée dans le traitement du sujet lecteur, qui a pris la forme de la reconnaissance du rôle important de la subjectivité et de la créativité de l'étudiant dans la production de sens. Les didacticiens s'intéressent à la manière dont les élèves reconfigurent le texte, l'assimilent et se l'approprient (Rouxel 2012). Selon Rouxel, les phénomènes « d'identification, de refixation, d'imbrication » constituent la base de la relation du lecteur avec le texte, modelée par ses expériences et son engagement dans la littérature. Ainsi, l'institution scolaire était appelée à reconnaître les lectures individuelles, c'est-à-dire singulières, de la littérature qui pouvaient servir de point de référence pour une interprétation plus profonde, prenant aussi en compte les expériences des autres sujets apprenants qui se formaient dans la classe – dans la communauté interprétative.

La notion même du « sujet – lecteur » a fait l'objet d'un colloque organisé à Rennes en 2004 par des didacticiens de la littérature², dont le principal objet de débat était la crise de la lecture chez les étudiants français.

En évoquant le concept de sujet lecteur dans son article consacré à la lecture littéraire, Jean-Louis Dufays rappelle :

2 Le Colloque, *Sujets lecteurs et enseignement de la littérature*, Rennes 2004.

La notion de sujet lecteur, quant à elle, est apparue pour la première fois dans le champ de la didactique à l'occasion du colloque éponyme qui s'est tenu à Rennes en janvier 2004. En introduisant ce colloque, Annie Rouxel a présenté la mise au premier plan du « sujet lecteur » comme une réaction contre le « lecteur modèle » d'Eco. La notion a ensuite fait l'objet d'une définition plus avancée à Toulouse, en octobre 2008, à l'occasion du colloque « Le texte du lecteur » qui s'intéressait aux divers types d'appropriation des textes. (Dufays 2013 : 77)

La conférence de 2004 a aussi été l'occasion de conceptualiser cette notion dans le domaine de la didactique de la littérature et d'offrir une réflexion sur la posture du lecteur réel applicable en didactique. Dans un compte rendu de cette publication, Marlair souligne que l'ouvrage en découlant « mettait en avant le trio conceptuel Muse/Scribe/Interprète » (2006 : 40). En cela, l'étude de l'activité de lecteur en situation réelle est devenue un élément intéressant dans la discussion sur la possibilité d'inclure le sujet lecteur dans le processus d'enseignement de la littérature, et donc sur son institutionnalisation. Si, comme le souligne Louichon dans son récent article *Le sujet lecteur en formation d'enseignant.e.s.* (2020), historiquement, les discussions sur le rôle et la signification du lecteur réel remontent bien plus loin que la conférence en question, jusqu'aux travaux de Barthes ou de Piacard, les questions relatives à la notion du lecteur réel et du sujet lecteur inscrit dans le processus didactique ont pris une nouvelle dimension depuis 2004. Elles polarisent également la scène du débat didactique, en mettant en avant le fait qu'une trop forte concentration sur le sujet lecteur et la lecture subjective dans le processus didactique peut avoir un effet réducteur et contribuer à l'enfermement du lecteur dans ses propres hypothèses, alors que ce qui est important au moment de la lecture, c'est aussi ce que l'œuvre peut apporter au lecteur dans le processus de lecture.

Actuellement, selon Louichon, le concept de sujet lecteur constitue de plus en plus un outil didactique. De nombreux travaux de recherche en sont la manifestation, et l'on peut déjà les considérer comme appartenant à la « seconde génération » :

Ces travaux [...] – articulent une double finalité : expérimenter des dispositifs didactiques susceptibles de prendre en compte la dimension subjective du lecteur scolaire et décrire l'activité de ce lecteur réel, autrement dit se poser des questions « scientifiques et didactiques ». (Louichon 2020)

Les recherches visant ces aspects sont menées dans différents pays francophones et portent sur les concepts de « la spectature, l'identité de lecteur, la diversité du sujet lecteur, l'évènement de lecture, l'appropriation, l'empathie fictionnelle, l'appréciation, la participation » (Louichon 2020).

Le débat concernant l'activation de la motivation chez des élèves et étudiants polonais est lui aussi légitime, puisqu'on observe une vague d'étudiants non-lecteurs, considérant la littérature proposée au canon comme trop difficile, archaïque et inaccessible. Dans le concept des hauts niveaux d'enseignement, c'est la littérature classique, surtout au niveau secondaire et universitaire, qui constituait le socle de la formation générale à acquérir. Dans les études des chercheurs français, l'approche dite techniciste de la lecture des textes, dans laquelle prévalait une approche formaliste, pratiquée tant au lycée qu'à l'université, n'a fait que provoquer un sentiment de découragement chez les jeunes et n'a pas généré d'amateurs de littérature classique. Comme l'a fait valoir Delacomptée, la distance socioculturelle et parfois linguistique rendait les textes classiques difficiles d'accès sur le plan cognitif et émotionnel :

Il est significatif qu'en général, les élèves n'ont presque rien à dire sur le texte, c'est-à-dire rien à dire qui les concerne personnellement. C'est comme s'il s'agissait d'un exercice purement formel, sans

aucune implication personnelle, qu'ils traitent avec le plus grand sérieux et un engagement minimal. (Delacomptée 2004)

Dans le concept de lecture subjective et singulière, l'accent mis sur l'élève et ses attitudes subjectives devrait, selon Rouxel, modifier la relation de l'élève avec le texte, lui donner un caractère plus émotionnel et montrer aux élèves toute la complexité d'une œuvre littéraire comprise dans la relation entre le texte et le public. Compagnon le mentionne également :

L'expérience de la lecture, comme toute expérience humaine, est inévitablement une expérience double, ambiguë, déchirée: entre comprendre et aimer, entre philologie et allégorie, entre liberté et contrainte, entre attention à l'autre et souci de soi. (Compagnon 1998 : 98)

Ces analyses peuvent se refléter dans les déclarations d'étudiants de premier cycle en études romanes, à qui l'on a demandé ce qu'ils avaient aimé, ce qui les a touchés dans les œuvres qu'ils avaient lues au cours de leurs études, et cela dans le but de les encourager à prendre une posture engagée à l'égard de l'œuvre lue.

Le sujet lecteur et ses lectures universitaires en FLE

À titre d'exemple, quelques cas de lecture peuvent être évoqués. L'étude a été faite dans un groupe de sept personnes en 3^e année au niveau licence en philologie romane en 2021. Les étudiants étaient volontaires pour donner leur avis personnalisé sur les lectures au programme. Les étudiants pouvaient choisir librement les lectures traitées depuis le commencement de leurs études – à partir de l'époque médiévale jusqu'au début du XX^e siècle. Il s'avère que, dans la majorité des cas, les choix portaient sur la littérature du XIX^e : *Mme Bovary* (deux étudiantes), la poésie romantique de Musset (deux étudiantes), *Le Comte de Monte Christo* (un étudiant). Une étudiante a proposé la lecture de *L'Art poétique* de Boileau, sans pour autant préciser les raisons de son choix. Un étudiant a étudié un texte littéraire en dehors du programme, à savoir *Le rapport de Brodeck* de Claudel, datant de 2007 et ayant remporté le Prix Goncourt des Lycéens en France.

À titre d'exemple, voici – en écho de la lecture de Musset – la déclaration d'une étudiante en 3^e année, 1^{er} cycle :

Dans le poème *Chanson*, Musset parle de ses doutes et c'est ce qui m'a attirée vers ce poème. Musset a créé une belle vision de l'amour dans sa tête, qui, bien que belle, ne repose que sur la relation sexuelle, c'est son évasion de la réalité, la solution de tous les problèmes. Musset met du sentiment là-dedans pour noyer la réalité, mais ça lui revient et puis il y a des doutes, de la résignation du fait que ce n'est pas le vrai amour. Plusieurs fois moi-même, j'ai inconsciemment cherché diverses choses, juste pour ne pas penser aux problèmes. La réalité, cependant, ne peut pas être évitée aussi facilement, comme l'a montré Musset. Il faut enfin commencer à vivre dedans, et parfois je me sens souvent perdue. J'aime ce poème de Musset parce qu'il me procure un soulagement étrange, mais agréable, peut-être parce que je ne suis pas seule dans ce sentiment de confusion, ou simplement parce que je n'ai plus à me le cacher. J'aime le fait qu'il écrive à ce sujet, il aborde des sujets aussi importants, parce que je peux m'y identifier d'une certaine manière.

À propos du *Comte de Monte Christo* de Dumas, l'étudiant en 3^e année de licence note ainsi :

J'aime ce roman parce qu'il peut être regardé sous différents angles et chacun trouvera pour lui-même quelque chose qui est proche de son âme. Que ce soit une histoire de vengeance et de justice, ou non seulement une histoire, mais aussi un exemple de vie de ce qu'on ne devrait jamais baisser les bras et toujours [avoir] besoin de vivre, vivre jusqu'au dernier souffle, comme l'abbé Faria et le personnage principal, Dantes, allant à son but quel qu'il soit, mais aussi prêt à payer le plein prix pour chaque décision. Je suis accro à ce roman aussi grâce aux tours soudains qui créent la tension dans l'évolution de l'histoire, de la variété des décors dans lesquels se produisent des événements, qui sont étroitement liés avec le destin du comte, et bien sûr la chose la plus importante qui est passionnante, c'est l'atmosphère créée par l'auteur, comme s'il était un témoin direct de ce qui se passe. Ces choses vous aident à croire en le réalisme de cette histoire – ce sont les choses avec lesquelles le créateur capture et maintient le suspense jusqu'à la fin du livre, même 200 ans plus tard.

À propos de *Mme Bovary* de Flaubert, l'une des deux étudiantes en 3^e année de licence s'exprime ainsi :

Il y a une leçon très importante incluse dans ce livre – pour être heureux, nous devons apprendre à apprécier ce que nous avons. Si nous nous concentrons sur ce qui nous manque, sur ce que nous pourrions avoir d'autre, il est difficile de trouver de la joie, voire une simple satisfaction, dans la vie quotidienne. Peut-être que si Emma Bovary en avait été consciente et avait compris que la richesse, les affaires de cœur ou l'extérieur n'étaient pas synonymes de bonheur, son histoire aurait pu être différente. Parfois, nous avons juste besoin de regarder autour de nous et d'apprendre à aimer pour trouver le bonheur. Je crois que le roman de Flaubert est aussi pertinent aujourd'hui qu'autrefois, et peut-être même plus. Nous vivons à une époque où beaucoup d'entre nous veulent de plus en plus. On ne se concentre pas sur ce qu'on a, sur les gens dont on s'entoure, on ne vit pas ici et maintenant. Nos pensées se concentrent sur ce qui se passera dans le futur, nous oublions la réalité qui nous entoure. Je pense que le roman de Gustave Flaubert m'en sera un bon rappel et j'y reviendrai souvent.

À propos du *Rapport de Brodeck* de Claudel, l'étudiant en 3^e année de licence explique :

Le livre est plein d'émotions, plein de similarités à l'histoire du XX^e siècle et plein d'amertume – le monde est si cruel. L'intrigue qui touche les problèmes encore actuels et qui pose des questions sur les valeurs universelles comme l'amour, l'amitié, le bien et le mal ; les valeurs qui sont toujours présentes dans notre société. En plus, par la proximité et les ressemblances avec l'histoire, par la sympathie éveillée par Brodeck, qui est un homme comme nous et qui nous semble proche comme un ami, par l'anonymat d'Anderer, et par la présentation non chronologique de l'histoire, l'auteur nous maintient effectivement dans une tension constante et il nous fait vouloir dévoiler les événements prochains.

Pour conclure

Depuis les années 1960–1970, les théoriciens se sont penchés sur la question de la lecture de texte et sur les types de relations établies entre le texte et le lecteur qui n'ont cessé de s'affronter. Cependant, il semble que la subjectivité du lecteur puisse également créer une relation de cause à effet entre l'œuvre et le lecteur, devenant ainsi une source de motivation pour la lecture.

Des déclarations fragmentaires venant des étudiants en FLE, on peut conclure que la référence au moi subjectif est possible et engageante. Une relation avec le texte / l'auteur peut être établie tant qu'il existe un fil conducteur de compréhension mutuelle. Cela relève de l'évidence, pourtant les références subjectives ne sont pas généralement recherchées en cours de littérature au niveau académique où elles sont abandonnées au profit des analyses formelles. La recherche de ces liens semble donc devoir mobiliser les enseignants pour qu'elle puisse se faire par tous les moyens. D'autre part, on note également une déclaration qui résonne bien, même si elle n'est pas citée ici, selon laquelle c'est l'université qui a ouvert certains horizons de pensée aux étudiants en leur proposant une liste de lectures des époques passées que l'on peut considérer comme canonique.

En résumé, face aux changements décrits dans la perception de l'objet d'étude littéraire, à savoir la littérature elle-même, aux modifications des circuits culturels, des postures des lecteurs, quelle attitude les professeurs de littérature en FLE doivent-ils adopter pour obtenir de la part des étudiants, une posture d'engagement dans l'acte de lire la littérature ? Il semble, comme toujours, que la recherche du juste milieu entre l'érudition et l'adoption d'une conception plus libérale du lecteur réel, qui reconfigure le texte littéraire en fonction de ses expériences, soit possible et didactiquement efficace, à condition que l'engagement dans la lecture soit mesuré en termes d'efficacité pour les années à venir et qu'il crée, comme l'affirme Rouxel, « une fusion unique et particulière entre le texte de l'auteur et la vie du lecteur, c'est-à-dire qu'il soit le produit et la trace d'une expérience de lecture ». Il y a des chances que cet engagement conduise vers une lecture hautement académique, critique, historique et philologique, bref érudite qui constitue aussi une lecture singulière et individualisée, mais dans une acception tout à fait différente par rapport à celle ayant ses sources dans la théorie de la réflexivité présentée plus haut. Un tel défi implique peut-être une révision de la façon de lire en cours de FLE jusqu'au niveau académique, y compris dans la perspective de la construction de programmes et de listes de lecture à inscrire dans le canon des lectures dites obligatoires. Peut-être le principe consistant à étudier moins de textes, mais de façon plus approfondie, plus lentement, mais plus efficacement, s'avèrerait-il être une méthode de travail sur une œuvre susceptible de motiver les étudiants à développer tant leur intérêt et leur goût littéraire pour la langue et la culture du mot écrit, que leur approche critique et analytique. Ce type de travail saurait tenir compte de ce qu'une œuvre littéraire peut apporter en termes de compréhension du monde contemporain, en associant la découverte de soi et l'appréhension de l'acte de lire.

Bibliographie

- Blanchet, Philippe (2009) « La réflexivité comme condition et comme objectif d'une recherche scientifique humaine et sociale. » [In :] *Cahiers de sociolinguistique*. Vol. 1 (14) ; 145–152, <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2009-1-page-145.html> (consulté le 1/06/2022).
- Bolecki, Włodzimierz (2005) « Pytanie o przedmiot literaturoznawstwa. » [In :] *Polonistyka w przebudowie*. Kraków : Universitas ; 3–14.
- Chervel, André (1998) *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris : Belin.
- Citton, Yves (2007) *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires*. Paris : Éd. Amsterdam.
- Compagnon, Antoine (1988) *Le Démon de la théorie*. Paris : Seuil.

- Compagnon, Antoine (2006) « La littérature, pour quoi faire ? Leçon inaugurale prononcée le jeudi 30 novembre 2006 au Collège de France. », <https://books.openedition.org/cdf/524> (consulté le 2/03/2023).
- Côté, Héloïse, Denis Simard (2006) « En quête d'une approche culturelle appliquée à l'enseignement du français, langue première, au secondaire. » [In :] *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. Vol. 9 (1) ; 75–89, <https://doi.org/10.7202/1016887ar> (consulté le 03/03/2023).
- Delacomptée, Jean-Michel (2004) « Un peu moins de science, un peu plus de conscience. » [In :] *Le français aujourd'hui*. Vol. 145 ; 43–48, <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-2-page-43.html> (consulté le 1/06/2022).
- Dufays, Jean-Louis (2013) « Sujet lecteur et lecture littéraire: quelles modélisations pour quels enjeux ? » [In :] *Recherches & Travaux*. Vol. 83, <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/666> (consulté le 10/03/2023).
- Eco, Umberto (1985) *Lector in fabula*. Paris : Grasset.
- Finkielkraut, Alain (2006) *Ce que peut la littérature ?* Paris : Stock.
- Finkielkraut, Alain (2021) *L'après littérature*. Paris : Stock.
- Giddens, Anthony ([2008] 2008) [The Consequences of Modernity. Stanford University Press]. Tłum. pol. Ewa Klekot. *Konsekwencje nowoczesności*. Kraków : Eidos.
- Guichard, Françoise (2011) « Enseigner la littérature, mission impossible ? » [In :] *Fabula / Les colloques, Enseigner la littérature à l'université aujourd'hui*, <http://www.fabula.org/colloques/document1519.php> (consulté le 4/03/2023).
- Jey, Martine (2019) « Introduction. » [In :] Martine Jey, Laetitia Perret (éds.) *L'idée de littérature dans l'enseignement*. Paris : Classiques Garnier ; 7–12.
- Jouve, Vincent (2010) *Pourquoi étudier la littérature*. Paris : Armand Collin.
- Lanson, Gustave (1919) *Les grands écrivains français*. Boileau. Librairie Hachette : Paris.
- Louichon, Brigitte, Agnès Perrin-Doucey (2020) « Le sujet lecteur en formation d'enseignant-e.s. » [In :] *Pratiques*. Vol. 187–188, <http://journals.openedition.org/pratiques/8932> (consulté le 10/03/2023).
- Marlair, Sébastien (2006) « Langlade G. et Rouxel A. (éds.) *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. » [In :] *La Lettre de l'AIRDF*. Vol. 38 (1) ; 39–40, https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2006_num_38_1_1697 (consulté le 10/03/2023).
- Morrison, Donald (2008) *Que reste-t-il de la culture française*. Paris : Denoël.
- Nycz, Ryszard (2005) « O przedmiocie studiów literackich. » [In :] *Polonistyka w przebudowie*. Kraków : Universitas ; 15–27.
- Piégay-Gros, Nathalie (2009) *L'érudition imaginaire*. Genève : Droz.
- Piégay-Gros, Nathalie (2015) « L'érudition imaginaire. » [In :] *Arts et Savoirs*. Vol. 5, <http://journals.openedition.org/aes/306> (consulté le 14/05/2023).
- Rouxel, Annie (2012) « Mutations épistémologiques et enseignement de la littérature : l'avènement du sujet lecteur. » [In :] *Revista Criação & Crítica*. Vol. 9. <https://doi.org/10.11606/issn.1984-1124.v5i9p1-12> (consulté le 1/06/2022).

DARIUSZ KRAWCZYK
Université de Varsovie, Institut d'études romanes
dariusz.krawczyk@uw.edu.pl
ORCID 0000-0002-3407-9592

MICHAŁ OBSZYŃSKI
Université de Varsovie, Institut d'études romanes
m.obszynski2@uw.edu.pl
ORCID 0000-0002-5489-6530

MACIEJ SMUK
Université de Varsovie, Institut d'études romanes
m.smuk@uw.edu.pl
ORCID 0000-0002-0911-9046

Les représentations et la place de la littérature française/ francophone dans les pratiques de lecture des étudiants des universités européennes

The Representations and the Place of French/Francophone Literature in the Reading Practices of European University Students

Abstract

The aim of this article is to present the results of research carried out within the European perspective on Literature, Culture, Language and Certification (EpoLCLC) project, according to three main axes: contemporary reading practices and the image of French literature among contemporary readers in a sociological approach; reading strategies of foreign language texts in a psycholinguistic approach; the place of translations and the representation of the role of the literary translator among contemporary readers in the light of conceptions related to cultural transfers and the global circulation of literature. The analysis and interpretation of the data collected during the course of the project will make it possible to compare the image we have of literature and the reader in our time with a set of real practices and beliefs, as defined by the people questioned during the study. More generally, it will be a question of drawing up, again from the data collected, a portrait of the European student as a reader and of defining the place that French and Francophone literature occupies in his or her daily practices.

Keywords: French literature; Francophone literature; reading practices; teaching French as a foreign language; representations; literary translation; cultural transfers; European universities

Mots clés : littérature française ; littérature francophone ; pratiques de lecture ; enseignement FLE ; représentations ; traduction littéraire ; transferts culturels ; universités européennes

Open Access.  Published by Committee for Philology of the Polish Academy of Sciences, Wrocław Branch and College for Interdisciplinary Studies, University of Wrocław. This work is licensed under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 3.0 Unported License.

Le présent article aura pour but de présenter les résultats d'une recherche réalisée dans le cadre du projet *European perspective on Literature, Culture, Language and Certification* (dorénavant EpoLCLC), selon trois axes principaux : les pratiques de lecture contemporaines et l'image de la littérature française chez les lecteurs contemporains dans une approche sociologique ; les stratégies de lecture des textes en langue étrangère dans une approche psycholinguistique ; la place des traductions et la représentation du rôle du traducteur littéraire chez les lecteurs contemporains à l'aune des conceptions liées aux transferts culturels et à la circulation globale de la littérature. L'analyse et l'interprétation des données recueillies durant la réalisation du projet permettront de confronter l'image que l'on se fait de la littérature et du lecteur de notre époque à un ensemble de pratiques et de convictions réelles, telles que définies par les personnes enquêtées au cours des études réalisées par l'équipe du projet. Plus généralement, il s'agira de dresser, toujours à partir des données rassemblées, un portrait-robot de l'étudiant européen en tant que lecteur et de définir la place que la littérature française et francophone occupe dans ses pratiques quotidiennes.

1. En guise d'introduction

Le concept de représentation fait référence à l'idée de représentation collective de Durkheim (1898), mais aussi à celle d'une âme collective définie par Le Bon, auteur de *Psychologie des foules* (1895). La théorie des représentations sociales, telle qu'elle nous intéressera ici, a été formulée par Moscovici, en 1961 ; sa recherche, réalisée dans le cadre d'une thèse de doctorat, concernait les représentations des Français par rapport à la psychanalyse (Moscovici 1961). Les travaux qui ont succédé, entre autres, en France : ceux de Herzlich (1969) sur les représentations de la santé et de la maladie ou ceux de Jodelet (1976) à propos des représentations du corps, ont contribué à la croissance de leur popularité dans plusieurs disciplines, telles que la psychologie ou la sociologie, mais aussi dans d'autres moins évidentes, comme les sciences politiques ou la théologie¹.

Rappelons que lesdites images mentales, qui disent « quelque chose sur l'état de la réalité » (Jodelet 1989 : 36), sont constamment construites par chaque individu, indépendamment de son origine, son statut social..., et qu'elles s'intègrent dans son système cognitif, dépendant, entre autres, du contexte social et idéologique qui l'environne (Moscovici 1961 ; Abric 1994 ; Yapo 2016, etc.). Par conséquent, les représentations ont une visée très pragmatique dans ce sens qu'elles sont à la base de la majorité des attitudes qui, quant à elles, orientent les comportements de l'individu et permettent d'interpréter (de façon relativement rapide, donc économique) les comportements des autres. Très souvent, l'individu est inconscient de leur influence (voire de leur présence !), mais elles sont toujours actives, en dictant ses *modi operandi*. Exemples ? En classe de langue, elles peuvent influencer la perception du degré de difficulté de tel ou tel aspect, l'attitude envers la matière et l'enseignant (dépendance/autonomie, conformité/originalité, collaboration/compétition, etc.) ou bien les stratégies de communication activées le plus souvent. Pendant les cours de littérature, elles peuvent agir sur la manière d'aborder un texte littéraire, les techniques de lecture privilégiées (lecture à haute voix/silencieuse, lecture linéaire/non linéaire,

1 Dans le présent article, nous ne nous intéresserons pas aux théories subjectives (personnelles, implicites...), se caractérisant par un niveau de complexité plus élevé (cf. par exemple : George A. Kelly (1955) *The psychology of personal constructs*. New York : Norton).

façon d'affronter le vocabulaire inconnu, etc.) ou bien les types d'associations culturelles récurrents, etc.². Les représentations, quel que soit le domaine concerné, sont fréquemment transmises de génération en génération et elles se développent par étapes, dans la communication et grâce à la communication entre les membres d'une communauté donnée ; « c'est par le discours qu'elles existent et se diffusent dans le tissu social » (Py 2004 : 6). Elles contribuent même à la construction de l'identité sociale de ceux qui partagent les mêmes images. Elles assurent ainsi, au sens psychologique, une certaine stabilité et peuvent être un garant de l'efficacité de la communication au sein d'un groupe particulier (par ex. un groupe d'enseignants de telle ou telle matière, d'étudiants venant d'une même culture éducative). Les enseignants, eux aussi, en diffusent un grand nombre auprès de leurs disciples quoiqu'elles ne se manifestent pas toujours de manière directe, pouvant prendre la forme d'une citation, d'un proverbe occasionnel, etc. Chaque représentation est organisée autour d'un noyau central, « l'élément fondamental [...] », car c'est lui qui détermine à la fois la signification et l'organisation de la représentation » (Abric 1994 : 21) et d'éléments périphériques, plus souples, moins résistants aux modifications. Pour clore cette brève présentation (loin d'être exhaustive), soulignons encore que les représentations s'enracinent, maintes fois, dans les théories simplistes et surannées, les clichés et les stéréotypes partagés par certains groupes (milieux sociaux, professionnels, vivant dans un pays donné, etc.).

2. Recherche : quelles images de la littérature ?

2.1. Objectifs et questions de recherche

Dans leur ouvrage *La littérature française au présent : héritage, modernité, mutations*, Dominique Viart et Bruno Vercier constatent de profonds changements survenus à l'aube du XXI^e siècle sur le plan de la réception et de la consommation de la littérature française et francophone. Commercialisation du littéraire, dispersion du lectorat entre divers genres et sous-genres littéraires, déclin de la critique littéraire professionnelle au profit des mécanismes de prescription par les lecteurs, modification profonde du mode de lecture au bénéfice de textes plus courts : voilà quelques-unes des observations qui en disent long sur la place et la fonction de la littérature dans la vie sociale de la France, et plus largement de l'Occident (Viart et Vercier 2005 : 5–22). Des constats qui, en même temps, interpellent et invitent à un examen plus détaillé des représentations de la littérature chez les lecteurs contemporains, des pratiques de lecture de ces derniers et de l'usage qu'ils font du texte littéraire dans d'autres domaines de la vie, comme par exemple, l'apprentissage d'une langue étrangère.

Lesdits constats ainsi que nos expériences en tant qu'enseignants – de français, de littérature(s), de culture(s), de didactique – nous ont poussés à entreprendre notre recherche. Nous sommes partis du principe que la saisie des représentations des étudiants par rapport à trois axes signalés dans l'introduction constituerait une clé à la compréhension de leur fonctionnement dans ce domaine.

Nous avons formulé trois questions de recherche :

2 Cf. aussi : Maciej Smuk (2019) « De variables influençant la lecture en langue étrangère » [In :] Małgorzata Sokółowicz, Izabella Zatorska (éds.) *Quand regarder fait lire. Nouveaux défis dans l'enseignement des littératures de langue française*. Varsovie : Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego ; 26–36.

- a) Quelles sont les pratiques de lecture des étudiants de langue et des lettres françaises ?
- b) Quelles sont les stratégies de lecture les plus fréquentes d'un texte littéraire écrit en français ?
- c) Quelle est la place des textes traduits dans les pratiques de lecture des étudiants et la représentation de la traduction littéraire chez ces derniers ?

Même si certaines tendances y sont présentées, notre étude empirique a essentiellement un caractère qualitatif, c'est pourquoi nous n'avons formulé aucune hypothèse de départ.

2.2. Contexte de la recherche et méthodologie

Initialement, notre recherche a été réalisée dans le cadre du projet de recherche EpoLCLC³ dans quatre universités européennes. À une étape ultérieure, nous avons décidé de l'élargir de quatre autres universités (cf. 2.3). Afin d'obtenir des réponses à nos interrogations, nous avons fait appel à trois questionnaires, conçus en ligne, permettant d'évaluer trois catégories de variables énumérées dans la section précédente. Les questionnaires comprenaient des questions fermées et ouvertes.

2.3. Groupe cible

Notre échantillon est constitué de 211 répondants (N = 211) :

- § venant de 14 pays : Allemagne, Algérie, Bosnie-Herzégovine, Chine, Chypre, Colombie, France, Grèce, Italie, Madagascar, Pologne, République tchèque, Ukraine, Venezuela ;
- § étudiant dans huit universités européennes : Sorbonne Université, Université Aristote de Thessalonique, Université Charles de Prague, Université de Chypre, Université de Milan, Université de Poitiers, Université Paris Nanterre, Université de Varsovie.

Tous les participants de la recherche faisaient leurs études dans une filière lettres et langue françaises, en licence ou en master.

2.4. Présentation des résultats

2.4.1. Pratiques de lecture

Le prétendu désamour tant de fois dénoncé entre la lecture et les étudiants des filières langagières et littéraires n'est pas confirmé par les résultats obtenus dans le premier questionnaire, consacré de manière générale aux pratiques de lecture, à la place de la lecture dans la vie quotidienne et dans l'environnement social immédiat des répondants. Il dresse le portrait des étudiants-lecteurs confirmés, qui fréquentent régulièrement les livres et les auteurs et aiment aussi bien les grands classiques que les romans contemporains. Il faut donc éviter l'amalgame entre la baisse de la pratique de la lecture parmi les jeunes adultes et celle des étudiants des langues et des lettres qui constituent nettement un groupe à part⁴.

3 Voir <https://4euplus.eu/4EU-249.html>.

4 Pour ce qui est de la France, voir notamment les résultats de l'enquête du Centre National du Livre confiée à IPSOS et réalisée en mars 2020 « Les jeunes Français et la lecture : suivre les pratiques de lecture, comprendre les comportements et usages des jeunes de 7 à 25 ans », <https://centrenationaldulivre.fr/donnees-cles/les-jeunes-francais-et-la-lecture>, consulté le 25 février 2023.

En général et sans surprise, la lecture se trouve en concurrence chez les jeunes (Citton [2014] 2021) avec d'autres activités, surtout celles liées aux écrans, comme le confirment les réponses concernant la fréquence avec laquelle les enquêtés s'adonnent à différentes pratiques culturelles. La lecture est devancée par Internet et les services de vidéo à la demande, mais la fréquence déclarée de la pratique de la lecture est semblable à celle des sorties avec des amis. La lecture est aussi la seule des activités retenues qu'on pourrait qualifier de traditionnelles, à maintenir sa place. On constate en effet un net recul de la lecture de la presse quotidienne et des magazines, tout comme les sorties cinéma qui se situent parmi les activités pratiquées rarement ou très rarement. Sans parler de la télévision : 63,5 % des répondants la regardent rarement ou ne la regardent pas du tout. Ils ne sont d'ailleurs pas très sportifs : seuls 31 % pratiquent un sport souvent ou très souvent.

Quant au nombre de livres lus, les résultats de l'enquête situent les répondants parmi les lecteurs assidus : presque la moitié d'entre eux déclare lire plus de dix livres par an (48,5 %) et 28 % même plus de vingt livres par an, ce qui dans la perspective de notre étude permet de les qualifier de « grands lecteurs ». Mais pour nuancer le portrait, il faut tout de même noter que le nombre de ceux qui lisent peu (entre 1 et 5 livres par an) s'élève à exactement un tiers de l'échantillon d'enquêtés. C'est sur eux que devraient se concentrer les efforts des enseignants et des bibliothécaires, parce que ces étudiants peuvent basculer dans un sens ou dans l'autre : devenir des grands lecteurs ou bien des lecteurs occasionnels. Ces efforts peuvent d'autant plus s'avérer payants que les réponses à deux questions concernant le plaisir de la lecture (« Combien de fois lis-tu pour le plaisir ? » et « Lis-tu en ce moment un livre pour le plaisir ? ») confirment largement que les étudiants peuvent développer un vrai goût pour la lecture : 65,9 % ont confirmé lire un livre pour le plaisir, contre 34,1 % qui affirment le contraire. Parmi ceux-ci juste 7,6 % ont déclaré ne jamais lire pour le plaisir.

Les questions concernant la quantité de livres achetés et le type de support apportent quelques renseignements supplémentaires. D'abord, on constate un certain désintérêt pour les bibliothèques, puisque le nombre de livres lus et celui des livres achetés sont en fait très proches. Seuls les répondants qui lisent le plus ont plutôt tendance à en emprunter. D'autre part, le développement des supports de lecture autres que le papier ainsi que l'accroissement de l'offre des livres électroniques n'ont pas eu d'impact sur les habitudes de lecture des répondants, qui privilégient nettement le livre papier. L'utilisation des autres supports est occasionnelle, y compris le livre audio et les liseuses. De ce point de vue-là, les étudiants sont moins influencés par les modes de lecture que ce que pourrait suggérer leur dépendance des écrans. Malgré le progrès technique, les supports modernes ne correspondent pas du tout aux attentes et besoins des enquêtés, ce en quoi ils se distinguent nettement de l'image que le grand public se fait habituellement des jeunes générations (enquête CNL 2022 : 16–20).

Quant aux types de livres lus, l'enquête révèle que le profil type de l'étudiant-lecteur ne correspond pas à l'image du lecteur moyen que pourrait suggérer ne serait-ce que la taille des différents rayons dans les grandes librairies où domine la littérature populaire. Ainsi les étudiants de lettres sont-ils principalement de grands lecteurs des romans contemporains : seuls 8 % n'en lisent jamais, alors que la moitié déclare en lire très souvent ou souvent. Ils aiment aussi les romans classiques, même si un peu moins que les contemporains. On note aussi une forte position des romans fantasy, au détriment par exemple des livres de science-fiction et des romans policiers. Plus étonnant, les enquêtés ont également exprimé leur désintérêt pour les bandes dessinées : 72 % d'entre eux n'en lisent jamais ou rarement. En même temps, quand ils sont interrogés sur la manière d'inciter d'autres étudiants à lire plus, ils suggèrent qu'il serait bien

d'intégrer dans les cours plus de genres relevant de la littérature populaire comme la fantasy, la science-fiction ou même la bande dessinée. Pour terminer cette énumération, il convient de noter que de manière générale les répondants ne sont pas intéressés par les livres politiques et d'actualité politique.

Les questions suivantes portaient sur la dimension sociale de la pratique de lecture. Là aussi les résultats sont très intéressants, parce qu'ils révèlent que les répondants en général évoluent dans un espace socioculturel qui favorise la lecture. Un des facteurs décisifs qui influence leur attitude par rapport aux livres est sans doute la présence dans l'environnement immédiat des personnes enquêtées des « grands lecteurs » (l'expression était volontairement intégrée dans le questionnaire sans autre précision que « ceux qui lisent beaucoup », pour laisser aux répondants la possibilité de l'interpréter à leur manière). Ainsi, 27 % des répondants déclarent connaître au moins cinq grands lecteurs, 33,6 % trois ou quatre et 34,6 % un ou deux. Seul un très faible pourcentage (4,8 %) déclare n'en connaître aucun. Ceci est corroboré par les réponses à deux autres questions : les répondants sont conscients que dans leur entourage la lecture est considérée comme importante (83 %) et qu'ils devraient lire plus (81 %). Ces résultats expliquent sans doute en partie pourquoi les enquêtés ont choisi la filière lettres ou langues, mais aussi permettent de garder un certain optimisme quant à l'enracinement de la lecture dans leurs pratiques quotidiennes : ceux qui lisent ne se sentent pas stigmatisés par les membres de leur entourage et trouvent autour d'eux des modèles de lecteurs à imiter. C'est aussi sous cet angle qu'il faudrait interpréter leur conviction très forte de l'importance de la « culture littéraire » (comprise comme la fréquentation régulière des œuvres littéraires). Ils partagent presque à l'unanimité l'idée que la culture littéraire est importante dans leurs études, mais aussi, ce qui est encore plus intéressant, pour leur développement personnel. Seulement dans le cas de la phrase « Avoir une culture littéraire est important pour ma carrière professionnelle », le pourcentage de ceux qui n'étaient pas d'accord était plus élevé (19 %). Dans le même ordre d'idées, ils restent persuadés que la lecture des textes littéraires aujourd'hui peut avoir une utilité (89 %) et qu'Internet ne peut pas remplacer les livres.

Si tous les éléments sont réunis pour faire des répondants des grands lecteurs, pourquoi certains lisent moins que d'autres ? Interrogés sur les raisons qui les empêchent de lire plus, ils citent sans surprise le manque de temps (85,8 %) et trop de lectures obligatoires (53,6 %), qui constituent des excuses évidentes. Certains cependant pointent le fait d'avoir été découragés par les lectures obligatoires pendant les études supérieures (13,3 %) ou pendant les années du lycée (8,1 %). C'est nettement plus que ceux qui disent ne rien trouver d'intéressant à lire (7,1 %) et ces résultats mettent en relief l'importance de l'environnement scolaire et universitaire dans le développement des habitudes de lecture. Cette piste était nuancée dans les questions portant sur les manières possibles d'encourager les étudiants de lettres et de langues à lire plus. La solution plébiscitée, déjà mentionnée, est l'introduction de nouveaux genres, surtout ceux relevant de la littérature populaire, ce qui ne serait évidemment possible que dans le cadre de certains cours. Tout comme l'introduction dans le programme des cours de plus d'auteurs contemporains (et aussi d'auteurs francophones hors de la France), solution qui a été jugée bonne par l'écrasante majorité des répondants. Ils sont par contre moins persuadés par la capacité des professeurs à changer leurs méthodes de travail avec les textes littéraires, autrement dit ils ne croient pas en la capacité de l'institution de l'enseignement de la littérature de changer et de devenir vecteur d'un renouveau des pratiques de lecture. En même temps, ils accepteraient volontiers de lire un livre s'il était suggéré par l'enseignant.

Le portrait de l'étudiant-lecteur moyen invite à réviser les idées reçues et les aprioris concernant les pratiques de lecture des jeunes adultes, ici en l'occurrence des étudiants des filières langues et lettres. Il

montre qu'en fait, soit à cause d'un désintérêt de la part du personnel enseignant pour connaître les goûts et les pratiques culturelles, soit à cause d'un manque de communication, il y a un certain décalage entre la vision que les enseignants se font des étudiants et la réalité. Alors que seule une bonne connaissance du public permet de répondre à ses besoins au moyen d'une solution didactique adéquate.

2.4.2. Stratégies de lecture

Les résultats obtenus permettent de dresser un portrait d'un lecteur moyen du point de vue de ses techniques et ses stratégies de lecture le plus souvent utilisées. Que savons-nous donc de lui ?

En moyenne, durant une année, il déclare lire :

- 3–5 livres dans sa langue maternelle,
- 1–2 livres en français langue étrangère,
- moins d'un livre dans une langue autre que le français.

Pour ce qui est du processus de lecture d'un texte littéraire, presque toujours, il est en mesure de se concentrer sur le plaisir de lire (indépendamment des défis langagiers) et, pour mieux saisir les contenus, il se réfère constamment à ses connaissances (que nous qualifions de culture générale). Il déclare aussi être apte, d'une part, à identifier et à nommer les sources de sa satisfaction à la lecture, d'autre part, à définir les raisons de ses difficultés. Quelquefois, il relit certains passages pour mieux les comprendre et il revient en arrière. Rarement, il s'arrête de lire face aux difficultés et il n'a pas l'habitude de comparer le texte lu à d'autres textes (films, expositions...) provenant de sa culture maternelle. Cela vaut la peine de souligner qu'assez souvent, il recourt à des textes littéraires écrits en français (constituant pour lui une langue étrangère) qui ne sont pas analysés pendant les cours.

Le lecteur moyen fait également recours à certaines pratiques durant l'acte de lire. Il ne lit jamais à haute voix, il ne souligne que très rarement les mots et les expressions inconnus, il ne s'arrête pas non plus sur ceux pouvant être qualifiés de mots-clés. Au lieu de se concentrer sur les détails, il tente plutôt d'identifier le thème général du texte lu et il dirige son attention sur les éléments paratextuels (couvertures, photos, etc.). Le côté langue ne l'intéresse pas trop : il ne profite que quelquefois de l'occasion pour apprendre des mots et des expressions nouveaux, et il n'analyse presque jamais les structures grammaticales contenues dans le texte (pronoms, déterminants des noms, terminaisons des verbes pour identifier le mode et le temps, etc.). Une phrase portant sur la place de la traduction, soit « Je cherche une (des) traduction(s) d'un texte donné et je m'en sers », a partagé les répondants : 49 % ne le font jamais ou le font rarement, 22 % le font occasionnellement, 29 % le font souvent ou toujours.

Notre objectif partiel était d'apprendre si les étudiants avaient été confrontés aux activités moins conventionnelles durant leur éducation littéraire et donc, de définir ainsi les tâches pouvant être (re) découvertes. Dans le tableau 1, nous présentons les résultats détaillés dans l'ordre décroissant.

Tableau 1. Expériences d'activités non conventionnelles en classe de littérature.

Type d'activité	Nombre de répondants (N = 115)
Regarder une adaptation cinématographique du texte lu	70 %
Comparer les traductions/la version originale et sa traduction	55 %
Proposer une suite à l'histoire lue/une fin alternative	49 %

Type d'activité	Nombre de répondants (N = 115)
Chercher d'autres textes en rapport avec le texte lu	46 %
Choisir le meilleur passage du livre et justifier son choix	46 %
Choisir un texte littéraire parmi trois – cinq	36 %
Comparer les diverses couvertures du même titre	27 %
Penser les questions d'une interview avec un des protagonistes/l'auteur	26 %
Préparer le scénario d'un cours (« cours de vos rêves ») sur le texte en question	25 %
Donner les mots-clés du texte lu, puis les réduire (à 10, 8, 5 et 3)	23 %
Concevoir une carte mentale sur le texte/son extrait	20 %
Réaliser un reportage sur un sujet soulevé dans le texte	20 %
Élaborer un guide d'accès au texte	17 %

Dans notre questionnaire, nous avons aussi prévu un espace plus ouvert afin de stimuler des réponses plus libres et spontanées, subjectives aussi bien sur le plan des contenus abordés que celui des mots utilisés pour en parler. C'est dans ce contexte que nous avons demandé aux étudiants de formuler leurs conseils sur la manière d'aborder les textes littéraires pendant les cours.

Mis à part quelques commentaires généraux (et néanmoins, précieux) à visée pédagogique – par ex. « Rester calme quand l'étudiant ne comprend pas le texte » (R64) ou « [...] cela vaut la peine d'en discuter (en = possibilités d'améliorer les cours) afin de savoir le ressenti de chacun » (R97), il est possible de les regrouper pour en dégager quelques postulats plus concrets quant aux techniques utilisées. En voici quelques-uns :

- mettre en avant le plaisir de lire ;
- choisir les textes en fonction de l'intérêt de la génération ciblée (le critère d'actualité des sujets arrive en tête), sans se focaliser sur le développement d'une culture dite générale vaguement définie, selon les répondants⁵ ;
- limiter le nombre de textes analysés durant le semestre – nous pouvons paraphraser les paroles des répondants en disant que la quantité ne va jamais de pair avec la qualité, surtout pour ce qui est de la lecture en langue étrangère ;
- permettre aux étudiants d'exprimer leurs propres opinions, mais surtout leurs propres sentiments et émotions sur le texte lu (par ex. « Encourager à partager les pensées sur ce qui était bizarre, intéressant, attirant, nouveau [...] » ; « Qu'est-ce que vous n'avez pas aimé ? ») ;
- privilégier un dialogue sur le texte, en se concentrant sur les thèmes évoqués, moins sur le déroulement de l'histoire ; approcher ainsi la lecture en langue étrangère de la lecture faite en langue maternelle ;

5 Diverses citations peuvent illustrer cette demande, par ex. « Demander aux apprenants ce qu'ils aiment lire » (R72), « Arrêter de toujours faire des auteurs classiques qui sont morts depuis des décennies » (R34), « Donner plus de liberté dans le choix de textes » (R55), « Essayer de trouver un lien avec des questions qui sont abordées aujourd'hui » (R112).

- comparer la version originale du texte à sa (ses) traduction(s) et introduire d'autres types de supports en lien avec celui-ci (livres, articles de presse, films, œuvres d'art, etc.), y compris des supports contemporains abordant le même thème ;
- veiller à la phase de préparation à la lecture, par ex. esquisser le contexte général de l'apparition d'une œuvre, donner quelques repères biographiques sur la vie de son auteur, distribuer une liste de questions pouvant guider la lecture ;
- proposer les activités engageant le lecteur de manière plus holistique (par ex. jouer un dialogue du texte, transformer le monologue en dialogue) ;
- passer, si cela est possible, à la langue maternelle des étudiants pour faire partager leurs opinions et leurs sentiments relatifs au texte ;
- faire recours à plus d'auteurs francophones.

Notons que 26 répondants (23 %) n'ont fourni aucun exemple.

Pour terminer, il nous semble encore séduisant de nous pencher sur les représentations de la lecture dans diverses langues. À la question « Est-ce qu'il existe, d'après vos expériences et vos sentiments, des différences entre la lecture d'un texte littéraire écrit en français et dans une/d'autres langue(s) étrangère(s) ? », les réponses abondent et regorgent d'impressions différentes, illustrées de nombreux exemples. Ci-dessous, nous nous bornons à citer trois auteurs dont les commentaires contiennent des exemples concrets :

Bien évidemment, il y a des différences au niveau de la langue même : par exemple, en italien, on a tendance à utiliser beaucoup de mots, en rendant le texte plus compliqué, afin qu'il soit plus soutenu ou plus « académique ». En anglais, on est très schématique, la langue doit être la plus facile possible, les phrases sont plus brèves pour faciliter la compréhension. À mon avis, le français se situe plus ou moins à mi-chemin entre ces deux langues : la syntaxe n'est pas aussi simple qu'en anglais, mais on n'a pas autant de constructions redondantes qu'en italien. En plus (même si cela dépend du genre), en français, on trouve beaucoup plus de calembours et de jeux de mots, qui profitent de l'orthographe complexe. (R2)

Je ne peux que me souvenir des livres que j'ai lus en anglais qui, comparés aux textes français, me donnaient l'impression de venir d'un autre monde. Le style de l'écriture était tellement différent, mais pas à cause de l'auteur mais à cause de la langue. Les livres anglais d'un niveau avancé me semblaient toujours assez « faciles » ou « basiques » dans leur structure alors qu'un livre écrit en français du niveau intermédiaire avait une autre allure. Une élégance et une complexité qui rendent le texte agréable et unique. (R39)

J'ai lu Sherlock Holmes dans trois langues. Et je pense que la lecture en polonais qui est ma langue maternelle était la pire des expériences. Dans la version anglaise, je me suis sentie très bien parce que le vocabulaire n'était pas trop exigeant. Mais la version française était la meilleure pour moi. (R54)

2.4.3. Représentations de la traduction littéraire

Le troisième volet du projet portait sur la perception de la traduction de textes littéraires par les étudiants des universités européennes. Cette problématique de base, axée sur des questions portant sur la place des œuvres traduites dans les pratiques de lecture et la représentation du traducteur et de son travail, s'inscrit

dans un contexte de recherche dynamique depuis au moins une cinquantaine d'années, à savoir le tournant culturel au sein des études littéraires et de la traductologie. D'où l'ancrage de ce volet du projet dans les travaux de Gideon Toury et Itamar Even-Zohar (Even-Zohar et Toury 1981 : V–XI), et notamment dans la théorie des polysystèmes de ce dernier (Even-Zohar [1990] 1997 : 9–26), ainsi que dans l'approche proposée par Susan Bassnett et André Lefevere (Bassnett & Lefevere 1998). Il convient de noter que toutes ces approches situent la traduction comme l'une des composantes majeures des relations entre les cultures et posent le traducteur comme l'un des principaux chaînons des transferts interculturels. Comme tel, le traducteur se voit chargé d'une responsabilité particulière, là où son travail assure la circulation des biens culturels entre différentes sociétés et différentes langues, contribuant de cette manière à bâtir un circuit culturel global, marqué par des contraintes d'ordre politique, idéologique et économique. Dans ce contexte, il nous a paru particulièrement intéressant de voir quelle est l'image de la traduction et du traducteur auprès des jeunes lecteurs.

Quant à la place des œuvres en traduction dans la pratique de lecture quotidienne des personnes enquêtées, 47 % d'entre elles déclarent lire les œuvres littéraires écrites en langues étrangères (toutes les langues confondues) en traduction vers leur langue première, tandis que 22 % des répondants pratiquent une lecture alternative, c'est-à-dire moitié en version originale et moitié en traduction. Parmi les motivations relatives au choix de la version traduite des œuvres, les répondants ont évoqué des raisons pragmatiques telles que l'accès plus facile aux textes, la facilité de la lecture et la méconnaissance de la langue de l'original. La conclusion qui se profile à travers ces réponses semble être évidente, mais non moins instructive : les traductions sont toujours importantes, car elles garantissent au lectorat la possibilité de découvrir les œuvres écrites en d'autres langues et dans d'autres cultures. Cette fonction de transmission interculturelle de la traduction reste valable pour les lecteurs spécialisés que sont les étudiants enquêtés, de par leur formation universitaire centrée sur l'apprentissage de langues et les études littéraires.

Cette attitude de départ change au moment où il est question des œuvres écrites en français, langue principale des études poursuivies par les répondants. En effet, les réponses à la question portant sur le choix de la version linguistique des œuvres en français indiquent qu'une large majorité de personnes (75 % des répondants) optent pour l'original. Quant aux motivations, la volonté de connaître ce dernier, une certaine distance critique envers la traduction qui s'écarterait de la version de base du texte, mais aussi la volonté de développer les compétences linguistiques à travers la lecture – tels sont les principaux critères par lesquels les enquêtés ont justifié leur préférence⁶. Dans ce contexte, un écart par rapport à la majorité des réponses se manifeste parmi les répondants de Pologne. Ceux-ci ont signalé dans leurs réponses les motivations liées à l'obligation ou le devoir imposés par les enseignants, tandis que l'aspect pragmatique lié à l'apprentissage de la langue a été mentionné dans une moindre mesure. Selon les réponses fournies par les enquêtés, les étudiants polonais lisent rarement les textes français en version originale pour le plaisir ou par curiosité esthétique. Ce fait interpelle et invite à une réflexion plus profonde sur la manière dont la littérature française et francophone est abordée dans le cadre des cours universitaires en Pologne. Tradition didactique dominée par l'approche injonctive (côté enseignants), niveau de connaissance du français insuffisant (côté étudiants) qui aboutirait à une anxiété cognitive amplifiée et, par conséquent, à la diminution du plaisir de lire ? Autant d'hypothèses pour expliquer ce phénomène qui, tout en exigeant des analyses plus approfondies, conduit à la question sur l'utilité de la version traduite des textes dans le

6 Notons que le dernier critère ne reste valable que sur le plan déclaratif et ne se confirme pas au niveau des techniques de lecture, telles que présentées dans le point 2.4.2.

processus d'enseignement. Sur ce point, notons que pour presque la moitié des enquêtés, le travail sur la version traduite d'une œuvre en cours universitaire est rare ou inexistant. Dans le cas contraire, là où la traduction fait partie des matériaux de travail en classe, ce fait n'est aucunement commenté ou fait l'objet d'un commentaire sommaire de la part de l'enseignant dans 49 % des cas. Cette carence ou marginalisation de la traduction, certes justifiées partiellement par la nature des études réalisées par les répondants, à savoir les études en lettres où les originaux constituent traditionnellement les textes de référence, n'en sont pas moins contestables et laissent entrevoir une possibilité de changement des pratiques, dans la mesure où aborder partiellement un texte français à travers sa traduction pourrait potentiellement augmenter l'attractivité de l'approche didactique adoptée en classe et augmenter la qualité de la réflexion des étudiants sur les œuvres analysées⁷. Des exercices de comparaison philologique des extraits tirés de la version originale d'une œuvre et de sa traduction, des ateliers de traduction autour des textes étudiés, des analyses portant sur les réfractions culturelles induites par la traduction vis-à-vis des originaux ne sont que quelques exemples d'activités qui, au moins pour certains groupes d'étudiants, pourraient s'avérer efficaces à la fois sur le plan de la transmission des connaissances typiques des études littéraires et sur celui de la sensibilisation des jeunes lecteurs à la culture linguistique, tant en français qu'en langue première.

Ces constats se confirment par le fait que les jeunes lecteurs semblent être conscients de la complexité du phénomène de traduction dans sa dimension interculturelle. Si selon André Lefevere, pour la majeure partie de lecteurs, la traduction d'un texte littéraire original devient l'original lui-même (Lefevere 1982 : 149), la distance critique envers la fidélité de la traduction manifestée par les répondants tout au long du questionnaire montre leur sensibilité aux différences et réfractions qu'une traduction charrie. À l'aune des réponses apportées au questionnaire relatif à la traduction, les étudiants forment un groupe de lecteurs particulièrement attentif à cet aspect et qui, de plus, perçoit le travail de traduction comme une interprétation subjective du texte de base. Sur ce point, mentionnons qu'à la question si la traduction peut s'écarter de l'original pour rendre l'esprit de l'œuvre traduite, 64 % des personnes enquêtées ont répondu par l'affirmative, ce qui laisse supposer qu'à leurs yeux, l'approche hypernormative, exigeant une fidélité quasi totale envers l'original ou plutôt sa version idéalisée n'est plus de mise, ouvrant par là même la voie vers une discussion plus approfondie sur les effets des transferts culturels et de la circulation globale de la littérature, théorisée par David Damrosh (Damrosh 2003 : 281–303). Immergés dans la production culturelle mondialisée qui brasse cultures et langues, les jeunes lecteurs semblent sensibles à ces questionnements et, en même temps, ont besoin d'outils d'analyse pour mieux appréhender la réalité qui les entoure. L'intégration des composantes didactiques liées à la traduction dans les cours de littérature peut constituer une méthode efficace pour les leur garantir.

L'emploi plus fréquent des traductions en classe de littérature à l'université, sans bien entendu éclipser, voire supplanter le travail sur les versions originales des œuvres, se légitime aussi par le statut dont jouit le métier de traducteur littéraire. Dans le groupe cible du volet traduction du projet, 70 % des enquêtés ont accordé leur confiance aux traducteurs et presque 68 % aux traductions offertes sur les marchés du livre nationaux. Peu visible sur le plan du prestige médiatique et institutionnel (à peu près 90 % des répondants ont déclaré ne connaître aucune vitrine de promotion ou instance de consécration dédiée à la traduction littéraire, que ce soient des prix, des revues spécialisées, des manifestations culturelles ou des sites Internet), la profession de traducteur n'en est pas moins appréciée et se présente comme l'un des

7 Comme nous l'avons mentionné, les pratiques didactiques basées partiellement sur la traduction figurent parmi celles qui sont souhaitées par les étudiants eux-mêmes (cf. 2.4.2).

métiers de confiance publique qui a su rester, au moins partiellement, à l'abri de la marchandisation des biens culturels.

130

En somme, à l'époque du traitement automatique des textes, le travail avec ou sur la version traduite des œuvres littéraires peut, à condition d'être appliqué de manière créative, devenir un outil puissant non seulement de l'enseignement des langues étrangères et de la littérature, mais aussi de la sensibilisation des jeunes à l'esthétique et aux enjeux sociaux et culturels de notre monde.

3. Conclusions

L'enquête a permis de révéler de profondes similitudes entre les étudiants de filières langues et lettres qui font d'eux un groupe à part, distinct par rapport aux autres jeunes adultes dans leurs pratiques de la lecture. Ce n'est pas un hasard s'ils ont choisi de telles filières : ils ont un rapport étroit aux livres et trouvent du plaisir dans la lecture, ce qui constitue des bases très solides sur lesquelles peuvent s'appuyer les démarches didactiques. Ils sont aussi moins portés sur les nouveautés qu'ils n'en ont l'air, parce qu'ils lisent principalement des romans (modernes et classiques) et ils le font sur support papier. Ce n'est donc pas tant sur le choix des genres littéraires que doit se concentrer l'effort d'un enseignant que sur la manière d'aborder le texte littéraire en cours. Vu les hautes compétences du groupe étudié dans le domaine des pratiques de lecture ainsi qu'une conscience élevée dont les étudiants enquêtés font preuve en matière de transferts culturels qui s'opèrent à l'époque de la littérature mondialisée, le recours à la traduction se présente comme l'une des méthodes didactiques à la fois efficaces et attrayantes du travail avec les textes littéraires. Favorisant une lecture attentive et nuancée, invitant au débat sur les subtilités culturelles d'une œuvre et donnant, au passage, l'occasion de développer la connaissance de langues (aussi bien étrangères que premières), l'usage créatif des traductions des œuvres en cours de littérature peut aider les participants à approfondir leur compréhension des textes eux-mêmes ainsi que des cultures dont ces derniers sont issus. Du point de vue des stratégies de lecture, les répondants semblent être habiles en la matière et, surtout, conscients des enjeux de la lecture d'un texte littéraire en langue étrangère : d'un côté, ils déclarent être prêts à définir ses spécificités, y compris à nommer les sources de leurs plaisirs et leurs obstacles, de l'autre, ils sont à même de donner des exemples de pratiques visant à optimiser, à leurs yeux, cette lecture. Dans un certain sens, ceci contredit, pour ainsi dire, les représentations largement (même si indirectement) diffusées par les enseignants, exprimant plutôt la lassitude profonde quant à la conscience dite de lecture de leurs élèves. Selon toute probabilité, « savoir lire » ou « ne pas savoir lire » n'est pas le noyau dur de la question. En effet, il est plutôt question de se pencher, ensemble (!), sur les approches d'un texte littéraire toujours en vogue et les attentes, explicitement et implicitement formulées, envers les apprenants (quelquefois, « trop traditionnelles », paraît-il, ou en tout cas, n'allant pas de pair avec les évolutions sociales, culturelles, éducatives, etc.). Et c'est, peut-être, là où le bât blesse. Référons-nous, dans ce contexte, aux paroles d'un de nos répondants : « Si les étudiants ne répondent pas à vos questions, c'est pas qu'ils ignorent le texte » (R53).

Bibliographie

- Abric, Jean-Claude (1994) « Les représentations sociales : aspects théoriques. » [In :] Jean-Claude Abric (éd.), *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France ; 10–36.
- Bassnett, Susan, André Lefevere (1998) *Constructing Cultures : Essays on Literary Translation*. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg : Multilingual Matters.
- Centre National du Livre (2022) *Les jeunes Français et la lecture : suivre les pratiques de lecture, comprendre les comportements et usages des jeunes de 7 à 25 ans*. <https://centrenationaldulivre.fr/donnees-cles/les-jeunes-francais-et-la-lecture> (consulté le 25/02/2023).
- Citton, Yves (2021) *Pour une écologie de l'attention*. Paris : Seuil.
- Damrosch, David (2003) *What is world literature ?* Princeton-Oxford : Princeton University Press.
- Durkheim, Émile (1898) « Représentations individuelles et représentations collectives. » [In :] *Revue de Métaphysique et de Morale*. Vol. VI ; 273–302.
- Even-Zohar, Itamar ([1990] 1997) « Polysystem Theory. » [In :] *Polysystem Studies* [= *Poetics Today* 11:1] ; 9–26.
- Even-Zohar, Itamar, Gideon Toury (1981) « Introduction: Translation Theory and Intercultural Relations. » [In :] *Poetics Today*. Vol. II, n° 4 ; V–XI.
- Herzlich, Claudine (1969) *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale*. Paris : Mouton.
- Jodelet, Denise (1976) *La représentation sociale du corps*. Paris : Comité d'organisation des recherches appliquées sur le développement économique et social.
- Jodelet, Denise (1989) *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Le Bon, Gustave (1895) *Psychologie des foules*. Paris : Hachette Livre-Bibliothèque Nationale de France.
- Lefevere, André (1982) « Théorie littéraire et littérature traduite. » [In :] *Canadian Review of Comparative Literature / Revue canadienne de littérature comparée*. Vol. IX, n° 2 ; 137–156.
- Py, Bernard (2004) « Pour une approche linguistique des représentations sociales. » *Langages*. Vol. 154 ; 6–19.
- Smuk, Maciej (2019) « De variables influençant la lecture en langue étrangère. » [In :] Małgorzata Sokołowicz, Izabella Zatorska (éds.) *Quand regarder fait lire. Nouveaux défis dans l'enseignement des littératures de langue française*. Warszawa : Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego ; 26–36.
- Viart, Dominique, Bruno Vercier (2005) *La littérature française au présent : héritage, modernité, mutations*. Paris : Bordas.
- Yapo, Yapi (éd.) (2016) *Étudier les représentations sociales*. Paris : L'Harmattan.

KATARZYNA KWAPISZ-OSADNIK
Université de Silésie, Institut de Linguistique
katarzyna.kwapisz-osadnik@us.edu.pl
ORCID : 0000-0002-7618-6345

La préposition *de* est-elle thématique ? Une analyse contextuelle dans un cadre cognitif

Is the Preposition *de* Thematic ? A Contextual Analysis in a Cognitive Framework

Abstract

The paper examines the contexts of using the preposition “de” regarded as a thematic one. The methodological framework here is cognitive linguistics, which means that we will try to examine a cognitive context which influences the use of the preposition “de”. The starting point of our study is the notion that the preposition “de” is a marker of thematization; however, we would like to demonstrate that thematization is not only a textual or discursive phenomenon; it also depends on the prior knowledge of the speaker. Thus, for example, *Merci de m’avoir aidé/de ton aide* and *J’ai décidé de partir en vacances*, the information introduced by the preposition “de” is thematic in the sense that it is posed and that it is about something which is said. But in, e.g., *Il se mêle des affaires d’autrui*, *Il parle de politique* and *Je te conseille de te reposer* (vs. *Je te conseille le repos*), the use of the preposition “de” – if it remains thematic – requires a redefinition of the topic including the prior knowledge of the speaker. The preposition *de* therefore serves as a marker of this knowledge.

Keywords: preposition “de”; thematization; perception; imagery; conceptualization

Mots clés : thème ; rhème ; préposition ; linguistique cognitive ; imagerie

Introduction

Il y a deux points de départ au présent article. Le premier correspond à deux textes de Sylvie Porhiel (2001, 2005) dans lesquels cette chercheuse étudie les marqueurs de thématisation du type *à propos*

de, au sujet de, pour ce qui est de ; et le second renvoie à la question de l'emploi des prépositions dans les exemples suivants : *C'est facile à dire, C'est facile à faire et C'est trop facile de dire je t'aime, C'est facile de faire du café.*

Si nous considérons la préposition *de* comme thématique, premièrement, nous allons démontrer que la thématisation ne s'assimile pas aux locutions entières examinées par Porhiel, mais qu'elle se fonde sur la présence de la préposition *de* dans ces locutions. Plus précisément, la fonction d'introduction thématique de la préposition *de* relève de son contenu conceptuel. Deuxièmement, notre réflexion portera sur l'aspect cognitif de la thématisation, ce qui conduira à une redéfinition du thème en tant que marqueur des connaissances préalables constituant le début de la conceptualisation.

Notre démarche se situe dans le cadre de la linguistique cognitive, nous ferons notamment appel à la grammaire cognitive de Langacker (1987, 2008), où la conceptualisation devient une opération centrale dans la construction du sens. Nous nous référerons également aux travaux consacrés à la question de la thématisation pour avoir un point de repère en ce qui concerne la notion de thème, notion centrale dans cette étude (Porhiel 2005, Elalouf 2006, Banyś et Karolak 1988).

Pour clarifier la structure de l'article, il sera d'abord question de (re)définir la notion de thème, pour ensuite examiner le contexte cognitif qui influe sur nos choix linguistiques (lexicaux et grammaticaux), notamment sur l'emploi de la préposition *de*. Nous passerons ensuite à l'analyse des exemples provenant de différents dictionnaires (Larousse, Le Robert, Reverso, le CNTRL, le dictionnaire de langue française installé sur le système d'exploitation macOS destiné aux ordinateurs Apple¹) pour répondre à la question formulée dans l'intitulé de la communication, à savoir si la préposition *de* est en elle-même thématique. Notre étude se concentre sur le potentiel sémantique des unités de langue s'actualisant en rapport avec des motivations discursives et préférentielles de celui qui parle, c'est pourquoi nous ne travaillons pas sur des corpus qui vérifient les emplois effectifs des unités de langue.

La notion de thème²

Comme l'observe Porhiel (2005), la notion de thème éveille des controverses, car il n'existe pas de définition unique de ce concept en linguistique. Il y a différentes approches qui y ont recours selon des perspectives diverses, ce qui provoque une confusion terminologique et par conséquent méthodologique. Le mot *thème* est employé aussi bien au niveau de l'analyse phrastique (informationnel et syntaxique) qu'au niveau de l'analyse discursive. De plus, cette notion est souvent confondue avec d'autres, comme celles désignées par les expressions *topique, topic, sujet*. Au niveau phrastique, le *thème* correspond soit à une information déjà donnée ou connue, soit à cet élément de la phrase dont on parle ; en revanche, au niveau discursif, « le thème serait [ainsi] une compilation, un agrégat des différents thèmes des phrases qui composent un paragraphe, un texte » (Goutsos 1997, cit. apr. Porhiel 2005 : 56).

Quelle que soit la démarche suivie, le thème s'applique généralement à un contenu préalablement donné et la question est de savoir comment arriver à déterminer quel élément de l'information fonctionne

1 *Multidictionnaire de la langue française*, Les Éditions Québec Amérique, Montréal : Canada (7ème édition) ; macOS Ventura.

2 Il existe une bibliographie considérable sur la question du thème. Puisque ce n'est pas le sujet du présent article, nous nous limiterons ici à mentionner quelques travaux fondamentaux concernant cet aspect : Daneš 1974, Chafe 1976, Banyś et Karolak 1988, Guimier 1999, Lane 2002.

comme thème dans la phrase ou dans le texte/le discours et lequel fonctionne comme rhème (Elalouf 2006).

En nous situant dans le cadre de la linguistique cognitive, nous adoptons le point de vue de Chafe (1976), pour qui le thème correspond à l'élément appartenant à la conscience du locuteur et de son interlocuteur au moment de l'énonciation. Cet élément devient saillant grâce à l'ordre des constituants de la phrase, grâce à l'intonation et grâce au contexte. En principe, le thème occupe la position initiale de la phrase, ce qui ne veut pas dire qu'il correspond au sujet grammatical. Il est marqué par l'intonation ascendante et il est présupposé, donc contextuellement dépendant et non asserté (Banyś et Karolak 1988).

L'imagerie et le thème

En linguistique cognitive, et notamment dans la grammaire cognitive de Langacker, c'est la notion de conceptualisation qui devient pertinente dans l'étude des unités de langue. La conceptualisation est une opération mentale qui consiste en la construction de la scène perçue, en ce sens que l'homme construit une image de ce qu'il perçoit, tout en tenant compte des propriétés des objets et des phénomènes qui deviennent saillants lors de la construction de la scène et aussi des rapports entre les entités perçues telles qu'il les « voit ». De plus, la conceptualisation a simultanément lieu au niveau cognitif, conceptuel et linguistique, ce qui veut dire que la perception et l'expérience du monde font s'activer toutes les ressources linguistiques lors de l'événement de parole (*speech event*). Selon Langacker (2003), la langue fait partie des ressources linguistiques à côté de la prise de décision, de la résolution de problèmes, de la mémoire, de la planification, des connaissances encyclopédiques et de la reconnaissance des contextes linguistique, culturel, social et situationnel. Il y a plusieurs dimensions de la construction de la scène, parmi lesquelles la relation trajecteur-landmark, le profilage et la perspective. Elles sont pertinentes pour le fonctionnement des prépositions qui tiennent compte de différents rapports entre les éléments de la scène. La relation trajecteur-landmark permet de distinguer l'objet du premier plan de la scène (le trajecteur) et l'objet du second plan (le landmark). Chaque préposition reproduit une relation entre le trajecteur et le landmark, et pour ce qui est de la préposition *de*, elle indique un landmark qui constitue une caractéristique du trajecteur (nous allons expliquer cet aspect dans la section qui suit). Le profilage est responsable du type de relation ; par exemple les prépositions *devant* et *derrière* profilent la même relation ; toutefois, il y a une différence en ce qui concerne l'organisation du trajecteur et du landmark. Le profilage concerne également la mise en évidence de certains traits ou fragments des objets ou des situations. Le rôle des prépositions consiste à indiquer les propriétés, les traits ou les fragments qui deviennent saillants par rapport aux objets ou situations dans leur ensemble, comme dans les exemples *une tasse de café* vs *une tasse à café* vs *une tasse pour le café*, ou *un manteau de laine* vs *un manteau en laine*. Enfin, la perspective est une dimension qui indique le début de la conceptualisation, qui peut être un objet, une situation, un endroit, mais aussi des connaissances sur le monde qui s'activent au moment de la conceptualisation et qui en deviennent la base. Nos recherches précédentes (Kwapisz-Osadnik 2021) ont conduit à constater que la préposition *de* introduit le début de la construction de la scène. Toutefois, le début de la conceptualisation ne correspond pas au trajecteur, ce qui veut dire que le trajecteur ne doit pas être nécessairement l'élément à partir duquel commence la conceptualisation, tout en restant l'élément du premier plan.

Si on attribue à la préposition *de* la fonction d'indiquer le début de la conceptualisation, alors on peut admettre que les éléments introduits par cette préposition correspondent à la partie thématique de la phrase simultanément construite. Il en découle deux remarques. Premièrement, dire que la préposition *de* indique le début de la conceptualisation signifie revenir à son sens originel provenant du latin (Kwapisz-Osadnik 2021 : 37–38). Deuxièmement, il faut dire que le modèle de Langacker est très géométrique et donc ne rend pas vraiment compte de la palette des sens non spatiaux (métaphoriques) des prépositions qui ont pour particularité d'être « abstraites » (Cadiot 1997, 2002).

La préposition polyvalente *de*

Il y a beaucoup de travaux consacrés à la préposition *de* qui révèlent différentes approches. Ces travaux soulèvent plusieurs problèmes fonctionnels d'ordre syntaxique, sémantique, pragmatique et cognitif (Berretti 1996, Kupferman 2004, Lebas-Franczak 2008, Kwapisz-Osadnik 2021). La présence de la préposition *de* dans certaines constructions syntaxiques (la construction peut être un syntagme ou une phrase) conduit à étudier leur statut grammatical, leur degré de figement et leur fonction syntaxique (Benninger 1999, Marque-Pucheu 2008, Melis 2017). Pour ce qui est de la sémantique de la préposition *de*, soit elle est considérée comme dépourvue de sens (Attal 1999, Gross 2006), soit on lui attribue différentes valeurs sémantiques et référentielles auxquelles correspondent ses divers emplois (Tamba 1983, Charaudeau 1992, Cadiot 1997). Les fonctions pragmatiques (énonciatives) de la préposition *de* se déterminent en fonction des contextes dans lesquels elle est employée. Cette étude est particulièrement intéressante dans les cas d'alternance avec d'autres prépositions dans un même contexte d'emploi (Cervoni 1999, Vandeloise 1993, Stoye 2013). Dans une approche cognitive, toutes les valeurs sémantiques et tous les emplois de la préposition *de* relèvent de l'expérience sensorielle du monde et de la conceptualisation qui consiste à construire la scène, tout en tenant compte de la direction de la perception fondée sur les connaissances préalablement données ; ce processus s'effectue simultanément au niveau iconique et conceptuel (la langue y intervient). L'étude cognitive proposée dans Kwapisz-Osadnik 2021 confirme les recherches antérieures sur la préposition *de*, quelle que soit l'approche qu'elles représentent. En effet, si on considère la perception comme point de départ de toute activité intellectuelle et langagière, on essaie de vérifier dans quelle mesure la perception détermine le fonctionnement des catégories de langue à tous les niveaux d'analyse linguistique dont s'occupent les différentes approches examinées.

La préposition *de* est-elle thématique ?

Même si la préposition *de* apparaît dans des constructions nominales, adjectivales, verbales et prépositionnelles, l'analyse que nous proposons ne contiendra que des exemples représentant les constructions nominales et adjectivales du type :

1. *une tasse de café, un roi de France, le chien du voisin*
2. *heureux de cette réussite / d'avoir réussi, (il est) facile de dire je t'aime*

Dans les constructions nominales, la préposition *de* introduit le landmark qui est une caractéristique du trajecteur. Cette caractéristique relève de la perception des objets de la scène lors de

la conceptualisation ou bien des connaissances préalables de celui qui parle. Quand on dit *une tasse de café*, cela signifie que c'est le café qui est perçu comme premier et puis la perception va vers la tasse. Le café devient une caractéristique de la tasse, ce qui est fondé sur la relation extrinsèque qui s'établit entre ces deux objets. En revanche, dans la construction *une tasse à café*, la préposition *à* indique la propriété fonctionnelle de la tasse. Dans ce cas, la conceptualisation commence avec la tasse et va vers le café, ce qui donne l'image d'une tasse qui sert à boire du café.

Dans le cas d'*un roi de France* et de *l'histoire de France*, la connaissance des faits qu'autrefois la France a eu des rois et que la France a son histoire constitue le point de départ de la conceptualisation. La préposition *de* sert de nouveau à introduire un landmark qui est une caractéristique du trajecteur. Toutefois, cette caractéristique relève d'une relation extrinsèque (il y a deux objets distincts) entre deux entités. On peut comparer les constructions examinées avec celles qui contiennent un adjectif, ce qui donne **un roi français* et **l'histoire française* vs *un vin français*, pourtant l'emploi des adjectifs dans ce type de constructions correspond à une conceptualisation où l'on perçoit un seul objet qui se caractérise par un ou plusieurs trait(s) intrinsèque(s). La situation est différente dans la construction *le chien du voisin*, où la relation entre le trajecteur *chien* et le landmark *voisin* reste extrinsèque puisque fondée sur l'idée d'appartenance / de possession, marquée par la présence de l'article dans la construction nominale. L'article peut également apparaître dans la construction *les rois de la France* et *l'histoire de la France*, mais ici le rôle de l'article est la conséquence d'une conceptualisation où il ne s'agit pas d'une caractéristique du trajecteur, mais d'une extension métaphorique fondée sur le rapport d'appartenance / de possession, se traduisant par l'enchaînement d'images suivant : il y a la France – il y a *les rois de France* / il y a *l'histoire de France* – la France a eu ses rois / la France possède son histoire.

Le pluriel pour *les rois* est justifié par le fait que la France a eu non pas un mais plusieurs rois, ce qui correspondrait sinon à la construction *le roi de la France*. Toutefois, la question de l'article dépasse largement la problématique de cette communication.

Il en est de même dans des constructions distributives, comme *chacun de nous*, *il y a plusieurs élèves d'absents*. Il faut d'abord avoir un groupe de personnes comme landmark pour pouvoir en distinguer le trajecteur. Dire qu'*il y a plusieurs élèves absents* relève d'une autre conceptualisation qui consiste à distinguer un seul objet de la scène constitué pourtant d'un groupe d'élèves à qui l'on attribue le trait d'être absent.

Dans le cas de constructions du type *une période de 3 mois*, *un groupe de 30 personnes*, *un délai de 3 jours*, il est nécessaire de connaître le nombre de mois, de jours et de personnes pour en constituer un ensemble sur la base de l'identité d'inclusion catégorielle hyperonymique. Cette inclusion est aussi valable dans des constructions appositives, comme *le mois de mars* ou *la ville de Paris*, où il faut d'abord connaître des noms de mois ou de villes pour en distinguer un/une.

Dans la section 2, il sera question des constructions adjectives. Pour dire [*facile de + inf.*], comme dans *c'est trop facile de dire je t'aime*, *c'est facile de faire du café*, celui qui parle doit avoir une certaine expérience préalable qui lui permet de constater que l'activité dont il parle n'est pas compliquée. Donc, le point de départ de la conceptualisation sont les actions de dire *je t'aime* et de faire du café, et la première partie de l'énoncé est en réalité un commentaire à propos du sujet de conversation. La partie qui suit la préposition *de* est donc anaphorique par rapport au pronom démonstratif *ce* qui apparaît en position de sujet de la phrase. En revanche, quand on dit *c'est facile à dire* ou *c'est facile à faire*, le pronom *ce* est un

véritable thème, car il reprend le contenu déjà mentionné³, et ce qui suit la préposition *à* devient rhème. Même si cette partie semble être un commentaire fondé sur les connaissances préalables de celui qui parle, en réalité elle figure une caractéristique de l'action à laquelle renvoie le pronom *ce*. Dans ce cas, l'adjectif et la partie introduite par la préposition *à* font un bloc rhématique. Le rôle de la préposition *à* consiste à introduire l'activité qui ne s'est pas encore produite, comme dans *être sensible au froid, être exposé à l'attaque, prêt à porter*. Dans tous ces cas, le trajecteur est conceptualisé comme quelqu'un ou quelque chose qui vise le landmark. Avec la préposition *de*, comme dans *être fier du succès, être certain du départ, être soucieux de bien faire*, la préposition *de* introduit toujours la base de la conceptualisation. En effet, il faut avoir du succès pour en être fier, il faut planifier le départ pour en être certain, il faut avoir quelque chose à faire pour s'en soucier.

Analysons encore certaines constructions passives des verbes dont les participes passés fonctionnent également comme adjectifs : *la cour couverte de neige, le parc entouré d'arbres, le prince aimé de tous*. La préposition *de* introduit une caractéristique du trajecteur et c'est à partir de cette caractéristique que commence la conceptualisation. Autrement dit, les caractéristiques de la cour, du parc et du prince sont perçues en premier lieu, même si elles restent des entités du second plan, c'est-à-dire des landmarks. C'est pourquoi dans les constructions passives contenant la préposition *de*, il n'y a pas d'agent, comme dans *il est puni de ses actes, il est récompensé de ses actes*. Dans ces exemples, le rôle de la préposition *de* est gardé, à savoir celui d'introduire une caractéristique / une propriété (le landmark) à partir de laquelle on va vers l'objet-trajecteur, qui reste alors au premier plan de la scène. Dans les cas examinés, la conceptualisation se fonde sur les schémas suivants : [il a fait un effort = il est agent de l'action] - [il en est récompensé = il devient patient de l'action] ; [il a fait qqch. de mauvais = il est agent de l'action] - [il en est puni = il devient patient de l'action]. Pour avoir de véritables passifs avec la préposition *par*, qui introduit un véritable agent, on propose les exemples suivants : *il est puni par ses parents et il est récompensé par ses chefs*.

Souvent, dans les constructions passives, on peut avoir soit la préposition *de* soit la préposition *par*, et parfois même la préposition *à*, comme dans : *cela est connu de tous* vs *cela est connu par tous* vs *cela est connu à tous*, ou bien *il est accompagné de ses proches* vs *il est accompagné par ses proches* vs *la chanson est accompagnée à la guitare*. La différence consiste en des conceptualisations distinctes, marquées par l'emploi de diverses prépositions. Avec la préposition *de* on met en évidence la caractéristique du trajecteur construite pourtant sur la distinction de deux entités dans la scène – le trajecteur (quelqu'un) et le landmark (tous), ce qui donne à peu près [X est mondialement connu]. La préposition *par* introduit un véritable agent qui connaît X, ce qui veut dire que l'activité de connaître X est attribuée au landmark : [Y fait tout pour connaître X]. Enfin, la préposition *à* introduit l'objet visé en ce sens qu'on ne parle plus ni de la caractéristique du trajecteur ni de l'activité du landmark, mais on distingue deux entités de la scène où le trajecteur X est en quelque sorte exposé au public qui est le landmark : [X exposé au public].

Il en est de même dans les constructions avec le verbe *accompagner* au passif. Quand on dit *il est accompagné de ses proches*, c'est le résultat de la conceptualisation statique de la scène, où on « voit » un certain X autour duquel il y a ses proches, comme si on regardait un tableau. Si on soutient que la préposition *de* indique le début de la conceptualisation, alors on admet aussi que l'on perçoit d'abord les proches qui entourent X et ensuite ce même X. Avec la préposition *par*, la scène devient dynamique en

3 Imaginons un contexte dialogal :

- Tu dois étudier un peu plus et tu réussiras.
- C'est facile à dire, mais ce n'est pas facile à faire.

ce sens qu'on perçoit d'abord X en train d'être entouré par ses proches, à la manière dont on regarderait un film. Lorsque l'on dit *la chanson est accompagnée à la guitare*, on perçoit d'abord la chanson et ensuite ce qui l'accompagne, c'est-à-dire la guitare. On a donc deux objets distincts perçus et conceptualisés l'un après l'autre.

Pour finir l'analyse, nous proposons encore une réflexion sur l'emploi de l'article partitif, étant donné qu'il est basé sur la préposition *de* suivie d'une construction nominale, comme dans *c'est du beurre*, *il a de la patience*, *ce sont des caramels*, *c'est du n'importe quoi*, et aussi parce que l'emploi de la préposition *de* justifie notre hypothèse de départ, à savoir celle que la préposition *de* introduit les éléments thématiques de la phrase. En effet, pour utiliser les partitifs, il faut avoir des connaissances préalables sur les objets conceptualisés. Ces connaissances doivent relever à la fois de l'expérience du monde et de la maîtrise de la langue. L'expérience du monde nous donne accès à la catégorisation quantitative des objets. Ainsi, pour dire *j'ai des caramels*, il faut savoir que les caramels sont dénombrables, alors que pour dire *c'est du beurre*, *il a de la patience* et *c'est du n'importe quoi*, il faut savoir qu'il n'est pas possible de compter les entités en question. D'autre part, puisque la question de ce qui est dénombrable ou non relève aussi de différentes expériences des entités perçues propres à des groupes culturels distincts, on observe des différences au niveau de la langue concernant la distinction des noms dénombrables et indénombrables ainsi que des moyens d'exprimer cette différence ; par ex. en français et en anglais les noms *argent / money* sont indénombrables (*de l'argent, money*), tandis qu'en polonais on distingue la forme du singulier et du pluriel : *pieniądz* (littéralement : un argent) et *pieniądze* (de l'argent). Inversement, en anglais le nom *advice* est indénombrable, tandis qu'en français et en polonais, ses équivalents lexicaux restent dénombrables (*rada, un conseil*).

En guise de conclusion

Pour répondre à la question de départ, à savoir si la préposition *de* est thématique, en ce sens qu'elle introduit un élément thématique, passons en revue les exemples examinés pour formuler quelques observations finales.

Notre première observation concerne le fait que la préposition *de* introduit des constructions (nominales ou verbales) dont le contenu demande des informations ou des connaissances préalables par rapport aux noms et adjectifs que ces constructions complètent. En effet, pour dire *une tasse de café*, *un roi de France*, *l'histoire de / de la France*, *plusieurs élèves d'absents*, *le mois de mai*, *le chien du voisin*, *c'est facile de faire du café*, *fier du succès*, *puni de ses actes*, *c'est du beurre*, les constructions [*de + N/GN/ADJ/GV*] constituent le point de départ de la conceptualisation ; il faut d'abord du café pour identifier la tasse, il faut un pays pour identifier ses rois, il faut un groupe d'élèves complet pour en distinguer les absents, il faut connaître les noms des mois pour identifier celui de mai, il faut savoir que les voisins ont un chien pour le leur attribuer, il faut avoir l'expérience de faire du café pour dire que cette activité est facile, il faut réussir à faire quelque chose pour en être fier, il faut commettre une mauvaise action pour en être puni, enfin il faut savoir que le beurre est un produit indénombrable pour en distinguer une certaine quantité. Dans tous ces cas, la préposition *de* peut être considérée comme thématique, puisqu'elle introduit des connaissances ou des informations de départ, autrement dit celles qui doivent avoir été données à celui qui parle ou être connues de lui.

S'il est possible d'admettre notre ligne de raisonnement pour les exemples plus haut, il est plus difficile de l'accepter en ce qui concerne les exemples suivants : *une table de nuit (de chevet), un manteau de laine, couvert de neige, entouré d'arbres, connu de tous, accompagné de ses proches* – et cela constituera notre deuxième observation. Les constructions susmentionnées demandent également certaines connaissances de la part de celui qui parle pour être formulées. Il faut savoir que les gens ont besoin de se servir d'un petit meuble pour y poser par ex. une lampe ou un livre qu'on lit avant de dormir. Dans ce cas, la caractéristique de l'objet-trajecteur est fondée sur l'aspect temporel (on s'en sert pendant la nuit) ; en revanche, dire *une table de chevet* met en relief l'aspect de localisation de la table (on met la table à la tête du lit), ce qui fait également partie des connaissances préalables sur lesquelles la construction est fondée. Pour la construction *un manteau de laine*, de *laine* sert à identifier le manteau par rapport aux autres types de manteaux possibles, par ex. on a les manteaux de fourrure, de pluie, de femmes, de cérémonie. Un manteau peut être aussi *en laine*, ce qui veut dire que les traits liés à la matière deviennent saillants, notamment que le manteau en laine est chaud, confortable, pratique (Tamba 1983). Alors, la préposition *de* introduit les traits, les caractéristiques, les propriétés des objets du premier plan (les trajecteurs) qui permettent de les identifier et de les distinguer des autres objets semblables.

Dans le cas des constructions [ADJ + *de* + N], comme *couvert de neige, entouré d'arbres, connu de tous, accompagné de ses proches*, le groupe [*de* + N] relève du prédicat correspondant et par conséquent fait bloc avec l'adjectif qui exprime une caractéristique ou une propriété de l'objet du premier plan (du trajecteur). En effet, si quelque chose est couvert, cela implique une substance qui couvre, si quelque chose est entouré, cela implique des objets disposés autour, si quelque chose ou quelqu'un est connu, cela implique quelqu'un qui en a connaissance, si quelqu'un est accompagné, cela implique quelqu'un qui l'accompagne. On peut donc admettre que ces connaissances sont nécessaires afin que la conceptualisation se produise.

Nous considérons donc la préposition *de* comme thématique pour les constructions nominales et adjectivales, étant donné que son rôle consiste à introduire les éléments nécessaires afin que la conceptualisation ait lieu et que ces éléments doivent correspondre aux connaissances ou aux informations préalables. C'est pourquoi on les considère comme le début de la conceptualisation.

Si nous revenons à la définition du thème, nous constatons qu'elle devra contenir les connaissances et les informations préalables des interlocuteurs qui partagent et échangent des informations. Autrement dit, le thème n'est pas un phénomène qui se manifeste au niveau de la phrase et au niveau du texte et du discours, mais il fait partie de connaissances préalables qui interviennent au moment de la conceptualisation et au moment de l'événement de parole.

Bibliographie

- Attal, Pierre (1999) *Questions de grammaire*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Banyś, Wiesław, Stanisław Karolak (1988) *Structure thème-rhème dans les langues romanes et slaves*. Wrocław : Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN.
- Benninger, Céline (1999) *De la quantité aux substantifs quantificateurs*. Metz/Paris : Klincksieck.
- Berretti, Jany (1996) « DE, souverain du français. » [In :] *Faits de langues*. Vol 7 ; 221–230.
- Cadiot, Pierre (1997) *Les prépositions abstraites en français*. Paris : Armand Colin.
- Cervoni, Jean (1991) *La préposition. Étude sémantique et pragmatique*. Paris – Louvain-la-Neuve : Duculot.

- Chafe, Wallace (1976) « Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects and topics. » [In :] Charles Li (éd.) *Subject and Topic*. New York : NY Academic Press ; 25–55.
- Charaudeau, Patrick (1992) *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.
- Daneš, František (1974) *Papers on functional sentence perspective*. The Hague : Mouton.
- Elalouf, Marie-Laure (éd.) (2006) *Thème et thématisation*. LINX. Vol 55, <https://doi.org/10.4000/linx.363> (consulté le 25/01/2022).
- Goutsos, Dionysis (1997) *Modelling Discourse Topic : sequential relations and strategies in expository text*. Norwood/New York : Ablex Publishing Corporation.
- Gross, Gaston (2006) « Sur le statut des locutions prépositives. » [In :] *Modèles linguistiques*. Vol. 53 ; 35–50.
- Guimier, Claude (1999) *La thématisation dans les langues*. Actes du colloque de Caen 9–11.10.97. Bern : P. Lang.
- Kupferman, Lucien (2004) *Le mot « de »*. Domaines prépositionnels et domaines quantificationnels. Paris : Duculot.
- Kwapisz-Osadnik, Katarzyna (2021) *Les conceptualisations de relations au travers des prépositions neutres en français. Une approche cognitive*. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Lane, Philippe (2002) « Thème / rhème. » [In :] Patrick Charaudeau, Dominique Maingueneau (éds.) *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil ; 572–573.
- Langacker, Ronald (1987) *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford : Stanford University Press.
- Langacker, Ronald (2003) « Model dynamiczny oparty na uzusie językowym. » [In :] Ewa Dąbrowska, Wojciech Kubiński (éds.) *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*. Kraków : Universitas ; 30–117.
- Langacker, Ronald (2008) *Cognitive Grammar : A basic Introduction*. Oxford : Oxford University Press.
- Lebas-Fraczak, Lidia (2008) « French prepositions *à* and *de* in infinitival complements : A pragma-semantic analysis. » [In :] Dennis Kurzon et Silvia Adler (éds.) *Adpositions: Pragmatic, semantic and syntactic perspectives, Typological Studies in Language*, Amsterdam : John Benjamins ; 171–190.
- Marque-Pucheu, Christine (2008) « La couleur des prépositions *à* et *de*. » [In :] *Langue française*. Vol. 157 (1), 74–105.
- Melis, Ludo (2003) *La préposition en français*. Paris : Ophrys.
- Porhiel, Sylvie (2001) « Au sujet de et à propos de – une analyse lexicographique, discursive et linguistique. » [In :] *Travaux de linguistique*. Vol. 42–43 ; 171–181.
- Porhiel, Sylvie (2005) « Les marqueurs de thématisation : des thèmes phrastiques et textuels. » [In :] *Travaux de linguistique*. Vol. 2 ; 55–84.
- Tamba, Irène (1983) « La composante référentielle dans “un manteau de laine”, “un manteau en laine”. » [In :] *Langue française*. Vol. 57 ; 119–128.
- Stoye, Hélène (2013) *Les connecteurs contenant des prépositions en français. Profils sémantiques et pragmatiques en synchronie et diachronie*. Berlin : Walter De Gruyter.
- Vandeloise, Claude (éd.) (1993) *La couleur des prépositions*. *Langages*. Vol. 110.

EWA PIROGOWSKA

Université Adam Mickiewicz, Poznań, Faculte des Langues Modernes

pirogov@amu.edu.pl

ORCID : 0000-0002-6249-7337

Étudier l'argumentation selon la perspective francophone. Le cas du discours sur des questions juives

Study the Argumentation from Francophone Perspective: The Case of Discourse on Jewish Issues

Abstract

The author presents her current research project dealing with the argumentation of written interactions that appeared in cyberspace. They focus on the activities of the artist, humorist, political activist Dieudonné M'Bala M'Bala in France and, in Poland, around the activities of the journalist, philo-semitic performer Rafał Bettlejewski. The common point of these discourses is that they trigger argumentative mechanisms that are part of the anti-Semitic attitudes of the interacting subjects. It demonstrates how the methodologies of French-speaking linguists can be useful for the argumentative analysis of such a difficult textual corpus.

Keywords: argumentative analysis; antisemitism; linguistic image of the world; corpus-based research; French linguistics

Mots clés : étude de l'argumentation ; analyse discursive ; image linguistique du Juif ; antisémitisme

Introduction

Les analyses des discours portant sur les questions juives sont fascinantes, surtout quand on compare les éléments de l'image linguistique et discursive dans deux langues. Nous nous sommes demandée comment, dans le discours authentique, non façonné et non régi par la norme linguistique, le Juif est perçu. Est-il un Israélien moderne (le *sabra*) ou plutôt le pauvre marchand ashkénaze connu de la

littérature et des photos de la Shoah ? Est-il un ennemi des musulmans ou plutôt des chrétiens ? Est-il toujours opposé au goy ? Le Juif est-il un concept aux caractéristiques fixes, reproduites à l'infini par les proverbes et les dictionnaires, ou plutôt identifié à *l'Autre*, c'est-à-dire à quelqu'un d'étranger, appartenant à une communauté différente ?

L'étude des interactions à propos des Juifs dans le cyberspace permet d'esquisser quelques remarques préliminaires. Après avoir observé des interactions écrites liées aux activités de personnalités publiques (en Pologne, Rafał Betlejewski, en France, Dieudonné M'Bala M'Bala), nous avançons l'hypothèse suivante : les attitudes argumentatives dans le discours traitant de questions juives sont universelles et contribuent à la construction d'une image multidimensionnelle du Juif.

Ces échanges constituent des commentaires spécifiques liés directement ou indirectement aux activités des personnes indiquées. Dans ces énoncés, le Juif est une figure perçue par certains interlocuteurs comme un *Autre*, car son identité est établie précisément par référence à ce qui est différent (Bobako 2017 : par. 4). Le Juif devient ainsi l'argument d'une identité, d'un système de valeurs, dont l'origine est attribuée à la notion de *patrie*, dans laquelle les Juifs ont toujours été en quelque sorte des invités, des allochtones à une communauté culturelle (en Pologne, chrétienne, en France, chrétienne et, aujourd'hui, aussi musulmane, selon l'optique antisioniste). Ensuite, pour de nombreux internautes, le Juif est une métaphore de ce qui est passé, de ce qui a été oublié et de ce qui manque, semblable à un voisin qui a déménagé et a disparu. C'est ainsi qu'en Pologne, l'action « Juif, tu me manques ! »¹ a connu une énorme vague d'acceptation et engendré même une fascination pour la culture juive sous toutes ses formes.

Le présent article constitue une sorte de compte rendu de la recherche en cours. Notre projet, qui a débuté en 2014 avec une communication intitulée « L'image linguistique antisémite et prosémite transmise et (re)construite dans la communication moderne », présentée dans le cadre du XXXV^e Colloque d'Albi : *Langages et significations*, se veut une étude dans le domaine de la linguistique contemporaine, comparative et culturelle. Ses conclusions devraient permettre également d'apporter un éclairage nouveau sur l'étude du texte dans son contexte, c'est-à-dire sur le discours. Aussi posons-nous les questions suivantes : comment fonctionne l'argumentation dans l'interaction écrite relative aux questions juives, c'est-à-dire sur la présence et l'influence de la culture juive dans la société ? Quand un argument est-il clairement antisémite ? Quand est-il prosémite (philosémite) et de quoi cela dépend-il ? Est-il toujours facile de faire la différence ? Quels sont les arguments dans de telles interactions ; sont-ils factuels, logiques, émotionnels ? Quelle valeur réelle ont-ils pour les interlocuteurs ? Comment l'effort de compréhension, l'établissement de significations communes se passent-ils ? Quels moyens stylistiques spécifiques (y compris lexicaux, discursifs) sont-ils utilisés pour construire les arguments ? Dans quelle mesure la notion d'identité, c'est-à-dire d'appartenance à une communauté de valeurs, affecte-t-elle l'argumentation ? Y a-t-il des différences et y a-t-il des similitudes dans l'argumentation antisémite en polonais et en français ? Quelle image linguistique du Juif émerge-t-elle des interactions observées ? Est-elle objective ou subjective ? Est-elle différente ou semblable dans ces deux langues ? N'est-ce pas plutôt une image discursive ? Est-ce que l'image linguistique du Juif est toujours mise à jour par tous les utilisateurs ?

Notre objectif est donc de démontrer le fonctionnement de l'argumentation sur la base de données textuelles obtenues à partir de conversations authentiques et anonymisées d'internautes enregistrées

1 L'artiste et professionnel de la publicité polonais Rafał Betlejewski a mené à partir de 2005 une campagne médiatique artistique positive autour du mot « Juif ». Pour en savoir plus, voir : Liphshiz (2016).

sur des forums de discussion de deux cultures linguistiques, la polonaise et la française. Pour la langue polonaise, le corpus linguistique est constitué de discussions autour de l'action « Juif, tu me manques ! » (2010–2019) de Rafał Betlejewski, ainsi que de polémiques provoquées par la loi controversée de 2018 modifiant la loi sur l'Institut de la mémoire nationale, qui a pénalisé la critique historique. Pour le français, le corpus se compose de discussions autour des activités (2009–2020) de l'artiste-humoriste français controversé Dieudonné M'Bala M'Bala.

La perspective francophone dans étude sur l'argumentation État actuel des connaissances

Dans le domaine des études sur l'image linguistique du monde, de nombreux travaux ont été publiés, dont les plus importants sont les publications liées à la linguistique culturelle, aux sciences cognitives et, en particulier, en Pologne, à l'école ethnolinguistique de Lublin du professeur Bartmiński (1999). Il s'ensuit que l'image linguistique du monde est contenue dans le langage en tant que système, entre autres dans des formes lexicalisées, souvent figées, c'est-à-dire par exemple des proverbes, des comparaisons stéréotypées, etc.

Dans le domaine de la recherche sur le langage de l'antisémitisme, il existe une littérature très riche traitant de ces questions sous différents angles, par exemple dans une perspective historique, philosophique, littéraire ou anthropologique. En linguistique polonaise, se distinguent notamment les travaux de Krzeszowski (2017), Markowska (2013), Pacuła (2012), Peisert (1992) et Wierzbicka (2015).

Les chercheurs français, d'autre part, ont tendance à se concentrer sur les fondements philosophiques, sociaux et politiques de l'antisémitisme, du fait que la productivité lexicale (dérivationale) du français, en tant que langue romane, est faible. Il convient de noter les articles parus dans la *Revue des études juives* publiée par la Société des études juives. Les articles sur l'antisémitisme contemporain exprimé par le langage sont liés aux événements politiques et à leurs acteurs spécifiques (cf. par exemple Guyader 2014).

Les recherches sur l'argumentation sont très nombreuses et, selon les aires culturelles, on y associe tout un appareil conceptuel. Notre projet est basé sur la méthodologie des chercheurs francophones, c'est-à-dire surtout sur les travaux d'Amossy et Koren (2000, 2020), Koren (2004, 2020), ainsi que sur les travaux de discoursivistes tels que Charaudeau (1989, 1998, 2000, 2002), et des linguistes suisses : Roulet, Fillietaz, Grobet et Burger (2001), Burger (1994), Burger *et al.* (2006), Roulet (1997).

Il n'existe pas de recherches comparatives sur le langage de l'antisémitisme dans le domaine des textes polonais et français en dehors des nôtres. Cela est principalement dû au petit nombre de points de contact dans l'histoire des Juifs français et polonais, envisagés sous l'angle linguistique et, par suite, discursif. Les Juifs de l'ouest de l'Europe n'avaient pas beaucoup de contact avec les Ashkénazes ; d'où l'absence de travaux linguistiques qui traiteraient la question de l'antisémitisme. Les points communs qui existent sont liés à la Shoah et sont traités par les outils de recherche inhérents aux sciences sociales, surtout l'histoire, ou exprimés dans les œuvres littéraires, surtout dans les témoignages de survivants².

2 Par exemple, le journal d'Alex Mayer *Auschwitz, le 16 mars 1945*, éd. Le Manuscrit Fondation pour la Mémoire de la Shoah, traduit récemment en polonais par Julia Brzózka : *Auschwitz, 16 marca 1945*. L'œuvre originale ainsi que sa traduction sont extrêmement intéressantes du point de vue linguistique car les dénominations employées par l'auteur pour nommer les Juifs français et les Polonais relèvent de la stéréotypisation culturelle.

Nous avons décidé d'observer et décrire certains phénomènes argumentatifs se produisant dans le discours antisémite dans les deux langues. Il s'agit, par exemple, de l'utilisation de dérivés de noms propres comme outil argumentatif (Pirogowska 2023), ou de l'utilisation d'éléments sémiotiques similaires comme support de l'argumentation verbale (Pirogowska 2015, 2019, 2020). Cela nous permet de dire qu'il existe dans les deux langues des façons courantes d'argumenter dans le domaine du discours antisémite. Nous arriverons probablement aussi à la conclusion que le discours antisémite se nourrit de techniques universelles résultant de considérations identitaires et culturelles similaires.

L'approche consistant à étudier des phénomènes linguistiques se produisant dans la langue polonaise en utilisant les outils d'analyse discursive de l'école française d'analyse du discours n'est pas nouvelle. En effet, de nombreux romanistes polonais soumettent les langues polonaise et française à une analyse comparative ; néanmoins, notre projet constitue un défi intéressant et apportera, nous l'espérons, un nouveau contenu aux réalisations de la linguistique européenne.

L'importance des résultats du projet pour le développement des sciences humaines devrait être perceptible, car tout travail basé sur des preuves linguistiques solides, en dénonçant la motivation antisémite dans la communication interpersonnelle, défend les valeurs humanistes universelles. C'est un pas en avant dans le développement de sociétés tolérantes, « vaccinées » contre les superstitions et stéréotypes linguistiques et culturels si néfastes.

Objectifs de la recherche

Nos objectifs de recherche spécifiques sont les suivants :

- déterminer si l'argumentation de l'interaction écrite emploie des figures rhétoriques universelles, si elle se nourrit d'éléments sémiotiques au-delà du système linguistique ;
- établir les paramètres du discours antisémite, y compris ceux qui relèvent de l'implicite ;
- déterminer la contribution des arguments factuels, logiques et émotionnels aux interactions observées ;
- déterminer quelles sont les moyens stylistiques spécifiques utilisés dans l'argumentation dans les interactions observées ;
- déterminer dans quelle mesure l'identité des interlocuteurs affecte l'argument ;
- faire la distinction entre les différences et les similitudes dans l'argumentation antisémite en polonais et en français ;
- et, objectif final du projet, esquisser une image linguistique et discursive relativement complète du Juif en tenant compte de sa multidimensionnalité et de sa dépendance des attitudes axiologiques.

Résultats préliminaires

Dans nos travaux sur ce projet (Pirogowska 2015a, 2015b, 2017, 2019, 2020, 2023, Pawłowska et Pirogowska 2016), nous avons montré que, dans le discours lié aux questions juives, il existe une relation claire entre l'attitude résultant des valeurs acquises et la manière d'argumenter. En outre, nous avons

distingué plusieurs démarches discursives où le nom propre et ses dérivés fonctionnent comme facteurs argumentatifs : l'utilisation de l'anthroponymie pour renforcer la force persuasive, l'utilisation d'un nom propre dérivé comme étiquette dans la dépréciation de l'argumentation, l'utilisation d'éponymes et de pseudonymes comme déclaration de valeurs, etc.

Analyse des risques

D'après nos observations jusqu'à présent, il semble que les données linguistiques des deux corpus textuels ne soient pas symétriques, c'est-à-dire qu'il n'y a probablement pas assez d'exemples en français de termes lexicaux stéréotypés du Juif, contrairement au polonais. Cela est dû aux plus grandes capacités dérivationnelles des langues slaves. Les différences culturelles doivent également être prises en compte, et surtout le fait que la société française est beaucoup plus diversifiée ethniquement que la société polonaise d'aujourd'hui. Ce fait affecte le contenu des interactions.

Cette particularité constitue le fond axiologique du discours antisémite. Le discours antisémite français est actuellement souvent construit sur les attitudes des fondamentalistes islamiques. Dans le discours qui s'est créé autour des apparitions publiques de Dieudonné, le thème à répétition est une soi-disant surabondance des propos sur la Shoah dans l'espace médiatique ; apparemment, les descendants des esclaves et ceux des travailleurs maghrébins ne sont pas écoutés et entendus autant que les communautés juives. Une telle attitude avait déjà donné naissance à des *guerres de mémoires* :

Depuis le milieu des années 1990, la notion de *guerres de mémoires* s'affirme dans le débat public. Les termes de *repentance* et de *lois mémorielles* sont entrés dans le discours politique et la *mémoire* devient un enjeu du présent. Les médias, les historiens, et les responsables politiques s'engagent et certains évoquent même un risque de débordement mémoriel [...]. (Blanchard, Veyrat-Masson 2008 : 5)

Le problème est extrêmement profond, aussi les analyses linguistiques nécessitent-elles un fond socio-historique solide, et ceci par rapport au contexte français³ ainsi qu'au contexte polonais⁴. Le discours polonais antisémite a des racines complètement différentes, profondément plongées dans la tradition médiévale et chrétienne de la Pologne. Le contexte historique est d'une grande importance ici, car la Shoah eut lieu principalement sur le territoire polonais, dans les camps d'extermination nazis et pendant les pogroms. La mémoire française de la Shoah, à cet égard, comprend beaucoup moins d'événements, et par là-même, repose plus sur les témoignages des peu nombreux survivants⁵.

Pour des raisons évidentes, nous ne sommes pas en mesure de déterminer qui sont les interlocuteurs (co-auteurs) des échanges analysés. Par conséquent, un risque existe que certains apports discursifs soient simplement provocateurs et inauthentiques.

La qualité de la parole des interactions observées est parfois très faible, incompatible avec la norme linguistique et les règles de politesse de la langue concernée. Les injures, qui sont fréquentes, sont

3 Littérature sur ce sujet : Allouche-Benayoun *et al.* 2022, Back 2002, Baider et Constantinou 2020, Baider 2019, Beller 2015, Bergman 2008, Blanchard et Veyrat-Masson 2008, Briganti, Déchet et Gautier 2011, Doucet et Albertini 2016, Duraffour *et al.* 2020, Jikeli 2010, Lapeyronnie 2005, Mercier 2005, Taguieff 2008, Wieviorka 2005.

4 Littérature sur ce sujet : Adamczyk 2011, Bobako 2017, Cała 2021, Chwiejda 2017, Forecki 2010, 2013, 2018, Janicka et Żukowski 2016, 2021, Kichelewsky 2018 (version polonaise 2021).

5 Par exemple : Alex Mayer, *Auschwitz, le 16 mars 1945* (cf. *supra*).

souvent marquées – cela veut dire qu’elles relèvent d’un positionnement politique ou axiologique très fort et sont affectives jusqu’à devenir inacceptables. Ainsi, s’il n’y a pas un tel besoin, dans nos travaux (Pirogowska 2015–2023), nous n’en citons que des exemples les plus significatifs. En effet, nos analyses n’ont certainement pas pour objectif de recenser toutes les invectives antisémites, antipolonaises, antimusulmanes, antichrétiennes et d’autres possibles, mais d’observer les techniques et outils argumentatifs.

Le discours lié aux questions juives dans le cyberspace est implicitement qualifié d’antisémitisme. C’est un abus, et nous en sommes consciente. Malheureusement, les interactions observées contiennent beaucoup de références aux Juifs avec des connotations négatives, de sorte que même une discussion calme, par exemple, sur la légitimité de réveiller la mémoire des anciens voisins juifs, tend vers un échange agressif d’opinions. Tels sont les corpus textuels. Dans notre projet, nous essayons d’équilibrer cette question difficile : nous ne nous concentrons pas uniquement sur des échanges dialogiques évidemment antisémites, mais nous démontrons que le corpus contient plusieurs interactions dans lesquelles les démarches argumentatives déjouent des motivations antisémites.

Méthodologie de recherche

Pour la Pologne, nous avons examiné des forums en ligne où se tiennent des discussions liées aux activités du journaliste et artiste Rafał Betlejewski en relation avec l’action « Juif, tu me manques ! » dans les années 2010–2019, mais leurs répercussions ultérieures seront également prises en compte. En outre, en ce qui concerne le corpus polonais, nous avons aussi analysé des discussions dans lesquelles il est fait référence à la loi de 2018 modifiant la loi sur l’Institut de la mémoire nationale, qui a pénalisé la critique historique (cf. Gliszczynska-Grabias 2022)⁶.

Pour cette même période, nous avons examiné des forums Internet des années 2009–2020 faisant référence aux activités de l’artiste français controversé Dieudonné. L’humoriste, qui est actuellement devenu plutôt un militant politique, a été condamné par un tribunal français pour ses propos antisémites, et son activité a pour cette raison été interdite dans les médias sociaux. Nous disposons de ressources textuelles d’archives collectées à l’époque où l’activité de l’artiste était encore légale. Ces ressources sont également incluses dans notre étude.⁷

En ce qui concerne le corpus de l’étude, les données enregistrées comprennent, outre les ressources textuelles, des illustrations. En effet, notre recherche porte également sur l’influence argumentative d’éléments autres que linguistiques.

Dans la première phase de l’analyse du corpus, nous appliquons la méthodologie du *concept communicatif* du discours de Charaudeau (1989, 1998, 2000, 2002). Ce concept repose sur plusieurs principes : l’altérité (chaque locuteur construit et est constitué par le destinataire), l’influence (l’énonciateur communique afin de permettre au destinataire d’entrer dans son monde discursif), le règlement (en tenant compte des circonstances de la communication), la pertinence (pour se comprendre, les énonciateurs doivent partager les mêmes représentations du monde et d’eux-mêmes).

6 Littérature sur ce sujet : Adamczyk 2011, Betlejewski 2014, Blacker 2014, Chwiejda 2017, Pirogowska 2019, 2020.

7 Littérature sur ce sujet : Mercier 2005, Wieviorka 2005, Briganti, Déchet et Gautier 2011, Guyader 2014, Magnenou 2014, Doucet et Albertini 2016, Pirogowska 2019, 2020.

Ainsi, les paramètres d'interaction suivants nécessitent d'être décrits en détail : la compétence en communication (discursive, sémantique, sémiolinguistique, c'est-à-dire la composition textuelle, la construction grammaticale, l'utilisation appropriée du lexique), l'identité des partenaires de l'échange, les circonstances matérielles et autres. Le concept communicatif de discours doit être étendu ; pour cela, nous y incluons l'appareil conceptuel décrit en détail par Roulet, Filliettaz, Grobet, Burger (2001) ; nous le complétons par des travaux de linguistique appliquée, surtout ceux des linguistes suisses Burger, Lugrin, Micheli et Pahud (2006).

A l'étape suivante de la recherche, nous caractérisons l'image linguistique du Juif en polonais et en français en nous inspirant de Bartmiński (2006, 2007) et de l'adaptation française de ses travaux par Koselak (2007), ainsi que de l'adaptation anglaise par Zinken (2008). Définir l'image linguistique (c'est-à-dire contenue dans la langue en tant que système grammatical et lexical) du Juif est très important, car ceci permet d'observer si le discours contemporain actualise l'acception schématisante et stéréotypée du Juif. À notre avis, d'importantes recherches ethnolinguistiques sur le racisme reflété dans la langue et parfois aussi sanctionné par des institutions, par exemple dans les publications de dictionnaires, sont indispensables⁸. Il devra être prouvé que l'image linguistique du Juif se concrétise dans les réalisations idiolectales et textuelles ; nous devons aussi délimiter des frontières pour définir à quel moment des lexies constituent des « emplois réels », c'est-à-dire : dans quelle mesure d'anciennes dénominations, expressions et proverbes s'actualisent dans le discours, et pourquoi. Il s'avère également que l'image du Juif s'esquisse aussi en opposition ou/et en comparaison à d'autres ethnies, nations, communautés de croyances. Ainsi, nous procédons à l'analyse des signes linguistiques (mots, expressions, énoncés) qui ne font pas référence qu'aux Juifs. Nos premières observations laissent penser que des emplois comme : *chazar, judasze, przyżydzić, mosiek, żydlaczyć, Żydy* en langue polonaise, et *youpins, youdens, boschs (boches), Polacks (Polaques)*, ainsi que plus récent *quenell'man* en français, servent de châssis argumentatif puisqu'ils verbalisent et réactualisent des stéréotypes culturels et sociaux. Nous venons de citer quelques exemples lexicaux, mais le vrai enjeu argumentatif repose sur l'enchaînement des voix (cf. Rabatel 2012) et des positionnements discursifs qui, en apparence, n'ont rien d'antisémite. En effet, dans le discours discriminatoire, « le sens implicitement communiqué mène autant à l'action que le sens ouvertement exprimé puisque le langage n'a pas besoin de contenir d'insultes pour être haineux » (Baider 219 : 362).

Il résulte de ce qui vient d'être exposé que la dernière étape de l'analyse sera cruciale, car elle confirmera l'hypothèse. Nous y établirons une distinction précise entre les mécanismes argumentatifs utilisés dans les interactions observées. Nous veillerons à vérifier si ces mécanismes sont répétés dans les deux langues, et s'ils sont aussi fréquents. La méthodologie utilisée à ce stade de la recherche repose avant tout sur l'appareil conceptuel d'analyse argumentative du discours conçu par le tandem Amossy et Koren (2000, 2020 et autres). Qui plus est, la distinction faite par Rabatel (2005, 2012) entre locuteur premier / énonciateur et locuteur second / énonciataire doit également être considérée comme justifiée dans le projet.

Il est également nécessaire de prendre en compte le fonctionnement des éléments lexicaux individuels en tant que facteurs d'argumentation. Il s'agit principalement des noms propres et de leurs dérivés (Calabrese 2009, 2013 ; Chambon 1986 ; Cislaru 2005, 2009 ; Cornulier 1976 ; Fruyt 1997 ; Gary-Prieur 2009 ; Jonasson 1994 ; Kleiber 1981 ; Kochanowska 2017 ; Leroy 2004, 2006 ; Madec 1983)

8 Littérature sur ce sujet : Farid 2010, Guyader 2014, Krzeszowski 2017, Markowska, 2013, Pacuła 2012, Peisert 1992, Pirogowska 2015a, 2015b, Wierzbicka 2015.

et des pragmatèmes (Ghiglione et Trognon 1993 ; Fléchon, Frassi et Polguère, 2012 ; Pirogowska 2020). En effet, on voit que l'impact argumentatif des dérivés de noms propres et des sobriquets est plus grand qu'on ne le pensait : l'emploi délibéré de tel ou tel dérivé, qui puise souvent dans la mémoire discursive, fait apparaître un positionnement ou même toute une stratégie argumentative. C'est, par exemple, le cas de l'auto-nomination événementielle *Charlie Coulibaly* (décrit par Pirogowska 2023) dont les deux éléments constitutifs, deux noms propres amalgamés, trouvent leurs sources dans des événements concrets⁹. Ainsi, le cas cité constitue une sorte de déclaration d'antisémitisme.

Puisque nous analysons le discours qui se déroule dans l'espace virtuel, il est nécessaire de discuter de l'argumentation en tenant compte des spécificités associées au canal de communication. Les linguistes italiens appellent ce paramètre *diamesia* (Berruto 2005 ; Pistolesi 2015) ; aussi semble-t-il raisonnable d'inclure ce concept dans la recherche¹⁰.

Conclusion

L'article que nous venons de présenter, texte de nature foncièrement méthodologique et théorique, rend compte du parcours à travers les ressources et des méthodes par lesquelles nous entendons atteindre nos objectifs de recherche.

Étant donné que l'argumentation antisémite est très répandue, nous espérons, par cette étude, mettre en lumière des mécanismes rhétoriques apparemment logiques qui, en fait, dénoncent l'ignorance, la mauvaise foi et l'incompréhension des principes humanistes du monde actuel, c'est-à-dire ce qui constitue les défauts fondamentaux du discours antisémite.

Bibliographie

- Adamczyk, Małgorzata (2011) « Napisy na murach – od inwektyw do tęsknoty. Akcja Rafała Betlejewskiego *Tęsknię za Tobą, Żydzio !* » [In :] *Pongo*. Vol. 4 ; 82–102.
- Albertini, Dominique, David Doucet (2016) *La Fachosphère : Comment l'extrême droite a remporté la bataille du net*. Paris : Flammarion.
- Allouche-Benayoun, Joëlle, Claudine Attias-Donfut, Günter Jikeli, Paul Zawadzki (éds.) (2022) *L'antisémitisme contemporain en France. Rémanences ou émergences ?* Paris : Hermann.
- Amossy, Ruth (2000) *L'argumentation dans le discours*. Paris : Nathan.
- Amossy, Ruth, Roselyn Koren (2020) « Y a-t-il des régimes de rationalité alternatifs ? » [In :] *Argumentation et Analyse du Discours*. Vol. 25, <http://journals.openedition.org/aad/4391> (consulté le 28/06/2023).
- Back, Les (2002) « Aryans reading Adorno : cyber-culture and twenty-first century racism. » [In :] *Ethnic and Racial Studies*. Vol. 25 (4) ; 628–651.

9 Deux attentats terroristes : l'attaque contre la rédaction de *Charlie Hebdo* le 7 janvier 2015 et la prise d'otages d'Amédée Coulibaly le 8 janvier 2015.

10 De nombreux linguistes ont travaillé sur l'argumentation dans l'espace virtuel : Burger 1994, Kerbrat-Orecchioni 1996, 2005, Miecznikowski 2015, Pirogowska et Pawłowska 2016, Pirogowska 2016, 2017, Roulet 1997, Sandré 2009, Trognon 1989, Vanderveken 1998, Vion 1992.

- Baider, Fabienne (2019) « Le discours de haine dissimulée : le mépris pour humilier. » [In :] *Déviance et société*. Vol. 43 (3) ; 359–387.
- Baider, Fabienne, Marie Constantinou (2019) « Discours de haine dissimulée, discours alternatifs et contre-discours. » [In :] *Semen*. Vol. 47, <http://journals.openedition.org/semen/12275> (consulté le 2/08/2023).
- Bartmiński, Jan (1999) *Językowy obraz świata*. Lublin : UMCS.
- Beller, Steven (2015) *Antisemitism. A Very Short Introduction*. Oxford University Press.
- Bergman, Werner (2008) « Anti-Semitic Attitudes in Europe : A Comparative Perspective. » [In :] *Journal of Social Issues*. Vol. 64 (2) ; DOI: 10.1111/j.1540-4560.2008.00565.x (consulté le 2/08/2023).
- Betlejewski, Rafał (2014) « I miss you, Jew ! » [In :] *Open Arts Journal*. Vol. 3 ; 165–172.
- Blacker, Uilleam (2014) « Spatial dialogues and Holocaust memory in contemporary Polish art : Yael Bartana, Rafał Betlejewski and Joanna Rajkowska. » [In :] *Open Arts Journal*. Vol. 3 ; 173–187.
- Blanchard, Pascal, Isabelle Veyrat-Masson (éds.) (2008) *Les guerres de mémoires : La France et son histoire. Enjeux politiques, controverses historiques, stratégies médiatiques*. Éditions La Découverte.
- Bobako, Monika (2017) « Żyd i Arab/muzułmanin w europejskich geometriach tożsamości i różnicy. » [In :] *Teksty Drugie 2*, <http://journals.openedition.org/td/2682> (consulté le 2/08/2023).
- Briganti, Michel, André Déchot, Jean-Paul Gautier (2011) *La Galaxie Dieudonné. Pour en finir avec les impostures*. Paris : Syllepse.
- Burger, Marcel (1994) « (Dé)construction de l'identité dans l'interaction verbale ; aspects de la réussite énonciative de l'identité. » [In :] *Cahiers de Linguistique Française*. Vol. 15 ; 249–274.
- Burger, Marcel, Gilles Lugin, Raphaël Micheli, Stéphanie Pahud (2006) « Marques linguistiques et manipulation. Le cas d'une campagne de l'extrême droite suisse. » [In :] *Mots. Les langages du politique*. Vol. 81 ; 9–22.
- Calabrese, Laura (2009) « Nom propre et dénomination événementielle : quelles différences en langue et en discours ? » [In :] *Corela*. Vol. 7 (1) ; DOI: 10.4000/corela.173 (consulté le 28/06/2023).
- Calabrese, Laura (2013) *L'événement en discours. Presse et mémoire sociale*. Paris : L'Harmattan.
- Cała, Alina (2021) *Żyd – wróg odwieczny? Antysemityzm w Polsce i jego źródła*. Warszawa : Wydawnictwo Nisza.
- Charaudeau, Patrick (1989) « Le dispositif socio-communicatif des échanges langagiers. » [In :] *Verbum*. Vol. 12 (1) ; 13–25.
- Charaudeau, Patrick (1998) « L'argumentation n'est peut-être pas ce que l'on croit. » [In :] *Le Français aujourd'hui*. Vol. 123 ; 6–15.
- Charaudeau, Patrick (2000) « L'événement dans le contrat médiatique. » [In :] *Dossiers de l'audiovisuel*. Vol. 91 ; <http://www.patrick-charaudeau.com/L-evenement-dans-le-contrat.html> (consulté le 28/06/2023).
- Charaudeau, Patrick (2002) « A communicative conception of discourse. » [In :] *Discourse studies*. Vol. 4 (3) ; DOI: 10.1177/14614456020040030301 (consulté le 28/06/2023).
- Charaudeau, Patrick, Dominique Maingueneau (2002) *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Chwiejda, Ewelina (2017) « Juif, tu me manques ! : La culture polonaise contemporaine face aux relations entre Juifs et non-Juifs dans la Pologne de l'après-guerre. » [In :] Ewa Tartakowsky, Marcelo Dimentstein (éds.) *Juifs d'Europe : Identités plurielles et mixité*. Tours : Presses universitaires François-Rabelais.
- Doucet David, Dominique Albertini (2016) *La Fachosphère : Comment l'extrême droite a remporté la bataille du net*. Paris : Flammarion.
- Duraffour, Annick, Philippe Gumplowicz, Grégoire Kauffmann, Isabelle de Mecquenem, Paul Zawadzki (éds.) (2020) *La Modernité disputée : textes offerts à Pierre-André Taguieff*. Paris : CNRS Éditions.
- Farid, Georges (2010) « Les injures racistes ont-elles leur place dans les dictionnaires ? » [In :] *Voix plurielles*. Vol. 7 (2) ; 42–59.

- Fléchon, Geneviève, Paul Frassi, Alain Polguère (2012) « Les pragmatèmes ont-ils un charme indéfinissable ? » [In :] Pierluigi Ligas, Paolo Frassi (éds.) *Lexiques. Identités. Cultures*. Vérone : QuiEdit ; 81–104.
- Forecki, Piotr (2010) *Od Shoah do Strachu. Spory o polsko-żydowską przeszłość i pamięć w debatach publicznych*. Poznań : Wydawnictwo Poznańskie.
- Forecki, Piotr (2013) *Reconstructing Memory. The Holocaust in Polish Public Debates*. Frankfurt am Main : Peter Lang GmbH.
- Forecki, Piotr (2018) *Po Jedwabnem. Anatomia pamięci funkcjonalnej*. Warszawa : Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk.
- Gary-Prieur, Marie-Noëlle (2009) « Le nom propre, entre langue et discours. » [In :] *Les Carnets du Cediscor*. Vol. 11 ; 153–168.
- Gliszczyńska-Grabias, Aleksandra (2022) « Pamięć o Holokauście chroniona prawem. » [In :] *Problemy współczesnego prawa międzynarodowego, europejskiego i porównawczego*. Vol. XX ; 175–201.
- Guyader, Antonin (2014) « Dieudonné, quelle est la question ? » [In :] *Pouvoirs*. Vol. 2 (2) ; 169–177.
- Janicka, Elżbieta, Tomasz Żukowski (2016) *Przemoc filosemicka? Nowe polskie narracje o Żydach po roku 2000*, Warszawa : Instytut Badań Literackich PAN.
- Janicka, Elżbieta, Tomasz Żukowski (2021) *Philo-Semitic Violence : Poland's Jewish Past in New Polish Narratives (Reading Trauma and Memory)*. Plymouth : Lexington Books.
- Jikeli, Günter (2010) « Anti-Semitism in youth language: the pejorative use of the terms for 'Jew' in German and French today. » [In :] *Conflict & communication online*. Vol. 9 (1) ; <http://www.cco.regener-online.de> (consulté le 2/08/2023).
- Kichelewsky, Audrey (2018) *Les Survivants : les Juifs de Pologne depuis la Shoah*. Paris : Belin.
- Kochanowska, Anna (2017) « Les dérivés nominaux de noms propres en tant qu'insultes dans le discours médiatique polonais. » [In :] *Studia Romanica Posnaniensia*. Vol. 44 (3) ; 87–101.
- Koren, Roselyne (2004) « Argumentation, enjeux en pratique de l'engagement neutre : le cas de l'écriture de presse. » [In :] *Semen*. Vol. 17 ; DOI : 10.4000/semen.2308 (consulté le 28/06/2023).
- Koren, Roselyne (2020) « Raison pratique et sentiment moral : de quelques métadiscours journalistiques sur l'argumentation par la pitié. » [In :] *Argumentation et Analyse du Discours*. Vol. 24 ; <http://journals.openedition.org/aad/4031> (consulté le 28/06/2023).
- Koselak, Arkadiusz (2007) « Sources et traditions polonaises en linguistique cognitive. » [In :] *Corela*. Vol. HS-6 ; DOI : 10.4000/corela.1494 (consulté le 28/06/2023).
- Krzeszowski, Tomasz-Paweł (2017) « Żydzi w Biblii, czyli uporczywy anachronizm. » [In :] *Półtrocznik Językoznawczy Tertium*. Vol. 2 (1) ; 81–97.
- Lapeyronnie, Didier (2005) « La demande d'Antisémitisme. Antisémitisme, racisme et exclusion sociale. » [In :] *Les Études du CRIF*. Vol. 9 ; 3–44.
- Liphshiz, Cnaan (2016) « Un Polonais crée le buzz avec ses graffitis pro-Juifs. » [In :] *Times of Israël*, <https://fr.timesofisrael.com> (consulté le 26/06/2023).
- Magenou, Fabien (2014) « Est-il encore possible de rire de tout ? » [In :] *Archives de France TV Info*, https://www.francetvinfo.fr/societe/justice/dieudonne/est-il-encore-possible-de-rire-de-tout_495620.html (consulté le 28/06/2023).
- Markowska, Barbara (2013) « Jacy „my” i jacy „oni” ? Analiza semantyczna nazw i etykiet. » [In :] Bukowska, Xymena, Barbara Markowska (éds.) *To oni są wszystkim winni... Język wrogości w polskim dyskursie publicznym*. Warszawa : Wydawnictwo Trio ; 19–53.
- Mercier, Anne-Sophie (2005) *La Vérité sur Dieudonné*. Éditions Plon.
- Pacula, Jarosław (2012) « Polskie i rosyjskie egoetnonimy i prezwyiska Żyda w kontekście stereotypu językowego. » [In :] *Linguarum Silva*. Vol. 1 ; 135–148.

- Peisert, Maria (1992) « Nazwy narodowości i ras we współczesnej polszczyźnie potocznej. » [In :] *Język a Kultura*. Vol. 5 ; 209–223.
- Pirogowska, Ewa (2015a) « L'image linguistique antisémite et prosémite transmise et (re)construite dans la communication moderne. » [In :] Pierre Marillaud, Robert Gauthier (éds.) *Cultures et valeurs : la transmission des discours, des objets et des pratiques*. Toulouse : Université Jean Jaurès ; 241–252.
- Pirogowska, Ewa (2015b) « L'expression émotionnelle verbale et para-verbale de l'image linguistique du Juif dans le cyberspace français et polonais sur l'exemple de l'affaire DSK. » [In :] *Studia Romanica Posnaniensia*. Vol. 42 (4) ; 105–120.
- Pirogowska, Ewa (2016) « Mots non dictionnairiques dans le cyberspace et expression verbale de l'affectivité. » [In :] Katarzyna Wołowska, Anna Krzyżanowska (éds.) *Les émotions et les valeurs dans la communication II*. Frankfurt am Main, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Wien : Peter Lang ; 165–176.
- Pirogowska, Ewa (2017) « L'attitude, puis les arguments. » [In :] *Studia Romanica Posnaniensia*. Vol. 44 (3) ; 137–149.
- Pirogowska, Ewa (2019) « L'image discursive de Juif en tant qu'ensemble sémiotique. » [In :] *Studia Romanistica*. Vol. 19 (2) ; 29–40.
- Pirogowska, Ewa (2020) « L'image linguistique du Juif déjouée par les pragmatèmes. Le cas du discours antisémite et antisioniste. » [In :] *Neophilologica*. Vol. 32 ; 146–156.
- Pirogowska, Ewa (2023) « Impact argumentatif du Npr dans le discours antisémite français et polonais. Étude de cas sur l'exemple de prénoms, toponymes, surnoms et sobriquets. » [In :] *Studia Neophilologica*, DOI : 10.1080/00393274.2022.2145492_ (consulté le 2/08/2023).
- Rabatel, Alain (2005) « La part de l'énonciateur dans la co-construction interactionnelle des points de vue. » [In :] *Marges Linguistiques*. Vol. 9 ; 115–136.
- Revue des études juives*, <https://societedesetudesjuives.org/revue-des-etudes-juives> (consulté le 2/08/2023).
- Taguieff, Pierre-André (2008) *La Judéophobie des Modernes : Des Lumières au Jihad mondial*. Paris : Odile Jacob.
- Wierzbicka, Agnieszka (2015) « Żyd, Żydzi, Żydy, Żydki – stereotypes and judgments ingrained in the Polish language. » [In :] *Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Linguistica*. Vol. 49 ; 57–67.
- Wieviorka, Michel (éd.) (2005) *La tentation antisémite : haine des juifs dans la France d'aujourd'hui*. Paris : Robert Laffont.

ZUZANA PUCHOVSKÁ
Université Comenius de Bratislava
zuzana.puchovska@uniba.sk
ORCID : 0000-0003-4653-6241

L'analyse du contexte comme outil didactique efficace dans la compréhension de la différence d'emploi du *passé composé imperfectif* et *passé composé perfectif* par les apprenants slaves

Context Analysis as an Effective Didactic Tool in the Understanding of the Difference in the Use of the *Passé Composé Perfectif* and *Passé Composé Imperfectif* by Slavic-speaking Learners

Abstract

The author focuses on the topic of the *passé composé* and the expression of the verbal aspect in the French language and in the Slovak and Polish languages. She examines the potential of contextual analysis of the *passé composé* in the perception of the difference between what she calls the *passé composé perfectif* and the *passé composé imperfectif*. From the contrastive perspective of the French language versus the two Slavic languages, she examines the notions of *achèvement* and *accomplissement* linked to the aspectual interpretation of the *passé composé* and finds that only the intra-phrastic context of the *passé composé* enables learners to better master the dual use of this tense in French. The author bases her argument on the corpora of minimal sentences from which the teacher and the learners of the French language can establish the contextual elements allowing to differentiate between the two uses in question.

Keywords: *passé composé*; contextual analysis; *achèvement*; *accomplissement*; verbal aspect; corpus

Mots clés : *passé composé* ; analyse contextuelle ; *achèvement* ; *accomplissement* ; aspect verbal ; corpus

Le présent article s'inscrit dans un champ d'étude linguistique et didactique qui concerne la problématique de l'enseignement/apprentissage du passé composé (PC) dans le contexte slavophone (nous nous focaliserons sur les apprenants polonais et slovaques¹ et notre approche sera principalement didactique). Ce qui nous intéressera particulièrement dans cette problématique, c'est l'apport de l'analyse du contexte intra-phrastique des apparitions du PC dans les énoncés français. En effet, nous considérons cette analyse comme essentielle pour la compréhension et l'appropriation de deux types de PC : celui qui envisage le processus verbal comme complètement achevé, et celui qui le marque comme accompli, c'est-à-dire que le processus n'a pas encore atteint son état final. Nous estimons que cette nuance aspectuelle est difficilement saisissable pour les apprenants slaves qui distinguent en principe l'action verbale comme perfective et imperfective, et que par conséquent, ladite analyse pourrait servir d'outil efficace pour rapprocher deux systèmes verbaux différents. L'analyse des contextes d'apparition du PC sera effectuée dans le corpus web Araneum Francogallicum² (AF) à l'aide duquel nous élaborerons les corpus d'énoncés minimaux qui serviront de base pour cette analyse. Nous mènerons notre réflexion en trois temps. Tout d'abord, il s'agira d'évoquer les principes saillants du fonctionnement de l'aspect verbal dans la perspective contrastive langue française-langues slaves, car nous estimons que celui-ci représente la difficulté majeure dans l'apprentissage du PC par les apprenants slaves. Ensuite, nous examinerons les descriptions grammaticales du PC dans les grammaires et manuels de français de conception slovaque et polonaise pour voir dans quelle mesure les deux types de PC y sont pris en compte en lien avec leur contexte linguistique. Enfin, nous étudierons le PC dans le corpus AF et soulignerons l'efficacité didactique de celui-ci pour distinguer les contextes des deux emplois aspectuels du PC. Nous évoquerons ainsi la notion de complexité linguistique³ applicable à la catégorie de l'aspect en français, que les futurs traducteurs ou enseignants de FLE devraient être en mesure de cerner.

L'aspect verbal en français et dans les langues slaves : perspective contrastive

Nous nous limiterons ici aux observations les plus pertinentes concernant le fonctionnement de l'aspect verbal en français, d'une part, et dans les langues slovaque et polonaise, d'autre part, estimant que les traits caractéristiques de l'aspect se recoupent dans ces deux langues slaves. Nous nous appuyons notamment sur les études entamées par Bruley et Starościak (2014) où les auteures examinent les deux langues slaves et constatent précisément le même fait (Bruley et Starościak 2014 : 42). Tout d'abord, il s'agira de regarder

-
- 1 Notre attention porte sur le public universitaire : les étudiants de licence ou de master qui se destinent à devenir traducteurs/interprètes ou enseignants de FLE.
 - 2 Les corpus web Aranea sont en accès libre sur <http://aranea.juls.savba.sk> ou <http://unesco.uniba.sk>.
 - 3 Martinot résume six critères généraux qui permettent de définir les langues humaines comme des systèmes complexes et permettent ainsi d'établir la complexité linguistique globale (voir Martinot 2013 : 123–125). Toutefois, pour cibler la catégorie de l'aspect verbal en français en termes de complexité linguistique, il est nécessaire de s'appuyer sur les travaux de Miestamo qui reconnaît, à part de la complexité linguistique propre à toutes les langues, une complexité linguistique locale, liée à un sous-système de la langue (Miestamo 2008 : 23–42). Ainsi, il sera question de tous les éléments ou moyens que possède une langue pour exprimer les catégories grammaticales, comme par exemple l'injonction, la subordination ou bien le temps et l'aspect verbal.

la catégorie de l'aspect dans son fonctionnement global, pour ensuite nous concentrer sur les notions d'achèvement et d'accomplissement qui constituent le principe clé du fonctionnement aspectuel du PC.

En français, l'aspect verbal est une catégorie certes inséparable de la catégorie du temps, mais elle repose nécessairement sur d'autres moyens linguistiques. En effet, le temps et l'aspect sont en français intrinsèquement liés : la forme du verbe (simple ou composée) influence en principe l'interprétation aspectuelle de l'action verbale. Barceló et Bres estiment que « ce qui est fondamentalement en jeu dans les temps verbaux de l'indicatif, ce sont les deux catégories du temps et de l'aspect » (Barceló et Bres 2006 : 10) et considèrent les instructions aspecto-temporelles des temps verbaux comme essentielles dans l'analyse de l'action verbale. Ainsi, la forme simple du verbe marque l'aspect inaccompli et la forme composée, l'aspect accompli (Leeman 1994 : 48–49)⁴. Or, l'interprétation aspectuelle de l'action verbale en français est également déterminée par les périphrases verbales (aspect inchoatif, duratif, continuatif et terminatif), le sémantisme du verbe (verbe télique/perfectif et verbe atélique/imperfectif) ainsi que les constituants du groupe verbal. Dans les langues slaves (slovaque et polonaise), l'aspect verbal est, en revanche, une catégorie grammaticale « bien équilibrée, symétrique et fait partie intégrante du système verbal » (Honová 2005 : 85). C'est une catégorie morphologique distincte de la catégorie du temps et elle s'exprime par des formes verbales qui diffèrent uniquement par leur aspect :

Tableau 1. Différence aspectuelle du verbe *písať* / *pisać* [écrire] en slovaque et polonais.

Verbe <i>písať</i> / <i>pisać</i> [écrire]	
Aspect perfectif	Aspect imperfectif
<i>písať</i> / <i>pisać</i>	napísať / napisać dopísať / dopisać odpísať / odpisać prepísať / przepisać zapísať / zapisać etc.

À partir du Tableau 1, nous constatons que les verbes s'organisent en paires aspectuelles, celles-ci étant formées par préfixation (voir Tableau 1), suffixation (*jest*/*jeść* et *jedávať*/*spożywać* [fr. *manger*]) et par changement thématique (*klásť*/*kłaść* et *požiť*/*położyć* [fr. *mettre*]⁵). Ainsi, nous sommes d'accord avec Honová pour dire que la notion d'aspect, dans les langues slaves, est fortement liée à la morphologie du verbe, tandis qu'en français, il s'agit d'une catégorie beaucoup plus complexe :

Ce que les langues slaves peuvent exprimer par un seul moyen morphologique constituant la catégorie de l'aspect verbal, doit être formé, en français, par un ensemble de procédés divers, notamment sémantico-lexicaux, syntaxiques ou morphologiques. (Honová 2005 : 92)

4 Il est évident que cette opposition aspectuelle doit être nuancée, comme le font Barceló et Bres en analysant la forme simple du passé simple et de l'imparfait, et la forme composée du passé antérieur et du plus-que-parfait en termes d'incidence (voir notamment Barceló et Bres 2006 : 13–14, et les chapitres consacrés aux temps respectifs). Les grammaires académiques, telles que la *Grammaire méthodique du français* (2016), *Le Bon Usage* (2011) ou le *Grevisse pour les étudiants* (2018), nuancent aussi l'aspect verbal du passé simple et de l'imparfait en termes d'aspect global et sécant.

5 L'exemple est emprunté à Bruley et Starościak (2014 : 39).

Si nous observons à présent le fonctionnement aspectuel du PC, on pourrait dire qu'étant une forme verbale composée, il véhiculerait l'aspect accompli et que dans les langues slaves, il correspondrait à la forme verbale perfective, comme le notent également Bruley et Starościak (2014 : 41) : « Sur de nombreux points, le *perfectif* en polonais et en slovaque correspond au passé composé en français ». Or, les notions d'achèvement et d'accomplissement qui permettent d'envisager deux types de PC invitent à nuancer ce propos. Nous examinons les deux notions dans l'optique contrastive à partir, notamment, de Desclés (1980) et Guentchéva (1990), dans la lecture qu'en font Bruley et Starościak (2014 : 40-41). La notion d'achèvement indique que le processus verbal est en même temps accompli et achevé, comme dans l'exemple I ci-dessous ; il n'est plus possible de le poursuivre car il a atteint son état final. Quant à la notion d'accomplissement, nous envisageons le processus verbal comme accompli, mais non achevé (exemple II), car il est interrompu avant d'atteindre son état final⁶ :

Tableau 2. Le passé composé et les notions d'achèvement et d'accomplissement.

Verbe <i>repasser</i>	
Achèvement	Accomplissement
(I) Marie a repassé deux mouchoirs. [Mária vyžehlila dve vreckovky.] [Maria wyprasowała dwie chusteczki.]	(II) Marie a repassé du linge. [Mária žehlila bielizeň.] [Maria prasowała bieliznę.]

En analysant le Tableau 2, nous remarquons que l'interprétation aspectuelle du PC est modifiée précisément par le contexte intra-phrastique : le complément du verbe *deux mouchoirs* en (I) matérialise le terme de l'action verbale ; on dirait également que le PC, en plus de la notion d'achèvement, véhicule l'aspect résultatif (Pottier 1978 : 26) – autrement dit, le PC « désigne une action verbale achevée ayant un résultat au présent » (Taraba 1995 : 142). En revanche le complément *du linge* en (II) change visiblement la perception du processus verbal : on ne peut pas dire si Marie a repassé tout le linge, si l'action a atteint son stade final, on considère donc le processus verbal comme accompli. Ces deux exemples montrent aussi qu'en slovaque et en polonais, les deux PC sont traduits par deux formes verbales différentes : perfective (*vyžehlila/wyprasowała*) pour le PC achevé, et imperfective (*žehlila/prasowała*) pour le PC accompli du verbe français *repasser*. Ainsi, comme le constatent Bruley et Starościak, le perfectif slave qui envisage toujours les actions verbales comme achevées correspond parfaitement au PC d'achèvement. Le PC d'accomplissement, où les procès ne présentent aucune information sur le terme de l'action énoncée, implique l'emploi de l'imperfectif slave, qui est par ailleurs naturellement compatible avec l'imparfait (Bruley et Starościak 2014 : 43). Nous proposons alors d'analyser ces deux valeurs du PC (en lien avec la catégorie de l'aspect verbal des langues slaves) comme suit⁷ :

passé composé perfectif	→	passé perfectif slave
passé composé imperfectif	→	passé imperfectif slave

6 Les deux exemples sont empruntés à Lemann-Bouix (1994 : 54) ; pour les besoins de notre propos, nous avons changé le temps verbal du verbe *repasser*. L'auteure utilise pour ses exemples le présent de l'indicatif.

7 Les termes passé composé perfectif et passé composé imperfectif sont de nous et motivés par la terminologie grammaticale slovaque (passé composé *dokonavé* et passé composé *nedokonavé*). Nous les utilisons pour mieux montrer le fonctionnement du PC en lien avec l'aspect verbal en slovaque et en polonais.

Dans la suite, nous observerons le discours grammatical utilisé dans les ouvrages pédagogiques de conception slovaque et polonaise concernant le fonctionnement du PC et examinerons si ce discours met en relief la différence d'emploi du PC perfectif et imperfectif en lien avec son contexte linguistique intra-phrastique.

Description du PC dans les grammaires et manuels de conception slovaque et polonaise

Nous partons du constat que les auteurs non francophones des ouvrages pédagogiques de FLE conçus en dehors de la France adaptent leur discours grammatical au public du pays, à sa culture linguistique et métalinguistique, ainsi qu'au contexte de scolarisation. Beacco estime que :

Le plus souvent, ces descriptions du français, « déviantes » par rapport à la tradition, résultent d'un rapprochement d'avec la culture métalinguistique des apprenants, en particulier par le recours à des catégories de la langue maternelle, telles qu'utilisées dans la description de celle-ci, au cours de la première grammatisation des apprenants au cycle primaire. (Beacco 2014 : 21)

Des travaux antérieurs, notamment ceux de Bruley et Starościak (2014), Bruley, Meszaros et Puchovská (2021) et de Puchovská (2021), montrent clairement que les auteurs slovaques et polonais adaptent systématiquement leurs descriptions des phénomènes morphosyntaxiques français à leurs contextes respectifs et tiennent également compte de la langue maternelle des apprenants. Leur métadiscours pédagogique est ainsi censé devenir plus opérationnel et plus efficace dans le processus d'apprentissage. Quant à la description du PC, on peut faire trois constats globaux. Premièrement, la description du PC s'appuie systématiquement sur la catégorie de l'aspect verbal de la L1 des apprenants et fait un rapprochement simplificateur avec le français. Ci-dessous, nous proposons pour chaque contexte un exemple⁸ traduit directement en français :

(1) Discours grammatical slovaque :

La différence de signification entre le passé composé et l'imparfait en français correspond en gros au rapport entre nos verbes dokonavé et nedokonavé au passé. (Hamplová, Třeštková, Tláškal 1970 : 26, traduit par nos soins)

(2) Discours grammatical polonais :

Le système temporel français est construit selon des principes différents de celui du polonais. Ces différences sont les suivantes : 1. En français, il n'y a pas de verbes perfectifs et imperfectifs. Le mode d'action n'est pas lié à la forme du verbe, mais à la forme du temps et au contexte. On traduit les formes des temps français : a) par des verbes polonais perfectifs afin d'exprimer des actions uniques (qui ne se sont produites qu'une seule fois). (Łebek 1967 : 299, traduit par Bruley et Starościak 2014 : 48)

Ces deux exemples présentent une certaine volonté des auteurs slovaques et polonais de rapprocher le système des temps du français de celui de l'aspect verbal dans les deux langues slaves et d'aider ainsi

⁸ Les exemples de discours grammatical slovaque sont tirés de Puchovská (2021) et les exemples de discours grammatical pour le contexte polonais sont empruntés à Bruley et Starościak (2014).

l'apprenant à mieux saisir le système temporel français. Mais il n'y a ici aucune mention de la distinction entre le PC perfectif et imperfectif, ce qui mène à penser que « ce type de description, perçue à travers les cribles métalinguistiques des apprenants polonophones [et slovaques – remarque de ZP], leur donne une vision inexacte, puisque partielle, du fonctionnement du passé composé » (Bruley et Starościak 2014 : 48). Deuxièmement, certaines descriptions grammaticales du PC formulent effectivement le double fonctionnement du PC en s'appuyant toujours sur la catégorie de l'aspect en L1 des apprenants :

(3) Discours grammatical slovaque :

Il faut éviter les erreurs causées par l'emploi excessif de l'imparfait. Les Slovaques ont tendance à traduire tous les verbes imperfectifs par l'imparfait. C'est une erreur. Dès qu'il y a dans la phrase un adverbe qui limite le déroulement de l'action ou sa fréquence, on emploie le passé composé. (Pravda, Pravdová 1991 : 305–307, traduit par nos soins)

(4) Discours grammatical polonais :

Les compléments circonstanciels *de 4 à 6, jusqu'à minuit* expriment l'idée que l'action a été finie, donc on ne peut pas les utiliser avec l'imparfait, on les utilise uniquement avec le passé composé ou le passé simple. (Terech, Terech 1976 : 213, traduit par Bruley et Starościak, 2014 : 50)

Ce type de description, quoique plus rare, envisage les deux emplois du PC ; ils sont mis en relief, comme par exemple en (3), par la mise en garde contre un lien excessif de l'imparfait avec l'aspect imperfectif slovaque. Nous remarquons également que les auteurs mentionnent l'environnement contextuel du PC, notamment les compléments circonstanciels de temps qui jouent sur la perception imperfective du PC. Puisque cette analyse contextuelle du PC s'est révélée sporadique, nous nous permettons de formuler le troisième constat, à savoir que la présence de l'analyse contextuelle du PC est peu solide : elle n'est ni systématique ni exhaustive. Afin de rendre la distinction du PC perfectif et imperfectif opérationnelle et efficace, il serait intéressant d'appuyer cette analyse par une étude de corpus d'énoncés minimaux et d'identifier ainsi les constituants contextuels pour les deux emplois du PC.

Analyse contextuelle du PC perfectif et imperfectif dans le corpus web AF

L'analyse contextuelle du PC s'inscrit pleinement dans le champ d'étude de la linguistique de corpus et de l'exploitation des corpus à des fins didactiques, dont l'importance a été soulignée depuis une trentaine d'années par de nombreuses études, notamment à partir de l'ouvrage fondateur de Johns et King (1991). Il faut pourtant reconnaître que pour l'enseignement/apprentissage des langues, le corpus reste toujours un outil plutôt inconnu, très peu sollicité par les didacticiens, enseignants ou apprenants :

Si l'utilisation des corpus pour la description linguistique est désormais acquise, il en va autrement pour l'enseignement des langues étrangères. Malgré les avancées linguistiques mises en évidence grâce à l'analyse des corpus oraux et écrits, l'enseignement des langues ne s'est pas encore véritablement approprié les outils et les corpus, notamment l'enseignement du FLE. (Cavalla, Loiseau 2013 : 1)

Or, comme le remarquent Boulton et Landure (2010 : 3), les corpus linguistiques permettent de riches applications en didactique des langues : ils permettent par exemple de vérifier les intuitions linguistiques, de trouver des exemples pour l'enseignement, l'entraînement et l'évaluation de la langue,

de découvrir des régularités et tendances en langue, de valoriser la grammaire réflexive, d'observer l'usage de la langue dans des contextes authentiques, etc. De plus, on ne peut qu'être d'accord avec Kamber et Dubois (2016 : 7) qui soulignent qu'en « favorisant une approche inductive qui procède par observation, découverte et vérification, la linguistique de corpus contribue à une représentation du français plus proche des faits de langue ». Nous pensons donc que l'analyse du PC dans le corpus web AF permettrait aux apprenants de saisir plus facilement les éléments contextuels qui accompagnent l'interprétation aspectuelle du PC perfectif et imperfectif.

Ci-dessous, nous proposons trois corpus d'énoncés élaborés à partir de nos requêtes effectuées dans le corpus AF pour les verbes *faire*, *vivre* et *essayer*⁹. Le choix de ces verbes a été motivé par la langue maternelle des apprenants, où les verbes *robiť/robić* [faire] et les verbes *žiť/żyć* [vivre] sont des verbes imperfectifs, et les verbes *skúsiť/spróbować* [essayer] sont des verbes perfectifs. Nous pensons que les apprenants slovaques ou polonais perçoivent de la même manière ces verbes en français. Ajoutons que l'aspect lexical (télique/atélique) joue un rôle important dans l'interprétation aspectuelle de l'action verbale, car il existe des couplages préférentiels entre les temps verbaux et l'aspect lexical (Barceló et Bres 2006 : 16) : l'imparfait est compatible avec l'aspect atélique/imperfectif, et le passé simple avec l'aspect télique/perfectif. Notre objectif ici est de sensibiliser les apprenants au fonctionnement aspectuel plus complexe du PC qui est, en fait, compatible avec les deux aspects lexicaux (télique/atélique), et d'atténuer ainsi une certaine vision stéréotypée du rapport entre le PC et l'aspect perfectif slave.

Voici les trois corpus d'énoncés¹⁰. Nous nous limitons à 18 occurrences au total.

Tableau 3. Corpus d'énoncés pour le verbe *faire*.

VERBE FAIRE
La municipalité a fait le choix de mettre en place une zone bleue gratuite de stationnement.
On lui a souvent fait le reproche de ne tenir aucun compte du social dans la construction de l'intelligence.
Cette recette a fait le tour de la culinosphère et vient du blog d'Audrey.
Il a fait une chute dans la descente, il était maillot jaune ; il allait battre Merckx !
Depuis 2006, on a fait beaucoup de concerts en France et en Europe.
L'appellation Quartier des spectacles m' a longtemps fait peur.

9 Pour nos requêtes, nous avons travaillé en langage CQL : [word=»a»] [word=»fait»], [word=»a»] [word=»vécu»], [word=»a»] [word=»essayé»], ce qui nous a permis de cibler notre recherche sur les verbes respectifs à la troisième personne du singulier, personne verbale la plus productive quant aux occurrences. Ainsi, nous avons obtenu pour le verbe *faire* 167 661 occurrences, pour *vivre* 8 932 occurrences et pour le verbe *essayer* 4 302 occurrences. Ceci représente un volume considérable d'énoncés que l'enseignant peut regarder au préalable, trier et analyser pour constituer un corpus adapté au niveau, à l'expérience ou à l'âge de ses apprenants. Pour notre corpus, nous avons ciblé les étudiants universitaires futurs traducteurs. Il faut ajouter qu'en termes de Fligelstone (1993), nous nous trouvons dans la situation didactique où le corpus et les résultats des requêtes s'intègrent dans les préparatifs du cours de langue étrangère et servent comme support pédagogique pour enseigner cette langue. Dans cette situation, l'apprenant n'a pas d'accès direct au corpus, il consulte des concordances créées par l'enseignant (Puchovská 2018 : 112).

10 Puisque nous travaillons avec le corpus web, les énoncés que nous utilisons pour analyser le fonctionnement aspectuel du PC ne sont ni préfabriqués, ni volontairement modifiés ; il s'agit d'énoncés authentiques de locuteurs francophones tels qu'ils ont été postés sur les pages ou sites web.

Tableau 4. Corpus d'énoncés pour le verbe *vivre*.

VERBE VIVRE
Brigitte, une femme SDF, a vécu dans la rue pendant 2 ans.
Ce lundi 9 juillet, Goma a vécu dans la terreur.
Je pense que notre fils a vécu une expérience extraordinaire et inoubliable.
Lélia Young est née en Tunisie, elle a vécu en France, au Québec, au New Jersey.
Elle a vécu des choses difficiles dans son adolescence, qui l'ont fait changer radicalement.
Tout comme nous aujourd'hui, Marcel Proust a vécu une période de grande mutation technologique.

Tableau 5. Corpus d'énoncés pour le verbe *essayer*.

VERBE ESSAYER
On a essayé une fois, mais ça s'est très mal passé.
Godard a toujours essayé d'entraîner le spectateur sur des sentiers inusités.
Puis à 5 mois et demi, avec notre petit, on a essayé les légumes.
On a souvent essayé de donner une explication scientifique à ces faits, sans y parvenir.
Avec Lucy, on a essayé de militer un moment contre ce qui se passait.
La négociation, on l' a essayée depuis vingt ans.

À partir de ces trois corpus, nous proposons une synthèse des constituants contextuels qui entrent dans l'interprétation aspectuelle du PC. Nous cherchons donc des régularités et tendances contextuelles susceptibles d'influencer la lecture aspectuelle de l'action verbale au PC. Nous commençons par le PC perfectif qui, du fait de sa forme composée, serait plus naturellement associé aux actions verbales achevées. Dans la perception des apprenants slaves, en effet, ce temps est compatible avec les verbes perfectifs, notamment en couple avec l'imparfait.

Pour ce qui est des **constituants contextuels du PC perfectif**, on notera :

Tableau 6. Constituants contextuels du PC perfectif : GN complément d'objet.

GN complément d'objet [art.def./indéf.sg. + NOM] [art.déf.pl. + NOM]	Verbe perfectif slave
La municipalité <i>a fait</i> le choix	rozhodnúť sa/zdecydować się
Cette recette <i>a fait</i> le tour	obletieť/oblecieć
Il <i>a fait</i> une chute	spadnúť/spaść
notre fils <i>a vécu</i> une expérience	zažiť/przeżyć
Marcel Proust <i>a vécu</i> une période	zažiť/przeżyć
on <i>a essayé</i> les légumes	vyskúšať/wypróbować

Nous avons pu constater que si le PC est accompagné par un GN complément d'objet, on perçoit l'action verbale comme achevée : elle a atteint son état final et le COD en est le résultat, il borne le déroulement de l'action. Les verbes sémantiquement perfectifs comme les imperfectifs se prêtent à la lecture perfective et correspondent au verbe perfectif slave. Il est important d'ajouter que le déterminant précédant le nom est au singulier défini/indéfini ou pluriel défini, car soit il permet d'identifier l'objet

dans sa quantité précise (une chute, une expérience, une période), soit l'objet est identifié comme référentiellement précis (le choix, le tour, les légumes).

Tableau 7. Constituants contextuels du PC perfectif : datation précise.

Datation précise qui marque l'impossibilité de faire continuer l'action verbale [CC de temps]	Verbe perfectif slave
Ce lundi 9 juillet , Goma <i>a vécu</i> dans la terreur On <i>a essayé</i> une fois Avec Lucy, on <i>a essayé</i> de militer un moment	prežít/prežít skúsiť/spróbować pokúsiť sa/spróbować

Le second élément contextuel observé dans le corpus qui influence la lecture perfective de l'action verbale se présente sous la forme d'une datation précise qui marque l'action comme bornée : elle ne peut pas continuer au-delà de l'intervalle donné (une fois, un moment). Avec le verbe *vivre*, nous observons le déictique *ce* (lundi) et un jour précis (le 9 juillet) ; il est donc évident que l'action est achevée. Pour cette situation, il serait intéressant d'envisager le GN aussi comme COD du verbe *vivre*, ce qui renforcerait encore plus la lecture perfective de ce verbe sémantiquement imperfectif.

Pour le **PC imperfectif**, on retiendra **les constituants contextuels** suivants :

Tableau 8. Constituants contextuels du PC imperfectif : GN complément d'objet.

GN complément d'objet [art.indéf.pl. + NOM] [adv. de quantité + NOM]	Verbe imperfectif slave
Elle <i>a vécu</i> des choses difficiles on <i>a fait</i> beaucoup de concerts	zažívat/žít koncertovat/koncertować

On trouve tout d'abord, comme pour le PC perfectif, un GN complément d'objet, mais accompagné d'un déterminant indéfini pluriel (des choses) ou d'un adverbe de quantité (beaucoup de concerts). Nous pensons que cette non-identification référentielle et quantitative de l'objet induit une interprétation de l'action verbale comme étant imperfective : on se focalise plus sur l'action verbale qui a duré un certain temps que sur le résultat qui bornerait cette action. À titre de comparaison, analysons les deux phrases en changeant le déterminant :

(5) Elle *a vécu* **des choses** difficiles dans son adolescence, qui l'ont fait changer radicalement.

Elle *a vécu* **une chose** difficile dans son adolescence, qui l'a fait changer radicalement.

(6) Depuis 2006, on *a fait* **beaucoup de concerts** en France et en Europe.

Depuis 2006, on *a fait* **trois concerts** en France et en Europe.

On remarque immédiatement que l'interprétation change d'imperfective à perfective dès que nous utilisons l'article indéfini singulier (une chose) ou un déterminant numéral (trois concerts). Les COD signalent un résultat tangible, plus précis, de l'action verbale, et font ressentir l'action comme achevée. En

slovaque et polonais, ces deux phrases se traduiront par les verbes perfectifs *prežila strašnú vec* / *przeżyła straszną rzecz* et *zahráli sme tri koncerty* / *zagraliśmy trzy koncerty*.

Tableau 9. Constituants contextuels du PC imperfectif : absence de complément d'objet.

Absence de complément d'objet	Verbe imperfectif slave
elle <i>a vécu</i> en France, au Québec, au New Jersey	žiť/żyć
<i>a vécu</i> dans la rue	žiť/żyć
m' <i>a fait</i> peur	naháňať/gonić

Le corpus montre également que si les verbes imperfectifs *vivre* ou *faire* n'ont pas de COD, leur lecture aspectuelle devient imperfective. Le verbe *vivre* est accompagné dans la phrase uniquement par les compléments de lieu, et dans le cas du verbe *faire*, le COD précédé d'un article zéro fait intrinsèquement partie de la locution verbale.

Tableau 10. Constituants contextuels du PC imperfectif : CC de temps et d'aspect.

CC de temps/d'aspect [GN ou adverbe]	Verbe imperfectif slave
On lui <i>a souvent fait</i> le reproche	vyčítať/wytykać
On <i>a souvent essayé</i> de donner une explication	pokúšať s/próbować
m' <i>a longtemps fait</i> peur	naháňať/gonić
<i>a vécu</i> dans la rue pendant 2 ans	žiť/żyć
Godard <i>a toujours essayé</i> d'entraîner	pokúšať sa/próbować
Depuis 2006 , on <i>a fait</i>	koncertovať/koncertować
La négociation, on l' <i>a essayée depuis vingt ans</i>	pokúšať sa/próbować

Le dernier constituant qu'on a pu relever dans le corpus consiste dans des GN ou adverbes de temps (longtemps, pendant 2 ans, toujours, depuis 2006, depuis vingt ans) ou d'aspect (souvent) qui marquent explicitement le déroulement de l'action et modifient à eux seuls l'interprétation aspectuelle de l'action verbale, même si celle-ci est accompagnée d'un COD (le reproche, la négociation). En effet, ces éléments fonctionneraient comme porteurs explicites de l'aspect imperfectif, notamment pour les verbes sémantiquement perfectifs. Enfin, pour le PC imperfectif, il s'est avéré que plusieurs constituants contextuels contribuent à son interprétation aspectuelle, comme dans la phrase : *Depuis 2006, on a fait beaucoup de concerts en France et en Europe*. On peut y observer à la fois le complément circonstanciel de temps *depuis 2006* et le GN complément d'objet précédé par l'adverbe de quantité *beaucoup de*.

Pour conclure, il faudrait souligner avant tout que la catégorie de l'aspect verbal en français est une catégorie grammaticale à laquelle contribuent divers moyens langagiers qui orientent l'interprétation aspectuelle de l'action verbale. Il ne s'agit donc pas uniquement du rapport temps-aspect, il est nécessaire de tenir compte des rapports mutuels des constituants contextuels de la forme verbale en question. Pour le PC, en effet, la forme verbale composée ne transmet pas à elle seule l'information complète sur son fonctionnement aspectuel. Son environnement contextuel joue un rôle essentiel dans sa lecture aspectuelle. Il est ainsi important que l'apprenant slovaque ou polonais soit sensibilisé à tenir compte des contextes intra-phrastiques du PC et à percevoir les actions verbales au PC du point de vue de sa langue maternelle, comme perfectives ou imperfectives. L'analyse du corpus a montré que le groupe

nominal COD du verbe ainsi que les autres éléments contextuels observés peuvent déterminer de façon décisive la lecture aspectuelle de l'action verbale au PC. Il serait donc important d'en tenir compte lors des explications pédagogiques de l'emploi de ce temps. En définitive, nous estimons que pendant le processus d'apprentissage, l'analyse systématique de ces éléments contextuels serait un outil efficace pour une meilleure sensibilisation des apprenants au double fonctionnement aspectuel du PC en français.

Bibliographie

- Barceló, Gérard Joan, Jacques Bres (2006) *Les temps de l'indicatif en français*. Paris : Ophrys.
- Beacco, Jean-Claude (2014) « Représentations de la grammaire et enseignements des langues étrangères : quelles marges de manœuvre ? » [In :] *Babylonia*. Vol. 2 ; 16–22.
- Bruley, Cécile, Branislav Meszaros, Zuzana Puchovská (éds.) (2021) « Analyse contrastive du discours grammatical : contextualisations et enjeux didactiques en FLE pour un public slavophone. » [In :] *Carnets du Cediscor*. Vol. 16, <https://journals.openedition.org/cediscor/3192>, (consulté le 11/02/2023).
- Bruley, Cécile, Katarzyna Starościak (2014) « L'“aspect accompli” en français et dans les langues slaves : quels rapprochements dans les grammaires du français éditées en Pologne et en Slovaquie ? » [In :] *Langue française*. Vol. 181 ; 37–57.
- Boulton, Alex, Corinne Landure (2010) « Corpus et autocorrection pour l'apprentissage des langues. » [In :] *ASp*. Vol. 57; 11–30, <http://journals.openedition.org/asp/931> (consulté le 11/02/2023).
- Cavalla, Cristelle, Mathieu Loiseau (2013) « Scientext comme corpus pour l'enseignement. » [In :] Agnès Tutin, Francis Grossmann (éds.) *L'écrit scientifique : du lexique au discours. Autour du Scientext*, Rennes : PUR ; 163–182.
- Fligelstone, Steve (1993) « Some reflections on the question of teaching, from a corpus linguistics perspective. » [In :] *ICAME Journal*, Vol. 17 ; 97–109.
- Grevisse, Maurice, André Goosse (2011) *Le Bon Usage*. Bruxelles : Editions De Boeck.
- Hamplová, Jarmila, Libuše Třeštíková, Jaromír Tláškal (1970) *Francúzština pre 2. ročník jazykových škôl a pre kurzy*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Honová, Zuzana (2005) « L'aspect verbal, une catégorie ou non ? » [In :] *Études romanes de Brno*. Vol. 35 (1) ; 85–92, <https://digilib.phil.muni.cz/cs/node/2569> (consulté le 10/02/2023).
- Johns, Tim, Philip King (éds.) (1991) *Classroom Concordancing. English language Research Journal*. Vol. 4. Birmingham : University of Birmingham.
- Kamber, Alain, Maud Dubois (éds.) (2016) *Corpus, grammaire et français langue étrangère : une concordance nécessaire. Linguistik online*. Vol. 78, 4/16. Bern : Universität Bern, https://libra.unine.ch/Publications/Alain_Kamber/33782.
- Łebek, Henryk (1967) *Zarys gramatyki francuskiej*. Warszawa : PWN.
- Leeman-Bouix, Danielle (1994) *Grammaire du verbe français. Des formes au sens*. Paris : Nathan.
- Martinot, Claire (2013) « La complexité d'un phénomène linguistique est-elle toujours source de difficulté ? Cas de l'acquisition des relatives en langue première (français et allemand). » [In :] *Nouvelles perspectives en sciences sociales*. Vol. 9 (1) ; 123–169.
- Miestamo, Matti (2008) « Grammatical Complexity in a Cross-Linguistic Perspective. » [In :] Matti Miestamo, Kaius Sinnemäki et Fred Karlsson (éds.) *Language Complexity : Typology, Contact, Change*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins ; 23–42.

- Narjoux Cécile (2018) *Le Grevisse de l'étudiant. Grammaire graduelle du français*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Pottier, Bernard (1978) « Les voix du français. » [In :] *Cahiers de lexicologie*. Vol. 33 (2) ; 3–39.
- Pravda, Miroslav, Marie Pravdová (1991) *Francúzština pre samoukov*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Puchovská, Zuzana (2018) « Le corpus Aranea comme outil didactique : enseigner les emplois marqués de l'article français avec les données linguistiques du corpus Aranea. » [In :] Anna Butašová, Vladimír Benko et Zuzana Puchovská (éds.) *ARANEIA 2018 : web corpora as a language training tool*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave ; 111–124.
- Puchovská, Zuzana (éd.) (2021) *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français (1918–2018)*. Paris : Éditions des archives contemporaines, <https://www.archivescontemporaines.com/publications/9782813004161>.
- Riegel, Martin, Jean-Christophe Pellat, René Rioul (2016) *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- Taraba, Ján (1995) *Francúzska gramatika*. Bratislava : SPN.
- Terech, Janina, Zygmunt Terech (1976) *Gramatyka języka francuskiego*. Warszawa : Wiedza Powszechna.

Received:

1/03/2023

Reviewed:

1/03/2023

Accepted:

31/07/2023

REGINA SOLOVÁ

Université de Wrocław, Faculté des lettres

regina.solova@uwr.edu.pl

ORCID : 0000-0002-7499-7769

Promouvoir l'art de la traduction parmi les lycéens. Le projet *Traducteur en herbe* à l'Université de Wrocław

Promotion of the Art of Translation among High-School Students : The *Traducteur en herbe* Project at the University of Wrocław

Abstract

Our contribution is part of the reflection in translation studies focused on the teaching of translation. Its objective is to take stock of the project *Traducteur en herbe* carried out by the Institute of Romance Studies at the University of Wrocław since 2014. Aimed at learners of the French language, the initiative focuses on the practice of translation, an activity that is absent from the secondary education curriculum in Poland. The objective of the project is to promote the art of translation among high school students and to arouse their interest in the French language and civilization. From an institutional point of view, the purpose of the event is to familiarize students with the university environment and stimulate their interest in the courses offered at the Institute. The presentation of the project is an opportunity to reflect upon the errors made by novice translators who try their hand at literary translation. It can be useful for teachers of translation, secondary school teachers and all those interested in actions aimed at awakening young people's interest in the art of translation.

Keywords: translation practice at secondary school; university translation project for secondary schools; cooperation between the university and the secondary school; natural translator; natural translator errors; natural translator's competences

Mots clés : pratique de la traduction à l'école secondaire ; projet de traduction pour les écoles secondaires ; coopération entre l'université et l'école secondaire ; traducteur naturel ; erreurs du traducteur naturel ; compétences du traducteur naturel

1. Objet et but de l'étude

168

Notre contribution s'inscrit dans la réflexion en traductologie axée sur l'enseignement de la traduction. Son objectif est de faire le point sur le projet *Traducteur en herbe* mené par l'Institut d'études romanes de l'Université de Wrocław depuis 2014. Adressée aux apprenants de la langue française, l'initiative *Traducteur en herbe* porte sur la pratique de la traduction, activité absente du cursus de l'enseignement secondaire en Pologne. La partie essentielle du projet se compose d'un concours de traduction. Ses participants sont amenés à traduire un passage d'un texte littéraire. Ils prennent aussi part à des séminaires et ateliers sur divers types de traduction (générale, assermentée, audiovisuelle, etc.). L'objectif du projet est de promouvoir l'art de la traduction parmi les lycéens et de susciter leur intérêt pour la langue et la civilisation françaises. Du point de vue institutionnel, le but de l'événement est de faire connaître aux élèves l'environnement universitaire et d'éveiller leur intérêt pour les filières proposées à l'Institut.

Dans notre contribution, nous proposerons une évaluation du projet inscrite dans la réflexion sur la didactique de la traduction. L'évaluation passera par les étapes suivantes : d'abord, nous contextualiserons le projet en formulant des remarques sur la place de la traduction dans les programmes d'enseignement primaire et secondaire. Ensuite, nous présenterons le contenu et la forme de l'événement *Traducteur en herbe* et un rapide profil de ses participants. Enfin, nous proposerons une analyse des difficultés de traduction les plus récurrentes pour les élèves en tant que traducteurs naturels, ce qui nous permettra de formuler des conclusions.

Nous partons de la conviction que l'évaluation ainsi conçue contribuera non seulement à l'amélioration des futures éditions du concours, mais également, qu'elle apportera des connaissances utiles aux formateurs en traduction et encouragera les milieux académiques à entreprendre des initiatives similaires.

2. La traduction à l'école

Bien que la traduction soit présente à l'école sous la forme de textes appartenant aux canons de la littérature mondiale ainsi que sous celle de référence à la langue maternelle en classe de langue (traduction pédagogique), la réflexion sur la traduction est plutôt absente des programmes d'enseignement. Cette observation est confirmée, entre autres, par les études rassemblées dans les deux volumes de la série *Vita Traductiva* sous le titre *La voix du traducteur à l'école*, vol. 1 et 2 (Skibińska, Heydel et Paprocka 2015). Leur lecture permet de se faire une vision, certes fragmentaire, mais à la fois instructive sur la question. Rares sont les pays qui incluent des activités de traduction dans leurs programmes d'enseignement, tels la Norvège où, depuis 2006, le programme de langue norvégienne comprend des questions liées à la traduction (Alvstad 2015). En Pologne, pays sur lequel porte notre intérêt dans cette étude, la traduction n'est pas enseignée aux niveaux primaire et secondaire. Parmi les effets de l'apprentissage, le programme de langue polonaise de l'école primaire (2022–2023) ne répertorie que les compétences liées à la traduction intersémiotique : « L'élève lit des textes par traduction intersémiotique (par exemple, dessin,

jeu de rôle, pièce de théâtre) »¹. Le programme des écoles secondaires n'indique aucune compétence liée à une forme quelconque de traduction².

Le canon scolaire de la littérature tel qu'il est proposé aux élèves des écoles primaires et secondaires en Pologne peut les amener à comprendre des éléments d'autres cultures. Il comporte en effet une part importante de littérature étrangère en traduction³. Cependant, les compétences interculturelles, comprises comme la capacité à communiquer efficacement et de manière appropriée dans des situations interculturelles en se basant sur ses connaissances interculturelles, ses aptitudes et attitudes⁴ (Deardorff 2004 : 247–248), ne sont pas enseignées. Elles ne font pas partie des objectifs éducatifs explicites des programmes d'enseignement en vigueur.

Une formation dans le domaine de la traduction pourrait combler ces déficits. Les experts en sciences humaines soulignent qu'apprendre à réfléchir sur le texte traduit apporte des avantages inestimables aux élèves. Comme le remarque Isabelle Nières-Chevrel, « Lire une traduction, c'est garder à l'esprit que le traducteur s'est trouvé confronté à plusieurs types d'écarts culturels : les spécificités de chaque culture (realia), les compétences de lecture (intertextualité), enfin le travail effectué par chaque créateur sur sa propre langue et sa propre tradition littéraire. Enseigner les œuvres littéraires en traduction, c'est amener les élèves à prendre conscience de ces jeux de transfert » (Nières-Chevrel 2007 : 101–102). Il ne s'agit pas évidemment de lire et d'analyser les traductions de la même façon que les œuvres originales d'une culture donnée. Pour obtenir les effets mentionnés, des activités spécifiques telles que la comparaison de l'original avec sa traduction, la comparaison d'une série de traductions, l'évaluation d'une traduction ou de sa propre traduction, sont nécessaires.

Les tâches qui favorisent la réflexion sur la traduction font adopter à l'élève une attitude active. Cela est particulièrement vrai dans le cas de l'expérience de sa propre traduction. Comme le remarque Magda Heydel, traductologue et traductrice qui a dispensé des enseignements de traduction dans les lycées, en traduisant, l'élève mobilise sa créativité et sa capacité d'interprétation. Il acquiert des compétences en communication interculturelle, apprend à se connaître lui-même, à connaître son altérité, à aider les autres à se comprendre mieux (Heydel 2015 : 130). Nous considérons que les effets observés de l'apprentissage des ateliers de traduction ont un caractère universel. Nous essayerons de le monter en analysant le projet *Traducteur en herbe* réalisé à l'Université de Wrocław.

1 « Uczeń dokonuje odczytania tekstów poprzez przekład intersemiotyczny (np. rysunek, drama, spektakl teatralny) », cf. site Internet *Podstawa programowa.pl* : <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Język-polski> (consulté le 18/11/2022).

2 Site Internet *Podstawa programowa.pl* : <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Język-polski> (consulté le 18/11/2022).

3 Cette observation est avancée entre autres par Dorota Michulka qui a analysé les manuels de polonais pour les niveaux de 4 à 6 de l'école primaire en vigueur dans les années 1999–2010 (Michulka 2015).

4 « [...] the ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one's intercultural knowledge, skills and attitudes [...] »

3. Le projet *Traducteur en herbe*

170

Le projet *Traducteur en herbe* est né en 2014 de l'initiative de Monika Grabowska, maître de conférences à l'Université de Wrocław et vice-directrice de l'Institut d'études romanes, en coopération avec Elżbieta Worobiec-Nowak, professeur de français au Lycée n° VIII Boleslas Krzywousty de Wrocław, responsable de la section bilingue au sein de cet établissement. Il s'agit d'un événement cyclique, ayant lieu une fois par an, qui s'adresse aux lycéens apprenant la langue française. Ses objectifs sont de trois types : susciter l'intérêt des élèves pour l'art de la traduction, promouvoir la langue et la civilisation françaises, et susciter l'intérêt des candidats potentiels aux filières proposées à l'Institut.

L'événement se compose de trois parties. La première, essentielle, est un concours qui consiste en une traduction collaborative, par groupes de 2 à 3 personnes, d'un passage de texte littéraire du français en polonais. Cette activité dure 90 minutes. Le texte de départ compte entre 300 et 500 mots environ, il s'agit de passages de prose récente ou classique, par exemple un fragment du roman *L'élégance du hérisson* de Muriel Barbery (2009), des histoires pour jeunes lecteurs sélectionnées dans le recueil *Pressé, pressée* de Bernard Friot (2007) ou un fragment du récit autobiographique *Si le grain ne meurt* d'André Gide ([1924] 2001)⁵.

La deuxième partie se compose de séminaires de traduction et d'ateliers encadrés par des professeurs et doctorants de l'Institut d'études romanes. D'habitude, deux séminaires ou ateliers de 45 minutes chacun sont proposés. Les séminaires couvrent des sujets comme : les erreurs en traduction, la profession de traducteur assermenté, l'humour dans la traduction audiovisuelle. Ils ont une forme interactive, les élèves sont invités à prendre la parole, à poser des questions et à faire des commentaires. Les ateliers, axés sur les activités pratiques, portent sur la phonétique française ou sur la terminologie⁶.

D'un point de vue organisationnel, les séminaires et ateliers servent aussi à occuper les élèves pendant que le jury évalue les traductions en vue d'attribuer les trois premières places aux auteurs des meilleurs textes. Le jury se compose d'étudiants de master et / ou de licence des filières regroupées sous le nom de langues et lettres romanes. Les délibérations du jury sont encadrées par un professeur du Département de traductologie de l'Institut.

Pendant la troisième partie qui clôt la journée, les résultats du concours sont annoncés. Avant la remise des prix, le professeur qui encadre le jury fait un commentaire global des traductions. D'habitude, il porte sur la spécificité du texte original et sur les défis liés à sa traduction. Parfois, pour des passages particulièrement difficiles, les solutions choisies sont citées.

La proclamation des résultats s'effectue sous forme de lecture par le jury des textes gagnants, de la troisième à la première place, et il appartient ainsi aux élèves de reconnaître leur propre texte à la lecture. Cette étape a aussi pour objectif de leur montrer qu'il n'y a pas deux traductions identiques. Les lauréats reçoivent des diplômes et des cartes-cadeaux de librairie. Depuis la troisième édition du concours, des prix sont également décernés aux participants les plus fidèles, c'est-à-dire ceux qui ont pris part à l'événement trois fois.

L'événement, lancé en 2014, a gagné en popularité parmi les membres d'autres départements universitaires ainsi que parmi les professeurs des écoles secondaires. Le projet initial a inspiré les hispanistes de l'Institut d'études romanes qui, dans les années 2016–2017, ont organisé sur le même

5 La liste complète des textes proposés se trouve en Annexe.

6 La liste complète des séminaires et ateliers est fournie en Annexe.

modèle trois éditions du concours *Traductor en ciernes*, et les professeurs de l'Institut d'études slaves qui, en 2022 et 2023, ont organisé deux éditions du concours *Cesta k překladau* [Le chemin vers la traduction], destiné aux élèves apprenant le tchèque.

4. Les lycéens, traducteurs naturels

4.1. Des traducteurs naturels

Les élèves qui participent au concours sont des traducteurs naturels. En effet, ils n'ont pas reçu de formation professionnelle en traduction, mais ils sont capables de faire de la traduction non professionnelle car ils connaissent les langues source et cible (Harris 1973). En surmontant les difficultés du passage d'une langue à une autre et d'une culture à une autre, ils s'initient aux compétences de traduction en général et aux compétences interculturelles en particulier. Il s'agit là d'un apprentissage sur le tas.

4.2. Les traducteurs naturels face aux textes littéraires

La situation simulée lors du concours, dans laquelle des traducteurs naturels sont confrontés à un texte littéraire, est peu probable dans la réalité. Le choix des textes littéraires est cependant dicté par l'attrait que présente la traduction des belles-lettres par rapport à la traduction de textes pragmatiques. Qui plus est, de courts passages de prose accumulent souvent diverses difficultés de traduction, ce qui rend le défi du concours intéressant.

Le choix du texte source est crucial pour la bonne marche de tout projet didactique de traduction. Il est évident que le degré de difficulté des passages proposés peut affecter (négativement, dans le cas de textes trop difficiles) la perception de l'art de la traduction et l'estime de soi des jeunes. En règle générale, les originaux ne doivent pas être trop complexes (par exemple contenir des allusions littéraires cachées, des stylisations dialectales, etc.). Cette condition est parfois difficile à remplir, car le risque de surestimer ou de sous-estimer les capacités des participants est assez élevé.

Nous proposons donc ci-dessous une analyse des traductions réalisées dans le cadre du concours qui nous en dit long sur les types de défis auxquels sont confrontés les traducteurs naturels. La liste des écueils les plus typiques du point de vue des traducteurs novices est destinée à aider les formateurs en traduction à choisir un texte adapté au niveau du public. Par ailleurs, l'inventaire établi peut être utile non seulement aux responsables de projets ponctuels, mais aussi aux enseignants de traduction, pour planifier le contenu de leurs cours pour débutants. Il recense en effet les difficultés de traduction récurrentes pour les traducteurs naturels, qui peuvent être résumées aux points suivants : structures grammaticales incompatibles, spécificités discursives, références à la culture générale, éléments propres à la culture source (en l'occurrence française), éléments propres à une culture tierce.

4.2.1. Les structures grammaticales incompatibles

L'étude des textes traduits montre que lors du processus de traduction, les jeunes traducteurs restent influencés par les structures grammaticales de la langue française. Ce phénomène est typique de la

pratique des traducteurs débutants, incapables de se détacher des formes de la langue source. Un bon exemple nous est fourni par la proposition infinitive introduite par *avant de*, dans le passage suivant du recueil de Philippe Delerm *La première gorgée de la bière et autres plaisirs minuscules* (1997 : 27) :

La phrase vient toujours au même instant. Juste avant de passer à table, quand il semble qu'il est trop tard pour bousculer le temps, quand les crudités sont déjà posées sur la nappe⁷.

Aucun des huit groupes ayant participé au concours n'a utilisé de proposition subordonnée introduite par la conjonction *gdy*, solution choisie par Wawrzyniec Brzozowski (2004 : 21), traducteur professionnel et auteur de la version publiée de la traduction :

To zdanie pojawia się zawsze w tym samym momencie – wtedy, gdy właśnie macie się do stołu.

En revanche, tous les groupes sans exception ont rendu la proposition infinitive française par une proposition polonaise introduite par un groupe prépositionnel *tuż przed*, *zaraz przed*, *chwilę przed* suivie d'un substantif. Ces choix ont provoqué de nombreuses erreurs linguistiques impliquant l'utilisation d'une forme incorrecte du substantif verbal de type : **tuż przed zasiadnięciem* / **chwilę przed zasiadaniem*.

Il faut aussi noter que l'édition dont sont issus les exemples a été la seule dans l'histoire de l'événement où les élèves ont fait leurs traductions à la main. Le manque d'accès au correcteur linguistique du programme de traitement de texte s'est avéré révélateur. L'expérience a montré le rôle des outils informatiques du traducteur, qui certes, améliorent la qualité de son travail, mais qui peuvent en même temps le démotiver dans le processus d'acquisition des compétences linguistiques et plus généralement, de traduction.

4.2.2. Les spécificités discursives

Par le terme *spécificités discursives*, nous entendons des *manières de dire* plus ou moins routinières, mobilisées dans des situations de communication précises (Charaudeau 2001). Ce phénomène se laisse appréhender de diverses manières selon l'approche adoptée : *énoncé de motif usuel* (Martins-Baltar 1997), *pragmatème* (Blanco 2013), *routines discursives* (Née, Sitri et Veniard 2016), etc. Ce qui importe du point de vue du processus de traduction, c'est que ces unités qui se caractérisent par un certain degré de figement ne sont d'habitude pas incluses dans des dictionnaires bilingues. L'enjeu de la traduction est donc d'activer la mémoire discursive pour recréer dans le contexte cible la situation et les moyens linguistiques correspondants.

Le défi lié aux spécificités discursives est apparu dans l'une des éditions du concours où un texte source imitait une conversation privée en milieu familial. L'original, l'un des récits de Bernard Friot sélectionné dans le recueil *Pressé, pressée* (2007 : 69–72), était saturé de formes d'adresse hypocoristiques utilisées par une mère qui consolait sa fille prétendument désemparée. Les formes *ma chérie*, *mon bichon*, *mon loulou*, *ma poule*, *mon bébé* ont été rendues dans les textes polonais par des équivalents discursifs comme : *kochanie*, *słoneczko*, *żabko*, *kurczaczku*, *córuniu*, etc. Ces choix montrent que dans la plupart des cas, les élèves ont su activer leur mémoire discursive. Les maladresses linguistiques se sont produites lorsque le choix d'un équivalent était stylistiquement incompatible (*moja droga* – forme d'adresse appartenant au registre soutenu) ou lorsque les traducteurs ont voulu maintenir une relation avec le sens propre du terme original : *mon bébé* rendu par *bobasku*, forme d'adresse inhabituelle dans le langage affectif

7 Les données bibliographiques des originaux et des traductions (le cas échéant) sont fournies dans l'Annexe.

polonais, ou *mon bichon* rendu par *mój pudelku*. Le dernier exemple montre d'ailleurs une interprétation erronée de l'original. En effet, dans le texte de départ, le mot *bichon* n'est pas utilisé dans le sens de « chien d'agrément de petite taille, à poils blancs, fins, laineux et frisés »⁸ (*pudelek* en polonais), mais comme un terme d'affection adressé à un enfant.

4.2.3. Les références à la culture générale

Il est évident que l'on ne peut s'attendre à ce que les élèves du secondaire aient des connaissances générales approfondies. En effet, ils sont en train de les acquérir. Cependant, la confrontation avec un texte qui requiert des connaissances extratextuelles leur apprend qu'en traduction, tout peut être utile, et que par conséquent, le traducteur, c'est quelqu'un qui élargit le champ de ses connaissances tout au long de sa vie.

Un passage du roman d'Agnès Desarthe, *Comment j'ai appris à lire* (2013 : 101–102), proposé dans l'une des éditions du concours, mentionne le choc pétrolier comme l'un des événements qui a marqué une étape importante dans l'histoire de la société française, et plus généralement, des sociétés occidentales contemporaines. Plusieurs solutions accessibles d'un seul clic s'offrent aux jeunes traducteurs. La version polonaise de *Wikipédia* propose l'entrée *kryzys naftowy* [crise pétrolière], avec toute une série de synonymes : *kryzys paliwowy* [crise des carburants], *kryzys energetyczny* [crise de l'énergie], *szok naftowy* [choc pétrolier]⁹. Tous ces termes apparaissent dans les textes traduits. À cela s'ajoutent d'autres expressions utilisées par les élèves qui reflètent plus ou moins le sens du terme original : *krach naftowy* [crash pétrolier], *kryzys ropy naftowej* [crise pétrolière], *kryzys rafineryjny* [crise de la raffinerie], *wzrost ceny ropy* [hausse du prix du pétrole]. Dans quelques cas, cependant, des lacunes dans les connaissances générales ont entraîné des erreurs. L'hyperonyme *kryzysy* [les crises] révèle une certaine impuissance des jeunes traducteurs face à un nom français qu'ils ne comprennent pas. Les solutions comme : *zderzenie się tankowców* [une collision de navires pétroliers] et *moda na ropę* [la mode du pétrole]¹⁰, sémantiquement sans rapport avec l'original, témoignent d'un manque de connaissances extratextuelles, mais aussi d'un manque de compétence de recherche d'information et de compréhension à la lecture. L'identification de ces erreurs correspond à une première étape du processus d'apprentissage de l'art de la traduction.

4.2.4. Les éléments propres à la culture originale

Parmi les éléments propres à la culture française, les noms de plats français reviennent souvent dans les textes à traduire et constituent invariablement une difficulté de traduction. Un exemple apparaît dans un extrait du roman *L'élégance du hérisson* de Muriel Barbery (2009 : 15–16) qui présente un stéréotype de la concierge. Le passage à traduire contient des idées reçues sur le comportement et les pratiques de la concierge, dont celle selon laquelle le vestibule de l'immeuble où elle travaille « doit sentir le pot-au-feu, la soupe aux choux ou le cassoulet des familles ». Ce passage s'est avéré problématique pour les jeunes traducteurs qui ont essayé de le contourner en recourant à des omissions ou à des généralisations. Certains groupes ont condensé la série de noms de plats en une seule formulation « *dania przygotowywane przez rodziny* » [plats préparés par les familles] ou n'en ont traduit qu'un seul élément à l'aide d'un emprunt :

8 Larousse. *Dictionnaire de français*, <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais> (consulté le 22/11/2022).

9 Wikipedia, https://pl.wikipedia.org/wiki/Kryzys_naftowy (consulté le 22/11/2022).

10 Il s'agit probablement d'une confusion des mots *choc* et *chic*.

pot-au-feu. Ceux qui ont relevé le défi ont traduit de manière intuitive, mélangeant souvent des procédés sourciers (qui visent à garder la spécificité de la langue-culture source), et ciblistes (qui adaptent le texte à la langue-culture cible) : « pachnieć rosolem, kapuśniakiem albo rodzinnym *cassoulet* ». Généralement, l'attitude cibliste était adoptée, le *pot-au-feu* étant d'habitude rendu par *rosół* et la soupe aux choux par *kapuśniak*. L'élément le plus difficile de la série de culturèmes a été le nom *cassoulet*. Pour le rendre, les élèves ont utilisé tout un éventail de procédés de traduction : emprunt (comme dans l'exemple ci-dessus), équivalent descriptif : *potrawka z mięsa i fasoli*, adaptation : *fasolka po bretońsku*, adaptation poussée à l'extrême : *gulasz* ou *zapiékanka*.

Il convient de noter que le passage cité a aussi posé problème à la traductrice professionnelle, Irena Stapor (2016 : 12). Comme les élèves, elle a mélangé divers concepts de traduction dans une phrase, tantôt adaptant les noms des plats, tantôt les rendant exotiques. L'impuissance de la traductrice (ou de l'éditeur) se manifeste aussi dans la note de bas de page expliquant le mot *cassoulet* :

Podobnie mówi się [...], że przedsionek kamienicy powinien zalatywać rosolem, kapuśniakiem lub *cassoulet**.

Note de bas de page : Cassoulet – regionalna potrawa francuska z fasoli i różnych gatunków mięsa.

Il faut admettre que la traduction des noms de plats a toujours été l'un des défis les plus difficiles de toute l'histoire des concours, car elle implique de connaître certains fondements théoriques de la traductologie, notamment le concept de stratégie de traduction qui, pour le dire simplement, se résume à un choix entre l'attitude sourcière et cibliste. C'est pourquoi toute tentative faite par de jeunes traducteurs mérite d'être reconnue. Dans la perspective des huit années d'expérience du concours, ce problème concret de traduction a été particulièrement utile dans le domaine de l'apprentissage des compétences interculturelles. D'un point de vue didactique, et nous pensons ici surtout à son approche fonctionnaliste inspirée par les travaux de Hans Josef Vermeer et de Katharina Reiss (cf. Guidère 2013 : 114), il peut être retenu comme le déclencheur de la réflexion sur la traduction en tant qu'opération interculturelle au cours de laquelle il faut tenir compte des contextes et des finalités de la communication. Il permet d'amener les apprenants non seulement à constater les différences culturelles, mais aussi, à réfléchir sur les modalités du transfert des textes d'une culture à l'autre, qui dépendent de plusieurs facteurs, souvent établis par le donneur d'ouvrage, comme la finalité de la traduction et son destinataire.

4.2.5. Les éléments propres à une culture tierce

En traduction, les mots et expressions qui renvoient à une culture tierce sont un type particulier d'éléments culturels. Lorsqu'ils apparaissent dans le texte original, la démarche du traducteur se complique (Skibińska 2008 : 244). Celui-ci n'est plus uniquement un intermédiaire entre deux cultures, mais se heurte aussi au défi de transférer des éléments d'un troisième espace culturel dans la langue-culture cible. Face à ce type de texte, en se mettant dans la peau de son lecteur, il évalue l'étendue des connaissances qu'a celui-ci de la culture tierce et, sur cette base, prend des décisions de traduction.

Le défi de la traduction d'éléments d'une culture tierce est apparu dans un autre passage du roman d'Agnès Desarthe (2013 : 101–102), qui fait référence à la culture juive :

[...] j'ai beaucoup plus envie de parler des dibbouks, des golems, de Lilith, de la géhenne et des mariages arrangés, que du parc de Choisy (à côté duquel j'ai grandi), des cafés parisiens, du choc

pétrolier, des minijupes ou même (car il y avait aussi des choses graves et sérieuses dans mon enfance) de l'abolition de la peine de mort.

Une grande partie des problèmes de traduction ont résulté non pas tant d'une méconnaissance des éléments de la culture juive (cette culture n'est pas totalement inconnue des élèves, et d'ailleurs, lors de la traduction, ils peuvent utiliser les ressources d'Internet), mais d'une lecture trop superficielle. La tâche des élèves en tant que lecteurs de l'original était d'identifier la fonction de la figure stylistique *pars pro toto* : l'énumération des éléments de la culture juive servaient à indiquer son essence. En tant que traducteurs, ils devaient donc s'efforcer de rendre dans la version polonaise la spécificité culturelle juive. Ce défi n'a pas toujours été correctement identifié. Citons comme exemple le traitement du mot *géhénne* qui, selon la tradition juive, renvoie métaphoriquement à un lieu de terribles souffrances ou à l'enfer qui attend les pécheurs après la mort. L'effacement de la spécificité culturelle du mot par le choix de termes culturellement neutres comme *męczarnie*, *cierpienie*, *bolesne przeżycia* [tourments, souffrances, expériences douloureuses] ou d'autres qui renvoient à un autre espace culturel, comme *piekło* [l'enfer], dépouille cet élément de sa fonction d'origine et rend le passage incompréhensible. L'erreur se produit également lorsque le nom est lu littéralement : « dolina, która wyznacza miasta Jerozolimy » [*sic !*] [vallée qui délimite la ville de Jérusalem]. La mauvaise compréhension du texte a engendré également une erreur qui consistait à combiner deux éléments d'une série en un seul. Ainsi le passage : « [...] parler [...] de la géhénne et des mariages arrangés » est rendu par : « [mówić o] cierpieniach zeswatanych małżeństw / gehennie zaaranżowanych małżeństw / udręce aranżowanych mariaży » [parler de la géhénne des mariages arrangés]. Il est encourageant de constater cependant que sur 18 groupes, 7 aient utilisé le mot *gehenna* – un emprunt à l'hébreu, faisant clairement référence à la culture juive.

4.3. Expérience de traduction littéraire par des traducteurs naturels – conclusions

La question se pose de savoir quelles sont les conclusions à tirer pour les éditions futures de l'événement conçu pour initier les lycéens à l'art de traduire. Premièrement, il est important que la diversité des textes proposés au concours soit maintenue afin que les participants de chaque édition aient la possibilité de faire face à des types de défis de traduction variés.

Deuxièmement, il serait souhaitable de réfléchir à la forme actuelle du projet qui met l'accent sur l'apprentissage autonome. En effet, il incombe en grande partie aux jeunes traducteurs de mener la démarche qui les conduira à tirer des conclusions de leur propre expérience de la traduction. Cependant, il semble que les élèves n'aient pas assez de compétences pour analyser d'eux-mêmes leurs décisions. Du point de vue didactique, il vaut donc la peine de repenser la forme et le contenu de la dernière partie du concours où de brefs commentaires sont communiqués sur les traductions, car il s'agit d'une étape clé du processus d'apprentissage.

Troisièmement, il semble qu'une nouvelle formule du concours basée sur le travail de post-édition pourrait être proposée. La traduction automatique est une réalité de nos jours et les compétences liées à la post-édition des textes deviennent indispensables pour les spécialistes de la communication interculturelle. Travailler sur une version préliminaire d'une traduction obtenue par traduction automatique pourrait être une expérience intéressante et précieuse pour les traducteurs débutants.

5. Conclusions

176

Huit années d'expérience du projet *Traducteur en herbe* permettent de faire le point sur celui-ci. On peut constater que ses deux premiers objectifs, à savoir la promotion de l'art de la traduction et la promotion de la langue et de la culture françaises sont atteints. La réalisation de ces objectifs passe par l'opération de transfert d'un texte français dans la langue-culture polonaise. Traduire confronte les lycéens aux structures de la langue source, à ses spécificités discursives ainsi qu'aux éléments de la culture de départ, et parfois aussi à ceux d'une culture tierce. Cette activité, absente des programmes d'enseignement secondaire, élargit leurs horizons, encourage leur créativité et fait d'eux des médiateurs interculturels naturels.

L'objectif institutionnel de l'événement, qui consiste à faire connaître aux élèves l'environnement universitaire et à éveiller leur intérêt pour les filières proposées à l'Institut d'études romanes, est difficile à évaluer. Les lycéens, certes, découvrent l'existence de l'Institut et de ses enseignements dans le domaine de la traduction. Cependant, il est difficile de dire si et comment la participation au concours affecte leur décision d'étudier la langue et la civilisation françaises. Selon les données de recrutement de l'Université de Wrocław des années 2014–2022, 14 anciens élèves du Lycée n° VIII de Wrocław, le partenaire principal de l'événement, ont ensuite entrepris des études en philologie française. Ce nombre ne semble pas impressionnant si l'on considère que sur la même période, les listes des candidats admis aux études comprenaient de 62 à 120 personnes. Il convient toutefois de noter qu'il ne s'agit pas que de chiffres. Pour l'Institut, l'événement est important pour d'autres raisons. La coopération avec des partenaires extérieurs témoigne de l'engagement de la communauté universitaire, aussi bien de ses enseignants que de ses étudiants, au bénéfice de la société. Les étudiants, eux, s'initient à l'évaluation des traductions en devenant des évaluateurs naturels. L'événement est aussi une occasion de vulgariser la recherche et de populariser des connaissances sur la traduction auprès du public non-universitaire.

À travers cette étude, nous espérons diffuser nos expériences que nous considérons précieuses et utiles pour les enseignants de traduction, les professeurs des écoles secondaires et toutes les personnes intéressées par les actions qui visent à éveiller l'intérêt des jeunes pour l'art de la traduction.

Bibliographie

- Alvstad, Cecilia (2015) « The Translator's Voice in Norwegian Upper Secondary Education : How Subject Curriculum, Teacher Training, Textbooks and National Examinations Prepare the Reception of Translated Literary Texts at School. » [In :] Elżbieta Skibińska, Magda Heydel, Natalia Paprocka (éds.) *La voix du traducteur à l'école / The Translator's Voice at School*. Vol. 1 ; Montréal : Éditions québécoises de l'œuvre ; 17–47.
- Blanco, Xavier (2013) « Les pragmatèmes : définition, typologie et traitement lexicographique. » [In :] *Verbum*. Vol. 4 ; 17–25.
- Charaudeau, Patrick (2001) « Visées discursives, genres situationnels et construction textuelle. » [In :] Michel Ballabriga (éd.) *Analyse des discours. Types et genres*. Toulouse : Éditions Universitaires du Sud, <http://www.patrick-charaudeau.com/Visees-discursives-genres.html> (consulté le 18/11/2022).
- Deardorff, Darla K. (2006) « Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. » [In :] *Journal of Studies in International Education*. Vol. 10 (3) ; 241–266.

- Guidère, Mathieu ([2010] 2013) *Introduction à la traductologie*. Bruxelles : De Boeck.
- Harris, Brian (1973) « La traductologie, la traduction naturelle, la traduction automatique et la sémantique. » [In :] *Cahier de linguistique*. Vol. 2 ; 133–146.
- Heydel, Magda (2015) « Translation Makes Something Happen. Why Include Translation in Secondary School Programmes. » [In :] Elżbieta Skibińska, Magda Heydel, Natalia Paprocka (éds.) *La voix du traducteur à l'école / The Translator's Voice at School*. Vol. 1 ; Montréal : Éditions québécoises de l'œuvre ; 129–148.
- Martins-Baltar, Michel (1997) « De l'énoncé lié à l'énoncé de motif usuel : le projet de dictionnaire Dicomotus. » [In :] Jean Perrot (éd.) *Polyphonie pour Ivan Fónagy*. Paris : L'Harmattan ; 323–341.
- Michulka, Dorota (2015) « Translations and Adaptations of Children's Literature as a Preparation for the Dialogue of Cultures: A Study of Polish Textbooks for Grades 4 to 6 in the period 1999–2010. » [In :] Elżbieta Skibińska, Magda Heydel, Natalia Paprocka (éds.) *La voix du traducteur à l'école / The Translator's Voice at School*. Vol. 1 ; Montréal : Éditions québécoises de l'œuvre ; 149–173.
- Née, Émilie, Frédérique Sitri, Marie Veniard (2016), « Les routines, une catégorie pour l'analyse de discours : le cas des rapports éducatifs. » [In :] *Lidil*. Vol. 53 ; 71–93.
- Nières-Chevrel, Isabelle (2007) « Compte rendu de l'atelier *Littératures de jeunesse*. Séance 1. » [In :] Yves Chevrel (éd.) *Enseigner les œuvres littéraires en traduction : Actes de la DGESCO*. Buc : Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Versailles ; 99–106.
- Skibińska, Elżbieta (2008) *Kuchnia tłumacza. Studia o polsko-francuskich relacjach przekładowych*. Kraków : Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Skibińska, Elżbieta, Magda Heydel, Natalia Paprocka (éds.) (2015) *La voix du traducteur à l'école / The Translator's Voice at School*. Vol. 1 : *Canons*, vol. 2 : *Praxis*. Montréal : Éditions québécoises de l'œuvre.

Sources Internet

- Larousse. Dictionnaire de français*, <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais> (consulté le 22/11/2022).
- Podstawa programowa.pl*, <https://podstawaprogramowa.pl> (consulté le 18/11/2022).
- Wikipedia*, <https://pl.wikipedia.org> (consulté le 22/11/2022).

Annexe. Le projet Traducteur en herbe, Université de Wrocław, 2014–2021.

178

Édition	Date	Nombre approximatif de participants	Texte à traduire	Séminaires et ateliers	Comité d'organisation
I	13/12/2014	36 personnes, 3 groupes du Lycée n° XII et 9 groupes du Lycée n° VIII	Desarthe, Agnès (2013) <i>Comment j'ai appris à lire</i> . Paris : Stock ; 101–102.	1. Natalia Paprocka « Błędy w tłumaczeniu » 2. Regina Solová, « Tajniki zawodu tłumacza przysięgłego »	Monika Grabowska, Katarzyna Koshova, Jadwiga Listwan, Elżbieta Worobiec-Nowak
II	16/01/2016	30 personnes, 10 groupes du Lycée n° VIII	Delerm, Philippe (2015) « Un soir d'été. », [In :] <i>Les eaux troubles du mojito</i> . Paris : Seuil.	1. Stefan Kaufman, Warsztaty z fonetyki 2. Natalia Paprocka, « Błędy w tłumaczeniu » 3. Regina Solová, « Tajniki zawodu tłumacza przysięgłego I »	Monika Grabowska, Stefan Kaufman, Elżbieta Worobiec-Nowak
III	10/12/2016	33 personnes, 11 groupes du Lycée n° VIII	Gide, André ([1924] 2001), « Si le grain ne meurt. » [In :] <i>Souvenirs et voyages</i> . Pierre Masson (éd.). Paris : Galimard ; 109–110.	1. Stefan Kaufman, Atelier de phonétique 2. Regina Solová, « Tajniki zawodu tłumacza przysięgłego II »	Monika Grabowska, Stefan Kaufman, Elżbieta Worobiec-Nowak
IV	2/12/2017	Une trentaine de personnes, Une dizaine de groupes du Lycée n° VIII	Garcin, Jérôme (2015) <i>Le voyant</i> . Paris : Galimard.	1. Stefan Kaufman, Atelier de phonétique 2. Regina Solová, « Jak nie tłumaczyć dokumentów? Kilka wskazówek dla początkujących tłumaczy »	Monika Grabowska, Stefan Kaufman, Elżbieta Worobiec-Nowak
V	8/12/2018	24 personnes, 8 groupes du Lycée n° VIII	Friot, Bernard (2007) « Pourquoi tu pleures. » [In :] <i>Pressé, pressée</i> . Toulouse : Éditions Milan ; 69–72.	1. Stefan Kaufman, Warsztaty z fonetyki 2. Regina Solová, « Trzy warunki dobrego tłumaczenia »	Stefan Kaufman, Patrycja Krysiak, Regina Solová, Elżbieta Worobiec-Nowak

Édition	Date	Nombre approximatif de participants	Texte à traduire	Séminaires et ateliers	Comité d'organisation
VI	7/12/2019	27 personnes, 9 groupes du Lycée n° VIII	Barbery, Muriel (2009) <i>L'élégance du hérisson</i> , Paris : Gallimard ; 15–16. Traduit en polonais par : Irena Stąpor (2016) <i>Elegancja jeża</i> , Katowice : Wydawnictwo Sonia Draga ; 12.	1. Kaja Gostkowska, Atelier de terminologie 2. Regina Solová, « Trzy warunki dobrego tłumaczenia »	Nina Budziszewska, Monika Grabowska, Stefan Kaufman
VII	19/12/2020 online	36 personnes, 12 groupes du Lycée n° VIII	Friot, Bernard (2007) « Liste. » [In :] <i>Pressé, pressée</i> . Toulouse : Éditions Milan ; 9–12.	Kaja Gostkowska, Regina Solová, « Współczesne oblicza zawodu tłumacza »	Anna Dubaniowska, Kaja Gostkowska, Patrycja Krysiak, Regina Solová, Aleksander Wiater
VIII	11/12/2021	24 personnes, 8 groupes du Lycée n° VIII	Delerm, Philippe (1997) « On pourrait presque manger dehors. » [In :] <i>La première gorgée de la bière et autres plaisirs minuscules</i> . Paris : Gallimard ; 27. Traduit en polonais par : Wawrzyniec Brzozowski (2004) « Mało brakuje, a można by było zjeść na zewnątrz. » [In :] <i>Pierwszy łyk piwa i inne drobne przyjemności</i> . Warszawa : Sic! ; 21.	1. Natalia Lazreg, « Humor w tłumaczeniu audiowizualnym – challenge dla tłumacza » 2. Regina Solová, « Dlaczego tłumacz nie zawsze ufa słownikom dwujęzycznym »	Anna Dubaniowska, Kaja Gostkowska, Patrycja Krysiak, Regina Solová, Aleksander Wiater

WITOLD UCHEREK

Université de Wrocław, Faculté des lettres

witold.ucherek@uwr.edu.pl

ORCID : 0000-0002-7954-7206

MONIKA GRABOWSKA

Université de Wrocław, Faculté des lettres

monika.grabowska@uwr.edu.pl

ORCID : 0000-0001-7828-0821

Les notices lexicales au service de l'apprentissage du FLE à l'aide des dictionnaires bilingues

Lexical Notes in Bilingual Dictionaries for the Purpose of Learning French as a Foreign Language

Abstract

In this study, we focus our attention on the lexical notes in Polish-French bilingual dictionaries which are supposed to provide additional information on the semantics of the items and, therefore, on their translation into the target language. After having identified three bilingual dictionaries containing such lexical notes (placed in boxes or frames within the structure of the book), we classify their content into 15 categories. More than half of them are based on semantic relations between lexical units, including false friends, onomasiological fields, and (para)synonyms. Fifty-five boxes out of 215 deal with formal relations, most often paronymy. The numerically least important group is made up of boxes containing different usage advice. We identify also some methodological errors in the conception of the boxes (mostly due to the irrelevance of the content for the target audience).

Keywords: bilingual dictionary; lexicography; lexical note; text boxes; learning French as a foreign language

Mots clés : dictionnaire bilingue ; lexicographie ; notice lexicale ; encadré ; apprentissage du français langue étrangère

1. Introduction

182

Depuis le début du XXI^e siècle, certains dictionnaires généraux bilingues français-polonais et/ou polonais-français innoveront en incluant dans leur structure des notices encadrées à caractère didactique, extérieures aux articles lexicographiques. Dans cette étude, nous portons notre attention sur les encadrés à visée lexicale, censés apporter un complément d'information sur le sémantisme de l'entrée et, partant, sur sa traduction dans l'autre langue. Après avoir identifié les bilingues contenant des notices lexicales placées dans des encadrés et cerné le public cible de ces ouvrages, nous essayerons de classer ces encadrés par groupes thématiques, en comparant les solutions adoptées par les différents dictionnaires, et de réfléchir sur la pertinence des informations retenues ainsi que sur le but didactique dans lequel ces informations sont données (autant dans la perspective de l'enseignement formel que dans celle de l'apprentissage extra-scolaire, voire autonome du FLE). Faute de place, nous passerons outre la question du rapport entre les encadrés examinés et le contenu des articles auxquels ils sont attachés.

2. Corpus de dictionnaires consultés

Les deux premiers bilingues à avoir introduit les encadrés sont le *Dictionnaire Compact plus français-polonais* et le *Dictionnaire Compact plus polonais-français* de Larousse, publiés, respectivement, en 2001 et 2003 ; les versions polonaises ont été réalisées par la maison d'édition Rea. Toutefois, ces deux ouvrages se limitent à des notices relatives à des informations culturelles¹. Les encadrés qui portent sur des questions de langue n'apparaissent que dans le *Duży słownik polsko-francuski, francusko-polski* publié par Langenscheidt (2008), le *Sprytny słownik francusko-polski, polsko-francuski* de Lingea (2010) et dans certains dictionnaires Pons, édités par LektorKlett entre 2006 et 2018. Quant à ces derniers ouvrages, leur taille n'influe ni sur le nombre ni sur le contenu des encadrés, qui est toujours le même. Pour cette raison, dans la suite, nous ferons référence seulement au *Nowy słownik szkolny francusko-polski, polsko-francuski Pons* (2018)².

Précisons ici que malgré la présence du qualificatif *duży* ('grand') dans son titre, le Langenscheidt, qui compte 747 pages, ne contient qu'environ 60 000 entrées et expressions dans les deux parties, si bien qu'il s'agit, dans le meilleur des cas, d'un bilingue de taille moyenne³. Le Pons et le Lingea, également bipartites, comprennent respectivement 45 000 entrées et expressions (660 pages) et 33 000 entrées (683 pages) ; de ce fait, ils sont à considérer comme des dictionnaires de poche.

Concernant le public ciblé par ces trois dictionnaires, le Langenscheidt prétend à la bidirectionnalité⁴, d'ailleurs confirmée par certains éléments paratextuels, alors que le Pons et le Lingea

-
- 1 Pareillement, le *Mini dictionnaire français-polonais, polonais-français* (2012), également publié par Larousse, ne contient que des encadrés culturels.
 - 2 C'est une version élargie du *Szkolny słownik francusko-polski, polsko-francuski Pons* (2006). En ce qui concerne les encadrés métalinguistiques de la deuxième édition, quelques explications ont été légèrement reformulées et un encadré a été éliminé.
 - 3 Marelli (1996 : 37-38), qui analyse des dictionnaires bilingues français-italien, distingue des bilingues abrégés (1000 pages environ) et des bilingues de poche (400-600 pages).
 - 4 Notamment, les rédacteurs affirment dans l'avant-propos que leur ouvrage « constitue un excellent outil pour l'enrichissement du vocabulaire et une aide précieuse dans la communication en polonais et en français » (p. 5).

visent les usagers polonophones. C'est ainsi que les auteurs du Lingea annoncent dans la préface (écrite uniquement en polonais) : « Nous remettons entre les mains des utilisateurs un nouveau dictionnaire de langue française destiné avant tout aux élèves et étudiants » (p. 5)⁵. Pour ce qui est du Pons, à la quatrième de couverture, il est caractérisé, entre autres, comme : « Un dictionnaire pratique et abordable pour les apprenants. Indispensable dans l'apprentissage du français dans tout type d'école »⁶. Cependant, dans les trois ouvrages (y compris le Langenscheidt, dont la bidirectionnalité s'avère partielle), tous les encadrés métalinguistiques sont rédigés en polonais, ce qui indique clairement le public visé. Pour évaluer leur contenu, nous adopterons donc la perspective des apprenants polonophones.

Par ailleurs, les rédacteurs et éditeurs des dictionnaires examinés considèrent la présence des encadrés comme un atout et un bon argument de vente. Premièrement, ils sont toujours mentionnés sur la quatrième de couverture⁷. Deuxièmement, on insiste sur leur utilité dans d'autres paratextes, tels l'avant-propos ou le mode d'emploi du dictionnaire⁸. Il reste à vérifier la qualité de l'information qu'ils véhiculent, ce qui nécessiterait toute une série d'analyses plus approfondies.

Comme nous avons pu le remarquer, dans les paratextes que contiennent les dictionnaires retenus, sont énumérées différentes catégories d'encadrés. Ainsi, au premier niveau de division, il est possible d'opposer les encadrés culturels⁹ aux métalinguistiques. Toutefois, nous aimerions insister sur le fait qu'entre ces deux grandes catégories, il n'existe pas de cloison étanche. Par exemple, le Langenscheidt propose un encadré comprenant dix noms de fêtes et jours fériés polonais¹⁰, suivis de leurs traductions françaises :

5 « Oddajemy do rąk użytkowników zupełnie nowy słownik języka francuskiego przeznaczony przede wszystkim dla uczniów i studentów » (p. 5) ; sauf mention contraire, toutes les traductions sont faites par nos soins.

6 « Praktyczny i niedrogi słownik dla uczniów. Niezbędny do nauki francuskiego we wszystkich typach szkół ».

7 Cf. : « Okienka encyklopedyczne, a w nich ciekawostki kulturowe, wskazówki gramatyczne i pola semantyczne » (Langenscheidt ; 'Fenêtres encyclopédiques contenant des curiosités culturelles, des indications grammaticales et des champs sémantiques') ; « Słownik zawiera [...] 160 adnotacji dydaktycznych » (Lingea ; 'Le dictionnaire contient [...] 160 notices didactiques') ; « Unikniesz pułapek językowych dzięki praktycznym poradom językowym » (Pons ; 'Vous éviterez les pièges linguistiques grâce aux pratiques conseils linguistiques').

8 Cf. : « Les notes encyclopédiques constituent un autre élément important. Elles mettent en garde contre les "faux-amis", mettent en relief les différences entre le polonais et le français, répertorient le lexique de différents domaines, présentent les expressions utilisées dans différentes situations de communication et fournissent maintes informations culturelles » (Langenscheidt, p. 5) ; « Nieocenioną pomocą dla uczniów będą również porady dotyczące problematycznych słów francuskich » (Lingea, p. 5 ; 'Les conseils sur les mots français problématiques seront une aide inestimable pour les apprenants') ; « W ramach poradnika językowego omówionych zostało wiele zwrotów i wyrażeń, które sprawiają kłopot uczącym się języka francuskiego. Liczne przykłady w nich zawarte przejrzyście pokazują ich prawidłowe użycie » (Pons, p. 657 ; 'Dans les encadrés linguistiques, ont été présentées plusieurs expressions qui posent problème aux apprenants du FLE. Les nombreux exemples qu'ils contiennent montrent clairement leur emploi correct').

9 Ucherek (2017) analyse environ 200 notes encadrées à contenu culturel présentes dans cinq dictionnaires bilingues parus dans la première décennie du XXI^e siècle (*Dictionnaire Compact plus français-polonais, Dictionnaire Compact plus polonais-français, Współczesny słownik francusko-polski, polsko-francuski Pons, Duży słownik polsko-francuski, francusko-polski, Sprytny słownik francusko-polski, polsko-francuski*).

10 L'absence de l'Épiphanie dans cette liste s'explique par le fait que cette fête a été décrétée jour férié à l'automne 2010 seulement, soit deux ans après la première édition du dictionnaire.

Święta i dni wolne od pracy

184

Nowy Rok	Nouvel An (1 ^{er} janvier)
1 maja (Święto Pracy)	Fête du Travail (1 ^{er} mai)
3 maja (święto narodowe)	Fête Nationale (3 mai)
Wniebowzięcie Najświętszej Marii Panny (15 sierpnia)	Assomption (15 août)
Wszystkich Świętych (1 listopada)	Toussaint (1 ^{er} novembre)
11 listopada (święto narodowe) 1918	Jour de l'Indépendance (11 novembre), Armistice
Boże Narodzenie (25 i 26 grudnia)	Noël (25 et 26 décembre)
Wielkanoc	Pâques
Zesłanie Ducha Świętego / Zielone Świątki	Pentecôte
Boże Ciało	Fête-Dieu

Cet encadré est visiblement censé apporter avant tout une information d'ordre culturel ; si les fêtes tombent à date fixe, celle-ci est précisée, ce qui relève des connaissances encyclopédiques. D'autre part, l'encadré ne contient pas d'informations grammaticales : on n'indique ni le genre ni le nombre des noms de fête français, ce qui serait pourtant utile pour l'usager polonophone. En revanche, la présence d'équivalences telles que *Wielkanoc* / *Pâques* ou *Boże Ciało* / *Fête-Dieu*, formant deux champs onomasiologiques, polonais et français, permet de considérer cet encadré comme lexical, du moins partiellement (*cf.* aussi l'encadré *Jours fériés* du Pons). Autre exemple, l'encadré *Repas* du Pons contient un mini-glossaire (*le petit-déjeuner, le déjeuner, le goûter, le dîner*), donc une information d'ordre lexical, mais complétée par des précisions culturelles (le déjeuner se mange vers midi, le dîner se compose d'habitude de plus d'un mets).

Ensuite, il est possible de subdiviser les encadrés métalinguistiques en grammaticaux et lexicaux. Ici aussi, se pose la question de la frontière entre les deux groupes. À ce propos, il suffit d'évoquer l'existence des mots grammaticaux, tels que les prépositions, qui appartiennent à la fois au lexique et à la grammaire¹¹. Mais les deux types d'informations, grammaticales et lexicales, se laissent relever dans bien d'autres encadrés. Citons à titre d'exemple l'encadré *Pays* du Langenscheidt qui renferme une liste de 23 noms français de pays accompagnés de leurs équivalents polonais. En plus d'informer sur l'équivalence lexicale, on explique dans cet encadré qu'en français, la majorité de ces noms sont féminins, mais qu'il en existe quelques-uns qui sont masculins ou qui s'emploient toujours au pluriel ; la liste en question est subdivisée en trois sections justement en fonction des propriétés morphologiques (genre, nombre) des noms propres de pays. Cette solution nous semble par ailleurs très bonne, dans la mesure où « l'information grammaticale est aussi importante que l'information purement lexicale (il est absurde de séparer les deux), surtout lorsque l'utilisateur du dictionnaire est un apprenant débutant » (Zaremba 1995 : 98–99) – à notre avis, cette remarque de Charles Zaremba, faite au sujet du contenu des articles lexicographiques, demeure pertinente à propos des encadrés, qui développent parfois ces informations.

Bien que les trois dictionnaires mentionnent, dans leurs paratextes, différents types d'encadrés, ils diffèrent sensiblement quant à leur identification systématique dans le corps de l'ouvrage. C'est ainsi

11 Pour une analyse détaillée des encadrés prépositionnels présents (en très faible quantité) dans les dictionnaires français-polonais, se reporter à Ucherek (2019). Ailleurs, le même auteur (Ucherek, à paraître) examine une trentaine d'encadrés à visée majoritairement syntaxique dont la moitié développe un article adjectival et l'autre moitié est liée à un article verbal.

que le Langenscheidt n'adopte aucun système de classement des encadrés, alors que le Pons distingue graphiquement les encadrés culturels des métalinguistiques, dont le côté gauche est, de surcroît, bordé d'une grosse ligne verticale. Du point de vue de notre propos, c'est la pratique du Lingea qui est la plus intéressante. En effet, dans ce bilingue, chaque encadré est identifié par un des trois symboles : $\approx$, $\neq$, i , situé en haut à droite. Malheureusement, les rédacteurs du dictionnaire n'expliquent nulle part leur signification. À première vue, le symbole $\approx$ accompagne les encadrés portant sur des mots français de sens voisin, le symbole $\neq$ marque les encadrés qui renseignent sur des mots semblables, mais de sens différents, et le « i » identifie les encadrés précisant le sens de l'entrée et mettant en garde contre les faux-amis. Néanmoins, certains encadrés du Lingea ont une visée avant tout syntaxique ; nous avons décidé de ne pas les prendre en considération dans notre analyse. En somme, nous avons dû sélectionner les encadrés lexicaux nous-mêmes ; ont été retenus 12 encadrés de la partie français-polonais du Pons, 86 encadrés du Langenscheidt, dont 36 de la partie polonais-français et 50 de la partie inverse, et 117 encadrés de la partie français-polonais du Lingea. Au total, notre tentative de classement thématique des encadrés lexicaux s'appuie sur l'examen de 215 items.

3. Proposition de classement thématique des encadrés lexicaux

Nous avons classé les encadrés lexicaux en 15 catégories, dont 5 basées sur les relations sémantiques entre les unités lexicales (points 3.1 à 3.5 ci-dessous), 5 basées sur les relations formelles (3.6 à 3.10), 3 faisant appel aux phénomènes liés au fonctionnement social de la langue, dont la variation diatopique, la variation diastratique et les emprunts (3.11 à 3.13), et 2 reflétant un souci ouvertement didactique : conseils d'emploi et guides de conversation (3.14 à 3.15). Nous présenterons ci-dessous quelques exemples symptomatiques de traitement lexicographique des données liées à chaque type d'encadré distingué.

Dans chacun des points 3.1 à 3.15, nous reproduisons le ou les exemples dans la version originale, nous fournissons une traduction effectuée par nos soins en cas de besoin, et nous proposons un bref commentaire critique. L'évaluation de l'encadré portera tantôt sur son contenu, tantôt sur le bien-fondé et/ou l'objectif de son insertion dans l'ouvrage, tantôt sur ces deux aspects de la description lexicographique.

3.1. (Para)synonymie

EXEMPLE 1 (Lingea, fr-pl¹²)

accusé, inculpé, prévenu ($\approx$)

Każdy z tych trzech terminów jest używany w języku prawniczym i oznacza **oskarżony**.

Słowem **inculpé** określa się osobę podejrzaną o dokonanie czynu karalnego, wobec której prowadzone jest dochodzenie.

Termin **accusé** stosuje się natomiast dla określenia osoby oskarżonej, przeciwko której toczy się proces.

Prévenu oznacza zaś osobę oskarżoną o popełnienie jakiegoś wykroczenia.

12 Cette mention se rapporte à la partie du dictionnaire, français-polonais ou polonais-français, dans laquelle l'encadré est inséré.

accusé, inculpé, prévenu ($\approx$)

Chacun de ces trois termes est utilisé dans le langage juridique et signifie **oskarżony**.

Le mot **inculpé** est utilisé pour décrire une personne soupçonnée d'avoir commis un acte punissable et qui fait l'objet d'une enquête.

Le terme **accusé**, quant à lui, est utilisé pour décrire une personne accusée contre laquelle un procès est en cours.

Le terme **prévenu**, en revanche, désigne une personne accusée d'avoir commis une infraction.

L'encadré présente les équivalents du mot polonais *oskarżony*, mais il est paradoxalement situé dans la partie français-polonais du dictionnaire où il développe l'article *accusé*. Or, dans cette partie, les trois paronymes *accusé*, *inculpé* et *prévenu* ne sont pas problématiques puisqu'ils se traduisent tous par *oskarżony*. On constate donc une erreur méthodologique concernant l'emplacement de ce contenu.

EXEMPLE 2 (Lingea, fr-pl)

alcoolique, alcoolisé ($\approx$)

Przymiotniki **alcoolique** i **alcoolisé** tłumaczone są na język polski tak samo, ale dotyczą różnych rodzajów alkoholu.

Pierwszy z nich odnosi się do alkoholu jako napoju powstałego w procesie naturalnej fermentacji, natomiast w drugim przypadku chodzi o napój wzbogacony alkoholem.

Tandis que l'eau-de-vie est une boisson alcoolique, le grog est une boisson alcoolisée.

Les adjectifs **alcoolique** et **alcoolisé** se traduisent de la même façon mais désignent des types d'alcool différents.

Le premier désigne l'alcool comme une boisson produite par une fermentation naturelle, tandis que le second désigne une boisson enrichie en alcool.

Tandis que l'eau-de-vie est une boisson alcoolique, le grog est une boisson alcoolisée.

Contrairement à l'explication donnée dans la première phrase, les adjectifs *alcoolique* et *alcoolisé* ne devraient pas se traduire de la même façon, mais, respectivement, par *alkoholowy* et *alkoholizowany* ; du point de vue technique, la différence entre les adjectifs polonais est la même qu'entre les mots français (elle est mise en évidence dans la deuxième phrase de l'explication). Toutefois, la différence sémantique entre *alcoolique* et *alcoolisé* semble subtile : le Robert en ligne, par exemple, explique qu'une boisson alcoolisée est celle qui contient de l'alcool alors que sous *alcoolique*, on lit : « Qui contient de l'alcool. *Les boissons alcooliques*, alcoolisées »¹³. Par ailleurs, dans le langage courant, toutes les boissons qui contiennent de l'alcool sont dites « alcoolisées ». Il semble que cela vienne du fait que « alcoolique » s'y emploie surtout pour se référer aux effets négatifs de l'alcool : « un alcoolique », (un ivrogne), « le délire alcoolique », « la débauche alcoolique », etc. Toutefois, pour les rédacteurs du dictionnaire, les deux mots sont visiblement synonymes. Quant au polonais, l'adjectif *alkoholizowany* comme épithète d'un nom de boisson fait partie d'une terminologie spécialisée et n'est pas utilisé dans le langage courant. Toutes ces remarques mettent en doute le choix du contenu de l'encadré pour un dictionnaire de poche.

13 <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/alcoolique>.

EXEMPLE 3 (Lingea, fr-pl)

an, année (≈)

Oba te rzeczowniki tłumaczy się na język polski jako **rok**, ich użycie jest jednak różne.

Słowo **an** oznacza **rok** w sensie 365 dni. Używa się go, podając daty oraz dokładną liczbę lat.

Powiemy więc *Il a déjà 28 ans*, ale *Il (sic) se sont mariés après plusieurs années de vie commune*.

Année podkreśla zatem przebieg roku, a więc **rok** jako czas wypełniony określonymi czynnościami lub wydarzeniami.

Ce château est ouvert toute l'année.

Obu tych słów można natomiast używać zamiennie w połączeniach wyrazowych *ubiegły rok* i *przyszły rok*.

an prochain = *année prochaine*

an, année (≈)

Ces deux substantifs se traduisent par **rok**, mais leur usage est différent.

Le mot **an** signifie **rok** au sens de 365 jours. Il est utilisé pour donner des dates et le nombre exact d'années.

On dira donc *Il a déjà 28 ans*, mais : *Ils se sont mariés après plusieurs années de vie commune*.

Année souligne le déroulement de l'année, c'est-à-dire l'année en tant que période remplie de certaines activités ou événements.

Ce château est ouvert toute l'année.

Les deux mots, en revanche, peuvent être utilisés de manière interchangeable dans les expressions *année dernière* et *année prochaine*.

an prochain = *année prochaine*

Dans les contextes présentés, l'opposition *an/année*¹⁴ est neutralisée en polonais (les deux mots français correspondant au mot polonais *rok* qui devient *lata* au pluriel). Le problème que cet encadré illustre concerne le choix des informations pertinentes pour l'utilisateur du dictionnaire. Puisque la place est forcément limitée, il serait probablement plus intéressant du point de vue didactique d'offrir un choix de syntagmes fréquents contenant ces items¹⁵ au lieu d'une explication sémantique opaque.

3.2. Polysémie

EXEMPLE 4 (Langenscheidt, fr-pl)

baiser**1. pocałunek:**

donner un baiser

dać buziaka, pocałować

Mon ami m'a donné un baiser.

Przyjaciół pocałował mnie.

2. całować:

baiser la main

pocałować w rękę

Il a baisé sa main par respect et amour

Pocałował ją w rękę z szacunku i miłości.

14 Cf. aussi l'encadré *jour/journée* dans le même dictionnaire.

15 À ce propos, voir Grabowska (2006).

3. Uwaga! wulgaryzm:	<i>Attention ! Expression vulgaire :</i>
<i>baiser une femme</i>	pieprzyć kobietę
<i>Il a baisé une prostituée.</i>	Przeleciał prostytutkę.

La présentation est articulée en trois parties, dont la première est consacrée au substantif *baiser* dans l'expression *donner un baiser* ; la deuxième, au verbe *baiser* dans l'expression *baiser la main de qqn* (notons la maladresse de l'exemple due à l'utilisation du déterminant possessif devant une partie du corps, l'expression correcte étant *il lui a baisé la main*) ; la troisième reprend le même verbe dans son acception vulgaire. L'objectif de l'encadré semble évident : sensibiliser à un emploi verbal menaçant la face de l'apprenant polonophone lors d'un échange courant¹⁶.

3.3. Faux-amis

EXEMPLE 5 (Lingea, fr-pl)

acte (i)

Znaczenie francuskiego słowa **acte** nie pokrywa się w pełni ze znaczeniem polskiego rzeczownika **akt**. *Akt płciowy* możemy przetłumaczyć jako *acte sexuel*, ale **akt** jako obraz lub rzeźba to po francusku **nu**. *Certaines de ses œuvres les plus célèbres sont des nus masculins et féminins.*

acte (i)

Le sens du mot français **acte** ne coïncide pas entièrement avec le sens du nom polonais **akt**. On peut traduire *akt płciowy* par *acte sexuel*, mais **akt** comme peinture ou sculpture se traduit par **nu** en français. *Certaines de ses œuvres les plus célèbres sont des nus masculins et féminins.*

Dans la partie français-polonais, nous nous attendrions aux équivalents polonais du mot français *acte*, qui sont les suivants : *akt* (un « vrai ami »), mais aussi *czyn*, *uczynek*, *przejaw* (cf. Pleciński 2016 : 30–31 ; l'article lexicographique *acte* du Lingea en propose deux, *akt* et *czyn*). Or, les informations fournies par l'encadré visent des traductions françaises atypiques, voire marginales, du mot polonais *akt*. Elles sont exactes mais inutiles dans un petit dictionnaire.

3.4. Terminologie d'un domaine

EXEMPLE 6 (Pons, fr-pl)

Jeu de boules

Gra w bule (**jeu de boules**) cieszy się we Francji dużą popularnością. Rozgrywa się ją na specjalnych ogólnodostępnych placach (*boulodromes*). Podczas gry dwie drużyny starają się rzucić swoje metalowe kule możliwie jak najbliżej malej drewnianej kulki (*le cochonnet*). Istnieje wiele wariantów gry w bule, spośród których najbardziej rozpowszechniony jest *la pétanque*.

¹⁶ Cf. aussi l'encadré *embrasser, baiser* du Lingea.

Jeu de boules

Le jeu de boules (**jeu de boules**) jouit d'une grande popularité en France. Il se joue sur des places publiques spéciales (*boulodromes*). Pendant le jeu, deux équipes tentent de lancer leurs boules métalliques le plus près possible d'une petite boule en bois (*le cochonnet*). Il existe de nombreuses variantes du jeu de boules, dont *la pétanque* est la plus courante.

En comparant les deux éditions du dictionnaire Pons (2006 et 2018), nous constatons l'absence de modification de l'encadré qui ne suit ni l'évolution sociale (ce jeu est de plus en plus connu en Pologne au point que même les gymnases scolaires en sont parfois équipés), ni l'évolution du vocabulaire polonais qui a adopté les mots *bulodrom*, *świnka* (cochonnet) et *petanka* ; ces termes, attestés dans les textes, attendent cependant toujours leur entrée dans les dictionnaires de la langue.

3.5. Champ onomasiologique bilingue

Le champ onomasiologique bilingue se présente sous deux allures. Premièrement, il peut avoir la forme d'un texte à visée didactique avec les traductions fournies au fur et à mesure entre parenthèses, comme dans l'exemple (7) ci-dessous.

EXEMPLE 7 (Pons, fr-pl)

jours fériés

We Francji obowiązują następujące **jours fériés**: *le Jour de l'An* (Nowy Rok) 1 stycznia, *le lundi de Pâques* (Poniedziałek Wielkanocny), *la Fête du Travail* (Święto Pracy) 1 maja, *la Fête de la Victoire 1945* (Dzień Zwycięstwa) 8 maja, *l'Ascension* (Wniebowstąpienie), *le lundi de Pentecôte* (Zielone Świątki), *la Fête nationale* (francuskie święto narodowe) 14 lipca, *l'Assomption* (Wniebowzięcie NMP) 15 sierpnia, *la Toussaint* (Wszystkich Świętych) 1 listopada, *l'Armistice de 1918* (rocznica zakończenia I wojny światowej) 11 listopada oraz *Noël* (Boże Narodzenie) 25 grudnia.

jours fériés

En France, les jours suivants sont fériés : *le Jour de l'An* (Nowy Rok) le 1^{er} janvier, *le lundi de Pâques* (Poniedziałek Wielkanocny), *la Fête du Travail* (Święto Pracy) le 1^{er} mai, *la Fête de la Victoire 1945* (Dzień Zwycięstwa) le 8 mai, *l'Ascension* (Wniebowstąpienie), *le lundi de Pentecôte* (Zielone Świątki), *la Fête nationale* (fête nationale française) le 14 juillet, *l'Assomption* (Wniebowzięcie NMP) le 15 août, *la Toussaint* (Wszystkich Świętych) le 1^{er} novembre, *l'Armistice de 1918* (anniversaire de la fin de la 1^{ère} guerre mondiale) le 11 novembre oraz *Noël* (Boże Narodzenie) le 25 décembre.

Il est visible que, à la différence d'une série terminologique, nous avons affaire à un glossaire bilingue sans aucune information supplémentaire sur les items en question (hormis, dans ce cas précis, la date de la fête).

Parfois, comme dans l'exemple 8 ci-dessous, ce champ se réduit à une liste bilingue de vocabulaire lié à un concept, enrichie d'informations morphologiques (le genre et/ou le nombre du substantif) dans la partie française exclusivement.

EXEMPLE 8 (Langenscheidt, fr-pl)

doigts	palce
<i>le pouce</i>	kciuk
<i>l'index</i>	wskazujący
<i>le majeur</i>	palec środkowy
<i>l'annulaire m</i>	palec serdeczny
<i>l'auriculaire m</i>	mały palec

3.6. Paronymie

EXEMPLE 9 (Lingea, fr-pl)

alternance, alternative (≠)
 Słowo **alternance** znaczy **zmiana**. Jest ono często używane np. w kontekście politycznym, gdy mowa o zmianie u władzy dwóch dominujących partii politycznych.
Alternative natomiast sugeruje możliwość wyboru i jest tłumaczone na język polski jako **alternatywa**.

Le mot **alternance** signifie **zmiana**. Il est souvent utilisé, par exemple, dans un contexte politique pour désigner un changement de pouvoir récurrent amenant l'un de deux partis politiques dominants à la tête du pays.
Alternative, en revanche, suggère un choix et se traduit par **alternatywa**.

Alternative et *alternatywa* sont de « vrais amis ». Il se pose toutefois deux problèmes liés au contenu de cet encadré :

- un polonophone voudrait probablement savoir dans quelles conditions le mot *zmiana* se traduit par *changement* et dans quelles conditions il signifie *alternance* (qui est un changement cyclique et auquel peut correspondre en polonais le terme technique *alternacja*) ;
- il n'est pas certain qu'un polonophone (voire un francophone) confonde les termes *alternance* et *alternative* qu'il acquiert d'habitude dans des contextes appropriés.

3.7. Homonymie

EXEMPLE 10 (Lingea, fr-pl)

balade, ballade (≠)
 Należy zwrócić uwagę na pisownię tych dwóch słów. **Balade**, czyli **spacer**, pisze się przez jedno **l**, natomiast rzeczownik **ballade**, czyli **ballada**, podobnie jak w języku polskim, pisane jest przez dwa **ll**.

balade, ballade (≠)
 Notez l'orthographe des deux mots. **Balade**, qui signifie **promenade**, s'écrit avec un seul **l**, tandis que le substantif **ballade**, qui signifie **ballada**, comme en polonais, s'écrit avec deux **ll**.

Cet encadré a le mérite d'attirer l'attention sur une subtilité orthographique du français, mais est probablement peu utile pour l'apprenant polonophone, car le risque de confondre ces deux lexèmes est faible. En effet, le deuxième a pénétré dans sa langue natale sous la forme du mot *ballada*, dont la double consonne s'entend à la prononciation. Le même dictionnaire présente encore un cas d'homonymie qui, lui, est tout à fait valable pour un apprenant polonophone, celui de *compte/comte*.

3.8. Figements lexicaux en contraste

EXEMPLE 11 (Pons, fr-pl)

âge

Do podawania wieku (**âge**) osoby używa się czasownika **avoir**. « *Quel âge as-tu ? J'ai 20 ans.* » (*Ile masz lat? Mam 20 lat.*)

âge

Pour donner l'âge (**âge**) d'une personne on utilise le verbe **avoir**. « *Quel âge as-tu ? J'ai 20 ans.* ».

En ce qui concerne le verbe, il n'y a pas de contraste entre le français et le polonais : au verbe français *avoir* correspond le verbe polonais *mieć*. En revanche, les formules interrogatives sont différentes : la question, en polonais, se traduit littéralement par *combien d'années as-tu ?* La conclusion qui s'impose est que pour le choix du verbe, l'encadré reflète la perspective franco-anglaise, et pas franco-polonaise.

3.9. Expressions figées construites avec le même noyau

EXEMPLE 12 (Langenscheidt, fr-pl)

coup

donner un coup de fil / un coup de téléphone

zadzwoić

donner un coup de main

pomóc

jeter un coup d'œil

rzucić okiem

donner un coup de poing / un coup de pied

uderzyć pięścią / kopnąć

L'encadré a le mérite de rassembler des expressions courantes et fréquentes. En même temps, les auteurs ne proposent pas de traduction littérale, ce qui est une solution judicieuse car elle permet d'éviter les non-sens.

3.10. Orthographe

EXEMPLE 13 (Pons, fr-pl)

jours

W języku francuskim nazwy dni tygodnia (**jours**) piszemy małą literą. « *La boutique est ouverte du mardi jusqu'au samedi. Elle est fermée le dimanche et le lundi.* » (*Sklep jest otwarty od wtorku do soboty. W niedzielę i poniedziałki jest nieczynny.*)

jours

En français, on écrit les noms des jours de la semaine avec une minuscule. « *La boutique est ouverte du mardi jusqu'au samedi. Elle est fermée le dimanche et le lundi* » .

Cet encadré insiste sur une information non pertinente pour les polonophones, puisqu'il n'y a pas de contraste entre le français et le polonais dans l'orthographe des noms des jours de la semaine (qui s'écrivent avec une majuscule en anglais, perspective reflétée aussi dans l'exemple donné au point 3.8. ci-dessus). Il est à remarquer entre parenthèses qu'un encadré similaire consacré aux noms de mois, présent dans l'édition de 2006 du dictionnaire Pons, a disparu de celle de 2018.

3.11. Variantes géographiques

EXEMPLE 14 (Pons, fr-pl)

terminale

Ostatni rok nauki w szkole średniej nazywa się we Francji **terminale**, a w Belgii **rhétorique**. Belgijscy uczniowie tej klasy nazywani są *les rhétos*.

terminale

La dernière année de l'enseignement secondaire est appelée **terminale** en France et **rhétorique** en Belgique. Les élèves belges de cette classe sont appelés *les rhétos*.

Dans cet encadré issu du dictionnaire Pons, l'information est certes juste, mais sa portée est très restreinte. Pour sa part, le dictionnaire Langenscheidt propose une sélection subjective de belgicisms (7 items), canadianisms (14 items) et helvétismes (9 items).

3.12. Registres de langue

EXEMPLE 15 (Langenscheidt, fr-pl)

Argot

Francuzi na co dzień używają wielu wyrażeń gwarowych, żargonowych:

argot	langue standard	znaczenie polskie
<i>godasses</i>	<i>chaussures</i>	buty
<i>gonzesse</i>	<i>femme</i>	facetka
<i>clope</i>	<i>cigarette</i>	szlug
<i>louper le train</i>	<i>manquer le train</i>	spóźnić się na pociąg
<i>mec</i>	<i>homme</i>	facet
<i>ramasser plein de pognon</i>	<i>gagner beaucoup</i>	zarabiać dużo szmalu

argot

Les Français utilisent au quotidien beaucoup d'expressions familières et argotiques : [...].

L'échantillon a visiblement pour but d'attirer l'attention sur le phénomène des registres de langue. Il peut être aussi considéré comme un élément divertissant. Il reste à noter que les traductions polonaises ne respectent pas forcément le registre argotique et ceci pour deux raisons : l'absence d'équivalent argotique évident ou la nécessité d'adopter le registre vulgaire.

3.13. Emprunts

EXEMPLE 16 (Langenscheidt, fr-pl)

Parlez-vous français ?

Język francuski, tak jak wszystkie języki świata, jest pełen zapożyczeń z języka angielskiego. Słowa angielskie są powszechnie używane, przeważnie z wymową francuską. Istnieją francuskie odpowiedniki słów angielskich (podane w nawiasie), które są zalecane przez ministerstwo kultury:

<i>un black</i> (<i>noir</i>)	Murzyn
<i>un browser</i> (<i>navigateur</i>)	przeglądarka
<i>crasher</i> (<i>se</i>) (<i>s'écraser au sol</i>)	rozbić się
<i>le hardware</i> (<i>matériel</i>)	sprzęt
<i>des rollers</i> (<i>patin en ligne</i>)	rolki
<i>le marketing</i> (<i>la mercatique</i>)	marketing
<i>le software</i> (<i>logiciel</i>)	oprogramowanie
<i>un walkman</i> (<i>baladeur</i>)	walkman

Parlez-vous français ?

Le français, comme toutes les langues du monde, est rempli d'emprunts à l'anglais. Les mots anglais sont largement utilisés, le plus souvent avec une prononciation française. Il existe des équivalents français de mots anglais (indiqués entre parenthèses), qui sont recommandés par le ministère de la culture : [...].

La liste, certes intéressante *per se*, devrait toutefois être mise à jour dans les éditions consécutives du dictionnaire, étant donné que les réalités dénotées par certains mots disparaissent du quotidien des apprenants (ex. *walkman/baladeur*). Par ailleurs, l'apprenant ne reçoit pas d'information pertinente sur la forme du binôme réellement utilisée par les francophones dans la communication courante (car dans la réalité économique, personne ne dit « mercatique »).

3.14. Conseils d'emploi

EXEMPLE 17 (Langenscheidt, fr-pl)

airbag

Termin *airbag* (anglicyzm) jest powszechnie używany, podczas gdy oficjalny termin *coussin gonflable* jest używany dużo rzadziej.

airbag

Le terme **airbag** (anglicisme) est couramment utilisé, tandis que le terme officiel **coussin gonflable** l'est beaucoup moins.

Ce type d'encadré, court et concis, pallie l'insuffisance des listes de mots comme celle des emprunts présentée au point 3.13 ci-dessus. Sa place dans un dictionnaire de taille petite ou moyenne est justifiée.

3.15. Guides de conversation / formules toutes faites en contexte

EXEMPLE 18 (Langenscheidt, pl-fr).

W banku

Jaką kwotę chciałby pan wymienić?

Combien voulez-vous changer ?

Jaką walutę chciałby pan wymienić?

Quelle devise voulez-vous changer ?

Ta waluta nie jest wymienialna.

Cette devise n'est pas convertible.

Kurs waluty nie jest zbyt korzystny.

Le taux de change n'est pas très favorable.

Chciałbym zamówić kartę kredytową.

Je voudrais commander une carte de crédit.

Karta jest ważna dwa lata.

La carte est valable deux ans.

W przypadku kradzieży może pani dzwonić pod ten numer 24 godziny na dobę.

En cas de vol, vous pouvez appeler ce numéro 24 heures sur 24.

Chciałbym wpłacić 130 euro.

Je voudrais déposer 130 euros

Proszę wypełnić ten formularz wpłaty.

Veuillez remplir ce formulaire de versement.

Pani konto wykazuje saldo dodatnie w wysokości 250 euro.

Votre compte est créditeur de 250 euros.

Chciałbym zlikwidować konto.

Je voudrais fermer mon compte.

De tels encadrés complètent uniquement la partie polonais-français du Langenscheidt. À part l'exemple du contexte bancaire ci-dessus, le dictionnaire a prévu des mini-guides de conversation : *W hotelu* (À l'hôtel), *W restauracji* (Au restaurant) et *Życzenia* (Les vœux). Il est à remarquer que les phrases présentées sont souvent artificielles et ne correspondent pas à de vrais scripts conversationnels. Par exemple, un banquier pose rarement des questions comme les deux premières de l'échantillon puisque, en situation authentique, c'est le client qui initie l'échange, en présentant la raison de sa visite à la banque (« Je voudrais échanger 100 euros » par exemple).

4. Conclusion

Tous les encadrés lexicaux relevés se trouvent dans les dictionnaires de petite et moyenne taille, ce qui est plutôt atypique. Ils sont rédigés uniquement en polonais, même dans le cas du dictionnaire Langenscheidt qui se veut bidirectionnel. Ainsi, ils sont censés subvenir aux besoins du public polonophone.

Dans les dictionnaires Lingea et Pons, les encadrés sont utilisés uniquement dans la partie français-polonais ; dans le Langenscheidt, ils figurent dans les deux parties. Or, les informations placées dans la partie français-polonais de ces ouvrages sont plutôt utiles dans la production.

Parmi les encadrés relevés, plus de la moitié sont basés sur des relations sémantiques entre les unités lexicales (128 items) ; ils portent notamment sur les faux-amis (52 items), les champs onomasiologiques (31 items) et les (para)synonymes (27 items). Cinquante-cinq encadrés ont trait aux relations formelles, le plus souvent à la paronymie (43 items). Le dernier groupe numériquement important est constitué des encadrés contenant différents conseils d'emploi (26 items).

On observe par ailleurs des prédilections des rédacteurs pour certains types d'encadrés. Ainsi, le Langenscheidt, en plus des encadrés sur les faux-amis, propose surtout des listes de termes correspondant à un domaine de référence, et il est le seul à présenter des ébauches de guides de conversation (4 items). Le Pons est assez parcimonieux du point de vue du nombre des encadrés lexicaux et éclaire avant tout les difficultés contrastives, sans toutefois tenir compte du public (il semble que certains encadrés soient des calques de la version français-anglais du dictionnaire). Le Lingea offre une grande variété d'encadrés : seuls ceux visant les fonctions pragmatiques en situation n'y sont pas présents. En revanche, cet ouvrage est le seul à introduire des encadrés consacrés à la relation de paronymie, à la (para)synonymie et à l'homonymie (5 items).

Ce survol de la question des encadrés nous invite à une analyse approfondie de chacune des catégories distinguées, menée du point de vue non seulement linguistique et lexicographique, mais surtout didactique.

Bibliographie

Dictionnaires

- Chelkowska, Barbara *et al.* (2006) *Szkolny słownik francusko-polski, polsko-francuski PONS*. Poznań : LektorKlett.
- Chelkowska, Barbara *et al.* (2007) *Współczesny słownik francusko-polski, polsko-francuski PONS*. Poznań : LektorKlett.
- Chelkowska, Barbara *et al.* (2018) *Nowy słownik szkolny francusko-polski, polsko-francuski PONS*. Poznań : LektorKlett.
- Dictionnaire Compact plus français-polonais* (2001) Warszawa : Larousse & Rea.
- Dictionnaire Compact plus polonais-français* (2003) Warszawa : Larousse & Rea.
- Duży słownik polsko-francuski, francusko-polski* (2008) Warszawa : Langenscheidt.
- Le Robert*, <https://dictionnaire.lerobert.com>.
- Mini dictionnaire français-polonais, polonais-français* (2012) Paris : Larousse.
- Pleciński, Jacek (2016) *Dictionnaire français et polonais des faux amis du traducteur*. Wrocław : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu.
- Sprytny słownik francusko-polski, polsko-francuski* (2010) Kraków : Lingea.

Références linguistiques

196

- Grabowska, Monika (2006) « Ranek, wieczór, dzień i rok w języku francuskim. » [In :] *Języki Obce w Szkole*. Vol. 3 ; 34–41.
- Marello, Carla (1996) « Les différents types de dictionnaires bilingues. » [In :] Henri Béjoint, Philippe Thoirion (éds.) *Les dictionnaires bilingues*. Louvain-la-Neuve : Aupelf-Uref – Éditions Duculot ; 31–52.
- Ucherek, Witold (2017) « Les encadrés culturels dans les dictionnaires polonais-français et français-polonais. » [In :] Évelyne Argaud, Malek Al-Zaum, Elena Da Silva Akborisova (éds.) *Le proche et le lointain : enseigner, apprendre et partager des cultures étrangères*. Paris : Éditions des archives contemporaines ; 227–236.
- Ucherek, Witold (2019) « Les encadrés prépositionnels dans les dictionnaires français-polonais. » [In :] *Revue du Centre Européen d'Études Slaves*. Vol. 7, <https://etudesslaves.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=1404> (consulté le 27/02/2023).
- Ucherek, Witold (à paraître) « Quelques réflexions sur les informations syntaxiques fournies par les dictionnaires français-polonais dans leurs encadrés. » [In :] Louise Ouvrard (éd.) *Relations syntagmatiques : diversité d'expression, pratiques d'enseignement*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Zaremba, Charles (1995) « L'information grammaticale didactique dans le dictionnaire bilingue. » [In :] Jan Wawrzyńczyk (éd.) *Bilingual Lexicography in Poland : Theory and Practice*. Warszawa : Katedra Lingwistyki Formalnej Uniwersytetu Warszawskiego ; 92–104.

JOANNA WARMUZIŃSKA-ROGÓŻ

Université de Silésie à Katowice, Institut d'Études littéraires

joanna.warmuzinska-rogoz@us.edu.pl

ORCID : 0000-0001-8195-0099

***Les Années* d'Annie Ernaux en traduction polonaise : des contextes aux paratextes. Analyse des notes du traducteur**

***Les Années* by Annie Ernaux in English Translation: From Contexts
to Paratexts. Analysis of the Translator's Notes**

Abstract

The article concerns the Polish translation of *Les Années* by Annie Ernaux, published by Czarne in 2022. Translators, Krzysztof Jarosz and Magdalena Budzińska, who is also the editor of the volume, filled out a questionnaire proposed by the author of the article that aims to find out the strategy regarding cultural elements, but also the presence of footnotes. The article contains the analysis of various types of footnotes and various strategies resulting from translation dominant selected by the translators, visible in the Polish translation.

Keywords: Annie Ernaux; translation; translator's notes; roles of translator

Mots clés : Annie Ernaux ; traduction ; notes du traducteur ; rôles du traducteur

Prix Nobel de littérature 2022, Annie Ernaux est l'autrice d'une vingtaine de livres parmi lesquels des auto-socio-biographies (Ernaux 2003), mais elle est connue surtout grâce aux *Années*, un livre oscillant entre la description de l'expérience commune d'une société et des mémoires individuelles. Dans la présente analyse, en me basant sur la traduction polonaise des *Années* parue en janvier 2022 (*Lata*, traduit par Krzysztof Jarosz et Magdalena Budzińska, éditions Czarne), je tenterai de voir de plus près comment ce texte original si dense et si enraciné dans la culture de départ a été rendu dans la traduction, et ceci,

par le biais de la dominante choisie par les traducteurs, car c'est elle qui influe sur la forme finale de la traduction. Je comprends la dominante dans l'acception d'Anna Bednarczyk, comme « cet élément de la structure d'une œuvre traduite qu'il faut traduire (reconstruire) dans la version d'arrivée afin de conserver l'ensemble de ses traits subjectivement importants » (1999 : 19)¹. Dans mon analyse, je me pencherai sur les paratextes que sont les notes du traducteur, étant donné que celles-ci sont un espace où le traducteur manifeste sa présence de manière explicite².

Peut-on traduire un texte par excellence français ? Des contextes aux paratextes

Il va sans dire que *Les années* sont en premier lieu la chronique d'une génération, mais en même temps, comme le prétend l'autrice elle-même, il s'agit de « saisir cette durée qui constitue son passage [c'est-à-dire celui du personnage principal – J.W.-R.] sur la terre à une époque donnée, ce temps qui l'a traversée, ce monde qu'elle a enregistré rien qu'en vivant » (A, 238)³. Ernaux s'y éloigne donc des principes de l'auto-socio-biographie dans laquelle il s'agissait d'une expérience personnelle (auto-), mais inscrite dans le fond socio-historique (socio-). À en croire Jolanta Rachwalska von Rejchwald, l'autrice le fait

sur fond des bouleversements de la société française après la Seconde Guerre mondiale. À cet effet, en brassant le temps intime au social, elle se met à colliger faits, gestes, postures, regards, paroles de chansons, bouts de phrases qui forment ensemble une grande confluence de traces qui, soulignons-le, ne sont ni objectivables, ni historisables [...]. L'absence de la « grande » histoire est l'un des points caractéristiques de l'anamnèse qu'elle pratique dans *Les Années*, ce qu'elle souligne à plusieurs reprises : « entre ce qui arrive dans le monde et ce qui lui arrive à elle, aucun point d'intersection, deux séries parallèles [...] ». (Rachwalska, 2011 : 122–123)

Vu ce qui vient d'être dit, la décision du traducteur, et par la suite le choix d'une dominante, seront incontestablement liés à l'immersion du texte littéraire dans la culture de départ (le cadre historique et socio-culturel spécifique). Quant au contexte esquissé dans *Les années*, le traducteur devra décider du degré d'explicitation des éléments culturels (histoire, phénomènes sociaux, titres de chansons, films, œuvres littéraires, citations, allusions érudites...), ce qui peut se faire notamment à travers les paratextes⁴, parmi lesquels les notes du traducteur (N.D.T.), vues d'ailleurs par certains comme un échec du traducteur (Pasquier 1992 : 196), mais par d'autres, au contraire, comme un ajout nécessaire (Berman 1986 : 106). À titre d'exemple, rappelons que la traductrice et écrivaine canadienne, Alison L. Strayer, autrice de la version anglaise des *Années*, qui s'est trouvée sur la courte liste du Prix Booker en 2019, a dû considérer les notes

1 Il convient de rappeler que cette notion, qui préoccupe les traductologues polonais depuis des décennies, a été introduite par Edward Balcerzan, selon qui « [é]tablir pertinemment le style du texte signifie identifier sa véritable dominante » (1968 : 65, nous traduisons). Ensuite, c'est Stanisław Barańczak qui a réfléchi sur la dominante sémantique (1992).

2 Sur la spécificité des notes du traducteur, voir entre autres Henry (2000).

3 Dans ce qui suit, j'utilise l'abréviation A, suivie du numéro de page, pour *Les années*, et L pour *Lata*, soit la traduction polonaise. Les données bibliographiques se trouvent dans la bibliographie finale.

4 Rappelons que nous devons la classification des paratextes à Gérard Genette (1987), qui les a divisés en pératextes (titre, nom d'auteur, préface, dédicaces, notes de bas de page, etc.) et épitéxtes (critiques, interviews, correspondance, etc.). Philippe Lane a ensuite développé en 1992 la pensée de Genette, son maître à penser.

du traducteur comme une nécessité, puisqu'elle s'est décidée à en faire usage. Elle les utilise toutefois avec parcimonie (au total, 29 notes). Comme la traduction polonaise des *Années* est accompagnée de N.D.T. (112 notes sur 237 pages), on peut supposer que l'explication des éléments culturels a constitué l'une des composantes de la dominante des traducteurs et de l'éditeur. Pour confirmer cette hypothèse, j'ai adressé à Krzysztof Jarosz et Magdalena Budzińska quelques questions, entre autres concernant les paratextes et la stratégie liée à l'explication des questions problématiques dans les N.D.T. Les traducteurs ont eu la gentillesse de répondre à mes questions et m'ont autorisée à citer leurs réponses⁵.

Avant de passer à la correspondance avec les traducteurs, attardons-nous sur une question qui se trouve à la charnière du processus de traduction proprement dit et du processus éditorial. Il ne faut pas oublier que la publication découle toujours d'une coopération de l'éditeur avec le traducteur, comme le constate Natalia Paprocka, car tous les deux participent à un événement traductif social (Paprocka 2018 : 61). La présente analyse ne concerne pas le processus de traduction et d'édition, mais rappelons que la traduction polonaise a été signée par deux personnes, Krzysztof Jarosz et Magdalena Budzińska, et que cette dernière s'est également occupée de la rédaction du livre. Vu la spécificité des rôles qui, dans le processus éditorial, sont d'habitude distincts, il convient de citer l'explication que j'ai reçue de Budzińska et Jarosz à ma question concernant le partage des travaux de traduction et de rédaction :

Krzysztof Jarosz a traduit tout seul la totalité du texte, puis nous avons travaillé à deux à une rédaction qui a duré plusieurs mois, pendant laquelle nous sommes revenus à l'original, avons analysé des solutions adoptées dans d'autres traductions (anglaise, allemande), discuté des contextes, réfléchi aux manières de rendre la symbolisation, étroitement collaboré pendant la recherche des solutions stylistiques les plus appropriées. Nous avons décidé conjointement avec l'éditeur que l'ensemble de ce travail devrait être considéré comme de la traduction⁶.

Il est évident que cette répartition des rôles qui s'éloigne du modèle « traditionnel », décrit notamment par A. Lefevere (1992), demanderait une étude approfondie et pourrait apporter des conclusions intéressantes, notamment en ce qui concerne la responsabilité du traducteur.

Si l'on parle de la responsabilité du traducteur, elle se donne à voir déjà dans le cas des décisions qui ont été prises à l'étape préparatoire à la traduction des *Années* vers le polonais. Ainsi, en envoyant à l'éditeur un fragment de la traduction, Jarosz lui a signalé deux questions problématiques : la stratégie concernant les N.D.T. et celle propre à la traduction de la forme impersonnelle⁷. Au début, la maison d'édition a opté pour un nombre restreint de N.D.T., mais finalement, les traducteurs ont décidé d'augmenter leur nombre en établissant les critères concrets de choix des questions à expliquer. Leurs N.D.T. porteraient sur :

- les jeux de mots, les explications linguistiques destinées à un lecteur qui ne parle pas le français ;
- les citations, les expressions, les personnages, les événements qui ne seront compréhensibles que si l'on comprend bien une partie importante du contexte, c'est-à-dire les éléments pour lesquels une simple recherche du lecteur sur Internet et la lecture d'une explication encyclopédique ne faciliteraient pas la compréhension de l'allusion ou de la référence ;

5 Correspondance électronique du 18/11/2022.

6 Les traductions des réponses de Budzińska et Jarosz sont de nous.

7 Par ailleurs, le formulaire adressé aux traducteurs contenait aussi les questions concernant la stratégie de traduction du pronom « on ». Vu l'espace restreint de la présente étude et la thématique du volume, je me limite à la question des éléments culturels explicités dans les paratextes.

- les explications concernant des informations que, par exemple, seul un lecteur francophone pourrait trouver sur Internet ;
- de courtes informations sur la politique française, non connues des lecteurs polonais, particulièrement les jeunes. (correspondance électronique du 18/11/2022)

En outre, les traducteurs ont décidé de ne pas expliquer dans leurs N.D.T. les biographies de personnes que l'on peut facilement trouver en polonais, de ne pas résumer de films ou de livres, en un mot, de rester sobres dans leurs explications :

Nous avons utilisé une méthode plutôt réductive pour surcharger le moins possible le texte avec des N.D.T. : le lecteur polonais comprendrait-il le passage concerné en lisant attentivement le texte lui-même et en s'appuyant sur son contexte ? On pourrait mettre des centaines de N.D.T. dans *Lata*, mais cela transformerait cette prose dense et concise en une somme sur l'histoire, la politique et la culture de la France.

Soulignons d'ailleurs que les traducteurs ont expliqué leur stratégie dans la traduction même :

comme la duchesse de Guermantes au bois de Boulogne et qui faisait penser à Céleste Albaret telle qu'elle était apparue un soir dans une émission de Bernard Pivot (<i>A</i>, 12)	niczym diuszesa de Guermantes w Lasku Bulońskim, i przywołująca na myśl Céleste Albaret¹, gdy pojawiła się pewnego wieczora w programie Bernarda Pivota² (<i>L</i>, 8) ¹ Céleste Alba ret (1891–1984) – służąca Marcela Prousta, pracowała u niego od roku 1914 do śmierci pisarza osiem lat później. Była również jego sekretarką i asystentką. Swoje wspomnienia zamieściła w książce <i>Pan Proust</i> (1973). [Wszystkie przypisy pochodzą od tłumaczy. Nie mają one ambicji encyklopedycznych ani nie służą wyjaśnieniu w s z y s t k i c h pojawiających się w tekście nazwisk, wydarzeń, nawiązań i cytatów. Zostały wprowadzone tam, gdzie z kontekstu nie wynika, o jakiej postaci lub zdarzeniu może być mowa, lub gdy potrzebne wydaje się objaśnienie tła historycznego]⁸. (nous soulignons) ² Bernard Pivot (ur. 1935) – dziennikarz, krytyk literacki i prezenter, członek Akademii Goncourtów. Stał się znaną postacią telewizyjną jako długoletni prowadzący programy literackie <i>Apostrophes</i> (w latach 1975–1990), a następnie <i>Bouillon de culture</i> (1991–2001).
--	--

Expliciter l'inconnu ou tout expliquer ?

De cette explication découle sans doute le premier trait caractéristique de la traduction analysée : l'envie de compléter les informations qui sont claires ou évidentes pour le lecteur de l'original, mais qui ne le sont pas pour les lecteurs de la traduction. Tel est le cas de la première explication concernant Céleste Albaret qui peut être inconnue des lecteurs polonais. En revanche, les informations incluses dans la N.D.T. consacrée à Bernard Pivot peuvent sembler quelque peu superflues vu que le contexte suffit à indiquer qu'il animait un programme télévisé. De plus, les détails concernant le journaliste ne sont pas

8 « Toutes les notes sont des traducteurs. Elles n'ont pas d'ambition encyclopédique et ne servent pas à expliquer t o u s les noms, événements, allusions et citations du texte. Elles ont été placées là où le contexte n'explique pas de quel personnage ou événement il est question, ou là où une explication du fond historique semble nécessaire. »

indispensables à la compréhension du texte et l'on peut les trouver sans problème sur Internet. Déjà en 2011, Maria Papadima constatait :

[à] l'époque d'une information rapide, d'internet, qui répond à tous les besoins, la note-paratexte semble être inutile. Si dans le passé le lecteur devait parcourir plusieurs pages pour trouver la réponse à une question, l'information rapide accessible de nos jours prévoit un texte moins chargé et un lecteur plus actif. (Papadima, 2011 : 22, nous traduisons)

Le texte polonais abonde d'exemples de ce type que l'on pourrait qualifier de notes encyclopédiques (en dépit de l'affirmation des traducteurs qui annoncent ne pas avoir d'« ambitions encyclopédiques »). Il semble que des informations supplémentaires comme celles citées ci-dessous, expliquant brièvement le parcours professionnel d'un personnage, n'apportent pas de sens importants et puissent être facilement trouvées sur Internet :

le client de l'hôtel qui ressemblait à Zappy Max (A, 13)	gość hotelowy podobny do Zappy'ego Maxa ¹
	¹ Zappy Max (właśc. Max Doucet, 1921–2019) – jeden z najpopularniejszych francuskich prezenterów radiowych, pracował między innymi w Radiu Luksemburg i Radiu Monte Carlo. (L, 9)

Un autre groupe de notes distingué par les traducteurs concerne les titres, notamment les titres de chansons. Ce qui est intéressant, c'est que, cette fois-ci, les traducteurs explicitent leur dominante dans la N.D.T. :

Tytuły niektórych popularnych piosenek i nieliczne nazwy znaczące, pomimo że nie mają polskich odpowiedników, zostały przetłumaczone, żeby nie stwarzać dodatkowej bariery językowej i ułatwić czytelnikowi zrozumienie intencji autorki. (L, 21)	Les titres de certaines chansons populaires et quelques noms significatifs, bien qu'ils n'aient pas d'équivalents polonais, ont été traduits pour ne pas créer de barrière linguistique supplémentaire et pour faciliter au lecteur la compréhension des intentions de l'autrice. (nous traduisons)
---	---

En général, les traducteurs suivent les principes adoptés, mais il est possible d'observer certaines incohérences :

On lisait <i>Vaillant</i> et <i>Âmes vaillantes</i> . (A, 50)	Czytało się katolickie czasopisma dla dzieci, „Walecznego” i „Dusze Nieustraszone”. (L, 43)
Sur les couvertures de <i>La Vie catholique</i> et de <i>L'Humanité</i> des visages radieux regardaient l'avenir. (A, 51)	Z okładek konserwatywnej „La Vie catholique” i komunistycznej „L'Humanité” promienne twarze spoglądały w przyszłość. (L, 44)
les couvertures du journal <i>Guérir</i> (A, 51)	okładki magazynu „Guérir” ¹
	¹ Czasopismo o zdrowiu, higienie i urodzie. Na okładkach często znajdowały się niepokojące ilustracje medyczne i skrócone hasła dotyczące odkryć w medycynie. (L, 44)

Le premier exemple concerne des titres significatifs dans le cas desquels l'explication ajoutée dans le texte même (« revues catholiques ») est tout à fait utile. Le deuxième contient les titres qui pourraient être compréhensibles même pour ceux qui ne connaissent pas le français. Mais ils ne se trouvent pas loin de la première phrase analysée – en fait, sur la page voisine –, ce qui donne une certaine impression de chaos et d'incohérence. Sur la même page, apparaît en outre le titre du journal *Guérir* avec une note explicative sur le profil de la revue et sa manière particulière de présenter le contenu du numéro sur la couverture, note justifiée vu le contexte, mais les traducteurs auraient pu utiliser dans ce cas une explicitation comme dans le cas de *La Vie catholique* (ajout de « conservatrice » dans la version polonaise) ou de *L'Humanité* (ajout de « communiste »).

Dans *Lata*, nous trouvons aussi beaucoup de notes que l'on pourrait appeler exégétiques. Sardin les définit comme suit : « Avec [elles], le traducteur donne au lecteur les outils contextuels nécessaires à une compréhension immédiate du texte. Il puise dans le hors-texte pour éclairer le texte, produisant de la connaissance plus que du sens » (Sardin, s.d., en ligne).

Dans la classification de Papadima, ce sont des notes qui, tout en remplissant une fonction exégétique ou herméneutique, fonctionnent à côté du texte. Selon la chercheuse, elles

concern[ent] les realia, mais aussi les connotations, interférences, les éléments du texte qui contiennent des informations cachées ou des allusions et qui présupposent une interprétation. Tout en prévoyant des lacunes éventuelles chez ses lecteurs, le traducteur veut être sûr que grâce à une explication détaillée de chaque anthroponyme, toponyme ou d'une référence culturelle, son lecteur aura un accès non perturbé à une œuvre et à une culture étrangère, que le texte sera transparent non seulement du point de vue de la langue mais également de la culture. Pour faire la traduction, il a dû expliquer toutes ces questions et partage volontiers les solutions avec son lecteur, tout en se vantant de ses connaissances. (Papadima, 2011 : 19)

Il va sans dire que le choix de ce type de N.D.T. s'inscrit dans la dominante adoptée. En voici quelques exemples provenant du texte analysé :

la couverture faite de morceaux tricotés par toutes les élèves et envoyée à l'abbé Pierre, dont la barbe est prétexte à des histoires cochonnes (A, 58)	kołdra uszyta wspólnie przez wszystkich uczniów z wydzierganych na drutach fragmentów, wysłana ojcu Piotrowi¹, którego broda jest pretekstem do świńskich kawałów. ¹ Henri Groues (1912–2007) – lepiej znany pod wojennym pseudonimem „abbé Pierre”, czyli „ojciec Piotr”. Pochodził z bogatej rodziny, ale zrzekł się spadku i wstąpił do zakonu kapucynów. W czasie II wojny światowej uczestnik ruchu oporu. Po wojnie zasłynął jako twórca ruchu Emmaus. Jego apel o zbiórkę środków na mieszkania dla bezdomnych („rewolucja dobra”), wygłoszony w lutym 1954 roku na antenie Radia Luksemburg, przyniósł mu ogromną popularność we Francji. (L, 51)
---	---

Nous qui avions le souvenir d'un visage sec sous un képi, petite moustache d'avant guerre, sur les affiches de la ville en ruine, qui n'avions pas entendu l'appel du 18 juin, étions ahuris et déçus par ces joues pendantes et ces sourcils broussailleux de notaire engraisé, cette voix parasitée par un tremblement de vieux. (A, 73)	My, którzy z afiszy rozlepionych w ruinach miast zapamiętaliśmy surową twarz pod kepi, mały przedwojenny wąsik, ale nie mieliśmy w pamięci jego wezwania z 18 czerwca¹, byliśmy zaskoczeni i zawiedzeni tymi obwisłymi policzkami i krzaczastymi brwiami utuczonego notariusza, głosem, w którym pobrzmiwało starcze drżenie. ¹ W chwili gdy północna część Francji i wybrzeże atlantyckie aż po granicę hiszpańską znalazły się pod bezpośrednią okupacją niemiecką, a w południowej części kraju utworzono zależne od Niemiec państwo Vichy, 18 czerwca 1940 roku, przemawiając przez radio z Londynu, generał de Gaulle wezwał Francuzów do walki z najeźdźcą. (L, 64)
---	---

Esquisser le contexte, combler les lacunes

Comme l'expliquent les traducteurs⁹, ils se décident parfois à élargir le cadre des informations tout en esquissant tout le fond historique, social ou moral d'un événement ou d'un phénomène. Tel est le cas dans les exemples suivants :

Quand de Gaulle réapparut – où était-il ? on l'espérait parti définitivement – a parlé de « chienlit » d'une bouche tordue de dégoût, sans savoir le sens on a perçu tout le dédain aristocratique que lui inspirait la révolte, réduite à un mot qui charriait l'excrément et la copulation, le grouillement animal et l'échappée d'instincts. (A, 107–108)	Gdy de Gaulle pojawił się na nowo – a gdzież on się podziewał? miało się nadzieję, że dawno już zniknął – z ustami ściśniętymi obrzydzeniem mówił o <i>la chienlit</i>, błazeńskiej maskaradzie². Nie znając znaczenia tego słowa, dostrzeżono jednak całą arystokratyczną pogardę, jaką wzbudzała w generale rewolta, obrzydzenie zredukowane do określenia kojarzącego się z ekskrementami i kopulacją, zezwierzęceniem i rozkiełznanymi instynktami. ² Słowo to miało być użyte przez de Gaulle'a w następującym kontekście: „<i>La réforme, oui, la chienlit, non</i>” – „Reforma – tak, błazenada – nie”. „<i>La chienlit</i>” oznacza maskę karnawałową, ale ma również skatologiczne konotacje („<i>chie-en-lit</i>” – „sra(ć)-w-lóżku”). To także nieokreślona zabawa bez poszanowania reguł, coś jak bachanalia. Według słownika <i>Le Grand Robert</i> słowo to oznaczało pierwotnie zabrudzony kałem koniec koszuli wystający ze spodni dziecka. Podobno de Gaulle, wymawiając to słowo, miał je przesylabizować („<i>chie-en-lit</i>”), co podkreślałoby pejoratywną intencję generała. (L, 98)
---	---

⁹ Si l'on recourt à la classification de Sardin, les traducteurs utilisent les notes explicatives à fonction exégétique pour élucider une notion culturelle ou civilisationnelle ; elles interviennent lorsqu'une lacune contextuelle, marque d'une différence, se fait sentir, et permettent de la réduire, de façon visible et objective, par l'appel en bas de page ou le renvoi en fin de volume. [Sardin, s.d., en ligne]

Parmi les éléments qui devraient être expliqués, les traducteurs indiquent aussi les questions de langue, en particulier s'il y a des jeux de mots dans l'original. Ce n'est pas un trait prédominant des *Années* d'Annie Ernaux, bien qu'on puisse trouver quelques moments « difficiles » à traduire dans l'original. Les traducteurs polonais ont décidé de recourir dans ce cas à des « notes-métatextes », qui, selon les dires de Papadima, informent le lecteur de « toutes les hésitations du traducteur quant au sens, qui lui souffle des variantes, attire son attention sur la polysémie du mot, l'intraduisibilité du jeu de mots ou de la poésie » [Papadima, 2011 : 20]. L'exemple cité ci-dessous est d'autant plus intéressant qu'il contient aussi bien une explication linguistique dans la note qu'une explicitation dans le texte même :

Il s'en trouvait toujours pour plaisanter, « moi aussi j'ai passé le bac, sur la Seine à Caudebec ! ». (A, 74)	Zawsze znajdował się w towarzystwie jakiś żartowniś, który oznajmiał: „Ja też przeszedłem przez Sekwanę w Caudebec!”, grając na zbieżności słowa „bac”, „matura” ¹ , ale również „bród na rzecę”.
	¹ Po francusku oficjalna nazwa egzaminu dojrzałości to „le baccalauréat”, ale potocznie mówi się „le bac”. (L, 65)

Il n'est pas rare que les traducteurs expliquent des questions de langue dans le texte même, ce qui semble perturber moins la lecture :

les mots dont on s'étonne qu'ils aient existé déjà autrefois, <i>mastoc</i> (lettre de Flaubert à Louise Colet), <i>pioncer</i> (George Sand au même) (A,18)	słowa budzące zdziwienie, że kiedyś istniały, jak <i>mastoc</i> – „zwalisty” (list Flauberta do Louise Colet), <i>pioncer</i> – „uderzyć w kimono, zdrzemnąć się” (George Sand do Flauberta). (L, 14)
--	---

De plus, le récit abonde en allusions et citations provenant de la littérature. Rien d'étonnant, d'ailleurs, vu la formation et la profession exercée par l'écrivaine. Dans la plupart des cas, l'autrice n'explique pas à ses lecteurs d'où proviennent ses citations ou ses allusions :

exister c'est se boire sans soif (A,16)	istnieć, otóż to : pić samego siebie, nie mając pragnienia ¹
	¹ Jean-Paul Sartre, <i>Drogi wolności</i> , t. 1 : <i>Wiek męski</i> , przeł. Julian Rogoziński. (L, 12)

les exemples de grammaire, les citations, les insultes, les chansons, les phrases recopiées sur des carnets à l'adolescence
 l'abbé Trublet compilait, compilait, compilait
 la gloire pour une femme est le deuil éclatant du bonheur
 notre mémoire est hors de nous, dans un souffle pluvieux du temps
 le comble de la religieuse est de vivre en vierge et de mourir en sainte
 l'explorateur mit le contenu de ses fouilles dans des caisses
c'était un porte-bonheur un petit cochon avec un cœur / qu'elle avait acheté au marché pour cent sous / pour cent sous c'est pas cher entre nous mon histoire c'est l'histoire d'un amour
 (A, 16–17)

est-ce qu'on peut tirlipoter avec une fourchette ?
 Est-ce qu'on peut mettre le schmilblick dans le biberon des enfants ? (A, 17)

przykłady gramatyczne, cytaty, wyzwiska, piosenki, zdania przepisywane do notatników, gdy miało się naście lat
 ksiądz Trublet kompilował, kompilował, kompilował¹
 sława jest dla kobiety tylko wspaniałą żałobą po szczęściu²
 najlepsza część naszej pamięci jest poza nami, w dżdżystym podmuchu czasu³
 najwyższym celem dla zakonniczki jest żyć jak dziewica i umrzeć jak święta
 archeolog zapakował znalezione przedmioty do skrzyń
 to był amulet świnka z sercem / którą kupiła na jarmarku za sto sou / między nami mówiąc, sto sou to niedrogo⁴
 moja opowieść to historia pewnej miłości⁵

¹ Ostatni wers satyry Voltaire'a *Le Pauvre diable*. Odpowiedział on w niej księdzu Nicolasowi Trubletowi na sformułowaną przez niego krytykę Voltaire'owskiej epopei *Henriada*.

² Madame de Staël, *O Niemczech*, cytowany fragment w tłumaczeniu Wiery Bieńkowskiej za jej przekładem *Historii literatury francuskiej w zarysie* Gustave'a Lanson'a.

³ Marcel Proust, *W cieniu zakwitających dziewcząt*, przeł. Tadeusz Boy-Żeleński. U Prousta ten fragment kończy się słowami „w dżdżystym podmuchu wiatru”.

⁴ Słowa piosenki *Le Porte-bonheur* autorstwa Jacques'a Héliana.

⁵ Pierwsze słowa piosenki Dalidy (śpiewanej później przez różne wykonawczynie i wykonawców) *Mon histoire c'est l'histoire d'un amour*. (L, 13)

czy można tirlipotować widelcem? Czy można włożyć schmilblick do butelki dla dzieci?¹

¹ Schmilblick – neologizm stworzony w latach pięćdziesiątych XX wieku przez francuskiego humorystę Pierre'a Dac'a. Słowo weszło do potocznego użycia jako prowizoryczna nazwa pierwszy raz widzianego przedmiotu o nieznanym przeznaczeniu (jak zapożyczony z niemieckiego polski „wihajster”). Odgadnięcie, czym jest osobliwy, nieznan przedmiot nazwany schmilblickiem, stało się punktem wyjścia audycji *Tirlipot* i teleturnieju *Schmilblic* (również w zapisie *Schmilblick*) prowadzonych w latach sześćdziesiątych. (L, 14)

Le suicide de Gabrielle Russier nous avait bouleversées comme celui d'une sœur inconnue, et nous nous étions indignées de la roublardise de Pompidou citant un vers d'Éluard que personne ne comprenait pour éviter de dire ce qu'il pensait de l'affaire. (A, 115)	Samobójstwo Gabrielle Russier wstrząsnęło nami, jakby była naszą nieznaną siostrą, i oburzaliśmy się na przebiegłość Pompidou cytującego wiersz Éluarda¹ (którego nikt nie zrozumiał), żeby nie odpowiedzieć wprost, co myśli o tej sprawie. ¹ Chodzi o wiersz Paula Éluarda <i>Comprenne qui voudra</i> [Kto ze-chce, zrozumie] wyrażający sprzeciw wobec znęcania się tuż po wojnie nad kobietami, które utrzymywały relacje miłosne i erotyczne z okupantami. Tłuszcza poddawała te Francuzki samosądom, upokarzała je i golila im głowy. Éluarda oburza, że żaden z tych samowładnych szeryfów nie karze członków kolaboracyjnego rządu Vichy, a zamiast tego celem patriotycznego wzmocnienia czyni bezbronne kobiety. W 1969 roku nieprzejednani zwolennicy rewolucji obyczajowej poddali ostrej krytyce nowo wówczas zaprzysiężonego prezydenta Georges'a Pompidou (autora antologii poezji francuskiej, w której zamieścił ten wiersz Éluarda!). Jednak cytat wybrany przez niego do skomentowania sprawy Gabrielle Russier świadczył być może o tym, że stał raczej po stronie skazanej na uwięzienie i doprowadzonej ostatecznie do samobójstwa trzydziestodwuletniej kobiety, niż ją potępiał. (L, 105)
--	--

Informer, enseigner, instruire

Les exemples cités sont d'autant plus intéressants que l'on peut réfléchir sur les limites de la compréhension du texte original par un lecteur natif : sans doute, tout dépend de sa culture générale. En outre, dans le cas de l'autobiographie ernalienne, le degré de compréhension du texte peut différer même parmi les lecteurs français, selon leur âge et leur niveau de formation. Dans ce contexte, le lecteur polonais en saura plus, et ceci, grâce aux notes des traducteurs. Ce sont des notes auxquelles on pourrait attribuer une fonction pédagogique, caractérisée comme suit par Sardin :

[c]ette mission pédagogique, le traducteur s'en acquittera d'autant plus volontiers que son statut se double de celui d'universitaire, et elle s'accommodera davantage d'une édition critique à caractère scientifique que d'une collection sans prétention érudite [Sardin, s.d., en ligne].

Comme nous l'avons vu dans l'explication des traducteurs, la maison d'édition n'avait pas envisagé cette mission, ce qui peut expliquer le nombre restreint des notes de ce type. Elles sont malgré tout bien présentes, ce qui n'est pas habituel en dehors de la littérature académique¹⁰.

Il va sans dire que le procédé consistant à ajouter des explications dans le texte permet de limiter le nombre de notes. Mais il se fait au détriment du style de l'autrice. En voici un exemple :

¹⁰ Ce type de note peut par ailleurs être perçu comme caractéristique de Jarosz. Nous en retrouverons beaucoup d'exemples dans la collection Frankofonia Literaria, dans laquelle il assume les fonctions conjointes de traducteur, de guide, d'exégète et de professeur (Cf. Warmuzińska-Rogóż 2022).

Mauriac et son gloussement étouffé, les tics de Malraux (lui qu'on avait imaginé en Tchen révolutionnaire, rien qu'en le voyant avec son pardessus aux cérémonies officielles on ne croyait plus à la littérature). (A, 100)	Mauriaca i jego zduszonego chichotu, tików Malraux, którego wyobrażano sobie kiedyś jako ucieleśnienie jego książkowych bohaterów, kogoś w rodzaju rewolucjonisty Czena z <i>Doli człowieczej</i> , ale już od samego patrzenia, jak w swoim palcie uczestniczy w oficjalnych uroczystościach, przestawało się wierzyć w literaturę. (L, 91) (nous soulignons)
--	--

Ce qui est plus problématique, ce sont des citations dans une troisième langue dans l'original et qui sont expliquées dans la traduction. C'est là que se manifeste sans aucun doute la fonction pédagogique que les traducteurs s'attribuent, et qui peut perturber la vision de l'original, ce dernier exigeant un certain savoir de la part du lecteur :

Quand les jours rallongent en mars et qu'on a trop chaud dans les vêtements d'hiver – ce n'est pas seulement l'été qui vient, c'est la vie tout court, sans forme ni projet – on se répétait en allant vers la fac, the time is out of joint, life is a tale told by an idiot full of sound and fury signifying nothing. (A, 87)	W marcu, gdy dni stają się dłuższe i za ciepło już na zimowe ubrania, nadchodzi nie tylko lato, ale po prostu życie, bez kształtu i planu, „ <i>The time is out of joint, life is a tale told by an idiot full of sound and fury signifying nothing</i> ” ¹ – powtarzało się sobie, idąc na uczelnię.
	¹ Połączenie cytatów z dwóch tragedii Shakespeare'a – <i>Hamleta</i> („Czas wypadł z ram”) i <i>Makbeta</i> („Życie jest jedynie [...] opowieścią idioty, pełną wrzasku i wściekłości. A nieznaczącą nic”; oba w przekładzie Stanisława Barańczaka) (L, 78–79)

Vu les principes adoptés par les traducteurs et leur désir de combler les lacunes éventuelles des lecteurs polonais concernant la culture de départ, il peut être surprenant qu'ils aient décidé aussi d'élucider des éléments qui dépassaient le cadre français ou francophone et se rapportaient à l'histoire et à la politique mondiales, voire à la géographie. Il semble que ce type de notes soit superflu et contraire aux principes initiaux des traducteurs et de la maison d'édition :

Les jeunes du monde donnaient de leurs nouvelles avec violence. Elles trouvaient dans la guerre du Vietnam des raisons de se révolter et dans les Cent Fleurs de Mao celles de rêver. (A, 96)	Młodzież na świecie z hukiem dawała o sobie znać. W wojnie wietnamskiej znajdowała powód do buntu, a w kampanii stu kwiatów Mao ¹ – do marzeń.
	¹ Zainicjowana w 1956 roku przez Mao Tse-tunga kampania polityczno-kulturalna. Doprowadziła do chwilowej odwilży, którą później brutalnie stłumiono. Jej hasłem było: „Niech rozkwita sto kwiatów, niech rozwija się sto szkół!”. Wśród zwolenników ówczesnej lewicy francuskiej były grupy działaczy zafascynowanych wszechświatową rewolucją proponowaną przez Trockiego, a także admiraatorów Mao. (L, 86–87)

Les signes « forts » (de paix, de reprise économique, de diminution des demandeurs d'emploi) mis en scène avec des poignées de main – celle d'Arafat et d'Ehud Barak – abondaient. (A, 196)	Pełno było za to „mocnych” sygnałów (pokoju, rozwoju ekonomicznego, spadku liczby ubiegających się o pracę) zwykle okraszanych zainscenizowanym uściskiem dłoni – jak ten Jasira Arafata z Ehudem Barakiem¹ ¹ Ci dwaj spotkali się w lipcu 2000 roku w Camp David podczas rozmów między Izraelem a Organizacją Wyzwolenia Palestyny, w których pośredniczył prezydent USA Bill Clinton. Bardzo możliwe jednak, że autorce chodziło o słynny uścisk dłoni Arafata z Icchakiem Rabinem – także z Clintonem w tle – z 13 września 1993 roku. Przypieczętował on podpisanie tak zwanych porozumień z Oslo, które stały się fundamentem procesu pokojowego na Bliskim Wschodzie i podstawą istnienia Autonomii Palestyńskiej. (L, 181–182)
d'autres passaient une semaine à Tabarka (A, 117)	jeszcze inni spędzali tydzień na Tabarce¹ ¹ Hiszpańska wyspa na Morzu Śródziemnym w pobliżu Walencji. (L, 108)

En guise de conclusion

Au terme de ce rapide parcours, force est de constater que les traducteurs suivent en principe la dominante adoptée concernant l'explication des éléments inconnus à l'aide des N.D.T. Ils ne s'efforcent pas de tout expliquer, et les N.D.T., à quelques exceptions près, sont courtes et ne concernent que les informations les plus importantes. Mais malgré ces principes bien établis, il est possible de trouver quand même des exemples témoignant d'un manque de conséquence. Soulignons que dans le cas des N.D.T., une certaine subjectivité se manifeste dans le choix des questions à expliciter. N'oublions pas que cette décision dépend de plusieurs facteurs et de plusieurs agents du processus éditorial : premièrement, du traducteur – de son niveau de connaissances, de sa propre perception du rôle de traducteur (qui va de transmetteur invisible à guide de la culture de départ), du lecteur « modèle » envisagé ; ensuite, du rédacteur, qui veille à la version finale du point de vue de la langue d'arrivée, mais qui est en même temps un représentant de la maison d'édition, avec sa politique éditoriale. Vu la répartition particulière des rôles dans le cas de la traduction polonaise des *Années*, il faudrait approfondir cette question, notamment en réfléchissant sur le processus de traduction, le processus de décision, le rôle et l'importance de la responsabilité du traducteur d'une part et du rédacteur de l'autre, ce qui dépasse largement les limites de cette première analyse.

Bibliographie

Sources primaires

- Ernaux, Annie (2008) *Les années*. Paris : Gallimard.
- Ernaux, Annie (2022) *Lata*. Traduit du français par Krzysztof Jarosz et Magdalena Budzińska. Wołowiec : Czarne.
- Ernaux, Annie (2017) *The years*. Traduit du français par Alison T. Strayer. New York : Seven Stories Press.

Sources secondaires

- Balcerzan, Edward (1968) *Styl i poetyka twórczości dwujęzycznej Brunona Jasieńskiego*. Wrocław : Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Barańczak, Stanisław (1992) *S. Ocalone w tłumaczeniu. Szkice o warsztacie tłumacza poezji z dodatkiem poglądowym w postaci « Małej Antologii Przekładów-Problemów »*. Poznań : Wydawnictwo a5.
- Bednarczyk, Anna (1999) *Modyfikacja tekstu literackiego w przekładzie i kontekst asocjacyjny*. Łódź : Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Bednarczyk, Anna (2011) « Polskie parateksty *Poematu bez bohatera* Anny Achmatowej. » [In :] *Między Oryginałem a Przekładem*. Vol. 17 ; 35–54.
- Berman, Antoine (1986) « Critique, commentaire et traduction (Quelques réflexions à partir de Benjamin et de Blanchot). » [In :] *Poésie*. Vol. 37 ; 88–106.
- Cachin, Marie-Françoise (2007) *La traduction*. Paris : Éditions du Cercle de la Librairie.
- Genette, Gérard (1987) *Seuils*. Paris : Seuils.
- Ernaux, Annie (2003) *L'Écriture comme un couteau. Entretien avec Frédéric-Yves Jeannet*. Paris : Gallimard.
- Henry, Jacqueline (2000) « De l'érudition à l'échec : la note du traducteur. » [In :] *Meta*. Vol. 45 (2) ; 228–240.
- Lefevere, André (1992) *Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame*. London and New York : Routledge.
- Papadima, Maria (2011) « Głos tłumacza w periteksie jego przekładu: przedmowa, posłowie, przypisy i inne zwierzchnia. » [In :] *Między Oryginałem a Przekładem*. Vol. 17 ; 13–31.
- Paprocka, Natalia (2018) *Sto lat przekładów dla dzieci i młodzieży w Polsce*. Kraków : Universitas.
- Pasquier, Marie-Claire (1992) « Traduire la fiction. » [In :] Françoise Barret-Ducrocq (éd.) *Traduire l'Europe*. Paris : Payot.
- Rachwalska von Rejchwald, Jolanta (2011) « (In)visibles persévérances de l'absence. Les enjeux de la mise en forme dans *Les Années* d'Annie Ernaux. » [In :] *Quêtes littéraires*. Vol. 1 ; 122–136.
- Sardin, Pascale (2007) « De la note du traducteur comme commentaire. » [In :] *Palimpsestes*. Vol. 20 ; 121–135.
- Warmuzińska-Rogóż, Joanna (2022) « Krzysztof Jarosz – traducteur multifonctionnel. » [In :] *Między Oryginałem a Przekładem*. Vol. 28 (3) ; 79–103.

Literature _____

EWELINA BEREK

Université de Silésie, Katowice, Faculté des sciences humaines

ewelina.berek@us.edu.pl

ORCID 0000-0002-5399-2491

La pandémie comme prétexte pour écrire. Sur la littérature québécoise contaminée

The Pandemic as a Pretext to Write: About the Contaminated Québécois Literature

Abstract

The article focuses on today's Québécois literature and aims to show a range of practices of expression and of literary forms popular thanks to or because of the COVID-19 pandemic. During lockdown, some writers as well as amateurs, felt the urge to write. In reference to the collective «Récits infectés» (Infected stories) and Wajdi Mouawad's lockdown diary, as well as other initiatives from the beginning of the lockdown, the article also considers the function of writing in the era of the COVID-19 pandemic.

Keywords: Québécois literature; lockdown; pandemic and literature

Mots clés : littérature québécoise ; confinement ; pandémie et littérature

Écriture à l'ère de la pandémie

« Comment écrire ce choc traumatique de la pandémie et du confinement sans la distance nécessaire pour dire l'événement avec des mots nouveaux ? », se demande Sylvie Ducas dans son article sur des genres littéraires très prisés pendant le premier confinement (2022 : 29). Certains écrivains, mais pas seulement les écrivains, ont ressenti le besoin de parler de la pandémie, de la mettre en fiction pour la (sur)vivre ou de passer leur temps à écrire durant l'enfermement. Au début du confinement, plusieurs mouvements d'écriture ont émergé sur Internet, comme #covidpoème ou #PIV (« poèmes pour isolement volontaire »), en plus de plusieurs groupes privés ou publics de création collective sur

Facebook, telle « Poésies confinées », page qui se veut « un espace dédié à la diffusion des plumes gênées, un endroit pour libérer l'écriture poétique » (<https://www.facebook.com/poesies.confinées/> [consulté le 20/11/2022]). Bien des personnes ont voulu s'exprimer et ont intégré une pratique d'écriture dans leur quotidien. Il y a eu également des projets d'écriture collective, des lectures diffusées en direct et des contes improvisés à partir des propositions du public.

Pour René Audet, professeur en littérature, directeur du Laboratoire Ex situ¹, la crise s'est avérée être l'occasion de repousser les frontières de la création. Au printemps 2020, Audet prévoyait que cet épisode pandémique marquerait un jalon dans l'histoire littéraire quant à l'utilisation du numérique. Aux dires du chercheur, « [l]a crise aura[it] certainement accéléré les apprentissages et bonifié les compétences des acteurs du milieu. On peut s'attendre à ce qu'il y ait une réorientation et une accélération de certaines pratiques ainsi qu'une conscientisation par rapport aux enjeux du rassemblement, qui peut être aussi virtuel » (<https://nouvelles.ulaval.ca/2020/04/22/coronavirus-le-milieu-litteraire-se-retrousse-les-manches-6b88b29dbb2d55504239e67209ef3cc4> [consulté le 18/07/2022]).

On a pu observer une floraison d'activités liées à l'écriture, non seulement celles des écrivaines et écrivains, mais aussi des amatrices et amateurs, adeptes du clavier. Comme le constate avec justesse Régine Robin, écrivaine, essayiste, critique, linguiste, historienne et sociologue néo-québécoise, décédée en 2021 :

On était déconfiné depuis à peine un mois que déjà on était submergé par une avalanche de textes de toute nature depuis des journaux de confinement, jusqu'à des descriptions de la campagne ou d'une ville déserte. Certains allaient plus loin et voulaient à chaud faire l'analyse de la pandémie, estimer l'ampleur de la crise économique et sociale à venir. Brochures, plaquettes, articles dans des revues ou en ligne, à croire qu'on avait passé son temps confiné à écrire. (<https://recitsinfectes.com/la-reactivation-dun-traumatisme-de-guerre-paris-confine/> [consulté le 13/07/2021]).

C'est le cas par exemple d'Antoine Charbonneau-Demers, jeune auteur québécois né à Royn-Noranda au Québec, romancier qui compte trois textes à son actif. C'est son « roman de confinement » intitulé *Daddy*, qui a été créé dans l'urgence du début du confinement collectif en à peine deux semaines, grâce aux séances de dix heures d'écriture aux dires du romancier. Un texte que Charbonneau-Demers voulait faire lire à ses lecteurs « presque en temps réel » d'où la publication en version numérique sur le Web, sans la participation de sa maison d'édition habituelle². « Maintenant que nous sommes en quarantaine, je me suis dit : bon, ça y est, les écrivains vont se mettre à écrire. Leurs livres sortiront bientôt et ça va être du génie. C'est dans l'esprit de compétition que je me dépêche à écrire ce livre. Je veux tirer mon épingle du jeu. Je suis jaloux du succès de mes pairs et je ne suis jamais content pour eux », avoue le narrateur de *Daddy* au début de ce court texte de 90 pages (https://plus.lapresse.ca/screens/b42f6cee-0063-4987-9dfa-02d15a96b9d5%7C_0.html [consulté le 2/12/2022]). Pas de temps à perdre donc : « C'est l'occasion d'être lu au moment où ç'a été écrit. Parce que c'est maintenant que j'ai quelque chose à dire », ajoute l'auteur lui-même dans un entretien (https://plus.lapresse.ca/screens/b42f6cee-0063-4987-9dfa-02d15a96b9d5%7C_0.html [consulté le 2/12/2022]).

Surtout au début de la pandémie, beaucoup d'initiatives sont nées et elles ont retrouvé leur nouvelle forme sur le web. À titre d'exemple, nous pouvons citer le Festival tout' tout court, un *festival* montréalais

1 Le Laboratoire soutient des projets de recherche dans leur utilisation des ressources numériques, en plus de mener divers chantiers.

2 Le roman est sorti finalement en septembre 2020 chez VLB.

consacré aux courtes pièces de théâtre et autres formes scéniques brèves, qui a proposé d'affronter la pandémie en créativité. Les organisateurs ont lancé un marathon de création qui s'est étendu sur trente jours, du 17 mars au 17 avril 2020. Les créateurs, mais aussi les amateurs, ont été appelés à produire une courte œuvre de dix secondes à dix minutes, sur un thème qui était annoncé à minuit une minute quotidiennement sur le site web et les réseaux sociaux du Festival tout' tout court. Les participants devaient partager leur création sur le web avec le mot-clic #30joursdecourtes. Les œuvres pouvaient être de toute discipline, de la danse au théâtre, ayant recours au slam, à la poésie, au conte, à la nouvelle, au scénario, au documentaire, au court-métrage ou encore à l'animation. Toutes les formes d'art pouvaient être mises en valeur dans ce projet et les créateurs pouvaient mettre l'œuvre en ligne sur la plateforme de leur choix avant qu'un autre thème ne soit lancé. « Si quelqu'un nous présente une courte œuvre d'art culinaire qui correspond au thème du jour, on sera très contents ! Ce n'est pas un concours. Il n'y a pas de jury, pas de prix... L'objectif est de garder tout le monde dans un esprit créatif. La seule contrainte est celle du temps », précisait Véronique Raymond, directrice générale et artistique du festival pendant un entretien (<https://www.lapresse.ca/arts/2020-03-17/festival-tout-tout-court-30-jours-pour-creeer> [consulté le 20/02/2023]). Sous le titre « De l'art en temps de pandémie avec #30joursdecourtes », les organisateurs ont encouragé le public à traiter d'autre chose que du virus de Covid-19 et du confinement. Le premier thème qui a été proposé le 17 mars était : RAFISTOLER! Le hashtag #30joursdecourtes s'affichait sur Facebook, Twitter, Instagram, YouTube et sur les plateformes du Festival tout' tout court.

Journal de confinement

D'aucuns, comme Wajdi Mouawad, auteur, metteur en scène, dramaturge, comédien, cinéaste libano-qubécois, directeur du théâtre parisien La Colline, ont voulu agir à leur façon. Comme le remarque pertinemment la professeure Sylvie Ducas, pendant le confinement on a abondamment fait appel au journal intime, genre littéraire favorable aux périodes de crise ou d'épreuves mais conçu en l'occurrence sous des formes digitales variées : *posts*, écrits, photos, vidéos, blogs et pages d'Instagram (2022 : 30). De son côté, durant un mois, Mouawad fait entendre sa voix au quotidien pour lutter contre l'épidémie de coronavirus. Comme le signale l'auteur sur le site du théâtre de La Colline : « Je me jette dans l'écriture, la seule chose qui m'enivre, la seule chose que je puisse faire. Même si ça reste dérisoire de jeter, moi aussi, mes forces dans la bataille... » (<https://www.colline.fr/spectacles/journal-de-confinement-de-wajdi-mouawad> [consulté le 15/11/2022]). Chaque jour le dramaturge livre un journal sonore appelé « une parole d'humain confiné à humain confiné » (<https://www.colline.fr/spectacles/journal-de-confinement-de-wajdi-mouawad> [consulté le 15/11/2022]). L'artiste propose « [u]ne fois par jour des mots comme des fenêtres pour fendre la brutalité de cet horizon » (<https://www.colline.fr/spectacles/journal-de-confinement-de-wajdi-mouawad> [consulté le 15/11/2022]). Du 16 mars au 20 avril 2020, Mouawad tient son « journal de confinement » sur Spotify et SoundCloud en présentant des « jours », vingt-cinq enregistrements sonores en libre accès. Le journal sonore s'inscrit dans une initiative collective des poissons-pilotes du théâtre de La Colline. Le dramaturge en parle comme suit :

Nous ne pouvons plus ni nous voir, et encore moins entrer en contact physique les uns avec les autres, alors l'esprit prend ici toute sa puissance. Penser aux autres, avoir en tête le souci, l'inquiétude des autres, c'est là un travail purement spirituel. C'est donc, dans ce malheur et cette tristesse, une

possibilité de renouer avec cette puissance. C'est, précisément, cette capacité à penser aux amis, penser aux lieux secrets, aux paysages qui nous ont touchés, qui a permis souvent à tant de gens de tenir dans les moments difficiles. Nous, en plus de la pensée, nous avons cet outil merveilleux, le net, pour pouvoir le faire savoir à ceux et celles vers qui notre pensée est tournée.

Si, aujourd'hui, l'essentiel est que le service public des soins puisse aider tous ceux qui en ont besoin, si le plus important sont les hôpitaux, les médecins et les aides-soignants ; que peuvent et doivent faire les artistes ? Si la santé est aujourd'hui le grand requin blanc se battant contre la maladie, qui sont alors les petits poissons pilotes qui accompagnent les squales ? Nous sommes peut-être ces petits poissons pilotes... Comment la poésie peut-elle soigner ? Et comment peut-elle le faire lorsqu'il n'est plus possible de sortir de chez soi ? À cette question, il y a quantité de réponses joyeuses que l'équipe de La Colline invente et vous propose dès aujourd'hui et jusqu'à nouvel ordre (<https://www.colline.fr/spectacles/les-poissons-pilotes-de-la-colline> [consulté le 15/02/2023]).

Le journal de Mouawad s'ajoute aux *Lettres persanes* de Montesquieu lues par les comédiens du théâtre de La Colline et à une conversation vidéo fictive entre les autrices et les auteurs partenaires du théâtre des années passées composée de cinquante-sept jours appelée « Dialogue imaginaire en 57 jours ». Aux dires de Sylvie Ducas, ce journal à écouter obéit aux exigences testimoniales et esthétiques fixées par l'auteur mais il constitue un renouvellement radical du genre littéraire (2022 : 41). Pour la chercheuse, Mouawad s'ancre dans la tradition ancienne du conteur en s'inscrivant en même temps dans la culture médiatique (Ducas 2022 : 39). Ces enregistrements d'environ vingt minutes sont consacrés aux diverses réflexions de l'artiste. Pendant cette période de confinement, Wajdi Mouawad embarque l'auditeur dans ses errances poétiques, parle de ses expériences et essaie de répondre aux questions qui secouent l'humanité, en prenant des chemins détournés et surprenants. Dans « Babel des littératures confinées : "la parole en archipel" des écrivains confinés », Sylvie Ducas, en comparant le journal de Wajdi Mouawad avec d'autres journaux publiés durant le confinement, constate que la forme inventée par l'artiste est en effet un journal extime³, une sorte de journal du genre humain car il met en scène « un Moi non pas tant intime et personnel que *transpersonnel*, dépassant le cas de l'individu [...] pour se faire porte-voix de tous les confinés » (2022 : 38). Aux dires de la professeure, le journal s'avère également être un acte d'engagement et de résistance ainsi qu'un geste politique car il devient un moment de partage et de lien social, un espace de dénonciation de l'actualité des médias modernes menteurs et anxiogènes (Ducas 2022 : 39). Admirablement écrites, ses quelques minutes quotidiennes ont attiré des milliers d'auditeurs. En octobre 2021, le journal est devenu un livre intitulé *Parole tenue Les nuits d'un confinement, mars-avril 2020* publié aux éditions Leméac/Actes Sud.

Récits infectés

Du même besoin de s'exprimer est né le projet nommé « Récits infectés » (<https://www.youtube.com/watch?v=h977iLHv9o&t=984s> [consulté le 9/07/2021]). Les écrivaines et écrivains, mais aussi les amatrices et amateurs, ont été sollicités d'écrire un récit d'une à quinze pages sur la façon dont le

3 *Journal extime* a été publié par Michel Tournier en 2002. Ce journal est présenté comme le contraire du journal intime, et devient un journal où on s'intéresse non pas à l'auteur, mais au territoire qui lui est extérieur (Ducas 2022 : 38).

coronavirus a pu les affecter.⁴ Brassard et Gagnon Chainey ont ainsi résumé l'idée principale du projet : « Alors que la crise du coronavirus affecte l'ensemble de la population mondiale, c'est précisément une pensée de l'affect, une pensée affectée et infectée par des mots, que nous avons voulu inviter, par ce collectif, à exister autrement » (<https://nouvelles.umontreal.ca/article/2020/07/27/recits-infectes-quand-le-virus-contamine-l-ecriture/> [consulté le 20/07/2022]). Le projet a été réalisé en pleine pandémie et les textes ont été publiés sur le site <https://recitsinfectes.com/> avant d'être sortis en recueil en novembre 2022. Les rédacteurs ont désiré tenir compte du sentiment d'urgence que nous vivions avec la pandémie. Les auteurs des récits ont eu trois semaines pour envoyer leur texte, l'édition s'est faite ensuite aussi en quelques semaines pour obtenir un produit réalisé sur le vif. « Garder une proximité avec l'actualité », telle était la contrainte que se sont imposée les rédacteurs du collectif.

Aux dires de Catherine Mavrikakis, qui a participé elle-même au projet avec *Déjà vu...*, le texte sur le jour où on a décidé d'introduire l'état d'urgence, cette entreprise prend son origine dans le manque de mots adéquats. Selon cette écrivaine et professeure de littérature, durant le confinement, les institutions et le gouvernement n'utilisaient pas de bons mots et est apparue la nécessité d'employer des mots plus personnels, mais aussi plus imaginatifs pour parler de la pandémie (<https://www.youtube.com/watch?v=h977iLHvv9o&t=984s> [consulté le 9/07/2021]). Les textes sont empreints de spontanéité et ont été une réaction à l'actualité. Par ce projet, les rédacteurs ont voulu présenter la façon dont la pandémie pouvait nous amener à la création. Pour eux, « la contamination » doit être comprise métaphoriquement comme une incitation, une impulsion à écrire. Ce sont donc différentes écritures de la crise devenue une source d'inspiration. Les rédacteurs les annoncent ainsi :

Au fil de leur déploiement, les écritures affectives du collectif – à la fois infectées et affectées – nous donnent à ressentir et penser comment les « crises » agissent à la fois *en* elles-mêmes et *entre* elles, mais aussi comment elles brouillent les frontières entre les corps humains, les corps des textes et les corps sociaux. Et les affects de se transformer en virus, donnant vie et voix aux textes, dans une inter-contamination qui permet de penser non seulement les bouleversements en temps de crise, mais aussi, à son tour, l'écriture comme crise (Brassard, Gagnon Chainey 2022 : 9).

La réflexion sur la crise rejoint l'idée principale de l'ouvrage de Marc Gontard intitulé *Écrire la crise. L'esthétique postmoderne* de 2013, où il considère la crise comme un horizon culturel lié à la postmodernité et la regarde sous plusieurs angles. Aux dires du chercheur français, la crise constitue un horizon de turbulence sous lequel quelque chose est en cours d'achèvement (Gontard 2013 : 43). La crise affecte le sujet, la société, le savoir, la littérature, les autres arts et tous les domaines.

Dans une société en crise, les récits infectés deviennent des « traces survivantes du printemps 2020 » (Brassard, Gagnon Chainey 2022 : 9) et, au plus proche d'un événement, chaque autrice et auteur fait entendre sa propre voix. Le défi des rédacteurs était de faire parler ces voix (Brassard, Gagnon Chainey 2022 : 10). Pendant que dans certains récits, le confinement en est à son commencement, dans d'autres, il se termine. Parmi les auteurs des récits infectés, se trouvent entre autres Régine Robin, Nicolas Chalifour, écrivain québécois et l'auteur de trois romans et Marie-Célie Agnant, écrivaine et traductrice née en Haïti, demeurant depuis 1970 au Québec. Il y a aussi Catherine Mavrikakis et Simon Harel, deux universitaires

4 Le recueil a été édité sous la direction de Léonore Brassard, doctorante au Département de littératures et de langues du monde, de Benjamin Gagnon Chainey, doctorant au Département des littératures de langue française ainsi que sous la tutelle de Catherine Mavrikakis, professeure au Département des littératures de langue française, en collaboration avec la Chaire McConnell – Université de Montréal en recherche-crédation sur les récits du don et de la vie en contexte de soins.

et écrivains montréalais ainsi que quelques étudiants de l'Université de Montréal. Dans le collectif, on lira aussi bien des textes très réalistes, écrits avec beaucoup d'acuité que des textes plus personnels où ressurgit un imaginaire de l'enfance : des souvenirs, des contes, des légendes.

Toute honte bue de Marie-Célie Agnant
Maisons closes de Léonore Brassard
Zorro carnaval de Nicolas Chalifour
Quand il y aura moins de Clara Dupuis-Morency
La faim des fantômes de Benjamin Gagnon Chainey
Antonin, la Covid et moi de Simon Harel
Sur la perplexité. La Terre vue depuis Mars de Laura T. Ileá
Involutions d'Emma Lacroix
Fragments de quarantaine de Frédérique Lamoureux
Les rêves élémentaires de Rosie Lanoue Deslandes
Philosophie des barbelés de Louis-Thomas Leguerrier
Machine de Mathieu Leroux
Fille de mère de de Sarah Marceau-Tremblay
Type Error Psyché de Margot Mellet
Déjà vu... de Catherine Mavrikakis
Comme une odeur de javel dans la blancheur du jour de Pascale Millot
Demain peut-être : le sel de la terre de Charlotte Moffet
Ride Alone d'Anyá Nousri
Les petits pactes de Kiev Renaud
La réactivation d'un traumatisme de guerre : Paris confiné de Régine Robin
La Petite-Patrie d'Hector Ruiz
D'une caverne, l'autre de Yann Saint-Esprit
Tout oublier d'Ouanessa Younsi

Tableau 1 : Liste des textes et des auteurs du collectif *Récits infectés*

Dans la plupart des récits, la Covid-19 apparaît explicitement et la mort devient un thème omniprésent. Dans le récit au titre significatif *Zorro carnaval* de Nicolas Chalifour, la mort guette partout, mais l'auteur arrive à faire de l'humour noir en ayant recours aux mathématiques :

Alors on s'applique et on les compte, ces morts. On calcule, on additionne, on fait des sommes, on met tout ça en colonnes, puis, une fois lancé, on étend les colonnes sur des axes, c'est joli, ça permet de visualiser les gains et les pertes, de la voir venir, *la Mort, superbe et angulaire avec son gros M, sa majuscule acérée*. Et tous les jours, on s'y remet, on y croit et on compile, on soupèse et, c'est inévitable, on s'excite. Voir se profiler, à grands renforts d'abscisses et d'ordonnées, le triomphe de la mort, cette généreuse et claironnante Niké ; la regarder de face, de biais ou de dos, en mode cumulatif ou logarithmique, c'est forcément émouvant, c'est une petite victoire sur l'infini, c'est deux, trois feuilles de laurier jetées dans le bouillon, un baume tartiné sur l'angoisse de toutes celles et de tous ceux qui savent, intuitifs et patients, qu'il n'y a que ça de vrai, le casse-pipe viral, la moisson des bipèdes et de leurs germes : un véritable cadeau du fiel. (<https://recitsinfectes.com/zorrocarnaval/> [consulté le 13/07/2021]) (C'est nous qui soulignons).

Chacun des auteurs a sa propre façon d'imaginer l'isolement. Parmi les récits, figurent un « roman-photo témoignage » intitulé *Type Error Psyché* de Margot Mellet qui se veut « un moyen de capture d'un récit » (<https://recitsinfectes.com/type-error-psyche/> [consulté le 13/07/2021]) et un récit dans lequel le narrateur confiné retrace la vie de sa famille durant cette période difficile (*La Petite-Patrie* d'Hector Ruiz, <https://recitsinfectes.com/petitepatrie/> [consulté le 13/07/2021]).

Le récit le plus intéressant du collectif est celui de Régine Robin intitulé *La réactivation d'un traumatisme de guerre : Paris confiné*. Comme le fait valoir l'autrice au début de son texte, les gens se sont tout de suite efforcés de mémorialiser l'événement même s'il n'avait pas encore été tout à fait vécu. Il leur paraissait nécessaire de le transformer « en mémoire collective » sans plus attendre. Dans son « récit infecté », l'écrivaine voulait pourtant faire état d'un vécu d'un tout autre ordre, à savoir le souvenir de la guerre de 1939-1945, véritable cauchemar de son enfance. Dans son texte, l'écrivaine établit un parallèle entre le confinement et l'occupation allemande en France durant la Seconde Guerre mondiale. Premièrement, le confinement général annoncé le 16 mars a mené à une grande effervescence que Régine Robin observait depuis son appartement près de la gare Montparnasse. « Sur les quais ce fut apocalyptique. C'était à qui passerait avant les autres avec ses enfants, écrasant tout sur son passage. On entendait des cris, de la bousculade. On s'entassait. [...] Il s'agissait de fuir Paris le plus vite possible pour ne pas être rattrapé par le confinement du lendemain. Une angoisse terrible me saisit », note Robin (<https://recitsinfectes.com/la-reactivation-dun-traumatisme-de-guerre-paris-confine/> [consulté le 13/07/2021]). Cette fuite éperdue a ravivé le souvenir de l'exode de 1940. « Bien entendu, le coronavirus n'est pas la Wehrmacht », déclare la romancière, et l'exode n'est pas « celui du peuple en loques trainant charriots et voitures d'enfants » mais plutôt « un exode de privilégiés qui allaient faire du télétravail loin de Paris » (<https://recitsinfectes.com/la-reactivation-dun-traumatisme-de-guerre-paris-confine/> [consulté le 13/07/2021]). Ensuite l'autrice évoque d'autres éléments qui lui ont fait penser à la période de la guerre : les queues dans des magasins, le besoin de se cacher et d'avoir une attestation pour sortir (« durant la guerre cela s'appelait un *Ausweis*, un laissez-passer... » rappelle la romancière tandis que pendant le confinement « une attestation de déplacement dérogatoire »), des lettres de dénonciation reçues par les commissariats français, une sorte de ligne de démarcation qui s'est établie entre la zone verte et la zone rouge (la région parisienne) et, par conséquent, une sorte de tri de gens et une déshumanisation (<https://recitsinfectes.com/la-reactivation-dun-traumatisme-de-guerre-paris-confine/> [consulté le 13/07/2021]). « L'humanité serait-elle arrivée au bout du processus de civilisation pour se livrer à l'« agisme », le racisme « anti-vieux » et, pourquoi pas, au génocide (soft) des anciens? », se demande Régine Robin (<https://recitsinfectes.com/la-reactivation-dun-traumatisme-de-guerre-paris-confine/> [consulté le 13/07/2021]). Et elle ajoute : « Allons-nous commencer la « société d'après » par cette mesure liberticide et de toute évidence anticonstitutionnelle ? » (<https://recitsinfectes.com/la-reactivation-dun-traumatisme-de-guerre-paris-confine/> [consulté le 13/07/2021]). La romancière souligne que le climat général anxiogène lui rappelle celui de l'Occupation et finit par se demander quel impact cet épisode du confinement aura sur les gens, « surtout quand on n'en parlera plus et qu'on n'y pensera plus » (<https://recitsinfectes.com/la-reactivation-dun-traumatisme-de-guerre-paris-confine/> [consulté le 13/07/2021]).

Il est à noter que le collectif vient de sortir dans les éditions XYZ. Ce projet se mue donc en un livre traditionnel comme dans le cas du journal de confinement de Wajdi Mouawad. Le recueil *Récits*

infectés. Mémoire d'un temps suspendu comprend vingt⁵ textes que l'éditeur présente sur son site comme « vingt des voix les plus significatives de la littérature actuelle » et pose une série de questions pour résumer l'idée clef du projet : « Que reste-t-il des émotions qui nous ont envahis au printemps 2020 ? Que garderons-nous de l'étrangeté de ce monde-là, maintenant que nous ne comptons plus les vagues, que la pandémie semble être entrée dans notre réalité, s'être normalisée ? » (<https://editionsxyz.com/livre/recits-infectes/> [consulté le 15/11/2022]).

Ces textes pandémiques québécois s'inscriraient dans la catégorie de textes au sein des corpus des littératures de terrain, notion introduite par Dominique Viart dans ses travaux. Par « les littératures de terrain », le chercheur comprend les œuvres qui empruntent certaines pratiques aux sciences sociales car « loin de raconter ou de représenter le réel, ces œuvres envisagent la littérature comme moyen de l'éprouver, de l'étudier voire de l'expérimenter » (Viart 2019 : 2). À l'instar des sciences sociales, la littérature se sert de l'enquête, de la fouille d'archives, des entretiens, des investigations *in situ*, des observations et des repérages ainsi que des récits, des témoignages et de la recherche et de la production documentaire. Comme l'a montré Viart, on peut diviser les corpus au sein des littératures de terrain en cinq catégories, qui s'interpénètrent. Premièrement il y a des textes qui recueillent des témoignages, des entretiens, des confessions et qui suscitent la prise de parole. Deuxièmement il existe des textes qui investissent un territoire social. Puis viennent des textes qui sont des investigations sur un cas donné ou sur un événement historique particulier. Quatrièmement on a des textes qui s'intéressent à l'intégralité d'un trajet de vie comme certains récits de filiation et des reconstitutions biographiques. Finalement il y a des ouvrages qui portent sur le quotidien, sur l'infra-quotidien et sur des réalités constamment reconduites (Viart 2019 : 3–5). Ces pratiques ne sont pas nouvelles au sein de la littérature mais au lieu d'exploiter leurs résultats sous forme romanesque les enquêtes et recherches menées par les écrivains contemporains deviennent l'objet même de nombreux récits. Les textes pandémiques mentionnés ci-dessus entreraient dans la première catégorie énumérée, c'est-à-dire des témoignages, des prises de parole, et vu qu'ils concernent le quotidien et l'infra-quotidien s'inscriraient aussi dans la dernière catégorie.

Littérature comme moyen thérapeutique

L'écriture a toujours été une réaction première face aux catastrophes individuelles et collectives. Dans ce contexte nouveau et inédit, une fois de plus, la littérature a rempli la fonction testimoniale mais aussi thérapeutique⁶.

Dans *Réparer le monde. La littérature française du XXI^e siècle*, Alexandre Gefen tâche de dresser « une cartographie de la sensibilité contemporaine » (Gefen 2017 : 269) et révèle un éventail des grandes épreuves auxquelles l'homme du XXI^e siècle est confronté. Comme le montre Alexandre Gefen dans son essai, la littérature française de notre siècle arrive à panser les plaies des hommes, elle sensibilise le lecteur à l'autre et au monde. Le chercheur français exploite la notion de réparation de Joan Tronto, théoricienne de l'éthique du *care* et l'applique à la littérature française en constatant que la première ambition de la

5 Trois textes, *Les rêves élémentaires* de Rosie Lanoue Deslandes, *Demain peut-être : le sel de la terre* de Charlotte Moffet et *D'une caverne, l'autre* de Yann Saint-Esprit, ne figurent pas parmi les récits publiés en livre.

6 La valeur thérapeutique du partage de nos propres écritures dans le cas des amatrices et amateurs est mise en avant par les auteurs du collectif *Les écritures confinées. Créer, afficher, diffuser* (voir les références bibliographiques).

littérature d'aujourd'hui est de prendre soin. La conception de l'écriture et de la lecture qui guérit, qui soigne, qui aide ou du moins qui « fait du bien » semble résonner fortement à l'ère de la pandémie. Certaines pratiques et formes observées dans la littérature québécoise grâce à ou à cause de la pandémie de Covid-19 s'avèrent s'inscrire dans la même vision de la littérature actuelle. Sans renouveler tout à fait les genres ou les pratiques d'écriture, la pandémie met en avant cette fonction réparatrice de l'écriture et de la lecture. Grâce à la démocratisation, la définition de la littérature s'est étendue. Le statut et le rôle de l'écrivain contemporain au sein du corps social ont changé, l'écrivain n'étant plus isolé du monde mais « retrempé dans le monde », ce qui constitue, aux dires de Dominique Viart, un véritable renouveau de l'engagement littéraire (Viart 2019 : 10). La littérature est plus abordable, accessible à chacun. La pandémie souligne clairement la démocratisation de la littérature. Grâce aux nouveaux dispositifs comme les réseaux sociaux, aussi bien les amateurs de littérature que les écrivains, peuvent s'exprimer. Nous avons accès à la littérature dans les ateliers d'écriture, dans les festivals littéraires, dans des lectures en librairie mais avant tout sur Internet. *Récits infectés* et d'autres pratiques donnant la parole aux écrivains et aux amateurs semblent bien refléter cette voie de la littérature.

Corona Fictions

Une équipe de recherche de l'Université de Graz en Autriche réalise actuellement un projet qui a pour but de permettre de savoir comment nous nous représentons la crise. Ce projet ambitieux s'appelle *Corona Fictions* et l'équipe de trois universitaires – Yvonne Völkl, Julia Obermayr et Elisabeth Hobisch – s'applique à collecter toutes les fictions, écrites ou audiovisuelles, élaborées à partir de la crise du coronavirus en langues romanes, dans le monde francophone, hispanophone et italophone. *Corona Fictions* ressemble à *Ground Zero Fictions*, une recherche qui s'est faite après le 11 septembre 2001 pour voir comment les autrices et auteurs s'étaient imaginé l'événement⁷. Les chercheurs autrichiens visent à inventorier les genres de littérature, les thèmes abordés, les vocabulaires et les métaphores très populaires. Aux dires d'Yvonne Völkl, il serait pertinent par exemple de voir dans les romans français le retentissement du vocabulaire guerrier macronien et son « Nous sommes en guerre » du 16 mars 2020⁸. La chercheuse souligne que « les fictions pandémiques sont un indicateur de la façon dont le changement social se produit et aussi des conséquences possibles de discours sociaux unilatéraux ». Pour Yvonne Völkl, le projet permettra de voir « comment les gens vont vivre la pandémie, trouver le chemin d'une résilience, selon les groupes sociaux ou les minorités » (<https://www.radiofrance.fr/franceinter/litterature-et-covid-nous-verrons-comment-les-gens-vivent-la-pandemie-trouvent-le-chemin-d-une-resilience-4262931> [consulté le 20/11/2022]).

7 Voir par exemple le chapitre intitulé « Face à l'événement » consacré aux textes privilégiant tantôt l'avant tantôt l'après-9/11, dans *Écrire le présent* publié sous la direction de Gianfranco Rubino et Dominique Viart en 2012.

8 « Nous sommes en guerre. En guerre sanitaire, certes, nous ne luttons ni contre une armée, ni contre une autre nation, mais l'ennemi est là, il progresse, et cela requiert une mobilisation générale. Nous sommes en guerre, toute l'action du gouvernement et du parlement doit être tournée désormais vers le combat contre l'épidémie, de jour comme de nuit, rien ne doit nous en divertir ». Macron lors de son allocution aux Français du 16 mars 2020. France 24. (<https://www.youtube.com/watch?v=NSlcM0qA1XY> [consulté le 25/10/2022]).

Conclusion

222

Le confinement à l'échelle internationale a beaucoup marqué nos imaginaires et une mémoire collective de cette expérience inouïe a vite commencé à s'écrire. L'influence de la pandémie sur les textes reste encore à être évaluée. Cet aperçu sur les formes pratiquées durant le confinement au Québec a eu pour but de mettre en avant l'écriture à l'ère de la pandémie pour en dégager quelques pistes de réflexions possibles.

Bibliographie

- Brossard, Léonore, Benjamin Gagnon Chainey (éds) (2022) *Récits infectés. Mémoire d'un temps suspendu*. Montréal : Les Éditions XYZ.
- Dessureault, Matthieu (2020) « Coronavirus : le milieu littéraire se retrouve les manches. » *ULavalNouvelles*, le 22 avril 2020 <https://nouvelles.ulaval.ca/2020/04/22/coronavirus-le-milieu-litteraire-se-retrouve-les-manches-6b88b29dbb2d55504239e67209ef3cc4> (consulté le 18/07/2022).
- Ducas, Sylvie (2022) « Babel des littératures confinées : “la parole en archipel” des écrivains confinés. » [In :] Sylvie Ducas, Rossana De Angelis, Agathe Cormier (éds) *Les écritures confinées. Créer, afficher, diffuser*. Paris : Hermann Éditeurs ; 29–62.
- Ducas, Sylvie, Rossana De Angelis, Agathe Cormier (éds) (2022) *Les écritures confinées. Créer, afficher, diffuser*. Paris : Hermann Éditeurs.
- Gefen, Alexandre (2017) *Réparer le monde. La littérature française face au XXI^e siècle*. Paris : José Corti.
- Gontard, Marc (2013) *Écrire la crise. L'esthétique postmoderne*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Rubino, Gianfranco, Dominique Viart (éds) (2012) *Écrire le présent*. Paris : Armand Colin.
- Journal de confinement de Wajdi Mouawad <https://www.colline.fr/spectacles/journal-de-confinement-de-wajdi-mouawad> (consulté le 15/11/2022).
- Lapointe, Josée (2022) « Antoine Charbonneau-Demers. La fin des illusions. » *La Presse*, le 10 avril 2020, https://plus.lapresse.ca/screens/b42f6cee-0063-4987-9dfa-02d15a96b9d5%7C_0.html (consulté le 2/12/2022).
- Les éditions XYZ <https://editionsxyz.com/livre/recits-infectes/> (consulté le 15/11/2022).
- Les poissons pilotes de la Colline <https://www.colline.fr/spectacles/les-poissons-pilotes-de-la-colline> (consulté le 20/02/2023).
- Morin, Stéphanie (2020) « Festival Tout tout court : 30 jours pour créer. » *La Presse*, le 17 mars 2020, <https://www.lapresse.ca/arts/2020-03-17/festival-tout-tout-court-30-jours-pour-creer> consulté le 20/02/2023.
- « Nous sommes en guerre », allocution de Macron aux Français du 16 mars 2020. *France 24* <https://www.youtube.com/watch?v=N5lcM0qA1XY> (consulté le 25/10/2022).
- « Pandémie et écriture. La pandémie actuelle peut-elle contaminer l'écriture des écrivains.e.s ? » <https://www.youtube.com/watch?v=h977iLHv9o&t=984s> (consulté le 9/07/2021).
- Poésies confinées* <https://www.facebook.com/poesies.confinees/> (consulté le 20/11/2022)
- Récits infectés*. Collectif <https://recitsinfectes.com/> (consulté le 13/07/2021).
- Siméone, Christine (2022) « Littérature et Covid : “Nous verrons comment les gens vivent la pandémie, trouvent le chemin d'une résilience.” » <https://www.radiofrance.fr/franceinter/litterature-et-covid->

nous-verrons-comment-les-gens-vivent-la-pandemie-trouvent-le-chemin-d-une-resilience-4262931
(consulté le 20/11/2022).

- Soffer, Virginie (2020) « Récits infectés, quand le virus contamine l'écriture. » [In :] UDEMNOUVELLES, le 27 juillet 2020, <https://nouvelles.umontreal.ca/article/2020/07/27/recits-infectes-quand-le-virus-contamine-l-ecriture/> (consulté le 13/07/2021).
- Viart, Dominique (2019) « Les Littératures de terrain. » [In :] *Revue critique de fixxion française contemporaine*. Vol. 18; 1–13 <http://www.revue-critique-de-fixxion-francaise-contemporaine.org/rcffc/article/view/fx18.20/1339> (consulté le 2/05/2023).

RENATA JAKUBCZUK

Université Maria Curie-Skłodowska de Lublin, Faculté des lettres

renata.jakubczuk@umcs.pl

ORCID 0000-0003-4692-0729

Fait divers ou avatar de l'histoire du fils prodigue : *Niespodzianka* de Rostworowski et *Le Malentendu* de Camus

**Chronicles or Avatar of the Story of the Prodigal Son: *Niespodzianka*
by Rostworowski and *Le Malentendu* by Camus**

Abstract

The current article – focused on two plays about the killing of a son by his family – has a double objective: firstly, it questions the probable source of a folkloric story of the prodigal son, and secondly, it places side by side theater plays based on a legendary theme. After presenting the playwrights, Karol Hubert Rostworowski and Albert Camus, as well as the terminological propositions of Eric Durnez, the article analyses the convergences and divergences that we find in using the subjects from chronicles quasi mythical.

Keywords: chronicles; Camus; Rostworowski; prodigal son

Mots clés : fait divers ; Camus ; Rostworowski ; fils prodigue

Dans son essai intitulé *Écritures dramatiques : pratiques d'atelier*, Éric Durnez évoque le fait divers en expliquant :

Beaucoup d'auteurs, et non des moindres, travaillent à partir de « faits divers », cette notion étant très large puisqu'il peut s'agir de faits peu connus mais qui ont frappé l'imagination de l'auteur ou, au contraire, de faits retentissants, parfois traités plusieurs fois dans la littérature et devenus quasi mythiques [...]. Tout est question de regard, bien sûr, et le fait divers dans sa froide objectivité

permet paradoxalement à l'auteur de déployer son imaginaire et sa subjectivité. En cela, un « bon » fait divers se rapproche du mythe. Il est en soi un scénario, souvent proche de la perfection (Durnez 2008 : 54).

Cet auteur belge propose deux techniques permettant d'exploiter un fait divers pour écrire un texte dramatique. Il suggère de fouiller dans les journaux quotidiens pour trouver la « perle rare », ou de chercher dans la mémoire un fait divers qui y a laissé une empreinte, une trace durable. Il s'ensuit naturellement que le choix est subjectif, mais il permet à l'écrivain d'innombrables formes d'exploitation (sélection des personnages parmi les protagonistes du fait divers, imagination des scènes antérieures à l'événement lui-même, choix des éléments du drame, etc.). Selon Éric Durnez « l'essentiel est d'amener l'auteur à poser un regard sur le fait divers qu'il a choisi, à en éclairer le sens, du moins le sens qu'il y voit, à y projeter ses questions, préoccupations, obsessions... » (Durnez 2008 : 55).

En m'appuyant sur les principes méthodologiques du dramaturge belge, je propose de mettre côte à côte deux pièces de théâtre basées sur l'histoire d'un fils assassiné par ses proches, fait divers exploité dans *Niespodzianka* [*La Surprise*] de Karol Hubert Rostworowski (1929) et *Le Malentendu* d'Albert Camus (1944), deux auteurs que, au premier coup d'œil, tout sépare. Ils appartiennent à deux générations différentes et, pour généraliser, on peut dire que la naissance de Camus advient au moment de la publication de *Kajus Cezar Kaligula*, et la mort de Rostworowski au moment de la parution du *Caligula* de Camus, un autre couple de drames qui présentent de fortes ressemblances. Les dramaturges parlent deux langues différentes, leurs opinions politiques diffèrent considérablement (Rostworowski est nationaliste, Camus penche vers le communisme), leurs attitudes envers la religion sont à l'opposé (l'auteur de *Niespodzianka* est catholique fervent, le lauréat du prix Nobel ne croit pas en Dieu), leurs origines sociales et territoriales sont également aux antipodes (Rostworowski vient d'une famille aristocratique européenne tandis que Camus est né en Algérie dans une famille ouvrière, de parents analphabètes). Malgré leurs nombreuses différences, les écrivains puisent cependant dans les mêmes sources, et plusieurs critiques se sont demandé si c'était un hasard ou plutôt un plagiat de Rostworowski par Camus¹. Ces hypothèses émises dans la presse polonaise n'ont jamais été prouvées et je me range parmi les partisans de l'opinion de Ludwik Hieronim Morstin, pour qui :

La convergence des sujets dans ces œuvres dramatiques est expliquée par des critiques qui parlent d'une ambiance culturelle supra-individuelle. [...] certains concepts et idées volent en quelque sorte dans l'air et font partie des composants chimiques d'un moment historique donné. Un jour, ils germent comme des graines dans l'esprit de l'écrivain et deviennent sujets de ses œuvres (Morstin 1967 : 86, nous traduisons).

Parler de plagiat dans un contexte littéraire où le fait divers sert seulement de prétexte pour illustrer les opinions de l'auteur semble exagéré. D'autant plus que, à en croire Maria Kosko, l'histoire du fils assassiné est un thème légendaire que l'on peut trouver dans divers pays et qui circule à travers tous les continents (Kosko 1966).

Le Malentendu fait partie du cycle de l'absurde, où Albert Camus examine l'absurdité de la vie humaine : en l'absence de toute divinité, l'homme demeure solitaire face à une vie accablante. *Niespodzianka*

1 Cf. A. Rogalski, „Nieco o plagiatach”, [In :] *Tygodnik Powszechny* n° 260, 12 III 1950 ; J. Iwaszkiewicz, „Nieco o plagiatach”, [In :] *Tygodnik Powszechny* n° 263, 02 IV 1950 ; S. Pigoń, „Parentele *Niespodzianki* Rostworowskiego”, [In :] *Tygodnik Powszechny* n° 268, 07 V 1950 ou S. Jakóbczyk, « Les malentendus de *Caligula* : Albert Camus et Karol Hubert Rostworowski », [In :] *Studia Romanica Posnaniensia*, Uniwersytet Adama Mickiewicza, Vol. 9, Poznań 1983.

appartient à un cycle rural² dans lequel Rostworowski montre les conséquences de la violation de la loi divine « Tu ne tueras point ! ». Sa dramaturgie est dominée par la problématique éthique, présentée dans l'esprit catholique : le conflit moral entre l'ordre divin du monde et la nature humaine imparfaite. Ce simple cadrage annonce l'approche qu'ont adoptée les écrivains pour traiter ce fait divers.

Identification des sources (probables)

Afin d'exploiter un fait divers, Éric Durnez propose deux possibilités : soit chercher dans les journaux, soit puiser dans la mémoire. Il semble que les pièces examinées répondent à ces deux critères.

Rostworowski a intitulé sa pièce *Niespodzianka. Prawdziwe zdarzenie w czterech aktach* (*La Surprise. Histoire vraie en quatre actes*). Il avoue que c'est son ami Ksawery Pusłowski qui lui a raconté cette histoire, après l'avoir lue dans un journal : « C'était une histoire sans précédent, si incroyable que j'avais des frissons. J'ai crié à mon cousin : "Sais-tu, Sawa, que c'est un drame tout prêt !" Dans des situations pareilles, le sang se transforme en encre et je me suis mis à écrire comme un fou »³.

Je n'ai trouvé aucune information concernant le journal dans lequel ce fait divers avait été publié⁴, mais Jacek Popiel est tombé par hasard sur une histoire semblable dans *Głos Narodu* (1925, n° 110). Le fait divers portait le titre de *Straszny dramat na Bukowinie. Nie wiedząc, zamordowali syna* (*Drame terrible à Bukowina. Sans le savoir, ils ont tué leur fils*). Voici son contenu :

Un drame terrible s'est déroulé au village de Sława Rusa, à côté de Czerniowice, en Bucovine. Il y a peu, le jeune Gheorghe Achimof est rentré d'Amérique dans cette commune. Il rapportait 30 000 dollars. Afin de faire une surprise à ses parents qui vivaient dans une grande misère, il s'est fait passer pour un étranger et a demandé à ses parents, qui ne l'ont pas reconnu, de l'accueillir pour la nuit et de le nourrir. Comme ses parents n'avaient pas un sou, le garçon a sorti un billet de banque de son portefeuille et l'a donné à son père pour qu'il achète quelque chose. Les parents ont remarqué qu'il y avait beaucoup de dollars dans son portefeuille. Après le souper, Gheorghe Achimof s'est couché. Pendant l'absence du vieux Achimof, la mère du garçon a hourdi le projet de tuer l'étranger et de voler son argent. Elle lui a porté plusieurs coups de hache à la tête, il est mort sur le coup. Entre-temps, le père a appris à la taverne que l'étranger était son fils. Tout heureux, il est rentré chez lui pour embrasser son fils qu'il n'avait pas vu depuis longtemps. À l'entrée de la maison, il a rencontré sa femme qui lui a avoué son crime. Le vieux est devenu fou de chagrin. La mère a tenté de se suicider, mais on l'en a empêché et on l'a livrée à la justice (Popiel 1992 : LXXXVI, nous traduisons).

- 2 *Niespodzianka*, à côté de *Przeprowadzka* [*Le Déménagement*] et *U mety* [*À l'arrivée*], inaugure le triptyque rural dans lequel le dramaturge raconte l'histoire de la famille Szywała en commençant par l'origine du meurtre, en passant par le crime et en terminant par les conséquences du péché sur les enfants des meurtriers.
- 3 Interview de l'auteur, « Jak powstała *Niespodzianka*? Rozmowa z laureatem konkursu Teatru im. J. Słowackiego K. H. Rostworowskim » [in :] *Głos Narodu*, 31 XII 1928, n° 354, nous traduisons.
- 4 Maria Kosko écrit que, d'après les témoignages des cousins du dramaturge polonais, Rostworowski « croyait sincèrement avoir emprunté sa pièce à la vie réelle » et que « l'événement en question était censé s'être produit vers 1925 dans la commune de Kostrowice, district de Slonim, voïévodie de Nowogrodek et que les cousins de l'écrivain prétendent avoir connu à l'époque, mais oublié depuis, l'identité de la victime tragique » (1960 : 316).

Il est probable que Rostworowski ait lu cette information publiée dans le même numéro du journal qui annonçait son séjour à Monte-Carlo⁵. Les deux autres pièces de la trilogie, nous les devons à l'imagination pure de l'auteur polonais.

Pour ce qui est d'Albert Camus, on est tenté de considérer le fait divers présenté dans l'*Étranger* comme la source directe du *Malentendu* :

Entre ma paillasse et la planche du lit, j'avais trouvé, en effet, un vieux morceau de journal presque collé à l'étoffe, jauni et transparent. Il relatait un fait divers dont le début manquait, mais qui avait dû se passer en Tchécoslovaquie. Un homme était parti d'un village tchèque pour faire fortune. Au bout de vingt-cinq ans, riche, il était revenu avec une femme et un enfant. Sa mère tenait un hôtel avec sa sœur dans son village natal. Pour les surprendre, il avait laissé sa femme et son enfant dans un autre établissement, était allé chez sa mère qui ne l'avait pas reconnu quand il était entré. Par plaisanterie, il avait eu l'idée de prendre une chambre. Il avait montré son argent. Dans la nuit, sa mère et sa sœur l'avaient assassiné à coups de marteau pour le voler et avaient jeté son corps dans la rivière. Le matin, la femme était venue, avait révélé sans le savoir l'identité du voyageur. La mère s'était pendue. La sœur s'était jetée dans un puits. J'ai dû lire cette histoire des milliers de fois. D'un côté, elle était invraisemblable. D'un autre, elle était naturelle. De toute façon, je trouvais que le voyageur l'avait un peu mérité et qu'il ne faut jamais jouer (Camus 1991 : 1182).

On constate de fortes ressemblances avec l'intrigue du *Malentendu*, mais la question se pose de savoir où l'auteur a trouvé ce fait divers. Une réponse nous est proposée par Henry Amer, qui, dans un article intitulé « Une source du *Malentendu* ? », suggère que Camus pouvait connaître cette nouvelle publiée dans *Le Petit Journal* le 5 juin 1924 sous le titre de *L'Étranger*. De même que « le début manquait » dans le fait divers cité par Meursault dans *L'Étranger* de Camus, le récit avait été amputé de toute sa partie introductive. Son auteur – Luc Benoist – déclarait toutefois avoir lu cette histoire dans un autre journal quelques mois auparavant (Amer 1970). Ainsi, il est possible de constater que ces histoires se sont propagées à travers les siècles et les continents, alimentant l'imagination des auteurs⁶.

Exploitation dramatique du fait divers

Les deux textes sont basés sur l'effet de surprise : Rostworowski a ainsi intitulé sa pièce, et chez Camus, le protagoniste dit à plusieurs reprises qu'il veut rendre heureuses sa mère et sa sœur et qu'il doit connaître d'abord leurs rêves. Ce fils et frère souhaite y parvenir *incognito* et cela l'empêche de leur révéler son identité. Tous les personnages demeurent sourds aux suggestions des autres et sont focalisés uniquement sur leurs propres buts. Camus en parle ainsi : « Tout le malheur des hommes vient de ce qu'ils ne prennent pas un langage simple. Si le héros du *Malentendu* avait dit : "Voilà. C'est moi et je suis votre fils", le dialogue était possible, et non en porte-à-faux comme dans la pièce. Il n'y avait plus de tragédie, puisque le sommet de toutes les tragédies est dans la surdité du héros » (Camus 1991 : 1790–91). En effet, la surprise finale est réservée non seulement à tous les protagonistes, mais aussi au lecteur/spectateur qui

5 Voir l'introduction de *Wybór dramatów* Karola Huberta Rostworowskiego de Jacek Popiel, p. LXXXVI.

6 Pour plus d'exemples, voir M. Kosko, *Le fils assassiné*, p. 315–331 ou R. Jakubczuk, *Entre la protestation tragique et la révolte dramatique : Camus et Rostworowski*, p. 22–32.

espère une résolution heureuse du conflit dramatique⁷. Ainsi, les deux pièces explorent les conséquences dramatiques du fait divers en mettant en évidence l'effet de surprise et la difficulté de communication entre les personnages.

Effectivement, dans les deux pièces, tant Antek⁸ que Jan⁹ peuvent vivre tranquilles loin de leurs proches, mais ressentent tous les deux un fort besoin de renouer avec leurs origines et de confirmer leurs identités respectives. Cette inquiétude existentielle des protagonistes est à l'origine de la construction des deux pièces : Jan n'arrive pas à jouir de son bonheur auprès d'une femme aimée, et Antek a des remords à la pensée que ses proches vivent dans la misère. D'autant plus que les deux jeunes hommes ont « oublié » leurs familles pendant longtemps (Jan a quitté la maison familiale vingt ans auparavant sans donner ensuite le moindre signe de vie et Antek, parti en Amérique une vingtaine d'années plus tôt, a cessé d'envoyer de l'argent durant plusieurs mois avant le début de l'action). Ainsi, on peut constater que le point de départ des deux drames est similaire : une longue absence des protagonistes et la vie dans la misère de leurs familles.

Structure interne des pièces

La construction interne des drames est également intéressante à examiner. Les deux dramaturges ont tenté de renouveler le genre tragique en proposant une tragédie moderne¹⁰. « Camus n'a cessé d'affirmer sa prédilection pour la tragédie, genre périmé s'il en fut, mais qui pose la question, essentielle à ses yeux, de la culpabilité et de la responsabilité », constate Jeanyves Guérin dans son essai récent sur la révolte dans l'œuvre camusienne (Guérin 2020 : 233). Il en est de même pour Rostworowski qui, à l'instar des classiques, montre le processus menant au dénouement dramatique tout en soulignant la surdité et l'aveuglement des protagonistes.

La composition du *Malentendu* présente une structure classique¹¹ par excellence avec trois actes correspondant à l'exposition, au nœud et au dénouement. Les trois unités (unité de lieu, de temps et d'action) sont parfaitement respectées. L'action se passe dans l'auberge familiale tenue par Martha et sa mère en Bohême, « pays morne où l'on se morfond » (Guérin 2020 : 105). La pièce se passe sur une période de moins de vingt-quatre heures depuis l'arrivée de Jan jusqu'à sa mort, et elle se concentre uniquement sur la réalisation des plans de Martha, sans présenter d'intrigues secondaires.

7 « Le conflit dramatique résulte des forces antagonistes du drame. Il met aux prises deux ou plusieurs personnages, visions du monde ou attitudes en face d'une même situation » (Pavis 2009 : 65). Mais le conflit apparaît aussi dans la situation où le héros n'est plus en accord avec lui-même, quand il souhaite changer son quotidien et prend une ou plusieurs initiatives pour y remédier.

8 Antek est « le fils prodigue » des Szywała, protagonistes de *Niespodzianka*. Parti en Amérique une vingtaine d'années avant le début de l'action dramatique, il revient dans la demeure familiale *incognito* et ne parle qu'à sa petite sœur née après son départ. Il est tué par ses parents qui veulent s'emparer de son argent.

9 À côté de sa sœur Martha, Jan est le protagoniste du *Malentendu*. Lui aussi rentre à l'auberge familiale tenue par sa mère et sa sœur après une vingtaine d'années d'absence. Il se fait tuer par ses proches qui volent son argent.

10 Tout en se basant sur les conceptions de la tragédie antique (Aristote) et/ou classique (XVII^e siècle en Angleterre ou en France), la tragédie moderne renvoie davantage aux concepts anthropologique, philosophique, métaphysique et existentiel du tragique de l'existence humaine au sens large du terme.

11 Suivant les principes de la dramaturgie classique que Jacques Scherer définit dans *La dramaturgie classique en France*.

Quant à *Niespodzianka*, son classicisme – dans le sens que Jacques Scherer attribue à ce terme – est moins évident. Composée de quatre actes, dont les deux du milieu se passent dans deux endroits différents (la demeure modeste des Szywala et l'auberge d'Abramek), la pièce ne respecte donc pas l'unité de lieu. Celle du temps est brouillée aussi, car le premier acte, celui de l'exposition, se passe vingt-quatre heures avant l'action principale. Quant à l'unité d'action, elle répond mieux aux exigences classiques, même si la trame liée à l'éducation de Franek (petit frère d'Antek) paraît assez développée, surtout dans la première partie de la pièce. Si cette trame est si étendue, c'est parce que jusqu'à présent, les études de Franek ont été possibles grâce à l'argent envoyé par Antek, car les parents n'avaient pratiquement plus de biens à vendre. En outre, la Mère accomplit son meurtre pour le bien de ses deux enfants survivants (elle en a déjà perdu quatre) et pense qu'Antek s'est également perdu. Maria Kosko, déjà citée ci-dessus, avance que

le sujet [...] de l'assassinat du fils par amour maternel coïncide curieusement avec le conte de *La mère trompée* d'Henri Pourrat et devait être une donnée littéraire à la mode au début du siècle puisque nous l'avons rencontrée dans la pièce de Gertrude Robins en 1913, devinée sous le drame conjugal du *Pauvre matelot* en 1927, retrouvé en 1928 dans le roman norvégien de Sven Elvestad, avant de la voir enfin, pleinement développée, dans *Niespodzianka* de Rostworowski, en 1929 (Kosko 1966 : 314).

Un autre élément constitutif de la tragédie est le héros tragique, personnage principal doté d'un certain nombre de traits caractéristiques définis initialement par Aristote. Ni bon, ni mauvais, tourmenté par un problème qui le dépasse, personnage médiocre avec lequel on peut s'identifier facilement, ce protagoniste – par son histoire tragique – doit provoquer chez le spectateur la crainte (pour la vie de Jan et d'Antek, en l'occurrence) et la pitié (pour leurs familles respectives). Les deux sentiments doivent résulter de l'agencement même des événements présentés sur la scène, qui, quant à eux, tout en restant nécessaires et vraisemblables, doivent procurer l'effet de surprise en laissant pourtant deviner au spectateur l'action de la providence.

À l'instar des histoires mythologiques – toutes proportions gardées – le lecteur/spectateur connaît d'avance ou, du moins, devine aussi bien l'identité des inconnus que les intentions de leurs proches. L'essentiel est donc de présenter la fable de manière que les personnages aient la possibilité de changer le cours de « la machine infernale » mise en route au moment du lever de rideau. Dans les deux pièces, il s'en faut de peu pour que l'énigme soit résolue : un simple coup d'œil sur le passeport, un petit mot de Jan, la vérité racontée à Zośka par Antek, un récit plus direct du cabaretier Abramek suffiraient pour désarmer l'intrigue. Le fils prodigue polonais a trouvé la mort au foyer familial, tenu par des êtres primitifs qui cherchaient à assurer les besoins élémentaires de leurs deux enfants au détriment du troisième, qu'ils n'ont pas reconnu, venu leur faire une surprise et leur apporter le bonheur : « *Niespodzianka* est une tragédie de la mère qui, au nom de l'amour maternel pour un fils, en tue inconsciemment un autre » (Popiel 1990 : 66, nous traduisons).

Ces figures/habitants de la campagne polonaise de la région de Cracovie sont placés en face d'une tentation suprême : l'argent apporté par l'inconnu peut résoudre tous leurs problèmes, surtout celui de l'éducation de leur fils Franek. Cette situation les place devant un dilemme, un problème moral qui les dépasse. La mère agit comme si une force – une fatalité ? – la poussait à commettre un infanticide. « La paysanne de *Niespodzianka* est un cœur simple que la vie a trop longtemps piétiné. Elle se révolte, sachant qu'elle a tort, se détourne de Dieu, sans cesser de croire en Lui, se damne, sans chercher d'excuses, et commet son crime avec horreur, en pleine connaissance de sa responsabilité. C'est pourquoi elle garde

jusqu'au bout sa dignité humaine » (Kosko 1966 : 323). C'est aussi grâce au personnage de la Mère que le dramaturge aboutit à la catharsis finale : « Le point cathartique se produit au moment où la mère, après avoir tragiquement reconnu [son fils], déchire les dollars pillés et « rend » tout le patrimoine au malheureux... » (Koniński 1929 : 168, nous traduisons). Selon Irena Sławińska, l'auteur polonais accentue le problème moral et « place l'homme en face de sa conscience » (1938 : 689), et c'est en cela que réside la force dramatique de son théâtre.

Si Camus a tenté de faire revivre le genre tragique, il a plus réussi sa construction externe que sa forme interne en écrivant une pièce à thèse qui illustre ses idées sur l'absurdité de la vie en l'absence de Dieu. Selon Guérin « Jan a été maladroit et malchanceux. Il a commis une erreur [...], non une faute. Il est victime de lui-même plus que d'un destin cruel. Rien n'était décidé d'avance. Ce ne sont ni la passion des personnages ni la malignité des dieux qui empêchent ou faussent la communication [...] » (Guérin 2020 : 243). D'ailleurs, Jan reconnaît son erreur, mais il est trop tard pour échapper à son destin, au sort que sa mère et, surtout, sa sœur lui ont réservé. En effet, Martha – la vraie protagoniste de la thèse camusienne de l'absurdité de la vie – joue les premiers violons dans le mécanisme meurtrier des aubergistes.

La Mère de *Niespodzianka* est aveuglée instantanément par la richesse de l'inconnu, tandis que Martha, tout en gardant son sang-froid, tue les voyageurs en suivant un certain *modus operandi* prémédité. Pour Jan, elle traîne dans l'exécution de son acte, elle hésite à plusieurs reprises pour constater finalement : « Car si je l'avais reconnu, je sais maintenant que cela n'aurait rien changé » (Camus 1992 : 230). Contrairement à la Mère de Rostworowski, la protagoniste de Camus reste froide et indifférente, insensible à la révélation de l'identité de son frère. La seule chose qui la touche réellement est la perte de sa mère qui l'a repoussée au profit de son frère, le rejoignant dans une rivière glacée. Martha n'est pas saisie par les forces qui la dépassent, elle n'est pas accablée par une fatalité à laquelle elle est soumise et dont elle exécute les ordres. Au contraire, de même que « [...] le fils prodigue du *Malentendu* n'a pas trouvé les termes appropriés » (Guérin 2013 : 334) pour préserver sa vie, Martha – à l'instar du frère prodigue – cherche en vain la bienveillance/l'approbation, voire l'amour de sa génitrice. À la fin de la pièce, elle n'a pas de remords, n'assume pas sa responsabilité comme la Mère de Rostworowski, mais accuse les injustices du monde.

Conclusion

Si le fait divers basé sur le retour du fils prodigue s'est avéré un excellent prétexte pour proposer (un texte d') une tragédie moderne dans le contexte des recherches sur le renouvellement de ce genre ancien, les résultats n'en sont pas tout à fait satisfaisants. Camus respecte parfaitement la construction formelle de la tragédie, mais au niveau du contenu, sa proposition semble être un échec. Les critiques s'accordent pour dire que c'est une pièce trop parlée, où il serait vain de chercher un certain agencement des faits tragiques aboutissant à la catharsis finale. Quant à Rostworowski, il semble que ce soit le contraire, c'est-à-dire que la forme classique n'a pas été respectée, mais que la construction interne présente davantage de traits caractéristiques de la tragédie. Ses personnages ne calculent pas mais réagissent dans une sorte d'aveuglement. Après la révélation de l'identité de sa victime, la Mère répète les mots de son fils Antek : « Mon Père, pourquoi m'avez-vous abandonnée, pourquoi ne m'avez-vous pas éclairée ? » (Rostworowski 1991 : 563, nous traduisons), et elle ajoute que son fils a dit beaucoup de choses mais que ses proches

ne l'écoutaient pas ou ne voulaient pas l'entendre ni le comprendre. Il serait donc légitime de constater qu'une sorte de fatalité s'est abattue sur la famille Szywala.

En proposant de s'appuyer sur un fait divers pour créer un texte dramatique, Éric Durnez soulignait l'importance de l'effet que son histoire provoque chez le dramaturge. Les deux auteurs étudiés semblent avoir été frappés par ce récit tragique qui leur a servi de prétexte pour exposer leurs conceptions idéologiques.

Bibliographie

- Camus, Albert (1991) *Théâtre, récits, nouvelles*. Paris : Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », éd. de Roger Quilliot.
- Camus, Albert (1992) *Caligula* suivi de *Le Malentendu*. Paris : Gallimard, coll. « Folio ».
- Rostworowski, Karol Hubert (1992) *Wybór dramatów*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Amer, Henri (1970) « Une source du *Malentendu* ? » [In :] *Revue d'Histoire Littéraire de la France*, n° 1, janvier-février, 98–102.
- Durnez, Éric (2008) *Écritures dramatiques : pratiques d'atelier*. Lansman.
- Guerin, Jeanyves (2013) *Albert Camus. Littérature et politique*. Paris : Honoré Champion.
- Guerin, Jeanyves (2020) *Voies et voix de la révolte chez Albert Camus*. Paris : Honoré Champion.
- Iwaszkiewicz, Jarosław (1950) „Nieco o plagiatach.” [In :] *Tygodnik Powszechny*. n° 263, 02 IV 1950.
- Jakóbczyk, Stanisław (1983) « Les malentendus de *Caligula* : Albert Camus et Karol Hubert Rostworowski. » [In :] *Studia Romanica Posnaniensia*, Uniwersytet Adama Mickiewicza, Vol. 9, Poznań 1983.
- Jakubczuk, Renata (2009) *Entre la protestation tragique et la révolte dramatique : Camus et Rostworowski*. Lublin : Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Koniński, Karol Ludwik (1929) „K. H. Rostworowskiego *Niespodzianka*.” [In :] *Mysł Narodowa*, n° 11, R. 9, 167–168.
- Kosko, Maria (1966) « Le fils assassiné. Étude d'un thème légendaire. » [In :] *FF Communications* n°s 198–199, Helsinki.
- Morstin, Ludwik Hieronim (1967) *Z niejednej szuflady*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Pavis, Patrice (2009) *Dictionnaire du théâtre*. Paris : Armand Colin.
- Pigoń, Stanisław (1950) „Parentele *Niespodzianki* Rostworowskiego”, [In :] *Tygodnik Powszechny* n° 268, 07 V 1950.
- Popiel, Jacek (1990) *Sztuka dramatyczna Karola Huberta Rostworowskiego*, Wrocław: Wydawnictwo Centralnego Programu Badań Podstawowych 08.05.
- Popiel, Jacek (1992) [Introduction à] *Wybór dramatów* Karola Huberta Rostworowskiego, Wrocław–Warszawa–Kraków : Zakład Narodowy im. Ossolińskich ; V–CXLIV.
- Rogalski, Aleksander (1950) „Nieco o plagiatach.” [In :] *Tygodnik Powszechny* n° 260, 12 III 1950.
- Scherer, Jacques (1986) *La dramaturgie classique en France*. Paris : Nizet.
- Sławińska, Irena (1938) „Wokół teatru K. H. Rostworowskiego.” [In :] *Ateneum* n° 4–5, juillet–septembre 1939, 689–698.

TOMASZ KACZMAREK

Université de Łódź, Faculté des lettres

tomasz.kaczmarek@uni.lodz.pl

ORCID 0000-0001-6138-5280

***Nadine* de Louise Michel et de Jean Winter : une approche anarchiste du théâtre de contestation sociale, ou comment contourner la censure**

***Nadine* by Louise Michel and Jean Winter: An Anarchist Approach to Social Protest Theater, or How to Circumvent Censorship**

Abstract

This study focuses on the play *Nadine* (directed in 1882), which is a free adaptation of the novel *Le Bâtard imperial* [The Imperial Bastard] written by Louise Michel in collaboration with Jean Winter. The dramatic text fits perfectly into the aesthetics of the theater of social protest, which, at the turn of the 20th century, enjoyed an undeniable reputation with the popular public, above all thanks to its subversive message. The analysis of the drama, which repeatedly alludes to the days of the Paris Commune (1871), reveals certain strategies implemented by the author in order to thwart the vigilance of power. First of all, Michel places the action of the play in Poland during the Cracow Uprising in 1846. Evoking an episode in a remote country that remained subject to the three great powers should not, therefore, immediately arouse the suspicions of the police. The former communard seems to be using this revolt of the Poles as a pretext to revive the grand gestures of the Parisian people. It is for the same reasons that Michel writes this play in accordance with melodramatic aesthetic because the focus on the emotional conflict in the background of the revolution was supposed to dispel mistrust authorities.

Keywords: Louise Michel; *Nadine*; French Theater of Social Protest; Anarchism; the Paris Commune; the Cracow Uprising

Mots clés : Louise Michel ; *Nadine* ; théâtre français de contestation sociale ; anarchisme ; Commune de Paris ; soulèvement de Cracovie

Entendez-vous là-bas, les pieds sourds des chevaux dans la nuit profonde ? Voyez-vous se déployer les étendards ? Est-ce la route ou la voile qui paraît blanche à l'horizon mystérieux ?

Écoutez, écoutez encore, et vous entendrez d'autres pas, vous verrez d'autres bannières et d'autres étoiles ; car nous sommes en temps où l'infini, penché sur les cratères ardents, prépare les révolutions dans ses creusets mystérieux.

(Michel 1861 : 3–4)

Lors de la première de *Nadine* aux Bouffes-du-Nord (1882), les anciens communards se réjouissaient de pouvoir apprécier le chef-d'œuvre de Louise Michel (1830–1905) qui rappelait les sombres journées de la Commune de Paris (1871). Le tumulte que le texte a provoqué n'était donc pas uniquement dû à des coups de théâtre ni à des chassés-croisés des personnages, ingrédients primordiaux d'un « mélodrame bien fait », mais surtout à sa thématique qui exaltait le courage des protagonistes révoltés contre le gouvernement tyrannique. Le contexte historique n'étant point favorable en France à ce type de littérature contestataire, même après l'amnistie (1880) pour les déportés qui quittaient en masse la Nouvelle-Calédonie pour la métropole, les écrivains de l'époque usaient de multiples subterfuges afin de pouvoir aborder des questions poignantes sans être perturbés par les autorités soupçonneuses. Ainsi, en situant l'action de la pièce en Pologne lors du soulèvement de Cracovie en 1846, celle qui a mis sa plume au service du drapeau noir, tente de détourner l'attention des censeurs pour parler ouvertement de l'insurrection parisienne. Pourtant, elle ne se limite pas uniquement à évoquer la tragique fin des insurgés tant polonais que français, car, s'inspirant des événements historiques qui ont précédé de 15 ans la révolte de Paris, la « communeuse » n'hésite pas à diagnostiquer la douloureuse défaite de ces révoltes, tout en mettant en relief l'anarchisme comme un remède souverain à la domination de l'État. De fait, après la chute du soulèvement du 18 mars 1871, Louise Michel arrive à la conviction que tout pouvoir, même légitime, n'est pas apte à garantir la liberté de tous les citoyens, et que c'est en recourant aux idéaux subversifs des anarchistes que l'on pourrait réaliser une société plus équitable. Ainsi, sa vie romanesque (Tchernookov 2018) sera d'une certaine manière traduite dans ses pièces de théâtre où elle ne manque pas de témoigner de la lutte acharnée non seulement des hommes, mais aussi des femmes contre le pouvoir pendant la Commune de Paris (Rey 2022). C'est à ce propos qu'il est judicieux d'étudier *Nadine* de Louise Michel dans le contexte social et historique qui nous en dit long sur la genèse de l'œuvre ainsi que d'examiner les stratégies de l'autrice qui réussit dans la majorité des cas à tromper la vigilance des fonctionnaires de surveillance.

Quand Maxime Lisbonne décide de mettre en scène *Nadine* le 19 avril 1882 aux Bouffes-du-Nord, il envisage résolument de provoquer le scandale sans aucun doute pour empocher de l'argent, mais aussi pour bouleverser le public et le sensibiliser aux questions sociales (Beach 2005 : 33–38). La salle du théâtre est pleine de spectateurs qui se divisent aussitôt en deux groupes rivaux : « d'un côté les versaillais, les sbires du préfet de police et de l'autre les camarades » (Surel-Tupin 2001 : 14–15). Ce drame « romantico-historique » (Ivernel 2006 : 29) suscite de vives émotions, tant le Français moyen ne cache pas ses sympathies envers le peuple martyrisé. De fait, la fable du texte semble se lover dans l'atmosphère des pièces par excellence romantiques aux rebondissements palpitants, ce qu'il emprunte à sa version romanesque, *Le Bâtard impérial* (1883), un feuilleton de sept cents pages, écrit en collaboration

avec Jean Winter. À l'instar du roman, les scènes se suivent apparemment d'une manière chaotique, ce qui permet aux auteurs de créer l'ambiance d'une foule en ébullition. Toute l'intrigue se concentre sur la figure de Michel Bakounine, incarnation de l'insoumission, qui est aimé de deux femmes : de Nadine au cœur pur et de sa rivale, la princesse Sophia, espionne dans le camp des insurgés. Comme dans toute pièce de sève anarchiste, l'intrigue se construit autour de deux forces ennemies qui s'affrontent : d'un côté, le prince qui symbolise le pouvoir tyrannique prêt à écraser la moindre insubordination, et, de l'autre, les révoltés qui sous l'égide du révolutionnaire russe, se préparent à lutte armée contre les oppresseurs. Le mélodrame en cinq actes et sept tableaux avec ses nombreuses intrigues et des retournements de situation se déroule dans la lointaine république de Cracovie où la révolte gronde dangereusement pour les autorités despotiques. La fille du Prince sympathise avec les insurgés tout en vouant des sentiments amoureux à Bakounine qu'elle apprécie comme homme d'action, mais aussi comme défenseur implacable des classes sociales les plus démunies. Gagnée aux questions sociales, la protagoniste tente tant bien que mal d'influer sur son père afin qu'il n'exécute pas les rebelles. Qui plus est, elle désire assouplir son caractère irascible qui le rend indifférent aux injustices sociales dont il est directement responsable. De l'autre côté, la comtesse Sophia Pouskin fait croire aux révolutionnaires qu'elle soutient leur cause, mais, à vrai dire, offensée dans son amour propre (elle a du mal à accepter l'insensibilité de Bakounine à ses avances), elle espionne dans les rangs de ses anciens camarades pour enfin les livrer aux forces du Tigre (on surnommait ainsi le général Gallifet, responsable des massacres survenus après la chute de la Commune). Il n'est pas nécessaire de répertorier ici tous les épisodes censés veiller à la tension dramatique mais il suffit d'évoquer une intrigue complexe et bien cohérente pour pouvoir apprécier les ficelles d'une « pièce bien faite ». Ainsi, de la « Révolte » (le premier acte) en passant par les machinations de Sophia (acte II), les préparatifs de la révolution (acte III) et la « Sentence du Grand Conseil » (Acte IV) on arrive à la « Lutte Suprême » (acte V) qui débouche sur une vraie hécatombe au cours de laquelle périssent la traîtresse ainsi que sa pure rivale Nadine. L'évocation de quelques titres des tableaux nous en dit long sur les multiples événements qui concourent à sauvegarder la montée dramatique visant inexorablement à la catastrophe dans toutes les acceptions du mot. De fait, malgré les idéaux humanistes la rébellion finit dans un véritable bain de sang où les deux parties ennemies pleurent leurs victimes. Tout porterait à croire que Louise Michel aurait dû choisir un dénouement plus optimiste, permettant par exemple à Nadine de pouvoir se consacrer à l'amélioration de la vie du peuple aux côtés de Bakounine. La fin parfaitement mélodramatique semble loin de propager les thèses anarchistes, mais malgré « le triomphe de la mort » (Ivernel 2006 : 28), qui doit rappeler les massacres des Communards, la pièce incite à la réflexion sur les sacrifices indispensables pour enfin réussir à bâtir un jour un avenir radieux pour tout le monde. L'autrice désire aussi montrer que les seuls idéaux si respectables qu'ils soient, ne suffisent pas pour combattre le pouvoir, car tout pouvoir « est maudit, et c'est pour cela, conclut-elle, que je suis anarchiste » (Michel 1898 : 156). Aussi Louise Michel se transforme-t-elle, passant de la blanquiste à la révolutionnaire libertaire.

Nadine pourrait être considérée comme un drame historique ne serait-ce que par la description circonstanciée des endroits dans lesquels la rébellion s'est déroulée ainsi que par les personnages qui y ont pris part. Sous l'emprise du théâtre romantique, Louise Michel semble ne négliger aucun détail évoquant la « couleur locale ». Qui plus est, elle est au fait de l'histoire de la Pologne et s'intéresse, en l'occurrence, à la ville de Cracovie qui avec son territoire « était déclarée à perpétuité cité libre [et] indépendante » (Beaumont-Vassy 1853 : 16). Elle choisit cette ville car elle symbolise l'insoumission de ses habitants envers les envahisseurs étrangers : « Cracovie [...] favorisa de tout temps les grands

mouvements démocratiques » (Michel, Winter, 1883 : 80). C'est pour cette raison que Louise Michel, bien documentée, dépeint les réalités polonaises avec une minutie exemplaire. Quant aux emplacements de l'action, ils diffèrent d'un tableau à l'autre : d'une place publique au milieu de l'hiver en passant par « Dambiec », les « mines de Wiélicska » et la « steppe de Miéchow » jusqu'à la place publique du premier tableau, où nous assistons à une vraie hécatombe. Louise Michel s'attache toujours à dépeindre le plus fidèlement possible le milieu dans lequel se passe l'action du drame. Ainsi, l'écrivaine anarchiste brosse ses nombreux personnages qui reflètent des individus ayant réellement existé. Toutes les couches sociales apparaissent sur les tréteaux : des Krakuses, des bourgeois, des paysans, des officiers et ainsi de suite. Avec une verve quasi épique, l'autrice tente de reproduire l'atmosphère de ces quelques jours d'une insurrection vouée par avance à l'échec. La « vierge rouge » retrace schématiquement (l'esthétique du théâtre de contestation sociale oblige) les portraits des Polonais qui sont passés dans la postérité comme des héros nationaux ainsi que certains révolutionnaires, Bakounine et Hertzen en tête, qui incarnent les aspirations des insurgés aux changements sociaux. On y côtoie, entre autres, Patelski (Józef Patelski – 1805–1887), noble et militaire polonais, le comte Wodzicki (Stanisław Wodzicki – 1764–1843), homme politique conservateur, président de la République de Cracovie, Alexandre Hertzen (1812–1870), philosophe, écrivain et essayiste politique occidentaliste russe, ou, Jacques Széla (Jakub Szela – 1787–1860) dévoué sans réserves à la cause paysanne. Avec ces quelques figures historiques force nous serait de constater que Louise Michel tente de décrire une épopée, tout en respectant la fidélité aux événements advenus en 1846. Pourtant, en dépit des apparences, la révolutionnaire française ne se focalise pas sur l'exactitude des faits, mais sur la Pologne quasi mythique, le réalisme se confondant avec une propension de l'autrice à l'allégorisation. Le comte Wodzicki, qui est mort trois ans avant le soulèvement de Cracovie, n'a donc pas eu l'opportunité d'y avoir participé, et Széla qui meurt sur scène enveloppé dans un drapeau noir a en réalité survécu à la défaite de la rébellion. Miérosławski, appelé « le Napoléon polonais » (Ludwik Mierosławski – 1815–1878), ne pouvait pas non plus combattre dans l'ancienne capitale polonaise, car il se trouvait en Posnanie (La Grande Pologne) où il complotait contre le régime prussien. Bakounine, dont il sera encore question ci-dessous, n'a pas été présent lors de la rébellion polonaise, mais il l'a saluée comme un événement particulièrement important. On pourrait éventuellement penser que la figure de Bakounine apparaît dans la pièce dans le contexte de la Commune. Le révolutionnaire russe séjournait à l'époque en France, mais il se trouvait à Lyon, où il soutenait la révolte. Il n'empêche que la présence de Bakounine ainsi que celle de Hertzen dans le chef-lieu de la Petite Pologne n'est point anachronique car tous les deux représentaient les défenseurs de la cause polonaise et de l'émancipation des couches sociales les plus démunies. Dès lors, il ne s'agit pas de l'exactitude factuelle, mais d'une incarnation des forces progressistes qui d'une manière allégorique sont convoquées aux côtés des insoumis ayant déclaré la guerre non seulement aux trois puissances spoliatrices, mais à tous les gouvernements qui oppriment leurs peuples. Elle deviendra le symbole de la lutte acharnée contre les adversaires de la liberté.

Même le motif sentimental qui se manifeste par un différend entre les deux femmes n'échappe pas à la schématisation des personnages. Nadine devient une incarnation du pays broyé tandis que Sophia, dont le nom de famille, Pouskine, fait penser à une Russe, symbolise la tyrannie étrangère qui détruit les libertés des autochtones. Ainsi, ces deux antagonistes qui aiment éperdument Bakounine s'érigent au statut d'archétypes représentant respectivement le bien et le mal. C'est dans ce contexte que l'approche ouvertement romantico-sentimentale, proche de l'esthétique mélodramatique, n'est pas hasardeuse, car la « vierge rouge » veut déjouer la vigilance du censeur qui ne verrait pas de danger dans un texte

ouvertement romanesque. Au demeurant, ce genre de pièces foisonne à outrance en cette fin du XIX^e siècle. Mais cet aspect formel du drame, avec ses aventures extraordinaires, ses péripéties nombreuses et ses rebondissements imprévus, permet aussi à l'écrivaine d'attirer un large public et de le sensibiliser à des problèmes qui dépassaient largement l'esthétique par excellence mélodramatique.

Ainsi, *Nadine* déborde les cadres d'un drame historique en donnant un sens allégorique au peuple martyrisé par les forces obscures. Dès lors, Louise Michel décrit ce pays persécuté selon l'envisagement métaphorique qui le hausse à une fonction quasi archétypique de l'insoumission. La Pologne, au cours du XIX^e siècle, suscite l'intérêt, surtout pendant l'essor du romantisme qui se passionne pour ce pays exotique. Dans ce contexte, on attribue aux Polonais leur vaillance et leur esprit rebelle, mais aussi leur insubordination, étant considérés comme des fauteurs de troubles ou, carrément, comme des libertaires incorrigibles, étiquette diffusée tout au long du XIX^e siècle : « On reproche à la Pologne d'être anarchiste. Toutes les fois que les diplomates et une certaine école d'hommes politiques parlent de la Pologne, ils accolent à son nom le nom d'anarchie » (Araminski 1864 : 356). C'est pour cette raison que Louise Michel place l'action de sa pièce en Pologne, car plusieurs émigrés polonais se sont engagés aux côtés des communards (Rougerie 2022), dont la réaction antirévolutionnaire tentait de minimiser l'importance de leur participation¹. Cette nation slave si douloureusement éprouvée était, dès lors, admirée par les Français. S'inspirant des événements de Cracovie, Louise Michel fait d'une pierre deux coups : elle désire déjouer la vigilance de la censure pour rappeler aux spectateurs les jours de la Commune, et, en même temps, elle se met à témoigner de l'admiration pour ce peuple luttant pour sa liberté. Elle tient également à exprimer ses sympathies pour l'anarchisme qui l'intéresse depuis la chute de l'insurrection parisienne. On pourrait se demander pourquoi l'autrice n'a pas choisi un autre soulèvement beaucoup plus spectaculaire ou du moins d'une plus grande envergure, par exemple : l'Insurrection de novembre (1830) ou l'Insurrection de janvier (1863) qui ont eu un retentissement considérable dans toutes les capitales européennes. La révolte cracovienne se caractérisait par une particularité qui la différenciait quelque peu des autres révoltes polonaises. En effet, elle ne se concentre pas uniquement sur les postulats de rétablissement de l'indépendance de la Pologne, mais aussi sur les propositions progressistes visant à améliorer les conditions précaires des classes sociales les plus démunies² (l'abolition du servage, l'assistance aux pauvres, l'égalité de droit pour les Juifs). En témoigne le manifeste du gouvernement

- 1 Comité de l'émigration polonaise écrivait à ce propos : « À l'exception peut-être du seul Dombrowski, qui était notoirement plus Russe que Polonais et depuis longtemps lié avec les socialistes russes, les autres Polonais au service de l'insurrection, étaient même étrangers aux idées et aux doctrines de la Commune. Ils n'étaient pas affiliés à l'Internationale et n'appartenaient à aucune secte socialiste. Ils ont été attirés dans la révolte par le désir de galons, de grades, par la sottise vanité et l'envie du commandement ; quelques-uns même, simples d'esprit et bornés, se sont laissés séduire par les phrases humanitaires de la Commune et par ses promesses de délivrance de tous les peuples [...] Nous ne nous sommes jamais révoltés ni contre l'ordre social, ni contre l'Église, ni contre telle ou telle forme du gouvernement ; nous nous sommes soulevés plusieurs fois pour secouer le joug de l'étranger. Jamais les sectes qui prêchent le renversement de la religion et de l'ordre social n'ont pu trouver accès en Pologne » (1871, p. 9–10). Cf. (Wyczańska 1957).
- 2 Leynadier écrivait ceci sur le soulèvement : « Le grand mouvement qui se préparait n'était pas une de ces tentatives isolées dont il faut chercher la cause dans l'impatience irréfléchie de quelques âmes audacieuses. C'était la Pologne tout entière, sans distinction de castes, de croyances religieuses, de provinces ; c'étaient les paysans sûrs d'un meilleur avenir, c'est-à-dire de se voir délivrés de toutes les charges injustes ; c'étaient les nobles, les chrétiens, les israélites ; c'étaient les enfants de la Lithuanie, de Varsovie, de Posen, comme ceux de Cracovie et de la Galicie ; c'étaient tous les éléments épars et morcelés de la vieille nationalité polonaise, qui, par un effort simultané, voulaient rompre leurs chaînes et disputer leur vie, leurs libertés, aux lente tortures de leurs bourreaux » (1847 : 29).

national de la cause générale polonaise, traduit en plusieurs langues, dans lequel nous pouvons lire, entre autres :

Nous aurons une liberté comme on n'en a jamais vu sur la terre. Tâchons de conquérir le foyer d'une liberté, d'une communauté où chacun jouira des biens de la terre d'après son mérite et sa capacité ; qu'il n'y ait plus de privilège, que chaque Polonais trouve pleine garantie pour lui, sa femme et ses enfants, et que celui qui sera inférieur par l'esprit ou par le corps trouve sans humiliation l'assistance infaillible de toute la nation, qui aura la propriété absolue de la terre, qui n'est aujourd'hui possédée que par quelques-uns. Les intérêts cessent ainsi que les corvées et autres droits semblables, et ceux qui se seront sacrifiés les armes à la main pour la cause nationale obtiendront une indemnité en fonds de terre de biens nationaux³.

Ainsi, cette rébellion qui n'a pas fait long feu, exprimait le mieux les idéaux anarchistes si chers à Louise Michel et à Bakounine. Et c'est dans ce contexte que la figure du révolutionnaire russe n'est point aléatoire dans le drame, car l'auteur de *Dieu et L'État* s'inspire de cet acte courageux⁴ des Polonais (Kamiński 2016 : 55–68 ; Kelly 1982 : 120) contre les forces opprimantes, en appelant, dès lors, à l'instauration d'une fédération des républiques slaves⁵. Bakounine était perçu comme l'ami des Polonais qu'il soutenait contre la Russie tsariste et d'autres empires. Il a expressément défendu aux Russes de s'emparer des territoires des pays slaves. Il reprochait aux Allemands la cruauté envers les peuples soumis à leur volonté : « Tous les Allemands croient instinctivement qu'ils ont la mission de civiliser, c'est-à-dire de pangermaniser les Slaves » (Bakounine 2001 : 311). Suite à des événements qui ont bouleversé Cracovie, Bakounine arrive à la conviction que la Pologne peut être l'étincelle qui enflammera la révolution dans toute l'Europe, car sans l'indépendance de ce pays déchiré par les puissances ennemies de la liberté des peuples, l'insurrection contre la tyrannie semblait irréalisable⁶. Ainsi, Bakounine joue un rôle prépondérant dans la pièce car il symbolise toutes les forces progressistes qui combattent les ténèbres des régimes despotiques. C'est à ce propos que Louise Michel se rappelle le fameux discours de Bakounine du 17 novembre 1847 dans lequel il invitait les patriotes polonais et les révolutionnaires russes à combattre coude à coude l'ennemi commun. « L'émancipation de la Pologne était notre salut : vous libres, nous le devenions aussi », car

nous aussi nous sommes gouvernés par une main étrangère, par un souverain d'origine allemande qui ne comprendra jamais ni les besoins ni le caractère du peuple russe et dont le gouvernement, mélange de brutalité mongole et de pédantisme prussien, exclut l'élément national (Sergent, Harmel 1949 : 196).

-
- 3 Signé par Louis Gorzkowski, ce manifeste est publié dans les colonnes de la *Démocratie pacifique* (« Insurrection polonaise », 7 mars 1846, p. 1).
 - 4 C'est au mois de mars que Bakounine fait sa première déclaration sur la Pologne dans les colonnes du *Constitutionnel*.
 - 5 « En 1846, il s'élève de la révolte des paysans de Cracovie. Cette insurrection du seul territoire de Pologne jouissant d'un semblant d'autonomie fut suivie de l'annexion de cette petite République par l'Autriche, avec l'accord de la Russie et la faible protestation de la France et de la Grande-Bretagne. Bakounine prit alors l'initiative de rencontrer à Versailles des émigrés auxquels il proposa son aide pour promouvoir la révolution. Révolution devant aboutir à une fédération de républiques slaves, administrativement autonomes mais centralisées politiquement. Ce sera toute sa vie l'obsession de Bakounine, mais c'est la première fois qu'il le précise et l'exprime publiquement » (Grawitz 2000 : 128).
 - 6 Cf. Материалы для биографии М. Бакунина. Редакция и примечания Вячеслава Полонского, т. I: По архивным делам, Москва-Петроград, Государственное Издательство, 1923 ; Antoni A. Kamiński, *Michail Bakunin. Życie i myśl. Od religii miłości do filozofii czynu (1818–1848) I*, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, 2012, p. 322.

Le révolutionnaire russe évoquera donc son enthousiasme envers la rébellion qui gronde, les paroles qui suivent sont directement empruntées au manifeste publié lors du soulèvement de Cracovie :

Il faut que la tyrannie tout entière s'écroule, dussions-nous périr avec elle ! [...] Oui, frères, proclamons la République et après la victoire nous formerons une communauté où chacun prendra sa part, produisant suivant son mérite et ses capacités, consommant suivant ses besoins. Nous ne voulons plus de privilèges et d'oppression, nous formerons une société où celui qui sera inférieur d'esprit et de corps aura comme les autres droit à l'existence (Michel 2001 : 31).

Cette tirade, qui annonce les longs discours enflammés du théâtre d'agit-prop, met l'accent sur la question sociale qui reste au centre des préoccupations des insurgés cracoviens. Les harangues de ce type renvoient sans conteste aux consignes d'action des communards qui tenaient à cœur la libération du peuple du joug de l'apparat impitoyable de l'État. Il n'est donc pas étonnant que ce soit l'horrible Széla (Ziejka 1969 : 831–852), considéré par les nobles comme avide de sang, et par les paysans comme un véritable défenseur des pauvres, qui exhorte les rassemblés sur la place publique à se soulever contre l'autorité établie : « Slaves, au nom de la Patrie expirante, au nom de la liberté et de l'humanité, au nom de nos morts, saisissons nos armes et affranchissons nos cités et nos campagnes ! »... – à quoi le peuple enthousiasmé répond – « Vive la liberté ! »... – et Széla de terminer avec une ardeur belliqueuse – « Délivrons nos frères martyrisés ! Aux armes ! Aux armes ! » (Michel 2001 : 34). Et quand Louise Michel désire faire passer un message révolutionnaire, en tablant sur l'ébranlement des consciences des spectateurs, elle recourt toujours à des déclarations en style d'adresse comme dans le cas de l'appel de Herzen dont le discours met en exergue les idéaux anarchistes quelque peu au détriment des aspirations nationales des Polonais :

Nous ne bâtissons pas, nous démolissons. Nous n'annonçons pas de nouvelles révélations, nous écartons le vieux mensonge. Le monde où nous vivons se meurt et nos successeurs pour respirer librement doivent d'abord l'enterrer ; au lieu de cela des hommes cherchent à le guérir !... En passant du vieux monde dans le nouveau on ne peut rien emporter avec soi (Michel 2001 : 55).

La mise en scène de la pièce semble avoir remporté un succès incontestable auprès du public parisien, même si Francisque Sarcey n'apprécie point ses objectifs idéologiques : « Mlle Louise Michel avait compté sur le scandale ; elle avait cru qu'en parlant de la Commune au théâtre elle exciterait les passions énergumènes qui l'applaudissent dans les salles de réunion. Elle s'imaginait faire trembler. On a ri [...] » (1882 : 2). Le célèbre critique, qui, d'ailleurs, pense que l'action de *Nadine* se déroule en Moldavie [sic], ne figure pas parmi les supporters du soulèvement du 18 mars 1871 et juge sévèrement le texte, d'autant plus que celui-ci aborde des questions politiques présumées indignes d'un vrai art dramatique. Pourtant, en dépit du mécontentement de la critique bourgeoise, la pièce a « une véritable base historique et un retentissement politique » (Surel-Turpin 2001 : 15) considérable qui évoque l'enthousiasme révolutionnaire, tout en portant un regard critique sur les exploits des rebelles. De fait, au milieu des applaudissements et des brouhahas, Louise Michel tente de déterminer les erreurs commises par le passé et de trouver des solutions qui pourraient en effet aider à réaliser « la garantie absolue de la liberté individuelle, de la liberté de conscience et de la liberté du travail » (Lissagaray 1969 : 211). Elle trouvera le remède dans l'anarchisme. À l'instar de Bakounine et contrairement aux communistes⁷, la

7 « les marxistes ne peuvent concevoir les choses autrement : étatistes par-dessus tout, ils sont forcément amenés à maudire toute révolution populaire, surtout la révolution paysanne, anarchique par nature et menant directement à l'abolition de

communarde croit fermement en la révolution populaire qui serait capable de mettre fin à toute autorité politique considérée comme une personne juridique et morale.

Pour conclure, *Nadine* de Louise Michel est un drame de contestation sociale où la question de la révolte occupe une place primordiale. Même après l'amnistie des bagnards qui leur a permis de retourner en France, le pouvoir passait sous silence les événements de la Commune de Paris. Tout d'abord, on voulait oublier cette rébellion subversive qui visait à ébranler le système capitaliste et qui pouvait de nouveau inciter les esprits frondeurs à des actions d'insoumission, et puis, on désirait occulter la vérité sur l'étouffement particulièrement sanguinaire de cette émeute parisienne. On ne pouvait donc pas parler ouvertement de cette insurrection qui avait menacé les fondements même de l'État. Pourtant, les exploits du soulèvement du 17 mars n'ont pas été oubliés par les survivants de l'hécatombe. De fait, ils tenaient à faire propager les idéaux libertaires auprès des nouvelles générations à travers le théâtre qui devenait une véritable tribune de la propagande anarchiste. C'est dans ce contexte historique que Louise Michel décide d'évoquer les grands jours de la Commune et de rappeler ses idéaux qui n'ont pas perdu de leur actualité. L'autrice situe l'action de la pièce dans la République de Cracovie pour éviter la vigilance de la censure. Évoquer un épisode d'un pays qui restait assujéti aux trois grandes puissances ne devait donc pas éveiller aussitôt les suspicions de la police. Tout porte à croire que l'ancienne communarde se sert de ce soulèvement des Polonais comme prétexte pour faire revivre les grands gestes du peuple parisien. C'est pour les mêmes raisons que Louise Michel écrit cette pièce conformément à des règles mélodramatiques dont l'esthétique règne sans partage en cette fin de XIX^e siècle. Mettre au centre le conflit sentimental entre les deux femmes en toile de fond de la révolution était censé dissiper la défiance des autorités. Louise Michel souhaite aussi réaliser l'objectif de lancer à travers son œuvre ses idées libertaires. La défaite qu'elle décrit ne signifie point son pessimisme. Au contraire, elle ne préconise pas l'abandon du combat, mais la lutte encore plus acharnée contre les profiteurs (Fabbri 1958 : 14). Et si elle n'hésite pas à peindre les échecs des insurgés, c'est qu'elle demande ardemment à leur rendre hommage. N'a-t-elle pas déjà exprimé cette idée dans son fameux plaidoyer devant le tribunal instauré pour juger les communards ? « Je n'ai pas voulu que le cri des travailleurs fût perdu, vous ferez de moi ce que vous voudrez, il ne s'agit pas de moi, il s'agit d'une grande partie de la France, d'une grande partie du monde, car on devient de plus en plus anarchiste » (Michel 1886 : 487).

Bibliographie

- Araminski, Stanislas (1864) *Histoire de la révolution polonaise depuis son origine jusqu'à nos jours (1772 à 1864)*. Paris : A Fayard et C^{ie}, Libraires-Éditeurs.
- Bakounine, Michel (2001) « La révolution paysanne, anarchique par nature. » [In :] Michel Bakounine, *Théorie générale de la Révolution*, textes assemblés et annotés par Étienne Lesourd, d'après G.E. Maximov. Paris : Les Nuits Rouges ; 174–181.
- Bakounine, Michel (2001) « L'Allemagne et le communisme d'État. » [In :] Michel Bakounine, *Théorie générale de la Révolution*, textes assemblés et annotés par Étienne Lesourd, d'après G.E. Maximov. Paris : Les Nuits Rouges ; 309–321.
- Beach, Cecilia (2005) *Staging Politics and Gender French Women's Drama, 1880–1923*. New York: Palgrave Macmillan.

l'État » (Bakounine 2001 : 176).

- Beaumont-Vassy, Édouard Ferdinand de La Bonninière (1853) *Histoire des états européens depuis le Congrès de Vienne*, vol. 6. Paris : Librairie d'Amyot, Éditeur.
- Comité de l'émigration polonaise (1871) *Mémoire sur la participation d'un certain nombre de Polonais à la guerre civile de la Commune, présenté à l'assemblée nationale par le comité de l'émigration polonaise 1871*. Paris : Typographie et lithographie Renou et Maulde.
- Fabbri, Luce (1958) *L'anarchismo. Principi di sempre – principi di oggi*. Genova – Nervi : Edizioni RL.
- Gorzowski, Louis (1846) « Insurrection polonaise. » [In :] *Démocratie pacifique*. 7 mars ; 1.
- Grawitz, Madeleine (2000) *Bakounine, biographie*. Paris : Calmann-Lévy.
- Ivernel, Philippe (2006) « Romantisme révolutionnaire et réalisme paroxystique. Théâtre de Louise Michel. » [In :] *Romantisme* n° 132 ; 21–35.
- Kamiński, Antoni A. (2012) *Michail Bakunin. Życie i myśl. Od religii miłości do filozofii czynu (1818–1848)* 1. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu.
- Kamiński, Antoni A. (2016) „Kontakty Michaiła Bakunina z Polakami po upadku powstania styczniowego.” [In :] Radosław Skrycki (éd.) *Studia z dziejów anarchizmu (2). W dwusetlecie urodzin Michaiła Bakunina*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego; 55–68.
- Kelly, Aileen (1982) *Mikhail Bakunin: A Study in the Psychology and Politics of Utopianism*. Oxford: Clarendon.
- Leynadier, Camille (1847) *Histoire des peuples et des révolutions de l'Europe depuis 1789 jusqu'à nos jours*. vol. 7. Paris : Henri Morel, Éditeur.
- Lissagaray, Prosper-Olivier (1969) *Histoire de la Commune de 1871*. Paris : François Maspero.
- Michel, Louise (1861) *Lueurs dans l'ombre*. Paris : Imprimerie A.-E. Rochette.
- Michel, Louise, Jean Winter (1883) *Le Bâtard impérial*. Paris : Librairie nationale.
- Michel, Louise (1886) *Mémoires de Louise Michel écrits par elle-même*. Paris : F. Roy, Libraire-Éditeur.
- Michel, Louise (1898) *La Commune*. Paris : P.-V. Stock.
- Michel, Louise (2001) *Nadine*. [In :] Jonny Ebstein, Philippe Ivernel, Monique Surel-Tupin, Sylvie Thomas (eds.) *Au temps de l'anarchie, un théâtre de combat : 1880–1914 (2)*. Paris : Séguier Archimbaud ; 18–84.
- Rey, Claudine (2022) « Louise Michel et les autres, le combat des femmes dans la Commune. » [In :] *Les Amies et Amis de la Commune de Paris*. <https://www.commune1871.org/la-commune-de-paris/histoire-de-la-commune/dossier-thematique/les-femmes-de-la-commune/564-louise-et-les-autres-le-combat-des-femmes-dans-la-commune> (consulté le 29/11/2022).
- Rougerie Jacques (2022) « Étrangers à Paris. » [In :] *Commune de Paris 1871*. <http://commune1871-rougerie.fr/etrangers-a-paris%2cfr%2c8%2c101.html> (consulté le 30/11/2022).
- Sarcey, Francisque (1882) « Chronique théâtrale. » [In :] *Le Temps*; 1–2.
- Sergent, Alain, Claude Harmel (1949) *Histoire de l'anarchie*. Paris : Le Portulan.
- Surel-Tupin, Monique (2001) « Préface à *Nadine*. » [In :] Jonny Ebstein, Philippe Ivernel, Monique Surel-Tupin, Sylvie Thomas (eds.) *Au temps de l'anarchie, un théâtre de combat : 1880–1914 (2)*. Paris : Séguier Archimbaud ; 13–17.
- Tchernookov, Julie (2018) « Louise Michel, une femme libre au bagne. » [In :] *Le blog Gallica*. <https://gallica.bnf.fr/blog/20082018/louise-michel-une-femme-libre-au-bagne?mode=desktop> (consulté le 30/11/2022).
- Wyczańska, Krystyna (1957) *Polacy w Komunie Paryskiej 1871 r.* Warszawa: Wydawnictwa Ministerstwa Obrony Narodowej.
- Ziejka, Franciszek (1969) “Dwie legendy o Jakubie Szeli.” [In :] *Kwartalnik Historyczny*, 4 ; 31–852.

ALEKSANDRA KOMANDERA

Université de Silésie à Katowice, Faculté des Sciences Humaines

aleksandra.komandera@us.edu.pl

ORCID 0000-0002-1344-2081

Le contexte d'écriture, le contexte de lecture et la présence du pictural dans *Le Turquetto* de Metin Arditi

The Context of Writing, the Context of Reading and the Presence of the Pictural in *Le Turquetto* of Metin Arditi

Abstract

This paper presents the importance of art in Metin Arditi's life and work and examines if his novel *Le Turquetto* can be considered an example of pictural writing. First, we present the context of writing and the role of art in the writer's personal experience. Then, we describe different thematic and formal manifestations of the pictural in his text, based on Liliane Louvel's typology, to verify how intermedial references between literature and painting influence the reader's reception.

Keywords: Arditi; context of writing; context of reading; pictural; intermediality; *Le Turquetto*

Mots clés : Arditi ; contexte d'écriture ; contexte de lecture ; le pictural ; *Le Turquetto*

Dans l'« Introduction » au numéro de *Cahiers de Narratologie* (2/2012) consacré au sujet et à l'art dans la prose française entre 1990 et 2012, Elisa Bricco et Nancy Murzilli observent : « Depuis les années 2000, on constate que la littérature, la narration fictionnelle notamment, se tourne de plus en plus vers les autres arts. [...] les influences réciproques entre les différentes formes de la création artistique constituent aujourd'hui un champ privilégié de la recherche en littérature et en art parce que ces liaisons se multiplient et acquièrent de nouvelles configurations » (<https://journals.openedition.org/>

narratologie/6639?lang=es [consulté le 28/04/2023]). L'intérêt croissant pour différentes disciplines artistiques et le fait de les présenter en dialogue impliquent une hybridation des pratiques de création au sein d'un même art ou média. Comme le phénomène des convergences interartistiques ou intermédiaires repose sur l'interaction de codes sémantiques différents, on recourt à de nouveaux outils d'analyse ou modèles conceptuels pour définir les œuvres qui dépassent les cadres normatifs habituels.

Parmi les auteurs favorisant dans leurs œuvres la rencontre entre différents arts, Metin Arditi occupe une place certaine. Son écriture se présente comme un espace littéraire propice à des coprésences d'arts divers, à des échanges entre plusieurs disciplines, étant donné sa biographie à la frontière de plusieurs langues, cultures, lieux d'habitation et les professions qu'il a exercées. Cet écrivain à succès né à Ankara en 1945 commence sa carrière romanesque en 2004 avec *Victoria-Hall* et acquiert rapidement une grande renommée grâce à plusieurs livres récompensés par des prix. Ses débuts littéraires sont surtout marqués par les essais¹, mais il est aussi l'auteur de récits, de monologues destinés à la scène et d'une série de « dictionnaires amoureux »². C'est la relecture de Franz Kafka qui l'oriente définitivement vers la fiction. Chez Metin Arditi la reconnaissance d'une allégeance artistique particulière semble combiner l'éducation reçue, la culture d'origine, des événements marquants, des sources d'inspiration et le contexte sociétal hybridé dont l'auteur tient compte, et se manifeste dans sa vision artistique d'écrivain.

De cet univers foisonnant, qui se reflétera dans son œuvre, se détache une inclination pour la peinture. La présence significative des rapports entre l'écrit et le pictural qui structure *Le Turquetto* (2011) nous incite à situer l'écriture de Metin Arditi au croisement de deux arts, qui contribuent à son écriture picturale ou, pour reprendre les concepts plus actuels, à l'« interartialité » (Moser : 2007) ou à l'« intermédialité » (Méchoulan : 2003) de son œuvre. Nous examinerons trois modalités liées à l'insertion de la peinture dans le texte, que nous rapporterons métaphoriquement aux éléments de l'art visuel : d'abord, l'encadrement, qui recouvrira le contexte d'écriture, avec la question de l'origine de cette ouverture aux arts ; ensuite, le détail, c'est-à-dire, les manifestations concrètes du pictural dans le texte ; enfin, la perspective, dans laquelle nous nous pencherons sur le contexte de lecture. Nous nous appuyerons sur des travaux théoriques et critiques consacrés aux affinités entre écriture et peinture.

L'encadrement

L'ouverture de l'écriture de Metin Arditi à l'art pictural s'inscrit d'une part dans la longue tradition des échanges ou correspondances entre les deux arts, depuis l'*ut pictura poesis* d'Horace, qui a occasionné des formes d'interaction originales et des débats sur ces rapports dans une perspective herméneutique, et remonte d'autre part à son passé. Né dans une famille juive, il quitte la Turquie à l'âge de sept ans pour recevoir son éducation en Suisse. Éloigné du pays natal, ne pouvant voir fréquemment sa famille, Metin Arditi passe onze ans dans un milieu fermé et hiérarchisé. Le seul réconfort pour lui réside dans ses activités artistiques. Il dira plus tard : « Les arts m'ont sauvé. Ils m'ont offert les plus belles des émotions, disons celles qui se rapprochent le plus de celles ressenties lorsqu'on est dans les bras de sa maman »

1 Ce sont ses essais sur Machiavel (*Le Mystère Machiavel*, 1999), La Fontaine (*Mon cher Jean... de la cigale à la fracture sociale*, 1997 ; *La Fontaine, fabuliste infréquentable*, 1998) et Nietzsche (*Nietzsche ou l'insaisissable consolation*, 2000).

2 Les dictionnaires sont publiés par Plon : *Dictionnaire amoureux de la Suisse* (2017), *Dictionnaire amoureux de l'esprit français* (2019), *Dictionnaire amoureux d'Istanbul* (2022).

(<https://www.consultor.fr/articles/metin-arditi-le-chercheur-de-verite> [consulté le 06/02/2023]). C'étaient la musique, l'écriture, la lecture et le théâtre qui occupaient son temps libre et le consolaient. Dans *La Chambre de Vincent*³, livre plus personnel, il évoque le précieux réconfort que lui a apporté un rôle joué sur scène : « La gloire d'un seul jour rattrapait la mélancolie des autres » (<https://www.letemps.ch/culture/metin-arditi-prince-lettre> [consulté le 20/09/2022]). Cherchant un remède dans l'art contre les sentiments d'abandon et d'injustice, Metin Ardit ne vit pas de révolte et, au seuil de l'âge adulte, il se plie à la volonté de son père et choisit la carrière scientifique (la physique, le génie atomique, le MBA, les affaires, l'immobilier). L'art reviendra plus tard, lorsqu'il s'engagera comme mécène : il soutiendra de multiples initiatives culturelles et créera de nombreuses fondations.

Ce contexte personnel, où différents arts et disciplines se croisent déjà, apporte une lumière sur la présence du pictural dans *Le Turquetto*. En fait, la question de l'art est mise au premier plan dans ce « roman d'artiste », et elle est développée en « conflit entre la créativité artistique et les exigences de la vie sociale » (<https://hal-u-picardie.archives-ouvertes.fr/hal-03482415/document> [consulté le 15/02/2023]). La première partie du roman, située à Constantinople en 1531, raconte l'histoire d'un père et d'un fils qui éprouvent de la honte l'un pour l'autre, car le premier est employé au marché aux esclaves, et l'autre possède un grand talent dans une activité interdite par sa religion : le dessin. Après une ellipse de 43 ans, le lecteur retrouve l'enfant, devenu adulte, à Venise où il se réalise dans l'art : après avoir été formé à l'atelier du grand maître Titien, Elie Soriano, alias Ilias Troyanos, est devenu un peintre célèbre surnommé le Turquetto. Le héros développe son grand talent, mais l'art va lui occasionner un drame personnel : au sommet de sa carrière, sa renommée et son succès sont détruits par la découverte du mensonge autour de son identité.

Dans ce rapide résumé de la trame, on observe que la présence de la peinture est introduite à travers le personnage du peintre et par la représentation du contexte artistique de Venise au XVI^e siècle, avec la place prépondérante que l'art y occupait, les esthétiques artistiques dominantes, les rivalités des confréries et des riches qui transparaissaient dans leurs commandes d'œuvres picturales sacrées ou profanes. En incorporant dans son travail d'écriture ses connaissances interdisciplinaires, l'écrivain se présente comme un véritable historien de l'art. Il fait de « la peinture, miroir de la société », pour reprendre les mots de Jean Arrouye (2019 : 105–116), qui lit *Le Turquetto* comme un reflet de la Venise de la Renaissance sur les plans religieux, social et politique, avec le fanatisme, l'intolérance, le mépris envers les Juifs, les conflits entre les influents. Cela explique en partie le choix du dénouement de l'histoire : la révolte contre cet univers étouffant à travers l'art. Le Turquetto peint une Cène dans laquelle il s'attribue le rôle de Judas, et cet aveu entraîne sa condamnation à mort par le tribunal du Saint-Office et la disparition de son œuvre dans un autodafé, à une exception près⁴.

La référence initiale à la peinture par le biais du personnage et du cadre spatio-temporel annonce les échanges entre le scripturaire et le pictural. Avant de les décrire, revenons sur l'aspect terminologique, voire méthodologique. Bien que ce roman ait été publié à l'époque où la littérature générale s'est tournée vers les autres arts, phénomène d'ordre intermédial, nous précisons que notre perspective est celle des correspondances du point de vue des arts, avec leur fonction esthétique, et non pas du point

3 Le livre (Zoé, 2002) alterne les souvenirs d'enfance de Metin Ardit et les réflexions sur le message des œuvres de Vincent Van Gogh.

4 Jean Arrouye établit un parallèle entre le Turquetto et un peintre hollandais ayant réellement existé, Johannes van der Beeck, dit Torrentius, dont l'œuvre, à l'exception d'une nature morte, a été brûlée (Arrouye 2019 : 115–116).

de vue des médias, qui, selon Jürgen E. Müller, renvoient aux « aspects matériel et communicationnel d'un dispositif » (<https://doi.org/10.7202/024818a> [consulté le 28/04/2023]). De ce fait, notre analyse se focalise sur les relations intermédiaires et interartistiques plutôt dans la textualité, et moins dans la matérialité. De surcroît, de ces deux outils d'analyse, l'interartialité semble correspondre mieux au dialogue entre le texte littéraire et la peinture instauré dans *Le Turquetto* : « L'intermédialité opère dans un domaine qui inclut les facteurs sociaux, technologiques et médiatiques, alors que l'interartialité se limite à la reconstruction des interactions entre les arts et les procédés artistiques, et s'inscrit plutôt dans une tradition 'poétologique' » (Müller 2006 : 101). Toutefois, sans entrer dans un débat terminologique, si nous nous référons à l'approche intermédiaire, c'est au sens large des réflexions sur les ressemblances et différences entre l'écriture et la peinture, sur les procédés par lesquels les deux arts essaient de restituer l'autre structure médiatique, ou sur le contexte qui conditionne les échanges entre le scripturaire et le pictural.

Le détail

En général, les techniques permettant d'inclure du pictural dans un texte, qui ne cessent d'inspirer la réflexion théorique sur le dialogue entre littérature et art, peuvent prendre des formes variées : la peinture peut être sujet d'un texte littéraire, un peintre peut devenir héros de fiction, un roman peut contenir des réflexions esthétiques sur l'art ou tenter d'imiter un style de peinture particulier dans sa forme. Ces techniques renvoient alors à des noyaux – à des thèmes et formes –, sur lesquels nous nous attarderons.

Le premier groupe – les thèmes picturaux – se manifeste, dans *Le Turquetto*, dans les descriptions des méthodes de travail du peintre, des ateliers et de la réception de l'œuvre picturale.

Les techniques utilisées par l'artiste s'associent à deux étapes de sa vie. D'abord, l'auteur décrit son apprentissage de la calligraphie auprès de Djelal Baba, qui transmet au jeune héros les secrets de la fabrication de l'encre et le sensibilise au détail. Malgré les interdits religieux et les réprimandes de son père, le garçon fait aussi des dessins inspirés des fresques d'une église orthodoxe ou des scènes quotidiennes. Il s'y exerce d'abord mentalement, en imaginant des portraits : « Elie s'asseyait en tailleur, fermait les yeux, cachait son visage de ses mains et, tout à l'intérieur de lui-même, s'imaginait en train de dessiner. Une mine de plomb à la main, il traçait un premier trait, par exemple un ovale de visage ou une ligne d'épaule, puis un deuxième, comme s'il dessinait vraiment, et ainsi de suite jusqu'à ce que le dessin soit en place. Il le regardait alors avec intensité, ajoutait ici une ombre, là un dégradé, fronçait un regard, marquait une tension sur un muscle, exactement comme si tout ce qu'il faisait était réel » (Arditi 2011 : 15–16). Le passage cité, qui met en relief le talent de l'enfant, devient aussi sous la plume du romancier un vrai tableau, celui d'un artiste en train de peindre, une image mentale qui prend forme à la lecture. L'auteur souligne également le côté salutaire de l'art qui rassure et libère le protagoniste des interdits : « Dans de tels instants, un sentiment de suprématie le portait tout entier. Rien ne lui semblait impossible. Il travaillait à la plume, au pinceau, ou à la mine d'argent, utilisait mille couleurs, donnait des effets d'ombre ou de clair-obscur, en un mot, il dessinait selon son bon vouloir. Il était, enfin, maître de sa vie » (Arditi 2011 : 16).

Ensuite, le travail de l'artiste est montré de la perspective du peintre reconnu. Comme apprenti, Elie suit le style du maître et peint en coloriste. Mais les fresques de la chapelle des Scrovegni à Padoue

l'éclairent sur la technique à adopter, qui réunit le trait précis de la calligraphie et les couleurs : « Sa manière de peindre se transforma. Une obsession de netteté l'envahit et il commença chacune de ses toiles par une esquisse élaborée. Il retrouva les gestes de la calligraphie, et fabriqua tous ses vernis à partir de cristaux d'encens, de la même manière que Djelal les utilisait comme liant pour ses encres » (Arditi 2011 : 100). Désormais, il est connu comme « le seul à avoir réussi la fusion miraculeuse du *disegno* et du *colorito*, de la précision florentine et de la douceur vénitienne » (Arditi 2011 : 89). L'idée d'unir la calligraphie et la peinture se présente ici comme une mise en abyme des jeux intermédiaires : la réflexion sur l'esthétique hybride menée par le peintre peut refléter celle de l'écrivain sur son mode d'écriture dans un contexte riche en interactions interartistiques.

Le deuxième indice thématique de la picturalité apparaît dans la présentation des ateliers, avec leur organisation, les relations entre l'apprenti et le maître et les rapports entre le peintre et le modèle. Le narrateur rappelle d'abord l'apprentissage d'Elie auprès du Titien et montre le fonctionnement des ateliers, avec les étapes nécessaires pour gagner la maîtrise de l'art : « Elie avait appris à récuser des brosses, fabriquer des enduits (de trente sortes au moins), broyer des cristaux (jusqu'à obtenir le granulé juste), mélanger les poudres aux huiles et aux résines, et, pour chaque nuance, à obtenir les proportions parfaites, les couleurs et les transparences. Après deux ans d'atelier, il eut le droit de préparer les couches de fond. D'abord les simples, puis celles qu'il fallait appliquer en dégradé. Un an encore et il put travailler le fini des toiles. Il apprit à peindre des drapés, des dentelles et des visages, des chevelures et des nez, des bouches, des oreilles, et, pour finir, des mains, des gants et des regards. Un an plus tard, on le mit à reproduire certaines œuvres du maître dont on lui commandait des copies » (Arditi 2011 : 96). Ces informations sont complétées par des précisions concernant les confréries, les commandes d'œuvres sacrées ou de portraits flatteurs. Avec les mots, la littérature reflète symboliquement la réalité du milieu artistique vénitien de la Renaissance. C'est un trait qu'elle partage avec la peinture, laquelle repose sur le rapport analogique entre la figuration visuelle et l'objet (Bergez 2004 : 45).

Quant à la relation maître-apprenti, elle est présentée en filigrane dans le roman, pourtant son poids est déterminant. Les scènes d'interaction entre les deux sont en fait peu nombreuses, mais le texte fait sentir remarquablement la gratitude et l'estime de l'apprenti envers le maître. Elie est reconnaissant envers le Titien de l'avoir initié aux arcanes de la peinture. En signe de reconnaissance, il lui offre un tableau, le portrait de son père en jeune patricien. Au moment de sa révélation, Elie se rappelle aussi les leçons reçues de Djelal Baba et décide alors de fusionner ses deux éducations : « [...] la vérité de son art se trouvait là, dans la prolongation de cette pensée, qu'il fallait peindre de manière à la fois tendre et nette, somptueuse mais fidèle au trait, comme la calligraphie de Djelal Baba. Ce qu'il avait appris du maître devait trouver sa place dans une peinture nouvelle, qui marierait la précision du dessin à la magnificence de la couleur » (Arditi 2011 : 100). Le choix du protagoniste est marqué par une nuance intermédiaire des enjeux esthétiques : l'originalité peut surgir du changement de posture auctoriale, de l'interaction de différents arts.

En ce qui concerne les rapports peintre-modèle, ils jouent un rôle décisif dans la trame. Rachel, une jeune Juive du ghetto vénitien qu'Elie embauche comme modèle, suscite en lui un sentiment d'embarras ; il éprouve à la fois de l'angoisse et du soulagement. Ce personnage féminin sert de véritable déclencheur du processus qui conduira Elie à révéler son passé et à reconnaître sa vraie identité. Caché sous son faux nom d'orthodoxe converti, Ilias Troyanos, il a évité tout contact avec les Juifs, mais avec Rachel, il se

retrouve brusquement devant son passé. D'une part, la figure du modèle est un autre élément du pictural, de l'autre, elle devient prétexte à s'exprimer sur le statut des Juifs au temps de la Renaissance.

Le thème de la réception de l'œuvre d'art – la troisième manifestation de la picturalité –, occupe les trois premières parties du roman. Au début, l'auteur présente Elie comme un enfant génial. Un pope qui regarde le dessin d'une mosaïque copiée par Elie s'étonne : « Le dessin manquait d'habileté, mais sa construction était saisissante. La disposition des personnages, les proportions, le mouvement d'ensemble, tout y était. La quantité de détails qu'avait reproduite Elie l'avait laissé incrédule » (Arditi 2011 : 62). Arsinée, une fournisseuse et testeuse de concubines, se rend compte que l'enfant a un regard pénétrant, transperçant tous les secrets des personnes observées. L'étonnement et l'admiration manifestés devant les premiers dessins d'Elie reviennent ensuite dans les réactions des commanditaires des œuvres et du public au moment de la présentation de la Cène, peinte dans le réfectoire de la confrérie de Filippo Cueno. La scène du dévoilement rappelle le thème des salons, pendant lesquels le public découvrait des œuvres de peintres ou de sculpteurs vivants. L'auteur réussit à saisir l'atmosphère d'une telle exposition : « Il y eut un "Oh" général. Cuneo devint blanc. Le souffle court, il murmura : – *Oddio*... Le doge ouvrit la bouche mais n'émit aucun son. Chacun cherchait à retrouver ses esprits. Le tableau qui venait d'être dévoilé était d'une beauté, d'une force, et d'une audace jamais vues. Mais ce n'était pas celui que les convives attendaient » (Arditi 2011 : 155). Le pictural surgit ici également dans la mise en abyme du thème de la peinture vénitienne. Les noms des grands peintres vénitiens, dont les apôtres de la Cène ont les traits, sont évoqués par les spectateurs : le Titien, les frères Bellini, le Véronais, le Tintoret. Après le premier choc, le public commente la toile avec vivacité et frénésie, et toute la scène rappelle l'hypotypose, procédé qui consiste à présenter un récit ou une description à la manière d'un tableau. La représentation de Jésus et de ses apôtres en rabbins et l'inclusion de symboles de la religion juive renvoie aux conventions qui régissaient la peinture sacrée à l'époque, ce qui est un signe de la dynamique intermédiaire du roman.

Une dernière attitude que nous pouvons associer aux réactions du public réside dans la tentative du nonce Gandolfi de sauver les toiles de l'autodafé. C'est ainsi que s'expliquerait la disparition totale de l'œuvre du Turquetto, à l'exception d'un portrait offert au Titien, dont la signature aurait été contrefaite par ce dernier dans un acte « indigne [...] même obscène » (Arditi 2011 : 227), mais salvateur.

La perspective

Les manifestations du pictural au niveau technique doivent être saisies dans le contexte de la lecture, parce que ce type de présence de la picturalité se déploie en fonction de la « compétence esthétique » du lecteur (<https://books.openedition.org/pur/40826> [consulté le 13/02/2023]). Nous vérifierons si elle contribue à la restitution par le texte de l'aspect visuel de la peinture. Les manifestations du pictural sur le plan formel dans *Le Turquetto* seront examinées en référence à la typologie de l'inscription du pictural dans le texte littéraire proposée par Liliane Louvel. Cette théoricienne différencie plusieurs marqueurs en fonction de leur degré de saturation picturale, entre autres la vue pittoresque, le tableau vivant, la description picturale et l'ekphrasis (<https://books.openedition.org/pur/40826> [consulté le 13/02/2023]).

La vue pittoresque, qui s'applique aux lieux à dimension évocatrice, crée l'effet pictural par la réminiscence : « L'effet-tableau se produira par le truchement de la mémoire, qui souvent « recompose »

les détails d'une scène en tableau « pittoresque », donnant ainsi accès au sens caché d'un souvenir » (*ibidem*). Metin Arditi obtient cet effet pictural par les descriptions des paysages ou des situations qu'Elie voudrait peindre à Constantinople, où il s'est enfui de Venise grâce à l'aide du nonce Angelo Gandolfi. Les scènes du repas offert aux gueux par le sultan deviennent un spectacle « d'une force et d'une sérénité inouïes » (Arditi 2011 : 251) ; l'atmosphère du Bazar est dominée par les regards perspicaces, les cris et les gestes ; le coucher du soleil réveille le plaisir des gestes du peintre : « Et le soir, lorsque le soleil d'Andrinople se couchait aux coupoles des reflets d'argent mêlés de vert, Elie avait devant lui la beauté indicible du Bosphore incendié, ouvert sur l'infini » (*ibidem*). Pour Elie, ces scènes rappellent le bonheur d'artiste perdu ; pour le lecteur, les détails saisis peuvent activer sa mémoire en quête de tableaux représentant le grand bazar de Constantinople (par François d'Orléans ou Amadeo Preziosi), le paysage du Bosphore (un véritable *topos* de la peinture, représenté par Ivan Aivazovski, François Prieur-Bardin ou Charles Clément Calderon) et les levers et couchers de soleil. L'effet pictural s'intensifie avec les associations faites par le lecteur, qui adopte de nouvelles postures devant ces jeux interartiels.

Des tableaux vivants, c'est-à-dire des passages dépeignant des « personnes arrangées en des poses “parlantes” reproduisant un tableau ou une scène célèbre de l'histoire » (<https://books.openedition.org/pur/40826> [consulté le 13/02/2023]), peuvent être identifiés dans les descriptions du marché d'esclaves. Elie observe la scène de présentation d'une jeune captive : le marchand, la fournisseuse qui déshabille l'esclave, le vizir qui la scrute de près forment un arrangement significatif. L'impression qu'il s'agit d'un tableau vivant est accentuée par le fait que la scène est vue par Elie de l'extérieur, du haut de sa cachette, qui lui donne une vue complète. D'ailleurs, cette perspective fait de lui un « personnage-voyeur », ce qui est une autre marque de la picturalité (Louvel 1997 : 485). Pour le héros, ces scènes sont des leçons d'anatomie dont il profitera une fois devenu peintre. À travers la focalisation passant par Elie, Metin Arditi réussit à faire sentir la honte, l'épouvante de la captive et la concupiscence du vizir.

La description du marché d'esclaves se rapproche aussi de la description picturale. Dans ce type de marqueurs, « le lecteur devra ‘savoir’ reconnaître le pictural [...] » (Louvel 1997 : 481), ce qui indique l'importance de la compétence esthétique du lecteur. Ici, le lecteur peut découvrir des allusions à la peinture orientaliste, aux tableaux *Le Marché d'esclaves* de Jean-Léon Gérôme ou *Le Marché d'esclaves* d'Horace Vernet. De plus, la description picturale se distingue par des « opérateurs d'ouverture et de fermeture du texte à l'image » (<https://books.openedition.org/pur/40826> [consulté le 13/02/2023]). Dans l'extrait évoqué, ces opérateurs correspondraient aux moments où Elie s'installe au galetas pour observer les marchands et les esclaves et où il quitte sa cachette.

Le cas de l'*ekphrasis*, enfin, est particulier parce qu'il prend dans *Le Turquetto* la forme d'un jeu proposé dans le paratexte. Le roman commence par une note au lecteur dans laquelle l'écrivain évoque une analyse du tableau du Titien, *L'homme au gant*, effectuée à l'occasion de l'exposition organisée à Genève en 2001. Selon le rapport, qui suit la note, la signature de cette toile présente une anomalie chromatique. Dans le nom de l'auteur « Ticianus », la lettre T diffère des suivantes par une autre couleur, ce qui peut signifier que la signature aurait été faussement attribuée au Titien. De plus, l'expertise du vernis du tableau révèle la présence d'encens, dont l'utilisation ne correspond pas à la technique utilisée au XVI^e siècle. Cet élément du paratexte est faux, mais Metin Arditi mène l'histoire d'une telle façon que le lecteur commence à croire à la supercherie du grand peintre de la Renaissance, qui aurait contrefait la signature de son disciple. Or, le tableau réel qui nourrit la trame du roman sert de prétexte à entamer des

réflexions sur la quête identitaire, le rôle de l'art, les conventions et préceptes imposés dans la famille, les sociétés et les religions.

La description du tableau *L'homme au gant* est faite au moment où Elie Soriano le peint. Dans la typologie des rapports entre texte et image établie par Bernard Vouilloux, cette description se rapproche plutôt de l'allusion, car elle renvoie au tableau sans le nommer, à la différence de l'énoncé référentiel, qui se distingue par l'emploi explicite du nom du peintre et du titre du tableau (Bernard Vouilloux 1994 : 27). Pourtant, le lecteur se rappelle la note et le rapport liminaires et peut identifier le tableau. Sous cet angle, la description du tableau s'inscrit en partie dans la catégorie de l'*ekphrasis*. En partie, car l'œuvre picturale est perçue en parallèle avec la description de la préparation de la toile. Les étapes du travail correspondent aux étapes de la perception du tableau, de la vue globale aux détails. L'ordre de la description semble suivre les mouvements de l'œil d'un spectateur :

Il commença le portrait d'un jeune patricien, le bras gauche en appui sur un bloc de marbre rose, dans un laisser-aller qui lui donnait grande allure. Sa main gauche, vêtue d'un gant, en serrait un autre, très chiffonné, et Elie peindrait ses deux gants emmêlés avec tant de finesse qu'ils sembleraient surgir de la toile. Il mettrait dans son regard cette sorte d'impatience bienveillante qu'ont seuls certains riches, et rendrait tous les détails de sa personne avec une précision extrême. Pour les couleurs, il userait d'une palette restreinte, à l'exception d'une touche de rouge orangé, pour le bijou que porterait le jeune homme. Le reste du portrait serait dans les tonalités blanches, grises et noires, faites de blanc de plomb, d'ocre et de terre d'ombre (Arditi 2011 : 168).

Conclusion

Le roman de Metin Arditi montre que le dialogue entre les arts, littérature et peinture, n'a perdu rien de son inspiration créatrice. Nous avons vu plus haut les sources de la prédilection de l'auteur pour l'art et le rôle de différentes cultures et traditions dans la création d'un univers de fiction éclectique. Cet accord de plusieurs notes n'est aucunement dissonant parce que toutes les composantes relèvent de l'expérience personnelle de l'auteur et de sa conviction que l'art est salutaire. En nous référant à la typologie des manifestations du pictural dans l'écriture, nous avons pu observer que la picturalité est très visible dans le roman, indépendamment de l'axe d'analyse, et que toutes les formes de sa présence concourent à l'hypothèse initiale qu'il s'agit d'une pratique interartistique, que nous qualifions aussi d'écriture picturale, mais qui n'est pas l'imitation de la peinture par l'écriture⁵. Qui plus est, l'étude a démontré qu'il était difficile de classer les présences du pictural dans une catégorie concrète, mais comme l'observe Liliane Louvel, « le même texte peut évoluer d'une catégorie à l'autre, voire les fondre ensemble » (<https://books.openedition.org/pur/40826> [consulté le 13/02/2023]). Nous avons voulu vérifier aussi si les manifestations de la picturalité impliquent un lecteur *érudit*. À voir la structure du roman, la façon de mener l'intrigue, d'introduire les faits dans la fiction, on peut constater que Metin Arditi est loin de tels impératifs. C'est pourquoi tantôt il explique des mots juifs, arabes ou italiens, tantôt il décrit avec un lexique technique le travail du peintre, tantôt il *émet* des doutes sur l'authenticité de certains faits et active ainsi le lecteur, tantôt encore, pour son plaisir, il laisse l'intrigue se dérouler comme dans un

5 Pour Daniel Bergez, l'écriture picturale consiste en l'imitation de la technique de peinture par l'écrivain : « [...] la peinture devient pour l'écrivain le modèle intérieur de son style : l'auteur écrit comme on peint [...] » (2020 : 264).

roman d'aventures. Cette oscillation entre catégories, cette mouvance du texte reste à l'image de la vie de l'écrivain. En fin de compte, indépendamment de la compétence du lecteur, à travers une écriture à dynamique interartielle, Metin Arditi montre des dangers qui n'étaient pas seulement d'actualité au temps de la Renaissance – le fanatisme, l'intolérance, l'indifférence, l'orgueil –, si souvent dénoncés dans la littérature comme dans l'art.

Bibliographie

- Arditi, Metin (2011) *Le Turquetto*. Arles : Actes Sud.
- Arrouye, Jean (2019) « La peinture, miroir de la société. » [In :] S. Provini et M. Bost-Fievet (éds.), *Renaissance imaginaire. La réception de la Renaissance dans la culture contemporaine*. Paris : Classiques Garnier ; 105–119.
- Bergez, Daniel ([2004] 2020) *Le texte et la toile. Peintre et écrivains en dialogue*. Paris : Armand Colin.
- Bergez, Daniel (2004) *Littérature et peinture*. Paris : Armand Colin.
- Bricco, Elisa et Murzilli, Nancy (2012) « Introduction. » [In :] *Cahiers de Narratologie*. [En ligne], 23 (2012). <https://journals.openedition.org/narratologie/6639?lang=es> (consulté le 28/04/2023).
- Louvel, Liliane (1997) « La description “picturale”. Pour une poétique de l'iconotexte. » [In :] *Poétique*. 112 ; 475–490.
- Louvel, Liliane (2002) « Modalité du pictural. » [In :] *Texte/Image : Images à lire, textes à voir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes ; 15–44. <https://books.openedition.org/pur/40826> (consulté le 13/02/2023).
- Meyer, Christine (2016) « Guerres esthétiques et conflits communautaires : le roman d'artiste comme riposte au “choc des civilisations” (Orhan Pamuk, Rafik Schami, Metin Arditi). » [In :] Ph. Alexandre (éd.), *Orients et orientalismes dans les pays de langue allemande au XX^e siècle : perceptions, appropriations, constructions et déconstructions*. Nancy : Presses universitaires de Lorraine ; 365–383. <https://hal-upicardie.archives-ouvertes.fr/hal-03482415/document> (consulté le 15/02/2023).
- Méchoulan, Éric (2003) « Intermédialités : Le temps des illusions perdues. » [In :] *Intermédialités*. 1 ; 9–27.
- Moser, Walter (2007) « L'interartialité : pour une archéologie de l'intermédialité. » [In :] M. Froger et J.E. Müller (éds.), *Intermédialité et socialité. Histoire et géographie d'un concept*. Mouakhar, Nizar (2018) « Introduction à l'intermédialité. Pour une méthodologie interdisciplinaire de l'art. » [In :] *Arts médiatiques & cyberculture*. <http://archee.qc.ca/wordpress/introduction-a-lintermedialite-pour-une-methodologie-interdisciplinaire-de-lart/> (consulté le 29/04/2023).
- Müller, Jürgen E. (2000). « L'intermédialité, une nouvelle approche interdisciplinaire : perspectives théoriques et pratiques à l'exemple de la vision de la télévision. » [In :] *Cinémas*. 10 (2–3) ; 105–134. <https://doi.org/10.7202/024818a> (consulté le 28/04/2023).
- Müller, Jürgen E. (2006) « Vers l'intermédialité : histoires, positions et options d'un axe de pertinence. » [In :] *MédiaMorphoses. L'identité des médias en question*. 16 ; 99–110.
- Turkeld, Lydie (2017) « Metin Arditi, le Chercheur de vérité ». <https://www.consultor.fr/articles/metin-arditi-le-chercheur-de-verite> (consulté le 06/02/2023).
- Vouilloux, Bernard (1994) *La peinture dans le texte (XVIII^e–XX^e siècles)*. Paris : CNRS Éditions.
- Zacheo, Rocco (2006) « Metin Arditi, prince lettré. » [In :] *Le Temps*. <https://www.letemps.ch/culture/metin-arditi-prince-lettre> (consulté le 20/09/2022).

SYLWIA KUCHARUK

Université Marie Curie–Sklodowska, Lublin, Faculté des lettres

sylwia.kucharuk@mail.umcs.pl

ORCID 0000-0002-2897-6983

« La vie de l'écrivain est dans l'ombre de l'écriture, mais l'écriture est une forme de vie » – quelques réflexions sur la « bio/graphie » de Visniec

“The Writer’s Life Exists in the Shadows of Writing, But Writing Is a Form of Life”: Some Thoughts on Visniec’s “Bio/graphy”

Abstract

This article is an attempt to describe the reciprocal influence of Matéi Visniec’s life and work. Based on Dominique Maingueneau’s theory of literary context and the paratopia related to it, we try to go beyond the socio-political context of Romania at the relevant time, which undoubtedly influenced the then-young writer’s perception of the world. We are, however, more interested in Visniec’s specific attitude, reflected in his work, of facing the regime and censorship that forbade the publication and exhibition of his plays and the resulting paratopia. In line with Maingueneau’s notion of bio/graphie, we try to show that Visniec’s work both reflects his life experiences and shapes his life.

Keywords: Francophone literature; Visniec; totalitarianism; context; paratopia; Maingueneau

Mots clés : littérature francophone ; Visniec; totalitarisme ; contexte ; paratopie ; Maingueneau

Les débats menés depuis des siècles jusqu’à nos jours par les littéraires, linguistes, philosophes et sociologues prouvent que le contexte demeure toujours une notion difficile à cerner. Bien qu’il ne manque pas de voix opposées, le texte et le contexte sont habituellement considérés comme indissociables l’un de l’autre, « le contexte étant défini comme le champ dans lequel s’enlève et se découpe le texte » (Vouilloux 2003 : 131). Bernard Vouilloux précise que « les deux notions opèrent de manière étroitement

corrélative à deux niveaux distincts, ou plutôt selon deux coupes complémentaires, l'une qui relie dans l'horizontalité syntagmatique un segment quelconque d'une œuvre à son environnement verbal, c'est-à-dire aux énoncés qui le précèdent et qui le suivent, l'autre qui connecte transversalement ce segment ou l'œuvre en sa totalité à son environnement situationnel, lui-même appréhendé à travers ses aspects culturels, historiques, sociaux, économiques, institutionnels, etc. » (2003 : 131). Il conclut ses réflexions en admettant que « le propre d'un contexte serait donc d'être indéfiniment extensible, ce pourquoi aucune définition appropriée n'en serait possible » (Vouilloux 2003 : 131).

Dominique Maingueneau, auteur, entre autres, de *Contexte de l'œuvre littéraire. Énonciation, écrivain, société* (1993) et de *Trouver sa place dans le champ littéraire. Paratopie et création* (2016), poursuit depuis quelques décennies des recherches sur cette notion apparemment « indéfinissable ». Il partage l'opinion de certains sociologues de la littérature et affirme que « le contexte de l'œuvre littéraire, ce n'est pas seulement la société considérée dans sa globalité mais au premier chef le champ littéraire, qui obéit à des règles spécifiques » (Maingueneau 1993 : 21). Partant du principe que « la littérature définit bien un lieu dans la société », mais qu'« on ne peut lui assigner aucun territoire », le chercheur décrit le champ littéraire en tant qu'une « difficile négociation entre le lieu et le non-lieu, une localisation parasitaire, qui vit de l'impossibilité même de se stabiliser » (Maingueneau 1993 : 21). C'est ainsi que naît la notion de paratopie (du grec « un lieu à côté »), qui désigne cette localité paradoxale d'appartenance et de non-appartenance qu'un auteur entretient avec la société et le champ littéraire. Car chaque auteur écrit depuis un lieu « à côté », qui est en même temps « lié à la réalité et séparé d'elle [...] qui structure son identité énonciative tout en étant structuré par elle » (Mortelette 2017 : 231). Pour cette raison, au lieu de parler d'un contexte biographique, il préfère la notion de bio/graphie (avec une barre oblique qui unit et sépare en même temps les deux termes) pour mettre en évidence l'influence réciproque de la vie et de l'œuvre de l'écrivain :

Le préjugé veut qu'un homme se fasse auteur s'il possède le don d'« exprimer » esthétiquement ses souffrances et ses joies. Dans cette conception il y aurait d'un côté les expériences de la vie, de l'autre, flottant dans quelque éther, les œuvres qui sont censées les représenter de manière plus ou moins déguisée. À charge alors pour l'histoire littéraire de tisser des correspondances entre les phases de la création et les événements de la vie. En réalité, l'œuvre n'est pas à l'extérieur de son « contexte » biographique, elle n'est pas le beau reflet d'événements indépendants d'elle. De même que la littérature participe de la société qu'elle est censée représenter, l'œuvre participe de la vie de l'écrivain. Ce qu'il faut prendre en compte, ce n'est ni l'œuvre hors de la vie, ni la vie hors de l'œuvre mais leur subtile étreinte (Maingueneau 1993 : 36).

Pour les familiers de l'œuvre de Matéi Visniec, dire que sa création est inséparablement liée à son contexte biographique serait une banalité. Nombreux sont les travaux signalant que les expériences vécues par l'auteur sont devenues pour lui une source d'inspiration¹. D'ailleurs, il le souligne lui-même dans ses paratextes. Le seul fait qu'il soit devenu un auteur interdit en Roumanie sous le régime de Ceausescu et ait cherché asile en France témoigne de l'influence réciproque que sa vie et son œuvre exercent l'une sur l'autre. Néanmoins, il nous semble intéressant d'interroger ce rapport tellement évident, dans l'optique proposée par Maingueneau, non seulement en nous rapportant au contexte bio/graphique, mais aussi en nous focalisant sur l'appartenance problématique de Visniec au champ littéraire, donc dans une optique différente de celles proposées jusqu'à présent.

1 Pour en savoir plus : Gancevici 2012 ; Ramat 2014.

Dans la Roumanie communiste, seule la littérature officielle d'État, qui avait pour but de contribuer « à la construction de l'homme nouveau, à l'édification du socialisme et du communisme [...] au renforcement de l'unité prolétaire et à l'intensification du combat contre les forces de l'impérialisme et du capitalisme » (Visniec 2009 : 27), avait le droit d'exister. Tout écart à la norme imposée par la censure condamnait l'œuvre à l'anéantissement, au non-être. Tel était le sort de l'œuvre de Visniec, qui non seulement ne cachait pas son admiration pour « les surréalistes, les dadaïstes, les récits fantastiques, le théâtre de l'absurde et du grotesque, la poésie onirique et même le théâtre réaliste anglo-saxon, bref tout sauf le réalisme socialiste » (Visniec 2016 : IX) mais qui, en plus, dénonçait les abus du pouvoir et s'opposait à la censure qui entravait la liberté d'expression. C'est ainsi qu'il est devenu un auteur interdit. On lui a refusé sa place dans le champ littéraire roumain de l'époque. On pourrait considérer cette non-appartenance comme paradoxale, car comme le constate Maingueneau :

l'effort de certains régimes totalitaires pour donner un statut de salarié de l'État aux écrivains réunis dans quelque syndicat permet de maintenir une production littéraire mais non de produire des œuvres littéraires, à moins que l'écrivain ne s'écarte de ce qui est attendu de lui, ne rende problématique cette appartenance même au groupe (1993 : 1).

D'une part, en refusant de s'inscrire dans le seul champ littéraire légitimé par l'État – celui du réalisme socialiste –, Visniec s'est condamné à la marginalisation, ses œuvres étant interdites, mais de l'autre, c'était le prix à payer pour qu'elles puissent sauvegarder leurs valeurs littéraires.

Dans la pièce *De la sensation d'élasticité lorsqu'on marche sur des cadavres*, Visniec met en scène sa propre expérience d'auteur dissident. Le Poète², protagoniste et alter ego du dramaturge, essaie en vain de publier ses poèmes et ses traductions de littérature occidentale, qui est considérée par le régime comme « une littérature décadente » (Visniec 2009 : 23) et « une forme d'aberration » (Visniec 2009 : 23). Passionné par la littérature interdite, mais impuissant face à la censure, le Poète n'arrive pas à trouver sa place dans ce monde plus absurde que les pièces de Ionesco, son auteur préféré. D'autant plus, qu'il est un auteur prolifique, « dès qu'[il] ouvre la bouche, [il] vomi[t] des poèmes » (Visniec 2009 : 12). Le fait que le Poète est suffoqué par ses propres poèmes métaphorise d'une part son besoin de s'exprimer librement et de créer, mais de l'autre, l'influence dévastatrice des interdits imposés par la censure. Pourtant, la création est plus forte que lui et fait inséparablement partie de sa vie, conformément aux paroles de Maingueneau selon lesquelles « la vie de l'écrivain est dans l'ombre de l'écriture, mais l'écriture est une forme de vie » (1993 : 48).

Le Poète, condamné à la prison pour son œuvre considérée par le régime comme subversive, récite de mémoire *La Cantatrice chauve* à ses codétenus, pour leur remonter le moral. Comme il ne se souvient pas bien du texte original, pour combler les lacunes, il le réinvente, il le récrée à sa façon. À un moment donné, la frontière entre la réalité et la fiction s'efface et la Cantatrice en personne apparaît devant lui :

La cantatrice chauve : Oui, je suis très touchée. Vous m'évoquez si souvent... moi, un personnage qui n'existe même pas.

Le poète : Oui, parce que je vous aime, Madame. J'aime tellement votre absence. Vous représentez pour moi, en quelque sorte, l'idéologie. Dans une société idéale, l'idéologie devrait être aussi discrète que vous.

2 Rappelons que Visniec a commencé sa carrière littéraire en écrivant des poésies. Ses premiers recueils datent de 1972.

La cantatrice chauve : Mais quelle idée vous avez eue, il y a trois ans, de me faire entrer dans la pièce... dans la pièce que vous racontiez à vos collègues de cellule.

Le Poète : Madame, en tant que détenu politique, j'ai toutes les libertés... [...] Voulez-vous revoir cette scène, Madame ? C'est pour ça que vous êtes venue ?

La cantatrice chauve : Oui, s'il vous plaît ! Faites-moi entrer encore une fois ! (Visniec 2009 : 74)

Paradoxalement, incarcéré, le Poète se sent entièrement libre. Évidemment, il ne s'agit pas de liberté physique, mais de liberté d'esprit. C'est la littérature qui lui procure ce sentiment, car elle lui sert de refuge. La Cantatrice chauve lui tient compagnie en prison dans les moments de solitude. D'ailleurs, elle n'est pas la seule, toute une pléiade d'auteurs vient le réconforter. Ce sont André Breton, Beckett, Cioran, Lautréamont, Henri Michaux, Tzara, Jarry, Sartre, Camus et Ionesco. La présence de ce dernier semble la plus réconfortante pour le Poète, car il avoue : « je trouvais quand même cela extrêmement drôle, le fait que Ionesco avait réussi à briser toutes les limites de la réalité et de la fiction pour faire irruption ici, dans la cour de ma prison, pour donner un sens à mon univers minable » (Visniec 2009 : 59). Plus loin, il ajoute : « Vous nous avez aidés à tenir, Monsieur Ionesco... vos chaises vides, vos rhinocéros, votre cantatrice chauve, vos élèves poignardées par leur professeur... ça nous a fait un bien fou... » (Visniec 2009 : 95). Pour reprendre les paroles de Maingueneau, le Poète fait passer dans son œuvre « une expérience de la vie », qui est « minée par le travail créatif », qui est « hantée par l'œuvre » (Maingueneau 1993 : 36).

La création constitue une échappatoire à la réalité. Elle permet de garder une sorte de liberté intérieure, présentée plus explicitement dans *L'Histoire du communisme racontée aux malades mentaux*.

L'action de la pièce se déroule dans un hôpital psychiatrique qui, tout porte à le croire, constitue une sorte de prison pour dissidents du régime communiste. Dans cet établissement, au sous-sol, se trouve une « zone libre » à laquelle mènent des passages secrets que seuls les patients connaissent. C'est un lieu particulier. Non seulement c'est « la seule partie de l'hôpital où jamais aucun médecin, aucun gardien, aucun responsable n'a mis les pieds », mais les malades prétendent y vivre dans une indépendance totale, car c'est « la seule partie libre de l'Union Soviétique » (Visniec 2013 : 47). Notons que lorsqu'ils se trouvent à cet endroit, les manches de leurs camisolos de force ne sont pas nouées, ce qui est significatif. Dans cette zone, fonctionne un gouvernement provisoire, un cercle d'études révolutionnaires, un tribunal qui juge les traîtres à la vérité. Ces derniers sont des écrivains dont la création a été mise au service du régime communiste et qui ont été récompensés par le Prix Staline. Parmi les condamnés à mort par ce tribunal se trouvent, entre autres, Maxime Gorki, Semion Babaïevski, Mikhaïl Boubiennov, Vassili Ajaïev et Henry Barbusse. À l'inverse, un nouveau venu, écrivain lui aussi, est reçu avec enthousiasme, en héros, les malades portant plusieurs toasts en son honneur :

Ivan Mikadoï Gamarovski : Je lève ce verre à Iouri Petrovski, pour les récits vrais, vraiment révolutionnaires, qui nous font chaud au cœur ! [...] je lève ce verre à la force de la littérature qui, grâce à Iouri Petrovski, fait reculer le mensonge et fait avancer la vérité ! (Visniec 2013 : 51)

C'est seulement dans la zone libre que les malades s'expriment ouvertement, mais tout y est tourné en dérision. Leur liberté est totale. L'ambiance est grotesque, on se sent chez Ionesco ou Beckett.

La zone libre de Visniec nous fait penser à une des facettes de la paratopie, évoquée par Maingueneau dans *Le contexte de l'œuvre littéraire. Énonciation, écrivain, société*, à savoir à la « République des lettres » des écrivains des Lumières. Il dit à ce propos :

Si les hommes de lettres forment une « république », celle-ci n'existe que de manière paradoxale, dispersée à l'intérieur des corps politiques. C'est un « État » parasite à l'intérieur d'États soumis à de tout autres règles que l'égalité et la libre discussion entre êtres doués de raison. (Maingueneau 1993 : 23)

La zone libre visniecienne présente les mêmes caractéristiques, étant « un État extrêmement libre » où on ne reconnaît que « l'empire de la vérité et de la raison » et où « sous leurs auspices on fait la guerre innocemment à qui que ce soit [...] Chacun y est tout ensemble souverain et justiciable de chacun » (Maingueneau 1993 : 23).

Il serait difficile de situer cette zone libre dans un espace-temps particulier, étant donné que tout cela se joue dans une scène onirique, à la frontière de la réalité et de la fiction. Néanmoins, tout porte à croire qu'il s'agit d'un lieu paratopique, un espace de liberté intérieure, plus ou moins intime, où la littérature joue un rôle incontestable, et qui est même sa raison d'être. Elle semble être un dernier rempart pour les dissidents et marginaux, qui ne se retrouvent pas dans la réalité devenue trop pénible à accepter.

Les deux pièces analysées présentent une réalité que nous sommes enclins à considérer comme paratopique. À la lumière de ce que nous venons de dire, il nous semble légitime de constater que la paratopie est en même temps la condition et le produit de la création visniecienne.

On arrive ainsi au cœur de l'analyse, à savoir au champ littéraire, car, comme le souligne Maingueneau, « c'est par rapport à lui que doivent être pensés l'appartenance des œuvres à des genres et à des courants esthétiques, mais aussi les tracés biographiques d'auteurs » (1993 : 24).

Le fait d'être marginalisé par la censure, de devenir un auteur interdit, n'empêche pas Visniec de s'inscrire dans un champ littéraire particulier. Distancié du réalisme socialiste, il ne prétend pas relever de lui-même et ne dénie pas son « tribalisme » littéraire, synonyme d'appartenance au champ littéraire évoqué par Maingueneau. Aux dires de ce dernier, cela est d'ailleurs impossible, car « on a beau se retirer au désert, dans les forêts ou les montagnes, on ne peut sortir du champ littéraire dès lors qu'on écrit, publie et que l'on organise son identité autour de cette activité. En fait, le champ littéraire vit de cette tension entre ses tribus et ses marginaux » (1993 : 24–25). Cela est d'autant plus important qu'« à travers la manière dont les écrivains gèrent leur insertion dans le champ, ils indiquent la position qu'ils y occupent. Il est des œuvres dont l'autolégitimation passe par le retrait du monde, il en est d'autres qui exigent la participation à des entreprises collectives » (Maingueneau 1993 : 24–25). Visniec a choisi cette deuxième option. Comme nous l'apprenons de sa biographie officielle, durant ses études de philosophie à Bucarest, il faisait partie d'un cercle de poètes qui allaient changer le panorama littéraire roumain, la fameuse « génération quatre-vingt ». En outre, il a créé avec d'autres intellectuels « Le Cénacle du lundi », bastion de la « résistance culturelle », dans le cadre duquel des débats littéraires étaient proposés. Il rejoint donc ceux qui ont été marginalisés par l'État, dont la liberté de création a été entravée, mais que le régime n'a pas réussi à assujettir et qui ont trouvé dans la littérature leur dernier espace de liberté, comme le Poète, alter ego de Visniec.

Il faut souligner que Visniec s'inscrit aussi dans une autre tribu que l'on pourrait qualifier d'invisible, selon la conception de Maingueneau :

Tout écrivain s'inscrit dans une tribu d'élection, celle des écrivains passés ou contemporains, connus personnellement ou non, qu'il place dans son panthéon personnel et dont le mode de vie et les œuvres lui permettent de légitimer sa propre énonciation. Cette communauté spirituelle qui se joue

de l'espace et du temps associe des noms dans une configuration dont la singularité ne fait qu'une avec la revendication esthétique de l'auteur (Maingueneau 1993 : 24).

Pourtant, la tribu d'élection choisie par Visniec n'est pas homogène. Comme nous venons de le mentionner, il aime les surréalistes, les dadaïstes, les récits fantastiques, le théâtre de l'absurde et du grotesque, la poésie onirique et le théâtre réaliste anglo-saxon, dans lesquels il puise son inspiration et dont nous retrouvons facilement les échos dans son œuvre. Œuvre, qui n'est pas homogène non plus, qu'il est difficile d'inscrire dans une seule esthétique. Comme nous pouvons le lire sur son site officiel (<https://www.visniec.com/portrait.html>), il se nourrit de Kafka, Dostoïevski, Camus, Beckett, Ionesco, Lautréamont... (*ibidem*). À cette liste, nous pouvons ajouter les écrivains qui sont devenus des personnages de ses pièces : André Breton, Cioran, Henri Michaux, Tzara, Jarry, Sartre. Parmi eux, Ionesco et Beckett semblent occuper une place particulière. Visniec souligne à plusieurs reprises le rôle que ces deux dramaturges ont joué dans sa vie :

À l'époque où je découvrais les pièces de Ionesco, dans une Roumanie communiste où l'absurde quotidien rivalisait avec le théâtre de l'absurde, je découvrais en effet la liberté absolue et un outil extrêmement efficace de lutte contre l'oppression, la bêtise et le dogmatisme idéologique. Après avoir lu les pièces de Ionesco, je n'ai jamais eu peur de rien dans la vie. Plus que tout système philosophique ou livre de sagesse, c'est Ionesco qui m'a aidé à comprendre l'homme et ses contradictions, l'âme humaine, la vie et le monde (Visniec 2009 : 7)

De la sensation ... est d'ailleurs une pièce-hommage rendu à Ionesco.

À propos de Beckett, il avoue : « J'ai découvert, à travers Beckett, ma propre identité. J'ai découvert un langage, une façon de protester, une famille d'esprit dont je faisais partie (...). En lisant *En attendant Godot* j'ai compris presque tout sur la nature humaine » (Visniec 1996 : 47–48).

Plaçant dans son panthéon personnel les auteurs que nous venons de citer, s'inscrivant dans une tribu « invisible » bien particulière – les deux pièces évoquées en donnent la preuve – Visniec a trouvé un moyen efficace de faire face au régime, de légitimer son œuvre et d'approprier un contexte si peu propice à la création. Tout porte à croire que, de cette façon, il a créé sa « zone libre » personnelle, lieu paratopique suspendu quelque part entre la réalité et la fiction, ce qui lui a permis de produire ses œuvres et ainsi de survivre à des temps difficiles.

Pour reprendre les paroles de Maingueneau, nous pourrions conclure nos réflexions en disant que l'écriture de Visniec enveloppe sa vie et que sa vie enveloppe son écriture (1993 : 36). Car, comme le souligne le chercheur, « il ne suffit pas de mener une vie de bohème ou de fréquenter des cénacles pour être un créateur. L'important, c'est la manière particulière dont l'écrivain se rapporte aux conditions d'exercice de la littérature de son époque » (Maingueneau 1993 : 35). Il est évident que la paratopie de Visniec, celle du discours littéraire, ou autrement dit le discours constituant, propre à tout créateur, a été rendu encore plus problématique par les paratopies singulières, son « impossible appartenance » au champ littéraire régi par la censure et son statut d'auteur interdit. On lui a refusé ainsi « l'autorité énonciative », terme emprunté à Michel Foucault (1969 : 14), tandis que sa vocation énonciative, processus par lequel un sujet se « sent » appelé à produire de la littérature (Maingueneau 1993 : 61), était très forte. Comme nous venons de le mentionner, il l'exprime dans les répliques du Poète, son alter-ego dans *De la sensation*..., mais aussi par une métaphore présente au début de la pièce. Après un festin somptueux, les convives, Marx, Engels, Lénine et Staline, qui ont mangé « comme des cochons poussés par un monstrueux appétit » (Visniec 2009 : 10), se reposent rassasiés en regardant la triste image de

la table après leur repas, qui ressemble à un champ de bataille. La question importante tombe alors : « Et maintenant qui fait la vaisselle ? » (Visniec 2009 : 10). Faute de volontaires, c'est le poète qui s'en charge, bien qu'il ait été le dernier venu. Il exprime ainsi l'ampleur des dégâts et la difficulté de la tâche à accomplir :

Moi tout seul devant un évier plein d'eau noirâtre
J'avais déjà les mains enfoncées jusqu'aux coudes
dans le flot extrêmement visqueux
et toute la vie devant moi pour laver obéissant
les tonnes d'assiettes et de bols
et les millions de couteaux (Visniec 2009 : 11)

Cette métaphore est révélatrice dans la mesure où elle semble suggérer le rapport de Visniec à la littérature et à sa propre écriture. Faire la vaisselle équivaut, dans ce contexte, à nettoyer les reliefs de l'Histoire. Il nous semble légitime de constater qu'elle équivaut aussi à sa mission littéraire. Dans sa vaste œuvre, Visniec dénonce les régimes totalitaires, les génocides, les guerres dans les Balkans, mais aussi toute sorte de manipulations de l'humanité par les grandes idées. Ainsi, l'écriture devient son mode de vie et une gestion de son contexte, « gestion qui loin d'être extérieure à l'œuvre, participe de sa création » (Maingueneau 1993 : 35–36).

Tout porte à croire que Visniec partagerait l'opinion de Montaigne : « Je n'ai pas plus fait mon livre que mon livre m'a fait, livre consubstantiel à son auteur, d'une occupation propre, membre de ma vie, non d'une occupation et fin tierce et étrangère comme tous les autres livres » (1993 : 36).

Bibliographie

- Foucault, Michel (1969) *L'Archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- Gancevici, Olga (2012) *Matéi Visniec – parole et image*. Cluj-Napoca : Casa Cărții de Știință.
- Maingueneau, Dominique (2016) *Trouver sa place dans le champ littéraire. Paratopie et création*. Louvain-La-Neuve : Académia/Éd. L'Harmattan, coll. Au cœur des textes.
- Maingueneau, Dominique (1993) *Contexte de l'œuvre littéraire. Énonciation, écrivain, société*, Paris : Dunod.
[http ://dominique.maingueneau.pagesperso-orange.fr/pdf/Le-contexte-de-l'OL-1993.pdf](http://dominique.maingueneau.pagesperso-orange.fr/pdf/Le-contexte-de-l'OL-1993.pdf) (consulté le 15/11/2022).
- Mortelette, Yann (2017) [Review of *Trouver sa place dans le champ littéraire. Paratopie et création*. « Au cœur des textes »]. *Revue d'Histoire Littéraire de La France*, 117(1), 231–234. [http ://www.jstor.org/stable/26368798](http://www.jstor.org/stable/26368798) (consulté le 15/11/2022).
- Ramat, Christine (2014) Les farces politiques de Matéi Visniec. [In :] Michèle Gally, Florence Fox (éds) *La farce aujourd'hui*. Paris : CNRS Éditions ; 107–124.
- Visniec, Matéi (1996) *Le Dernier Godot*. Lyon : Éditions du Cosmogone.
- Visniec, Matéi (2009) *De la sensation d'élasticité lorsqu'on marche sur des cadavres*. Carnières-Morlanwelz : Éditions Lansman.
- Visniec, Matéi (2013) *L'Histoire du communisme racontée aux malades mentaux*. Manage : Lansman.
- Visniec, Matéi (2016) *Migraaants*, note sur l'auteur. Paris : Éditions Théâtrales L'Œil du Prince.

Vouilloux, Bernard (2003) « Le contexte de l'œuvre d'art à l'épreuve du lieu. » [In :] Pierre Sorlin, Marie-Claire Ropars-Wuilleumier, Michelle Lagny (eds.) *Effets de cadre. De la limite en art*. Vincennes : Presses universitaires de Vincennes ; 131–152.

Site officiel de Visniec <https://www.visniec.com/portrait.html> (consulté le 15/11/2022).

Received:
1/03/2023
Reviewed:
17/04/2023
Accepted:
29/05/2023

AGNIESZKA KUKURYK

Université de la Commission de l'Éducation Nationale de Cracovie,

Faculté des Sciences Humaines

agnieszka.kukuryk@up.krakow.pl

ORCID 0000-0003-1721-6820

Le jazz fut-il la première forme du surréalisme ? – la poésie du jazz selon Robert Goffin

Was Jazz the First Form of Surrealism?: The Poetry of Jazz According to Robert Goffin

Abstract

This article is an attempt to parallel literature and jazz music, which, according to the Belgian poet Robert Goffin, created new trends at the beginning of the 20th century. Touched by the cosmopolitanism of Blaise Cendrars, the simultaneous poetry of Guillaume Apollinaire, the author tries to synthesize a new spirit in a new poetry in syncopated rhythm. He sees musical improvisation as an element that can shape creative writing in various aspects, from narrative to structure, reflecting the surrealist-inspired need to create outside the traditional ontological framework. According to him, jazz not only illustrates the quest for independence in the artistic and social spheres, but is also a means to reach the unconscious.

Keywords: hot jazz; surrealism; Robert Goffin; avant-garde poetry; modernism; improvisation

Mots clés : hot jazz ; surréalisme ; Robert Goffin ; poésie d'avant-garde ; modernisme ; improvisation

Techniquement, le jazz est un progrès musical.

Spirituellement, il apporte autre chose.

Pour parler du progrès spirituel que marque le jazz, il faut sortir de la musique et considérer l'esprit du jazz d'une manière générale.

Comme l'autre, ce progrès-là tient en un mot : liberté.

(Dotremont 1947–1948 : 12)

Introduction

262

Dans son célèbre essai *Aux frontières du jazz* (1932), Robert Goffin (1898–1984), *homme de lettres et de musique*, a eu l'idée parfaite de raconter l'évolution du jazz à travers sa vie. Il nous fait ainsi assister à ses surprises et découvertes successives, nous vivons avec lui les premières années du swing en Europe et, au terme de ce récit, nous comprenons mieux quelle merveille représente cette musique, née d'une manière si étrange, inexplicable et qui ne ressemble par ses traits essentiels à aucune de celles qui l'ont précédée. Dans ce premier aperçu historique de la genèse du jazz sur le sol européen¹, comprenant souvenirs, impressions et portraits de « classiques » tels que Louis Armstrong, Duke Ellington, Red Nichols ou Bix Beiderbecke, nous nous intéressons particulièrement à la relation surprenante entre le rythme syncopé et le surréalisme, devenue le *leitmotiv* du poète. Goffin réitère son point de vue dans une interview pour le journal *La Meuse* (1940), dans sa *Nouvelle Histoire du jazz* (1948), et enfin, en 1956, lors d'un entretien télévisé pour l'émission « À la Recherche du jazz » (ORTF, 1956), dans lequel il déclare :

Il y a à mon sens entre le jazz et le surréalisme une unité extraordinaire. Le jazz est exactement à la musique classique ce que le surréalisme-poésie pourrait être à la tragédie classique. C'est-à-dire que d'un côté vous avez la logique qui contrôle exactement et qui pré-établit la tragédie ; de l'autre côté, dans la poésie surréaliste, l'auteur, le poète, se laisse aller exactement selon sa subconscience : il en est de même en musique (Goffin 2010 : 520–521).

Avec le poète belge apparaît une critique marquée par le surréalisme qui, à l'exception de quelques militants notamment Michel Leiris², Robert Desnos³ et Jean Cocteau⁴, n'a pas porté d'attention particulière au phénomène du jazz. Goffin, convaincu de la poésie automatique, célèbre surtout l'improvisation y voyant, d'abord, « le seul et véritable surréalisme d'avant la lettre » (Goffin 1932 : 87), puis sa « première forme » et même, sa « manifestation supérieure » (Goffin 1932 : 255).

1. Premières tendances à « jazzifier » le style poétique

La polyphonie spontanée, qui prendra plus tard le nom de jazz, a été créée par des Noirs au confluent de plusieurs civilisations (latine, anglo-saxonne, afro-américaine) dans le port de la Nouvelle-Orléans à la fin du XIX^e siècle. En tant que musique populaire, il porte en lui toute la nostalgie qui résonnait des chants de plantation et du blues. Après les souffrances de la Grande Guerre, le jazz devient en Europe synonyme de liberté et de provocation⁵. Il trouve ses premiers échos dans les « Cake-Walks », ces danses caricaturales

- 1 Les caractéristiques typiques du jazz avaient déjà été abordées dans le domaine francophone par l'ethnomusicologue André Schaeffner et le critique André Coeuroy dans *Le Jazz* (1926). Ce livre est cependant une analyse purement théorique du jazz, ignorant complètement le côté émotionnel de la musique afro-américaine.
- 2 Voir à ce sujet Michel Leiris, *L'Âge d'homme*, Paris, Éditions Gallimard, 1946 [1939] et Michel Leiris, *La Règle du jeu*, Tome III, *Fibrilles*, Paris, Éditions Gallimard, 1966.
- 3 Voir à ce sujet Robert Desnos, *Les Voix intérieures. Chansons et textes critiques*, Paris, L'Arganier, 2005.
- 4 Voir à ce sujet David Gullentops et Malou Haine, *Écrits sur la musique*, Paris, Vrin, collection Musicologies, 2016.
- 5 L'introduction de cette musique syncopée est communément associée à l'arrivée sur les côtes françaises, en décembre 1917, du 369^e régiment d'infanterie, qui comprenait les Harlem Hellfighters, des musiciens noirs dirigés par le lieutenant James Reese Europe.

créées pour se moquer des riches propriétaires blancs lors des bals populaires du sud des États-Unis, qui évoluent progressivement vers un style musical plus structuré appelé par la suite Ragtime. Parmi les premiers adeptes du rythme syncopé figurent des écrivains qui y voient une nouvelle source d'inspiration pour leurs œuvres. Yannick Séité, par exemple, ose même suggérer que Paul Verlaine « le premier [...] a, dans son “Nocturne parisien” (*Poèmes saturniens*, 1866), isolé et décrit le jazz » (Séité 2010 : 321). Il est persuadé que la musique populaire de l'orgue de Barbarie qui « donnerait la fièvre à Rossini » (Verlaine 1866 : 121) et « brame » ses « polkas » pour faire « vibrer l'âme aux proscrits, aux femmes, aux artistes » (*ibidem*) peut certainement évoquer des comparaisons avec les blues joués par de pauvres musiciens noirs sur des instruments de fortune à la fin du XIX^e siècle. Il est douteux que des auteurs qui n'ont pas connu cette musique aient pu « jazzifier » leur style. Ce n'est que quelques décennies plus tard que le rythme syncopé est devenu non seulement le fond sonore de la vie artistique, du cinéma, des clubs de Manhattan et des caves de Saint-Germain-des-Prés mais aussi l'inspiration pour les expérimentations musico-littéraires.

2. Au croisement de l'art performance, des arts plastiques et de la poésie sonore

Plusieurs compositeurs du début du XX^e siècle succombent à la fascination de la musique négro-américaine qui, comme l'observe Przemysław Strożek, devient « une véritable explosion de manie de cakewalk dans la capitale française » (Strożek 2013 : 47). Les œuvres de Darius Milhaud (*La Création du Monde*, 1922–23), d'Igor Stravinsky (*Ragtime pour onze instruments*, 1917–1918), de Maurice Ravel (*L'Enfant et les Sortilèges*, 1919 et 1925) et surtout d'Erik Satie en sont des exemples remarquables. Ce dernier fut l'un des premiers musiciens français, sinon le premier, à s'intéresser au jazz qui, en 1904, a composé son ragtime intitulé *Le Piccadilly*. Il est suivi par Claude Debussy qui crée « Golliwogg's Cakewalk », pièce pour piano tirée de l'album *Children's corner* (1908) et, moins réussi, le ragtime *Le Petit nègre* (1909)⁶. Une dizaine d'années plus tard Satie présente au Châtelet le plus célèbre *Ragtime du paquebot de Parade* en mêlant cubisme, futurisme et music-hall. Imaginé par Jean Cocteau, avec des décors et des costumes de Pablo Picasso et une chorégraphie de Léonide Massine, le ballet fait scandale et marque la naissance d'une nouvelle esthétique qui ouvre la voie à de nombreux artistes, tant en musique qu'en peinture⁷ et en littérature. « Tout était neuf – argument, musique, spectacle. [...] Chaque art ruait dans les brancards » dira Francis Poulenc (1963 : 88–89) et Rollo Myers ajoutera : « Satie était un maître de la musique statique – une musique qui n'avance pas, ne se développe pas, mais tourne, pour ainsi dire, autour d'elle-même, [...] produisant un effet presque hallucinatoire » (Myers 1963 : 968). Le premier à avoir remarqué cette mélomanie ou mélanophilie, selon la formule mentionnée par Guillaume Apollinaire

6 Debussy reprend ce thème dans *La boîte à joujoux* (1913), puis dans « Minstrels » du premier livre de *Préludes* (1910), où il utilise les rythmes de cakewalk de manière plus subtile, et enfin dans « Général Lavine » du deuxième livre (1910–1913), où il utilise l'expression « Dans le style et le mouvement d'un cakewalk ».

7 Qu'il suffise de citer les calligraphies d'Henri Matisse intitulées *Jazz* ou la série *Broadway Boogie-Woogie* de Piet Mondrian.

dans son article⁸ pour le *Mercure de France*⁹, est Paul Morand. « Le jazz a des accents si sublimes, si déchirants que, tous, nous comprenons qu'à notre manière de sentir, il faut une forme nouvelle. [...] Nous devons répondre à cet appel des ténèbres, aller voir ce qu'il y a derrière cette impérieuse mélancolie qui sort des saxophones » – note-t-il dans l'avant-propos de son roman *Magie noire* (Morand 1928 : 5–6). Cela coïncide avec les bouleversements culturels qui ont secoué Montmartre et la Rive Gauche dans l'entre-deux-guerres, remettant en cause la tradition rationaliste. Le jazz, lorsqu'il est donc apparu en Europe, s'est inscrit dans le système général de rejet de l'Occident, voire d'aversion pour le capitalisme, et a réorienté les conditions de la création esthétique comme en témoignent les propos de Michel Leiris dans *C'est-à-dire* :

On était nettement contre l'Occident. D'ailleurs, dans les déclarations surréalistes et dans les manifestes cela est marqué d'une façon violente : il s'agit bel et bien d'une rébellion contre la civilisation occidentale (Leiris 1992 : 11)¹⁰.

À cet égard, nous pouvons constater que dans ce contexte « le jazz a été l'avant-garde de la littérature d'avant-garde. Par lui la musique a su, avant les lettres, trouver le langage pour dire [ou « exprimer », selon la formule de Leiris] le monde qui lui était contemporain » (Séité 1999 : 44). En conséquence, grâce au rythme syncopé qui s'oppose à tout ce qui est mécanique ou métrique, la musique a connu, avant le dadaïsme et le surréalisme, « toutes les candeurs sauvages dont le désir, bien que tout à fait informe encore, nous ravageait » (Leiris 1939 : 160). Il « a su donner forme à la modernité ; à nos désirs une figure » – remarque Séité (Séité 1999 : 44). Cela correspond d'ailleurs à l'hypothèse d'interdépendance artistique proposée par Stéphane Mallarmé dans *Crise de vers*, selon laquelle la poésie reprend à la peinture et à la musique son « bien » :

Je me figure [...] que nous en sommes là, précisément, à rechercher, devant une brisure des grands rythmes littéraires [...] et leur éparpillement en frissons articulés proches de l'instrumentation, un art d'achever la transposition, au Livre, de la symphonie ou uniment de reprendre notre bien : car, ce n'est pas de sonorités élémentaires par les cuivres, les cordes, les bois, indéniablement, mais de l'intellectuelle parole à son apogée que doit avec plénitude et évidence, résulter, en tant que l'ensemble des rapports existant dans tout, la Musique (Mallarmé 2003 : 212).

Cette recherche d'innovations formelles mais aussi celle d'un nouveau rapport au monde sensible est suggéré, entre autres, par Blaise Cendrars dans *Profond aujourd'hui*, un poème en prose dans lequel l'auteur expose les principes de l'analogie universelle :

Tu vis. Excentrique. Dans la solitude intégrale. Dans la communion anonyme. Avec tout ce qui est racine et cime, et qui palpite, jouit et s'extasie. Phénomènes de cette hallucination congénitale qu'est la vie dans toutes ses manifestations et l'activité continue de la conscience. Le moteur tourne en spirale. Le rythme parle. Chimisme. Tu es (Cendrars 2017 : 342).

8 Il s'agit du texte intitulé « Mélanomanie ou mélanophilie » dans lequel l'auteur utilise le terme mélomanie pour décrire l'engouement littéral pour l'art tribal, en particulier l'art nègre, qui a commencé à se manifester dans l'art occidental au début du XX^e siècle. Plus généralement, le terme explique aussi l'intérêt croissant pour la culture « primitive » dans toutes ses manifestations.

9 Cf. Guillaume Apollinaire et Paul Guillaume, *Sculpture des nègres*, Paris : Paul Guillaume, 1917.

10 Le thème a été abordé par Philippe Soupault dans son roman *Le Grand Homme* (1929).

De ce fait, Cendrars trouve une expression hors normes, dans la sonorité des mots par l'enchaînement des 169 phrases qui semble improvisé, associant une image à une autre sans argument global clair. La ponctuation, qu'il utilise abondamment, marque des suspensions et des pauses, et la longueur variable des phrases crée des mouvements d'accélération ou de décélération. L'absence de conjonctions, en revanche, laisse supposer que l'organisation interne du texte ne repose pas sur une argumentation discursive, mais sur des éléments prosodiques et rythmiques, y compris l'utilisation de la répétition.

La liberté d'échapper aux normes préconçues a également été aussi parfaitement décrite par Tristan Tzara qui restitue l'atmosphère des soirées du Cabaret Voltaire sur un rythme syncopé :

Grande soirée – poème simultanée en 3 langues, protestation bruit musique nègre / Hoosenlatz
Ho osenlatz / piano Typerary Laterna magica démonstration, proclamation dernière !! invention
dialogue !! Dada !! dernière nouveauté !!! syncope bourgeoise, musique bruitiste, dernier cri,
chanson Tzara danse protestations – la grosse caisse – lumière rouge, policemen – chansons tableaux
cubistes cartes postales chanson Cabaret Voltaire – poème simultanée breveté Tzara Ho osentlaz
et van Hoddiss Hü ülsenbeck Hoosenlatz tourbillon Arp – two-step réclame alcool fument vers les
cloches / on chuchote: arrogance / silence Mme Hennings, Janco déclaration, l'art transatlantique =
peuple se réjouit étoile projetée sur la danse cubiste en grelots (Tzara 1920 : 11).

Ces expériences poétiques se déroulent dans le cadre de spectacles accompagnés de musique qui valorisent la spontanéité afin de remettre en question les codes linguistiques, sociaux et littéraires.

3. Tentatives prudentes de combiner le jazz et la littérature

Les avant-gardes artistiques du début du XX^e siècle, exprimant leur rébellion contre l'ordre existant, ont trouvé une nouvelle forme de créativité dans la musique. Comme les futuristes italiens, les acolytes de Tristan Tzara misent sur l'influence du bruit et de la glossolalie dans la poésie et ouvrent la voie au lettrisme¹¹. Tout aussi décisives sont les performances scéniques, le music-hall en particulier, qui intègrent l'arsenal transgressif de Dada, où se mêlent simultanément poésie, musique bruyante et danses. Cette forme hybride, issue des traditions orales et populaires, est devenue une grande source d'inspiration pour Jean Cocteau, qui a initié en Europe l'association du jazz avec le texte poétique¹², y voyant l'essence de la simplicité, de la pureté et de l'authenticité dont manque la musique française :

Le music-hall, le cirque, les orchestres américains de nègres, tout cela féconde un artiste au même titre que la vie. Se servir des émotions que de tels spectacles éveillent ne revient pas à faire de l'art d'après l'art. Ces spectacles ne sont pas de l'art. Ils excitent comme les machines, les paysages, le danger – explique-t-il dans *Le Coq et l'arlequin* (Cocteau 1979 : 111).

11 Dès le départ, le programme du Cabaret Voltaire a privilégié les textes poétiques à caractère acoustique, dont deux des précurseurs les plus immédiats de la poésie sonore dadaïste : les compositions lyriques de Vassily Kandinsky, publiées sous le titre pertinent de *Klänge* en 1913 et considérées par Hugo Ball comme les premières à faire l'usage le plus abstrait des voyelles et des consonnes, et les *Parole in libertà* de Filippo Marinetti (publiées à partir de 1912), poèmes qui combinent la juxtaposition a-syntaxique de noms et de verbes avec des transcriptions onomatopéiques de sons extra-linguistiques.

12 Dès 1918, Cocteau réunit de jeunes musiciens du Groupe des Six et les initie au jazz. Il organise des concerts auxquels il participe lui-même en jouant de la batterie. Il dirige même le jazz band de Louis Mitchell lors du vernissage de l'exposition de Picabia le 9 décembre 1920 à la galerie La Cible.

La découverte de la musique nouvelle déclenche chez Cocteau un besoin personnel d'expérimentation : « se libérer de la forme fixe (à moins qu'on ne s'abandonne aux rythmes vagues du vers libre) oblige le poète à une méthode individuelle », note-t-il dans la préface du recueil *Le Cap de Bonne-Espérance* (1919 : 5), rapidement associé au cubisme par la critique : « Mr J. Cocteau [remarque Paul Souday] va jusqu'à éliminer la syntaxe, à procéder par suite de mots sans lien logique (ce qui est proprement du petit nègre) et à tomber dans la suite de syllabes sans signification précise (onomatopée ou langage des animaux...) » (Souday 1999 : 1557). Le poète voit bien la capacité du jazz à s'adapter aux tendances contemporaines. Dans une lettre à sa mère du 30 mars 1921, il note : « Stravinsky m'a prêté son jazz et je me suis le plus souvent possible distrait en jouant de cet instrument qui me passionne pour plusieurs raisons, dont la poésie n'est pas exempte » (Steegmüller 1973 : 234). Le rythme syncopé le captivant autant que la poésie, il était inévitable qu'il tente de juxtaposer les deux genres, ce qu'il a démontré, entre autres, en enregistrant des vers de son recueil *Opéra* (1927) aux studios Columbia. Le poème « La Toison d'or » est particulièrement remarquable, car il est davantage composé par le son que par le contenu narratif et repose sur un jeu continu d'assonances. En établissant une série de motifs rythmiques internes, Cocteau a créé, *de facto*, une version verbale du texte musical. Séité qualifie ce processus d'« écriture Jazz » (Séité 1992 : 137), qui transpose textuellement des principes structurels caractéristiques de la musique afro-américaine, tels que le mètre à quatre temps¹³, le blues à douze temps, les phénomènes de répétition et de syncope. Une voie similaire a été suivie par de nombreux poètes d'avant-garde, notamment Philippe Soupault, Robert Desnos ou, cité plus haut, Michel Leiris. Ce dernier, en dépit de l'attitude plutôt prudente du rapprochement formel entre le jazz et la littérature qu'il aborde dans « Musique en texte et musique antitexte », trouve un espace où les deux domaines fusionnent secrètement mais authentiquement : la voix. Il écoute ce que lui dit le langage. « Ne pas [s]e contenter d'user des mots comme de pierres dont l'assemblage prendra sens selon des voies sensibles [...] mais [s]e porter à l'écoute de ces éléments eux-mêmes » – expliquera-t-il dans le recueil *Langage tangage* (Leiris 1985 : 99).

4. Le jazz – d'un nouvel art de vivre à une forme d'art

Cependant, ces tentatives de mariage entre le jazz et la littérature n'ont pas convaincu le père du surréalisme français. Alors que le dadaïsme plaçait de grands espoirs dans la musique, André Breton lui attribuait un rôle critique afin de favoriser l'échange entre la créativité poétique et les arts strictement visuels – peinture, cinéma muet et photographie. Sa formule : « que la nuit continue donc à tomber sur l'orchestre » (Breton 1925 : 26) est bien connue. Robert Wangermée, expliquant les raisons de ce refus, affirme que « [p]our Breton, il ne peut y avoir ni une musique surréaliste ni usage surréaliste de la musique, car à la différence

13 Il convient de rappeler que l'une des caractéristiques des premiers poèmes de Baudelaire est déjà la combinaison de différents mètres. Par cette imitation formelle, Baudelaire semble rechercher l'harmonie et la musicalité. Les 12 poèmes du volume *Fleurs du Mal*, dont « À une mendicante rousse » (7 / 7 / 4) et « Le Beau Navire » (12 / 12 / 8 / 12), en sont l'illustration : la disposition hétérométrique des poèmes a des connotations chansonnières très nettes. Ceci est particulièrement évident dans ce dernier poème qui, avec son refrain, adopte le ton d'une berceuse pour décrire le pays idéal pour une femme aimée. Pierre Reverdy, à la suite de Baudelaire, dans son poème « Stop », publié en 1916 dans *Quelques poèmes*, montre également une fascination pour le rythme syncopé, grâce à sa division en trois grands blocs séparés par des blancs, eux-mêmes constitués de strophes, le plus souvent monostiches. Ces « blancs » servent à rompre la continuité, parfois même entre un adjectif et un nom ou entre un verbe et son complément.

des mots ou des images, les sons musicaux sont inaptes à exprimer l'imaginaire ou l'inconscient et ne peuvent non plus exalter la volonté de changer le monde, essentielle au surréalisme » (Wangermée 2001 : 7). Pour le représentant de la pensée surréaliste, seules les images créées par la peinture et la poésie sont capables de donner accès aux représentations inconscientes et aux rêves, tandis que l'expression musicale, jugée trop confuse, est incapable de véhiculer un modèle interne. Pourtant, soulignons-le, le terme « surréalisme » fut utilisé pour la première fois par Apollinaire dans un contexte musical, dans la préface au livret de *Parade* (Apollinaire 1991 : 865), que Henri Gonnard définit comme « une rencontre sans précédent de différents horizons artistiques » (Gonnard 2021 : 30).

Le groupe bruxellois autour de Paul Nougé avait une vision très différente de la musique, la considérant comme partie intégrante de l'« esprit » du surréalisme et lui accordant même une option spéciale dans leur programme diffusé dans la série *Correspondance*. C'est d'ailleurs le compositeur André Souris qui, dans une lettre datée du 17 décembre 1927 déclare :

La matière musicale est plus propre qu'aucune autre à épouser fidèlement les mouvements intérieurs ; réciproquement, elle les nourrit, les développe dans leur propre sens, ce qui procure au musicien un plaisir sans limites, presque irrésistible et lui donne l'illusion de la plus grande plénitude de vie. Mais cette activité se résorbe dans l'individu même et lui supprime tout contact avec le dehors. (La musique constitue probablement le moyen le plus conforme aux démonstrations surréalistes) (Souris 2000 : 135).

Dans le même ordre d'idées, Nougé intervient lors d'une conférence à Charleroi, où il déclare : « Il faut d'abord imaginer une observation extrêmement attentive et réfléchie des effets des sons et de la musique sur l'auditeur, sur le public, dans des circonstances infiniment différentes » (Nougé 1984 : 203) et encourage de les mettre en pratique : « Quel musicien a donc jusqu'ici réellement traité des conséquences humaines du jazz, de la chanson populaire, du timbre, de la syncope ? » (Nougé 1984 : 203). Pour les Belges, la musique avait une mission performative et un potentiel révolutionnaire ; elle devait pousser les gens à l'action, déstabiliser leur perception du monde : « Nous retrouvons ici, transfiguré, le touchant espoir des magiciens, des guérisseurs et des thaumaturges ... », conclut Nougé dans son *Histoire de ne pas rire* (Nougé 1984 : 204). C'est également dans ce contexte que s'inscrit l'étroite collaboration entre Nougé et Souris (1925–1936), au cours de laquelle l'écrivain convainc le compositeur d'adapter à la musique son approche consistant à transformer des lieux ordinaires en « objets bouleversants »¹⁴. Ils étaient accompagnés par Robert Goffin¹⁵, le plus grand prosélyte¹⁶ du jazz dans le monde francophone qui fut « le premier à insister sur [son] caractère aventurier [...] et à célébrer la primauté essentielle de l'improvisation » (Droixhe 2007 : 2). En 1922, il publie le recueil *Jazz-Band*, préfacé par Jules Romains, dans lequel il fait l'éloge de la musique nègre des films muets de Charlie Chaplin, qu'il qualifie de « plus beau TE DEUM du monde » (Goffin 1922a : 15). Ce sont aussi des observations transcrites en vers,

14 Les mises en musique du *Dessous des cartes* (1926) et des *Quelques airs de Clarisse Juranville* (1928) sont également le fruit de cette collaboration.

15 On pourrait également citer Ernst Moerman (1897–1944) ou Carlos de Radzitzky (1915–1985).

16 Son premier contact avec la musique syncopée date de 1910 : il a douze ans, découvre Bruxelles et son Exposition universelle, et entend la scène du cake walk. Mais ce n'est qu'en 1919 qu'il rencontre le « black jazz » ; les Jazz Kings de Mitchell, qui viennent à l'Alhambra de Bruxelles, lui font subir un choc physique qui le marquera à vie. Il se lie ensuite d'amitié avec le trompettiste américain Arthur Briggs. Encore à l'université, il fonde le groupe amateur Doctors Mysterious Six, dans lequel il joue de la trompette.

dans une nouvelle rigueur poétique, rythmée et simple, afin de réaliser la synthèse d'un esprit nouveau : la géométrie de la ville et la simultanéité des impressions. Goffin défend, *ipso facto*, le principe d'une poésie de révolte, d'une poésie en mouvement, ce qui semble être confirmé par ses propos dans *Patrie de la poésie* (1945), selon lesquels : « en matière de poésie, il n'est qu'une grande vitalité : la force du renouvellement » (Goffin 1945 : 13). Ainsi, le poète décrit les désirs du voyage (« Les cartes coloriées chantent dans ma mémoire »), la mode unanimiste (« Il y avait des couples en tension d'unité, / L'esprit des masses convergeait / Vers des satisfactions immédiates »), mais aussi des sujets quotidiens reflétant le climat de l'époque notamment « Les bars [aux] étroites portes / Et des salles profondes / Où le Jazz-band trépigne » (Goffin 1922a : 13), « l'heure où les courtisanes / jouent à cache-cache avec la fécondité » (Goffin 1922a : 15). Les descriptions de Goffin font penser aux mots de Cendrars qui, dans une lettre à Hugues Panassié, remarque qu'« il faut penser le jazz non pas comme une musique, mais comme une posture nouvelle, un rapport au monde. [...] Oui, le jazz est une manière de vivre » (Cendrars 2011 : 154). Le poète belge, « qui cherchait sa voie entre Cendrars et Apollinaire, avec une inspiration renouvelée par le jazz » (Goffin 1979 : 67), s'oppose au rationalisme de la civilisation occidentale et valorise les cultures non-européennes. La même année, dans un article publié pour le *Disque vert*, faisant la promotion du *Jazz-Band*, il marque sa rupture avec la musique traditionnelle qu'il trouve trop organisée, et qui est « l'expression d'une humanité usée et intellectualisée » (Goffin 1922b : 72) par opposition au jazz, qui constitue une « manifestation spontanée de la brute, composition polyphonique d'animalité. Hourra, hourra ! c'est tout cela qu'il faut aimer dans le jazz ; c'est tout cela qui est l'expression d'une race saine et qui doit faire plaisir à notre avachissement chrétien » (Goffin 1922b : 72). L'atmosphère de joie et de liberté qui émerge après quatre années de guerre se reflète dans le jazz, dont Goffin devient un fervent adepte. Pendant plusieurs années, il y consacre beaucoup d'études¹⁷, dont la plus remarquable est *Aux frontières du jazz* (1932), qui lui vaut le titre de premier historien de la musique afro-américaine et où il écrit :

À la faveur de la guerre intercontinentale, des crises mondiales, des révolutions politiques, des romans policiers, des poèmes d'aventure et de ce besoin de perversion morbide noyauté au cœur de la jeunesse de 1920, le jazz est devenu la substance nécessaire qui a nourri notre génération. Les vieux bonzes ont eu beau crier casse-cou et faillite. Ils n'y ont rien compris, comme ils n'ont rien compris à la révolution russe, comme ils n'avaient rien compris à la guerre, ni à la paix, comme ils n'avaient rien compris à Apollinaire et à Cendrars, à Picasso et à Chagall, à Fragonard et à Chevalier, à Barquette et à Petit-Breton, à un match de boxe ou à un match de foot-ball [*sic*]. Tous les phénomènes d'aujourd'hui causés par les erreurs de nos aînés indiquent à suffisance de droit que le crépuscule des vieux a commencé et que l'époque des jaquettes, des valse romantiques, des baise-mains, des rimes riches, des romans psychologiques et des maisons de rendez-vous est définitivement close et qu'il faut en faire son deuil (Goffin 1932 : 17).

L'auteur exprime ainsi une rébellion contre les institutions et le pouvoir dominant. Le texte construit deux réseaux isotopiques concurrents (modernité *versus* tradition) ; il juxtapose les arts (la rime et le

17 *Aux frontières du jazz* (1932), *Jazz : from Congo to swing* (1946), *Histoire du jazz* (1946), *La Nouvelle-Orléans, capitale du jazz* (1946), *Louis Armstrong, le roi du jazz* (1947) et *Nouvelle histoire du jazz. Du Congo au Bebop* (1948). Parallèlement, il est chroniqueur de jazz tout au long des années 1930 : il rédige des critiques de disques dans *Music*, des « chroniques d'avant-minuit » dans *Les Beaux-Arts*, des « Nuits de jazz à Harlem » dans *Le Rouge et le Noir* et une chronique de jazz dans *La Revue des artistes*.

roman psychologique contre l'avant-garde) et les mœurs (contre la valse et les sports américains brutaux) en un tout indivisible – on ne peut pas aimer Cendrars, la boxe ou les films de cow-boys et ne pas aimer le jazz (*vice versa*) (Huybrechts 2020 : 188–189).

5. L'improvisation musicale et l'écriture automatique

Ce qui fascine le plus Goffin dans le jazz, c'est l'improvisation, le besoin constant de renouvellement et, par conséquent, l'élan de joie, la libération qu'apporte la musique nouvelle. Au jazz « straight », qui respecte servilement la musique telle qu'elle a été conçue et écrite par l'auteur, il préfère le jazz « hot », qu'il considère comme une sorte de « commedia dell'arte musicale ». En outre, Goffin établit une analogie entre le surréalisme et le jazz, comparant l'improvisation dans la performance musicale à l'écriture automatique en tant qu'outil permettant au créateur de puiser directement dans les ressources du subconscient. Il reconnaît même la primauté du jazz sur le mouvement d'avant-garde. Le jazz, note-t-il,

c'est le premier besoin qu'éprouvèrent les nègres de neutraliser le contrôle raisonnable pour laisser le champ libre aux manifestations spontanées du subconscient. Si cette forme d'art heureusement déterminée par Breton constitue bien l'expression la plus individuelle d'une personnalité qui annihile toute intervention d'entendement pour se livrer aux divagations les plus aventureuses, le jazz est la manifestation supérieure du surréalisme parce qu'il a été réalisé par des musiciens parfois anonymes et jamais cultivés qui ont abordé cette passion et s'y sont soumis sans avoir contrôlé d'abord leur assentiment définitif à ce lyrisme éperdu (Goffin 1932 : 255).

Comme l'écriture automatique des surréalistes, l'improvisation des musiciens noirs laisse place au hasard et à la spontanéité pour remettre en cause les ordres établis. Albert Bettonville appelle ce type d'état extatique la paranoïa du jazz¹⁸, expliquant que :

[L'improvisation] peut se définir comme l'expression d'un langage intérieur procédant par succession d'idées musicales associatives en dehors de tout contrôle ou préparation consciente exercée par la raison. [...] Son éloge, qui n'est plus à faire, s'identifie à celui de la création surréaliste. La vie efficace du jazz est liée à l'improvisation (Bettonville 1939 : 9–10).

Le meilleur représentant de ce concept est Louis Armstrong, chez qui Goffin appréciait non seulement la liberté d'interprétation musicale, mais aussi la capacité de chanter « avec son cœur, avec son sentiment, avalant ses mots, les mâchant, les triturant, les oubliant pour les remplacer par des syllabes désarticulées qui éclatent comme des coups de trompette » (Goffin 1932 : 199). Ce chant, selon l'auteur, « est une véritable élucubration digne d'une Pythie possédée par un esprit. [Louis Armstrong] a découvert le seul langage fluide et surréaliste qui convienne à l'amateur de hot » (*ibidem*). L'écrivain rejette les formes qui restreignent la libre circulation des mots, de sorte que l'improvisation devient un modèle non seulement structurel mais aussi stylistique dans l'œuvre. C'est également l'avis du surréaliste belge, Christian Dotremont qui, dans « Sept notes », affirme que le jeu de la trompette de Louis Armstrong ou de la clarinette de Sidney Bechet « est automatique, parce que sa syntaxe s'inspire directement de la vie réelle, parce qu'elle est libre, la musique de jazz est la plus proche du surréalisme. Il suffit, pour s'en

18 Voir à ce sujet Albert Bettonville, *Paranoïa du jazz. L'improvisation dans la musique du jazz*, 1939, Bruxelles : Éditions Les Cahiers du Jazz.

rendre compte, d'ouvrir un journal de l'entre-deux-paix : le surréalisme et le jazz sont cloués au même pilori » (Dotremont 1947–1948 :). Le jazz passe ainsi de l'art de vivre à une « forme d'art », ce que Goffin recherche aussi dans son écriture poétique. « L'idée, [déclare-t-il dans ses *Souvenirs à bout portant* (1979)], m'importait plus que la manière dont je l'exposais. [...] j'en arrivai à la matérialisation d'une écriture parlée que je ne travaillais pas suffisamment [...] je cherchais moins la perfection qu'un plaisir d'improvisation [...] » (Goffin 1979 : 102). Ses écrits poétiques sont donc presque de purs récits, des chroniques de voyages et de souvenirs avec de très longs vers, qui prennent la forme d'improvisations à la trompette et au saxophone, agrémentées d'une série de mots locaux, de noms de lieux ou de personnes, comme dans le poème « Pouvoir des pointes » du volume *Le versant noir* (1967) :

Revenu de la patrie du pouvoir des pointes à fonds perdus
Où tu me suis de nuit en nuit de jazz en jazz et d'ombre en ombre
Du côté où le rêve prémonitoire entrevoit les corps nus
A jamais incendiés des femmes, des succubes et des gueuses sombres
Aujourd'hui c'est le rendez-vous des danseuses au cénotaphe du five o'clock
Celles en peau de désir celles des nuits blanches et les noires tigresses
Qui se donnaient jusqu'à l'os pour trahir leurs serments avant le chant du coq

Il en va de même pour le poème du recueil *Phosphores chanteurs* (1970), un hommage à son ami Paul-Gustave van Hecke, grand admirateur et promoteur du surréalisme, mais aussi aux « vieux révoltés romantiques de la subversion artistique » (Goffin 1970 : 52), où l'on retrouve, dans un rythme syncopé, l'atmosphère du début du XX^e siècle :

C'était l'heure où de la Nouvelle-Orléans les contretemps de Buddy Bolden
Arrivèrent jusqu'à l'Alhambra de Bruxelles par le tromblon du Mississipi
Dans la nocturne plainte syncopée des Mitchell's Jazz King
[...]
Il y avait Zézette doublement poétique à qui succéda Malou
[...] Magritte [qui] avait fait feu et Valentin [qui] traçait ses nuits boréales
[...] [et] le typhon sans pitié d'André Breton allumant ses commandos [...] (Goffin 1970 : 49).

La perspicacité de Goffin se révèle dans des domaines très variés, où nous voyageons avec lui à travers la vie de musiciens afro-américains, mais aussi de Rimbaud, Cendrars, Apollinaire et bien d'autres. Le poète, d'après lui, doit « imaginer, rêver, oser forcer le destin, vaincre les mots, les amalgamer, les tordre à les faire crier, les bouleverser dans des rencontres heurtées dont le contact subi peut provoquer des télescopages de la subconscience » (Goffin 1945 : 41). Tels sont les objectifs du surréalisme. Pour les atteindre, tous les moyens sont bons car, comme le remarque Christian Dotremont, « le surréalisme s'enseigne, pardon, se communique par le *Second Manifeste* de Breton, aussi bien que par *Capitale de la douleur* d'Eluard, les tableaux de Magritte, les films des frères Marx, le jazz, automatique ou collectif, l'exemple vivant... » (Dotremont 1943).

*

D'un point de vue socioculturel, Goffin voit dans le jazz l'expression du désir d'abolir la discrimination et l'inégalité entre les personnes et un symbole de liberté, soulignant qu'il est « avec tous ceux qui sont pour la plus complète libération » (Goffin 1935 : 18). Et d'un point de vue esthétique, il pense que la musique de jazz, qu'il considère comme un phénomène d'improvisation et de transe, peut être considérée comme un exemple de l'inspiration pour les surréalistes et leur besoin de créer une littérature qui dépasse le cadre

ontologique traditionnellement compris, et donc une tentative d'atteindre une réalité surréaliste : « De même que le poète moderne s'est affranchi du mètre, de la rime etc. mais la poésie y est toujours, de même certains musiciens de jazz ont-ils dépassé les formes premières du gospel, du blues, du New Orléans », note-t-il dans une interview accordée à la revue *Le Pont de l'épée* (Goffin 1973 : 23). Goffin est, adoptant les mots de Carlos Radzitzky, un récepteur ultra-sensible qui, contrairement à Breton, s'est imprégné du jazz, mais son approche de cette musique a toujours été celle d'un poète. Il n'est donc pas étonnant que Jean Rousselot définisse ce jazzman en écriture comme suit : « Nul, depuis Apollinaire, n'a mieux manié que lui le long vers libre, ondoyant et syncopé, qui permet de saisir au vol les vagues et les éclairs de la réalité aussi bien que de répondre aux plus furtifs attouchements de l'irréel » (Rousselot 1998 : 11).

Bibliographie

- Apollinaire, Guillaume (1917a) « Mélanomanie ou mélanophilie. » [In :] *Mercure de France* ; 557–561.
- Apollinaire, Guillaume et Paul Guillaume (1917b) *Sculpture des nègres*. Paris : Paul Guillaume.
- Apollinaire, Guillaume (1991) *Œuvres en prose complètes*. Paris : Gallimard. Vol. 2.
- Bettonville, Albert (1939) *Paranoïa du jazz. L'improvisation dans la musique du jazz*. Bruxelles : Éditions Les Cahiers du Jazz.
- Breton, André (1925) « Le surréalisme et la peinture. » [In :] *La Révolution Surréaliste*. Vol. 4 ; 26–30.
- Cendrars, Blaise (2011) « Lettre à Hugues Panassié. » [In :] Yannick Séité. *Jazz Belles-lettres. Approche comparatiste des rapports du jazz et de la littérature*. Paris : Éditions Classiques Garnier ; 154.
- Cendrars, Blaise (2017) « Profond aujourd'hui. » [In :] *Œuvres romanesques précédées des Poésies complètes*. Vol. 1, Paris : Gallimard.
- Cocteau, Jean ([1918] 1979) *Le Coq et l'Arlequin. Notes autour de la musique*. Paris : Édition de La Sirène.
- Desnos, Robert (2005) *Les Voix intérieures. Chansons et textes critiques*. Paris : L'Arganier.
- Dotremont, Christian (1943) « Interview de Gil Quarré. » [In :] *L'Avenir*; 13–14.
- Dotremont, Christian (1947–1948) « Sept notes. » [In :] *L'Eschelier de Louvain*. n° 6 ; 8.
- Droixhe, Daniel (2007) *Variations autour de Jazz-Band (1922) de Robert Goffin*. Bruxelles : Académie royale de langue et de littérature françaises de Belgique ; 1–14, <https://www.arlfb.be/ebibliotheque/communications/droixhe100307.pdf> (consulté le 25/02/2023).
- Goffin, Robert (1922a) *Jazz-band*. Bruxelles : Les Écrits du Nord.
- Goffin, Robert (1922b) « Jazz-Band. » [In :] *Le Disque vert*, I, 3 ; 72.
- Goffin, Robert (1932) *Aux frontières du jazz*. Paris : Sagittaire.
- Goffin, Robert (1945) *Patrie de la poésie*. Montréal : Éditions de l'Arbre.
- Goffin, Robert (1970) *Phosphores chanteurs*. Bruxelles : De Rache.
- Goffin, Robert (1973) *Le Pont de L'Épée. Hommage à Robert Goffin*. Vol. 49 ; 23.
- Goffin, Robert (1979) *Souvenirs à bout portant*. Charleroi : Institut Jules Destrée.
- Goffin, Robert (2010) « Entretien télévisé pour l'émission "À la Recherche du jazz". » [In :] Yannick Séité *Le Jazz, à la lettre*. Paris : P.U.F.
- Gonnard, Henri (2021) *Musique et surréalisme en France, d'Erik Satie à Pierre Boulez*. Paris : Honoré Champion.
- Huybrechts, Florence (2020) *L'écrivain mélomane, entre presse et livre (1919 – 1939) Pratiques, éthique et genres d'un discours sur la musique*. Mémoire présenté au concours de la Classe des Lettres et des Sciences morales et politiques. Bruxelles : Université Libre de Bruxelles.
- Leiris, Michel ([1939] 1966) *L'Âge d'homme*. Paris : Éditions Gallimard.

- Leiris, Michel (1930) « Disques nouveaux. » [In :] *Documents*. Vol. 1 ; 48.
- Leiris, Michel (1985) *Langage Tangage ou Ce que les mots me disent*, Paris : Gallimard.
- Leiris, Michel (1992) *C'est-à-dire*, Paris : Jean-Michel Place.
- Mallarmé, Stéphane (2002) « Crise de vers. » [In :] *Œuvres complètes*. Vol. 2, Paris : Gallimard.
- Morand, Paul (1928) *Magie noire*. Paris : Bernard Grasset.
- Moulin, Marc (1998) « Le jazz de Robert Goffin. » [In :] *Bulletin de l'Académie royale de langue et de littérature françaises*. Vol. LXXVI ; 139–150.
- Myers, Rollo (1963) « Erik Satie. » [In :] Manuel Levy, Alexis Rolan (éds.) *Histoire de la musique* II. Paris : Gallimard ; 968.
- Nougé, Paul (1980) *Histoire de ne pas rire*. Lausanne : L'Âge d'homme.
- Poulenc, Francis (1963) *Moi et mes amis*. Paris : La Palatine.
- Rousselot, Jean (1998) « Robert Goffin jugé par ses contemporains. » [In :] Marc Danva *L'insaisissable Robert Goffin. De Rimbaud à Louis Armstrong*. Bruxelles : Quorum ; 9–13.
- Schaeffner, André (1926) *Le jazz*. Paris : Claude Aveline.
- Séité, Yannick (1999) « L'âge du jazz. » [In :] *Gradhiva : revue d'histoire et d'archives de l'anthropologie*. n°25 ; 26–44.
- Séité, Yannick (2010) *Le Jazz, à la lettre*. Paris : P.U.F.
- Souday, Paul (1999) « Notice. » [In :] Jean Cocteau « Le Cap de Bonne-Espérance. » *Œuvres poétiques complètes*. Paris : Gallimard ; 1557.
- Steegmuller, Francis (1973) *Jean Cocteau*, Paris : Buchet-Chastel.
- Strožek, Przemysław (2013) “Futurist Responses to African American Culture.” [In:] Fionnghuala Sweeney, Kate Marsh (éds) *Afromodernisms*. Paris: Harlem, Haiti and the Avant-Garde, Edinburgh, Edinburgh University Press; 43–61.
- Tzara, Tristan (1920), « Chronique zurichoise. » [In :] *Dada Almanach*. Berlin : Eich Reiss ; 10–23.
- Verlaine, Paul (1866) « Nocturne parisien. » [In :] *Poèmes saturniens*. Paris : Lemerre ; 117–123.
- Wangermée, Robert (2002) « Avant-propos. » [In :] Robert Wangermée (éd.) *P. Nougé, La musique est dangereuse*. Bruxelles : Devillez ; 5–8.

KRYSTYNA MODRZEJEWSKA
Université d'Opole, Faculté des lettres
kmodrzew@uni.opole.pl
ORCID 0000-0002-5968-7017

La perception du personnage beckettien

Perception of the Beckettian character

Abstract

The Beckettian theatre describes the agony of the modern world. His character as shown in the phenomenon of his perception, even when limited to four aspects: body, items, time and the Other, let us confirm the validity of Beckett's reflections about a man who is lost, terrified and resigned to our world.

Keywords: Beckett; character; perception; modern world; agony; body; item

Mots clés : Beckett ; personnage ; perception ; monde moderne ; agonie ; corps ; objet

L'agonie du monde contemporain décrite par Edgar Morin, pour qui « les antagonismes de la modernité ont atteint un degré paroxystique. Tout se passe comme s'il y avait une agonie, au sens originel du mot, c'est-à-dire une lutte entre les forces de vie et les forces de mort » (Morin 2007 : 30), se reflète d'une manière très intéressante dans le grand théâtre de Samuel Beckett (1906-1989). Dans ses pièces *En attendant Godot* (1951), *Fin de partie* (1957), *La dernière bande* (1958) et *Oh les beaux jours* (1963), les personnages, « à distance du réel, mais toujours en référence à lui » (Abirached 1994 : 11), prennent sur eux, en images métaphoriques, l'inquiétude et l'angoisse de l'homme d'aujourd'hui.

Le personnage – élément le plus important pour la portée de la pièce, qui, conçu comme une figure issue de réalité et comme une entité autonome, agit dans un espace concret et fictif à la fois – se prête, surtout dans le théâtre poétique, à de multiples interprétations. Comme le cadre de la présente réflexion impose des limites, la proposition de Maurice Merleau-Ponty dans sa *Phénoménologie de la perception*

nous paraît prometteuse, permettant d'organiser notre réflexion en quatre volets : le corps comme objet affectif, la chose comme norme de la perception, la perception du temps, la possibilité de l'autrui.

Le personnage beckettien est avant tout conditionné par son corps, confirmant ainsi la thèse de Maurice Merleau-Ponty que « c'est à travers mon corps que je vais au monde » (Merleau-Ponty 2008 : 372). La première information dans les didascalies du théâtre beckettien, ainsi que la première sensation que le spectateur reçoit concernent le physique des personnages. Celui-ci attire l'attention par sa singularité. La dégradation corporelle traduit l'anéantissement auquel l'être est condamné : « mutilé, éternellement souffrant, il vit, sur scène, une atroce agonie » (Hubert 1987 : 245).

Les personnages beckettien sont immobilisés, même littéralement : Winnie est « *[e]nterrée jusqu'au-dessus de la taille dans le mamelon* » (Beckett 1963 : 11) ; Hamm, dans *Fin de partie*, est « *assis dans un fauteuil à roulettes* » (Beckett 1957 : 11) ; Krapp, dans *La dernière bande*, est présenté comme « *[a]ssis à la table, face à la salle* » (Beckett 1959 : 7).

Ils sont âgés. Vladimir, Estragon, Pozzo, Lucky de *En attendant Godot* ont soixante ans ou plus. Les informations concernant leur âge sont différentes. Mais Pozzo avoue qu'« il y aura bientôt soixante ans que ça dure... » (Beckett 1952 : 42). Cette façon de s'exprimer laisse planer le doute sur le « ça » : s'agit-il de sa vie ou de sa relation avec Lucky ? Cette incertitude est inscrite dans la poétique du théâtre de Beckett. Et pourtant les questions concernant l'âge s'articulent, comme celle de Pozzo : « Quel âge avez-vous, sans indiscretion ? [...] Soixante ?... Soixante-dix ?... » (Beckett 1952 : 35). La démarche de Clov est décrite dans les didascalies comme « *raide et vacillante* » (Beckett 1957 : 11). Krapp a le visage blanc, le nez violacé, les cheveux gris en désordre, il est mal rasé (Beckett 1959 : 8), très myope, dur d'oreille. Winnie a « *[l]a cinquantaine, de beaux restes* » (Beckett 1963 : 11), mais elle n'est plus qu'un buste, puis une tête, au ras du mamelon où elle s'enterre peu à peu. Estragon s'acharne à enlever sa chaussure d'un pied qui enfle. Il en est obsédé et y revient sans cesse. Hamm, aveugle, vissé à son fauteuil, est lié organiquement à Clov, qui trotte, faute de pouvoir jamais s'asseoir. Les têtes de Nagg et de Nell, les parents de Hamm, émergent de temps à autre des poubelles où ils croupissent. Nagg a perdu une dent. Ils se voient mal l'un l'autre car leur vue a baissé. Leur ouïe aussi. Et ils parlent de l'accident à la sortie de Sedan où ils ont perdu leurs jambes (Beckett 1957 : 29). Hamm demande son calmant. Il entend Clov lui répondre que « C'est toujours trop tôt » (Beckett 1957 : 38). Estragon communique d'une voix mourante : « Mon poumon gauche est très faible » (Beckett 1952 : 52-53).

Dans cette image du corps humain, on voit quelque chose d'inquiétant, d'attristant. On y retrouve l'expérience pénible de Beckett, qui, poignardé sans motif à un coin de rue, a eu un poumon perforé. Impliqué dans une situation où s'est exprimée l'absurdité du monde moderne, il revendique le droit de mettre en jeu son traumatisme intime. Il veut tenter de recréer dans ses pièces les angoisses qui le hantent. Il présente une réalité douloureuse, vécue dans sa chair, par ses personnages handicapés, immobilisés, isolés, en prise à la réalité difficile de la vie quotidienne.

Les personnages beckettien vivent dans des lieux mal définis, désertiques, à l'extérieur, autour d'un arbre le soir d'*En attendant Godot*, sur le mamelon brûlé par le soleil aveuglant d'*Oh les beaux jours* ou à l'intérieur d'une salle sans meubles, baignée d'une lumière grisâtre tombant de deux petites fenêtres, où, en se haussant, Clov découvre la mer vide et les étendues mornes de *Fin de partie*. Dans la turne obscure de Krapp, la table et le magnétophone sont isolés par une lumière crue. Aussi bien à l'extérieur qu'à l'intérieur, ils sont bloqués. Leurs possibilités d'activité s'y trouvent amenuisées à l'extrême, sinon anéanties. Et, pourtant, d'autres peuvent les rejoindre : Pozzo, Lucky, le jeune garçon, messenger de Godot.

Dans le monde beckettien, la chose devient la norme de la perception. Son unité existentielle fait souvent que c'est la chose qui est perçue « avant » l'homme. Merleau-Ponty constate que « La chose et le monde [...] s'offrent à la communication perceptive comme un visage familier dont l'expression est aussitôt comprise » (Merleau-Ponty 2008 : 378).

Les chaussures d'Estragon apparaissent comme un grand problème. Trop petites, il n'arrive pas à les enlever. Il demande à Vladimir de l'aider. À un moment, il les jettera, expliquant à Vladimir qu'elles lui faisaient mal. Ils en cherchent d'autres, et cette quête les occupe : « Ça fera passer le temps [...] Je t'assure, ce sera une diversion » (Beckett 1952 : 89). Estragon le corrige : « Un délassement. [...] Une distraction ». Ils en trouvent, mais cette fois, elles sont trop grandes.

Vladimir aperçoit le chapeau de Lucky. Il le ramasse, le contemple, le redresse, en commentant : « ça devait être un beau chapeau » (Beckett 1952 : 93). Ce long essayage des chapeaux remplit le temps, affaiblit la tension dramatique et crée une ambiance dans laquelle les gestes répétés déclenchent l'irritation du spectateur. Les personnages aussi se sentent fatigués par ces mouvements qui ne les font pas avancer vers l'objectif. Le chapeau, dans ce drame, a un pouvoir magique. Lucky ne peut penser sans chapeau (Beckett 1952 : 54). Et quand, après son long monologue, Vladimir le lui enlève, il se tait et tombe (Beckett 1952 : 58). Vladimir regarde attentivement le couvre-chef, le jette par terre et saute dessus.

Après avoir terminé sa prière, Winnie se prépare à affronter sa journée. Elle « se tourne vers le sac, farfouille dedans sans se déplacer, en sort une brosse à dent, farfouille de nouveau, sort un tube de dentifrice aplati, revient de face, dévisse le capuchon du tube, dépose le capuchon sur le mamelon, exprime non sans mal un peu de pâte sur la brosse, garde le tube dans une main et se brosse les dents de l'autre » (Beckett 1963 : 13). Elle « examine le tube [...] elle cherche le capuchon [...] elle ramasse le capuchon, le revisse et dépose le tube. [...] Elle se tourne vers le sac, elle sort une petite glace, elle s'inspecte les dents dans la glace » (Beckett 1963 : 15), puis les gencives, elle « cherche la brosse à dents [...] elle sort un étui à lunettes [...] elle sort les lunettes de l'étui [...] elle déplie les lunettes [...] elle ramasse la brosse [...] elle examine le manche de la brosse » (ibidem). Elle « regarde autour d'elle, lorgne l'ombrelle, la fixe longuement, la ramasse et en dégage le manche d'une longueur inattendue » (Beckett 1963 : 17-18). « L'ombrelle lui échappe et tombe derrière le mamelon. Elle lui est aussitôt rendue par la main invisible de Willie ». Elle fait passer l'ombrelle dans sa main gauche, revient de face et examine sa paume gauche (Beckett 1963 : 18). Elle « se tourne vers le sac, farfouille dedans, en sort un revolver, le tient en l'air, lui donne un baiser rapide, le remet dans le sac. Puis [...] sort un flacon contenant un fond de liquide rouge » (Beckett 1963 : 18), puis « une toque très bibi, plume froissée » (Beckett 1963 : 20-21), puis une loupe et une carte postale. Elle ouvre et ferme l'ombrelle.

La chose joue un rôle important dans la poétique beckettienne (Brunel 1970 : 29). Vladimir manipule le chapeau comme un vrai prestidigitateur. Estragon, obsédé, met et enlève ses chaussures. Hamm tyrannise le chien en peluche. Winnie sort de son sac noir différents objets.

Jamais avant l'objet n'avait joué dans le théâtre de rôle si important, égal à celui d'un personnage. On peut risquer la constatation qu'il est sacralisé. Dans ce monde angoissant où la solitude domine, les objets deviennent quelque chose de concret, de palpable, ils sont dotés de propriétés définies. Dans le monde de chacune des quatre pièces, où rien n'est stable ni constant, tout fonctionne dans une sorte de suspension obscure. Le vide, la solitude, l'agonie, l'existence entre la vie et la mort font que l'objet occupant les personnages semble les protéger, sert à réduire leur inquiétude. L'homme condamné au non-être, mais aussi à vivre de nombreux jours, doit remplir son temps, tuer le temps. Le jeu avec les

objets permet de raccourcir le temps de l'attente dans ce monde sans Dieu. Ainsi les personnages de Beckett se concentrent-ils sur la chose qui, souvent, dans le dernier acte de leur vie, leur tient lieu d'autrui.

La perception du temps du personnage beckettien est marquée par le paradoxe. D'un côté l'agonie, le non-être, et de l'autre, beaucoup de jours à vivre encore. Et c'est l'attente qui devient son activité principale. Estragon constate que « [r]ien ne se passe, personne ne vient, personne ne s'en va, c'est terrible » (Beckett 1952 : 54). Ils attendent Godot. Dans *Fin de partie*, Clov avoue : « (*regard fixe, voix blanche*). – Fini, c'est fini, ça va finir, ça va peut-être finir » (Beckett 1957 : 13). En attendant, ils sont requis par de petites nécessités immédiates, comme l'exprime Estragon : « On trouve toujours quelque chose, hein, Didi, pour nous donner l'impression d'exister ? » (Beckett 1952 : 89–90).

Les premières paroles d'Estragon, « Rien à faire » (Beckett 1952 : 10), sont commentées par Vladimir comme suit : « Je commence à le croire. [...] J'ai longtemps résisté à cette pensée, en me disant, Vladimir, sois raisonnable. Tu n'as pas encore tout essayé. Et je reprenais le combat » (Beckett 1952 : 10). Le sujet reste en proie à l'acédie, il est donc incapable d'avancer vers quoi que ce soit, il est bloqué au point mort. C'est là une inertie première, essentielle, qui constitue la base à partir de laquelle se construit tout l'édifice dramatique (Rojtman 1987 : 229). Cette impuissance peut être aussi observée chez Pozzo : « Que puis-je faire, voilà ce que je me dis, pour que le temps leur semble moins long ? Je leur ai donné des os, je leur ai parlé de choses et d'autres, je leur ai expliqué le crépuscule, c'est une affaire entendue. Et j'en passe. Mais est-ce suffisant, voilà ce qui me torture, est-ce suffisant ? » (Beckett 1952 : 50).

Le passage du temps ne permet pas de se projeter vers la construction d'un futur hypothétique mais seulement de créer un passé absurde. Cela démontre parfaitement cette relation trouble au temps, à la fois grâce à la thématique, à de nombreuses indications temporelles, et à l'affirmation d'une certaine détresse vis-à-vis de l'écoulement du temps, mais aussi par le jeu formel saccadé, décomposé, illustrant la succession absurde des instants. Vladimir s'inquiète et demande : « La nuit ne viendra-t-elle donc jamais ? » (Beckett 1952 : 42) pour constater aussitôt : « Le temps s'est arrêté » (Beckett 1952 : 47).

Et pourtant, l'image beckettienne de l'accouchement sur une tombe détermine la courte durée de la vie humaine. Pozzo l'évoque après avoir fait la démonstration de sa condition. Au début, son expression est poétique : « Un beau jour je me suis réveillé aveugle comme destin. [...] Je me demande parfois si je ne dors pas encore. [...] Les aveugles n'ont pas la notion du temps » (Beckett 1952 : 112–113). Puis, soudain, il devient furieux :

– Vous n'avez pas fini de m'empoisonner avec vos histoires de temps ? C'est insensé ! Quand ! Quand ! Un jour, ça ne vous suffit pas, un jour pareil aux autres il est devenu muet, un jour je suis devenu aveugle, un jour nous deviendrons sourds, un jour nous sommes nés, un jour nous mourrons, le même jour, le même instant, ça ne vous suffit pas ? [...] Elles accouchent à cheval sur une tombe, le jour brille un instant, puis c'est la nuit à nouveau (Beckett 1952 : 116–117).

Dans ce langage, le plus simple et le plus pauvre possible, l'interrogation existentielle sonne très fort. Cette image apparaît dans un énoncé de Vladimir : « À cheval sur une tombe et une naissance difficile. Du fond du trou, rêveusement, le fossoyeur applique ses fers. On a le temps de vieillir. L'air est plein de nos cris » (Beckett 1952 : 118).

Et pourtant, la présence d'autrui dans ce monde insupportable est très importante. Chez Beckett, chaque personnage est conditionné par un autre, ce qu'on peut observer dans les duos : Vladimir–Estragon, Pozzo–Lucky, Clov–Hamm, Nagg–Nell, Winnie–Willie (Clément 1994 : 422).

Il arrive cependant que ces personnages fassent preuve d'une incroyable cruauté dans leurs relations avec l'autre. Elle se laisse observer dans le comportement de Pozzo envers Lucky. Avant de regarder Pozzo mener Lucky au bout d'une corde passée autour de son cou, Estragon tient une conversation sur les droits de l'homme. Il reçoit une réponse sarcastique de Vladimir : « Monsieur a des exigences à faire valoir ? » (Beckett 1952 : 23) ; « On n'a plus de droits, s'étonne Estragon, nous les avons perdus ? ». Ils les ont « bazarclés » (Beckett 1952 : 23), selon Vladimir. Et voilà la confirmation : Lucky porte une lourde valise, un siège pliant, un panier à provisions et un manteau. Estragon s'étonne qu'on puisse humilier l'homme à ce point-là. Vladimir lui répond en confirmant ces doutes : « Traiter un homme [...] de cette façon... je trouve ça... un être humain... non... C'est une honte ! » (Beckett 1952 : 35). Estragon ajoute en regardant l'allure de Lucky : « Pour moi, il est en train de crever » (Beckett 1952 : 33). L'apogée de l'agressivité dans les relations humaines se manifeste par une question de Hamm adressée à son père : « Salopard ! Pourquoi m'as-tu fait ? ». Ce dernier répond qu'il ne pouvait pas savoir que ce serait lui (Beckett 1957 : 67).

La volonté ou, du moins, la question de se quitter, de se séparer s'articule souvent dans les dialogues des personnages. À la question de Vladimir, Pozzo répond : « Au lieu de le chasser comme j'aurais pu [...] je l'emmène, telle est ma bonté, au marché de Saint-Sauveur, où je compte bien en tirer quelque chose. À vrai dire, chasser de tels êtres, ce n'est pas possible. Pour bien faire, il faudrait les tuer » (Beckett 1952 : 40). Estragon se demande si on ne ferait pas mieux de se quitter (Beckett 1952 : 19), de s'en aller, de se pendre. Estragon propose : « Ne faisons rien, c'est plus prudent » (Beckett 1952 : 21). Clov, qui autrefois aimait Hamm, lui demande pourquoi il le garde. Sa réponse – qu'il n'y a personne d'autre – est suivie d'une autre question : pourquoi Clov ne le tue-t-il pas ? Celui-ci répond qu'il ne connaît pas la combinaison du buffet (Beckett 1957 : 20).

La solitude dans la vieillesse devient insupportable. Winnie en parle en ces termes : « Ah, oui, si seulement je pouvais supporter d'être seule, je veux dire d'y aller de mon babil sans âme qui vive qui entende » (Beckett 1963 : 26). Elle continue en parlant de ces jours où Willie lui répond, mais même quand il ne répond pas, elle ne peut pas exclure qu'il l'entende. Elle s'assure qu'elle ne parle pas toute seule, dans le désert, chose qu'elle n'a jamais pu supporter à la longue. Car, comme elle l'avoue à Willie : « c'est tout ce qu'il me faut, simplement te sentir là à la portée de voix et sait-on jamais sur le qui-vive c'est tout ce que je demande, ne rien dire pas fait pour tes oreilles ou susceptible de te causer de la peine, ne pas être là en train d'émettre à crédit pour ainsi dire sans savoir » (Beckett 1963 : 33).

La solitude apparaît dans une réplique de Krapp :

Trente-neuf ans aujourd'hui, solide comme un pont. [...] Heureux d'être de retour dans ma turne. [...] Le nouvel éclairage au-dessus de ma table est une grande amélioration. Avec toute cette obscurité autour de moi je me sens moins seul. [...] Le grain, voyons, je me demande ce que j'entends par là, j'entends... (*il hésite*)... je suppose que j'entends ces choses qui en vaudront encore la peine quand toute la poussière sera – quand toute *ma* poussière sera retombée. Je ferme les yeux et je m'efforce de les imaginer (Beckett 1959 : 14–15).

La voix de la bande le confirme : « Passé minuit. Jamais entendu pareil silence. La terre pourrait être inhabitée » (Beckett 1959 : 24).

Il existe une possibilité de soulager cette condition traumatisante : en dormant pour fuir la réalité. Hamm le voudrait, mais ses parents parlent et l'empêchent de dormir. Il en rêve : « Si je dormais je ferais peut-être l'amour. J'irais dans le bois. Je verrais... le ciel, la terre. Je courrais. On me poursuivrait. Je

m'enfuirais » (Beckett 1957 : 31). Estragon veut savoir pourquoi Vladimir ne le laisse jamais dormir. Il lui répond qu'il se sentirait seul (Beckett 1952 : 18).

Dans cette écriture malade et obsessionnelle, la forme tronquée et répétitive ainsi que les mots illustrent le mal-être. Ressassant son écœurement du monde, Beckett dresse le portrait d'un esprit en souffrance, morcelé, obsessionnel, épuisé. L'économie ascétique du dialogue et celle des mots cernent rigoureusement une réalité étrange et créent une tension dramatique. L'inquiétude s'y manifeste très fort. Les personnages posent de grandes questions sur l'existence, sur la condition humaine, avec la question fondamentale du pourquoi.

Pozzo se permet des divagations philosophiques concernant le monde : « Les larmes du monde sont immuables. Pour chacun qui se met à pleurer, quelque part un autre s'arrête. Il en va de même du rire. [...] Ne disons donc pas de mal de notre époque, elle n'est pas plus malheureuse que les précédentes. [...] Ne disons pas de bien non plus. [...] N'en parlons pas. [...] Il est vrai que la population a augmenté » (Beckett 1952 : 42). Estragon demande quel est leur rôle là-dedans. Vladimir répond : « Celui du suppliant » (Beckett 1952 : 23).

On se pose la question de savoir qui ils sont. Ils évoquent des souvenirs et ceux-ci font référence à des endroits précis, géographiquement localisés (le Vaucluse de Vladimir et Estragon), à des activités déterminées, à d'autres personnes. Parfois, les événements auxquels ils ont été associés ont l'air récents : Estragon a été battu la nuit précédente. Ils trahissent aussi leurs traits de caractère dans leurs relations avec l'autre : la camaraderie affectueuse et tatillonne d'Estragon et de Vladimir, la tyrannie exercée par Pozzo sur Lucky ou par Hamm sur Clov, la confiance tendre de Willie et de Winnie. La constatation philosophique de Nell que « [rien] n'est plus drôle que le malheur » (Beckett 1957 : 31) reflète l'attitude de son fils. On va condamner les couvercles de leurs poubelles, et Hamm se pose des questions sur les dimensions de sa misère : « Peut-il y a – [...] – y avoir misère plus... plus haute que la mienne ? Sans doute. Autrefois. Mais aujourd'hui ? [...] Mon père ? [...] Ma mère ? [...] Mon ... chien ? [...] Oh je veux bien qu'ils souffrent autant que de tels êtres peuvent souffrir. Mais est-ce dire que nos souffrances se valent ? Sans doute » (Beckett 1957 : 15).

Le désespoir d'être né et la fatigue d'exister professés par les personnages semblent symptomatiques d'une résistance de l'être à la vie. Mélancolie, suicide, désespoir, mort, renoncement, solitude se font sentir dans une pensée obsédée par des thèmes morbides, le retour perpétuel de la mort, la naissance considérée comme un malheur. Les obsessions sont sources de souffrance.

Dans *Fin de partie*, Hamm demande à Clov s'il a eu un instant de bonheur. Il dit qu'à sa connaissance, non (Beckett 1957 : 82–83). Estragon a oublié depuis quand il est malheureux (Beckett 1952 : 65). La bande de Krapp résume son bilan : « spirituellement une année on ne peut plus noire et pauvre » (Beckett 1959 : 22). Et Krapp constate : « Peut-être que mes meilleures années sont passées. Quand il y avait une chance de bonheur. Mais je n'en voudrais plus. Plus maintenant que j'ai ce feu en moi. Non, je n'en voudrais plus » (Beckett 1959 : 33).

C'est la misère qui décrit leur existence. Clov (*avec violence*) : « – Ça veut dire il y a un foutu bout de misère. J'emploie les mots que tu m'as appris. S'ils veulent plus rien dire apprends-m'en d'autres. Ou laisse-moi me taire » (Beckett 1957 : 60). Hamm dit qu'il a connu un fou qui croyait que la fin du monde était arrivée. Il faisait de la peinture. Il n'avait vu que des cendres (Beckett 1957 : 61). Il avoue que « Toute la maison pue le cadavre » (Beckett 1957 : 63). À Clov qui lui demande s'il croit à la vie future, il répond que la sienne l'a toujours été (Beckett 1957 : 67), et pourtant, selon lui « [l]a fin est dans le

commencement et cependant on continue. [...] Je serai là, dans le vieux refuge, seul contre le silence et... [...] l'inertie » (Beckett 1957 : 89-90).

L'angoisse est éperonnée par l'expérience douloureuse de l'être perdu et malheureux, qui ne maîtrise pas la situation. Il n'y a pas moyen de dire quand et d'où viendra le prochain coup, ni si le cataclysme sera mortel. Personne ne peut rien pour apaiser l'incertitude renforcée par le mal, la misère, l'usure physique et morale. L'individu extrait du contexte social, détaché des préoccupations que celui-ci suppose, est soustrait aux impératifs du temps réglementé en années, mois, jours, heures ou minutes. Cela renforce l'angoisse.

Les quatre volets de cette réflexion sur la perception du personnage beckettien permettent de conclure que Beckett montre un être aux prises avec le monde, avec le temps, avec lui-même et en proie à un profond désespoir. Face à un monde qui a perdu tout son sens, qui a enfin révélé son absurdité essentielle, l'ironie de Beckett, la mise à distance de cette douleur fait que l'écriture permet d'exorciser la souffrance. Ses pièces « ont l'originalité formelle et la forme expressive, incantatoire, du poème » (Mignon 1986 : 193) où les rythmes de phrases, le pouvoir des silences et des gestes, comme des paroles, sont minutieusement ajustés. L'inquiétude, la peur, ne sont pas exprimés verbalement, mais on les sent dans tous les énoncés des personnages. Le commencement et la fin se fondent dans la présence tragique de l'être dont la naissance n'est faite que pour cette mort, et qui continue à vivre et à en connaître les souffrances.

Les portraits que Beckett tisse de lui-même, des marginaux dont il se veut le porte-parole, d'une écriture façonnée par son état d'esprit illustrent très bien les thèses de Zygmunt Bauman décrivant les hommes d'aujourd'hui comme « victimes humaines de la victoire planétaire du progrès économique » (Bauman 2006 : 117), « déchets de la globalisation » (Bauman 2006 : 122). Ils offrent une cible facile sur laquelle se déversent les angoisses provoquées par les peurs largement répandues de la redondance sociale. Ils ne sont attachés à aucun lieu, restant imprévisibles, constituant des images renvoyées par un miroir des racines de la précarité actuelle de la condition humaine.

Jamais, selon Edgar Morin, « il n'y eut une cause aussi grande, aussi noble, aussi nécessaire que la cause de l'humanité pour à la fois, et inséparablement, survivre, vivre et s'humaniser » (Morin 2007 : 91). Et pourtant, cette agonie racontée par Samuel Beckett dans sa vision pessimiste, voire nihiliste de la condition humaine dévoile aussi une sensibilité, de la poésie. Sa vision se fait presque prophétique lorsqu'il évoque notre monde de la culture du succès, de l'argent, du pouvoir. L'écrivain y parvient grâce à l'ironie omniprésente et aux nombreuses mises en question de l'ordre établi.

Bibliographie

- Abirached, Robert (1994) *La crise du personnage dans le théâtre moderne*. Paris : Gallimard.
- Bauman, Zygmunt (2006) *Vies perdues. La modernité et ses exclus*. Translated into French by Monique Bégot. Paris : Payot.
- Beckett, Samuel (1952) *En attendant Godot*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Beckett, Samuel (1957) *Fin de partie*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Beckett, Samuel (1959) *La dernière bande*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Beckett, Samuel (1963) *Oh les beaux jours*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Brunel, Pierre (1970) *La mort de Godot. Attente et évanescence au théâtre*. Paris : Minard.

- Clément, Bruno (1994) *L'Œuvre sans qualités. Rhétorique de Samuel Beckett*. Paris : Seuil.
- Hubert, Marie-Claude (1987) *Langage et corps fantasmé dans le théâtre des années cinquante. Ionesco–Beckett–Adamov*. Paris : Corti.
- Mignon, Paul-Louis (1986) *Le théâtre au XX^e siècle*. Paris : Gallimard.
- Merleau-Ponty, Maurice (2008) *La phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Morin, Edgar (2007) *Vers l'abîme*. Paris : L'Herne.
- Rojtman, Betty (1987) *Forme et signification dans le théâtre de Beckett*. Paris : Nizet.

JUDYTA NIEDOKOS

Université Catholique de Lublin Jean-Paul II, Faculté des Sciences Humaines

jniedokos@kul.pl

ORCID 0000-0002-0950-9677

Contextes d'un conte, pré-/prae- textes d'un détournement : *Règlement de contes* de Vera Feyder

Contexts of a Tale, Pre-/prae-texts of a Diversion: Vera Feyder's *Règlement de contes*

Abstract

The present article aims to analyse Vera Feyder's text *Règlement de contes* by placing it in a vast French literary context and by highlighting the links that attach it to its *praetexts* - works on which it draws and which precede it. The examination carried out reveals that the play presented to the public in 1984 was written after the increased theoretical and literary interest in the tales of the 70s. On the other hand, its original form of radio broadcast revives the care to cultivate the oral tradition. The analysis of the work itself reveals the mix of sources with different generic membership as well as multiple levels of hypertextuality. The transformations introduced at the level of the constituent elements of the action make it possible to speak of the change in the motivations of the protagonists while the ideological and aesthetic scope of the story is focused on the spirit of resourcefulness and the universality of the genre. Consequently, the adaptation of tales proposed by Vera Feyder (*Puss in Boots*, *Little Red Riding Hood* and *Sleeping Beauty* by Charles Perrault and "Bon conseil aux amants" by Victor Hugo) falls under the art of palimpsest and makes it possible to classify it among the dramatic parodies of tales (according to Béatrice Ferrier's typology).

Keywords: Vera Feyder; story; palimpsest; dramatic parody of tales

Mots clés : Vera Feyder ; conte ; palimpseste ; parodie dramatique de contes

Lorsque le 22 décembre 1984 France Culture diffuse sur son antenne *Règlement de contes* réalisé par Claude Mourthé, Vera Feyder est déjà une autrice reconnue de fictions dramatiques originales, productrice

d'émissions littéraires et poétiques ainsi qu'animatrice d'entretiens avec des personnalités célèbres à France Culture, France Inter, France Bleu, à la Radio Suisse Romande et à la RTBF. En témoigne le Prix Radio qu'elle reçoit une année plus tard, pour l'ensemble de son œuvre, et que lui attribue la Société des Auteurs et Compositeurs Dramatiques (SACD) (http://entractes.sacd.fr/auteur_print.php?idauteur=104 [consulté le 29/11/2022]). Or, si on replace cette radio-émission dans un contexte littéraire et culturel plus large, trois tendances concomitantes émergent. Premièrement, comme le relate Henri Touati dans son rapport préparé en 2000 pour le Ministère de la Culture, les prémices du renouveau du conte en France remontent aux années 20 du XX^e siècle avec l'intérêt porté à la littérature orale par l'Heure Joyeuse¹ fondée par Marguerite Gruni et Mathilde Leriche, travail repris ensuite par les bibliothèques héritières (à Belfort en 1934, à la Rochelle, Toulouse, Versailles en 1935) (cf. Mitts-Smith 2007 ; Ezratty, Valotteau 2012 ; Maack 1993). L'éducation populaire est continuée pendant l'Occupation dans l'école des cadres de la jeunesse à Uriage (Joffre Dumazedier), tandis que les événements de mai '68 inspirent les artistes et critiques d'art à « remettre en cause un rapport culturel distant face aux cultures populaires » (Touati 2000 : 12). Les années soixante-dix sont jalonnées, d'un côté, de la parution de *Psychanalyse des contes de fée* où Bruno Bettelheim propose leur usage à des fins pédagogiques et thérapeutiques et, de l'autre, de divers événements (festivals, séminaires, rencontres, concours) qui contribuent à former des groupes d'artistes conteurs dont celui autour de Bruno de la Salle à la Bibliothèque Publique d'Information du Centre Georges Pompidou. Deuxièmement, cette ambiance propice au conte prépare le terrain à la naissance des trois générations de conteurs : celle des années 70 qui détermine les références dans l'art de conter, en soulignant l'importance du lien avec la tradition orale (Bruno de la Salle, Per Jakez Elias, Mohamed Belhafaoui, André Prigent, Ben Zimet, Catherine Zarcate) ; celle des années 80 où l'art du récit vise la scène et le spectacle basé sur une forme littéraire (Michel Hindenoch, Jean Loup Baly, Abbi Patrix, Pépito Matéo, Yannick Jaulin, Gérard Potier, Bernadette Bidaude, Koldo Amestoy, basque, Patrick Ewen, Lucien Gourong, Alain Legoff, bretons, Claude Alranq, Occitan, Francette Orsoni, Corse, Hamed Bouzzine, Mimi Barthélemy) (cf. Touati 2000 : 16) ; celle des années 90 enfin qui s'élance dans la professionnalisation. Si l'on s'en tient à cette périodisation d'Henri Touati, la pièce de Vera Feyder conflue à l'apport de la 2^e génération qui s'oriente vers l'espace public et, vu plusieurs années que couvrent les générations de conteurs, elle paraît quasiment à la veille d'un événement important pour l'essor de l'art contemporain de conter, à savoir le colloque des Arts et Traditions Populaires organisé en 1987 par Geneviève Calame-Griaule. D'autre part, la radio-émission écrite par l'écrivaine suit l'activité de la 1^{ère} génération qui, avec les artistes tels que Henri Gougoud, Claude Villiers et Jean Pierre Chabrol conte des histoires sur les ondes de la radio et à la télévision (cf. Touati 2000 : 15). En troisième lieu finalement, comme le constate Martial Poirson, « [l]es relations entre arts du spectacle, théâtralité et conte sont [...] fondamentales depuis la fin du XVII^e siècle » aussi bien du point de vue des outils que le conte narratif emprunte au spectacle qu'à l'égard des fables dans lesquelles puise le conte théâtralisé (2012 : 12). En retraçant les va-et-vient entre la scène et le conte au fil du temps, le critique résume ainsi le chemin parcouru par ce dernier genre :

[...] ce pur produit littéraire de la France galante et des sociabilités mondaines [...], le conte était, à l'âge classique, issu des pratiques de loisir des cercles aristocratiques, soutenu par le mécénat monarchique et apprécié en Cour, conçu à destination d'un public exclusivement composé d'adultes, [...] il devient, à l'époque moderne, en quelques années, le socle d'une culture commune partagée

1 La première bibliothèque municipale de France créée pour la jeunesse. Voir Maack 1993 : 257–281.

par tous depuis le plus jeune âge, destinée à se diffuser dans l'ensemble de la population, à finalité essentiellement nationale et à vocation consensuelle (Poirson 2012 : 19–20).

Or, Martial Poirson situe le moment charnière de cette mutation au début du XX^e siècle lorsque, après son entrée dans la classe bourgeoise au XIX^e siècle avec la vogue de lecture privée et la vulgarisation de l'imprimé, le conte acquiert le statut obligatoire dans la culture et l'éducation laïques et républicaines (lois Jules Ferry), pour être ensuite promu au rang du patrimoine menacé à préserver (*Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel* ratifiée par l'UNESCO en 2007) et pénétrer la culture populaire des XX^e et XXI^e siècles. Le foisonnement des histoires des Perrault, Grimm, Hoffmann, Andersen et autres est également manifeste au théâtre quelles que soit leur finalité ou la relation à la source. Elles servaient le théâtre politique et militant (théâtre socialiste du début du XX^e siècle, Théâtre de l'Opprimé inspiré d'Augusto Boal, théâtre d'Agit Prop soviétique, œuvres d'André Benedetto ou de Kateb Yacine, le groupe Art et Action dès les années 20), elles ravitaillaient le théâtre de situations avec Ariane Mnouchkine et le Théâtre de Soleil, elles nourrissaient le théâtre de performance et le happening militant (la Wrestling School (« école de lutte ») d'Howard Barker), elles alimentent toujours les nouvelles écritures dramatiques contemporaines telles que les adaptations d'Olivier Py, Joël Pommerat, Joël Jouanneau, Suzanne Lebeau, Bruno Castan, Philippe Dorin, Nathalie Papin et beaucoup d'autres qu'il nous est impossible d'évoquer ici. Dans les années 60–80, la réécriture du conte a servi comme outil et matière de base pour la création du théâtre jeune public, en majorité à finalité ludique et/ou à résonance didactique (cf. Bernanoce 2014 : 2). Or, la décennie suivante, à savoir celle dans laquelle Vera Feyder rédige sa pièce, a vu diminuer le nombre d'adaptations de contes à la scène pour les jeunes, tout comme remarque Marie Bernanoce (*ibidem*). N'empêche qu'à présent elles restent une part importante du répertoire de spectacles jeunesse que Martial Poirson estime à un quart de la production entière destinée aux enfants. En examinant les liens entre contes et théâtre, il ne serait pas risqué de constater que la plupart des pièces s'inscrivent dans une des deux dynamiques relatives au fonctionnement du conte à l'époque contemporaine (à moins d'en servir les deux) : réticentes à obéir à la logique de conservation, préservation, protection et patrimonialisation, elles se soumettent volontiers à la stratégie de réécriture, détournement, expérimentation et actualisation (cf. Bernanoce 2014 : 22). Or, ce courant-ci n'est point homogène : les critiques y distinguent au moins deux ou trois catégories selon la relation de l'hypertexte (Genette 1982 : 16) au conte-source (*prae*-texte) : Marie Bernanoce fait distinction entre adaptation récréation et adaptation récréation (cf. 2014), Christiane Connan-Pintado propose les notions de transposition minimale, transposition parodique et transposition-réappropriation (cf. 2009) alors que Beatrice Ferrier parle de parodie dramatique de contes et conte dramatique (cf. 2011).

Pour essayer d'inscrire *Règlement de contes* dans un inventaire taxinomique, nous allons emprunter les étapes tracées par Martial Poirson reconnaissant que le « conte est [...] bien soumis à l'«épreuve» de la scène contemporaine d'un triple point de vue ». Tout d'abord, au sens le plus courant de tester sa résistance à l'« adversité constructive », ensuite au sens mathématique d'explorer les variations et combinaisons potentielles, enfin au sens photographique de faire « apparaître [l]es images contenues virtuellement en puissance » (2012 : 9).

Pour commencer l'examen, précisons qu'après avoir été créée sur France Culture comme radio-émission en 1984, l'œuvre de Vera Feyder a été mise en scène à Liège en janvier 1997 pour être publiée la même année (en février). C'est ce texte paru aux Éditions Lansman que nous allons regarder de plus

près sans procéder à l'étude de la radio-émission² qui pourrait donner lieu à un travail sérieux à part. Dans sa pièce de théâtre, l'autrice procède par la technique de mixage et construit sa propre histoire à partir d'au moins quatre textes-souches dont trois nous sont connus grâce à Charles Perrault et ses *Contes de la mère l'Oye* (1697). Ainsi, le lecteur-spectateur reconnaîtra facilement *Le Chat botté*, *Le Chaperon Rouge* et *La Belle au bois dormant*, tous représentant le genre auquel la théâtralité et l'oralité sont inhérentes (Poirson 2012 : 10). La quatrième source, incluse comme intertexte, appartient à Victor Hugo : « Bon conseil aux amants » est un pastiche héroï-comique, extrait du recueil *Toute la lyre*, écrite en 1861, publié en 1888 (cf. Robb 1997 : 534). Ainsi, l'œuvre de Vera Feyder, d'une part, est issue d'une contamination générique (Genette 1982 : 288) et, d'autre part, s'avère hypertextuelle à plusieurs degrés³ vu qu'aussi bien le conte que la fable sont eux-mêmes genres hypertextuels et parodiques (Genette 1982 : 95). Ce mixage de sources à l'appartenance générique différente et à des niveaux multiples d'hypertextualité est soumis à la transformation intermodale : le passage au dramatique entraîne l'introduction de la plurivocité qui fait que chaque protagoniste a l'occasion de se sentir mieux exister car son histoire se déroule à l'échelle individuelle. En plus, la dramatisation s'accompagne ici de l'amplification : autant le sort de chaque héros gagne de nouveaux épisodes et péripéties, autant les étapes originaires des contes sont conservées même si elles ne sont que rapportées par les personnages. Le lecteur-spectateur est donc informé sur la promenade du Chaperon Rouge à la forêt, il entend le Chat Botté raconter son astuce, il découvre le Prince Charmant en quête d'amour, finalement, il apprend que l'Ogre a mangé l'enfant de sa bien-aimée Calypso. La pièce est aussi ponctuée par l'esthétique du cinéma dans la mesure où le passage d'une scène à l'autre s'accompagne de noirs systématiques qui permettent de changer de temps et d'espace tout en resserrant la durée de l'action. Or, malgré cette transmodalisation⁴, certaines marques de l'énonciation propre à la parole conteuse subsistent. Il s'agit ici de ce que Marie Bernanoce nomme la voix didascalique du conte : l'adresse au lecteur sous forme du prénom *on* sert à nouer un lien direct avec lui (cf. 2012 : 98). La dernière remarque concernant « l'adversité constructive » porte sur la formule déontique : « Il était une fois » qui est naturellement absente du début de la pièce. Cependant, cette expression vient curieusement terminer l'œuvre lorsque Victoria, la grand-mère de l'avatar du Chaperon Rouge (Rossetta) se met à conter une histoire à sa chouette, sa propre histoire d'ailleurs, passant du « je » à la non-personne d'un narrateur extérieur à l'histoire. Ainsi, la vocalisation distinctive au dramatique revient à la dévocalisation caractéristique au conte, le mode dramatique étant renarrativisé, la *diégésis* l'emportant sur la *mimésis* (Genette 1982 : 405).

Quant aux transformations introduites au niveau des éléments constitutifs de l'action, Vera Feyder part des modèles d'origine pour en proposer un remaniement profond. Cependant, les événements et les conduites sont modifiées sans relayer l'identité des personnages. Cette transposition pragmatique

2 Disponible sur internet sous l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=T7qBOtc-n0>.

3 La transtextualité, définie par G. Genette comme tout ce qui met un texte en relation, manifeste ou secrète, avec d'autres textes (Genette 1982 : 7), y compris un de ses types qu'est hypertextualité (toute relation unissant un texte B, dit hypertexte, à un texte antérieur, dit hypotexte, sur lequel il se greffe d'une manière qui n'est pas celle du commentaire (1982 : 13)) marque l'ensemble de l'œuvre dramatique de Vera Feyder. Prenons comme exemple *Le chant du retour* qui cite entre autres le poème « Liberté » de Victor Hugo, *Le menton du chat* qui a pour hypotexte *Les Trois Sœurs* de Tchekov ou encore *Derniers télégrammes de la nuit* qui puise à *Ruy Blas* de Victor Hugo et à *La Chute de la maison Usher* d'Edgar Allan Poe.

4 Selon G. Genette, type de transposition, « toute espèce de modification apportée au mode de représentation caractéristique de l'hypotexte » (Genette 1982 : 395).

et homodiégétique s'assoit sur la transmotivation⁵ des actions des héros ce qui entraîne, à son tour, la transvalorisation⁶ des protagonistes. En effet, si le chat botté, nommé ici Corentin, entraîne son maître Kara dans un artifice, c'est pour l'humilier et l'éloigner de Viviane que le faux marquis méprise et ne veut épouser que pour sa dot. Avant de joindre lui-même la fiancée de son maître, Corentin rend donc justice à cet escroc cupide et intéressé pour renoncer à le servir et gagner la liberté, tout comme son ami « le chat-qui-s'en-va-tout-seul », le héros d'un conte de Rudyard Kipling. Le prince charmant appréhende d'épouser la belle au bois dormant qui, au réveil, sera difficilement « fraîche et rose au bout de cent ans » (Feyder 1997 : 40). Heureusement, il tombe amoureux de Rossetta, une petite emmerdeuse (*ibidem*) au dire de sa grand-mère, une psychothérapeute amatrice des hors-la-loi et propagatrice de l'immunisation des enfants contre toutes sortes de prédateurs. La transvalorisation concerne également le loup Wolfgang et l'ogre Ougrovski. D'une part, leur statut axiologique est amélioré : l'ancien carnassier devient garde du corps de Rossetta tandis que l'autre dévoreur d'enfants déplore le moment de sa faiblesse ; d'autre part, leur dévalorisation d'origine persiste : les deux, végétariens par obligation, soupirent après le bon vieux temps où ils étaient connus pour leur faim, aimés et craints (Feyder 1997 : 17). Or, à toutes ces transformations au niveau des *praetextes*, s'ajoutent encore des interventions du métatexte. En effet, dans la dernière séquence le lecteur-spectateur découvre que ce qui se déroulait sous ses yeux jusque-là n'était qu'un théâtre dans le théâtre⁷. En fait, assis dans un boudoir, Charles Perrault et Victor Hugo commentent les faits en train de se passer sur scène : ils échangent des conseils, ils prédisent le nouvel avenir de leurs protagonistes, ils observent la « reconversion dans le show business » (Feyder 1997 : 49) de Wolfgang et Ougrovski. Finalement, après que Hugo est rentré au Panthéon outragé par le manque de respect avec lequel ses personnages traitent son poème, Charles Perrault s'entretient avec Victoria, grand-mère au pouvoir de la fée marraine. Par conséquent, le lecteur-spectateur assiste à une continuation métalectique dans la mesure où la protagoniste sort de son univers fictif pour entrer dans le monde « réel » qui est en fait toujours de papier mais d'un cran plus haut (cf. Genette 1982 : 527). Peu après, c'est le fameux écrivain de contes qui se transporte dans l'univers de ses histoires pour finalement s'endormir, s'évaporer et laisser Victoria conter toute seule les aventures d'une fée « dont les charmes n'opéraient plus » (Feyder 1997 : 59).

Qu'en est-il de la portée idéologique et esthétique de cette histoire aux airs d'un amusement innocent ? Que peut-on en tirer de plus à part le plaisir de voir le sort des héros détourné de leur destin traditionnel ou le jeu de deviner qui se cache derrière tel ou tel caractère ? Disons tout d'abord que tels qu'ils ont été conçus par Vera Feyder, les sorts des personnages mettent en valeur l'esprit d'entreprise. En effet, le renversement de l'infortune en félicité ne se produit guère grâce à la magie ni à une intervention merveilleuse. Tout au contraire, la dynamique dramatique est fondée sur la débrouillardise, sur l'initiative et l'ingéniosité des protagonistes. N'est-ce pas surprenant dans ce conte de fée que le pouvoir magique de Victoria agit uniquement lorsqu'il s'agit de transformer le faux marquis en « adorable bambin »

5 Changement/modification des motivations des personnages.

6 Si « la valorisation d'un personnage consiste à lui attribuer, par voie de transformation pragmatique ou psychologique, un rôle plus important et/ou plus "sympathique", dans le système de valeurs de l'hypertexte, que ne lui en accordait l'hypotexte », la transvalorisation est « toute l'opération d'ordre axiologique, portant sur la valeur explicitement ou implicitement attribuée à une action ou à un ensemble d'actions » (Genette 1982 : 483).

7 Ce procédé jalonne le théâtre de l'écrivaine en s'inscrivant dans sa réflexion sur l'art théâtral : ses personnages tantôt répètent une pièce de théâtre (*Phèdre* dans *Emballage perdu*, *Ruy Blas* dans *Derniers télégrammes de la nuit*), tantôt préparent un spectacle (*Le Chant du retour*), tantôt empruntent des répliques à d'autres dramaturges (*Trois sœurs* dans *Le Menton du chat*), tantôt prennent part à une mise en scène à leur insu (*Deluso*).

(Feyder 1997 : 57) pour qu'il redevienne meilleur ? En second lieu, le bonheur que se choisissent les protagonistes n'est jamais complet ni entier. L'amour de Viviane et du chat botté sera marqué, d'un côté, par leur statut des « éternels bannis, toujours en fuite » (Feyder 1997 : 45) et, de l'autre, par l'impuissance à avoir un enfant, manque impossible à remplir même par l'adoption du Petit Poucet ou le petit Kara. Le sentiment de Rossetta et du prince charmant se développera à l'ombre de la Belle vainement dormant au bois et inutilement attendant son prince. Finalement, même si Ougrovski regagne l'amour de Calypso et que Wolfgang s'acquitte comme impresario de l'ogre, les deux n'arriveront jamais à éteindre leur soif, résultat d'avoir trahi la nature. Or, outre la morale que le lecteur-spectateur doit déduire de l'histoire comme il sied à un conte, Vera Feyder nous propose également une réflexion sur le genre lui-même. En fait, dans la convention du théâtre dans le théâtre, deux grands écrivains suivent le spectacle où leurs propres personnages se libèrent de leur destin originel au point de s'émanciper de leurs créateurs littéraires. Ceux-ci avouent leur imprudence de « laisser ainsi les personnages s'égarer dans l'imagination des autres » (Feyder 1997 : 57). Aussi, se sentent-ils dépassés par leurs propres créatures (*cf. ibidem*) et ne s'y reconnaissent plus. Le tour n'est pas neuf, pourtant il se prête bien à illustrer l'idée que le conte de fée appartient à tout le monde, qu'il est – comme le remarque le Hugo de Feyder – une auberge espagnole du bonheur (*cf. ibidem*) où chacun met du sien et interprète l'histoire comme il le sent. Ce qui rend le conte intéressant ce sont également les malheurs advenus aux personnages sans quoi l'histoire racontée devient ennuyeuse : le bonheur sans malheur qui le précède n'apporte pas de joie. Car c'est du bonheur qu'il s'agit en fin de compte, du bonheur identifié à l'amour. Voilà pourquoi conter des histoires « mène à raconter toujours la même histoire » (Feyder 1997 : 58–59). Qu'elle soit relatée en chapitres ou présentée en scènes, elle se raconte elle-même sans relâche et pour toujours.

*

Pour conclure, évoquons la remarque de Marion Boudier qui écrit : « [...] l'adaptation de conte demeure une gageure, entre passé et présent, transmission, réappropriation et invention : un art de palimpseste » (Boudier 2019 : 1). Tel est également le cas de la pièce de Vera Feyder qui trouve sa place parmi tous les hypertextes connus et qui réécrit quelques textes antérieurs (*prae*-textes), puisant comme les autres « à une matière orale, ancestrale, connue de tous » (*ibidem*). Le règlement de comptes auquel procède l'autrice dans *Règlement de contes* prend forme d'un jeu transtextuel et métathéâtral qui introduit une distance, active l'interprétation rationnelle et amuse le lecteur-spectateur doté d'un savoir culturel et littéraire. Parodie dramatique de conte (selon la typologie de Béatrice Ferrier), la pièce de l'écrivaine belge laisse en même temps les itinéraires des protagonistes ouverts en attente d'autres détournements, de prochaines réécritures, des palimpsestes suivants.

Bibliographie

- Bernanoce, Marie (2012) *Vers un théâtre contagieux, Répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse*. Montreuil : Éditions Théâtrales. Vol. 2.
- Bernanoce, Marie (2014) « Conte et théâtre : quand le récit hante les dramaturgies jeunesse. » [In :] *Agôn*. No HS 2 ; 1–19. <http://journals.openedition.org/agon/3109> (consulté le 15/11/2022).
- Boudier, Marion (2014) « Introduction » [In :] *Agôn*. No HS 2 ; 1–12. <http://journals.openedition.org/agon/3110> ; DOI : 10.4000/agon.3110 (consulté le 30/11/2022).

- Connan-Pintado, Christiane (2009), « Des personnages de contes en quête de représentation. » [In :] Anick Brillant-Annequin et Marie Bernanoce (éds) *Enseigner le théâtre contemporain*. Grenoble : Scéren/CRDP ; 93–104.
- Ezratty, Viviane, Hélène Valotteau (2012) « La création de l'Heure Joyeuse et la généralisation d'une belle utopie. » [In :] *Bulletin des bibliothèques de France*. n° 1. <https://core.ac.uk/download/pdf/12431028.pdf> (consulté le 15/11/2022).
- Ferrier, Béatrice (2011) « Le conte au théâtre : un genre remotivé » [In :] *Synergies France*. N°8 ; 23–29.
- Feyder, Vera (1997) *Règlement de contes*. Morlanweltz : Lansman.
- Genette, Gérard (1982) *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris : Éditions du Seuil.
http://entractes.sacd.fr/auteur_print.php?idauteur=104 (consulté le 29/11/2022).
- Maack, Mary Niles (1993) « L'Heure Joyeuse, the First Children's Library in France: Its Contribution to a New Paradigm for Public Libraries. » [In :] *The Library Quarterly*. Vol. 63, no. 3; 257–281.
- Mitts-Smith, Debra (2007) « L'Heure Joyeuse: Educational and Social Reform in Post-World War I Brussels. » [In :] *Library Trends*. Vol. 55, no. 3 ; 464–473. doi: <https://doi.org/10.1353/lib.2007.0016> (consulté le 27/11/2022).
- Poirson, Martial (2012) « Parole vive : le conte, entre arts du récit et du spectacle. » [In :] *Revue d'Histoire du Théâtre*. No 253 ; 7–41. <https://sht.asso.fr/parole-vive-le-conte-entre-arts-du-recit-et-du-spectacle/> (consulté le 27/11/2022).
- Robb, Graham (1997) *Victor Hugo*. New York – London : W.W. Northon & Company.
- Touati, Henri (2000) *L'art du récit en France: état des lieux, problématique*. Paris : Ministère de la Culture, Direction de la Musique, de la Danse, du Théâtre et des Spectacles. https://medias.vie-publique.fr/data_storage_s3/rapport/pdf/054000685.pdf (consulté le 01/11/2022).

JOLANTA RACHWALSKA VON REJCHWALD

Université Marie Curie-Sklodowska, Lublin, Faculté des lettres

jolanta.rachwalskavonrejchwald@mail.umcs.pl

ORCID 0000-0003-3159-1942

Écrire la lacune, le blanc et le reste. Les enjeux littéraires du paratexte documentaire dans *Un monde sans rivage* d'Hélène Gaudy

Write the Gap, the Blank and the Rest: The Literary Stakes of the Documentary Paratext in Hélène Gaudy's *Un monde sans rivage*

Abstract

The aim of the article is to examine the relationship between the literary layer and the documentary paratext in Hélène Gaudy's novel *Un monde sans rivage* (2019), which describes the catastrophic expedition to the North Pole of three Swedish travelers in 1897. Authentic documents present the flow of events, the growing struggle between the waning power of travelers and nature, the entropy of resilience and motivation, which is visible in the laconic and incompleteness of the quoted materials (interrupted or illegible sentences), destroyed in the middle of the photo. The manner of presenting these documents reveals the writer's method of work, which does not hide their progressive degradation, but on the contrary, treats them as a trigger for the imagination, because her story seems to draw narrative momentum and strength from this lack and incompleteness. Gaudy's way of working with a documentary allows us to understand why the author needs this formal heterogeneity, why she has not decided on a documentary account or fictional novel. The skillful intertwining of these two formats generates a synergistic dynamic of forces that makes literature better embody life, and the documentary comes to life in contact with the literary imaginary.

Keywords: Andrée expedition; Gaudy; fragmentation; *Un monde sans rivage*; gap

Mots clés : expédition d'Andrée ; Gaudy ; fragmentation ; *Un monde sans rivage* ; lacune

1. Problématique et angle d'approche

290

L'ordre littéraire, en quête des formes, est toujours friand des catégorisations dont il abuse : « Il est toujours gênant d'ajouter sans fin des labels, des étiquettes pour qualifier des esthétiques ou des périodes. C'est même d'une certaine manière le péché originel des contemporanéistes qui, face au chaos du présent, ne résistent plus à la pulsion du classement, à la taxinomie, à la séduction de l'herbier » (Ruffel 2012 : 13). Cependant, malgré cette mise en garde, après la lecture de l'ouvrage d'Hélène Gaudy *Un monde sans rivage* (2019), on serait tenté de le ranger dans la catégorie des « narrations littéraires documentaires » (Ruffel 2012 : 13). Un léger soupçon de contradiction qui plane sur cette notion n'est qu'apparent, car celle-ci décrit assez bien l'une des préoccupations majeures de la littérature actuelle qui, et c'est depuis au moins deux décades, problématise « [...] la relation entre document et fiction, entre histoire et imaginaire, entre passé et présent » (Peeters, Van Etterbeeck 2015 : 1) ; qui plus est, elle cherche à redéfinir ou, au moins, à effectuer un recadrage dans la compréhension des notions pour elle essentielles, telle que la relation entre le réel et la fiction. Ce va-et-vient entre ces derniers est repérable dans la manière dont la critique nomme le récit d'Hélène Gaudy. Pierre Benetti, entre autres, jongle avec les étiquettes parlant du « roman documentaire ou documentaire en roman » (2019).

Cependant, ce qui n'inspire aucune controverse, c'est le fait qu'*Un monde sans rivage* est une œuvre qui, par sa forme, s'écarte des matrices génériques convenues et ne cadre à aucune convention générique établie : c'est un hors-genre ou un entre-genres. À la troisième de couverture de l'ouvrage d'Hélène Gaudy, nous lisons, au-dessous du titre, qu'il s'agit d'un « roman ». Il n'y a rien d'étonnant en soi dans cette indication générique, conforme à l'usage éditorial. Cependant, elle peut sembler quelque peu déroutante étant donné que ce roman se termine par deux sortes d'annexes, intitulés : « Sources », où sont listés les documents authentiques qui ont servi à l'autrice à écrire ce roman, et qui constituent son riche épitexte et « Bibliographie » des ouvrages qu'elle a consultés au cours de l'écriture de ce singulier roman.

Pourtant, cette dualité de la forme n'est pas un phénomène complètement nouveau. Sans prétendre à aucune exhaustivité classificatoire ou taxinomique, il faut préciser que l'histoire de cette singulière intersection entre le littéraire et le documentaire se développe, sous différentes formes, depuis une vingtaine d'années (Ruffel 2012 : 13).

Pour des raisons qui seront à élucider, l'auteure recourt au couplage systématique du documentaire et du littéraire. Mais quels rapports entretiennent-ils au sein de son œuvre ? Quelle dynamique instaurent-ils ? Et, finalement, quels sont les enjeux de ce dispositif docu-littéraire ? Toutes ces questions annoncent les principales lignes-forces qui guideront notre réflexion centrée sur l'hybridité de la forme d'*Un monde sans rivage* d'Hélène Gaudy.

Nous nous proposons d'interroger ce double dispositif formel de l'œuvre de Gaudy, qui débouche sur un roman dont la forme, mi-littéraire, mi-documentaire, pourrait sembler hétérogène. Cette modalisation au conditionnel nous est précieuse car elle contient une interrogation sur l'interrelation entre l'imaginaire et le document qui se partagent l'ensemble de son œuvre. Mais où passent les lignes de partage ?

Pour décortiquer la structure de ce dispositif hybride, dans un premier temps, nous appréhendons le paratexte documentaire du roman. Hélène Gaudy puise dans deux sources documentaires : photographique et textuelle. Il s'agit des photographies prises par Nils Strindberg, de ses lettres à sa

fiancée, du journal de bord de Salomon Andrée, des articles de presse de l'époque ainsi que des ouvrages scientifiques sur cette expédition qui constituent un important épitexte de son ouvrage. Dans un deuxième temps, nous interrogeons la motivation du passage à la dimension littéraire dans cette œuvre.

2. Contexte historique : de l'événement au document

Commençons par la dimension historique de la trame événementielle de l'œuvre d'Hélène Gaudy. Elle prend l'ancrage dans les événements qui eurent lieu en Suède, en 1897, donc à l'époque où le pôle Nord géographique était encore un territoire inexploré. Les tentatives pour l'atteindre se multipliaient sans succès. Deux pays, la Suède et la Norvège, mus par un élan patriotique teinté de nationalisme, menaient la course à la conquête du pôle Nord. Le 11 juillet 1897, les trois suédois : Salomon August Andrée (1854–1897), l'ingénieur Knut Fränkel (1870–1897), responsable des relevés météorologiques et le physicien, chimiste et photographe Nils Strindberg (1872–1897), prirent l'envol à bord du ballon à hydrogène de 20,5 m de diamètre, commandé auprès du constructeur parisien Henri Lachambre ; ils avaient pour but d'atteindre le pôle Nord, mais ils disparurent. Leur ballon, baptisé l'*Örnen* (l'Aigle), perd de l'altitude et échoue sur la banquise. Leur lutte pour la survie fut documentée par le journal de bord d'Andrée et les photographies de Strindberg. Ils ne revinrent jamais de leur périple.

Le mystère qui planait autour de leur disparition a été partiellement levé le 6 août 1930, date à laquelle des baleiniers découvrent sur l'île Blanche, dans l'archipel du Svalbard, leur dernier campement. Sur place, on a retrouvé ce qui est resté de leurs corps – « un assemblage fragile d'os blanchâtres et de tissu râpé » (Gaudy 2019 : 39) – et de nombreux vestiges dont, entre autres, le journal de bord de Salomon A. Andrée, les lettres de Nils Strindberg adressées à sa fiancée Anna Charlier, l'appareil photographique, des rouleaux de pellicules photos enfermés dans des boîtes en métal qui ont permis de révéler au grand jour des images de leur funeste périple. Ainsi se résout le mystère de leur disparition resté en suspens depuis trente-trois ans, mais non pas celui de leur mort. En Suède, on a consacré au moins cinquante ouvrages à cette expédition, mais personne, jusqu'aujourd'hui, n'a répondu à la question : mais comment sont-ils morts ? Le mystère reste total, même si les hypothèses sont légion¹.

Le Grand musée d'art moderne et paysager Louisiana, de Copenhague, a organisé entre septembre 2013 et juillet 2014 une grande exposition intitulée « Arctic », consacrée à tout ce qui a été retrouvé de l'expédition d'Andrée sur l'île Blanche. Hélène Gaudy l'a visitée en avril 2014 et elle en est sortie bouleversée par la force visuelle des photographies retrouvées sur les lieux du drame et par « l'affleurement des vestiges » (Gaudy 2019 : 38) tels que, entre autres, traîneau, drapeau suédois, baromètre, tasse, mouchoir, tous munis d'une inscription « Andrée pôle expédition 1897 ». L'auteure accentue la dimension visuelle des vestiges exposés, devenus désormais des artefacts muséaux, car il ne faut pas oublier qu'elle n'est pas seulement une romancière mais aussi une artiste visuelle nommée, à juste titre, « photosensible » (Brendlé 2019).

Vu la rudesse de conditions naturelles dans lesquelles ces vestiges se trouvaient pendant trois décades, ils portent des traces qui sont incrustées dans leur matérialité, telles que rayures, éraflures,

1 À ce sujet, consultez l'ouvrage de la plus grande spécialiste de cette expédition qui, pendant de longues années, travaillait avec passion et assiduité sur l'explication du mystère de leur mort (Uusma, Bea (2014), *The Expedition, a love story. Solving the Mystery of a Polar Tragedy*. Londres : Head of Zeus. Cet ouvrage n'a pas été traduit en français.

déchirures, égratignures, roussissements et autres scories : les photographies, malgré les tubes de cuivre dans lesquels elles ont été retrouvées, sont souvent floues et le journal de bord d'Andrée est, par endroits, illisible ou incomplet. À vrai dire, c'est l'une des raisons pour laquelle les photos et des objets présentées dans le cadre de l'exposition ont impacté son imagination. Car, ce qui constitue le véritable déclencheur de ce roman, c'est l'image qui s'ouvre, potentiellement, sur le mystère : « *Un monde sans rivage* est né de ces images » (Courtois 2019).

Pourtant, le mystère lié à ces événements n'a pas été élucidé jusqu'à aujourd'hui. Cette essentielle lacune sous-tend l'ensemble de l'œuvre de Gaudy et entre en résonance avec d'autres incomplétudes et espaces blancs qui, disséminés à travers le roman, forment des constellations de sens multiples. Par conséquent, la notion de lacune nous semble offrir un angle d'approche adéquat pour penser la disparition, le manque, le hiatus, le non-continu, le non-savoir, qui renvoient, dans une perspective plus générale, à tout ce qui augmente l'entropie de l'homme contemporain, malade de tout savoir, ayant horreur de toute sorte de lacune.

3. L'usage du document

3. 1. Typographie du visible

Les documents authentiques dont se sert Hélène Gaudy se composent du journal de bord tenu par Salomon Andrée, d'un livre de notes et d'observations météorologiques de Nils Strindberg ainsi que des lettres de Nils Strindberg à sa fiancée², Anna Albertina Constantia Charlier. L'autrice cite de longs passages de ces documents dans son roman, en les transcrivant dans leur intégralité discursive (le texte avec la mise en page) ; par contre, les photos ont été juste décrites, mais n'ont pas été reproduites. Transcrits ou décrits, les documents dont se sert Gaudy sont aisément repérables à premier coup d'œil dans le roman. Nous mettons en avant ce paramètre de visibilité, car il ne faut pas oublier que la romancière est aussi – vu sa formation³ – une artiste visuelle.

Concrètement parlant, la présence du journal d'Andrée dans le roman en question se manifeste, premièrement, par l'usage de l'italique et, deuxièmement, par la typographie, car il est imprimé séparément, en dehors du récit principal. On peut donc lire le roman de Gaudy de trois manières : soit comme un ensemble où alternent le document et le récit fictif ; soit le récit fictif dont la trame est liée au drame, soit on peut lire uniquement les documents en italique et suivre, pas à pas, la lutte des explorateurs pour la survie, à commencer par le premier message du 11 juillet 1897 – « L'humeur est excellente » – jusqu'au dernier, d'octobre 1897, composé de bribes de mots séparés, illisible (Gaudy 2019 : 101 et 276).

2 Aussi bien le journal de bord d'Andrée, que les notes de voyage de Strindberg ou les photographies de l'expédition, retrouvés à l'île Blanche ont été initialement publiés dans l'ouvrage : Andrée, Salomon Auguste (1931) *En ballon vers le pôle. Le drame de l'expédition Andrée*, Paris : Plon. Les lettres de Nils Strindberg à Anna Charlier ont été publiées en anglais en 1931 (*The Andrée Diaries*, Londres : The Bodley Head Ltd) et traduites en français, pour les besoins de son œuvre, par Hélène Gaudy.

3 Gaudy est diplômée de l'École nationale supérieure des arts appliqués et des métiers d'art et de l'École supérieure des arts décoratifs de Strasbourg.

Cependant, il faut préciser que Gaudy ne se limite pas à citer des extraits du journal d'Andrée, mais à travers le choix raisonné des documents, retrace la dynamique de l'évolution du drame des trois aventuriers du grand Nord. À vrai dire, c'est « un récit silencieux » (Gaudy 2019 : 129), car ils se sentent investis d'une noble mission pour la gloire de leur nation. Ils essaient donc, jusqu'au bout de leur périple arctique, de se montrer vaillants et courageux, étant, peut-être même, inconscients du danger qui les attend. C'est au moins une impression qu'on peut tirer de la lecture des extraits du journal d'Andrée qui abondent en observations zoologiques et ornithologiques. Andrée observe la nature, s'étonne, s'émerveille, prélève des échantillons des minéraux et consigne scrupuleusement ses observations, comme si de rien n'était : « Le 18 au matin, on aperçoit des phoques et des pétrels [...]. Au matin, tous les pigeons se sont envolés » (Gaudy 2019 : 125). Malgré le fait que leur sort semble scellé, aucune inquiétude n'est repérable dans les courtes notes consignées dans leur journal. D'ailleurs, ce ne sera pas le verbe qui trahira la dégradation de leur moral.

Pour repérer des failles, il faut plutôt observer la typographie des notes, soigneusement transcrites par Gaudy. C'est là que réside leur pouvoir expressif et Gaudy, cherchant à faire parler la dimension visuelle, sait que ce n'est pas seulement la sémantique de la phrase qui véhicule du sens, mais que c'est aussi la forme du texte qui y met du sien :

[...] le sens d'un texte lu, n'est pas que sémantique, il est aussi visuel. [...] Si le texte est imprimé, la typographie intervient. Des procédés existent pour donner à l'écrit des effets équivalents à ceux de l'intonation du langage parlé : l'impression en gras, le soulignement. Et les italiques surtout, qui s'adressent soit à l'intelligence, soit directement à la sensibilité (Théron 1992 : 142).

La typographie joue donc ici un rôle de marqueur d'authenticité, car tous les fragments cités sont imprimés en italiques, extraits du texte principal et précédés d'un intitulé. Cette mise en relief par la disposition typographique et l'emploi de l'italique a de l'importance, car ces passages font communiquer des époques et réalités différentes, et font résonner des voix des disparus qui se remettent au dialogue entre elles et avec nous. En résultat, il se crée une polyphonie non seulement des voix et des émotions mais aussi, celle des récits et des destins.

3.2. Typographie et lacune

Hélène Gaudy attache une attention particulière à ces lieux textuellement fragiles, marqués par des lacunes. La manière dont elle traite les lacunes dans les documents est très intéressante. Par le choix judicieux des extraits, elle distribue les documents incomplets sur l'axe de la chronologie des événements. La lecture studieuse de ces extraits suffit pour constater qu'avec le temps, le degré de leur incomplétude s'accroît, ce qui est soigneusement respecté dans la typographie. Quand elle tombe sur des pages incomplètes, elle ne les cache pas, mais au contraire, elle les expose, voire hystérise ces incomplétudes en comblant l'espace blanc des pointillés. La prolifération de plus en plus massive des pointillés vers la fin du roman fait comprendre l'imminence du drame. On ressent derrière ces points le figé et la lourdeur des choses irréversibles qui s'approchent de la fin inéluctable. Il semble que Gaudy appréhende ces lacunes comme des lieux de concentration singulière du temps du drame vécu par les explorateurs, comme une éloquente métonymie du mystère de leur mort. Qui plus est, la prolifération des pointillés dans les parties finales du texte permet au lecteur de suivre, en temps « réel » de la lecture, la pente tragique des événements.

Ces pointillés de la mort annoncée créent une constellation de signes signifiante qui, avec d'autres espaces en blanc de ce roman, font penser, par exemple, aux craquelures de la banquise ou à l'ourlet qui reliait les menus morceaux de soie de la surface du ballon. De cette manière, les pointillés de ponctuation se transforment en une marque visuelle de la lacune, du vide et, enfin, de la mort. Dans ce roman, dominé par le blanc et le silence, la typographie du document fait autant de sens que la valence sémantique du verbe.

La dimension visuelle des documents, obtenue grâce à leur typographie, impacte le lecteur. Sur ce point, il est intéressant de faire remarquer que l'aggravation de la situation des explorateurs n'est pas exprimée explicitement dans le Journal d'Andrée, mais elle se ressent à travers la disposition du texte sur la page. Toutes ces lacunes dans les phrases crèvent l'œil du lecteur pouvant ressentir de l'émoi à la vue de la béance qui sous-tend les pointillés ; ces derniers apparaissent après la toute dernière phrase – coupée au milieu et baillant comme un abîme de blancheur – qui happe comme la mort. L'autrice reproduit soigneusement les dernières pages du Journal d'Andrée qui constituent une pièce artistique à part entière, comparable à une broderie à cause des multiples lacunes qui trouent la page de blancheur (Gaudy 2019 : 276). Gaudy ménage notre face-à-face avec les tout derniers documents, déjà très laconiques, où s'écrivent à peine quelques phrases qui, ensuite, se raréfient au point de céder la place au silence, ce qui, par la logique de l'analogie, fait penser à la neige, au blanc et au vide. La prolifération du blanc, à cause de la raréfaction du verbe, et ensuite sa disparition permettent de comprendre le drame de l'expédition d'Andrée qui, otages volontaires de l'orgueil national et fiers d'avoir été investis de mission, périssent, jour après jour, sans mot, sans cri, submergés par le blanc.

Cette façon de gérer l'incomplétude du document ne démontre pas seulement le respect voué à l'égard du document, mais Gaudy réussit à nous faire ressentir, sans mots, juste grâce à l'agencement de la spatialité de la page blanche, le drame des explorateurs et l'intensité contenue de leur vécu subjectif.

4. La littérature ou comment exprimer le reste, combler la lacune

À lire attentivement le roman d'Hélène Gaudy, on peut se rendre compte que l'utilisation du document dans un seul but d'obtenir un pur effet de réel n'était pas pour elle satisfaisante. Elle décide donc de joindre la dimension documentaire de son roman au travail de l'imagination. Paradoxalement, tout ce qui est fragile, incomplet, tronqué, lacunaire l'intéresse et devient, par conséquent, un excellent embrayeur, déclencheur de son imagination. Mais comment expliquer cette démarche ?

Afin de donner des éléments de réponse à cette question, il faut comprendre que le roman étudié constitue une sorte de vaste enquête autour de l'expédition des trois hommes dont le mystère n'a jamais été élucidé. Pour s'en approcher davantage, il fallait trouver un autre angle d'approche, un autre code d'accès à cette réalité. Elle rebondit donc de ces documents fragilisés par une action concomitante du temps et de la météo, comme par exemple la photo à moitié détruite d'Anna Charlier, pour les soumettre au travail de son imagination ; elle invente donc le récit, son *textus*, où le documentaire se joint au littéraire.

D'ailleurs, déjà les contemporains d'Andrée ont compris le potentiel imaginaire de leur expédition et ils ont pressenti la nécessité de tourner cet événement dans un moule imaginaire :

Tout porte à croire que l'expédition a été anéantie dans cette position de la mer glaciaire à la suite d'une tragédie dont les détails ne seront jamais connus d'une façon officielle, mais sur laquelle

l'imagination du romancier pourra peut-être s'exercer un jour, car on ne saurait trouver un sujet plus grandiose et plus émouvant. [...] (Besançon 1901 : 175).

Ils ont compris qu'il y avait dans « la légende des aéronautes du Pôle Nord » (Besançon 1901 : 175) un fort potentiel imaginaire, quelque chose d'énorme et d'excessif, qui débordait les annales de l'histoire, qui transcendait le côté informatif d'un fait divers, quelque chose qui demandait à être magnifié par un souffle imaginaire. En témoignent de nombreux romans dont la trame s'attache à l'expédition d'Andrée, dont celui d'Hélène Gaudy qui, dans cette double formule, fictive et documentaire, tente de percer le mystère de ceux qui ne veulent pas « rester un anneau de la chaîne commune » (Gaudy 2019 : 102).

Plus que d'élucider les circonstances inconnues de leur mort, ce qui intéresse Gaudy, c'est de faire émerger la dimension perdue de l'exploit : l'affectif, l'émotionnel et le subjectif. En dehors de la stature des héros avec la grandiloquence des gestes, elle cherche les hommes, avec leurs peurs, désirs et émotions. C'est pour cette raison qu'elle s'adresse à l'imaginaire, à la littérature censée dire, d'après Jean-Pierre Martin, ce que d'autres sciences ou discours ne savent pas exprimer :

Il me paraît souhaitable [...] d'envisager [la littérature] comme une tentative de penser dans une forme telle qu'elle exprimerait ce qu'on ne peut dire dans le langage des sciences humaines, comme une manière d'exprimer le reste, le laissé pour compte, comme un désir de ne pas se laisser enfermer dans le code des expressions qui en prédéterminent la cartographie (2013 : 74).

La littérature apparaît comme un autre code de l'expression qui possède la particularité d'exprimer des contenus intraduisibles dans d'autres codes, qui plus est, ce que d'autres codes de l'expression ne savent pas et/ou ne veulent pas exprimer ou considèrent comme un contenu inintéressant : l'affectif, le sensible, le subjectif. C'est, peut-être, pour cette raison que Gaudy ressent le besoin de transcender les limites du genre et de ne pas être cantonnée dans le documentaire. En parlent judicieusement deux chercheurs travaillant sur la littérature consacrée à la Première guerre mondiale : « Alors que les documents et les archives dépersonnalisent et objectivent [...], c'est le vécu subjectif qui n'est pas consigné dans le document » (Peeters Kris, Van Etterbeeck, 2015, para. 1). Gaudy l'a ressenti, elle aussi, et transcende, sans complexe, le genre documentaire pour se ressourcer dans le régime littéraire qui est « un espace de réflexivité, le lieu d'émergence de nouveaux modèles de subjectivité pour les lecteurs qui éprouvent des émotions », et non seulement « un pur reflet du réel » (Vincent-Buffault 2013). Anne Vincent-Buffault interroge donc ce langage de la littérature pour faire advenir et l'affectif et le sensible, c'est-à-dire tout ce qui est considéré souvent comme le reste, le rebut, le laissé pour compte. Par le biais du langage de la littérature, elle souhaite traduire l'émotion, considérée souvent comme un contenu rudéral de l'existence humaine mais qui, pourtant, contribue à l'agrandissement de l'existence.

Nous avons constaté que la méthode de Gaudy consiste à joindre le documentaire au littéraire. Mais comment l'insère-t-elle dans son récit ? Elle rebondit à partir des lieux sensibles des documents, de leur incomplétude qui créent la désirable lacune qui appelle à être comblée par son histoire. Dès lors, la fiction s'immisce dans les interstices des documents tronqués, transcende les limites du réel, s'aventure dans les zones d'ombre de cette histoire, explore toutes les niches et coulisses imaginées des faits, invente tout ce qu'on ne sait pas des héros de cette expédition : pensées, rêves, amours, motivations qui les ont poussés à entreprendre cet improbable périple. Cette manière de manipuler le document serait comparable à une

enquête⁴ où l'enquêteur, parti du réel, recourt à l'imagination pour faire réunir tous les fils manquants de l'histoire.

296

Par conséquent, en filant-tissant son *textus*, Gaudy parvient à créer un dispositif scriptural capable de produire du liant, de combler la lacune, relier, ressouder les incomplétudes, de dépasser le dis/continu de cette tragique histoire, de surmonter le heurt, le hiatus, le vide, d'investir les angles morts de l'événement tragique, enfin de restituer, au moins par le biais de l'imaginaire, l'unité de cette aventure humaine.

5. L'imagination et les photographies

Il s'avère que l'imagination de Gaudy vibre tout particulièrement au contact des photographies, surtout celles qui sont floues ou abîmées, et dont l'état matériel fait penser à la fragilité de l'existence. Pourtant, l'image – même floue ou abîmée – est ce qui reste après leur disparition, elle est ce qui est sauvé du naufrage. Pour cette raison, même imparfaites, les photographies sont des formidables machines à condenser le temps et à combler la lacune ou l'absence, car « [n]e restent que des images » (Gaudy 2019 : 85). Elle parle du « temps massé entre les images » (Gaudy 2019 : 132), prêt à être revivifié par le biais de son récit.

Pour expliquer sa démarche, nous donnons deux exemples. Le premier concerne les photographies qui représentent Andrée avec ses compagnons. Elle les fouille visuellement et elle cherche ce vécu subjectif, cette dimension intraduisible, non transmissible concentrée dans leurs corps, dont les contours sont à peine discernables sur fond de la blancheur aveuglante de l'Arctique (Gaudy 2019 : 110 et 121). Elle remet en doute leurs poses de conquérants, cette attitude monarchique qu'ils affichent fièrement face à l'objectif, défiant, avec leurs mains levées, le ciel aussi blanc que vide.

Cependant, le gestuel de leurs corps trahit juste le contraire : le désir de survivre. Selon Gaudy, cela est visible dans le fait qu'ils ne prennent pas en photos des paysages, qu'ils n'ont pas de réflexe des touristes : « ce sont leurs corps sur les photos, non pas les paysages » (Gaudy 2019 : 199). Ils se comportent comme s'ils tentaient de remplir ce grand vide blanc avec leurs corps, comme s'ils se sentaient vivants tant qu'ils sont pris en photos. Ils se prennent donc en photo comme s'il s'agissait d'un moyen de survie. Leurs corps crèvent le cadre de ces images qui, même floues, attestent et témoignent de leur existence. Gaudy tente de passer outre la barrière du code documentaire et tente de co-ressentir, co-éprouver la sensation et l'émotion de l'instant figé sur la photo. À cet effet, elle essaie de récupérer les moindres miettes du sensible qui s'agglutinent à la patine du temps, se cachent dans les fissures de l'image ; elle s'accapare de tout « le-laissé-pour-compte », de tout ce contenu irrémédiablement perdu de l'image.

L'autre exemple concerne la photo très singulière d'Anna Charlier, fiancée de Nils Strindberg. Cet exemple explique la tension entre absence/disparition/anéantissement et imagination, et révèle une dynamique conjointe qui s'établit entre la photo et l'imagination de l'autrice. Il s'agit de la photo à moitié détruite, ce qui prouve que l'imagination de Gaudy s'active tout particulièrement là où le degré de la destruction est très grand, où la lacune s'agrandit : plus la photo est abîmée, plus elle agit sur l'imagination de la romancière.

En l'occurrence, Hélène Gaudy donne libre cours à son imagination à partir de la photographie d'Anna. Il s'agit de « la photographie retrouvée en lambeaux dans les vestiges du campement, toujours Anna couchée dans l'herbe du printemps, ses mains absentes cachées dans la masse des cheveux, son

4 Cf. Pagès, Laurent (2021), *Enquêtes d'aujourd'hui sur les explorations polaires d'autrefois : le récit d'une expédition en Arctique*.

sourire qui sait ce qu'il attend » (Gaudy 2019 : 85). Elle invente donc un moment de tendresse entre Anna et Nils, un moment d'une sensualité intense, exprimée avec la poéticité rare et subtile (Gaudy 2019 : 49, 50, 85). La logique du contraste fait que la description du visage rayonnant d'Anna qui baigne dans le plein soleil, la position ouverte de son corps, juché librement sur l'herbe, les mains en haut, s'offrant au regard, fait ressentir au plus haut degré le froid qui devait transiter par le corps des explorateurs ; de même, le soleil qui fait baisser ses paupières n'est pas le même que le blanc aveuglant de la lumière arctique.

La sensualité semble se masser au ras du texte tout comme elle fait son effet au ras des corps des amoureux dont l'aspect – jusqu'au granulé de leurs peaux – est décrit en quelques images précises (« cette peau tendue qui tremble »). De cette manière, Gaudy s'invite à la dimension de l'inexprimable, de l'intraduisible de l'affectif et de l'émotionnel. En la lisant, on peut avoir une impression qu'elle s'approche tout près de ces images comme si elle voulait s'immiscer dans les déchirures, dans les lacunes de l'image pour lui dérober tout son mystère, ce pan de temps révolu à jamais qu'elle recèle et auquel on n'a plus accès.

Éléments de conclusion

Nous avons observé la démarche scripturale d'Hélène Gaudy qui rebondit du réel pour s'intéresser à ce qu'il ne nous livre pas, à quoi on n'a pas d'accès direct. Ainsi elle part du document, ausculte les photographies, épuise leur potentiel qui lui fait constater que leur code de représentation s'avère défaillant car elles aussi dénaturent le réel. Elle décide donc d'aller affronter le mystère du réel, armée de son imagination : elle invente un récit de fiction. Il s'avère que la littérature avec son pouvoir de recreation et d'invention apparaît comme le code transgressif qui vise à exprimer l'« émotion qui cherche ses mots », qui tente d'approcher cette « zone indicible où l'émotion défie le langage » amenant la « multiplication de soi-même » (Martin 2013 : 13). C'est en cela que « la littérature inquiète notre savoir », ramenant nos existences à ce désirable et salvateur « principe d'incertitude » (Martin 2013 : 13). Une telle approche, selon Hélène Gaudy, offre une meilleure compréhension de l'existence, celle qui comblerait les lacunes, réparerait les déchirures, enfin, répondrait à la quête désespérée de la complétude.

Bibliographie

- Benetti, Pierre (2019) « L'effacement de l'effacement. » [In :] *En attendant Nadeau. Journal de la littérature, des idées et des arts*. N° 87 ; <https://www.en-attendant-nadeau.fr/2019/10/07/effacement-gaudy/>
- Besançon, Georges (1901) « Épilogue de l'épopée d'Andrée. », [In :] *L'Aérophile. Revue Mensuelle Illustrée de l'aéronautique et des sciences qui s'y rattachent*. Vol. 9. https://www.google.pl/books/edition/L_A_rophile/BAJ?hl=pl&gbpv=1&dq=epilogue+de+l%60epopee+d%60andree+aerophile&pg=PA315&printsec=frontcover
- Brendlé, Chloé (2019) « Hélène Gaudy, photosensible. » [In :] *Le Matricule des anges. Le mensuel de la littérature contemporaine* n° 207 ; https://lmda.net/2019-10-mat20712-Hélène_gaudy?debut_articles=%409985

- Courtois, Zoé (2019) « Remplir les blancs de l'Arctique : *Un monde sans rivage* d'Hélène Gaudy. » [In :] *Le Monde* ; https://www.lemonde.fr/livres/article/2019/08/25/remplir-les-blancs-de-l-arctique-un-monde-sans-rivage-d-helene-gaudy_5502653_3260.html
- Gaudy, Hélène (2019) *Un monde sans rivage*. Paris : Actes Sud.
- Les expéditions de Salomon August Andrée*. <https://www.grands-espaces.com/decouvertes/les-expeditions-de-salomon-august-andree/>
- Martin, Jean-Pierre (2013) « Ces émotions à fleur de peau, sans nom pour les désigner. » [In :] Boujou, Emmanuel, et Gefen, Alexandre. *L'émotion, puissance de la littérature*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux ; 73–83. <http://books.openedition.org/pub/8288>.
- Peeters Kris, Myrthel Van Etterbeeck (2015) « Belgique (épisode 2). Vérité et fiction, image et imaginaire dans le roman contemporain sur la Première Guerre mondiale. » *Témoigner. Entre histoire et mémoire*. 120 ; 176–182.
- Ruffel, Lionel (2012) « Un réalisme contemporain : les narrations documentaires. » [In :] *Littérature* n° 166 ; 13–25.
- Théron, Michel (1992) *Réussir le commentaire stylistique*. Paris : Ellipses.
- Vincent-Buffault, Anne (2013) « Sensibilité et insensibilité : des larmes à l'indifférence. » [In :] Boujou, Emmanuel et Gefen, Alexandre. *L'émotion, puissance de la littérature*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux ; 51–72. <https://books.openedition.org/pub/8282>.

WACŁAW RAPAK

Université Jagellon de Cracovie, Faculté des lettres

waclaw.rapak@uj.edu.pl

ORCID 0000-0003-1441-8187

La question du rythme : entre une tradition (Maksymilian Kawczyński) et une modernité (Henri Meschonnic)

The Question of Rhythm: Between Tradition (Maksymilian Kawczyński) and Modernity (Henri Meschonnic)

Abstract

My point in the present article is to come back once again to the question that seems to me fundamental both for the theoretical reflection and for the interpretative practice of literary discourses. This is certainly the case in my studies and articles. As the title of my article announces, in the present article I intend to discuss the confrontation between a traditional approach, proposed at the end of the nineteenth century by Maksymilian Kawczyński, and the modern approach of Henri Meschonnic's theory of the rhythm-sense-subject.

Keywords: rhythm; theory; discourse; literature

Mots clés : rythme ; théorie ; discours ; littérature

« Dans la poésie c'est toujours la guerre »

Ossip Mandelstam

Ce n'est pas la première fois que j'aborde la question du rythme dans ses acceptions théoriques et littéraires (Rapak 1991 ; 2016). La raison épistémologique en est que depuis l'Antiquité grecque le rythme est une notion stratégique du langage dont le langage poétique. Dans la version la plus développée, me

semble-t-il, il l'est dans la conception d'Henri Meschonnic, auteur de nombre d'ouvrages théoriques, articles, interventions où cette notion se trouve au centre d'une réflexion dont l'objet est la nature et le fonctionnement du langage et dont l'objectif général est la théorie du rythme dans le discours (Meschonnic 1970, 1973, 1975, 1982a, 1982b, 1985, 1995). La négativité en constitue un aspect fondamental. Ce à quoi elle touche en premier lieu, c'est la logique de l'unité binaire et abstraite du dualisme fondateur des théories traditionnelles. Ce à quoi elle s'oppose de manière radicale, c'est une formalisation de tout type et de toute obédience propre à cette grande tradition que nous héritons de la Grèce antique, modèle de référence qui sous-tend la naissance du premier rationalisme dans notre civilisation judéo-chrétienne dite occidentale.

L'exemple représentatif de telles théories traditionnelles que j'ai trouvé ces derniers temps à une autre occasion est l'*Essai comparatif sur l'origine et l'histoire des rythmes*, publié à Paris en 1889 par Maximilien Kawczyński, connu plutôt sous son nom polonais Maksymilian Kawczyński, par ailleurs, fondateur de la philologie romane à l'Université Jagellonne (Kawczyński 1889). Dans son ouvrage de deux cent quinze pages, ce germaniste, romaniste, propose une longue discussion sur la notion même et aussi, comme l'indique le titre, « sur l'origine et l'histoire des rythmes ». Je m'y réfère à dessein pour deux raisons particulières. Kawczyński présente l'état de recherche sur le(s) rythme(s) tel qu'il était à la fin du XIX^e siècle, représentatif donc, me semble-t-il, pour une longue tradition perpétuée jusqu'à cette époque-là. Son doctorat à Leipzig, son habilitation à Lwów / Lviv, Paris comme lieu d'édition de son étude, me font supposer que les opinions tant littéraires qu'esthétiques de Kawczyński n'étaient certes pas exceptionnelles à l'époque de ses recherches. Je dirais que là on a à faire avec une sorte de somme théorique de la pensée traditionnelle dans la seconde moitié du XIX^e siècle. Ou l'une de ses variantes.

Pour résumer celles-ci, je tiens à présenter quelques passages que je prends pour représentatifs, voire emblématiques, pour une tradition laquelle, comme on le sait, remonte à l'Antiquité grecque et romaine. Dans d'importantes généralisations du début de son étude, Maksymilian Kawczyński part de l'axiome « [q]u'il suffise d'avoir établi, que le commencement de tous les arts, y compris les arts du mouvement¹, consiste vraiment dans l'égalisation des parties. Aussi faudrait-il chercher l'origine du rythme, qui est la condition formelle et essentielle de tous les arts du mouvement, dans une suite ordonnée des parties égales » (Kawczyński 1889 : 4). Le professeur Kawczyński se réfère à Aristoxène de l'école péripatéticienne d'Aristote, et, pour la suite, on s'en doute, à Gotthold Ephraim Lessing comme une référence postérieure et une continuation, quoique indirecte, de cette tradition aristotélicienne. C'est pour cette raison que l'on trouve tout d'abord chez Kawczyński cette opposition entre « arts du mouvement » (danse, poésie, musique) et « arts du repos » (sculpture, peinture, architecture). La suite de son raisonnement sur le rythme lui fait dire que « [l]e vers est un produit de la pensée, comme l'art tout entier » et que, par conséquent, selon lui toujours, « [...] où nous rencontrons la réflexion, l'analyse et la pensée consciente, la spontanéité fait défaut » (Kawczyński 1889 : 11).

D'après lui, la cause fondamentale en est que « le trait caractéristique de l'art [réside] dans l'artificiel ». Puisque c'est ainsi, « il faut bien que cet élément [c'est-à-dire l'artificiel] vive et agisse déjà dans les premiers mouvements, les premières manifestations de l'art » (Kawczyński 1889 : 11).

1 « Les arts relèvent nécessairement de la condition de leur existence et se divisent en arts des mouvements dont les œuvres s'écoulent dans le temps, et en arts du repos dont les produits s'étalent et persistent dans l'espace. D'après cette division établie pour la première fois par Aristoxène, disciple d'Aristote, la danse, la poésie et la musique font partie du premier groupe, la sculpture, la peinture et l'architecture du second » (Kawczyński 1889 : 2).

Maksymilian Kawczyński développe ses explications par une opposition nette qui revient à constater que l'« [o]n peut parler, crier, hurler, courir, sauter d'une manière spontanée, mais non pas faire des vers, chanter ou danser [...] » (Kawczyński 1889 : 12). Sans y être directe, l'allusion à Platon dans sa seconde prise de position semble claire. Des premières manifestations de l'art, l'auteur de cet essai comparatif insiste sur ce qu'il nomme « la critique logique » pour passer à l'état des choses qu'il croyait au moment de ses analyses – rappelons, la seconde moitié du XIX^e siècle – non seulement en vigueur, mais, plus est, à observer strictement.

Le passage que je trouve crucial et qui propose un dénominateur commun entre une tradition gréco-romaine, que je dis rationaliste, et la fin du XIX^e siècle, le moment des formulations de Kawczyński, se résume pour lui en ceci : « J'insiste encore une fois sur la critique logique : la poésie, la musique, la danse sont des arts ; tous ces arts sont essentiellement artificiels aujourd'hui, et il faut que tout ce qui constitue leur caractère ait été contenu déjà dans leurs germes » (Kawczyński 1889 : 12). Kawczyński va encore plus loin pour tomber dans un radicalisme conceptuel quand il dit que « [r]ien de plus rare qu'une nouvelle pensée. On pourrait en dire de même d'une nouvelle mélodie, d'une nouvelle statue, d'une nouvelle façade. Partout nous trouvons des réminiscences. Les œuvres les plus indépendantes ne sont composées que d'éléments, de motifs connus. Une œuvre toute nouvelle n'est qu'une nouvelle synthèse, précédée le plus souvent d'une analyse nouvelle [...] » (Kawczyński 1889 : 16). Il semble que tout ceci rende l'idée précédente encore plus catégorique. Il y va jusqu'à dire que « [c]hez l'homme la culture de l'esprit débute par l'imitation » (Kawczyński 1889 : 17).

C'est elle qui est « la base de toute éducation, de toute instruction, de tout apprentissage : c'est par elle que le progrès se propage et s'effectue » (Kawczyński 1889 : 18). Selon lui, « [l]es forces agissantes dans l'univers comme dans la société sont toujours les mêmes. Pourquoi donc le peuple d'aujourd'hui n'invente-t-il rien ? c'est parce qu'il n'a jamais rien inventé » (Kawczyński 1889 : 19). Il tient à « maintenir le principe que les influences historiques sont plus fortes que les conditions naturelles » (Kawczyński 1889 : 30). Il formule une telle hypothèse contre Hippolyte Taine, qu'il mentionne dans son étude, et qui, toujours d'après lui, « attribue à chaque littérature un développement spontané, autochtone, qu'il fait dépendre de la race, de la situation géographique, du milieu et du moment » (Kawczyński 1889 : 29). Le paradoxe n'est qu'apparent. Le déterminisme positiviste se prépare déjà...

En accord avec l'intitulé de ma communication mon propos n'est pas de discuter en détail les hypothèses de Maksymilian Kawczyński, ni d'insister sur leur anachronisme qui, à dire vrai, sur le fond de leur époque, n'était que relatif². Comme on le sait, au XIX^e et au début du XX^e siècle, de telles conceptions sur les arts et les lettres n'étaient pas du tout rares. En première hypothèse je me limite à constater que, même si, à la rigueur, on reste d'accord avec Kawczyński dans sa conception de « réminiscences » et, dans sa suite, on en retient l'idée que « [l]es œuvres les plus indépendantes ne sont composées que d'éléments, de motifs connus », il faut y apporter une importante restriction. Ce qui change bien avant le tournant du XIX^e–XX^e siècle par rapport à une tradition aristotélicienne perpétuée, c'est, d'abord, me semble-t-il, l'agencement qui, pour tout phénomène versificatoire, métrique et, dans la suite, prosodique, ne se réalisait plus entièrement dans la régularité, ne remplissait plus – je reviens à la formulation de Maksymilian Kawczyński – « la condition formelle et essentielle de tous les arts du mouvement, dans une suite ordonnée des parties égales » (Kawczyński 1889 : 4).

2 Les noms de Sainte-Beuve et Gustave Lanson sont à retenir.

Si je prends l'*Essai comparatif sur l'origine et l'histoire des rythmes* pour un point de référence emblématique, ce n'est pas pour analyser en long et en large une longue formation de la conscience moderne du rythme. Évidemment, cela dépasserait le cadre de mes recherches et compétences. Par contre, mon intention, décidément plus modeste, est de rappeler d'abord quelques faits littéraires qui sont, certes, incontournables du moment où l'on se propose, comme je veux le faire dans la suite de la présente intervention, de mettre plus d'attention sur celle d'Henri Meschonnic, mon gourou d'autrefois, dont la théorie du rythme m'est depuis une bonne trentaine d'années plus qu'utile. Je n'insiste même pas ici sur le très utile article de Meschonnic sur la question du rythme dans l'œuvre poétique de Michaux.

Une remise en question d'une longue tradition – que, dans son étude, Maksymilian Kawczyński tente de maintenir au nom du principe de l'imitation qui est « la base de toute éducation, de toute instruction, de tout apprentissage » (Kawczyński 1889 : 18) et de l'identité des « forces agissantes dans l'univers comme dans la société » (Kawczyński 1889 : 19) 1. passe par le Romantisme et ses irrégularités tant rythmiques que versificatoires, 2. par ce « petit romantique » qu'était devenu pour la postérité Aloysius Bertrand, auteur de *Gaspard de la Nuit*, reconnu plus tard par Charles Baudelaire comme inventeur du poème en prose, 3. passe, évidemment par Charles Baudelaire lui-même, Baudelaire, auteur du *Spleen de Paris* et du *Peintre de la vie moderne*, à qui Meschonnic accorde tant d'importance au moment de préciser la modernité poétique, 4. passe par l'intériorisation de la parole littéraire où deux faits ont une importance capitale. C'est d'un côté la prosodie impaire et le vers-librisme, de l'autre le monologue intérieur, tous à prendre pour les éléments incontournables d'une poétisation de la prose et, conjointement, complémentirement, d'une prosaïsation de la poésie³. Des exemples que l'on dit emblématiques vont, d'un côté, pour le monologue intérieur et ses variantes, d'Édouard Dujardin à Nathalie Sarraute et, sous réserve, Samuel Beckett, de l'autre, d'une « crise de vers » à une « crise de prose » (Illouz, Neefs 2002). Et que dire d'une grande « crise de représentation » qui, contre toute apparence, demeure intimement liée aux autres crises épistémologiques et esthétiques. Bien évidemment, tant l'analyse des exemples proposés que la problématisation des crises que je viens de nommer exigerait une discussion plus ample.

Dans son article consacré à la question du rythme, Michèle Bigot propose une perspective générale qui, de manière lapidaire, complète ce qui vient d'être dit. Elle constate que

La notion de rythme traverse l'histoire de la pensée occidentale en prenant son origine chez les présocratiques. Elle a intéressé successivement et parfois simultanément les disciplines de la rhétorique et de la philosophie, peu distinguées au départ de la pensée grecque. La notion a connu un début de conceptualisation chez Platon, qui lui confère une acception nouvelle. C'est de cette tradition platonicienne, amplifiée par la rhétorique latine qu'hérite la pensée classique : en mettant l'accent sur la dimension de régularité et de mesure, le siècle classique a opéré une restriction de la notion de rythme qui a été rabattue sur le vers. (Bigot 2012 : 25)

Dans ses écrits, Henri Meschonnic à plusieurs reprises souligne que son inspiration première était « le travail de Benveniste sur la notion de rythme » (Meschonnic 1985 : 171) et, plus précisément, son article « La notion de "rythme" dans son expression linguistique » (Benveniste [1966] 1983a). Contrairement à la pensée antique qui traite le rythme comme une propriété objective du monde, chez Émile Benveniste, le rythme, cette vaste « catégorie philosophique, anthropologique et théologique » (Dembińska-Pawelec 2010 : 467) est situé dans une tout autre perspective qui est celle – comme le dit

3 Ces passages, ces (r)évolutions sont à développer dans un autre article déjà en cours de préparation.

le titre de son célèbre article – « De la subjectivité dans le langage » (Benveniste [1966] 1983b). Ce changement de perspective qui est sans aucun doute un prolongement théorique de l'intériorisation de la parole littéraire du XIX^e siècle, que je viens d'évoquer, trouve un exemple emblématique, non-français, par ailleurs de la même époque, dans la conception de Gerald Manley Hopkins, dont la formule du rythme – « Sprung rhythm », « rythme élastique » – sert à Henri Meschonnic de constant point de repère. Il est à ajouter que – comme le dit le site Internet *Encyclopedia Britannica* – « [l]a structure partiellement indéterminée du « Sprung rythme » en fait un pont entre le mètre régulier et le vers libre »⁴ (*Encyclopaedia Britannica*). Il faut pourtant constater que pour la tradition moderne française cette référence reste postérieure et indirecte.

Il me semble indispensable de revenir, à titre de rappel, aux jalons posés par Benveniste dans son analyse non seulement étymologique du terme et, par conséquent, de la catégorie « rythme » (gr. *ρυθμός*). Son point de départ est l'idée anthropologique par excellence qui revient à dire que « [l]a notion de « rythme » est de celles qui intéressent une large portion des activités humaines » (Benveniste [1966] 1983a : 327). On se rappelle que le retour à Leucippe et Démocrite, créateurs de l'atomisme, permet à l'auteur de cette analyse ponctuelle de confirmer que rythme (gr. *ρυθμός*) est un terme technique et « un des mots clés de leur doctrine » (Benveniste [1966] 1983a : 328). D'un ton ferme Benveniste constate qu'« [i]l n'y a aucune variation, aucune ambiguïté dans la signification que Démocrite assigne à *ρυθμός*, et qui est toujours « forme », en entendant par là la forme distinctive, l'arrangement caractéristiques des parties dans un tout » (Benveniste [1966] 1983a : 300). Pareil pour poètes lyriques chez qui « c'est plus tôt encore, que nous voyons *ρυθμός* apparaître. Il est pris, [...], pour définir la « forme » individuelle et distinctive du caractère humain » (*ibidem*). Les conclusions provisoires auxquelles Benveniste nous amène se résument en trois points : « 1^o que *ρυθμός* ne signifie jamais « rythme » depuis l'origine jusqu'à la période attique ; 2^o qu'il n'est jamais appliqué au mouvement régulier des flots ; 3^o que le sens constant est « forme distinctive » ; figure proportionnée ; « disposition », dans les conditions d'emploi d'ailleurs les plus variées. De même les dérivés ou les composés, nominaux ou verbaux, de *ρυθμός* ne se réfèrent jamais qu'à la notion de « forme » » (Benveniste [1966] 1983a : 332). C'est sa vraie étymologie et sa tradition présocratique, comme il le dit.

Le quatrième point concluant est de faire comprendre que « [...] d'après les contextes où il est donné, [*ρυθμός*] désigne la forme dans l'instant qu'elle est assumée par ce qui est mouvant, mobile, fluide, la forme de ce qui n'a pas consistance organique : il convient au *pattern* d'un élément fluide, à une lettre arbitrairement modelée, à un péplos qu'on arrange à son gré, à la disposition particulière du caractère ou de l'humeur. C'est la forme improvisée, momentanée, modifiable » (Benveniste [1966] 1983a : 333). C'est la « manière particulière de fluer », le terme le plus propre à décrire des « dispositions » ou des « configurations » sans fixité ni nécessité naturelle et résultant d'un arrangement toujours sujet à changer (*ibidem*). Quant à la notion traditionnelle de rythme, d'après les analyses de Benveniste, la modification sémantique et, par conséquent, substantielle s'était opérée grâce, ou par la faute, de Platon qui l'innove « [...] en l'appliquant à la *forme du mouvement* que le corps humain accomplit dans la danse, et à la disposition des figures en lesquelles ce mouvement se résout. La circonstance décisive est là, dans la notion d'un *ρυθμός* corporel [...] soumis à la loi des nombres : cette « forme » est désormais déterminée par une « mesure » et assujettie à un ordre. Voilà le sens nouveau de *ρυθμός* : la « disposition » (sens propre du mot) est chez Platon constituée par une séquence ordonnée de mouvements lents et rapides,

4 [C'est moi qui traduis]

de même que l'« harmonie » résulte de l'alternance de l'aigu et du grave » (Benveniste [1966] 1983a : 334).

Dans la théorie critique de Meschonnic, le rythme n'est pas périodicité, ni régularité, ni forme fixe – prosodique ou tout autre –, comme on le présente en accord avec l'étymologie traditionnelle que l'on sait depuis le célèbre article de Benveniste être fausse. Meschonnic résume cette tradition sous l'expression de *mythologie marine*, celle du rythme en tant qu'organisation en vagues de la mer.

Comme on demandait quel était l'antonyme du rythme, il est apparu que ce n'est pas l'absence de rythme. Il n'y a pas d'absence de rythme, ni cosmique, ni biologique, ni dans le langage. La syncope non plus n'est pas le contraire du rythme, mais un événement du rythme. Dans le langage, un « acte de silence » [...] est encore un acte de langage. (Meschonnic 1985 : 171)

Le rythme se définit donc toujours négativement par rapport au mètre, à la métrique : « Ce que le rythme est non-métrique en soi » – déclare l'auteur de cette conception. Toutefois :

Il peut être métrique ou antimétrique, selon l'histoire et la situation des écritures. Il peut donc aussi coïncider avec une régularité ou une périodicité (dans quelque matière que ce soit, accent ou syllabisme). Ce sont des rencontres culturelles. (Meschonnic 1982a : 224)

Néanmoins, ces « rencontres culturelles » ne sont pas sans conséquence pour celui qui écrit car « On n'écrit pas impunément dans une « forme » préexistante. [...] On est écrit par une tradition, au lieu d'écrire. On signe son acte d'ahistoricité » (Meschonnic 1982a : 203). C'est dans le développement de cette logique qu'il faut placer la citation que Meschonnic a tirée de *Remarques sur la poésie* d'Ossip Mandelstam : « Dans la poésie c'est toujours la guerre ». En tant que critique non-conformiste et polémique, l'écriture manifeste sa spécificité. Le faisant, elle *signe son acte d'historicité*, laquelle, selon Meschonnic,

[...] est l'aspect social de la spécificité. Ceci est la banalité même, puisque c'est ce qui a toujours eu son temps et son lieu. Ecrire après sans écrire comme. La modernité est le toujours je-ici-maintenant. [...] L'historicité n'est donc pas la conscience historique. C'est une activité critique. L'écriture qui n'est pas une critique de l'écriture ne peut que refaire l'écriture, jusque dans le conformisme des anticonformismes. C'est pourquoi l'historicité est polémique. (Meschonnic 1982a : 27)

Puisque « le rythme est partout » (Meschonnic 1982b : 9), comme, par ailleurs, il est sans cesse – « Il n'y a pas d'absence de rythme, ni cosmique, ni biologique, ni dans le langage » (Meschonnic 1985 : 171) – la notion de rythme reste visiblement généralisée sur plusieurs domaines et disciplines. Le rythme dans le discours en fait partie. La littérature, dont Meschonnic dit quelque part qu'elle est un « laboratoire du rythme », révèle mieux que tout autre discours la solidarité qui existe entre le rythme et le discours. Si le sens (signifiante en tant qu'un devenir de l'acte de signifier et signification en tant qu'un acte accompli) constitue un des grands enjeux de la théorie du rythme dans le discours, le discours littéraire met bien en évidence que :

comme tout est sens dans le langage, dans le discours, le sens est générateur de rythme, autant que le rythme générateur de sens, tous deux inséparables – un groupe rythmique est un groupe de sens – et autant le sens ne se mesure pas, ne se compte pas, le rythme ne se mesure pas. (Meschonnic 1982a : 215)

Ceci étant, il faut tout de suite préciser que dans cette conception le rythme-sens qui est sans mesure n'équivaut en aucun cas à la liberté totale, qui s'opposerait à la rigueur et/ou à la fixité, ni, non plus, sur un autre plan, à l'irrationnel. Tout au contraire, le rythme-sens a sa propre rationalité qui échappe à la binarité du dualisme, de tous les dualismes, pour se fonder sur et dans une pluralité du rythme parfaitement distincte des rythmes dans leur acception « marine ». Il est à noter que la pluralité du rythme-sens, sa plasticité, comme toutes les autres caractéristiques – caractère transchronologique, translinéaire, paradigmatique-syntagmatique, transindividuel – résultent de la nature même du langage qui, d'un côté, fait un tout indivisible en niveaux, de l'autre, demeure un, non-disposé en catégories distinctes : le langage « ordinaire » – le langage poétique (littéraire) ; le parlé – l'oral ; l'oral – l'écrit.

La théorie du rythme-sens-sujet insiste sur l'importance de l'oralité et de la voix qui est « la matière de l'oralité » (Meschonnic 1982a : 660). Et, inséparablement, l'un des infra-signes du corps. Ainsi donc, le langage s'avère être en même temps verbal et corporel. Il est à noter que le phénomène se généralise et n'est pas sans conséquence pour la typographie qui, elle aussi, est rythme et non pas forme. D'après l'affirmation de l'auteur de cette théorie, l'oralité « syncretise le corps dans le langage » (Meschonnic 1985 : 23). D'après lui, il en résulte une double conséquence qui revient à dire que le rythme devient un phénomène à la fois anthropologique et empirique, le *rythme-sens-sujet* dont la définition est la suivante :

Le rythme est l'organisation même du sens dans le discours. Et le sens étant l'activité du sujet de l'énonciation, le rythme est l'organisation du sujet comme discours dans et par son discours. (Meschonnic 1982 : 217)

Anthropologique et empirique, le rythme, de par l'oralité dans son sens large, l'activité du sujet qui parle et – d'une autre matière – de celui qui écrit, acquiert une dimension subjective-collective. Le caractère synthétique du rythme s'explique ainsi par une coexistence de la spécificité et de l'historicité qu'assure la présence du sujet dans son langage. Autrement dit, la subjectivité qui demeure en relation à la collectivité s'ouvre alors sur l'historicité.

Henri Meschonnic remet le langage et, par la suite, le discours, le discours littéraire plus que tout autre, dans l'oralité. Il constate que :

Toutes les œuvres qui tiennent sont orales, ont leur oralité, d'Homère à Rabelais, de Hugo à Gogol, de Milton à Joyce, de Kafka à Beckett, à d'autres. Chaque spécificité la réinvente. (Meschonnic 1982a : 705–706)

Dans cette optique, le rythme dans le discours, le *rythme-sens-sujet*, comme « disposition du mouvant, du vivant » (Meschonnic 1985 : 171), dévoile d'autres traits de l'empirique qui lui est essentiellement propre. C'est que le rythme-sens est une pratique spécifique dans le langage, un *faire* de l'individu qui, par son lien avec la vie et l'histoire, accède à ce qu'on nomme communément le style. Cette spécificité ne se manifeste que dans et par le discours.

Or le rythme-sens comme *faire* qui, certes, assure une homogénéité du *dire* et du *vivre*, ne fait, en définitive, qu'instaurer d'incessantes relations de transformation. À commencer par celle, d'importance capitale pour le discours littéraire, qui se traduit par le fait que :

Dans et par l'œuvre le sujet n'est pas l'individu. Le sujet est *individuation* : le travail qui fait que le social devient l'individuel, et que l'individu peut fragmentairement, indéfiniment accéder au statut du sujet. (Meschonnic 1982a : 95)

Il est à noter que l'effet est réciproque.

La formulation de la stratégie du rythme – qui traverse l'épistémologie particulière du langage pour conduire à l'anthropologie historique du langage – pose en principe l'unité du rythme-sens-sujet-langage, unité indissociable et dynamique où la spécificité et l'historicité du sujet, mais aussi du langage, s'interpénètrent. Il semble clair que la théorie du rythme dans le discours met l'accent sur le caractère ouvert du langage-système et que le rythme qui est « ce qui inclut l'extralinguistique et l'infralinguistique dans le linguistique » (Meschonnic 1982a : 223) suit la même rationalité. Les conséquences en sont multiples. Fondamentale, me semble-t-il, est celle qui dit la pluralité de l'unité qu'est le rythme dans cette conception. Fondamentale parce qu'elle dit l'unité de la non-unité du sujet, du chaos de l'histoire, de la richesse de la vie, des formes de vie et du dialogisme du langage. Meschonnic constate qu'il n'y a « [p]as de poésie du *Je* qui ne soit pas par là même une poésie du *Tu*, de la réciprocité qu'est la personne » (Meschonnic 1982a : 455).

Bibliographie

- Benveniste, Émile ([1966/1976] 1983a) « La notion de « rythme » dans son expression linguistique. » [In :] Benveniste, Émile, *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- Benveniste, Émile (1966/1976/ version de 1983b) « La subjectivité dans le langage. » [In :] Benveniste, Émile, *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- Bigot, Michèle (2012) « Introduction. La question du rythme. » [In :] Bigot, Michèle et Sadoulet, Pierre (éds), *Rythme, langue, discours*. Limoges : Éditions Lambert-Lucas.
- http://www.lambert-lucas.com/wp-content/uploads/2018/10/Rythme_langue_oa_tr.pdf.
- Dembińska-Pawelec, Joanna (2010) *Poezja jest sztuką rytmu. O świadomości rytmu w poezji polskiej dwudziestego wieku*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Encyclopaedia Britannica*, article « Sprung rhythm » (consulté le 13/12/2022).
- Illouz, Jean-Nicolas, Jacques Neefs (éds) (2002) *Crise de prose*. Presses Universitaires de Vincennes. <https://books.openedition.org/puv/6293>.
- Kawczynski, Maksymilian (1889) *Essai comparatif sur l'origine et l'histoire des rythmes*. Paris : Émile Bouillon.
- Meschonnic, Henri (1970) *Pour la poétique I*. Paris : Gallimard.
- Meschonnic, Henri (1973) *Pour la poétique III. Une parole écriture*. Paris : Gallimard.
- Meschonnic, Henri (1975) *Le signe et le poème*. Paris : Gallimard.
- Meschonnic, Henri (1982a) *Critique du rythme. Anthropologie historique du langage*. Paris : Verdier.
- Meschonnic, Henri (1982b) « Qu'entendez-vous par l'oralité ? » [In :] Henri Meschonnic (éd.) *Langue française*. « Le rythme et le discours », n° 56 ; 6–23.
- Meschonnic, Henri (1985) *Les états de la poétique*. Paris : PUF.
- Meschonnic, Henri (1995) *Politique du rythme, Politique du sujet*. Paris : Verdier.
- Rapak, Waław (1991) « Stratégie du rythme selon Henri Meschonnic. » [In :] *Third International Conference on Aesthetics «Metrum of art»*. Kraków: Mała Biblioteka Estetyki n° 29.
- Rapak, Waław (2016) « Voies, voix et rythmes dans l'œuvre de Henri Michaux. » [In :] *Romanica Cracoviensia* n° 16/4 ; 265–273.

ELIZA SASIN

Université de Łódź, École Doctorale des Sciences Humaines de l'Université de Łódź

eliza.sasin@edu.uni.lodz.pl

ORCID 0000-0001-8220-1305

Entre portrait symbolique et vision sociale de la femme. La sirène dans des poèmes choisis de la fin du XIX^e siècle

Between Symbolic Portrait and Social Vision of Woman: Siren in Selected Poems at the End of the 19th Century

Abstract

This article aims to show the relationship between the woman in the social context of nineteenth-century France and the female portrait presented in symbolist poetry. Allegiances between the philosophical influence of Schopenhauer and Baudelaire, the woman of the theatre as well as the femme fatale and the mermaid, her mythological prototype, are proven. The presented portrait is based on woman's primal relationship with nature and with artificiality depending on the development in society; the main elements are the dependence of the woman on the man and their mutual manipulation.

Keywords: poetry of Symbolism; water symbolism; femme fatale; French poetry; woman; society of 19th century

Mots clés : poésie symboliste ; symbolisme aquatique ; femme fatale ; poésie française ; femme ; société du XIX^e siècle

Marquée par des révolutions et des bouleversements politiques et économiques, la société du XIX^e siècle connaît également une évolution en son propre sein. En effet, l'on peut remarquer, avec Luisa Assunção, que les questions liées à la structure de la famille, au féminisme ou à l'homosexualité ont suscité des interrogations sur la nature du masculin et du féminin (2012 : 157). L'antiféminisme y a également joué un rôle, associé qu'il était à l'antinaturalisme triomphant influencé par la pensée de Baudelaire et de Schopenhauer. En effet, le style clair et terre-à-terre de ce dernier et l'accessibilité des traductions à partir

des années 1870¹, à côté de la facilité d'identification à ses idées, ont fortement contribué à la popularité de ses écrits (Schubert 1980 : 30). Grâce surtout à son *Essai sur les femmes*, la société de l'époque s'est imprégnée de l'idée selon laquelle la femme n'est guidée dans la vie que par le besoin biologique de perpétuer l'espèce, et donc par son instinct, ce qui la rend subordonnée à la raison masculine ; elle est considérée en même temps comme une extension de l'enfant n'ayant pas accès à la vraie pensée. Cette vision rejoint également l'idée de Baudelaire, selon qui la femme est dominée par l'animalité, limitée à son corps et dépourvue d'espace spirituel (Pierrot 1977 : 157–158). En raison de l'immense influence de ces maîtres à penser, l'antiféminisme s'était répandu dans les milieux artistiques décadents. D'une part, on méprisait la vulgarité des tâches quotidiennes des femmes, et de l'autre, la femme faisait naître une certaine inquiétude en raison du caractère destructeur de sa passion amoureuse, qui pouvait submerger un homme inconscient et le mettre à genoux. Voilà pourquoi Mireille Dottin-Orsini (1993) l'appelle « femme fatale-à-l'homme » et Luisa Assunção souligne qu'elle « représente la figure du danger, de la déchéance et du malheur du sexe opposé. La femme fatale déstabilise l'homme » (2012 : 158).

Ce n'est pas, toutefois, la seule raison de la popularité du stéréotype de la femme fatale. La même période voit une évolution dans le domaine des arts performatifs et du théâtre. Chantant et dansant dans les cabarets ou les opérettes, la femme commence à dominer la scène, et ainsi l'éternel motif de la femme fatale – être hautement désiré, immoral, pervers et cruel – entre dans son âge d'or. Elle devient une combinaison de caractéristiques issues de la nature et de l'industrie ; la femme « théâtralise en effet l'échec de la logique de l'Homme quand il prétend appréhender les femmes comme nature » (Maingueneau 1999 : 22). Ajoutons que ses caractéristiques se développent et s'affermissent en réponse à un autre stéréotype : celui de l'épouse obéissante à son mari, chaste et entièrement dévouée à la famille.

Cette réflexion schopenhauerienne est poursuivie aussi par Remy de Gourmont qui, dans ces différences entre l'homme et la femme, voit une source d'attraction réciproque et d'inspiration pour les écrivains masculins, et justifie ainsi en même temps la prédominance des motifs féminins dans la littérature fin-de-siècle (Schubert 1980 : 32). Considérant cette pensée et le pessimisme qui envahit la société de la fin du XIX^e siècle², tout comme le courant symboliste qui est né en réponse à cette ambiance, nous aimerions proposer une réflexion sur la manière dont les facteurs sociaux ont influencé le portrait

1 « During the late seventies and early eighties various selections of Schopenhauer's essays and *The World as Will and Idea* appeared in French translations and a brief, explanatory book about his theories was produced by Ribot in 1874 » (Schubert 1980 : 30). Comme l'observe René-Pierre Colin, « Schopenhauer profite du vide philosophique et du pessimisme ambiant [...] Sa pensée, à côté des complications hégéliennes que beaucoup tiennent alors pour amphigouriques, a quelque chose de concret dans la mesure où son principe, la volonté, se révèle en nous. [...] Peu d'œuvres philosophiques se prêtent en effet autant, mais à quel prix, aux découpages des florilèges, à la vulgarisation ; elle peut offrir, en outre, une réserve inépuisable d'aphorismes. Si l'on ajoute à ce dangereux privilège, l'image même d'un homme qui, tout en s'efforçant d'abord de vivre dans la plus grande discrétion, a attiré sur sa personne des curiosités fort basses qui l'ont parfois, sur le tard, poussé à un cabotinage irritant, on s'explique mieux comment le mythe que nous connaissons encore aujourd'hui a pu prendre naissance » (Colin 1979 : 29–31).

2 À la suite de Bertrand Marchal, l'on peut distinguer trois grandes catégories de raisons pour lesquelles cette ambiance s'est intensifiée. Les premières sont d'ordre politique : l'année 1870 perçue comme une défaite militaire, voire civilisationnelle, l'horreur de la Commune, la remise en cause de la Révolution, des intellectuels déçus qui voient l'égalité et les droits humains universels comme une illusion idéalisée et une menace. Viennent ensuite les raisons scientifiques : de nouvelles sciences (sociologie, psychologie, biologie) se développent et théorisent l'inconscient en signalant de nouveaux déterminants de la condition humaine. Ces enseignements, combinés à des disciplines telles que l'archéologie et la paléontologie, ont sapé les dogmes qui préexistaient (principalement catholiques). La dernière raison que nous pouvons indiquer est la cause philoso-

féminin créé par les symbolistes et sur les stéréotypes qui se sont perpétués à la suite de cette corrélation socio-littéraire. Puisque les poètes de l'époque affectionnaient particulièrement le motif aquatique, qui dans sa richesse est associé à la féminité, nous nous proposons de mener notre analyse autour d'une figure qui unit ces deux éléments : celle de la sirène.

Le dualisme fondamental de l'époque – le contraste entre la femme et l'homme – peut être introduit par un poème d'Henri de Régnier, « L'Homme et la sirène » (1897), écrit sous forme de poème dialogué et de récit-cadre où l'auteur donne la parole à plusieurs personnages, dont Elle et Lui. La forme de l'opuscule n'est point sans signification : de cette façon les deux personnages peuvent prendre la parole, et la perspective ne se limite pas à celle d'un seul sujet lyrique, mais elle est à la fois masculine et féminine. D'autre part, il s'agit toujours d'un texte écrit par un homme, et c'est donc une représentation de ce que l'homme peut imaginer des pensées, des réactions et du comportement des femmes. Les personnages n'ont pas de nom, ce qui permet de les percevoir en tant qu'*everymen* et d'universaliser leurs pensées. Lui est une personnification du monde de la culture et de la science, Elle, une incarnation du monde de la nature ; de leurs paroles émergent deux images contrastées de la femme.

La femme que Lui rencontre au bord de la mer, bien que nue, lui semble pure comme si elle venait de naître, calme et souriante. Elle non seulement n'a pas honte de sa nudité mais, au contraire, en tire sa force. La différence fondamentale entre l'esprit féminin et le masculin, en accord avec l'idée de Schopenhauer, est soulignée par les mots de l'homme : « Elle pense en dormant des choses que j'ignore / Je ne sais rien de ses pensées » (Régnier 1897 : 41). Il traite cette femme liée à la nature comme une « bête engourdie et farouche » (Régnier 1897 : 55). Mais il y a une chose qui, selon l'homme, transforme la Bête en femme : ce sont ses larmes. En les apercevant, il tente d'appivoiser la femme et explique son intention :

Veux-tu me suivre au seuil de ma haute maison
Et t'asseoir, auprès de la table, sous la lampe,
Silencieuse et docte et un doigt à la tempe ?
Veux-tu l'exil du songe où ton pas va me suivre.
Idole calme avec un coude sur le Livre,
Pareille à ma pensée et la main au fermoir ?
Veux-tu marcher en paix vers les routes du soir
Car tu pleures et tu renais de par ces larmes ?
Et celles-là vont faire de toi une femme (Régnier 1897 : 57).

Par ces mots, l'homme dévoile toutes les exigences stéréotypées que la femme de l'époque devait remplir pour être digne, obéissante à son mari et façonnée pour lui ressembler. Seule l'imitation de l'homme peut permettre à la femme d'accéder à la connaissance, ce qui s'exprime non seulement dans l'attitude de penseuse et le Livre écrit avec une majuscule, mais est également souligné par la lampe éclairant l'esprit de la femme calme et tranquille.

Les vêtements sont un symbole qui renforce l'idée d'appivoisement ou même de domestication de la femme – la femme sauvage est nue, la femme appivoisée est vêtue d'une tenue approuvée par son mari. Maria Benedetta Collini a été sensible à cette opposition, où se lit le déchirement du poète « suspendu entre les charmes d'une mélancolie onirique incarnée par l'habillement, et l'attrait pour

phique, c'est-à-dire, l'apparition en France de la philosophie de Schopenhauer et, surtout, de ses réflexions sur le pessimisme, la subjectivité, l'athéisme et la résignation (Marchal 2011 : 51–54).

une vie plus immédiate, plus vraie, dont la nudité est le symbole » (Collini 2015 : 13)³. Cette dualité se développe au travers d'un autre élément de l'apparence féminine : le maquillage. À lire Mireille Dottin-Orsini, sa perception à la fin du siècle représente un certain paradoxe. D'une part, le maquillage est alors perçu comme une obligation, et de l'autre, on le considère comme une fraude⁴. De la sorte, la femme se fait plus effrayante et plus attirante en même temps – plus un homme la repousse, plus il la désire. C'est pourquoi, dans le poème de Régnier, le troisième personnage – le Veilleur en proue, qui incarne la sagesse de vieil homme – met en garde contre les sirènes, qui, nues et chantantes, avec des cheveux⁵ ornés d'algues et des lèvres peintes de coraux violets⁶, séduisent et trompent, et persuade

Qu'il est mieux de ne pas y croire
Et de les fuir les yeux fermés,
Et qu'il faut clouer à la proue
Leurs figures d'émail et d'or,
En simulacres à la proue ! (Régnier 1897 : 38)

et les propos attribués à la femme permettent au lecteur de la regarder sous un angle tout à fait différent :

Mon visage qui s'apparaît
Sous sa couronne de cheveux et de forêt ;
La source est un miroir lorsque le vent se tait ;
Mon voile autour de moi flotte comme une brume
De soleil et on la dirait l'ancienne écume
M'attestant, de la mer, naïve, provenue,
Et de toute ma chair tiède je me sens nue
Et l'eau m'attire... (Régnier 1897 : 53)

Dans cette présentation que la femme donne d'elle-même, des éléments faisant référence au mythe de Narcisse permettent d'interpréter le reflet de sa tête dans le miroir⁷ de l'eau comme si elle était ornée d'une couronne, et donc investie de pouvoir. Le réservoir d'eau en tant que miroir naturalise en outre l'image de la femme⁸. À son tour, le voile semble conférer à sa relation avec la mer une dimension

3 Dans son intéressante analyse du poème de Régnier, l'autrice souligne l'importance du motif du vêtement pour l'écrivain qui « demeure convaincu du lien analogique qui unit les vêtements et les personnes qui les portent jusqu'à leur moi le plus profond » ; elle note en même temps sa « crainte vis-à-vis de la capacité des vêtements de symboliser la perfidie humaine (et féminine surtout) » (Collini 2015 : 13).

4 « Le célibataire fin-de-siècle [...] a perdu la foi qu'exprimait "L'Éloge du maquillage", qui célébrait le fard comme "déformation sublime", marque d'un "goût de l'idéal", "devoir" de la femme. Le discours a changé de ton, le maquillage est désormais présenté comme une obligation *et* une tromperie » (Dottin-Orsini 1993 : 76).

5 Les cheveux longs et non attachés sont un autre attribut de la femme fatale.

6 « Elles ont des cheveux d'algues et des lèvres / Peintes selon la pourpre des coraux » (Régnier 1897 : 38).

7 Gilbert Durand établit une relation entre le fait de se mirer dans la surface de l'eau et le complexe d'Ophélie : « Se mirer c'est déjà un peu s'ophéliser et participer à la vie des ombres » (2020 : 85). Bien que dans le cas de ces symboles, il ne soit pas question de suicide, il est impossible de ne pas remarquer que le lien inséparable entre la femme fatale et la mort correspond au fait que la femme qui se regarde dans l'eau fait déjà partie de ce monde des morts ; ainsi la relation entre la femme et la mort est renforcée.

8 « Il faut comprendre l'utilité psychologique du miroir des eaux : l'eau sert à naturaliser notre image, à rendre un peu d'innocence et de naturel à l'orgueil de notre intime contemplation. Les miroirs sont des objets trop civilisés, trop maniables, trop

symbolique : elle est fidèle et dévouée à l'élément dont elle est issue, pareille à Aphrodite (Graves 2020). La femme, sans vergogne, enlève sa robe et, debout au bord de l'eau, se compare à la fois aux nymphes et aux sirènes, avant de peindre une impression pittoresque de son immersion dans l'eau, au moyen d'une description méticuleuse de son corps. La relation de la femme avec la nature est mutuelle ; quand l'homme essaie de l'appivoiser, dans la nature s'instaure le deuil, « La pluie et la forêt pleurent la Nymphe claire » (Régnier 1897 : 59). Cela introduit encore une autre dimension du contraste – la vie sauvage est heureuse et la vie civilisée est triste :

Elle était la chair bonne et la volupté douce,
Le délice d'aimer et l'ivresse de vivre,
Le soleil sur la fleur et le ciel sur la source. [...]
Elle était la Nature ; il a voulu la Femme
Et sans avoir compris pourquoi elle était nue
Il a fait un flambeau de ce qui fut la flamme (Régnier 1897 : 59–60).

Cette féminité élémentaire, naturelle et même primitive, qui est une force et un trésor, se trouve captivée par l'homme, qui la façonne pour produire une construction sociale. La femme, en appelant l'homme « pauvre frère aux yeux de songe et de science » (Régnier 1897 : 62) ou « [s]on triste frère, ô pauvre mort » (Régnier 1897 : 65), met en relief ce contraste entre deux mondes : celui de la science et celui de la nature. Elle a rejeté les robes lourdes et les ongles de l'agrafe qui crispaient son col. Lui, en ignorant la vraie nature féminine, a perdu la possibilité de « manier [s]es cheveux / Comme on ramasse des algues jaunes, brins ou nattes », de « regarder [s]es yeux / Comme on regarde l'eau qui luit en flaques » (Régnier 1897 : 63) ; de la toucher et de mener une vie remplie de sourires, de joie et de chant, car cette « [f]ille de la mer glauque et du soleil joyeux » est pure, vivante, simple et riieuse, et son « sort est d'être nue / Comme la mer et comme les roses » (Régnier 1897 : 65). Enfin, Elle se tourne vers la Mer souveraine qui, écrite avec une majuscule, semble contenir en soi et symboliser toutes les valeurs et les qualités primordiales de la femme. « Ô souveraine / Fais-moi toi-même » (Régnier 1897 : 67), supplie-t-elle. On peut donc conclure que l'utilisation du symbolisme aquatique vise à illustrer la féminité, sauvage, indépendante, vraie et intransigeante envers les attentes sociales, qui est en outre soulignée par le contraste entre la femme dans la nature – heureuse et vivante – et la femme obéissante et manipulée qui prend la forme souhaitée par un homme d'ombre triste, voué à la science. Cette femme brisant le carcan de l'homme et usant de sa nature oriente nos pensées vers la femme fatale, qui transcende les conventions sociales. Cecilia Carlander constate qu'« en ce qui concerne la femme de la fin du XIX^e siècle, un nouveau rôle est en train d'évoluer, voire s'établir, et ce rôle prend son départ en de nouvelles possibilités pour la femme, car maintenant les femmes voient des moyens d'être indépendantes » (2013 : 112). Cette émancipation de la femme, qui terrifie tant l'homme, se réalise dans le symbole de la sauvagerie ; les Françaises avaient le droit de divorcer depuis 1884, et parallèlement, les femmes des poèmes rejetaient les épingles à nourrice qui les liaient, devenaient plus aptes à décider de leur propre vie.

Si c'est sous forme de sirène que la femme fatale revient souvent, c'est sans doute à cause du motif du chant des sirènes associé à des chansons interprétées par des femmes sur scène. On en trouve l'illustration dans le poème de Stanislas de Guaita « La Vierge des bois » (1881), qui présente une femme nue dans l'étreinte des vagues de la mer, suggérant une dimension subtilement érotique. Le sujet lyrique évoque

géométriques ; ils sont avec trop d'évidence des outils de rêve pour s'adapter d'eux-mêmes à la vie onirique » (Bachelard 1942 : 35).

une chanson d'amour que la femme chante en jouant avec les vagues, ce qui la rapproche d'une séduisante sirène qui « [m]urmurait à voix basse un vieux chant d'amourette » et à qui un jeune homme dit : « "Toi qui fais palpiter le cœur de l'amoureux / Et chanter le cœur du poète !" » (Guaïta 1881 : 48). Ce motif correspond au propos précité de Gourmont, qui considérait les femmes comme une source d'inspiration. Mais dans « Les Sirènes » d'Albert Samain, leur chant attendrit les hommes qui les écoutent : « Les flots voluptueux ruisselaient d'harmonie, / Et les larmes montaient aux yeux des matelots » (1911a : 137). L'image des sirènes a changé par rapport aux récits mythologiques – elle est plus douce et plus érotique, il n'y a plus de monstres dont le seul élément esthétique était la voix, ce qui correspond à la remarque de Jean-Claude Monod sur l'esthétisation progressive des mythes à travers les époques (2008 : 161–178) ; en effet,

Les Sirènes chantaient... Plus tendres à présent,
Leurs voix d'amour pleuraient des larmes dans la brise,
Et c'était une extase ou le cœur plein se brise,
Comme un fruit mûr qui s'ouvre au soir d'un jour pesant ! (Samain 1911a : 138)

Cependant, adoucir les personnages des sirènes ne les prive pas de leur pouvoir, dont la source réside dans la sensualité et l'érotisme. Ainsi, les sirènes représentent les femmes qui manipulent les hommes en les séduisant par leurs atouts esthétiques. D'une part, leurs corps sont délicats, éphémères et blancs nacrés, ce qui symbolise la pureté apparente et renforce la dimension de la manipulation, et de l'autre, l'émail qui couvre leurs corps augmente l'artificialité des personnages. Leur peau pâle correspond également à l'idéal recherché de la femme parfaite⁹. De cette manière, ces créatures marines deviennent des femmes fatales exemplaires : elles préservent les apparences et ne sont jamais ce qu'elles paraissent être ; dans l'une des strophes, le sujet lyrique appelle explicitement les sirènes « chœur fatal et divin » (Samain 1911a : 138) qui charme avec grâce et délicatesse les hommes faibles, incapables de résister à ses appâts. De plus, les perles et les coraux incarnent des bijoux, qui symbolisent non seulement le sexe féminin, mais aussi la ruine de l'homme et l'esclavage (Dottin-Orsini 1993 : 71) dans lequel il peut tomber, à propos duquel Samain écrit :

Les nacres de leurs chairs sous un liquide émail
Chatoyaient, ruisselant de perles cristallines,
Et leurs seins nus, cambrant leurs rondeurs opalines,
Tendaient lascivement des pointes de corail [...]
Et, doucement captif entre leurs bras de neige,
Le vaisseau descendait, radieux, dans la mort (Samain 1911a : 138).

Ainsi, cette image poétique des sirènes se concrétise dans une affirmation très typique de la société de l'époque : la femme semble paradoxalement plus forte que l'homme car elle est capable de le séduire et de le manipuler par sa grâce.

9 Nous faisons référence ici à l'idéal de beauté de l'époque, même si en réalité sa connotation était morbide : « La femme pâle est la femme naturellement belle et cette beauté naturelle appartient aussi à la femme moins dangereuse, faible ou malade, voire même non vivante, car la pâleur signifie un manque de sang » (Carlander 2013 : 130–131). On peut comprendre cette pâleur comme un de ses moyens de manipulation : l'homme a l'impression que la femme est alors faible et délicate et n'a donc aucun pouvoir ni avantage sur lui, mais en fait c'est l'inverse.

Dans les œuvres d'Albert Samain, la femme, la mort et la sirène sont souvent un même personnage. Un exemple en est fourni aussi dans « Tentation » (1911b). Ce poème, qui est un dialogue entre l'amant et la mort – incarnation littérale de la femme fatale – exploite le thème d'Éros et de Thanatos ; l'amante-sirène offre l'immortalité et le comble de l'extase en tentant de séduire un homme amoureux d'une autre femme. Du fait de l'inséparabilité des personnages, l'on peut lire cette image de deux manières. Selon la première, pour décrire la supériorité et le pouvoir suprême de la mort, l'auteur la compare à la femme. Selon la seconde, c'est la description de la femme qui se trouve au sein de la comparaison et ce pouvoir féminin est si grand qu'il exige une métaphore mortifère.

Il appert donc que, contrairement aux présupposés du courant qui prônait la coupure avec la réalité, ces représentations symboliques puisaient dans les stéréotypes sociaux. Les poètes ont construit un portrait féminin basé sur le lien de la femme avec la nature qui s'inscrit dans l'une des deux visions opposées de la femme selon Aron et Bertrand. En effet, les chercheurs observent que si le symbolisme « a été le dernier mouvement artistique presque exclusivement composé d'hommes », la thématique féminine y demeure centrale : « la femme domine l'imaginaire symboliste ». Ils distinguent ainsi deux tendances opposées : « celle qui insiste sur la femme dangereuse, fatale, diabolique et celle qui, au contraire, y voit un refuge, un idéal de pureté ou de beauté » (Aron, Bertrand 2011 : 32). Nous pourrions de la sorte associer les comédiennes chanteuses de cabaret aux sirènes qui séduisent par la beauté de leur voix ; la sirène apparaît ainsi comme un archétype dont l'attribut le plus important a survécu depuis les temps mythologiques et s'est étendu à la beauté contemporaine¹⁰. Cette image de la femme symboliste s'inscrit dans la constatation de Mireille Dottin-Orsini que « la littérature de la deuxième moitié du XIX^e siècle dit clairement que la femme fait peur, qu'elle est cruelle, qu'elle peut tuer » (1993 : 16). En même temps, cette réalisation symbolique de la femme fatale n'est pas synonyme de fin de l'identification de la femme à la nature. Il faudrait plutôt dire que le développement culturel et social d'alors a ouvert de nouvelles possibilités de réaliser les traits qui résultent de cette nature. Compte tenu du caractère éloquent de la poésie symboliste, on peut aussi se risquer à affirmer qu'en présentant ainsi des personnages féminins, les poètes ont contribué à perpétuer le stéréotype dans l'esprit des lecteurs, révélant du même coup ce qui sommeillait dans leur subconscient.

Bibliographie

- Aron, Paul, Jean-Pierre Bertrand (2011) *Les 100 mots du symbolisme*. Paris : PUF.
 Assunção, Luisa (2012) « Réflexions sur le mythe de la femme fatale : Pierre Louÿs et la femme et le pantin. »
 [In :] *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n° 45 ; 157–174.
 Bachelard, Gaston (1942) *L'Eau et les rêves*. Paris : Librairie José Corti.
 Carlander, Cecilia (2013) *Les Figures féminines de la Décadence et leurs implications esthétiques dans quelques romans français et suédois*. Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion, Göteborgs universitet.

10 Ce qui correspond à la vie du mythe décrite par Véronique Gély : « Les envisager non comme les items d'une liste, mais comme des devenirs sans cesse en danger comme en acte des œuvres de fiction, c'est aussi rappeler leur pouvoir, plus maïeutique en somme que subversif » (2008 : 93). Cette observation permet de constater une certaine symbiose dans laquelle cohabitent mythes et symboles : un mythe, grâce à son utilisation dans un symbole, trouve son prolongement, développe sa valeur intemporelle, s'enrichit de significations dans de nouveaux contextes. D'autre part, un symbole contenant des éléments mythologiques acquiert dans son spectre une matière riche et variée, lui ajoutant des dimensions supplémentaires.

- Colin, René-Pierre (1979) *Schopenhauer en France. Un mythe naturaliste*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Collini, Maria Benedetta (2015) « Voiles et nudités chez Henri de Régnier : “L’homme et la sirène”. » [In :] « *La grâce de montrer son âme dans le vêtement* » *Scrivere di tessuti, abiti, accessori. Studi in onore di Liana Nissim: (TOMO II) – L’Ottocento e il Tournant du Siècle*. Milano : Ledizioni ; 87–98.
- Dottin-Orsini, Mireille (1993) *Cette femme qu’ils disent fatale*. Paris : Grasset.
- Durand, Gilbert (2020) *Les Structures anthropologiques de l’imaginaire*. Malakoff : Armand Colin, 2020.
- Gély, Véronique (2008) « Le “devenir-mythe” des œuvres de fiction. » [In :] Sylvie Parizet (éd.) *Mythe et littérature*. Paris : Société française de littérature générale et comparée ; 69–98.
- Graves, Robert (2020) *Mity greckie*. Kraków : Vis-à-vis Etiuda.
- Guaïta, Stanislas, de (1881) « La Vierge de bois. » [In :] *Oiseaux de passage*. Paris : Berger-Levrault Éditeurs ; 47–49.
- Maingueneau, Dominique (1999) *Féminin Fatal*. Paris : Descartes & Cie.
- Marchal, Bertrand (2011) *Le Symbolisme*. Paris : Armand Collin.
- Monod, Jean-Claude (2008) « Le Mythe, de la terreur à l’esthétisation. Remarques sur le travail du mythe selon Hans Blumenberg. » [In :] Sylvie Parizet (éd.) *Mythe et littérature*. Paris : SFLGC, coll. « Poétiques comparatistes », Lucie éditions ; 161–178.
- Pierrot, Jean (1977) *L’Imaginaire décadent*. Publications des Universités de Rouen et du Havre.
- Régner, Henri, de (1897) « L’Homme et la Sirène. » [In :] *Les Jeux rustiques et divins*. Paris : Société du Mercure de France ; 36–70.
- Samain, Albert (1911a) « Les Sirènes. » [In :] *Au jardin de l’infante*. Paris : Mercure de France ; 137–140.
- Samain, Albert (1911b) « Tentation. » [In :] *Au jardin de l’infante*. Paris : Mercure de France ; 243–247.
- Schubert, Gudrun (1980) “Women and Symbolism: Imagery and Theory.” [In :] *Oxford Art Journal*. Vol. 3, No. 1, Women in Art ; 29–34.

ANITA STAROŃ

Université de Łódź, Faculté des lettres

anita.staron@uni.lodz.pl

ORCID 0000-0002-4968-885X

La critique littéraire de Rachilde : du texte comme prétexte

Literary Criticism by Rachilde: Text as Pretext

Abstract

For over twenty-five years, Rachilde regularly commented on approximately thirty novels a month, in the column she signed for the *Mercure de France*. Sometimes her readings concluded in opinions on novelistic aesthetics, sometimes she spoke out on social issues or other prevailing matters. Thus, the texts she read became pretexts for presenting opinions sometimes far from literary subjects. Considering Rachilde's sulfurous reputation, it seems interesting to examine her point of view on morality. The article focuses on some specific points contained in this notion: the relationship between the sexes, marriage and divorce, prostitution, offspring.

Keywords: literary criticism; morality; *Mercure de France*; novel; French literature

Mots clés : critique littéraire ; morale ; *Mercure de France* ; roman ; littérature française

On connaît, de mieux en mieux, la production littéraire de Rachilde. Son activité critique reste moins étudiée, pourtant certains travaux ont pu démontrer son importance pour la présentation de ses conceptions esthétiques (Dauphiné 1991b ; Lair 2007 : 231–260 ; Sanchez 2009 : 55–74 ; Staroń 2015 : 54–59, 91–128). Y ayant contribué de mes propres recherches, j'aimerais me concentrer ici sur un autre aspect de ce large corpus. En effet, si la plupart des comptes rendus qu'elle signe au *Mercure de France* ne traitent que de questions strictement littéraires, on en trouve également qui dépassent cette thématique pour s'engager dans des voies très diverses. La présente contribution entend refléter le cadre

de réflexion proposé pour ce volume ; aussi sera-t-elle partagée en trois parties, correspondant aux trois éléments-clés : texte – contexte – prétexte.

Texte

Il y a lieu de parler plutôt de « textes », car Rachilde, dès le début de son activité critique au *Mercure*, présentait plusieurs romans par mois, souvent une trentaine voire une quarantaine d'ouvrages, comme par exemple dans le numéro 157 de janvier 1903 où l'on dénombre 36 titres. Selon Géraldi Leroy et Julie Bertrand-Sabiani, « [c]ette implacable travailleuse rendait compte, bon an mal an, de quelque 300 ouvrages ! » (1998 : 132). Elle a continué cette tâche, avec une régularité remarquable, durant plus d'un quart de siècle¹. On y trouvait des ouvrages contemporains de tout acabit, signés aussi bien par des débutants que par des auteurs reconnus. Beaucoup d'entre eux étaient des femmes, mais il serait abusif de conclure que la rapporteuse leur a donné la préférence. À titre d'exemple, citons quelques noms qui reviennent plus souvent dans ces comptes rendus : Henri de Régnier, Remy de Gourmont, collègues du *Mercure* ; Jean Lorrain, Maurice Barrès, à qui la romancière était liée de telle ou telle manière ; Gyp, Colette, Marcelle de Tinayre, Myriam Hardy, connaissances féminines et amies, du moins durant un certain temps. Mais aussi André Gide, Pierre Louÿs, Alain Fournier et Marcel Proust. Et plusieurs auteurs étrangers dont Rudyard Kipling, H. G. Wells² ou Filippo Tommaso Marinetti³. Son opinion comptait dans le milieu et fut maintes fois déterminante pour l'avenir de jeunes romanciers. Francis Carco lui attribuait ainsi un rôle essentiel dans la promotion de son œuvre : « Sans Rachilde à qui je dois tout [...] je ferais peut-être encore aujourd'hui figure de "jeune" dans des brasseries où la gloire est amère comme le fiel ou le fond d'un bock éventé » (Carco 1926 : 818–819).

Contexte

Mais si la rubrique relève de la critique littéraire, elle ne concerne que des ouvrages jugés inférieurs par rapport au contenu des autres chroniques du *Mercure* et, comme telle, elle n'a pas été convoitée par les collègues masculins de Rachilde. André David évoque le contexte de la naissance de la rubrique : « À l'une des premières réunions des fondateurs de la revue [...], Remy de Gourmont, avec un évident mépris, prononça ces paroles : – Nous donnerons la critique littéraire à madame Rachilde qui adore la lecture et se passionne pour des livres qui n'en valent pas la peine » (David 1924 : 48). Remy de

-
- 1 C'est-à-dire de 1896 à 1922, quoique les années de l'après-guerre ne sont pas entièrement de sa plume, Rachilde ayant commencé à partager la rubrique avec Henriette Charasson dès avril 1914. Il faut en exclure les premières années de la guerre, lorsque la revue suspend son activité et que la romancière abandonne presque entièrement le métier littéraire.
 - 2 Rachilde fut la première en France à lui consacrer un compte rendu. En commentant la réception critique de H. G. Wells en France, Joseph Altairac mentionne ce fait et présente Rachilde comme « a significant advocate of Wells in France » (2005 : 14).
 - 3 L'opinion très positive de Rachilde sur le futurisme et son représentant principal tranche sur un fond nettement plus réservé des voix de la critique française, y compris au sein du *Mercure*. Elle aura aussi été la seule au *Mercure* à commenter le dadaïsme et le surréalisme, ce qui la montre toujours curieuse de nouvelles poétiques. Pour ses opinions sur les trois mouvements, cf. Geat 1990 ; Lo Giudice 1988 : 128.

Gourmont, lui, devait pendant longtemps s'occuper d'une autre « Revue du mois », intitulée de manière sensiblement plus noble : « Littérature ». La tâche de l'écrivaine a donc été marquée dès son début du sceau de l'infériorité, ce qui n'était pas de nature à améliorer son image dans l'opinion publique. En effet, la popularité incontestable dont jouit la romancière à cette époque est faite de scandale. La perversité de ses ouvrages est, pour plus d'un, le signe clair de la corruption morale de leur autrice⁴ que l'on a du mal à distinguer de ses personnages. Si, à la longue, Rachilde apprendra à exploiter cette réputation à son profit, elle ne souffre pas moins de ces rapprochements outrageants et à l'opposé de ce qu'elle voudrait représenter dans sa vie privée. D'autant que, élevée dans le milieu de la haute bourgeoisie, elle ne s'est jamais départie de quelques convictions traditionalistes, voire conservatrices ; au contraire, elle semble en tirer une certaine fierté⁵. Tous ces éléments forment le contexte de la critique rachildienne. Il importe à présent d'examiner ses réalisations.

Prétexte

Comme annoncé dans l'introduction, la présente contribution ne s'intéressera pas (ou très peu) aux vues esthétiques de Rachilde. En revanche, les textes des romans qu'elle commente deviennent souvent des prétextes pour présenter ses opinions sur des sujets autres que littéraires. Ils sont très variés et touchent, pour n'énumérer que les plus fréquents, à la protection des animaux, au progrès technique (plusieurs observations sur l'automobile), ou à la question féministe (le plus souvent, de manière négative⁶). Or, dans le cas d'une romancière qui défraye la chronique à la parution de chacun de ses nouveaux romans, il semble tentant de connaître ses opinions sur la morale.

Au vu de sa réputation sulfureuse, il aurait été étonnant, voire hypocrite de sa part, que Rachilde se prononce sur les questions de morale du haut de son autorité en la matière. Elle s'en garde bien, et l'on rencontre plus d'une fois sous sa plume des dénégations d'une telle prise de position : « L'histoire est-elle morale ? Ne croyant à aucune espèce de morale, je ne veux rien affirmer » (Rachilde 1901a : 163) ; « je serai mal venue de discuter des différentes façons d'être un moraliste, moi qui n'ai jamais rien compris à aucune espèce de morale » (Rachilde 1912a : 815). Son credo esthétique lui interdit également de considérer qu'une œuvre d'art puisse être avant tout motivée par un but édifiant⁷ : « Un roman n'est une œuvre morale que par hasard », déclare-t-elle (Rachilde 1904 : 435).

Et pourtant, il lui arrive d'insister sur la valeur morale d'un ouvrage : « roman absolument moral à part sa couverture » (Rachilde 1901e : 170) ; « Très spirituel roman à la fois moral et ironique » (Rachilde 1921b : 178) ; ou – car toute occasion est bonne pour diminuer Émile Zola – de lui préférer un romancier bien oublié aujourd'hui : « C'est bien mieux que du Zola, c'est plus moral, plus documenté, mieux écrit, aussi long, par exemple » (Rachilde 1901c : 168). Au lieu d'incriminer l'esprit de contradiction propre à

4 Dans ses comptes rendus, Rachilde parle d'« auteresses », voire d'« authoresses » (Rachilde 1906b : 565).

5 Ses écrits autobiographiques en témoignent, voir par exemple *Les Rageac*.

6 Il faudrait pourtant comprendre les raisons profondes de sa méfiance envers le mouvement féministe et observer que, de manière biaisée, elle se fait souvent chanter de l'indépendance féminine. Un côté de cette problématique a été examiné dans : Staroń 2017 : 151–162.

7 Claude Dauphiné confirme cette optique. Selon la chercheuse, « [l']intention didactique reste [...] éloignée de son [i. e. Rachilde] projet » (Dauphiné 1991b : 276).

Rachilde⁸, l'on pourrait tenter d'y trouver une certaine logique. D'abord celle des objectifs de la rubrique, à savoir la présentation et une appréciation équitable des ouvrages littéraires. Rachilde souligne à plusieurs reprises sa qualité de lectrice attentive, parfois elle recourt aussi à son expérience de romancière pour juger l'entreprise romanesque de tel auteur. À chaque fois, son point de départ est bien le texte lu. Lorsqu'il présente un côté spirituel ou met en scène une complication de mœurs, elle est donc amenée à l'évoquer dans sa présentation. Il faut bien alors y voir le prétexte de ses observations étroitement liées au contenu de l'ouvrage : « Il y a dans la vie une morale et dans la littérature une autre morale... encore plus fantaisiste. [...] C'est ainsi qu'en composant bien un livre ou une nouvelle on tombe dans l'absurde très souvent parce que la composition d'un livre n'a généralement rien à voir avec la logique de la vie... qui n'est pas composée », dira-t-elle à propos d'un roman de Michel Corday (Rachilde 1900a : 201). Elle avouera s'amuser aux « manières d'apôtre » d'un romancier qui « a l'air de transformer un vice en vertu au nom d'une morale quelconque. [...] Que les gens de lettres sont donc *pères de famille* et rasoirs depuis quelque temps [...] », s'esclaffe-t-elle après la lecture de *La Charpente* de J.-H. Rosny (Rachilde 1900b : 761). En somme, ce type de commentaires sert à relever les qualités artistiques de l'ouvrage – quitte à en dénoncer les défauts : « C'est étonnant comme les hommes de lettres aiment à compliquer la vie, au moins en littérature. Ce n'est jamais le point d'honneur qui empêche un homme d'épouser sa maîtresse. C'est plutôt l'égoïsme » – l'intrigue du roman de Maurice Paléologue, intitulé précisément *Le Point d'honneur*, n'a visiblement pas convaincu notre lectrice (Rachilde 1907b : 499).

À plonger toutefois dans la lecture des « mercuriales » de Rachilde, l'on constate que les commentaires comportant des préoccupations morales dépassent largement le cadre d'une analyse littéraire. C'est à ce point qu'il sera possible de donner un aperçu du programme moral de Rachilde – en dépit de ses protestations déjà citées plus haut. Car Rachilde s'intéresse plus qu'elle ne veut parfois l'avouer à la condition de la société et aux normes que celle-ci impose à l'individu.

Les relations de couple se placent incontestablement en tête des problématiques qui l'interpellent. Elle dénonce l'éternelle hypocrisie des hommes, ces cruels égoïstes (Rachilde 1907c : 498) ou des femmes qui ne voient « autre chose dans une morale humaine que la permission d'être faible[s] » (Rachilde 1905d : 103). Mais c'est bien rarement qu'elle l'attribue à leurs natures respectives ; beaucoup plus régulièrement, elle la lie aux hypocrites lois sociales et surtout religieuses. Ainsi, racontant l'intrigue d'un roman où un prêtre se défroque pour épouser une femme enceinte, elle ne doute point que ce soit « un geste bien moins indécent que d'abandonner la mère et l'enfant au milieu d'une apothéose organisée par des fumistes » (Rachilde 1907a : 693). Et, à l'occasion d'un ouvrage de Pierre le Rohu, elle démasque la tartufferie des hommes d'Église : « L'auteur est convaincu que son héros [un jésuite] est un honnête homme, celui qui pêche et se relève humblement en détournant les yeux de son péché. Malheureusement le lecteur verra dans ce triste Monsieur qui, aussi sensuel qu'un autre, jette une femme par terre puis se retire avec de grands gestes de contrition, l'odieux personnage déjà flétri par Molière, et on ne lui tiendra pas compte de sa très réelle bonne foi » (Rachilde 1901d : 168–169). C'est pour les mêmes motifs qu'elle

8 Samuel Lair parle des « méandres de la pensée de Rachilde » (Lair 2007 : 232). Melanie C. Hawthorne observe « the contrast between the apparent conformity of her life (the marriage and motherhood plot) and the continued experimentation of her work » (« le contraste entre le conformisme apparent de son existence (le mariage et la maternité) et le caractère expérimental de son œuvre ») qui pourrait se manifester aussi dans ses écrits critiques (Hawthorne 2001 : 171). En parlant de ses prises de position politiques, les auteurs qui se cachent sous le nom de « Sous-commission chronologique » constatent : « Chez Rachilde, l'opinion relève moins de la conviction [...] que de l'esthétique, de la parade, du costume » (*Organographes* 1983 : 46).

conçoit le mariage civil comme parfaitement légal⁹ et s'insurge contre une loi qui « empêche la divorcée d'épouser son amant » (Rachilde 1906a : 106) : « Décidément, les auteurs catholiques oublient trop que l'adultère est peut-être un dogme... Mais il n'est pas encore la loi » (*ibidem*). De telles prises de distance avec la perspective religieuse, surtout catholique, sont une constante chez cette libre penseuse¹⁰.

Mais, on vient de le dire, elle n'en accepte pas plus les lois imposées par l'État, dès qu'elles lui semblent contraires au bon sens – et à la pratique courante. Ainsi de l'« éternel adultère » dont elle est obligée de parler fréquemment à cause de sa présence régulière dans les romans de sa rubrique. Ne faudrait-il pas, propose-t-elle, en accepter l'existence une fois pour toutes et cesser de le punir ? Curieusement, ce point se lie chez elle à une méfiance vis-à-vis du divorce dont elle n'arrive pas à bien saisir les avantages. Au contraire, elle déplore la « rapidité cinématographique avec laquelle on balance ces dames ou ces messieurs [...] pour aller reformer au plus vite deux autres couples de malheureux » (Rachilde 1911 : 590)¹¹. C'est que ces solutions administratives nouvelles ne changent rien à l'ancienne morale, mais tâchent seulement de justifier des faiblesses : « À notre époque, il y a un nombre incalculable de malades (soyons polis !). Comme ils forment la majorité, ils font des lois : le divorce, par exemple, hier, demain, l'union libre, après-demain, l'accouplement au hasard. Mais ce n'est pas une morale qui en remplace une autre : la morale n'existe que dans les procédés, elle n'a pas le pouvoir d'intervenir dans les actes. Toutes les nations en décadence fabriquent des lois pour masquer leurs malpropretés, mais les lois sur la malpropreté ne sont admises que par les gens malpropres » (Rachilde 1910d : 495–496). Il y a chez Rachilde un culte de la force, une force primitive, antédiluvienne. Si elle critique ainsi la nouvelle morale, c'est qu'elle méprise la médiocrité de ses prophètes. Elle entrevoit l'abolissement de « toute espèce de morale au nom de la passion » (Rachilde 1908e : 493), mais elle refuse les solutions modernes qui imposeront une « une morale neuve » faite « des débris de l'autre » (*ibidem*), et qui ne cultiveront qu'un sentiment tiède. Car « l'amour devrait [...] procéder par les plus farouches sélections » (Rachilde 1910b : 682) et « la passion est exclusive ou elle n'est pas » (Rachilde 1921a : 177). Ainsi, même les lois de la famille doivent céder face à la passion, « parce que la famille se subit et ne se choisit pas » (*ibidem*) et que « [d]ès que le couple amoureux se reproduit dans ses enfants, il affaiblit la qualité de son amour en le remplaçant par un sentiment moins vif qu'il appelle l'affection. Voilà donc une famille fondée sur une dégénérescence de sentimentalité » (Rachilde 1912c : 822–823).

Rachilde se plaît aussi, en vrai « monstre, chien ou androgyne de lettres », comme elle se décrit dans une préface (Rachilde 1888 : XI), à lancer une idée susceptible de provoquer le public et de l'inciter en même temps à réfléchir. Ainsi, son attitude envers le problème de la prostitution témoigne de son ouverture d'esprit : « les prostituées aimant leur métier sont infiniment respectables, et ces ouvrières d'amour, dont le petit salaire est seul répugnant, valent bien les patronnes mieux rétribuées, surtout plus hypocrites » (Rachilde 1905a : 262–263). D'autant qu'à la lire, toute femme entretient avec l'homme un rapport d'infériorité, puisqu'elle « n'a pas, en amour, l'assurance de réaliser tous ses rêves physiques et c'est cette... défection qu'elle entend faire payer au mâle plus heureux. [...] L'éternelle servante reçoit des gages... qui ne sont, hélas ! pas ceux de l'affection pure » (Rachilde 1907e : 698–699). Et d'unir,

9 Elle n'était elle-même liée à Alfred Vallette que par un contrat civil.

10 Elle avoue avoir perdu sa religion dans l'adolescence et n'épargne pas les mots durs contre les représentants et les rites de l'Église.

11 « Ce n'est pas du tout une idée catholique de derrière la tête qui me fait avouer cela », s'empresse-t-elle de préciser (Rachilde 1911 : 510).

dans une même appréciation, « les servantes des hauts étages et les maîtresses de la riche bourgeoisie » (*ibidem*). L'impossibilité d'être égaux « dans le plaisir pris avant ou après le mariage » (Rachilde 1905b : 105) se voit clairement expliquée dans un autre compte rendu où elle observe que « la femme est celui des deux qui risque toujours la responsabilité de l'enfant, tandis que l'homme ne risque jamais rien, à peine le bol de vitriol » (*ibidem*). Mais on pourrait peut-être atteindre une espèce d'égalité des sexes sur un autre plan : « Si le code conjugal était vraiment basé sur la grande loi d'amour, la seule universelle et éternelle, il y serait déclaré que l'esprit de sacrifice doit également régner dans un ménage. Que les femmes excusent avec simplicité les caprices des maris et que les maris pardonnent généreusement les caprices de leur femme, il y aura beaucoup moins de divorces (et plus d'enfants !) » (Rachilde 1902a : 750)¹². Même logique pour un autre sujet épineux, la recherche de la paternité : en se réclamant de l'éternel droit de l'amour, notre moraliste propose « que l'enfant apparten[ne] toujours à celui que la mère a le plus aimé... à la condition qu'elle l'aime toujours » (Rachilde 1907d : 128).

Si elle semble préoccupée par la baisse des naissances, cela n'est certainement pas par sympathie personnelle pour les enfants, qu'elle déclare à plusieurs reprises ne pas pouvoir souffrir. Cela ne l'empêche pas d'avoir des observations lucides sur les fautes commises lors de leur éducation, sur les familles qui deviennent parfois des « prisons d'enfants »¹³, et parfois cessent de servir à leur développement : « Il ne faut jamais tenir à demeurer longtemps dans sa famille. Les oiseaux qui tombent du nid trop tôt sont malheureux ; mais ceux qui n'en peuvent sortir pour cause de sensibilité ou d'infirmité quelconque en sortent généralement chassés à vigoureux coups de becs » (Rachilde 1908f : 497). D'autant que, constate-t-elle, les adultes s'illusionnent à propos de leur progéniture : « Il n'y a jamais rien dans les enfants... que ce qu'il nous plaît d'y mettre, hélas ! [...] Nous les ignorons » (Rachilde 1910a : 492).

Mais ce qui retient surtout son attention, c'est les jeunes filles, qu'elle appelle une espèce à part. Elle en brosse un portrait fort désavantageux, la jeune fille étant, à la lire, d'une « bêtise atavique » (Rachilde 1901f : 488), quand ce n'est « la bêtise, l'incommensurable sottise, le vaniteux entêtement de la petite Parisienne éprise d'elle-même et de ses chiffons » (Rachilde 1910c : 502). Pire encore, ces « êtres mal conformés au moral comme au physique » (Rachilde 1908d : 478) se révèlent « mal élevés sous tous les rapports » (Rachilde 1905c : 417), notamment sous celui de l'hygiène. Comment y remédier ? Une éducation moderne ne semble pas une solution aux yeux de Rachilde qui s'avère ici étonnamment conservatrice : elle ne croit pas au pouvoir de la science inculquée à ces « oies blanches » qui absorbent tout sans savoir démêler entre les disciplines (Rachilde 1908a : 107). Suivant en cela la conviction, généralisée à cette époque, des facultés cérébrales limitées du sexe féminin, elle craint, pour les jeunes filles, un excès de savoir qui les déstabilisera mentalement et moralement. Ce qui ne l'empêche pas de préférer, trois ans plus tard que « de plus en plus on doit émanciper les jeunes filles pour la tranquillité, sinon des parents, au moins du futur » (Rachilde 1912b : 815)¹⁴. Contradictions ? Certes. Mais en même

12 Elle revient à cette idée dans un autre compte rendu, prophétisant « l'heure où l'on n'aura plus rien à se reprocher d'homme à femme, étant devenus tous égaux dans l'inconduite » (Rachilde 1908b : 296-297).

13 « Pour des tas de gamins il n'est pire prison d'enfants que le foyer de la sainte famille » (Rachilde 1908c : 683).

14 En ce qui concerne l'éducation de sa propre fille, Rachilde, sans être une mère exemplaire sous beaucoup de rapports, savait être étonnamment ouverte pour son temps. Comme le rapporte Léautaud (qui pourtant n'était pas tendre dans ses opinions sur la romancière), Rachilde avait expliqué à Gabrielle « le phénomène physiologique » des règles, « elle l'a renseignée sur les rapports sexuels entre homme et femme, les phénomènes de la génération, l'onanisme féminin, etc. ... En un mot, Made-moiselle Vallette n'ignore rien, scientifiquement, pourrait-on dire, de ce qu'on cache d'ordinaire si bêtement et si maladroitement aux jeunes filles » (Léautaud 1966 : 72).

temps, preuve d'un intérêt constant pour des sujets difficiles et d'actualité qu'elle ne craint pas de remuer dans sa rubrique, quitte à agacer certains de ses lecteurs.

Ces provocations servent, on l'a dit, à éveiller des consciences, sans que la romancière avoue ce but ouvertement. Elle prend, au contraire, des poses détachées, censées prouver son peu d'intérêt pour les questions morales. « Non, je ne défends pas les monstres par esprit de corps, je les défends pour un irrésistible amour de l'imprévu qui me hante depuis la lecture de mon premier journal de modes », écrit-elle avec cette ironie qui lui est propre (Rachilde 1906b : 566). Et pourtant, il semble bien qu'elle s'applique à ouvrir des têtes récalcitrantes pour y verser une vision plus riche du monde – et de l'amour. Ayant signé, du temps de l'affaire Oscar Wilde-Lord Douglas, un long article dans *La Revue blanche* (Rachilde 1896 : 193–200)¹⁵, elle affirme également dans sa propre rubrique que « tous les goûts sont dans la nature » (Rachilde 1902b : 749) et qu'il « n'y a pas de mauvaises mœurs, il n'y a que la meilleure manière d'aimer » (Rachilde 1901b : 167)¹⁶.

*

On peut donc constater, à la fin de ce parcours, que les chroniques de Rachilde lui ont permis de présenter des points de vue très variés, parfois relativement proches du champ littéraire, parfois intéressant davantage la sociologie, la psychologie ou la philosophie. Dans tous les cas, il faut cependant remarquer un lien étroit entre le texte du roman lu et le commentaire résultant de cette lecture. Le texte sert ainsi toujours de prétexte pour des observations dans lesquelles perce le singulier esprit de la romancière : plein de contradictions, parfois assez conservateur, parfois étonnamment moderne. On ne peut exclure qu'une partie de ces opinions affichées dans une revue relèvent de la création de sa personne publique, d'autant que Rachilde était bien consciente de la puissance de la parole écrite dans la construction d'une réputation. Évidemment, le fait de profiter d'une rubrique pour présenter, à l'occasion des textes des autres, ses propres opinions, n'est pas particulièrement original, ni à l'époque, ni même de nos jours. Il semble cependant que, à cause de sa position particulière de femme artiste, ses opinions pouvaient peser davantage dans son appréciation, comme elles pouvaient avoir une plus grande importance pour elle-même que dans le cas des critiques masculins. L'opinion d'Auriant accrédite cet argument, lorsqu'il blâme, dans ses souvenirs sur Rachilde¹⁷, le comportement de la nouvelle direction du *Mercure*, qui l'aurait éloignée « parce qu'elle ne pensait pas comme les “bien-pensants” et qu'elle s'exprimait librement » (Auriant 1989 : 27). Selon Claude Dauphiné, il s'agit d'une « critique plus excitante [...] pour l'esprit, plus stimulante aussi, que celle de confrères pondérés et prudents dans leurs admirations ou leurs réticences » (Dauphiné 1991a : 105). Ajoutons à cela une bonne poignée de réflexions faisant preuve d'une ouverture d'esprit et d'une

15 Catherine Ploye voit dans cet article l'expression d'un autre « paradoxe rachildien » qui opposerait « la glorification du non-conformisme individuel » et « le rejet d'un quelconque bouleversement social » (Ploye 1993–1994 : 195) et le situe dans une perspective anti-féministe, sinon franchement misogyne. La chercheuse termine par une réflexion qui va à l'opposé de la tentative entreprise dans la présente étude. En effet, elle est convaincue que « commenter, comme le fait Rachilde, des questions sociales à partir de critères esthétiques est [...] discutable » (Ploye 1993–1994 : 206). Il me semble, au contraire, que cela ajoute une dimension supplémentaire à ses comptes rendus, par ailleurs très intéressants sur le plan purement esthétique.

16 Rachilde rend également compte de plusieurs ouvrages de Georges Eekhoud en qui elle découvre, non seulement un conteur de talent, mais aussi un chantre émouvant des amours homosexuelles.

17 Parus d'abord dans *Quo Vadis*, numéros 59–70, de juillet 1953 à juin 1954, avant d'être réédités en 1989 (cf. *Organographes* 1983 : 148).

conscience de ses propres limites : deux points à l'honneur, non seulement de Rachilde, mais de tout être pensant.

Bibliographie

Ouvrages analysés

- Rachilde (1888) « Avant-propos. L'Art de se faire injurier. » [In :] idem, *Madame Adonis*. Paris : Monnier ; I-XXXI.
- Rachilde (1896) « Questions brûlantes. » [In :] *La Revue blanche*. 1^{er} septembre 1896 ; 193–200.
- Rachilde (1900a) « Michel Corday, *Des Histoires*. » [In :] *Mercure de France* n° 124 ; 201.
- Rachilde (1900b) « J.-H. Rosny, *La Charpente*. » [In :] *Mercure de France* n° 126 ; 761.
- Rachilde (1901a) « Ivan Strannik, *L'Appel de l'eau*. » [In :] *Mercure de France* n° 139 ; 163.
- Rachilde (1901b) « Achille Essebac, *Dédé*. » [In :] *Mercure de France* n° 139 ; 167.
- Rachilde (1901c) « André Couvreur, *La Source fatale*. » [In :] *Mercure de France* n° 139 ; 168.
- Rachilde (1901d) « Pierre le Rohu, *L'Autre Rive*. » [In :] *Mercure de France* n° 139 ; 168–169.
- Rachilde (1901e) « Pierre Corneille, *Le Démon de la chair*. » [In :] *Mercure de France* n° 139 ; 170.
- Rachilde (1901f) « Saint-Marcet, *Les Aventures amoureuses de Jean de Saint-Lary*. » [In :] *Mercure de France* n° 140 ; 488.
- Rachilde (1902a) « Willy, *Claudine en ménage*. » [In :] *Mercure de France* n° 150 ; 750.
- Rachilde (1902b) « Achille Essebac, *L'Élu*. » [In :] *Mercure de France* n° 156 ; 749.
- Rachilde (1904) « Henri de Régnier, *Les Rencontres de M. de Bréot*. » [In :] *Mercure de France* n° 179 ; 435–436.
- Rachilde (1905a) « Edmond Haraucourt, *Les Benoit*. » [In :] *Mercure de France* n° 182 ; 262–263.
- Rachilde (1905b) « Gaston Derys, *La Fiancée nouvelle*. » [In :] *Mercure de France* n° 197 ; 105.
- Rachilde (1905c) « Félicien Champsaur, *L'Ingénue*. » [In :] *Mercure de France* n° 199 ; 415–417.
- Rachilde (1905d) « Pierre le Rohu, *La Faillite de Jacques Leblay*. » [In :] *Mercure de France* n° 201 ; 103.
- Rachilde (1906a) « Henri d'Hennezel, *L'Entrave*. » [In :] *Mercure de France* n° 205 ; 106.
- Rachilde (1906b) « Jeanne Landre, *La Gargouille*. » [In :] *Mercure de France* n° 212 ; 565–566.
- Rachilde (1907a) « Georges Denoinville, *Vies encloses*. » [In :] *Mercure de France* n° 232 ; 693.
- Rachilde (1907b) « Maurice Paléologue, *Le Point d'honneur*. » [In :] *Mercure de France* n° 235 ; 498–499.
- Rachilde (1907c) « Camille Pert, *L'Autel*. » [In :] *Mercure de France* n° 239 ; 498.
- Rachilde (1907d) « François de Nion, *Notre chair*. » [In :] *Mercure de France* n° 245 ; 128.
- Rachilde (1907e) « Victor Margueritte, *Prostituée*. » [In :] *Mercure de France* n° 248 ; 698–699.
- Rachilde (1908a) « Marcel Dhany, *Les Perplexités d'Hélène Tis*. » [In :] *Mercure de France* n° 253 ; 107.
- Rachilde (1908b) « André Corthis, *Mademoiselle Arguillis*. » [In :] *Mercure de France* n° 262 ; 296–297.
- Rachilde (1908c) « Paul Margueritte, *Les Jours s'allongent*. » [In :] *Mercure de France* n° 264 ; 683.
- Rachilde (1908d) « Victor Margueritte, *Jeunes filles*. » [In :] *Mercure de France* n° 271 ; 478.
- Rachilde (1908e) « Simone Bodève, *Clo*. » [In :] *Mercure de France* n° 275 ; 493.
- Rachilde (1908f) « Jean-Paul Hippeau, *René Rousselier*. » [In :] *Mercure de France* n° 275 ; 497.
- Rachilde (1910a) « Albert Thierry, *L'Homme en proie aux enfants*. » [In :] *Mercure de France* n° 303 ; 492.
- Rachilde (1910b) « Marcelle Tinayre, *L'Ombre de l'amour*. » [In :] *Mercure de France* n° 308 ; 682.

- Rachilde (1910c) « Camille Pert, *La Petite Cady*. » [In :] *Mercure de France* *Mercure de France*, n° 311 ; 502.
- Rachilde (1910d) « Lucie Delarue-Mardrus. » [In :] *Mercure de France* *Comme tout le monde*, n° 315 ; 495–496.
- Rachilde (1911) « Alice Pépin, *Fruit nouveau*. » [In :] *Mercure de France* n° 327 ; 590.
- Rachilde (1912a) « Joséphin Péladan, *La Thériaque*. » [In :] *Mercure de France* n° 360 ; 815.
- Rachilde (1912b) « Pierre Valdagne, *Les Leçons de Lisbeth Lottin*. » [In :] *Mercure de France* n° 367 ; 597.
- Rachilde (1912c) « Paul Margueritte, *Les Fabrecé*. » [In :] *Mercure de France* n° 368 ; 822–823.
- Rachilde (1921a) « Charles-Henry Hirsch, *L'Enchaînement*. » [In :] *Mercure de France* n° 544 ; 177.
- Rachilde (1921b) « Michel Corday, *Les Feux du couchant*. » [In :] *Mercure de France* n° 544 ; 178.

Ouvrages critiques

- Altairac, Joseph (2005) “H. G. Wells’s Critical Reception in France.” [In :] P. Parrinder, J. S. Parrington (éds) *Reception of H. G. Wells in Europe*. London : Continuum International Publishing ; 14–27.
- Auriant (1989) *Souvenirs sur Madame Rachilde*. Reims : À l’Écart.
- Carco, Francis (1926) « De Montmartre au Quartier Latin. » [In :] *La Revue de Paris*. T. V ; 811–831.
- Dauphiné, Claude (1991a) *Rachilde*. Paris : Mercure de France.
- Dauphiné, Claude (1991b) « Rachilde ou de l’acrobatie critique. » [In :] *Bulletin de l’Association Guillaume Budé*. N°3 ; 275–288.
- David, André (1924) *Rachilde, homme de lettres, son œuvre : document pour l’histoire de la littérature française*. Paris : Éditions de La Nouvelle revue critique.
- Geat, Marina (1990) *Rachilde, per un simbolismo al femminile*. Roma : Edizioni universitarie romane.
- Hawthorne, Melanie C. (2001) *Rachilde and French Women’s Authorship. From Decadence to Modernism*. Lincoln and London: University of Nebraska Press.
- Lair, Samuel (2007) « Rachilde et ses “Mercuriales”. » [In :] *Studia Romanica Posnaniensia*. Vol. XXXIV. 231–260.
- Léautaud, Paul (1966) *Journal littéraire*. Paris : Mercure de France.
- Leroy, Géraldi, Julie Bertrand-Sabiani (1998) *La vie littéraire à la Belle Époque*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lo Giudice, Anna (1988) « Il “Mercure de France”, le “Palabres”, (Dadaïsme, Surréalisme), le “Lettres italiennes” (1919–1930). » [In :] De Nardis, Luigi, Santangelo, Giovanni (éds) *Ai fuochi di Parigi*. Palermo : Palumbo ; 118–134.
- Organographes du Cymbalum pataphysicum* (1983) ; n° 19–20.
- Ploye, Catherine (1993–1994) « “Questions brûlantes” Rachilde, l’affaire Douglas et les mouvements féministes. » [In :] *Nineteenth-Century French Studies*. Vol. 22, n° 1/2 ; 195–207.
- Sanchez, Nelly (2009) « Rachilde : critique littéraire au *Mercure de France*. » [In :] Andrin, Muriel, Brogniez, Laurence, Creusen, Alexia, Favry, Amélie, Gemis, Vanessa (éds) *Femmes et critique(s) : Lettres, Arts, Cinéma*. Namur : Presses de Namur ; 55–74.
- Staroń, Anita (2015) *Au carrefour des esthétiques. Rachilde et son écriture romanesque, 1880–1913*. Łódź : Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Staroń, Anita (2017) « Rachilde *homme de lettres*. Sexe et exclusion. » [In :] Staroń, Anita, Zacharow, Sebastian (éds) *Être en minorité, être minorité*. Łódź : Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego ; 151–162.

PRZEMYSŁAW SZCZUR

Université de la Commission de l'Éducation Nationale de Cracovie,

Faculté de Sciences Humaines

przemyslaw.szczur@up.krakow.pl

ORCID 0000-0001-9474-5887

Poloniser le français ? Les stratégies translinguistiques des écrivains transnationaux polono-français de l'époque romantique

Polonizing the French? Translinguistic Strategies of Polish-French Transnational Writers in the Romantic Era

Abstract

The author of the article proposes an analysis of the phenomenon of “polonisation” of the French language carried out by a group of Polish francophone novelists, who, during the Romantic Era, wrote historical novels devoted to the past of Poland. He proposes to see this phenomenon as an example of translingualism. After having defined this term, the author highlights the links between narration and translation, analyses the motivation of translingualism, examines its conditioning by the narrative context as well as the forms it takes in the texts, the problems it poses and the solutions proposed by novelists to these difficulties of linguistic transfer.

Keywords: translingualism; transnationalism; historical novel; Romanticism; Poland; France

Mots clés : translinguisme ; transnationalisme ; roman historique ; romantisme ; Pologne ; France

Introduction

La littérature polonaise francophone constitue un phénomène peu étudié, que ce soit par la recherche polonaise ou française. Parmi les écrivaines et écrivains polonais francographes, un groupe qui pâtit peut-être le plus de ce manque d'intérêt est constitué par des auteur(e)s de romans historiques qui, à l'époque romantique, ont essayé de présenter au public français et francophone international l'histoire

de leur pays d'origine. L'une des raisons majeures de l'« oubli » de ces textes réside dans un phénomène caractéristique de l'époque de leur création, celui de « la sacralisation de la langue maternelle comme lieu exclusif et absolu d'authenticité et de justesse dans la pensée comme dans l'écriture » (Ausoni 2015 : 5). Cette sacralisation propre à l'époque romantique et liée au développement du nationalisme, a contribué à marginaliser les écrivaines et écrivains pour qui le français était une langue « seconde » et chez qui les identités nationale et linguistique ne coïncidaient pas entièrement. L'apparition d'une nouvelle perspective de recherche liée à la notion de translinguisme nous permet aujourd'hui de redécouvrir leurs textes. Le concept de translinguisme renvoie justement « à la pratique de l'écriture littéraire dans une langue étrangère » (Ausoni 2018 : 46) ainsi qu'aux procédés qui en sont caractéristiques et qui résultent d'un « processus d'écriture où les langues se rencontrent pour s'influencer, se traduire, s'hybrider mutuellement » (Weismann 2018 : 37). À la faveur du « tournant translingue » (Ausoni 2018 : 55) des études françaises et francophones, nous pouvons mieux comprendre les spécificités linguistiques du roman historique transnational polono-français de l'époque romantique. C'est précisément le transfert d'éléments culturels et linguistiques polonais dans la langue française qui constitue l'une des particularités majeures de ce phénomène littéraire transnational et c'est celle que je me propose d'étudier dans cet article. Vu le caractère restreint de cette étude, j'y signalerai seulement quelques-unes parmi les spécificités du translinguisme tel qu'il se déploie dans les romans historiques transnationaux polono-français de l'époque romantique, notamment dans *Le Kosak* et *Le Roi des paysans* de Jean Czyński¹, *Marina Mniszech* d'Arthur Potocki, *Bataille de Kirholm* d'Henri Krasiński, *Vanda* d'Hélène Ponińska ainsi que *Le Polonais à St. Domingue*, *Barbe Radziwil*, *Vladislas Jagellon et Hedwige*, *Le Nain politique* et *Halina Oginska* de Sophie de Choiseul-Gouffier, née Tyzenhauz.

1. Narration et traduction

Le transfert interlinguistique qu'effectuent nos auteur(e)s est parfois thématisé dans des paratextes à travers le topos du manuscrit trouvé et prétendument traduit du polonais en français. Cette stratégie de la pseudo-traduction, souvent employée en littérature pour mettre en scène l'altérité culturelle, semble surtout destinée, dans les romans historiques, à « ajoute[r] un 'effet de réel' » supplémentaire (Collombat 2003 : 148). Elle apparaît p.ex. dans *Marina Mniszech* d'Arthur Potocki où, dans l'« Introduction », l'auteur prétend être tombé sur un parchemin du XVII^e siècle et l'avoir traduit. À l'intérieur de la diégèse, il peut aussi y avoir des scènes où il est sous-entendu que le narrateur ou la narratrice² ont traduit les répliques des personnages polonais en français. Une telle scène figure p.ex. dans *Le Nain politique* où on lit : « Bouchez donc ces fenêtres – dit-il en polonais à ses domestiques qui attendaient ses ordres en silence » (Choiseul-Gouffier 1826 : I, 78). Le décalage entre la langue déclarative de la réplique, définie dans le récit attributif, et sa langue effective, sous-entend ici l'intervention d'une narratrice-traductrice. Cependant, il est rare que la différence linguistique et le transfert qu'elle implique soient aussi manifestes. Ce qui est plus fréquent, c'est le translinguisme implicite, basé sur une sorte de convention de la traduction « automatique » – au sens d'être systématique et non thématisée – dans le cadre de

1 Le deuxième de ces romans a été écrit en collaboration avec Zoé Gatti de Gamond.

2 Dans cet article, j'applique un principe de la narratologie postclassique, connu comme la « règle de Lanser » : « le genre d'un narrateur dépourvu de marques par ailleurs, hétérodiégétique [...] est dérivé du genre de l'auteur » (Lanser 2018 : 29).

laquelle, bien que l'action des romans se passe en Pologne, aussi bien la narration que les dialogues sont en français. Cette convention constitue le fondement même du roman historique transnational polono-français dans la mesure où ses auteur(e)s se proposent de présenter à un public francophone un univers diégétique polonais, ils jouent donc forcément le rôle de traducteurs. Paradoxalement, la stratégie traductive à laquelle ils recourent contribue toutefois à poloniser, dans une certaine mesure, le français. Ses caractéristiques découlent à la fois d'un certain modèle du roman historique où il s'agit de mettre en valeur la « couleur locale », y compris linguistique, et d'une nouvelle conception de la traduction qui se fait jour à l'époque romantique.

Selon Frédéric Weinmann, pour les romantiques « [...] la traduction dite littérale devient l'idéal de la traduction littéraire. [...] leurs traductions constituent un travail sur la langue française [...] [ils] imitent des tournures idiomatiques, introduisent une orthographe nouvelle, créent des mots de toutes pièces, préfèrent à la traduction exacte un terme qui ressemble à celui de départ... » (Weinmann 2012 : 143). À la source de cette conception de la traduction se trouvait l'anthropologie différentialiste des romantiques. Ceux-ci ont remplacé l'homme universel des Lumières par la prise en compte de la diversité humaine. Ils étaient en effet convaincus que chaque peuple avait sa spécificité, notamment linguistique, et ils souhaitaient la sauvegarder, ce qui les conduisait à emprunter des éléments à d'autres langues. Par conséquent, le principal procédé translinguistique qui apparaît dans les romans historiques transnationaux polono-français consiste à multiplier les emprunts à la langue polonaise. Ce sont surtout ces « xénismes », « pérégrinismes », « étrangismes » ou « exotismes³ » qui sont constitutifs de la dimension translingue des romans en question. L'introduction de nombre de polonismes qui y apparaissent est donc motivée par l'existence de réalités spécifiques à l'ancienne Pologne. Parmi ces spécificités polonaises, nos auteur(e)s ont particulièrement mis en exergue celles propres à certaines régions et communautés ethniques ou religieuses qu'ils considéraient particulièrement pittoresques, c'est-à-dire porteuses de « couleur locale ». La polonisation du français pouvait donc aussi signifier son « ukrainisation », « yiddishisation » ou « hébraïsation », car certains mots transférés en français avaient déjà le statut d'emprunts en polonais. Se retrouvant en français, ils y constituaient des xénismes « au second degré ».

2. Motivations dénotatives, connotatives et diégétiques du translinguisme

Ainsi une partie des polonismes désignent-ils des réalités propres aux communautés cosaque et juive. Dans *Le Kosak* de Jean Czynski, on trouvera des mots empruntés à l'ukrainien par l'intermédiaire du polonais, p. ex. « *dumka*⁴ », « *czajka* » et « *attaman* » (1836 : I, II–IV). Chacun de ces mots renvoie à une spécificité culturelle : respectivement, un chant ukrainien typique, une embarcation utilisée par les Cosaques et l'appellation de leur chef électif. L'orthographe des mots « *dumka* » et « *czajka* »,

3 Bien que certain(e)s linguistes utilisent ces termes dans des acceptions particulières, dans le domaine littéraire, ils sont le plus souvent considérés comme des synonymes, comme le signale la définition tirée du dictionnaire des procédés littéraires *Gradus*, selon laquelle les trois premiers renvoient à l'« utilisation de certains éléments empruntés à une langue étrangère » (Dupriez 2015 : 337). Le terme d'« exotisme » est employé par Valentina Chepiga (2012 : 83).

4 Je garde l'italique utilisée pour imprimer certains xénismes dans les œuvres du corpus.

qui correspond à leur graphie polonaise, témoigne du fait que l'emprunt se fait par l'intermédiaire du polonais. Les emprunts motivés par des réalités culturelles spécifiques font parfois partie de véritables séquences quasi-ethnographiques, comme dans un fragment du *Roi des paysans* de Jean Czyński où est décrite la célébration du sabbat, l'une des fêtes emblématiques de la religion juive. Une spécificité de celle-ci y commande l'introduction par le narrateur du terme « *szabasowka* » ou « *chandell[e]* du sabbat » (Czyński, Gatti de Gamond 1838 : II, 89–90). Cependant, souvent, ce n'est pas seulement le discours du narrateur qui possède une dimension translingue, mais aussi celui des personnages. Lorsque des protagonistes juifs apparaissent dans les œuvres du corpus, ils se servent de mots propres à leur culture, p.ex. « *trifne* » (fr. trief) ou « *koszer* » (fr. casher), vocables qu'emploie un rabbin dans *Le Roi des paysans* (Czyński, Gatti de Gamond 1838 : II, 20) et dont le deuxième y est transcrit à la polonaise⁵.

L'insertion de xénismes n'est pas toujours motivée par l'existence de réalités radicalement différentes, qui ne pourraient pas être nommées à l'aide de vocables français. Autrement dit, l'emprunt possède souvent une valeur essentiellement connotative et non dénotative. Il sert à créer une aura linguistique qui participe de la construction d'un univers diégétique « exotique ». Dans *Le Kosak*, lorsque le narrateur dit à propos du héros : « jetant sur ses épaules un petit manteau, appelé burka, il sortit » (Czyński 1836 : I, 49), l'insertion du mot « *burka* » n'augmente pas significativement la valeur informative du passage, et elle renvoie à une particularité moins vestimentaire que lexicale. Quand le même narrateur appelle des brigands « *Rozbojniks*⁶ » (Czyński 1836 : I, 54), il ne fait pas non plus référence à une espèce de brigands qui serait propre à la Pologne (et c'est justement la traduction « ou brigands » qu'il ajoute après virgule). Dans *Halina Oginska* de Sophie de Choiseul-Gouffier, quand Alexandre Sobieski dit à Stanislas Leszczyński : « [...] vous ferez partie de ma *Rada* », le mot « *Rada* » est mis en italique et accompagné de cette explication en note : « Conseil-d'État » (Choiseul-Gouffier 1839 : I, 286). Ce mot, équivalent du « conseil » en français, ne signale pas non plus une particularité institutionnelle forcément intraduisible. La sauvegarde du vocable polonais, le recours à l'italique et à la glose explicative contribuent pourtant à l'exotisation de la réalité polonaise. L'insertion d'une traduction de nombreux xénismes prouve qu'il ne s'agit pas d'intraduisibles mais de mots devant connoter une culture « autre ».

En plus de répondre à des motivations dénotatives ou connotatives, l'emploi des xénismes peut aussi être motivé diégétiquement, c'est-à-dire jouer un certain rôle dans le développement de l'intrigue. Il en va ainsi dans *Le Polonais à St. Domingue* de Sophie de Choiseul-Gouffier. Le recours à des mots polonais devient tout d'abord pour les protagonistes, un Polonais et une Créole qui s'aiment, un moyen de se rapprocher l'un de l'autre. Certains soirs, Henri enseigne à Zora les paroles de « La Chanson des Légions », appelée aussi « La Mazurka de Dąbrowski », futur hymne national polonais. En note, nous sont rapportées les paroles du refrain, en version originale :

Marsz, marsz, Dombrowski
Z ziemi Włoskiej do Polski,
Za twoim przewodem
Złączym się z Narodem (Choiseul-Gouffier 1818 : 50)

Henri, soldat des Légions polonaises, transmet ainsi à Zora des éléments de sa culture d'origine, ce qui renforce le lien qui les unit. L'usage du polonais revient ensuite dans une scène d'aveu où on voit

5 Il s'agit de mots d'origine hébreu, arrivés en polonais par l'intermédiaire du yiddish (Kopaliński 2000 : 279 ; 513)

6 Je garde la majuscule qui apparaît dans le texte.

Zora « disant avec ce son de voix enchanteur, dont les moindres accents pénétraient l'âme, le seul mot polonais qu'elle avait retenu. *Kocham* » (Choiseul-Gouffier 1818 : 75). Le fait que l'héroïne prononce ce « J'aime » dans la langue maternelle de son amoureux, redouble la force de cet aveu auprès de celui à qui il est adressé et qui le qualifie de « mot si charmant quand [sa] bouche le prononce » (Choiseul-Gouffier 1818 : 75). L'héroïne elle-même commente ensuite les sonorités de ce vocable comme particulièrement adaptées au sens qu'il véhicule, lorsqu'elle avoue à Henri : « Je me plais à répéter les mots polonais que tu m'as appris, et surtout *Kocham*. Il me paraît qu'il exprime bien ce qu'il dit ; car il faut presque soupirer en le prononçant » (Choiseul-Gouffier 1818 : 103–104). Pour les personnages du premier roman de Sophie de Choiseul-Gouffier, le polonais est donc la langue de l'amour. L'écrivaine thématise l'utilisation des bribes de cette langue par les amoureux et en tire un argument narratif. Sophie de Choiseul-Gouffier intègre ainsi très habilement le translinguisme dans une intrigue sentimentale.

3. Translinguisme et contexte narratif

Les stratégies translinguistiques et celles narratives restent donc liées et s'influencent mutuellement. L'explication des emprunts polonais peut parfois devenir prétexte à l'insertion de séquences narratives entières. Dans *Le Roi des paysans*, il en va ainsi du nom d'une danse, le « *krakowiak* », dont le déroulement est décrit d'une manière détaillée (Czyński, Gatti de Gamond 1838 : I, 173–174). On y a affaire à un véritable morceau (pseudo)ethnographique que l'on croirait tiré d'un ouvrage consacré au folklore des campagnes polonaises. L'emprunt déclenche une séquence narrative dans laquelle la danse est représentée, ensuite, un couple de danseurs, Antek et Anetka, chantent et on obtient même « une traduction fidèle » de leurs couplets, selon la formule du narrateur (Czyński, Gatti de Gamond 1838 : I, 174). Toute la séquence occupe environ quatre pages. L'explication du sens de certains polonismes se fait ainsi à l'aide non seulement d'outils discursifs (p. ex. une définition) mais aussi narratifs, comme l'insertion d'une scène. C'est là que l'on voit le plus clairement l'une des spécificités majeures du translinguisme romanesque : l'auteur(e) d'un roman peut mettre à profit les emprunts afin de construire l'univers diégétique et certains épisodes de l'intrigue qui, à leur tour, rendent l'explication de leur sens plus intéressante et efficiente. Les séquences narratives visant à produire un effet pittoresque constituent justement l'un des espaces privilégiés de manifestation du translinguisme et de polonisation du français.

4. Formes et problèmes du translinguisme

a. Translinguisme par emprunt et procédés d'accompagnement des emprunts

Comme on l'a vu grâce aux exemples déjà cités, la forme de base que prend le translinguisme dans les romans historiques polono-français est l'emprunt, c'est-à-dire l'introduction de nouveaux mots d'origine polonaise ou autre en français. Il s'agit d'un translinguisme ponctuel, des xénismes isolés étant insérés dans une narration menée en français. La polonisation du français revêt en l'occurrence surtout un caractère lexical. La forme la plus simple de l'emprunt, c'est l'emploi du mot sans aucune modification. Elle est

surtout possible quand l'orthographe originale ne pose pas de problèmes de prononciation majeurs en français, comme pour « ces petits poissons argentés qu'on appelle *sielawy* » (Choiseul-Gouffier 1839 : I, 43) que mentionne la narratrice d'*Halina Oginska*. Le nom du poisson appelé en français « corégone blanc » ou « petite marène » est ici donné en polonais, ce qui permet d'introduire une touche de couleur locale zoologique. Dans *Le Nain politique*, on trouve le mot « *kolebka* ou berceau », utilisé pour désigner des « voitures qu'on appelait [ainsi] en Pologne », comme l'explique la narratrice, « parce qu'elles en avaient la forme et le balancement » (Choiseul-Gouffier 1826 : III, 163). Comme on le voit, le recours aux emprunts est inséparable d'un autre mécanisme translinguistique consistant à faire appel à des procédés d'accompagnement de ces derniers, visant à les expliquer au public non polonophone.

Ces procédés d'accompagnement des emprunts peuvent prendre des formes variées. La première, c'est l'italique, qui isole et souligne graphiquement le mot emprunté, en attirant l'attention sur lui. La seconde, c'est la glose explicative qui explicite le sens du mot ; la traduction en est la variante la plus courante. En ce qui concerne ces gloses, la règle généralement suivie est celle de leur unicité. Une fois expliqués, les emprunts sont réutilisés sans que cette première explication soit réitérée. Ils sont aussi habituellement accompagnés de déterminants, comme s'il s'agissait de mots français. Ces procédés visent à l'intégration des emprunts au système linguistique français. Un autre procédé d'accompagnement est l'insertion d'une note phonétique. Celle-ci constitue une tentative de résolution du problème du décalage entre les règles d'orthographe et de prononciation ayant cours respectivement en polonais et en français. C'est ainsi que procède Henri Krasinski pour certains mots polonais insérés dans sa *Bataille de Kirholm* : pour le nom de famille « *Vasovicz* », la note précise : « On prononce Vonsovitch » (Krasinski 1836 : I, 4) ; pour le toponyme « *Ravdań* » : « On prononce Ravedagne » (Krasinski 1836 : I, 1) ; la prononciation du mot « *Zubr* » (bison ; orthographe simplifiée) est indiquée entre parenthèses : « (prononcez Joubre) » (Krasinski 1836 : II, 319). Ces notes phonétiques proposent, à côté de la graphie originale, une orthographe alternative, francisée, des mots polonais, permettant paradoxalement une prononciation proche de celle qui a cours dans la langue polonaise.

Un procédé d'accompagnement des emprunts proche de l'insertion d'une note phonétique est celui des doublets où, côte à côte, dans la narration même, coexistent la forme originale du mot et sa forme adaptée. Dans *Le Nain politique*, on trouve justement cette solution de compromis : « [...] je me hâtai de le communiquer au castellan de Woyniche (*Woynicz*), Jean Romuald, comte Tencinski (*Tenczynski*) » (Choiseul-Gouffier 1826 : III, 53). Cette phrase apparaît dans une lettre de Balagni, l'envoyé de Catherine de Médicis en Pologne. L'épistolier y fait coexister deux formes des noms propres utilisés : la forme francisée, qui facilite leur prononciation correcte, et la forme originale, polonaise (légèrement simplifiée dans le cas du patronyme « *Tenczyński* »), qui est donnée entre parenthèses, peut-être par respect pour les *realia*. Balagni refuse donc de choisir entre la forme polonaise et la française. La narratrice du *Nain politique* recourt aussi à la solution du doublet en donnant tout d'abord la transcription francisée, ensuite la forme originale (sans signes diacritiques toutefois) du nom de la ville de Międzyrzecz : « Miendgyjèche (*Miedzyrzecz*) » (Choiseul-Gouffier 1826 : IV, 139).

b. Adaptation phonographique

Une solution plus courante que l'insertion des notes phonétiques ou doublets est celle des seules formes adaptées des polonismes. Les emprunts polonais subissent ainsi le plus souvent des changements plus ou moins importants lors de leur transfert en français. Je propose de qualifier ce procédé d'adaptation de

« phonographémique⁷ », afin de souligner son double caractère « phono-graphique ». Une certaine forme de polonisation du français qu'entraînent les emprunts va donc souvent de pair avec la francisation de ces derniers. La conjonction de ces procédés donne lieu à l'établissement d'un « continuum linguistique » (Gauvin 2007 : 122) entre les deux idiomes en contact, qui s'influencent mutuellement.

L'adaptation phonographémique prend diverses formes. L'une des modifications les plus courantes est la simplification de l'orthographe. Sa variante la plus pratiquée est la suppression des signes diacritiques, d'où, dans *Le Nain politique*, la transformation de « Łaski » en « Laski » ; « Łomża » en « Lomza » ; « Łowicz » en « Lowicz » ; « Ołyka » en « Olika » (Choiseul-Gouffier 1826 : III, 36, 46, 174 ; IV, 162) ; dans *Marina Mnischech*, « Połock » en « Polock », « Wiśniowiecki » en « Wisniowiecki » (Potocki 1830 : 94) ; dans *Vanda*, « Wiślna » en « Wislna », « Łobzów » en « Lobzow », « Kościuszko » en « Kosciuszko », « Żółkiewski » en « Zolkiewsky » (Ponińska 1834 : I, 16, 19, 247). Ces formes simplifiées sont plus faciles à prononcer pour des francophones unilingues.

Bien évidemment, l'adaptation phonographémique ne se ramène pas toujours à une simplification. Certains sons du polonais sont rendus en français par des graphies alternatives, y compris par l'introduction de signes diacritiques inexistants dans les mots polonais originaux. C'est ainsi que, dans la *Bataille de Kirholm*, dans le nom de l'un des héros principaux, « Kraïewski », le « i » reçoit un tréma, ce qui permet de garder la prononciation [j]⁸ ; dans *Marina Mnischech*, dans le nom « Zamoyski », le « y » est remplacé par un « i », ce qui aboutit à la forme « Zamoïski » (Potocki 1830 : 122). Dans la *Bataille de Kirholm*, le nom de la ville de « Płock » est noté « Ploçk » (Krasiński 1836 : I, 16) ; le nom de la rivière Prypeç y reçoit trois orthographes alternatives : « Pripètz », « Prypeç » et « Pripète » (Krasiński 1836 : II, 299 ; 311–312) : à deux reprises, un accent y est ajouté sur le e, et le « é » polonais [(t ɛ̃)] est remplacé par « tz », « ç » ou « t ». Dans *Marina Mnischech*, les « u » et « ó », qui se prononcent de la même manière en polonais ([u]), sont parfois remplacés par leur équivalent graphique français « ou », comme dans les toponymes « Tomakouwka » (pol. Tomakówka) et « Starodoub » (pol. Starodub ; Potocki 1830 : 92, 94) ou l'anthroponyme « Zaroucki » (pol. Zarucki ; Potocki 1830 : 83). Les voyelles nasales polonaises reçoivent également des graphies inusitées en polonais. Le nom de la ville de Częstochowa devient ainsi « Czenstochowa » (Czyński 1836 : I, 10) ; « gęśla » se transforme en « guinsla » (Czyński 1836 : I, 133). Ces graphies correspondent à la façon de noter les nasales en français. Un autre problème est constitué par les digraphes. Dans *Vladislas Jagellon et Hedwige*, Sophie de Choiseul-Gouffier les remplace par des graphies susceptibles de transposer leur prononciation polonaise en français : on obtient ainsi « Schoubin » pour « Szubin », « Zawischa » pour « Zawisza » et « Dalevitch » pour « Dalewicz⁹ » (1824 : I, 51, 182). Dans ces exemples, ce sont donc les digraphes polonais « sz » [ʃ] et « cz » [tʃ] qui sont remplacés car ils posent souvent des problèmes de prononciation aux locuteurs francophones (Mandola 2017 : 286).

7 Ce terme s'inspire de celui de « stylisation phonographémique », utilisé par Yves Baudelle (2011 : 58).

8 Entre crochets, j'indique la prononciation (en API).

9 « Schoubin » et « Dalewicz » sont utilisés dans le roman comme des prénoms, bien qu'il s'agisse en fait de noms de localités d'où étaient originaires les modèles historiques des personnages en question (Sędziwój z Szubina et Gniewosz z Dalewicz).

c. Translinguisme problématique

332

Un aspect saillant de l'adaptation phonographémique est le fait qu'elle ne soit ni systématique ni homogène. En ce qui concerne les polonismes francisés, on remarque souvent une hésitation entre plusieurs formes concurrentes. Dans *Valdislas Jagellon et Hedwige*, le prénom de « Zawisza » reçoit en fait trois graphies différentes : « Zawischa », « Zawisza » et « Zavisza » (Choiseul-Gouffier 1824 : I, 51 ; II, 20, 23). Dans *Barbe Radziwil*, le nom de famille de l'héroïne est noté avec un « w », dans *Le Nain politique*, avec un « v » (Choiseul-Gouffier 1820 : II, 80). Dans *Le Nain politique*, le nom de la ville de « Łomża » existe sous deux formes : « Lomza » et « Lomja » (Choiseul-Gouffier 1826 : III, 46, 52) ; celui de la ville de « Międzyrzecz » aussi : « Miendzigèche » et « Miendgyjèche (Miedzyrzecz) » (Choiseul-Gouffier 1826 : II, 240 ; IV, 139) ; celui de la ville de Kalisz – « Caliech » (Choiseul-Gouffier 1826 : IV, 161) alors qu'il était transcrit « Kalisch » dans *Vladislas Jagellon et Hedwige* (Choiseul-Gouffier 1824 : I, 51), œuvre de la même romancière ; le nom de famille « Tenczyński », également : « Tenchinski (Tenczynski) » et « Tenchynski » (Choiseul-Gouffier 1826 : III, 53, 114, 205). Entre *Barbe Radziwil* et *Vladislas Jagellon et Hedwige*, « Wilna » (Choiseul-Gouffier 1820 : I, 2) se transforme en « Vilna » (Choiseul-Gouffier 1824 : I, 5). On voit ainsi que, chez Sophie de Choiseul-Gouffier, au fil de ses créations successives, les mots polonais subissent progressivement une adaptation phonographémique de plus en plus poussée. Dans *Le Kosak*, même un mot particulièrement important, celui qui sert de titre au roman, apparaît avec quatre graphies différentes : « Kosak » (dès le titre), « Kosaque », « Kosack », « kosake » (Czyński 1836 : I, II, 33, 60 ; la dernière occurrence est un adjectif) ; le nom de la ville de Częstochowa, avec deux graphies : « Czenstochowa » et « Czanstochowa » (Czyński 1836 : I, 10 ; 222) ; le mot « kureń », traduit en tant que « quartier », reçoit les graphies « kurène » (Czyński 1836 : I, 77) et « kurhène » (Czyński 1836 : I, 32). En plus de ces inconséquences ponctuelles concernant certains mots, on constate des incohérences globales, p.ex. dans un même texte, certains mots polonais sont adaptés, alors que d'autres, dont l'orthographe est tout aussi problématique pour un(e) francophone, ne subissent aucune modification. Il existe une hésitation non seulement entre des façons différentes d'adapter l'orthographe des polonismes aux règles de prononciation françaises mais aussi entre l'adaptation et son absence. Les graphies utilisées pour franciser les mots polonais peuvent être extrêmement diverses, y compris chez un(e) même auteur(e) et il serait impossible de les ramener à un modèle unique.

Conclusion

L'analyse qui précède n'a aucune prétention à l'exhaustivité. J'y ai seulement examiné quelques exemples de stratégies de polonisation du français auxquelles ont recours plusieurs écrivaines et écrivains polonais d'expression française de l'époque romantique. Je pourrais y ajouter l'analyse d'autres procédés translinguistiques qui apparaissent dans les romans historiques transnationaux polono-français, tels que la traduction littérale de noms, expressions ou phrases polonaises, ou encore le calque sémantique. Malgré le caractère partiel de l'étude effectuée, il me semble possible d'en tirer quelques conclusions générales. Avant tout, les hésitations et inconséquences que j'ai remarquées dans les cas analysés traduisent, à mon sens, le caractère pionnier de la médiation translinguistique à laquelle les auteur(e)s en question se sont livrés, introduisant en français des éléments linguistiques nouveaux qui n'y avaient pas de forme canonique, conventionnalisée. C'est un phénomène qui n'a rien d'inhabituel dans la mesure où,

selon Louis Guibert, « la phase [...] d'hésitation [...] définit le processus néologique de l'emprunt » (1975 : 94). Cependant, l'hésitation entre diverses formes marque non seulement le caractère pionnier des transferts linguistiques effectués par nos auteur(e)s, mais aussi leur nature problématique. En effet, les différences importantes entre les systèmes linguistiques polonais et français constituent en soi une source potentielle de difficultés majeures. C'est également en raison de cette accumulation de difficultés auxquelles nos auteur(e)s ont dû faire face qu'il serait vain de chercher, dans leurs textes, une stratégie translinguistique cohérente, sinon cette tendance à poloniser plus ou moins profondément le français dont ils se servent, tout en francisant les mots empruntés au polonais. Le terme même de translinguisme renvoie à cet aspect dynamique du contact translinguistique qui a lieu dans les romans historiques transnationaux polono-français : le préfixe « trans » fait en effet référence à « un passage qui n'est pas nécessairement définitif » (Ausoni 2015 : 18). Si les auteur(e)s hésitent entre diverses stratégies et que les mêmes mots apparaissent parfois dans nos romans sous des formes différentes, c'est qu'on y a affaire à un processus dynamique d'interaction entre deux langues qui n'aboutit pas forcément à des formes figées. L'inventivité translinguistique des romancières et romanciers polonais d'expression française de l'époque romantique permet en tout cas de considérer leurs textes comme une partie intéressante de cette « culture transnationale et traductionnelle » que décrit Homi Bhabha (Simon 1995 : 49) et qui semble particulièrement propice à la créativité linguistique.

Bibliographie

Sources primaires

- Choiseul-Gouffier, Sophie de (1818) *Le Polonais à St. Domingue ou La Jeune Créole*. Varsovie : Zawadzki et Węcki.
- Choiseul-Gouffier, Sophie de (1820) *Barbe Radziwil. T. I–II*. Paris : Le Normant.
- Choiseul-Gouffier, Sophie de (1824) *Vladislas Jagellon et Hedwige ou La Réunion de la Lituanie à la Pologne. T. I–II*. Paris : Charles Gosselin.
- Choiseul-Gouffier, Sophie de (1826) *Le Nain politique. T. I–IV*. Paris : Charles Gosselin.
- Choiseul-Gouffier, Sophie de (1839) *Halina Oginska ou Les Suédois en Pologne. T. I–II*. Paris : Charles Gosselin.
- Czyński, Jean (1836) *Le Kosak. T. I–II*. Paris : A. Leclaire et C^{ie}.
- Czyński, Jean, Zoé Gatti de Gamond (1838) *Le Roi des paysans. T. I–II*. Paris : L. Desessart.
- Krasiński, Henri (1836) *Bataille de Kirholm ou L'Amour d'une Anglaise. T. I–II*. Paris : Delauney/Barba/Comte Krosnowski.
- Ponińska, Hélène (1834) *Vanda ou La Superstition*. Paris/Leipzig : Bossange Père.
- Potocki, Arthur (1830) *Marina Mniszech. Fragments de l'histoire de Pologne*. Paris : Delaunay/Rousseau.

Sources secondaires

- Ausoni, Alain (2015) *En d'autres mots. L'Écriture translingue de soi*. Oxford : University of Oxford.
- Ausoni, Alain (2018) « Singulariser l'écriture translingue : une catégorie littéraire et ses usages. » [In :] *Interfrancophonies*. N°9 ; 45–55.

- Baudelle, Yves (2011) « Noms de pays ou pays de noms ? » [In :] Audrey Camus, Rachel Bouvet (éds.) *Topographies romanesques*. Rennes/Québec : Presses universitaires de Rennes/Presses de l'Université du Québec ; 45–62.
- Chepiga, Valentina (2012) « Lexiques d'origine étrangère dans les œuvres de Romain Gary. » [In :] Olga Anokhina (éd.). *Multilinguisme et créativité littéraire*. Louvain-la-Neuve : L'Harmattan/Academia ; 83–95.
- Collombat, Isabelle (2003) « Pseudo-translation : la mise en scène de l'altérité. » [In :] *Le langage et l'homme*. Vol. 38. N° 1 ; 145–156.
- Dupriez, Bernard (2015) *Gradus. Les Procédés littéraires*. Paris : 10/18.
- Gauvin, Lise (2007) « *Autor in fabula* : pérégrinisme et paratexte. » [In :] Danielle Perrot-Corpet, Christine Queffelec (éds.) *Citer la langue de l'autre. Mots étrangers dans le roman, de Proust à W. G. Sebald*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon ; 113–129.
- Guibert, Louis (1975) *La Créativité lexicale*. Paris : Larousse.
- Kopaliński, Władysław (2000) *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*. Warszawa : Muza.
- Lanser, Susan S. (2018) « Pour plus de narratologie (plus féministe et plus queer). » [In :] Sylvie Patron (éd.) *Introduction à la narratologie postclassique. Les Nouvelles Directions de la recherche sur le récit*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion ; 21–46.
- Mandola, Małgorzata (2017) *Les Équivalents français des noms géographiques polonais. L'Exonymisation en français des toponymes du territoire de la Pologne*. Rennes : Université Rennes 2.
- Simon, Sherry (1995) « La culture transnationale en question : visées de la traduction chez Homi Bhabha et Gayatri Spivak. » [In :] *Études françaises*. Vol. 31. N° 3 ; 43–57.
- Weinmann, Frédéric (2012) « Théories. » [In :] Yves Chevrel, Lieven D'hulst, Christine Lombez (éds.), *Histoire des traductions en langue française. XIX^e siècle (1815–1914)*. Lagrasse : Verdier ; 51–148.
- Weismann, Dirk (2018) « Monolinguisme – plurilinguisme – translinguisme. À propos de la genèse du poème 'Huhediblu' de Paul Celan. » [In :] *Genesis*. N° 46 ; 35–50.

ŁUKASZ SZKOPIŃSKI

Université de Łódź, Faculté des lettres

lukasz.szkopinski@uni.lodz.pl

ORCID 0000-0002-0486-600X

Jacques Peuchet, Étienne-Léon de Lamothe-Langon et les origines du *Comte de Monte-Cristo* d'Alexandre Dumas

Jacques Peuchet, Étienne-Léon de Lamothe-Langon and the Origins of the *Count of Monte-Cristo* by Alexandre Dumas

Abstract

As Alexandre Dumas himself admitted on several occasions, his novel *The Count of Monte Cristo* was inspired by “Le Diamant et la Vengeance”, a short story included in *Mémoires tirés des archives de la police de Paris, pour servir à l’histoire de la morale et de la police, depuis Louis XIV jusqu’à nos jours* (6 vol., Paris, Levavasseur, 1838), published under the name of Jacques Peuchet (1758–1830). It is also worth noting that yet another story from the same book, “Un crime de famille”, was used by Dumas in his novel. The aim of this article is to show the extent of the influence of *Mémoires tirés des archives de la police de Paris* on *The Count of Monte Cristo* as well as the reactions of the French press concerning this fact. Furthermore, the paper examines the theory according to which the memoirs in question, although attributed to Peuchet, were in fact partially, if not entirely, written by Étienne-Léon de Lamothe-Langon (1786–1864), novelist and author of countless apocryphal memoirs published under the names of various notable Frenchmen and women.

Keywords: French Novel; Étienne-Léon de Lamothe-Langon; *Comte de Monte-Cristo*; Alexandre Dumas; Jacques Peuchet

Mots clés : roman français ; Étienne-Léon de Lamothe-Langon ; *Comte de Monte-Cristo* ; Alexandre Dumas ; Jacques Peuchet

La *Biographie universelle* de L.-G. Michaud nous apprend que Jacques Peuchet, « l'un des écrivains politiques les plus féconds et les plus variés de notre époque » (Michaud 1854 : 631–633), est né le 6 mars 1758 à Paris. Il abandonne ses études de médecine pour devenir avocat et coopère avec l'abbé Morellet sur certains ouvrages de ce dernier avant de se livrer à toute une série de travaux administratifs, notamment pour Calonne et pour Loménie de Brienne. Collaborateur de l'*Encyclopédie méthodique* (Paris, Panckoucke, 1792), il devient par la suite rédacteur de la *Gazette officielle de France* et du *Mercure de France*. Arrêté et emprisonné en 1792, il est libéré avec l'aide de ses amis, et décide de s'éloigner de Paris. Hormis ses fonctions administratives, il s'adonne à la composition d'œuvres très diverses, telles que *Dictionnaire universel de la géographie commerçante* (Paris, Blanchon, an VII – an VIII), *Essai d'une statistique générale de la France* (Paris, Testu, an IX), *Vocabulaire des termes de commerce, banque, manufactures, navigation marchande, finance mercantile et statistique* (Paris, Testu, an IX), *Du commerce des neutres en temps de guerre, ouvrage élémentaire, destiné à fixer les principes des conventions maritimes et commerciales entre les nations, traduit de l'italien de Lampredi* (Paris, H. Agasse, an X), ou *Statistique élémentaire de la France* (Paris, Gilbert, 1805). En 1805, Peuchet devient archiviste des Droits réunis, pour s'occuper brièvement de la censure des journaux au début de la Restauration et, finalement, obtenir le poste d'archiviste à la préfecture de police. Il fut mis à la retraite suite à la publication de *Mémoires sur Mirabeau et son époque* (1824) et « le chagrin que lui causa cette injustice l'affecta vraiment ». Quoique rappelé en 1828, « à un poste inférieur et avec de moindres avantages », « le coup fatal était porté ». Jacques Peuchet est mort à Paris le 28 septembre 1830 et, toujours selon Michaud, « dans toutes les situations et dans tous ses écrits, il s'est montré sans ambition comme sans intrigue et un ami sincère de la monarchie constitutionnelle » (Michaud 1854 : 632). Parmi les ouvrages plus tardifs de Peuchet, il vaut la peine de mentionner également *Description topographique et statistique de la France* (Paris, Courcier, 1811), *Du ministère de la police générale* (Paris, Patris, 1814), *Manuel du négociant et du manufacturier* (Paris, Roret, 1829) et *Manuel du banquier, de l'agent de change et du courtier* (Paris, Roret, 1829). Enfin, un autre ouvrage, quoique publié après sa mort, indique son nom comme auteur à la page de titre. Il s'agit des *Mémoires tirés des archives de la police de Paris, pour servir à l'histoire de la morale et de la police, depuis Louis XIV jusqu'à nos jours* (Paris, Levavasseur, 1838), dans lesquels Alexandre Dumas trouva de l'inspiration pour son *Comte de Monte-Cristo*.

C'est dans le cinquième volume des *Mémoires* que nous trouvons la nouvelle intitulée « Le Diamant et la Vengeance. Anecdote contemporaine » (Peuchet 1838 : V, 197)¹ dont le narrateur souligne les origines authentiques, en déclarant :

Au milieu de toutes ces histoires cachées, je mets aujourd'hui la main dans un dossier ; j'en tire au hasard une affaire. J'en coordonne les diverses parties, et du tout épars dans trente rapports, notes officielles, procès-verbaux, interrogatoires, actes d'accution [sic], débat des plaidoiries, j'extrais l'aventure suivante que je livre à mes lecteurs comme une des plus curieuses qu'ils aient encore lues dans ces mémoires (V, 198).

Malgré les insistances du narrateur et le caractère apparemment historique de l'ouvrage, il nous semble judicieux de considérer ces affirmations comme faisant partie du topos de la véridicité, si courant dans les romans anciens. Cela est bien sûr lié, comme observe Y. Reuter (1991 : 71), « au statut peu légitime du roman » et, par conséquent, à la « délégation de responsabilité qui tend ou veut tendre à assurer au récit une crédibilité garantie de l'extérieur », pour reprendre l'explication de M. Raimond

1 Pour simplifier les références bibliographiques concernant cet ouvrage, nous nous limiterons par la suite à indiquer le volume et les pages dont proviennent les passages cités dans la présente étude.

(1989 : 122). Nous percevons ce mécanisme, entre autres, dans l'emploi du motif du manuscrit retrouvé, utilisé d'abord pour insister sur l'authenticité de l'histoire racontée ainsi que pour convaincre le lecteur de sa vraisemblance et, par la suite, dès la fin du XVIII^e siècle, plutôt comme un tic littéraire, étant donné que la position du genre romanesque avait entre-temps changé. Prenant en considération la nature mixte des *Mémoires* de Peuchet, oscillant entre un ouvrage d'érudition et un recueil d'anecdotes curieuses, l'emphase mise sur la véracité des sources de cette nouvelle, de nature probablement fictive, est nécessaire, selon nous, pour protéger la fiabilité des informations présentées dans les parties plus érudites de l'ensemble.

L'action de l'histoire « Le Diamant et la Vengeance » commence en 1807, à Paris, où François Picaud, ouvrier cordonnier, se rend dans le café de Mathieu Loupian. Pendant une conversation avec le propriétaire et ses trois compagnons, Picaud leur annonce ses fiançailles avec la riche Marguerite. « Connu par une jalousie extravagante » (V, 199), Loupian propose à ses amis une « plaisanterie excellente » (V, 200) : il dénoncera Picaud comme un agent des Anglais. Antoine Allut critique l'idée du cafetier et sort, mais les deux autres, Gervais Chaubard et Guilhem Solari, encouragent Loupian à exécuter son projet, ce qu'il fait le même jour. Par conséquent, une nuit, Picaud est enlevé et disparaît sans trace. Le récit reprend sept ans plus tard, quand un certain Joseph Lucher quitte la prison située dans le château de Fénestrelle. Quoique « voûté par la souffrance » et « vieilli par le désespoir encore plus que par le temps » (V, 202), Lucher est merveilleusement riche, ayant hérité d'une énorme fortune et du secret du trésor, encore plus vaste, d'un ecclésiastique milanais qu'il avait servi. Muni de ses richesses, il commence à voyager et, le 15 février 1815, il se rend à Paris, où il apprend la tragique histoire de Picaud. Il veut en savoir plus et il s'intéresse aux identités des scélérats responsables du drame du jeune homme, mais personne ne les connaît. Pourtant, on lui suggère d'aller à Nîmes pour y chercher Antoine Allut, étant donné que ce dernier pourrait apporter à Lucher les renseignements dont il a besoin. La partie suivante de l'histoire se déroule dans la maison d'Allut visitée par un certain abbé Baldini qui se rend chez lui afin de pouvoir accomplir la dernière volonté d'un prisonnier mort en 1811 au château de l'Œuf à Naples. Il s'agit bien de Picaud qui laisse dans son testament un diamant d'une énorme valeur à Allut, si ce dernier révèle l'identité de ses trois bourreaux. Tout d'abord, Allut hésite, mais tenté par le diamant et incité par sa femme, il révèle les trois noms à Baldini. Par la suite, le corps de Chaubard, poignardé, est retrouvé sur le pont des Arts, à Paris, avec les mots « NUMÉRO UN » sur le manche de l'arme qui l'a tué. Solari, quant à lui, meurt empoisonné. Au moment où la bière avec le cadavre est exposée à l'entrée de sa maison, on trouve, « sur le drap noir qui recouvrait le coffre, un papier où ces deux mots sinistres étaient inscrits, au moyen de caractères imprimés : NUMÉRO DEUX » (V, 216–217). Le sort de Loupian, qui après la disparition de Picaud épouse sa fiancée Marguerite, est le plus terrible. Pour commencer, quelqu'un empoisonne son chien de chasse et le perroquet favori de sa femme. Puis, sa fille tombe enceinte d'un marquis millionnaire qui, juste après leur mariage, s'avère être en réalité « un galérien libéré » (V, 215) et s'enfuit. Ensuite, son fils est emprisonné, sa femme meurt et Loupian perd toute sa fortune à cause d'un incendie, ce qui force sa fille à « la honte d'un concubinage qui fit descendre la malheureuse au dernier degré de l'avilissement » (V, 218). Enfin, il est poignardé par son domestique, qui, avant de l'assassiner, lui dévoile sa vraie identité et les motifs de sa vengeance : il s'agit de Picaud en personne. Cependant, ce troisième meurtre à peine commis, le protagoniste tombe dans les mains d'Allut, dont la vie devient une longue suite de malheurs après qu'il est entré en possession du diamant maudit offert par Baldini. Ayant appris que Picaud n'est pas mort en Italie, il découvre la vérité et décide de se venger, en s'emparant de la fortune de son ennemi. Picaud, affamé, demande de la nourriture, ce à quoi Allut lui répond avec la

proposition suivante : « je te donnerai deux fois par jour à manger, et tu paieras chaque fois vingt-cinq mille francs » (V, 225). Pourtant, le plan d'Allut échoue : Picaud refuse de payer. Peu de temps après, ce dernier contracte le tétanos et son géôlier se rend compte qu'il ne pourra plus s'approprier ses richesses. C'est alors que, « surprenant un sourire diabolique sur la face livide de Picaud », « Allut se précipita sur lui comme une bête féroce, le mordit, lui perça les yeux d'un couteau, l'éventra, et s'enfuyant de ce lieu où il ne laissait plus qu'un cadavre, s'éloigna, quitta Paris, et passa en Angleterre » (V, 226). Finalement, en 1828, Allut tombe malade et il mande un prêtre à qui il se confesse et dicte « tous les détails de cette histoire affreuse qu'il signa à chaque page » (V, 226). Après sa mort, le document est envoyé au préfet de police de Paris, ce qui permet de résoudre l'énigme des assassinats jusqu'alors inexplicables.

Nous décelons déjà dans cette nouvelle relativement courte les grandes lignes du *Comte de Monte-Cristo*, mais Dumas ne s'arrête pas là et puise encore davantage dans les *Mémoires* de Peuchet, cette fois pour créer une des trames secondaires de son roman célèbre. Il s'agit du récit intitulé « Un crime de famille » dont le protagoniste, M. de M..., est conseiller au parlement de Paris et chef d'une riche et nombreuse famille. Le lecteur apprend qu'il a trois filles et quatre fils, dont trois sont mariés et le dernier est évêque. « Incorruptible dans ses fonctions austères, il avait beaucoup d'influence à la Grand'-Chambre, et on suivait strictement ses avis » (II, 2). Il habitait avec plusieurs membres de sa famille dans un « immense hôtel, situé dans la rue des Francs-Bourgeois, au Marais » (II, 2). Un jour, il reçoit une lettre avec des menaces et, peu après, un de ses aides de cuisine faillit mourir empoisonné. Son fils, M. de Niore, sa femme et leurs deux enfants ont moins de chance et expirent tous à cause du poison « jeté dans une carafe d'eau de groseille dont tous avaient bu abondamment » (II, 5). Madame de Niore, bien avancée dans sa grossesse, avant de mourir, met au monde un fils, Exupère, qui est le seul à survivre. Le nouveau-né est accueilli par la femme de son oncle, M. de Vartelle. Cependant, huit jours plus tard, ce dernier périt à son tour après avoir mangé des figues empoisonnées. Le même sort est encore réservé au frère évêque. Pourtant, cette fois, « la rapidité du venin est moindre » et l'ecclésiastique « a le temps [...] de laisser au garçon aîné de madame de Vartelle [Ambroise] tous ses biens en substitution, dans le cas où l'orphelin [Exupère], né du fils aîné, viendrait à mourir avant celui-ci » (II, 9). Désespéré, M. de M... ne cesse de réfléchir s'il a jamais pu se faire un adversaire aussi terrible, mais en vain : « Sa conscience était si pure, ses rapports avaient été toujours si conformes aux règles de l'équité, qu'il ne se voyait aucun ennemi » (II, 7). Pour compliquer la situation davantage, Saint-Jean, valet de feu M. de Niore, jure que son maître assassiné lui apparaît pendant la nuit, exigeant qu'il emmène son fils, Exupère, loin de Paris, pour le sauver d'une mort prochaine. Devant l'irrésolution de son valet, le spectre perd patience. Saint-Jean décrit cette troisième apparition à M. de M... de la manière suivante :

C'était mon maître... mais cette fois, irrité, furieux ; il m'a appelé drôle, misérable, mauvais valet, mal affectionné à la maison ; m'a commandé de revenir à vous et de vous désobéir, si vous ne me permettiez pas de sauver l'enfant orphelin ; dans ce cas, je devrais le ravir à vous-même. Enfin, il m'a frappé rudement avec un bâton qu'il tenait à la main, et si durement heurté que je dois en avoir les bras abîmés (II, 15).

Et pour prouver au père de son feu maître qu'il ne s'agit pas d'une pure invention de sa part, il montre sur sa peau « d'effroyables plaques noires, jaunes, livides, témoins irréfragables de la fatale apparition » (II, 15).

À l'issue de cette conversation, Exupère est enfin envoyé loin de la maison paternelle par son grand-père, tandis que les meurtres continuent. Cette fois, c'est la sœur du chef de famille, Madame d'Orgel qui

s'éteint suite à « une détonation effroyable » (II, 16), « effet d'une mine ou machine infernale » qui a « fait sauter des murailles, renversé des cloisons, enfoncé des planchers, brisé des lambris » (II, 17). Curieusement, la mort de la dame arrive peu après qu'elle modifia son testament, partageant sa fortune entre ses deux petits-neveux, Exupère et Ambroise, et stipulant que le dernier survivant hérite de tout en cas du décès de l'autre.

Finalement, Saint-Jean, lui-même aussi sur le point de mourir empoisonné, découvre la vérité : c'est Madame de Vartelle qui est responsable de tous ces assassinats. Il s'avère qu'elle détestait son mari et « voulait tout à la fois augmenter immensément sa fortune et devenir veuve, afin de se remarier à un duc et pair qui l'aimait en secret, et qui néanmoins n'aurait consenti à s'unir à elle que dans le cas où elle serait devenue prodigieusement riche » (II, 21). À cette fin, elle commença à approfondir les secrets de divers poisons et faire de son mieux afin de convertir Ambroise en héritier universel de son grand-père pour s'emparer de toute cette fortune au moment de la mort de son fils unique qu'elle planifiait déjà. Voilà la base de l'histoire du procureur Gérard de Villefort dans *Le Comte de Monte-Cristo*.

Et pourtant, ce n'est pas la fin des surprises cachées dans les *Mémoires tirés des archives de la police de Paris*. Bien que la page de titre du recueil nous informe, comme nous l'avons déjà mentionné, que l'ouvrage est de Jacques Peuchet, plusieurs sources affirment qu'il est apocryphe et rédigé en réalité par Étienne-Léon de Lamothe-Langon (1786–1864). Ce romancier polygraphe fut également auteur de nombreux pseudo-mémoires, tels que les *Mémoires d'une femme de qualité sur Louis XVIII, sa cour et son règne* (1829), les *Mémoires de la comtesse Du Barri* (1829), ou encore les *Mémoires de Louis XVIII* (1832).

Dans ses *Supercheries littéraires dévoilées*, Joseph Marie Quérard (1850 : 446) n'hésite pas à désigner Lamothe-Langon comme le vrai auteur des *Mémoires tirés des archives de la police de Paris*, information que nous trouverons dans d'autres dictionnaires bibliographiques de l'époque, notamment dans l'ouvrage doté du curieux titre de *Gensiskhana* (1862 : 121), dont l'éditeur affirme que les mémoires en question furent « composés par Lamothe-Langon ». En 1911, Louis de Santi (1911 : 89) est également catégorique, lorsqu'il observe à propos de cet ouvrage qu'il est « tout simplement de Lamothe ». Ethel Groffier (2009 : 127), dans sa monographie dédiée à Peuchet, se montre plus hésitante. Elle admet que ce recueil est « loin d'être entièrement de la plume de Peuchet » et souligne que ces *Mémoires* de Peuchet « contrastent avec le reste de ses œuvres par leur obéissance à la mode du temps, avide des scandales et des secrets de la police, bien que des réflexions sérieuses sur l'organisation policière figurent souvent entre les récits d'affaires croustillantes ». Finalement, Groffier constate qu'à son avis il s'agit « d'un manuscrit de Peuchet défiguré par des mains mercenaires et non simplement d'une supercherie littéraire, comme l'affirme Quérard ». Nous souscrivons à cette théorie pour au moins deux raisons. D'abord, parce que nous savons que Peuchet laissa des documents portant sur le sujet traité dans l'ouvrage, mais aussi que l'étendue de la version publiée dépasse largement le contenu de ce manuscrit². Ensuite, nous avons déjà souligné une claire dissonance entre les passages purement historiques, voire encyclopédiques, des *Mémoires* et ceux dont la nature reste plus anecdotique et romanesque, fait évoqué également ci-dessus

2 Jean Eckard (1835 : vi) observe que « Peuchet a laissé, en manuscrit, des *Mémoires historiques sur la police de Paris* », tout en précisant que ledit manuscrit aurait suffi pour « former deux volumes », tandis que l'édition imprimée est composée de six volumes.

par Groffier. Pour compliquer davantage les choses, il faut ajouter que certaines sources³ mentionnent aussi la participation d'Émile Bouchery à la rédaction des *Mémoires*.

Prenant en considération tous ces faits, nous croyons que, après la mort de Peuchet, ses manuscrits et son archive furent confiés à Lamothe-Langon qui non seulement compila et édita ces sources, mais y effectua des ajouts considérables, à la manière de ses autres mémoires apocryphes. Il se peut que le fruit du travail de l'écrivain, connu pour son style parfois peu soigné, ait été remis par la suite à Bouchery pour que le journaliste puisse y introduire des corrections nécessaires avant la publication de l'ouvrage⁴. À notre avis, c'est l'hypothèse la plus probable sur la paternité des *Mémoires*.

Pour ce qui est des deux nouvelles citées ci-dessus, bien qu'il soit impossible de le prouver tout à fait, il nous semble vraisemblable qu'elles aient été inventées par Lamothe-Langon plutôt que documentées par Peuchet. En ce qui concerne « Le Diamant et la Vengeance », nous souscrivons à l'opinion présentée dans le documentaire *La Véritable histoire du Comte de Monte-Cristo* (2020) réalisé par Mitchell Rosenbaum, selon laquelle le récit n'est ni fondé sur un fait historique, ni décrit par Peuchet qui aurait sans doute évité un certain nombre d'imprécisions apparaissant dans le texte. À ces deux éléments, ajoutons aussi des erreurs évidentes quant aux prénoms de quelques personnages⁵ et le fait qu'un des épisodes racontés dans le récit se passe en Occitanie, région natale de Lamothe-Langon, que l'écrivain évoque souvent dans ses romans.

Le cas d'« Un crime de famille » nous paraît encore plus évident. La présence du surnaturel, en complète dissonance avec le côté érudit du recueil, fait tout de suite penser à au moins onze romans noirs publiés par Lamothe-Langon. En outre, Madame de Vartelle, femme cruelle, égoïste, extrêmement déterminée, mais aussi dotée d'un grand intellect et surtout d'un caractère hors du commun, s'inscrit parfaitement dans le modèle d'une antagoniste typique du monde ténébreux du romancier. D'autres petits détails attirent aussi notre attention : l'emploi du prénom Exupère, qui est aussi celui d'un des personnages du roman *Les Apparitions du château de Tarabel, ou le Protecteur invisible* publié par l'écrivain en 1822, ainsi que la mention de « la découverte d'un complot odieux contre la famille royale et au profit de la maison d'Orléans » (II, 25) qui reste conforme, à notre avis, à la haine vouée de Lamothe-Langon aux Orléans en général, et au roi Louis-Philippe I^{er} en particulier (Szkopiński 2023 : 31–33).

La presse de l'époque se rend vite compte de la genèse du *Comte de Monte-Cristo* et en informe ses lecteurs. Ainsi, un des journalistes du *Feuilleton de la Gazette de France* du 18 juin 1846 remarque que « [l]e drame de Monte-Christo [sic], qui depuis six mois défraie les feuilletons de plusieurs journaux, et pour lequel il y a eu des procès entre le Siècle et les Débats, est tiré d'un livre de M. Peuchet intitulé : les

3 Un des correspondants de *L'Intermédiaire des chercheurs et curieux* (1877 : 107) fait la remarque suivante : « Le baron de Lamothe-Langon n'a pas travaillé seul, d'après les documents fournis par Peuchet, à la rédaction des Archives de la police, publiées sous le nom de celui-ci. Une grande partie du travail est d'un journaliste, alors à ses commencements, M. Émile Bouchery, que j'ai connu à la Patrie, et qui est, je crois, attaché aujourd'hui à la rédaction de la Liberté ». Daniel Compère (1998 : 11) mentionne également Bouchery dans son ouvrage *Le Comte de Monte-Cristo d'Alexandre Dumas. Lecture des textes*.

4 Sur le sujet des *Mémoires et souvenirs d'une femme de qualité sur le Consulat et l'Empire* (1830), rédigés également par Lamothe-Langon, Augustin Thierry (1911 : 203) observe que « le négligent gentilhomme les avait bâclés avec si peu de soin, qu'il fallut en confier la révision complète à Amédée Pichot ».

5 Ainsi, Loupian se prénomme Mathieu au début de l'histoire pour se convertir en Gilles après (V, 199/212), François Piccaud devient Pierre (V, 198/204), tandis que sa femme, Marguerite, change également de prénom pour devenir Thérèse (V, 199/217).

Archives de la Police ». Par la suite, le journal reproduit le premier extrait de la nouvelle « Le Diamant et la Vengeance » afin de montrer « la part qui doit être faite à l'esprit d'invention des romans de notre temps ».

Quant au drame d'Alexandre Dumas et d'Auguste Maquet *Le Comte de Morcerf*, le rédacteur de *La République* du 7 avril 1851 plaisante que « [c]ela, certainement peut s'appeler : tirer d'une idée tout le parti possible », observation qui mène à la conclusion suivante : « Avec cinq ou six pages des archives de la police, par Peuchet, faire dix-huit volumes in-8°, composer vingt actes et quarante tableaux, il n'y a que M. Alexandre Dumas pour oser de pareils tours de force, et qui mieux est pour les mener à bonne fin ! »

Tout cela semble irriter Dumas qui se sent obligé de répondre à tous ces commentaires dans « Un mot à propos du *Comte de Monte-Cristo* » publié dans son journal *Monte-Cristo*⁶. Il le fait de la manière suivante : « On s'est toujours fort inquiété de savoir comment s'étaient fait mes livres, et surtout qui les avait faits. Il était si simple de croire que c'était moi, que l'on n'en a pas eu l'idée » (Dumas 1857 : 342). Ensuite, Dumas admet avoir lu « Le Diamant et la Vengeance » dans les *Mémoires* de Peuchet. L'écrivain avoue son intérêt pour cette histoire ainsi que le potentiel littéraire du récit, tout en moquant la façon dont elle fut conçue : « Tel que cela était, c'était tout simplement *idiot* ; si l'on en doute, on peut le lire⁷. Il n'en est pas moins vrai, qu'au fond de cette huître il y avait une perle. Perle informe, perle brute, perle sans valeur aucune, et qui attendait son lapidaire » (Dumas 1857 : 344). Cette déclaration illustre bien l'attitude de Dumas envers la façon dont il se sert des ouvrages d'autres, dans ses propres œuvres. Hélène Maurel-Indart (2011 : 14) la définit très bien, en constatant que Dumas « est l'exemple parfait du plagiaire conquérant et fier de l'être » étant donné qu'il « agit en toute bonne conscience, revendique son forfait avec un sentiment d'impunité inébranlable ».

Les commentaires dans la presse de la fin du XIX^e siècle donnent plutôt raison à Dumas sur ce sujet. Dans *Le Petit Parisien* du 19 décembre 1876, Adrien Desprez remarque que « [l]es romanciers prennent presque toujours leur sujet dans la réalité ; leur part de création consiste dans la manière dont ils le mettent en œuvre ». Après quoi il déclare : « Donnez cette histoire [« Le Diamant et la Vengeance »] à vingt auteurs différents et vous aurez vingt ouvrages médiocres, tandis que Alexandre Dumas a fait un chef-d'œuvre qu'on ne se lasse pas de relire ».

Jules Richard dans sa section « Livres oubliés » du *Supplément littéraire du dimanche* du *Figaro*, daté le 24 juin 1882, est plus critique envers Dumas. Le journaliste cite la remarque du romancier sur une huître qu'il aurait converti en une perle et il souligne « le peu de modestie du papa Dumas ». Richard soulève également des doutes de nature morale sur la conduite de l'auteur. Cependant, il admet, lui aussi, que « [t]out cela n'empêche pas *Monte-Cristo* d'être un chef-d'œuvre », en ajoutant que « si Dumas

6 Ce même récit sera publié après sous le titre « État civil du Comte de Monte-Cristo ». Malgré le passage du temps, l'exaspération de Dumas sur ce sujet n'a pas changé : « Oh ! il s'agit de fort peu de chose, d'une simple calomnie qui se débite à mon endroit depuis quelque vingt-cinq ans. Vous voyez qu'il y aura bientôt prescription. Mais où prendrais-je le temps de répondre à mes détracteurs, quand je trouve à peine le temps de répondre à mes amis ! » (Dumas 1860 : 263).

7 Pour faciliter la tâche au lecteur, Dumas reproduit à plusieurs reprises le texte de la nouvelle « Le Diamant et la Vengeance ». Il le fait notamment à la fin du *Comte de Monte-Cristo*, dans ses *Œuvres complètes* publiées par *Le Siècle* en 1846, sous le titre « François Picaud. Histoire contemporaine ». Ce passage des *Mémoires tirés des archives de la police de Paris* y est annoncé de la manière suivante : « Les quelques lignes que nos lecteurs vont trouver à la suite de l'admirable roman de *Monte-Christo* [sic], serviront pour ainsi dire de *pièces justificatives* à cet ouvrage. Donner une réalité saisissante à une composition toute merveilleuse, prouver la vérité de ces faits providentiels, montrer que ces scènes dramatiques ont eu des témoins, c'est doubler l'intérêt qui s'est attaché à l'œuvre et lui donner un titre impérissable à la curiosité publique » (Dumas 1846 : 403).

n'avait pas utilisé Peuchet et son récit, il resterait à la disposition d'un romancier contemporain qui n'en tirerait peut-être pas un aussi merveilleux parti » (Richard 1882 : 3 [99]).

Enfin, à l'occasion de l'inauguration de la statue de Dumas, le *Journal de la ville de Saint Quentin et de l'arrondissement* du 12 septembre 1883 se demande : « Pourquoi le *Comte de Monte Cristo* n'aurait-il pas été taillé dans la *Police dévoilée* de Peuchet ? Est-ce que Molière ne prenait pas son bien un peu partout ? »

On pourrait donc conclure que si Dumas reste un plagiaire, il est au moins un bon plagiaire, pour reprendre le terme d'Annick Bouillaguet (1996 : 4) selon qui « [c]e qui sépare le bon et le mauvais plagiaire se mesure cette fois non à l'aune de la morale, mais à celle de l'efficacité littéraire : est devenu mauvais plagiaire celui qui ne sait pas séparer ce qui mérite d'être pris et ce qui doit être laissé sur place ».

Quant à la paternité des *Mémoires*, la question est abordée par la presse encore au début du XX^e siècle, quoique de manière plutôt anecdotique. À titre d'exemple, *Le Siècle* du 22 juillet 1904 publie l'article de Marcellin Pellet intitulé « Le vrai Monte-Cristo » dans lequel l'auteur mentionne aussi bien les deux histoires des *Mémoires* de Peuchet que le fait que Quérard attribue l'ouvrage à Lamothe-Langon. Néanmoins, le nom de ce dernier est de nouveau passé sous silence au moment de la réimpression des *Mémoires* en 1933 sous le titre *Les Secrets de la police, de Louis XIV à Louis-Philippe*. Dans son avant-propos, Jean Lucas-Dubreton rappelle l'influence de l'ouvrage sur Dumas, mais en citant uniquement « Le diamant et la vengeance » et sans parler ni de Lamothe-Langon, ni de la paternité compliquée du recueil.

C'est dans le contexte de cette nouvelle édition de l'ouvrage que Pierre Mille consacre un article aux « Sources » de « Monte-Cristo » dans *Le Petit Marseillais* du 5 août 1934. Presque un siècle après la parution des *Mémoires* et de nombreux articles consacrés à ce sujet dans la presse française, le journaliste s'étonne encore de trouver la vraie source du roman de Dumas et s'obstine à croire que Peuchet en est le seul et véritable auteur. En s'adressant à tous ceux qui croient que *Le Comte de Monte-Cristo* est le fruit de l'imagination féconde de Dumas assisté par Maquet, Mille s'exclame : « Erreur ! Tout le scénario du roman existait, en noir sur blanc, vingt ans au moins avant la publication de *Monte-Cristo*. Je viens personnellement de m'en rendre compte : et c'est en vérité inattendu, extraordinaire ! » Cela étant dit, le journaliste s'interroge sur l'authenticité des sources employées par l'auteur des *Mémoires* :

Le malheur, c'est que ce brave Peuchet avait la manie de « romancer », plus encore qu'on ne romance de nos jours. Cependant il se fondait sur des documents sinon exacts – combien de rapports de police sont exacts ? – du moins matériellement authentiques. Son livre est donc d'autant plus précieux que les archives de l'Hôtel de Ville ont disparu brûlées avec celui-ci, en 1871, par les insurgés de la Commune, à qui je veux bien pardonner tout le reste, mais pas ça !

En guise de conclusion, bien que *Le Comte de Monte-Cristo* reste un des romans les plus connus d'Alexandre Dumas, ainsi qu'une lecture incontournable de la littérature française du XIX^e siècle, l'ouvrage qui l'inspira demeure aujourd'hui non seulement presque complètement inconnu, mais cache aussi ses propres secrets, y compris la question fondamentale de sa paternité. Il nous semble curieux que de nombreuses éditions critiques du *Comte de Monte-Cristo*, tout en mentionnant les *Mémoires tirés des archives de la police de Paris* comme la source principale et directe du roman, passent sous silence le rôle de Lamothe-Langon⁸ dans la rédaction de cet ouvrage et, malgré l'évidence, attribuent encore à Jacques Peuchet ce recueil clairement apocryphe.

8 C'est le cas, entre autres, de Jacques-Henry Bornecque (Dumas 1962 : V), François Taillandier (Dumas 1995b : 8), Claude Schopp (Dumas 1997 : XXIII & 1207) et Claude Aziza (Dumas 2002 : 1173). Par contre, Catherine Eugène évoque dans ce contexte aussi bien Lamothe-Langon qu'Émile Bouchery (Dumas 1995a : 9–10).

Pour conclure, revenons encore à la question du plagiat et citons cette belle comparaison dont se sert Daniel Sangsue (1989 : 93) : « Si le plagiaire est un vampire, l'imitateur peut être considéré comme un parasite : il vit en symbiose avec les modèles littéraires dont il tire son suc, il se nourrit d'eux sans les détruire (c'est la définition du parasitisme). Le vampire, lui, dépossède ses victimes jusqu'à les épuiser ». Quand on pense au net contraste entre l'oubli absolu qui plane sur les *Mémoires tirés des archives de la police de Paris* et le succès éclatant et éternel du *Comte de Monte-Cristo*, force est d'admirer le génie de ce grand vampire littéraire que fut Alexandre Dumas.

Bibliographie

- (1862) *Gensiskhana. Catalogue anecdotique, bibliographique et facétieux des livres de la bibliothèque du comte André Rastapchine*. Bruxelles : Poot et Compagnie.
- (1877) *L'Intermédiaire des chercheurs et curieux*, 10^e année, n° 211, le 25 février 1877. Paris : Sandoz et Fischbacher.
- Bouillaguet, Annick (1996) *L'Écriture imitative*. Paris : Nathan.
- Compère, Daniel (1998) *Le Comte de Monte-Cristo d'Alexandre Dumas. Lecture des textes*. Amiens : Encreage.
- Dumas, Alexandre (1846) « François Picaud. Histoire contemporaine. » [In :] *Œuvres complètes*. Paris : *Le Siècle*.
- Dumas, Alexandre (1857) « Un mot à propos du *Comte de Monte-Cristo*. » [In :] *Le Monte-Cristo : journal hebdomadaire de romans, d'histoire, de voyages et de poésie*, 1^{ère} année, n° 22, 17 septembre 1857.
- Dumas, Alexandre (1860) « État civil du Comte de Monte-Cristo. » [In :] *Œuvres complètes : Causeries*, 1^{ère} série. Paris : Michel Lévy.
- Dumas, Alexandre (1962) *Le Comte de Monte-Cristo*, éd. Jacques-Henry Bornecque, vol. I. Paris : Garnier Frères.
- Dumas, Alexandre (1995a) *Le Comte de Monte-Cristo*, éd. Catherine Eugène, vol. I. Paris : Pocket.
- Dumas, Alexandre (1995b) *Le Comte de Monte-Cristo*, éd. François Taillandier. Paris : Librairie générale française [Le livre de poche].
- Dumas, Alexandre (1997) *Le Comte de Monte-Cristo*, éd. Claude Schopp. Paris : Le Grand livre du mois.
- Dumas, Alexandre (2002) *Le Comte de Monte-Cristo*, éd. Claude Aziza. Paris : Éd. France Loisirs.
- Eckard, Jean (1835) *Remarques sur un écrit posthume de Peuchet, intitulé : Recherches pour l'exhumation du corps de Louis XVIII*. Paris : Delaunay.
- Groffier, Ethel (2009) *Un encyclopédiste réformateur Jacques Peuchet (1758–1830)*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Hélène Maurel-Indart (2011) *Du plagiat*. Paris : Gallimard.
- Michaud, Louis-Gabriel (1854) *Biographie universelle ancienne et moderne*, vol. XXXII. Paris : Desplaces.
- Peuchet, Jacques (1838) *Mémoires tirés des archives de la police de Paris, pour servir à l'histoire de la morale et de la police, depuis Louis XIV jusqu'à nos jours*. Paris : Levavasseur.
- Peuchet, Jacques (1933) *Les Secrets de la police, de Louis XIV à Louis-Philippe*, avant-propos de Jean Lucas-Dubreton [pseudonyme de Jean-Marie Lucas de Peslouan]. Paris : Gallimard.
- Quérard, Joseph Marie (1850) *Les supercheries littéraires dévoilées*, vol. III. Paris : L'Éditeur, rue de Seine, 62.
- Raimond, Michel (1989) *Le Roman*. Paris : Armand Colin.
- Reuter, Yves (1991) *Introduction à l'analyse du Roman*. Paris : Bordas.

- Richard Jules (1882) « Livres oubliés : À propos du comte de Monte-Cristo. » [In :] *Le Figaro. Supplément littéraire du dimanche*, le 24 juin 1882, 8^e année, n° 25.
- Sangsue, Daniel (1989). « Les vampires littéraires. » [In :] *Littérature* n° 75.
- Santi, Louis de (1911) « Épisodes de l'histoire de Toulouse sous le Premier Empire (Extraits des mémoires inédits de Lamothe-Langon). » [In :] *Mémoires de l'Académie des sciences, inscriptions et belles-lettres de Toulouse*, 10^e série, tome XI. Toulouse : Douladoure-Privat.
- Szkopiński, Łukasz (2023) *Le Romanesque ténébreux d'Étienne-Léon de Lamothe-Langon*. Łódź : Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Thierry, Augustin (1911) *Les Grandes mystifications littéraires*. Paris : Plon.

MAGDALENA ZDRADA-COK

Université de Silésie à Katowice, Faculté des Sciences Humaines

magdalena.zdrada-cok@us.edu.pl

ORCID 0000-0002-4777-4041

Le roman actuel et ses extrapolations : *Les Funambules* de Mohammed Aïssaoui et *Beyrouth-sur-Seine* de Sabyl Ghoussoub

The Contemporary Novel and Its Extrapolations: *Les Funambules* by Mohammed Aïssaoui and *Beyrouth-sur-Seine* by Sabyl Ghoussoub

Abstract

This article proposes a comparative analysis of two novels: *Les Funambules* (Gallimard 2020) by Mohammed Aïssaoui and *Beyrouth-sur-Seine* (Stock, 2022) by Sabyl Ghoussoub. The subject of research is the relationship between novelistic techniques and forms of journalistic discourse. By examining the relationship between the literary text and the socio-cultural context, this study is interested in the presence of various forms of discourse in a literary text, such as the interview, the testimony, the report, the document and the photo.

Keywords: non fiction novel; literature and journalism; autobiography

Mots clés : roman non fictionnel ; littérature et journalisme ; autobiographie

Dans la littérature francophone de l'extrême contemporain, la catégorie du roman ne cesse d'évoluer. L'une des tendances majeures consiste dans le rapprochement, qui certes n'est pas nouveau mais qui se fait sans doute de plus en plus étroit, entre la pratique journalistique et l'écriture romanesque. Dans ce contexte, le terme du roman continue à être usité, mais de plus en plus extensivement, pour désigner des textes protéiformes et presque inclassables. Nous observons en effet la profusion des textes qui sont publiés par les plus grandes maisons d'éditions (comme Gallimard, Grasset, Stock, P.O.L, Le Nouvel

Atila) avec le sous-titre générique « roman », placé sur la première de couverture, et qui correspondent en réalité à ce que les théoriciens de la littérature désignent, dans l'esprit de l'oxymore, comme des « romans non fictionnels » des « narratives non-fictions » ou même des « non-romans » (Gefen et al. 2020 ; Lacoste 2019).

Il s'agit de nombreux écrits, « indécidables » du point de vue des genres, dans lesquels s'opère « l'extension générique et médiatique de la littérature » (Gefen 2021 : 185–221) : ils s'apparentent à des formes multiples de discours non littéraire telles que, entre autres, chronique, interview, enquête journalistique, reportage, témoignage, tout en s'inscrivant dans la tradition de l'écriture du moi (qui a connu un regain d'intérêt surtout à partir des années 80, représentée par des formes telles que : autofiction, autobiographie romancée et récit de filiation) (Viart, Vercier 2008 : 29–102). Situés à la frontière entre la littérature et la paralittérature, ces « romans documentés » frôlent le plus souvent le journalisme narratif (appelé aussi le « nouveau journalisme »), qui est par ailleurs un autre espace d'hybridation entre le littéraire et le documentaire (Vanoost 2013 : 140–160 ; Pelissier, Eyries 2014).

Non seulement ces ouvrages reposent sur le brassage générique, mais surtout ils supposent l'incrédulité du lecteur, réduisent le rôle des repères traditionnels du genre (fiction, intrigue romanesque, schéma narratif, diversité des points de vue) et instaurent des rapports de plus en plus directs avec le monde réel.

Du point de vue de l'histoire littéraire : par l'extrapolation, les romans non fictionnels – ce qui peut paraître étonnant – n'occupent pas de place mineure et ne fonctionnent pas comme un phénomène isolé. Bien au contraire, en déconstruisant le roman traditionnel (ce qui n'est pas nouveau), ils s'inscrivent dans une continuité littéraire et paradoxalement, cette continuité est assurée par une suite de ruptures. En effet, par le biais des stratégies tout à fait spécifiques, les romans non fictionnels poursuivent la déconstruction du romanesque initiée déjà par Denis Diderot et continuée, par la suite, (à travers tout un catalogue de procédés variés) par les nouveaux romanciers. Mais on ne peut pas ignorer non plus le rôle d'André Breton avec son postulat anti-romanesque formulé dans le roman à la fois surréaliste et documentaire – *Nadja* (auquel d'ailleurs nous revenons dans ce qui suit) ni l'influence d'Annie Ernaux, d'Emmanuel Carrère et d'autres auteurs contemporains. Et si l'on quitte la littérature de langue française, il convient peut-être de mentionner le rôle précurseur qu'a eu Truman Capote dans la prose américaine moderne et surtout, à l'ère actuelle, dans le contexte de la littérature de l'Europe de l'Est, Svetlana Alexievitch, partisane de la non-fiction et lauréate du prix Nobel en 2015.

À l'ère actuelle, qui est « un âge de l'enquête » d'après la formule de Lorent Demanze (2019), les tendances non romanesques s'accroissent aussi dans les textes francophones, dans lesquels la dimension sociale et mimétique du genre et souvent poussée à l'extrême. Il en est ainsi dans de nombreux ouvrages qui abordent la problématique liée à l'exil, à l'immigration, à la quête de l'identité et à la double culture. Située entre la littérature, la sociologie et la psychologie sociale, cette thématique est souvent assumée par les « écrivains-enquêteurs » qui ne se consacrent pas seulement à la littérature, mais qui s'intéressent aussi à la sociologie et à la psychologie sociale, leur première activité étant liée au journalisme et à l'audiovisuel. Citons à titre d'exemple Atiq Rahimi (auteur afghan d'expression française) qui s'est fait connaître comme un cinéaste – auteur de reportages et films documentaires sur l'Afghanistan, avant de devenir romancier et lauréat du Prix Goncourt en 2008. Tel est aussi le parcours littéraire de Lilia Hassaine : avant de publier en 2021 *Soleil amer*, roman-chronique étant une enquête sociologique sur trois décennies de la vie en banlieue parisienne, elle bénéficiait déjà d'une certaine célébrité grâce aux médias audiovisuels, en tant que journaliste et surtout chroniqueuse dans une émission de télévision.

Dans le cadre de la présente communication, nous proposons un regard croisé sur *Les Funambules* (2020) de Mohammed Aïssaoui et sur *Beyrouth-sur-Seine* (2022) de Sabyl Ghoussoub. Aïssaoui est un écrivain d'origine algérienne, essayiste et journaliste au *Figaro littéraire* ; Ghoussoub est un écrivain d'origine libanaise et journaliste dans le quotidien francophone libanais *L'Orient-Le Jour*. Ce qui nous intéresse en particulier, c'est de faire voir, en nous concentrant sur la réduction du romanesque et sur le brassage des genres, comment ces stratégies propres au « roman non fictionnel » servent à représenter la problématique – clé de la littérature issue de l'immigration : à savoir, l'exil et la différence sociale au sein de la société française. Notre objectif est donc d'examiner des rapports discursifs que ces œuvres établissent avec leur contexte socio-culturel, tout en espérant contribuer modestement à la réflexion théorico-littéraire sur les mutations de la catégorie du roman dans l'extrême-contemporain.

Avant d'y procéder, nous devons encore constater qu'il va de soi que l'entrecroisement du romanesque et du documentaire s'inscrit dans un phénomène large et complexe, celui de l'hybridité qui caractérise une grande partie de la production littéraire francophone actuelle. Théorisée pour la première fois par Bakhtine { « Nous qualifions de construction hybride un énoncé qui, d'après ses indices grammaticaux (syntaxiques) et compositionnels, appartient au seul lecteur, mais où se confondent, en réalité, deux énoncés, deux manières de parler, deux styles, deux « langues », deux perspectives sémantiques et sociologiques » [1978 : 125–126]} et liée intrinsèquement avec le dialogisme et la polyphonie, l'hybridité – comme le montrent de très nombreuses études – reste un terme opératoire pour étudier la littérature créée dans le contexte interculturel (Chancé 2005 : 95) et qui use des pratiques intertextuelles (Kristeva 1969 : 85), intergénériques (Pageaux 2001 : 191) et transartistiques (Moura 2007 : 318 ; De Toro 2010 : 17–40). Ne serait-ce que par ces trois aspects – flagrants chez Mohammed Aïssaoui et chez Sabyl Ghoussoub – il est évident que *Les Funambules* et *Beyrouth-sur-Seine* sont des textes hybrides. Et puisque le concept de l'hybridité est non seulement vaste, mais aussi exhaustivement théorisé et largement diffusé dans les études francophones, il constitue, dans notre brève étude, un cadre théorique et culturel autant évident que général. Qu'il nous soit donc permis de ne pas l'approfondir afin d'éviter le déjà-dit, d'autant plus qu'il a déjà fait l'objet de notre réflexion (Zdrada-Cok 2015 : 28–58).

Évoquons d'abord les points communs entre les deux textes qui autorisent une lecture commune. Premièrement, nous y avons affaire au roman-reportage. Mohammed Aïssaoui confie à son narrateur une mission journalistique qui consiste à visiter les associations caritatives françaises à Paris (et dans un seul chapitre aussi à Lyon), parler aux bénévoles et aux personnes aidées afin de raconter leurs histoires respectives. Mener l'enquête, c'est « travailler sur le terrain » mais c'est aussi se documenter. Effectivement, le narrateur collecte et fournit au lecteur les informations sur l'histoire, les missions et les modes de fonctionnement des mouvements tels que ATD Quart Monde, Les Restos de cœur, Les Petits Frères des pauvres, Le Collectif Les Morts. Il décrit en détail les centres d'accueil et présente les biographies de leurs fondateurs (Joseph Wresinski, et Geneviève de Gaulle-Anthonioz). Le roman possède ainsi une considérable dimension documentaire. Or, par le biais de l'histoire du protagoniste qui mène l'enquête et surtout derrière des morceaux d'histoires des autres, derrière ces « biographies des anonymes » (Aïssaoui 2020 : 212), c'est aussi sa propre histoire qu'Aïssaoui raconte : son extrême pauvreté et son exclusion sociale vécue dans son pays d'origine suivies de son « salut » dans le pays d'accueil.

Sabyl Ghoussoub mène lui aussi une enquête. Le lecteur entre au cœur d'une interview dès le premier chapitre intitulé « Mon père, ma mère, Paris, 2020 », qui est une scène au sens genettien du terme (Genette 1972 : 141–144) : en effet, l'auteur-narrateur, muni de micro, y interviewe en vrai professionnel ses propres parents. Évoquer les biographies de sa mère et de son père, veut dire pour

Ghoussoub présenter l'histoire du Liban depuis leur exil en 1975 au début de la guerre de Liban, jusqu'en 2020, en passant par la révolution libanaise de 2019 où se situe la genèse du projet d'écriture, formulée au début de la deuxième partie. Ce projet prend donc plusieurs sens. Sur le plan social et politique, c'est l'enquête sur le Liban et sur la diaspora libanaise à Paris. Sur le plan personnel, c'est l'enquête de l'auteur sur sa famille et sur sa propre libanité.

Deuxièmement, les deux textes mettent au premier plan la ville de Paris. Avec ses cafés, ses rues et ces quartiers entiers dont la topographie est restituée dans le moindre détail, la capitale de la France est incontestablement la protagoniste des deux romans-documents en question. Mais ce qui est essentiel : Mohammed Aïssaoui et Sabyl Ghoussoub font découvrir aux lecteurs l'image de la ville qui peut surprendre : c'est le Paris des marginaux, des exclus et des exilés. Les titres sont déjà très significatifs. Dans *Les Funambules*, c'est la ville des gens en situation précaire : des SDF rencontrés dans la rue, dans des bars et dans des centres d'aide, mais c'est aussi le Paris humanitaire avec son dense réseau de gens solidaires et bénévoles qui, eux aussi, chacun à sa manière, sont des funambules. Dans *Beyrouth-sur-Seine*, c'est le Paris dit proche-oriental, celle des réfugiés politiques et celle des attentats : comme si – conformément au point de vue des parents de l'écrivain – la guerre du Liban, la guerre Iran-Irak et le conflit palestinien y trouvaient des prolongements tragiques. Il suffit de se référer à ce propos à deux chapitres documentaires « Rue des Rosiers, mon père, Paris, 1982 » et « Attentat de la rue de Rennes, Paris 1986 » qui se concentrent sur les actions terroristes commises dans la capitale française, sur la représentation de ces tragédies dans la presse française et sur l'importance qu'elles ont eue dans l'exil parisien du père du narrateur. Ces deux chapitres font écho au chapitre « Je pense donc je ne suis plus, Liban 2022–2021 » qui contient une longue liste des victimes des attentats qui ont eu lieu depuis le début de la guerre du Liban, dans les années 1975–2021 (Ghoussoub 2022 : 241–243).

Troisièmement, les deux romans possèdent quelques points communs au niveau de la forme. Nous y avons affaire à une série de tableaux et de souvenirs – portraits : consacrés aux membres de famille, ceux qui vivent à Paris et surtout ceux qui sont restés au Liban chez Sabyl Ghoussoub ; dédiés aux bénévoles et aux démunis (qui constituent eux aussi une certaine famille de substitution pour le narrateur) chez Mohammed Aïssaoui. En résultat (même si cette lecture était incomplète et imparfaite), il est possible de lire les romans – qui font penser à des carnets de notes – de manière fragmentaire, en se concentrant sur les micro-récits. Ces micro-histoires possèdent d'ailleurs certaines ressemblances avec les textes de presse : elles se caractérisent par la simplicité de style et l'importance factuelle propre à l'écriture blanche. De plus, nous retrouvons dans les deux romans une sorte de plurivocalité : la voix du narrateur passe de manière fluide aux discours assumés à la première personne par les personnages : chez Ghoussoub, la voix est souvent donnée au père et à la mère du narrateur ; chez Aïssaoui, la parole est octroyée aux personnages de bénévoles (Monique, Valérie, Aube, Max, etc.) rencontrés et interviewés par le narrateur. En résultat, *Les Funambules* et *Beyrouth-sur Seine* possèdent une forme que nous pouvons appeler « roman-entretien » ou « roman-interview ».

À cela s'ajoutent encore le goût de la satire et l'esprit d'humour présents dans les deux romans, en dépit de la gravité des sujets abordés. Ainsi, Mohammed Aïssaoui introduit le personnage de Bizness, un copain d'enfance du narrateur. Cet enfant de la cité de banlieue devient à l'âge adulte un escroc parisien, un « picaresque » des temps actuels, un drôle de mélange de sympathie et de friponnerie. Et s'il fait des va-et-vient dans la diégèse, c'est aussi pour raconter des plaisanteries, assez grossières d'ailleurs. De manière analogue, Sabyl Ghoussoub introduit dans son récit des anecdotes : il y insère par exemple un texte intitulé « analyse chimique de la femme » (2022 : 32–33) qui est une sorte de blague (toute triviale),

rédigée dans ses carnets de réflexion par l'un des personnages – l'oncle du narrateur, Elias. Il s'agit donc dans les exemples cités d'une sorte de micro-textes comiques, des petites scènes de genre dépourvues de commentaires auctoriaux. Dans *Beyrouth-sur-scène*, même l'exil des parents est souvent raconté sur le mode anecdotique, L'histoire familiale abonde en effet en scènes pittoresques et époustouflantes comme celle par exemple où le père est pris pour un voleur de livre chez Gibert-Joseph (Ghoussoub 2022 : 42–44) ou celle quand l'enfant Sabyl voit dans ses parents un couple énigmatique comme issu d'un film policier : espion/prostituée (Ghoussoub 2022 : 111). Comment expliquer cette présence d'éléments comiques dans cette histoire familiale triste et douloureuse ? Il se peut que cette stratégie ait pour but de donner aux personnages, qui appartiennent surtout au monde extralittéraire, de l'étoffe romanesque, de l'envergure propre aux héros de roman.

Et sur ce point de notre analyse, nous arrivons à la question centrale. À savoir : quelle est la part du romanesque dans *Les Funambules* et *Beyrouth-sur-Seine*, qui sont avant tout des romans-documents ? Quelles sont les fonctions de la fiction dans ces œuvres qui instaurent des relations extrêmement serrées avec le contexte extralittéraire ? Et enfin par quel moyen ces textes témoignent de leur appartenance à la catégorie de roman sans trahir pour autant leur proximité avec le journalisme ?

En ce qui concerne l'histoire racontée dans *Les Funambules*, elle possède certaines caractéristiques de la fiction littéraire, même si, sur le plan d'ensemble, l'autobiographie l'emporte sur le romanesque. Il n'y a pas d'identité des trois instances, mais à bien des égards l'histoire du personnage principal est une transposition romanesque de la biographie de l'auteur. Les points communs sont nombreux et ils concernent notamment le métier d'écrivain, les fascinations littéraires, une enfance vraiment misérable au Maghreb, l'arrivée en France à l'âge de 9 ans et demi et la fin de la misère surtout grâce au bénévolat (sa mère et lui bénéficient de l'aide du Secours populaire) et grâce à l'accès à l'éducation. Le protagoniste, dont le nom n'est dévoilé que dans la dernière phrase du livre (où il se présente : « J'allais oublier : ma mère m'a appelé Kateb, ça veut dire écrire » [Aïssaoui 2020 : 215]), est le porte-parole de l'auteur : en effet, il existe plusieurs analogies entre les idées que le personnage-narrateur formule dans le texte et les propos que l'auteur prononce lors des entretiens.

Quant à l'univers du roman : il repose sur la même ambivalence, sur la même oscillation entre deux modes de représentation : les éléments référentiels et documentaires (tels que, par exemple, la caractéristique des centres d'aide, leurs adresses exactes, leurs histoires) côtoient les éléments plutôt fictionnels (les bénévoles rencontrés par le narrateur possèdent seulement les prénoms et il est difficile de vérifier dans quelles mesures leurs portraits et leurs expériences correspondent à celles de véritables activistes). Ainsi, le texte constitue ce qu'on pourrait traiter de pseudo-reportage, dans la mesure où le romancier utilise cette convention sans être obligé – grâce à la dimension romanesque de son texte – de se soucier de la vérité. Et pourtant, puisque le cadre des histoires évoquées est profondément ancré dans le réel, puisque le narrateur est crédible par sa ressemblance avec l'auteur, puisqu'il se donne pour mission d'informer le lecteur, de lui transmettre un savoir, ce dernier en serait amené à lire le texte comme un document.

Finalement, pour ce qui est de la place de ce texte par rapport à l'histoire du genre, il faut dire que l'auteur tient à positionner son ouvrage par rapport à l'une des grandes étapes de l'évolution (ou si l'on veut, des transformations) du roman en France. En effet, par le biais de l'intertextualité, il confronte *Les Funambules* surtout à *Nadja* d'André Breton mais aussi *L'Étranger* et à *La Peste* d'Albert Camus.

Par une multitude de citations et par un jeu d'analogies diégétiques, *Les Funambules* constitue sans aucune exagération une sorte d'exercice de réécriture de *Nadja* de Breton. Mohammed Aïssaoui se sert

de plusieurs motifs utilisés par l'écrivain surréaliste : le narrateur cherche, comme Breton, une femme disparue qui l'a fasciné et dont il ne cesse de rêver – c'est Nadia : « elle me renvoyait parfois au livre d'André Breton *Nadja* et la ressemblance avec son prénom me troublait et m'attirait. Elle aimait bien me rappeler cette phrase : « Nadja, parce qu'en russe c'est le commencement du mot espérance et parce que ce n'est que le commencement ». (Aïssaoui 2020 : 18 ; Breton 1964 : 75). Cette nouvelle incarnation de Nadja devient, chez Aïssaoui, une bénévole, une femme mystérieuse, une femme qui a permis au narrateur d'accéder au monde des funambules et de comprendre qu'il a toujours fait lui-même partie de ce monde. Le livre se termine sur cette question rhétorique : « N'es-tu pas un funambule aussi ? Ne tentes-tu pas de rester droit sur un fil ? N'as-tu pas peur de tomber ? Dis-nous un peu » (Aïssaoui 2020 : 213).

La quête de Nadia constitue donc surtout l'ossature diégétique : c'est pour la retrouver que le narrateur parcourt les sièges et les filières des associations caritatives déjà mentionnées. Cette trame assure à tous les épisodes quasi documentaires une certaine cohérence et linéarité. Tout se passe comme si le personnage de Nadja, transposé dans le Paris du XXI  siècle (l'action du roman se passe dans les années 2012–2018), par sa marginalité, par sa folie, par sa déchéance, devenait le symbole de tous les funambules qu'Aïssaoui présente dans son texte.

De plus, tout comme chez Breton, la quête de Nadia-Nadja est aussi une quête de la ville de Paris avec son atmosphère inimitable (d'ailleurs en visitant les cafés et les bars du IX , du XIX  et du XX  arrondissements et en explorant les alentours de la gare du Nord, Aïssaoui suit de près l'hypotexte en partageant avec Breton le souci de vérité et d'exactitude topographique). Mais cette quête de la disparue, de la fugitive, de la funambule enfin, c'est avant tout la quête de soi (la question « Qui suis-je » [Breton 1964 : 9] garde toute sa pertinence chez Aïssaoui) et en même temps la quête du livre, c'est-à-dire la quête de la vocation littéraire que le narrateur (qui se nomme Kateb, donc celui qui écrit) découvre au terme de son périple :

« En  s rant voir Nadia, j'avais pris mon exemplaire de *Nadja* [...] Nadia était ma quête, et voilà que dans ce bar, assis près de la fenêtre, buvant mon café, c'est plutôt à un personnage de livre que je pense. Nadia-Leona était une funambule tentant de tenir debout chaque jour, jusqu'à tomber dans la folie et mourir en hôpital psychiatrique, à quelques mètres de là où elle est née » (Aïssaoui 2020 : 205–206).

De manière explicite, Mohammed Aïssaoui confronte son texte avec les tendances majeures du roman du XX . Il pratique notamment la *mise en abyme*, rendue célèbre par André Gide et les nouveaux romanciers : en effet, le texte met en scène sa propre gestation et rend compte de l'« aventure de l'écriture », dans la mesure où le personnage-narrateur est en train, tout comme l'auteur, de rédiger les histoires des démunis et des bénévoles. De plus, Aïssaoui insiste à plusieurs reprises sur le fait que la philosophie existentialiste n'a pas vieilli : il prône, avec ses personnages, la solidarité humaine, l'action, l'engagement ; c'est pour cette raison surtout qu'il introduit le docteur Rieux dans son histoire et fait beaucoup de clins d'œil intertextuels aux admirateurs de *l'étranger* d'Albert Camus (Aïssaoui 2020 : 30, 34, 193, 198, 207).

Si on lit donc *Les Funambules* comme un roman, c'est parce que, ce texte métalittéraire et intertextuel entre en relation avec le roman français du XX  siècle. Cette relation s'appuie surtout sur l'imitation et sur l'admiration. Elle est motivée par la reconnaissance des dettes – c'est l'expression utilisée par l'auteur lui-même lors de l'interview dans la librairie Mollat (<https://www.youtube.com/watch?v=OMyIaqymh4> [consulté le 28/02/2023]) –   l'égard de la culture et des institutions du pays d'accueil. D'une certaine manière, Mohammed Aïssaoui – romancier et critique littéraire – adopte l'attitude d'un «  l ve exemplaire » qui ne cesse de rendre hommage à ses maîtres à penser et à ses maîtres à écrire.

Intertextuel par rapport aux « monuments littéraires » qu'il évoque, *Les Funambules* reprend et perpétue la tradition humaniste propre à l'existentialisme et actualise les techniques devenues aujourd'hui presque « académiques ». Nous pourrions donc nous demander si, en un sens, l'œuvre d'Aïssaoui ne repose pas sur une certaine saturation du paradigme du roman et même une certaine routine dite « académique » dans l'utilisation de ce genre. Or, cette démarche devient plus claire et cohérente quand on découvre que la réécriture proposée par Aïssaoui s'inscrit dans le projet interculturel : l'enthousiasme pour la culture d'accueil prônée par l'auteur est inséparable de l'ambivalence à l'égard de la culture d'origine associée aux souvenirs de la misère, de la marginalité et de l'exclusion sociale évoqués par le narrateur à plusieurs reprises : « Là-bas », « dans un pays maudit » (2020 : 13, 14, 99, 131).

Beyrouth sur scène, par contre, se présente comme un texte plus autonome par rapport aux genres littéraires qu'il traite avec une sorte de désinvolture. La convention du roman apporte à Ghoussoub une certaine liberté dans le traitement de la matière autobiographique et familiale. Les aspects du témoignage dominant et pourtant l'auteur se donne le droit de contourner la vérité : « Il est vrai que je choisis de qui je veux parler et comment. Je supprime des membres de la famille. Je change le sexe d'un protagoniste. J'invente et je modifie ce que je veux dans leur vie » (Ghoussoub 2022 : 139).

En même temps, le texte est richement documenté : il renvoie à des événements politiques et culturels qui sont évoqués avec l'extrême précision quant aux dates et lieux. Il fonctionne sans doute comme un « photoroman » (Chirollet 2006 : 113–120), dans la mesure où il contient plusieurs photos de famille (p. 40, 69, 188, 214, 279) qui jouent le rôle de commentaires visuels qui accompagnent et complètent les propos du narrateur.

Si dans *Beyrouth-sur-Seine* il y a le romanesque (conformément à la déclaration de l'auteur et de l'éditeur), il s'inscrit donc dans la tradition autofictionnelle. Écrire le roman, c'est donc, dans le sillage d'Annie Ernaux, comprendre sa place et celle de sa famille dans la société, comprendre et décrire les déterminismes historiques et politiques, partager avec les lecteurs ses émotions : dans le cas de Ghoussoub, c'est l'amour-colère pour le Liban (https://www.francetvinfo.fr/culture/livres/prix-litteraires/goncourt-des-lyceens-2022-sabyl-ghoussoub-se-dit-touche-que-les-lyceens-aient-pu-se-reconnaître-dans-les-personnages_5499333.html [consulté le 28/02 /2023]).

Écrire, c'est parler de ses proches et parler pour ses proches et – afin de réaliser ces objectifs – le romanesque est une convention parmi les autres, à côté du témoignage, de l'interview et de la photo. Le romanesque entre en jeu peut-être tout simplement au moment où le lecteur se donne la peine de lire l'histoire d'autrui, peu importe qu'elle soit fictionnelle ou vraie. Car comme l'explique le narrateur lui-même : « D'une certaine manière, j'écris ce roman pour qu'il [son père] se pavane avec dans Paris et qu'il hurle : "Je suis un héros, un héros de roman. Mon fils est écrivain, et je suis le héros de son livre" » (Ghoussoub 2022 : 201).

Pour conclure : si Aïssaoui, par le biais de la réécriture, inscrit son texte dans la tradition romanesque et rend hommage à la littérature française du XX^e siècle ; Ghoussoub se réfère à la catégorie du roman avec liberté et humour. Pour les deux auteurs, écrire le roman veut dire pratiquer une écriture hybride : personnelle, autobiographique, inspirée par le reportage et l'interview. Le choix du romanesque, c'est ce qui permet aux auteurs de représenter toute une gamme d'émotions (colère, déception, tristesse, tendresse, amour, etc.) et profiter d'une certaine liberté dans le traitement de la problématique qui reste pourtant strictement liée à l'actualité. Publiés avec le label « roman » (qui figure sur la première de couverture des *Funambules* et sur la quatrième de couverture de *Beyrouth-sur-Seine*), les textes en question dépassent largement ce genre, tout en exploitant plusieurs potentialités (sur le plan discursif, psychologique

et métalittéraire). Ils contribuent sans doute à l'extrapolation de cette catégorie, qu'on observe dans la littérature actuelle.

Bibliographie

- Aïssaoui, Mohammed (2020) *Les Funambules*. Paris : Gallimard.
- Aïssaoui, Mohammed *Les Funambules*. Librairie Mollat <https://www.youtube.com/watch?v=-OMyIaqymh4> (consulté le 28/02/2023)
- Bakhtine, Mikhaïl (1978) *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
- Breton, André (1964) *Nadja*. Paris : Gallimard.
- Chancé, Dominique (2005) « Hybridité. » [In :] Michel Beniamino, Lise Gauvin (éds) *Vocabulaire des études francophones*. Limoges : Pulim.
- Chirrollet, Jean-Claude (2006) *Photo-archaïsme du XX^{ème} siècle*. Paris : L'Harmattan.
- Colonna, Vincent (2004) *Autofiction et autres mythomanies littéraires*. Paris : Tristram.
- Demanze, Laurent (2019) *Un nouvel âge de l'enquête. Portrait de l'écrivain contemporain en enquêteur*. Paris : Corti.
- De Toro (2010). *Épistémologies. Le Maghreb*. Paris : L'Harmattan.
- Forest, Philippe (2007) *Le roman, le réel et autres essais*. Nantes : Édition Cécile Default.
- Gasparini, Philippe (2008) *Autofiction – Une aventure du langage*. Paris : Éditions du Seuil.
- Gefen, Alexandre (2019) *Idée et littérature*. Paris : Corti.
- Gefen, Alexandre et al. (2020) *Territoires de la non-fiction. Cartographie d'un genre émergent*. Leyde : Brill/Rodopi.
- Genette, Gérard (1972) : *Figures III*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ghoussoub, Sabyl (2022) *Beyrouth-sur-Seine*. Paris : Stock.
- Kristeva, Julia (1969) *Séméiotikè : recherche pour une sémanalyse*. Paris : Éditions du Seuil.
- Lacoste, Charlotte (2019) « Ne pas (se) raconter d'histoires », *Pratiques* n° 181–182, <https://journals.openedition.org/pratiques/6157> (consulté le 28/02/2023)
- Lavocat, Françoise (2016) *Fait et fiction: pour une frontière*. Paris : Éditions du Seuil.
- Moura, Jean-Marc (1999) *Littératures francophones et théorie postcoloniale*. Paris : PUF
- Pageaux, Daniel, Henri (2001) « Regards sur le postcolonialisme. » [In :] Jean Bessière et Jean-Marc Moura (éds) *Littérature postcoloniale et francophonie*. Paris : Champion.
- Pelissier, Nicolas, Alexandre Eyries (2014) « Fictions du réel : le journalisme narratif. » *Cahiers de narratologie* (en ligne) n° 26, <https://narratologie.revues.org/6852> (consulté le 28/02/2023)
- Vanoost, Marie (2013) « Journalisme narratif : proposition de définition, entre narratologie et éthique », *Les Cahiers du Journalisme*, 140–160 <https://www.cahiersdujournalisme.net/p/Beyrouth-sur-Seine-de-Sabyl-Ghoussoub,un-roman-sur-l'exil-et-l'amour-du-Liban-FRANCE-2>
- https://www.francetvinfo.fr/culture/livres/prix-litteraires/goncourt-des-lyceens-2022-sabyl-ghoussoub-se-dit-touche-que-les-lyceens-aient-pu-se-reconnaitre-dans-les-personnages_5499333.html#df/25/9
- Marie-Vanoost.pdf
- Viart, Dominique, Bruno Vercier (2008) *La Littérature française au présent: héritage, modernité, mutations*. Paris : Bordas.
- Zdrada-Cok, Magdalena (2015) *Tahar Ben Jelloun. Hybridité et stratégies de dialogue dans la prose publiée après l'an 2000*. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

SHAHZAMAN HAQUE

PLIDAM, INALCO, Paris

shahzaman.haque@inalco.fr

ORCID: 0000-0002-9351-569X

Emotions and Family Language Policy: Some Case Studies of Immigrant Families from Europe

Abstract

This paper examines the family language policies in five case studies of immigrant families in Europe, focusing on the following emotions: *Pride*, *Joy*, *Sadness* and *Fear*. Families who immigrated from India and Laos to France, Sweden, Norway and Finland expressed their first and foremost emotions over the maintenance of their heritage languages in terms of language ideologies. The principal purpose of this paper is to explore critically the role of emotions of parents and of children regarding the maintenance or loss of the heritage language and the dominant position that the host language occupies in the framework of the family language policy. With an ethnographic approach, the principal tools were interviews, recording of conversations, participant observations and field notes, which yielded significant information on language attitudes, ideologies and practices toward the host-language and heritage language. Findings show that emotions of anxiety toward enfeeblement of the heritage language were common among parents, albeit not explicitly manifested in some families. Fear of losing the heritage language amounts to fear of losing linguistic and cultural identity over which some parents were frustrated, angry and helpless. Pride and joy were other affective displays, notably related to one's command of the host languages or powerful languages like English.

Keywords: family language policy; Indian diaspora in Europe; socialisation of emotion; emotions in family language policy; Hmong family in France; case studies from France, Sweden, Norway and Finland; Urdu speakers in Europe

Introduction

Family has been considered an important domain for the preservation of multiple languages. Fishman (1965: 76) asserts that “multilingualism often begins in the family”. Joshua Fishman (1972) was among

the pioneers who categorised “family” as an important domain¹ for language use and maintenance, alongside four other domains, such as friendship, religion, education and work sphere. How can one have a sharp understanding of the role of language in society unless we inquire at micro-level, where the individual socialises at the meso-level (family as unit) in the language, at the infant stage²? Family is that linguistic factory where future individuals are trained to speak and are prepared mentally and ideologically for languages. Over the last few years, there has been an immense amount of work on family language policy, particularly in the context of immigration, in which the host language takes centre stage within the household and the heritage language is either relegated in favour of the state language or slowly loses its ground (Curdt-Christiansen and Huang 2020; King and Fogle 2016; Spolsky 2019).

Emotion has aroused interest among researchers in several disciplines, including sociology (Stets and Turner 2006), anthropology (Lutz 1982), psychology (Warren 1962), cognitive science (Scherer 1993), philosophy (Solomon 1993), linguistics (Argaman 2010) and so on, leading to different stances and approaches to understanding the dynamics of emotions perceived in humans. It would be a challenging task to define emotion in a way that encapsulates all disciplines under one umbrella, but what emotion embodies is its centrality on affect and motion and its three distinct characteristics – “physiological reactions, action tendencies and subjective experience” (Lazarus 1991)³. Its etymological origins lie in Old French, when, before the XVII century the verbs, *mouvoir* and *émouvoir* were used synonymously, but later on, *émouvoir* emerged as a real psychological verb (Zlatev, 2012)⁴. However, motion remained an inherent part of emotions. Sheets-Johnstone (2012: 45) drawing from the research studies by Darwin (1965), defines emotion as “affectively-charged kinetic forms of the tactile-kinesthetic body”, in which affects are the results of production through a process which involves neuromuscular sequence (Bull 1951: 79). From the empirical study viewpoint, and particularly in the family context, the notion of emotion and its significance can be grasped through the prism of “socialisation of emotion”, which Erickson and Cottingham (2014: 360) argue may serve as a key element. For them, the role of “socialisation of emotion” concerns the ability of “individuals ... to understand their own and others’ emotions, develop values about which emotions are desirable and undesirable, and learn how to experience, express, and manage emotion in ways that reflect power-status relations (Kemper 1978)”. The socialisation of emotion could provide the conceptual theoretical framework within which to understand and advance the epistemology of the impact and significance of emotion at the micro-level, family, where language choices, practices and inequalities are reproduced, expressed, influenced and shaped in the verbal repertoire of an individual. Families form the bedrock of the primary emotions of infants, which are later “transformed as agentive selves” (Mead 1934, cited by Erickson and Cottingham 2014: 360).

-
- 1 Spolsky (2019) termed it as “significant domain”. See also Spolsky (2021) where he devoted a whole chapter on the primary linguistic environment of the child entitled “The Family and the Home” (p. 16).
 - 2 On family socialisation, see Bernstein and Henderston (1969: 1).
 - 3 Van Kleef (2016: 4) observed that “countless definitions of emotion have been advanced, attesting to the difficulty of formulating one that is satisfactory to all ...”. See also Montandon (1992), who points out the divergence and “battle of schools” among thinkers on emotion as a nugatory element because humans are considered “rational beings”.
 - 4 As far as its philosophical origins are concerned under the European traditions, Aristotle used the term *pathē* in his text *Nicomachean Ethics* to signify emotions as the “«feelings accompanied by pleasure or pain», listing appetite, anger, fear, confidence, envy, joy, love, hatred, longing, emulation, and pity as examples (1105b21)” (Schmitter 2021).

Although ample studies (Benesch 2017; Gkonou and Miller 2021, Richards 2020) have focused on the role of emotion in the field of language teaching and learning, it seems that the interplay of emotion with language under the lens of family language policy (FLP) has been marginalised. Curdt-Christiansen and Huang (2020) name emotion as one of the factors influencing family language policy, and they emphasise maintenance of the heritage language “for strengthening the emotional ties between family members”, citing De Houwer (1999, 2015), Okita (2002) and Pavlenko (2004). Emotion, considered as an intrinsic part of human nature, may have bearings on language ideology, language management and language practices; the three components of family language policy (Spolsky 2004, 2009). Emotion can bring forth many interesting epistemic contributions in the domain of family language policy. Sociologists Erickson and Cottingham (2014: 359) underlined the importance of family as an “ideal context for pursuing multilevel interdisciplinary research on emotion”. Recent studies on emotions and multilingualism in family language policy (Sevinç and Mirvahedi, 2022) have explored the critical role of emotions in the context of multilingual parenting and studied emotions as social constructs (see Wang 2022). Drawing on the understanding of emotions proposed by Ahmed (2004: 10), “it is through emotions, or how we respond to objects, that surfaces and boundaries are made”, and the notion of linguistic repertoire showing affective dimensions in the language practices expressed by Busch (2012, 2017), Gomes (2022) claims that emotions provide a theoretical framework for his study on parent-child interaction in two Brazilian-Norwegian families in Norway. Accordingly, Sevinç (2020) focuses also on negative emotions, such as anxiety, fear, frustration, anger, regret and shame, having consequences for multilingual language practices within the family.

This study aims to understand the emotions of the parents, on the one hand, considering their heritage language and the tussle to maintain it in the household in the face of the hegemony of the host language, and on the other hand, the emotions of children, who are under constant pressure to perform in both the language of the host and the heritage language. I will present reflections from my fieldwork conducted on immigrant families from different backgrounds, such as Indians and Hmong in Europe.

Literature Review and Theoretical Conceptualisations

The central thesis of this paper lies in the theoretical framework conceptualised by Spolsky’s (2004, 2009, 2019) tripartite components based on core empirical research: language practices, language ideology and language management. Spolsky has proposed studying the phenomenon of language maintenance and loss under the purview of ideological beliefs in the domicile, zooming in especially on the role of parents and grandparents. The shifting of dynamics from the national language policy to the family language policy has opened new vistas for empirical investigations in a domain less known to researchers.

Some researchers (Piller 2018; Quérol 2011; Tuominen 1999; Wilson 2020) have emphasised the role of child agency in the family language policy, which can be grasped through “a psychoanalytic approach”, as proposed by Tannenbaum (2012), implying emotional ramifications of the FLP. In a similar vein, Luykx (2005: 1407) argued regretfully that, in language socialisation research, children were classed as “recipients of socialisation, rather than its agents”. Some important studies (Kopeliovich 2010; Tuominen 1999; Piller 2018) on FLP have shown that the parents feel helpless and give away in the face of a child’s persistence in sole interest in the school language and refusal to learn or speak the parents’

language. It is the children who decide the home language of the families or resist the heritage language. Overall, the language policies imposed by the authorities have a tremendous influence on individuals and, though these decisions are based also on emotions, keeping state language ideologies in mind, the family is equally affected.

Heretofore, many scattered studies have been undertaken on the role of emotions in the field of language teaching (Benesch 2012; Hargreaves 2000; Zembylas 2005) or on language learning (MacIntyre and Gregersen 2012), but there has been an increasing interest in recent years on the role of emotions within the family language policy framework (Curd-Christiansen and Huang 2020; Sevinç 2020; Tang and Calafto 2022). Tannenbaum (2012) was one of very few researchers who showed concern for emotional and affective displays exploiting the theoretical framework of the family language policy. She mentioned the works of Smolicz (1981, 1992), who took an interest in emotion as a central tool in the maintenance of language in the context of immigrant families in Australia. She also cited the doctoral thesis of Guardado (2008) who explored the importance of the Spanish language in Canadian Hispanic families, in which Spanish was linked with positive emotions, stories and songs for its transmission and for preserving the cultural identity. The dyadic parent-child relationship can also be explored through the prism of emotional factors (see Pavlenko 2004 for affective stances in multilingual families); I argue that, in some cases, as has been observed in this study, family members run a covert FLP (see Caldas 2012), either bowing to the host-country's national language policy and preferring the host language, or resisting such a policy within the home arena. In some studies, home languages are considered to have strong emotional and cultural connections and values (Curd-Christiansen 2016; May 2003). Ivanova (2019) examined the effects of positive "cognitive, emotional and affective predispositions" for successful transmission of the heritage language in her study on Russian-speaking immigrants in Salamanca (Spain). However, some families have narrow margins within which to save their heritage language, they begin to construct the identity of their children in a new manner, with new languages replacing the traditional home language.

Emotions in family language policy – Five case studies

If language as a means of communication, in any of its forms (see particularly Hymes 1972: 39–40), has always been an important tool since the birth of human civilisation, it may be argued that emotion holds the same primordial place in human nature, and it is intrinsically interrelated with language, as are related "subjects and objects, as well as people and things" (see Kockelman, 2015: 154). Is emotion a factor in the decision-making related to language choices and practices? It may be underlined that the decision-making process on the choice of languages to maintain within the household and the languages in which to educate the children is grounded objectively in weighing the pros and cons, particularly in a diasporic setting for immigrant families, where they have few or no choice about opting for the host language. However, as Blommaert (2017: 6) puts it, "we are very subjective when we believe we are objective, and can get emotional when we discuss «the facts»"; the subjectivity of parents in relation to their heritage languages may temper the omnipresence of the host language in all domains and a less friendly approach or weak infrastructural support for the heritage language. It is undoubtedly true that nation-state mono-

approach ideologies based on language or religion or culture might not give enough space for other local indigenous languages, and particularly immigrant languages, to prosper or grow to the same level as the official language.

Many studies (Barkhuizen 2006; Pavlenko 2004) have attested to the affective attachment to their own heritage language in the diaspora, but fewer have also shown the child's affection in the later stages of adolescence. Though the child may not manifest the same degree of emotional attachment as his or her parents, there might be an overwhelming emotion of empathy toward the parental language which has been suppressed in an unfriendly language environment. Interviews from first-generation immigrants in this study point to the ambiguous positioning of the heritage language and over-valued importance of the host language.

Methodology

This paper is based on five case studies (2006–2019, see Haque 2012, 2019), which adopted a qualitative ethnographical approach in the fieldwork in order to collect and analyse the data. A total of five families were included, as follows: 4 families from India, who immigrated to France, Sweden, Norway and Finland, and 1 family from Laos, immigrated to France (see Table 1 hereafter). Participants were recruited on the criteria that the families must be originally from the North of India and Laos and speak one of the languages which I speak as a researcher (Hindi, Urdu, Punjabi, English and French), and with the condition that the family would give me shelter in their home so that I could record conversations and observe the language practices at different intervals of time during the day. In addition, they must have a minimum of one child, without any condition on the genders of the parents.

Participants

I focussed, in particular, on households in the category of middle-class, assuming that the parents were educated with higher degrees from a university, such as Master's level⁵. Only one family, originating from Laos, had parents with little or no schooling, whereas all the parents in the other families were highly qualified and the fathers had Master's degrees. In all the five families, though the mothers did not have professional backgrounds, most of them possessed Bachelor's degrees, while the mother in Norway and the one of Laos origin attended school till the age of 18. The age of the parents ranged between 35–55 (lowest for mothers, highest for fathers) and the children interviewed were 24 years (Laos origin in France), 20 years (Indian origin in Sweden), 16 and 14 years (Indian origin in France) and 16 years (Indian origin in Norway).

5 Robert Phillipson's work mainly drew on the elite sections on English-speakers, as in *Linguistic Imperialism* (1992) or *Linguistic Imperialism Continued* (2009), by which I was inspired and which led me to take interest in the educated or qualified elements of the society.

Table 1. Language practices and social-biographical variables

Number and Country of Origin	Country of Immigration and year of arrival for parents	Family composition	Languages	Social Background
India	France Father – 1982 Mother – 1990	Father, mother and two children (1 girl and 1 boy)	Parents: First language Haryanvi, fluent in Hindi. Working knowledge of English & French. Children: First language Haryanvi and French. Fluent in French and English.	Father – Businessman Mother – English Teacher Both children enrolled in school (French and English as medium of instruction).
India	Sweden Father – 1982 Mother – 1986	Father, mother and four children (3 girls and 1 boy)	Parents: First language Punjabi, fluent in Hindi. Working knowledge of Swedish. Children: First language Swedish. Learnt English and Spanish in school. Very little knowledge of Punjabi.	Both Parents run a grocery shop. All children were enrolled in school (Swedish as medium of instruction).
India	Norway Father – 1996 Mother – 1996	Father, mother and four children (2 boys and 2 girls)	Parents: First language Urdu and Hindi. Working knowledge of English and Norwegian. Children: First language reported Urdu. Fluent in Norwegian and English.	Father – engineer Mother – housewife All children were enrolled in school (Norwegian as medium of instruction, daycare was in English).
India	Finland Father – 2001 Mother – 2001	Father, mother and two children (2 boys)	Parents: First language Urdu. Working knowledge of English. Mother fluent in Finnish. Children: First language Urdu. Fluent in English and Finnish.	Father – engineer Mother – school assistant Both children were enrolled in school, (English medium of instruction for elder, Finnish for the younger).

Number and Country of Origin	Country of Immigration and year of arrival for parents	Family composition	Languages	Social Background
Laos	France Father – 1981 Mother – 1981	Father, mother and seven children (2 boys and 5 girls)	Parents: First language Hmong. Working knowledge of French. Children: First language French. Notional in Hmong.	Father – retired. Mother – housewife. Eldest child, a young man, works in a private telephone company; all other children were enrolled in school with French as medium of instruction.

Data Collection Procedure

Prior to undertaking the investigations with the families, ethical clearance was obtained from each family member who was interviewed, particularly from the parents and children who participated in the study, complying with the guidelines issued by *The European Code of Conduct for Research Integrity*⁶. Likewise, participants were clearly informed of the option of withdrawing from the research at any stage without having to give any reason.

After receiving ethical approval from the parents of the participating families, all of them were first sent a questionnaire, which was followed by semi-structured interviews. Parents were asked to fill up the questionnaire on the part of their children if they were not willing to respond themselves. None of the measurement tools for reliability, such as the coefficients alpha and omega, were used, mainly because the study focused on in-depth fieldwork, where ethnographic tools were employed, such as triangulation, participant observation and long-conversation recording of family members. Furthermore, several “mundane small-talks” over tea and meal-time with family members dissipate some misconceptions about the data and increase the chances of its authenticity. Field notes, on their part, served as another important tool to note down many crucial elements of language presence within the household which were not reported in the questionnaire or during interviews or recorded conversations. All these different tools, producing different sets of data, show characteristics of coherent results. Emotions expressed by family members are interpreted as an integrative analysis, because different sets of data show the same emotions conceived either as positive or negative.

6 <https://www.allea.org/wp-content/uploads/2017/05/ALLEA-European-Code-of-Conduct-for-Research-Integrity-2017.pdf>.

7 See Hammersley and Atkinson (1983).

Interpreting Specific Emotions in the Five Case Studies

360

Under the dynamics of migration and mobility, languages in the verbal repertoire of the first generation are subjected to a change taking into account of the host country, and additionally, if there is a second-generation, further complications may occur to determine which language one has to maintain and which one to forego or for which new language, one has to make space in the family sphere. All these processes might witness considerable emotional reactions from each of the family members. I propose here to underpin some of the emotional aspects through which one may apprehend ramifications for the family language policy. The four emotions *Pride*, *Joy*, *Sadness* and *Fear* were the ones whose presence was most commonly sensed during interactions and interviews with the family members in the five case studies analysed in this article. It may be noted that these mentioned emotions may also play a pivotal role in maintaining the language or revitalization of language after its potential loss in a migratory context.

In all the cases mentioned hereafter, the notion of pride is interpreted on the basis of core empirical techniques of ethnography, which “formulates research problems and conceptually defines its objects” (Matera and Biscaldi 2021: 2). I argue that such interpretations are based on a thorough comparison of different sets of data, identifying each emotion as authentic.

Some Emotions Identified in the Case Studies

I intend to analyse primarily some of the emotions which could be regarded as central elements in the matter of language policies within the family, which may overlap with language acquisition, maintenance and practices. Overall, it may also be reflected as a token for the language decisions made within the family arena. *Pride* may signify, on the one hand, the maintenance of the heritage language, but also linguistic integration in the host country. Citing the landmark work of Cooley (1902) and Scheff (1988), Turner (2014: 189) emphasises that “those who are successful at garnering resources will generally experience quiet pride (...) and they will likely avoid guilt because they have met moral mandates of being successful in securing key resources”. *Joy* underlines the positive emotion in practising a language which may not necessarily be the parents’ language, but it may offer high satisfaction related to success in achieving career goals. As for *Sadness* and *Fear*, these may encapsulate the emotion of loss of the heritage language leading to the creation of fissures between the family members or rejection in the host society over not commanding a particular language.

(a) Pride

Ross & Stracke (2016) acknowledge pride as a positive self-perception. In the context of language practices, pride may be identified as one of the hallmarks of the achievement of mastery of the desired or target language at some competency level. From the viewpoint of language practices within family settings in a diaspora context, the concept of pride may lie in the maintenance of the heritage language and how it has shaped or constructed or accompanied a certain historic cultural identity of the speakers from previous generations.

The notion of pride was intertwined with the English language for most of the Indian immigrants settled in Europe on whom the fieldwork was conducted. English occupies a significant place in India,

being the joint official language of the Union of India (Article 343.3(a), The Constitution of India⁸). Pride, as argued by Heller & Duchêne (2012: 4), is the notion which has crafted the idea of building the modern nation-state and “constructing homogeneity and boundaries, bringing some people into citizenship through language learning, and excluding others”. English became a prestigious language, and the only language elevated to the detriment of Indian languages. Learning or knowing English imbued the emotions of prestige, value and pride in India, and this emotion seems to have a discernible influence in the global world. It is, therefore, important to note that English is an important staple in many households under the FLP of Indian parents. Their mobility to non-English speaking EU states like France, Sweden, Norway and Finland (in my case studies, see Haque 2011a; 2011b; 2012) has not changed their perception of English in the foreign lands, but on the contrary, it has grown manifold because they find that English has a particular special role in these countries as well which gives them an edge over the local citizens and it has the ability to promote upward mobility in India if they ever return.

The Indian immigrant family in Finland took pride in transmitting English to their two sons as part of FLP, focusing on their careers in the long run. Moreover, both of these children were initially enrolled in an English-medium school in Helsinki. Likewise, in Norway, the Indian immigrant family sent their children to an English daycare centre before they were enrolled in a Norwegian-medium school. It was important for the family heads to build a solid foundational base in English for their five children during the first few years. Both fathers, from Helsinki and Trondheim, were the sole breadwinners of the family and both had English as their only professional language. All these families manifested a sense of pride, not as an explicit token which I could sense through interviews or observations, but with an emotional satisfaction from knowing English and tying their FLP in line with English, making it the central language of the verbal repertoire of their children. English was associated with the needs of the global market. Most noteworthy, their pride was linked with the prestigious language, like English in the case of these families, or with the host language like French (for Indian immigrants in France). The family in Sweden, too, showed immense pride in speaking Swedish:

For the Swedish language, they should speak it better than the locals. If my children pick up the phone, the locals must not think that they are in conversation with children of immigrants.

The father told me that he was proud that their children speak such perfect Swedish that no one could guess on the telephone if they were children of an immigrant. His main concern was that their children should not have any traces of Punjabi influence in their Swedish accent⁹. The competency in Swedish language of their children, and their knowledge of English and Spanish further enhanced their pride by knowing powerful, prestigious global languages.

However, there is also an emotion of loss in the case of immigration, recalled by Tannenbaum and Berkovich (2015: 290). This sense of loss, or “real losses” in the words of the authors, pertain to loss of “one’s significant nation and culture, loss of an internal sense of harmony, [...] and quite often, loss of one’s mother tongue”. All these major upheavals in the lives of parents might have consequences for language choices and maintenance with respect to the second-generation. We may argue that pride associated with

8 https://legislative.gov.in/sites/default/files/COI_1.pdf.

9 It has been likewise evidenced in another study on FLP where Mirvahedi (2020: 405) shows how Azerbaijani speaking parents in Iran “would not want their children to speak accented Persian as it may reveal their ethnic identity, stigmatised over the past decades [...]”.

competencies in prestigious and host languages might compensate for the loss, but the manifestation of loss would be with different emotional aspects, like sadness, grief, sorrow or slight revulsion.

Only two families, one settled in Norway (Indian origin) and the other settled in Chartres, North of France (Ethnic origin Hmong, from Laos) took immense pride in the maintenance of Urdu (Norway) and Hmong language (France) within the household. Though the Indian family in Norway took some pride in English language teaching and transmission to the second-generation, their pride was much higher in maintaining Urdu as the sole language of communication. Norway was my second fieldwork location after France and I had the impression that I was in a house in India when I noticed that no one was speaking in English or Norwegian. This might be the effect of my presence as an Urdu speaker but limiting principally to one language like Urdu in the home premises within the Norwegian society attests further that it was playing an important factor in consolidating the language practices of the family. When I told the eldest son, Rafid, that it seemed that I was in India watching everyone speaking in Urdu, he replied with great pride:

Oh, you have this impression! This is very important for me. It is true that, on the one hand, we don't have so much relation with India, and on the other hand, we cannot have that relation any further.

The sense of pride was also for the revival of the heritage language, Hindi in the case of the Indian family in France. I have later cited this under the emotion, *Joy*. In a similar vein, thanks to the field notes, I saw twenty or more video-cassettes stacked under the cupboard, on which *Devanagari* was inscribed. These were religious videos of the *Mahabharata*, one of the two major Sanskrit epics of ancient India. When I asked the father of the family about the video-cassettes, he proudly mentioned them as an important marker of heritage which he had brought from India.

In the case of the Hmong-origin family in the North of France, the parents and the grand-parents had never gone back to Laos or to China since they came to France in the year 1981. However, the father took great pride in the maintenance of the Hmong language among some of its family members. It was spoken by the parents, by the grandmother, and by only the eldest son among seven children. The father emphasised that to preserve his culture and his heritage language in a foreign environment is a battle. This battle is fought on two fronts: first, from the external pressure of the society, where Hmong is not supported, and second, within the family, where most of his children no longer speak Hmong and are fluent in French. For the mother of the family, they do not "leave away" the language because it is the only way of connection with the past, of which Hmong is known to be proud:

What is important that we do not lose our ancestors.

Shamanism appeared to be the perfect traditional practice for the parents as a recourse to preserve the Hmong language. The act of "soul-calling" or "shamanic trance" (mentioned by Lee (1986: 75) in the Hmong community in Australia, and the same pattern was found in France) or invoking gods is performed in Hmong, which had helped to preserve the language and disseminate it among them successfully. The FLP has partially worked, in particular for the eldest son, who embraced it willingly to inherit the lineage.

(b) Joy

Joy could also be an indicator of the success of the FLP within a household. The families investigated expressed affective displays such as non-verbal gestures, like facial expressions or a gleam in eyes indicating happiness, particularly for the maintenance of the heritage language, or in the form of nostalgic joy when the parents' mother tongue was the common language of all the family members. This was evident in the case of the Indian immigrant family settled in Sweden who had recourse to the grandmother invited to the parents' house as another member to speak Punjabi in home. As long as the children were small, or under 5 years old, Punjabi was the common language of everyone. Both parents expressed their joy when they remembered how they used Punjabi at home for that period of time. With the enrolment of the children in school, Swedish started to invade the home space, and with the return of the grandmother to India, Swedish completely replaced Punjabi.

Likewise, other families, like the one in France, also had this emotion of joy when they remembered that Haryanvi was the common language of the parents with the eldest child until she was 5 years old. The same child, who switched completely to French during her school, learnt Hindi when she was enrolled in an Indian school at the age of 16. During my fieldwork, which started in 2006 before her school admission in India, I was often told about the rapid progress the girl was making in Hindi, according to her father. Once, he outpoured his mixed emotion of pride, relief and joy with this sentence:

Today, my daughter has written an essay in Hindi. I am very proud of her. (translated from Hindi)¹⁰

The decision by the father and mother to send both their children (girl, 16 years and boy, 13 years) to India in order to transmit their linguistic and cultural heritage through school and environment, where the kindred microsystem had not succeeded, finally achieved the desired goal.

In other two cases, the family in Finland and the family in Norway, religious language transmission was successfully carried out. Qur'anic Arabic was taught to all the children in order to perform the basic Islamic rites, such as offering prayers or occasionally reading the holy Qur'an. The families in Finland and Norway had some kind of gratification that their children could perform their religious duties in Arabic. Though this positive emotion was not expressed by the parents in both cases, as it seemed a given for a practicing family that their children should know the religious language, there is another dimension which is not clear at first sight. It happens that, by performing the religious duties, the children's involvement is observed in the interactions or togetherness with other people of the same linguistic community. It can be understood through the prism of rituals, which Wulf (2017: 40) described as "social practices in which people learn how to create familial stagings and performances that make other people and themselves happy". There is an emotion of shared identity and values to which the second generation can aspire with their parents, whether they are in the host country or in their country of origin.

(c) Sadness and Fear

The emotional aspects of sadness, sorrow and fear indicate the loss or deprivation of the parental heritage language, which would have a huge detrimental effect on the shaping of the identity of the second generation. One may feel that sadness and fear has crept slowly over the loss of their heritage language in many immigrant families, owing to the great space the host language occupied. In her useful case study on

¹⁰ Unless otherwise indicated translations are those of the author.

four families, Samata (2014) illustrates the example of Julietta, a second-generation woman in her sixties whose father migrated from Italy to England in 1940s. Emotions of regret and sadness were expressed by Julietta during her interview for her lack of fluency in Italian (parental's first language, PL1) and for the reason that Italian was suppressed as part of home language policy in order to avoid any impediment in education in English. This also accords with our observations in the case of the present study where mostly the education in host languages proved to be a major hindrance for the transmission of PL1 leading to the emotions of sadness and fear either among the parents or in the children or in the both. The case of the Indian-origin family in Finland is an exemplar. Both parents had different views on the potential loss of Urdu from the verbal repertoire of their children in competition with English. A strong emotional reaction was triggered by the mother when she felt that her husband was not supportive:

- Mother: As you make him work in English language, one must work for his improvement in the mother tongue, otherwise it is a shame, it affects culture and identity.
- Father: But there will be no change in identity. Areeb will be Areeb.
- Mother: There will be lots of effects on their identity if they do not learn it.
- Father: They should learn only because if they return or come back (to India), they should not face any problem. (Translated from Urdu)

The mother pleaded in favour of Urdu with mixed emotions of sadness and fear that the loss of Urdu for her son, Areeb, and for the second son would have an effect on the culture and identity which she had imagined for her children. Her sadness seemed to have burgeoned, finding no support from her husband to maintain Urdu at home, and furthermore, a different view in which her husband draws a line between language and identity. It would also be important to note that the eldest son, Areeb, did not have a particular affection for Urdu at the age of 11 years old when he participated in the study. However, later when he was 23 years old (in 2018), it was found in another study that "Urdu had a significant impact on him as the basic creed of the Islamic faith" (Haque 2020: 417). Urdu turned out to develop positive emotions of pride and attachment with the country of origin and with the religion of his parents. Tannenbaum (2012: 61) mentioned that immigrant parents "who are typically members of minority groups, may experience stress, alienation, discrimination or inherent gaps with the majority group [...]". We find these features within this family expressed consciously by the mother and less by the father, who coped with the environment and did not show any remorse at language loss. The mother, on the other hand, later started learning Finnish out of the fear of alienation and discrimination from the society, and she enrolled her second child in a Finnish daycare centre. This enraged the grandmother of the child, creating an emotion of fear in her, as reported by the mother in the interview:

My mother-in-law was very upset when I broke the news to her that I had admitted our youngest child in a Finnish daycare. For her, the Finnish language would serve no purpose in his career, as it was uncertain how long we would stay in Finland. She feared also that learning Finnish would further alienate him from Urdu. (Translated from Urdu)

Previous studies have shown that the role of grandparents is important and they are involved in childrearing (Curdt-Christiansen 2013, 2016; Spolsky 2021). The grandmother in the case of the family in Finland was residing in India. She had little contact with her grandsons and she was conscious that, if Urdu was not spoken or taught to them, she might further lose contact with them. She expressed her displeasure

over Finnish daycare enrolment in the context of her fear for the loss of the family's heritage language. Although Urdu was maintained in the home, the children were finding themselves more comfortable in English and Finnish.

The Indian family in Norway spoke Urdu at home, as mentioned above, but the atmosphere seemed gloomy, with the constant fear that the mother tongue of the parents would wither away and be replaced by Norwegian. Although, as mentioned above, there was the emotion of satisfaction, pride and joy in maintaining Urdu in home, the mother would rationalise its importance as the crucial safeguard of preserving the heritage culture and religious affiliation. She cited numerous examples, along with her eldest son, in many Pakistani families settled in Norway, where with the erosion of the mother tongue, the family ties with religion and its cultural heritage were completely lost. She said:

If we forget our language and religion, there is nothing more left. (Translated from Urdu)

Among the second-generation children, the eldest child Jessica (20 years) in the Indian family settled in Sweden, expressed regret and sadness for not knowing Punjabi. A similar kind of result is exemplified in the work undertaken by Samata (2014) in which it is mentioned that the "participant in the research reported here typically began the interview by stating «I cannot speak (PL1)»". Jessica said in the interview that lacking competency in Punjabi creates a linguistic barrier for her when she meets the family members of her parents or any North Indian person coming to their home:

We always blame our parents that they have not taught us Punjabi. I suppose that they didn't care about whether we should speak it or not and they thought that we shouldn't learn it. I feel alienated from the family of my parents.

Jessica blamed her parents for not doing enough so that she or her siblings learned Punjabi, but, on the other hand, the parents said that they tried to transmit Punjabi to their children when they were small by inviting their mothers to stay in Sweden, and by finding from their own network a Punjabi L1-speaking teacher for their children's school, but these language management efforts did not yield any fruitful result. According to Curdt-Christiansen and Huang (2020: 182), "While parents may have an essential/emotional attitude to their home language and view it as an essential aspect of their identity, children may struggle to identify with their parents and find it difficult to understand their parents' deep emotional need". The dyadic relation between parents and children over the non-acquisition of the Punjabi language creates a slightly tense atmosphere in the home but all family members know that they are paying the price of living an exiled life and, although support for Mother Tongue Instruction in Sweden is strong, it "suffers from various implementation problems" (see Ganuza & Hedman 2019: 109).

Another case of sadness and longing was found in Ly (24 years), the eldest son of the Hmong family. Though he speaks Hmong, his verbal repertoire is marked with French and he lacks the desired skills in his parents' language. Ly often converses with his grandmothers (both are alive) and with his parents and he regrets that, among his seven siblings, only one sister has shown some interest in Hmong, and none of the others speak a word of it. Ly started travelling to Laos and then to the United States to meet some of his father's family members, not only to reconnect with them, but also to master the language and gain a deeper understanding of his own heritage. Ly, as a third-generation child took extreme steps in order to preserve the Hmong culture, sensing the fear that after the passing away of his parents and grandmothers, there would be no one in the family to bear the torch of the rich Hmong heritage.

Summary

366

Some implications can be drawn from the case studies presented here. The findings show that emotions of anxiety toward the loss of the heritage language were common among parents, albeit not explicitly manifested in some families. Fear of losing the heritage language amounts to fear of losing linguistic and cultural identity, including religious affiliations, leaving some parents frustrated, angry and helpless. The elder children in three families (Indian and Hmong) showed concern and regret and were sensible toward the risk of permanent or partial loss of the heritage language from their repertoire. However, *Pride* and *Joy* were other affective displays, notably related to the command of the host languages or powerful languages like English (*Pride*), and the command of and adequate competency in the home language (*Joy*), possibly in the form of nostalgia in some families where the home language had lost its place when the children were over 5 years old. In the matter of religious languages like Qur'anic Arabic, the joy and pride were simultaneously observed but they were not expressed explicitly. English has appeared as a solace or compensating factor for the heritage language among immigrant families of Indian origin; in all its forms and varieties, including local indigenous varieties in India, it has become a vector of cultural heritage.

The implications of socio-biographical variables in terms of the age, gender and background of individuals cannot be underestimated in the domain of family language policy. Luykx (2003: 26) considers gender as central element in the language socialisation. All the mothers in the families studied played an important role in maintaining the home language, with their children manifesting a close emotional attachment, whilst the fathers had a pragmatic approach, leaning toward the host languages or English for work purpose. It was not the languages *per se* but the name of languages, such as Hindi, Urdu, English, French, etc., which made varied impacts on the minds of the speakers in this study. If the heritage languages of the parents bring an emotion of closeness, nostalgia, pride and joy among the first-generation speakers, it would or may trigger anxiety, glumness, alienness or create a social fracture within the family for the second generation or young adolescents who would be inclined to learn languages of power, like English or the language of host country, like French, Norwegian or Swedish.

Conclusion

The emotional viewpoint appears not to have made yet an important epistemological contribution in the field of FLP. In her study, Pavlenko (2004) illustrated the importance of emotion in maintaining the language if strong emotions are expressed in L1 by the parents; the value of the language is considered as authentic. The findings of this paper on five case studies corroborate on the emotional aspect of preserving heritage language, expressed strongly in L1 through one or more features of *Pride*, *Joy*, *Sadness* and *Fear*; however, language maintenance and transmission did not work neither for the two families in France and one family in Sweden. Nevertheless, it worked in the case of two families in Norway and Finland whereas in the second family from Sweden, the child being an infant, I do not have the final result on the language transmission. Another important study on the role of anxiety in home language maintenance, by Sevinç (2020), shows intergenerational pressure, particularly from the grandfather, on the Turkish-Dutch bilingual third-generation adolescent. Likewise, anxiety was expressed in form of *Sadness* and *Fear* in the case of the family in Finland, where the risk of losing identity and cultural

norms was feared by the mother for her son if he did not speak the L1. Negative emotions, anxiety and frustrations were evident in the general ambiance of the family in Norway; although Urdu was spoken at home, there was a fear that the heritage language could slip away from the children's verbal repertoire. The four children were also not showing a good command over Urdu language, adding to the anxiety of the mother. In the case of the Hmong-origin family studied, there was a severe anxiety among parents over losing the "ancestors" (who are dead, though) reported by the mother, if their community does not speak the Hmong language. The L1 was successfully transmitted only to the eldest son among seven siblings, on whom the intergenerational pressure was enormous from grandmothers and parents, to keep the cultural tradition and shamanism alive and to be the torchbearer for the family. In the case of Canadian-Hispanic families, Guardado (2008) observed Spanish as a motivating factor for its transmission as L1 in terms of economic benefit. In contrast to this finding, the L1 was not linked with economic benefit in any of these five case studies. The motivating factor echoing in general emotions of *Pride* or *Joy*, as mentioned in this paper, was linked to the learning of English and the host languages, i.e., Swedish, French, Finnish or Norwegian.

The present study provides additional evidence with respect to previous studies (Curdtt-Christiansen and Huang 2020; Guardado 2008; Pavlenko 2004; Sevinç 2020; Tang and Calafato 2022) that the emotion does play a crucial role in the family language policy. It appears also that the emotion was grounded behind every decision or ideological stance regarding a language, either heritage or host, on its role within the family domain. Emotions towards languages are regulated either at individual level, by members of the family, or collectively, by the society, but the meanings conveyed by the emotions in the ideology of the language may or may not converge. To promote the better understanding of parental needs in terms of language practices and maintenance, the importance of emotional aspects can thus help to create effective policies at the macro-level and provide fresh perspectives in the field of FLP scholarship.

A number of possible future studies regarding the implications of emotions and FLP would be worthwhile. It would be interesting to assess the cross-country comparative studies on immigrants along similar lines, but paying more attention to the interplay of emotions and multilingualism and its stakes, on the national discourses on multilingualism on the one hand, and on the marginal and subaltern discourses on the other hand. Likewise, there may be abundant room for further progress in determining the implications on heritage language from emotional viewpoint by drawing the notions of cultural shock theory by Oberg (1960) when individuals are exposed to a new culture, new feelings of anxiety, frustrations, confusion may occur encountering a different pattern of cultural norms. Another possible area of future research would be to investigate the emotional experiences of immigrants before their departures from their country of origin in order to grasp the linguistic attitudes and to make them address these through considerate macro policies so that the family language policies contribute positively to the maintenance of languages.

Disclosure Statement : The author reports that there are no competing interests to declare.

References

- Ahmed, Sara (2004) *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Argaman, Osnat (2010) "Linguistic Markers and Emotional Intensity." [In:] *Journal of Psycholinguistic Research*. Vol. 39 (2); 89–99.

- Barkhuizen, Gary (2006) "Immigrant Parents' Perceptions of Their Children's Language Practices: Afrikaans Speakers Living in New Zealand." [In:] *Language Awareness*. Vol. 15 (2); 63–79.
- Benesch, Sarah (2012) *Considering Emotions in Critical English Language Teaching: Theories and Praxis*. New York: Routledge.
- Benesch, Sarah (2017) *Emotions and English Language Teaching: Exploring Teachers' Emotion Labor*. New York: Routledge.
- Bernstein, Basil, Dorothy Henderson (1969). "Social Class Differences in the Relevance of Language to Socialization." [In:] *Sociology*. Vol. 3; 1–20.
- Blommaert, Jan (2017) "Durkheim and the Internet: On Sociolinguistics and the Sociological Imagination." [In:] *Tilburg Papers in Culture Studies*. Paper 173.
- Bull, Nina (1951) *The Attitude Theory of Emotion*. New York: Nervous and mental disease monographs [Coolidge Foundation].
- Busch, Brigitta (2012) "The Linguistic Repertoire Revisited." [In:] *Applied Linguistics*. Vol. 33 (5); 503–523.
- Busch, Brigitta (2017) "Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of *Spracherleben* – The Lived Experience of Language." [In:] *Applied Linguistics*. Vol. 38 (3); 340–358.
- Caldas, Stephen J. (2012) "Language Policy in the Family." [In:] Bernard Spolsky (ed.) *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press; 351–373.
- Cooley, Charles H. (1902) *Human Nature and the Social Order*. New York: Scribner's.
- Curdtt-Christiansen, Xiao Lan (2013) "Implicit Learning and Imperceptible Influence: Syncretic Literacy of Multilingual Chinese Children." [In:] *Journal of Early Childhood Literacy*. Vol. 13 (3); 348–370.
- Curdtt-Christiansen, Xiao Lan (2016) "Conflicting Language Ideologies and Contradictory Language Practices in Singaporean Multilingual Families." [In:] *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Vol. 37 (7); 694–709.
- Curdtt-Christiansen, Xiao Lan, Jing Huang (2020) "Factors Influencing Family Language Policy." [In:] Andrea C. Shalley, Susana A. Eisenchlas (eds.) *Handbook of Home Language Maintenance and Development*. Berlin: De Gruyter Mouton; 174–193.
- Darwin, Charles ([1872]1965) *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. London: John Murray.
- De Houwer, Annick (1999) "Environmental Factors in Early Bilingual Development: the role of Parental Beliefs and Attitudes." [In:] Guus Extra, Ludo Verhoeven (eds.) *Bilingualism and Migration*. Berlin: De Gruyter Mouton; 75–96.
- De Houwer, Annick (2015) "Harmonious Bilingual Development: Young Families' Well-Being in Language Contact Situations." [In:] *International Journal of Bilingualism*. Vol. 19 (2); 169–184.
- Erickson, Rebecca J., Marci D. Cottingham (2014) "Families and Emotions." [In:] Jan E. Stets, Jonathan H. Turner (eds.) *Handbook of the Sociology of Emotions*, Volume II. Amsterdam: Springer; 359–384.
- Fishman, Joshua A. (1965) "Who Speaks What Language to Whom and When?" [In:] *La Linguistique*. Vol. 1 (2); 67–88.
- Fishman, Joshua A. (1972) "Domains and the Relationship between Micro- and Macrosociolinguistics." [In:] John J. Gumperz, Dell Hymes (eds.) *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston; 435–453.
- Ganuza, Natalia, Christina Hedman (2019) "The Impact of Mother Tongue Instruction on the Development of Biliteracy: Evidence from Somali–Swedish Bilinguals." [In:] *Applied Linguistics*. Vol. 40 (1), 108–131.
- Gkonou, Christina, Elisabeth R. Miller (2021) "An Exploration of Language Teacher Reflection, Emotion Labor, and Emotional Capital." [In:] *TESOL Quarterly*. Vol. 55 (1); 134–155.
- Gomes, Rafael Lomeu (2022) "Du er verdens beste pappa: Affect in Parent-Child Multilingual Interactions." [In:] *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol. 25 (10); 3758–3772.

- Guardado, José Martin (2008) "Language Socialisation in Canadian Hispanic Communities: Ideologies and Practices." Unpublished PhD Thesis. The University of British Columbia.
- Haque, Shahzaman (2020) "Language Use and Islamic Practices in Multilingual Europe." [In:] *Signs and Society*. Vol. 8 (3); 401–425.
- Haque, Shahzaman (2019) "On ne lâche pas notre langue: étude monographique sur la politique linguistique d'une famille hmong réfugiée du Laos en France." [In:] Shahzaman Haque (ed.) *Politique linguistique familiale / Family Language Policy*. Munich: Lincom; 37–51.
- Haque, Shahzaman (2012) *Étude de cas sociolinguistique et ethnographique de quatre familles indiennes immigrantes en Europe: pratiques langagières et politiques linguistiques nationales et familiales*. Thèse de doctorat. Université Stendhal, Grenoble III, Grenoble.
- Haque, Shahzaman (2011b) "Truncated Multilingual Repertoire in Indian Migrant Families in three Cities of Europe." [In:] *Journal of Estonian and Finno-Ugric Languages*. Vol. 2 (2); 29–47.
- Haque, Shahzaman (2011a) "Migrant Family Language Practices and Language Policies in Finland." [In:] *Apples-Journal of Applied Language Studies*. Vol. 5 (1); 49–64.
- Hargreaves, Andy (2000) "Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of their Interactions with Students." [In:] *Teaching and Teacher Education*. Vol. 16 (8); 811–826.
- Hammersley, Martyn, Paul Atkinson (1983) *Ethnography: Principles in Practice*. London: Tavistock.
- Heller, Monica, Alexandre Duchêne (2012) *Pride and Profit: Changing Discourses of Language, Capital and Nation-State*. [In:] Alexandre Duchêne, Monica Heller (eds.) *Language in Late Capitalism: Pride and Profit*. New York: Routledge; 1–21.
- Hymes, Dell (1972) "Models of the Interaction of Language and Social Life." [In:] John J. Gumperz, Dell Hymes (eds.) *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. Holt, Rinehart and Winston, INC; 35–71.
- Ivanova, Olga (2019) "«My Child is a Perfect Bilingual»: Cognition, Emotions, and Affectivity in Heritage Language Transmission." [In:] *Languages*. Vol. 4 (44). [At:] <https://www.mdpi.com/2226-471X/4/2/44> (access 05/05/2023).
- Kemper, Theodore D. (1978) *A Social Interactional Theory of Emotions*. New York: Wiley.
- King, Kendall A., Lyn Fogle W. (2016) "Family Language Policy." [In:] Teresa McCarty, Stephen May (eds.) *Language Policy and Political Issues in Education. Encyclopaedia of Language and Education*. Springer, Cham; 315–327.
- Kockelman, Paul (2015) "Four Theories of Things: Aristotle, Marx, Heidegger, and Peirce." [In:] *Signs and Society*. Vol. 3 (1); 153–192.
- Kopeliovich, Shulamit (2010) "Family Language Policy: A Case Study of a Russian-Hebrew Bilingual Family: Toward a Theoretical Framework." [In:] *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*. Vol. 4 (3); 162–178.
- Lazarus, Richard S. (1991) *Emotion and Adaptation*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, Gary Y. (1986) "Culture and Adaptation: Hmong Refugees in Australia." [In:] Glenn L. Hendricks, Bruce T. Downing, Amos S. Deinard (eds.) *The Hmong in Transition*. New York: Center for Migration Studies; 55–82.
- Lutz, Catherine (1982) "The Domain of Emotion Words on Ifaluk." [In:] *American Ethnologist*. Vol. 9 (1); 113–128.
- Luykx, Aurolyn (2003) "Weaving Languages Together: Family Language Policy and Gender Socialisation in Bilingual Aymara Households." [In:] Robert Bayley, Sandra Schecter (eds.) *Language Socialisation in Bilingual and Multilingual Societies*. Clevedon: Multilingual Matters; 25–43.

- Luykx, Aurolyn (2005) "Children as Socializing Agents: Family Language Policy in Situations of Language Shift." [In:] James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad, Jeff MacSwan (eds.) *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville: Cascadilla Press; 1407–1414.
- Matera, Vincenzo, Angela Biscaldi (2021) "Ethnography: A Theoretically Oriented Practice. Introduction." [In:] Vincezo Matera, Angela Biscaldi (eds.) *Ethnography: A theoretically oriented practice. Introduction*. Switzerland: Palgrave Macmillan; 1–18.
- MacIntyre, Peter, Gregersen Tammy (2012) "Affect: The Role of Language Anxiety and other Emotions in Language Learning." [In:] Sarah Mercer, Stephen Ryan, Marion Williams (eds.) *Psychology for Language Learning*. Switzerland: Palgrave Macmillan; 103–118.
- May, Stephen (2003) "Rearticulating the Case for Minority Language Rights." [In:] *Current Issues in Language Planning*. Vol. 4 (2); 95–125.
- Mead, George Herbert (1934) *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mirvahedi, Seyed Hadi (2020) "Examining Family Language Policy Through Realist Social Theory." [In:] *Language in Society*. Vol. 50 (3); 389–410.
- Montandon, Cléopâtre (1992) "La socialisation des émotions : un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation." [In:] *Revue Française de Pédagogie*. Vol. 101; 105–122.
- Oberg, Kalervo (1960) "Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments." [In:] *Practical Anthropology*. Vol. 7; 177–182.
- Okita, Toshie (2002) *Invisible Work: Bilingualism, Language Choice and Childrearing in Intermarried Families*. Amsterdam: Benjamins.
- Pavlenko, Aneta (2004) "«Stop Doing That, Ia Komu Skazala !»: Language Choice and Emotions in Parent-Child Communication." [In:] *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Vol. 25 (2–3); 179–203.
- Phillipson, Robert (1992) *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson, Robert (2009) *Linguistic Imperialism Continued*. New York: Routledge.
- Piller, Ingrid (2018) *Bilingual Children Refusing to Speak the Home Language*. [At:] <https://www.languageonthemove.com/bilingual-children-refusing-to-speak-the-home-language> (access 08/09/2022).
- Quérol, Julie (2011) "De mère en fille, l'intervention d'une identité maternelle interculturelle." [In:] Zohra Guerraoui, Odile Reveyrand-Coulon (eds.) *Transmission Familiale et Interculturelle: Rupture, Aménagements, Création*. Paris: In Press Eds; 163–174.
- Richards, Jack C (2020) "Exploring Emotions in Language Teaching." [In:] *RELC Journal*. Vol. 53 (1); 225–239.
- Ross, Andrew S., Elke Stracke (2016). "Learner Perceptions and Experiences of Pride in Second Language Education." [In:] *Australian Review of Applied Linguistics*. Vol. 39 (3); 272–291.
- Samata, Susan (2014) *The Cultural Memory of Language*. London / New York: Bloomsbury.
- Scheff, Thomas J. (1988) "Shame and Conformity: The Deference-Emotion System." [In:] *American Sociological Review*. Vol. 53 (3); 395–406.
- Scherer, Klaus R. (1993) "Studying the Emotion-Antecedent Appraisal Process: An Expert System Approach." [In:] *Cognition & Emotion*. Vol. 7 (3/4); 325–355.
- Schmitter, Amy M. (2021) "17th and 18th Century Theories of Emotions." [In:] Edward N. Zalta (ed.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2021 Edition). [At:] <https://plato.stanford.edu/archives/sum2021/entries/emotions-17th18th> (access 03/02/2023).
- Sevinç, Yesim (2020) "Language Anxiety as a Negative Emotion in Home Language Maintenance and Development." [In:] Andrea Schalley, Susana Eisenclas (eds.) *Handbook of Applied Linguistic Series*:

- Social and Affective Factors in Home Language Maintenance and Development*. Berlin: De Gruyter Mouton; 84–108.
- Sevinç, Yesim, Seyed Hadi Mirvahedi (2022) “Emotions and Multilingualism in Family Language Policy: Introduction to the Special Issue.” [In:] *International Journal of Bilingualism*, <https://doi.org/10.1177/13670069221131762> (access 09/07/2022).
- Sheets-Johnstone, Maxine (2012) “Fundamental and Inherently Interrelated Aspects of Animation.” [In:] Ad Foolen, Ulrike M. Lüdtke, Timothy P. Racine, Jordan Zlatev (eds.) *Moving Ourselves, Moving Others: Motion and Emotion in Intersubjectivity, Consciousness and Language*. John Benjamins; 27–56.
- Smolicz, Jerzy J. (1981) “Core Values and Cultural Identity.” [In:] *Ethnic and Racial Studies*. Vol. 4; 75–90.
- Smolicz, Jerzy J. (1992) “Minority Languages as Core Values of Ethnic Cultures: A Study of Maintenance and Erosion of Polish, Welsh, and Chinese Languages in Australia.” [In:] Willem Fase, Koen Jaspert, Sjaak Kroon (eds.) *Maintenance and Loss of Minority Languages*. John Benjamins; 277–306.
- Solomon, Robert C. (1993) “The Philosophy of Emotions.” [In:] Michael Lewis, Jeannette M. Haviland-Jones, Lisa Feldman Barrett (eds.) *Handbook of Emotions*. New York: The Guilford Press; 3–15.
- Spolsky, Bernard (2004) *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spolsky, Bernard (2009) *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spolsky, Bernard (2019) “Family Language Policy – the Significant Domain.” [In:] Shahzaman Haque (ed.) *Politique Linguistique Familiale / Family Language Policy*. Munich: Lincom GmbH; 23–35.
- Spolsky, Bernard (2021) *Rethinking Language Policy*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Stets, Jan E., Jonathan Turner H. (2006) *Handbook of the Sociology of Emotions*. Boston: Springer.
- Tang, Fei, Raees Calafte (2022) “«You Have to Repeat Chinese to Mother !»: Multilingual Identity, Emotions, and Family Language Policy in Transnational Multilingual Families.” [In:] *Applied Linguistics Review*, <https://doi.org/10.1515/applirev-2021-0173> (access 07/06/2023).
- Tannenbaum, Michal (2012) “Family Language Policy as a Form of Coping or Defence Mechanism.” [In:] *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Vol. 33 (1); 57–66.
- Tannenbaum, Michal, Marina Berkovich (2015) “Family Relations and Language Maintenance: Implications for Language Educational Policies.” [In:] *Language Policy*. Vol. 4 (3); 287–309.
- Tuominen, Anne (1999) “Who Decides the Home Language? A Look at Multilingual Families.” [In:] *International Journal of the Sociology of Language*. Vol. 140 (1); 59–76.
- Turner, Jonathan H. (2014) “Emotions and Societal Stratification.” [In:] Jan E. Stets, Jonathan H. Turner (eds.) *Handbook of the Sociology of Emotions*. Volume II. USA: Springer; 179–198.
- Van Kleef, Gerben A. (2016) *The Interpersonal Dynamics of Emotion: Toward an Integrative Theory of Emotions as Social Information*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wang, Y. (2022) “Speaking Chinese or no Breakfast: Emotional Challenges and Experiences Confronting Chinese Immigrant Families in Heritage Language Maintenance.” [In:] *International Journal of Bilingualism*. Vol. 27 (2). <https://doi.org/10.1177/13670069221126043> (access 05/04/2023).
- Warren, Howard C. (ed.) (1962) *Dictionary of Psychology, 1934/1962 (renewed)*. The Riverside Press.
- Wilson, Sonia (2020) “Family Language Policy Through the Eyes of Bilingual Children: the Case of French Heritage Speakers in the UK.” [In:] *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Vol. 41 (2); 121–139.
- Wulf, Christoph (2017) “Anthropology Today. A Study on Family Wellbeing and Transcultural Insights – A German Japanese Study.” [In:] *Horizontes Antropológicos*. Vol. 49; 21–59.
- Zembylas, Michalinos (2005) *Teaching with Emotion: A Postmodern Enactment*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Zlatev, Jordan (2012) "Prologue. Bodily Motion, Emotion and Mind Science." [In:] Ad Foolen, Ulrike M. Lüdtke, Timothy P. Racine, Jordan Zlatev (eds.) *Moving Ourselves, Moving Others: Motion and Emotion in Intersubjectivity, Consciousness and Language*. Amsterdam: John Benjamins; 1–26.

Received:
1/06/2023
Reviewed:
3/06/2023
Accepted:
7/07/2023

PHILIPPE LACOUR

Universidade de Brasilia, Brasilia (Brésil)

traduxio@philippelacour.net

ORCID 0000-0003-3226-584X

PASCALE ELBAZ

ISIT Panthéon Assas, Paris (France)

elbaz.pascale@isitparis.eu

ORCID : 000-0002-7638-8756

DIANA JAMBOROVA LEMAY

Inalco, Paris (France)

diana.jamborova@inalco.fr

ORCID : 0000-0002-6386-6296

LAYLA ROESLER

Ecole Normale Supérieure de Lyon, Lyon (France)

layla.roesler@ens-lyon.fr

ORCID : 0000-0003-2795-7390

LAURIE POSTLEWATE

Columbia University, Barnard College, New-York, (Etats Unis d'Amérique)

lpostlew@barnard.edu

ORCID 0000-0003-0519-1400

Un enseignement purement distanciel de la traduction grâce à une plateforme collaborative est-il possible ? Leçons d'une pandémie

Teaching Translation Virtually: Pandemics and Possibilities

Abstract

This article examines the rapid and radical adaptations to total distance learning that the COVID-19 pandemic required of teachers using TraduXio, a multilingual digital translation platform for collaborative translation work (<https://traduxio.org>). The teachers discuss the changes that the sudden transition brought to their classroom

work, which included adjusting activities to suit the evolving needs of the learners and the varying reactions of the students themselves; they conclude by providing a brief assessment of the advantages and disadvantages of the 100% distance learning/teaching situation. Three main benefits of the switch to distance learning of translation are addressed: 1) making learners aware of the importance of individual interpretation in translation, 2) developing their sensitivity to consistency in translation choices across a group of translators (terminology, tense, tone), and 3) focusing their attention on the importance of discussion in the translation process.

Keywords: translation; collaboration; distance teaching; pandemic

Mots clés : traduction ; collaboration ; enseignement à distance ; pandémie

1. Introduction

Le présent article examine l'expérience de plusieurs enseignantes et enseignants, en France, aux États-Unis et au Brésil, qui ont l'habitude d'utiliser un environnement numérique de traduction collaborative et multilingue, mais qui ont dû s'adapter, de façon rapide et radicale, à un usage purement distanciel, par temps de pandémie (Covid-19). Les responsables évoquent les modifications des pratiques impliquées par cette brusque transition, les inventions auxquelles elles ont eu recours, les réactions diverses des étudiantes et des étudiants, et dressent un rapide bilan des avantages et inconvénients d'une telle conversion. Parmi les outils numériques, l'environnement TraduXio (<https://traduxio.org>) a été choisi, parce qu'il permet non seulement de traduire de façon collaborative mais aussi de visualiser et de comparer différentes traductions concurrentes du même texte (y compris en cas de traduction multilingue). TraduXio est utilisé non seulement pour les cours de traduction, mais aussi comme atelier de traduction collaborative pour des textes de presse, des textes littéraires, ou encore des textes de sciences sociales. Les bénéfices de cet apprentissage peuvent être résumés en trois points : sensibiliser les apprenants à l'importance de l'interprétation individuelle, développer le souci de cohérence d'un étudiant traduisant à l'autre (terminologie, temps, ton), souligner l'importance de la discussion en groupe-classe. Certaines fonctionnalités de la plateforme ont particulièrement facilité l'expérience de la traduction collaborative, notamment la segmentation manuelle des textes, le glossaire intégré et la recherche de concordances.

Nous présenterons d'abord une rapide description de l'environnement TraduXio (2) et du changement induit par le basculement vers l'enseignement numérique intégral (3). Puis nous soulignerons ce que le passage au tout distanciel a pu faciliter ou permettre d'éviter (4). Nous étudierons ensuite les modifications induites sur la dynamique de groupe (5), et l'adoption plus approfondie des modalités collaboratives de l'outil (6). Enfin, nous nous interrogerons sur les vertus pédagogiques de l'expérience (7).

2. L'environnement TraduXio

TraduXio est un environnement numérique pour la traduction collaborative et multilingue. Il s'agit d'un outil d'aide à la traduction dont l'originalité tient à ce qu'il ne repose pas du tout sur les principes calculatoires du Traitement Automatique des Langues Naturelles, mais s'inspire plutôt d'une conception interprétative du langage (Lacour et *al.* 2010). En voici la page de garde, qui en résume les principales orientations (Figure 1).

[illegible]

Figure 2 : Interface en accordéon. *CC-by-nc-sa 3.0 France.*

La conception de la technologie qui s'en dégage n'est pas celle, dominante, de la délégation de l'homme à la machine, par automatisation, mais celle, alternative et minoritaire, quoique pertinente, de l'interaction riche entre hommes et machines, de la suggestion, de l'assistance à la comparaison et à l'interprétation, ou encore de l'intelligence humaine augmentée. L'outil fait l'objet d'une utilisation depuis déjà plusieurs années et certains retours d'expérience ont déjà fait l'objet de publications (Henkel et Lacour 2020 ; Lacour et Bénéel 2021).

Par ailleurs, plusieurs avantages de l'environnement TraduXio par rapport à d'autres logiciels de TAO courants méritent d'être mentionnés. D'abord, TraduXio fonctionne dans à peu près tous les pays du monde, quelle que soit la qualité du débit internet, puisque cet outil de « basse technologie » est très économe en énergie et requiert peu de bande passante : il relève bien de cette sobriété numérique requise par le nouveau contexte écologique (Descamps et *al.* 2022). Par ailleurs, l'environnement est compatible avec toutes les langues disposant de caractères intégrés au standard informatique Unicode : cela permet de travailler avec des langues non alphabétiques, comme le japonais, y compris sous leur forme ancienne, comme dans le cas du chinois classique. Cela n'est pas le cas d'autres outils qui permettent de procéder à des extractions terminologiques par une approche statistique, reposant sur la mise en opposition de corpus spécialisés et non-spécialisés, et de chercher des collocations ou des contextes. Très utile, la version disponible en ligne de TermoStat prend en charge le français, l'anglais, l'espagnol, l'italien et le portugais – Manuel TermoStat (umontreal.ca) ; citons également AntConc (<http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>), qui requiert, pour le chinois, une préparation préalable avec l'outil SegmentAnt, (Laurence Anthony's SegmentAnt). Ajoutons enfin que TraduXio fonctionne parfaitement avec les projets fortement multilingues, comme celui de l'Inalco, consistant à traduire un conte de Perrault dans une trentaine de langues, y compris des langues rares, comme le birman, qui ne sont que mal traitées par des logiciels comme Word.

3. Avant et après : description des changements induits par le passage au tout numérique

Sur cet environnement, et pendant la pandémie, plusieurs expériences ont été menées par différents groupes et avec diverses langues.

Pascale Elbaz, à l'ISIT, reçoit dans ses cours des groupes mixtes d'étudiantes et d'étudiants francophones et sinophones qu'elle fait travailler ensemble à travers différents dispositifs de dialogue et d'interaction afin de les former au processus de traduction comme opération linguistique, culturelle et de communication (Elbaz 2016). A cause de la pandémie, la salle de classe s'est transformée en salle virtuelle et les petits groupes en sous-salles dont les plateformes collaboratives ont compris la nécessité au fil des confinements (Elbaz 2021). TraduXio a paru à tous et à toutes être l'environnement idéal pour collaborer. En effet, plus complet qu'un document partagé, il offre des fonctionnalités intéressantes (notamment un accès sécurisé via le système d'inscription et de gestion des partages) qui ont été explorées tout au long du semestre (Figure 3).

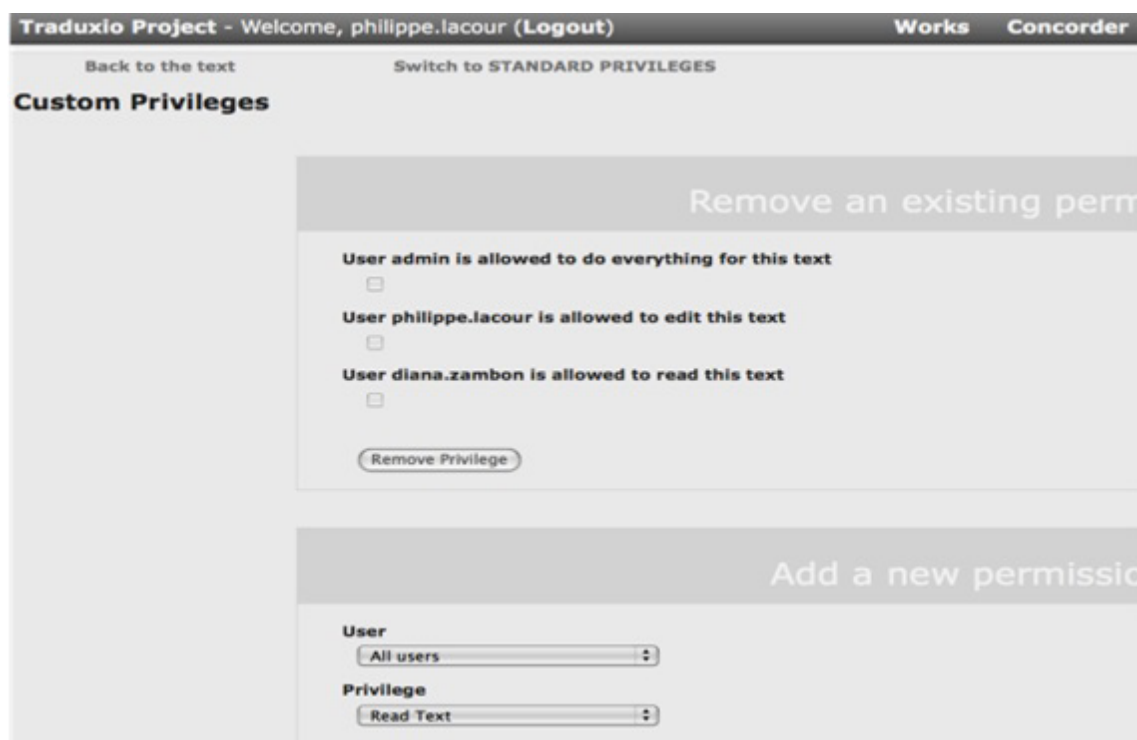


Figure 3 : Gestion des partages sur TraduXio. CC-by-nc-sa 3.0 France.

L'objet de la traduction est une nouvelle de Chen Si'an, dramaturge et auteure de nouvelles dont le plus récent recueil a été proposé pour plusieurs prix littéraires en Chine. Les séances de travail sont variées : parfois TraduXio est utilisé en cours – le segment cible se remplit alors en direct et l'enseignante peut intervenir grâce à la fonction de conversation de TraduXio ou du fil de conversation sur Teams ; d'autres fois, les étudiantes et les étudiants préparent un extrait de texte à la maison, le postent sur TraduXio et vont ensuite examiner en commun les points difficiles lors d'une séance à distance, soit en classe entière, soit en équipe, chaque équipe étant installée dans une salle virtuelle.

Diana Jamborova Lemay, qui enseigne la grammaire et la langue slovaques à l'Inalco, travaille avec des petits groupes d'étudiantes et d'étudiants francophones, sur des articles de la presse slovaque et française. Jusqu'à 2020 les traductions se faisaient uniquement sous Word dans les tableaux à deux colonnes. Les étudiants ne pouvaient voir qu'une seule version de traduction proposée par l'un d'entre eux. Depuis le premier confinement en 2020, les séminaires sont passés en tout distanciel sur la plateforme Zoom. La plateforme TraduXio a été introduite à partir de la rentrée de septembre 2020. Les étudiants l'ont adopté très facilement et rapidement. Désormais, le cours de slovaque des médias, en présentiel ou en distanciel, se déroule simultanément sur la plateforme TraduXio. L'enseignante prépare deux textes d'actualité (l'un français, l'autre slovaque) autour d'un même sujet (culturel, politique, scientifique) pour chaque séance. Les étudiants ont une semaine pour préparer leurs traductions. Les différentes versions sont comparées et commentées lors de la séance commune, et les étudiants peuvent modifier ou corriger eux-mêmes leurs traductions en temps réel. TraduXio permet de visualiser toutes les versions à la fois, ce

qui est un réel avantage pour la discussion. Les problèmes de connexion sont très rares sur la plateforme TraduXio, alors que les coupures sur Zoom, utilisé en même temps, ont été relativement fréquentes.

Laurie Postlewate (Barnard College, Columbia University, New-York) et Layla Roesler (ENS Lyon) animent, depuis 2018, un atelier télécollaboratif de traduction française et anglaise (thème et version). Les étudiantes et les étudiants s'inscrivent en deux groupes (de 10 ou 12, typiquement) à partir desquels seront constitués les binômes franco-américains. Les textes donnés à traduire sont des comptes rendus de livres de SHS provenant de deux revues numériques partenaires. La finalité première est donc la publication, mais les objectifs pédagogiques comprennent aussi la sensibilisation à : 1) la circulation de la connaissance scientifique apportée par la traduction de comptes rendus de livres de recherche, et : 2) la dimension incontournable du numérique dans la traduction contemporaine (plateformes de traduction, concordanciers en ligne, dictionnaires de synonymes, etc.). À la complexité de la collaboration à distance se joint la difficulté pédagogique de suivre et d'évaluer le processus de traduction. TraduXio a été retenu afin de résoudre un certain nombre de difficultés. L'arrivée de la pandémie a bousculé l'organisation, les cours ayant dû migrer sur Zoom. Mais le changement a pu être moins brutal du fait qu'une grande partie du cours était déjà virtuelle. Du point de vue des élèves (et des enseignantes), le tout-distanciel n'était que l'amplification des pratiques qui existaient déjà. Finalement, il s'est avéré que la possibilité de mettre les binômes en « salles » individuelles était plutôt efficace. En mettant l'image du ou de la binôme en miniature ou en arrière-plan, ils pouvaient accéder à la plateforme de traduction et effectuer les tâches qu'ils devaient accomplir ensemble.

Enfin, l'équipe de traduction de l'Université de Brasilia réunit, autour d'un professeur de philosophie (Philippe Lacour) des étudiants de différents niveaux et de différentes disciplines pour traduire des textes inédits de philosophie française (Alain, Bergson, Cournot, Maine de Biran, Sartre, Weil, etc.). Certains sont étudiants en philosophie, d'autres en biologie, en psychologie, voire en relations internationales ou en langue et littérature française. Ces textes, qui sont traduits en ligne sur l'environnement collaboratif TraduXio, font ensuite l'objet d'une publication dans une revue universitaire au format numérique. Le groupe fonctionnait habituellement en trois temps. Après l'installation du texte sur l'environnement TraduXio et sa segmentation, l'équipe se répartissait les segments à traduire et à réviser, sous la supervision du professeur. Chacun devait ainsi traduire son propre groupe de paragraphes et réviser ceux de ses collègues, en se connectant depuis son lieu de résidence, et en utilisant les outils de son choix – à l'exclusion toutefois des logiciels de traduction automatique. Les difficultés faisaient l'objet à la fois d'une tentative effective de traduction et d'une mention particulière. Dans un second temps, l'équipe se réunissait physiquement dans un bureau, à un jour et une heure donnée, afin de finaliser les traductions : la séance consistait alors à « lisser » collectivement le texte traduit, en discutant de façon plus pointue les difficultés rencontrées (ou celles qui sont relevées). La collaboration était nécessaire et souvent animée. Les désaccords étaient dûment argumentés et faisaient l'objet d'une décision à la majorité. Enfin, dans un dernier temps, le texte entièrement traduit était révisé par un tiers, en général un professeur brésilien ou portugais qui connaissait bien l'auteur concerné, voire qui l'avait déjà traduit, et qui avait le dernier mot touchant certaines hésitations persistantes. Avec la pandémie, il a été convenu de poursuivre l'expérience de façon purement numérique. La première étape de l'opération est restée identique, ainsi que la troisième, mais la seconde a dû être profondément modifiée.

4. Ce qui a été évité et facilité

Un certain nombre de procédures sont évitées par la traduction collaborative en ligne, ou encore facilitées par l'usage de TraduXio.

D'abord, la fonction de partage différencié sur TraduXio permet aux enseignants d'évaluer le travail individuel car, si l'accès au texte source est ouvert à tous les étudiants dès son dépôt sur la plateforme, les colonnes individuelles des autres étudiants peuvent rester cachées jusqu'au début de la séance commune. Ainsi avant la séance, chaque étudiant a accès aux deux colonnes – une avec le texte source commun et une où il doit déposer sa traduction. Juste avant la séance, l'enseignant élargit les partages pour que toutes les colonnes soient visibles par tous. Le temps d'une ou de deux séances autrefois consacrées au contrôle continu est ainsi dégagé pour se focaliser davantage sur le travail en atelier jugé plus motivant et plus stimulant par tous les concernés. D'après le retour des étudiants de slovaque à l'Inalco, cette pratique d'évaluation est également moins stressante et plus encourageante.

Ensuite la segmentation à la carte (par simple insertion d'une ligne blanche entre deux paragraphes, au moment de l'insertion du texte) incite à réfléchir à l'unité de la traduction, morceau de texte s'organisant autour d'une idée ou d'une scène. Elle permet aussi de jauger le volume de travail qui sera alloué à chaque personne ou à chaque groupe (Figure 4).



Figure 4 : Segmentation du texte source sur TraduXio. CC-by-nc-sa 3.0 France.

Le texte cible est segmenté à l'identique, c'est-à-dire que la création d'un segment source fait apparaître un segment cible de même taille. Il est néanmoins possible, à tout moment, de regrouper plusieurs segments ou de diviser un segment si cela facilite le travail. En amont du travail collaboratif, l'enseignant choisit la taille du segment que chaque étudiant devra traduire en cours ou à la maison. Chacun a accès à deux colonnes, celle du texte à traduire, où le nom de chaque étudiant est noté dans le haut du segment, et la colonne de traduction où chacun se positionne et remplit le segment cible. Si

la traduction se fait en cours, l'enseignant voit l'ensemble des segments cibles se remplir sous ses yeux et peut intervenir en marge de ce travail, pour commenter la traduction en train de se faire. Si la traduction a lieu hors du temps de cours, l'enseignant aura accès à la traduction dans son ensemble. Cette modalité de découpage en amont du texte en segments est une alternative intéressante à l'exercice consistant pour chaque étudiant à traduire le même extrait, notamment en ce qu'elle permet d'aborder un plus grand volume de texte.

5. Modifications de la dynamique de groupe

Les enseignantes ont développé différents scénarios pédagogiques de l'enseignement de la traduction avec TraduXio et observé globalement un renforcement paradoxal de la dynamique de groupe, en l'absence de tout contact physique et spatial. Corrélativement, les versions définitives des traductions individuelles sont de bien meilleure qualité, sans doute parce qu'elles bénéficient pleinement d'une réflexion commune.

Touchant, d'abord, la question de la gestion du groupe, il a pu être nécessaire de mettre en place des sous-groupes, ce qui pose la question du choix du nombre de personnes par équipe. À l'ISIT, Pascale Elbaz a testé plusieurs combinaisons : 2, 3, 4 et six personnes. Les équipes de 4 ont été plébiscitées, car elles permettent le dialogue entre deux sinophones et deux francophones sans faire perdre trop de temps en débats dilatoires. Chaque groupe travaille chez soi, à son rythme, à distance et publie son travail sur l'environnement, toutes les autres équipes y ont alors accès. Afin de ne pas nuire à la dynamique d'ensemble, le partage des impressions se fait toujours avec la totalité du groupe, ou du moins, si un tel partage est donné individuellement à chacun des groupes, dans une réunion dans des classes virtuelles parallèles par exemple, un temps de synthèse générale, comprenant la synthèse de chaque groupe, est partagé avec l'ensemble, le but étant de faire prendre conscience du texte comme un tout et de la responsabilité de chacun et de chacune à l'égard de la qualité du tout.

Dans cette perspective, plusieurs nouvelles règles fondamentales se sont imposées tout au long de l'expérience. La première règle d'or tient à l'interdiction d'intervenir directement dans le segment d'une autre équipe. Pour tout commentaire ou suggestion de modification lors de l'opération de relecture, il est possible d'ouvrir une troisième colonne sur TraduXio : la première colonne est occupée par le texte source, la seconde colonne par le texte cible et la troisième colonne par les commentaires et suggestions d'amélioration (Figure 5). En effet, si plusieurs personnes travaillent sur un même segment d'une même colonne, une fraction du contenu s'efface. La deuxième règle d'or tient à ce que l'équipe qui traduit un segment doit nécessairement lire le segment qui précède et le segment qui suit, afin d'harmoniser son texte avec celui des autres équipes. Notons que les règles d'or n'ont été suivies qu'en partie, la première s'étant imposée après plusieurs mauvaises expériences où une intervention intempestive dans un segment en effaçait le contenu ; la seconde n'étant entrée que tardivement dans la liste des bonnes pratiques à adopter.

Qu'en est-il, ensuite, de la motivation ? Le groupe de Brasília a opté pour un lieu de réunion virtuel souple, aux modalités limitées, mais efficace même avec des débits internet faibles (Google Meet). Malgré une présence irrégulière, la motivation est toutefois restée suffisamment forte pour permettre l'accomplissement du projet initial (la traduction intégrale d'un livre de Maine de Biran). Les réunions ont permis de distribuer les rôles correctement, mais les processus de finalisation des traductions

furent beaucoup plus laborieux, obligeant à réduire d'autant la vitesse de progression sur le texte. Les difficultés de communication (demande de prise de parole, perte de connexion, distribution des temps d'intervention, hiérarchisation des remarques à traiter, etc.) semblent avoir eu comme conséquence un travail plus fin et plus poussé, qui a abouti à une utilisation plus fréquente du glossaire (Figure 6) et de la concordance, y compris de façon individuelle, spontanée et immanente au texte traduit (pour savoir comment telle expression a déjà été traduite quelques pages avant, déterminer si le terme est technique et s'il faut, en conséquence, fixer sa traduction dans le glossaire). Certaines discussions ont également eu lieu entre différents membres du groupe en dehors du temps de réunion. Globalement, l'esprit d'équipe s'est trouvé renforcé par ces difficultés techniques, et les participants ont pris à cœur le projet, (peut-être parce qu'il offrait un lieu de coopération concrète à un moment où l'enseignement avait plutôt tendance à renforcer le sentiment d'isolement des étudiants), mettant un point d'honneur à le mener à son terme.

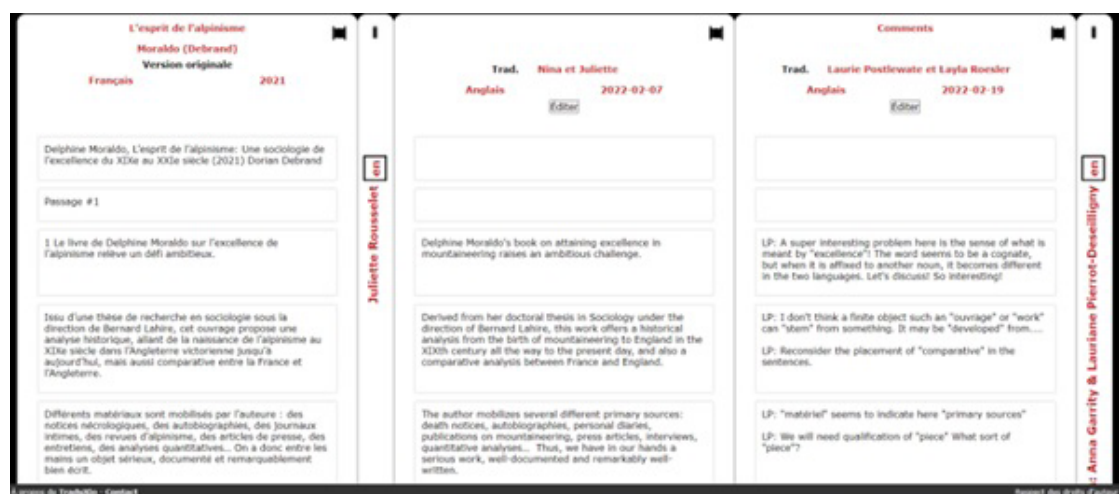


Figure 5 : Utilisation de la colonne Commentaires sur TraduXio. CC-by-nc-sa 3.0 France.

6. Modalités collaboratives de TraduXio

Les modalités collaboratives de TraduXio ont fait l'objet d'une adoption plus approfondie. C'est d'abord le cas de la fonction de correction, même si c'est par un usage inattendu de l'environnement numérique. Ainsi, dans le cours de traduction du et vers le slovaque, à l'Inalco, les séances sont consacrées à la correction et à la discussion sur les différentes solutions adoptées par chacun, parfois une colonne supplémentaire est créée pour y reporter une version harmonisée qui reflète les différents arbitrages et remarques soulevés par l'enseignante et les étudiants. Ces derniers lisent leurs propositions de traduction pour chaque segment à tour de rôle. Parallèlement, en tenant compte des remarques des autres, ils corrigent leurs textes directement sur TraduXio qui attribue une couleur à chaque participant ; ainsi la couleur spécifique signale-t-elle chaque changement survenu en temps réel. Cette fonctionnalité permet un suivi très facile des modifications apportées par chacun pendant la séance (Figure 7).

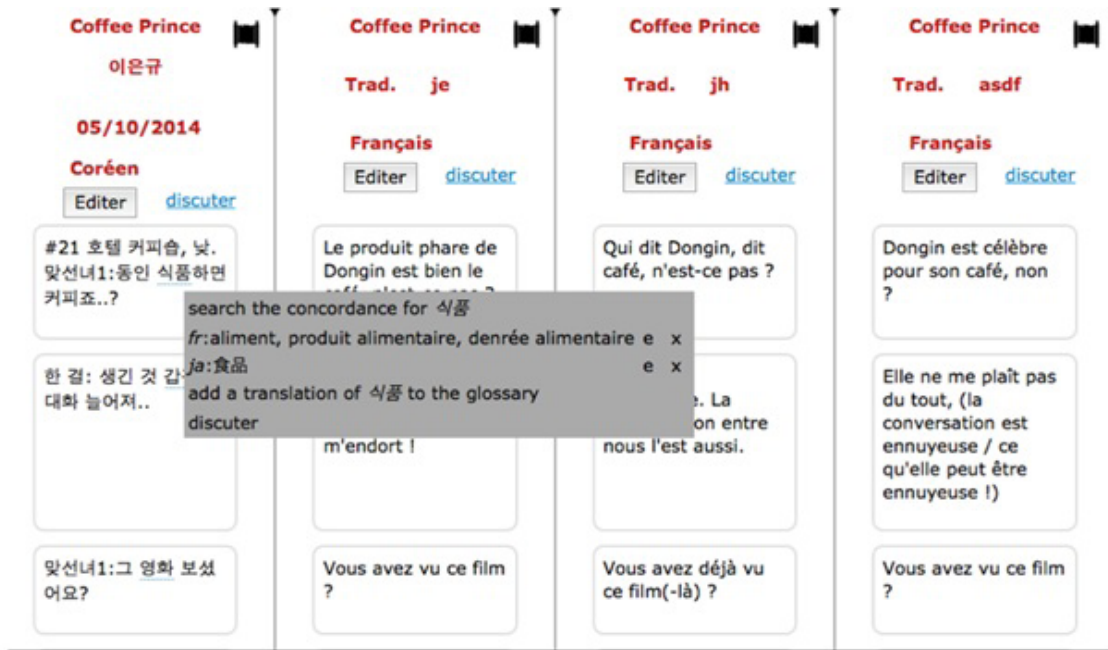


Figure 6 : Utilisation du glossaire et de la concordance. CC-by-nc-sa 3.0 France.

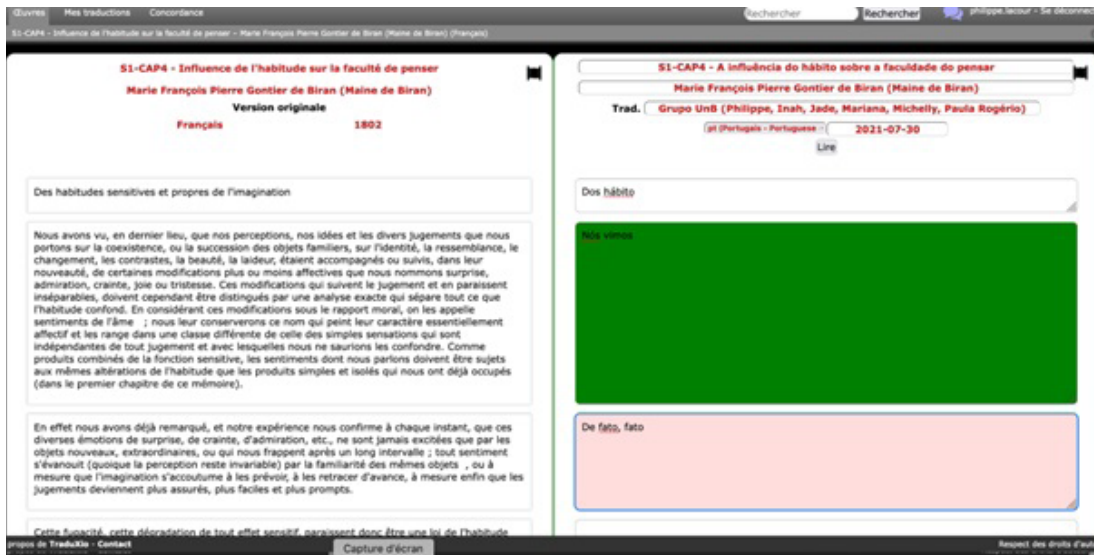


Figure 7 : Utilisation des couleurs sur TraduXio. CC-by-nc-sa 3.0 France.

Avec le glossaire, l'enseignant peut fixer un vocabulaire spécifique ou ambigu en amont, lorsqu'il dépose le texte source ; il peut ainsi adapter sa difficulté en facilitant la traduction de certains passages sans renoncer au texte authentique. Mais la fonction glossaire peut encore être utilisée d'une autre manière

dans l'expérience collaborative : l'enseignant demande alors aux étudiantes et aux étudiants d'y entrer systématiquement tout mot, toute expression cherchés dans le dictionnaire ou dans de la documentation en ligne. Concrètement, il faut cliquer sur le mot, en indiquer la langue, indiquer dans quelle langue cible sera l'équivalent et entrer l'équivalent. Un liseré bleu en pointillé apparaît alors sous le mot du texte source et, en passant le curseur sur ce liseré, l'équivalent en langue cible s'affiche à l'écran (Figure 6).

L'environnement sert aussi à archiver tous les travaux déposés, les étudiants peuvent consulter très facilement tous les textes sur lesquels ils ont travaillé. Enfin, la fonction Concordance suggère des solutions similaires à partir de la base textuelle. Cet aspect de partage des recherches documentaires et des ressources terminologiques renforce la dimension collaborative et représente un réel gain de temps pour chaque individu (Figure 8).

Leur père, le duc de San-Sévero, qui avait été longtemps favori du roi de Naples, tombé tout à coup dans la disgrâce, était mort de chagrin après avoir dissipé toute sa fortune. Césaro aurait souffert la misère avec courage s'il avait été seul à la supporter, mais il ne pouvait s'accoutumer à voir Thérésina, si belle, si fière, se servir elle-même, et s'imposer toutes sortes de privations. Il passait des nuits entières à se tourmenter l'es- prit pour trouver un moyen de gagner leur vie; c'est pourquoi ses joues étaient si pâles, quoiqu'il fût jeune et bien portant. L'idée de voir entrer sa sœur au couvent lui déchirait le cœur; car il savait que Thérésina faisait un grand sacrifice en prenant le voile, puisqu'elle n'avait point de vocation. Il n'avait plus qu'elle au monde, et pour elle, qu'il aimait tant, il aurait tout sacrifié.	Their father, the duke of San Severo, who had long been the king's favorite, had suddenly fallen into disfavor, died of grief after having lost his fortune. Césaro would have suffered misery with courage if he had been alone bearing it, but he couldn't get used to seeing Thérésina, so beautiful, so proud, herself in servitude? and enforcing all sorts of privations upon herself. He spent nights tormenting his spirit in order to find a way of earning a living. This is why his cheeks were so pale, although he was so young and in good health. The idea of seeing his sister in a convent broke his heart; for he knew that Thérésina was making a great sacrifice taking the veil, as she had no vocation. He only had her in the world, and for her, whom he loved so much, he would have sacrificed everything.	de Girardin, D. Contes d'une vieille fille à ses neveux Trad. Diane Thew 2019-02-15
Leur père, le duc de San-Sévero, qui avait été longtemps favori du roi de Naples, tombé tout à coup dans la disgrâce, était mort de chagrin après avoir dissipé toute sa fortune. Césaro aurait souffert la misère avec courage s'il avait été seul à la supporter, mais il ne pouvait s'accoutumer à voir Thérésina, si belle, si fière, se servir elle-même, et s'imposer toutes sortes de privations. Il passait des nuits entières à se tourmenter l'es- prit pour trouver un moyen de gagner leur vie; c'est pourquoi ses joues étaient si pâles, quoiqu'il fût jeune et bien portant. L'idée de voir entrer sa sœur au couvent lui déchirait le cœur; car il savait que Thérésina faisait un grand sacrifice en prenant le voile, puisqu'elle n'avait point de vocation. Il n'avait plus qu'elle au monde, et pour elle, qu'il aimait tant, il aurait tout sacrifié.	died of grief after having lost his fortune	de Girardin, D. Contes d'une vieille fille à ses neveux Trad. Amanda GILBERT 2019-04-12
dans les brouillards de chagrin crus	in raw mists of sorrow	Gaston Minon LE DAMNED CANUCK Trad. Marc Plourde 1980
dans les brouillards de chagrin crus	비애의 거친 안개 속에서	Gaston Minon LE DAMNED CANUCK Trad. 박지현 2011
--- Elle est d'abord tourmentée sur l'abus de confiance de ses amis contre elle, mais après elle se rend compte de la pression inévitable et du chagrin d'amour qui s'amène à ses amis.	She agonizes, at first, over the breach of trust her friends committed against her, but then realizes the inescapable pressure and heartache informing brought to her friends.	Katherine Verdery My Life as a Spy: Investigations in a Secret Police File 2018 Trad. Haby Gadio 2019-03-22
--- Elle est d'abord tourmentée sur l'abus de confiance de ses amis contre elle, mais après elle se rend compte de la pression inévitable et du chagrin d'amour qui s'amène à ses amis.	Elle est d'abord tourmentée par la trahison de ses amis dans la confiance qu'elle leur portait, avant de réaliser la pression et la déchirure implacables que leurs délations provoquaient en eux.	Katherine Verdery My Life as a Spy: Investigations in a Secret Police File 2018 Trad. Haby Gadio 2019-03-22 Trad. Gabrielle Pauvent 2019-03-22

Figure 8 : Fonction Concordance sur TraduXio. CC-by-nc-sa 3.0 France.

7. Les vertus pédagogiques

La première vertu pédagogique de l'expérience conduite concerne la prise de conscience des aspects holistiques du texte, et le souci corrélatif de l'harmonisation. Dans le cas du groupe de traduction du chinois, la règle de relecture obligatoire des segments traduits précédemment a été moins suivie que celle de ne pas intervenir sur le segment des autres, car elle demandait une disponibilité que les étudiantes et les étudiants n'avaient pas toujours. Avec le décalage horaire de six heures entre la France et la Chine, il était difficile pour les équipes mixtes de travailler ensemble entre les cours. Le moindre suivi de cette règle vient également d'une moindre conscience de la nécessité d'harmonisation. Cette conscience que le segment n'a de sens qu'en s'insérant dans une suite de segments, que cette suite de segments constitue un texte et, sous sa forme littéraire, une nouvelle, a grandi progressivement au fil de l'expérience. La traduction de la nouvelle est alors passée d'exercice scolaire à enjeu littéraire collaboratif. Les étudiants

se sont progressivement pris au jeu et ont investi plus de temps et d'énergie à son élaboration, jusqu'à la lecture publique en ligne qui leur a tenu lieu de partiel.

Laurie Postlewate et Layla Roesler soulignent aussi que l'utilisation de TraduXio a des retombées pédagogiques très intéressantes pour les étudiants concernant l'interface outil-travail. Le fait que le développement de l'outil soit suivi permet d'échanger avec les acteurs qui gèrent ce développement. Dans ce cadre, elles demandent aux étudiants de réfléchir sur leur utilisation de la plateforme et de faire des retours qui peuvent être communiqués à l'équipe. Pédagogiquement, cela montre aux étudiants *in situ*, pour ainsi dire, le fait que l'outil numérique n'est pas un objet figé, mais bien un outil modulable dont la finalité est l'efficacité de l'utilisation.

8. Conclusion

La comparaison des différentes expériences conduites à la faveur du brusque passage au « tout distanciel » dans l'enseignement de la traduction est riche de suggestions. Globalement, les enseignants et les étudiants, ont apprécié cette expérience traductive, immersive et collaborative, même si elle a demandé une certaine organisation entre les cours. Ainsi, certains avantages ont pu être observés. Pour le cours France/États-Unis, par exemple, le tout distanciel par poste individuel interposé a facilité l'interface enseignement-administration. En effet, comme les enseignantes n'avaient plus la charge (parfois complexe) de réserver bien en amont les salles informatiques dédiées qui étaient nécessaires aux réunions des deux groupes d'étudiants français et étatsuniens, ce temps a pu être affecté à d'autres tâches pédagogiquement plus intéressantes. De même, et assez paradoxalement peut-être, le fait que chaque individu soit isolé devant son écran a pu contribuer à fédérer les participants, qui ne se rencontraient plus comme membre d'un groupe français ou étatsunien, mais comme individu. Ainsi des conversations ont pu s'engager sur les conditions de vie de chacun (météo à chaque endroit, informations sur la pandémie dans chaque lieu, etc.).

Certaines fonctionnalités de l'environnement TraduXio demandent toutefois à être analysées de façon critique. D'abord, la fonction de clavardage (chat) de la plateforme ne fonctionne pas de façon optimale : il conviendrait de la supprimer ou de la réformer complètement. Ensuite, la fonction glossaire a fait l'objet d'appréciations nuancées : dans le groupe de l'ISIT, elle a d'abord été peu utilisée, et uniquement à partir du moment où elle a été rendue obligatoire, les étudiants ayant opté pour des glossaires par groupe plutôt que directement sur le site TraduXio. Pourtant, remplir le glossaire sur l'environnement numérique permet à l'ensemble des équipes de bénéficier des recherches de chaque groupe. De fait, cette fonctionnalité ne donne sa pleine mesure qu'à partir d'un travail sur des textes longs ou des corpus. Enfin, certaines fonctionnalités latentes ou inaperçues ont été mises en évidence, comme l'édition du texte avec différentes couleurs (selon les utilisateurs), lors de l'édition simultanée d'un même document.

Par ailleurs, la pratique des différents usagers a permis de prendre conscience de l'intérêt de développer certaines fonctionnalités nouvelles. Pour commencer, il serait judicieux de doter l'environnement d'un mode « Révision », afin de pouvoir conserver la trace des corrections sur TraduXio, au lieu que l'enseignant révise les textes en document Word, et les dépose seulement après sur TraduXio. Un historique des modifications faciliterait ainsi grandement l'utilisation d'un outil pédagogique destiné aux étudiants qui sont, dans leur parcours d'apprenants, amenés à traduire vers une langue autre que leur langue maternelle. Ensuite, il serait utile d'ajouter au « menu » déroulant des langues, petite

application standard insérée dans l'environnement numérique, une option permettant de rajouter une langue « autre », tel que le judéo-espagnol ou le frioulan carnique, dans le cas du projet de traduction du conte de Perrault par l'Inalco. Dans le cas de tels projets fortement multilingues, justement, il serait aussi bénéfique de disposer de la possibilité de déplacer les colonnes (par glisser-déposer, par exemple), sans perturber le dispositif général de traduction, ou encore de construire son propre groupement de langues (au-delà de la classification actuelle, par zone géographique et/ou famille linguistique), si l'on veut comparer, par exemple l'allemand et le khmer à l'amharique, dans l'esprit de TraduXio d'une construction sur mesure de corpus. Enfin, un dernier développement se révélerait particulièrement souhaitable, même si une telle fonctionnalité requiert une ambitieuse refonte de l'ensemble de l'environnement. Il s'agit de la possibilité d'insérer des commentaires marginaux sur les textes (par l'adjonction de pastilles, par exemple), permettant d'éviter l'ouverture de nouvelles colonnes pour les notations pédagogiques (cf. Figure 5 ci-dessus), donc leur apparition non souhaitée dans la concordance numérique – cette fonctionnalité est en cours de réalisation, dans le cadre d'une ambitieuse refonte des différents logiciels du département Tech-Cico de l'Université de Technologie de Troyes (<https://github.com/Hypertopic/HyperGlosae>).

Bibliographie

- Bénel, Aurélien, Philippe Lacour (2011) « Towards a Collaborative Platform for Cultural Texts Translators. » [In :] Pierre Maret (éd.) *Virtual Community Building and the Information Society : Current and Future Directions*. Hershey, Pennsylvania, IGI Global ; 153–160.
- Descamps, Sarah, Gaëtan Temperman, Bruno De Lièvre (2022) « Vers une éducation à la sobriété numérique. » [In :] *Humanités numériques*. Vol. 5, <http://journals.openedition.org/revuehn/2858>.
- Elbaz, Pascale (2016) « Enseigner la traduction chinois/français à des locuteurs des deux langues. » [In :] *Les Langues Modernes* Vol. 2, <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article630>.
- Elbaz, Pascale (2021) « Interactivité, co-construction, quand l'outil numérique dé-hiérarchise le rapport entre enseignant.es et étudiant.es en langue. » [In :] Diana Jamborova Lemay, Louise Ouvrard (éds.) *Distances apprivoisées. L'enseignement confiné des langues étrangères*. Paris, Éditions des Archives contemporaines, 87–94.
- Henkel, Daniel, Philippe Lacour (2020) « TraduXio, Collaboration Strategies in Multilingual Online Translation. » [In :] Renée Desjardin, Claire Larssonneur, Philippe Lacour (éds.) *When Translation Goes Digital: Case Studies and Critical Reflections*. London, Palgrave ; 153–171.
- Lacour, Philippe, Aurélien Bénel (2021) « TraduXio : Latest Upgrades and Feedback. » [In :] *Journal of Data Mining and Digital Humanities*, <https://jdm.dh.episciences.org/7025>.
- Lacour, Philippe, Aurélien Bénel, Any Freitas, Franck Eyraud, Diana Zambon (2010) « TIC, traduction, collaboration : vers de nouveaux laboratoires de translocalisation culturelle. » [In :] *Meta : Journal for Translators*. Vol. 55 (4), <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2010-v55-n4-meta4003/045685ar>.

MICHAEL RINN
Université de Bretagne occidentale
michael.rinn@univ-brest.fr

La création d'une communauté discursive sublime La propagande post-djihadiste de Boko Haram

The Creation of a Sublime Discursive Community Boko Haram's Post-jihadist Propaganda

Abstract

The article raises the question of the relationship between rhetoric as a tool for argumentation and negotiation used by a discursive community to safeguard its norms and rules of life, particularly in a crisis situation and the use of the sublime object put in use by terrorist propaganda aimed at crushing the speakers through the spectacle of extreme violence. As if this violence were capable of transforming the very body of language, the latter being the necessary condition for making society. The analysis focuses on the post-jihadist propaganda discourse held by "Boko Haram", a terrorist group which has also been involved in banditry in many countries of sub-Saharan Africa since 2015. After having noted the multiple and complex issues of the socio-historical context necessary to understand the acts of terrorist language, the article highlights the linguistic functioning of this type of discourse, the purpose of which is not only to put civilian populations under the yoke of fear, but to produce a sublime discursive community entirely given over to single thought.

Keywords: discourse analysis; rhetoric; argumentation; sublime; propaganda; terrorism; violence

Mots clés : analyse du discours ; rhétorique ; argumentation ; sublime ; propagande ; terrorisme ; violence

Introduction

L'article propose une analyse du discours de propagande tenu par l'un des principaux mouvements islamistes radicaux en Afrique subsaharienne : « Boko Haram ». L'approche porte sur les conditions de

production de ce discours dont la marque de fabrication est d'emprunter au post-djihadisme, mélangeant terrorisme et banditisme. Il s'agira de contribuer à la lecture critique de ce discours de violence qui procède par la violence faite par et à la langue. Celle-ci se caractérise à la fois par l'usage du pathos agressif (concept rhétorique qui consiste à toucher – ici de façon véhémence – le public)¹, et par l'emprunt au sublime abject, ce dernier étant appréhendé comme un concept esthétique qui consiste à emporter, voire à écraser, le public par le spectacle de la terreur. Pour mieux comprendre le fonctionnement de ce discours d'embrigadement, la réflexion soulèvera aussi la question des conditions de réception que ses victimes, ainsi que les médias lui réservent, selon l'approche englobante d'une analyse du discours social. En cela, j'interrogerai, sous forme d'hypothèse, le projet de recherche de Marc Angenot portant sur « les distributions typologiques, les grammaires de mise en discours, les répertoires topiques qui, dans une société donnée, organisent le narrable et l'argumentable » (1988 : 24). Enfin, approfondissant cette discussion, je proposerai la conception d'une « communauté discursive sublime ».

1. Contexte géo-politique et historique

Toute analyse du discours repose sur une saisie aussi fine que possible de son contexte géo-politique et historique². Pour ce qui concerne celui de « Boko Haram », il s'avère particulièrement complexe. En voici les contours que l'on peut tracer à l'aide du rapport établi par la Fondation pour l'Innovation politique intitulé « Les attentats islamistes dans le monde. 1979–2019 » publié sous la direction de Dominique Reynié en 2019. Situant le début de leur enquête en 1979, année charnière de l'intervention militaire soviétique en Afghanistan, de la révolution iranienne, de la signature des accords de Camp David et de la prise d'otages de la Grande Mosquée de La Mecque par un groupe de fondamentalistes islamistes, les auteurs du rapport constatent l'échec historique du nationalisme arabe et l'avènement des mouvements islamistes et djihadistes (Reynié 2019 : 7). Citant Edward W. Walker, politologue à l'université de Californie à Berkeley, le rapport précise que

par « islamisme », j'entends [Edward W. Walker] l'idéologie politique normative qui a pour programme central l'établissement de l'islam comme religion d'État et l'application de la loi islamique (*shari'a*). L'islamisme militant désigne toute forme d'islamisme qui préconise le recours à la violence pour atteindre ses objectifs (2019 : 8).

Croisant des bases de données dont la Global Terrorism Database (GTD)³ réalisée par l'université du Maryland aux États-Unis pour parvenir à une estimation globale de l'impact produit par la violence islamiste depuis ces quarante dernières années (1979–2019), le rapport conclut que le nombre d'attentats imputable à l'islamisme est de 34 766, causant la mort de 170 676 personnes.

-
- 1 Au sujet du pathos agressif Marc Angenot note que « nous aurons affaire à un genre particulier –, celui de l'*invective*. [Le pathos agressif] appartient au mode lyrique plutôt qu'à l'enthymématique ; les Grecs en faisaient à bon droit une forme mineure de la poésie. Il va de soi que l'*invective* peut toujours relayer l'argument : c'est l'affaire de "tempérament" et de tolérance sociale à l'agression directe » (1982 : 35). Cet article portera précisément sur la relation entre production et réception du pathos agressif pour discuter le concept d'une « communauté discursive sublime ».
 - 2 Pour des ressources documentaires, consulter le site de *NigeriaWatch* (<https://www.nigeriawatch.org/index.php?html=10>, consulté le 17/07/2023).
 - 3 Pour consulter le site du GTD voir : <https://www.start.umd.edu/research-projects/global-terrorism-database-gtd>

D'un point de vue historique et géo-politique, c'est la création d'Al-Qaïda par Abdullah Azzam et Oussama Ben Laden en 1987 et le retrait de l'Armée rouge de l'Afghanistan en février 1989, qui marquent le début de la propagation du terrorisme islamiste au Moyen-Orient et en Afrique du Nord. Les moudjahidines⁴ – combattants issus des différents mouvements islamistes – rentrent dans leurs pays d'origine et y diffusent les idées du salafisme⁵ djihadistes, s'affranchissant des référents classiques, nationalistes et politiques. De 1991 à 2002 l'Algérie connaîtra une « décennie noire » entamée par la victoire du Front islamique du salut (FIS) aux élections municipales de 1990 et aux élections législatives de 1991, élections annulées par l'armée algérienne.

La décennie suivante (2001–2012) marque le tournant du terrorisme islamiste, à la fois dans son action globalisée – marquée par les attentats du 11 septembre 2001 aux États-Unis – et l'usage qu'il fait sien des nouvelles technologies d'information et de communication via les réseaux sociaux numériques et les Smartphones. Dorénavant, il peut frapper n'importe quand, n'importe où et n'importe qui. Durant cette période, et dans la région subsaharienne qui nous intéresse aujourd'hui, le rapport compte 581 attentats causant la mort de 2044 personnes au Nigeria, 16 attentats avec 37 morts au Mali et 10 attentats avec 16 morts au Niger.

Enfin, de 2013 à aujourd'hui, on assiste à l'avènement du groupe « État islamique » (EI). Son émergence a été favorisée par la guerre civile irakienne. L'EI fait siens les contextes géopolitiques chaotiques. C'est ainsi qu'en 2015, un nouvel acteur sur la scène du terrorisme islamiste fait son apparition en Afrique subsaharienne, lui prêtant allégeance comme « État islamique en Afrique de l'Ouest » (Reynié 2019 : 35). Sa principale composante, dont j'ai choisi d'analyser le discours d'emprise idéologique, est précisément « Boko Haram », signifiant en langue haoussa – langue maternelle de ses dirigeants – « l'éducation occidentale est un péché » (*ibidem*). Fondé en 2002 par le prédicateur nigérian Mohamed Yusuf comme une secte islamiste, « Boko Haram » s'est engagé dans la lutte armée depuis l'assassinat de son fondateur en 2009, prônant un islam salafiste djihadiste hostile à toute influence occidentale. « Boko Haram » a acquis une « notoriété » internationale par le kidnapping, le vol, la vente, le mariage forcé, le viol, et le meurtre de femmes et des enfants, dont celui de 276 lycéennes enlevées à Chibok au Nigeria en avril 2014⁶.

Les statistiques établies par le rapport de la Fondation pour l'Innovation politique portant sur la période de 2013 à 2019 (Reynié 2019 : 41) permettent de constater l'extension rapide du terrorisme islamiste dans les différents pays de l'Afrique subsaharienne. On compte 299 attentats avec 1129 morts au Mali, 272 attentats avec 290 morts au Cameroun, 82 attentats avec 446 morts au Burkina Faso, 43 attentats avec 465 morts au Tchad, 4 attentats avec 18 morts en RDC, 1 attentat avec 26 morts au Burundi, 1 attentat avec 22 morts en Côte d'Ivoire.

4 Du mot arabe *mudjahid*, combattant de la foi, qui désigne ici les combattants issus des différents mouvements islamistes engagés dans la guerre en Afghanistan.

5 Du mot arabe *as-salafiyya*, provenant du mot *salaf*, « prédécesseur » ou « ancêtre ». Désigne ici un mouvement conservateur de l'islam sunnite.

6 Dans un article signé par Kola Sulaimon publié par le journal *Le Figaro* et *AFP* le 5 mai 2023, on apprend que l'armée nigérienne vient de retrouver deux nouvelles écolières, ce qui porte à quatorze jeunes filles qui ont retrouvé leur liberté.

2. Analyse du discours de « Boko Haram »

390

Je me propose de discuter ici une grille de lecture du discours d'embrigadement et d'emprise tenu par « Boko Haram », inspirée de mes travaux sur la propagande tenue par des mouvements revendiquant des idéologies radicales (2011, 2016) ou terroristes, comme l'État islamique (2019). Ce faisant, je soutiens l'idée selon laquelle « Boko Haram », en prêtant allégeance à l'EI en 2015, a adopté la pratique discursive de ce dernier. (Depuis cette époque, ces deux groupes terroristes ont engagé une lutte fratricide pour garder leurs zones d'influence⁷.) Mais avant de démontrer son fonctionnement l'aide de quelques exemples, faisons le point de la recherche consacrée à ce groupe terroriste, dont deux articles de référence, signés par Élodie Apard, historienne, membre de l'Institut Français de Recherche en Afrique (IFRA-Nigeria), sur le campus de l'Université d'Ibadan, situé à Zaria au Nigéria. Dans son article intitulé « Boko Haram, Le jihad en vidéo » (2015a), elle met en exergue l'usage de la vidéo fait sien par Mohammed Yusuf, le fondateur « Boko Haram », puis son successeur Abubakar Shekau comme un combat diffusé d'abord sous forme de cassette, CD, DVD, clé USB, puis posté sur YouTube. L'analyse du corpus de 22 vidéos permet à la chercheuse de reconnaître la construction du discours en trois parties, la première en arabe servant à asseoir le message dans le cadre d'une prédication religieuse, la seconde improvisée en haoussa pour faire référence aux faits d'actualité, complétée par le kanouri – langue maternelle de Shekau – pour finir en un anglais incertain – langue qu'il ne maîtrise pas. Cette dernière partie lui sert à broser le portrait caricatural et outrancier des adversaires de « Boko Haram » (Apard 2015a : 138–140). L'article d'Élodie Apart porte essentiellement sur les supports iconiques de ces vidéos de propagande, rappelant l'urgence d'une conception multimodale du travail de persuasion mené par des groupes radicaux, dont l'islamisme terroriste, tout comme l'acquisition de compétences interculturelles nécessaires pour l'herméneutique de ces discours de propagande (Rinn 2014).

Mais c'est un second article d'Élodie Apart (2015b) qui retient toute mon attention. Intitulé « Les mots de Boko Haram. Décryptage de discours de Mohammed Yusuf et d'Abubakar Shekau », il donne accès aux discours de Mohammed Yusuf et d'Abubakar Shekau, rappelant qu'ils sont les seuls et uniques porte-paroles du mouvement. Cet article offre un accès, unique à ce jour, à des discours entiers, ou de moins à de larges extraits traduits en français⁸. Ce sont ces traductions qui me permettront de proposer une analyse du discours de « Boko Haram ». Elles soulèvent la problématique bien connue de l'accès indirect aux sources, problématique que je n'ai pas rencontrée dans mes travaux précédents consacrés aux discours originaux tenus par des porte-paroles de l'État islamique en anglais et en français.

Si l'analyse du discours conçoit son objet de recherche comme un outil de construction d'une réalité sociale par les moyens de la persuasion fondée sur une vérité probable (Maingueneau 2002 : 186–190), le discours extrême se situe en premier lieu dans le cadre de la polémique, tel que Marc Angenot le définit : « Il suppose un contre-discours antagoniste impliqué dans la trame du discours actuel, lequel vise dès lors une double stratégie : démonstration de la thèse et réfutation/disqualification d'une thèse

7 Selon Liza Fabbian, journaliste au *Monde*, dont son article daté du 21 mai 2021 intitulé « Au Nigeria, l'État islamique engagé dans une lutte à mort face à Boko Haram et son chef ».

8 Élodie Apard précise que « leurs discours [ceux de Yusuf et Shekau], prononcés en haoussa ou en kanur (avec quelques insertions d'anglais), nécessitent un travail préliminaire de traduction minutieuse, mais également de décryptage, car tous deux manient un style vernaculaire et imagé, utilisant des expressions qui, pour être comprises et transposées, requièrent une bonne connaissance du contexte culturel et social dans lequel ces discours sont produits » (2015b : 44).

adverse » (1982 : 34). En effet, comme le stipule le sens spécifique, « extrême » qualifie le discours comme un langage clivant. Or force est de constater que c'est cette même qualité qui le distingue de la polémique, qui, comme le précise encore Marc Angenot, « suppose [...] un terrain commun entre les entreparleurs » (1982 : 35). En effet, le discours extrême, excluant la dimension dialogique sous-jacente au fonctionnement de la parole publique, réfute toute tentative de modération. Sa force agonique – conflictuelle et destructrice – provient du fait qu'il emprunte au pathos agressif. Comme le soutient enfin Marc Angenot, en provoquant des émotions maximales, ce dernier sous-tend l'invective. Or l'invective dépasse le cadre discursif car elle appartient au mode lyrique (Angenot 1982 : 35) pour exprimer l'indignation ou le mépris (Angenot 1982 : 265).

3. La propagation du discours extrême

L'analyse du site de l'État islamique (jihadology.net) (Luizard 2015 ; Grimaldi 2016) montre comment le discours extrême, empruntant au sublime, tient à la force de la violence, saisit les passions de l'auditoire par la haine radicale, gouverne l'esprit de l'interlocuteur, constitue les valeurs morales et établit l'horizon de l'imaginaire d'une société donnée (Rinn 2023 : 337–344). Ainsi, le discours extrême cherche à s'imposer comme une norme sociale unique et vise à instaurer un nouvel ordre dans le désordre du monde par l'inattendu, le choc et l'extase. Aussi reconnaît-on les effets produits pour le sublime abject.

Selon la tradition, le sublime a trait au monde sensible. Longin, philosophe et rhéteur de l'Antiquité tardive (212–273 apr. J.-C.) resté anonyme (d'où son nom actuel de Pseudo-Longin), le définit dans le traité qu'on lui attribue intitulé *Du sublime* (1993) à la fois comme une pensée et une pratique discursive de mise en rapport entre la nature (l'inné) et la technique d'expression (l'acquis). Il faut souligner que le sublime se caractérise d'une part par sa dimension éthique : l'aspiration des hautes valeurs morales au sein d'une communauté, aspiration que l'on appelle en allemand *das Erhabene*. Longin l'affirme d'abord par la négative : « [...] rien n'est grand qu'il soit grand de mépriser, comme richesse, honneurs, distinctions, tyrannies » (1993 : 60). Puis il précise par la suite de manière positive : « [...] le sublime élève [les hommes] tout près de la grandeur de pensée divine ; et si ce qui est sans faute ne reçoit aucun blâme, en plus, est admiré » (1993 : 112). D'autre part, et par voie de conséquence, le sublime se conçoit par son universalité radicale. Celle-ci impose une norme éthique qui vaut pour tous les hommes, de tout temps :

[Est] sûrement et vraiment sublime ce qui plaît toujours et à tous. Quand, chez les gens qui diffèrent par leur coutumes, leurs genres de vie, leurs goûts, leurs âges, leurs langages, les avis convergent en même temps vers un seul et même point, sur les mêmes choses, chez tous (1993 : 62).

Aux chapitres VIII et IX du traité, Longin expose les cinq sources susceptibles de produire le sublime. La première, présentée plus loin comme celle qui l'emporte sur toutes les autres, est « la grandeur de la nature » (1993 : 64) même, à savoir le donné naturel inné. La seconde source, « la passion violente et créatrice d'enthousiasme » (*ibidem*), est également perçue comme un don naturel, auquel il faut cependant rendre sensible l'âme humaine par un fait éducatif. Ce dernier incombe au sublime qui se fait ainsi « écho de la grandeur d'âme » (*ibidem*). Les trois autres sources relèvent non plus du naturel inné, mais de l'acquis culturel. Tel est le cas de la fabrication de figures du discours, notamment celles à base sémantique comme la métaphore ou la métonymie, ou celles à base morphologique. Le choix de mots fait également partie de l'usage des techniques rhétoriques destinées à élever la grandeur de l'âme.

Longin réfère ici, entre autres, à l'exagération (1993 : 73), figure à base référentielle appelée hyperbole. Enfin la cinquième source relève de la « composition digne et élevée » (1993 : 62).

Pour mieux comprendre la puissance normative qui se dégage du sublime, Edmund Burke, un philosophe britannique du XVIII^e siècle (1729–1797) précise les trois principaux moyens mis en œuvre : les sens, l'imagination et le jugement. Pour ce qui concerne les sens, il établit une relation avec la portée universelle du sublime : « Nous supposons [...] que la confrontation des organes étant à peu près ou exactement la même chez tous les hommes, ils perçoivent les objets de façon identique et presque » (Burke 2009 : 66). Pour ce qui concerne le pouvoir de l'imagination, il occupe une place prépondérante dans la théorisation du sublime. En effet, Burke soutient que « l'imagination constitue la province la plus étendue du plaisir et de la douleur, puisque c'est la région de nos craintes et de nos espoirs, ainsi que de toutes les passions qui leurs sont liées » (2009 : 71). Et de préciser plus loin :

Tout ce qui est propre à susciter d'une manière quelconque les idées de douleur et de danger, c'est-à-dire tout ce qui est d'une certaine manière terrible ; tout ce qui traite d'objets terribles ou agit de façon analogue à la terreur, est source du sublime (2009 : 96).

Il conclut la réflexion en précisant que « l'idée de la mort [...] cette reine des terreurs » (2009 : 97).

Cette modélisation du sublime trouve une puissante application sur le site de l'État islamique (jihadology.net) donnant accès au magazine de propagande en ligne Dabiq⁹. Ce magazine tient une place particulière dans la propagande bien rôdée de l'EI puisqu'il relate le discours tenu par l'organisation à l'encontre de ses adversaires, tout comme il distille la parole officielle de l'EI lui-même¹⁰. Parmi les quinze numéros que l'organisation terroriste a publiés de juillet 2014 à juillet 2016, c'est le numéro 3 intitulé « Un appel à la Hidjrah¹¹ » (jihadology.net/category/dabiq-magazin, consulté le 7/5/2017) et diffusé à la suite de l'assassinat par décapitation du journaliste américain James Foley – donné en spectacle vidéo sur le site, assassinat survenu le 20 août 2014 qui a retenu mon attention (Rinn 2019).

À présent, observons quelques exemples tirés de discours tenus par les deux chefs successifs de « Boko Haram » pour illustrer la problématique. Afin de légitimer le recours à la violence, Mohammed Yusuf, le fondateur charismatique, fait non seulement référence à la religion, mais il se pose lui-même comme référent : « Dieu a dit » (Apard 2015b : 47¹²) ; « C'est que tu n'as pas bien lu le Coran » (Apard 2015b : 48).

Cela lui permet d'en tirer les conséquences en lançant un appel au meurtre : « Il faut tuer les mécréants » (Apard 2015b : 49). On reconnaît ici la cinquième source du sublime définie par Longin, à savoir l'aspiration à une entité métaphysique, mélangée au puissant appel à l'imaginaire lié à la peur de la mort, tel que Edmund Burke le préconise dans sa définition du sublime.

Il en va de même dans l'exemple suivant tiré d'un prêche que Mohammed Yusuf a proféré en septembre 2008 (Apard 2015b : 54–55). Se mettant en lieu et place de la parole divine, Yusuf glorifie le

9 Pour une analyse historiographique de l'État islamique, lire Joby Warrick, *Black Flag. The Rise of Isis* (2015).

10 Voir le rapport de Reporters sans frontières, *Le djihad contre les journalistes*, notamment la troisième partie intitulée « La machine de propagande de Daesh » https://gallery.mailchimp.com/5cb8824c726d51483ba41891e/files/RAPPORT_DAECH_FR_WEB.pdf (consulté le 7/5/2017).

11 Le terme Hidjrah ou Hijra provient de l'arabe classique signifiant « exil ». Il porte sur l'émigration d'un musulman d'un pays non musulman vers un pays musulman. Dans la propagande de l'EI, il s'agit de lancer un appel à s'engager dans ses rangs.

12 Les citations sont tirées de la traduction établie par Élodie Aparad (2015b).

martyr : « Lorsque vous voyez des hommes mourir en faisant le djihad, il ne faut pas penser qu'ils sont morts » (Apard 2015b : 54). Cela l'amène à prétendre occuper celui d'un ou du prophète. Prenons un exemple relatif aux adversaires, représentants ou fonctionnaires de l'État du Nigeria : « Les garants de la constitution, les garants des institutions, ce ne sont pas ceux qui vont finir bien » (Apard 2015b : 55).

Quant à Abubakar Shekau, le principal successeur de Yusuf depuis la disparition de ce dernier en 2009, il adopte une posture oratoire davantage communicative et guerrière sur les vidéos, à la radio, mais aussi sur les réseaux sociaux numériques, empruntant au sublime abject. Cette mise en scène de l'ultraviolence d'un chef terroriste spectaculaire lui a permis d'acquérir une notoriété médiatique internationale. Observons à titre d'exemple les passages suivants. Empruntant au mode interpellatif dans une lettre ouverte adressée au président du Nigéria Goodluck Jonathan en janvier 2012 (Apard 2015b : 58–60), Abubakar Shekau affirme que « Votre religion, le christianisme, n'est pas la religion de Dieu, c'est de la mécréance et Dieu l'a interdit. [...] Vous nous avez trompés, tués et vous avez même mangé notre chair » (Apard 2015b : 59).

On voit ici une des caractéristiques de l'usage des émotions dans le discours d'embrigadement (Rinn 2008), à savoir la dramatisation ascendante par un enchaînement linguistique. Or la référence au prétendu cannibalisme pratiqué par les chrétiens dépasse ce cadre de dramatisation par hyperbolisation. Il emprunte à une autre dimension persuasive, celle qui passe par l'exagération abjecte. Comme on peut le constater dans un message adressé aux médias en mars 2014 (Apard 2015 : 61–66), Abubakar Shekau opère ainsi un revirement vers un manichéisme exacerbé : « Sachez que maintenant pour moi, le monde est divisé en deux catégories : ceux qui sont pour nous et les autres que je me ferais un plaisir de tuer à chaque fois que j'en croiserai » (Apard 2015b : 63).

Cette vision du monde divisé en deux parties radicalement distinctes amène le leader actuel de Boko Haram à proférer une condamnation sans appel : « Je vais vous tuer, je vais vous égorger. Dieux m'a demandé de vous tuer, qui que vous soyez, ou que vous soyez » (Apard 2015b : 63).

Il s'agit à la fois de la procédure d'hyperbolisation à laquelle réfère Longin dans son ouvrage sur le sublime, procédure qui repose ici sur la reformulation anaphorique, tout comme d'une convocation d'une puissance métaphysique pour inscrire l'appel au meurtre dans un registre moral élevé. Le passage suivant revêt la même caractéristique, mais le fait de la triple répétition lui confère une tonalité incantatoire renforcée qui semble proche d'une interpellation délirante : « Je vous ordonne de prendre vos armes et de découper ces imbéciles de mécréants. Tuez, tuez, tuez, découpez, découpez, découpez » (Apard 2015b : 63).

Certes, la répétition de ces ordres donnés aux membres de Boko Haram s'apparente à un lyrisme incantatoire pratiqué par le leader de la secte. Cependant, comme le conçoit le modèle d'une rhétorique intégrée que je discute ici, un discours sous emprise du sublime abject tire sa force de persuasion justement par le dépassement du cadre conventionnel de l'argumentation par les émotions, selon lequel le pathos interagit avec les domaines du logos et de l'ethos. Le discours extrême fait fi de la réception, il ravage tout sur son passage. Ainsi, Abubakar Shekau, non sans malice, appelle à la tuerie de masse – telle une orgie – sans se soucier de la discipline de la soldatesque de « Boko Haram », avec laquelle il a établi une relation fusionnelle : « Danger, danger, danger sur vous. Nous venons juste de commencer » (Apard 2015b : 64).

4. La création d'une communauté discursive sublime

394

Comme on a pu le constater dans les sections précédentes, la puissance du discours extrême est d'uniformiser la vie sociale en imposant un modèle unique. Si l'usage du sublime abject est susceptible de créer une osmose entre le leader charismatique et la communauté de ses suiveurs qui témoignent leur entière soumission en pratiquant des exactions plus sordides les unes que les autres, il faut s'interroger sur sa réception par celles et ceux qui se trouvent à l'opposé de cet échiquier manichéen, en l'occurrence les victimes de Boko Haram. Cela me donne l'occasion de repenser le discours social en élargissant le concept de Marc Angenot au sens de « communauté discursive sublime ». La raison en est que l'effet d'emprise produit par le discours extrême n'est pas seulement à même de générer un modèle unique des tueurs, mais également de leurs victimes. Bien entendu, cela n'enlève en rien leur clivage – infranchissable avec les tueurs, en termes de responsabilité des actes criminels commis. Mais la notion de « communauté discursive sublime » permet d'appréhender l'emprise englobante de la peur, rappelant l'essence du sublime définie par Edmund Burke, à savoir « l'idée de la mort [...] cette reine des terreurs » (2009 : 97). Le discours extrême, empruntant à la seule terreur, conduit à fois au figement du social en imposant des normes de comportement qui ne souffrent aucune opposition et à la privation de la faculté du juger nécessaire à l'exercice du libre arbitre. Paradoxalement, il tend à la fusion entre pôles producteur et récepteur, plongeant ce dernier dans un monde incertain, violent, voire incompréhensible.

C'est ce que démontrent les innombrables articles de presse qui font état de l'avènement de l'État islamique en Afrique de l'Ouest. Dans un article publié dans le magazine *Le Point* le 27 avril 2019 pris comme exemple ici, les journalistes Jean-Claude Félix-Tchicaya et Hippolyte-Éric Djounguep évoquent une « effroyable secte terroriste », un « spectre infernal » produisant un bilan « des plus périlleux et néfaste », et susceptible poursuivre un « but de guerre tout azimut des plus horribles ». Le recours au vocabulaire pathique qui se caractérise par l'emprunt aux différentes échelles de valeur de l'expression thymique pour exprimer l'emprise des émotions sur la faculté de raisonner traduit un état de confusion profonde. Il en va de même du flou sémantique qui règne pour désigner la cause de ce trouble affectif : « Boko Haram » en action. Tantôt Jean-Claude Félix-Tchicaya et Hippolyte-Éric Djounguep mentionnent dans leur article une « nébuleuse », une « organisation », ou « l'international terrorisme », tantôt ils évoquent une « secte islamique », une « communauté de disciples », des « factions dissidentes » ou encore des « entités ethno- raciales » et enfin une « bande à Schékau » ou une « faction de Shékau ». Si le danger qui émane de « Boko Haram » paraît aussi pressant que concret, l'identité même de sa source reste insaisissable, ce qui renforce encore davantage le sentiment de danger imminent. La défaillance de la procédure de définition est davantage renforcée par l'étendue du spectre qualificatif. Les auteurs qualifient les luttes menées par « Boko Haram » à la fois d'« intestines », d'« insidieuses » et d'« horribles » ; le groupe « Boko Haram » lui-même est décrit comme « hétéroclite » et « transnational », brossant un tableau contradictoire d'une organisation terroriste tiraillée entre une « crise de confiance et de croissance ».

Mais l'emprise des gestes oratoires et des faits d'une violence extrême exprime la façon la plus papable – matérielle – à travers la prise de parole des victimes de « Boko Haram ». Comme le constate Mah-Rukh Ali, une journaliste norvégienne, dans son rapport intitulé *Isis and Propaganda : How Isis exploits women* (2015), l'État islamique et les organisations qui lui ont prêté allégeance asservissent systématiquement les femmes capturées (Mah-Rukh Ali 2015 : 17–20). Cela est particulièrement vrai

pour leur exploitation sexuelle préconisée dans un guide pratique que Daech a publié à ce sujet en décembre 2014 (Daech 2014 : 19–20). Depuis l'enlèvement des 276 lyéennes de Chibok en avril 2014 (dont 107 retrouveront la liberté plusieurs années plus tard, alors que les autres sont toujours portées disparues), la violence infligée aux femmes par Boko Haram défraie régulièrement la chronique. Ainsi l'impression que Catherine François, journaliste à TV5 Monde, a gardée du témoignage de Hauwa, âgée de quatorze ans lors de son rapt par Boko Haram dans le nord-est du Nigéria, avec 150 autres jeunes filles. Hauwa restera prisonnière pendant deux ans :

Tout le long de l'entretien, accompagnée d'une traductrice – Hauwa parle à peine anglais – la jeune fille garde les yeux baissés sur la table devant elle. Elle murmure des réponses brèves et ne donne aucun détail. On sent, on comprend, à travers cette retenue, à travers le langage de son corps et le ton de sa voix, combien Hauwa a été profondément traumatisée par ces deux années de captivité qui ont changé sa vie à tout jamais (François 2019 [en ligne]).

Victimes essentielles, les femmes et les filles enlevées lors des attaques de leurs villages, sont transformées en marchandise, vendues au plus offrant sur les marchés, revendues aux combattants, servent d'appâts aux nouvelles recrues, font partie des « packages de bienvenue » offerts à ceux qui rallient la cause de Boko Haram.

Telle est sans doute la finalité de tout système qui se veut totalitaire : la transformation de l'Autre en chose.

Conclusion

Cet article mène une analyse du discours d'emprise tenu par « Boko Haram ». Elle conduit à relever les caractéristiques d'une grille de lecture de ce genre de propagande terroriste, à savoir celles qui constituent le discours extrême. Je définis ce dernier par l'usage du sublime qui vise à enlever les récepteurs de leur faculté de juger, de délibérer et de critiquer. En effet, comme la section précédente portant sur la notion de « communauté discursive sublime » l'indique, le discours extrême cherche à priver l'ensemble des acteurs sociaux de clamer la liberté de choisir.

D'un point de vue théorique, cette approche permet de soulever une problématique majeure, car elle me conduit à proposer un modèle rhétorique intégré du discours extrême ; il n'articule pas seulement les limites ultimes du genre délibératif, mais emprunte également au genre rhétorique de l'épidictique, en raison même de son mode d'expression. Ainsi, le discours extrême s'adonne de façon exacerbée à son propre éloge pour blâmer radicalement les adversaires. Autrement dit : il préconise le SOI UNIQUE en cherchant à détruire le principe même de l'altérité.

Reconnaissons le but de mon approche critique proposée ici, à savoir le rétablissement de la capacité de procéder au choix raisonné pour clamer, encore et toujours, le libre arbitre ; car dire JE veut dire TU.

Bibliographie

396

- Ali, Mah-Rukh (2015) *Isis and Propaganda: How Isis exploits Women*. Oxford : Reuters Institute for the Study of Journalism, University of Oxford.
- Angenot, Marc (1982) *La parole pamphlétaire. Typologie des discours modernes*. Paris : Payot.
- Angenot, Marc (1988) « Rhétorique du discours social. » [In :] *Langue française*. Vol. 7 ; 24–36.
- Apard, Élodie (2015a) « Boko Haram, le jihad en vidéo. » [In :] *Politique africaine*. Vol. 138 (2) ; 135–162.
- Apard, Élodie (2015b) « Les mots de Boko Haram. Décryptage de discours de Mohammed Yusuf et d'Abubakar Shekau. » [In :] *Afrique contemporaine*. Vol. 255 ; 43–74.
- Burke, Edmund [1757] (2009), *Recherche philosophique sur l'origine de nos idées du sublime et de beau*. Traduit par Baldine Saint Girons. Paris : Vrin.
- Fabbian, Liza (2021) « Au Nigéria, l'État islamique engagé dans une lutte à mort face à Boko Haram et son chef. » [In :] *Le Monde*. 7 juin 2021.
- Félix-Tchicaya, Jean-Claude, Hippolyte-Éric Djounguep (2019) « Boko Haram : la secte islamique en perte de vitesse ? » [In :] *Le Point*. 27 avril 2019.
- François, Catherine (2019/2020) « Hauwa, ancienne prisonnière de Boko Haram : fragile, mais debout. » [In :] *TV5 Monde*. 29 juillet 2019, mise à jour 6 mai 2020 (<https://information.tv5monde.com/terriennes/hauwa-ancienne-prisonniere-de-boko-haram-fragile-mais-debout-305937>, consulté le 4/06/2020)
- Grimaldi, Nicolas (2016) *Les nouveaux somnambules*. Paris : Grasset.
- Longin(-Pseudo) (1993) *Du sublime*. Traduit par Jackie Pigeaud. Paris : Rivages poche.
- Luizard, Pierre-Jean (2015) *Le piège Daech. L'État islamique ou le retour de l'Histoire*. Paris : La Découverte.
- Maingueneau, Dominique (2002) « Discours. » [In :] Charaudeau, Dominique et Maingueneau, Dominique (éds.) *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil ; 185–190.
- Reynié, Dominique (2019) « Les attentats islamistes dans le monde. 1979–2019. » *Fondation pour l'innovation politique*, http://www.fondapol.org/wp-content/uploads/2019/11/ENQUETE-TERRORISME-2019-11-08_w.pdf (consulté le 5/09/2019).
- Rinn, Michael (2023) « Extrême (discours) ». [In:] Lorenzi Bailly, Nolwenn et Moïse, Claudine (dir.) *Discours de haine et de radicalisation. Les notions clés*. Lyon: ENS Edition ; 337–344.
- Rinn, Michael (2019) « The Sublime in Hate Propaganda on the Internet : A Critical Discourse Analysis. » [In :] *REDIS Revista de Estudos do Discurso*. Vol. 8 ; 142–154.
- Rinn, Michael (2016) « Est-ce que la neige est blanche ? Internet, un empire rhétorique sous l'emprise des négationnistes. » [In :] Marc Angenot, Marc André Bernier et Marcel Côté (éds.), *Renaissances de la rhétorique*. Montréal : Éd. Nota Bene ; 323–344.
- Rinn, Michael (2014) « Argumentation, Persuasion and Manipulation on Revisionist Websites. A Multimodal Rhetorical Analysis. » [In :] Arianne Maiorani et Christine Christie (éds) *Multimodal Epistemologies. Towards an Integrated Framework*. New York and London : Routledge ; 145–158.
- Rinn, Michael (2011) « L'à-peu-près dans la figuration de la violence rhétorique. » [In :] *Le Français moderne*. 79^e année, n°1 ; 100–111.
- Rinn, Michael (éd.) (2008) *Émotions et discours. L'usage des passions dans la langue*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sulaimon, Kola (2023) « Au Nigéria, l'armée retrouve deux «filles de Chibok», neuf ans après. » [In :] *Le Figaro avec AFP*. 5 mai 2023.
- Warrik, Joby (2015) *Black Flags. The Rise of Isis*. New York : Doubleday.

JAOUAD SERGHINI
Université Mohammed Premier
Oujda-Maroc
j.serghini@ump.ac.ma

De l'écriture hybride dans le roman subsaharien de la nouvelle génération

Hybrid Writing in the Sub-Saharan Novel of the New Generation

Abstract

The concept of hybridity continues to challenge researchers in literary and artistic studies. Derived from the field of biology, hybridity recalls the crossing of races and species. Stained with the seal of a curse, hybridity evokes impurity and bastardy. It is thus linked to transgression of the norm, to that which deviates from the natural order. When literary research examines the concept of hybridity, it seeks to identify its aesthetic, artistic, philosophical and political implications, and to study its forms of expression, in the arts and in literature. This study analyzes the concept of hybridity in the new generation of Sub-Saharan Novels. Indeed, the sub-Saharan novel of the 1990s–2020s offers an opportunity to reflect on the question of hybridity within a broad vision that encompasses textuality, intermediality, interartiality and genre.

Keywords: hybridity; intermediality; interartiality; Sub-Saharan novels; intergenerativity

Mots clés : Hybridité ; intermédialité ; interartialité ; roman subsaharien ; intergénéricité

Parler de l'écriture hybride au sein du champ littéraire subsaharien des années 1990–2020 devient incontournable dans la mesure où le phénomène de l'hybridité est devenu fondamental dans les sociétés contemporaines. Le caractère général de la notion d'hybride implique qu'il est en passe de devenir omniprésent et pose ainsi le défi de son étude dans différentes disciplines vu que le concept d'hybridité draine à son tour d'autres concepts comme le métissage, la créolisation, la diaspora. La réflexion sur l'hybridité révèle que c'est en biologie qu'elle trouve son origine où elle apparaît comme un processus de

croisement des espèces et des races différentes. Appliquée à la génétique, l'hybridité laisse entrevoir des risques car elle bouleverse l'ordre établi et ébranle le discours des nationalistes prêcheurs du mythe de la pureté. Par conséquent, il n'est pas étonnant de constater que l'hybridité a toujours été un concept entaché du sceau de la malédiction et de la subversion car elle semble rappeler à ses détracteurs que rien n'est pur et que tout est impur. En sciences humaines l'hybridité trouve désormais un relais de taille. La notion a ainsi été exportée dans les champs de la littérature, de la langue, de la culture avec toute la dialectique qu'elle suscite. Dans *Esthétique et théorie du roman* Bakhtine s'est saisi de la notion d'hybridité pour développer les notions de dialogisme et de polyphonie introduites dans l'analyse du roman (Bakhtine 1978). Pour Bakhtine tout langage littéraire est un « hybride linguistique ». Kristeva quant à elle va associer l'hybridité à l'intertextualité¹. *La Loi du genre* de Derrida reprend à son tour le concept d'hybridité dialogique en soulignant qu'elle est « un principe de contamination, une loi d'impureté, une économie du parasite » (Derrida 1986 : 256). Il paraît clair ainsi que l'hybridité renferme en elle les germes de la transgression des limites et des formes littéraires et linguistiques. Elle met en question la délimitation des genres et des styles ou de la langue, elle permet d'appréhender l'écriture moderne ou même postmoderne et se situe dans l'actualité d'un débat portant sur l'esthétique et les théories littéraires.

La notion de l'hybride implique donc un rejet de la règle classique de la séparation des genres et engendre une abolition des frontières entre les modes d'expression littéraire et artistique. Elle favorise un échange, intertextuel et interdiscursif à l'intérieur du texte. Elle accentue la liberté discursive et devient une source de combinaisons inédites, fécondes. Le processus d'hybridation dans le roman subsaharien des années 1990–2020 implique donc l'articulation des différentes composantes esthétiques, linguistiques et culturelles qui le constituent. Cela suppose également que le roman est devenu le lieu où se négocient les éventuelles tensions qui peuvent résulter de cette cohabitation entre différents genres et articulations. Cette négociation fait que l'hybridité transcende la simple idée du mélange pour devenir une nouvelle esthétique romanesque comme le reflètent les œuvres de Koffi Kwahulé, Marie Ndiaye et Maurice Bandaman. Avant de poursuivre précisons que la notion de nouvelle génération qui figure dans le titre de cet article n'est pas sans poser problème dans la mesure où elle sous-entend le passage d'une ancienne à une nouvelle, d'autant plus que cela laisse entendre que nous sommes en présence d'un processus qui s'inscrit dans la continuité absolue. Mais nous savons à quel point la vie littéraire se moque de toute entreprise de linéarité. En fait, ce terme de nouvelle génération n'est pas nouveau, Thibaudet l'avait employé dans son *Histoire de la littérature française*. La fin du XVII^e siècle nous rappelle cette polémique entre nouvelle et ancienne génération communément connue sous *La Querelle des anciens et des modernes*. Ainsi la notion de nouvelle génération est de loin familière à la réflexion sur la littérature. Au sein de la littérature subsaharienne, les critiques parlaient de la génération de la Négritude et de ses pères fondateurs : Senghor, Césaire et Damas, pour la littérature maghrébine, c'était la génération de la revue *Souffles* avec Khair-Eddine, Laâbi, Khatibi et d'autres. Donc c'est une notion qui a toujours existé sauf que la génération littéraire est à considérer non par rapport à l'âge des auteurs, mais à leur entrée dans le champ littéraire. L'âge est loin d'être pour nous un critère conséquent. Autrement, où ranger un Kourouma ? Ce septuagénaire continuait à publier et sa longévité brouille parfois les pistes à ceux qui s'obstinent à l'étiqueter.

1 Julia Kristeva rappelle que « [t]out texte se construit comme une mosaïque de citations, tout texte est absorption et transformation d'un autre texte. À la place de la notion d'intersubjectivité s'installe celle d'*intertextualité* » (Kristeva 1969 : 145–146).

De l'hybridité théâtrale

« Pour sa survie, le roman doit sortir du roman » (Kwahulé 2006 : 70), cette injonction de *Babyface* personnage éponyme du roman de Koffi Kwahulé renseigne sur ce penchant pour la transgression des genres de la part du romancier ivoirien. Venant d'un genre qui a échafaudé sa singularité sur le mouvement, le rebondissement et l'hybride à savoir le théâtre, Kwahulé en tant que dramaturge se laisse entraîner par le goût de l'écriture hybride dans son premier roman *Babyface*. Ainsi affirme-t-il qu'« [i]l y a des ruptures qui ont été faites au théâtre, il reste à en faire dans le roman » (Kwahulé 2014). Ces ruptures dont parle Kwahulé vont trouver leur réelle concrétisation à travers *Babyface* où la question des interactions des genres littéraires se présente tel un pivot central sur lequel s'articule ce roman. À la fois dramaturge, comédien, metteur en scène, essayiste et romancier le rapport de Kwahulé aux genres paraît complexe en ce sens qu'il se plaît à brouiller les frontières entre les différentes catégories génériques. Dès l'incipit, le lecteur est mis en présence de l'hybridité avec l'imbrication de différents textes dont la disposition spatiale rappelle le théâtre.

Raconter ça.
Pas facile.
Se souvient plus.
Pas très bien.
« *Vision CXIX*

« [...] une mer de vautour immobile, danse de serpent cracheur, voilà le regard du ciel, et la ville se figea dans la nuit et le froid. [...] Du parapet du pont Ancien, Président, que l'on a entendu récemment, une ou deux fois, appeler le jeune homme à la face d'ange et aux lunettes noires Babyface, semblait, tel un général d'armée, surveiller quelque position ennemie sur le pont d'en face, l'autre pont de la ville, le pont du Renouveau sur lequel s'étaient retranchés au plus fort des événements Abibi-Saboteur et La Muse. [...] »

Babyface enjamba quelques cadavres jusqu'à Président.

« [...] »

Babyface aujourd'hui rencontré.
Mo'Akissi avait raison. A Little-Manhattan
moi. L'ai vu à Little-
Manhattan. Mais il
reviendra. C'est une belle
histoire que je vis là les
infirmières on dit. Mais y'a
une que je soupçonne.
Vulgaire les yeux tout le
temps maquillés on dirait
Toutou. Attend de bout de
Mon Bébé pour me le
piquer » (Kwahulé 2006 : 9–10)

« Président, un homme aux
yeux vifs perpétuellement
illuminé par le sourire. Il y
a quelques mois encore, cet
homme concentrait entre ses
deux seules mains toute la
virilité palpitante de ce pays.

Cette disposition singulière qui rappelle le théâtre se poursuivra tout au long de *Babyface* comme signe de l'écriture hybride chez Kwahulé. Au-delà des imbrications des genres, le lecteur de *Babyface* est appelé à suivre le rythme saccadé de ce roman qui semble de loin nourrir le goût de l'inachevé comme le montre la fréquence et l'exagération voulue des points de suspension, des astérisques, des accolades et des blancs. La forme éclatée du roman s'inscrit en écho à la polyphonie qu'il renferme. Le « je/jeu » de la narration se découple et se multiplie au gré de la fiction qui évolue en fonction des humeurs météorologiques d'une langue qui oscille entre le dramatique et le romanesque. Les personnages dans *Babyface* se relient et s'alternent et laissent entrevoir ainsi une vision chaotique à l'égard du genre romanesque. L'écriture de l'hybride au sein de *Babyface* est à lire aussi à travers cette imbrication des genres et des langues. Le roman devient sous la plume de Kwahulé un espace de l'éclatement où cohabitent le merveilleux, le fantastique, le grotesque, la chanson, le jazz, le proverbe, le mythe. Cette approche du roman chez le dramaturge favorise la créativité au-delà des frontières discursives et esthétiques. À ce stade se pose la question de la réception d'une telle œuvre puisque cette hybridité semble bouleverser l'horizon d'attente des lecteurs. *Babyface* semble revendiquer ainsi une forme d'esthétique problématique qui oscille entre transgression et adhésion aux normes. Au-delà du renouvellement qui se dégage de *Babyface*, il sied de noter que ce roman invite à un sérieux questionnement sur les orientations de l'hybridité au sein du roman subsaharien de la nouvelle génération.

De l'hybridité et de l'interartialité

La relation entre l'art et la littérature n'est plus à prouver. Cette relation attestée depuis l'antiquité a fait que des liens privilégiés se sont établis entre ces deux modes d'expression. Toutefois, la littérature semble de loin le réceptacle de tous les arts, le panthéon où les arts se joignent. L'art dans ces différentes formes d'expression se trouve souvent contenu en littérature qui généreusement l'intègre. Du coup nous avons l'émergence de nouvelles formes de configurations de formes scripturales. Roman photographique, picto-récit, photo-texte autant d'appellations qui montrent que cette nouvelle forme d'écriture est en passe de devenir un genre romanesque qui interpelle par sa forme et génère des interrogations quant au rapport entre le graphique et l'iconique. En effet, une forme d'hybridité se laisse lire à travers ce genre de pratiques scripturales qui agrègent à la fois texte et photos, enluminures ou dessins sur papier. Force est de constater que l'art plastique, la photographie et le dessin montrent une prédisposition à la cohabitation souvent harmonieuse parfois dialectique avec l'expression romanesque. La composante verbale coexiste ainsi avec son répondant graphique dans un rapport fait de coopération, d'interaction, de dialogisme voire de fusion entre plusieurs modes d'expression. Ce qui nous permet d'avancer que le texte à lui seul, même s'il semble s'auto-suffire à lui-même, n'a nullement le monopole du sens. Et que souvent quand le graphique convoque l'iconique c'est que ce dernier fonctionne comme allié, comme adjuvant voire un prolongement de l'imaginaire romanesque. Toutefois, il arrive que des textes superposent à la fois le graphique et l'iconique dans une visée d'adversité et d'opposition comme nous allons le voir par la suite. À ce stade, nous pouvons aborder la question de l'interartialité qui rend compte d'une forme de dialogue séculaire entre les arts qui remonte à l'époque d'Horace et de sa formule consacrée devenue depuis une profession de foi en matière d'interartialité « *Ut pictura poesis* ».

L'interartialité suscite de nombreuses questions dont les plus pertinentes sont, à notre sens, celles relatives à la réception et à l'intermédialité. En effet, chaque art dispose d'une esthétique particulière et cible un public potentiel. Du coup, les effets diffèrent d'un genre à un autre. Quant à l'intermédialité, elle met en exergue la question de la relation entre les diverses pratiques artistiques comme le précise Éric Méchoulan : « Le concept d'intermédialité, [...], peut désigner, d'abord, les relations entre divers médias (voire entre diverses pratiques artistiques associées à des médias délimités) » (2003 : 22). Cela suppose que le média soit intrinsèquement lié à l'art. Toutefois, l'art demeure spécifique eu égard à la question de l'esthétique qui demeure une des conditions de son existence. Penser l'interartialité exige dans ce cas de la mettre en concomitance avec l'intermédialité, plus précisément nous dirons comme à l'instar de Walter Moser que :

Si l'interartialité s'intéresse à l'interaction entre divers arts, y compris le passage de l'un à l'autre et la prise en charge de l'un par l'autre, l'intermédialité articule le même type de relation entre deux ou plusieurs médias. La relation interactionnelle est donc la même de part et d'autre ; par contre, la relation entre art et média ne montre pas la même symétrie. Tout art est basé sur un ou plusieurs médias-le média fait partie des conditions d'existence de l'art-, mais aucun art ne saurait être réduit au statut de média. Inversement, aucun média ne saurait, en soi, réclamer le statut d'un art, car, pour qu'il y ait art sont requis des critères et conditions qui ne s'appliquent pas au média, tels la qualité esthétique, le statut institutionnel, l'existence d'un champ artistique en général et, en particulier, de divers arts tels que « la musique », « la littérature », « la peinture », etc. (Moser 2000 : 44-45).

Dans ce sens, l'interartialité ne peut se comprendre en dehors de l'intermédialité. Par contre l'intermédialité, aux yeux de Moser, semble jouir d'une interdépendance à l'égard de l'interartialité : « si l'interartialité implique toujours de l'intermédialité, cette proposition ne saurait cependant être inversée » (Moser 2000 : 45). Certes, les préoccupations des deux concepts restent différents ; n'empêche qu'ils s'attachent tous les deux, chacun à sa manière, à rendre compte des interactions qui prennent forme entre les différentes pratiques artistiques. Dans ce sens, l'intermédialité conçue comme un nouvel outil de recherche méthodologique interdisciplinaire sur l'art est à même de répondre à des questions relatives aux rhizomes qui s'établissent entre différents arts et différentes disciplines artistiques. Ainsi, vouloir étudier les échanges voire les correspondances qui, dans le cadre d'une même œuvre, s'effectuent entre deux genres artistiques, nous oblige à faire appel à l'intermédialité. Cette dernière ne se limite pas uniquement à démystifier ces échanges mais elle permet également de se prononcer sur ces rapports dans une vision que nous qualifierons d'herméneutique et ceci en jetant un éclairage efficient sur les liens qui lient ou différencient par exemple écriture et peinture, de voir comment le texte arrive-t-il à restituer l'aspect visuel de la peinture ; comment la peinture à son tour parvient-elle à devenir une écriture ; quelles conditions esthétiques et poétiques conditionnent cet échange entre le scriptural et le pictural ? Ces questions qui sont du ressort de l'intermédialité, nous nous permettons de nous les approprier en les considérant les nôtres. De ce fait, nous essayerons de rendre compte de l'interartialité comme forme d'écriture hybride au sein du livre de Marie Ndiaye *Autoportrait en vert* accompagné de photographies anonymes et de celles de Julie Ganzin.

Nous pouvons admettre, dans une certaine mesure, que le pouvoir de la photographie réside dans sa capacité à transposer d'une manière objective le réel. Toutefois, ce réel qui se manifeste dans la photographie à travers la représentation objective semble laisser une large place à la subjectivité. En effet, la photographie conçue comme une représentation du moi convoque la notion d'altérité dans un rapport

d'écart avec le moi. Ainsi, penser la photographie dans son rapport avec l'altérité fait réaliser la difficulté de saisir le moi par le biais de la photographie qui semble être condamnée à demeurer à lisière du moi sans jamais l'atteindre. Et c'est cette idée d'insaisissabilité du moi qui est rendue par *Autoportrait en vert* (APEV) de Marie Ndiaye. Dès la première de couverture, les prolégomènes qui permettent d'orienter le lecteur à travers ce livre se donnent à lire. D'abord le titre du livre qui n'est accompagné par aucune mention générique *Autoportrait en vert*, ce titre pourrait suggérer que la motivation de ce livre est de dépeindre une réalité qui plus est associée à une chromatique verte. Toutefois, la photographie qui accompagne le titre semble couper court aux visées de l'autoportrait. La photographie intitulée *Décrire* de Julie Ganzin (cette photo sera reprise à la page 8 en noir et blanc) montre une femme vue de dos face à une montagne, le caractère flou de cette première photo semble accentuer le second plan gommant ainsi celui où se trouve la femme. Ce qui est privilégié, c'est l'Autre et non pas le moi, ce qui est mis en exergue, ce n'est nullement le portrait mais la représentation de l'Autre. Cette idée est renforcée par la succession des photographies (en effet, le livre (APEV) compte dix-sept photos, huit de Julie Ganzin et neuf anonymes appartenant à une collection particulière). Il semble que le « je » dans (APEV) privilégie le « il » c'est-à-dire l'autre, se dire semble passer par une voix interposée, celle de l'autre. Se dire à travers l'autre, se dire dans son rapport à l'autre d'où le passage par le détour du récit de l'autre pour se dire soi-même. Le recours à la photo par Ndiaye dépasse la visée documentaire que renferme la photo. Le choix iconographique interroge en fait l'efficacité narrative du récit dans son déploiement à travers le graphique et l'iconique.

L'intergénéricité hybride

Dans la préface de *Le fils de-la-femme-mâle* de Maurice Bandaman Pierre Nda affirme :

Le fils de-la-femme-mâle est un roman étrange, singulier, original, qui ne laisse personne indifférent. Maurice Bandaman s'est efforcé de faire du neuf, de sortir des sentiers battus et des schémas connus, d'ouvrir des voies nouvelles de création romanesque, de promouvoir de nouvelles formes, des textes romanesques plus originaux, plus inédits et plus innovateurs (Bandaman 1993 : 10).

De tels propos inscrivent le livre de Bandaman, présenté par son auteur comme « conte romanesque », dans l'arène de l'écriture protéiforme à travers le recours à l'imbrication des genres et la revendication d'une appartenance plurielle. Le décloisonnement du romanesque dans *Le fils de-la-femme-mâle* (FDLFM) devient une entreprise qui vise à libérer le roman d'une certaine forme de déterminisme. Dès l'incipit du livre le ton est donné c'est celui de l'oralité à travers le recours aux formules d'ouverture du conte. Tel un griot chevronné le narrateur de (FDLFM) s'écrit de la sorte :

Écoutez ! Écoutez ! Gens d'ici
Et gens d'ailleurs ! Écoutez ma voix !
Je vais vous dire une histoire Cette histoire est comme un conte ! [...]
Il était une fois... (Bandaman 1993 : 11)

Cette entrée un peu *in medias res* dans le conte ne tarde pas à être relayée par le recours au mythe, au fantastique, au surnaturel et à la légende. Ce qui laisse conclure que le (FDLFM) est un texte polymorphe où se mêlent différents genres comme l'atteste ce passage où le surnaturel triomphe en éclat :

– Crache dans ma main.

Puis elle planta un ongle sur la poitrine de notre homme, lui retira quelques gouttes de sang. Elle mélangea la salive au sang, y ajouta un peu de terre, en fit une petite boule, puis, d'un geste lent, l'introduisit dans son sexe. Des éclats de rire percèrent les murs du palais pendant que le ventre de la jeune femme s'enflait sous le regard médusé d'Awlimba. Elle était enceinte ! Une vraie grossesse comme celles que promènent les femmes dans les maternités, mais singulière, une grossesse parfaite, ronde, luisante sous le vêtement, chaude, insolite mais vraie, réelle puisque vous la voyiez sous vos yeux incrédules étonnés ! (Bandaman 1993 : 25)

Sur les traces des griots, détenteurs de la mémoire orale africaine, Bandaman inscrit son conte romanesque dans l'arène de l'oralité qui, comme on le sait, a toujours fait fi de la question des limites entre les genres. L'oralité africaine dans son déploiement transcende temps et espace, brouille les frontières et repousse allégrement les limites entre les genres. L'intergénéricité hybride chez Bandaman interpelle le lecteur quand elle est confrontée à la question du sens. En effet, l'imbrication des genres dans le (*FDLFM*) pousse le lecteur à s'interroger sur le ou les processus de production de/des sens provoqués par cette hybridation genrologique. De surcroît, l'intergénéricité hybride chez Bandaman met en exergue un rejet manifeste de la linéarité romanesque à travers la multiplication des textes orbitaux qui viennent se greffer sur le texte central tels des électrons (passages fantastiques, passages épiques, passages mythiques). Notons aussi que Bandaman dans son entreprise scripturale hybride privilégie une certaine forme d'éclatement linguistique comme si l'intergénéricité exige le recours à l'interdiscursivité. Rappelons que la notion d'interdiscursivité est définie par Charaudeau et Maingueneau comme « un ensemble des unités discursives (relevant de discours antérieurs du même genre, de discours contemporains d'autres genres, etc.) avec lesquelles un discours particulier entre en relation implicite ou explicite » (2002 : 324).

De ce fait, la langue dans le (*FDLFM*) est traversée par l'interdiscursivité puisqu'elle est en relation multiforme avec d'autres discours (mythique, fantastique, surnaturel...). À ce stade, il apert que la langue dans le conte romanesque de Bandaman revendique une liberté des contraintes normatives. Cette liberté d'expression se laisse lire, au-delà de l'imbrication des genres, à travers les interférences linguistiques, à travers une tendance langagière perverse et aussi à travers l'insertion du parlé local. Le long chant de l'oraison funèbre d'Awlimba par le poète du village Nanan Yablé transpose d'une manière subtile cette interférence linguistique et cette interdiscursivité dans le (*FDLFM*)

Nanan Yamien-Kpli

Une goutte d'eau pour toi, Bois-là !

Nanan Assié-blé !

Une goutte d'eau pour toi, Bois-là !

Eeeeeeh ! Nanan Yao-blé ! (Bandaman 1993 : 43)

La langue et la culture locale sont mises à l'honneur par Maurice Bandaman. Rehaussée au même rang que la langue littéraire, le Baoulé (langue locale ivoirienne) se voit acquérir ses lettres de noblesse pour devenir à son tour une langue à travers laquelle la littérature peut s'exprimer sans nulles contraintes. L'intergénéricité hybride chez Bandaman exprime le choix de ce dernier de vouloir valoriser sa culture locale et sa langue maternelle.

*

Tout au long de cette étude nous avons essayé de montrer que la notion d'hybridité et son emploi en littérature et en arts ne cessent d'interroger. Issu du domaine de la biologie, le concept d'hybridité

évoque avant tout l'impureté et la bâtardise. Le concept d'hybridité est donc étymologiquement lié à la transgression de la norme, à ce qui s'écarte de l'ordre naturel. Si la majorité des critiques s'accordent sur le fait que l'importation du concept scientifique d'hybridité dans le domaine littéraire a eu un impact décisif sur le renouvellement esthétique, il n'en demeure pas moins que l'hybridité est devenue une pensée fondamentale au sein des sociétés contemporaines. Le roman subsaharien des années 1990–2020 offre l'occasion de réfléchir sur la question de l'hybridité dans le cadre d'une large vision qui englobe à la fois la textualité, l'intermédialité, l'interartialité et le genre. L'approche de l'hybridité sous toutes ses formes dans le roman subsaharien met en exergue l'apport de ce phénomène dans la compréhension de l'intergénéricité du texte. Toutefois ce qui particularise le concept d'hybridité c'est qu'elle implique le mouvement continu. Une forme d'instabilité qui favorise la reconfiguration, le maintien dans le devenir et la multiplicité du champ romanesque.

Bibliographie

Corpus

Bandaman, Maurice (1993) *Le fils de-la-femme-mâle*. Paris : L'Harmattan.

Kwahulé, Koffi (2006) *Babyface*. Paris : Gallimard.

Ndiaye, Marie (2006) *Autoportrait en vert*. Paris : Gallimard.

Ouvrages critiques

Bakhtine, Mikhail (1978) *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.

Chamoiseau, Patrick, David Maingueneau (2002) *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

Derrida, Jacques (1986) *La loi du genre*. Paris : Parages.

Kristeva, Julia (1969) « Semiotikè. Recherches pour une sémanalyse. » [In :] *Le mot, le dialogue et le roman*. Paris : Éditions du Seuil.

Kwahulé, Koffi (2014) « Koffi Kwahulé, dramaturge et écrivain ivoirien, propos recueillis par Edwige H. Rosemonde. » [In :] *Le Nouveau Courrier*, 14 décembre 2014.

Méchoulan, Éric (2003) « Intermédialités : le temps des illusions perdues. » [In :] *Intermédialités. Histoire et théorie des arts, des lettres et des techniques. Naître*. Vol. 1 ; 9–27.

Moser, Walter (2000) « “Puissance baroque” dans les nouveaux médias. À propos de *Prospero's Books* de Peter Greenaway. » [In :] *Cinéma et intermédialité*. Vol. 10 (2–3) ; 39–63.

TABLE OF CONTENTS

LINGUISTICS

- HALINA CHMIEL-BOŻEK / 13
MAŁGORZATA CZUBIŃSKA / 27
AGNIESZKA DRYJAŃSKA / 37
ELŻBIETA GAJEWSKA, MAGDALENA SOWA / 51
MIECZYSLAW GAJOS / 63
MONIKA GRABOWSKA, AGATA SADKOWSKA-FIDALA / 83
VITALIJA KAZLAUSKIENĖ / 95
BEATA KĘDZIA-KLEBEKO / 107
DARIUSZ KRAWCZYK, MICHAŁ OBSZYŃSKI, MACIEJ SMUK / 119
KATARZYNA KWAPISZ-OSADNIK / 133
EWA PIROGOWSKA / 143
ZUZANA PUCHOVSKÁ / 155
REGINA SOLOVÁ / 167
WITOLD UCHEREK, MONIKA GRABOWSKA / 181
JOANNA WARMUZIŃSKA-ROGÓŻ / 197

LITERATURE

- EWELINA BEREK / 213
RENATA JAKUBCZUK / 225
TOMASZ KACZMAREK / 233
ALEKSANDRA KOMANDERA / 243
SYLWIA KUCHARUK / 253
AGNIESZKA KUKURYK / 261
KRYSZYNA MODRZEJEWSKA / 273
JUDYTA NIEDOKOS / 281
JOLANTA RACHWAŁSKA VON REJCHWALD / 289
WACŁAW RAPAK / 299
ELIZA SASIN / 307
ANITA STAROŃ / 315
PRZEMYSŁAW SZCZUR / 325
ŁUKASZ SZKOPIŃSKI / 335
MAGDALENA ZDRADA-COK / 345

ESSAYS, REVIEWS & POLEMICS

- SHAHZAMAN HAQUE / 353
PHILIPPE LACOUR, PASCALE ELBAZ, DIANA JAMBOROVA LEMAY,
LAYLA ROESLER, LAURIE POSTLEWATE / 373
MICHAEL RINN / 387
JAOUAD SERGHINI / 397

*Academic
Journal
of
Modern
Philology*



*Polish Academy
of Sciences
Wrocław Branch*