



TRANSFRONTALIER·E·S

LE FRANÇAIS LANGUE DE RENCONTRE(S)

Jesús Camarero
Frederik Verbeke
Rosa de Diego
María José Arévalo
Nadia Brouardelle
Esther Gabiola
Aurora Cuadrado (eds.)

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

CIP. Biblioteca Universitaria

Transfrontalier·e·s [Recurso electrónico]: le français langue de rencontre(s)/ Eds., Jesús Camarero ...[et al.] – Datos. – [Leioa] : Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua = Servicio Editorial, [2023]. – 1 recurso en línea : PDF (270 p.). – (Zabalduz)

Modo de acceso: World Wide Web.

ISBN: 978-84-1319-525-4.

1. Francés (Lengua) – Estudio y enseñanza. 2. Lingüística. 3. Literatura francesa. I. Camarero, Jesús, coed.

(0.034)804.0

(0.034)840.09



Esta obra ha sido editada gracias a la colaboración de la Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea y la Asociación de Francesistas de la Universidad Española (AFUE)

© Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco
Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua

ISBN: 978-84-1319-525-4

Transfrontalier·e·s : le français langue de rencontre(s)

Eds.

Jesús Camarero
Frederik Verbeke
Rosa de Diego
María José Arévalo
Nadia Brouardelle
Esther Gabiola
Aurora Cuadrado

Table des matières

Prologue	6
Conférences plénières	8
Transfrontaliers-ières : le français langue de rencontre(s) <i>Marie Darrieussecq</i>	9
Portrait du critique en critique-écrivain. L'écriture transfrontalière d'Hélène Cixous <i>Ángeles Sirvent Ramos</i>	20
Didactique	37
Introduire l'approche (inter)culturelle en cours de traduction : un projet pédagogique <i>Emma Bahillo Sphonix-Rust</i>	38
Quelle grille pour l'analyse sociodidactique de l'adaptabilité des manuels scolaires de langues-cultures étrangères ? <i>Belkacem Tayeb-Pacha</i>	45
L'argumentation en cours de FLE en partant des directives du CECRL et des exigences de la certification officielle en français et en espagnol <i>Géraldine Durand</i>	52
La consolidation des compétences en philologie française par la création tutorée de pastilles formatives ciblées <i>Isabelle Moreels & Aira Rego Rodríguez</i>	61
Le rapport entre les mots comme vecteur de l'interculturel en cours de FLE <i>Jacky Verrier Delahaie</i>	70
<i>Mapas enriquecidos, mapas que atraviesan fronteras</i> <i>Mercedes Sanz Gil</i>	79
Erasmus+ et le réseau eTwinning : des espaces communicatifs au service de l'acquisition de l'oralité en cours de FLE <i>M.^a Carmen Parra Simón</i>	88
Stratégies de communication en Français Langue Étrangère. Analyse contrastive interlangue <i>Minerva Rojas</i>	95

Linguistique	112
Enquête sur le syntagme nominal ayant pour pivot « frontière » dans le discours journalistique de 1914 <i>Ana Paula de Oliveira</i>	113
Contextualisation socio-historique des grammaires et des dictionnaires franco-espagnols (xvi ^e -xviii ^e siècles) <i>Manuel Bruña Cuevas</i>	119
Les contacts linguistiques entre le français et l'espagnol : le cas des interférences <i>Iva Dedková (dir.)</i>	128
Les hispanismes en français et en tchèque contemporain : une étude comparative <i>Jan Lazar</i>	139
<i>Sans doute, sans aucun doute: une frontière perméable</i> <i>María Luisa Donaire</i>	148
Littérature	157
La résilience narrative dans <i>Le sel et le soufre</i> d'Anna Langfus <i>Amelia Peral</i>	158
La formation française d'Octavio Paz <i>Anastasia Gladoshchuk</i>	164
Le conte, genre transfrontalier au prisme des livres de jeunesse <i>Christiane Connan-Pintado</i>	171
L'intégration de la langue tahitienne dans <i>Le Mariage de Loti</i> et <i>Les Immémoriaux</i> de Segalen <i>Daniel de la Fuente Díaz</i>	180
Langues perdues, langues retrouvées <i>Esther Laso y León</i>	189
<i>El pueblo vasco en el siglo XVIII según un relato de viajes de Silhouette</i> <i>Irene Aguilá-Solana</i>	199
À la croisée des oppressions. La réception du personnage d'Aïcha, jeune musulmane voilée dans <i>Vernon Subutex</i> de Virginie Despentes <i>Laura Bourgade</i>	206
La langue française et ses enseignants : de la littérature coloniale et postcoloniale, entre ses zones d'ombres et de lumière <i>Margarita García Casado</i>	213
Partager la mémoire : <i>Les Amnésiques</i> de Géraldine Schwarz <i>María Rodríguez Álvarez</i>	221
Communiquer en langue française parmi la bonne société dans les nouvelles du chevalier de Mailly <i>Marina Pedrol-Aguilá</i>	228
C. F. Ramuz : regards au-delà du lac <i>Montserrat Lopez Mújica</i>	235
Théodore de Banville et <i>La Lanterne Magique</i> : Une tournure générique inattendue <i>Pedro Baños Gallego</i>	242
<i>Entre hispanofilia e hispanofobia. Los españoles a ojos de los franceses</i> <i>Juan Manuel Pérez Velasco & Tomás Gonzalo Santos</i>	249
Atiq Rahimi : quand le français rencontre le persan <i>Bernadette Rey Mimoso-Ruiz</i>	260

Prologue

Cette publication rassemble la plupart des communications présentées au xxix^e Colloque de l'AFUE (Asociación de Francesistas de la Universidad Española), qui s'est déroulé du 10 au 12 novembre 2021 à la Faculté de Lettres de l'Université du Pays Basque (UPV/EHU) sous la thématique *Transfrontalier·e·s : Le français langue de rencontre(s)*.

Ouvert à tout travail de recherche portant sur la langue, la linguistique, la didactique, la traduction, la littérature et les cultures francophones, le colloque s'est penché sur les questions du transfrontalier et du français comme langue de rencontre(s). De nombreux chercheurs et chercheuses s'y sont rencontrés pour franchir, questionner ou se défaire des frontières ethniques, linguistiques, culturelles, littéraires, territoriales, disciplinaires, génériques, technologiques, et pour entreprendre de nouvelles voies dans différents domaines des études françaises.

Nous tenons à remercier chaleureusement les conférencières invitées, Marie Darrieussecq, auteure, traductrice, et psychanalyste bayonnaise, et María Ángeles Sirvent, titulaire de chaire en philologie française à l'université d'Alicante. De même, nous remercions tous les participant.e.s qui ont contribué à la réussite de l'événement.

Nous aimerions également remercier les membres du Conseil d'Administration de l'AFUE ainsi que le comité scientifique. Nous aimerions aussi adresser nos sincères remerciements au comité organisateur du Colloque et aux étudiant.e.s collaborateur/trices qui ont gentiment accueilli les participant.e.s à Vitoria-Gasteiz.

Conférences Plénières

Transfrontaliers·ières : le français langue de rencontre(s)

Marie Darrieussecq
Écrivaine
auteurs@pol-editeur.fr

J'ai lu ce très joli thème de discussion le 17 juin 2019 exactement, quand j'ai reçu l'invitation de Frederik Verbeke à être la conférencière d'honneur de ce 29^e colloque de l'AFUE, qui devait se tenir en avril 2020. L'épidémie qui nous a séparés si longtemps nous laisse nous rencontrer enfin, deux ans et demi après la première réception de ce sujet. C'est peu dire que le mot frontière et le mot rencontre ont été impactés par notre expérience collective si frustrante, si séparante. Quelle joie, vraiment, que ce colloque ait enfin lieu. Et quelle ironie, vu le sujet, que la frontière ait perdu sa capacité à être « trans », traversable, pendant tout ce temps sous le signe du Covid. Qui, plus que les Basques, ou les Irlandais, ont vécu de façon aussi abrupte ce que signifiaient ces confinements à répétition, qui ont fermé des frontières jusque-là ouvertes de l'Europe ? Les barrières qui coupaient les routes de montagne, qui fendaient les cols en deux, étaient des images que je n'aurais pas pensé voir de mon vivant. Il m'avait semblé, enfant, que l'Europe était une promesse, et dans ce pays-ci, une promesse avec des effets très concrets : nous n'avions plus à montrer de papiers, à prouver nos identités françaises ou espagnoles à des douaniers. Et avec ceux qu'on a nommés les artisans de la paix, nous pouvions croire à une existence basque pacifique, à une continuité sereine des montagnes et de la mer.

Notre expérience transfrontalière, ici en Euskadi, est assez spécifique. Il n'y a pas d'obstacle naturel majeur dans la géographie, nous ne buttons pas sur un grand fleuve comme le Rhin par exemple, et les Pyrénées, chez nous, sont traversables. J'ai six ans, je marche entre mon père et ma mère, Franco vient de mourir. Nous sommes entre Sare et Zugarramurdi dans les montagnes. J'ai un pied en Espagne et un pied en France. Je reste là, debout. J'attends de sentir ou de voir quelque chose. Le paysage est vert, humide et rond. Les *pottoks* broutent, la forêt de chênes n'a que faire de la frontière. Et sous mes pieds, le réseau des grottes se rejoint. L'unité de paysages, son dégradé de nuances à mesure qu'on se déplace entre nord et sud, est très difficile à faire sentir à Madrid ou à Paris. Vers l'Ouest, il est vrai qu'on ne peut pas aller très loin : de ce côté-là, l'océan donne un même rivage à l'Euskadi. C'est même grâce à l'océan que je peux montrer mon pays natal sur des cartes, très loin, au Cameroun ou au Niger, car le pays basque ne se voit pas sur une carte à part sa longue frontière bleue, à part ces vagues.

Je ne cite pas pour rien des pays francophones : je crois que l'exportation du français exporte aussi une certaine idée de la frontière. Je vais y venir. Je ferai aussi un point de psychanalyse, je parlerai du féminin en langue française, et je terminerai par mon expérience des ateliers d'écriture en français avec des élèves non-Français. Je dirai aussi quelques mots de la traduction.

1.

Je me souviens de mon ami Hasier Etxeberria, écrivain dont le premier roman publié en euskera, en 1987, s'intitulait *Mugetan*, par les frontières. Ce transfrontalier natif d'Elgoibar vivait à Hendaye avec sa famille trilingue. Il regrettait que les commerçants y soient très peu accueillants à l'usage du basque. Il disait que demander *Ogi bat*, un pain, dans une boulangerie revenait à peu près à brandir un flingue et à réclamer l'indépendance du pays dans le sang et la violence. Je me souviens aussi être invitée à Bilbao au début des années 2000, peut-être en 2005. Je n'ai pas de souvenir du sujet de la conférence. Je me souviens juste que c'était dans une magnifique bibliothèque, avec beaucoup de monde, et un gros matériel de sonorisation. C'était ouvert au public de toute la ville, et non destiné à des francophones spécifiques comme ici. Il y avait des casques pour traduire du français vers l'espagnol et vice versa, mais pas vers le basque. Je m'en suis étonnée auprès de la directrice de l'institut français, qui était une Roumaine parlant, comme souvent les Roumains lettrés, un français magnifique. Et comme souvent aussi les francophones des pays de l'Est, sa francophonie se doublait d'une francophilie passionnée. J'entends encore Andreï Makine, un académicien d'origine russe qui siège avec moi au jury du Prix Médicis à Paris, m'expliquer l'étymologie de tel mot français que moi, j'ignore. Il roule les r, ce qui donne à la perfection de son français un charme tout *transfrontalier*. Et là je parle de la frontière rêvée qui, imaginaire, existe dans certaines âmes slaves et russophiles entre la France et la Russie, ou du moins une certaine France et une certaine Russie, celles du 19^{ème}, ou des débuts de la Révolution, une trans-frontière par les révolutions peut-être ; une frontière qui n'a que faire de la géographie réelle, mais emprunte à la géographie des littératures, ou peut-être des âmes... Bref. Cette dame roumaine très francophile était parfaitement trouvée pour diriger un institut français. Mais peut-être pas au pays basque. Ou avait-elle été choisie justement pour sa passion jacobine ? Elle était stupéfaite et même outrée, que moi, écrivaine élevée à l'école de la République française, j'exprime mon regret qu'il n'y ait pas eu de traduction en basque. Je me souviens en tous cas avec frustration ne pas parvenir à lui expliquer mon point de vue, alors même qu'elle conduisait très nerveusement pour me ramener en voiture de l'autre côté de la frontière, comme elle me l'avait gentiment proposé...

Voilà comment la francophilie, si sympathique la plupart du temps, voilà comment la francophonie qui l'accompagne parfois, peut aussi exporter le jacobinisme. Je ne vous ferai pas l'historique, j'en suis incapable, de la création des frontières en Afrique colonisée par les Français. Mais nous avons tous en tête ces grands traits horizontaux et verticaux qui découpent en rectangles des territoires aussi vastes et complexes que le Sahara, la zone sahélienne, et la zone humide verte de tout l'Ouest de l'Afrique. La longue ligne verticale qui sépare le Bénin du Togo, par exemple, eux-mêmes séparés arbitrairement du Ghana et du Nigéria par les conflits entre Anglais et Français, toujours avec ces coupes verticales alors que ce sont tous des peuples du Golfe de Guinée. Voyez aussi la pointe sortant du Cameroun pour aller toucher, très loin, très haut, le lac Tchad. Ce découpage reflète ce qu'on a appelé la course au Tchad après la conférence de Berlin (1885). La première règle édictée à cette conférence pour gérer la « fièvre de la carte » comme l'appelait Bismarck, fut que « tout Etat civilisé occupant la côte avait le droit d'accroître son territoire vers l'intérieur jusqu'à ce qu'il rencontre un autre Etat civilisé ou un obstacle naturel ». Je passe sur « civilisé » bien sûr. La France, avec essentiellement les Anglais et les Belges, et les Allemands, a exporté le concept même de frontière dans le continent africain. La frontière est littéralement ici le point de rencontre ; et quand on regarde le lac Tchad par satellite, on a le sentiment d'une seule zone verte, autour du lac, un seul pays en quelque sorte, cernée par le Sahel très jaune ; la zone lacustre ressemble à une vitre brisée, le lac fait comme le cœur de la brisure, tant les colons se sont rencontrés, atteints, souvent affrontés dans cette petite zone, qui fait désormais la pointe de plusieurs pays.

La langue française reste en Afrique de l'Ouest (je parle de cette zone car c'est celle que je connais le mieux, mieux que le Maghreb) très vivante, côtoyant l'anglais mais par zone bien délimitée ; et pas toujours pacifiquement : la frontière controversée entre Cameroun et Nigeria s'accompagne d'un conflit linguistique brûlant sur place, alors même que la zone est peuplée par des peuples comparables, et que les langues du groupe édoïde, entre autres, traversent la frontière.

La francophonie gagne des locuteurs chaque année, si on parle de pays on peut citer la Guinée, les deux Congos, le Niger, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, le Sénégal, le Mali, le Gabon, et d'autres. En 2018, une estimation portait à 141 millions le nombre de francophones africains ; chiffre en forte augmentation selon l'Observatoire de la francophonie (on en avait la moitié en 1997 et 115 millions en 2006). Cette augmentation est aussi et peut-être surtout la conséquence d'une forte démographie. Au Niger les femmes ont huit enfants en moyenne. La population y parle certes français, mais le lit un peu plus rarement, toujours selon les chiffres de cet Observatoire il faut ôter environ 15% des francophones pour compter ceux et celles qui sont alphabétisés dans cette langue, un peu moins encore dans des grandes villes comme Yaoundé, Douala et Abdijan. Je n'ai aucun moyen de vérifier, sinon une intuition personnelle tout à fait biaisée par le fait que les publics que j'ai cotoyés dans ces villes sont des publics lettrés ou à tout le moins scolarisés.

C'est littéralement grâce au français que j'ai pu négocier mon passage sur plusieurs de ces frontières, en particulier entre le Cameroun et la Guinée équatoriale, sur le fleuve Ntem, alors même que je n'avais pas emporté mon passeport dans la forêt et que je n'avais pas prévu de tomber sur une frontière, dans une zone où elle se dissout encore plus, physiquement, qu'ici. C'est une histoire un peu longue à raconter.

Mon ami Boris Boubacar Diop, écrivain sénégalais, critique le concept même de francophonie comme un apport encore et toujours colonial de la France. Il écrit désormais ses romans en wolof, ce qui s'accompagne d'une certaine perte d'influence dans le monde des lettres, et il l'assume, et la compense. Car il ne s'exclut pas pour autant de la francophonie, loin de là : il a co-fondé une maison d'édition, Jimsaan, avec deux autres écrivains Felwine Sarr et Nafissatou Dia, cette maison a co-publié pas moins que le dernier prix Goncourt, *la plus secrète mémoire des hommes* de l'écrivain sénégalais Mohamed Mbougar Sarr, avec la maison d'édition française de Philippe Rey. On a là un bon exemple de français langue de rencontres. Le roman, qui est complexe, s'inspire de l'histoire vraie de Yambo Ouologuem. Ouologuem est un écrivain malien qui écrivait en français et qui a reçu le prix Renaudot en 1968. Puis il a succombé à des accusations de plagiat. J'étudie aussi son histoire dans mon essai *Rapport de Police*, publié chez POL en 2008. Le cas de Ouologuem est une sorte de transfrontalisme critique très aigu, une dissolution d'un auteur dans un conflit littéraire et linguistique qu'il serait un peu trop long de détailler ici. La notion d'emprunt et d'intertextualité, dans une culture d'abord portée par la transmission orale, était perçue à Paris selon l'angle de la propriété, dans le Paris de Saint-Germain-des-Prés et ces malentendus ont fait que Ouologuem a préféré se taire et disparaître – disparaître au sens français du terme, car en fait il a vécu sa vie dans son pays natal, le pays dogon au Mali, où on raconte qu'il est devenu marabout.

En tous cas, la transfrontalité, ou le transfrontalisme, les transfrontières, je ne sais pas comment dire, en tous cas les transfrontaliers n'ont pas toujours besoin de géographie physique ; ces transfrontières et leurs habitants, leurs locuteurs, existent dans et par les géographies mentales et imaginaires, comme je le signalais pour la frontière franco-russe. D'autant que les avions font coller les frontières... du moins pour ceux qui ont des visas. Ou pour les lecteurs de livre, ou les amateurs de cinéma. Le cinéma franco-sénégalais est très actif, par exemple avec Matti Diop, franco-sénégalaise qui a eu le grand prix du jury à Cannes en 2019, avec son film *Atlantique*. La frontière franco-sénégalaise est aussi littérairement très active

aujourd'hui, très présente dans l'imaginaire des Français et des Sénégalais. On peut citer le cas passionnant en janvier dernier, de Diary Sow, une jeune femme qui a absolument défrayé la chronique des DEUX pays. Cette étudiante sénégalaise transfrontalière de 20 ans, inscrite en classe préparatoire au prestigieux lycée Louis-le-Grand à Paris, avait organisé sa propre disparition et réapparition, et vient d'en tirer un livre, *Je pars*, écrit « naturellement » en français et très attendu dans les deux pays ; on parle de 20000 exemplaires au Sénégal, ce qui est énorme (mais invérifiable).

En Afrique francophone, politiquement, il faut quelqu'un d'aussi décidé que Kagame, au Rwanda, d'aussi remonté — à juste titre — contre le rôle qu'a joué la France dans son pays, pour parvenir à bloquer la frontière au français. Paul Kagame sait qu'il touche au narcissisme de la France lorsqu'il impose l'anglais contre le français jusque dans la Constitution, en 2003, et fait de l'anglais la langue de l'école en 2008. Je ne parlerai pas non plus de la blessure narcissique perpétuelle des Français face à la puissance impérialiste de la langue anglaise. D'ailleurs les Québécois, hardis défenseur des gallicismes, le diraient mieux que moi. Ils sont plus *francophono-philes*, fans du français, que les Français eux-mêmes. Les Français disent « spoiler », par exemple, pour éviter la fin d'un film, quand les Québécois ont inventé le magnifique « divulgâcher ».

Bref, ceux qui s'opposent à la francophonie voient le français comme un cheval de Troie apportant dans ses flancs siglés Chanel une emprise, une main mise sur les cerveaux. Et ils n'ont pas tort, bien sûr, si l'on en croit Lacan pour qui l'inconscient est structuré comme un langage. Parler français, penser français, regarder la télé en français, lire le journal en français, structure notre regard et jusqu'à nos rêves. Je suis certaine que si je ne faisais pas partie de la génération sacrifiée des bascophones, si on ne m'avait pas coupée du basque quasi dès la naissance, mes rêves ne seraient pas exactement bâtis de la même façon.

J'ai été psychanalyste et comme je parle anglais je recevais aussi des patients anglophones à Paris. Ils — elles, c'était plutôt des femmes — ne faisaient pas les mêmes types de rêves, que quelqu'un qui rêve en français. Je ne veux pas m'éloigner trop de notre sujet, ni exposer la vie privée de mes patients. Je peux témoigner toutefois que les jeux de mots en particulier structurent notre inconscient et déterminent le contenu de certains de nos rêves : en français le « genou » se retrouve souvent dans les rêves qui mettent en jeu la famille, ou le collectif, ou le moi perdu dans la foule, car on entend « je » et « nous ». Impossible dans d'autres langues. Voilà un exemple de comment les langues organisent nos visions du monde, notre vision du moi et des autres, de la communauté, de la rencontre, et de la frontière donc.

Un autre point de psychanalyse : une partie de ma formation dérive d'un très grand psychanalyste d'origine catalane, un ami de Lacan, François Tosquelles, fondateur de la célèbre clinique psychiatrique de Saint Alban en France. Il est mort dans les années 90. Il disait que le psy doit être étranger ou faire semblant d'être étranger pour qu'il y ait possibilité de *rencontre* entre le psy et son patient. Tosquelles faisait exprès de mal prononcer le français, d'abord comme une protestation parce que sa langue maternelle, le catalan, avait été interdite par les Français et les Espagnols. Mais aussi parce que ce « mal-parler » (il le parlait très bien), il se rendait compte que ça marchait mieux pour rencontrer les patients. Il appelait aussi ça le *déconnage linguistique*. Je l'ai pratiqué moi aussi sans connaître à l'époque ce qu'il en disait. Parfois je ne comprenais pas bien ce que disaient les patients anglophones, et je leur faisais répéter ; ils ou elles reformulaient alors avec des mots qui leur semblaient plus simples, des mots à mon adresse, et ça donnait souvent des résultats très nets. Parfois il m'est arrivé de faire semblant de ne pas bien comprendre ; ou alors de dire un mot mal prononcé en anglais - exprès ou pas : on ne maîtrise presque rien en psychanalyse ; on laisse faire en soi ce que Lacan appelait la « lalangue », la langue non institutionnelle, la langue à deux, la langue faite

d'idiotismes, la langue poétique aussi ; le contraire de la novlangue qu'on nous impose tant ces derniers temps.

La langue transfrontalière est ainsi une lalangue, une langue inventée par le contact et par la rencontre, une langue que j'ai envie de penser comme plus libre, une langue qui bénéficie d'apports variés et aussi de nos erreurs, de nos belles erreurs de langue, de nos lapsus... La langue transfrontalière est riche de nos langues qui fourchent comme les pattes des laminaïks, ou des diables... La langue transfrontalière est mixte, hybride, et VIVANTE.

Voilà pourquoi se laisser imposer une langue et une seule, nous déplace forcément dans nos géographies mentales. Nous force. On ne rêve pas en basque comme en français ou en espagnol. Parce que la langue n'est pas bâtie de la même façon, elle ne permet pas les mêmes jeux de mots et jeux d'esprit, et le genre, par exemple, n'intervient pas de la même façon.

Ici, un interlude. Reprenons notre sujet : « *Transfrontaliers-ières : le français langue de rencontre(s)* ».

J'aime cette jolie parenthèse au pluriel. On croirait que le français suscite des histoires d'amour, ou des aventures d'une nuit. J'entends dans ce « langue de rencontres », les rencontres amoureuse ou érotique, comme on dit les clubs de rencontre, ou les sites de rencontre. Il y aurait donc en ce sens une langue de rencontres. Et le mot langue prend ici son acception sensuelle d'organe de la parole, mais aussi du baiser. Cet imaginaire « rose » naît peut-être des clichés sur les Français, et les Françaises, qui seraient séducteurs et frivoles, imaginaire porté par les romans du dix-neuvième siècle, la poésie érotique de Louise Labé à Baudelaire, puis aux surréalistes, etc, et aussi la chanson française populaire. Mais les clichés sur la langue française langue de la séduction nous emmèneraient peut-être trop loin de nos frontières.

2.

D'autant le français n'est pas tant à mon avis une langue de rencontre qu'une langue masculine. Une langue d'un seul genre. Car le féminin s'y rencontre peu, ou mal. Le féminin en français est marqué comme un accident sur cet universel qu'est le masculin : pas autant qu'en espagnol mais presque, on *entend* le féminin en français, non par le a mais par le e. Dans mon usage courant du français comparé à l'anglais, je ne peux jamais oublier, en français, que je suis une femme. Toutes les trois ou quatre secondes, le français m'assigne à ma place féminine sur un fond supposé « neutre », mais qui est en fait le masculin. Je n'ai jamais pu faire de différence entre le soi-disant neutre et le masculin en français. Ce que confirme d'ailleurs la bible de la grammaire qu'est le *Bon Usage* de Grévisse, qui parle du « genre indéféréncié, c'est-à-dire le masculin ».

Dès l'école primaire, à six ans, on m'a appris qu'en français « le masculin l'emporte sur le féminin ». Comme vous savez, en français, dans une phrase standard, on commence par le sujet, qui commande le verbe, qui est lui-même suivi par des compléments, temps, lieu, manière... ou attributs du sujet. Tous ces ajouts déboulent en fin de phrase comme les moraines d'un glacier. Et tel le plus haut pic de la chaîne, le masculin domine. Si le sujet comprend un seul élément masculin et plusieurs éléments féminins, le masculin l'emporte, comme en espagnol. Les sujets féminins n'ont aucune incidence sur l'accord du verbe. S'il y a un homme et trois femmes, la phrase s'accorde au masculin. *Un homme et trois femmes sont contents*. Le féminin auquel le français m'a d'abord bien assignée devient alors invisible, inaudible. De même, notez bien, s'il y a cinq cents millions de femmes. « *Les cinq cent millions de filles et le garçon sont contents* ». Mais il y a pire : s'il y a cinq millions de femmes et un chien, « *les cinq cents millions de femmes et le chien sont contents* » là aussi, au masculin.

Jusqu'à ce que l'Académie française, au 17^{ème} siècle, déclare que le masculin, seul genre noble, l'emportait, c'était la règle de proximité qui prévalait: on disait « le cœur et la bouche ouverte » et non pas « ouverts » (un exemple de Vaugelas, de la toute première Académie française début XVII^{ème}).

C'est un peu blessant pour une petite fille de grandir dans cette langue-là, et d'apprendre à l'école « qu'il n'y a rien que de très légitime dans la domination du masculin sur le féminin ». Et il se trouve toujours des grammairiens, hommes, pour m'opposer le fait qu'on ne parle pas là de biologie, ni de sexe, mais de genre grammatical. Et bien je pense au contraire que cette règle « de grammaire » dit la vérité non seulement sur un état du français, mais un état de la société française. Et que la langue concourt à la structure de cet état.

En anglais le genre est moins marqué : « *the girls and the boy are happy* », « *the dog and the million women are happy* ». Et il y a aussi des langues, comme le basque, où le genre n'est pas marqué du tout.

Laguna en basque est le copain ou la copine, on le ou la découvre peu à peu dans ce qui est dit d'elle ou de lui, sans que nos a priori puissent intervenir trop vite. Tout ce que le genre implique d'emblée en français, tout ce qui est attendu des hommes et des femmes et de leurs relations, tout ce *pré-dit* ne préempte pas le discours en basque. Alors qu'en français c'est dès les premiers mots, dès les premiers accords de la phrase, que la musique sexuée se fait entendre. Je ne trouve pas que cela soit très propice à la rencontre, la vraie rencontre, sans a priori, la rencontre libre, idéale peut-être.

Et je ne dis pas, hélas, que le pays basque ait échappé au patriarcat, loin de là. Il me semble tout de même que pouvoir parler d'un ou une lagun sans immédiatement le ou la genrer laisse en suspens quelques secondes nos a priori, homme, femme, trans, fluide, *nire laguna* laisse ouverte la question et ne nous accable pas d'emblée avec la binarité et l'inévitable hiérarchie qui en découle.

Je vais essayer brièvement de vous faire entendre comment la langue française m'assigne, en tant qu'écrivaine, à une place qui n'est pas forcément la mienne ; et comment je dois, moi autrice, opérer une sorte de forçage du français pour m'y faire entendre.

Car même si je le voulais, est-ce que je pourrais vraiment raconter *ma* vie ? Dans mon atelier d'autrice, je suis avec une langue qui m'oblige souvent à parler de moi-même au masculin. Au *neutre*, c'est-à-dire : au masculin. Et pas seulement quand je suis prise dans une phrase au pluriel. Je fais l'expérience récurrente de devoir trouver une faille dans le français pour y glisser mon corps de femme.

Un seul exemple, j'en aurais cent autres : quand j'écrivais *Le Pays*, en 2004, qui est d'ailleurs un livre sur le pays basque et les effets de frontière, j'écrivais sur une grossesse, et une grossesse de fille : une femme enceinte d'un bébé fille. Il faudrait déjà dire : d'*une* bébé. Mais en français on ne peut pas, ce serait faire « violence à la langue ».

Ce roman est structuré par un emboîtement gigogne d'utérus : un être humain porteur d'un utérus enceint d'un être humain lui-même porteur d'un autre utérus en formation (il faudrait évidemment pouvoir écrire *une être humaine porteuse d'un utérus enceint d'une être humaine elle-même porteuse d'un autre utérus*). Ce livre aurait eu besoin d'une plus grande souplesse du français vers le féminin, d'une plus grande disponibilité au féminin. J'essayais de rendre la sidération face à un corps surgi, une nouvelle personne sur la planète - cette sidération qui accompagne toute naissance. Or c'est un corps féminin. Me voici à batailler avec le pronom *quelqu'un*... J'aurais aimé écrire : *Quelqu'une était venue*. Or *quelqu'un* en français, réputé être un pronom « indéfini », n'a rien de neutre : il *faut* l'accorder au masculin, même quand il s'agit d'un corps féminin. Même chose avec le « on » ; sur les pronoms dits « indéfinis », je peux citer

de nombreux exemples, ainsi dans *Tom est mort* (que j'ai publié chez POL, 2007) : *Je vois la vie de Tom comme un arbre à l'envers, un arbre quand on est allongée dans l'herbe (...)*. Allongée : É-E. Je marque ainsi souvent discrètement le féminin dans mes romans, surtout quand, comme ici, on ne l'entend pas à l'oral. Que de délicatesse il faut pour ne pas blesser l'usage...

Monique Wittig, en pionnière, inventait dans toute son écriture un neutre au féminin : *Et lorsque la guerre fut finie, quelqu'une au fond de la salle cria, camarades, souvenons-nous de celles qui sont mortes pour la liberté.* (c'est dans *les Guérillères*, publié chez Minuit, 1969).

Il faudrait un français possible au féminin. Ou sans genre, mais sans genre pour aucun des genres. Une langue où je puisse parler depuis mon corps de femme sans être obligée de me *neutraliser*, ou bien, où le neutre puisse être du féminin. Une langue accueillante. Une langue de rencontre(s) ?

Écrire ou parler en français détermine donc une certaine façon d'être, ou de devoir créer un léger forçage dans les accords pour être.

3. Le français langue de partage

Il reste que le français est aussi une langue de rencontre, une langue de partage. Les Camerounais appellent le français leur « trésor de guerre ». Après la décolonisation (et il y a une omerta sur le bain de sang qui eut lieu au Cameroun contre les Camerounais durant la guerre d'indépendance ; on connaît mieux d'autres guerres) ce *trésor de guerre* est resté. Avec trois cents langues à l'intérieur du territoire camerounais, le français est réellement, j'en ai fait l'expérience, la langue transfrontalière à l'intérieur du pays, si on parle de frontières linguistiques. On peut se comprendre dans la forêt, dans le Sahel, au pied des montagnes des Bamilékés, chez les Peuls, chez les Bétis, aux abords du lac Tchad ou dans Douala l'océanique, du Nord au Sud. Et le français n'est pas appauvri mais enrichi par cet usage, comme on le voit aussi au Québec, si inventif.

Les inventions au Cameroun sont magnifiques. Des inventions de grammaire ou de vocabulaire. Beaucoup de substantifs se transforment en verbe, on ne dit pas faire grève mais « gréver ». « Motamoter » c'est réciter par cœur, ou parler sans comprendre. Prendre la fuite se dit « marathoner ». On inverse souvent les formes passives et actives, comme dans toute l'Afrique francophone, j'ai beaucoup entendu, importé en France par les migrants, le verbe actif déguerpir : « On nous a déguerpis à 4h du matin », me racontaient des réfugiés à Calais. Plus joyeusement, on dit des Français au Cameroun, qu'ils « biblisent », ils parlent comme la Bible. Un policier c'est un « mange-mille » (à cause de la corruption). Il y a des imports nombreux des langues du pays dans la langue française ; en RDC, au Congo, on appelle les blancs des « mundele », c'est du lingala ; les enfants scolarisés en primaire appellent la pâte à modeler *la pâte à mundele*.

Quasiment tout l'internet de toute cette Afrique francophone est en français. Les journaux, blog, réseaux sociaux, etc. Ce qui a aussi démultiplié son influence. Mais là où le français cesse d'être transfrontalier, c'est dans son **orthographe**. L'anglais appauvri qu'on appelle le globish ne souffre pas d'une orthographe aussi discriminante et a pu se diffuser très largement comme une sorte d'esperanto. Grâce à cet anglais passe-partout, on peut se comprendre d'un bout à l'autre de la planète. Il est certes dommage que cela renforce l'impérialisme américain (et la gloire des Anglais), mais ne nous plaignons pas d'avoir à notre disposition un patois transfrontalier de si grande ampleur. Le français pâtit d'une orthographe objectivement difficile, souvent arbitraire ou perçue comme arbitraire, et qui a limité je pense son influence.

Je constate concrètement la frontière de l'orthographe dans les ateliers d'écriture que j'anime. Je me rappelle un atelier pour adolescents à Clichy-sous-Bois, en banlieue parisienne, au collège Louise Michel, officiellement le collège de France dont les parents sont économiquement les plus défavorisés. Les collégiens, en troisième, y parlaient français mais ne l'écrivaient que phonétiquement, ou à leur façon. J'envoyais balader l'orthographe toute la durée de l'atelier. Il aurait mis trop de frontière. Même quand on n'est pas un immigré récent, l'orthographe française marque une frontière sociale très forte entre ceux qui la maîtrisent et ceux qui ne la maîtrisent pas. J'ai toujours été pour une simplification, comme celle qui avait été opérée en espagnol, pour améliorer l'adéquation entre l'écriture du français et sa prononciation. Les réfugiés qui cherchent à faire leur vie en France sont souvent découragés, une fois qu'ils parlent français, de constater que l'écriture d'un simple mail administratif les oblige à recourir à de l'aide. Une orthographe simple permet aussi à l'espagnol, me semble-t-il, d'être une langue si internationale et très largement, de rencontre(s).

En revanche il est tout à fait possible de se détendre quant à l'écriture elle-même, quant au passage à l'écrit, une fois qu'on invite les élèves à oublier l'orthographe et à écrire le français comme ils l'entendent. Grâce à ces ateliers, on peut désacraliser l'écriture du français et même le français lui-même, langue souvent du colon mais aussi d'un héritage littéraire perçu comme intimidant. Un des exercices qui marchent bien — je vous en cite un entre cent — c'est d'inviter chacun à apporter en classe un petit objet. Les farceurs du collège de Clichy-sous-Bois s'étaient pointés avec des préservatifs voire des couteaux... mais l'essentiel est de rassembler les objets dans une boîte et d'en tirer un certain nombre, pour les insérer ensuite dans des phrases, puis des récits. Cet exercice est toujours joyeux. L'objet est porteur d'histoires et de souvenirs, et quand il se combine à d'autres objets, les métaphores naissent. On peut expliquer facilement ce qu'est une métaphore à partir d'objets aussi banals que des clefs (elles ouvrent les portes), un dé (il donne forme au hasard), ou un bout de pain (il symbolise l'échange)...

Dans les ateliers, l'écriture mène toujours à l'intime. Je crois que les participants, d'où qu'ils viennent, sont là pour ça, y compris en passant par la fiction. J'ai co-animé un atelier dans la zone des Grands lacs en Afrique, en 2016. C'était à Ginsenyi, au Rwanda, sur le lac Kivu, à la frontière de l'Ouganda et du Congo. Les participants étaient douze, avec des bourses venues directement de l'ambassade de France, car l'Institut français avait été fermé par Kagame. Je participais donc consciemment à l'effort de maintien du français sur place. Mon collègue écrivain était Roland Rugero, un jeune intellectuel burundais, rédacteur en chef d'une revue, très actif sur Twitter, le tout en français.

Les écrivains reconnus de cette zone ont émigré à un moment ou un autre des conflits, et sont souvent au Canada, en Belgique ou en France, ils ont eu accès au système scolaire, et ont acquis l'orthographe, ils sont publiés. Les boursiers de l'ambassade étaient des aspirants écrivains qui avaient eu des existences très difficiles, parfois de longues errances solitaires dans la zone des grands lacs, hors école, hors famille, d'une façon transfrontalière mais dramatique. Le passage des frontières est alors dangereux et signifie toujours un mouvement de fuite. La plupart d'entre eux étaient là pour écrire leur vie, sauf deux griots, les deux hommes les plus âgés, qui voulaient passer à l'écrit leur œuvre orale. Parmi ceux qui ont écrit leur vie, il y avait Kanyane Kabale Bernard, qui racontait avec beaucoup d'humour sa vie d'enfant soldat, de *kadogo*. J'ai essayé de l'aider à publier au Québec, mais nous n'avons pas réussi. Il y avait une seule femme participante, Vivine. Car dans cette région les femmes ont autre chose à faire qu'à écrire. Elles ont beaucoup d'enfants et elles cultivent de très petites parcelles, saison après saison, pour les nourrir. Vivine était aussi celle qui avait le plus de mal à prendre la parole dans cet atelier, par un effet de genre très marqué.

Quand les élèves choisissaient d'écrire dans leur langue maternelle, le kinyarwanda ou kirundi, ils traduisaient pour les autres. Lors d'un autre de mes voyages dans cette zone, ma traductrice du kinyarwanda était une journaliste de Kigali qui s'appelait Médiatrice, ça ne s'invente pas, et pour notre sujet de rencontres aujourd'hui, j'avais envie de lui rendre hommage, elle et son si beau nom. J'invitais les élèves à raconter d'abord oralement, pour se décontracter par rapport à l'exigence du français orthographique. Puis nous travaillions à l'écrit avec un début, un centre, et une fin. Mais j'ai aussi appris qu'il ne faut pas trop toucher à l'agencement chronologique, car on n'écrit pas au bord du lac Kivu comme on écrit au bord du Lac Léman ou de la baie de Donostia. La place des détails ou des agents du récit, leur nombre, le point de vue, etc, répond à d'autres exigences et normes qu'en Europe.

En tous cas, je crois beaucoup à l'efficacité des ateliers d'écriture sur les blocages. Les blocages peuvent être d'origine sociale – une timidité à l'égard de l'écriture littéraire ou pas, y compris une timidité de genre. Les blocages peuvent aussi être traumatiques. Au Rwanda lors d'un autre voyage je me souviens d'Alain et du mot avril. Alain était un jeune chef d'entreprise jeune très dynamique, qui voulait témoigner par écrit comme rescapé du génocide contre les Tutsis. Il constatait : « Quand je dois écrire le mot avril, mon cerveau se vide. Je sais très bien ce que je dois écrire mais au mot avril tout s'arrête, je n'arrive pas à en former les lettres ». Le génocide a commencé le 7 avril 1994.

Un autre problème, c'est la diffusion. Une fois ces textes écrits, qui va les lire, comment ? Le circuit du livre imprimé est fortement barré par l'absence de routes praticables à des camions, et aussi par l'absence de librairie. Les rares librairies proposant des romans ne se trouvent souvent que dans la capitale, comme au Tchad, au Burkina Faso ou au Niger. Que nous le voulions ou non, les livres sur cette Terre s'inscrivent dans un commerce ; et parfois les conditions de ce commerce et sa diffusion sont si dures qu'elles découragent certains auteurs et autrices d'écrire. Je connais cent histoires de librairies et de bibliothèques en Afrique. Je suis une des marraines de *Bibliothèques sans frontière* (qui travaille, je le précise, dans toutes les langues). Les frontières qui viennent du manque même de routes et de diffusion sont hélas très solides. Nous avons connu la fermeture de la frontière pendant le covid. Il y a beaucoup de pays où il n'y a simplement pas de routes.

4. Ecrire en français, traduire vers le français

Malgré tout ce que j'en ai dit jusque-là, je rendrai hommage aux Instituts français, dont le réseau est unique au monde (Le British Institute, le Goethe ou le Cervantes ont beaucoup moins de postes). Ce réseau qu'on peut critiquer comme une survivance du colonialisme fait vivre d'excellentes bibliothèques, des théâtres et, très souvent, l'unique salle de cinéma restant dans le pays. Ce réseau des instituts français fait littéralement vivre de très nombreux lieux de rencontre.

La France est aussi un pays accueillant aux écrivains comme status social. Par bien des aspects la France protège ses écrivains par le biais du prix unique du livre et par une bonne protection du droit d'auteur. J'ai été publiée, tôt, à vingt-sept ans, et cette publication, accompagnée d'un succès inattendu, m'a permis de vivre de l'écriture. C'est une chance et un hasard, les *droits d'auteurs* : leur relative ampleur dans mon cas est aussi due à ma naissance sur un point des latitudes et des longitudes qui me permet de bénéficier d'une langue de diffusion assez large : le français. Je serais une écrivaine hongroise, mettons, ou finnoise, même excellente, mon bassin de lecteurs·trices serait si étroit qu'à moins d'être traduite, avec les difficultés que l'on sait en termes de marché, je n'aurais aucune possibilité de « vivre de ma plume », de vivre de mon clavier. Si j'écrivais en anglais, l'horizon de lecture serait beaucoup plus vaste, mais les

conditions d'édition *littéraire* seraient aussi beaucoup plus tendues. La très grande majorité des écrivain.es basques que je connais ont un autre métier, professeur, journaliste, comme Hasier Etxeberria qui était aussi critique gastronome, ou factrice comme Itxaro Borda en Iparralde.

Pour la diffusion de mes livres je rends grâce à mes traducteurs et traductrices, souvent devenus des ami.es, à leur fidélité, leur audace, leur humour, leur patience. Mette, Frank, Patricia, Lisa, Mako, Lil, Linda, Patxi, Joxan, Heete, Penny, Mirjam, et d'autres encore, parfois perdus de vue, parfois retrouvés, selon les aléas du monde, de la vie, des éditeurs, et du succès, de l'amitié surtout, car je sais, comme traductrice moi-même, combien passer six mois ou un an en compagnie d'un auteur nous fait former des fantômes et des liens extraordinaires.

La traduction tient une très grande place dans ma vie. Je traduis vers le français, qui se trouve être ma langue d'école, ma langue paternelle. Ma langue maternelle stricto sensu est le basque, langue unique que ma mère parlait jusqu'à son entrée dans le système scolaire français où il lui était interdit de parler sa langue. Je suis de cette génération qui manque, quant à toutes les langues dites « régionales », dévorées par le français jacobin de la République. L'unique école disponible pour moi dans mon village était en français, même si l'instituteur ne quittait jamais son béret, et nous enseignait souvent des mots et des chants basques.

Je ne sais pas ce que les langues minoritaires volent au français, en quoi le français en serait amoindri. Je ne comprends pas l'acharnement des différents ministères de l'intérieur ou de l'éducation nationale, en France, à croire que le basque ou le corse ou le breton sont de telles menaces qu'il faut en contenir l'usage et rendre inconstitutionnel, comme encore récemment, l'enseignement immersif à l'école. Sont inconstitutionnels l'enseignement immersif en langue dite « régionale »... et l'écriture inclusive : comme quoi le féminin et le « régional », même combat, la marque du féminin et la langue minoritaire sont perçus par la République universaliste comme deux « accidents ».

Mon cher éditeur, Paul Otchakovsky Laurens, POL me disait, à la manière de Proust, que tous les écrivains écrivent une sorte de langue étrangère. Paul me précisait que les écrivains qui l'intéressaient étaient souvent ceux dont le français avait été enrichi d'une enfance dans une autre langue, dans des trajets bi ou trilingues.

J'aime le français pour sa sonorité, ses petits claquements de langue, son *u*, son *r* sans doute unique au monde, son équilibre entre sec et mouillé, entre mou et dur, son érotisme peut-être, entre lèvres et fond de gorge. J'aime le français pour sa rythmique et son équilibre entre voyelles détachables et liaisons, entre staccato, légato et glissando. Je n'aime pas le français pour son académisme et son masculinisme. Et je sais, aussi, que comme à toute langue des mots lui manquent. Les mots qui évoquent le son par exemple. *Crisp*. *Shuffle*. L'anglais est plus détaillé. Et le français manifeste un peu trop de retenue où je voudrais parfois de l'éclat : *mara-villoso* est tellement plus merveilleux que merveilleux, et *bellissimo* est plus beau que très beau.

Et cette chanson de mon enfance
Urtxintak oihanean jauzika Écureuils sautant dans la forêt
Adaxkatik adaxkara De brindille en brindille

C'est une comptine tellement cratyléenne, qui fait sonner les alitérations, sauter l'écureuil et craquer les branches... C'est pour combler les trous dans le français que j'aime traduire, pour retrouver le rêve mimétique de Cratyle, et pour aller chercher ailleurs d'autres façons de dire. Traduire, transporter ailleurs : tra-ducere, faire passer. La traduction est le passe-muraille par excellence.

Traduction, trans-écriture... J'entre dans la langue de l'autre, je la déplace dans ma langue, mais en lui conservant sa personnalité et si possible, son style. C'est un voyage évidem-

ment. J'ajoute que les traducteurs et traductrices sont universellement mal payés, alors que traduire prend du temps, de la force d'âme et du talent, et qu'on leur demande ce prodige de devoir tant donner alors que leur nom sera second, et leur art souvent inaperçu.

Mon éditeur, Paul, dont la contribution à la littérature francophone est immense, disait que la littérature c'est l'inquiétude. Je crois, comme lui, qu'on n'écrit pas pour rassurer, ou pour se consoler, mais que le sens de la littérature est de poser des questions, de leur trouver, inlassablement, de nouvelles formulations, toujours les mêmes questions depuis Homère sans doute, et d'accepter l'inquiétude qui vient de la non-réponse. Vous savez, depuis Homère tout a été dit, mais tout restait encore à écrire. Tout a été dit : l'Odyssée c'est l'amour et les voyages, l'Illiade c'est la guerre et les dieux, le tout traversé par l'animal et les spectres : et voilà, vous avez toute la littérature. La littérature est là pour poser des questions, et pour mieux entendre le monde à mesure qu'il change, et pas pour apporter des réponses. La lecture, c'est la moitié du chemin, c'est aller vers ses propres réponses, chacun lisant le livre à sa façon. Voilà comment je voulais faire jouer les mots « transfrontalier » et « rencontre » une dernière fois : à l'intérieur de nos têtes et dans les livres, à l'intérieur des langues mêmes et dans l'écriture.

Je vous remercie de votre attention.

Portrait du critique en critique-écrivain. L'écriture transfrontalière d'Hélène Cixous

Ángeles Sirvent Ramos
Universidad de Alicante
ma.sirvent@ua.es

Résumé

Les essais de certains auteurs annulent les frontières de genres littéraires et se veulent eux-mêmes écriture. Ils écrivent 'depuis leurs corps'. Hélène Cixous — comme son « âme jumelle » Derrida — en est un bel exemple. La parenté poétique-philosophie les rapproche. Chez Cixous la réflexion n'oublie pas l'amour des mots, et ses textes nous font cadeau d'une belle jouissance langagière. Son écriture transfrontalière se berce continuellement entre l'essai et la poéticité. Les auteurs, leurs textes, s'imbriquent en véritable intertextualité dans son écriture, mais Cixous n'étale pas une maîtrise, elle les accueille comme des compagnons de route qui l'encouragent dans son amour pour les mots, pour l'écriture.

Mots-clé : *Cixous, Derrida, essai, poétique, jouissance du texte.*

Resumen

Los ensayos de ciertos autores anulan las fronteras de los géneros literarios asumiéndose como escritura. Dichos autores escriben 'desde su cuerpo'. Hélène Cixous —como Derrida, su «alma gemela»—, es un bello ejemplo. La fusión de poética y filosofía les une. La reflexión en Cixous no olvida el amor por las palabras, y sus textos nos regalan un bello goce del lenguaje. Su escritura transfronteriza se mece continuamente entre el ensayo y la poeticidad.

Los autores, sus textos, se imbrican en su escritura en verdadera intertextualidad, pero Cixous no pretende imponer una ciencia, los acoge como compañeros de ruta que incentivan su amor por las palabras, por la escritura.

Palabras clave: *Cixous, Derrida, ensayo, poética, goce del texto.*

Lorsque j'ai appris l'intitulé de ce projet renvoyant aux « transfrontières », j'ai tout de suite pensé à un thème qui m'est cher, concernant la théorie littéraire, et qui est aussi une transfrontière, l'écriture de l'essai, ou l'essai comme écriture. Je vais situer donc cette recherche dans la frontière des genres, dans la confluence des genres, dans le dépassement et le voile des genres littéraires.

Je me suis permise, en choisissant le titre proposé, de faire appel à une intertextualité. Lorsque vous aurez lu le titre, vous aurez sûrement voyagé vers le *Portrait de l'artiste en jeune homme* (1916) de Joyce, mais il s'y trouve aussi une autre intertextualité plus récente et plus directe par rapport à cette recherche : le *Portrait de Jacques Derrida en jeune saint juif*, publié par Hélène Cixous chez Galilée, en 2001.

Je veux préciser d'emblée que ne vais pas parler des critiques qui sont aussi, séparément ou occasionnellement, des écrivains ; mode universitaire, au moins en France. Non plus concrètement ce qui de l'essai se trouve dans un roman, la dimension métatextuelle merveilleuse dont nous pouvons jouir dans certains romans, et à laquelle Jesús Camarero n'est pas étranger ; la belle transfrontière entre la création et le métadiscours.

Il ne s'agit non plus de faire remarquer des critiques, des théoriciens, des penseurs qui écrivent 'bien' — si nous nous permettons cette catégorisation — : C'est-à-dire non pas ceux qui ne visent pas seulement le contenu, l'objectif, le message, mais la forme. On va encore au-delà, On va vers — citant le dernier Barthes — « le romanesque » de l'essai, la jouissance de l'essai, vers ceux dont les essais se veulent eux-mêmes écriture, où la pensée et l'écriture fusionnent, vers ceux qui écrivent depuis leur corps, dont le corps passe à l'écriture.

C'est dans cette stèle que va se situer mon « Portrait du critique en critique écrivain », stèle où nous recourrons à quelques étoiles, comme Hélène Cixous, avec des « points piqués¹ » sur Derrida et Barthes.

S'il y a une affinité commune entre Cixous et Barthes, encore qu'avec des sensibilités différentes, c'est leur approche à Derrida. La dissémination derridéenne a été l'une des voies, des voix, pour Barthes, qui ont contribué à renforcer ses conceptions sur la textualité, et à configurer l'écriture surtout du « dernier Barthes ». Il l'avouait lui-même en exposant les différentes « phases » de son chemin intellectuel, de sa production. Si Barthes a fait venir Derrida comme un intertexte surtout à partir des années soixante-dix, c'est tenant compte que, pour lui, « l'intertexte n'est pas forcément un champ d'influences ; c'est plutôt une musique de figures, de métaphores, de pensées-mots ; c'est le signifiant comme *sirène* » (1975, p. 148). Nous sommes près de ce que Cixous répondait à Cécile Wajsbrot. Bien d'auteurs peuplent les textes de Cixous, mais ils sont comme des compagnons de route. Elle reçoit d'eux « des fils d'un tissu textuel », et quelque chose se met en mouvement (2008).

La déconstruction derridéenne a contribué, en plus, chez Barthes à s'écarter, à dépasser son « petit délire scientifique » (Barthes, 1975, p. 148) et à s'orienter de plus en plus vers la jouissance du texte. C'est justement cette orientation déconstructiviste de ce philosophe-linguiste-écrivain qui le fait se dévier des constrictions de la science.

Chez Cixous, Derrida est bien plus, c'est son âme jumelle. La parenté poésie-philosophie rapproche ces deux auteurs. En fait, les deux ont avoué leur proximité intellectuelle et poétique, leur affinité. « J'ai une très grande proximité avec Derrida que je considère depuis toujours comme mon autre », avouait-elle déjà dans *Photos de racines* (Cixous & Calle-Gr-

¹ Clin d'œil au titre du texte de Derrida : « Un ver à soie. Points de vue piqués sur l'autre voile » dans *Voiles* (1998), faisant écho à celui de Cixous dans la même œuvre.

ber, 1994, p. 89). Leurs œuvres se font souvent écho, comme nous le constaterons. Les deux — plutôt les trois — étalent leur amour pour les mots, la jouissance de l'écriture.

Les titres même des textes de Derrida relèvent de cet amour pour les mots. Encore que quelques-uns soient encore — disons, c'est une expression de Cixous — : « grammaticalement sages », Cixous rappelle, entre bien d'autres *Fichus !, Demeure ! Béliers !* Et Cixous d'avouer : « J'envie ses titres. Son hypersensibilité à ce que les mots français recèlent aussi bien folittéralement que philosophiquement » (2006b, p. 21)².

L'aveu que Derrida nous offre dans le « Dialogue » entamé avec Hélène est bien significatif :

Si mon goût pour la littérature a été premier, je suis 'philosophe'. J'ai commencé par tenter de faire légitimer mon travail philosophique par l'institution universitaire. Pour prendre ensuite quelques libertés d'écriture, il fallait qu'un certain crédit me fût d'abord accordé. Auparavant je ne trahissais les normes que de manière prudente, rusée et quasi clandestine. Même si cela n'échappait pas à tout le monde. Ma passion étrange et orageuse pour la langue française s'est libérée peu à peu (2006a, p. 19).

Bien que Derrida soit situé comme le philosophe-linguiste de la déconstruction — ou précisément pour cela —, Derrida a réussi à faire entrer l'espace autobiographique dans ses réflexions, dans ses œuvres, son Algérie, son enfance, le judaïsme avec *La carte postale* (1980) (même si le soutitre ne permet pas d'y penser : *De Socrate à Freud et au-delà*); *Le Monolinguisme de l'autre* (1996), ou *Circonfession* (1991), tel qu'il l'a avoué de plus dans le « Dialogue » que nous venons de citer (2006a, p. 19).

Cixous met en relief en outre les fissures dans d'autres textes par lesquelles la littérature se rendait déjà présente chez Derrida : *L'Origine de la géométrie* ou *La Voix et le phénomène* ; l'un placé sous l'exergue d'Edgar Poe, l'autre faisant passer Joyce au milieu de Husserl, des « explosions » qui, pour Cixous, étaient des « illuminations » (2006b : 20).

Comme nous disions un peu plus haut, l'écriture de Cixous et Derrida se font souvent écho. C'est le cas, par exemple de *Voiles* (1998). Composé de « Savoir » par Cixous, et « Un ver à soie » par Derrida, qui a comme sous-titre, comme nous le savons : « Points de vue piqués sur l'autre voile ». C'est une écriture en écho, qu'il faut adopter, littéralement et symboliquement, à partir de l'opération pour enlever le voile qui ne permet pas à Hélène de voir ; opération pour enlever le voile dans la circoncision de Derrida.

« Savoir » se présente comme un texte aveu, une confession. Aveu sur les implications de la myopie avec la construction de son écriture, dont elle s'était déjà un peu expliquée dans *Photos de racines* (Cixous & Calle-Gruber, 1994, pp. 98-99). Le besoin de voir de très près, de « fourmi scrutatrice »³, dit-elle, ses « oreilles d'aveugle », puisqu'elle se sert de ses oreilles « pour mieux voir », est indissociable de sa façon de voir et de penser, et du « développement d'une vision hyperattentive du détail » (Cixous & Calle-Gruber, 1994, p. 98), comme nous verrons plus tard.

Cette écriture en écho n'est pas la seule. Il faut dire que Cixous avait déjà écrit « Autoportrait d'une aveugle », un chapitre de *Jours de l'an* (1990), presque au moment où Derrida écrivait *Mémoires d'aveugle. L'autoportrait et autres ruines* (1990) ; et plus récemment, Derrida a

² Quant à ses titres, la vacillation de Cixous se met en évidence dans ses manuscrits. Comme Marie Odile Germain nous l'apprend : *Tombe* est précédemment 'Tremblement de Temps'; *L'Ange au secret*, 'Feux'; *Osnabrück*, 'Ma terre'; Manhattan, 'Le Récit', « récit par excellence en quête de lui-même », selon l'expression de Germain (2006, p. 145).

³ Rappeler que Derrida a écrit à propos d'Hélène, le texte « Fourmis », qui a été publié dans *Lectures de la différence sexuelle* (1994).

publié *H.C. pour la vie, c'est-à-dire...* (2006), tandis que dans la même année, Hélène a publié *Insister. À Jacques Derrida* (2006d) dans les éditions Galilée aussi.

Même si les allusions aux affinités entre Cixous et Derrida sont bien présentes dans de nombreuses études sur notre écrivaine, je vous propose, si vous voulez continuer la voie, la voix de ces écritures en écho⁴, non seulement les deux volumes de *Lire Jacques Derrida et Hélène Cixous* de Ginette Michaud (2010), mais aussi le Séminaire organisé par Marta Segarra et publié sous le titre *Lengua por venir/Langue à venir* (2004), ainsi que le volume sous sa direction *L'événement comme écriture. Cixous et Derrida se lisant* (2007).

1. De l'amour des mots à l'écriture

Hélène Cixous traverse les genres de tous les côtés. Son écriture transfrontalière se berce continuellement entre l'essai, la réflexion et la poéticité.

Comme Annie Leclerc le disait, Cixous défie les codes, les genres : « cette œuvre, cette femme sont inclassables [...] imparlables [...] C'est pourquoi son genre à elle est un drôle de genre, du genre qu'on a tendance à laisser de côté faute de pouvoir lui attribuer un genre défini » (2006, pp. 164-165).

Il faut dire que Cixous adore depuis son enfance les signes, « des clins d'œil », « des fulgurations qui venaient à moi », écrit-elle dans « La venue à l'écriture » (1986, p. 9). Elle fait allusion à l'apprentissage des mots qu'elle fait avec son père :

Mon père jouait pédagogiquement avec nous, à cherche-mot, Voilà : c'est lié au commencement merveilleux. Lorsque j'avais deux ans, j'étais en pleine écriture : en train de travailler le signifiant. C'était indissociable de ma vie même.

Ensuite, je suis sortie du lycée et devant moi s'est présentée : l'existence. Et j'ai dit : en tout cas, *pas sans* les livres. La valeur-refuge a toujours existé (Cixous & Calle-Gruber, 1994, p. 104).

Hélène pense qu'on ne peut pas écrire sans avoir bénéficié dans l'enfance d'un don de langue : « Tous nous jonglions. Peut-être que la virtuosité verbale qu'il y a dans mon écriture, je la tiens de mon père : comme s'il m'avait fait cadeau de clés ou des linguistiques » (Cixous & Calle-Gruber, 1994, p. 199).

Il y a des mots chez Cixous qui en disent beaucoup, dont le signifiant renvoie à des sens supplémentaires d'une grande richesse, comme les mots-valises, si fréquents dans l'écriture de Cixous. À travers ce que Calle-Gruber appelle « métaphores de la fructification, toute une poétique s'annonce » (Cixous & Calle-Gruber, 1994, p. 167). *Vivre l'orange* (1989 [1979]), qui renvoie à Clarice Lispector, renvoie en même temps à Oran et au je ; et à toutes les femmes, les Oran-je voilées, d'Iran et ailleurs dans des jeux magnifiques de ce « lire femme » (1989, p. 113).

Je ne peux pas me retenir d'offrir au moins un fragment de « *Vivre l'orange* » qui, écrit en 1979, pourrait faire signe du sort, de la situation actuelle des femmes en Afghanistan et encore malheureusement dans bien d'autres pays :

⁴ Anne Berger met en évidence la communication, aussi téléphonique, de ces deux écrivains : « communication téléphonique — télépathophonique, crypto et scriptogénique, dirait peut-être Derrida en se mettant plein la bouche et les oreilles — au fil de laquelle ils s'entendent à déconstruire les oppositions les plus fondamentales » (2007, p. 85).

Pendant que nous essayons de vivre une rose, des oranges refusent de se laisser imposer le voile, des oranges que nous n'avons jamais vues descendent dans les rues d'Oran, pendant que nous découvrons si lentement la surabondance des façons d'être – rose, tout ce qu'une rose peut nous dire ; cinquante mille oranges, moins voilées que jamais, se manifestent, dans le centre de Téhéran, défilent plus que dévoilées, exposées, dans le centre des religions, refusent de se laisser iraniser, des oranges d'un courage moderne osent se donner à penser, percent la millenuit, osent s'opposer au refoulement de touterose. N'ont pas peur de payer la lumière avec du sang [...] Loin d'ici des femmes qui dévoilent la vie dans les villes les plus fermées sont frappées à coup de couteau [...] Nous sommes de la même sanguinité ; mais loin d'ici coule le sang (1989, p. 97).

Annie Leclerc, de façon très poétique aussi, nous parle de l'écriture de son amie Hélène : « Elle prend la langue aux mots, les mots au pied de la lettre, elle les lance en l'air, et observe ce qui retombe en éclats [...] (en multipliant) ses trésors à l'infini » (2006, p. 168).

Comme le disait Derrida dans *Voiles*, l'écriture de Cixous est « pensante et poétique⁵ » : « Hélène Cixous y⁶ traite à sa manière, pensante et poétique en y mettant la main et les langues, toutes ces grandes questions » (Cixous & Derrida, 1998, p. 59). Dans le dialogue qu'ils entament en 2004, publié dans le n.º 430 du *Magazine littéraire*, Hélène Cixous insiste justement sur les valeurs de la langue, dans laquelle peut « se promener ma pensée » (Armel, 2004, p. 24). Cixous est pour Derrida une « écrivaine de la vie » (Armel, 2004, p. 26).

2. Les réflexions sur l'écriture

Ses réflexions sur l'écriture, sur son écriture même, deviennent très poétiques. On pourrait parler, comme le dit Véronique Bergen, d'une « jouissance scripturale » (2017, p. 19). Voilà comment dans *La venue à l'écriture* elle se voue à la métalittérature sur ses propres œuvres :

Cet être d'air et de chair qui s'est composé en moi avec des milliers d'éléments de significations arrachées aux divers domaines du réel [...] S'il veut faire sentir : guerres, luttes politiques, il se coule dans une forme théâtrale. S'il veut faire sentir deuil, ah ! tu m'as abandonnée, son corps est sanglot, souffle coupé, blancs et crises du *Dedans*. S'il veut éclater orgasme se répandre reprendre plonger il se fait entièrement *Souffles*. [...] Ainsi chaque texte un autre corps. Mais dans chacun la même vibration : car ce qui de moi marque tous mes livres rappelle que c'est ma chair qui les signe, c'est un rythme. Médium mon corps rythmé mon écriture (1986, p. 64)⁷.

Le corps enveloppe l'essai. Ce corps, inscrit aussi dans ses essais, réussit à l'indifférenciation des genres. L'essai devient écriture et adopte, de même que dans ses fictions, l'absence de ponctuation, les jeux phonétiques. « J'écris là où ça vibre — s'exclame Cixous —. Où ça se met à signifier. À s'ignifier. [...] ça fait écho à travers notre mémoire, à travers nos corps, à travers des mémoires étrangères avec lesquelles nous communiquons à travers des inconscients » (Cixous & Calle-Gruber, 1994, p. 77).

⁵ Ce qui nous renvoie d'ailleurs au « roman discourant » de Marie de Gournay.

⁶ Derrida parle en ce moment de *La* (1976), mais ces deux termes s'appliquent bien à toute sa production, aussi bien critique que fictionnelle.

⁷ Marie-Odile Germain, en suivant les manuscrits d'Hélène, met en évidence et en valeur les réflexions métatextuelles dans les textes et les avant-textes de Cixous : « Ce n'est pas la première fois qu'Hélène Cixous inscrit dans le texte son travail d'écrivain [...] Et quand se mêlent ainsi texte et métatexte, quoi qu'en prétende l'auteur (j'essai d'éviter le métatexte), le manuscrit devient un lieu privilégié pour observer la scène de l'écriture derrière la mise en scène du livre » (2010, p. 109).

À travers ce travail de réflexion sur l'acte d'écrire, de réflexivité textuelle, elle devient théoricienne de sa propre écriture. « La langue — écrit Cixous dans *Photos de racines* —, lorsque nous la nageons, nous la galopons, nous en dit toujours plus long que ce que nous croyions dire » (Cixous & Calle-Gruber, 1994, p. 93).

Nager dans la langue. C'est bien joli. La galoper, multipliant les sens en liberté. Annie Leclerc, avec laquelle nous avons aussi nagé, métaphoriquement et physiquement ; notre chère Annie Leclerc, qui a donné sa dernière conférence à Alicante en 2005, avant de mourir l'année suivante (13 octobre 2006) et dont je veux louer ici sa générosité⁸ ; Annie Leclerc — je reprends — mettait en valeur, dans l'écriture d'Hélène Cixous « une telle densité d'atomes de sens précipités les uns sur les autres qu'on peut redouter quelque explosion nucléaire de l'esprit » (2006, p. 164).

Béatrice Didier en est bien consciente, et ce travail sur la langue d'Hélène construit en plus toute une musique particulière à laquelle nous, lecteurs, lectrices, devons être attentifs. Non pas seulement la métaphore, elle a travaillé

la langue pour lui faire dire autre chose que ce que l'on pourrait croire qu'elle dit. Elle est ainsi parvenue — écrit Didier — à créer une musique, mais une musique [...] qui laisse sa trace sur la feuille. Reste que tout le problème n'est pas résolu pour autant, car se pose celui de la lecture : il faut que les lecteurs soient capables d'entendre cette musique de sa prose, comme le petit Chrisostome, peut être figure du lecteur, entendait la musique de la pierre. Il a fallu que se fasse une certaine éducation : les premiers lecteurs d'Hélène Cixous ont parfois été réticents, ne percevant pas la musique de la pierre, ils l'ont jugée incompréhensible. Mais de plus en plus nombreux, ils ont été attirés par ce chant magique (2006, pp. 110-111).

« Il faut que les lecteurs soient capables d'entendre cette musique de sa prose ». Je reprends la phrase de Didier que je viens d'écrire. C'est justement notre objectif en offrant ce texte.

Derrida, si présent dans la vie et l'écriture de Cixous — « à qui je dois plus d'une vie », écrit-elle (2010, p. 29) —, résume bien dans *H.C. pour la vie, c'est-à-dire...*, la valeur de l'écriture cixousienne :

Je n'ai jamais rien lu dans ce siècle, pour ma part, qui vienne d'un lieu où le plus puissant calcul de l'écriture, la composition polyphonique d'un lieu, du grain de la voix à l'ampleur des chants, l'orfèvrerie formelle et comment ponctuée des signes sur la page, les rythmes du corps textuel s'allient ainsi, stratégie vigilante et délibérée, veille impeccable, au souffle le plus spontané du vocable [...] sur le fil de cette ligne de passage entre le public et le secret, entre la veille et les rêves, entre la fiction et la réalité [...] entre tel genre littéraire [...] ou tel autre, entre tel genre sexuel et un autre (2000, p. 22).

Les archives des manuscrits de Cixous à la BnF, dont Marie Odile Germain a été la responsable et fidèle gardienne, nous apprennent aussi que Cixous ne cesse d'écrire. Elle le fait sur des blocs, des carnets, « notes personnelles, essais de phrases, souvenirs de lectures, premières esquisses » (2006, p. 148), qui constituent, selon une belle expression de Germain, « une mémoire de l'écriture » (2006, p. 147).

⁸ Car ayant appris déjà sa maladie, elle n'a finalement pas renoncé à venir et partager notre Séminaire Femme-littérature. Pour ceux qui voudraient la lire, je vous renvoie au n.° 34 de la revue *Feminismo/s*, (2019) où nous reproduisons sa conférence, et où elle réfléchit et nous fait cadeau d'un bilan personnel de la trajectoire du féminisme en France.

Nous pourrions parler, chez Cixous, d'une hantise de l'écriture. Si les livres sont le refuge et la liberté pour la petite Hélène, qui en Algérie est exclue des arabes parce qu'elle est française, donc colonisatrice, et des français dans le régime de Vichy parce qu'elle est juive — d'ailleurs comme Derrida —, elle va adopter une nationalité volontaire et libératrice, la nationalité littéraire, comme elle l'exprime dans *Photos de racines* : « À partir de 1955, j'ai adopté une nationalité imaginaire qui est la nationalité littéraire » (Cixous & Calle-Gruber, 1994, p. 207).

Cette « valeur-refuge a toujours existé » avoue Cixous :

Le monde me vient dessus avec une telle violence que je ne le supporterai pas sans un bouclier. Fragile. Invisible.

C'est par peur, par désespoir, contre la réalité — parce qu'il y avait la guerre, parce qu'il y avait la mort, parce qu'il y avait les massacres, parce qu'il y avait la trahison, parce qu'il y avait la barbarie, parce qu'il n'y avait pas de langue, et trop de langues et pas assez de langues, parce que mon père est mort, parce que les juifs étaient massacrés, parce que les femmes étaient exploitées, parce que les arabes étaient désappropriés... voilà. J'ai ramassé des brindilles, des mots magiques (Cixous & Calle-Gruber, 1994, p. 105).

L'écriture sauve la mort, sauve ses morts, et *Dedans* (1969), un de ses premiers livres, est livré comme hommage au père mort, mais aussi en tant que réflexion philosophique sur la mort. Dans *Ayaï ! Le Cri de la littérature*, un texte bien plus récent, Cixous nous dit :

Le terrible jeudi du mois le plus cruel, quand le sort m'a arraché mon père d'un instant à l'autre et du même coup la moitié de mon cœur, et tout le sol du monde, quand tout n'a été que blessures et effroi, j'avais dix ans, les violettes de février allaient éclore, je me suis accrochée à un cahier et la littérature a commencé son travail de colmatage de l'abîme. J'étais anéantie, tout est perdu sauf le mot et sa polyphonie polyphenix (2013, p. 24).

Ces deux derniers mots résument bien pour moi ce qui sera la trajectoire de l'écriture de Cixous : sa voix, celle des autres, la renaissance des cendres, comme l'Ave phénix, de ses morts, celles de son père, non pas seulement dans *Dedans* (1969), mais dans bien de ses textes, de celles de son fils trisomique, dans *Le jour où je n'étais pas là* (2000), de la mort de sa mère dans *Homère est morte* (2014), et pré-morte dans bien des textes antérieurs, *Ève s'évade* (2009), et autres ; mais aussi⁹, et cela s'inscrit davantage dans le thème de cette réflexion, de ses auteurs compagnons de vie, philosophes et écrivains.

« La Littérature c'est le téléphone antimort », écrit Cixous dans *Ayaï. Le cri de la littérature* (2013, p. 48). Une belle phrase, comme les multiples belles phrases de Cixous dans ses essais-écriture.

3. Être femme et écriture du corps

L'écriture réflexive d'Hélène Cixous pose l'être femme, la dénonciation et le cri des femmes, et la victoire des corps dans l'écriture, et en cela elle est devenue l'une des paroles les plus puissantes du mouvement des femmes et de l'écriture féminine, comme beaucoup le savent.

⁹ les morts des massacres de l'histoire, ceux de Cambodge dans *L'histoire terrible mais inachevée de Norodom Sihanouk, roi du Cambodge* (1985), ou des morts à cause du sang contaminé auxquels Hélène rend hommage dans sa pièce *La Ville parjure ou le réveil des Érimyes* (1994), entre autres.

« La question éthique du politique, ou de la responsabilité m'a toujours hantée » avoue Cixous dans *Photos de racines* (Cixous & Calle-Gruber, 1994, p. 15). J'ai relu *La jeune née*, plus précisément « Sorties » de *La jeune née* (1975b). Tout est déjà là. Et non pas seulement les mots, les oppositions où la femme reste coincée dans la passivité et la nuit ; les contes de fées qui perpétuent la nullité de la femme ; la colonisation, des peuples et des femmes ; l'empire du propre ; la bisexualité ; l'économie libidinale ; l'écriture féminine ; les armes pour le vol de la femme ; la théorie de la condition de la femme ; la révision des mythes classiques féminins. Il y a Freud, Hegel, Kleist et sa *Penthésilée*, Shakespeare, Jean Genet, et encore Sainte-Thérèse d'Avila, que j'ai redécouverte dans le texte de Cixous, et dont elle écrit : « cette folle qui en savait plus long que tous les hommes. Et qui savait à force d'aimer devenir oiseau » (1975b, p. 183).

Dans « La venue à l'écriture » (1976), un des textes de *Entre l'écriture* (1986) Cixous dénonce l'oppression de la femme : « À la femme, il n'est même pas permis d'espérer avoir tout ce qu'un être humain peut avoir. Il y a tant de frontières, et tant de murailles, et à l'intérieur des murailles, d'autres murailles » (1986, p. 12).

Hélène Cixous le sait bien : « Tout de moi se liguaient pour m'interdire l'écriture : L'Histoire, mon histoire, mon origine, mon genre. Tout ce qui constituait mon moi social, culturel » (1986, p. 21).

« Droit d'écrire ? — se demande Cixous — Pas de raison. Passion [...] Écrire me traverse ! » (1986, pp. 17-18) « Écrire ? J'en mourais d'envie, d'amour, donner à l'écriture ce qu'elle m'avait donné, quelle ambition ! Quel impossible bonheur. Nourrir ma propre mère. Lui donner à mon tour mon lait ? » (1986, p. 21). La pulsion de l'écriture passe donc par le corps :

Dans « Sorties » de *La jeune née* Cixous écrivait ce fragment désormais bien connu : « Il faut que la femme écrive son corps, qu'elle invente la langue imprenable qui crève les cloisonnements, classes et rhétoriques, ordonnances et code, qu'elle submerge, transperce, franchisse le discours » (1975b, p. 175).

Les métaphores corporelles imprègnent les textes des écrivaines du féminisme de la différence. Elles sont bien présentes dans les essais de Cixous : « Les textes — écrit-elle —, je les mangeais, je les suçais, les tétais, les baisais » (1986, p. 21). « L'écriture est bonne : elle est ce qui n'en finit pas. [...] Comme le sang : on n'en manque pas. Il peut s'appauvrir. Mais tu le fabriques et le renouvelles » (1986, p. 13).

Le lait, le sang, l'accouchement deviennent, comme on le sait, les métaphores de l'écriture, et l'éventail de beaux fragments de *La venue de l'écriture* dont Cixous nous fait cadeau en est un parfait témoignage : « J'ai été élevée au lait des mots. Les langues m'ont alimentée. » (1986, p. 30).

Voilà pourquoi, comment, qui, ce que, j'écris : le lait. La nourriture forte. Le don sans retour. L'écriture aussi, c'est du lait. Je nourris. Et comme toutes celles qui nourrissent je suis nourrie. (1986, p. 60).

Elle accouche. Avec la force d'une lionne. D'une plante. D'une cosmogonie. D'une femme [...] Une envie de texte ! Confusion ! Qu'est-ce qui lui prend ? Un enfant ! Du papier ! Ivresses ! Je déborde ! Mes seins débordent ! Du lait. De l'encre. L'heure de la tétée. Et moi ? Moi aussi j'ai faim. Le goût de lait de l'encre ! (1986, p. 41).

Cette écriture du corps est partagée, entre autres, comme on le sait, avec Annie Leclerc, qui, par rapport à l'écriture de Cixous, nous dit sensuellement : « Elle ne respecte rien, ni genres, ni ordres, ni syntaxe, elle tête les livres des autres à la mamelle, et elle en fait son beurre, sa crème sûre » (2006, p. 168).

4. La déconstruction de l'écriture

Cixous réussit ainsi à une écriture de la déconstruction. Celle-ci devient évidente aussi bien au niveau de la *dispositio* qu'à celui de l'*elocutio*.

Quant à l'*elocutio*, nous pourrions parler d'une jouissance langagière, scripturale. Elle s'empare du français, dit Bergen, « pour le faire déborder » (2017, p. 37). Cixous se considère une apprentie en écriture, qui exerce sur le papier le travail d'approfondissement, « d'aller plus loin dans l'exploration des ressources de la langue » (Cixous, 2004b, p. 82). Cixous favorise la puissance amphibologique de la langue, dont elle ne peut pas se passer, comme elle l'avoue¹⁰ dans cet entretien tenu à Derrida et Cixous à propos du « style » dans le Séminaire de Barcelone (2004b, pp. 81-82).

Elle accueille des mots nouveaux¹¹, elle crée une langue à elle, une langue autre, une langue dans la langue. Bergen énumère ainsi les multiples ressources dans l'écriture cixousienne :

Mots bombardés [...] syntaxe déportée, transportée, grammaticalité migrante, onirisation du tissu narratif qui erre, bifurque, se turbulence, création de nouvelles classes grammaticales (substantivation du participe présent, extension de la forme progressive des mots, de leur aspect inchoatif ou duratif, verbalisation, devenir-verbe des substantifs...) déconstruction des pronoms, du sujet grammatical, élection de la métaphore (2017, p. 40).

La métaphore, « navette d'or », comme l'a appelé Cixous dans *Beethoven à jamais* (1993, p. 60), est le procédé qui, le mieux, opère la transmission de sens. « Il n'est guère étonnant dès lors — écrit Calle-Gruber dans un beau fragment — que la métaphore, ce trope qui le plus aisément file, se file et faufile sur la page, soit le moyen de transport préféré d'Hélène Cixous » (2002, p. 57).

Pour Cixous le travail sur la langue suppose une position politique, position qui a été bien évidente pendant les années 70 et 80, et qui a eu trait au mouvement des femmes. On réussit à la « dé-propration » (Cixous, 1975b, p. 177), la possibilité de destruction de la loi, en commençant par ce qui est le plus consubstantiel à l'homme, à la société, qui marque la norme de la communication, et représente le logos : la langue. Cixous utilise les pouvoirs de la langue pour la détruire, brouiller l'ordre, le désorienter, vider les structures (1975b, p. 178), détruire la référence, la monosémie, créer d'autres sens.

Voler c'est le geste de la femme — écrit Cixous dans un texte déjà bien connu — voler dans la langue, la faire voler. Du vol, nous avons toutes appris l'art aux maintes techniques, depuis des siècles que nous n'avons accès à l'avoir qu'en volant ; que nous avons vécu dans un vol, de voler, trouvant au désir des passages étroits, dérobés, traversants. Ce n'est pas un hasard si « voler » se joue entre deux vols, jouissant de l'un et de l'autre et déroutant les agents du sens. (1975b, p. 178).

Hélène Cixous, femme et colonisée donc doublement, comme elle le dit, « juifemme », réussit à décoloniser les mots, les sens. « Colonisée, j'ai décolonisé », dit Cixous dans « La Venue à l'écriture » (1986, p. 29).

¹⁰ De même dans l'entretien avec Bernard Leclair : « trabajo el significante [...] cultivando [...] toda la anfibología en la lengua. Es el único modo de evitar la fijación » (2010, p. 23).

¹¹ Nous pouvons parler de l'hospitalité langagière, qu'elle partage avec Derrida.

Elle voile et dévoile, reprend d'autres textes, d'autres de ses textes. Les liens s'accrochent, la signification s'ouvre, si nous sommes bien entrés dans l'écriture de Cixous, mais ce n'est pas sa faute si on ne comprend pas tout, la faute est à nous. « Il suffit de déplacer une lettre [...] et tout change. À l'infini », dit Cixous (Cixous & Calle-Gruber, 1994, p. 31), et de là ses jeux avec les homophones. Et Mireille Calle-Gruber d'ajouter que Cixous réussit à un « déplacement incessant ; par quoi un mot c'est-et-ce-n'est-pas ce mot, c'est aussi son contraire, son voisin, son double phonique » (Cixous & Calle-Gruber, 1994, p. 33). De là, aussi, les innombrables mots-valises, les oxymores et les néologismes dans les textes de Cixous.

Quant à la *dispositio*, à sa structuration textuelle, il faut dire que, sans se constituer strictement de fragments, l'œuvre d'Hélène Cixous est tout à fait fragmentaire, et en même temps les phrases se succèdent vers l'infini, la langue s'emballa, l'écriture vole à bout de souffle. Les idées ne sont pas organisées, ordonnées, clôturées, la pensée est libre, afin de détruire le Logos. Impossible de résumer, car Hélène n'écrit pas vers l'Idée, mais vers les différents retentissements de l'histoire, de la littérature, de la philosophie, de la mort, de l'autre, de la femme. De même, ses livres se montrent bien comme une *opera aperta*, ils n'épuisent pas leur objet, ils semblent se prolonger ; les auteurs, les intérêts reviennent sans cesse.

Philippines (2009) interpelle Freud, George du Maurier, Celan, la *Gradiva* de Jensen. *Le Troisième Corps* (1970)

ne cesse de convoquer — aussi — celui de Jensen et, *in absentia*, celui de Freud. Mais le jeu d'échos ne s'arrête pas là — fait remarquer Calle-Gruber — : Cixous convoque le récit de Jensen convoquant l'image du bas-relief qui représente « une femme en marche », convoquant le personnage Norbert Hanold « absorbé par cette figure poreuse [...] (p. 57), Norbert Hanold convoquant sur les lieux de la cité antique toute la mémoire de l'archéologie, laquelle est processus infini de reconstitution » (2002, p. 167).

Défions l'augure (2018) contient – écrit Marta dans l'introduction à *Hélène Cixous. Corollaires d'une écriture* – « tous les livres qui l'ont précédé et qui à la fois les prolonge » (2019 : 8), « peut-être tous ceux qui l'ont précédé, mais en tout cas, de façon plus visible *Tours promises* (2004) [...], *Benjamin à Montaigne* (2001) [...], *Si près* (2007) [...] » (2019, pp. 9-10).

L'écriture de Cixous est polyphonique, une « polyphonie polyphénix¹² », selon l'expression de Cixous déjà citée (*Ayâ ! Le cri de la littérature* (2013, p. 24). Les auteurs, les textes renaissent des cendres. Les voix sont plurielles, les voies du genre aussi. Les mots, la littérature renaissent incessamment. C'est pourquoi de la mort, du « néant », de l'oubli, on peut passer à « né en » (Cixous, 2013, p. 26) à la naissance, c'est-à-dire à la vie, à son écriture. D'où aussi les jeux des contraires, les oxymores si présents dans ses textes.

Une voix retentit de loin, la voix d'un auteur, un secret de l'œuvre dont elle va parler, parce que l'œuvre lui parle ; un secret de l'œuvre se manifeste et veut devenir livre. En ce sens « le livre [devient] personnage du livre » en utilisant le titre d'un des chapitres de *L'Amour du loup et autres remords* (Cixous, 2003).

Il ne s'agit pas de citations – parfois si. Les mots des auteurs qui lui sont chers fusionnent en véritable intertextualité avec son écriture. La lecture devient « lire écrire », comme nous verrons plus tard en parlant de l'écriture contre la science. Le lire écrire est désir d'écriture : désir d'écrire, et désir de l'autre qui écrit, de son écriture.

¹² Camille Laurens se sert de cette expression comme titre de son chapitre dans (2019, p. 225).

Ces voix secrètes qui lui parlent dans ce lirécrire, conforment l'intertextualité si profonde dans les textes de Cixous, et dont nous parlerons plus tard. Mais ces voix secrètes, chose inouïe, passent souvent, chez Cixous, par les rêves, par les rêves d'écriture. Dans cette déconstruction de l'armature textuelle, dans ce croisement de voix, Cixous permet à l'inconscient de loger dans ses textes. Un de ses fils de son écriture se tisse avec les rêves. C'est tellement insistant dans ses essais, ainsi que dans ses fictions, qu'il faut la croire.

La pluralité de son écriture est telle, les intérêts dans ses essais volent d'un thème à un autre que Cixous a bien des difficultés pour les titres de ses textes. Cette écriture de l'instant ne traduit pas seulement la voix des auteurs qui arrive à travers les siècles. Cixous n'est pas indifférente aux phénomènes, à ce qui se passe. Les réflexions de Cixous sur la mort, la peur, le sang contaminé, les camps, les juifs, l'Histoire, la joie, le désir d'écriture... créent en des mots les sensations que celles-ci produisent dans son âme. On pourrait penser — malgré les grandes distances qui les séparent — aux tropismes de Nathalie Sarraute qui déclenchent son écriture.

Dans la 'fenêtre' de la première page de « Entre tiens » de *Photos de racines*, Cixous nous fait don de ce petit texte : « Ce qui se passe : événements intérieurs, les prendre au berceau, à la source. Je veux regarder regarder arriver. Je veux regarder les arrivances » (Cixous & Calle-Gruber, 1994, p. 13).

Cixous nous invite à regarder de très près, et en cela elle a découvert Clarice Lispector comme son âme sœur.

Le plus vrai est poétique – écrit-elle. Le plus vrai c'est la vie nue. Ce voir, je ne puis l'atteindre qu'à l'aide de l'écriture poétique. « Voir » le monde nu, c'est-à-dire é-nu-mérer le monde, je m'y applique avec l'œil nu, obstiné, sans défense, de ma myopie. Et tout en regardant de très près, je copie. Le monde nu est poétique » (Cixous & Calle-Gruber, 1994, p. 13).

C'est en ce sens que Calle-Gruber, dans son dialogue avec Hélène dans *Photos de racines* lui dit : « L'écriture que tu pratiques relève plutôt [en rapport à la théorie] d'une forme de réflexion philosophique que tu conduis à travers la poésie » (Cixous & Calle-Gruber, 1994, p. 14).

5. L'écriture face au discours scientifique

À partir de cette conception de l'écriture, dans ses essais, dans ses réflexions littéraires, philosophiques ou artistiques, Cixous s'éloigne de la dimension scientifique de l'œuvre.

Comme Béatrice Didier le dit bien :

Ce serait bien ignorer la nature même de la critique, et en particulier telle que la pratique Hélène Cixous, que de séparer critique et création comme deux domaines distincts, alors que sa critique est essentiellement créatrice [...] et que ses fictions sont largement nourries de tant de textes qu'elle a lus, dont elle s'est imprégnée (2006, p. 105).

D'une part, elle a tout à fait raison. La culture, la littérature, les réflexions s'étalent tout au long de ses fictions. *Souffles* (1975) s'écrit, par exemple, sous le patronage de Genet et Rilke ; *Limonade, tout était si infini* (1982), sous celui de Kafka et sa dernière phrase prononcée avant de mourir, et ainsi tant d'autres dont nous avons déjà offert certains exemples. La poéticité, il est vrai, rejoint toute sa production, qu'il s'agisse des fictions ou des textes réputés critiques, mais c'est surtout sur la critique-écrivaine, et non pas sur l'écrivaine-critique que nous avons centré cette étude, en assumant nonobstant le fil léger qui les sépare.

Neutre, publié en 1972 avec le sous-titre « roman » dans la couverture, pourrait être considéré une provocation¹³, car, comme l'affirme Calle-Gruber « le trésor des textes qui s'assemblent et le frayage entre eux mis en œuvre, [conjuguent] prose-poésie-philosophie » (Cixous & Calle-Gruber, 1994, p. 59). Elle le rappelle encore dans *Du café à l'éternité* : Il étale « le voile d'autres voix écrites citées à comparaître » (2002, p. 126). « *Neutre* – ne-uter : ni l'un ni l'autre » est, selon Calle-Gruber, des livres de Cixous :

celui dont le genre est le plus indéfinissable. Ni essai ni fiction, relevant de l'un et l'autre cependant, l'ouvrage, qui affiche nombre de citations et renvois en note mais affirme la venue du Récit secret, pose la question de la forme même d'écrire [...] mille et une voix constituant le livre en opéra, *ne-uter* engage l'écriture à la pensée de l'écrire (2002, p. 107).

Didier considère par exemple *Prénoms de personne* (1974), comme œuvre critique. Oui, mais non pas seulement du fait qu'elle est publiée dans la collection « Poétique ». Il y a l'Ensemble Poe, L'Ensemble Joyce, Hoffmann, Kleist... (2006, pp. 105-106).

L'Amour du loup (2003), comme le dit Marta Segarra dans l'introduction à l'édition de *Collaires d'une écriture*,

Peut être lu comme un essai commentant l'œuvre de Tsvetaïeva et de Pushkin, mais aussi comme un texte littéraire et même poétique en soi, au-delà de ses références à d'autres écrivains. Déjà *Le Rire de la Méduse*, publié pour la première fois en 1975¹⁴, un des textes les plus lus et traduits de Cixous, était une combinaison inédite de manifeste politique et de poésie (2019, p. 6).

Hélène Cixous, elle-même, fait allusion dans « Le Livre que je n'écris pas » à l'« invasion de bibliothèques » dans son livre *Manhattan. Lettres de la préhistoire* (2002) (2006a, p. 255). Mais il ne s'agit pas d'une critique académique. C'est un « lireécrire »¹⁵, comme nous avons déjà remarqué ; un « écrire-penser », selon l'expression de Mireille Calle-Gruber :

On a parlé de l'éthique, de son rapport au texte — dit-elle à Cixous — : on pourrait inscrire ton œuvre sous le signe du poéthique. Mais aussi à la conjonction de la poésie et de la philosophie. Où l'écriture [...] se donne toute marge de penser. Devenir un « écrire-penser » (Cixous & Calle-Gruber, 1994, pp. 88, 145-6)¹⁶.

Et il est vrai, Cixous nous fait don d'une porte qui nous ouvre sur une écriture riche, profonde, poétique et poéthique. En tant que philologues, c'est pour nous un défi sur la langue, sur les possibilités de la langue.

Ses auteurs chéris lui envoient des voix, même à travers les siècles, tel Montaigne, son auteur au-dessus de tous, dont elle vante « la quantité fabuleuse de trésors » contenus dans les *Essais* :

¹³ En fait, Cixous préférera par la suite l'expression « fiction » pour la plupart de ses textes.

¹⁴ *L'Arc*, n.° 61 : « Simone de Beauvoir et la lutte des femmes » (1975a, pp. 39-54). Réédité dans *Le Rire de la Méduse - et autres ironies* (2010).

¹⁵ Je renvoie à l'hommage fait par Annie Leclerc à ce 'lireécrire' à travers les fragments qui constituent son « Liérimoi » dans le colloque tenu à Cerisy-la-Salle consacré à Hélène Cixous en 1998, et publié chez Galilée (2000, pp. 385-396).

¹⁶ Rappeler que Derrida fera aussi appel à l'écriture « pensante et poétique » d'Hélène dans *Voiles* (Cf. note 5).

Comme j'ouvre plusieurs fois par semaine Montaigne, et chaque fois que j'ai besoin pour allumer mon esprit à la veilleuse Éternité, à n'importe quelle page, et un monde se presse à mes yeux en totalité, en cinquante lignes un voyage et une philosophie habillées en langues irradiantes » (2006a, p. 258).

Mais il y a aussi, et souvent, Lispector et Tsevatèïeva, Stendhal, Rousseau, Kafka, Kleist, Freud, Dostoïevski, Shakespeare¹⁷, Dante, Homère, Proust, Ingeborg Bachmann... Parfois cités avec des sigles : C.L., facile par la récurrence dans ses textes à Clarice Lispector ; TB, Thomas Bernhard, où elle joue avec la tuberculose ou avec la mention très bien¹⁸, comme dans *L'Ange au secret* (1991). Parfois ils sont cités de biais, à travers leurs personnages. Parfois, elle les cite ici et là de façon explicite, comme ici dans *L'Ange au secret* :

Sans Shakespeare avec Poe, d'abord, et aussitôt sans Homère, sans : La Bible-Ancien Testament, Kleist, Kafka, Dostoïevski et par la suite sans : Clarice Lispector, Marina Tsvetaïeva avec Anna Akhmatova, sans Thomas Bernhard avec Ingeborg Bachmann [...] je n'aurais jamais pu vivre (1991, p. 154)¹⁹.

C'est ainsi, comme Calle-Gruber le dit bien, que :

Noms, prénoms, initiales, appels et signes divers à personnes deviennent, par la suite, des vecteurs de sens, des convecteurs d'énergie textuelle, une force nucléaire de l'imaginaire. Ils inscrivent des trajets, aimantent des champs de significations, mettent en jeu des différentiels (2002, p. 16).

Il y a donc une intertextualité incessante dans son écriture. Le livre devient « personnage du livre », selon l'expression de Cixous elle-même, et dont elle se sert comme titre d'un des chapitres de *L'Amour du loup et autres remords* (2003). Ses œuvres sont plurielles, parce qu'elle est plurielle, liée à ce qu'elle appelle « sa parenté élective » (Cixous & Calle-Gruber, 1994, p. 81). D'autre part, comme le dit Christa Stevens, « aucun livre n'est définitif, ne constitue un univers clos », ils se font écho (2010, p. 56), et c'est parce que Cixous ne prétend pas nous transmettre une 'Idée' qui s'épuise dans chaque texte. Travailler vers l'Idée supposerait la réduction totale, la tyrannie du sens, et la mort des sens. Par contre, la dissémination qu'elle fait opérer à ses textes permet l'abolition du signifié unique, le jeu des sens.

Le savoir que Cixous étale dans ses livres n'est pas un savoir constitué, limité au nom de la raison, mais un savoir non exempt de « lumière », selon l'expression de Bertrand Leclair (2019, p. 242). C'est pour cela que ses discours théoriques, critiques, littéraires, artistiques deviennent écriture.

Hélène Cixous avait déjà reconnu de façon très significative à Françoise van Rossum-Guyon ne pas se proposer de transmettre une maîtrise :

Jamais, sinon j'écrirais un texte philosophique et je dirais : « Attention », et puis je mettrais des notes, je dirais : « Suivez-moi bien ». Or, je ne dis pas « Suivez-moi ». J'envoie, vous recevez [...] Cela ne gêne que ceux qui sont en désir de maîtrise et qui se disent : « Est-ce que j'ai bien compris ? » « Qu'est-ce que j'ai manqué là comme référent ? » [...] C'est vouloir savoir qui empêche de jouir (Rossum, 1997, pp. 210-211).

¹⁷ Shakespeare, Dostoïevski, Kleist, dans le domaine de l'émotion, non pas tellement dans l'écriture, mais dans l'âme, avouera Cixous (Cf. Cixous & Calle-Gruber, 1994, p. 82).

¹⁸ Cf. Calle-Gruber (2002, p. 15).

¹⁹ Aussi dans la fenêtre de *Photos de racines* (Cixous & Calle-Gruber, 1994, p. 83).

La critique créatrice de Cixous s'éloigne du discours du savoir, du discours dogmatique pour devenir écriture. Le texte de « savoir » devient ainsi un texte de « saveur », selon la belle dichotomie de Roland Barthes (1978. Dans 2002.V, p. 446).

Les essais critiques de Cixous s'éloignent du discours scientifique, et cependant la science, la pensée, traversent son œuvre ; les auteurs s'imbriquent dans son écriture et bien des fois la lancent, l'encouragent, tel que dans « L'approche de Clarice Lispector », Lispector fusionne avec Heidegger ou Rilke ; l'écriture de Lispector vole vers celle de Heidegger ou Rilke.

L'érudition rejoint chez Cixous la liberté dans la langue, comme le dit Bertrand Leclair dans « Les paravents critiques » :

libérer l'émotion sans renier d'aucune façon à la raison, bien au contraire ; en alimentant l'une de l'autre dans ce tournoiement vif-argent entre instinct et intelligence qui est la marque de l'écrivain Hélène Cixous à mes yeux : une capacité d'arpenter le théâtre de la langue à la vitesse du son, en relançant l'émotion par l'intelligence et l'intelligence par l'émotion jusqu'à provoquer l'émotion de l'intelligence et atteindre par fulgurances à une intelligence de l'émotion, dans un mouvement qui n'a pas d'équivalence, je crois, dans la création contemporaine (2006a, pp. 331-332)²⁰.

C'est ce qu'affirme Myriam Diocaretz, car plus qu'une variété de genres, chez Cixous, il s'agirait d'un nouveau genre, qui n'a pas de nom. « En su obra — écrit-elle — debemos sospechar que se trata de un género, si lo hay, novísimo, que aún no sabemos reconocer o describir ni nombrar, porque corresponde a un discurso que no se practica comúnmente, y que no es clasificable ». Mais tout de même, elle vacille car :

Decir un «nuevo género» también es aprisionarlo y aprisionarla a ella, pues su escritura es precisamente lo contrario de una casilla de taxonomía; es un discurso cuyos horizontes e instrumentos son la lengua viva de voces que actúan como fuerzas desde las que destellan significados de grandes magnitudes, y cuando creemos aprehenderlos, se nos escapan (2006, p. 105).

Sa théorie porte encore ici sur sa démarche d'écrivaine et critique. Les auteurs peuplent ses textes, mais elle refuse de parler d'influences, comme elle le dit dans son entretien avec Cécile Wajsbrot (2008). Ces écrivains sont, comme nous avons déjà dit, des compagnons de route. Elle les accueille. Elle reçoit d'eux des fils textuels, une musique, une vibration, et elle se transforme en « mémoire écrivante ». Elle traduit son émotion littéraire en digression²¹ littéraire. « Mon affaire — dit-elle dans *L'Amour du loup et autres remords*, et cela sert pour la Cixous critique-littéraire ou artistique, comme pour la Cixous philosophe du monde — est de traduire nos émotions en écrits. D'abord nous sentons. Ensuite j'écris [...] C'est au croisement de mon corps pensant et du flux des événements vivants que la chose se secrète. Moi je ne serai que la porte et l'apporte-parole. Le récepteur linguistique » (2003, pp. 86, 90).

Cixous a évoqué maintes fois l'appel de l'œuvre à venir. Dans *Les rêveries de la femme sauvage*, elle nous avoue, avec un beau fragment :

²⁰ Leclair évoque de même ce mouvement qui précipite le sens sans renoncer jamais à l'intelligence de l'émotion pour qu'il provoque l'émotion de l'intelligence dans un texte de la même époque : « YO ES UN LIBRO, o la ficción de las ficciones (2006b, p. 61).

²¹ Cixous avoue à Cécile Wajsbrot qu'elle adore la digression, par association ; mais pour la digression il y a aussi un art.

Avant de l'écrire il est déjà là, on ne peut pas en parler, il n'est pas là, tout son être est un peu plus loin très près, à quelques jours et quelques mois en même temps absolument pas avant qu'il soit. Il lui arrive de s'annoncer de quelques pages, en voilà un, me dis-je, et je suis totalement bouleversée, prise de vertige, comme si l'esprit du livre s'était engouffré en tourbillonnant dans ma poitrine, est-ce le livre ? en tout cas c'est souffle extravagant. Dire voilà un livre, je sens un livre m'envahir, je suis prise de livre : c'est une folie. Il ne faut pas le dire. Cela n'empêche pas de le sentir (2000, p. 153).

Parfois elle ne cite pas explicitement ses compagnons de route, mais leurs « présences textuelles » sont là en véritable intertextualité. « Ils refont avec moi un autre texte », dit Cixous dans son entretien avec Cécile Wajsbrot (2008). Et l'œuvre littéraire naît, et l'œuvre critique naît.

Ce n'est pas une analyse en profondeur, académique, disons 'universitaire' qu'elle prétend faire.

Il y a donc le niveau des profondeurs que je n'analyse pas en tant qu'analyste, même si j'en suis capable. Je suis quelqu'un qui a été en apprentissage de tous les discours. Mais pour moi le discours analytique est un discours littéraire, et il ne m'intéresse que s'il échappe à l'analyste. Ces profondeurs que je sonde, je les sonde avec la langue. Je vais peut-être aller les lécher. C'est ainsi. J'appartiens à la langue [...] Mais la langue parle toujours plusieurs langues [...] Pour moi le mot est devant » (2006c, p. 340).

Nous dirons pour finir que l'essai, chez Cixous, est un genre transgenre, transfrontalier, « hors genre capable de les accueillir tous », comme le dit Calle-Gruber (2006, p. 49), tel Montaigne, une des voix amies d'Hélène, son « tiers le plus antique et le plus nécessaire », ainsi qu'elle l'avoue dans une des fenêtres de *Photos de racines* (Cixous & Calle-Gruber, 1994, p. 25), et qu'elle évoque souvent dans ses textes, comme nous l'avons déjà mis en relief. Et elle poursuit : « J'aime mon tiers à la folie et chacun de ses mots également. Parce qu'il n'est pas un seul mot de lui qui ne remue cinq cents fois en même temps » (Cixous & Calle-Gruber, 1994, p. 25).

C'est le mot, c'est l'évènement, qui déclenche chez Hélène lectrice, voyante, sentante, le désir de l'écriture, la continuité de l'écriture dans ses textes, dans ses essais, qui sont des essais de langue jouissante en même temps.

Références bibliographiques

- ARMEL, Aliette (2004). Du mot à la vie : un dialogue entre Jacques Derrida et Hélène Cixous. *Magazine littéraire*, 430, avril, 22-29.
- BARTHES, Roland (1975). *Roland Barthes par Roland Barthes*. Seuil.
- (2002). Leçon. Dans R. Barthes, *Œuvres complètes*, vol. V. Seuil (Ouvrage original publié en 1978).
- BERGEN, Véronique (2017). *Hélène Cixous. La langue plus que vive*. Honoré Champion.
- BERGER, Anne (2007). Appels. Dans M. Segarra (dir.), *L'évènement comme écriture. Cixous et Derrida se lisant* (pp. 85-107). Campagne première.
- CALLE-GRUBER, M. (2002). *Du café à l'éternité. Hélène Cixous à l'œuvre*. Galilée.
- (2006). Nêtre. Dans M. Calle-Gruber et M.O. Germain (dirs.), *Genèses, Généalogies Genres. Autour de l'œuvre d'Hélène Cixous* (pp. 37-56). Galilée/Bibliothèque nationale de France.
- CIXOUS, HÉLÈNE (1969). *Dedans*. Grasset.
- (1975a). Le rire de la méduse. *L'Arc*, N° 61 : « Simone de Beauvoir et la lutte des femmes », 39-54. Réédité dans *Le Rire de la Méduse - et autres ironies* (2010). Galilée, 35-68.

- (1975b). Sorties. Dans H. Cixous, *La jeune née* (pp. 114-246). UGE - 10/18.
 - (1989). Vivre l'orange. Dans H. Cixous, *L'heure de Clarice Lispector*, précédé de *Vivre l'orange* (pp. 8-113). Des femmes. (Ouvrage original publié en 1979)
 - (1986). *Entre l'écriture*. Paris. Des femmes. (Il contient « L'approche de Clarice Lispector » et « La venue à l'écriture » celui-ci paru précédemment dans la série *Féminin futur*. Christian Bourgois. 1976).
 - (1990). *Jours de l'an*. Des femmes.
 - (1991). *L'ange au secret*. Des femmes.
 - (1993). *Beethoven à jamais ou l'Existence de Dieu*. Des femmes.
 - (2000). *Les rêveries de la femme sauvage. Scènes primitives*, Galilée.
 - (2001). *Portrait de Jacques Derrida en Jeune Saint Juif*. Galilée.
 - (2002). *Manhattan. Lettres de la préhistoire*. Galilée.
 - (2003). Le livre personnage du livre. Dans H. Cixous, *L'Amour du loup et autres remords* (pp. 107-180). Galilée. (Aussi, précédemment : Cixous, H. et Calle-Gruber, M., « Le livre, personnage du livre », *Cahiers de la Villa Gillet*. N.º 16. Avril 2002).
 - (2004a). Autour de la langue et du désir (Questions à Cixous et Derrida). Dans M. Segarra (dir.), *Hélène Cixous-Jacques Derrida. Lengua por venir/Langue à venir. Seminario de Barcelona* (pp. 33-62). Icaria.
 - (2004b). Autour de l'identité, de l'exclusion et du style (Questions à Cixous et Derrida). Dans M. Segarra (dir.), *Hélène Cixous-Jacques Derrida. Lengua por venir/Langue à venir. Seminario de Barcelona* (pp. 63-92). Icaria.
 - (2006a). Le Livre que je n'écris pas. Dans M. Calle-Gruber et M.O. Germain (dir.). *Genèses, Généalogies Genres. Autour de l'œuvre d'Hélène Cixous* (pp. 229-264). Galilée/Bibliothèque nationale de France.
 - (2006b). Dialogue (avec Jacques Derrida). Dans M. Calle-Gruber et M.O. Germain (dir.). *Genèses, Généalogies Genres. Autour de l'œuvre d'Hélène Cixous* (pp. 17-24). Galilée/Bibliothèque nationale de France.
 - (2006c). Scènes de lecture. Entretien. Dans M. Calle-Gruber et M.O. Germain (dir.). *Genèses, Généalogies Genres. Autour de l'œuvre d'Hélène Cixous*. (pp. 337-352). Galilée/Bibliothèque nationale de France.
 - (2006d). *Insister. À Jacques Derrida*. Galilée.
 - (2010). Volées d'humanité. Dans B. Clément et M. Segarra (dir.). *rêver croire penser autour d'Hélène Cixous* (pp. 15-37). Campagne première.
 - (2013). *Ayáï ! Le Cri de la littérature*, Galilée.
- CIXOUS, Hélène & CALLE-GRUBER, Mireille (1994). *Hélène Cixous, Photos de racines*. Des femmes.
- CIXOUS, Hélène & DERRIDA, Jacques (1998). *Voiles*. Galilée (Cixous : « Savoir » ; Derrida : « Un ver à soie. Points de vue piqués sur l'autre voile »).
- CIXOUS, Hélène & WAJSBROT, Cécile (2008). Entretien 20 décembre 2008. <http://remue.net/Helene-Cixous-et-Cecile-Wajsbrot-ecouter-leurs-voix>
- CIXOUS, HÉLÈNE & LECLAIR, BERTRAND (2010). La lengua es el único refugio (Entrevista). Dans M. Segarra (éd.), *Entrevistas a Hélène Cixous. No escribimos sin cuerpo* (pp. 17-24). Icaria. (Publiée tout d'abord (« La langue est le seul refuge ») dans *La Quinzaine littéraire*. 793. 1-15 octobre 2000, 10-12).
- DERRIDA, Jacques (1990). *Mémoires d'aveugle. L'autoportrait et autres ruines*. Louvre, Réunion des musées nationaux.
- (1994). *Fourmis*. Dans AAVV, *Lectures de la différence sexuelle*. Des femmes.
 - (2000). H.C. pour la vie, c'est-à-dire.... Dans M. Calle-Gruber (dir.). *Hélène Cixous croisées d'une œuvre* (pp. 13-140). Galilée. (Par la suite, séparément, Galilée. 2000).

- (2006a) Dialogue (avec Hélène Cixous). Dans M. Calle-Gruber et M.O. Germain (dir.). *Genèses, Généalogies Genres. Autour de l'œuvre d'Hélène Cixous* (pp. 17-24). Galilée/Bibliothèque nationale de France.
- (2006b) Scènes de lecture. Entretien. Dans M. Calle-Gruber et M.O. Germain (dir.). *Genèses, Généalogies Genres. Autour de l'œuvre d'Hélène Cixous* (pp. 337-352). Galilée/Bibliothèque nationale de France.
- DIDIER, Béatrice (2006). Hélène Cixous, la musique et les contes d'Hoffmann. Dans M. Calle-Gruber et M.O. Germain (dir.), *Genèses, Généalogies Genres. Autour de l'œuvre d'Hélène Cixous* (pp. 105-112), Galilée/Bibliothèque nationale de France.
- DIOCARETZ, Myriam (2006). Hélène Cixous: El discurso multidimensional del nuevo milenio. Dans M. Segarra (ed.). *Ver con Hélène Cixous* (pp. 99-114). Icaria.
- GERMAIN, Marie Odile (2006). Mémoire de manuscrits. Dans M. Calle-Gruber et M.O. Germain (dir.). *Genèses, Généalogies Genres. Autour de l'œuvre d'Hélène Cixous* (pp. 141-152). Galilée/Bibliothèque nationale de France.
- (2010). Plus près de *Si près ?*. Dans B. Clément et M. Segarra (dir.), *rêver croire penser autour d'Hélène Cixous* (pp. 108-114), Campagne première.
- LAURENS, Camille (2019). Polyphonie polyphénix. Dans M. Segarra (dir.). *Hélène Cixous. Corollaires d'une écriture* (pp. 225-240). P.U. Vincennes.
- LECLAIR, Bertrand (2006a). Les paravents critiques. Dans M. Calle-Gruber et M.O. Germain (dir.). *Genèses, Généalogies Genres. Autour de l'œuvre d'Hélène Cixous* (pp. 329-336). Galilée/Bibliothèque nationale de France.
- (2006b). YO ES UN LIBRO, o la ficción de las ficciones. Dans M. Segarra (ed.). *Ver con Hélène Cixous* (pp. 57-81). Icaria.
- (2019). Où le livre délivre.... Dans M. Segarra (dir.). *Hélène Cixous. Corollaires d'une écriture* (pp. 241-254) P.U. Vincennes.
- LECLERC, Annie (2000). Liécrimoi. Dans M. Calle-Gruber (dir.). *Hélène Cixous croisées d'une œuvre* (pp. 385-396). Galilée.
- (2006). Un drôle de genre. Dans M. Calle-Gruber et M.O. Germain (dir.). *Genèses, Généalogies Genres. Autour de l'œuvre d'Hélène Cixous* (pp. 163-170). Galilée/Bibliothèque nationale de France.
- (2019). Une nouvelle affirmation du féminin à partir des années soixante-dix. Témoignage. *Feminismo/s*, N° 34 : « État présent de la recherche en Littérature française et Genre : Bilan et nouvelles perspectives » (Coord. Ángeles Sirvent Ramos). <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/100394>
- MICHAUD, Ginette (2010a). *Battements – du secret littéraire. Lire Jacques Derrida et Hélène Cixous*. t. I. Hermann.
- (2010b). *Comme en rêve. Lire Jacques Derrida et Hélène Cixous*. t. II. Hermann.
- ROSSUM-GUYON, Françoise van (1997). *Le Coeur critique. Butor, Simon, Kristeva, Cixous*. Rodopi.
- SEGARRA, Marta (dir.) (2004). *Hélène Cixous-Jacques Derrida. Lengua por venir/Langue à venir. Seminario de Barcelona*. Icaria.
- (dir.) (2007). *L'événement comme écriture. Cixous et Derrida se lisant*. Campagne première.
- (dir.) (2019). *Hélène Cixous. Corollaires d'une écriture*. P.U. Vincennes.
- STEVENS, Christa (2010). Promenades côte à côte du premier couple. Dans B. Clément et M. Segarra (éd.). *rêver croire penser autour d'Hélène Cixous* (pp. 49-56). Campagne première.

Didactique

Introduire l'approche (inter)culturelle en cours de traduction : un projet pédagogique¹

Emma Bahillo Sphonix-Rust
Université de Valladolid
emma.bahillo@uva.es

Résumé

Un enjeu majeur de la recherche en didactique des langues étrangères est l'intégration de la dimension (inter)culturelle. En effet, apprendre une nouvelle langue c'est également être confronté à la culture qui va de pair. L'objectif de cette étude est de présenter un projet pédagogique qui se développe dans le cadre de la matière de traduction (français/espagnol) où deux langues, et donc deux cultures, se rencontrent. Par le biais de la composante lexicale, notamment les expressions idiomatiques, possédant un poids culturel important, nous établissons un dialogue interculturel en cours. En quelque sorte, il s'agit de transgresser la frontière qui sépare, et qui bien des fois conduit à la mésentente.

Mots-clé : *Projet; interculturel; traduction; français; espagnol.*

Resumen

Un reto fundamental para la investigación en la enseñanza de lenguas extranjeras es la integración de la dimensión (inter)cultural. De hecho, aprender un nuevo idioma también significa enfrentarse a la cultura que lo acompaña. El objetivo de este estudio es presentar un proyecto educativo que se desarrolla en el marco de la traducción (francés/español) donde dos lenguas y por lo tanto dos culturas conviven. A través del componente léxico, y en concreto las expresiones idiomáticas, que poseen un importante peso cultural, estableceremos un diálogo intercultural permanente. En cierto modo, se trata de traspasar la frontera que separa y que muchas veces provoca malentendidos.

Palabras clave: *Proyecto; inter-cultural; traducción; francés; español.*

¹ Ce projet fait partie du Proyecto de Innovación Docente *E-TándemUVa : poniendo en valor el conocimiento de otras lenguas y culturas (alemán, francés, inglés, italiano y lenguas orientales) mediante el intercambio con alumnos extranjeros (Erasmus e Internacionales) en la Uva*, qui a obtenu la mention Excellent.

1. Introduction

Depuis quelques décennies déjà, l'enseignement des langues étrangères privilégie l'acquisition par les étudiants d'une compétence de communication dans la langue étrangère apprise à cet égard. Tagliante affirme qu'« un enseignement communicatif privilégie les besoins linguistiques, communicatifs et culturels exprimés par l'apprenant » (Tagliante, 2006, p. 55).

Pour aborder ce concept, nous allons nous servir du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, puisqu'il s'agit de l'outil de référence pour l'enseignement des langues étrangères en Europe. La compétence de communication se décline en trois composantes, à savoir la compétence linguistique, compétence sociolinguistique puis la compétence pragmatique. Chaque composante est à la fois sous-divisée en plusieurs éléments².

En plus de ces compétences communicatives langagières, il en introduit d'autres, notamment les savoirs et les savoir-faire. C'est ici qu'on aborde les savoir-faire interculturels et la prise de conscience interculturelle, deux éléments qui nous intéressent de façon particulière, et qui ont été ébauchés dans la citation de Christine Tagliante.

De façon générale, il est admis que lorsqu'on entreprend l'apprentissage d'une langue étrangère on est, non seulement confronté à cette nouvelle langue, mais aussi à la culture qui va de pair. Langue et culture s'avèrent donc indissociables. En effet, les membres d'une même communauté linguistique partagent certains signifiés culturels et leur incompréhension empêche une communication complète et efficace. Dans ce sens, Robert Galisson introduit le concept de culture partagée qu'il définit comme il suit :

Je définis la culture partagée comme une culture quotidienne transversale, une sorte de niveau-seuil comportemental du plus grand nombre, qui permet à l'immense majorité des natifs de se sentir des individus à part entière, et d'être reconnus comme tels par tous ceux qui se réclament de la même identité collective. (Galisson, 1989, p. 114)

Le CECRL énumère les savoir-faire interculturels, ceux-ci comprennent :

La capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère, la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture, la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels, la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 84).

C'est ainsi que la prise de conscience interculturelle va comprendre « la connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre le monde d'où l'on vient et le monde de la communauté cible » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 83).

Ainsi la classe de langues étrangères devient-elle un espace privilégié pour combattre les stéréotypes, « qui consistent essentiellement en des croyances ou des idées partagées d'un groupe à propos d'un autre groupe » (Conseil de l'Europe, 2004 p. 33).

² Pour ce qui est de la composante linguistique : lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique, orthoépique ; pour la composante sociolinguistique : marqueurs de relations sociales, règles de politesse, expression sagesse populaire, dialecte et accent, différence de registre et enfin la composante pragmatique : compétence discursive et compétence fonctionnelle.

Gerhard Neuner (1998, p. 116-117) établit les facteurs qui influent sur cette image:

1. Contexte sociopolitique

- Relations avec le pays cible: perspective sur ce pays
- Normes socioculturelles prévalant dans le pays de l'apprenant

2. Facteurs sociaux généraux: l'école, le milieu de travail, la famille, les compagnons, les médias

3. Facteurs individuels : l'âge, le sexe, les connaissances sur le monde, les connaissances et les expériences liées au pays cible, les aptitudes intellectuelles, la motivation et l'intérêt.

Ainsi l'apprenant perçoit-il la culture étrangère à travers le philtre de sa propre culture. Or, cette perception n'est pas invariable, il est possible de la changer.

2. Approche méthodologique

Dans le cadre de notre projet pédagogique, nous envisageons d'établir un *dialogue* entre les deux cultures qui cohabitent dans notre classe par le biais du lexique, l'un des éléments intégrant la compétence linguistique. En effet, de la combinaison entre lexique et culture surgit le concept de *lexiculture* établi par Robert Galisson et qu'il définit comme il suit :

La lexiculture [...] rend compte de la consubstantialité du lexique et de la culture, et désigne la seule valeur ajoutée aux mots par l'usage, valeur dont les dictionnaires ne rendent pas compte, et que je nomme CCP. En tant que didacticien, la CCP m'intéresse parce qu'elle constitue un obstacle majeur à la communication dissymétrique (entre natifs et non-natifs). En effet, l'implicite culturel, le non (explicitement) dit posent aux étrangers des problèmes aussi récurrents que difficiles. (Galisson 1995, p. 5)

Un terme essentiel apparaît dans cette citation : il s'agit de l'usage. Voilà que l'apprenant doit faire face à cette difficulté et qui empêche une communication efficace : la valeur dont un mot est revêtu lors qu'il est utilisé en communication réelle.

Ce projet se développe dans le cadre de la matière de Traduction (français/espagnol) I/II du Grado Lenguas Modernas y sus Literaturas, et ce pour plusieurs raisons. D'abord, deux langues coexistent dans la classe, soit l'espagnol et le français, ce qui nous permet d'entreprendre une démarche comparative. En outre, il s'agit d'une matière qui accueille de nombreux étudiants Erasmus provenant notamment de différentes universités françaises. Il s'agit *a priori* du milieu parfait pour construire un projet à succès : un groupe d'étudiants, deux langues, deux cultures. Le fait de retenir cette matière surgit également des difficultés rencontrées lorsqu'on s'apprête à traduire : «le culturel véhiculé par le biais des éléments lexicaux d'une langue trouve rarement des occasions d'équivalences dans une autre langue » (Cherifi, 2009, p. 238).

Pour ce projet on va considérer un aspect précis du lexique : les expressions idiomatiques dont la fonction est de rendre une communication plus vivante et plus colorée [...] au moyen de figures rhétoriques telles que la métaphore, la métonymie, la synecdoque, entre autres [...]. Transmettre un savoir, mais aussi une manière de percevoir le monde » (González Rey, 2015, 118).

Leur difficulté concerne l'aspect sémantique. En effet, on reconnaît une expression idiomatique au fait qu'elle n'est pas porteuse de sens littéral. Si l'on prend comme exemple *tom-*

ber dans les pommes, expression certes dépouillée de sens littéral mais en possédant un figuré : s'évanouir. Impossible donc de la traduire mot à mot, cela la rendrait incompréhensible. En espagnol, cela peut se traduire par *caer redondo*. Cet exemple rend compte des difficultés rencontrées par les étudiants lors d'une traduction.

C'est ainsi que ces expressions doivent être abordées «non comme un domaine à part, mais comme un ensemble porteur d'idiosyncrasie d'une culture, d'une société, d'une façon collective de voir les choses, d'une façon idiomatique de parler » (González Rey, 2015 :35). C'est justement cet aspect qui nous intéresse, elles s'érigent en porte-parole d'une façon précise de percevoir le monde.

3. Mise en place du projet

La mise en place de ce projet se fait à partir d'une approche sémasiologique, à la suite de Galisson et González-Rey qui consiste à « entrer par leur forme pour arriver ensuite à leur sens » (Cavala, 2009, p. 7).

Cela peut se faire à travers deux critères ; d'une part le critère lexical, en classant les expressions idiomatiques qui utilisent le lexique des couleurs, par exemple, et, d'autre part le critère syntaxique, à savoir le classement des « expressions comportant un verbe à l'infinitif en position initiale et deux substantifs, dont l'un en position finale » (Galisson, 1984, p. 34) ou encore « rassembler les collocations qui contiennent un article défini ou indéfini » (González-Rey, 2008, p. 141).

Pour notre part, nous avons sélectionné les expressions idiomatiques selon un critère lexical, c'est-à-dire celles qui utilisent le lexique en rapport à certains thèmes que voici :

Tableau 1
Thèmes de travail retenus

1	LES COULEURS
2	LES ANIMAUX
3	LE CORPS
4	LA NATURE
5	LA NOURRITURE
6	LES NOMBRES
7	LA VIE RURALE
8	PROVERBES

La méthode de travail appliquée est le binôme, et plus précisément un binôme mixte, c'est-à-dire chaque membre est d'origine différente. Car il s'agit d'un procédé qui favorise l'échange nécessaire pour mettre en place une approche interculturelle en cours, approche qui, rappelons-le, « n'est pas un contenu d'enseignement, mais plutôt une démarche qui vise la construction de passerelles, de liens entre les cultures [...] par conséquent une reconstruction constante de l'identité dans la relation avec l'altérité» (Chaves, Fovier, y Pélissier, 2012, p. 12-13).

Chaque binôme retient l'un des sujets proposés. Ensuite chaque membre de façon individuelle, fait des recherches sur les expressions en rapport avec ce sujet dans sa langue maternelle. Ensuite vient la phase d'échange qu'ils planifient, et pendant laquelle ils doivent remplir la fiche proposée que voici :

Tableau 2
Fiche pour les étudiants francophones

Sujet				
Expression en français	Sens	Utilisation en contexte	Orgine	Traduction en espagnol

Tableau 3
Fiche pour les étudiants hispanophones

Tema				
Expresión en español	Significado	Uso en contexto	Origen	Traducción en francés

Chaque étudiant du binôme aura donc une fiche différente à remplir, et ce avec la coopération de l'autre. Ainsi établit-on un apprentissage coopératif, sans lequel il est bien difficile de construire l'approche interculturelle. Les deux fiches constituent la tâche finale du projet.

3.1. Analyse des résultats

Par la suite, nous allons analyser les résultats de ce projet à travers un échantillon de fiches élaborées par nos étudiants.

Nous avons choisi une fiche consacrée, non pas au corps, tel qu'il avait été proposé au début, mais uniquement à une partie de celui-ci: les mains.

Tableau 4
Fiche 1 élaborée par un étudiant sur le sujet les mains

Les mains				
Expression en français	Sens	Utilisation en contexte	Orgine	Traduction en espagnol
Avoir le cœur sur la main	Être généreux	Anne a offert un repas à un SDF, elle a le cœur sur la main.	Expression française du XVIII ^{ème} siècle qui réunit deux éléments vitaux du corps humain pour symboliser à la fois l'amour et la générosité.	Tener un gran corazón
Avoir la main verte	Être doué pour le jardinage.	Mon père fait beaucoup de jardinage. Il a la main verte !	Cette expression est récente puisqu'elle date du milieu du XX ^{ème} siècle.	Tener buena mano con las plantas

À travers ce tableau, on peut conclure que la consigne a bien été respectée. Dans les deux expressions on retrouve le mot main. Ensuite, le sens a été correctement indiqué. Il nous a paru également essentiel de proposer la colonne utilisation en contexte, cela permet de voir si elle a bien été comprise et si, par conséquent, l'étudiant a bien été capable de l'utiliser dans une situation de communication. C'est ainsi que le processus d'apprentissage est abouti. La dernière partie correspond à la phase de traduction. Dans les deux cas on a proposé une traduction correcte.

Tableau 5
Fiche 3 élaborée par un étudiant sur le sujet les mains

Las manos				
Expresión en español	Significado	Uso en contexto	Origen	Traducción en francés
ser mano de santo	Expresión que alude a los beneficios casi milagrosos que se consiguen con algún remedio o también para resaltar las virtudes curativas que poseen algunas personas	Le dolía mucho la garganta, se ha tomado miel con limón, ya está bien. Ha sido mano de santo	La expresión hace referencia a la antigua y cruel costumbre de cortar, tras la muerte o tras la canonización, pedazos del cuerpo de quien había sido proclamado santo. Estas reliquias eran consideradas milagrosas y se empleaban como remedio para curar todo tipo de males	Nous n'avons pas trouvé d'équivalent

Pour la fiche équivalente en espagnol, la consigne a été également respectée. De même, le sens, l'usage et l'origine ont bien été énoncés. Par contre, l'étudiant a rencontré un obstacle : pas d'équivalent en français pour l'expression espagnole. Cela témoigne de la complexité de la démarche. Au cœur de ce même sujet, nous avons repéré d'autres exemples d'expressions non traduites comme *avoir les yeux plus gros que le ventre* ou l'espagnole *dar la cara por alguien*.

4. Conclusion

Traduire une culture, ce n'est pas une tâche facile. Intégrer une démarche de l'interculturel en cours de langue étrangère devient indispensable pour rendre les apprenants capables de surmonter cette difficulté. Et, puisque de nos jours nos salles de cours universitaires sont portées à l'international, elles deviennent un espace favorable pour la mettre en place.

Le lexique, et plus précisément les expressions idiomatiques, qui possèdent une forte charge culturelle, amènent les apprenants à réfléchir, dans un premier temps, à la portée de la culture dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Ensuite, ils sont contraints de s'efforcer pour résoudre les soucis rencontrés lorsqu'on s'apprête à traverser la frontière culturelle, en l'occurrence par le biais d'un élément lexical.

Les résultats, nous l'avons vu à travers les fiches, sont encourageants. De ce fait, nous proposons la poursuite de ce projet afin d'aborder d'autres aspects, aussi bien linguistiques que culturels, qui sans aucun doute contribueront à faire progresser les apprenants de langues étrangères.

Références bibliographiques

- CAVALA, C. (2009). La phraséologie en classe de FLE. *Les Langues Modernes, Association des professeurs de langues vivantes (APLV)*. Consulté le 10 janvier sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00699916/document>.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier.
- (2004). *Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes*. Service de la jeunesse du Conseil de l'Europe.
- CHAVES, R. M., FOVIER, L., ET PÉLISSIER, S. (2012). *L'interculturel en classe*. Presses Universitaires de Grenoble.
- CHERIFI, N. (2009). L'écart culturel dans les dictionnaires bilingues. *Dictionnaires français-arabe, arabe-français. ÉLA: Études De Linguistique Appliquée*, 154, 2, 37-248.
- DE CARLO, Maddalena. (1998). *L'interculturel*. Clé International.
- GALISSON, Robert (1984). *Les expressions imagées*. Clé International.
- GALISSON, R. (1989). La culture partagée: une monnaie d'échange interculturelle. *Le français Dans le Monde*, 113-117.
- HALL, Edward. (1993). *Le langage silencieux*. Seuil.
- GONZÁLEZ REY, I. (2008). *La didactique du français idiomatique*. E.M.E.
- (2015). *La phraséologie du français*. Presses Universitaires du Midi.
- NEUNER, G. (1998). Le rôle de la compétence socio-culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. *Français dans le monde. Recherches et applications*, n.° 24, Clé International, 116-117.
- TAGLIANTE, C. (2006). *La classe de langue*. CLE International.

Quelle grille pour l'analyse sociodidactique de l'adaptabilité des manuels scolaires de langues-cultures étrangères ?

Belkacem Tayeb-Pacha
Université Autonome de Madrid
belkacem.tayeb-pacha@estudiante.uam.es

Résumé

Cet article vise à montrer que ce n'est pas l'analyse socio-didactique du manuel qui devrait nous intéresser le plus, mais l'analyse de son adaptabilité au profil de l'élève, qui inclut l'analyse du manuel et celle du contexte général d'apprentissage : nous sommes ici confrontés à différentes analyses qu'il convient de mener séparément. Après avoir recensé quelques lacunes constatées dans certaines grilles d'analyse, nous proposerons, de façon schématique, des pistes pour concevoir une grille d'analyse plus adéquate pour mesurer l'adaptabilité socio-didactique des manuels en langues non maternelles.

Mots-clé: *sociodidactique; enseignement idéologisé ; manuels.*

Resumen

Este artículo pretende mostrar que no es el análisis sociodidáctico del libro de texto lo que más nos debe interesar, sino el análisis de su adaptabilidad al perfil del alumno, que incluye el análisis del libro de texto y del contexto general de aprendizaje: aquí nos enfrentamos a diferentes análisis que deben realizarse por separado. Después de haber enumerado algunas carencias observadas en determinadas tablas de análisis, propondremos, de forma esquemática, formas de diseñar una tabla de análisis más adecuada para medir la adaptabilidad sociodidáctica de los libros de texto en lenguas no maternas.

Palabras clave: *análisis sociodidáctico; enseñanza ideologizada; libros de texto.*

1. Introduction

On ne se lassera peut-être jamais de parler du manuel scolaire ; celui-ci, même à l'heure des nouvelles technologies, continue d'être utilisé et d'intéresser les chercheurs. Cet article traite précisément d'une question liée à cet outil scolaire : la problématique de la conception des grilles d'analyse sociodidactiques pour les manuels de langues-cultures étrangères. En effet, lors de notre recherche d'une grille d'analyse appropriée à notre recherche doctorale, nous en avons trouvé plusieurs mais, comme nous tenterons de l'expliquer, aucune d'entre elles ne correspondait aux objectifs que nous nous étions fixés, et cela malgré tout leur intérêt.

Dans un premier temps, nous nous proposons de définir le manuel de langue, la grille d'analyse et nous commenterons brièvement leurs fonctions. Par la suite, dans la partie intitulée « observations sur les grilles incluant l'analyse sociodidactique », nous analyserons les données d'une enquête que nous avons menée. En troisième lieu, nous proposerons des pistes pour la conception d'une grille d'analyse sociodidactique d'un manuel de langue.

Nous sommes pleinement conscients qu'il s'agit là d'une question complexe, qui demande à être traitée dans un espace plus étendu, c'est pourquoi nous allons nous limiter à l'essentiel.

2. Définition du manuel

Avant d'aborder la question des grilles d'analyse des manuels de langues, il faut d'abord s'accorder sur une définition de cet outil scolaire.

En examinant les différentes définitions du manuel, qui sont proposées par différents chercheurs, on peut constater qu'elles se répartissent en deux types principaux : une définition naïve et une définition vicieuse.

2.1. La définition naïve

C'est la définition traditionnelle, qui part souvent du sens étymologique, qui nous est familière à nous tous, même quand elle change de forme ; quelle que soit sa taille, elle est lacunaire, réductionniste, et nous présente le manuel comme : « un matériau imprimé, structuré, destiné à être utilisé dans un processus d'apprentissage et d'apprentissage de formation collaborative ». (Richaudeau, 1979).

2.2. La définition vicieuse

Nous qualifions de « vicieuse »¹ toute définition de manuel de langue qui dépasse le cadre de l'enseignement des langues et dévoile la face cachée de ce livre scolaire ; sans exclure les caractéristiques du manuel citées dans la définition naïve, elle nous met en garde contre ses possibles dangers en le présentant comme un véritable vecteur de l'idéologie. A propos de cette fonction (seconde ? Cachée ?) du manuel de langue, écrit Condei (2006) : « Analyser

¹ Vicieuse : évidemment, ce qualificatif n'a ici rien à voir avec le sens auquel nous sommes habitués (vice, dépravation sexuelle, etc.) mais rappelle plutôt cette tendance à s'intéresser de façon obstinée au caché (les dépravés sexuels cherchent à voir ce qui n'est pas visible).

les divers manuels d'apprentissage de la langue (seconde ou étrangère) d'une société donnée, c'est tracer un portrait de cette société elle-même et du type d'élève qu'elle entend former, c'est découvrir un discours non seulement pédagogique, mais également idéologique, un discours sur soi et sur l'Autre ».

Il découle de cette définition qu'il ne faut jamais lire, utiliser et/ou analyser naïvement un manuel scolaire de langue. C'est un outil au service à la fois de l'enseignant, de l'enseigné et de l'autorité qui l'a conçu ou a autorisé son utilisation.

3. Définition et fonctions d'une grille d'analyse

Qu'il s'agisse d'analyser un manuel de langue, une réforme scolaire, un discours, le travail d'un maire ou toute autre chose, réelle ou fictive, abstraite ou concrète soit-elle, on a besoin d'une grille d'analyse, laquelle chacun de nous, spécialiste ou non, pourrait l'élaborer, à sa manière, en fonction de ce qu'il vise à voir, de ce qu'il connaît dans domaine en question, etc.

Cela dit, il peut y avoir autant de grilles d'analyse qu'il y a de chercheurs, de disciplines et de types d'analyse ; il peut y avoir des grilles d'analyse meilleures ou moins bonnes que d'autres ; il peut aussi y avoir des grilles plus ou moins bien faites ou plus réputées mais qui ne conviennent pas à tous les types d'analyse, on s'en rend compte lorsque, lors d'une analyse, on ne retrouve pas dans la grille utilisée les questions correspondant aux points détectés dans le manuel ou aux objectifs fixés.

Cependant, quelle que soit la variété des grilles d'analyse, du champ disciplinaire, une grille d'analyse ne peut être définie et conçue au hasard ; en général, on retrouve dans les définitions de la grille d'analyse des termes tels que critère, évaluer, examiner, organiser, identifier, pour n'en citer que quelques-uns. Par exemple, Teluq propose la définition suivante :

Une grille d'analyse est un instrument qui possède habituellement plusieurs dimensions, chacune permettant d'examiner l'objet de l'analyse sous un aspect différent. La grille d'analyse permet de recueillir des éléments d'information de manière organisée. On l'utilise fréquemment pour instrumenter la démarche d'évaluation d'un objet, d'un processus, d'une personne, d'une situation.²

A partir de cette définition et de notre propre expérience, nous définirons une grille d'analyse comme un outil qui permet de réaliser, dans de bonnes conditions, les deux étapes d'analyse que sont le travail artisanal, c'est-à-dire la collecte organisée de données et le travail de réflexion, qui consiste en l'analyse et l'interprétation des éléments collectés.

4. Observations sur les grilles incluant l'analyse sociodidactique

Afin d'analyser les différentes façons dont les chercheurs analysent la dimension sociodidactique de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères, nous avons mené une vaste recherche documentaire. Cette enquête a consisté, entre autres, à examiner les questions d'une trentaine de grilles d'analyse de manuels scolaires, certaines sont pluridimensionnelles, d'autres unidimensionnelles, certaines bien connues et utilisées par de

² — Teluq : <https://edu1050.teluq.ca/j%E2%80%99approfondis/grille-d%E2%80%99analyse/> [consulté le 09 septembre 2021]

nombreux chercheurs et étudiants, d'autres développées dans le cadre de thèses de doctorat. Parmi les lacunes que nous avons détectées lors de cette analyse, nous citons les suivantes :

— Dans toutes les grilles que nous avons analysées, on se limite à l'analyse du seul manuel. Celle-ci peut être suffisante dans le cadre d'une analyse des points de langue mais insuffisante dans le cadre d'une analyse sociodidactique, surtout dans les pays ou contextes où l'enseignement est fortement idéologisé. En effet, lors d'une analyse sociodidactique, il faudrait voir, entre autres, s'il y a quelque chose de négatif dans ce manuel susceptible de légitimer, d'aggraver les pensées instillées dans l'esprit des élèves, dans leur milieu social ou dans d'autres disciplines scolaires (cours d'histoire, d'arabe, etc.). Conscient de l'impact possible que l'environnement social et le propre environnement scolaire peuvent avoir sur les apprenants, le chercheur doit être donc attentif à tout ce qui ne sert pas vraiment le travail des compétences communicatives. Par exemple, si un thème politique, idéologique, religieux, de genre ou autre est répété un nombre exagéré de fois dans un manuel scolaire, il est nécessaire de chercher à savoir, entre autres, si ce même thème est également présent et récurrent dans l'environnement de l'élève ou dans les contenus des autres disciplines scolaires ; il faut aussi chercher s'il apparaît ou non dans les représentations des apprenants. Le champ d'investigation dans ce cas-là va au-delà du manuel car il inclut le contexte scolaire et social de l'élève. On peut citer comme exemple la didactisation, en classe de français, des textes sur le FLN algérien (Front de Libération Nationale). Celui-ci, seul parti politique en Algérie, est enseigné dès la cinquième année du primaire (l'enfant a 10/11 ans), il est présent dans tous les médias de ce pays, dans les manuels d'histoire, d'arabe et de français des trois paliers scolaires (primaire, collège, lycée), etc. Une telle didactisation n'est pas fortuite quand on sait que le manuel est un puissant dispositif idéologico-politique : le fait que ce parti occupe une place prépondérante dans un manuel scolaire traduit la volonté des décideurs de le présenter comme la seule option possible, comme un modèle pour guider l'élève dans ses réflexions, etc.

Dans toutes les grilles que nous avons consultées, il semble qu'on ne prête pas vraiment attention à « ces petites choses de rien de tout » qui peuvent en réalité révéler des faits très intéressants pour l'analyse ; d'une manière générale, on se borne à répondre à des questions précises et prédéfinies, alors qu'une bonne enquête ne se base pas seulement sur des questions mais aussi sur le fait d'être attentif à tout. Par exemple, l'expression « au nom de Dieu Clément et Miséricordieux », qu'on peut lire dans la page de couverture de certains manuels algériens, devrait être révélatrice de quelque chose ; elle n'est pas là fortuitement, tout comme l'orthographe des prénoms des concepteurs (en Algérie, par exemple, il y a Yassine et Yacine, selon que l'on est berbère ou non, que l'on s'oppose ou non à la francisation des prénoms ...). En somme, il faut admettre que rien n'est gratuit dans un manuel, de même, la gravité des éléments qui le composent n'est pas et ne doit pas être quantifiable, si l'on se préoccupe sérieusement du degré d'impact des contenus didactisés sur les élèves apprenants.

— Globalement, il n'y a pas assez d'intérêt accordé aux manuels produits localement (absence de géolocalisation) alors que les contextes d'enseignement-apprentissage diffèrent d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, etc. Par exemple, on n'analyse pas un manuel de français produit en Algérie ou en Arabie Saoudite comme on analyse un manuel de français produit en Espagne ou en Allemagne, pays culturellement proches de la France : les choix des contenus didactisés ne sont pas les mêmes dans ces pays car ils dépendent des idéologies en vigueur, des tabous, etc.

— L'analyse-évaluation, le plus souvent, forme un ensemble hétéroclite. On analyse, par exemple, l'aspect matériel mais on ne met pas en relation les données récoltées avec l'objectif central de l'analyse, sous prétexte qu'il s'agit d'une analyse sociodidactique :

mais à quoi sert cette analyse de l'aspect physique, dans le cadre d'une analyse sociodidactique ou socioculturelle, si ce n'est que pour décrire des qualités ergonomiques ou esthétiques ? Ne peut-il pas y avoir une relation entre l'aspect matériel d'un manuel et la valeur politico-idéologique qui lui est attribuée dans le pays qui le produit ? — Aucun intérêt n'est porté aux points de langue-culture. Pourtant, on sait bien que dans certains manuels le travail de ces points n'existe pas. Il importe donc de se demander pourquoi l'enseignement des idiotismes est banni de certains programmes : Refuse-t-on d'enseigner la culture étrangère ? S'agit-il de nationaliser la langue cible, de l'adapter à des besoins langagiers définis d'une communauté ? Ne sait-on pas que la connaissance des idiotismes fait partie de la compétence communicative ?

En définitive, ces grilles d'analyse servent avant tout à analyser le manuel lui-même, alors qu'il convient de s'interroger sur l'adaptabilité des manuels aux influences idéologiques et/ou politiques auxquelles l'élève est exposé ou a pu être exposé. De plus, la manière d'enquêter dans ces grilles nous paraît très réductionniste et donne à l'analyse un caractère artisanal, mécanique.

5. Quelle méthode pour l'analyse sociodidactique de l'adaptabilité d'un manuel de langue ?

Sauf erreur de notre part, il n'existe pas encore de méthodes ou de critères plus ou moins communément admis pour évaluer les grilles d'analyse des manuels de langue ou des principes qui régissent la conception de celles-ci ; on peut simplement aimer, choisir ou ne pas choisir telle ou telle grille ou, à la rigueur, on peut faire des commentaires qui concernent des points précis dans la grille, non les principes qui régissent sa conception. On peut citer, à titre d'exemple, les commentaires de Puren sur la grille proposée par *Bertoletti*, intitulée «Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du F.L.E. Ébauche d'une grille d'analyse». En effet, même s'il fait d'intéressantes remarques sur cette grille, Puren ne s'appuie pas sur un modèle d'une grille d'analyse parce que « il y a forcément une infinité de grilles possibles en fonction des traditions didactiques, des objectifs de l'analyste et des objectifs de sa grille, de ses corpus, etc. ».³

Toutefois, partant du principe qu'il ne faut pas faire les choses n'importe comment, il faut qu'il y ait des étapes ou des moments d'analyse durant la conception de la grille et/ou l'analyse du manuel. Par exemple, dans le cadre d'une analyse sociodidactique qui vise à vérifier, entre autres, le possible impact du manuel sur l'élève, on peut suivre les deux étapes suivantes :

5.1. L'étape de l'analyse du manuel

Durant cette phase de l'analyse, on s'intéresse au manuel lui-même, indépendamment du profil du public auquel il s'adresse ; on y interroge l'enseignable et le didactisable, autrement dit, on vérifie la typologie des savoirs enseignés et des documents déclencheurs didactisés ; l'on se demandera si les contenus sont exacts, précis, et convenables à l'enseignement-apprentissage et si la pédagogie qui y est mise en place est efficace, conforme au programme

³ — https://s9577412bcd03c8a2.jimcontent.com/download/version/1298141678/module/4279483551/name/PUREN_2011a_Analyse_grille_Bertoletti.pdf consulté le 15 octobre 2021

fixé par les autorités et/ou aux théories didactiques en vigueur. Conscient que dans tout manuel de langue, il y a une manuélisation, systématique ou non, d'un système culturel et/ou idéologique, le chercheur, dans cette première phase, devrait être attentif à tout élément pouvant avoir un rapport, explicite ou implicite, avec cette manuélisation, autrement dit, il devrait cibler la nature, la finalité et la pédagogie de tous les contenus textuels et iconographiques qui ne visent pas l'enseignement linguistique proprement dit, c'est-à-dire, les contenus culturels, idéologiques, politiques, identitaires, altéritaires, représentationnels, etc.

5.2. L'étape de l'analyse de l'adaptabilité du manuel de langue au contexte du public cible

Dans cette seconde phase, qui est la plus intéressante, il s'agit de vérifier si les contenus du manuel et la pédagogie mise en place correspondent-ils vraiment aux besoins réels des apprenants et au contexte général de l'enseignement-apprentissage de la langue-culture cible. Les questions que l'on se pose ici peuvent être comme les suivantes :

- Quels sont les thèmes des documents textuels et iconographiques du manuel ?
- Quels en sont les plus récurrents ? Pourquoi ?
- Ces thèmes récurrents sont-ils également présents dans les manuels des autres disciplines et paliers scolaires ? Si oui :
- De quelles disciplines et de quels paliers scolaires s'agit-il ?
- Y a-t-il des textes de loi qui l'autorisent, le recommandent ou l'exigent ? Si oui, lesquels et pourquoi ?

Comme on le voit, il s'agit là d'une investigation globale où les enquêtes se multiplient, se diversifient : enquêtes sur les représentations des apprenants vis-à-vis de la langue cible, enquête sur la dimension institutionnelle du manuel, sur les réformes scolaires réalisées, enquêtes documentaires sur les idéologies en vigueur, sur les contenus des autres manuels de l'apprenant, etc. Enfin, le but ultime ici n'est pas de poser des questions et de trouver des réponses mais de résoudre le mystère des points «intrusifs» trouvés dans le manuel analysé.

Bien entendu, il appartient au chercheur d'ajuster sa grille aux points ciblés dans les manuels et aux enjeux de son travail de recherche : il peut toujours ajouter ou supprimer une ou des questions.

6. Conclusion

Puisqu'il est admis que le manuel de langue-culture étrangère ou nationale est aussi un dispositif idéologique, en plus d'être un outil d'apprentissage, et que l'apprenant peut être influencé par le système idéologique de son environnement, il convient d'analyser, dans le cadre d'une enquête socio-didactique, non seulement le manuel mais son adaptabilité aux élèves, c'est-à-dire le manuel en question, les autres manuels utilisés par l'élève dans le passé et au cours de l'année scolaire et tout autre élément dans le contexte de l'apprenant pouvant aggraver le possible impact idéologique du manuel sur les élèves.

Si l'élaboration d'un manuel scolaire de langue et de culture est une opération délicate, il en va de même de l'élaboration d'une grille d'analyse qui devrait renseigner sur les qualités d'un bon manuel scolaire : la conception d'un manuel de langue et de culture tel que celle de la grille d'analyse sont les deux faces d'une même pièce.

Comme le savant des sciences dites « dures » qui considère l'objet de son étude dans sa globalité, le chercheur qui analyse un manuel de langue-culture doit être attentif au moindre détail, car rien n'est gratuit dans un manuel. : une couleur, un dessin, un type de thème, une répétition de mots, etc.

C'est dire, entre autres, qu'une grille d'analyse ne se conçoit pas comme un formulaire administratif qui décalque les enseignements recommandés par des didacticiens et/ ou les autorités éducatives et qu'il convient de remplir mécaniquement mais comme un canevas qui exhorte à une réflexion scientifique ; entre autres, une grille d'analyse sociodidactique sert à tracer des frontières entre le didactisable et le non didactisable, entre l'enseignable et le non enseignable.

Évidemment, il serait difficile, voire impossible qu'il y ait une seule grille d'analyse, définitive, parfaite qui puisse convenir à tout travail de recherche car, entre autres, l'enseignement-apprentissage des langues-cultures non maternelles est un domaine dynamique, en constante évolution.

Pour clore, nous aimerions dire ce qui suit : Certains manuels de langue, par leur contenu, font penser à des scènes de crime : dans ces manuels, il faut aussi poser des cavaliers jaunes numérotés !

Références bibliographiques

- CONDEIL (2006). Le discours sur le monde de l'Autre dans les manuels roumains de FLE. La construction des représentations collectives. Dans J.-L. Dufays et M. Lebrun, (éds), *L'interculturel en francophonie. Représentations des apprenants et discours des manuels* (pp. 117-130). E.M.E. & InterCommunications.
- PUREN, Christian (2011). De l'approche à la nouvelle perspective actionnelle : analyse critique d'une grille d'analyse de manuels des années 80. https://s9577412bcd03c8a2.jimcontent.com/download/version/1298141678/module/4279483551/name/PUREN_2011a_Analyse_grille_Bertoletti.pdf [consulté le 15 octobre 2021].
- RICHAUDEAU, F. (1979). *Conception et production des manuels scolaires. Guide pratique*. Unesco.
- TÉLUQ (s.d.). <https://edu1050.telug.ca/j%E2%80%99approfondis/grille-d%E2%80%99analyse/> [consulté le 09 septembre 2021]

L'argumentation en cours de FLE en partant des directives du CECRL et des exigences de la certification officielle en français et en espagnol

Géraldine Durand
Université de Salamanca
geraldinedurand@usal.es

Résumé

Une conception de l'argumentation particulière est adoptée dans les examens de certification officielle en français et en espagnol, tels que le DELF et le DELE. Ces examens s'inscrivent nécessairement dans la ligne tracée par le CECRL, mais ils laissent aussi place à des variations pour répondre aux caractéristiques du discours propres à chacune de nos deux langues. Lorsqu'un discours est formulé dans une langue donnée, une culture discursive s'impose, faisant en sorte que l'utilisateur doive avoir recours à sa compétence linguistique et doive appliquer aussi les codes sociolinguistiques et les normes rhétoriques propres à chaque langue-culture. En produisant un discours, les apprenants créent un espace de rencontre, mais ils se trouvent face à une frontière discursive. L'enseignant de L2 est donc invité à mettre en œuvre les démarches nécessaires pour satisfaire leurs besoins.

Mots-clé : *Argumenter; CECRL; DELF; DELE; discours.*

Resumen

Se adopta una concepción de la argumentación particular en los exámenes de certificación oficial en francés y en español, como el DELF y el DELE. Estos exámenes se inscriben necesariamente en la línea que traza el MCER, pero también dejan lugar a variaciones para responder a las características del discurso propias de cada una de nuestras dos lenguas. Cuando se formula un discurso en una lengua determinada, una cultura discursiva se impone, lo que hace que el usuario tenga que recurrir no solo a su competencia lingüística, sino que también tenga que aplicar los códigos sociolingüísticos y las normas retóricas de cada lengua-cultura. Al producir un discurso, los estudiantes crean un espacio de encuentro, pero topan con una frontera discursiva. El docente de L2 puede optar por movilizar los recursos necesarios para cubrir sus necesidades.

Palabras clave: *Argumentar; MCER; DELF; DELE; discurso.*

1. Introduction

La genèse de cette contribution part du constat de la difficulté généralisée des apprenants de Français Langue Étrangère (FLE) espagnols pour produire un discours à dominante argumentative qui respecte la culture discursive spécifique au français. Les processus d'enseignement et d'apprentissage du FLE mais aussi d'évaluation, notamment lors de la certification officielle, prennent en compte des considérations émises dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) et son volume complémentaire où la capacité à argumenter s'inscrit dans une dimension particulière. C'est pourquoi, les deux volets autour desquels se construit cette contribution sont d'abord, la manière dont le CECRL envisage l'argumentation dans la communication et ensuite, les variations dans la conception de l'argumentation dans un discours formulé en français par rapport à un discours formulé en espagnol. Pour ce deuxième volet, les supports disponibles pour les examens pour le Diplôme d'Études en Langue Française (DELF) et le Diplôme d'Espagnol Langue Étrangère (DELE) qui conduisent à la certification officielle d'un niveau en FLE et en Espagnol Langue Étrangère (ELE) et qui ont le CECRL pour référence lors de leur élaboration et de la correction feront l'objet de notre analyse. Grâce à ces deux axes de réflexion, il sera plus facile de percevoir les caractéristiques du discours formulé en français qui contrastent avec le schéma discursif transmis par la culture éducative espagnole. À partir de là, surgissent un certain nombre de questions. Convient-il de s'interroger sur la possibilité de parler de « frontière discursive » ? Mais où se trouverait cette frontière entre un discours formulé en français et un discours formulé en espagnol ? Ou encore, dans le cadre de la didactique du FLE, serait-il pertinent de fournir à l'apprenant les outils pour développer les compétences nécessaires pour la traversée de cette hypothétique « frontière discursive » ?

2. La conception de l'argumentation dans la communication adoptée par le CECRL

L'argumentation est un objet d'étude complexe qui peut s'inscrire dans différentes perspectives qui focalisent sur certains aspects plus que d'autres et qui acceptent chacune une définition particulière. Cette diversité se reflète, par exemple, dans le *Dictionnaire de l'argumentation* où son auteur, Christian Plantin consacre presque trente pages pour établir un corpus de définitions. Cependant, certaines généralités sont à retenir pour comprendre la conception relevée par le CECRL, ce qui nous contraint à ne pas aborder toutes les conceptions envisageables.

Les échelles de descripteurs du CECRL et de son volume complémentaire intègrent les manifestations prototypiques de l'argumentation. Les notions propres à l'argumentation s'entrecroisent dans la plupart des échelles de descripteurs telles que celle de la compétence pluriculturelle, celles des activités et des compétences communicatives langagières, en particulier l'activité de production et la compétence pragmatique et sociolinguistique.

Alors, qu'est-ce qu'argumenter dans le CECRL ? Dans le CECRL, l'argumentation est envisagée comme une activité langagière où de bonnes raisons sont avancées, défendues et justifiées dans un but déterminé. Par ailleurs, d'après les travaux de J.-B. Grize (1990 ; 2002) et de R. Amossy (2000), l'argumentation peut aussi être considérée comme une activité discursive si elle est localisée dans une séquence textuelle et généralisée dans le discours, ce qui nous invite à nous situer dans le cadre de la linguistique textuelle, telle qu'elle est abordée par J.-M. Adam (1992 ; 2004 ; 2005). Cette conception de l'argumentation est celle du CECRL

qui considère, par exemple, qu'un utilisateur du niveau B2 peut développer « une argumentation de façon méthodique en soulignant de manière appropriée les points importants et les détails pertinents qui viennent l'appuyer » (2018, p. 80).

Par ailleurs, pour argumenter, une situation argumentative doit être créée. Une argumentation peut se développer dans une situation où se matérialise de façon plus ou moins explicite la confrontation de deux visions plus ou moins différentes, parfois même en contradiction, sur une question qui interroge sur le positionnement adopté. De plus, argumenter, dans une situation monologale ou dialogale, monogérée ou polygérée, c'est questionner les bien-fondés d'une proposition parce qu'une question est problématisée. La communication est en effet pleinement argumentative lorsque deux positions sont confrontées et lorsque le différend est problématisé (Charaudeau, 2007, p. 22). Cette activité problématisante implique alors une action. Il s'avère donc que l'argumentation est intimement liée à une action dont l'objectif est de produire un effet : l'argumentateur réalise une activité langagière pour agir sur l'opinion ou le comportement du récepteur, révélant ainsi le caractère dialogique de l'argumentation comme inévitable. Pour qu'un sujet puisse argumenter, il a nécessairement besoin d'une deuxième personne qui reçoit son argument. Ces caractéristiques de l'argumentation trouvent toute leur place dans la conception de l'utilisation des langues que propose le CECRL : le CECRL adopte une approche actionnelle où l'apprenant joue le rôle d'acteur social, souvent voué à interagir.

L'objectif de cette activité langagière est donc de produire un effet, tout en laissant deux niveaux d'objectifs se dessiner : un plus conceptuel et l'autre plus concret. En plus, dans chaque niveau d'objectifs, apparaissent des variations en fonction de la perspective adoptée. D'abord, l'objectif plus conceptuel de l'argumentateur est celui de démontrer, convaincre ou persuader et ensuite, de façon plus concrète, l'argumentateur aspire à faire comprendre, faire croire ou faire faire. La perspective plus dialectique s'incline pour le faire croire : l'argumentateur souhaite rendre croyable, vraisemblable et acceptable une conclusion. Il veut provoquer l'adhésion à une position déterminée et faire changer d'avis. La perspective plus rhétorique se distingue de la précédente dans le sens où, cette fois-ci, l'intention de l'argumentateur est de faire faire, c'est-à-dire influencer l'action ou le comportement de l'autre en intervenant sur les opinions de celui-ci. Mais, indépendamment de la perspective adoptée, l'argumentateur arrive à une conclusion pour que le récepteur adopte cette conclusion.

Les orientations du CECRL et ses échelles de descripteurs embrassent les conceptions de la communication et particulièrement de l'argumentation de certaines approches telles que la logique naturelle et la pragma-dialectique (Eemeren et Grootendorst, 2004). Ces conceptions où le discours à la « dimension argumentative occupe une place de choix » (Doury & Claudel, 2018, p. 35) laisse la voie libre à une argumentation qui est le produit d'une activité sociale. Dans les descripteurs du CECRL, argumenter est une activité ordinaire et quotidienne et, dans les niveaux les plus élevés, une activité langagière complexe. Dans le CECRL, les langues secondes ont une fonction sociale qui peuvent contribuer à créer ou renforcer une citoyenneté européenne. Le CECRL invite à instaurer un contexte de médiation où « on est moins concernés par nos besoins, nos idées ou notre façon de nous exprimer que par ceux de la partie ou des parties pour laquelle ou lesquelles on médie » (CECRL, 2018, p. 109). En argumentant, les utilisateurs de langues présentes dans l'espace européen, comme le français et l'espagnol, participent à la création d'un terrain d'entente pour arriver à un consensus où différents points de vue peuvent se rencontrer. Ils mettent en discussion leurs expériences, leurs croyances et leurs connaissances pour interroger leur point de vue, afin de le renforcer et de le consolider ou de le déplacer et de le transformer. Les langues sont envisagées comme un outil conduisant aux échanges culturels et d'idées où se

confrontent des visions différentes de diverses réalités, où les convictions s'affichent et sont évaluées de façon critique et tolérante, passant outre les frontières. Cette diversité constitue idéalement une richesse et une force.

3. La capacité à argumenter dans les examens pour le DELF et le DELE

Cette conception de l'argumentation adoptée par le CECRL a un impact direct sur l'élaboration des programmes, sur les objectifs à fixer et sur les processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Dans le cadre de la certification officielle d'un niveau en FLE et en ELE, pour l'élaboration des sujets et des critères d'évaluation, le CECRL est la référence. Ainsi, ce modèle proposé par le CECRL se base sur une évaluation par compétences (Marcos García, 2009, p. 360) invitant l'apprenant à développer ses compétences en réalisant des activités langagières. Dans les sujets d'examen pour le DELF et pour le DELE, il serait donc envisageable que l'argumentation soit traitée de façon identique. Cependant, la complexité étant de mise dans le domaine de la communication, nous préférons observer les exigences concernant le degré de développement de la capacité à argumenter en fonction de la langue pour pouvoir ensuite évaluer les facteurs qui entrent en jeu. Pour ce faire, nous disposons des supports de France Éducation International et de l'Institut Cervantes, c'est-à-dire des sujets de démonstration tout public, de la grille d'évaluation utilisée pour le DELF et du fascicule de consignes (« guía del examen B1 ») où se trouvent, entre autres, les échelles de qualification pour les tâches pour le DELE.

Pour une question d'espace, nous n'aborderons pas plusieurs niveaux et plusieurs activités langagières comme nous avons fait ailleurs (Durand, 2021).

Pour cette contribution, il serait possible de choisir d'étudier le niveau B2 parce que la capacité à argumenter est mentionnée dans de nombreuses échelles de descripteurs et de façon plus représentative à partir du niveau B2. Dans le volume complémentaire du CECRL, dans le commentaire précédent l'échelle de descripteurs « monologue suivi : argumenter » (2018, p. 75), il est précisé que le niveau B2 est le « niveau auquel cette capacité [la capacité à défendre un argument] est un concept marquant ». Argumenter étant une activité cognitivement et linguistiquement exigeante, à partir du niveau B2, un savoir-faire argumentatif est requis pour démontrer que le niveau est atteint.

Selon les descripteurs du niveau B1, dans une large mesure, il est attendu que l'utilisateur soit capable de proposer des productions factuelles. Cette exigence est encore représentative de ce niveau-là, mais l'utilisateur doit aussi être capable de « développer une argumentation suffisamment bien » (2018, p. 75), même brièvement. C'est à ce niveau qu'on voit poindre un début d'exigence touchant la capacité à produire un discours dont la dimension argumentative est marquée. C'est pourquoi, pour cette contribution, notre choix s'est arrêté sur le niveau B1 et concrètement sur l'activité communicative de production orale.

3.1. La capacité à argumenter dans la production orale des examens du DELF et du DELE du niveau B1

Globalement, comme en témoigne le schéma suivant, les épreuves de production orale des deux examens se ressemblent même si les quelques différences peuvent être significatives et loin d'être anodines.

Figure 1
Les épreuves de production orale pour le DELF et le DELE. Niveau B1

Examen et exercices		Compétences fonctionnelles	Durée de l'épreuve	Examen y tareas		Instrucciones	Duración de la prueba
DELF B1	PO : 3 exercices (10 à 15 minutes + 10 minutes de prépara- tion) (grille d'évalua- tion)	n°1 - parler de soi avec une certaine assurance en donnant des informations, des raisons et des explications relatives à ses centres d'intérêt, projets et actions	2-3 min d'interaction	DELE B1	EIO : cuatro tareas (15 min + 15 min de prepara- ción)	n°1 - realizar una presentación breve – ordenar y relacionar bien las ideas - justificar sus opiniones y sentimientos	2-3 min de monólogo
		n°2 - gérer une conversation qui surgit d'une situation imprévue, mais qui relève de la vie quotidienne afin de trouver un terrain d'entente avec son interlocuteur	3-5 min d'interaction			n°2 - participar en una conversación sobre el tema del ejercicio 1	3-4 min de interacción
		n°3 - présenter et expliquer avec assez de précision les points principaux d'une réflexion personnelle - relier une série d'éléments dans un discours assez clair pour être suivi sans difficulté la plupart du temps	3 min environ de monologue + 3 min d'interaction (5 à 7 min en tout)			n°3* - describir una fotografía - contestar a preguntas sobre el tema de la fotografía	1-2 min de monólogo + 1-2 min de interacción
						n°4 - dialogar en una situación simulada en la que habrá que convencer al interlocutor	2-3 min de interacción

*Ejercicios que no encuentran pas exactamente d'équivalent dans le DELF B1

Dans les deux examens, les situations de communication se succèdent, hachent et fractionnent le temps imparti qui ne peut dépasser quinze minutes. Pour le DELF, trois exercices sont proposés tandis que pour le DELE, quatre tâches sont à réaliser.

Certains exercices ne trouvent pas d'équivalent dans l'autre examen : l'exercice 1 de l'examen du DELF et la tâche 3 de celui du DELE. Le premier exercice pour le DELF, l'« entretien dirigé », est une prise de contact où le candidat se présente et parle de lui : il peut donner des explications, raconter et décrire des situations. Dans le fascicule des consignes du DELE B1, il est précisé à la page 24: « Al inicio de la prueba se realizan una serie de preguntas de contacto que tienen como objetivo romper el hielo y que el candidato se tranquilice ». Pour le DELE B1, cette tâche fait partie du rituel du début de l'épreuve mais elle n'est pas évaluée. Quant à la tâche 3 pour le DELE, son objectif est d'évaluer la capacité du candidat à décrire, c'est-à-dire à produire une séquence textuelle homogène. Par exemple, dans cette tâche, le candidat doit produire une séquence descriptive. Pour le DELF, au niveau B1, la description accompagne l'argumentation. En d'autres termes, pour le DELF B1, notamment dans les productions monogérées, il est attendu du candidat qu'il montre sa capacité à développer un sujet en produisant une unité textuelle complexe composée de séquences de type varié.

Mis à part l'exercice 1 pour le DELF et la tâche 3 pour le DELE, les autres exercices ou tâches trouvent leur équivalent dans l'autre examen. Le reflet presque exact de l'« exercice en interaction », c'est-à-dire l'exercice 2 pour le DELF, est la tâche 4 pour le DELE. Dans ces activités, les candidats sont invités à décrire et à raconter une situation imprévue, mais qui relève de la vie quotidienne. Ils doivent trouver des solutions à un problème et arriver à un consensus avec leur interlocuteur à l'issue de l'échange. Plusieurs activités langagières sont intégrées : le candidat montre s'il est capable d'adopter une approche pragma-dialectique de l'argumentation en interagissant et en développant une activité de médiation dans une conversation rationnelle et raisonnable. La seule différence à souligner dans ces deux exercices est celle du temps. Le candidat pour le DELE dispose d'une minute de moins que le candidat pour le DELF, ce qui peut avoir un timide impact sur le degré de superficialité pour arriver à un consensus. Dans l'exercice 2 de l'examen pour le DELF, l'exigence concernant la capacité persuasive du candidat est donc légèrement plus grande que dans la tâche équivalente pour le DELE. Mais pour le moment, cette différence n'est pas des plus significatives.

Concernant l'« expression d'un point de vue », c'est-à-dire le troisième exercice de l'examen du DELF, son homologue apparaît dans les tâches 1 et 2 de l'examen du DELE. Les ac-

tivités des deux examens se ressemblent profondément : un monologue suivi d'un échange avec l'examineur, le tout durant de cinq à sept minutes. L'intention de neutralité des sujets proposés et les compétences que les candidats doivent mobiliser sont les mêmes. Le candidat pour le DELE doit être capable de donner son opinion, de décrire ses expériences ou de parler de ses désirs (2014, p. 24) et celui qui se présente pour le DELF doit pouvoir « identifier un sujet de discussion à partir d'un texte déclencheur, donner son opinion et en discuter avec l'examineur » (document réservé aux examinateurs). Dans les deux cas, les attentes envers le candidat sont la production d'un discours structuré comprenant une introduction, un développement et une conclusion. Dans un cadre discursif cohérent et organisé, les idées exposées doivent être présentées en faisant preuve de cohésion.

Les monologues des deux examens partagent les mêmes caractéristiques. La seule différence se trouve dans le fait que pour le DELF, l'expression du point de vue est priorisée. Le nom de l'exercice est d'ailleurs révélateur. Pour exprimer son point de vue dans un monologue de trois minutes, le candidat au DELF doit proposer une réflexion personnelle à partir de la réflexion d'une tierce personne présentée dans le texte déclencheur. Les arguments qui nourrissent la réflexion peuvent provenir de diverses sources qui sont évaluées et jugées. Le discours formulé, facilement polyphonique, est orchestré par un locuteur qui a tendance à s'effacer. Ce texte déclencheur suppose une invitation à suivre trois démarches discursives dans le cadre de l'élaboration du discours. D'abord, il invite le candidat à introduire un contre-discours, même si au niveau B1, ce n'est pas une obligation, mais le cadre est posé et le permet. Ensuite, il l'invite à nuancer un point de vue qui n'est pas le sien. Le candidat est tenu de s'opposer ou son contraire, d'adhérer au point de vue exposé dans le texte déclencheur. Quel que soit son positionnement, il doit proposer une réflexion personnelle et originale qui ne peut être celle du texte. Enfin, comme il doit considérer un autre point de vue, il est invité à problématiser le sujet proposé et à le conceptualiser pour apporter après des arguments qui se construisent à partir d'expériences personnelles. Ce schéma suit les règles rhétoriques d'un discours formulé en français et que les apprenants de FLE doivent s'approprier. Ces démarches discursives sont cognitivement et discursivement exigeantes et demandent une grande capacité à développer thématiquement une idée.

Dans l'épreuve du DELE, l'objectif est toujours que le candidat donne son opinion, mais cette fois, il doit le faire « a partir de un tema y unas preguntas » (2014, p. 24). Pour donner son opinion, il n'a pas besoin de prendre en compte la position d'une tierce personne, ni de problématiser le sujet. Le processus d'élaboration du discours répond à une conception dialectique de la communication où la planification des idées n'est pas un objectif d'évaluation. Le discours, généralement produit à la première personne, se construit sur des appréciations et des expériences personnelles. Le candidat n'a pas à faire une priorité sur la hiérarchisation des idées en classant les points principaux et les points secondaires. Il doit répondre, directement, aux questions. Ce sont les questions proposées dans le sujet de l'examen qui forment le squelette du discours et qui le structurent de façon cohérente et rationnelle. Le processus de production du discours s'appuie sur une démarche semi-guidée.

Après le monologue, dans la deuxième partie de l'exercice pour le DELF, il ne s'agit pas d'un débat entre le candidat et l'examineur comme au niveau B2. En ayant accès au point de vue d'une tierce personne grâce au texte déclencheur, le candidat se trouve dans une situation propice à la mise en doute de points de vue différents ou opposés. Le candidat doit être capable d'établir une conversation sur un sujet donné, de présenter et de défendre son point de vue. Par la suite, par le biais des questions de l'examineur, il doit aussi être capable de confirmer son opinion, même brièvement, dans une situation où il rencontre d'autres perceptions de la même réalité. La tâche consistant à confirmer des informations mentionnées préalablement en apportant des détails et des précisions doit être surenchérie par la tâ-

che qui vise à ce que la prise de position soit claire grâce à une réflexion menée dans le monologue. Déjà au niveau B1 du DELF, un certain savoir-faire argumentatif est exigé.

Dans l'examen du DELE, l'approche est différente, même si la dynamique des épreuves et les descripteurs du CECRL qui sont ciblés sont les mêmes. Il ne s'agit pas non plus de débattre mais de maintenir une conversation et de partager des opinions issues d'appréciations. De plus, les questions posées par l'examinateur, comme par pudeur, invitent à éviter la confrontation d'idées opposées et à écarter les situations où un désaccord à résoudre peut régner. Inévitablement, ces circonstances font que la capacité à argumenter est moins sollicitée dans l'examen du DELE que dans celui du DELF.

4. Considérations finales

L'observation des épreuves de production pour le DELF et le DELE B1 laisse entrevoir ce qui se confirme au niveau B2. Une place non négligeable est accordée à la capacité à argumenter et en une plus large mesure, dans les épreuves pour le DELF. Bien que les ressemblances entre les deux examens soient évidentes et indéniables, les résultats auxquels nous sommes parvenus montrent qu'il est exigé au candidat au DELF un plus haut degré de développement de la capacité à argumenter qu'au candidat au DELE. Dans les descripteurs du CECRL, au niveau B1, la capacité à argumenter est présente au même titre que la capacité à décrire et à raconter. Ainsi, dans les épreuves de production écrite pour le DELF, les séquences descriptives et narratives ne sont plus exigées de façon isolée, elles viennent étayer les séquences argumentatives. Dans les épreuves de production orale, la présence d'un texte déclencheur crée une situation argumentative où les bien-fondés d'un positionnement peuvent être mis en doute.

Même si le CECRL est la référence commune pour l'élaboration des examens du DELF et du DELE et pour l'évaluation de leurs candidats, les caractéristiques du discours spécifiques à une langue donnée persistent et apparaissent dans les épreuves des examens de certification officielle. La langue est accompagnée de la culture discursive qu'elle véhicule et répond aux règles rhétoriques qui modèlent le discours et qui lui correspondent. Un discours formulé en français se soumet à des contraintes qui ne sont pas les mêmes dans toutes les langues. La manière dont la capacité à argumenter est sollicitée dans les épreuves des examens du DELF et du DELE montre des nuances marquées dans la conception de l'argumentation en fonction de la langue et permet de détecter la culture discursive transmise à la base, en langue première, à l'École. En langue première, c'est l'École qui transmet ces règles qui marquent culturellement un discours. Dans le processus d'enseignement et d'apprentissage des langues secondes, si la diversité des cultures discursives est prise en ligne de compte, la question délicate des manières de dire propres à la culture d'un pays (2001, p. 347) et des manières de concevoir le discours se pose.

Les variations portant sur la manière dont la capacité à argumenter est sollicitée dans les examens proposés pour la certification officielle des niveaux en FLE et ELE se situent donc dans le cadre des cultures éducatives présentes en France et en Espagne. La culture éducative propre à chaque pays laisse une empreinte sur les objectifs d'enseignement et ouvre la porte à des exigences qui incitent la production de discours marqués par une variabilité culturelle en fonction de la langue et du pays (Hidden, 2009a, p. 117 ; 2009b, p. 102). Le récepteur du discours attend que son interlocuteur respecte les règles rhétoriques et discursives fixées dans la langue en question. L'enseignement et l'évaluation des langues secondes portent donc le sceau de la culture éducative où se déroule l'enseignement de la langue première. Ainsi, le discours à dominante argumentative formulé en français se dote d'un caractère ambivalent car il peut être l'occasion de créer une frontière discursive, mais, en même temps, il peut aussi favoriser la création d'un espace de rencontre.

Références bibliographiques

- ADAM, J.-M. (1992). *Les textes : types y prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue* (1ère éd.). Nathan.
- ADAM, J.-M. (2004). Une approche textuelle de l'argumentation : «schéma», séquence et phrase périodique. Dans M. Doury & S. Moirand (Éds.), *L'Argumentation aujourd'hui* (pp. 77-102). Presses de la Sorbonne Nouvelle. <https://books.openedition.org/psn/763?lang=es>
- ADAM, J.-M. (2005). La notion de typologie de textes en didactique du français : une notion "dépassée" ? *Recherches : Revue de didactique et de pédagogie du français*, 42, 11-24. https://revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/42_011-023__adam_.pdf
- AMOSSY, Ruth. (2000). *L'argumentation dans le discours*. 1ère éd. Armand Colin.
- CHARAUDEAU, Patrick. (2007). De l'argumentation entre les visées d'influence de la situation de communication. Dans C. Boix, *Argumentation, manipulation, persuasion*, (pp. 13-35). L'Harmattan. <http://liseuse.harmattan.fr/index.asp?isbn=978-2-296-02761-9>
- CLAUDEL, C., & DOURY, M. (2018). Les arbres argumentatifs comme supports à l'enseignement de l'argumentation en FLE. *Mélanges CRAPEL*, 39, 33-53. <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-42-4-1.pdf>
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Division des Politiques Linguistiques. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Programme des Politiques linguistiques. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- DURAND, G. (sous presse). La compétence argumentative dans les examens de certification officielle de FLE et ELE. *E-Scripta Romanica*, 9.
- EEMEREN, F. H. & GROOTENDORST, R. (2004). A Code of Conduct for Reasonable Discussants. Dans *A systematic Theory of Argumentation: The Pragma-Dialectical Approach* (pp. 187-196). Cambridge University Press.
- GRIZE, J.-B. (1990). *Logique et langage*. Ophrys.
- GRIZE, J.-B. (2002). Les deux faces de l'argumentation : l'inférence et la déduction. Dans M. de Fornel & J.-C. Passeron, *L'argumentation : preuve et persuasion* (pp. 13-27). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <https://books.openedition.org/editionsehess/19686>
- HIDDEN, M.-O. (2009a, 25-29 mars). Variabilité culturelle des genres et enseignement de la production écrite en langue étrangère [communication]. Colloque International Les langues-cultures à l'Université, Bucarest. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01850325>
- HIDDEN, M.-O. (2009b). Pour une approche interculturelle des genres discursifs. *Synergies Pays germanophones*, 2, 101-111. <http://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones2/paysgermanophones2.html>
- INSTITUTO CERVANTES. (2014). *Guía del examen B1*. <https://examen.es.cervantes.es/es/dele/examenes/b1>
- MARCOS GARCÍA, M. J. (2009). El proceso de evaluación por competencias en las lenguas extranjeras. Dans I. Rodríguez Escanciano, *Estrategias de innovación en el nuevo proceso de evaluación del aprendizaje* (pp. 357-368). Universidad Europea Miguel de Cervantes.
- PLANTIN, C. (2016). *Dictionnaire de l'argumentation. Une introduction aux études d'argumentation*. ENS Éditions.

Sitographie

<https://www.france-education-international.fr/exemples-sujets-b1-tp>

<https://exámenes.cervantes.es/es/dele/exámenes/b1>

La consolidation des compétences en philologie française par la création tutorée de pastilles formatives ciblées

Isabelle Moreels & Aira Rego Rodríguez

Universidad de Extremadura

imoreels@unex.es & airarego@unex.es

Résumé

Cette étude analyse l'intérêt de la création de pastilles formatives ciblées, par les étudiants eux-mêmes sous la guidance de leurs professeurs, dans le but de renforcer leurs compétences et connaissances fondamentales d'ordre linguistique, littéraire et didactique en philologie française. Notre bilan s'appuie sur les résultats de notre participation à un versant d'un projet transversal d'innovation pédagogique, concédé par l'*Universidad de Extremadura* en 2020-21 pour briser la *frontière* de la disparité des niveaux seuils des apprenants. Mais notre réflexion se nourrit aussi de l'ancrage théorique des travaux de différents chercheurs tels que Kay (2012), Peltier (2016) ou Peraya (2017), afin d'illustrer les bénéfices d'un 'éclectisme' pluriméthodologique (Puren, 2021).

Mots-clé : *Innovation pédagogique, pastilles formatives, compétences fondamentales, harmonisation des niveaux, études françaises.*

Resumen

Este estudio analiza el interés de la creación de píldoras formativas específicas por el alumnado bajo la tutela de sus profesores, con el fin de reforzar las competencias y los conocimientos fundamentales de tipo lingüístico, literario y didáctico en filología francesa. Los resultados presentados derivan de nuestra participación en una vertiente de un proyecto transversal de innovación docente, concedido por la Universidad de Extremadura en el curso 2020-21, para romper la *frontera* de la disparidad de niveles base de los estudiantes. Esta reflexión también se nutre del anclaje teórico de trabajos de distintos investigadores como Kay (2012), Peltier (2016), o Peraya (2017) para ilustrar los beneficios de un 'eclectismo' plurimetodológico (Puren, 2021).

Palabras clave: *Innovación docente, píldoras formativas, competencias fundamentales, armonización de niveles, estudios franceses.*

1. Introduction

Alors que le questionnement à propos de l'enseignement-apprentissage hybride (Puren, 2020e) alimente les débats post-confinement, nous souhaitons présenter une étude relative à notre participation au projet d'innovation pédagogique (PID) transversal intitulé « Création de pastilles formatives bilingues (espagnol/français) pour des contenus d'apprentissage linguistiques, littéraires et artistiques »¹. Conçu par le groupe d'innovation pédagogique pluridisciplinaire ACTEFMUS², ce PID a été mené à bien pendant l'année académique 2020-2021 à l'Universidad de Extremadura (UEX) sous les auspices de son *Vicerrectorado de Planificación Académica* dont il a reçu le financement. En effet, il a été évalué favorablement et approuvé suite à l'appel à projets lancé mi-novembre 2020 par le *Servicio de Orientación y Formación Docente* de l'UEX.

Après avoir commenté le contexte, les objectifs initiaux, l'ancrage théorique et la méthode appliquée lors de cette initiative visant à l'élaboration de pastilles formatives de la part des étudiants guidés par nos soins, nous analyserons les résultats obtenus au terme du processus. Nous évaluerons ainsi l'intérêt de cette stratégie pour la consolidation de compétences dans les domaines linguistique, littéraire et didactique de la philologie française, en signalant les aspects à y améliorer avant de conclure.

2. Contexte et objectifs du projet d'innovation pédagogique

Ce projet est né de notre constat, année après année, de lacunes problématiques chez certains étudiants quant à la connaissance de concepts fondamentaux et à la maîtrise de compétences élémentaires, la précarité des bases sur lesquelles nous devons construire un nouvel apprentissage de degré supérieur les rendant incapables de l'assimiler de manière satisfaisante. Cette hétérogénéité du niveau seuil des apprenants s'accroît lorsque, dans un même auditoire, sont mêlés des hispanophones et des étudiants d'échange Erasmus+ francophones originaires d'un éventail d'universités françaises et belges.

Nous nous sommes dès lors fixé comme objectif de renforcer contenus d'apprentissage et compétences de base de nos apprenants dans les domaines linguistique (morphosyntaxique, phonétique, lexical), littéraire et didactique. Nous cherchions parallèlement à encourager la communication constructive entre nos étudiants hispanophones et leurs condisciples francophones Erasmus+ (au pourcentage élevé, voire nettement supérieur aux Espagnols dans le cas du cours de Traduction français-espagnol/espagnol-français) en poursuivant un apprentissage collaboratif. Vu le changement de paradigme de notre société contemporaine, il nous est apparu que, face aux « enfants du numérique », une manière de pallier les difficultés précédemment énoncées consisterait à recourir à des pastilles formatives. Toutefois, notre but ne visait pas simplement à encourager leur usage de manière passive, c'est-à-dire en

¹ Titre espagnol original du *Proyecto de Innovación Docente*: «*Creación de píldoras formativas bilingües (español/francés) para contenidos de aprendizaje lingüísticos, literarios y artísticos*».

² Cet acronyme désigne le *Grupo de Innovación Docente* «*Aprendizaje colaborativo transversal español-francés en sinergia con los alumnos ERASMUS+ entrantes*», formé par 6 professeurs de l'UEX, 4 d'entre eux appartenant à la section de Philologie française : Isabelle Moreels (coordinatrice), Severina Álvarez González, Concepción Hermosilla Álvarez et Aira Rego Rodríguez ; une autre collègue, au département de Philologie hispanique : María Isabel Rodríguez Ponce, et le sixième, à la branche d'Histoire de l'art : José Julio García Arranz. Tous les membres de cette équipe ont participé, sous la direction d'Isabelle Moreels, au PID analysé ici, mais notre étude se focalisera sur le versant concernant les matières de philologie française, et plus spécifiquement sur l'expérience des 2 auteurs cosignataires de ce chapitre, qui ont opéré la guidance de la création de 37 des 56 pastilles formatives réalisées au total dans le cadre de ce projet.

proposant à nos auditoires du matériel créé *pour eux*, mais au contraire à faire progresser nos étudiants à partir de brefs tutoriels élaborés *par eux-mêmes* sur les contenus et aptitudes essentiels à affermir. En outre, le travail par binômes d'étudiants hispanophone et francophone Erasmus+ pour réaliser des mini-vidéos bilingues (français-espagnol), sous le tutorat de leurs enseignants, permettrait une féconde interaction verbale.

Sur notre objectif prioritaire initial d'améliorer compétences et connaissances de nos apprenants se sont greffés des objectifs secondaires comme le développement de leur capacité à sélectionner les sources bibliographiques et discriminer correctement les sites internet de qualité pour trouver les informations nécessaires, ainsi que celui de la compétence numérique afin de réaliser l'enregistrement de leurs capsules didactiques.

3. Cadre théorique

Dans son *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (1988), C. Puren constatait que la variation méthodologique est un principe intrinsèque au « contrat didactique »³ : les sociétés évoluent et, avec elles, les pratiques enseignantes changent. À l'ère numérique et dans un monde globalisé, les rapports entre enseignants et apprenants deviennent plus complexes, au niveau de la transmission et de l'acquisition des savoirs mais aussi du développement des compétences ainsi que des attentes et besoins, si bien que les styles d'apprentissage se renouvellent. En effet, à l'heure actuelle « l'accès à des contenus académiques se fait davantage sur des plateformes comme Youtube et ce, par le biais de l'utilisation de dispositifs technologiques comme des portables ou des tablettes » (Giannakos, 2013, p. 191)⁴, d'où la nécessité d'intégrer de nouveaux modes de gestion de l'enseignement. Ainsi, l'expérience pédagogique présentée ici naît du souci de s'adapter autant que possible aux différents environnements d'enseignement-apprentissage en milieu universitaire, aussi bien du point de vue de la diversité des publics que des multiples objectifs des *curricula* de l'espace européen de l'enseignement supérieur. La démarche adoptée s'inscrit dans une « approche pluriméthodologique »⁵ (Puren, 2020f) s'enrichissant des apports des différentes méthodologies ainsi que des contributions des TICE à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

Depuis la préconisation des méthodes actives par le Conseil de l'Europe en 2001 et 2018, suite à la parution des deux volumes du CECRL, et la mise en place de la perspective actionnelle, la création de documents audiovisuels⁶, sous diverses formes et à des fins pédagogiques, connaît un intérêt croissant⁷. En rendent bien compte les travaux des chercheurs spécialisés dans ce domaine (Kay, 2012 ; Giannakos, 2013 ; Peltier, 2016 ou Peraya, 2017). Plus particulièrement mise en place dans le champ des sciences du langage, cette stratégie d'enseignement-apprentissage se développe plutôt au sein d'établissements de formation supérieure (Giannakos, 2013, p. 193). Si les premières tentatives surgissent en 1970 — lorsque plusieurs universités à Paris, Genève ou Bruxelles, conscientes de la valeur culturelle

³ Concept développé par le didacticien Guy Brousseau.

⁴ Traduit par nos soins.

⁵ Cette « stratégie de juxtaposition » de plusieurs méthodologies permet de les combiner, au-delà de leurs divergences et convergences, pour former un ensemble cohérent et interdépendant (Puren, 2020f, p. 7).

⁶ Audiographes, vidéo streaming, webcasting, capsules vidéo ou podcasts, la terminologie varie selon les différents auteurs mais renvoie à des réalités semblables (Kay, 2012, p. 821 ; Peltier *et al.*, 2016, p. 61).

⁷ Ce sujet ne cesse de mobiliser les acteurs du système éducatif comme en témoigne par ex. la création, en 2018, d'un inventaire des chaînes Youtube culturelles et scientifiques francophones susceptibles d'être adaptées à un usage éducatif par la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France.

de leurs cours, décident d'en enregistrer notamment les plus prestigieux —, le but avec lequel ce matériel avait été conçu diffère de son utilisation actuelle. « Les capsules vidéo s'imposent [...] aujourd'hui comme la ressource pédagogique dominante » (Peraya, 2017, p. 1), avec des usages multiples : en tant qu'outil à partir de l'enregistrement des cours magistraux, ou dispositif de classe inversée, ou en complément des cours théoriques — pour illustrer des explications, résoudre des difficultés ou en tant que feedback, entre autres (Peltier, 2016, pp. 22, 24).

Les expériences initiales émergent au début des années 2000 et se poursuivent jusqu'à nos jours (Kay, 2012, p. 821 ; Giannakos, 2013, p. 192 ; Peltier, 2016, p. 19). Les recherches menées en la matière recouvrent un large éventail de thèmes : de leur fonction psychopédagogique (Kizilcec *et al.*, 2013) à leurs caractéristiques intrinsèques et modalités d'utilisation (Carvalho *et al.*, 2009 ; Kay, 2012 ; Peltier, 2016 ; Peraya, 2017). Nous trouvons aussi la recommandation de procédés d'amélioration de leur qualité et leur impact auprès des apprenants (Guo *et al.*, 2014 ; Hansch *et al.*, 2015 ; Guedes da Silva *et al.*, 2016 ; Peltier *et al.*, 2016), sans oublier les questionnements concernant leur double nature, pédagogique et médiatique (Peraya, 2017 ou Hansch *et al.*, 2015).

De nombreuses études soulignent que la création de vidéos pédagogiques s'avère l'une des stratégies d'enseignement les plus efficaces vu le degré de motivation et d'autonomie qu'elles permettent de développer chez les apprenants (Kay, 2012, pp. 823-824 ; Kizilcec *et al.*, 2013, p. 174 ; Guo *et al.*, 2014, p. 43 ; Hansch *et al.*, 2015, pp. 11-12 ; Guedes da Silva *et al.*, 2016, p. 109). Leur dynamisme, la possibilité de les consulter à maintes reprises et en tout lieu, ou le fait de percevoir l'enseignant comme plus proche de l'étudiant constituent certains de leurs atouts (*ibid.*). Pour être pédagogiquement efficaces, celles-ci, sans dépasser 6 minutes, doivent optimiser l'information transmise, les choix énonciatifs, les registres discursifs ou les gestes, entre autres, de même qu'utiliser les codes propres à la communication médiatisée, telle que le cinéma ou la télévision (Guo *et al.*, 2014, p. 45 ; Du-villard, 2017, p. 4).

L'état actuel de la recherche montre toutefois le nombre réduit des études dérivées d'expériences pédagogiques dans lesquelles ce sont les étudiants qui créent des contenus audiovisuels destinés à faciliter l'autoapprentissage⁸. L'examen bibliographique effectué met en évidence, dès lors, que la production de ce type de matériel est assumée, dans la majorité des cas, par l'enseignant, notamment dans des contextes de formation à distance, pratique qui évoque le rôle du « professeur transmetteur de savoir », tel qu'il apparaît dans les styles d'enseignement explicités par J.-P. Cuq et I. Gruca (2008, p. 144). L'étudiant adopte ainsi un rôle passif et les tutoriels vidéo deviennent des supports qui complètent ou remplacent les explications du professeur. Par contre, dans notre PID, la création de capsules formatives vise à ce que l'étudiant prenne en charge la gestion de son propre parcours d'apprentissage⁹, où l'intégration de savoirs et le développement de compétences est le résultat d'un processus de cocréation entre l'enseignant et le groupe d'apprenants. L'apprentissage entre pairs permet de lever le blocage psychologique souvent associé au contexte éducatif et de renforcer le lien affectif entre enseignant et apprenant et entre apprenants eux-mêmes, ce qui contribue à une meilleure cohésion du groupe. Le professeur devient alors un véritable médiateur d'un apprentissage coopératif.

⁸ Cfr les résultats de la revue réalisée par Carvalho *et al.* (2009), Kay (2012) ou Hansch *et al.* (2015). À titre d'exemple, le bilan de Kay (2012, p. 822) ne mentionne que 2 expériences sur un échantillon de 53 travaux analysés. Pour le FLE, nous n'avons trouvé que 2 articles à ce sujet (Kotula, 2014 et Sumiya, 2018).

⁹ Ce qui correspond dans la typologie de Kay (2012, p. 822) à des capsules « worked examples », créées par des apprenants et fournissant des explications sur des difficultés spécifiques.

4. Méthode de travail appliquée

4.1. Population cible et matières impliquées

25 étudiants, dont 6 Erasmus+ francophones — ce taux relativement faible de participation étant dû à la crise sanitaire de la COVID-19 — ont pris part au versant du projet concernant la philologie française, qui a impliqué 10 matières. Celles-ci, de 6 crédits chacune, se distribuaient en cours de langue (B2-C1) et de grammaire françaises, traduction français-espagnol/espagnol-français, littératures francophones et méthodologie de l'enseignement du FLE, pour les 3^{ème} et 4^{ème} années du *grado*, et didactique ainsi que méthodologie et apprentissage du FLE pour le Master de Formation des professeurs de lycée.

Conçue comme une activité d'évaluation continue, l'élaboration des pastilles a été considérée au même niveau que les autres tâches telles que les commentaires de texte, les exercices de grammaire, les traductions ou la composition de séquences didactiques.

4.2. Déroulement de la tâche

Le processus de création des pastilles formatives s'est articulé en 6 étapes de 15 jours à un mois chacune, dont le chronogramme précis programmé a ensuite été flexibilisé.

La phase initiale d'*explication* (1) a permis que professeurs et étudiants identifient conjointement compétences et contenus fondamentaux à renforcer, puis répartissent les thèmes des capsules afin d'éviter des doublons. Au stade de *conception* (2), après consultation de références bibliographiques et ressources numériques (de préférence en langue française), selon les recommandations des enseignants, les apprenants ont rédigé leurs scénarios, illustrés par des exemples personnels, avant de passer à l'enregistrement vidéo pendant la période de *réalisation*¹⁰ (3). Lors de la *correction* (4), les étudiants ont appliqué les conseils donnés par les professeurs suite au relevé des erreurs conceptuelles, techniques et d'expression écrite/orale constatées à la révision des pastilles. À l'étape d'*expérimentation* (5), avec l'affichage des capsules corrigées sur la plateforme numérique des matières impliquées, a succédé la phase finale d'*évaluation* (6), où la réalisation d'enquêtes anonymes a donné lieu à l'élaboration d'un plan d'amélioration.

5. Analyse des résultats obtenus

5.1. Catalogue diversifié de pastilles formatives

Le tableau 1 ci-dessous offrant quelques exemples des pastilles formatives réalisées nous permet d'apprécier la variété des thèmes traités par les apprenants selon les matières concernées (règles phonétiques et orthographiques, morphologie verbale, usages lexicaux, différenciation de figures littéraires, concepts didactiques).

¹⁰ Les professeurs du PID ont suivi une formation spécialisée relative au logiciel OBS Studio, mais les étudiants ont préféré choisir différents supports techniques (vidéoconférence de Zoom, par exemple).

Tableau 1
Échantillonnage de pastilles formatives

Thème	Matière	Niveau*
Les liaisons obligatoires	<i>Lengua francesa VI</i>	3 ^e GLLMF
La semi-voyelle [j] (le yod) : prononciation et graphies	<i>Gramática francesa</i>	3 ^e GLLMF
Formation du passé simple (verbes réguliers et irréguliers)	<i>Lengua francesa VIII</i>	4 ^e GLLMF
Différentes manières de traduire <i>al + infinitivo</i>	<i>Traducción español-francés / francés-español</i>	4 ^e GLLMF
Personnification et allégorie	<i>Literaturas francófonas</i>	4 ^e GLLMF
Le CECRL, enjeux et impacts : quelles modifications sont-elles envisageables ?	<i>Metodología de la enseñanza del francés como lengua extranjera</i>	4 ^e GLLMF
Qu'est-ce que la ludification ?	<i>Didáctica de la lengua moderna: francés</i>	MUFPEs
Principes pédagogiques et fonctionnement de la « classe-puzzle » d'Elliot Aronson	<i>Metodología y aprendizaje de la lengua moderna: francés</i>	MUFPEs

* GLLMF : *Grado en Lenguas y Literaturas Modernas-Francés* ; MUFPEs : *Máster Universitario en Formación del Profesorado en Educación Secundaria*.

5.2. Qualité des pastilles formatives

Le travail réalisé par les étudiants pour élaborer leurs capsules nous a globalement satisfaites compte tenu de la nature plurielle de cette tâche formative très complète, qui allie la révision de savoirs conceptuels à une pratique instrumentale de la langue, aussi bien écrite qu'orale. Quel que soit le contenu de la pastille (purement linguistique, littéraire ou didactique), l'apprenant doit rédiger des textes explicatifs affichés à l'écran, qu'il commente oralement sans se contenter de lire le support visuel.

Toutefois, si nous nous focalisons sur les erreurs relevées lors de nos corrections des capsules, nous avons constaté, au niveau conceptuel, des confusions quant aux contenus exposés, avec parfois des difficultés à cerner les éléments les plus importants à expliquer (digressions) ou une inadéquation des exemples illustratifs proposés. En ce qui concerne l'aspect linguistique, nous avons repéré des fautes récurrentes tant dans l'expression orale (prononciation maladroite et discrimination insuffisante de certains sons) qu'écrite, du point de vue orthographique (accords incorrects) et lexical (calques), mais aussi orthotypographique (espaces inadaptées). Se sont ajoutées certaines faiblesses techniques, comme des nuisances sonores lors de l'enregistrement, un manque de synchronisation de l'explication orale et des textes défilant à l'écran, un rythme parfois inadéquat ou un choix de couleurs peu convaincant pour capter l'attention des apprenants.

Mais ces défauts ont pu être corrigés chez les étudiants qui ont suivi les conseils minutieux que nous leur avons donnés grâce à la remise de fiches individuelles détaillées classifiant les différentes corrections à réaliser selon les aspects énumérés ci-dessus (conceptuels, linguistiques et techniques). Ceci nous amène à souligner la lourdeur du travail exigé des professeurs tuteurs quant au suivi personnalisé de chaque apprenant tout au long du processus, depuis le choix du thème, la sélection des sources bibliographiques et sitographiques, jusqu'à la correction des versions successives des pastilles formatives.

5.3. Répercussions sur les compétences des apprenants

Quoiqu'il s'avère complexe de vérifier exactement l'effet produit par cette activité spécifique sur la progression des étudiants, puisqu'elle s'insère dans une série de tâches diversifiées d'évaluation continue avant l'examen final, nous avons constaté l'éradication d'erreurs récurrentes commises par certains apprenants. Ou, chez d'autres a du moins été observé le déclenchement d'un réflexe autocorrectif suite à la prise de conscience d'une nécessité de révision systématique des faiblesses ponctuelles identifiées.

Les apprenants eux-mêmes ont d'ailleurs en général évalué positivement le résultat de la réalisation des pastilles formatives dans leur processus d'apprentissage, activité créative avec laquelle ils n'étaient nullement familiarisés mais qu'ils souhaiteraient répéter dans le futur. C'est ce que nous montre le tableau 2 ci-dessous, qui reprend des données statistiques obtenues du dépouillement des questionnaires de satisfaction remplis anonymement par les étudiants après leurs examens de fin de semestre¹¹.

Tableau 2
Réponses à quelques questions extraites du questionnaire de satisfaction

	Questions	Réponses
A.	En comparaison avec la préparation d'un travail écrit / exposé oral traditionnel, après avoir réalisé ta pastille formative, cette activité d'évaluation continue t'a paru, pour ton apprentissage...	50 % > moins difficile/longue et plus fructueuse. 45 % > plus difficile/longue mais plus fructueuse. 5 % > moins difficile/longue mais moins fructueuse. 0 % > plus difficile/longue et moins fructueuse.
B.	Les recommandations reçues de ton professeur afin de corriger ta pastille formative t'ont aidé(e) à améliorer tes compétences/connaissances pour la matière ?	79 % > Oui. 21 % > Non.
C.	L'initiative de créer des pastilles formatives t'a-t-elle paru attirante si on la compare avec d'autres activités d'évaluation continue (travail écrit / exposé oral) ?	90 % > Oui. 10 % > Indifférent. 0 % > Non.
D.	L'année prochaine, aimerais-tu devoir élaborer une pastille formative comme activité d'évaluation continue dans le cadre d'une autre matière ?	74 % > Oui. 21 % > Indifférent. 5 % > Non.

¹¹ Tous les étudiants participants ont été invités à compléter le questionnaire de satisfaction et d'évaluation du PID, que nous avons élaboré au terme du projet pour connaître leurs opinions de manière nuancée et améliorer l'expérience. 57 % d'entre eux ont pris le temps de répondre aux 13 questions posées – 11 à choix multiple et 2 à réponses ouvertes. Faute d'espace, nous ne mentionnons ici que les items les plus éclairants, tout en étant conscientes que le taux de participation plus réduit que celui espéré (notamment en raison du retour anticipé des étudiants Erasmus+ en France) ne nous permet pas de tirer des conclusions catégoriques.

5.4. Améliorations souhaitables

Au vu des difficultés constatées et des commentaires échangés au sein de notre groupe d'innovation pédagogique, nous notons qu'il faudrait vérifier l'application d'un décalogue plus précis de consignes pour les apprenants. Mieux vaudrait les obliger à soumettre aux professeurs le scénario de leurs capsules avant de passer à l'enregistrement vidéo, dont l'appui technique devrait être renforcé. Par ailleurs, il conviendrait d'équilibrer les activités tout au long de l'évaluation continue, l'élaboration tutorée des pastilles formatives impliquant un net surplus de travail pour étudiants et professeurs.

6. Conclusion

Le projet d'innovation pédagogique analysé nous a amenées à une réflexion approfondie sur notre pratique pédagogique et les styles d'apprentissage, qu'il nous semblait constructif de partager avec nos collègues d'études françaises. Car les bénéfices de cette stratégie didactique originale pourraient aussi être appliqués dans d'autres contextes comme celui de l'enseignement non présentiel. Parallèlement, les pastilles formatives déjà créées et dûment révisées peuvent représenter un matériel complémentaire spécifique mis à disposition d'autres groupes d'étudiants, comme déclencheur motivant d'autoapprentissage, ou constituer un instrument de travail à exploiter dans le cadre de la classe inversée à un niveau élémentaire.

Comme le soulignait C. Puren (2021, p. 2) en faveur d'un fertile éclectisme, « plus les modes d'enseignement-apprentissage seront diversifiés, mieux ils s'adapteront à la complexité des paramètres de l'environnement [...], et plus ils seront de ce fait efficaces ». Or l'élaboration de capsules par les étudiants, guidés par leurs professeurs, permet de briser une double *frontière* problématique : surmonter la barrière de la disparité des compétences seuils de nos apprenants, ainsi que celle pouvant séparer, dans des auditoriums hétérogènes, les étudiants hispanophones de leurs condisciples Erasmus+ francophones.

Références bibliographiques

- CARVALHO, A. A., AGUIAR, C., & MACIEL, R. (2009). A taxonomy of podcasts and its application to higher education. Dans H. Damis & L. Creanor (eds.), *ALT-C 2009 "In dreams begins responsibility" — Choice, evidence, and change: Proceedings of the International Conference for the Association for Learning Technology*, (pp. 132-140).
- CUQ, J.-P., & GRUCA, I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.
- DUVILLARD, J. (2017). La capsule vidéo : un complément de formation des enseignants ? *Distances et médiations des savoirs*, 19. <https://doi.org/10.4000/dms.1903>
- GIANNAKOS, M. N. (2013). Exploring the video-based learning research: A review of the literature. *British Journal of Educational Technology*, 44(6), 191-195. <https://doi.org/10.1111/bjet.12070>
- GUEDES DA SILVA, A., MOURA SANTOS, A., ALBUQUERQUE COSTA, F., & VIANA, J. (2016). Enhancing MOOC Videos: Design and Production Strategies. Dans M. Khalil, M. Ebner, M. Kopp, A. Lorenz, & M. Kalz (eds.), *Proceedings of the European Stakeholder Summit on experiences and best practices in and around MOOCs (EMOOCs 2016)* (pp. 107-122). University of Graz.
- GUO, P. J., KIM, J., & RUBIN, R. (2014). How Video Production Affects Student Engagement: An Empirical Study of MOOC Videos. Dans L@S '14, *Proceedings of the first ACM conference on Learning scalable conference* (pp. 41-50).

- HANSCH, A., HILLERS, L., MCCONACHIE, K., NEWMAN, C., SCHILDHAUER, T., & SCHMIDT, P. (2015). Video and Online Learning: Critical Reflections and Findings from the Field. *HIIG Discussion Paper Series*, Discussion Paper 2015-02. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2577882>
- KAY, R. H. (2012). Exploring the use of video podcasts in education: A comprehensive review of the literature. *Computers in Human Behavior*, 28(3), 820-831. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.01.011>
- KIZILCEC, R. F., PIECH, C., & SCHNEIDER, E. (2013). Deconstructing disengagement: analyzing learner subpopulations in massive open online courses. Dans LAK '13, *Proceedings of the Third International Conference on Learning Analytics and Knowledge* (pp. 170-179).
- KOTULA, K. (2014). Les pratiques innovatrices en classe de langues. L'édition et la production des films dans l'enseignement de FLE. *Studia Romanica Posnaniensia*, 41(3), 47-61. <https://doi.org/10.14746/strop2014.413.004>
- PELTIER, C., PERAYA, D., GRENON, V., & LAROSE, F. (2016). Usages et effets perçus des podcasts de type cours enregistrés : une étude exploratoire menée à l'Université de Genève auprès d'étudiants et d'enseignants. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 13(2-3), 60-80.
- PELTIER, C. (2016). Usage des podcasts en milieu universitaire : une revue de la littérature. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 13(2-3), 17-35.
- PERAYA, D. (2017, 24 mars). Au centre des Mooc, les capsules vidéo : un renouveau de la télévision éducative ? *Distances et médiations des savoirs*, 17. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:92953>
- PUREN, C. (2020e, 2 septembre). *Essai de problématisation et de modélisation de l'« enseignement à distance » en didactique scolaire des langues-cultures : pour une ingénierie de l'hybridation*. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2020e/>
- PUREN, C. (2020f, novembre). *Retour réflexif sur vingt ans d'élaboration de la perspective actionnelle, ou la montée des approches multi- et pluriméthodologiques*. www.christianpuren.com/mes-travaux/2020f/
- PUREN, C. (2021, 7 août). *Modélisation des types d'approche de la variation méthodologique en enseignement-apprentissage des langues-cultures : de l'éclectisme à la didactique complexe*. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2021f/>
- SUMIYA, A. H. (2018). O tutorial em vídeo para o desenvolvimento das capacidades de linguagem em francês como língua estrangeira de alunos adolescentes: Análise preliminar das produções iniciais e finais. *Non Plus*, 7 (Especial), 19-38. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-3976.v7iEspecialp19-38>

Le rapport entre les mots comme vecteur de l'interculturel en cours de FLE

Jacky Verrier Delahaie
Université Rovira i Virgili
jaime.verrier@urv.cat

Résumé

Depuis que langue, culture et interculture sont au centre des débats du FLE (Puren, 2002 & Zarate, 2003), les rapports de l'apprenant aux mots et à la culture (Galisson, 1991) tiennent le haut du pavé. A partir de là, nous avançons deux prémisses. La première est que les mots demandent d'être vus dans la situation culturelle travaillée, car c'est elle qui oriente le sens des mots. La seconde est que les mots associés sont habités d'information, d'émotion et de symbolique. La situation de travail choisie est celle de l'école de village à partir de la chanson *Les oubliés* de Gauvain dont les paroles reliées entre elles tissent un voile où l'on perçoit les valeurs de l'école de village et sa situation actuelle.

Mots-clé : *Mots, langue ; culture, valeurs.*

Resumen

Desde que la lengua, la cultura y la intercultural están en el centro del debate sobre la lengua y la cultura (Puren, 2002 & Zárate, 2003), la relación del alumno con las palabras y la cultura (Galisson, 1991) ha pasado a ocupar un lugar central. Sobre esta base, planteamos dos premisas. La primera es que las palabras deben verse en la situación cultural que se trabaja porque es esta situación la que guía el significado de las palabras. La segunda es que las palabras asociadas están llenas de información, emoción y simbolismo. La situación de trabajo elegida es la de la escuela de pueblo, basada en la canción *Les oubliés* de Gauvain, cuya letra interconectada teje un velo en el que percibimos los valores de la escuela del pueblo y su situación actual.

Palabras clave: *Palabras; lengua; cultura; valores.*

1. Introduction

Ce travail a pour objet le rapport entre les mots comme vecteurs de l'interculturel en cours de FLE. Nous entendons les mots comme des sujets parlants qui transmettent, entre autres, les idées, images, histoires et émotions d'un locuteur. Ils jouent aussi le rôle de gardiens des traits distinctifs culturels¹ communs d'un groupe et qui ont pour tâche de le souder. Ces traits distinctifs sont souvent implicites lors de prises de parole dans le sens de : « Tout le monde le sait, ce n'est pas la peine d'expliquer ». Dans un cours de FLE, l'apprenant n'a pas toujours accès à ce domaine et on s'en tient souvent à la partie notionnelle du langage.

Pour traiter notre sujet, nous utilisons une double approche ; d'abord, les apports théoriques en langue-culture, les rapports de l'individu aux mots et la connivence linguistique. Ensuite, nous faisons appel à la didactique du FLE, l'interculturel, la centration sur l'apprenant, ses contacts notionnels et affectifs à la langue.

Finalement, la chanson de Gauvain *Les oubliés* servira d'exemple. Elle dénonce la fermeture d'une école de village dont les paroles assemblées tissent une toile d'araignée qui renforce les valeurs et le rôle de l'école dans un village.

2. Cadre théorique

Nous avons recours aux domaines suivants comme référents théoriques : le rapport de l'apprenant à la langue-culture, le rapport aux mots, le concept de connivence linguistique, les notions de plaisir d'apprendre et de thème commun aux deux cultures.

2.1. Le rapport de l'apprenant à la langue-culture

Depuis que langue, culture et interculture sont au centre de l'enseignement du FLE (Puren, 2002 & Virasolvit, 2013 & Zarate, 2003), les rapports de l'apprenant aux mots et à la culture tiennent le haut du pavé. Dans ce sens, Perrenoud (1994, p. 162) avance que « le sens se construit à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de représentations. Il se construit en situation, dans une interaction et une relation ». Et ce, à partir du mot ou de plusieurs, qui, regroupés donnent des informations, provoquent des émotions et des images. Par exemple, ils peuvent causer de la tristesse : « Les sanglots longs des violons de l'automne blessent mon cœur d'une langueur monotone » de Verlaine ou provoquer de l'étonnement, et même de l'agacement : « Aujourd'hui, maman est morte. Ou peut-être hier, je ne sais pas » dit Meursault dans l'incipit de *l'Étranger* de Camus.

2.2. Le rapport aux mots

Aborder la question des rapports aux mots renvoie à Bernard Charlot (1997, p. 48) qui souligne que « le sujet interprète le monde, fait sens du monde, des autres et de lui-même de sorte que tout rapport au savoir est aussi rapport au monde, aux autres et à soi-même ». Ce qui montre bien, comme nous le verrons d'ailleurs, dans l'exemple proposé, que les mots sont plus que de simples outils pour nommer les choses ou transmettre des informations ; par leur pouvoir, ils servent à formaliser des concepts, ils sont le reFLEt d'une identité, de la singularité d'un groupe socio-culturel.

¹ Nous ne parlons pas de savoirs dans un domaine donné ou de la richesse d'esprit.

Ce sont aussi des référents de contenus culturels et qui ont une intention dès qu'ils sont employés. Mais il ne suffit pas de dire le mot pour qu'il transmette sa force ; il faut qu'il soit compris et bien interprété par le groupe interlocuteur. Et c'est là une des fonctions de l'interculturel par les mots en cours de FLE.

2.3. Le concept de connivence linguistique

Divers auteurs ont traité le domaine de la connivence linguistique. Oursel (2007) aborde le thème des consensus implicites entre communicants d'un même cercle social. Et derrière la connivence linguistique, il y a l'intercompréhension qui est la correspondance entre le vouloir-dire du locuteur et l'interprétation de l'interlocuteur. De son côté, Dubois (2001, p. 111) parle de la « relation entre communicants utilisant une forme linguistique selon une convention ou par référence à un emploi connu d'eux ».

Pour ce travail, nous nous situons dans le domaine de la connivence communautaire qui concerne les notions et les sentiments partagés et qui sont véhiculés par les mots. Et quand ces mots sont utilisés, il n'y a pas besoin d'explication entre les locuteurs parce qu'ils s'en remettent à l'implicite partagé. En cours de FLE, cette perspective n'est pas toujours présente et l'introduire pourrait aider l'apprenant à créer des rapports plus étroits aux mots. Cependant, il faut reconnaître comme le souligne Boyer (2001, p. 334) que « les représentations partagées sont autant d'images du réel collectif, images le plus souvent réductrices, donc déformantes », mais il rajoute qu'elles sont « indispensables à la communauté, fournissent à ses membres autant (ou presque) de prêt-à-connaître/penser/dire qu'il en est besoin pour le confort (tout relatif bien entendu) de leurs actes de communication ». Il est vrai aussi que les techniques et documents présentés en classe ne peuvent remplacer le vécu émotionnel. Nous défendons cependant qu'un travail lent et suivi aide à la relation de l'apprenant avec le sujet travaillé. Et ce contact prolongé peut conduire à ce qu'on appelle le plaisir d'apprendre.

2.4. Le plaisir d'apprendre

C'est une partie importante de l'apprentissage. Byram (1992, p. 124) interpelle cette dimension affective : « Il est possible d'apprendre une langue étrangère et d'apprendre les éléments de la culture étrangère en utilisant les outils de l'apprentissage conscient. Cela reste toutefois une expérience incomplète, cérébrale, dépourvue de caractère émotionnel. » Nous croyons important de tenir compte de ce facteur émotionnel, car si l'enseignement notionnel vise le groupe-classe comme nous l'avons souligné plus haut, l'apprentissage émotionnel est en grande partie individuel. Nous rejoignons ici les sentiments de mélancolie et d'agacement évoqués et enchaînons avec un thème où l'élément dominant est la tristesse.

2.5. Un thème commun aux deux cultures

Dans le cas présent, nous prenons un sujet identitaire : la fermeture d'une école de village. Cette question est probablement similaire sur certains points dans la société maternelle de l'apprenant. On pourra se demander pourquoi choisir un thème commun aux deux langues. L'étrangeté n'est peut-être pas à priori motivante comme le souligne Beacco (2011, p. 7) :

On puise facilement dans les représentations conventionnelles ou les «objets symboliques» : la chemise Lacoste, l'Opinel, la pastille Vichy ou la 2 CV. Ce choix de « traits » qui apparaissent comme curieux à l'observateur extérieur répond au souci de ne pas pri-

vilégier ce qui est trop semblable à la culture maternelle de l'apprenant, car ces caractéristiques de la culture étrangère ne sont pas « intéressantes » pour lui : seule l'étrangeté serait motivante. À rechercher ainsi la distance, on risque de privilégier l'accidentel et l'anecdotique, et de le mettre au contact de faits culturels qui ne font pas sens.

Cependant, nous croyons qu'un thème commun peut être un lieu de rencontre entre les langues-cultures au même titre que l'étrangeté. Et par ailleurs, cela permet de centrer notre attention sur les mots et non à la fois sur les mots et le sujet lorsque celui-ci est méconnu pour l'apprenant.

3. Objectif

Cette contribution veut montrer que le recours à l'association des mots peut conduire à créer des stimuli qui renforcent l'approche culturelle d'une situation et la création de rapports cognitifs et affectifs chez l'apprenant. La langue joue un rôle prépondérant dans ce processus puisque les mots expliquent les schémas mentaux, elle reflète aussi la façon particulière de percevoir le monde et l'expérience individuelle et collective.

4. Méthodologie de travail

Nous avons choisi ici une double stratégie. D'une part, nous avons segmenté la chanson en deux parties. L'une est une critique de l'incompréhension et de l'insensibilité des administrations face à la fermeture des écoles de villages. Nous avons délaissé cette partie car elle ne s'inscrit pas directement dans ce travail, mais elle peut être un sujet d'étude des relations de l'administration parisienne et la province. La seconde est une défense contre la fermeture de l'école et c'est là où nous avons focalisé notre travail², à savoir ce que représente l'école dans un village, son rôle et ses valeurs dans la vie des villageois. Pour ce faire, nous avons retenu trois domaines : le portrait de l'instituteur, l'école et ses compères et les identités de l'école ainsi que leurs points communs moyennant les mots qui les identifient, car c'est de là que naît la valeur et la force de l'école et du village.

5. Analyse du lexique des valeurs de l'école et de son village

5.1. L'instit et son style

Ces premières paroles de la chanson se limitent à un portrait, cliché sans doute, de l'instituteur de village :

« Devant le *portail* vert de son école primaire
On l'*re*connait tout d'*suite*
Toujours la même *dégaine* avec son *pull en laine*
On sait qu'il est instit »

Mais, ce portrait, aussi cliché soit-il, est parlant, et c'est là toute sa valeur. Il est ce que l'on attend d'un instituteur de village et par ailleurs il prétend sans doute toucher la sensibi-

² On sait que l'école est une des valeurs de la République française, mais ici, ce n'est pas la question primordiale.

lité personnelle : pull en laine, portail vert, instit, il pleure, fermeture de l'école. C'est la tristesse. Sans école, il n'y a plus de jeux, de cris d'enfants, de rencontres des parents à la sortie des classes. Peut-on imaginer un instit de village en costume et cravate ?

- *Instit* : le chanteur parle de l'instit et non pas de l'instituteur. L'instituteur est la personne qui enseigne dans des écoles maternelles et élémentaires. L'instit, en argot scolaire, c'est celui que tout le village connaît et qui fait partie du village. Le mot « instit » a un côté décontracté associé à « dégaine » et « pull en laine ».
- *Portail* : le portail qu'ouvre l'instituteur tous les matins est comme le rituel de salutations entre parents, enfants et instituteur. C'est le premier contact et de là vient son importance.
- *Dégaine* : l'est un terme populaire pour désigner l'allure, le comportement dénotant un écart recherché, étrange ou en marge à la norme sociale.
- *Pull en laine* : assimilé à la mode hippy-pop. C'est un symbole de bohème. Vers 1970, des jeunes la récupèrent. Ils y joignent une longue écharpe mauve tricotée.

Ces termes appartiennent au même univers socioculturel et c'est leur union qui fait vivre l'image de l'instituteur, et de là, on va le voir de suite, l'image de l'école.

5.2. L'école et ses compères

Arrêtons-nous maintenant sur les quatre mots suivants : « épicerie », « médecin », « p'tite boulangère » et « bonbecs ».

« Ça leur a pas suffi qu'on ait plus d'épicerie
Que les *médecins* se fassent la malle
Même la *p'tite boulangère* se demande c'qu'elle va faire
De ses *bonbecs* qui collent »

- *L'épicerie* : c'est un élément essentiel pour les villageois. Elle est aussi souvent à la fois un bar, un bureau de tabac et un magasin de journaux. De là, vient son importance. Voilà, par exemple ce que dit le site web <https://fr.ulule.com/panier-frais/> : « Ainsi, en ayant perdu leur épicerie, les habitants ont perdu l'âme du village, elle était ouverte depuis 17 ans quand même ! » Remarquons que le terme « âme » renvoie à ce qui est vital, fondamental et l'expression « quand même » à l'incompréhension et l'indignation des villageois.
- *Le médecin* : pourquoi est-il important ? Voilà le drame d'un médecin de campagne qui prend sa retraite, tel que nous l'avons trouvé dans l'article suivant : <https://www.humanite.fr/desertification-medicale-le-sos-dun-medecin-de-village-640652> :

Comme il l'a annoncé sur le site Internet Leboncoin, il offre gracieusement son cabinet de 300 m², son matériel médical, à qui voudra prendre le relais. Deux appartements même, qui permettraient non pas à un, mais à deux médecins de s'installer, ils n'ont qu'à poser leurs valises, précise-t-il. En vain. Rien ne se passe.

L'expression « Poser ses valises » révèle la générosité du médecin et en même temps son incompréhension, son regret et son amertume devant l'absence de réponse.

- *La p'tite boulangère* : la boulangerie est essentielle dans un village autant que l'école, l'épicerie et le cabinet du médecin. Remarquons d'abord que la boulangère est l'appellation professionnelle. Mais la « petite » boulangère est ici une marque d'affection qui peut vouloir dire : elle est gentille, serviable, toujours prête à une petite conver-

sation routinière. Ce n'est donc pas du tout une question de stature. Et pour aller un peu plus loin, jetons un petit clin d'œil vers l'expression « ma boulangère » qui est une marque habituelle de connivence. Il n'est pas question ici de possession ; « ma boulangère³ » veut dire là où j'achète mon pain tous les jours. On ne peut pas imaginer un village sans sa boulangère ou son boulanger.

- *Les bonbecs* : avec la boulangère, il y a les bonbecs. Ce terme, souvent employé par les enfants (d'où le lien avec *marmots* que nous verrons plus tard) désigne une sucrerie, un bonbon. Il y a ici un brin de tendresse, et même de tristesse parce que la boulangère fait partie de la vie de l'école et des écoliers. C'est chez elle que les enfants se retrouvent comme un rituel pour acheter leurs gourmandises et la petite boulangère le sait et les attend. Pour elle, l'école fait partie de son quotidien.

Remarquons que la valeur de l'épicerie, du médecin et de la boulangère est due aussi à leur caractère unique ; en effet, ce sont les seuls représentants de leur secteur et ce fait leur donne une spécificité unique pour les habitants du village.

5.3. Des identités de l'école

Enfin et en appui, il y a les mots qui renforcent la valeur de l'école :

« Y a plus personne en ville, y a que les banques qui brillent dans la rue principale
Qu'il est triste le *patelin* avec tous ces ronds-points
Qui font tourner les têtes
Qu'il est triste le *préau*
Sans les *cris des marmots*
Les *ballons* dans les fenêtres
Même la *voisine* d'en face elle a peur, ça l'angoisse
Quand dans les plus hautes sphères couloirs du ministère
Les élèves sont des chiffres »

- Le *patelin* : ce vocable familier désigne un village et est à unir à « instit », « bonbecs » ou encore « marmots ». On est dans un même style de langage qui appartient au même genre de personnes qui se reconnaissent dans leurs valeurs et de là dans leurs mots.

- Le *préau* : c'est un élément clé de l'école. C'est le centre névralgique de la cour de récréation, le préau est le cœur de l'école. Grâce à lui, on se rassemble, on discute, on joue, on court, on crie... Bref, on grandit bien à l'abri des caprices du temps. Un préau sert les objectifs de toute cour de récréation : de l'accueil des élèves à la mise à disposition d'un espace de détente et de jeux. C'est un lieu d'éducation, de socialisation ; le préau d'école est devenu un véritable symbole qui abrite les premières conversations, les règles sociales permettant de construire l'identité de chaque enfant. Protéger cet espace est donc un réel enjeu à ne pas négliger.

Pour aller un peu plus loin, en littérature par exemple, on retrouve le mot préau chez Zola (*Les Rougon-Macquart*) qui écrit : « Des cris de joie, tout un violent tapage monta du préau des garçons, où la récréation de quatre heures commençait. » Et chez Alain Fournier (*Le Grand Meaulnes*) : « Enfin, le dessert terminé, nous pûmes tous les deux bondir dans la cour. Cour d'école, après-midi, où les sabots avaient enlevé la neige... cour noircie où le dégel faisait dégoutter les toits du préau. »

³ Voir *La grammaire du sens et de l'expression* de P. Charaudeau (1992).

- *Les cris des marmots* : les cris sont ici de bons cris parce qu'ils rythment les moments de la journée. Avec les cris, il y a les bavardages. À 8 h 30, ce sont les bonjours du matin, dans la matinée, les cris de jeux dans la cour de récréation, à midi les petits bavardages et à 4 heures, les au revoir et à demain.
- *Les ballons* : il est difficile d'imaginer une école, une cour ou un préau sans les enfants et leur ballon. Et si le bruit du ballon dans les fenêtres avec la crainte d'une vitre cassée est mal perçu dans d'autres situations, ici dans l'école, il est un signe de vie et à l'instar des cris, il indique les moments de la journée, notamment la récréation.
- *La voisine et le silence* : contrairement aux cris des enfants qui sont rassurants, le silence de l'école est angoissant. Et c'est de leur accouplement que naît leur force. Ainsi, sans le mot cri, le mot silence se dégonfle comme un ballon crevé et vice-versa. Et si les cris sont ici des bons cris, le silence est un mauvais silence. Si le silence s'installe, la voisine perd ses repères de temps. Et ce silence mène à la solitude.

6. Conclusion prospective

Nous espérons avoir montré que l'interaction entre les mots produit des représentations identitaires notionnelles et affectives dans un groupe social particulier. Et ces représentations identitaires se traduisent en communication non-verbale et en paroles. Dans la vie courante, nous savons bien que les mots nous parlent ; nous retenons, aimons ou boudons les mots qui créent en nous des images, de nouvelles connaissances, des idées, des émotions ou des souvenirs. En classe de FLE, rechercher les mots qui parlent est un terrain à exploiter. La didactique du FLE vise souvent le groupe-classe, le collectif alors que l'apprentissage, le rapport aux mots et à la langue est personnel et parfois intime.

Et comme prospection, nous avançons une proposition pour un cours de littérature. Une analyse de la scène du meurtre du roman *L'Étranger* de Camus pourrait partir des termes suivants : « air enflammé », « bruit des vagues », « soleil », « lumière », « océan de métal bouillant », « brûlure du soleil », « gouttes de sueur », « lame étincelante », « cymbales du soleil », et « pleuvoir du feu. »

Références bibliographiques

- BYRAM, J. C. (2011). *Les dimensions culturelles et interculturelles des enseignements de langue : état des pratiques et perspectives*. Consulté le 24 juillet 2021 sur https://www.academia.edu/36353195/Cours_de_Master_FLE_les_dimensions_culturelles_et_interculturelles_des_enseignements_de_langue_Unit%C3%A9_4
- BYRAM, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Didier.
- CHARAUDEAU, P. (1992). *La grammaire du sens et de l'expression*. Hachette.
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Anthropos.
- DUBOIS, J., GIACOMO, M., GUESPIN, L., MARCELLESI, C., MARCELLESI J. B., MÉVEL J. P. (2001). *Dictionnaire de linguistique*. Larousse.
- DUCATTEAU, S., (2017, 22 août). Désertification médicale. Le SOS d'un médecin de village. *L'Humanité*. <https://www.humanite.fr/desertification-medicale-le-sos-dun-medecin-de-village-640652>
- GALISSON, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Clé international.
- OURSEL, E. (2007). *La connivence linguistique comme objectif dans l'enseignement-apprentissage du français, langue étrangère*. Consulté le 25 septembre 2021 sur https://www.researchgate.net/publication/323675507_La_connivence_linguistique_comme_objectif_dans_l_enseignement_apprentissage_du_francais_langue_etrangere

Annexe

Les oubliés de Gauvain (2019)

Devant le portail vert de son école primaire
On le reconnaît tout de suite
Toujours la même dégaine avec son pull en laine
On sait qu'il est instit'
Il pleure la fermeture à la rentrée future
De ses deux dernières classes
Il paraît que le motif c'est le manque d'effectif
Mais on sait bien ce qui se passe
On est les oubliés
La campagne, les paumés
Les trop loin de Paris
Le cadet de leurs soucis
À vouloir regrouper les cantons d'à côté en 30 élèves par salle
Cette même philosophie qui transforme le pays en un centre commercial
Ça leur a pas suffi qu'on ait plus d'épicerie
Que les médecins se fassent la malle
Y'a plus personne en ville
Y'a que les banques qui brillent dans la rue principale
Qu'il est triste le patelin avec tous ces ronds-points
Qui font tourner les têtes
Qu'il est triste le préau sans les cris des marmots
Les ballons dans les fenêtres
Même la p'tite boulangère se demande ce qu'elle va faire
De ses bon-becs qui collent
Même la voisine d'en face elle a peur, ça l'angoisse
Ce silence dans l'école
Quand dans les plus hautes sphères, couloirs du ministère
Les élèves sont des chiffres
Y'a des gens sur le terrain de la craie plein les mains
Qu'on prend pour des sous-fifres
Ceux qui ferment les écoles, les cravatés du col

Sont bien souvent de ceux
Ceux qui ne verront jamais ni de loin ni de près
Un enfant dans les yeux
On est troisième couteau
Dernière part du gâteau
La campagne, les paumés
On est les oubliés
Devant le portail vert de son école primaire
Y'a l'institut' du village
Toute sa vie, des gamins
Leur construire un lendemain
Il doit tourner la page
On est les oubliés

Mapas enriquecidos, mapas que atraviesan fronteras

Mercedes Sanz Gil
Universitat Jaume I
sanzg@uji.es

Resumen

Un mapa enriquecido es una representación gráfico-geográfica que permite integrar cualquier contenido (geografía, historia, economía, política, cultura, lengua, literatura, música, arte, espectáculo, antropología, etc. con fines pedagógicos). En este trabajo se presentan algunos mapas enriquecidos, creados con la herramienta Google My Maps, para el aprendizaje de la lengua y cultura francesas en contexto universitario. Por sus características tecnológicas, estos mapas permiten adquirir diferentes competencias integradas (geo-cultural, digital, lingüística, pragmática, semiótica, entre otras) a la vez que aprender contenidos en un entorno auténtico, significativo y cotidiano para los estudiantes.

Palabras clave: *Google My Maps; enseñanza-aprendizaje; lengua y cultura francesas; aprendizaje formal; aprendizaje informal.*

Résumé

Une carte enrichie est une représentation graphique-géographique qui permet l'intégration de toute sorte de contenu (géographie, histoire, économie, politique, culture, langue, littérature, musique, art, anthropologie, etc., à des fins pédagogiques. Ce chapitre présente des cartes enrichies, créées avec l'outil Google My Maps, pour l'apprentissage de la langue et de la culture françaises dans un contexte universitaire. Grâce aux propres caractéristiques technologiques, ces cartes permettent l'acquisition de différentes compétences intégrées (géoculturelles, numériques, linguistiques, pragmatiques, sémiotiques, entre autres) tout en apprenant des contenus dans un environnement authentique, significatif et quotidien pour les étudiants.

Mots-clé : *Google My Maps; enseignement-apprentissage; langue et culture françaises, apprentissage formel; apprentissage informel.*

1. Introducción

Iniciamos este capítulo apelando a la complicidad del lector para que, por unos instantes, piense en las veces que, durante los últimos días, ha pedido ayuda a cualquier sistema de geolocalización instalado en su teléfono móvil cuando ha querido encontrar una ubicación desconocida, informarse sobre la mejor ruta o la que menos tráfico tenía para llegar a un destino determinado o identificar un establecimiento de interés (restaurante, taller mecánico, farmacia, etc.) en un entorno cercano, por ejemplo. Sin duda, no estaremos lejos de la verdad con la respuesta de que habrán sido varias, por no decir, numerosas. En efecto, atendiendo a este hábito podemos afirmar que, este tipo de consultas ya forma parte de nuestro día a día, habiendo integrado estas herramientas de geolocalización como una práctica cotidiana.

Como primera acepción del término *mapa*, el Diccionario de la Real Academia de la lengua española indica que es una «representación geográfica de la Tierra o parte de ella en una superficie plana». Su equivalente en francés, *carte*, es recogido por el Dictionnaire de l'Académie Française como «surface plane sur laquelle est représentée la figure de la Terre, du ciel; par métonymie, cette représentation. Ce qui représente le globe terrestre ou une de ses parties».

Una de estas representaciones gráfico-geográfica más común es la localización de espacios y la identificación de límites. Ahora bien, un mapa puede servir también para atravesar fronteras, las fronteras digitales, y, acercarse bajo una misma representación gráfica, la geografía, la historia, la cultura, la lengua, la literatura, la música, el arte, el espectáculo, por ejemplo. Esto es lo que nos permiten realizar los mapas enriquecidos.

Remitimos, de nuevo, al Diccionario de la Real Academia de la lengua española para observar que, la segunda acepción del verbo *enriquecer* se define como «Aumentar en una mezcla la proporción de uno de sus componentes» y la tercera como «Adornar, engrandecer», por tanto, entendemos por *mapa enriquecido* aquel que, bajo una única representación gráfica, permite integrar, sin límites, cualquier contenido que pueda interesar a nivel pedagógico: geografía, historia, cultura, lengua, literatura, música, arte, espectáculo, economía, antropología, etc., es decir, aumentando y engrandeciendo sus componentes.

Por sus características tecnológicas, tal y como veremos en adelante, los mapas enriquecidos permiten adquirir diferentes competencias integradas (geo-cultural, digital, lingüística, pragmática, semiótica, etc.) a la vez que aprender contenidos en un entorno auténtico, significativo y cotidiano para los estudiantes, pues son herramientas bien conocidas y utilizadas por todos ellos.

Respecto a la competencia digital, establecida por la Comisión Europea¹ en 2006 como una de las 8 competencias clave que deben integrar los sistemas educativos europeos, los mapas enriquecidos, en tanto que recurso pedagógico, permiten, igualmente, desarrollar las 5 dimensiones de la competencia digital definidas por Adell (2010): alfabetización informacional, alfabetización tecnológica, alfabetizaciones múltiples, competencia cognitiva genérica y ciudadanía digital, pues, al trabajar con mapas enriquecidos, el aprendiz deberá buscar y gestionar la información, manejar la herramienta a nivel tecnológico, utilizar diferentes códigos lingüísticos y no lingüísticos, discriminar entre fuentes y ser crítico con la información, y, finalmente, aprovechar todo ello para vivir en un mundo real y virtual que están interconectados.

¹ Cf. recomendación 2006/962/CE sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente: <https://intef.es/Noticias/consulta-europea-para-la-revision-de-las-competencias-clave/>

En este sentido, en el plano conceptual, los mapas enriquecidos se sustentan, además, en algunos de los principios del conectivismo (Siemens, 2004) relacionados con 1) la concepción del aprendizaje como un proceso que permite conectar diferentes nodos o fuentes de información, 2) la habilidad para establecer conexiones entre áreas, ideas y conceptos, 3) la actualización de las conexiones y contenidos para facilitar el aprendizaje continuo y 4) la toma de decisiones como formación en sí misma.

En este capítulo presentamos varios mapas enriquecidos, creados con la herramienta Google My Maps, para el aprendizaje de la lengua y la cultura francesas en contexto universitario o creados originariamente con otra finalidad, pero que se pueden aprovechar, igualmente, para este objetivo. Dicha herramienta permite a los usuarios crear mapas personalizados a partir de los mapas base existentes en Google Maps.

2. Los mapas más allá de la representación geográfica

De todos es conocido el uso práctico y el potencial didáctico que tienen los mapas. Toda persona escolarizada ha aprendido, como mínimo, geografía e historia en alguna etapa de su formación a través de mapas, e incluso en otros ámbitos como la meteorología, geología, política, geometría, en educación vial, por ejemplo. Prácticamente para cualquier ámbito de las ciencias sociales y ciencias de la tierra constituyen un recurso fundamental.

Pero ¿pueden servirnos también para un ámbito más alejado de las ciencias de la tierra como es el aprendizaje de lenguas? Y ¿cómo podríamos aprovecharlos para el aprendizaje del francés, de la lengua y la cultura francesas más allá de la mera ilustración que supone un mapa?

En la respuesta a estas preguntas las tecnologías web juegan un papel fundamental, en concreto, las tecnologías llamadas 2.0, que permiten a los usuarios crear contenidos en la web y/o interactuar con los existentes sin necesidad de tener conocimientos específicos de programación informática, tecnología que ha permitido diseñar nuestros mapas enriquecidos.

La literatura científica evidencia que la utilización de mapas, como recurso central en el diseño de actividades relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de lenguas y culturas es un área poco explotada hasta la fecha. Veamos algunos ejemplos que hemos podido recopilar.

En 2014, Ignacio Castillo, llevó a cabo una experiencia para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Mediante el uso de Google My Maps pedía a sus estudiantes geolocalizar las ubicaciones correspondientes a las respuestas dadas en un cuestionario sobre la diversidad lingüística hispana. María José Arévalo (2019), por su parte, sugiere como actividad de aprendizaje de la literatura francófona, geolocalizar las calles (o incluso centros de enseñanza) que portan nombres de escritores dentro de una ciudad. Finalmente, Hellmich y Mouzet (2021) exponen varias experiencias para el aprendizaje del Francés como Lengua Extranjera, llevadas a cabo con grupos de estudiantes especialidad en francés como de otras especialidades, relacionadas con la francofonía y el colonialismo, las lenguas regionales, la identidad lingüística o incluso como actividad de expresión oral y escrita. Las herramientas que utilizan son igualmente Google My Maps, Google Tour Builder (plugging de Google Earth que permite editar) y la extensión Chrome Screencastify para la grabación de voz. Estas autoras refieren, además, los estudios de Sokolik (2011), Yeh y Kessler (2014), Hetland (2017) para el aprendizaje de la literatura; los de Williard (2015), Tom *et al.* (2016) y Apgar (2018) sobre aspectos culturales y los de Goldfield y Schlichting (2007) para el análisis de datos socioculturales de diferentes ciudades francesas (citados por Hellmich y Mouzet, 2021).

3. Mapas enriquecidos para el aprendizaje de la lengua y la cultura francesas

Las aplicaciones didácticas mencionadas en el apartado anterior tienen un denominador común: la herramienta de creación de mapas es utilizada por los estudiantes para plasmar geográficamente el resultado de un trabajo de investigación o estudio previos, a modo de evidencia de evaluación, en la mayoría de los casos.

Por nuestra parte, proponemos aprovechar las opciones de edición de estas herramientas de geolocalización como punto de partida de las actividades formativas que se proponen, integrando tanto contenidos propios como de acceso libre disponibles en la web, de carácter multimodal, como se muestra a continuación con el ejemplo del mapa enriquecido *Paris intello*.

3.1. Mapa enriquecido *Paris intello*²

Se trata de una actividad inspirada en una lección de título homónimo contenida en el audiolibro *À Paris*, de Régine Boutégèze y Susana Longo (1999). Está diseñada para el aprendizaje de lengua y cultura francesas en un nivel aproximado A2, aunque puede ser adaptada a un nivel inferior o superior.

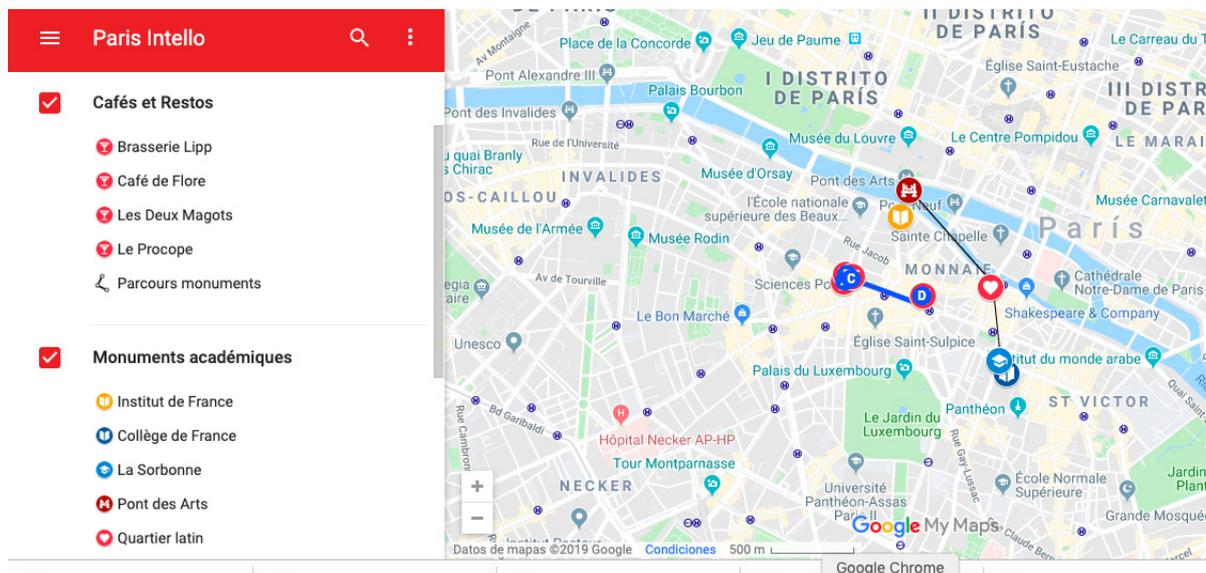
Esta actividad invita a los aprendices a conocer el París de los intelectuales realizando un paseo virtual por dos entornos temáticos diferentes, agrupados en dos capas³ independientes: por un lado, *les cafés littéraires*, es decir, por cuatro cafeterías o restaurantes de larga tradición y frecuentados por intelectuales (escritores, pintores, actores, filósofos, políticos, etc.) de diferentes épocas; y por otro lado, lo que hemos llamado *les monuments académiques*, se trata de monumentos, edificaciones o espacios relacionados con la enseñanza y la cultura.

Respecto a los primeros, los cafés literarios seleccionados son: la Brasserie Lipp, le Café de Flore, Les deux Magots y Le Procope, todos ellos situados en las inmediaciones del Boulevard Saint Germain. Respecto a los segundos, los «monumentos académicos» seleccionados son: l'Institut de France, le Collège de France, La Sorbonne, le Pont des Arts y le Quartier Latin, como se puede observar a continuación en la imagen 1, también en una ubicación próxima a los anteriores:

² Acceso al mapa enriquecido *Paris Intello*: <https://cutt.ly/GeLmiAo>

³ Funcionalidad de la aplicación que permite agrupar el contenido insertado en un mapa.

Imagen 1
Mapa enriquecido *Paris Intello*



A diferencia de las actividades propuestas por los autores referenciadas en el apartado anterior, en nuestro caso, es el docente quien facilita dentro del mapa aquellas ubicaciones con las que se pretende trabajar.

En el caso de los cafés literarios, además, en cada una de las ubicaciones se incluye un pequeño texto informativo sobre el lugar, acompañado de algunos documentos complementarios como vídeos, fotos, música relacionada con sus letras o página web. Estos sirven de base para la realización de la actividad de aprendizaje sobre la lengua y la cultura francesa propuesta, pues, el aprendiz debe consultarlos y extraer información para completar un cuestionario⁴ en línea que se incluye igualmente dentro de cada ventana de información facilitada al clicar sobre cada chincheta de posición. Dicho cuestionario formula preguntas variadas relacionadas con los personajes que frecuentaban estos cafés, el tipo de actividades que se puede realizar en ellos, el ambiente, el origen o los productos que se pueden consumir y su precio, entre otros.

Dentro de las ubicaciones de nuestro mapa hemos mantenido también toda la información general pública que Google incorpora sobre cada lugar (dirección postal, teléfono, coordenadas geográficas, página web, horarios de apertura, afluencia de público, comentarios y opiniones de los usuarios, etc.), de esta manera el aprendiz estará conectado en todo momento con el documento auténtico y podrá ir más allá y obtener otras informaciones que puedan ser de su interés.

Respecto a los «monumentos académicos», cada uno de ellos se ha identificado dentro del mapa con un color diferente y un icono que simboliza aquello que representa: un libro para el Institut de France y el Collège de France, un birrete para La Sorbonne, un puente para el Pont des Arts y un corazón para el Quartier Latin, representando el puro centro de París. Para este recorrido no se han añadido documentos complementarios ni cuestionario de preguntas, únicamente se ha incluido la información de base que pro-

⁴ Acceso al cuestionario: <https://cutt.ly/aTtvGL0>

porciona Google Maps, permitiendo al aprendiz navegar por los lugares de manera autónoma en función de sus intereses. A pesar del potencial pedagógico que ofrece el mapa enriquecido, consideramos innecesario insistir sobre un mismo tipo de actividad, pues, resultaría repetitivo y agotaría la frescura que aporta la utilización de un recurso inesperado de este tipo. Por otra parte, presentado en pequeñas dosis, permite seguir beneficiándonos de este carácter novedoso para plantear otro tipo de actividades en las que los estudiantes mismos puedan crear sus propios mapas enriquecidos, por ejemplo, como sugerimos en el apartado 4.

3.2. Paseos literarios

La herramienta de creación de mapas se presta especialmente para el diseño de actividades relacionadas con el aprendizaje de la literatura, para la ubicación de los lugares que aparecen en una obra literaria o seguidos por un personaje concreto, por ejemplo.

En este sentido, podemos encontrar algunos mapas para conocer el París que aparece en la serie de Maigret de Georges Simenon⁵ o el de la película *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain*⁶ o identificar los diferentes barrios del Londres en los que se desarrollan las tramas de los casos de Sherlock Holmes⁷. Estos tres ejemplos se albergan dentro del catálogo de mapas públicos de Google My Maps. Es interesante mencionar que esta herramienta ofrece la posibilidad de compartir los mapas creados atribuyendo diferentes permisos de localización o de uso. La información contenida en todos ellos se limita a la geolocalización aportando apenas algún apunte de información relacionada con lo que sucede en la obra en ciertos lugares, por lo que podríamos decir que se trata de mapas que llamaremos «personalizados» y no «enriquecidos» puesto que no incorporan información y documentos complementarios, ni plantean propuestas pedagógicas.

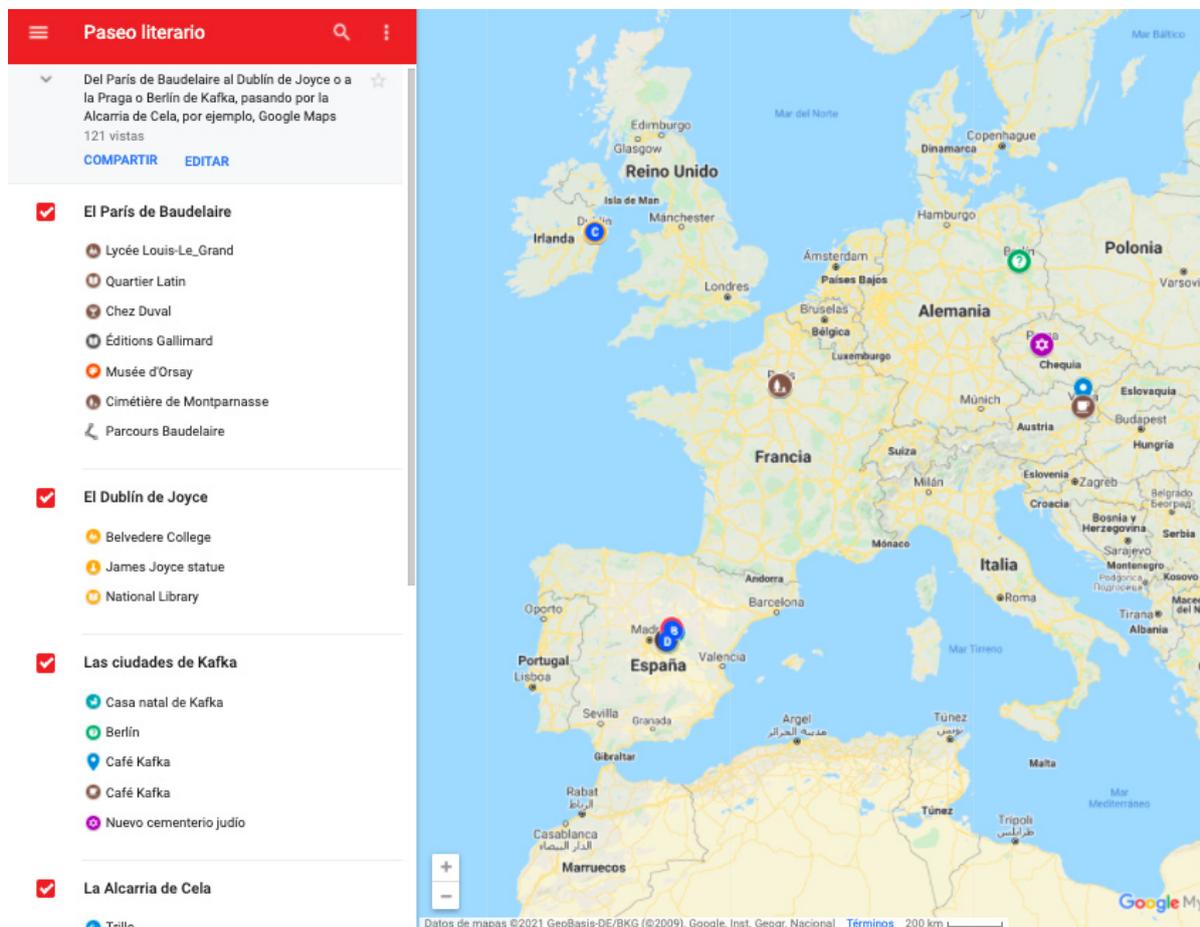
Nuestra propuesta de mapa enriquecido relacionado con esta temática lleva el título de *Paseo literario* (ver imagen 2) y muestra diferentes recorridos por el París de Baudelaire, el Dublín de Joyce, la Praga y el Berlín de Kafka y la Alcarria de Cela, recorridos interactivos y enriquecidos, que presentan las ciudades desde las propias vivencias de los autores. Como en el caso del mapa *Paris Intello*, este paseo literario incluye documentos complementarios y preguntas dirigidas a los aprendices con el fin de estimular su curiosidad y acercarles la persona más que el personaje desde los propios lugares que recorrieron sus pies en su día. Este acercamiento a los iconos de la literatura universal desde sus propios pasos ayuda a que el aprendiz conecte con la realidad. No hay que olvidar, por otra parte, que la herramienta permite también ver en tiempo real qué está ocurriendo en esos lugares y puede estimular el interés por una visita posterior.

⁵ Acceso al mapa *Maigret-G.Simenon*: <https://cutt.ly/4IseNBA>

⁶ Acceso al mapa *El París de Amélie Poulain*: <https://cutt.ly/4IsrrWX>

⁷ Acceso al mapa *The London of Sherlock Holmes*: <https://cutt.ly/4IsrsZc>

Imagen 2
Mapa enriquecido *Paseo literario*



4. Otros usos docentes e investigadores de los mapas enriquecidos

Los ejemplos expuestos muestran que las posibilidades que se abren con este recurso son infinitas. Podemos incluir en un mapa cualquier contenido que requiera una ubicación, tanto para uso personal (establecer una ruta para las próximas vacaciones, marcar los lugares visitados o por visitar, identificar cómo llegar a un lugar determinado desde cualquier origen, etc.) como para uso profesional en tanto que docentes e investigadores.

En este sentido, un mapa enriquecido puede ser el complemento ideal en la organización de un congreso o evento científico para ubicar los diferentes espacios (sede, aulas, hoteles, restaurantes, autobuses, metro, etc.) o la procedencia de los participantes. Podemos crear mapas temáticos con contenido meramente expositivo, o plantear actividades de aprendizaje a modo de preguntas, enigmas o yincana para resolver un problema.

Pero, también podemos pedir a nuestros estudiantes, de manera individual o colaborativa, que creen sus propios mapas enriquecidos según los intereses académicos, por ejemplo: localizar empresas relacionadas con un sector industrial concreto dentro de un país o ciudad, o varios; marcar los restaurantes, hoteles, monumentos, lugares de ocio, etc. en un recorrido turístico; describir una ruta turística, gastronómica, ecológica, etc.; geolocalizar las

respuestas dadas a un cuestionario sobre cultura, historia, música, etc.; identificar diferentes espacios lingüísticos (lenguas regionales o internacionales, rasgos fonéticos locales, países de la F/francofonía), etc. Gracias al sistema de organización por capas, podemos superponer diferentes bloques de contenido y ocultar o hacer visibles aquellas con las que interesa trabajar en un momento determinado, permitiendo centrar la atención en uno o varios aspectos.

5. Conclusión

A partir de nuestra experiencia, hemos podido constatar que los mapas enriquecidos se revelan como un recurso de gran potencial didáctico, bien aceptado por nuestros estudiantes de lengua francesa⁸. En efecto, les resulta novedoso y diferente como metodología de aprendizaje, al tiempo que aprecian, por un lado, el hecho de poder transferir sus conocimientos previos sobre el manejo multimodal de geolocalizadores en favor del objeto de estudio, y, por otro lado, el de poder transferir el conocimiento adquirido en el aula sobre el generador de mapas Google My Maps a sus necesidades personales.

Los mapas enriquecidos permiten al aprendiz desarrollar numerosas competencias transversales como la geo-cultural, espacial digital, lingüística, pragmática, semiótica, entre otras, de manera integrada, a la vez que aprender contenidos en un entorno auténtico, significativo y familiar.

Los mapas enriquecidos nos permiten, además, como docentes, diluir las fronteras de la dimensión del aprendizaje informal que proporciona el conocimiento de la herramienta y del aprendizaje formal exigido por los currículos universitarios, creando puntos de encuentro en los que los alumnos son capaces de tomar conciencia de su propio aprendizaje y de transferir las competencias adquiridas de forma bidireccional entre ambas dimensiones.

Referencias bibliográficas

- ACADÉMIE FRANÇAISE. (s.f.). Carte. En *Dictionnaire de l'Académie Française*. Recuperado el 10 de enero de 2022 de <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9C0930>.
- ADELL, J. (2010). Las cinco dimensiones de la competencia digital. Conferencia presentada en *Jornadas Pedagógicas de Barakaldo* <https://www.youtube.com/watch?v=qWLTMr6ZmzM>.
- ARÉVALO BENITO, M. J. (2019). La literatura como eje vertebrador para la implementación de la interculturalidad en el aula de FLE. *Langue(s) & Parole: revista de filología francesa y románica*, 4, 143-60. <https://raco.cat/index.php/Langue/article/view/367387>
- BOUTÉGÈGE, R. Y LONGO, S. (1999). *À Paris*. Vicens Vives.
- HELLMICH, E. A. Y MOUZET, A. (2021). Intégrer les cartes digitales SIG en classe de FLE: théorie et pratique. *The French Review* 95 (1), 67-84. <http://doi.org/10.1353/tfr.2021.0187>.
- CASTILLO, I. (2014). Google Maps en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE): adquisición lingüística a través del acercamiento geográfico. *Ar@cne. Revista electrónica de recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*, 181. Universidad de Barcelona, n.º 181. <http://www.ub.es/geocrit/aranca/aranca-181.htm>.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (s.f.). Enriquecer. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 10 de enero de 2022 de <https://dle.rae.es/enriquecer?m=form>.

⁸ Apreciaciones manifestadas por estudiantes que han trabajado con el mapa Paris intello de los grados de Humanidades, Estudios ingleses y Turismo.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (s.f.). Mapa. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 10 de enero de 2022 de <https://dle.rae.es/mapa?m=form>.

SIEMENS, G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *Elearnspace.org*.<https://citeserx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1089.2000&rep=rep1&type=pdf>

Erasmus+ et le réseau eTwinning : des espaces communicatifs au service de l'acquisition de l'oralité en cours de FLE

M.^a Carmen Parra Simón
Université d'Alicante
mcptraduc@gmail.com

Résumé

Les TIC se répandent dans le monde spécialement entre les lycéens qui exigent des outils de plus en plus communicatifs, visuels et pratiques. Pour ce faire, en cours de FLE il est fondamental d'approcher cette réalité vécue hors des salles de classe aux cours en soi, ainsi que transformer notre matière dans la quotidienneté des apprenants. Le CECRL soutient la cohabitation de l'oralité et de l'écriture pour appréhender la LE privilégiant les documents authentiques tout au long du processus. Dans ce contexte, nous avons mis en scène en cours de FLE des projets européens tels que le programme Erasmus+ et eTwinning promouvant notamment l'amélioration de la prononciation par le biais de la communication authentique avec des natifs.

Mots-clé : *Didactique, FLE, prononciation, Erasmus+, eTwinning.*

Resumen

Las TIC se expanden, especialmente entre los estudiantes de secundaria que exigen cada vez más herramientas comunicativas, visuales y prácticas. Por ello, resulta fundamental acercar esta realidad presente fuera del aula a la materia de FLE en sí y transformar nuestra materia en la cotidianidad del alumnado. El MECRL defiende la convivencia de la oralidad y la escritura para aprehender la LE privilegiando los documentos auténticos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, hemos puesto en marcha en clase de FLE proyectos europeos como eTwinning y Erasmus+ que favorecen sobre todo la mejora de la pronunciación a través de la comunicación auténtica con nativos.

Palabras clave: *Didáctica, FLE, pronunciación, Erasmus+, eTwinning.*

1. Introduction

Il existe de nos jours de nombreux ouvrages visant l'introduction des TUICE¹ en cours de langues étrangères² comme des outils pour l'acquisition des quatre habiletés linguistiques détaillées sur le Cadre européen commun de référence pour les langues³. En général, les apprenants acquièrent la compétence à communiquer à travers des contenus étudiés. Cependant, nos pratiques éducatives proposent l'appréhension de la LE ainsi que la capacité de communiquer en LE — si bien à l'oral qu'à l'écrit — par l'interaction avec des étudiants natifs en français. C'est en communiquant que nos étudiants développeront et peaufineront cette compétence. Ce changement méthodologique implique l'étude des composantes de la communication à travers la communication authentique pour arriver à comprendre et à se faire comprendre.

Les TICE sont présentes dans nos cours par le biais de projets européens tels qu'eTwinning et Erasmus+. Même si les premières initiatives eTwinning datent de 2005, nous sommes devant une expérience innovatrice puisqu'elle met en relief des méthodologies actives et inclusives en utilisant les TUICE et le Web 3.0 pour mener à terme des échanges communicatifs authentiques entre des étudiants à plus de mille kms de distance physique. Les programmes mentionnés auparavant sont financés par l'Europe et accessibles à tous nos étudiants. Ils visent à mettre en scène en cours ce que le CECRL définit comme la perspective actionnelle, spécialement l'oralité et la motivation à travers la communication. La reformulation ainsi que les négociations du sens activent chez les étudiants l'esprit autodidacte ; ils deviennent plus autonomes face à leur propre apprentissage en LE car l'objectif à ce point-là est de comprendre et de se faire comprendre pour réussir des échanges sociaux réels.

Suivant cet objectif nous nous entretiendrons sur les TICE et sur les TUICE comme des outils de découverte et d'auto-apprentissage qui réveillent l'esprit explorateur ainsi que le sens de l'initiative et la motivation chez nos étudiants de FLE vers la communication, notamment la découverte de la prononciation à travers son usage ; parfois avec des erreurs et des contre-sens mais en tout cas, des moments d'amusement qui déboucheront sur une acquisition efficace de l'oralité.

2. Approche théorique et méthodologique

Tout au long de l'histoire de la didactique des LE, l'enseignant tente de créer et maintenir en cours un climat propice à l'apprentissage pour favoriser la communication en LE afin de motiver les étudiants. Dans le contexte scolaire, normalement l'étudiant est obligé d'apprendre les normes grammaticales de la LE. Toutefois, l'approche à la phonétique à travers la communication authentique joue un rôle essentiel dans ce processus. Maîtriser les normes prosodiques du FLE pour des hispanophones n'est pas toujours si évident, c'est-à-dire, il faudrait s'occuper de la graphie et les phonèmes depuis le début de l'apprentissage pour faire sentir aux étudiants les liens existants entre ces deux éléments. En se familiarisant avec les sons de la langue cible l'apprenant les identifie et au fur et à mesure il parvient à les intégrer. Cependant, pour un étudiant de FLE hispanophone, la prononciation entraîne particulièrement de sérieuses difficultés pour reproduire des sons qui ne lui sont pas vraiment audibles — surdité phonologique — et qu'il n'est donc pas capable de distinguer de ceux de

¹ Technologies Usuelles de l'Information et la Communication pour l'Enseignement.

² LE dorénavant.

³ CECRL dorénavant.

sa langue maternelle. L'enfant apprend sa langue maternelle intuitivement, il se limite à intégrer et à reproduire les bruits, les sons et les phonèmes qu'il perçoit. Dans le cas de la langue maternelle, la phonétique suppose une habileté déjà acquise tandis que dans la LE, il s'agit d'une adversité à surmonter tout au long du processus d'apprentissage. À cet égard, Ruiz Quemoun estime que : « Apprendre une langue vivante étrangère comporte d'énormes difficultés en ce qui concerne l'acquisition de l'oral. Il faut donc consacrer une grande partie de l'enseignement d'une langue vivante à la prononciation et à l'accentuation. » (2002, p. 39)

Tandis que les méthodes traditionnelles se concentraient sur l'imitation de modèles enregistrés, la méthode articulatoire et les transcriptions, dans la méthode SGAV, le professeur Peter Guberina, qui se consacrait à l'éducation des sourds-muets, part d'une constatation pour créer une tendance méthodologique : toute prononciation incorrecte d'un phonème étranger a pour cause une audition ou perception défectueuse dudit phonème. L'oral devient pour la première fois prédominant en cours ainsi que les corrections des erreurs fréquentes, soit l'apprentissage à partir de l'erreur. Le rôle du professeur est de favoriser la motivation et le bien-être de l'apprenant, ainsi que l'encourager à utiliser la gestuelle si nécessaire pour l'aider à s'exprimer. De nos jours, l'approche communicative dans une perspective actionnelle se focalise sur la communication, le sens et la forme. D'après le CECRL (2001, p. 15), « La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. »

Nous sommes convaincus de l'importance de la phonétique et de la phonologie, reléguées à un deuxième plan dans un premier temps dans l'enseignement des LE. Nous ne pouvons pas concevoir l'apprentissage d'une langue vivante sans l'apprentissage de sa prononciation dans son aspect auditif mais aussi articulatoire. La langue n'est pas un but en soi mais un moyen de communication, tel qu'énonce Jakobson (1976, p. 15) : « Les différences phoniques permettent de distinguer un mot de tous les autres, car ce sont elles qui portent la signification ». L'apprentissage de la LE vise toujours à la communication, ce qui implique la socialisation et l'ouverture des frontières linguistiques. Comprendre et se faire comprendre est le but de tout apprenant de LE et ce défi demande de gros efforts ; ce n'est pas uniquement une difficulté d'apprentissage, il s'agit de s'approprier des phonèmes nouveaux et d'un rythme différent au sien. Il faudra donc avant tout apprendre à écouter. Écouter et entendre des phonèmes dans la chaîne parlée, c'est-à-dire étudier les sons du langage dans leur aspect linguistique. Blau soulignait l'importance des échanges sociaux face à la création de nouvelles relations professionnelles et affectives, ce qui implique la motivation pour l'apprentissage de la LE afin de partager et de communiquer.

Process of social association can be conceptualized, following Homan's lead, «as an exchange of activity, tangible or intangible, and more or less rewarding or costly, between at least two persons.» Social exchange can be observed everywhere once we are sensitized by this conception to it, not only in market relations but also in friendship and even in love. (Blau, 1964, p. 88)

En ce qui concerne la technodidactique, depuis une trentaine d'années, l'inclusion des moyens numériques dans le domaine éducatif et le nombre de projets collaboratifs à niveau européen et international augmentent exponentiellement. Ces pratiques visent à guider les apprenants vers la découverte et la socialisation plus loin des frontières géographiques, ce qui implique la communication aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Dans ce sens, les premières salles d'informatique dans les centres scolaires ont été installées ça fait déjà une quarantaine. Donc, les TICE existent il y a relativement assez longtemps. À cette époque-là il y avait aussi des programmes expérimentaux concernant les TIC, par exemple les programmes « Atenea » et « Mercurio » apparus en 1985. Après, sept ans plus tard, en 1992 ceux-ci ont été intégrés

dans le Programme National des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication. Ces progrès en ce qui concerne les NTIC en éducation ont stimulé la constitution l'année 2000 du Centre National d'Information et de Communication Éducative (CNICE) dont les buts principaux sont d'analyser, de coordonner et de fusionner les pratiques éducatives en relation avec les TICE.

Les NTIC ou plutôt les TIC aujourd'hui constituent la base informatique qui rend possible l'intégration des communications et des interactions virtuelles orales en cours. Du moment où nous intégrons les TIC en cours, elles deviennent TICE mais au-delà des TICE, nous comptons sur les TUICE. Elles remplacent les TICE car elles dépassent l'utilisation des moyens informatiques en éducation. Les TUICE englobent la découverte de la part de l'étudiant de nouvelles connaissances à partir des TICE et l'intégration de ces processus technologiques pour se débrouiller dans des situations authentiques tout au long de sa vie. Nous pouvons parler donc d'un apprentissage significatif où l'étudiant travaillera la compétence communicative, définie par le Conseil de l'Europe comme suit : « La compétence à communiquer langagièrement peut être considérée comme présentant plusieurs composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique. » (CECRL, 2001, p. 17)

2.1. S'adapter au profil des apprenants de la Génération Z

Au cours des deux dernières décennies le profil technologique des étudiants au lycée a largement changé et il faut s'y adapter. Nos lycéens n'ont jamais connu la vie sans connexion réseau. Nous avons observé que les apprenants apprécient les ressources numériques (les Smartphones, les ordinateurs, les tablettes tactiles, le tableau numérique et le projecteur sont les plus communs dans notre lycée), ainsi que l'utilisation d'applications en ligne qui contribuent à un apprentissage pragmatique et fonctionnel. De même, les étudiants et leurs familles préfèrent le contact numérique : Google Workspace, des messages à travers Moodle ou iSéneca dans le cas d'Andalousie ; c'est la plateforme régionale qui connecte la communauté éducative.

Malgré les doutes d'une partie des enseignants quant à l'utilisation et l'importance des TUICE comme des outils dans le processus d'enseignement-apprentissage, leur implémentation en cours aujourd'hui semble indispensable pour s'adapter aux besoins des apprenants. Les TIC font partie de nos vies dans le domaine personnel mais aussi professionnel, donc la nécessité de les aborder en cours et d'apprendre à les utiliser tout en étant conscients de leurs risques ainsi que de leurs avantages devient inéluctablement une tâche qui correspond à la communauté éducative. En ce qui concerne l'enseignement-apprentissage d'une LE, les TUICE jouent un rôle fondamental. Dans le cas du FLE parfois nous avons du mal à travailler dans chaque séance au lycée les quatre habiletés⁴ que prône le CECRL et c'est dans ce contexte que des méthodologies et des stratégies innovatrices telles que la classe inversée⁵ ou le *B-learning*⁶ sont apparues.

Il est évident que pendant ces deux dernières années marquées par la pandémie, la plupart des lycées en Espagne, suivant les recommandations du Ministère de la Santé en Espagne, ont opté par la modalité d'enseignement semi-présentielle. Pour ce faire, les métho-

⁴ Compréhension orale, expression orale, compréhension écrite et expression écrite.

⁵ La classe inversée implique étudier à la maison — normalement à partir de ressources numériques — et pratiquer en classe.

⁶ Le *B-learning* o *blended learning* mélange des modalités présentielles et à distance.

dologies mentionnées sont déjà assez répandues et mises en pratique en cours. Écouter des enregistrements, écouter le professeur qui parle en français, lire des extraits ou écrire des textes semble faisable pendant une heure de cours. Cependant, la tâche d'expression orale individuelle, de nature chronophage, devient *quasi* impossible à réaliser tous les jours par tous les étudiants dans des cours très nombreux — rappelons que le ratio au lycée en Espagne est d'environ 30 élèves par cours en Secondaire —. L'exercice de prononciation reste donc relégué à un deuxième plan impossible à mettre en œuvre quotidiennement. Pourtant à travers nos pratiques éducatives (notamment des échanges virtuels avec des étudiants français natifs et des voyages en France annuels si c'est possible) nous avons apprécié que les étudiants deviennent plus motivés et se sentent plus à l'aise avec la LE apprise quand ils sont capables de communiquer en LE, même à travers l'écran.

3. Nos projets européens pour s'appropriier du FLE en communicant

Notre projet eTwinning est intitulé « Cultures et traditions/ Culturas y tradiciones » et a été fait en collaboration avec lycée La Mojonera à Almería et le lycée Joseph Saverne à l'Isle-Jourdain. Il s'agit d'une pratique éducative avec un objectif double : d'un côté, connaître la culture étrangère à travers des locuteurs natifs et d'autre côté, améliorer notre niveau en LE, notamment en ce qui concerne l'oralité. Le projet a eu une durée de mise en pratique de six mois même s'il était organisé trois mois à l'avance sur le site Twinspaces. Les groupes d'étudiants espagnols — 69 apprenants au total — qui ont participé au projet ont un niveau A1-B1 en FLE d'après le CECRL. Malgré leurs différences par rapport au niveau en LE, les tâches collaboratives qui régissent le projet permettent l'apprentissage à travers la découverte entre égaux, c'est-à-dire, ce sont les propres étudiants qui apprennent des autres guidés par leur professeur. Généralement quand nous travaillons avec ce type de projets nous pouvons créer des réunions périodiques pour prendre contact avec le reste de membres mais, en raison des problèmes techniques avec les logiciels installés au lycée, nous avons opté pour utiliser la plateforme Webex pour ces mises en commun orales.

Les projets eTwinning sont étroitement liés aux échanges Erasmus +. D'habitude les centres scolaires participants dans un projet eTwinning organisent aussi un Erasmus+ et vice versa. Dans notre cas, nous avons commencé les deux projets au même temps. Il y a deux sortes d'Erasmus+ : le programme d'échange KA1 qui est organisé pour des échanges entre enseignants et le programme KA2 qui promeut l'échange entre des étudiants. Notre projet a été un KA1, conseillé par les experts si c'est la première fois que vos centres participent dans un projet européen d'échange. Quatre professeures de notre lycée ont participé à quatre mobilités différentes pour arriver à un but commun : l'amélioration de la convivialité au lycée à travers des méthodologies actives et inclusives, de la motivation et le travail en équipe. Pour ce faire, nous sommes allées aux pays suivants : en Danemark à Svendborg en tant qu'observatrice dans un lycée avec une vaste expérience en apprentissage coopératif, à Malte pour découvrir et apprendre à mettre en pratique des stratégies inclusives pour des étudiants en risque d'exclusion sociale, à Dublin pour partager de nouvelles méthodologies inclusives et en France à Montreuil Bellay pour acquérir des connaissances en gamification et d'apprentissage basé sur des jeux.

Après ces échanges KA1 entre des professeurs européens nous avons partagé avec l'ensemble du lycée parmi des cours et des réunions ce que nous avons appris pour le mettre en œuvre au lycée. Nous avons organisé des journées avec d'autres lycées pour raconter notre expérience. Ce projet qui concerne tout le centre est étroitement lié à notre action-recherche eTwinning qui vise à créer une idée d'équipe et de communauté entre les membres du groupe si bien en Espagne qu'en France.

3.1. Un plan d'action transfrontalier pour la prononciation

Nous sommes convaincus de l'importance de l'oralité, spécialement de la prononciation dans un apprentissage efficace du FLE ainsi que de la correction phonétique (cocorrection et autocorrection phonétique usuelle). « Comme les erreurs de prononciation peuvent empêcher une communication efficace, négliger de les corriger est une faute grave. » (Kotula, 2014, p. 112) Les étudiants se corrigent eux-mêmes guidés par l'enseignant de manière qu'ils deviennent plus autonomes dans le processus d'enseignement-apprentissage de la langue au même temps qu'ils prennent conscience de l'importance d'une diction et d'une prononciation correctes. Mais, comment y parvenir ? Premièrement nous avons abordé les éléments suprasegmentaux comme l'accent, l'intonation et le rythme propres de la langue française parmi des exercices visant des routines conversationnelles énoncées par Coulmas : *Bonjour, bonsoir, ça va ?, je vous souhaite une bonne journée, comment vas-tu ?, ça roule, pas mal ou à tout à l'heure*, entre autres.

D'après Coulmas, « A routine is not an expression or a strategy, but rather an expression which is appropriate to a situation of a certain kind of strategy which is appropriate relative to certain communicative ends. » (1981, p. 16) Ces unités phraséologiques ont été aussi décrites par de nombreux chercheurs en phraséologie : énoncés phraséologiques (Zuluaga, 1980), routines conversationnelles (Coulmas, 1981), énoncés liés (Fónagy, 1982), phrases idiomatiques (Kleiber, 1989), locutions pragmatiques (Heinz, 1993), fraseologismos oracionales (García-Page, 1995), groupements discursifs (Lewin, 1995), énoncés de motifs usuels (Martins-Baltar, 1995), formules routinières (Corpas, 1996), phrases de routine (Schapira, 1999), routines du parler (Bladas Martí, 2000) et expressions-énoncés idiomatiques de la langue parlée (González Rey, 2002). Ce sont des unités dont l'intonation particulière les distingue du reste d'énoncés du discours libre, voire du discours figé.

Nous avons également utilisé des expressions homonymes libres ou figées la plupart d'entre elles exemplifiées par Mireia López et Ascensión Sierra (2006) : « ça va être gai » (será divertido) dans le sens littéral contre « ça va être gai ! » qui pourrait montrer justement des connotations négatives, soit, (¡la que nos espera !) ou « Je sais perdre » (sé perder) qui signifie résignation contre « Je sais perdre ! » (¡Déjame en paz !) qui pourrait exprimer le mécontentement. Après la mise en pratique prosodique nous nous sommes centrés sur les aspects phonétiques de la prononciation, sur la relation graphie-phonème. Dans un premier temps nous avons proposé des exercices de discrimination auditive tirés la plupart d'entre eux du site Phonétique Free. C'est le cas de *ruse/russe, sable/sabre, chevaux/cheveux, panne/pagne, leçon/laissons, âne/âme, enfers/envers*, entre autres. L'apprenant doit être capable de distinguer et de prononcer des sons qui n'existent pas dans sa langue maternelle. Nous insisterons sur la position des lèvres et de la langue pour prononcer chaque phonème ainsi que sa relation avec son graphème.

En contexte lycéen, la prononciation en soi ne constitue pas l'un des points les plus motivants du programme de FR2LE pour les étudiants parce qu'ils trouvent les phonèmes comme un nouveau langage difficile à appréhender. Pour ce faire, simultanément aux « leçons traditionnelles » ou plutôt théoriques travaillées avec la classe inversée nous avons opté par l'échange eTwinning avec des appels-vidéo (plateforme Webex) normalement hebdomadaires dans la salle de classe. C'est un clin d'œil à la motivation et à l'encouragement des élèves en ce qui concerne l'apprentissage du FR2LE car ils deviennent motivés par les relations sociales créées à partir l'écran et bien sûr, l'intérêt que suscite chez-eux le fait de connaître une nouvelle culture de la main de natifs ainsi que l'occasion de leur montrer la sienne.

4. Conclusions

Nous avons apprécié que l'expression orale des participants dans l'échange eTwinning et notre expérience formatrice Erasmus+ KA1 est devenue progressivement plus naturelle et fluide, en respectant de plus en plus les groupes rythmiques et les normes prosodiques propres de la langue française et en s'éloignant de l'accent hispanophone lorsqu'ils s'expriment en français. L'oralité, refusée dans un premier temps par les élèves les plus introvertis joue maintenant un rôle fondamental et constitue l'axe de la plupart de nos interactions parmi des appels-vidéo réguliers. Il faut également souligner l'enthousiasme des étudiants vers le projet, même les plus timides. 100% des étudiants inscrits en FR2LE qui ont continué leurs études au lycée se sont inscrits encore en Français, même si celle-ci continue à être une matière optionnelle.

Les étudiants ont vérifié que dans une ambiance communicative, celle qui doit avoir lieu en cours, leur participation active et orale devient fondamentale pour une acquisition efficace des connaissances en LE. Par contre, une mauvaise prononciation peut isoler l'interlocuteur qui souhaite comprendre, se faire comprendre et en définitive, communiquer. Les méthodes communicatives qui visent à l'action et à la mise en pratique des connaissances linguistiques apprises parmi l'eTwinning et l'Erasmus+ améliorent la fluidité à l'oral des apprenants impliqués. Les méthodologies actives telles que la classe inversée et le B-learning mettent en relief l'impact des activités communicatives reflétant la vie quotidienne chez les étudiants. Dans ce contexte, l'oralité est primordiale et son étude ne peut être comprise que dès le début de l'apprentissage tel que nous apprenons notre langue maternelle. Seulement en étudiant la graphie en consonance avec les phonèmes les apprenants arriveront à une communication efficace. L'enseignant devrait exposer l'étudiant de FLE à des situations authentiques de communication, le faire participer à la vie et à la culture à découvrir. Dans ce cas-là, la culture francophone. Dans l'avenir, nous voudrions compléter nos pratiques éducatives avec des expérimentations comme l'analyse de la vitesse de l'élocution des participants pour vérifier en termes empiriques leur évolution dans l'acquisition de la prononciation et de la fluidité en LE.

Références bibliographiques

- BLAU, P. (1964). *Exchange & power in social life*. Transaction Publishers.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). *Cadre Européen commun de référence pour les langues*. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- COULMAS, F. (1981). *Conversational routine: explorations in standardized communication situations and prepatterned speech*. Vol. 2. Gruyter Mouton.
- JAKOBSON, R. (1976). *Six leçons sur le son et le sens*. Éditions de Minuit.
- KOTULA, K. (2014). Les TICE dans l'enseignement du FLE : le cas de la prononciation. *Romanica Cracoviensia* 14, 112-124. <https://www.ejournals.eu/Romanica-Cracoviensia/2014/Numery-2/art/3795/> doi: 10.4467/20843917RC.13.009.2711
- LÓPEZ, M. ET SIERRA. A. (2006). Fresologismos pragmáticos reactivos: análisis contrastivo francés-español. Dans Bruña, M., Caballos, M., Illanes, I., Ramírez, C. et Raventós, A. *La cultura del otro: español en Francia, francés en España*. (pp. 873-884). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4046928>
- RUIZ, F. (2002). *La phonétique, matière d'aide à la didactique de la langue française*. Université d'Alicante.

Stratégies de communication en Français Langue Étrangère. Analyse contrastive interlangue

Minerva Rojas

Université Côte d'Azur/Laboratoire BCL UMR 7320 CNRS / UCA

minerva.rojas@univ-cotedazur.fr

Résumé

Les stratégies de communication sont des ressources linguistiques qui servent à ne pas interrompre le flot de la production ni la transmission du message à l'interlocuteur. Elles sont souvent utilisées quand des difficultés surviennent lors de l'utilisation de la langue et sont susceptibles d'être utilisées plus en langue étrangère. Or, la place des SC dans l'apprentissage des langues est encore peu explorée ; il existe peu d'études s'intéressant à l'analyse des SC en FLE de manière longitudinale ni aux éventuelles différences entre les SC utilisées par les natifs et les apprenants. Pour cela nous avons créé un corpus oral en français afin de répondre à ces questions qui n'ont pas encore de réponses dans la recherche en acquisition des langues.

Mots-clé : *Stratégies de communication, Français Langue Étrangère, étude de corpus, production orale, analyse contrastive interlangue, méthodologie longitudinale.*

Resumen

Las estrategias de comunicación son recursos lingüísticos que sirven para mantener el flujo de producción y transmisión del mensaje al interlocutor sin interrupciones. Suelen utilizarse cuando surgen dificultades en el uso de la lengua y es probable que se utilicen más en lengua extranjera. Sin embargo, el lugar que ocupan las EC en el aprendizaje de lenguas está todavía poco explorado; hay pocos estudios que se centren en el análisis de las EC en FLE de forma longitudinal o en las posibles diferencias entre las EC utilizadas por los hablantes nativos y los alumnos. Para ello, hemos creado un corpus oral en francés con el fin de responder a estas preguntas que aún no tienen respuesta en la investigación sobre la adquisición de lenguas.

Palabras clave: *6 Estrategias de comunicación, Francés Lengua Extranjera, estudio de corpus, producción oral, análisis contrastivo interlengua, metodología longitudinal.*

1. Introduction

Les stratégies de communication (SC) sont des ressources, dont la plupart linguistiques, utilisées afin de ne pas interrompre le flot de la production. L'étude des SC en langue étrangère (L2) démarre en 1973 par T. Váradi, une année plus tard de la parution de l'article interlangue de Selinker (1972). Qui identifie les SC comme un des processus qui faisant de l'interlangue, système linguistique intermédiaire que l'apprenant construit en L2 ; l'emploi des SC semblerait donc incontournable quand on s'exprime en L2.

La recherche en SC a été fructueuse, surtout entre les années 1980 et 1990 où l'on a proposé les différentes approches théoriques de leur étude et les chercheurs ont exploré empiriquement de nombreux axes afin de comprendre les facteurs qui peuvent être en relation avec leur utilisation. Or, suivant Ellis (1994), malgré la quantité de travaux consacrés à l'analyse des SC, on ne connaît pas encore quelle est la relation des SC avec le développement de l'apprentissage dans la L2 car les méthodologies appliquées sont transversales, on analyse différents groupes d'apprenants classés par niveaux et non un seul groupe d'apprenants longitudinalement. Guo (2011) signale qu'il y a peu d'études longitudinales visant l'analyse des SC ; d'après notre recherche documentaire nous n'avons trouvé que deux études longitudinales dont un à court terme à la suite d'un séjour linguistique d'apprenants d'espagnol (DeKeyser, 1991) et une deuxième étude à long terme suivant des apprenants universitaires d'anglais (Doddis Jara *et al.*, 2001). Étant donné qu'il n'y pas d'études analysant les SC en FLE à long terme, nous avons constitué un corpus oral longitudinal afin d'analyser les SC utilisées depuis une approche intégrée (Dörnyei et Scott, 1997).

2. Approche théorique

Pour encadrer l'étude des SC nous avons suivi le modèle théorique proposé par Dörnyei et Scott (1997). L'intérêt de cette approche dite intégrée est que l'on propose un cadre complet d'étude des SC, compilant les trois perspectives théoriques qui ont été traditionnellement suivies pour leur conceptualisation et leur analyse. Ainsi, ils proposent trois catégories principales de SC : les SC directes ou compensatoires, qui répondent à un problème individuel ; les SC indirectes qui servent à gérer le temps de la production orale ; et, les SC d'interaction qui sont utilisées quand il existe un problème de communication entre les interlocuteurs. Commençons par les SC d'interaction. (Voir annexe 1 pour une compilation des catégories et de sous-types.)

2.1. La triple perspective des SC (Dörnyei et Scott, 1997) ; lien avec les approches théoriques précédentes

2.1.1. *Stratégies de communication d'interaction*

Les SC d'interaction sont en relation avec un problème lors de l'interaction entre les interlocuteurs. Leur conceptualisation remonte aux premières études en SC et nous renvoie à l'approche interactionnelle qui vise l'analyse des échanges exolingues apprenant-natif (Tarone, 1981). Les SC d'interaction sont des échanges de dépannage utilisés pour surmonter une rupture de l'interaction due à une mauvaise ou non compréhension du message (Dörnyei et Scott, 1997) ; les interlocuteurs négocient un sens dont les structures ne sont pas partagées (Tarone, 1980). Ainsi, quand l'apprenant de la L2 semble rencontrer des difficultés pour formuler le message, le locuteur natif peut engager la négociation du sens proposant

des alternatives à l'apprenant, qui, enfin, reprend la suggestion du natif et trouve l'opportunité d'apprendre de nouveaux mots (Vasseur, 1989).

Cette perspective serait en relation avec les théories de Michael Long (1983, 1996), qui soutient que l'apprentissage des L2 est déclenché par l'interaction. De ce point de vue, le recours à la demande d'aide, la demande de répétition, de clarification ou de confirmation, constituent les stratégies de communication utilisées en interaction afin de comprendre et de se faire comprendre. Voici un exemple (1) de demandes clarification :

- (1) [Deux apprenants en parlant des applications mobiles]
(Oma) +, c'est une applica [///] elle s'appelle lampe de poche (0,380) „<en fait> traduit de l'anglais +/-.
(Ale) c'est un traducteur ?
(Oma) non non non non (0,207) <lampe de poche c'est> [/-] tu ouvres l' application pour allumer le flash de ton téléphone (0,307) pour faire la lumière.
(Ale) uhhuh.

2.1.2. Les Stratégies de Communication Directes

Quant aux SC directes (SC DIR), elles sont normalement connues comme des SC compensatoires et leur étude relève d'un domaine « opposé » à l'approche interactionnelle, l'approche cognitive. Depuis cette approche, les SC sont conçues comme des mécanismes de résolution de problèmes individuels lors de la production en L2. Elles seraient utilisées quand l'apprenant, se trouvant face à une difficulté pour transmettre le message initialement prévu, compense ses difficultés à l'aide des ressources verbales ou non-verbales (Faerch & Kasper, 1980, 1983 ; Byalstok, 1991 ; Poulisse, 1989 ; Poulisse, 1993).

Il s'agit de la catégorie regroupant le plus grand nombre de sous-types et de définitions (17 au total). En effet, Dörnyei et Scott (1997) recueillent tous les types de SC compensatoires ou d'achèvement trouvés dans la littérature consacrée à ce sujet. De plus, ils redéfinissent les SC compensatoires, les nommant SC directes et les conceptualisant comme des moyens alternatifs pour transmettre un message, évitant ainsi les critères de *difficulté* et *conscience* souvent inventoriés par la plupart de chercheurs abordant les SC compensatoires. En effet, on associe souvent l'utilisation des SC compensatoires aux difficultés lexicales en L2, soulignant le fait que c'est l'apprenant qui se rend compte de la difficulté et décide de chercher une alternative (Faerch et Kasper, 1983 ; Poulisse, 1989 ; Poulisse *et al.* 1987). Pourtant, du point de vue de Dörnyei et Scott (1997) une SC DIR constitue un moyen alternatif de saisir un concept car il existe une façon fréquemment plus utilisée de le transmettre (Váradi, 1973 ; Palmerg, 1979 ; Smoskova *et al.* 2012). Voici quelques exemples tirés de notre corpus, entre crochets, les formes visées et le type de SC DIR.

- (2) « il y avait un pas voiture mais grande machine » [= grue ; circonlocution].
(3) « ils avaient donc une machine ou un camion spécial qui lève le frigo » [= grue ; 1 approximation + 1 circonlocution]
(4) « et j'ai vu un truc blanc » [= frigo ; mot passe partout]
(5) « Ils le tomber » [= font tomber ; réduction du message]

2.1.3. Les Stratégies de Communication Indirectes

La troisième catégorie de SC décrite par Dörnyei et Scott (1997) est celle qui recouvre les SC indirectes (SC IND). Cette catégorie serait reliée à la notion de compétence communicative proposée par Canale et Swain (1980) et Canale (1983) et élargie par Celce-Murcia, Dörnyei et Thurrell (1995). Ces derniers proposent une vision large de la sous-compétence

stratégique en incluant une (troisième) perspective dite de continuité et maintenance de la communication (1995 : 26). Les SC IND ont comme but de garder la communication ouverte pour ré-planifier le message (Dörnyei, 1995 ; Dörnyei & Kormos, 1998).

Donc ces SC n'ont pas véritablement de lien avec le sens du message mais plutôt avec la gestion de la production de la parole. On en distingue trois types : i) les répétitions et ii) les mots de remplissage (*ben, du coup, voilà, quoi*) permettraient de gagner du temps au locuteur et iii) les marqueurs verbaux stratégiques (6) pourraient annoncer à l'interlocuteur la présence des formes apparemment peu précises dans la langue cible (Dörnyei et Scott, 1997). (6) «une machine *que je connais pas en français*» [= accompagnant à « machine » approximation de grue]

2.2. La recherche empirique en SC

Même si la recherche en SC n'a pas développé d'études longitudinales, on a abordé un éventail de problématiques riche. Comme signalé, dans un premier temps, les études consacrées aux SC visent la conceptualisation et la classification des SC. C'est à partir de la fin des années 1980 que la recherche empirique se développe.

Ainsi, il existe une série d'études s'intéressant à la relation entre l'utilisation des SC et les différences individuelles, telles que le genre des locuteurs (Koçoglu, 1997 ; Lai, 2010), la motivation (Huang, 2010), le style cognitif (Littlemore, 2001) et l'anxiété (Grzegorzewska, 2015). Ensuite, il y a une série de recherches visant l'analyse des SC dans de tâches différentes (Bialystok et Frohlich, 1980 ; Bialystok, 1983 ; Poulisse & Schills, 1989 ; Kaivanpanah, Yamouty et Karami, 2012). L'efficacité des SC a été également une problématique qui a intéressée des chercheurs dans le domaine (Bialystok, 1983 ; Chen, 1990 ; Flyman, 1997 ; Littlemore, 2003). Enfin, à partir de la fin des années 1990 on commence à s'intéresser à la relation entre les SC et l'aisance à l'oral (Dörnyei, 1995 ; Prebianca *et al.* 2007 ; Mirzaei et Hediari, 2012 ; Benali, 2015).

Par des raisons d'espace, nous allons focaliser notre attention sur les problématiques en relation avec nos questions de recherche : l'emploi des SC chez les apprenants et chez les natifs et la relation entre l'utilisation des SC et l'apprentissage de la langue cible. Les deux problématiques seraient reliées à la notion d'analyse contrastive de l'interlangue (*Contrastive Interlanguage Analysis* ; Granger, 2002). À la différence de l'analyse contrastive classique, où l'on compare deux langues différentes, l'ACI consiste à analyser les caractéristiques en production de la même langue à différents moments de son développement, cela recouvre : 1) la comparaison de la production des apprenants et des natifs ; 2) la comparaison de la production des différents groupes d'apprenants classés selon leur niveau en L2 ; 3) la comparaison de la production de la même cohorte d'apprenants dans différents moments de l'apprentissage.

2.2.1. Utilisation des SC chez des apprenants et chez des natifs

À propos des différences entre l'utilisation des SC chez les apprenants et chez les locuteurs natifs, il existe très peu d'études consacrées à ce sujet. D'après notre recherche documentaire nous n'avons trouvé que l'étude de Stewart et Pearson (1995). Dans cette recherche on analyse des interactions exolingues, entre apprenants et natifs. Les résultats montrent qu'il existe des stratégies partagées entre les natifs et les apprenants (répétition, clarification, confirmation et changement de code). Pourtant les apprenants utilisent une variété plus large de types de SC (demande d'aide, approximation, traduction littérale et autocorrection), par rapport aux locuteurs natifs qui utilisent davantage la reformulation. Cette étude fait suggérer que les apprenants d'une L2 ont besoin de plus de SC ainsi qu'une variété plus étendue de SC pour s'exprimer par rapport aux natifs.

2.2.2. Relation entre les SC compensatoires et le niveau en L2

Cette problématique est sans doute une des plus développées. Les premières hypothèses portant sur une éventuelle relation entre le niveau en L2 et les SC compensatoires ou directes sont lancées dans les premières publications. Ainsi, on postule que les apprenants les plus faibles utiliseraient plus de SC par rapport aux apprenants plus avancés (Bialystok et Frohlich, 1980 ; Bialystok, 1990). Afin de vérifier cette hypothèse, on suit une méthodologie transversale, en analysant l'emploi des SC compensatoires en différents groupes de niveaux de la même L2 (*cross sectional methodology*).

De manière générale, les résultats de ces études montrent que les apprenants les plus faibles utilisent plus de SC compensatoires que les apprenants les plus avancés (Poulisse et Schils, 1989 ; Chen, 1990 ; Dobao, 2001 ; Saemian, 2003). Donc on pourrait supposer que l'emploi des SC diminue dans le temps au fur et à mesure que l'apprentissage de la L2 se développe. Toutefois, il faut rester prudent dans la lecture des résultats de ces recherches ; d'une part parce qu'il y a des études montrant que les apprenants avancés utilisent plus de SC que les apprenants intermédiaires (Dobao, 2001 ; Rosas Maldonado, 2016). En outre, concernant la méthodologie d'analyse, on analyse l'utilisation des SC en comparant des groupes différents et non le même groupe d'apprenants lors du temps. Enfin, la description des SC porte sur des analyses en termes de fréquence absolue ce qui peut être trompeur car la longueur de la production peut influencer le nombre de SC utilisées.

2.2.3. Questions de recherche

Compte rendu des problématiques qui n'ont pas eu encore de réponses claires sur l'emploi des SC en L2, nous allons essayer de répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont les différences entre l'utilisation des SC chez les apprenants de FLE et chez les francophones ?
- Quelle est l'évolution de l'utilisation des SC chez des apprenants de FLE ?
- Est-ce que les éventuelles différences entre apprenants et natifs se dissipent lors du temps ?

3. Méthodologie

La méthodologie adoptée pour notre étude se base sur l'analyse de corpus et elle est contrastive et longitudinale. L'analyse contrastive interlangue sert à découvrir les traits généraux de la production des apprenants en comparant leur production à celle des natifs. L'analyse longitudinale du même groupe d'apprenants nous donnera des indices pour décrire l'évolution dans l'utilisation des SC.

3.1. Participants

Les participants de cette recherche se divisent en deux groupes. Le premier est constitué par des apprenants de FLE (N=12) en immersion. Ces apprenants sont installés en France pour étudier la licence Langues Étrangères Appliquées (LEA) à l'Université Savoie Mont Blanc. Ils étaient inscrits en première année de licence en 2015, donc ils font tous partie de la même population. Bien qu'ils partagent le contexte d'apprentissage, il s'agit d'un groupe assez hétérogène surtout en ce qui concerne leurs origines : huit nationalités différentes et donc

des langues maternelles différentes (trois Bulgares, trois Italiens, une Chinoise, un Hongrois, un Jordanien, une Mongole, une Nord-Américaine et un Salvadorien. Le niveau de départ des apprenants (novembre 2015) se trouve entre le niveau B1 et B2¹ d'après les résultats du test de positionnement DIALANG².

Le deuxième groupe est constitué par un groupe de francophones (N=14) nés en France, étudiants universitaires de la même licence L.E.A. spécialité anglais-espagnol, également inscrits à l'Université Savoie Mont Blanc. Ils ont été recrutés sous la base du volontariat.

3.2. Protocole de collecte de données

3.2.1. Collectes de données

Les collectes de données ont été étalées en quatre temps (t1, t2, t3, t4) et leur organisation a été conditionnée par le calendrier pédagogique. La première collecte de données (t1) a eu lieu en novembre 2015 au début de l'étude. La deuxième collecte de données (t2) a été organisée en mars 2016, à la fin du deuxième semestre de la première année de licence. La troisième collecte de donnée (t3) a été menée en novembre 2016 et la dernière collecte de données (t4) en novembre 2017. On aurait voulu ajouter une dernière collecte de données en mars 2018 mais les apprenants partaient en stage.

3.2.2. Tâches

Dans chaque collecte de données tous les participants ont effectué deux tâches en production orale, dont un monologue suivi et une interaction en binôme. Les tâches en monologue sont quatre tâches narratives déclenchées par une séquence vidéo respectivement. Les participants regardent la séquence et ils racontent ensuite l'histoire qu'ils ont vue (sans un temps de préparation). Ce type de tâche est souvent utilisé dans la recherche en acquisition des langues (Hilton, 2009) et permet de rendre comparables les productions des participants car elles portent sur le même contenu et elles sont effectuées sous les mêmes conditions. Les scènes présentées ont été utilisées auparavant dans la constitution du corpus PAROLE (Hilton *et al.*, 2008), ce sont des vidéos humoristiques d'une durée de 30 ou 40 secondes environ.

3.2.3. Données complémentaires

Enfin, nous avons recueilli des données complémentaires (linguistiques et extralinguistiques) à l'aide des questionnaires et des tests (DIALANG). Ces données ont été incluses comme métadonnées dans le corpus et portent sur une série de caractéristiques des apprenants : des informations personnelles (L1, pays d'origine, âge, lieu d'habitation), contact quotidien avec la langue française, années d'expérience avec la L2 et motivation et niveau de départ et d'arrivée en FLE.

¹ Selon les niveaux établis dans le CECRL (2001).

² Tests diagnostiques basés sur les échelles du CECRL (2001) disponibles sur <https://dialangweb.lancaster.ac.uk>

3.3. Création du corpus

Pour la création du corpus SCFLE³, les productions orales des participants ont été enregistrées sous format vidéo et transcrites orthographiquement à l'aide du logiciel EXMARaLDA (Schmidt et Wörmer, 2009). Les normes de transcription sont les normes CHAT, compatibles avec le logiciel EXMARaLDA et CLAN (MacWhinney, 2000). Le logiciel de transcription d'EXMARaLDA, nommé *Partitur Editor*, permet de créer des pistes ou des couches de transcription (voir annexe 2). Ainsi, à la piste principale de transcription consacrée à la production, nous avons ajouté une piste d'annotation de SC où nous avons signalé la SC utilisée suivie de la catégorie principale et le sous-type correspondant. L'annotation facilite la recherche de concordances sur le corpus (voir annexe 2).

3.4. Analyses

Les analyses menées visent chacune des questions de recherche mentionnées plus haut. Pour le calcul des unités d'analyse nous avons besoin d'une série de données brutes complètes grâce au logiciel EXMARaLDA - *Exakt* : le nombre total de SC utilisées par locuteur dans chacune des tâches ; le nombre de SC de chaque catégorie utilisée par chacun des participants dans chacune des tâches ; le nombre des sous-types de SC utilisées par chacun des participants dans chacune des tâches ; et le nombre total de mots de chacune des productions.

À partir de la recherche de concordances, nous avons calculé la distribution (exprimée en pourcentages) des catégories principales de SC ainsi que des sous-types ; cela permet de saisir les préférences de chaque groupe (apprenants et natifs). Ensuite, nous avons calculé le taux de SC pour 100 mots chez chacun des participants. Le taux de SC a été calculé à partir du nombre total de SC utilisé par chaque locuteur en le divisant par le nombre de mots de la production et multiplié ensuite pour 100 ; ce calcul permet d'obtenir une fréquence relative des SC et de comparer l'emploi des SC intra et entre les groupes et les individus. Les résultats individuels du taux de SC ont été ainsi soumis à des statistiques descriptives pour connaître les tendances de chaque de groupe et ainsi corroborer les résultats des distributions ; d'autre part, les résultats descriptifs ont été soumis à des calculs du test U de Mann-Whitney pour savoir si les différences entre les groupes sont significatives statistiquement.

4. Résultats

4.1. Fréquence absolue de SC utilisées dans les deux groupes

La compilation de la fréquence absolue des SC utilisées (tableau 1) fournit les premières pistes pour comprendre les différences entre natifs et apprenants en ce qui concerne l'utilisation des SC. Les données montrent que les apprenants utilisent plus de SC par rapport aux natifs, tout au long de l'étude, même si à la fin de l'étude, la fréquence des SC utilisées par les apprenants diminue de 100 points environ. Dans la première collecte de données la différence est de 134 points entre les deux groupes, elle diminue nettement lors de la deuxième jusqu'à une différence de 21 points, dans la troisième collecte de données, la différence augmente à 61 points et, à la fin, la différence diminue à 50 points.

³ Corpus SCFLE : Stratégies de Communication en Français Langue Étrangère

Tableau 1
Fréquence absolue des SC utilisées dans les deux groupes

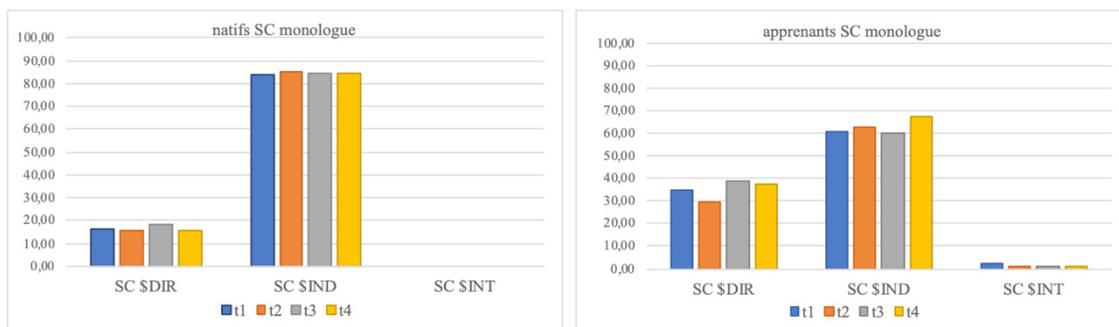
Collecte de données	SC Apprenants	SC Natifs	SC Directes Apprenants	SC Directes natifs	SC indirectes Apprenants	SC indirectes natifs
t1	316	182	111	30	192	152
t2	227	207	68	33	143	176
t3	267	206	103	37	160	174
t4	236	206	88	29	159	157

Quant aux trois catégories principales des SC, les locuteurs apprenants et les francophones utilisent de préférence les SC IND. Il faut signaler que le nombre de SC IND utilisées par les natifs est plus élevé lors en t2 et en t3 par rapport aux SC IND utilisées par les apprenants ; la différence de 40 points trouvée au début de l'étude diminue à une différence de 2 points à la fin. Concernant les SC DIR, ce sont les apprenants qui les utilisent davantage. Au début de l'étude, le nombre de SC utilisées par les apprenants reste 81 points au-dessus du nombre de SC DIR utilisées par les natifs et, à la fin de l'étude, la différence entre les natifs et les apprenants est de 59 points.

4.2. Distribution des SC dans les deux groupes

La distribution des SC utilisées par les apprenants ressemble de manière générale à la distribution des SC utilisées par les natifs (figure 1). Les SC IND sont les préférées des deux groupes et les SC INT sont les moins utilisées. Les SC DIR sont moins utilisées par les natifs, elles représentent moins de 20% du total des SC utilisées dans toutes les collectes de données, alors que, dans le cas des apprenants, les SC DIR représentent entre 30% et 40% des SC.

Figure 1
Distribution des catégories principales des SC dans les deux :
natifs (gauche) et apprenants (droite)



Quant aux SC IND, comme nous l'avons vu, elles sont les SC les plus utilisées par les deux groupes et, quantitativement, les valeurs absolues restent plus proches entre natifs et apprenants. Or, la distribution des SC IND est plus élevée dans le cas des natifs ; le pourcentage de ce type de SC tourne autour de 80% des SC utilisées, alors que, dans le cas des apprenants, les SC IND sont plutôt autour de 60% des SC utilisées tout au long de l'étude.

4.2.1. Distribution des SC Directes dans les deux groupes

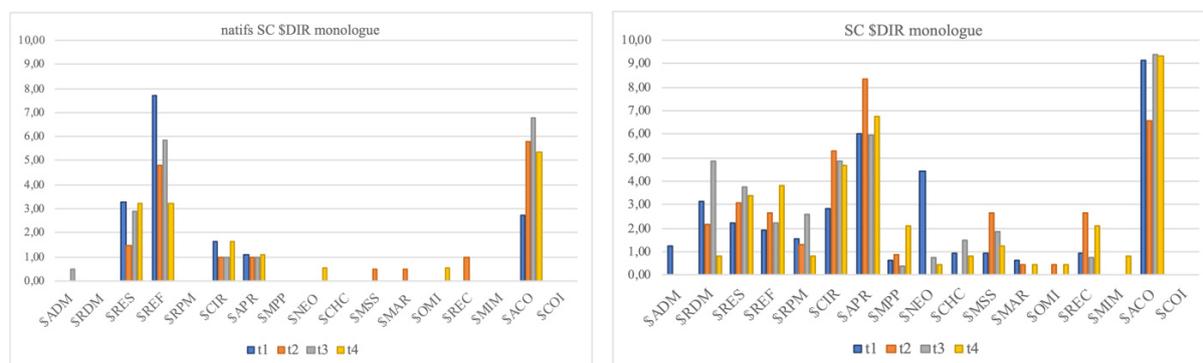
Les différences entre les deux groupes sont plus marquées dans la distribution de sous-types de chaque catégorie principale de SC, que nous présentons par la suite.

On constate que les natifs privilégient certains sous-types de SC DIR, alors que chez les apprenants les choix sont plus diversifiés (figure 2). Les natifs utilisent au total 10 sous-types de SC DIR, mais il n’y en a que 5 qui apparaissent dans toutes les collectes de données : restructuration (RES), reformulation (REF), circonlocution (CIR), approximation (APR) et autocorrection (ACO). Ainsi, dans la première collecte de données, les natifs utilisent, au total, 4 sous-types différents, alors que les apprenants en utilisent 14. Dans la deuxième collecte, 8 types de SC DIR sont utilisés par les natifs, tandis que les apprenants en utilisent 11. Lors de la troisième collecte de données, la répartition est de 6 sous-types de SC DIR chez les natifs et de 12 chez les apprenants. Dans la dernière collecte de données, les natifs utilisent 7 sous-types de SC DIR contre 15 sous-types utilisés par les apprenants.

Ainsi, les locuteurs apprenants se servent de tous les sous-types de SC DIR catégorisés dans la taxonomie utilisée (17 au total) privilégiant les circonlocutions (CIR) et les approximations (APR) par rapport aux restructurations (RES) et les reformulations (REF) préférées des natifs. Enfin il faut signaler que les autocorrections (ACO) sont les plus utilisées de manière générale, mais les apprenants les préfèrent davantage.

4.2.2. Distribution des SC Indirectes dans les deux groupes

Figure 2
Distribution des SC directes ou compensatoires dans les deux groupes : natifs (gauche, apprenants, droite)



Comme nous l’avons signalé, les SC IND sont les SC préférées par les deux groupes, étant les natifs ceux qui les utilisent plus. Toutefois, de la même manière que dans le cas des types de SC DIR, nous constatons des différences entre les groupes en ce qui concerne la distribution des types de SC IND (figure 3).

Dans les tâches narratives, les locuteurs natifs préfèrent visiblement les SC mots de remplissage (MDR) qui représentent, dans les quatre tâches, plus du 50% des SC utilisées. En revanche, dans le cas des apprenants, la distribution des mots de remplissage (MDR) tourne autour du 20%. Ensuite, les répétitions (REP) représentent toujours moins du 30% du total de SC utilisées par les natifs, alors que ce type de SC IND est la SC IND la plus utilisée par les apprenants. Enfin, les marqueurs verbaux stratégiques (IND MVS) sont les SC IND les moins utilisées par les deux groupes.

Figure 3
Distribution des SC indirectes dans les deux groupes:
natifs (gauche) et apprenants, (droite)



4.3. Taux des SC dans les deux groupes. Distribution des SC dans les deux groupes

En ce qui concerne le taux de SC utilisées dans l'ensemble des groupes, les résultats (tableau 2) montrent qu'il existe de la variabilité à l'intérieur des deux groupes, ce qui est constaté par les valeurs minimales (*Min*) et maximales (*Max*) et les résultats de l'écart-type (*SD*). Cela veut dire que l'utilisation des SC en production varie nettement entre les participants du même groupe, que ce soient les natifs ou les apprenants.

Malgré la variabilité entre les participants, les résultats montrent que ce sont les apprenants ceux qui utilisent en moyenne plus de SC, de SC directes, de SC indirectes et de SC indirectes de répétition. Ces différences arrivent tout au long de l'étude (tableau 2). Dans le cas du total des SC, les différences entre les deux groupes atteignent les 12 points au début de l'étude, les 9 points dans la deuxième et troisième collecte de données et les 7 points à la fin de l'étude. Or, d'après les résultats du test U Mann-Whitney, les différences restent significatives tout au long de l'étude. Quant aux différences portant sur les SC directes les différences persistent également du début à la fin de l'étude, de six points dans les trois premières collectes de données puis de 5 points dans la quatrième collecte de données ; également, les résultats statistiques montrent que ces différences sont significatives même si les valeurs des apprenants diminuent du début à la fin.

En ce qui concerne les SC IND, les valeurs descriptives constatent que les apprenants sont aussi ceux qui utilisent un nombre plus élevé de SC indirectes tout au long de l'étude, mais l'écart entre les natifs et les apprenants est moins élevé (autour de 3 points dans la plupart de l'étude). Des plus, d'après les résultats du test U de Mann-Whitney, ces différences sont seulement significatives dans la première collecte de données et ne le sont plus jusqu'à la fin de l'étude.

Tableau 2
Résultats descriptifs groupe apprenants et groupe natifs et résultats de l'analyse contrastive interlangue (test U de Mann-Whitney). (Niveau de significativité * $p < .05$)

<i>Taux de SC</i>	apprenants n=12					natifs n=14					analyse contrastive			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Mdn</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Mdn</i>	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. Asint. (bilaté)
Taux de SC t1	22.35	5.71	11.77	30.00	23.831	9.95	3.41	5.17	16.98	10.319	7.00	112.00	-3.96	.000*
Taux de SC t2	18.83	8.91	5.57	35.09	18.769	9.63	4.52	2.98	18.50	9.236	31.00	136.00	-2.73	.006*
Taux de SC t3	18.86	7.12	8.71	32.00	19.030	9.68	3.75	3.47	17.33	9.912	22.00	127.00	-3.19	.001*
Taux de SC t4	15.93	5.99	5.74	30.12	14.935	8.71	3.52	4.78	14.37	8.371	17.00	122.00	-3.45	.001*
Taux SC \$DIR t1	8.26	3.95	3.74	18.63	7.738	2.06	1.49	.00	5.66	1.973	3.00	108.00	-4.17	.000*
Taux SC \$DIR t2	6.95	3.67	2.12	15.79	6.473	1.38	1.30	.00	4.62	1.003	6.00	111.00	-4.01	.000*
Taux SC \$DIR t3	7.47	2.80	2.49	13.33	7.356	1.33	1.17	.00	4.67	1.124	1.00	106.00	-4.27	.000*
Taux SC \$DIR t4	6.22	2.71	2.91	12.05	5.591	1.36	1.28	.00	5.00	1.183	4.00	109.00	-4.12	.000*
Taux SC \$IND t1	13.33	5.35	4.65	20.12	15.000	7.90	2.94	2.59	12.81	8.651	34.00	139.00	-2.57	.010*
Taux SC \$IND t2	11.58	5.62	2.17	19.30	11.954	8.25	3.56	2.98	13.87	7.951	53.00	158.00	-1.59	.111
Taux SC \$IND t3	11.12	6.05	4.72	21.33	11.073	8.35	3.09	2.78	14.88	8.813	67.00	172.00	-.87	.382
Taux SC \$IND t4	10.44	3.85	4.41	16.87	9.936	7.35	3.39	3.68	13.17	5.848	47.00	152.00	-1.90	.057
Taux \$IND \$MDR t1	4.29	2.86	1.43	11.69	3.320	4.90	2.75	1.53	10.00	4.414	67.00	145.00	-.87	.382
Taux \$IND \$MDR t2	3.31	3.15	1.25	10.48	1.894	5.60	2.67	1.19	10.83	5.175	42.00	120.00	-2.16	.031*
Taux \$IND \$MDR t3	3.96	2.28	1.58	10.23	3.267	5.64	2.11	2.08	8.70	5.861	43.00	121.00	-2.11	.035*
Taux \$IND \$MDR t4	3.38	1.63	.91	7.41	3.465	4.59	2.09	2.21	9.21	3.986	47.50	125.50	-1.88	.060
Taux \$IND \$REP t1	8.02	5.28	.98	16.46	8.906	2.56	1.99	.00	6.60	2.933	37.00	142.00	-2.42	.015*
Taux \$IND \$REP t2	6.78	4.06	.00	13.28	7.117	2.44	1.50	.00	5.46	2.322	30.50	135.50	-2.75	.006*
Taux \$IND \$REP t3	6.53	5.53	.00	16.30	4.829	2.55	1.99	.00	6.55	2.511	46.50	151.50	-1.93	.054
Taux \$IND \$REP t4	6.70	4.15	1.47	14.46	6.056	2.52	2.05	.00	7.78	1.961	27.50	132.50	-2.91	.004*

Or, si nous regardons les résultats portant sur le taux de répétitions, les différences sont à nouveau remarquables entre les deux groupes, et elles restent significatives d'après les résultats statistiques sauf dans la troisième collecte de données, même si les différences restent très proches des valeurs marquant la significativité statistique. Enfin, en ce qui concerne les SC indirectes de mots de remplissage, les résultats montrent que ce sont les francophones natifs ceux qui les utilisent le plus. Au contraire que dans les cas précédents, ces SC sont préférées des natifs du début à la fin de l'étude, mais les différences sont significatives seulement dans les deux collectes de données intermédiaires.

5. Conclusion

L'utilisation des SC diffère entre les apprenants de FLE et les locuteurs francophones. D'abord, les apprenants utilisent plus de SC, sauf dans le cas des mots de remplissage, préférés des locuteurs natifs. Il est certain que les apprenants diminuent le taux de SC utilisées mais les différences entre les deux groupes persistent du début à la fin de l'étude, surtout en ce qui concerne le taux global de SC, le taux de SC DIR et le taux de SC IND répétitions. De plus, les apprenants semblent avoir besoin d'utiliser une variété plus large de SC pour communiquer dans la langue cible.

Malgré la taille de l'échantillon, les résultats de cette recherche peuvent contribuer à éclaircir quelle est la place des SC dans l'apprentissage du FLE et corroborent les résultats des recherches antérieures. L'utilisation des SC est partagée entre les locuteurs natifs et les apprenants mais chez les apprenants elle est plus récurrente et persiste lors du temps, aussi bien dans le nombre de SC utilisées que dans la variété des SC utilisées.

Références bibliographiques

- BENALI H. (2015). Communication strategies: deflection or departure? Estrategias de comunicación: desviaciones o salidas. *DIGILEC Revista internacional de lenguas y culturas* 1(2), 87-111. <https://doi.org/T1210.17979/digilec.2015.2.0.1905>.
- BIALYSTOK, E. (1990a). *Communication strategies: a psychological analysis of second-language use*. Blackwell.
- BIALYSTOK, E., ET FROHLICH, M. (1980). Oral communication strategies for lexical difficulties. *Interlanguage Studies Bulletin*, 5(1), 3-30.
- BONGAERTS, T., ET POULISSE, N. (1989). Communication Strategies in L1 and L2: Same or Different? *Applied Linguistics*, 10(3), 253-268. <https://doi.org/10.1093/applin/10.3.253>
- CANALE S. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. Dans J.C. Richards et R.W. Schmidt (dir.), *Language and communication* (7^{ème} éd.) (pp. 2-27). Routledge.
- CANALE, M., ET SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1(1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- CELCE-MURCIA, M., DÖRNYEI, Z., ET THURRELL, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35. <https://doi.org/10.5070/L462005216>
- CHEN, S. Q. (1990). A study of communication strategies in interlanguage production by Chinese EFL learners. *Language Learning*, 40(2), 155-187. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1990.tb01332.x>
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Unité des Politiques linguistiques. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.
- CORDER, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4), 161-170. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- DEKEYSER, R. (1991). The semester overseas: What difference does it make. *ADFL Bulletin*, 22(2), 42-48. <https://www.andrew.cmu.edu/user/natashat/bilingualism/semester.html>.
- DODIS JARA, A., GREEN, P. N., & ALCAÍNO, X. T. (2003). Estrategias léxicas de comunicación en la producción oral de aprendientes de inglés como segunda lengua: un estudio longitudinal. *Lenguas Modernas* 28-29, 213-228.
- DOBAO, A. M. F. (2001). Communication strategies in the Interlanguage of Galician students of English: The influence of learner and task-related. *Linguistics*, 3, 1-35.
- DÖRNYEI, Z. (1995). On the teachability of communication strategies. *TESOL quarterly*, 29(1), 55-85. <https://doi.org/10.2307/3587805>
- DÖRNYEI, Z. ET SCOTT, M. L. (1997). Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies. *Language Learning*, 47(1), 173-210. <http://dx.doi.org/10.1111/0023-8333.51997005>
- DÖRNYEI, Z., ET KORMOS, J. (1998). Problem-solving mechanisms in L2 communication: A psycholinguistic perspective. *Studies in Second Language Acquisition*, 20(3), 349-385. <https://doi.org/10.1017/S0272263198003039>
- ELLIS, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press. (10^{ème} éd. publiée en 2003).
- FAERCH, C., ET KASPER, G. (1980). Processes and strategies in foreign language learning and communication. *Interlanguage Studies Bulletin*, 5(1), 47-118. <https://www.jstor.org/stable/43135245>
- FAERCH, C., ET KASPER, G. (dir.) (1983). *Strategies in interlanguage communication*. Longman.
- FLYMAN, A. (1997). Communication strategies in French as a foreign language. *Working Papers Lund University, Dept. of Linguistics*, 46, 57-73. <http://journals.lub.lu.se/index.php/LWPL/article/download/2448/2023>.

- GRANGER, S. (2002). A Bird's-eye view of learner corpus research. Dans S. Granger, J. Hung et S. Petch-Tyson (dir.), *Computer learner corpora, second language acquisition, and foreign language teaching* (pp. 3-33). John Benjamins.
- GRZEGORZEWSKA, L. (2015). The relationship between anxiety and the use of communication strategies. *Konin Language Studies Journal*, 3(3), 295-311.
- GUO, J. (2011) Empirical studies on L2 communication strategies over four decades: looking back and ahead. *Chinese Journal of Applied Linguistics (Quarterly)* 34(4), 89-106.
- HILTON, H. (2009). *Systèmes émergents : acquisition, traitement et didactique des langues*. Habilitation à Diriger des Recherches. Université Lumière-Lyon II. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00605188>
- HILTON, H., OSBORNE, J., DERIVE, M. J., SUCO, N., O'DONNELL, J., RUTIGLIANO, S., ET BILLARD, S. (2008). *Corpus PAROLE. Parallèle Oral en Langue Étrangère. Architecture du corpus et conventions de transcription*. Laboratoire LLS. Université de Savoie. http://archive.sfl.cnrs.fr/sites/sfl/IMG/pdf/PAROLE_manual.pdf ; d.c. 25 février 2015.
- HUANG, C. P. (2010). Exploring factors affecting the use of oral communication strategies. *LongHua Technology University Journal*, 30(1), 85-104.
- KAIVANPANAH S., YAMOUTY, P. ET KARAMI H., (2012). Examining the effects of proficiency, gender, and task type on the use of communication strategies. *Porta linguarum*, 17, 79-73. <https://doi.org/10.30827/Digibug.31960>
- KELLERMAN, E. ET BIALYSTOK, E. (1997). On psychological plausibility in the study of communication strategies. Dans G. Kasper et E. Kellerman (dir.), *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives* (pp. 163-178). Routledge.
- KOÇOĞLU, Z., (1997, 11-15 mars). *The Role of Gender on Communication Strategy Use*. [Communication présentée] 31 Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages, Orlando, États-Unis. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED409725.pdf>.
- LAI, H. (2010). Gender effect on the use of CSs. *English Language Teaching*, 3(4), 28-32. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081972.pdf>.
- LITTLEMORE, J. (2001). An empirical study of the relationship between cognitive style and the use of communication strategy. *Applied Linguistics*, 22(2), 241-265. <https://doi.org/10.1093/applin/22.2.241>.
- LITTLEMORE, J., (2003). The communicative effectiveness of different types of communication strategy. *System*, 31, 331-347. [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(03\)00046-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(03)00046-0).
- LIN G.H.C. (2013, 24 mai). *Revealing the effectivenesses of communication strategies*. [Communication présentée] 8 ELT International Conference of AFL. Université de Chaoyang, Taichung, Taiwan. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543629.pdf>
- LONG, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied linguistics*, 4(2), 126-141. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.126>
- LONG, M. H. (1996). Authenticity and learning potential in L2 classroom discourse. *University of Hawai'i Working Papers in English as a Second Language* 14(2).
- MACWHINNEY, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. (3ème éd.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- METCALFE, J., ET NOOMURA, S. (2013). Communication strategy use of high and low proficiency learners of English at a Thai University. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 1(1), 68-89.
- MIRZAEI, A., ET HEIDARI, N. (2012). Exploring the use of oral communication strategies by (non) fluent L2 speakers. *The Journal of Asia TEFL*, 9(3), 131-156.
- POULISSE, N. (1989). *The use of compensatory strategies by Dutch learners of English*. Thèse de doctorat. Université de Nimègue.

- POULISSE, N. (1993). A theoretical account of lexical communication strategies. Dans R. Schreuder et B. Weltens (dir.), *The Bilingual Lexicon* (pp. 157-189). John Benjamins.
- POULISSE, N., BONGAERTS T., ET KELLERMAN, E. (1987). The use of retrospective verbal reports in the analysis of compensatory strategies. Dans C. Faerch et G. Kasper (dir.), *Introspection in second language research* (pp. 213-229). Multilingual Matters.
- POULISSE, N., ET SCHILS, E. (1989). The influence of task and proficiency related factors on the use of compensatory strategies: A quantitative analysis. *Language Learning*, 39(1), 15-46. <https://doi.org/10.1111/J.1467-1770.1989.TB00590.X>
- PREBIANCA, G. V., & FORTKAMP, M. B. (2007). Communication Strategies and Foreign Language Speech Production. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 7(2), 165-198. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982007000200008>
- RAUPACH, M. (1983). Analysis and evaluation of communication strategies. Dans C. Faerch et G. Kasper, G. (dir.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 199-209). Longman.
- ROSAS MALDONADO, M. (2016). Communication strategies used by different level L2 English learners in oral interaction. *Revista signos*, 49(90), 71-93. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000100004>
- SAEMIAN, F. (2010). Proficiency level and communicative strategies use. *Literary Text Research LTR* 7(18), 50-63.
- SCHMIDT, T., & WÖRNER, K. (2009). EXMARALDA—Creating, analysing and sharing spoken language corpora for pragmatic research. *Pragmatics*, 19(4), 565-582. <https://doi.org/10.1075/prag.19.4.06sch>
- SELINKER, L., (1972). Interlanguage. *IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209 - 231. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- SENER, S., ET BALKIR, N. B. (2013). The relationship between the use of communication strategies and oral performance of ELT students: Çanakkale Onsekiz Mart University Case. *ELT Research Journal*, 2(2), 62-69.
- SMISKOVA, H., VERSPOOR M., ET W. LOWIE (2012). Conventionalized ways of saying things (CWOSTs) and L2 development. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 125-142. <https://doi.org/10.1075/dujal.1.1.09smi>
- STEWART, S. ET PEARSON, L., (1995). Development of Communication Strategies among Foreign Language Learners. *Mountain Interstate Foreign Language Review*; 5, 112-127. Consulté le 15 mai 2017 sur <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED406828.pdf>.
- TARONE, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage studies. *Language Learning*, 30, 417-431. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1980.tb00326.x>
- TARONE, E. (1981). Some thoughts on the notion of communication strategy. *TESOL quarterly*, 15(3), 285-295. <https://doi.org/10.2307/3586754>
- UZTOSUN, M. S., ET ERTEN, I. H. (2014). The impact of English proficiency on the use of communication strategies: An interaction-based study in Turkish EFL context. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(2), 169-182.
- VÁRADI, T. (1973 [1983]). Strategies of Target Language Learner Communication: Message Adjustment. Dans C. Faerch et G. Kasper (dir.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 79-99). Longman.
- VASSEUR, M-T. (1989). Observables et réalité de l'acquisition d'une langue étrangère : Séquences de négociation et processus d'acquisition. *L'acquisition des langues dans la migration. Langage et société*, 50-51, 67-85. <https://doi.org/10.3406/lsoc.1989.2466>

Annexe 1. Liste de SC annotées dans le corpus SCFLE

Ci-après la classification pour l'annotation et analyse du corpus SCFLE. Traduit et adapté de Dörnyei et Scott (1997).

Code	Nom et description
\$DIR \$SOMI	Omission. Omettre un mot en laissant un vide dans l'énoncé et en continuant l'énoncé comme si le mot avait été dit. Repérage à l'aide de la présence d'une pause courte.
\$DIR \$REC	Récupération d'un mot. En tentant de récupérer un mot, le locuteur produit une série de mots incomplets ou erronés avant d'accéder au mot ; il répète les premiers phonèmes du mots, précédés éventuellement de l'article qui peut être aussi répété à plusieurs reprises.
\$DIR \$MIM	Mime. Utiliser des gestes pour exprimer un mot ou pour accompagner une stratégie verbale.
\$DIR \$ACO	Autocorrection : inclure une correction après une erreur.
\$DIR \$COI	Correction de quelque chose dite par l'interlocuteur.
SC \$IND	Stratégies de Communication Indirectes. Reliées à la gestion du temps dans la production de la parole. Stratégies de blocage ou de gain de temps.
\$IND \$MDR	Mots de remplissage. Leur but est de maintenir le canal de communication ouvert ainsi que le discours. Par exemple : <i>donc, bon, ben, enfin, ok, voilà, en fait, c'est une bonne question, c'est intéressant, tu sais, tu vois ?</i>
\$IND \$REP	Répétitions. Répéter un ou des mots (ses mots ou ceux de l'interlocuteur).
\$IND \$MVS	Marqueurs verbaux stratégiques. Utilisés normalement après ou avant une autre SC, ils peuvent indiquer l'existence d'un terme et/ou une structure qui ne sont pas précis. Ils peuvent accompagner des \$CIR, \$APR, \$ETR, \$TLT, \$CDC, \$ADM, \$REF... Par exemple : <i>je ne connais pas le nom en français, une espèce de..., on dit comme ça en hongrois, je ne sais pas comment dire, pas ça mais...,</i>
\$IND \$FCO	Feindre la compréhension d'un énoncé ou d'un mot. (Subjectif, seulement le locuteur sait s'il feint ou non la compréhension.) Non annotées dans notre corpus.
SC \$INT	Stratégies de Communication d'Interaction. Échanges de dépannage entre les interlocuteurs.
\$INT \$AVP	Auto-vérification de la précision. Le mot qui pose problème est produit avec une intonation montante et répété avec une intonation descendante, le but est de signaler à l'interlocuteur qu'il existe un doute, si le locuteur n'est pas interpellé il continue sa production.
\$INT \$DDA	Demande d'aide. Le locuteur demande de l'aide à l'interlocuteur concernant un mot ou un syntagme. Elle peut être directe (verbale) ou indirecte (à travers le regard).
\$INT \$DDR	Demande de répétition. L'interlocuteur demande au locuteur de répéter ce qu'il a dit.
\$INT \$DCO	Demande de confirmation : L'interlocuteur demande au locuteur si le premier a bien compris un mot ou syntagme.
\$INT \$DCL	Demande de clarification. L'interlocuteur demande au locuteur de lui éclaircir un terme pas bien compris.
\$INT \$SUP	Expression de la supposition. Le locuteur exprime explicitement qu'il n'est pas sûr d'un mot ou

Code	Nom et description
\$DIR \$SOMI	Omission. Omettre un mot en laissant un vide dans l'énoncé et en continuant l'énoncé comme si le mot avait été dit. Repérage à l'aide de la présence d'une pause courte.
\$DIR \$SREC	Récupération d'un mot. En tentant de récupérer un mot, le locuteur produit une série de mots incomplets ou erronés avant d'accéder au mot ; il répète les premiers phonèmes du mots, précédés éventuellement de l'article qui peut être aussi répété à plusieurs reprises.
\$DIR \$MIM	Mime. Utiliser des gestes pour exprimer un mot ou pour accompagner une stratégie verbale.
\$DIR \$ACO	Autocorrection : inclure une correction après une erreur.
\$DIR \$COI	Correction de quelque chose dite par l'interlocuteur.
SC \$IND	Stratégies de Communication Indirectes. Reliées à la gestion du temps dans la production de la parole. Stratégies de blocage ou de gain de temps.
\$IND \$MDR	Mots de remplissage. Leur but est de maintenir le canal de communication ouvert ainsi que le discours. Par exemple : <i>donec, bon, ben, enfin, ok, voilà, en fait, c'est une bonne question, c'est intéressant, tu sais, tu vois ?</i>
\$IND \$REP	Répétitions. Répéter un ou des mots (ses mots ou ceux de l'interlocuteur).
\$IND \$MVS	Marqueurs verbaux stratégiques. Utilisés normalement après ou avant une autre SC, ils peuvent indiquer l'existence d'un terme et/ou une structure qui ne sont pas précis. Ils peuvent accompagner des \$CIR, \$APR, \$ETR, \$TLT, \$CDC, \$ADM, \$REF... Par exemple : <i>je ne connais pas le nom en français, une espèce de..., on dit comme ça en hongrois, je ne sais pas comment dire, pas ça mais...,</i>
\$IND \$FCO	Feindre la compréhension d'un énoncé ou d'un mot. (Subjectif, seulement le locuteur sait s'il feint ou non la compréhension.) Non annotées dans notre corpus.
SC \$INT	Stratégies de Communication d'Interaction. Échanges de dépannage entre les interlocuteurs.
\$INT \$AVP	Auto-vérification de la précision. Le mot qui pose problème est produit avec une intonation montante et répété avec une intonation descendante, le but est de signaler à l'interlocuteur qu'il existe un doute, si le locuteur n'est pas interpellé il continue sa production.
\$INT \$DDA	Demande d'aide. Le locuteur demande de l'aide à l'interlocuteur concernant un mot ou un syntagme. Elle peut être directe (verbale) ou indirecte (à travers le regard).
\$INT \$DDR	Demande de répétition. L'interlocuteur demande au locuteur de répéter ce qu'il a dit.
\$INT \$DCO	Demande de confirmation : L'interlocuteur demande au locuteur si le premier a bien compris un mot ou syntagme.
\$INT \$DCL	Demande de clarification. L'interlocuteur demande au locuteur de lui éclaircir un terme pas bien compris.
\$INT \$SUP	Expression de la supposition. Le locuteur exprime explicitement qu'il n'est pas sûr d'un mot ou syntagme.
\$INT \$ENC	Expression de la non-compréhension. L'interlocuteur signale verbalement qu'il n'a pas compris ce que le locuteur a dit.

Annexe 2. Détail de transcription et recherche des concordances corpus SCFLE

Détail de transcription sur *Partitur Editor* ci-dessous. La transcription organisée en 4 pistes : *v* pour la transcription ; *Err* pour l'annotation des erreurs ; *SC* pour l'annotation des SC ; *Com* : pour les éventuels commentaires et/ou observations. La figure capture l'annotation de l'exemple (2) rapporté dans la section 2.1.2.

The screenshot displays the Partitur Editor interface. At the top is a toolbar with various editing tools. Below it is a timeline from 00:00 to 00:07. A waveform shows the audio signal. Below the waveform are four tracks: 'Den [v]', 'Den [Err]', 'Den [SC]', and 'Den [Com]'. The 'Den [v]' track contains the transcription: ',donc il y avait dans le: [*] (0,512) vidéo: u:n &u:h #> [# 3,131] pas voiture mai:s <&=rire #> [# 0,698] grande machine [*] &eu:h [# 0,379] <je ne sais pas le nom> [*] .'. The 'Den [Err]' track shows 'le = la SMOR SDET SAGR ; machine = grue SLEX SHYP*'. The 'Den [SC]' track shows 'donc SIND SMDR : pas voiture mais SIND SMVS ; grande machine SDIR SCIR ; je ne sais pas le nom SIND SMVS'. The 'Den [Com]' track is empty.

Détail de recherche de concordances sur *Exakt* ci-dessous. La recherche de concordances porte sur les SC directes de circonlocution (\$DIR \$CIR). Les colonnes correspondent (de gauche à droite) au nom de la communication, le locuteur, le contexte gauche des concordances, les concordances trouvées, le contexte droit de la concordance, le code annoté, le nom de la tâche, la date de l'enregistrement, le niveau de départ en FLE et le niveau d'arrivé en FLE. Dans la partie inférieure on aperçoit l'extrait correspondant à la concordance sélectionnée en gris, exemple (3) rapporté dans la section 2.1.2.

The screenshot shows the Exakt search results for 'Corpus SCFLE non natifs monologues (48 results)'. The search criteria are 'RegEx: \SDIR \\$CIR'. The results are displayed in a table with columns: #, S, Communication, Speaker, Left Context, Match, Right Context, SC, Nom[C], Date[C], Dialang NL, and Dialang NL. The table lists 48 results, with the 29th result highlighted in grey. Below the table, a detailed view of the selected concordance is shown, including the full context and the specific concordance details.

#	S	Communication	Speaker	Left Context	Match	Right Context	SC	Nom[C]	Date[C]	Dialang NL	Dialang NL
24	OMA	1.3	Oma	a beaucoup de neige et il fait froid:] .(0,627) e...	<# &u:h> [# 0,760] on voit qu' il a du ma	SDIR SCIR	neige	novembre 2015	B2	B2	
25	OMA	1.3	Oma	a beaucoup de neige et il fait froid:] .(0,627) e...	<# &u:h> [# 0,760] on voit qu' il a du ma	SDIR SCIR	neige	novembre 2015	B2	B2	
26	OMA	1.3	Oma	de neige il fait froid et ça glisse]. +, ,donc...	(0,807) et pendant qu' il nettoie [*] il	SDIR SCIR	neige	novembre 2015	B2	B2	
27	OMA	4.2	Oma	je Oneg suis> [/] je Oneg suis pas sur .(0,380) et...	(0,480) donc le petit éléphant il vient	SDIR SCIR	éléphant	novembre 2017	B2	B2	
28	OMA	4.2	Oma	orceau de chocolat ou de: [/] de bonbon .(0,433) e...	(0,680) est après on: [/] (0,233) on [/]	SDIR SCIR	éléphant	novembre 2017	B2	B2	
29	OMA	3.1	Oma	#> [# 0,813] premier ou deuxième étage .(0,507) et...	<# &=bouche> [# 0,727] ,donc ils ont ess	SDIR SCIR	frigo	mars 2017	B2	B2	
30	OMA	2.4	Oma	r ses parents et leur dire bonne nuit:] .(0,500) e...	(0,433) et après on le voit <&u:h #> [#	SDIR SCIR	frère	mars 2016	B2	B2	
31	OMA	2.4	Oma	tu:> il étend la: lumière principale .(0,433) et...	(0,260) et on Opron [*] voit venir avec de	SDIR SCIR	frère	mars 2016	B2	B2	
32	PET	4.3	Pet	a se voit (0,460) sur [*] le [*] vidéo: .(0,880) e...	(0,493) il essaye dans [*] différents man	SDIR SCIR	neige	novembre 2017	B1	C2	
33	PET	4.3	Pet	[# 0,453] même il a [*] tombé une fois .(0,880) e...	<^ ,<du coup> il a nettoyé: peut-être le	SDIR SCIR	neige	novembre 2017	B1	C2	
34	PET	3.2	Pet	87]) j' ai vu des éléphants qui passent .e.t <le: p...	(0,407) ,<du coup> (0,440) il Opron [*]	SDIR SCIR	éléphant	mars 2017	B1	C2	
35	SER	3.4	Ser	es pare:nts (0,220) avec du: [/] du vin .après il <...	(0,720) et <&=bouche> [# 0,420] com...	SDIR SCIR	frère	mars 2017	B2	C1	
36	SER	2.3	Ser	après une neige: [*] &=rire [# 0,498] .(0,213) e...	<# &=rire #> [# 1,413] il fait des effor	SDIR SCIR	Neige	mars 2016	B2	C1	
37	SER	2.3	Ser	après une neige: [*] &=rire [# 0,498] .(0,213) e...	<# &=rire #> [# 1,413] il fait des effor	SDIR SCIR	Neige	mars 2016	B2	C1	
38	SER	2.3	Ser	efforts il a très froid il to:mbe même .(0,513) e...	&,alors & (0,574) simplement ça dit:	SDIR SCIR	Neige	mars 2016	B2	C1	
39	SER	2.1	Ser	e:st un enfant qui ouvre un chocolat:] .(0,567) e...	(0,527) et juste avant de: se [*] le [*]	SDIR SCIR	éléphant	novembre 2015	B2	C1	
40	UYA	3.2	Uya	u:m #> [# 1,113] un paquet de chocolat .+^ et [/]...	(0,467) et il dit +^ ,^ Dumbo (0,6	SDIR SCIR	éléphant	mars 2017	B1	C1	
41	UYA	3.2	Uya	&=bouche> [# 1,720] avec les éléphants .(0,460) e...	et on [/] <&u:m #> [# 0,600] on peut pen	SDIR SCIR	éléphant	mars 2017	B1	C1	
42	UYA	4.3	Uya	[/] de@/s [/] de sa maison je crois .et <&u:h>...	&^ et il essaye de différents [*] faço:	SDIR SCIR	neige	novembre 2017	B1	C1	
43	YOA	4.1	Yoa	<ont été> [*] au: [/] au dernier é:ta:ge .<# &u:h>...	<# &u:m> [# 1,367] mais &u:h [# 0,24...]	SDIR SCIR	frigo	novembre 2017	B1	B2	
44	YOA	2.3	Yoa] ja: [/] c' est [*] son [*] voiture:] .(0,460) e...	&^ ,donc &u:h [# 0,220] il a commencé à:	SDIR SCIR	neige	mars 2016	B1	B2	
45	YOA	2.3	Yoa	&u:h [# 0,378] tous [*] les voitures:] .+^ ,donc...	(0,400) et &u:h [# 0,220] à la fin <ku:	SDIR SCIR	neige	mars 2016	B1	B2	
46	YOA	2.1	Yoa	u:n [/] un troupeau: des [*] éléphants .<# &u:h>...	et &u:h le garçon <&u:h #> [# 0,569] il	SDIR SCIR	éléphant	novembre 2015	B1	B2	
47	YOA	2.1	Yoa	e:h &u:m> [# 1,035] prendre le bonbo:n... <# &u:h>...	<# &u:h> [# 0,627] et ,puis &u:m [# 0,5	SDIR SCIR	éléphant	novembre 2015	B1	B2	
48	YUA	4.2	Yua	,207) de [*] un chocolat (0,513) ,oui .(0,240) e...	(0,367) mais <quand it> [/] <&u:h # &u:h>	SDIR SCIR	éléphant	novembre 2017	A2	B1	

une personne qui essayait &u:h [# 0,247] de lever un frigo: (0,447) et de faire rentrer le frigo: &eu:h [# 0,413] par la fenêtre du: &eu:h #> [# 0,813] premier ou deuxième étage .(0,507) et ils avaient ,donc une: [/] une machine ou un camion spécial qui: [/] [/] (0,367) qui lève le frigo .# &=bouche> [# 0,727] ,donc ils ont essayé de lever le frigo: (0,313) et (0,220) par [*] la fenêtre il y avait deux personnes qui: essayait de: rentrer le frigo ,donc le frigo é

Linguistique

Enquête sur le syntagme nominal ayant pour pivot « frontière » dans le discours journalistique de 1914

Ana Paula de Oliveira
Universidad de Salamanca
Anadeoliveira@usal.es

Résumé

Le discours journalistique de 1914 regorge de notions de « frontières ». Pourtant, ce début de siècle qui est celui de la *Belle époque* est, comme son nom l'indique, « enthousiaste » et « prometteur », car il s'inscrit dans une époque en pleine quête d'innovations technologiques et de progrès humains où les frontières semblent désuètes. Un paradoxe latent où universalité rime tant avec humanité qu'avec territorialité. L'exposition Universelle de 1900 en est un exemple révélateur : alors que Paris ouvre ses bras à l'univers tout entier, la France de 1870 s'assure que ses frontières sont immuables. Il faut bien reconnaître que l'hexagone est géographiquement exposé : cinq frontières ainsi que d'importantes façades maritimes sur l'Atlantique, la méditerranée et la mer du nord. En somme, une situation géographique exceptionnelle mêlée d'un sentiment de « menace » permanent. Entre inquiétude et décontraction, protection et ambitions transfrontalières, nous tenterons, au cours de cette étude comparative alternant analyse lexicométriques et textométriques (logiciel TXM) de différents journaux de presse française aux lignes éditoriales opposées de nous questionner sur le syntagme nominal ayant pour pivot « frontière ».

Mots-clé : *frontière, lexicométrie, textométrie, presse, première guerre mondiale.*

Resumen

El discurso periodístico de 1914 está lleno de nociones de «fronteras». Sin embargo, este comienzo de siglo, que es el de la *Belle Époque*, es, como su nombre indica, «entusiasta» y «prometedor», porque forma parte de una época en plena búsqueda de innovaciones tecnológicas y de progreso humano en el cual las fronteras parecen obsoletas. Una paradoja latente donde universalidad rima tanto con humanidad que con territorialidad. La Exposición Universal de 1900 es un ejemplo revelador: mientras París abre sus brazos al mundo entero, la Francia de 1870 se asegura de que sus fronteras son inmutables. Es de reconocer que el territorio francés está geográficamente expuesto: cinco fronteras e importantes fachadas marítimas en el Atlántico, el Mediterráneo y el Mar del Norte. En resumen, una situación geográfica excepcional combinada con un sentimiento permanente de «amenaza». Entre la angustia y la relajación, la protección y las ambiciones transfronterizas, intentaremos, en el curso de este estudio comparativo alternando análisis lexicométricos y textométricos (software TXM) de diferentes periódicos franceses con líneas editoriales opuestas cuestionar el sintagma nominal con la palabra clave «frontera».

Palabras clave: *frontera, lexicometría, textometría, prensa, primera guerra mundial.*

1. Introduction

Étant donné que ce colloque nous propose de nous pencher sur les questions du transfrontalier et nous invite à nous interroger sur les différentes frontières linguistiques, culturelles, territoriales ou technologiques... Il nous a semblé intéressant d'exploiter, de manière automatisée, un corpus journalistique portant sur le premier jour de la déclaration de la PGM afin de proposer une réflexion autour de cette notion de frontière à ce moment précis de l'histoire.

La PGM étant le premier de l'ensemble des événements les plus marquants du xx^{ème} siècle, il nous a paru important de revenir sur cette catastrophe qui marqua le début de ce siècle pourtant si prometteur. L'exposition Universelle de 1898 qui est une exposition toute entière dévolue au fer et à sa résistance — construction de la tour Eiffel — ou encore celle de 1900 en sont les reflets par excellence. Un siècle qui s'ouvre sur un avenir, resplendissant, grandiose, c'est la *belle époque*, comme on la nomme et elle se caractérise par une société avide d'innovations et de transformations.

Une société en pleine révolution technologique qui embrasse le xx^{ème} siècle avec l'espoir de grands projets futuristes et l'ambition d'une ère totalement industrialisée, loin des travaux répétitifs et laborieux du xix^{ème} siècle. L'avenir semble alors bel et bien prometteur.

La première Exposition Universelle de Paris du xx^{ème} siècle surpasse toutes les expositions des siècles antérieurs car elle se veut exceptionnelle. Des dizaines de millions de visiteurs seront au rendez-vous car on y met à jour cette quête d'innovation qui va changer profondément la vie des Français (apparition du cinéma, des automobiles, du métropolitain, du téléphone, de l'aviation, etc.). C'est définitivement le sentiment qu'il n'y aura bientôt plus de limites au progrès humain qui s'installe. Victor Hugo, lui-même, avait affirmé que « *le xx^{ème} siècle serait heureux* ».

Pour ce qui est de la politique, il s'agissait d'une France définitivement Républicaine qui aspirait à des droits fondamentaux et qui s'opposait fortement, par ses idéaux, à la monarchie ou à la domination. Pourtant, paradoxalement, à ce moment précis de l'histoire, elle agit encore comme un Empire. Les frontières sont alors mouvantes, car tantôt désuètes tantôt de rigueur.

Rappelons que les expositions répondaient à une même préoccupation : la régénération de la nation après la guerre et notamment celle de 1870. Huit ans avant le lancement de l'Exposition de Paris de 1900, la France annonçait déjà que celle-ci célébrerait l'entrée du nouveau siècle. Les pays du monde entier sont alors invités par la France à présenter leurs architectures, leur civilisation ou leurs modes de vie, mettant ainsi en relief les cultures lointaines afin d'inciter à une meilleure compréhension globale des valeurs que chaque pays peut offrir.

La notion de pays et de culture est donc mise en avant, pourtant le terme « frontière » est, on le constate¹, presque imperceptible dans les journaux du début du siècle alors, qu'en est-il quatorze ans plus tard lors de l'annonce de l'état de siège ?

2. Approche théorique et méthodologique

Notre enquête porte sur le syntagme nominal ayant pour pivot « frontière » dans le discours journalistique proclamé lors de l'état de siège - le 3 août 1914. Afin que notre étude soit plus complète, il nous a semblé judicieux de procéder à une analyse comparative de différentes lignes éditoriales. Pour ce faire, nous avons sélectionné quatre journaux idéologiquement

¹ Une analyse lexicométrique autour du nom « frontière » dans les mêmes journaux et au cours des dates clés de l'exposition universelle de 1900 a également été réalisée.

opposés afin de pouvoir contraster l'information selon les différentes lignes éditoriales. Nous retenons quatre journaux qui nous semblent représentatifs de chacune d'entre elles : *L'Humanité* (gauche), *Le Temps* (centre gauche), *Le Figaro* (centre droite), *La Croix* (droite conservatrice). Concernant les statistiques générales, ce corpus journalistique représente une facture générale de 65.676 mots et sera analysé de manière automatique grâce à notre analyseur textuel.

2.1. À propos de notre analyseur textuel

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

Précisons que la lexicométrie est une analyse strictement appliquée au lexique contrairement à la textométrie qui est une analyse portant sur son contexte phraséologique. Étant donné que l'interprétation des calculs se fonde sur des indicateurs chiffrés mais aussi sur l'analyse systématique des contextes, il s'agit là d'une étude à la fois quantitative et qualitative.

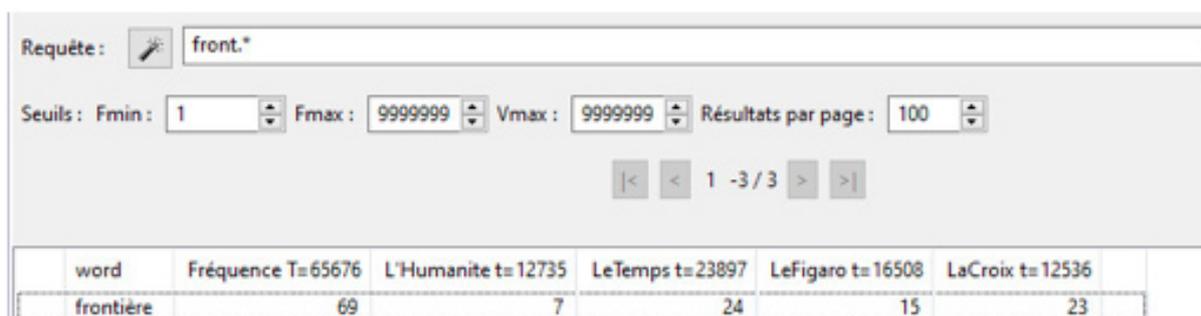
2.2. Analyse lexicométrique

2.2.1. Fréquence du nom frontière dans l'ensemble de notre corpus

Grâce à notre logiciel TXM, nous pouvons lancer une requête concernant le nom « frontière » au sein de notre partition². Signalons que notre requête comporte la fonction du . * qui permet de matcher front. * ainsi que ces différentes flexions (frontières, frontalier, frontaliers, etc.).

Les résultats que nous obtenons sur notre corpus sont les suivants :

Figure 1



word	Fréquence T=65676	L'Humanite t=12735	LeTemps t=23897	LeFigaro t=16508	LaCroix t=12536
frontière	69	7	24	15	23

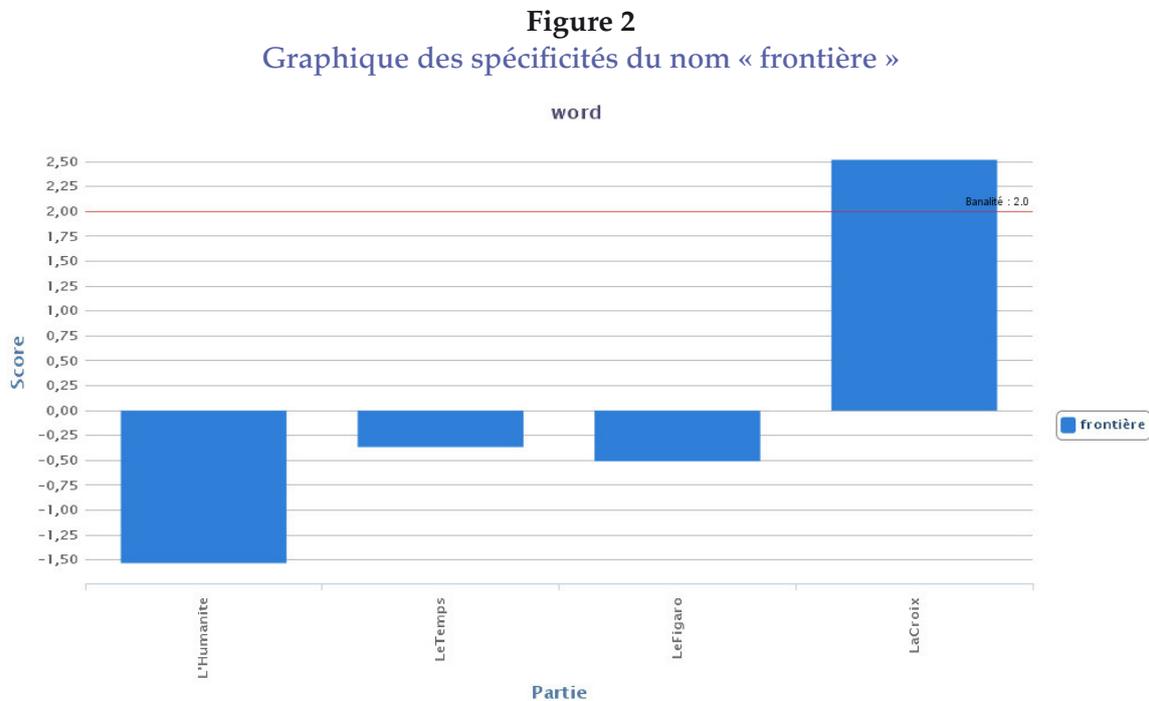
Nous observons que le terme « frontière » est mentionné 69 fois dans notre corpus et que c'est le journal *Le Temps* qui en fait l'usage le plus récurrent, soit 24 fois contre 7 pour *L'Humanité*, 15 pour *Le Figaro* et 23 pour le journal *La Croix*.

Toutefois, il est question d'analyser ces premiers résultats avec grande précaution puisque *le poids* des journaux n'est pas le même. En effet, rappelons que la facture totale du journal *Le Temps*

² regroupe l'ensemble des quatre journaux

(23897) représente presque le double de celle du journal *La Croix* (12536) ce qui nous permet de conclure, qu'en réalité, c'est le journal *La Croix* qui mentionne plus fréquemment ce terme.

Nous proposons, dans ce sens, un graphique des spécificités qui permet de visualiser ces résultats directement de manière pondérée et est plus visuellement parlant :



Ce diagramme nous permet de visualiser, de façon proportionnelle, l'ensemble des résultats puisque la commande « spécificités » calcule une statistique indiquant si les occurrences d'un mot sont en surnombre ou en sous effectif. De fait, par rapport à la fréquence d'apparition du mot « frontière » dans l'ensemble des journaux, un résultat positif indiquera que le mot apparaît plus fréquemment dans le texte en question que dans l'ensemble des autres textes. Nous constatons donc que le journal *La Croix* est celui qui mentionne plus fréquemment le nom « frontière ». Par opposition, ce graphique nous permet également de constater que c'est le journal *L'humanité* qui fait le moins référence au terme frontière.

Comme son nom l'indique, le journal *La Croix* est un journal à tendance conservatrice et adopte durant de nombreuses années un discours très austère ce qui l'oppose parfaitement au journal *L'Humanité* et nous permet ainsi une sorte de symétrie de contraste au sein de notre corpus. Une symétrie de contraste qui se reflète d'ailleurs dans les résultats que nous venons d'obtenir. On peut donc en conclure que le journal *La Croix* adopte un discours qui porte sur l'importance des frontières, sur l'aspect territoriale et la circonspection, c'est-à-dire sur la possession au sens matériel du terme contrairement au journal *L'humanité* qui, comme son nom l'indique, est moins porté sur ces questions. Soulignons, toutefois, que le journal *La Croix* modère peu à peu son discours au fil des années.

Nous focalisons, par la suite, notre intérêt sur le syntagme nominal ayant pour noyau « frontière » afin de déterminer dans quel type de contexte ce terme évolue et quelles sont les différentes concordances qui lui sont faites.

2.3. Analyse textométrique

2.3.1. Notion de « frontière » et contexte phraséologique

Nous procédons à une recherche localisée du terme « frontière » dans son contexte car il est indispensable de comprendre les concordances qui se mettent en place autour de ce mot pivot :

Tableau 1
Concordances autour du mot pivot « frontière »³

Réf	Contexte Gauche	Pivot	Contexte Droit
Croix	200 hommes de notre personnel étant à la	frontière	
Croix	Nouvelles violations de	frontière	par les Allemands
Croix	nouvelles violations de	frontière	
Croix	Les Allemands passent la	frontière	
Croix	cavalerie allemande a également franchi la	frontière	
Croix	de cavalerie et d'infanterie ont franchi la	frontière	
Croix	Escarmouches à la	frontière	russo-allemande.
Croix	les Allemands auraient franchi la	frontière	
Croix	un régiment d'infanterie partant pour la	frontière	
Figaro	L'Allemagne a violé la	frontière	française sans déclaration de guerre
Figaro	les douaniers français sont partis vers la	frontière	
Figaro	régiment d'infanterie qui partira pour la	frontière	
Temps	nos troupes se groupant vers la	frontière	
Temps	les douaniers français sont partis vers la	frontière	
Temps	Quelques jeunes gens partant à la	frontière	défilaient, un drapeau français en tête
Temps	les trains qui leur permettent de gagner la	frontière	
Huma	le germanisme espère que les incidents de	frontière	suffiront à pousser la France hors de la sagesse
Huma	que nos voisins aient passé la	frontière	

Ce contexte nous permet de visualiser les concordances qui sont faites autour du mot pivot « frontière ». Nous constatons que les associations faites font référence, d'une part : à l'envahissement du territoire : « [...] violations de la frontière [...] » ; « [...] « passent la frontière [...] » ; « [...] franchi la frontière [...] » ; « Escarmouches à la frontière [...] » ; « [...] les incidents de frontière [...] ».

Et d'autre part, à la mobilisation vers la frontière : « [...] 200 hommes de personnels étant à la frontière [...] » ; « [...] un régiment d'infanterie partant pour la frontière » ; « [...] »

³ Nous proposons uniquement un échantillon représentatif des 69 entrées concernant le syntagme nominal ayant pour pivot « frontière ».

les douaniers français sont partis pour la frontière [...] » ; « [...] nos troupes se groupant vers la frontière [...] » ; « [...] quelques jeunes gens partant à la frontière [...] » ; « [...] les trains qui leur permettent de gagner la frontière [...] » etc.

Nous constatons que cet envahissement auquel il est fait référence est exprimé majoritairement par des locutions semi-figées tels que « violation de frontière » ou encore « franchi la frontière ». Il est de signaler que le choix des termes antéposés au nom pivot « frontière » n'est pas anodin puisque ce sont des noms ou des verbes qui véhiculent une connotation négative.

Nous constatons qu'il y a une corrélation entre ces deux associations puisque l'un exprime la cause (envahissement) et l'autre sa conséquence (la mobilisation).

3. Conclusion

Cette analyse qualitative et quantitative des différents journaux d'une date clé de la première guerre mondiale, nous a permis d'observer que la notion de « frontière » lors de l'état de siège est, dans un premier temps, fort présente. Ce qui n'est évidemment pas surprenant mais, sa fréquence ainsi que son contexte phraséologique nous indique que la frontière est ici synonyme de limite territoriale, de séparation limitrophe ou encore de démarcation. C'est-à-dire que cette frontière qui était devenue désuète en ce début de xx^{ème} siècle et qui faisait partie du domaine de l'abstrait — du moins en ce qui concerne le peuple — est redevenue, en quelques années seulement, une réalité écrasante.

Si les aspirations de ce nouveau siècle portaient sur une ère humanitaire, universelle et futuriste, elles sont malheureusement bien vite rattrapées par l'aspect territorial, possessif et individuel de chaque pays. Des frontières ancrées au sein des nations qui n'apporteront à ce début de siècles que d'inexorables tensions qui se traduiront ensuite par les deux guerres sanglantes que nous connaissons.

Références bibliographiques

- ACHARD, P. (1993). *La sociologie du langage*. Presses Universitaires de France.
- AUROUX, S. (1996). *La philosophie du langage*. Éditions Presses universitaires de France.
- BAYLON, C. (1996). *Sociolinguistique. Société, langue et discours*. Armand Colin.
- CALVET, L.-J. (1993). *La sociolinguistique*. Presses Universitaires de France.
- DECORDE, M., HEIDEN, S., JACQUOT, S., LAVRENTIEV, A., PINCEMIN, B. (2013-2018). *Manuel de TXM Version 0.7.9. Projet ANR Textométrie*. ENS de Lyon & Université de Franche Comté.
- DELSARTE, P. ET THAYSÉ, A. (2001). *Logique pour le traitement de la langue naturelle. Application à la langue française*. Éditions Lavoisier.
- LEBART, L., SALEME, A. (1994). *Statistique textuelle*. Éditions Dunod.
- LE NAOUR, J.-Y. (2014). *Dictionnaire de la Grande Guerre*. Édition Larousse.
- (2012). *1914*. Paris : Éditions Perrin.
- MOIRAND, S. (1975). *Le rôle anaphorique de la nominalisation dans la presse écrite*. Langue française, n.° 28. Textes et discours non littéraires.

Contextualisation socio-historique des grammaires et des dictionnaires franco-espagnols (XVI^e-XVIII^e siècles)

Manuel Bruña Cuevas
Universidad de Sevilla
mbruna@us.es

Résumé

Les dictionnaires bilingues et les grammaires pour étrangers sont des ouvrages qui, par leur propre nature, ont pour but de rendre plus franchissable l'une des frontières qui a toujours existé entre les peuples : la diversité de langues. Mais, mis à part la langue, d'autres facteurs peuvent agir comme autant de frontières entre deux peuples ou, au contraire, contribuer à les estomper. Ce travail s'occupe des divers avatars historiques — guerres, traités de paix, mariages... — qui, du XVI^e au début du XVIII^e siècle, ont conditionné la parution de dictionnaires bilingues franco-espagnols, de grammaires de l'espagnol pour les francophones ou de grammaires du français pour les hispanophones.

Mots-clé : *Dictionnaires français-espagnol, grammaires pour étrangers, contexte historique.*

Resumen

Los diccionarios bilingües y las gramáticas para extranjeros son obras que, por su propia naturaleza, tienen por objetivo hacer más permeable una de las fronteras que siempre ha existido entre los pueblos: la diversidad de idiomas. Pero, además del idioma, hay otros factores que pueden actuar como fronteras entre dos pueblos o, por el contrario, contribuir a difuminarlas. Este trabajo se centra en las diversas vicisitudes históricas —guerras, tratados de paz, matrimonios...— que, desde el siglo XVI a principios del XVIII, condicionaron la aparición de diccionarios bilingües franco-españoles, de gramáticas del español para francófonos o de gramáticas del francés para hispanohablantes.

Palabras clave: *Diccionarios francés-español, gramáticas para extranjeros, contexto histórico.*

1. Introduction

Les dictionnaires bilingues et les grammaires pour étrangers sont des ouvrages qui, par leur propre nature, ont pour but de rendre plus franchissable l'une des frontières qui a toujours existé entre les peuples : la diversité de langues.

Mais, mis à part la langue, d'autres circonstances peuvent agir comme autant de frontières entre deux peuples ou, au contraire, contribuer à les rendre plus perméables. Ces autres circonstances peuvent, selon les cas, soit favoriser soit retarder ou empêcher la parution de nouveaux dictionnaires bilingues ou de nouvelles grammaires, ainsi que la réédition de ceux déjà parus. Parmi elles, nous allons centrer notre attention sur certains des faits historiques qui se sont succédé du XVI^e au début du XVIII^e siècle et qui ont eu une certaine incidence sur la production lexicographique bilingue avec le français et l'espagnol ou sur la parution de grammaires de l'une de ces deux langues à l'usage des locuteurs de l'autre¹.

2. Les XVI^e et XVII^e siècles

La première grammaire de l'espagnol particulièrement adressée aux francophones² a été l'*Util y breve institution*, parue à Louvain immédiatement après l'abdication de Charles V le 25 octobre 1555 ; le nouveau souverain des Pays-Bas étant dès lors son fils Philippe II d'Espagne, l'espagnol était voué, selon l'auteur de la préface, à prendre un nouvel essor dans ces territoires :

Le ne te fay point de peface Amy Lecteur, pour toy remonstrer combien il est, & doresnauant sera vtile, voire necessaire en cé pais de scauoir la lāgue Castellane, pre-supposant que de toy mesme tu l'entens assez: et mesmemēt estāt nostre Prince naturel nay Roy des Espaignes. (*Institution tresbrieue & tresutile*, 1555, préface)

Quant au premier ouvrage sur le français expressément adressé aux hispanophones, il date de 1565. Nous parlons de la *Grammatica* de Baltasar de Sotomayor et du *Vocabulario* de Jacques Ledel, publiés ensemble à Alcalá de Henares. Loin d'être le fruit du hasard, cette initiative dérive d'une circonstance historique : la signature du traité du Cateau-Cambrésis (1559). Mettant fin à plus de soixante ans de guerres entre la France et l'Espagne pour la prédominance en Italie, ce traité prévoyait, afin de renforcer la réconciliation entre les deux couronnes, le mariage de Philippe II d'Espagne avec la princesse Élisabeth de Valois, fille aînée d'Henri II de France. Ce mariage ayant eu lieu à Paris en juin 1559, la nouvelle reine arrive en Espagne quelques mois plus tard avec sa suite française, dont fait partie Ledel, l'auteur du *Vocabulario*. Les besoins de communication entre les courtisans réveilleront leur intérêt respectif soit pour le français soit pour l'espagnol, d'où l'opportunité des deux ouvrages qui nous occupent. Voici comment l'explique Sotomayor lui-même, en termes galants, dans sa dédicace :

... con el felicissimo matrimonio de la reyna nuestra señora, es tanta la comunicacion que ay, y que se espera que siempre aura, que quien de aqui adelante no supiere Frances, le faltara mucha parte de lo que el buen cortesano deue tener: pues vno de los mayores entretenimientos que entre ellos ay es el trato que con las damas se tiene, de los [*sic*] quales muchas son Francesas.

¹ Pour les premières grammaires du français pour les Espagnols, voir Lépinette (1996) ; pour celles de l'espagnol pour les Français, Maux-Piovan (2002), Suso López (2010), Zuili (2012). Pour la lexicographie bilingue franco-espagnole, voir Bruña Cuevas (2008), Pablo Núñez (2010) et Cazorla Vivas (2014).

² Quoique publiée en version trilingue espagnol-français-latin, sa préface au lecteur n'est qu'en français.

Or, ce mariage a non seulement donné lieu aux premiers ouvrages sur le français édités en Espagne, mais il a également contribué à pallier les effets négatifs pour l'apprentissage des langues étrangères provoqués par la pragmatique d'Aranjuez, promulguée par Philippe II le 22 novembre 1559 et interdisant à professeurs et étudiants la fréquentation des collèges ou des universités situés en dehors des territoires ibériques ou italiens appartenant à la monarchie hispanique. Malheureusement, la reine Élisabeth est morte en 1568, ce qui a pratiquement mis fin à la présence française à la cour de Philippe II, étant donné que le roi s'est remarié avec une princesse de la maison de Habsbourg. Les circonstances historiques n'étaient donc plus favorables à la parution en Espagne de nouveaux ouvrages pour accéder à la connaissance du français. On ne peut pas exclure que cela ait contribué à ce que ceux de Nicholao Landuchio (*Dictionarium Linguae Franconiae*, 1562) et de Baltasar Pérez del Castillo (*Grammatica y manera de bien hablar screibir y leer la lengua Francesa*, entre 1563 et 1578) soient restés à l'état de manuscrits.

Le premier vrai dictionnaire bilingue avec le français et l'espagnol date de 1599, sa parution ayant été favorisée, encore une fois, par un mariage. Son auteur, le Brabançon Hendrik Hornkens, avait longuement résidé en Espagne au service de l'archiduc Albert d'Autriche, auquel il dédie son *Recueil*. Sa dédicace, de fait, est signée le 18 avril 1599, jour du mariage de l'archiduc avec Isabelle-Claire-Eugénie, fille de Philippe II et d'Élisabeth de Valois et nouvelle souveraine, avec son époux, des Pays-Bas espagnols. Comme du temps d'Élisabeth de Valois, il se constituait à nouveau une cour à forte présence de francophones et d'hispanophones, cette fois-ci non plus à Madrid, mais à Bruxelles ; magnifique occasion donc, comme Hornkens le dit lui-même dans sa dédicace, pour lancer son ouvrage :

... en ningun otro tiempo podria ser mas prouechosa y necessaria vna semejante obra que en este del summo felice, y afortunado Casamiëto de V. A. para q[ue] los Estrangeros (de los quales no podra dexar de ser muy vsitada y frequentada esta celebre y amplissima Corte) por este medio puedã valer y approuechar se por saber estos lenguajes.

Les relations entre les couronnes hispanique et française s'amélioraient aussi juste à la même époque, quoiqu'après une nouvelle guerre. La tentative de Philippe II d'obtenir la couronne de France pour sa fille Isabelle-Claire-Eugénie avait rallié les catholiques et les protestants français autour d'Henri IV, qui a donc dû entrer en guerre, dès 1595, contre le roi espagnol, la paix entre eux ayant été rétablie en 1598 par le traité de Vervins. Fort curieusement, c'est en pleine guerre (1595-1598) que paraissent les deux premières méthodes pour l'apprentissage de l'espagnol en France : celle d'Antoine Charpentier (1596) et celle de César Oudin (1597). Or, dans le cas de Charpentier, dont le nom ne figure pas sur sa page de titre — ce qui est déjà significatif —, le fait pourrait s'expliquer par sa militance catholique radicale, qui le conduira à la connivence avec les Espagnols et, une fois ses manœuvres découvertes, à être exécuté en 1597. Quant à Oudin, en tant qu'interprète du roi il a pu se sentir dépité du fait que Charpentier l'ait devancé dans l'édition d'une grammaire espagnole, d'où, certainement, l'édition de la sienne en pleine guerre contre la couronne hispanique. Sa charge auprès du roi devait, en principe, le protéger contre tout soupçon de sympathies avec les Espagnols, mais, prudemment, il a estimé opportun de justifier la publication de son ouvrage non pas comme un hommage à la langue espagnole, mais comme un moyen de mieux lutter contre les Espagnols :

Le ne doubtte point que quelques vns ne se scandalisent, voyant que c'est vouloir enseigner la langue de nos ennemis, mais ie les prie de croire que ie n'ay iamais pensé la faire valoir d'auantage par ce moyen ... c'est en effect le moyen de descouurir les meenes de son ennemy de l'entendre parler.

En fait, malgré cette précaution et malgré la paix de Vervins (1598), l'hispanophobie n'avait pas disparu en France, ce qui rend compte des explications d'Oudin dans la dédicace de la deuxième édition (1604) de sa grammaire ; il y supprime le texte que nous venons de citer, mais ce n'est que pour mieux pouvoir exprimer sa fidélité au roi, remise en question par certains, selon lui :

Il n'est ia besoin ... que i'employe la mesme excuse que ie fis à la premiere Edition, veu qu'elle ne me seruit d'autre chose, que d'vne preuue ou pour mieux dire espreeue de ma fidelité, ... car nonobstant icelle on ne laissa pas de me molester ... Maintenant ... nous sommes exempts de ces dangers, & iouissons d'vne paix telle que nous n'auons, ou pour le moins nous ne deurions auoir autre soin que de prier pour la conseruation de ce bon pasteur [le roi de France], lequel avec tât de trauaux nous l'à [sic] acquise ... Il ne me seruira non plus pour contrequarrer le soupçõ qu'on pouuoit auoir, que i'eusse rien de commun avec les Espagnols, de dire, que ie ne suis pas Cameleon, pour me transformer en toutes les natures des nations, dont i'enten quelque peu les langues.

Malheureusement pour Oudin, si Charpentier l'a devancé de peu dans la publication d'une première grammaire de l'espagnol en France, il lui arrivera de même en ce qui concerne le premier dictionnaire français-espagnol et espagnol-français : à la faveur de la paix, Jean Pallet publie le sien à Paris en 1604. Il le dédie au jeune prince de Condé, Henri de Bourbon, dont il était le médecin et dont Oudin devient le secrétaire ordinaire à partir de cette même année 1604. Oudin étant aussi l'interprète du roi pour l'allemand, l'italien et l'espagnol et ayant publié sa grammaire de l'espagnol en 1597, il a dû être contrarié par la parution du dictionnaire de Pallet ; peut-être même qu'il travaillait déjà au sien. Quoi qu'il en soit, il lance enfin son *Tesoro* en 1607, juste au moment où le dictionnaire de Pallet paraissait dans la capitale des Pays-Bas espagnols, Bruxelles (1606-1607). Il s'agit là de sa seconde et dernière édition, car c'est le dictionnaire d'Oudin qui deviendra le grand référent lexicographique franco-espagnol du XVII^e siècle.

Le *Tesoro* jouira, en effet, de huit éditions entre 1607 et 1675. Ce n'est peut-être pas par hasard que sa deuxième édition date de 1616, postérieure donc de seulement quelques mois aux mariages, d'une part, du futur Philippe IV d'Espagne avec Élisabeth de Bourbon, fille d'Henri IV, et, de l'autre, de Louis XIII avec l'infante espagnole Anne d'Autriche, fille de Philippe III. Cette réédition s'inscrit, en outre, dans une période prolifique en ce qui concerne la publication en France d'ouvrages voués à l'apprentissage de l'espagnol, tels que ceux de Jean Saulnier, Ambrosio de Salazar, Lorenzo de Robles, Juan de Luna, Jerónimo de Tejada ou Alejandro Luna, auxquels on peut même ajouter la première édition d'un ouvrage trilingue français-espagnol-basque, à caractère partiellement lexicographique : *L'Interpret* de Voltaire (ca. 1620). Paru à Lyon, cette œuvre jouira de plusieurs rééditions, toujours à Bayonne, jusqu'aux premières années du XVIII^e siècle. Et c'est aussi vers la même époque (1624) que paraît également la première vraie grammaire du français à l'usage des hispanophones, accompagnée d'une grammaire de l'espagnol pour des francophones ; dues à Diego de Cisneros, elles sont éditées à Douai, une ville alors située dans la Flandre d'Isabelle-Claire-Eugénie, la fille de Philippe II d'Espagne. En 1562, celui-ci avait pourvu la ville d'une université, dont Cisneros [Diego de la Encarnación] était professeur. Il dédie sa grammaire française à l'ambassadeur espagnol en France, afin qu'il puisse perfectionner la maîtrise qu'il a déjà du français³. Et

³ Cisneros rééditera sa grammaire française à Madrid en 1635, justement l'année de la déclaration de guerre faite à l'Espagne par la France, qui s'incorpore par là à la guerre de Trente Ans. La publication de l'ouvrage est postérieure de quelques mois à la déclaration de guerre, qui date du 19 mai 1635, mais Cisneros avait entamé auparavant les démarches nécessaires pour l'édition : l'approbation ecclésiastique de l'ouvrage a été signée le 14 avril. Ce n'est certainement par hasard que Cisneros le dédie, en octobre 1635, à Pedro Pacheco Girón, membre du Conseil de Castille et du Conseil de l'Inquisition.

c'est également aux Pays Bas espagnols que paraît, pendant cette période d'accalmie entre la France et l'Espagne, une réédition du dictionnaire d'Oudin (Bruxelles, 1624-1625), précédée de peu de sa troisième réédition parisienne (1621).

La déclaration de guerre faite par Richelieu à l'Espagne en 1635 provoquera la diminution de ce genre d'ouvrages, sans les faire complètement disparaître pour autant. Le dictionnaire d'Oudin, par exemple, sera révisé, après la mort de son auteur, par son fils Antoine et réédité à Paris en 1645, en pleine guerre de Trente Ans, à laquelle cette réédition ne fait pas la moindre allusion dans ses préliminaires. Cette guerre, toutefois, sera la cause directe de la publication d'un ouvrage partiellement lexicographique : le *Dictionario* de Pere Lacavalleria (1642). La Catalogne se trouvant sous la souveraineté du roi de France depuis 1641, l'imprimeur Lacavalleria, originaire de Guyenne, publie cet ouvrage à Barcelone, pourvu d'une dédicace au vice-roi français, le maréchal Urbain de Maillé, beau-frère de Richelieu. Il y salue l'incorporation de la Catalogne à la France, tout en espérant la victoire des armes françaises sur celles de Philippe IV d'Espagne, ce qui ne l'empêche pas d'y déclarer qu'il conçoit tout dictionnaire comme le « principal instrumēt pour apprendre les langues, & reunir les cœurs ». Et c'est également en pleine guerre (1639) qu'avait précédemment paru un autre trilingue, cette fois-ci dans les territoires de la Flandre espagnole : *Le Grand Dictionnaire et Tresor de trois langues François, Flameng & Espagnol*. Simple assemblage du *Tesoro* espagnol-français d'Oudin et du *Nieuwen Dictionaris om te leeren de Nederlantsche ende Spaensche Talen* de Juan Francisco Rodríguez (1634), l'imprimeur Trogney adresse sa dédicace aux bourgmestres de sa ville, Anvers, en y justifiant la publication de son ouvrage par le fait qu'il rassemble les trois langues qui ont cours en Flandre : le français de la noblesse et du commerce, l'espagnol de l'administration espagnole et le flamand, langue maternelle du pays et de l'administration concernant les affaires intérieures. Or, dans cette dédicace, l'état de guerre se fait présent dans les déclarations de fidélité envers le roi d'Espagne et le gouverneur des Pays-Bas espagnols, Ferdinand d'Autriche, frère de Philippe IV, ainsi que dans la restriction signalée en ce qui concerne les relations avec la France :

... son principal lustre [celui de la ville d'Anvers] & ornement gist & consiste en vne correspondance vniuerselle, non seulement des Prouinces les plus esloignées [...] mais encore en la communication & traictement avec les Prouinces les plus voisines des deux courōnes (a sçauoir de France en temps de paix) & en tout temps de celle d'Espagne, dans l'obeyssance & fidelité que nous auons voüé a sa Maiesté Catholique, ... & dans la bonne conduite & gouvernement de nostre Serenissime Prince S. A. R.

Le traité des Pyrénées (1659) met fin à la guerre entre les couronnes de France et d'Espagne et prévoit le mariage de Louis XIV avec l'infante Marie-Thérèse, fille de Philippe IV. La paix, longuement attendue, sera explicitement saluée dans notre corpus. Le dictionnaire d'Oudin, réédité en 1660 à Paris et à Bruxelles, c'est-à-dire aussi bien dans les territoires de la couronne de France que dans ceux de la couronne d'Espagne, contient à cette occasion des propos tels que les suivants :

Et dans la rencontre de temps & des affaires, nous nous sommes aduisez que la langue Espagnolle alloit reprendre son cours, & pouuoit estre à l'aduenir en vsage parmy nous. (*Tesoro*, Paris, 1660 : « Les imprimeurs au Lecteur »)

La Paix benite, & l'Auguste Alliance entre les deux plus esclatantes & puissantes Couronnes du monde m'en ontourny le sujet, que je vous offre, Messeigneurs ... C'est le *Tresor des langues Espagnolle & Française*, esperant qu'il servira à ces deux Illustres Nations ... pour faciliter reciproquement la connoissance de leurs Langues, & les unir de plus en plus dans la douce intelligence & correspondance, qu'elles ont maintenant par ensemble. (*Tesoro*, Bruxelles, 1660 : dédicace)

La Joye universelle, que la Providence Divine a fait descendre de son Throsne celeste, pour nous favoriser d'une Conclusion de Paix, au moyen de laquelle nous peussions respirer des travaux & peines, qu'avons enduré sous ce deplorable fardeau de la cruelle Guerre, m'a excité, à vous presenter ce Tresor de la Langue Espagnolle et François, pour vous aider à cultiver les Deux Langues, que j'espere que par la douceur de cette Paix, & l'Alliance des deux Sceptres Tres-Catholique & Tres-Chrestien, osteront la diversité d'humours & inclinations, d'où sont procedez tant des tristes spectacles. (*Tesoro*, Bruxelles, 1660 : « L'imprimeur aux amateurs des langues Espagnolle & François »)

Mais la paix entre la France et l'Espagne ne dure pas longtemps. Dans le reste du siècle, les deux couronnes s'affrontent dans plusieurs nouvelles guerres (celle de Dévolution, 1667-1668 ; celle de Hollande, 1672-1678 ; celle des Réunions, 1683-1684 ; celle de la Ligue d'Augsbourg, 1688-1697), qui, toutefois, ne semblent pas avoir tari l'intérêt pour les langues respectives. Mis à part la réédition du dictionnaire d'Oudin à Lyon en 1675, tout un ensemble d'ouvrages grammaticaux voit le jour en France, notamment dans la période comprise entre la paix des Pyrénées et le mariage de Louis XIV avec Marie-Thérèse, d'une part, et le retour aux hostilités avec la guerre de Dévolution, de l'autre (Jean Doujat 1644, Claude Dupuis 1659, Simón Deza Sotomayor 1659, Claude Lancelot 1660, François Huillery 1661, La Gravette 1662, Bartelmo Labresio de la Puente 1666, Ferrus 1680). Dans une moindre mesure, on constate quelque chose de similaire en Espagne pour ce qui est de l'intérêt pour la langue française, y compris pendant les périodes de guerre. Depuis 1664 environ, il y avait au moins un maître de français à Madrid : Pierre-Paul Billet. Ayant publié une grammaire rudimentaire du français à l'usage des Espagnols à Lyon en 1672, il l'améliore et la publie à Saragosse dès l'année suivante (1673), puis à Madrid en 1688, peu après la publication d'un petit ouvrage sur le français faite également à Madrid (1688) et due à un autre maître français : Jean-Pierre Jaron. Remarquons que ces deux dernières publications coïncident avec un court moment de paix entre la France et l'Espagne : celui compris entre la fin de la guerre des Réunions (1684) et le début de celle de la Ligue d'Augsbourg en septembre 1688. De fait, les approbations de la *Gramática* de Billet datent de 1687 et le reste des documents administratifs prescrits pour toute publication datent des mois ou des jours qui précèdent le début de la guerre en septembre 1688, ceux de l'ouvrage de Jaron datant également des mois de juin et juillet de cette même année. La guerre étant imminente au moment de leur parution, ce n'est donc peut-être pas par hasard que ni Billet ni Jaron n'aient trouvé un haut personnage à qui dédier leur ouvrage : le premier dédie le sien au lecteur ; Jaron, à Notre-Dame du Mont-Carmel.

3. Le début du XVIII^e siècle

Les grammaires de Billet et de Jaron sont les signes avant-coureurs de l'intérêt pour le français en Espagne et pour l'espagnol en France qui caractérise le début du XVIII^e siècle. Il dérive d'une situation nouvelle : après deux cents ans d'affrontements continus entre les deux couronnes, on assiste en ce début de siècle à leur alliance par suite de l'intronisation en Espagne de Philippe V, petit-fils de Louis XIV. Ce changement de dynastie sur le trône espagnol ne sera définitif qu'avec la fin de la guerre de Succession (1701-1714), mais, en pleine guerre, plusieurs auteurs (Maunory ¹1701, ²1704, ³1708 ; Perger 1704 ; De Vayrac ¹1708, ²1714) ont répondu avec la publication en France d'ouvrages sur la langue espagnole à l'intensification des contacts avec l'Espagne. Voici comment Perger ou l'abbé de Vayrac s'expriment à cet égard dans leurs dédicaces :

... je me flatte que l'avènement d'un Fils de France à la Couronne d'Espagne fera du moins louer le dessein d'un ouvrage, dont l'usage va devenir pretieux à tous les François (Perger, 1704 : dédicace)

... à qui pouvois-je la dédier qu'à celui que le plus grand Roi de la Terre a choisi pour serrer les nœuds de l'union que le Ciel a pris soin de former entre la France & l'Espagne, malgré tous les efforts de l'Europe conjurée ? (abbé de Vayrac, 1708 : dédicace à Michel-Jean Amelot de Gournay, conseiller envoyé par Louis XIV à Philippe V)

Du côté espagnol, il y a la parution de la grammaire française de Guilla Rubí (1707), un catalan de Perpignan qui prie la vierge de Montserrat de donner à Philippe V le triomphe sur ses ennemis dans la guerre de Succession et qui justifie la publication de son ouvrage par la présence de francophones et d'hispanophones à la cour de Madrid :

... en este siglo se necessita tanto de ella [la lengua francesa], por aver llegado el dia tan dichoso de ver las dos Coronas tan reciprocamente unidas, necessitando entenderse en el Real servicio vnos con otros. (1707 : 46)

On peut y ajouter la réédition de 1708 de la *Gramática francesa* de Billet, où il inclut (p. 169-200) un complément sur l'espagnol du fait que sa clientèle madrilène de courtisans voulant apprendre le français s'était élargie du grand nombre de Français arrivés à la capitale avec le nouveau roi ; c'est Billet qui a été le maître d'espagnol de, parmi d'autres, l'abbé de Vayrac, comme celui-ci l'avoue lui-même (1708 : 396). Ce dernier, de fait, ne se limite pas à lancer en 1714 une nouvelle édition de sa grammaire espagnole, mais il publie, également à Paris, une grammaire du français pour les Espagnols. Aussi bien l'une que l'autre sont présentées par l'auteur comme propres à resserrer les liens entre deux puissances devenues alliées :

... comme je suis persuadé, qu'outre les avantages que les Sçavans tireront de celui-ci [son ouvrage], rien n'est plus capable de serrer les nœuds de la parfaite union qui regne entre les deux Nations, ni plus propre pour faciliter le bien du Commerce que la communication des Langues ... (*Nouv. Grammaire Esp.*, 1714 : dédicace à Philippe V)

Quiera el Cielo que el deseo que he tenido en la composicion de esta Obra, de apretar estrechamente los lazos de la perfecta union que ay entre nos [*sic*] Nobles Españoles, y los Franceses mediante la comunicacion de ambas Lenguas, no quede frustrado, y que mientras los dos grandes Monarcas que mandan a dos Naciones tan pujantes... (*El Arte Frances*, 1714 : xxviii, dédicace au duc d'Escalona)

C'est précisément pendant cette période prolifique que paraissent, à Bruxelles, les premiers ouvrages de Sobrino, appelés à devenir les grands référents didactiques du XVIII^e siècle dans le domaine franco-espagnol : sa grammaire de l'espagnol (1697), son dictionnaire bilingue (1705) et ses dialogues, également bilingues (1708). Sa grammaire paraît juste au moment où se terminait la guerre de la Ligue d'Augsbourg, mais son dictionnaire le fait en pleine guerre de Succession (1705) et il est dédié par Sobrino à Maximilien-Emmanuel de Bavière, gouverneur des Pays-Bas espagnols adhérent à la cause de Philippe V. Pour ce qui est des circonstances historiques, l'auteur se borne à y faire une allusion voilée dans la préface de la partie français-espagnol de son dictionnaire :

C'est ce qui m'a fait passer par-dessus tous les bruits que quelques ignorans ont répandus pour me dégouter d'un travail si utile ... au Public, particulièrement dans la conjoncture présente, où la connoissance de ces deux Langues est plus nécessaire que jamais.

Il se montre, en revanche, plus explicite dans la préface de la deuxième édition (1721) de son dictionnaire, où l'on trouve une référence à la fin d'une guerre et au traité de paix subséquent :

Je l'ay fait [son dictionnaire] avec bien de plaisir, d'autant plus, que les Nations qui ont été ci-devant les plus opposées l'une à l'autre, se sont reconciliées, par la Paix qui va se conclure, entre les plus grandes Puissances de L'Europe, par laquelle le Commerce avec l'Espagne, va reflourir comme du passé & aussi la langue Espagnole.

Notons qu'en 1721 les Pays-Bas espagnols étaient déjà passés sous la souveraineté de l'Autriche, conformément au traité d'Utrecht (1713), qui avait mis fin à la guerre de Succession. Dans l'extrait que nous venons de citer, Sobrino fait donc référence à une nouvelle guerre : celle de la Quadruple-Alliance (1718-1720). Déclarée par la France, l'Angleterre, la Hollande et l'Autriche à Philippe V d'Espagne, elle aboutira au traité de La Haye, signé le 17 février 1720. Cela signifie que, quoique le dictionnaire ait paru en 1721, la rédaction de la préface date certainement du début de 1720, fait plausible si l'on tient compte que l'imprimeur a obtenu le privilège correspondant le 4 octobre suivant.

4. Conclusion

Ce parcours pourrait être poursuivi ; les œuvres de notre corpus parues postérieurement continueront à faire allusion à l'alliance entre les couronnes française et espagnole ou à l'« universalité » du français au XVIII^e siècle pour justifier leur publication. Plus tard, des faits tels que la Révolution française ou la présence de l'espagnol en Amérique ne manqueront pas de trouver aussi leur reflet dans les préliminaires de ce genre d'ouvrages. Mais les contraintes d'espace nous obligent à ne pas continuer. Nous espérons, tout de même, avoir réussi à montrer que les circonstances historiques de la période ici parcourue ont largement conditionné la parution ou les rééditions des ouvrages qui font l'objet de notre étude. À cet égard, deux idées principales sont à retenir. La première est que les frontières entre la France et l'Espagne ont été moins étanches grâce à l'intérêt pour la langue de l'autre, cause primordiale de la publication des grammaires et des dictionnaires franco-espagnols. Il est vrai que leur édition a pu être gênée à certains moments précis par les conflits armés entre les deux royaumes, mais pas toujours ; même pendant des périodes de guerre ouverte, ce genre d'ouvrages a connu de nouvelles parutions ou rééditions, leurs auteurs, toutefois, ayant généralement cherché alors à se protéger contre toute suspicion de sympathie pour l'ennemi soit par un silence absolu sur les circonstances du moment, soit par des dédicaces à de puissants personnages. Un second point à retenir, c'est que la publication de nos ouvrages a largement profité des périodes de paix et d'alliance matrimoniale ou dynastique entre les deux couronnes ; ils deviennent alors plus nombreux et leurs auteurs les présentent souvent comme autant de moyens de rapprochement entre les deux peuples et les deux cultures, c'est-à-dire comme des outils pouvant contribuer à rendre plus franchissables les frontières qui séparent les habitants des deux royaumes.

Références bibliographiques

- BRUÑA CUEVAS, M. (2008). La producción lexicográfica con el francés y el español durante los siglos XVI a XIX. *Philologia Hispalensis*, 22, 37-111. <https://dx.doi.org/10.12795/PH>.
- CAZORLA VIVAS, C. (2014). *Diccionarios y estudio de lenguas modernas en el Siglo de las Luces. Tradición y revolución lexicográfica en el ámbito hispano-francés*. Liceus.

- LÉPINETTE, B. (1996). Les premières grammaires du français (1565-1799) publiées en Espagne. *Histoire Épistémologie Langage*, 18 (2), 149-177.
- MAUX-PIOVANO, M.-H. (2002). *Les débuts de la didactique de l'espagnol en France : les premières grammaires pratiques (1596-1660)*. Septentrion.
- PABLO NÚÑEZ, L. (2010). *El arte de las palabras. Diccionarios e imprenta en el Siglo de Oro*. Editora Regional de Extremadura.
- SUSO LÓPEZ, J. (2010). La enseñanza del español en Francia en el siglo XVII. Dans A. M. González Carrillo (éd.), *Post tenebras spero lucem. Los estudios gramaticales en la España medieval y renacentista* (p. 379-403). Editorial Universidad de Granada.
- ZUILI, M. (2012). L'Enseignement du castillan en France au début du xvii^e siècle. Dans M. Zuili & S. Baddeley (éds), *Les langues étrangères en Europe. Apprentissages et pratiques (1450-1700)* (p. 91-108). Presses de l'université Paris-Sorbonne.

Les contacts linguistiques entre le français et l'espagnol : le cas des interférences

Iva Dedková (dir.)
Université d'Ostrava
iva.dedkova@osu.cz

Cette étude a été élaborée dans le cadre du projet tchèque SGS01/FF/2021, intitulé « Contacts linguistiques entre le français et l'espagnol : emprunts et interférences », en collaboration avec les étudiantes Michaela FOJTÍKOVÁ et Barbora BŘUSKOVÁ.

Résumé

L'article se focalise sur les transferts interlinguistiques (c.-à-d. les influences de la langue maternelle dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère) entre le français et l'espagnol dans les domaines suivants : genre grammatical des noms (*le zèbre – la cebra, le sel – la sal*), prépositions (*aller en Suisse – ir a Suiza, pour toi – para ti*) et faux amis (*carte [tarjeta] – carta [lettre], salir [ensuciar] – salir [sortir]*). Pour pouvoir identifier quels transferts positifs et négatifs sont typiques des deux langues romanes, nous avons préparé, à l'aide d'une analyse contrastive, un ensemble de phrases qui a fait l'objet d'une tâche expérimentale, réalisée auprès d'apprenants hispanophones et francophones en 2021.

Mots-clé : *Transfert (positif/négatif) ; interférence ; genre des noms ; prépositions ; faux amis.*

Resumen

El artículo se centra en las transferencias interlingüísticas (es decir, las influencias de la lengua materna en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera) entre el francés y el español en las siguientes áreas: género gramatical de nombres (*le zèbre – la cebra, le sel – la sal*), preposiciones (*aller en Suisse – ir a Suiza, pour toi – para ti*) y falsos amigos (*carte [tarjeta] – carta [lettre], salir [ensuciar] – salir [sortir]*). Para poder identificar qué transferencias positivas y negativas son propias de las dos lenguas románicas, preparamos, mediante un análisis contrastivo, un conjunto de frases que fue objeto de una tarea experimental, realizada con los alumnos de habla hispana y francesa en 2021.

Palabras clave: *Transferencia (positiva/negativa); interferencia; género de nombres; preposiciones; falsos amigos.*

1. Introduction

Lors de l'acquisition d'une langue étrangère, les apprenants se trouvent en situation de contact avec deux ou plusieurs langues, parmi lesquelles la langue maternelle (L1), la langue en cours d'acquisition (L2 ou L3) et souvent aussi l'anglais (L2 ou L3). La présente étude s'interroge sur les transferts interlinguistiques entre le français et l'espagnol, deux langues romanes, génétiquement et typologiquement apparentées, et traite des trois phénomènes linguistiques suivants : le genre grammatical des noms, l'emploi des prépositions et l'existence des faux amis. Nous examinerons les résultats de deux groupes : i) les apprenants hispanophones du français, ii) les apprenants francophones de l'espagnol. Nous tâcherons de comprendre deux points essentiels : a) quels phénomènes linguistiques les apprenants produisent correctement ou incorrectement, b) si ce traitement, correct ou incorrect, est causé par un transfert, positif ou négatif.

D'après Odlin (1989 : 27), le transfert est l'influence résultant des ressemblances et des différences entre la langue cible et toute autre langue qui a été précédemment, et peut-être aussi imparfaitement, acquise. Il ne s'agit pas toujours de l'influence de la langue maternelle, d'autres langues acquises par l'individu peuvent entrer en jeu. Odlin (*ibid.* 36) souligne que les similitudes interlinguistiques peuvent produire un transfert positif, alors qu'un transfert négatif (ou interférence) implique des divergences par rapport aux normes de la langue cible. Seules certaines erreurs de langue sont causées par les interférences : l'interférence est individuelle, involontaire (*cf.* Dubois *et al.*, 2012 : 252) et marquée par l'influence de L1, L2 ou L3. Le transfert interlinguistique peut concerner non seulement l'influence de L1 sur L2 ou L3, mais aussi celle de L2 sur L3. Le transfert intralinguistique est motivé par le processus même d'enseignement-apprentissage et repose sur le fonctionnement de l'analogie. Les transferts opèrent sur différents plans linguistiques : phonétique, morphosyntaxique, sémantique, etc. (*cf.* Cuq *dir.* 2003 : 139).

La section 2 de l'article sera consacrée à la présentation des phénomènes linguistiques examinés. Dans la section 3, nous formulerons des hypothèses sur leur acquisition. La section 4 sera dédiée à la présentation de la tâche expérimentale consistant en deux versions linguistiques du même test, française et espagnole, menée auprès d'apprenants hispanophones du français et d'apprenants francophones de l'espagnol. La section 5 concernera l'exposition et la discussion des résultats obtenus.

2. Phénomènes linguistiques analysés

Cette section traite des phénomènes linguistiques étudiés, en français et en espagnol.

2.1. Genre grammatical des noms

Le français et l'espagnol sont des langues romanes, analytiques, bénéficiant de nombreuses similarités grammaticales et lexicales.

En ce qui concerne nos exemples (*cf.* Graphiques 1-2 *infra*), la forme du nom (c.-à-d. l'orthographe) en français n'aide pas trop à déterminer son genre. Les noms masculins se terminent par un -a (*lama*), par un -e (*zèbre*) ou par une consonne (*sel*). Les noms féminins contiennent la terminaison -e (*tulipe*) ou une consonne (*liqueur*).

La situation n'est pas la même pour l'espagnol. Dans nos exemples, la forme du nom en espagnol aide parfois à déterminer son genre. La terminaison -a (*cebra*) fait deviner le genre féminin. La terminaison -e peut être ambiguë, car elle s'applique tantôt au masculin (*tomate*),

tantôt au féminin (*frente*). La consonne, en revanche, marque notamment le masculin (*licor*, *tulipán*), rarement le féminin (*sal*).

Ajoutons qu'un mauvais choix de genre est classé parmi les interférences morphologiques (*une douleur* > **una dolor* ou *una cebra* > **une zèbre*).

Tableau 1
Genres identiques et différents des noms

Français	Espagnol	Français	Espagnol
un arbre	un árbol	un front	una frente
une lampe	una lámpara	un lama	una llama
une lune	una luna	une liqueur	un licor
un agenda	una agenda	un poivre	una pimienta
une couleur	un color	un sel	una sal
une dent	un diente	une tomate	un tomate
une douleur	un dolor	une tulipe	un tulipán
un escalier	una escalera	un zèbre	una cebra

2.2. Prépositions

Les transferts au niveau prépositionnel peuvent être désignés comme syntaxiques, lorsque la préposition en question sert à marquer principalement un rapport syntaxique (*Deja a su marido.*), ou comme lexicaux (sémantiques) et syntaxiques, lorsque la préposition marque également une relation spatiale, temporelle ou notionnelle (*Marie va en Suisse.*).

L'usage des prépositions françaises, notamment celles qui sont polysémiques, n'est pas toujours le même que celui des prépositions espagnoles. Voici quelques points essentiels, indispensables pour la lecture de notre texte (cf. Graphiques 3-4 *infra*) :

1. Tandis qu'en français *à* introduit le nom d'une ville et *en* le nom d'un pays, la préposition espagnole *a* s'emploie au sens cinétique et la préposition *en* au sens statique.
2. Le COD animé – humain est introduit par la préposition *a* en espagnol et par la préposition zéro en français.
3. Le syntagme *penser à qqn* correspond à la construction espagnole *pensar en alguien*.
4. Au sens spatial, les syntagmes *sur l'image*, accentuant la surface, et *dans l'image*, l'intériorité, se traduisent en espagnol comme *sobre la imagen* et *en la imagen*.
5. La préposition française *pour* correspond tantôt à la préposition espagnole *para* (attribution, but, lieu à atteindre), tantôt à la préposition espagnole *por* (cause, profit).
6. La préposition française *par*, marquant le passage au sens spatial ou le complément d'agent à la voix passive, correspond à la préposition espagnole *por*.
7. Lorsque la préposition française *par* exprime le moyen dans la construction *payer par carte*, elle équivaut à la préposition espagnole *con*. L'emploi de la préposition *avec* en français entraînerait l'usage d'un article (*payer avec la/une carte*).
8. La construction française avec deux prépositions commutantes, *parler à/avec qqn*, se traduit comme *hablar a/con alguien*. Pourtant, les prépositions alternantes ne

sont pas synonymes : *parler avec qqn* – *hablar con alguien* sous-entendent « échanger, bavarder ensemble » (relation symétrique, réciproque), *parler à qqn* – *hablar a alguien* impliquent que l'on s'adresse directement à la personne (*la mamá habla a su bebé*).

2.3. Faux amis

La notion de *faux amis* (*falsos amigos*) est assez récente. Elle aurait été employée pour la première fois en 1928 par Maxime Koessler et Jules Derocquigny dans leur œuvre *Les faux amis ou les trahisons du vocabulaire anglais (conseils aux traducteurs)* (cf. Chamizo Domínguez, 2005 : 73). Il s'agit de termes de deux (ou plusieurs) langues différentes qui présentent une similitude, d'ordre graphique (homographes) et/ou phonique (homophones), mais ne possèdent pas le même sens. P. J. Chamizo Domínguez (2005 : 75) distingue deux catégories de faux amis : i) *falsos amigos por casualidad* (faux amis aléatoires, qui sont apparus par hasard) et ii) *falsos amigos semánticos* (faux amis sémantiques). Les faux amis aléatoires désignent des homographes et des homophones dans deux ou plusieurs langues, entre lesquels il n'y a aucun lien étymologique ou sémantique qui pourrait justifier ce phénomène. Les faux amis sémantiques sont entrelacés étymologiquement dans différentes langues (par exemple, deux ou plusieurs mots similaires ou identiques viennent du latin, du grec ou de l'arabe).

Les graphiques 5 et 6 *infra* illustrent 15 paires de faux amis (noms, adjectifs et verbes) qui ont fait l'objet de la tâche expérimentale, dont 10 étant sémantiques (*une carte* – *una carta*, *une direction* – *una dirección*, *un équipage* – *un equipaje*, *un fantasme* – *un fantasma*, *une habitation* – *una habitación*, *constipé* – *constipado*, *débile* – *débil*, *espérer* – *esperar*, *régaler* – *regalar*, *subir* – *subir*) et 5 aléatoires (*un nombre* – *un número*, *un sable* – *una arena*, *bâtir* – *construir*, *salir* – *salir*, *soigner* – *soñar*) (cf. Larousse, 2021 ; RAE, 2021 ; Gaffiot & Flobert, 2000).

3. Hypothèses

Étant donné que les similitudes entre l'espagnol et le français facilitent l'apprentissage et que les différences peuvent devenir sources d'erreurs, nous émettons ces hypothèses :

1. Nous croyons que les noms ayant le même genre dans les deux langues ne poseront pas de problème aux apprenants (*une lune* – *una luna*), alors que les noms de genres différents risquent d'être sources d'erreurs, notamment lorsqu'ils présentent des ressemblances orthographiques importantes (*une tomate* – *un tomate*). Enfin, la forme du nom peut aider à déterminer son genre, particulièrement en espagnol.
2. Nous prévoyons peu d'erreurs dans les contextes dans lesquels l'usage de la préposition est le même dans les deux langues et, par suite, dans lesquels la préposition française/espagnole correspond à son équivalent prototypique en espagnol/en français (*Nous allons à Nice.* – *Vamos a Niza.*). En revanche, nous nous attendons à beaucoup d'erreurs dans les constructions dans lesquelles l'emploi de ces prépositions diffère dans les deux langues (*Marie va en Suisse.* – *Marie va a Suiza.*).
3. Nous pensons que les faux amis entre les deux langues seront sources de nombreuses erreurs (*une carte* – *una carta*), tandis que les vrais amis, sur lesquels nous ne nous concentrons pas, faciliteraient la compréhension (*un avion* – *un avión*).

4. Tâche expérimentale

La tâche expérimentale, qui a eu lieu en ligne de mai à novembre 2021, comprend deux versions linguistiques d'un même test : française (*Questionnaire linguistique pour les hispanophones*) et espagnole (*Cuestionario lingüístico para francófonos*).

Chaque test, sous forme d'un questionnaire à choix multiple (*i.e.* les étudiants devaient choisir une bonne réponse parmi les choix proposés), contient 49 questions en français / en espagnol : a) 4 questions sociolinguistiques : langue maternelle, âge, niveau d'études, durée d'apprentissage du français / de l'espagnol ; b) 45 phrases portant sur les transferts concernant le genre grammatical des noms, les prépositions et les faux amis.

Nos tests ciblaient deux groupes de sujets : i) les locuteurs natifs d'espagnol apprenant le français langue étrangère (G1) ; ii) les locuteurs natifs de français apprenant l'espagnol langue étrangère (G2). Voici le profil des sujets interrogés :

- Groupe 1 : 134 sujets hispanophones apprenant le français langue étrangère.
- Groupe 2 : 48 sujets francophones apprenant l'espagnol langue étrangère.
- Âge (*cf.* Tableau 2).
- Niveau d'études (*cf.* Tableau 3).
- Durée d'apprentissage du français ou de l'espagnol (*cf.* Tableau 4).

Tableau 2
Âge

Âge	moins de 18 ans	18-29 ans	30-49 ans	plus de 50 ans
Nb de sujets G1	8 (6 %)	66 (49,3 %)	50 (37,3 %)	10 (7,5 %)
Nb de sujets G2	2 (4,2 %)	31 (64,6 %)	9 (18,8 %)	6 (12,5 %)

Tableau 3
Niveau d'études

Niveau d'études	Secondaire	Licence	Master	Doctorat	Autre
Nb de sujets G1	17 (12,7 %)	58 (43,3 %)	50 (37,3 %)	4 (3 %)	5 (3,7 %)
Nb de sujets G2	3 (6,3 %)	27 (56,3 %)	16 (33,3 %)	—	2 (4,3 %)

Tableau 4
Durée d'apprentissage du français ou de l'espagnol

Nb d'années	0,5–2	3–5	6–10	11–15	15+
Nb de sujets G1	50 (37,3 %)	34 (25,4 %)	30 (22,4 %)	9 (6,7 %)	11 (8,2 %)
Nb de sujets G2	3 (6,3 %)	11 (22,9 %)	18 (37,5 %)	4 (8,3 %)	12 (25 %)

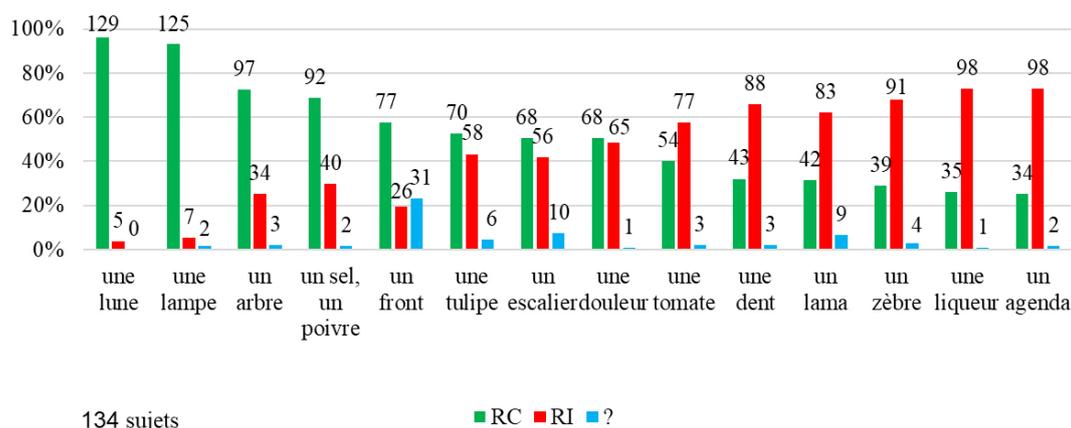
5. Résultats de la tâche expérimentale et discussion

Les résultats obtenus sont présentés sous forme de graphiques et complétés par une légende. Certains d'entre eux témoignent des influences de la langue maternelle.

5.1. Genre grammatical des noms

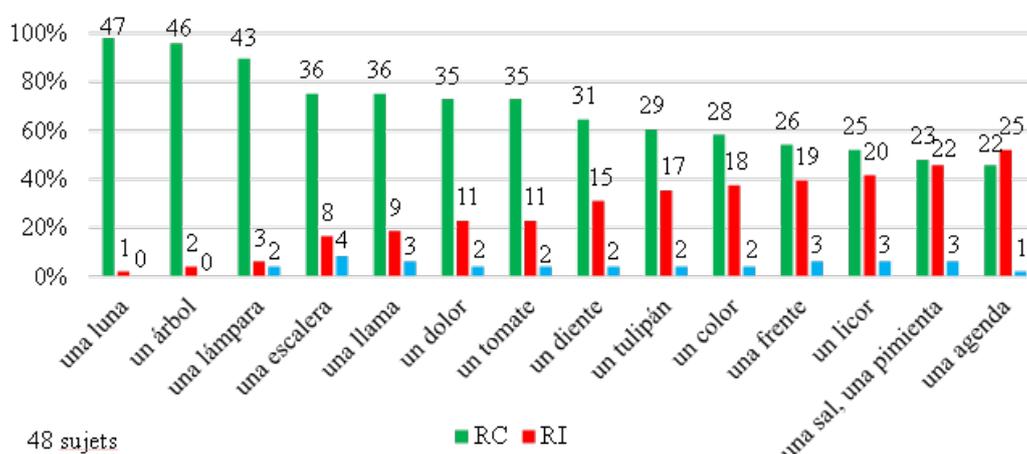
Graphique 1

Genre grammatical des noms en français



Graphique 2

Genre grammatical des noms en espagnol



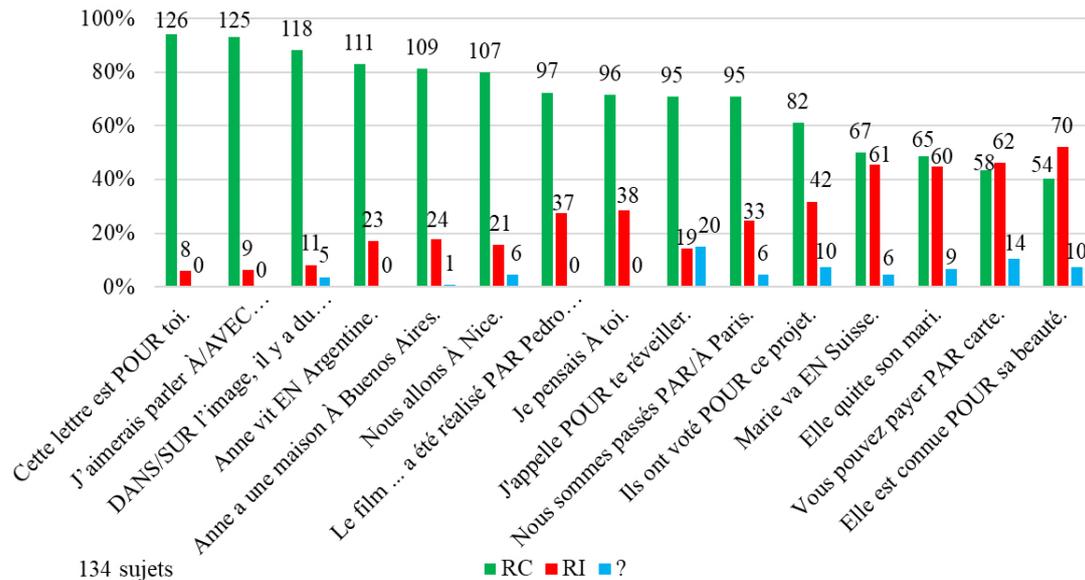
Les étudiants des deux groupes ont obtenu le plus grand nombre de réponses correctes (RC) dans les phrases contenant les noms ayant le même genre dans les deux langues (transfert positif) : *la luna* > *la lune* ; *una lámpara* > *une lampe* ; *un árbol* > *un arbre*.

Hormis ces trois termes, d'autres noms ont un genre différent et peuvent donc devenir une source d'erreurs d'interférence. Voici deux cas très problématiques pour les deux groupes : *el licor* > *la liqueur* ; *una agenda* > *un agenda*.

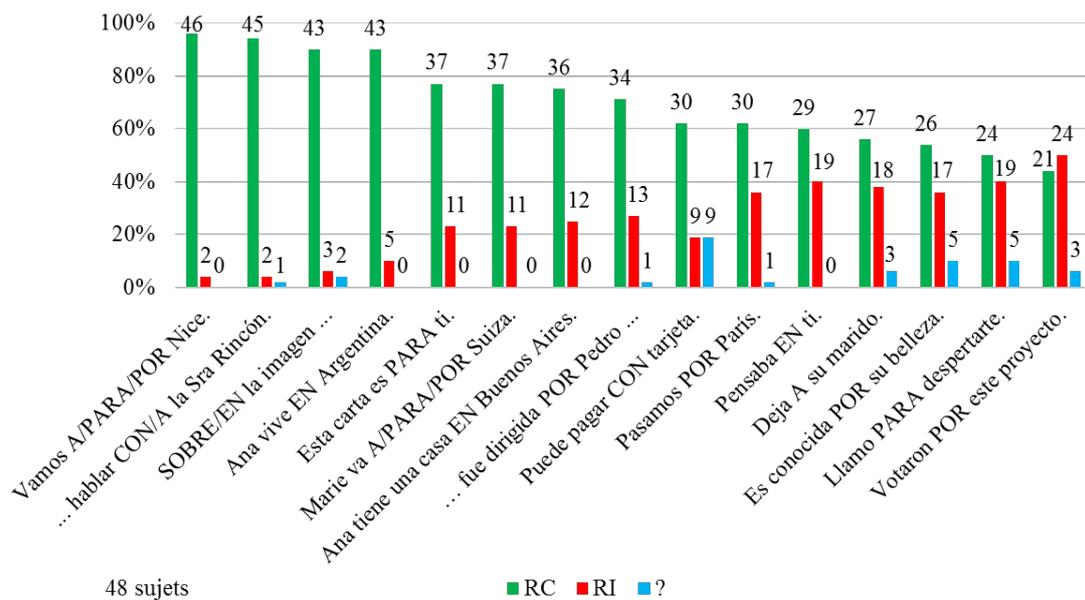
Le nombre des réponses incorrectes (RI) données par les étudiants hispanophones était beaucoup plus élevé que celui des RC dans le cas du nom masculin *zèbre*, probablement de par l'influence du genre féminin en espagnol et la terminaison –e en français, qui fonctionne souvent comme une marque du féminin : *la cebra* > *le (*la) zèbre*.

5.2. Prépositions

Graphique 3
Prépositions en français



Graphique 4
Prépositions en espagnol



Voici quelques constructions avec un possible transfert positif dans les deux langues :

*Quisiera hablar **con**la la Sra. Rincón. > J'aimerais parler **avec**à Mme Rincón.
Ana vive **en** Argentina. > Anne vit **en** Argentine.
Vamos **a** Nice. > Nous allons **à** Nice.*

Les prépositions *para* et *por* en espagnol et *pour* et *par* en français sont à la source de nombreuses confusions, dont témoignent les résultats des étudiants hispanophones (et francophones), qui ont obtenu le plus grand nombre des RC et le plus grand nombre des RI dans les deux phrases contenant la préposition française *pour* :

*Esta carta es **para** ti. > Cette lettre est **pour** toi.
Es conocida **por** su belleza. > Elle est connue **pour** (***par**) sa beauté.*

Les prépositions en question n'ont pas la même distribution. On penserait que *por* évoquerait *pour* (et vice versa), mais comme ce n'est pas le cas ici, nous croyons qu'il s'agit plutôt d'une confusion que d'un transfert. Les étudiants ont également commis beaucoup d'erreurs dans la phrase avec la préposition française *par* :

*Pasamos **por** París. > Nous sommes passés **par** (***pour**) Paris.*

Les étudiants francophones ont également commis beaucoup d'erreurs dans les phrases avec *por* et *para* ; il s'agissait, en effet, des trois cas les plus problématiques :

*Ils ont voté **pour** ce projet. > Votaron **por** (***para**) este proyecto.
J'appelle **pour** te réveiller. > Llamo **para** (***al*****por**) despertarte.
Elle est connue **pour** sa beauté. > Es conocida **por** (***para**) su belleza.*

Dans les deux langues, l'emploi des prépositions *a/à* et *en* au sens spatial est géré par différentes règles. C'est l'usage de la préposition *en* dans un contexte dynamique devant le nom d'un pays qui a entraîné le plus grand nombre des RI de la part des étudiants hispanophones (les étudiants francophones ont commis moins d'erreurs, car le contexte de la phrase en espagnol autorise une gamme de prépositions plus large) :

*Marie va **a** Suiza. > Marie va **en** (***à**) Suisse.*

L'emploi des prépositions *en*, en espagnol, et *à*, en français, dans un contexte statique, devant le nom d'une ville, a également été une source d'erreurs d'interférence. Ce sont les francophones qui ont commis le plus d'erreurs :

*Anne a une maison **à** Buenos Aires. > Ana tiene una casa **en** (***a**) Buenos Aires.
Ana tiene una casa **en** Buenos Aires. > Anne a une maison **à** (***en**) Buenos Aires.*

Concernant l'emploi grammatical des prépositions, citons le cas problématique de la préposition espagnole *a* introduisant le COD animé-humain, équivalent à la préposition zéro en français, qui a causé de grands problèmes aux deux groupes d'étudiants :

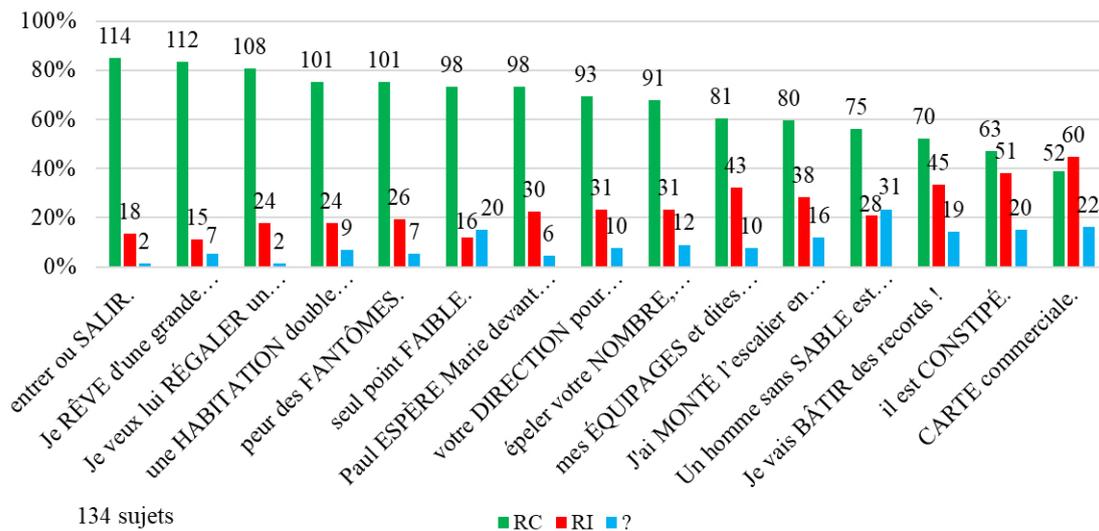
*Déjà **a** su marido. > Elle quitte ***à** (-) son mari.
Elle quitte (-) son mari. > Déjà ***-** (**a**) su marido.*

Voici une autre construction aléatoire, notamment pour les étudiants hispanophones, dont le nombre de RI dépassait celui de RC (l'emploi de la préposition *avec*, en français, entraînerait l'usage d'un article : *payer avec la/une carte*) :

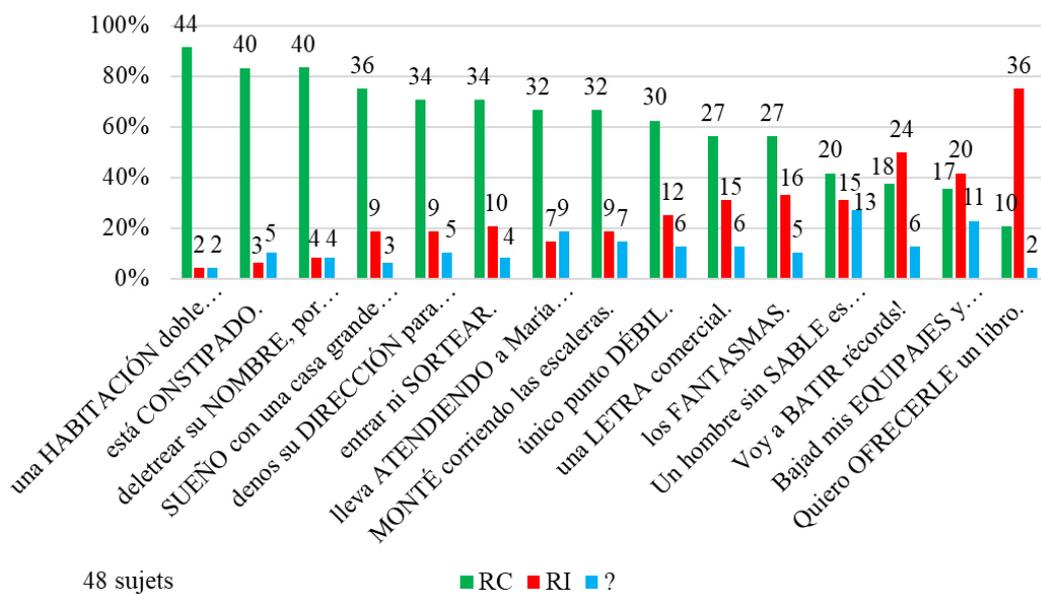
Puede pagar con tarjeta. > *Vous pouvez payer par (*avec) carte.*

5.3. Faux amis

Graphique 5
Faux amis en français



Graphique 6
Faux amis en espagnol



Dans cette partie du questionnaire, nous avons demandé aux étudiants d'indiquer si les phrases contenant des faux amis (écrits en majuscules, employés correctement ou incorrectement) sont vraies ou fausses. Voici les quatre interférences motivées par l'influence de l'espagnol qui ont été les plus problématiques pour les hispanophones :

... enviar una **carta** comercial. > ... envoyer une ***carte** [lettre] commerciale.
... no puede ir a la piscina porque está **constipado**. > ... parce qu'il est ***constipé** [enrhumé].
¡Voy a ganar! ¡Voy a **batir** récords! > ... Je vais ***bâtir** [battre] des records !
Un hombre sin **sable** es como un toro ... > Un homme sans ***sable** [sabre] ...

La phrase la moins difficile pour les étudiants hispanophones contient également un faux ami employé incorrectement en français, mais probablement grâce au contexte de la phrase, le taux des RC s'élève à 85,1 %:

Nadie puede entrar ni **sortear**. > Personne ne peut entrer ou ***salir** [sortir].

Les étudiants francophones ont commis le plus grand nombre des erreurs dans la phrase avec le faux ami *ofrecer* :

Je veux lui **offrir** un livre. > Quiero ***ofrecerle** [regalarle] un libro.

Curieusement, en fonction du nombre des RI, suivent les quatre phrases dans lesquelles le mot concerné est correctement employé en espagnol :

Bajad mis **equipajes** ... ; ¡Voy a **batir** récords!
Un hombre sin **sable** ...; ... tenía miedo de los **fantasmas**.

Voici d'autres interférences possibles, motivées par l'influence du français :

... envoyer une **lettre** commerciale. > ... enviar una ***letra** [carta] comercial.
J'ai **monté** l'escalier en courant. > ***Monté** [subí] corriendo las escaleras.
Paul **attend** Marie ... > Paul lleva ***atendiendo** [esperando] a María ...
Personne ne peut entrer ou **sortir**. > Nadie puede entrar ni ***sortear** [salir].

6. Conclusion

Par l'intermédiaire de la tâche expérimentale, sous forme de deux questionnaires linguistiques, nous avons pu identifier quels transferts, positifs et négatifs, reposant sur les similitudes et différences interlinguistiques, sont typiques des locuteurs hispanophones et francophones qui apprennent la langue d'autrui. Nos hypothèses sur l'acquisition des phénomènes linguistiques étudiés ont été plus ou moins confirmées. Une discussion approfondie mériterait pourtant plus d'espace. Nous avons pu observer que les étudiants hispanophones ont commis plus d'erreurs au niveau du genre grammatical des noms (d'après nos exemples, nous avons constaté que la forme du nom peut aider à déterminer son genre, notamment en espagnol), alors que les étudiants francophones ont commis plus d'erreurs au niveau des faux amis. Les étudiants des deux groupes ont obtenu le plus grand nombre des RC dans l'usage des prépositions, même si la distribution de celles-ci n'est pas souvent la même dans les deux langues. Voici le résumé des RC pour les deux groupes, par domaine :

— Questionnaire linguistique pour les hispanophones

- Genre grammatical des noms : 52 % des RC
- Prépositions : 67,9 % des RC
- Faux amis : 66 % des RC

— Questionnaire linguistique pour les francophones

- Genre grammatical des noms : 69 % des RC
- Prépositions : 70,6 % des RC
- Faux amis : 61,3 % des RC

Seules certaines réponses, correctes ou incorrectes, sont marquées par les transferts, positifs ou négatifs. Les résultats de la tâche expérimentale sont influencés par plusieurs facteurs, parmi lesquels la durée d'apprentissage du français ou de l'espagnol. Ainsi, notre prochaine étape sera d'analyser, dans le cadre de chaque groupe linguistique, les résultats des sous-groupes, définis en fonction de la durée d'apprentissage.

Références bibliographiques

- CHAMIZO DOMÍNGUEZ, P. J. (2005). Variaciones representacionales y falsos amigos. *Constrastes. Suplemento*, (10), 73-103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1359315>
- CUQ, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International, S.E.J.E.R.
- DUBOIS, J., et al. (2012). *Le Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Larousse.
- GAFFIOT, F., FLOBERT, P. (2000). *Dictionnaire latin – français*. Hachette.
- ODLIN, T. (1989). *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge University Press.
- LAROUSSE. (2021). *Le dictionnaire Larousse*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE). (2021). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es>

Les hispanismes en français et en tchèque contemporain : une étude comparative

Jan Lazar¹

Université d'Ostrava/d'Opole
jan.lazar@osu.cz

Résumé

La langue espagnole, parlée par 463 millions de locuteurs natifs dans le monde, représente une source majeure de mots d'emprunt. La grande majorité des mots empruntés à l'espagnol proviennent des siècles précédents lorsque l'espagnol brillait comme langue de communication internationale, ce qui n'est pas le cas aujourd'hui. Cependant, l'espagnol a laissé un héritage linguistique important et ses traces se retrouvent aujourd'hui aussi bien en français qu'en tchèque. Notre étude s'effectue de manière comparative et son objectif est d'analyser les hispanismes qui sont entrés dans les langues française et tchèque. Après avoir établi un corpus d'hispanismes présents dans les deux langues, nous les avons répartis en quatre catégories : les mots liés à la culture espagnole, les mots liés à l'art, les mots liés aux sciences naturelles et les mots liés à la gastronomie. Notre objectif est d'étudier un hispanisme concret dans chaque catégorie et son degré d'adaptation morphologique, orthographique ou sémantique dans la langue étudiée.

Mots-clés: *mots d'emprunt, hispanisme, langue française, langue tchèque.*

Abstract

The Spanish language, which is spoken by 463 million native speakers around the world, represents a major source of loan-words. The vast majority of loan-words from Spanish come from previous centuries when Spanish shone as a language of international communication, which is not the case today. However, Spanish left an important linguistic heritage and its traces can be seen in French as well as in Czech today. Our study carries out in a comparative manner and its objective is to analyze the Hispanisms that have entered the French and Czech languages. After having established a corpus of Hispanisms that are present in both languages, we have divided them into four categories: words related to Spanish culture, words related to art, words related to natural sciences and words related to gastronomy. Our objective is to study a concrete Hispanism in each category and its degree of morphological, orthographic or semantic adaptation in the studied language.

Keywords : *Loan-words, Hispanism, French language, Czech language.*

¹ Le texte a été rédigé dans le cadre du projet — SGS — Jazykové kontakty mezi francouzštinou a španělštinou : výpůjčky a interference. Les étudiantes Veronika Resslerová et Patricie Strnadová ont participé à la rédaction de ce texte.

1. Introduction

La langue espagnole ou autrement dit le castillan est une langue romane qui appartient aux langues les plus diffusées dans le monde entier. Actuellement, elle occupe le 4^e rang après l'anglais, le mandarin et l'hindi, avec 537,9 millions de locuteurs natifs². Si on compte le nombre d'habitants en Espagne (46 934 622), on se rend rapidement compte que la grande majorité des hispanophones vit en Amérique latine et aussi aux États-Unis. D'après les dernières statistiques, presque 13,5 % de la population « américaine » parlent espagnol à la maison, ce qui nous donne plus que 40 millions d'habitants³. Il s'agit donc d'un chiffre assez important et nous confirme que la population hispanophone aux États-Unis n'est plus une minorité linguistique. Il s'ensuit que la langue espagnole joue un rôle important dans la communication quotidienne et peut représenter une source des emprunts jusqu'à nos jours, même si personne ne nie la dominance de la langue anglaise dans le monde entier.

Notre texte vise à étudier les emprunts à la langue espagnole qui ont laissé une trace importante dans des langues européennes de diffusion variée. Plus concrètement, il s'agit de la langue tchèque et de la langue française. La première est la langue officielle d'un seul pays (la République tchèque) et elle est parlée par 10 millions de locuteurs. De plus, la République tchèque n'a pas de frontière directe avec l'Espagne et les contacts linguistiques ainsi que culturels entre les deux pays ont sans doute été moins intensifs que les relations franco-espagnoles. Par contre, la langue française est la langue officielle de plusieurs pays francophones et elle est perçue comme une langue de communication internationale, car elle est parlée par plus de 276,6 millions des locuteurs. Même si les deux pays sont séparés par les Pyrénées, ils ont toujours entretenu des relations assez proches, bien que souvent très problématiques et ambiguës. Notre étude sera donc comparative et visera à analyser les hispanismes en français et en tchèque. Notre dessein principal sera d'analyser en détail leur degré d'adaptation aux niveaux morphologique, lexical, ainsi que phonétique pour répondre à la question de savoir quelle langue les a le mieux assimilés.

2. Quelques remarques sur les hispanismes en français et en tchèque

Pour établir notre corpus de recherche, nous avons procédé de la manière suivante. Dans une première étape, nous avons analysé le nombre d'hispanismes dans les deux langues en question. En ce qui concerne la langue française, Henriette Walter (1997 : 15) nous précise que, selon une étude réalisée en 1991, sur 35 000 mots courants du Petit Dictionnaire de la langue française Larousse ou du Micro-Robert Plus, environ 4 200 étaient d'origine étrangère, ce qui équivaut à peu près à 13 % du vocabulaire courant. Parmi ces mots étrangers, Walter estime que les hispanismes ne représentent que 3,7 % des mots, c'est-à-dire 157 unités. Par contre, Alejandro Cioranescu dans son travail *Los hispanismos en el francés clásico*, dont le but est d'étudier les hispanismes en français durant leur époque de splendeur (des années 1500 à 1732), arrive au chiffre beaucoup plus élevé de 1 456 hispanismes. Pourtant, il faut préciser que son corpus ne contient pas seulement des hispanismes « purs », mais il y intègre aussi des calques linguistiques et sémantiques. À titre d'exemple, nous pouvons mentionner le mot « tenir » qui est employé dans le sens du verbe « avoir », sous l'influence de la langue espagnole où le mot « tener » possède la signification du verbe « avoir ». Le travail plus récent, *Les hispanismes dans Le Petit Robert 2014* nous donne un chiffre plus modeste de 428 hispanismes présents dans le dictionnaire mentionné. On peut constater qu'il s'agit d'un nombre comparable à la langue tchèque. Précisons que, dans *Le Grand Dictionnaire des mots étrangers* (Velký slovník cizích slov), il est possible de retrouver un total de 440

² https://fr.wikipedia.org/wiki/Liste_de_langues_par_nombre_total_de_locuteurs [cit.17-11-2021]

³ <https://edition.cnn.com/2013/09/20/us/hispanics-in-the-u-s-/index.html> [cit.17-11-2021]

mots d'origine espagnole. Radimský (2017) nous précise qu'il faut les distinguer en deux catégories : les hispanismes « purs », comme p. ex le mot « armáda », qui provient directement du mot espagnol « armada » et les mots qui ont été transmis à la langue tchèque via la langue espagnole, mais ne sont pas d'origine espagnole. À titre d'exemple, nous pouvons mentionner le mot « alchymie », qui est d'origine arabe ('al-kīmiyā) et qui est entré dans la langue tchèque grâce à la langue espagnole. Néanmoins, il faut préciser qu'une grande majorité des hispanismes n'est pas en usage courant et appartient plutôt au registre archaïque. À ce propos, Radimský (2017) ajoute que l'analyse du corpus SYN2010 nous confirme seulement 140 hispanismes en usage courant dans la communication quotidienne. Parmi les hispanismes les plus fréquemment employés, il faut surtout mentionner : kamarád < camarada, paráda < parada, armáda < armada, major < mayor, flotila < flotilla, kařon < cañon.

Nous avons mis en évidence que le nombre d'hispanismes dans les deux langues analysées n'est pas identique et peut varier considérablement. De plus, il existe aussi des hispanismes qui sont employés en français, mais ne sont pas en usage dans la langue tchèque, qui a privilégié une autre expression, et vice versa. Pour illustrer cette situation, nous avons décidé de dresser deux tableaux :

Tableau 1
Hispanismes présents en français, mais absents en tchèque

Mot espagnol	Hispanismes en français	Traduction tchèque
Maíz (subs. masc.)	Maïs (subs. masc.)	Kukurřice (subs. fém.)
Palabra (subs. fém.)	Palabrer (verbe)	Dlouze hovorřit (verbe)
Red (subs. fém.)	Résille (subs. fém.)	Sřitka (na vlasy) (subs. fém.)

Tableau 2
Hispanismes présents en tchèque, mais absents en français

Mot espagnol	Hispanismes en tchèque	Traduction française
Nutria (subs. fém.)	Nutrie (subs. fém.)	Ragondin (subs. masc.)
Corcho (subs. masc.)	Korek (subs. masc.)	Liège (subs. masc.)
De corcho (adj.)	Korkovřý (adj.)	De liège (adj.)
Taco (subs. masc.)	Tágo (subs. masc.)	Queue de billard (subs. fém.)

3. Bref aperçu des relations historiques tchéco-espagnoles et franco-espagnoles

Avant de commencer à analyser des hispanismes concrets qui figurent dans les deux langues, nous jugeons utile de faire un bref aperçu des contacts historiques franco-espagnols ainsi que tchéco-espagnols. Un contact historique intensif dans une période concrète pourrait aussi expliquer un afflux élevé d'hispanismes dans une période historique concrète. Il est logique que deux pays qui entretiennent un contact historique proche puissent s'influencer, non seulement au niveau politique, mais aussi linguistique.

En ce qui concerne les relations franco-espagnoles, il est possible de constater qu'elles ont toujours été dissymétriques et ambiguës. Même si les deux pays connaissent un héritage romain commun qui pourrait théoriquement les unir, ils sont souvent entrés en conflit et ont mené des guerres sanglantes réciproques. La situation s'est encore compliquée avec l'unification du royaume espagnol au xv^e siècle. Le nouveau royaume uni a ressenti la nécessité de manifester sa puissance mondiale et montrer à ses concurrents potentiels sa force. La dominance de la culture espagnole se manifeste notamment dans la période de 1492-1681, période qui est surnommée dans la culture espagnole « *siglo de oro* », c'est-à-dire le siècle d'or. Il s'agit d'une période extrêmement importante dans la culture espagnole qui a aussi mené au rayonnement de la langue de Cervantes dans le monde entier. La dominance politique et culturelle va de pair avec la dominance linguistique, comme nous le montrent actuellement les États-Unis et l'omniprésence de l'anglais dans la communication internationale. Après la chute de la dynastie des Habsbourg, on observe aussi le déclin de la culture espagnole qui commence à être influencée par la culture française. Rappelons qu'à partir de 1700 l'Espagne est dirigée par les Bourbons, une dynastie française. À cette période, c'est surtout la culture française qui connaît son éveil et le français devient une langue d'élite et de prestige. C'est contre la France napoléonienne que s'est construite la nationalité espagnole, symbolisée par le « *dos de Mayo* » et le fameux cri « *Morts aux Français* ». La lutte contre la France napoléonienne est considérée comme la première guerre nationale. Le pays du coq gaulois a longtemps regardé l'Espagne avec dédain et commisération, ce qui a sans doute bloqué l'arrivée des hispanismes en français. Ces préjugés ne se sont effacés qu'avec l'entrée de l'Espagne dans l'Union européenne et la chute du régime franquiste.

Vu la distance entre l'Espagne et la République tchèque, on peut déduire que les contacts historiques entre ces deux pays ont été moins intensifs. Pourtant, le premier contact entre ces deux États s'est déroulé dès le ix^e siècle lorsqu'une princesse d'origine tchèque nommée Dobroslava a été fiancée au prince d'Aragon. Au cours de son voyage dans la péninsule ibérique, elle a été attaquée par les Maures qui l'ont torturée et ensuite tuée. Après cet événement, elle a été canonisée et est connue en Espagne sous le nom de sainte Orsia. C'est une sainte qui est réputée pouvoir guérir les maux liés à la tête, comme p. ex. la folie et les maladies mentales. Un autre contact important est représenté par Ibrahim ibn Ya'qub, un marchand d'origine juive, qui au x^e siècle voyageait à travers l'Europe et, entre autres, a visité la capitale tchèque. Grâce à la description détaillée qu'il en fait, on peut s'imaginer la vie de cette époque dans la Tchéquie médiévale. Le royaume tchèque entretenait les relations les plus proches avec l'Espagne, surtout aux xvi^e et xvii^e siècles, alors que les deux pays étaient dirigés par la dynastie des Habsbourg. Mentionnons ici le roi tchèque et empereur Rodolphe II, qui a été élevé à la cour espagnole. C'est aussi lui qui a fait construire la splendide salle espagnole dans le château de Prague, où jusqu'à nos jours se déroulent les réunions importantes du pays. Dans les siècles suivants les contacts étaient encore moins intensifs, mais les pays tchèques ont accueilli plusieurs réfugiés espagnols. Nous pouvons ici mentionner le roi espagnol Alphonse XIII qui, dans les années 1931-1938, a séjourné à plusieurs reprises au château de Kynžvat, en Bohême de l'Ouest. C'est surtout la guerre froide qui a freiné les contacts entre l'Est et l'Ouest. Le renouvellement des contacts franco-espagnols commence à se développer peu à peu, après la chute du communisme et surtout avec l'entrée des deux pays dans l'Union européenne.

4. Présentation de notre corpus et son analyse

Comme nous l'avons mis en évidence dans notre introduction, il n'est pas possible de constater que les hispanismes qui sont entrés en français ont aussi enrichi la langue tchèque. Pour que nous puissions analyser un hispanisme concret, il faut qu'il soit présent en français et aussi en tchèque. Ensuite, nous avons réparti nos hispanismes en quatre catégories : mots

liés à la culture espagnole, mots liés à l'art, mots liés aux sciences naturelles et mots liés à la gastronomie, en suivant le classement proposé par Radimský (2017).

4.1. Mots liés à la culture espagnole

La première catégorie représente les mots qui sont liés à l'organisation de la civilisation hispanophone. Le premier mot, « guérilla », sert à désigner « une guerre généralement conduite par des partisans et fondée sur le harcèlement de l'adversaire par des embuscades et des coups de main » ou « une (troupe de) partisans ». On s'aperçoit que le mot a subi plusieurs modifications, surtout dans le tchèque, où une lettre l a disparu et sa prononciation [gerila] s'est éloignée de sa prononciation originale en espagnol [ge'rija]. Par contre, le mot francisé garde la prononciation presque identique de l'espagnole [gerija] et la seule différence se manifeste au niveau orthographique, avec l'accent aigu.

Le deuxième mot, « junta/junte », désigne « une assemblée, un conseil administratif en Espagne ou au Portugal », ou « un gouvernement issu d'un coup d'État militaire, notamment en Espagne et en Amérique latine ». On s'aperçoit que le mot dispose de deux variantes dans la langue tchèque. C'est surtout la variante avec ch – chunta qui essaie de refléter sa prononciation espagnole ['xun.ta]. Le phonème espagnol qui n'existe pas en français est remplacé par un phonème propre à la langue française. Ainsi, on atteste plusieurs prononciations de ce mot espagnol [ʒ œ :t] ou [ʒ ɛ̃ :t], bien que son orthographe n'en soit pas modifiée.

Le dernier mot, « torero », désigne « une personne qui affronte, combat le taureau selon les règles de la tauromachie ». On s'aperçoit que la veille forme en français est identique à son équivalent tchèque.

Tableau 3
Les mots liés à la culture hispanique

Mot espagnol	Hispanismes en français	Hispanismes en tchèque
Guerilla (subs. fém)	Guérilla (subs. fém)	Gerila (subs.fém.)
Junta (subs. fém.)	Junte (subs. fém)	Junta/chunta (subs. fém)
Torero (subs.masc.)	Torero (subs.masc.) Toreador/Toréador (subs. masc. littér. vieilli)	Toreador (subs. masc.)

4.2. Mots liés à l'art/ à la danse

La deuxième catégorie regroupe les mots liés à l'art hispanique. Précisons que nous avons surtout focalisé notre attention sur les mots liés aux danses traditionnelles. Le premier mot de cette catégorie, castañetas, est « un petit instrument de musique d'accompagnement composé de deux pièces semblables en bois ou en ivoire, reliées entre elles par un cordon que l'on attache aux doigts pour les faire claquer l'une contre l'autre en marquant le rythme ». Il est possible de reconnaître les mots en français ainsi qu'en tchèque, même si la terminaison a subi des modifications importantes dans les deux langues. Ajoutons qu'en ancien français on atteste aussi les variantes castignette et castinette.

Le deuxième mot désigne une danse latino-américaine. Comme nous le précise le dictionnaire de l'Académie espagnole, chacha est un instrument de musique de Cuba qui a donné le nom à cette danse. Enrique Jorrín, un musicien cubain, est considéré comme l'inventeur du genre musical cha-cha-cha. C'est surtout son adaptation tchèque qui connaît plusieurs variantes orthographiques, chacha/ča-ča/čá-ča, qui essaient de refléter sa prononciation espagnole.

Le dernier mot désigne « un chant populaire de l'Andalousie tendant à une certaine expression dramatique avec une large part d'improvisation malgré quelques formules traditionnelles ». Tandis qu'en français et en espagnol ce mot peut fonctionner comme un substantif ainsi qu'un adjectif, en tchèque on distingue le substantif flamenco et l'adjectif flamencový. Précisons que les deux variantes de ce mot coexistent en tchèque flamenco/flamenko et peuvent aussi se substituer dans le discours professionnel. Comme nous pouvons le voir sur l'affiche ci-dessous, la variante avec la lettre k est aussi employée par les spécialistes qui s'intéressent au flamenco et invitent les amateurs à les rejoindre.

Image 1

Affiche pour le festival international du flamenco en République tchèque



Tableau 3

Les mots liés à la danse

Mot espagnol	Hispanismes en français	Hispanismes en tchèque
Castañetas (subs. fém.)	Castagnettes (subs. fém.)	Kastaněty (subs. fém.)
Chachachá/cha-cha (subs.masc.)	Cha-cha (subs. masc.)	Cha-cha/ča-ča/čáča (subs. fém.)
Flamenco (subs. masc., adj.)	Flamenco (subs. masc., adj.)	Flamenco/flamenko (subs.neut.) Flamencový/flamenskový (adj.)

4.3. Mots liés aux sciences naturelles

La troisième catégorie est représentée par les mots qu'on pourrait classer dans la catégorie des sciences naturelles. Le premier mot sert à désigner « une vallée creusée par un cours d'eau et caractérisée par son étroitesse, sa profondeur et l'abrupt de ses parois rocheuses ». La langue française dispose aussi d'un synonyme, « gorge » (p. ex. les Gorges du Verdon), mais le mot « cañon » sert à désigner surtout les vallées creusées des États-Unis. Il est à noter que le mot dispose en français de plusieurs variantes orthographiques, comme p. ex. cañon/canyon/canon.

Le deuxième mot de notre corpus décrit « un insecte diptère nématocère dont la femelle pique l'homme et les animaux pour se nourrir de leur sang ». Il est intéressant de voir qu'en tchèque le contenu sémantique du mot *moskyt* est plus réduit qu'en espagnol et nous renvoie seulement à l'insecte diptère nématocère vivant dans les zones tropicales. Le Dictionnaire de l'Académie espagnole nous indique que le mot « mosquito » peut s'appliquer aussi à un homme qui aime boire et fréquente souvent les bars. Par contre, le dictionnaire CNRTL ne connaît pas cette signification péjorative et nous précise que « moustique » peut désigner par extension une personne de petite taille qui est toujours en mouvement, pleine d'activité.

Le dernier mot d'origine espagnole, « tornado », décrit « un mouvement tourbillonnant de l'atmosphère, caractérisé par une grande amplitude en hauteur et une forte intensité, accompagné de phénomènes orageux, causant d'importants ravages, sévissant notamment aux États-Unis et sur la côte occidentale d'Afrique ». Il peut aussi être employé au sens figuré pour désigner tout ce qui provoque de violents bouleversements moraux, sociaux. L'orthographe de ce mot est assez proche de son original, mais c'est surtout son genre qui varie dans les trois langues étudiées et nous montre que la motivation du genre n'est qu'arbitraire.

Tableau 4
Les mots liés aux sciences naturelles

Mot espagnol	Hispanismes en français	Hispanismes en tchèque
Cañón (subs. masc.)	Cañon/Canyon/Canon (subs. fém.)	Kaňon (subs. masc.)
Mosquito (subs. masc.)	Moustique (subs. masc.)	Moskyt (subs. masc.)
Tornado (subs. masc.)	Tornade (subs. fém.)	Tornádo (subs. neutr.)

4.4. Gastronomie

La dernière catégorie que nous avons analysée est formée par les mots provenant du domaine de la gastronomie. Avec l'ouverture des frontières et l'entrée de la République tchèque dans l'Union européenne, les produits gastronomiques espagnols ont commencé à être de plus en plus présents sur les tables tchèques. Il s'ensuit que la gastronomie représente une source importante des emprunts néologiques qui enrichissent le vocabulaire jusqu'à nos jours. Le premier mot de notre corpus, « paella », est un plat traditionnel à base de riz rond, originaire de la région de Valence, en Espagne. Même si l'orthographe de cet emprunt ne varie pas, on atteste en français, ainsi qu'en tchèque, deux possibilités de prononciation [pae.ja] ou [pae.la].

Une tortilla est une galette préparée à base de maïs dans la cuisine mexicaine et d'Amérique centrale. Avec la popularité de la cuisine tex-mex, le mot entre dans nos vocabulaires

quotidiens. C'est surtout la langue tchèque qui a modifié ce mot en l'approchant orthographiquement, ainsi que phonétiquement de son système.

Le dernier mot, « sangría », sert à désigner « une boisson en usage en Espagne, à base de vin rouge additionné de sucre, dans lequel macèrent des agrumes et des fruits de saison coupés en morceaux, relevée d'un ou de divers alcool(s), éventuellement coupée d'eau gazeuse et servie fraîche ». Ajoutons que ce mot a d'abord été francisé par altération en sang-gris (1723), mais au xx^e siècle on a commencé à privilégier la forme espagnole sangría.

Tableau 5
Les mots liés à la gastronomie

Mot espagnol	Hispanismes en français	Hispanismes en tchèque
Paella (subs. fém.)	Paella (subs. fém.)	Paella (subs. fém.)
Sangría (subs. fém.)	Sangría/Sangria (subs. fém.)	Sangría/Sangria (subs. fém.)
Tortilla (subs. fém.)	Tortilla (subs. fém.)	Torila (subs. fém.)

5. Conclusion

Notre texte a mis en évidence que la grande majorité des hispanismes présents en tchèque et en français sont des mots qui sont bien adaptés au niveau orthographique ainsi que phonétique et qu'un locuteur natif ne serait pas toujours capable de reconnaître leur origine espagnole. Si un hispanisme n'est pas adapté au système, il est possible de constater qu'il s'agit d'un terme spécialisé ou d'un emprunt néologique qui a récemment enrichi la langue en question. Comme nous l'avons évoqué dans les chapitres précédents, il s'agit surtout d'expressions gastronomiques qui sont à l'origine des emprunts néologiques. Comme exemple, nous pouvons mentionner le mot « jamon » [xamo:n] qui a sauvé sa prononciation espagnole en tchèque, bien que la réalisation phonique [x] du graphème j puisse paraître assez étrange. En français, on hésite aussi entre la réalisation phonique [x] ou [ʒ] qui est plus propre au système phonétique français. Des mots comme « gilet », « gitan », « banjo », « jade » privilégient la prononciation [ʒ], mais avec les mots qui sont fortement liés à la culture hispanophone, comme « mojito », « azulejo » ou « mudéjar », on rencontre la réalisation du phonème [x]. Le même problème se pose en tchèque pour la prononciation du graphème ll, qui est souvent réduit à un seul l [l], comme nous le montre l'exemple du mot « tortilla ». Étant donné que le graphème ll [j] existe en français, le mot « tortilla » n'a pas subi de transformations en français. Nous observons aussi le flottement de l'usage avec le graphème h qui ne se prononce pas en espagnol, mais au contraire sa non-réalisation en tchèque pourrait surprendre. Ainsi les mots qui sont bien intégrés dans la langue tchèque sont prononcés avec h, comme par exemple les mots « hurikán », « hacienda », mais les mots plutôt rarement employés gardent leur prononciation espagnole et le phonème [h] n'est pas audible dans des mots comme « hilgado » ou « hermananda ». Au niveau morphologique, on remarque de nombreux cas de changement de genre. Ainsi, les formes masculines en espagnol sont passées au système français comme des formes féminines, ou à l'inverse, comme nous le montre le mot analysé « tornado », qui est masculin en espagnol, féminin en français et neutre en tchèque. En ce qui concerne le changement sémantique, nous n'avons attesté qu'un seul exemple dans notre corpus, le mot « moustique », qui en tchèque (moskyt) peut seulement s'appliquer aux insectes tropicaux tandis qu'en espagnol sa signification est plus générale.

Références bibliographiques

- BLOCH, O. ET WARTBURG, W. (2008). *Dictionnaire étymologique de la langue française*. Presses Universitaires de France.
- CIORANESCU, A. (1987). Los hispanismos en el francés clásico. *Anejos del Boletín de la Real Academia Española*.
- CORBELLA, D. ET REAL, A.-M. (1993). El hispanismo en francés moderno. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 12, 63-74.
- ESTÉVEZ, M.-S. (2015). *Les hispanismes dans Le Petit Robert 2014*. Trabajo de fin de grado. Universidad de la Laguna.
- GAVIARD DUNAND, M.-D. (2005). Les emprunts linguistiques. *Encuentro: Revista de investigación e innovación en clase de lenguas*, 15, 25-31.
- JEŽKOVÁ, S. (2000). Embargo, torpédo a další hispanismy v češtině. *Naše řeč*, 83, 152-157. Consulté le 17 novembre 2021 sur disponible on-line : <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7575>
- KRAUS, J. (2005). *Velký slovník cizích slov*-CD ROM.
- RADIMSKÝ, J. (2017). Romanismy v českém lexiku. Karlík, P. – Nekula, M. – Pleskalová, J. (dirs) *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. Consulté le 17 novembre 2021. <https://www.czechency.org/slovník/ROMANISMY%20V%20ČESKÉM%20LEXIKU>
- TREPS, M. (2003). *Mots voyageurs. Petite histoire du français venu d'ailleurs*. Éditions du Seuil.
- WALTER, H. (1997). *Les mots français venus d'ailleurs*. Éditions Robert Laffont.
- DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Consulté le 17 novembre 2021 sur <https://dle.rae.es>
- CENTRE NATIONAL DE RECHERCHE TEXTUELLE, Consulté le 17 novembre 2021 sur <https://www.cnrtl.fr/definition/dictionnaire>

Sans doute, sans aucun doute: une frontière perméable

María Luisa Donaire
Universidad de Oviedo (grupo OPÉRAS)
donaire@uniovi.es

Résumé

L'insertion du déterminant *aucun* aux alentours du français classique témoigne d'un affaiblissement progressif du sens négatif de *sans doute*, ce qui a permis de dissocier sémantiquement les deux marqueurs, mais favorise en même temps l'hésitation dans l'emploi de l'un et de l'autre et signale un cas de « perméabilité » d'une « frontière » sémantique. L'étude d'un vaste corpus d'occurrences des deux marqueurs, faisant appel à une optique sémantico-pragmatique, permettra de cerner avec précision la signification spécifique de chaque unité et les facteurs qui interviennent dans les hésitations concernant leur emploi.

Mots clés : *Sans doute ; sans aucun doute ; marqueur d'attitude ; polyphonie.*

Resumen

La inserción del determinante *aucun* en torno al francés clásico da testimonio de una pérdida progresiva del significado negativo de *sans doute*, lo que ha permitido disociar semánticamente los dos marcadores, pero ha favorecido al mismo tiempo las vacilaciones en cuanto al empleo de uno y otro, señalando un caso de « permeabilidad » de esa « frontera » semántica. El estudio de un amplio corpus de ocurrencias de estos dos marcadores, basado en una óptica semántico-pragmática, permitirá establecer con precisión el significado específico de cada unidad y los factores que intervienen en las vacilaciones de su empleo.

Palabras clave : *Sans doute ; sans aucun doute ; marcador de actitud ; polifonía.*

1. Introduction

Les dictionnaires signalent la particularité sémantique de *sans doute* en français actuel, signifiant justement le contraire de ce qu'on attendrait de l'association d'un morphème négatif *sans* avec le substantif *doute*, c'est-à-dire, « absence de doute ». Ces mêmes sources signalent *sans aucun doute* comme ayant venu remplir l'espace sémantique laissé par *sans doute*¹.

Les linguistes font la même constatation : c'est le cas de Hermoso (2006 : 266), pour qui *sans doute* peut présenter « un contenido contrario al que etimológicamente le corresponde », tandis que *sans aucun doute* « deshace la ambigüedad » ; et aussi Andersson (2010); Bourmaysan (2012); Miche et Lorda (2014) ou Ducard (2015).

L'exemple (1) semblerait confirmer cette différence sémantique entre les deux marqueurs, étant donné que l'emploi de *sans aucun doute* après *sans doute* introduit une certaine gradualité :

(1) Ainsi donc, cet homme avait eu un enfant. Un enfant qu'il ne connaissait pas. Pourquoi ? De qui ? De cette femme, sans doute, sans aucun doute. Pourquoi ne le connaissait-il pas ? (Piat, J., Le parcours du combattant, 2013, google books)

Par ailleurs, concernant la valeur attribuée à ces deux marqueurs, c'est les notions de 'certitude' et 'probabilité' qui reviennent le plus souvent. À quelques exceptions près, qui précisent un peu plus et proposent, par exemple, l'équivalence de *sans doute* avec 'selon toutes les apparences' (cf. le *Nouveau Petit Robert*, ou Miche et Lorda (2014 : 44). Dans ce cas, on fait intervenir la prise en compte d'indices² dans la signification des marqueurs.

Deux voies s'ouvrent donc à la réflexion, l'une relative aux critères servant à la description de la signification de ces deux unités et l'autre qui se pose la différence sémantique entre les deux. Ce sera le double objectif de cette contribution, une étude fondée sur l'analyse d'un vaste corpus³ de français contemporain, constitué par des occurrences tirées de la presse⁴ et de bases de données⁵, ainsi que de dépouillements personnels d'autres sources.

La démarche à suivre ira de la considération des phénomènes de surface, le comportement distributionnel et syntaxique des deux marqueurs, vers la structure sémantique profonde, dont la polyphonie constitue le dernier niveau. C'est à une version « radicale »⁶ de la théorie de la polyphonie qu'on fera appel ici : un élément important dans cette description, et qui peut intervenir dans la signification respective de nos deux marqueurs, concerne en particulier l'attitude du locuteur.

¹ Par exemple, dans le *TLFi* : « [À valeur affirmative] Vieilli. Assurément, certainement. (...). Cette valeur de *sans doute* s'est atténuée au point que, pour exprimer l'affirmation, on renforce le subst. par *aucun, nul*. ». Pour le *Nouveau Petit Robert*, *sans aucun doute* aurait remplacé *sans doute* dans la signification de *certainement*, et *sans doute* aurait pris le sens de *selon toutes les apparences*.

² Bourmaysan (2012) s'appuie également sur l'existence d'indices pour décrire la signification de *sans doute*.

³ Environ un million d'occurrences pour *sans doute* et pour *sans aucun doute*. Dans le cas de *sans doute*, je n'ai pas analysé toutes les occurrences offertes par les divers corpus, car déjà dans *Frantext* il y en a 11.030, seulement en français contemporain, et dans *Sketch Engine* 547.037 occurrences.

⁴ Des recherches dans des journaux et des hebdomadaires sur www.onlinenewspapers.com/france.htm.

⁵ *Frantext* (français contemporain) et *Sketch Engine* (les premières 500 occurrences de chaque marqueur), à l'écrit, et *ESLO*, à l'oral.

⁶ Anscombe (2013, 2018).

2. Sans doute et sans aucun doute, propriétés formelles⁷

Certains aspects du comportement superficiel de nos deux marqueurs ont déjà été signalés dans la littérature linguistique dont ils ont été l'objet. Mais d'autres sont passés inaperçus.

Apparemment, les propriétés formelles des deux marqueurs diffèrent à peine.

Tant *SD* que *SAD* sont employés en incise (considérant comme incise tout élément linguistique n'est pas sémantiquement intégré à l'énoncé), que ce soit constituant l'incise eux-mêmes, comme c'est le cas dans (2), (3), ou bien à l'intérieur d'un segment de l'énoncé en incise, comme dans (4), (5), (6), (7) :

(2) *Chaque seconde poussait l'autre en prenant son temps, comme au ralenti, et c'est ça, sans doute, qui provoquait le malaise.* (F-O. Giesbert, *L'immortel*, Flammarion, 2007, p. 36)

(3) *Le boxeur américain — d'origine mexicaine — a créé la surprise dans la nuit de samedi à dimanche en faisant tomber le champion Anthony Joshua. L'une des plus grandes surprises de l'histoire, sans aucun doute.* (*Le Figaro*, 2/06/2019)

(4) *Belgique: Un adolescent retrouvé mort, sans doute de faim, dans sa tente.*

La faim est peut-être la cause du décès d'un jeune Belge, découvert dans une tente qu'il occupait, depuis quelque temps, au cœur d'un domaine de loisirs, près de Gand (...) (20 Minutes, 4/09/2016).

(5) *On peut se demander pourquoi elle tenait tant à ce que ce soit le fils de Louis-Philippe qui reçoive le legs universel et non pas d'autres bénéficiaires, que ce soit les Rohan ou le fils du duc de Berry. Sans doute parce qu'elle était davantage sécurisée avec la famille de Louis-Philippe.* (SE⁸, <http://valmorency.fr/111.html>)

(6) *Devant cette arme redoutable, chargée sans aucun doute, au spectacle de Gabrielle, décomposée, echevelée, son corsage déchiré, Pierre cherchait à comprendre, encore sous le coup de l'asphyxie.* (A-M. Garat, *Dans la main du diable*, 2006, Frantext)

(7) *Au milieu du jardin, les jambes du directeur Abel effectuaient un ballet bizarre, sans aucun doute pour fêter l'excellente nouvelle, mais aussi pour éviter les dents de George Sand qui avait décidé que les pantalons crème n'ont pas besoin de revers, opinion fréquente chez les chiens jaunes.* (E. Orsenna, *L'exposition coloniale*, Seuil, 1988, p. 108)

Quant à la position de l'incise, par rapport à l'énoncé, pour *SD* c'est la position médiane qui prédomine, lorsqu'il est tout seul, comme c'est le cas dans (2), suivie de la position finale. Lorsque l'incise constitue un segment de l'énoncé, *SD* occupe de façon prioritaire la position initiale du segment, comme c'est le cas dans (5). Dans cette position, la structure qui se répète le plus est celle qu'on trouve dans cet exemple, *SD parce que X* (ainsi que *SD pour (que) X*, *SD à cause de X*, et des constructions similaires), suivie de loin par *SD + adjectif*, comme dans (8) :

(8) *Dans le cerveau de ma mère grignoté jour après jour par l'âge et la maladie, reste-t-il des images de ce jour d'hiver, sans doute ensoleillé, où furent prises les premières photos du bébé en novembre ?* (É. Bloch-Dano, *Porte de Champerret*, 2013, Frantext)

On trouve également *SD* constituant à lui tout seul un énoncé, entre pauses fortes :

(9) *Ça pèse pour des heures parfois. On n'aime pas ça, ni l'une ni l'autre. C'est trop. Mais ma mère adore ça. C'est comme si ça faisait exister l'amour. L'amour qui est là, je ne sais pas. Sans doute. Un certain amour. Je ne sais pas.* (Ch. Akerman, *Ma mère rit*, 2013, Frantext)

⁷ Je laisserai de côté, manque d'espace, l'analyse des formes *sans doute que*, et *sans doute pas*.

⁸ Sigles pour *Sketch Engine*.

En ce qui concerne *SAD*, c'est la position médiane en incise, suivie de près par la position finale (cf. exemple 3), qui prédomine. On trouve à peine *SAD* en incise à l'intérieur d'un segment de l'énoncé.

Cependant, *SD* présente une particularité qui n'est pas partagée par *SAD* : lorsqu'il est en position frontale, il se produit l'inversion du sujet :

(10) *Sur ces photos, excepté celle de toi bébé, tu dois avoir entre quatre et six ans. Sans doute ont-elles été prises avec l'appareil qu'ils disaient avoir gagné à la fête foraine avant-guerre et qu'ils garderont jusqu'à la fin des années cinquante, je l'ai utilisé souvent.* (A. Ernaux, *L'autre fille*, 2011, Frantext)

SAD semble moins favorable à la position frontale : il n'y a que 33 occurrences dans mon corpus (sur un total de 910 occurrences) dont trois avec inversion et le reste sans inversion.

Les deux marqueurs ont en commun la possibilité de constituer une réponse (ou une réplique) toujours affirmative, c'est-à-dire, confirmant toujours le contenu de la question (cf. (11), (12)) et ils sont parfois précédés de *oui*, comme dans (13), (14). Le cas de (15) ne fait pas exception, *SD* est précédé de *non* parce que la question est négative, il y a donc également confirmation :

(11) *Quand un matin de printemps, le hasard d'une chasse m'a mis nez à nez avec les fiancés. J'ai agi comme ma bile et mon sang me le commandaient. Ai-je mal agi ? Sans doute. Mais ce qui est fait est fait, et le résultat, ce fut un bâtard, toi Jacques, et ma foi ce n'est pas si mal.* (M. Tournier, *Le Médianoche amoureux*, 1989, Frantext)

(12) *–Elle a été le témoin d'un mariage à Auxerre, il y a vingt-neuf ans. Et l'ex-épouse ne veut à aucun prix qu'on s'en souvienne. /–Preuve ?/ –La page du registre a été arrachée./–Elle aurait été jusqu'à tuer le témoin ?/–Sans aucun doute.* (F. Vargas, *Un lieu incertain*, 2008, Frantext)

(13) *–Peut-on faire du multimédia populaire, de qualité et à bas prix ?/ –Oui sans doute.* (SE, cafepedagogique.org)

(14) *–La musique de Day Shift est-elle vraiment progressive ?
–Oui sans aucun doute, et pas seulement parce que les compositions sont longues.* (SE, musicwaves.fr)

(15) *VZ486 : mais non il me laisse faire ça tout ça / NC : pourquoi ? il n'aime pas écrire ?/*

VZ486 : non sans doute (ESLO1_ENT_143)

Dans mon corpus, le pourcentage des formes verbales qui constituent le contexte de *SD* montre un avantage plutôt favorable au présent et à l'imparfait⁹ : environ 15% pour le futur et le conditionnel, face à un peu plus de 33% pour le présent et l'imparfait.

Quant à *SAD*, la situation est similaire : presque 16% pour le futur et le conditionnel face à presque 27% pour le présent et l'imparfait.

Mais les deux marqueurs se combinent également avec d'autres formes verbales, dont le passé composé, par exemple. Et en définitive, avec n'importe quelle forme. On peut donc conclure que la forme verbale ne fournit pas de critère pour évaluer la signification du marqueur.

⁹ Par contre, Miche et Lorda (2014 : 45), parmi d'autres, signalent que *SD* se combine fréquemment avec le futur et le conditionnel, ce qui montrerait, d'après ces auteures, que le locuteur n'a pas accès aux faits, cela servant ainsi comme argument pour attribuer au marqueur la référence à une conjecture.

On observe, par ailleurs, un comportement particulier de *SD*, qu'on a déjà constaté à propos de sa construction en incise (cf. (5), (7)), lorsque le marqueur fait partie d'un segment de l'énoncé : il est souvent suivi de *parce que* ou des expressions de cause similaires (*pour ; pour... que ; à cause de ; car ; etc.*).

Cette propriété permet d'établir une nouvelle différence entre les deux marqueurs, car mon corpus confirme que *SAD* est réfractaire à ce type de contexte : moins de 1% des occurrences relevées, dont (7) fournit un exemple.

Hermoso (2006 : 266) signale de passage, dans une note (note 17), que « *sans doute puede al igual que peut-être, figurar en enunciados interrogativos* ». Cette auteure note ainsi une propriété qui apparaît comme particulièrement révélatrice pour établir la signification de nos deux marqueurs et, en outre, cela permet de mettre de relief une nouvelle différence entre les deux.

En effet, *SD*, non seulement il peut constituer des énoncés interrogatifs (16), mais il peut lui-même être l'objet d'une interrogation (17), avec une certaine fréquence :

- (16) OU : *et vous étiez sans doute externe ? enfin y a interne*
BP35 : *ah oui non non j'étais externe* (ESLO1_ENT_045)
(17) JK : *parce question de discipline vous pensez oui ? sans doute ?*
NA487 : *je sais pas oui* (ESLO1_ENT_106)

De son côté, on ne trouve aucune occurrence de *SAD* interrogatif, ni constituant un énoncé interrogatif.

Par contre, les deux marqueurs partagent la possibilité d'être exclamatifs :

- (18) *Sapristi ! Je sais très bien pourquoi. Vous avez de nouveau perdu la couverture, sans doute ! Qui sait où vous l'avez jetée !* (A. Lubin, *Parages d'exil*, 1984, Frantext)
(19) B : *Le Padre Pio de Pietrelcina a parlé de l'existence d'autres êtres dans d'autres mondes, qui avaient atteint un niveau élevé d'évolution parce qu'ils étaient sans péché... est-ce exact ? / J : Sans aucun doute !* (SE, ovni007.tripod.com)

Et encore deux autres propriétés qui opposent *SD* et *SAD*, dans leur comportement de surface. D'abord, la possibilité pour *SD* d'apparaître en contexte négatif (20), ou d'être lui-même objet de la négation (21), ce qui semble moins possible pour *SAD*¹⁰ :

- (20) *Le rat n'est sans doute pas le plus glamour des 12 animaux du calendrier, mais il est néanmoins célébré comme un symbole de fertilité et de richesse. Mais aussi d'intelligence.* (Le Nouvel Obs, 24/01/2020)
(21) *Si on comprend bien, seuls les juges pouvaient alors être savants du droit. Les choses se sont sans doute améliorées depuis lors. Non, pas sans doute, sûrement même.* (SE, blogavocat.fr)

Et, en sens inverse, un contexte très fréquent pour *SAD* mais à peine présent dans les occurrences de *SD* (bien que non impossible : cf. (20) « le plus glamour ») : le superlatif. Il s'agit des cas où le marqueur porte sur la construction superlative, comme dans (3) « L'une des plus grandes surprises de l'histoire, sans aucun doute ».

¹⁰ Dans *Sketch Engine*, 105 occurrences de *sans aucun doute* entouré de la négation, sur un total de 47.642 occurrences (0'2%), face à 32.149 cas de *sans doute*, sur un total de 547.037 occurrences (5'8%).

3. Sans doute et sans aucun doute, propriétés sémantico-pragmatiques

La structure *sémantique* de *SD* est toujours de forme $p \text{ SD } q$: *SD* introduit une entité q qui fait référence à une entité p , q constituant un commentaire à propos de p , le plus souvent une explication, une raison pour p . Dans le cas de (4), « de faim » introduit nettement une explication pour p « un adolescent mort », mort à cause de la faim ; dans le cas de (2), « ça » est présenté comme ce qui explique (« provoque ») p « le malaise »¹¹. On a constaté, en effet, dans l'analyse formelle, la fréquence d'expressions de cause, explicites, dans le cotexte de *SD* : « parce que » dans (5) et ailleurs « à cause de », « pour », « car »¹². Mais cette 'cause' peut rester implicite, comme c'est le cas dans (22) :

(22) *Je ne sais pas comment elle a su. L'instinct sans doute.* (J. Dicker, *La disparition de Stéphanie Mailer*, Paris, Éd. de Fallois, 2018, p. 823)

Même s'il n'y a aucune expression de 'cause', on comprend bien que, dans (22), le locuteur propose « l'instinct » comme ce qui explique qu'elle « a su ».

On peut postuler, en conséquence, que *SD* introduit toujours une explication, un 'pourquoi' à propos de p . Dans (8), un cas qui peut apparaître comme faisant exception à cette présence de 'cause', c'est l'adjectif *ensoleillé* qui introduit une raison pour faire des photos du bébé en plein hiver (des images de ce jour d'hiver, *sans doute* ensoleillé, où furent prises les premières photos du bébé).

La présence de *mais* dans le cotexte droit, beaucoup moins fréquent avec *SAD* (cf. (11), pour *SD* et (7) pour *SAD* : remarquer l'absence de contradiction, la présence de « aussi »), n'altère pas le comportement sémantique de *SD* et de *SAD*. Si on ajoute à cela la possibilité pour *SD* d'être soumis à l'interrogation et l'impossibilité pour *SAD*, on peut déjà tirer une conclusion, bien qu'encore provisoire, concernant la signification et la spécificité de ces deux marqueurs : avec *SD*, q peut être mis en question, mais non pas avec *SAD*, autrement dit, avec *SD*, q apparaît comme contestable et avec *SAD* comme incontestable. Le test des paires minimales, sous (23), permet de le montrer :

(23a) *Vous avez un bloc pour écrire, sans doute ?*

(23b) **Vous avez un bloc pour écrire, sans aucun doute ?*

Un argument en faveur du caractère incontestable de *SAD* q , est la fréquence de structures superlatives constatées dans l'environnement du marqueur. On a proposé l'exemple (3) dans l'analyse formelle, mais on peut inclure aussi les contextes où on fait mention de quelque chose d'extraordinaire : c'est le cas de « l'excellente nouvelle », dans (7). Ce caractère extraordinaire que le locuteur attribue à q , contribue à présenter celui-ci comme incontestable.

On peut ajouter un argument, fourni cette fois par une propriété sémantique spécifique de *SD* : ce marqueur est particulièrement fréquent dans des contextes d'introspection du locuteur. Ce sont des contextes où le locuteur formule des questions à propos de lui-même, comme dans (11) (« Ai-je mal agi ? »), ou ceux dans lesquels il s'adresse à soi-même, comme dans (24) :

¹¹ On remarquera que l'ordre de surface ne se correspond pas nécessairement avec l'ordre profond de p et q , en surface l'ordre $SD \ q, \ p$ étant parfaitement possible, comme dans (2), mais sémantiquement q correspond toujours à la raison de p .

¹² Manque de place, je ne propose pas d'autres exemples, mais la fréquence de ces contextes est élevée dans mon corpus.

(24) *Je ralentis, oui, car je trouve étrange cette voiture qui est arrêtée là. Je regarde autour, et là, je vois une silhouette qui remonte le talus. Je me suis dit que c'était sans doute une pause pipi pressante. Je ne me suis pas posé plus de questions.* (J. Dicker, *La disparition de Stéphanie Mailer*, Paris, Éd. de Fallois, 2018, p. 196)

Ce genre de contextes n'est pas exclu pour *SAD*, mais on apprécie certaines différences, en prenant (25) en exemple :

(25) –Alors vous avez vraiment écrit *Les Origines du mal* en quelques semaines ?
–Oui. *J'étais habité par une espèce de fièvre créatrice que je n'ai plus jamais eue. Était-elle déclenchée par l'amour ? Sans aucun doute. Je crois que quand Nola a disparu, une partie de mon talent a disparu avec elle.* (J. Dicker, *La vérité sur l'affaire Harry Quebert*, L'Age d'Homme, 2014, p. 193)

L'observation de (25) nous permet de constater que le locuteur construit sa réflexion comme réponse à un ex-locuteur, et lorsqu'il formule la question « était-elle déclenchée par l'amour ? », il s'adresse à cet ex-locuteur en même temps qu'à soi-même.

Cela montre que *q*, introduit par *SAD*, ne reste pas un contenu qui ne vaut que pour le locuteur, comme se présente *q* avec *SD*, mais il apparaît comme un discours présenté comme partagé par le locuteur et son allocutaire. L'exemple (26) est intéressant, en ce sens, par la présence de *n'est-ce pas*, qui demande l'accord de l'allocutaire, combinaison qui n'apparaît pas dans mon corpus dans le cas de *sans doute* :

(26) *Mais il ne put rien faire pour me prévenir de ce méchant circonflexe, dont je n'avais pas la moindre idée. C'est sans aucun doute, n'est-ce pas, à cette expérience traumatisante (la perte d'un quart de point à l'examen d'entrée en sixième) que je pris l'habitude, par compensation, de mettre des circonflexes en quelques endroits imprévus (ainsi, plus haut, page 7 de ma lettre, sur « dâmes »).* (J. Roubaud, *La Boucle*, 1993, Frantext)

Il me semble que c'est justement ce caractère partagé que présente *SAD* qui fait apparaître *q* comme incontestable.

En effet, avec *SD*, le locuteur montre son engagement sur *q*, il s'attribue la responsabilité de *q*, sans demander pour autant l'accord de son allocutaire : on a vu que *SD* fait souvent appel à une justification de *q*, ce qui peut montrer la faiblesse de l'argument. Mais, avec *SAD*, le locuteur présente *q* comme posé par lui mais comme partagé aussi par son allocutaire, faisant appel pour cela à diverses procédures, dont la formule *n'est-ce pas*, une question rhétorique, ou la force de l'argument (superlatif, stéréotype,...).

Les contextes d'introspection, où on trouve souvent les expressions « je ne sais pas » ... avant *SD*, témoignent de l'élaboration du point de vue du locuteur : par ex. dans (27) à l'oral :

(27) *8EX : le fait aussi que les jeunes sont mûrs beaucoup plus tôt qu'autrefois je ne sais pas à quoi enfin si c'est c'est dû sans doute à des phénomènes sociaux* (ESLO1_ENT_169)

La différence entre *SD* et *SAD* résiderait donc dans l'identité et le rôle des entités discursives qui interviennent dans la construction sémantique de chaque marqueur, ce qui nous place de plein pied dans la configuration polyphonique.

Si on vient à la description de la configuration polyphonique particulière de chaque marqueur, on observe que la différence entre *SD* et *SAD* réside dans le nombre et la nature des sources concernées et dans l'attitude du locuteur à l'égard de ces sources.

Le marqueur *SD* fait intervenir trois *pdv* : la source de *pdv*₁ est un ex-locuteur et l'objet construit est {*p*} ((dans (24) 'une silhouette remonte le talus')¹³ ; *pdv*₂, prise en charge de {*p*} par le locuteur ; *pdv*₃, {*q*} est présenté par le locuteur comme un argument approprié pour expliquer {*p*} (dans (24), 'une pause pipi pressante').

L'arrangement polyphonique de *SAD* diffère de celui de *SD*, *SAD* fait intervenir quatre *pdv* : *pdv*₁, de source indéterminée et objet construit {*p*} (dans (28), 'Preynat avait déjà livré ses aveux aux enquêteurs') ; *pdv*₂, dont la source est un *ON*-locuteur, une certaine communauté linguistique donnée, à laquelle appartiennent locuteur et allocutaire, et l'objet construit est {*q*}, qui apporte un argument en faveur de {*p*} : dans le cas de (28), {*q*} fait intervenir une conséquence de {*p*} ('Preynat sera condamné') ; *pdv*₃, le locuteur prend en charge {*p*} et {*q*} ; *pdv*₄, le locuteur présente {*p*} comme incontestable (souvent moyennant sa qualification comme extraordinaire), en vertu de {*q*}.

(28) *Ayant déjà livré ses aveux aux enquêteurs, Preynat sera sans aucun doute condamné, mais on ignore à quelle peine.* (Le Nouvel Obs, 14/01/2020)

4. Conclusions

L'optique polyphonique nous a fourni les critères pour qualifier *SD* et *SAD* comme des marqueurs d'attitude¹⁴, c'est-à-dire, servant à décrire l'attitude du locuteur à l'égard de sa propre énonciation et d'autres sources concernées dans la signification profonde des entités analysées. C'est dès cette perspective qu'on peut déterminer la spécificité sémantico-pragmatique de chaque marqueur, qui réside, d'une part, dans la nature des sources concernées (ex-locuteur dans le cas de *SD* ; indéterminée et *ON*-locuteur incluant l'allocutaire pour *SAD*), et d'autre part, dans la nature de {*q*} constituant ou non une justification de l'énonciation de {*p*}.

Cependant, on ne peut pas parler strictement de différences nettes, mais en tout cas de certaines combinaisons possibles ou (presque) impossibles, de taux de fréquence différents ou de tendances. De là que je considère qu'il s'agit d'une « frontière perméable », les deux marqueurs étant peut-être à une étape de leur évolution où le figement n'est pas totalement accompli.

Références bibliographiques

- ANDERSSON, C. (2010). Epistemic force in contrast and translation: The case of *sans doute* and its translations in Swedish. Dans R. Xiao (dir.), *Proceedings of The International Symposium on Using Corpora in Contrastive and Translation Studies 2010 Conference (UCCTS2010)*. Edge Hill University, Ormskirk <https://www.lancaster.ac.uk/fass/projects/corpus/UCCTS2010Proceedings/papers/Andersson.pdf>.
- ANSCOMBRE, J-C. (2013). *Polyphonie* et représentation sémantique : notions de base. Dans J-C. Ancombres, M.L. Donaire & P.P. Haillet (éds.), *Opérateurs discursifs du français. Eléments de description sémantique et pragmatique* (pp. 11-32). Peter Lang.

¹³ Dans la version radicale de la polyphonie, l'objet construit n'est pas une expression linguistique répondant à une structure syntaxique déterminée, c'est-à-dire, pour cet énoncé il n'aurait pas la forme 'une silhouette remonte le talus', mais un contenu sémantique qui pourrait être formulé, de façon un peu barbare, comme {silhouette-remonter-talus}. Pour des raisons de clarté, je simplifie.

¹⁴ Classement qu'on trouve déjà dans Hermoso (2016 : 250).

- ANSCOMBRE, J-C. (2018). Représentation sémantique des opérateurs discursifs : polyphonie, médiativité et autres. Dans J-C. Anscombe, M.L. Donaire & P.P. Haillet (éds.), *Opérateurs discursifs du français*, 2. *Eléments de description sémantique et pragmatique* (pp. 21-46). Peter Lang.
- BOURMAYAN, A. (2012). Polyphonie et assertivité : une étude « paradoxale » de « sans doute ». Dans M. Carel (dir.), *Argumentation et Polyphonie: de Saint Augustin à Robbe-Grillet* (pp. 59-84). L'Harmattan.
- DENDALE, P. (2020). Are 'modal adverbs' automatically modal markers? The case of French *certainement*: evidential versus epistémico-modal use. *Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística*, 10, 39-76.
- DUCARD, D. (2015). Une « sémantique de l'énonciation », *sans doute*. Dans A. Ferrara-Léturgie, A. Léturgie & A. Rabatel (éds.), *La Sémantique et ses interfaces. Actes du colloque 2013 de l'Association des Sciences du Langage*, (pp. 225-242). Lambert Lucas.
- ESLO, *Enquêtes SocioLinguistiques à Orléans*, eslo.huma-num.fr
- FRANTEXT, <https://www.frantext.fr>
- HERMOSO, A. (2006). Polifonía y modalidad : estudio de algunos adverbios epistémicos del francés actual. *CAUCE, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 29, 249-272.
- MICHE, E. & LORDA, C. U. (2014). Probability and certainty markers in French and in Spanish (*Sans doute / Sin duda*). *Language and Dialogue*, 4-1, 42-57.
- REY-DEBOVE, J. & REY, A. (1994). *Le Nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Dictionnaires Le Robert.
- SKETCH ENGINE, <https://app.sketchengine.eu>
- TLFI, *Le Trésor de la langue française informatique*, <http://atilf.atilf.fr>

Littérature

La résilience narrative dans *Le sel et le soufre* d'Anna Langfus

Amelia Peral
Université d'Alicante
amelia.peral@ua.es

Résumé

L'objectif de cette étude est d'analyser le processus de résilience narrative dans l'écriture d'Anna Langfus en nous centrant sur son premier roman, *Le sel et le soufre* (1960). C'est à travers Maria, personnage principal de ce roman et alter ego de l'auteure que nous assisterons au jeu identitaire qui s'établit entre le Je personnage principal et le Je de l'auteure. C'est dans ce jeu du Je que sortir du silence pourrait engager Langfus sur la voie de la résilience narrative

Mots-clé : *Anna Langfus ; résilience narrative ; écriture ; silence.*

Resumen

El objetivo de este estudio es analizar el proceso de resiliencia narrativa en la escritura de Anna Langfus centrándonos en su primera novela, *Le sel et le soufre* (1960). A través de María, personaje principal de su novela y alter ego de la autora, asistimos al juego identitario que se establece entre el Yo personaje principal y el Yo de la autora. En ese juego del Yo, salir del silencio podría llevar a Langfus por la vía de la resiliencia narrativa.

Palabras clave: *Anna Langfus; resiliencia narrativa; escritura; silencio.*

1. Introduction

Peut-on parler de résilience narrative dans l'écriture d'Anna Langfus ? Nous allons analyser le premier roman de cette auteure, *Le sel et le soufre* publié en 1960 pour en extraire les caractéristiques fondamentales de son écriture qui ont marqué son identité littéraire. L'objectif principal de cet article est de décerner les traces de la résilience narrative à partir de son premier roman ce qui pourrait nous mener à établir les marques de cette résilience dans son écriture.

Anna-Regina Szternfinkiel est née le 2 janvier 1920 à Lublin. Elle se marie, en 1938, avec Jakub Rajs. Après leur mariage, ils partent à Verviers, en Belgique, pour poursuivre des études supérieures. En 1939, ils rentrent en Pologne pour y passer les vacances. Comme décrit Jean-Yves Potel : « le 18 septembre, quand les troupes allemandes pénètrent dans la ville, le jeune couple est à Lublin, au 18 rue Lubartowska dans l'appartement familial d'Anna. » (Potel, 2013, p. 6). Ils ne pourront plus quitter la Pologne. En 1941, elle devient agent de liaison de l'Armée de l'intérieur. C'est sous le pseudonyme de Maria-Leokadia Janczewska qu'elle entre dans la résistance. Ses parents disparaissent dans les ghettos de Varsovie et de Lublin. Anna et son mari sont arrêtés par la Gestapo et enfermés dans la prison de Nowy Dwor. Les conditions de son internement n'ont jamais été décrites par l'auteure, même si elle reprend cet épisode dans *Le Sel et le Soufre*. Elle assistera à l'exécution de son mari. Par la suite, Anna Langfus est transférée à la prison de Plonsk. Il semblerait comme affirme Potel : « qu'Anna ait été emmenée, comme dans le roman¹, jusqu'à Torun et abandonnée là-bas » (Potel, 2013, p. 13). Elle rentrera à pied, à Lublin. Elle y retrouvera Aron Langfus chez qui elle s'installera après avoir habité quelque temps dans sa maison familiale. En 1946, elle quitte la Pologne avec Aron et ils s'installent en France, à Paris.

Anna Langfus appartient à cette catégorie d'écrivains² de la Shoah qui a commencé à publier une dizaine d'années après la fin de la guerre. C'est le cas de ces trois romans : *Le sel et le soufre* (1960), *Les bagages de sables* (1962) et *Saute Barbara* (1965), ce dernier roman publié un an avant sa mort, des suites d'une crise cardiaque, en 1966. Le silence est l'un des grands thèmes qui parcourt la littérature de la Shoah. La Shoah est invoquée par les témoins directs ou indirects comme appartenant à l'indicible car l'extermination massive du peuple Juif est sans précédent. Pendant très longtemps, après la fin de la guerre, ce fut le silence qui accompagna les survivants. D'un point de vue historique, comme affirme l'historienne Annette Wieviorka, c'est à partir du procès Eichmann, en 1961, que la parole des survivants commence à être entendue.

L'écriture d'Anna Langfus n'échappe pas à cette conception du silence. Il s'agit bien d'une écriture du cri qui se fait silence. Comme s'il s'agissait d'un quatuor, l'auteure compose sa pièce grâce à ces quatre éléments qui définissent son écriture : **crier-pleurer-parler-écrire**.

« Au milieu de la nuit, j'ai crié : » (Langfus, 1960, p. 28), dit la narratrice, dans *Le sel et le Soufre*, ou encore : « Alors ma gorge se dénoue et le cri se libère, me délivre (Langfus, 1960, p. 39). Impuissante, Maria regarde son mari, Jacques, qui : « ressemble à un vieil homme déjà vaincu » (Langfus, 1960, p. 62) et elle avoue qu'elle a envie « de pleurer et de crier » (Langfus, 1960, p. 62). Cependant, c'est le silence qui envahit le couple. C'est le silence qui accompagne Maria après le cri qui se perd dans la douleur. Comme dans l'écriture de Viviane Forres-

¹ *Le sel et le soufre*.

² Pour une classification plus spécifique des œuvres narratives de la Shoah, nous renvoyons à l'article suivant : (Peral, 2020, pp.69-70).

ter³, le silence et le cri s'entremêlent dans le processus de résilience qui devrait aboutir. « Les cris et le silence, je faisais serment d'en avoir la maîtrise » (Forrester, 1997, p. 183), écrivait Viviane Forrester dans *Ce soir, après la pluie*, en 1992. Cette même phrase pourrait parfaitement définir l'écriture d'Anna Langfus, répondant ainsi à la conception de Maurice Blanchot qui affirme : « le silence est déjà une parole » (Blanchot, 1980, p. 25) car « le silence passe par le cri » (Blanchot, 1980, p. 86). La première étape dans le processus de résilience du personnage de Maria passe d'abord par le cri qui devrait lui permettre de sortir du silence.

2. La résilience narrative dans *Le sel et le soufre*

2.1. Pour une définition de la résilience narrative

« Être résilient » porte la marque du sauvetage après avoir survécu à un traumatisme. A ce sujet, nous allons suivre la théorie sur la résilience telle qu'elle a été développée par Boris Cyrulnik. Pour Cyrulnik, la définition du mot résilience est simple. Il s'agit de la récupération d'un nouveau développement après un traumatisme psychique. Comme affirme l'auteur dans *Les âmes blessées* (2014), en faisant un rapprochement entre les mots « résistance » et « résilience », « la résistance définit la manière dont une personne affronte une épreuve, dans l'instant [...] la résilience désigne, après le coup, la manière dont cette personne essaye de reprendre la vie. Quand la vie revient, on parle de résilience » (Cyrulnik, 2014, p. 198). Si la définition est simple, pour que le phénomène de résilience soit positif, il faudrait travailler sur trois plans :

1. Acquisition de recours internes pendant les premières années de l'enfance.
2. Structure de l'agression qui explique la blessure à travers le sens que le sujet et son contexte familial et social accordent aux effets du traumatisme.
3. Possibilité de retourner aux lieux où se trouvent les affections.

La résilience se joue donc sur l'après-coup, c'est-à-dire lorsque la représentation du traumatisme devient possible : « Quand le milieu familial ou culturel permet de faire ce travail de représentation, on cherche alors des mots, on tente de convaincre, on élabore des stratégies psychologiques pour que le trauma ne revienne plus [...]. On fait ainsi un travail de résilience » (Cyrulnik, 2010, p. 78). Il s'agit, en somme, de maîtriser l'émotion négative qui provoque le traumatisme psychologique. Et pour la maîtriser, il faut d'abord la représenter moyennant la parole. L'écriture, le théâtre, le roman... aident à maîtriser l'émotion en lui donnant une forme artistique, nous dit Cyrulnik. Il en a lui-même fait l'expérience en se livrant à un exercice de résilience narrative dans *Je me souviens* (2010) et *Sauve-toi, la vie t'appelle* (2012). Dans ces deux livres, il fournit au lecteur, à travers ses récits autobiographique⁴, une réflexion ainsi qu'une application pratique du concept de résilience. Il est important de souligner que, pour Boris Cyrulnik : « Dans toute autobiographie, il y a un remaniement imaginaire » (Cyrulnik, 2012, p. 168), ainsi que : « Dans toute œuvre d'imagination, il y a un récit de soi » (Cyrulnik, 2012, p. 168).

³ A ce sujet, nous renvoyons à l'étude sur les différentes typologies du silence dans l'écriture de Viviane Forrester. (Peral, 2015, pp. 137-157).

⁴ Dernièrement, Cyrulnik ne parle plus de récit autobiographique. Il parle d'enquête : « J'ai écrit un livre auquel j'ai donné la forme d'une enquête et non pas celle d'une autobiographie » (Cyrulnik, 2019, p. 15). Il affirme que ce travail d'écriture, cette enquête a modifié sa mémoire. (Cyrulnik, 2019, p. 16). De même, il insiste à ce sujet : « J'ai écrit un livre sur ma mémoire autobiographique. Il ne s'agit pas d'une autobiographie, car je n'ai rien dit des personnes avec qui je vis... » (Cyrulnik, 2019, p. 53).

A travers ce tissage textuel entre le récit fictionnel et le récit autobiographique où, dans les deux cas, il y a une représentation de soi, il met en évidence l'importance de la résilience narrative qui se produit dans l'écriture.

Comment mettre en relation la résilience narrative avec la construction de l'identité narrative ? Nous avons établi que, dans tout processus de résilience, il faut nécessairement sortir du silence provoqué par un traumatisme et que, cette prise de parole passe par une représentation de soi qui, lorsqu'elle a lieu par les mots, est dénommée résilience narrative. L'écriture permet à l'auteur de se définir à travers les différents Je textuels dans la construction de cette identité narrative mouvante, puisque : « écrire c'est être tourné vers l'avenir, survivre [...] ; entre l'identité empruntée et l'identité retrouvée »⁵, affirme l'écrivaine, Esther Orner, survivante de la Shoah.

2.2. La résilience narrative chez Anna Langfus

Peut-on parler de résilience narrative chez Anna Langfus après la publication de son premier roman ? Pour répondre à cette question, nous allons reprendre notre affirmation : « dans l'écriture d'Anna Langfus, la résilience est à double Je ». En effet, c'est à travers ces personnages féminins que l'auteure construit la narration. Et de ce fait, Maria, personnage principale de *Le Sel et le Soufre*, n'arrivera jamais à s'engager sur la voie de la résilience. Comme affirme Anny Dayan, dans *Les alphabets de la Shoah* (2007), Maria : « ne peut que survivre, non vivre » (p. 47) car elle est atteinte de « la maladie de la guerre » (p. 47). Et pour qu'il y ait résilience, le Je doit être capable de surmonter le trauma. Mais de quel Je parler dans l'écriture de Langfus ?

Boris Cyrulnik soutient que : « Les mots écrits possèdent un pouvoir de métamorphose » (Cyrulnik, 2019, p. 14) et que : « la littérature, comme toutes les formes d'art, est la preuve que la vie ne suffit pas... » (Cyrulnik, 2019, p. 14) car : « le piège des mots crée la sensation d'exister » (Cyrulnik, 2019, p. 14). Et c'est dans ce piège de mots, qu'Anna Langfus plonge le lecteur dans la réalité de l'impossible résilience, en créant un personnage féminin qui échoue toute reconstruction : « elle est le produit durci, figé, comme désensibilisé, d'une atteinte contre l'humain que les autres ne veulent pas ou peut-être ne peuvent pas reconnaître » (Dayan, 2007, p. 48). C'est à la recherche des mots, qui ne sortent pas de sa bouche, que Maria ne pourra jamais surmonter le trauma.

Si le personnage féminin créé par l'auteure ne sort pas de son silence, comme nous avons vu, Anna Langfus démontre que « l'existence de son œuvre est l'affirmation incontournable que l'écriture peut être salut » (p. 39), dit Madeleine Cottenet-Hage. En effet, comme souligne Cyrulnik dans *La nuit, j'écrirai des soleils*, « l'acte de parole exerce à la maîtrise d'une émotion » (p. 52) car « le travail de la parole, l'élaboration l'ont aidé à maîtriser l'émotion douloureuse » (p. 53). Est-ce que l'écriture aurait une fonction d'apaisement ? D'une certaine manière, oui, car le travail que fait l'écrivaine met en scène la représentation et le Je que l'écrivaine réalise pour trouver les mots qui lui permettent de sortir du silence et recréer de la sorte un monde imaginaire, teinté de réel. Comme affirme Anna Langfus : « Écrire, pour moi, c'était ma façon de me débarrasser, et peut-être étais-je assez naïve pour penser que le poids d'un livre suffirait à rétablir l'égalité entre le passé et le présent » (Langfus, 1993, p. 42). Alors elle s'engagea sur les voies de son deuxième livre. De ce fait, nous pouvons observer que Anna Langfus avait mis en pratique le principe théorique de la résilience narrative, c'est-à-dire que la résilience impliquerait la narrativité et la narrativité impliquerait la résilience, comme affirme Camarero (2014, pp. 75-93). Toute résilience narrative présuppose à l'aide

⁵ Braester, M. (2019). *Continuum*, 15-16, p. 10.

d'un acte de parole (ce qui change dans l'acte de parole choisi c'est l'interlocuteur à qui on s'adresse), une représentation du fait traumatique. Pour en arriver à ce stade, comme souligne Camarero (2014, p. 87) le sujet doit :

1. Verbaliser l'expérience traumatique à travers un acte de parole. Le personnage créé par l'auteure n'en arrive pas à ce stade tandis que l'auteure, moyennant l'écriture du récit, comme elle a affirmé : « « Ecrire, pour moi, c'était ma façon de me débarrasser » (Langfus, 1993) réussit à le faire.
2. Réfléchir : en ce sens, lorsque le sujet se pose des questions sur ce qu'il a vécu, il est déjà en train d'exercer son identité narrative. Comme nous avons souligné au début de notre intervention, la vraie nature de l'identité narrative ne se révèle qu'à travers la dialectique de l'ipséité et la mêmeté (Ricoeur, 1990, p. 167). Ce phénomène provoque un processus de réflexion.
3. Interpréter : en même temps, l'interprétation surgit moyennant la représentation, qui porte sur soi l'acte même de narrer.
4. Créer : pour en arriver ainsi à l'acte de création qui peut être divers (écriture, peinture, sculpture...)

C'est à travers l'écriture qu'Anna Langfus met en pratique le processus de résilience narrative. Cependant, nous ne pouvons pas laisser de côté dans son processus de résilience, l'identification narrative. Il y a chez Langfus un renoncement à la langue maternelle (Potel, 2011, p. 2). Anna Langfus commence à écrire en français, en renonçant ainsi à sa langue maternelle qui est le polonais : « l'abandon de la langue maternelle se situe donc au-delà d'une simple question littéraire » (Potel, 2011, p. 2). Il s'agirait bien d'un processus de refoulement d'un passé douloureux. Chez Anna Langfus, l'identification narrative ne se fait pas ayant recours à sa langue maternelle mais par l'emploi de sa langue d'adoption, qui est le français, une langue qui l'avait accueillie avant la guerre et qui devient sa langue d'écriture lorsque l'auteure s'installe en France, en 1946, après la guerre. Le fait d'avoir recours au français comme langue d'écriture est révélateur car le français est une langue qu'elle doit travailler d'une manière systématique, ce qui empêche que les sentiments qui provoquent le trauma soient libérés d'une manière inconsciente. Anna Langfus contrôle ainsi, à travers l'écriture et le choix de la langue française, la douleur que lui provoque revivre les épisodes traumatiques.

La première identification narrative chez Langfus passe premièrement par le choix de la langue d'écriture.

La deuxième identification narrative chez l'auteure est celle qui marque le choix de créer un personnage féminin, qui adopte le prénom de Maria, prénom qui est celui de sa mère⁶, sa fille⁷ et le sien Maria-Leokadia Janczewska lorsqu'elle devient agent de liaison de l'Armée de l'intérieur. Ce prénom devient l'alter ego de l'auteure, dans *Le Sel et le Soufre* et *Les bagages de sable*.

3. Conclusion

Le processus de résilience narrative dans *Le sel et le soufre* d'Anna Langfus est le résultat de ce double Je. Le personnage de Maria marque l'impossible résilience pendant que l'auteure s'engage sur les voies de la résilience. Il s'agit cependant d'une résilience qui n'arrivera pas à se compléter dans ce premier roman.

⁶ Marja, née Wajnberg

⁷ Née en 1948.

« Un jour, peut-être, n'aurai-je plus à me dérober, un jour je deviendrai peut-être semblable à un galet lisse et froid, oublié sur une plage, ayant enfin trouvé la forme parfaite pour échapper au temps. Ma valise est bouclée. » (Langfus, 1962, p. 236).

Références bibliographiques

- BLANCHOT, M. (1980). *L'écriture du désastre*. Gallimard.
- BRAESTER, M. (2019). *Continuum*, 15-16, 10.
- CAMARERO, J. (2014). Resiliencia y narratividad de la Shoah: los testimonios resilientes y la práctica neuropsiquiátrica. *Çédille* (Revista de estudios franceses), 10, 75-93.
- COTTENET-HAGE, M. (1995). Anna Langfus et les risques de la mémoire. *Les Lettres Romanes*. 25-39.
- CYRULNIK, B. (2010). *Je me souviens...* Odile Jacob.
- CYRULNIK, B. (2012). *Sauve-toi, la vie t'appelle*. Odile Jacob.
- CYRULNIK, B. (2014). *Les âmes blessées*. Odile Jacob.
- CYRULNIK, B. (2019). *La nuit, j'écrirai des soleils*. Odile Jacob.
- DAYAN-ROSENMAN, A. (2007). *Les alphabets de la Shoah*. CNRS.
- FORRESTER, V. (1997). *Ce soir, après la pluie*. Fayard.
- LANGFUS, A. (1960). *Le sel et le soufre*. Gallimard.
- LANGFUS, A. (1962). *Les bagages de sable*. Gallimard.
- LANGFUS, A. (1965). *Saute Barbara*. Gallimard.
- PERAL, A. (2015). Le silence, ce cri qui résonne dans l'écriture de Viviane Forrester. *Çédille*. 5, 137-157.
- PERAL, A. (2020). La résilience narrative comme construction identitaire dans l'écriture transgénérationnelle de la Shoah. *Continuum*, 17-18, 65-70.
- POTEL, J.Y. (2011). La Pologne d'Anna Langfus. *Bulletin du Centre de recherche français à Jérusalem*. 22. URL : <http://journals.openedition.org/bcrfj/6583>
- POTEL, J. Y. (2013). Chronologie. La vie et l'œuvre d'Anna Langfus (1920-1966). *Scriptores*, 34, 17-56.
- RICOEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.

La formation française d'Octavio Paz

Anastasia Gladoshchuk
Université Grenoble Alpes, France
anastasia.gladoshchuk@univ-grenoble-alpes.fr
appletart@mail.ru

Résumé

Le dialogue avec la culture française a été facteur déterminant dans la formation esthétique d'Octavio Paz (1914-1998) tout au long de sa vie créative. Dans cet article on se propose de définir le sens du « français » et la logique particulière de sa réception, dès les premiers poèmes et essais publiés dans les revues mexicaines que Paz a lui-même animées dans les années 1930-1940, jusqu'au début de son deuxième séjour parisien (1958). On va montrer comment dans un mouvement constant d'aller-retour entre le Mexique et Paris Paz tantôt assimile, tantôt projette la culture française qui s'est révélée pour lui la source de la modernité européenne (et pas strictement française), du romantisme au surréalisme.

Mots-clé : *Octavio Paz ; réception ; littérature mexicaine ; culture française, surréalisme.*

Resumen

El diálogo con la cultura francesa fue factor determinante en la formación estética de Octavio Paz (1914-1998) a lo largo de su vida creativa. En este artículo nos proponemos definir el sentido de lo « francés » y la lógica particular de su recepción, desde los primeros poemas y ensayos publicados en las revistas mexicanas que Paz animó en los años 1930-1940, hasta el comienzo de su segunda residencia parisina (1958). Mostraremos cómo en un movimiento constante de ida y vuelta entre México y París Paz va sucesivamente asimilando y proyectando la cultura francesa que se reveló la fuente de la modernidad europea, del romanticismo al surrealismo.

Palabras clave: *Octavio Paz; recepción; literatura mexicana; cultura francesa; surrealismo.*

1. Introduction

Il est généralement reconnu que de tous les centres de la civilisation européenne c'est la France qui a exercé l'influence la plus profonde sur l'Amérique latine dans toutes les sphères de la vie intellectuelle, sociale et politique. Il est également reconnu que la réception de la culture française a été déterminante dans le devenir d'un grand nombre d'écrivains hispano-américains. Vu les échanges divers et multiples entre le Mexique indépendant et la France, étudiés dans le cadre d'un grand projet international « México-Francia: Memoria de una sensibilidad común. Siglos XIX-XX », dont les résultats sont publiés régulièrement depuis 1998 (six volumes tirés à ce jour, le dernier entièrement consacré à la fête nationale du 5 mai qui commémore la victoire des mexicains sur les forces françaises en 1862), il est important d'analyser le rôle qu'a joué le dialogue avec la culture française dans l'œuvre d'Octavio Paz (1914-1998). Voici le sujet de notre thèse, soutenue en 2018 à l'Université d'État de Moscou (Глагощук, 2018), dont cet article présente le résumé.

2. Cadre théorique

Le choix de la direction et des procédés de ce travail a été orienté par les études des « transferts culturels », propagées depuis 1985 par Michel Espagne et Michael Werner en France et reprises par Ekaterina Dmitrieva en Russie (Espagne, 1999 ; Philologiques, 1996). La méthode universelle, élaborée à partir des échanges franco-allemands, implique l'analyse successif du contexte de départ (France) et de réception (Mexique), des moyens de transport (circulation des textes originaux et des traductions ; voyages ; contacts personnels) et finalement, des textes.

3. « Aller-et-Retour »

La singularité de l'imagination latino-américaine provient de l'absence du centre qui ferait possible l'identification de soi et la conception des valeurs propres, d'où la recherche constante de l'« autre » comme point d'appui et miroir, la réflexion dialogique, le recours aux comparaisons et oppositions. Sur le plan biographique cette dualité se manifeste le plus souvent dans l'aspiration de connaître l'Ancien Monde et, plus précisément, d'habiter Paris. C'est ainsi que le circuit d'« Aller-et-Retour » (*Withdrawal-and-Return*) de l'individu créateur, avancé par A.J. Toynbee comme historiquement universel, s'avère être le paradigme de l'évolution esthétique de la plupart des écrivains latino-américains : l'initiation à la modernité européenne contribue à la découverte des racines et à la réévaluation de son héritage culturel. En témoigne le parcours de Paz, plein de voyages et rencontres avec d'autres langues et cultures. Notre analyse se portera sur les trois premières étapes de son œuvre qui correspondent aux années formatives au Mexique, le premier séjour parisien (1945-1951) et le retour au Mexique.

3.1. Mexique (années 1930-1940)

Né au sein d'une famille *afrancesada* (Paz, 2001, p. 30), selon sa propre définition dans l'essai autobiographique au titre éloquent *Una Francia íntima* (1992), Paz a d'abord assimilé la culture française comme partie intégrante de la culture hispanique, par l'intermédiaire de la génération moderniste et du groupe qui s'était formé autour de la revue *Contemporáneos* (1929-1931). Son mentor à l'époque était l'un des principaux animateurs de la revue, le poète

et philosophe Jorge Cuesta (1903-1942)¹, qui soutenait que le Mexique avait ses racines en France et que l'identité mexicaine est le produit des « idées françaises » importées :

Observo que la influencia de la cultura francesa ha sido en México de tal manera constante y profunda, que quien le sienta repugnancia está corriendo el riesgo de repudiar la parte más personal de su propia existencia. México ya es un país de cultura francesa en todos los órdenes de su cultura, y lo es así desde su nacimiento como nación independiente, desde que manifestó una voluntad libre y consciente de ella misma. [...] Nuestra cultura es francesa sin proponérselo artificialmente; lo es de una manera natural (Cuesta, 1964, pp. 147-148).

Le passage cité provient de l'essai *La cultura francesa en México*, publié le 26 janvier 1934 dans *El Universal* et repris en 1943 dans le numéro d'août de la revue *El hijo pródigo*, qui comptait sur la participation active de Paz. Il paraît significatif que l'essai qui constitue le fondement de toute son œuvre, *Poesía de soledad y poesía de comunión*, a été publié dans le même cinquième numéro. Vingt ans plus tard, dans la préface du recueil d'essais *Puertas al campo* (1966), Paz se référera à Cuesta pour affirmer : « Hace cuarenta años el mundo quería decir Europa y Europa significaba Francia. Nunca me ha parecido delito ser afrancesado. Sin la influencia francesa no solo nuestra historia sino nuestro arte y literatura serían algo distinto de lo que son » (Paz, 1967, p. 6).

L'influence française sur le Mexique au moment de la guerre de l'Indépendance fait également l'objet de réflexion de Samuel Ramos (1897–1959), dont l'œuvre principale, *El perfil del hombre y la cultura en México* (1934), a sensiblement marqué la pensée du futur auteur de *El laberinto de la soledad*. S'interrogeant sur les raisons du choix de la France comme modèle au lieu de l'Angleterre, qui marchait bien en avant, Ramos postule une certaine « predisposición psíquica en el mexicano para comprender la cultura francesa » (Ramos, 2001, p. 42) qu'il associe à la passion politique commune : « Francia llamó la atención de los mexicanos por sus ideas políticas, a través de las cuales el interés se generaliza a toda la cultura francesa. [...] Lo que comenzó por ser un sacrificio externo, se convirtió en una segunda naturaleza » (*Ibid.*, p. 42).

Pourtant le jeune Paz ne manifeste pas une prédilection pour le « français », qu'il assimile au même titre que les cultures d'autres langues, presque toujours en traduction, ayant un accès très limité aux textes originaux. C'est précisément par trois traductions que s'est définie la génération de Paz, en publiant *Une saison en enfer* de Rimbaud, *Poésies* de Lautréamont et une anthologie de poésies de T.S. Eliot. Cet universalisme se manifeste pareillement dans *Poesía de soledad y poesía de comunión*, où Paz déclare : « En el siglo pasado un grupo de poetas, que representan la parte hermética del romanticismo: Novalis, Nerval, Baudelaire, Lautréamont, Poe, nos muestran el camino » (Paz, 1999, p. 244).

Le premier contact direct de Paz avec la culture française ne s'avère non plus « français ». Il a eu lieu en 1937, quand Paz fait son premier voyage dans l'Ancien Monde, grâce à l'invitation au deuxième Congrès international des écrivains pour la défense de la culture qui se tenait en Espagne. En chemin de retour au Mexique, Paz reste deux mois à Paris qui à cette époque-là accueillait l'Exposition universelle, remarquable par le Pavillon espagnol où Picasso présente « Guernica ». C'est là également que Paz découvre Joan Miró.

¹ Il est intéressant de noter qu'ayant fait connaissance d'André Breton, Cuesta voulait lui présenter Paz, qui s'est montré pourtant réticent : bien que fasciné par le cinquième chapitre de *L'Amour fou* (1937), lu en traduction dans la revue argentine *Sur* (19, avril de 1936), Paz ne voulait pas entrer en contact avec l'ami de Léon Trotsky.

3.2. Paris (1945-1951)

Une nouvelle étape de la formation esthétique de Paz commence en 1945, quand il revient à Paris, en tant que troisième secrétaire de la mission mexicaine, pour y rester jusqu'en 1951. La réception de la culture française prend à cette époque-là deux directions : l'une poétique, liée au surréalisme ; l'autre historique, liée aux recherches du Collège de sociologie et les découvertes des archéologues français au Mexique.

C'est en 1948 que Paz fait connaissance d'André Breton, dont il devient grand ami et disciple. En tant que membre officiel du groupe, Paz participe aux réunions surréalistes, signe le tract *Haute fréquence* (1951) et présente *Los olvidados* (1950) de Luis Buñuel au festival de Cannes. L'insertion de *Mariposa de obsidiana* (*Papillon d'obsidienne*) — un des poèmes en prose du livre *¿Águila o sol ?* (1951), que Paz lui-même considérait son œuvre la plus surréaliste — dans *Almanach surréaliste du demi-siècle*, le numéro spécial de la revue *La Nef*, témoigne de sa reconnaissance².

Dès le titre le *Papillon d'obsidienne* fait preuve de l'apprentissage surréaliste de Paz, vu que le papillon occupe une place importante dans le bestiaire surréaliste, surtout dans l'œuvre de Breton (Eigeldinger, 1973, p. 206). Il faut se rappeler aussi que les instructions et les maximes propagées par le Bureau de recherches surréalistes s'appelaient les « papillons surréalistes ». De même que les surréalistes, Paz cherche l'effet de « l'écriture mythique » (Chénieux-Gendron, 1996, p. 27), en créant l'image synthétique de la déesse indienne — on distingue les traits d'Itzpapálotl (déesse guerrière de la mort et des sacrifices), de Xochiquetzal (déesse des fleurs, de l'amour et de la beauté, liée au monde souterrain), de Chalchiuhtlicue (déesse des eaux horizontales), mais aussi de la Vierge de Guadalupe et de la « sufrida madre mexicana », « la Chingada », métaphore de la Conquête — qui peut être considérée comme la version mexicaine de la « femme surréaliste ». Pourtant le surréalisme de Paz est loin d'être canonique dans l'esprit du premier manifeste, car il n'applique pas les principes de l'« automatisme psychique pur » et le rapprochement fortuit des mots. Les métaphores filées dans *Papillon* sont motivées par la logique spécifique aux poésies et mythes indiens. La particularité du surréalisme de Paz consiste en la superposition de la mythologie archaïque et la mythologie moderne, façonnées par la culture du surréalisme.

L'intérêt porté sur le passé précolombien de l'Amérique, visible dans *¿Águila o sol ?*, s'est réveillé en Paz (comme plus tôt en Miguel Ángel Asturias) grâce aux chercheurs français : dans l'essai *Cuauhtémoc*, écrit vers la fin de son séjour parisien, il cite explicitement *La pensée cosmologique des Anciens Mexicains* de Jacques Soustelle et *Pensée et religion dans l'ancien Mexique* de Laurette Séjournée (Paz, 1957, p. 274-275). Cette conscience historique est également à l'origine de *El laberinto de la soledad* (première édition en 1950 ; deuxième édition, revue et amplifiée à la suite de la traduction française en 1959), livre central dans l'œuvre de Paz, écrit au cours de l'été de 1949. En exprimant sa vision de l'histoire du Mexique comme alternance des masques, dont l'un évidemment français, Paz conteste la théorie de Jorge Cuesta, en signalant la résistance à la « geometría intelectual que nos propone Francia » (Paz, 2013, p. 307) dans la vie artistique et politique contemporaine. Pourtant *El laberinto* doit beaucoup au contexte intellectuel français, comme le souligne Enrico Mario Santí (Paz, 2013,

² L'affinité surréaliste du livre se confirme par l'intérêt porté sur deux autres textes et leurs traductions consécutives : *Trabajos forzados* (*Travaux forcés*), publié dans le troisième numéro de la revue *Le Surréalisme*, même en automne de 1957 ; et *Carta a dos desconocidas* (traduite comme *Lettre à une inconnue*), inséré, avec deux poèmes du futur recueil *Salamandra* (1962), *Duración y Movimiento*, dans le catalogue de l'Exposition Internationale du Surréalisme dédiée à l'éros (décembre 1959-janvier 1960). Paz a aussi contribué au catalogue avec trois articles pour le *Lexique succinct de l'érotisme* : *Odeur*, *Plaisir*, *Palper* (le dernier également inséré par la suite dans *Salamandra*).

p. 101), en mettant en parallèle la méthode analogique de Paz, son regard « étrange » et les pratiques du « surréalisme ethnographique » (Clifford, 1981) qui ont pour base le principe du collage. Paz se rapproche des surréalistes et des ethnographes en ce qu'il aspire à défaire les hiérarchies imposées et ne distingue pas les phénomènes de la haute culture et la culture de masse. Autre source française du *Labyrinthe* sont les travaux de Roger Caillois, Georges Bataille et Marcel Mauss sur le sacrifice, le temps sacré et temps profane, qui ont inspiré la réflexion sur la fête mexicaine dans le chapitre « Todos santos, día de muertos ».

La partie finale du chapitre « La "inteligencia mexicana" » nous donne la clé pour comprendre le rapport de Paz à la culture française :

En un sentido estricto, el mundo moderno no tiene ya ideas. Por tal razón el mexicano se sitúa ante su realidad como todos los hombres modernos: a solas. En esta desnudez encontrará su verdadera universalidad, que ayer fue mera adaptación del pensamiento europeo (Paz, 2013, p. 317-318).

L'accent est ici mis sur l'équivalence des valeurs étrangères et propres : on n'assimile pas l'universel (le français), mais l'identifie en soi.

3.3. Mexique (1953-1958)

En revenant en septembre 1953 au Mexique, après neuf ans et dix mois d'absence, Paz se sent radicalement « autre » :

Si tú cuentas cada año como un mes, encontrarás que esos nueve años de ausencia fueron nueve meses vividos en el vientre del tiempo. Los años en San Francisco, Nueva York y París fueron un período de gestación. Volví a nacer y la persona que regresó a México a fines de 1953 era otro poeta, otro escritor (Paz, 2003, p. 341).

C'est alors que de l'observateur Paz devient « projecteur » de la culture française. Les quatre livres publiés par Paz au cours de cinq années — *Semillas para un himno* (1954), *El arco y la lira* (1956), *Las peras del olmo* (1957), *La estación violenta* (1958) — rendent évident que les phénomènes qui éveillent le plus grand intérêt de Paz appartiennent au champ du surréalisme, toujours rejeté par les milieux intellectuels mexicains. C'est ainsi que *Semillas para un himno* fut très mal accueilli par la critique : «...su lírica no pertenece a nuestra tierra. Está contaminada por experiencias en otras literaturas. Estilos trasplantados que no podremos alimentar como propios» (Mendiola, 2011, p. 38).

Beaucoup de pages de *El arco y la lira* peuvent être lues comme apologie du surréalisme en tant que vision du monde, « dirección del espíritu humano » (Paz, 1956, p. 247), grâce à laquelle Paz s'est rendu compte de l'unité de la tradition poétique européenne et de la culture romantique. En quête des valeurs universelles, Paz insiste sur le fait que la production poétique française moderne continue les tendances du romantisme allemand et anglais : «Nada menos francés que la poesía francesa moderna» (Paz, 1956, p. 79). Bien que les références aux auteurs français prévalent, ce sont Novalis et San Juan de la Cruz que Paz cite le plus.

La pensée analogique de Paz trouve sa plus haute réalisation dans le grand poème *Piedra de Sol*, placé à la fin du cycle *La Estación violenta* (1958), dont le titre fut emprunté à Apollinaire : « Voici que vient l'été la saison violente // Et ma jeunesse est morte ainsi que le printemps ». L'aspiration à l'universel, à la synthèse de la « tradition » et de l'« invention », ramène Paz au poète « cosmopolitement » français, qui a donné naissance à l'art moderne.

4. Conclusion

Comme tant d'écrivains latino-américains avant et après lui, Paz trouve dans la culture française une source de la « modernité » hors les traditions nationales, vu que pendant des siècles la France avait absorbé des courants artistiques et intellectuels de toute l'Europe. En intégrant les auteurs de la langue française dans sa généalogie poétique, Paz affirme son appartenance à la culture romantique, qu'il perçoit comme un vaste champ de relations analogiques. L'analogie permet à Paz de révéler l'équivalence esthétique du romantisme allemand, le surréalisme français et le modernisme hispano-américain, sortant ainsi au « niveau des invariants » (Лотман, 2001, p. 268), des catégories et structures universelles.

Il est significatif que dans la préface à l'anthologie de la poésie mexicaine moderne (1915-1966), *Poesía en movimiento*, Paz mettra en cause la notion même de la poésie nationale :

La expresión de *poesía mexicana* es ambigua: ¿poesía escrita por mexicanos o poesía que de alguna manera revela el espíritu, la realidad o el carácter de México? Nuestros poetas escriben un español de mexicanos del siglo xx pero la mexicanidad de sus poemas es tan dudosa como la idea misma de genio nacional. [...] Es discutible la existencia de una poesía francesa, alemana o inglesa; no lo es la realidad de la poesía barroca, romántica o simbolista. No niego las tradiciones nacionales ni el temperamento de los pueblos; afirmo que los estilos son universales o, más bien, internacionales. Lo que llamamos tradiciones nacionales son, casi siempre, versiones y adaptaciones de estilos que fueron universales. [...] A medida que la obra es más perfecta son menos visibles la tradición y el estilo. El arte aspira a la transparencia (Poesía, 1966, p. 3-4).

Le dialogue avec la culture française dans l'œuvre de Paz tend à ce qu'on peut appeler « neutralisation » : l'assimilation de l'expérience culturelle étrangère n'a rien de théâtral, ce n'est point un « jeu de masques » moderniste, ni traduction ou paraphrase, mais reconnaissance de soi dans l'autre et vice versa.

Références bibliographiques

- ГЛАДОШУК, А. В. (2018). *Роль французской культуры в формировании поэтики О. Паса*. [Le rôle de la culture française dans la formation esthétique d'Octavio Paz. Thèse de doctorat, Université d'État de Moscou] URL : <https://istina.msu.ru/dissertations/141870321/>
- ЛОТМАН, М. Ю. (2001). *Семioticsфера* [Sémiosphère]. СПб.: «Искусство-СПБ».
- CLIFFORD, J. (1981). On Ethnographic Surrealism. *Comparative Studies in Society and History*, 23(4), 539-564.
- CUESTA, J. (1964). *Poemas y ensayos*. T. II. Universidad Nacional Autónoma de México.
- EIGELDINGER, M. (1973). *Poesie et métamorphoses*. Éditions de la Baconnière.
- ESPAGNE, M. (1999) *Les transferts culturels franco-allemands*. Presses universitaires de France.
- MENDIOLA, V. M. (2011). *El surrealismo de «Piedra de Sol», entre peras y manzanas*. Fondo de Cultura Económica.
- PAZ, O. (2013). *El laberinto de la soledad*. Cátedra.
- PAZ, O. (1956). *El arco y la lira*. Fondo de Cultura Económica.
- PAZ, O. (1957). *Las peras del olmo*. Imprenta universitaria.
- PAZ, O. (1967). *Puertas al campo*. Universidad Nacional Autónoma de México.

- PAZ, O. (1999) *Obras completas. T.13. Miscelánea I: Primeros escritos*. Fondo de Cultura Económica; Círculo de lectores.
- PAZ, O. (2001). *Obras completas. T.14. Miscelánea II*. Fondo de Cultura Económica; Círculo de lectores.
- PAZ, O. (2003). *Obras completas. T.15. Miscelánea III: Entrevistas*. Fondo de Cultura Económica; Círculo de lectores.
- CHÉNIEUX-GENDRON, J. (1996). Rhétorique et écriture mythique dans le surréalisme. Dans *Pensée mythique et surréalisme*. (pp. 25-48). Lachenal & Ritter.
- PHILOLOGIQUES. T. IV. *Transferts culturels triangulaires. France-Allemagne-Russie*. (1996) Sous la direction de Katia Dmitrieva et Michel Espagne. Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- POESÍA EN MOVIMIENTO: *México, 1915-1966*. (1966). Sel. y notas de Octavio Paz, Alí Chumacero, José Emilio Pacheco y Homero Aridjis; Pról. de Octavio Paz. Siglo XXI Editores.
- RAMOS, S. (2001). *El perfil del hombre y la cultura en México*. Espasa Calpe, S.A.

Le conte, genre transfrontalier au prisme des livres de jeunesse

Christiane Connan-Pintado
Université de Bordeaux
christiane.connan-pintado@orange.fr

Résumé

Transmis par la voie orale avant d'entrer en littérature, omniprésent dans toutes les cultures, le conte se signale par son aptitude au franchissement des frontières. Ce caractère transfrontalier apparaît dans l'édition contemporaine pour la jeunesse en France où plusieurs collections attestent que le conte ignore les frontières nationales et circule à travers les aires géoculturelles les plus variées. D'autre part, le conte se montre également apte à jouer avec les frontières génériques et linguistiques. Ces différents projets éditoriaux et littéraires révèlent l'ambition d'une littérature de jeunesse qui se préoccupe d'instaurer ponts et passerelles entre les langues et les cultures pour offrir à ses lecteurs un juste visage du monde contemporain, en rendant compte de sa diversité.

Mots-clé : *conte, frontières, livre de jeunesse, langue, culture.*

Resumen

Transmitido oralmente antes de pasar a la literatura, el cuento está omnipresente en todas las culturas y destaca por su capacidad de traspasar fronteras. Este carácter transfronterizo es evidente en la edición contemporánea para jóvenes en Francia, donde varias colecciones demuestran que el cuento ignora las fronteras nacionales y circula por los ámbitos geoculturales más variados. Por otro lado, el cuento también se muestra capaz de jugar con las fronteras genéricas y lingüísticas. Estos diferentes proyectos editoriales y literarios revelan la ambición de una literatura infantil que se preocupa por tender puentes y acercarse a las lenguas y culturas para ofrecer a sus lectores una visión justa del mundo contemporáneo, reflejando su diversidad.

Palabras clave: *cuento, fronteras, libros infantiles, lengua, cultura.*

Omniprésent dans toutes les cultures, le conte se signale par son aptitude au franchissement des frontières, aussi nous attacherons-nous à ce phénomène à partir de sa situation en France dans le domaine du livre de jeunesse, lui-même très concerné par la question des frontières comme le montre l'ouvrage de référence intitulé *Littérature de jeunesse, incertaines frontières* : « Les frontières de la littérature de jeunesse sont mouvantes et poreuses. Elles délimitent un territoire qui se déplace au gré des représentations que les adultes se font, non pas seulement des jeunes lecteurs, mais également des ouvrages qui doivent leur être proposés » (Nières-Chevrel, 2005 : 9-10). En effet, il existe au premier chef une frontière légale entre littérature de jeunesse et littérature tout court en vertu de la loi du 16 juillet 1949 qui surveille la qualité morale, donc éducative, des livres adressés à l'enfance. Ce qui implique à la fois une frontière des âges et une frontière de la légitimité¹.

Notre propos se déroulera en trois temps, centrés successivement sur le champ éditorial, sur les pratiques littéraires et sur la question de la langue, trois domaines qui concernent la recherche en littérature orale, en littérature tout court, incluant la littérature pour la jeunesse, et en didactique du français. On verra dans un premier temps que l'édition des contes se joue des frontières pour faire découvrir aux jeunes lecteurs la richesse de ces récits qui ont retenu l'attention des anthropologues car ils composent le patrimoine mondial de l'humanité². Puis on s'intéressera à l'« épanchement du conte » (Connan-Pintado *et al.*, 2018) dans toute la littérature de jeunesse, par-delà les frontières génériques et médiatiques, comme l'attestent les études littéraires et culturelles. Enfin, nous nous centrerons sur un exemple de réécriture de conte qui joue avec les frontières cette fois linguistiques.

1. Comment l'édition des contes franchit les frontières

L'histoire des contes est jalonnée par un certain nombre de franchissements de frontières, de nature différente, dont nous rappellerons les plus saillants : le passage de l'oral à l'écrit, l'adresse progressive à la jeunesse, la diffusion au-delà des frontières nationales.

L'entrée du conte dans le monde de l'écrit s'effectue à la fin du xvii^e siècle, en France, lorsqu'il quitte la culture rurale pour accéder au domaine de la culture lettrée, avec Perrault et Madame d'Aulnoy. La gravure de Clouzier, au frontispice des *Histoires ou contes du temps passé, avec des moralités*, emblématise ce passage en montrant, à l'orée de l'ouvrage imprimé, une femme du peuple contant, au coin du feu, pour trois jeunes gens de bonne famille.

Le conte circule ensuite largement, grâce à la littérature de colportage, à destination des adultes, puis il franchit une deuxième frontière au xix^e siècle, lorsqu'il est plébiscité par l'édition pour la jeunesse qui en assure la diffusion et cautionne la croyance universelle que les contes sont pour les enfants – ce qui n'était nullement le cas à l'origine.

La troisième frontière, géographique, sépare les pays et les cultures, car le conte est souvent considéré et ressenti comme littérature patrimoniale, rattaché à une culture singulière dont les racines puisent à la source des identités locales et nationales. Ainsi, lorsque les frères Grimm conçoivent le projet de recueillir les contes germaniques, au début du xix^e siècle, au moment même où les armées napoléoniennes envahissent la Prusse, c'est bien dans l'objectif nationaliste de tirer de l'oubli et de valoriser le trésor patrimonial des récits popu-

¹ La loi de 1949 visait à barrer la route aux bandes dessinées américaines avec leurs héros hybrides et leurs pin-up hyper sexualisées.

² « Les contes, patrimoine mondial de l'humanité », tel était le titre du cycle de conférences organisé à l'université de Bordeaux en 2012-2013. Voir la liste des titres sur <https://magasindesenfants.hypotheses.org/3472>, publié le 12/11/2012 [consulté le 17/10/2021].

lares. Il est cependant établi aujourd'hui, comme le montre Ruth Bottigheimer dans *Fairy Tales, a New History*, qu'il existe un corpus de contes européens dont on peut suivre le fil qui court sans souci des frontières depuis les contes italiens de Basile et Straparola jusqu'à ceux des frères Grimm, via ceux de Perrault : « La diffusion internationale des contes de fées peut être expliquée dans le cadre d'une histoire d'une création principalement italienne, d'une édition française, et d'une réédition allemande qui a pris place dans un contexte de mécanismes commerciaux dans le cadre de réseaux de distribution de livres³ » (Bottigheimer, 2009 : 130).

C'est cette troisième frontière qui nous intéressera dans un premier temps, à partir du paradoxe contenu dans la formule quasi oxymorique de « patrimoine universel » ou « mondial ». En effet, étymologiquement, le patrimoine, c'est ce qui vient du père, de la patrie, ce dont on hérite, pour le transmettre ensuite, mais en réalité le conte ignore les frontières nationales et circule à travers les aires géoculturelles les plus variées. Sur les listes de littérature publiées par le ministère de l'éducation nationale⁴, les titres figurant dans la rubrique du conte sont très éclectiques : par-delà le trio incontournable qui réunit Perrault, Grimm et Andersen, sont également convoqués des contes du monde entier, du Maghreb, d'Afrique noire, de l'Arctique canadien, du Moyen Orient, de l'Extrême Orient, etc.

À l'ère de la mondialisation, que Jean Perrot décrit comme « le forum de toutes les surprises » (Perrot, 2007 : 9), l'édition des contes s'ouvre aux contes du monde avec nombre de collections aux titres explicites, par exemple, Gallimard jeunesse propose « Contes sans frontières », Didier Jeunesse « Contes et voix du monde », L'École des loisirs « Contes du monde entier », L'Harmattan « Contes et légendes des mondes » ainsi que la collection bilingue « Contes des quatre vents ». La collection « Paroles de conteurs » chez Syros tente de réduire la frontière qui sépare l'oral de l'écrit pour retrouver l'oralité du conte en jouant des effets typographiques qui indiquent comment lire les textes ; elle se décline aujourd'hui en albums CD, amplement illustrés, qui unissent texte, image et voix pour mettre les contes en valeur.

Chez le même éditeur, la collection « Le tour du monde d'un conte » propose depuis 2007 des albums centrés sur un conte célèbre dont elle réunit différentes versions recueillies à travers le monde. Des versions fort différentes, mais qui se rattachent aux motifs du même conte type de la classification internationale. La notion de conte type a été définie au début du xx^e siècle par les folkloristes Aarne et Thompson pour classer les contes populaires à partir de motifs communs et pour regrouper les récits entre lesquels « les ressemblances l'emportent sur les différences » (Decourt et Raynaud, 1999 : 61). Par exemple, pour « Le Petit Chaperon rouge », les deux conteurs qui ont pris en charge la collection ont regroupé dix contes proches de celui que nous connaissons en France sous le titre de celui de Perrault, ce dernier étant également présent dans le volume. Les dix contes proviennent de tous les continents, et transcendent les frontières nationales en se rattachant au même conte type AT 333 dans lequel une ou plusieurs fillettes affrontent un monstre⁵. La collection est parrainée par l'anthropologue Nicole Belmont qui rappelle en postface à quel point les contes du monde sont liés :

³ Notre traduction de : « The international spread of fairy tales can be explained within a history of a predominantly Italian creation, French editing, and German re-editing that took place in a context of commercial mechanisms within book distribution networks ».

⁴ Ces listes sont disponibles en ligne sur <https://eduscol.education.fr/114/lectures-l-ecole-des-listes-de-referance> [consulté le 18/10/2021]

⁵ Pour citer quelques titres : « La petite fille et le lion » (Kenya), « La petite Aïcha et le grand-père Bouïssa » (Maroc), « Les sœurs et le démon » (Japon), « Le loup et les trois filles » (Lombardie, Italie).

[...] même schéma narratif principal, même fonction symbolique, avec cependant des écarts dans la narration et des écarts dans le sens d'une richesse étonnante. Ainsi, selon que le récit provient d'Afrique, d'Asie, d'Amérique ou d'Europe, les personnages, les lieux, les événements diffèrent, mais la signification profonde de l'histoire est la même (Belmont, 2008 : 92).

D'après elle, ce conte serait venu d'Orient et aurait circulé d'est en ouest, jusqu'en Occident, en franchissant toutes les frontières. La collection « Le tour du monde d'un conte » comporte une douzaine de titres, tous célèbres, tels « Barbe bleue », « Cendrillon », « La Belle et la Bête », « Blanche Neige », « Les trois petits cochons », etc. Pour mieux la diffuser et faciliter son usage pédagogique, la maison Syros a proposé une version allégée de certains volumes, avec seulement trois ou quatre contes, comme *Quatre histoires du Petit Chaperon rouge racontées dans le monde*.

L'intérêt pédagogique de la lecture comparée de contes qui attestent l'universalité des grands récits a été mis en évidence par des didacticiens, comme Luc Collès qui a dirigé l'ouvrage *Passage de frontières* sous-titré *Études de didactique du français et de l'interculturel*. (Collès, 2013). Il avait antérieurement présenté, avec Olivier Dezutter, une séquence didactique complète de lecture et écriture autour des contes :

Il va en effet de soi que, de nos jours, le dialogue interculturel, ou le développement d'une perception pluraliste du monde prend en classe de français une place considérable. S'appuyer au maximum sur une matière qui, à un certain niveau symbolique et narratif, traverse toutes les cultures pour constituer une sorte de « grammaire de l'imaginaire » à la fois universelle et particularisée, constitue à coup sûr un atout de choix tant en français langue maternelle qu'en français langue étrangère. Inviter les élèves à découvrir les contes de tous les pays, n'est-ce pas [...] les inviter à « reconnaître » et, dans le même temps, à exorciser Babel? (Collès et Dezutter, 1988).

L'allusion au pédagogue italien, Gianni Rodari, et à sa *Grammaire de l'imagination* (Rodari, 1973), cautionne l'intérêt pédagogique du conte pour former de manière ludique des enfants lecteurs-scripteurs.

C'est également sur un mode ludique que s'exerce un autre type de franchissement de frontière, celui qui permet au conte de changer de genre littéraire pour endosser les codes du poème, de la pièce de théâtre, du roman, de l'album, de la bande dessinée, etc.

2. L'épanchement du conte dans la littérature de jeunesse : quand les frontières génériques se font poreuses

Sans doute le conte est-il naturellement hybride, et l'on sait que les *Contes* de Perrault eux-mêmes amalgament des sources antiques, italiennes, des emprunts à La Fontaine et des traces archaïques de la culture populaire du temps. En 2004, le premier numéro de la revue *Féeries. Études sur le conte merveilleux (XVII^e-XIX^e siècles)* se propose d'approcher le conte comme « un espace d'échange entre les genres⁶ » ; les numéros suivants mettent le conte en relation avec le théâtre, la poésie, la fable, et l'un d'eux, en 2015, s'intitule précisément « À la croisée des genres ». Pour interpréter un tel usage du conte et une plasticité qui favorise le franchissement des frontières génériques, on peut mettre en avant la célébrité de ces histoires connues de tous, qui nous touchent tous, et qui peuvent ainsi s'adapter à l'infini en tant que

⁶ <https://journals.openedition.org/feeries/56>, [consulté le 18/10/2021].

mots de passe séculaires, capables de traverser le temps, de s'actualiser au fil des contextes, tout en restant identifiables. Le conte se diffuse dans toutes les sphères de la représentation, du cinéma à la publicité et à l'iconographie ainsi que dans les jeux vidéo, les séries télévisées, l'art contemporain et tout le spectacle vivant, théâtre, ballet, opéra, etc. (Clermont et Henky, 2019). Dans le champ proprement littéraire, il se dissémine dans tous les autres genres, et ce phénomène est particulièrement prégnant dans le domaine du livre de jeunesse puisque le conte est le premier genre littéraire fréquenté et identifié par les enfants. Pour s'approprié un autre genre ou se fondre en lui, le conte exploite certaines contiguités génériques qui favorisent le transfert, comme on peut l'observer à partir du théâtre, de la poésie et du roman.

Le conte passe très vite à la scène, dès 1697, année de la parution des *Histoires ou Contes du temps passé* et les transpositions de contes au théâtre sont légion depuis le XIX^e siècle jusqu'à nos jours. Elles représenteraient aujourd'hui un sixième du corpus (Faure, 2009 : 243). En tant qu'activité de spectacle vivant, théâtre et conte ont en commun l'oralité et la performance. Le théâtre permet d'incarner les personnages, de donner à voir l'action, de la dilater, de la rendre spectaculaire et de marquer profondément le spectateur : par exemple, représenter la colère de Barbe bleue, dans *Coup de bleu* de Bruno Castan, la détresse de Hansel et Gretel dans les pièces de Suzanne Lebeau ou de Alice est un moyen d'amplifier les conflits mis en scène et d'y impliquer davantage les spectateurs. D'autre part, le théâtre se montre poreux aux moyens du conte, jusqu'à se faire parfois lui-même narratif au moyen de l'épiscisation, procédé d'écriture « qui rapproche les formes théâtrales (mimésis par imitation des actions) de celles du récit (mimésis par narration des actions) » (Bernanoce, 2006 : 501) : ainsi, dans son *Petit Chaperon rouge* et son *Cendrillon*, Joël Pommerat utilise des personnages de narrateurs qui racontent et commentent l'action, à la manière du chœur dans le théâtre antique.

Lorsque le conte devient poème, c'est également en vertu de leurs qualités communes : la brièveté et la puissance suggestive de leurs images. Pour Nicole Belmont, l'un et l'autre livrent un texte « non clos, plein de lacunes, d'ellipses et de raccourcis, grâce auxquels le lecteur devient actif » (Belmont, 1999 : 95). De son côté, le poète Georges Jean, rapproche conte et poème en tant qu'art musical du langage (Jean, 1981 : 213). D'une part, les nombreuses formules poétiques, imagées, proches des comptines et des formulettes qui sont insérées dans les contes font entrer directement le poème dans le récit. Par exemple dans les contes de Perrault où certaines phrases sont réitérées comme des refrains : « Tire la chevillette et la bobinette cherra », « Anne, ma sœur Anne, ne vois-tu rien venir ? », « Vous serez haché menu comme chair à pâté. » D'autre part, de nombreux contes adoptent la forme du poème (Connan-Pintado, 2015) et nous ne citerons qu'un exemple, celui des *Contes en haïku*, qui pousse à l'extrême la condensation lexicale et sémantique pour se glisser dans la forme fixe du modèle japonais en retenant seulement un motif caractéristique de chaque conte : « Porter à sa bouche/une pomme jalouse/parfum de poison », « Marcher sur le sable/se fondre dans l'écume/écailles de poisson », « Ta robe sur ma peau/plutôt que l'anneau/de mon père ».

Conte et roman relèvent également du récit, mais le second développe à loisir les événements qui s'enchaînent rapidement dans le premier. Ce passage de frontière peut mettre à mal la nature même du conte lorsqu'il devient réaliste comme dans le roman policier de Gérard Moncomble, *Romain Gallo contre Charles Perrault* (Milan, 1999), en bannissant toute dimension merveilleuse. Ce type de franchissement générique est aujourd'hui devenu proliférant dans le secteur de la *fantasy* destinée au lectorat *young adult*, domaine dans lequel peut en revanche se déployer le merveilleux du conte. Par exemple, la trilogie britannique de Sarah Pinborough, *Poison*, *Charme* et *Beauté* développe les trames de « Blanche-Neige », « Cendrillon » et « La Belle au bois dormant » ; la tétralogie américaine de science-fiction de Marissa Meyer, *Cinder*, *Scarlet*, *Cress* et *Winter* reprend « Cendrillon », « Le Petit Chaperon rouge », « Raiponce » et « Blanche-neige ». Ces épais volumes brodent allègrement sur l'ar-

mature initiale, recontextualisent les contes et les nourrissent d'épisodes inédits plus conformes aux attentes du lectorat cible.

Après le passage de l'oral à l'écrit, le conte franchit encore une nouvelle frontière lorsqu'il ne reste pas enclos dans le cadre du texte, mais gagne le territoire des images. À l'origine, chaque conte de Perrault n'était accompagné que d'une seule vignette, puis l'illustration se développe au XIX^e siècle grâce aux avancées techniques et elle devient incontournable à partir du volume des *Contes* de Perrault illustré par Gustave Doré en 1862 chez Hetzel. Elle règne en maître sur l'édition contemporaine des contes dans l'album, la bande dessinée, le manga, imposant des images qui marquent profondément le lecteur car elles donnent un visage aux personnages qui n'étaient jamais décrits dans les contes sources. Nicole Belmont dénonce ces images qu'elle juge stérilisantes, alors que la performance orale du conteur permettait à l'auditeur de créer ses propres images mentales (Belmont, 1999 : 59), mais force est de constater que rares sont aujourd'hui les contes qui ne sont pas illustrés ; il arrive même que l'image se substitue au texte, comme dans les « imageries » de Warja Lavater. Quand l'illustrateur est un artiste inspiré par son sujet, son interprétation peut à son tour marquer l'imagination et devenir inoubliable.

S'il se montre capable de franchir les frontières géographiques et génériques, le conte se joue parfois aussi des frontières linguistiques.

3. La traversée des frontières linguistiques

Les réécritures de contes qui jouent avec la langue ne sont pas rares et certains auteurs comme Yak Rivais s'en sont même fait une spécialité en multipliant les exercices de style. Dans ses *Contes du miroir*, il procède à de nombreux jeux linguistiques, entre autres à des conversions dans un autre niveau de langue, qui s'affranchissent des règles du bon usage en verlan, argot ou franglais. Avant chaque exemple, il donne la règle d'emploi qui pourra servir aux enseignants pour faire jouer les élèves sur son modèle. Voici par exemple comment il réécrit « Le joueur de flûte de Hameln » en argot :

Il y a belle lurette, le bled de Hameln fut envahi par des milliers de gaspards. Ces saletés becquetaient tout : le brif, le calendosse, la barbaque, le sauciflar, tout. Les gens en avaient marre. C'est pourquoi le maire décida de filer dix briques au premier mec qui les débarrasserait des gaspards.

Un mec se présenta. Il avait une drôle de dégainé avec ses fringues rouges et vertes, son galure raplapla et ses pompes pointues. Il avait aussi une drôle de binette, étirée, avec des bacchantes, et ses mirettes brillaient comme des boules de billard. Il alla trouver le maire dans son burlingue (Rivais, 1988 : 13).

Nous nous attarderons sur un texte plus récent, *Bou et les 3 jours*, réécriture originale du conte anglais « Boucle d'or et les trois ours », un album qui a rencontré un succès considérable auprès de tous les médiateurs du livre de jeunesse et des enfants eux-mêmes. Les premières lignes du texte introduisent le lecteur dans un univers linguistique inattendu :

L'était une fois une petite Bou qui livait dans la forest avec sa maïe et son païe.

Un jour elle partit caminer dans la forest pour groupir des flores.

— Petite Bou, ne t'élonge pas troppe, lui dirent sa maïe et son païe.

— Dakodak, répondit Bou.

S'il est aisé de comprendre ce qui se passe, la langue employée surprend à chaque mot, car elle brasse langues et cultures de manière étonnante. On pense forcément ici à Louis Lazare Zamenhof, le créateur de l'espéranto, qui tenta, en 1887, de proposer une langue internationale pour rapprocher les peuples. En observant ce qu'il advient ici de la langue française, on constate différents phénomènes : on trouve des emprunts à des langues vivantes étrangères avec des mots espagnols ou anglais intacts (*flores*) ou francisés (*livait, caminer*), mais aussi de l'ancien français, avec le maintien du « s » antéconsonnantique de *forest* ou *respondit*, des chronolectes comme *dakodak*, expression popularisée par la version française du film de Kubrick, *Orange mécanique*⁷ ; certains termes sont apparemment des créations comme *maïe, païe* — encore que ces deux termes rappellent la traduction de « maman » et « papa » en portugais : *mãe, pai* — mais on parlera plutôt de semi-créations, la consonne initiale servant de repère pour identifier « mère » et « père » ; de même pour *groupir*, phonétiquement et sémantiquement proche de « grouper », ce qui permet de comprendre le syntagme verbal *groupir des flores*. Ce joyeux mélange se poursuit tout au long de l'album avec de l'argot (Bou rencontre un *piaf*), de l'italien macaronique (le *piaf* veut lui « montrer la flore bunita bellissima »), des aphérèses qui peuvent rappeler les déformations enfantines de la langue (bou rencontre un « scargot », un « scureuil », un « risson »), des mots-valises (elle rencontre aussi une « tortarue »), des onomatopées pour mimer le déplacement des animaux (le *piaf* va « taf taf rapido », le scargot « mollo mollo », la tortarue « pom pom pom pom »). Chaque épisode de l'aventure donne lieu à de nouvelles salves lexicales créatives jusqu'au dénouement :

Réveillée en sursauprise, Bou panitrouilla en visant les zours et se carapata par la fenestrine.

Elle traboula la forest à toute berzingue et retrouva illico presto sa casa où sa maïe et son païe l'attendrissaient avec impassiquiétude.

Ma, depuis ce jour, elle meurt d'envie de viser les ours.

La réécriture du conte bien connu respecte globalement la trame de l'histoire, additionnée de quelques épisodes, comme les rencontres avec les différents animaux, qui sont le prétexte à de nouveaux jeux linguistiques. En respectant le schéma narratif du conte, ainsi que la syntaxe du français, Elsa Valentin peut guider la compréhension du lecteur-auditeur, tout en provoquant sa surprise par le caractère inédit du lexique employé. On remarque toutefois que les mots inventés sont loin d'être arbitraires, et attestent une motivation qui facilite également la compréhension, comme le montrent les mots-valises « sursausurprise », « panitrouilla » ou « impassiquiétude ». Cette langue aussi réjouissante que créative qui se nourrit aussi bien du babillage enfantin que des langues européennes et de multiples références culturelles invite à la lecture à haute voix et renoue ainsi avec l'oralité du conte. On comprend pourquoi d'innombrables exemples d'exploitation pédagogique de cet album sont mises en lignes par des enseignants, pour lire ce conte en classe, à commencer par le site de l'éditeur lui-même⁸. Un « Petit fascicule à l'usage des enseignants pour la leçon de français » (Bessagnet, 2016) a également été publié pour aider à utiliser l'album. Le jeu proposé avec la langue par le biais d'une transgression heuristique permet aux enfants d'en découvrir la richesse et les invite à jouer eux-mêmes avec les mots pour éprouver la souplesse des signifiants et leur richesse sémantique.

Les différents projets éditoriaux et littéraires que nous venons de présenter très sommairement révèlent l'ambition d'une littérature de jeunesse qui se préoccupe d'instaurer des ponts en-

⁷ Le *doobidoo* de la version originale signifiait tout autre chose et peut se traduire par « fuck it » au sens de « laisse tomber ».

⁸ <https://www.poissonsoluble.com/dossiers-pedagogiques/bou.pdf> [consulté le 22/10/2021]

tre les langues et les cultures pour montrer à ses lecteurs le visage du monde, dans sa diversité. La plasticité du conte et sa capacité à stimuler l'imagination fait de lui un objet privilégié pour l'enseignement car il permet de construire les différentes compétences littéraires décrites par Umberto Eco dans *Lector in fabula* : compétences linguistiques, rhétoriques, encyclopédiques, logiques et idéologiques (Eco, 1985)⁹. Nadine Decourt et Michelle Raynaud, qui ont travaillé sur le conte dans le cadre des études interculturelles, voient en lui un « Lieu de rencontre des cultures » d'autant plus enrichissant qu'il « donne à voir l'identique et le différent » ; aussi soulignent-elles l'importance de la variation en tant que « levier didactique puissant de nature à apprivoiser l'oral, l'écrit et leurs mutuels passages » (Decourt et Raynaud, 1998 : 14). En somme, dans le champ du livre de jeunesse, le conte apparaît comme un outil efficace pour franchir nombre de frontières et fédérer les lecteurs autour du plaisir de lire, de découvrir le monde à travers ses variations et de rendre sensible à la créativité à partir des jeux auxquels il permet de se livrer.

Références bibliographiques

Œuvres

- CASTAN B. (2001). *Coup de bleu*. Éditions Théâtrales.
- DOMERGUE A., HUDRISIER C. (2013). *Il était une fois...Contes en haiku*. Thierry Magnier.
- LAVATER W. (1965). *Le Petit Chaperon rouge*. Éditions Maeght.
- LEBEAU S. (2014). *Hansel et Gretel*. Éditions Théâtrales.
- MEYER M. (2013-2017). *Cinder, Scarlet, Cress, Winter*. trad. Fournier G. PKJ.
- MONCOMBLE G. (1999). *Romain Gallo contre Charles Perrault*. Milan.
- MOREL F. ET BIZOUERNE G. (2008). *Les Histoires du Petit Chaperon rouge racontées dans le monde*. Syros.
- PINBOROUGH S. (2014). *Poison, Charme et Beauté*. trad. Le Berre F. Milady.
- POMMERAT J. (2005) *Le Petit Chaperon rouge*. Actes Sud.
- (2012). *Cendrillon*. Actes Sud.
- RIVAIS Y. (1988). *Les contes du miroir*. L'École des loisirs.
- VALENTIN E. ILL. GREEN I. (2008). *Bou et les 3 zours*. L'atelier du poisson soluble. Non paginé.
- ZÉNITER A. (2018). *Hansel et Gretel*. Actes Sud.

Études

- BELMONT N. (1999). *Poétique du conte. Essai sur le conte de tradition orale*. Gallimard.
- (2008). Postface. Dans F. Morel et G. Bizouerne. *Les histoires du Petit Chaperon rouge racontées dans le monde* (pp. 92-93). Syros.
- BENERT B. ET CLERMONT P. (dirs). (2021). *Éthique et frontières en littérature d'enfance et de jeunesse*. Lit Verlag.
- BERNANOCE M. (2015). Trouver sa voie/voix dans le théâtre contemporain... Le répertoire jeunesse comme genre. Dans C. Connan-Pintado et G. Béhotéguy (dirs) *Littérature de jeunesse au présent. Genres littéraires en question(s)* (pp. 109-127). Presses universitaires de Bordeaux.

⁹ Eco lui-même s'appuie volontiers sur les contes, en particulier sur « Le Petit Chaperon rouge », pour illustrer ses développements théoriques.

- BERNANOCE M. (2006). *À la découverte de cent et une pièces. Répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse*. Éditions théâtrales/Sceren CRDP Académie de Grenoble.
- BESSAGNET P. (2016). *Petit fascicule à l'usage des enseignants pour la leçon de français sur Bou et les 3 jours*. Cepaduès éditions.
- BOTTIGHEIMER R. (2009). *Fairy Tales, a New History*. State University of New York Press.
- CLERMONT P. ET HENKY D. (dirs). (2019). *Transmédialités du conte*. Peter Lang.
- COLLÈS L. (dir.) (2013). *Passage de frontières. Études de didactique du français et de l'interculturel*. Presses universitaires de Louvain.
- COLLÈS L. ET DEZUTTER O. (1988). Contes de tous les pays dans nos classes de français. *Dialogues et cultures* n.° 32, 115-122.
- CONNAN-PINTADO C. (2020). Métamorphoses du conte. Le conte, un espace d'échanges entre les genres. Dans Y. Houssais et E. Bouygues (dirs), *Formes brèves en littérature de jeunesse* (pp. 123-134). Presses de l'université de Franche-Comté.
- (2018). Introduction. Dans C. Connan-Pintado, P. Auraix-Jonchière et G. Béhotéguy G. (dirs), *L'épanchement du conte dans la littérature* (pp. 5-12). Presses universitaires de Bordeaux, « Modernités » 43.
- (2015). Aux frontières du conte et du poème. Dans C. Connan-Pintado et G. Béhotéguy (dirs), *Littérature de jeunesse au présent. Genres littéraires en question(s)* (pp. 233-247). Presses universitaires de Bordeaux.
- DECOURT N. ET RAYNAUD M. (1999). *Contes et diversité des cultures, le jeu du même et de l'autre*. CRDP de l'académie de Lyon.
- ECO U. (1985). *Lector in fabula. Le rôle du lecteur, ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, trad. de l'it. M. Bouzaher. Grasset (Ouvrage original publié en 1979).
- FAURE N. (2009). *Le théâtre jeune public. Un nouveau répertoire*. Presses universitaires de Rennes.
- NIÈRES-CHEVREL I. (2005). *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*. Colloque de Cerisy/Gallimard jeunesse.
- PERROT J. (2007). *Mondialisation et littérature de jeunesse*. Éditions du Cercle de la librairie.
- RODARI G. (1997). *Grammaire de l'imagination. Introduction à l'art d'inventer des histoires*, Rue du Monde, trad. de l'it. R. Salomon (Ouvrage original publié en 1973).

L'intégration de la langue tahitienne dans *Le Mariage de Loti* et *Les Immémoriaux* de Segalen

Daniel de la Fuente Díaz
Universidad de Murcia
danieldelafulented@gmail.com

Résumé

Loti et Segalen, écrivains exotiques français, constatent tous deux la disparition de la civilisation maohi à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle. Ils témoignent de cet univers culturel en déclin et désirent en sauvegarder la mémoire dans les œuvres *Le Mariage de Loti* et *Les Immémoriaux* en intégrant la langue tahitienne dans leur narration. Cette étude cherche à analyser l'irruption du tahitien dans ces deux romans exotiques, émanant d'intentions différentes et suscitant des impressions divergentes chez le lecteur. L'intérêt de cette recherche est de donner une nouvelle vision des œuvres littéraires de Loti et Segalen, en les envisageant dans une perspective à la fois lexicale et stylistique.

Mots-clé : *Langue tahitienne, écriture exotique, civilisation maohi, impressions.*

Resumen

Tanto Loti como Segalen, escritores exóticos franceses, constataron la desaparición de la civilización maohi a finales del siglo XIX y principios del XX. Son testigos de este universo cultural en declive y desean conservar su memoria en las obras *Le Mariage de Loti* y *Les Immémoriaux*, integrando el idioma tahitiano en su narración. Este estudio pretende analizar la irrupción de la lengua tahitiana en estas dos novelas exóticas, que emanan de intenciones diferentes y provocan impresiones divergentes en el lector. El interés de esta investigación es dar una nueva visión de las obras literarias de Loti y Segalen, considerándolas en una perspectiva léxica y estilística.

Palabras clave: *Idioma tahitiano, escritura exótica, civilización maohi, impresiones.*

1. Introduction

Pierre Loti et Victor Segalen sont les principaux représentants de l'exotisme de la littérature française de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle. Ces deux écrivains partagent une fascination pour la civilisation maohi, dont ils constatent amèrement la décadence qu'ils attribuent au colonialisme européen. Tous deux témoignent à leur manière de cet univers culturel en déclin et, à travers leurs œuvres respectives *Le Mariage de Loti* et *Les Immémoriaux*, ils désirent en préserver la mémoire. Afin de plonger le lecteur au cœur de la culture polynésienne ancienne, ils intègrent la langue tahitienne dans leur roman. Cette communication a pour objectif de comparer cette insertion du tahitien dans ces deux œuvres représentatives de la littérature exotique française en tenant compte des intentions des écrivains, et d'en expliquer l'effet suscité chez le lecteur. À cet effet, nous nous proposons d'analyser les champs lexicaux des termes employés en langue tahitienne, ainsi que les procédés discursifs qui rendent compte de la dimension orale de la culture polynésienne et miment le mode d'expression des insulaires. Dans une volonté de suivre l'ordre chronologique de parution des œuvres, nous commencerons par une analyse du *Mariage de Loti*, pour ensuite nous centrer sur *Les Immémoriaux* avant de procéder à une comparaison entre ces deux romans en adoptant les points de vue stylistique, narratif et thématique.

2. Le Mariage de Loti

Le Mariage de Loti est la deuxième œuvre publiée par Julien Viaud alias Pierre Loti, qu'il signe de son nouveau pseudonyme d'écrivain, attribué lors de son séjour à Tahiti. Huit ans avant l'écriture de son roman, l'auteur a entrepris un voyage sur cette île polynésienne qu'il a décrit dans son journal intime, puis fictionnalisé dans ce récit. La découverte de l'univers maohi représente pour ce jeune officier de la marine la réalisation d'un vieux rêve d'enfance : sa fascination pour la Polynésie a commencé grâce à ses échanges de lettres avec son grand frère Gustave Viaud qui avait vécu à Tahiti pendant trois ans, de 1859 à 1862. Dans ses correspondances, il décrivait au petit Julien la beauté sauvage de ses paysages et la sensualité exubérante de ses habitants. Gustave se serait marié sans contrat officiel avec une femme tahitienne du nom de Tarahu, prénom qui inspire celui de la protagoniste du roman, appelée Rarahu. Le surnom tahitien de Loti, qui deviendra par la suite son nom de plume, lui est donné par les dames de la cour de la Reine Pomare, en raison de leurs difficultés à bien prononcer son prénom d'origine. Dans le premier chapitre, on apprend que le protagoniste a été surnommé *Loti* qui est le nom d'une fleur du Pacifique (Loti, 1882 p.6). Cependant, comme l'affirme Tepano Jaussen dans son *Dictionnaire de la langue tahitienne*, le « l » n'existe pas en tahitien. La consonne la plus proche serait un « r » roulé comme en espagnol, noté /r/ en alphabet phonétique international. Ainsi, le pseudonyme de l'écrivain est une déformation consciente ou non d'un mot tahitien, où a été introduite une lettre qui n'existe pas dans l'alphabet de cette langue. Dans le dictionnaire d'Yves Lemaître, *roti* est traduit par « rose », en ajoutant « plante à fleurs » (1995, p. 107). Selon l'article d'Anne-Dominique Grenouilleau intitulé « le nom de Loti et le vocabulaire tahitien dans le mariage de Loti » (1981), les Tahitiens désignent sous ce nom le laurier-rose. Les suivantes de Pomare lui auraient attribué ce sobriquet à cause de la couleur rose ou de la fleur du même nom ; Alain Quella-Villéger, historien spécialiste des récits d'exploration, s'interroge : « Sont-ce les joues roses du jeune homme timide ou sa fragilité de fleur qu'elles visaient ? » (1998, p. 60). Il s'agirait donc d'une déviation du « r » vers le « l » qui a transformé *roti* en « Loti », par une confusion de l'écrivain ou par un choix volontaire de sa part car le nom de *roti* aurait pu prêter à rire (1981, p. 147), ce substantif culinaire manquant de poésie. Son voyage à Tahiti symbolisant pour l'auteur une

sorte de renaissance, il décide d'adopter son surnom tahitien comme nom de plume, lui offrant la possibilité de se dédoubler, voire se détrippler : il y a Julien Viaud, la personne réelle, Pierre Loti, l'écrivain, et Loti, son double idéalisé qui sera le héros de ses romans. Le choix de ce pseudonyme révèle la marque profonde qu'a laissée son expérience tahitienne dans la construction de son identité d'écrivain.

Par ailleurs, *Le Mariage de Loti* est le roman de Loti qui recense le plus de mots étrangers insérés dans différents corpus narratifs : lettres, chanson, dicton, acte de naissance, listes de vocabulaire de mots pris au hasard, salutations, interjections, noms communs et noms propres, parmi lesquels on trouve de nombreux noms de personnes, surnoms et toponymes. En ce qui concerne la transcription des mots d'origine tahitienne, on peut affirmer que l'auteur les a délibérément « francisés » dans la graphie, pour qu'ils puissent être plus facilement prononcés par les lecteurs francophones : *Fataoua* pour *Fautaua* ; *Toupapahou* pour *Tupapahu* etc. Certains mots sont mal retranscrits tels que *bourao* au lieu de *purau*, le « b » n'existant pas dans les phonèmes tahitiens. Selon la conclusion de Grenouilleau dans son article cité précédemment, il apparaît que l'écrivain ne possédait pas une connaissance approfondie de la langue maohi, expliquant cette erreur de transcription, et peut-être aussi le glissement de *roti* vers *Loti*. Il est en effet peu probable que Loti ait pu apprendre en profondeur cette langue aussi éloignée du français alors qu'il n'est resté à Tahiti que deux mois. Dans son journal, Loti affirme qu'il comprenait sans difficulté « la vieille langue maorie à peu près pure », contrairement à de nombreux gens qui parlent à Tahiti « le kanaque de la plage » qui serait la langue approximative assez pauvre à la syntaxe simplifiée (Quella Villéger, 2006, p. 140). Toutefois, il ne nous informe pas dans quelle mesure il a pu apprendre le tahitien pur, alors que cette langue aurait été de moins en moins parlée à Tahiti au profit du « tahitien de la plage ». Il affirme ensuite qu'il est non seulement capable de comprendre cette langue autochtone, mais également de la parler (*id.* p. 141).

Comme nous l'avons expliqué dans l'étude antérieure intitulée *Exotisme et lexique étranger dans l'œuvre littéraire de Pierre Loti : un regard sur les pays visités* (De la Fuente, 2021), les mots en tahitien qu'il emploie font généralement référence à des concepts spécifiques à la culture maohi qui n'existent pas dans la langue française et qui appartiennent au registre de la superstition, de la nature ou des objets de la vie quotidienne polynésienne. Certains termes sont considérés comme imparfaitement traduisibles voire intraduisibles, notamment « ceux qui expriment là-bas les terreurs vagues de la nuit, les bruits mystérieux de la nature, les rêves à peine saisissables de l'imagination » (1882, p. 36). L'auteur établit une liste arbitraire de mots puisés dans le dictionnaire des frères Picpus qu'il s'est procuré pour apprendre la langue autochtone ; la majorité des mots cités font référence à des divinités polynésiennes et des concepts liés à la superstition locale. La chanson que lui compose Rarahu témoigne de l'amour qu'elle éprouve à son égard et de la douleur de leur séparation lorsqu'il est obligé de retourner en France. Ce déchirement est à nouveau exprimé dans trois lettres qu'elle lui envoie par la suite. Celles-ci sont accompagnées de salutations chrétiennes, preuve de sa conversion au christianisme et de son acculturation. Le dicton en tahitien au début de l'œuvre représente la disparition de la civilisation maohi, annonçant la fin tragique de ce roman avec le décès de la jeune fille : « le palmier croîtra, le corail s'étendra, mais l'homme périra. » (1882, p. 2) Nous avons conclu dans l'étude précédente que l'introduction de mots tahitiens dans la narration témoigne d'une volonté de faire voyager le lecteur et de l'imprégner de cette langue et culture exotiques. Cette intrusion du lexique étranger n'est pas toujours bien intégrée à la continuité narrative. En outre, des listes de vocabulaire de mots « pris au hasard entre mille » (*id.* p. 37) émanant du dictionnaire des frères Picpus ont pour seul but d'ouvrir le lecteur au champ inexploré de rêveries et d'études sur la Polynésie, afin de partager cet effet que Loti lui-même a ressenti lorsqu'il en a fait l'acquisition. Cette transgression des normes d'écriture romanesque est caractéristique du non-conformisme de l'auteur, qui mêle les

registres du journal intime, de l'autobiographie et du roman. Nous incluons ici un aspect que nous n'avions pas relevé dans l'article précédent, celui de l'éventuelle ironie que l'auteur aurait voulu faire transparaître dans sa description de la langue tahitienne. Ainsi, comme nous le suggère Francis Lacoste dans son article « Enchantement et désenchantement : Tahiti dans le *Mariage de Loti* », Loti se plaît à nous rapporter des noms tahitiens particulièrement difficiles à prononcer :

Il faut avoir une foi bien assurée dans le charme de la littérature exotique pour ne pas s'apercevoir que beaucoup de noms propres sont parfaitement cacophoniques voire ridicules : la palme — si l'on ose dire — pourrait être attribuée à une femme que Loti prend pour Taïmaha et qui s'appelle, tout simplement, Tévaruefaipotuaiahutu ... (2005, p. 44)

Ce prénom aux sons peu harmonieux correspond bien à cette femme qui a une « horrible figure » et « un rire de sauvagesse » (Loti, 1882, 87). Lacoste va même plus loin en affirmant que « Loti s'amuse [...] lorsque, soucieux d'enrichir notre vocabulaire, il nous donne le mot tahitien qui signifie «une suave odeur d'herbes» : il s'agit de «Poumiriraïra», dont la suavité des phonèmes reste à démontrer ... » (*id.*). Nous pouvons mettre en lien cette conception de la langue tahitienne dont les sonorités sont à la fois charmantes et sauvages pour l'auteur avec ses représentations des insulaires, dont Païra, amie de Rarahu, est un prototype : « À côté d'elle, Païra, son inséparable amie, type charmant de la sauvagesse, avec son étrange laideur ou son étrange beauté, — tête à manger du poisson cru et de la chair humaine. » (Loti, 1882, p. 169) Ainsi, Loti utilise la langue tahitienne pour véhiculer ses propres représentations de cette île qui l'enchant, et dont le français est incapable de décrire son charme et mystère pénétrants.

En retraçant les grandes étapes du récit, nous pouvons établir un parallèle entre la déchéance de l'héroïne et de son aventure amoureuse avec celui de la Polynésie phagocytée par la civilisation européenne. Au début de l'histoire, Rarahu est une jeune fille élevée par ses parents adoptifs qui lui transmettent leur mode de vie ancestral. Ces derniers meurent dans la deuxième partie du roman, provoquant l'installation de leur fille à Papeete. L'abandon du village éloigné de la capitale l'a fait selon Loti « tomber dans l'atmosphère malsaine et factice où elle allait languir et se faner » (*id.*, p. 131). Dans la troisième partie, le héros constate à son retour de Honolulu que Rarahu a progressé en anglais, mais qu'elle a commencé à se prostituer, marquant le début de son agonie. Quand il repart dans sa terre natale par obligation, l'équilibre fragile de la jeune tahitienne est définitivement détruit, tout comme celui de la race qu'elle représente : « Elle était une petite personnification touchante et triste de la race polynésienne, qui s'éteint au contact de notre civilisation et de nos vices, et ne sera plus bientôt qu'un souvenir dans l'histoire de l'Océanie » (p. 192). La culpabilité du héros Loti, dont l'amour réciproque qu'il vit avec Rarahu la mène à sa perte, est comparable à celui que l'écrivain ressent en prenant conscience des ravages provoqués par l'arrivée des Européens dans ce paradis qui se meurt : « La civilisation y est trop venue aussi, notre sottise civilisation coloniale, toutes nos conventions, toutes nos habitudes, tous nos vices, et la poésie sauvage s'en va, avec les coutumes et les traditions du passé » (p. 11). Ce sentiment de culpabilité revient avec force à la fin du roman. Quatre ans après son départ, suite à la nouvelle de la mort de Rarahu, le héros Loti fait un horrible cauchemar. Il est rapporté lors du dernier chapitre *Natuaea (vision confuse de la nuit)*, et qui est le seul à porter un titre tahitien :

Alors un grand souffle terrible passa dans l'atmosphère, et je perçus confusément des choses horribles : (...) d'étranges bruits de la mer et du corail, les crabes bleus, amis des cadavres, grouillant dans l'obscurité, — et au milieu d'eux, Rarahu étendue, son corps d'enfant enveloppé dans ses longs cheveux noirs, — Rarahu, les yeux vides, et riant du rire éternel, du rire figé des Toupapahous. (p. 315)

Contrairement aux autres mots tahitiens qui se répètent rarement, le mot *toupapahou* revient dix-sept fois dans ce roman, preuve de la fascination qu'il exerce sur l'auteur. Loti le définit comme « le nom de ces fantômes tatoués qui sont la terreur de tous les Polynésiens – mot étrange, effrayant en lui-même et intraduisible » (p. 51). Ce concept est représentatif des superstitions propres aux insulaires qui captivent l'écrivain. Tandis que la première partie du roman se caractérise par une découverte du paradis sur terre que représente l'île de Tahiti, où le héros Loti vit un amour innocent avec Rarahu, cette troisième partie évoque une descente en enfer, celui de la mauvaise conscience. Le protagoniste vit dans son expérience personnelle : le drame de la confrontation de deux civilisations, menant à la disparition de la plus fragile. L'emploi des termes tahitiens sert non seulement à aviver la couleur locale, mais également à rendre l'autre plus authentique et susciter l'intérêt du lecteur pour cette civilisation qu'il juge mystérieuse et captivante. Il redoute son effondrement provoqué par le colonialisme, et tente dans ce roman de transmettre certains aspects culturels des Maohis par le biais de ses souvenirs et impressions fictionnalisés. Mais cette tentative de comprendre l'autre est vouée à l'échec, comme l'a été l'amour entre le héros Loti et Rarahu. Nous pouvons comparer ce sentiment d'incompréhension éprouvé par l'auteur avec sa perception des mots tahitiens qu'il juge intraduisibles au français, symboles d'une altérité absolue.

3. Les Immémoriaux

Tout comme Julien Viaud, Segalen était venu en Polynésie en tant qu'officier de marine. Témoin lui aussi du déclin de la civilisation maohi, il a eu l'idée de donner la parole aux Tahitiens à travers son roman de 1905 intitulé *Les Immémoriaux*. Il est souvent présenté comme le grand roman ethnographique sur Tahiti. Lors de son voyage à bord de la *Touraine*, qui devait l'emmener en Amérique puis à Tahiti, Segalen rencontre Léon Lejeal, ethnologue et professeur au Museum d'histoire naturelle de New York, qui lui suggère de relever un maximum d'informations sur les Maohis. Segalen opte finalement pour la création littéraire et la réflexion d'essayiste sur son voyage océanique. Prenant parti contre l'impérialisme et le colonialisme, l'écrivain décide de donner la parole aux insulaires. Dans cette perspective, il décide de se rapprocher le plus possible de leur parler originel. Cherchant à dépasser le subjectivisme de Loti, il opte pour une narration impersonnelle, en se projetant dans la conscience des personnages indigènes tels que Terii, Paofai ou Pomare. Leur point de vue est transmis à travers la création d'un style maohi qui unifie l'ensemble du roman.

Dans l'optique de se mettre à la place des Maohis, Segalen recherche un nouvel outil littéraire qui suscite chez le lecteur le choc de l'altérité au sein même des structures du récit. À la différence de Loti, il décide d'emprunter des traits linguistiques et culturels étrangers s'immisçant dans la syntaxe de la langue française. Pour ce faire, il témoigne d'un effort très poussé dans son apprentissage du tahitien, que l'on peut observer dans son adoption de la structure de la langue maohi dans l'écriture et par la fréquence des mots vernaculaires. Cette volonté de connaître la langue de la culture étudiée en se documentant tel un ethnolinguiste moderne est relevée dans la préface de son *Essai sur l'Exotisme* rédigée par Gilles Manceron : « ainsi, pour approcher une civilisation différente de la sienne, il a toujours voulu commencer par apprendre sa langue, étudier son art, son passé, et recueillir ses traditions. » (1978, p. 11) Pour procéder à cette « maorisation » du style d'écriture, Segalen a choisi l'emploi d'un certain nombre de mots d'origine locale. Le signifié du mot n'est généralement pas explicité en note de bas de page, sauf pour les mots qui se réfèrent à des pays ou nationalités qui ont été déformés par la phonétique du tahitien, tels que « *Piritania* : Britain, Angleterre » ; « *Farani* : Français » ; « *Paniola* : Espagnol » ; « *Initia* : Inde » ; « *Aïphiti* : Égypte », aux premiers explorateurs britanniques des îles polynésiennes comme « *Tuti* : Cook » ; « *Uari* : Wallis », ainsi qu'à

deux îles du Pacifique, celles de « *Havai-i* : Savai, des îles Samoa » et « *Vaihu* : Île de Pâques ». Dans les autres cas, les mots en langue tahitienne ne disposent pas de traduction, et ne sont pas relevés dans un glossaire, ni expliqués dans une paraphrase. Seul le contexte permet de déduire la signification du terme tahitien. Comme nous le dit Jacques Bardin dans sa thèse *Pierre Loti, Victor Segalen et l'exotisme*, « le lecteur est mis en état de curiosité, en état d'analyse. Il doit faire l'effort de pénétrer, par le biais du langage, l'univers maori » (1995, p. 230). La grande majorité des lecteurs francophones du début du xx^e siècle n'avaient pas de dictionnaire accessible pour la langue tahitienne ; Segalen ne souhaitait donc probablement pas que la lecture de son œuvre implique une consultation des mots étrangers. Ainsi, nous retrouvons des empreintes de l'oralité de la langue tahitienne dans plusieurs aspects de l'écriture particulière de l'œuvre. En effet, le tahitien est une langue initialement orale : elle n'a pas connu d'écriture jusqu'à l'arrivée des premiers missionnaires protestants, qui l'ont retranscrite avec l'alphabet romain afin d'évangéliser les populations. En nous basant sur l'étude de Camille Coldrey intitulée *Victor Segalen et l'irruption de la langue tahitienne*, nous allons relever les principales caractéristiques de l'oralité du tahitien dans les procédés scripturaux de ce récit, à savoir la présence de répétitions, la composition tahitienne, la substantivation des verbes et les phrases nominales. Nous mentionnerons également l'oubli lors d'une récitation du protagoniste comme étant une création plus ou moins consciente, symbolisant la perte de la mémoire et la décadence de la civilisation polynésienne.

Pour commencer, nous pouvons observer la traduction en français de certaines formes de reduplications ou répétitions dans le texte de Segalen qui sont propres à la langue tahitienne. En effet, à travers le redoublement d'une syllabe ou d'un mot entier, on obtient en tahitien une nuance de pluriel, d'intensif ou d'itératif : ainsi, à partir de *rima*, « la main », on obtient *rimarima*, « les doigts » ; à partir de *reva*, « partir », on obtient *revareva*, « aller fréquemment ». Dans l'œuvre de Segalen, l'expression « elles sont très énormes » (1921, p. 32) serait inspiré du tahitien *rarahi*, pluriel intensif de *rahi*, grand (Coldrey, 2009, p. 65). Par ailleurs, la structure de l'oralité de la langue tahitienne favorise les répétitions qui soutiennent la mémoire. Le personnage de Terii dans *Les Immémoriaux* est un *haere po*, littéralement « promeneur nocturne », ces hommes dont le soin était de conserver les traditions historiques et religieuses. Les *haere po* marchaient de nuit le long des *marae*, lieux sacrés, répétant à voix haute les histoires mythologiques des Maohis pour qu'elles ne tombent pas dans l'oubli. On retrouve ainsi fréquemment des anaphores dans les récitations du protagoniste, comme dans l'explication du mythe de Taaroa sous forme de parallélismes : « C'est moi le jour éclatant ; c'est moi la nue éclatante ; c'est moi le ciel éclatant [...] Point de terre. Point de ciel. Point de mer. Point d'hommes. » (p. 83)

Ensuite, nous constatons que Segalen s'inspire de la tendance à la composition tahitienne lorsqu'il crée les mots composés suivants : les « Maîtres-du-jour » (p. 5), « dormir-le-jour » (p. 42), « les rôdeurs-de-ténèbre » (p. 8), « le cri-à-faire-peur » (p. 74), « l'appel-au-départ » (p. 76) et « esprit-familier » (p. 85). Certains de ces mots composés sont directement traduits d'une expression tahitienne comme le « façonneur-de-pirogues » (p. 122) qui se dit *te taata hamani vaa* et la « mère-enclose » (p. 8), traduction de *tai roto*, littéralement mer intérieure (Coldrey, 2009, p. 93). Par opposition, Segalen crée sur le même modèle « la mer-externe » (*id.*), expression qui n'existe pas en tahitien. Certaines de ces créations intègrent un mot tahitien comme dans « la grande Hina-du-ciel » (Segalen, 1921, p. 8), *hina* signifiant à la fois « la lune » et « la déesse lunaire », et les « atua-requins » (p. 55), *atua* signifiant « dieu ». Les « Six-petits-yeux » (p. 54) semble être une traduction libre de *Matarii*, littéralement « les yeux du dieu », désignant les Pléiades, tout comme « les cochons-porteurs d'hommes » (p. 122) pour nommer les chevaux, renvoyant à l'expression tahitienne *puaahorofenua*, littéralement « bête qui court dans la plaine » (Coldrey, 2009, p. 93). Le tahitien se caractérise également par l'absence d'opposition verbo-nominale et la présence de phrases nominales où

le verbe est absent. Nous retrouvons ce type de construction transposé au français dans les phrases suivantes : « Où donc les autres ? » (Segalen, 1921, p. 41), « Où donc ? Les hommes au nouveau parler ? » (p. 18). En langue tahitienne, c'est le contexte qui apporte aux mots le statut de nom ou de verbe (Coldrey, 2009, p. 96). Ainsi, les noms tendent à devenir des substantifs, des adjectifs ou des verbes. Dans *Les Immémoriaux*, Segalen joue avec cette absence de différenciation pour se rapprocher de la grammaire tahitienne. Comme l'explique Marie Ollier dans son livre *L'Écrit des dits perdus* (1997, p. 181), il change souvent la catégorie grammaticale des mots, la plupart du temps en faisant passer des éléments de la classe verbale à la classe nominale. Nous pouvons ainsi observer que l'infinitif nominalisé en « parler » est souvent employé dans le sens de « parole » : « des parlers puissants » (1921, p. 52), « des parlers obscurs » (p. 53). L'écrivain fait de même avec l'infinitif substantivé « les penser » (p. 138) et « le pleurer » (p. 99). Segalen fait glisser les mots d'une catégorie grammaticale à l'autre pour déconcerter le lecteur, laissant transparaître le substrat de la langue tahitienne à travers le français.

Pour finir, nous allons aborder la place symbolique de l'oubli lors de la récitation du protagoniste, révélant l'importance de l'oralité dans la langue maohi. Lorsque Terii, le jeune récitant, commet une erreur en déclamant les généalogies, nous pouvons constater que ce trou de mémoire n'est pas anodin : il préfigure le déclin de la civilisation tahitienne qui s'oublie elle-même, d'où le titre *Les Immémoriaux* employé dans une double acception. Selon Paul Zumthor, dans son *Introduction à la poésie orale*, le lapsus et l'oubli sont des créations plus ou moins conscientes : « “le trou de mémoire”, le “blanc” en performance est moins accident qu'épisode créateur » (1983, p. 225). Dans cette même perspective, le silence s'avère lui aussi évocateur de sens : il marque le désistement de Terii qui abandonne sa fonction sacrée de *haere po*. Ce moment marque un point d'inflexion qui précipite le lecteur vers la troisième et dernière partie du roman. Celle-ci comporte beaucoup moins de lexique tahitien : après avoir subi une conversion au christianisme, les insulaires cessent d'employer les mots de leur ancienne religion. En parallèle, nous pouvons constater que les traces d'oralité diminuent dans le style de l'écriture, tout comme les tournures grammaticales empruntées à la langue tahitienne, preuve que les Polynésiens commencent à se rapprocher culturellement de l'Europe. Selon Marie Ollier, cette diminution des traits linguistiques tahitiens dans la dernière partie de l'œuvre a comme conséquence pour le lecteur occidental une « compréhension [...] plus aisée, comme si se ressentait, dans l'écriture et la lecture, la vulgarisation imposée par les missionnaires » (1985, p. 176).

4. Approches de l'exotisme dans les deux romans

Si nous comparons les objectifs de Segalen par rapport à ceux de Loti dans l'écriture de son roman, nous observons que l'auteur des *Immémoriaux* se centre plutôt sur l'aspect scientifique, tandis que le zèle de son prédécesseur est plutôt d'ordre esthétique. Ces deux œuvres ont néanmoins comme point commun celui de montrer au lecteur les étapes de la destruction de la civilisation maohi. Dans *Le Mariage de Loti*, cette dégradation est symbolisée par celle de Rarahu et de son amour pour le jeune officier anglais, tandis que dans *Les Immémoriaux*, elle nous est suggérée à travers la diminution du vocabulaire tahitien, des tournures grammaticales maohi et de la part d'oralité dans le style d'écriture. Cette transformation langagière est le signe de la conversion du peuple polynésien, se rapprochant de plus en plus de l'Europe d'un point de vue linguistique et culturel. Ce roman se base donc sur un nouveau postulat, celui qu'une civilisation meurt avec l'oubli de ses mots, comme nous le suggère le titre *Les Immémoriaux*. S'inscrivant dans la littérature exotique du début du xx^e siècle, *Les Immémoriaux* se distingue de la plupart des œuvres appartenant à ce courant

littéraire en allant au-delà de l'intérêt porté aux coutumes étrangères pour leur caractère pittoresque : à travers ce roman, Segalen a une prétention d'innovation linguistique sur base de considérations scientifiques. Comme le relève Marie Ollier, il reproche à son contemporain Loti d'avoir un style « contourné et décoratif » (1997, p. 83) qui serait une des tentations de l'exotisme. Il qualifie son style de « lotiforme », mot qu'il invente pour désigner une écriture lourde et pompeuse, visant à impressionner plus qu'à qualifier. Pour sa part, Loti l'aurait félicité dans un courrier pour l'originalité de ce roman en lui écrivant, comme nous l'évoque J-J. Scemla dans sa lecture critique sur *Les Immémoriaux* : « Vous m'avez fait revivre des heures de Polynésie que je ne croyais plus possible. Votre livre, votre talent ne ressemblent à rien de déjà connu » (1986, p. 46). Cependant, il lui a reproché d'abuser des mots exotiques, alors que Segalen voulait justement s'affranchir des *topoi* de ce mouvement littéraire. Pour ce dernier, l'exotisme ne doit pas correspondre aux impressions d'un narrateur occidental sur une culture éloignée de la sienne comme les descriptions de Loti, mais à la transmission d'un choc violent que provoque la découverte d'une altérité radicale et irréductible. Le français reste le lieu de création linguistique et stylistique où les emprunts et calques tahitiens servent de prétexte pour proposer une nouvelle écriture de l'exotisme qui se démarquerait des écrivains prédécesseurs. La réception des *Immémoriaux* n'a pas eu le grand succès du *Mariage de Loti* à son époque, probablement à cause de son style innovateur que ses contemporains ont jugé inclassable.

5. Conclusion

À l'inverse des *Immémoriaux*, la documentation sur la Polynésie dans le *Mariage de Loti* reste assez mince, se basant essentiellement dans le dictionnaire des frères Picpus. Même lorsque l'écrivain critique ces voyageurs qui ne voient dans leur visite de Tahiti que le moyen de satisfaire leurs désirs matériels, son portrait de la vie polynésienne demeure quelque peu superficiel, qualifiant ces peuplades comme « immobiles et rêveuses » et ces sites comme « grandioses » (Loti, 1882, p. 42), tout en restant très vague dans ses descriptions. Contrairement à Segalen, Loti ne nous apprend presque rien sur l'organisation sociale, les rites ou les occupations des Maohis. Tandis que ce dernier auteur insère le lexique étranger à travers divers corpus écrits et oraux qui interrompent la continuité narrative, Segalen s'exerce à fixer la dimension orale de la civilisation tahitienne dans la langue française grâce à l'utilisation d'un langage métaphorique qui mime le mode d'expression des insulaires. Ainsi, l'approche de la langue maohi est fondamentalement différente entre les deux écrivains et répond à des objectifs distincts : Loti cherche à éveiller la curiosité du lecteur occidental sur la culture polynésienne sans pour autant nous plonger profondément dans la réalité de cette société, alors que Segalen décide d'abandonner le point de vue ethnocentrique en s'efforçant d'adopter celui des Maohis. Ils partagent néanmoins la volonté d'offrir aux lecteurs un vaste répertoire de lexique tahitien, donnant vie à cette culture qu'ils voient s'effondrer suite à l'arrivée des Européens.

Références bibliographiques

- BARDIN, J. (1995). *Pierre Loti, Victor Segalen et l'exotisme*. [Thèse de doctorat. Université de Nice-Sophia Antipolis].
- CHARPENTIER, H. (1985). De l'archaïsme à la figuration du désir. Les constructions infinitives dans *Les Immémoriaux* de Victor Segalen. *Cahiers de l'université*, II (11).
- COLDREY, C. (2009). *Victor Ségalen et l'irruption de la langue tahitienne*. L'Harmattan.

- DE LA FUENTE DÍAZ, D. (2021). Exotisme et lexique étranger dans l'œuvre littéraire de Pierre Loti: un regard sur les pays visités. Dans G. Sanz Espinar et al. (eds.), *Un Certain Regard. La Langue Française pour Penser, Appréhender et Exprimer le Monde. Actes du XXVIII Colloque AFUE* (pp. 351-359). Universidad Autónoma de Madrid.
- GRENOUILLEAU, A. (1981). Le nom de Loti et le vocabulaire tahitien dans le mariage de Loti. *Revue Pierre Loti*, 7, 147-148.
- JAUSSEN, T. (1969). *Grammaire et dictionnaire de langue tahitienne*.
- LACOSTE, F. (2005). Enchantement et désenchantement : Tahiti dans le *Mariage de Loti*. *L'insularité*. PUBP.
- LEFÈVRE, R. (1935). *Le Mariage de Loti*. Soc. Française d'éditions.
- LEMAÎTRE, Y. (1995). *Lexique du tahitien contemporain*. Orstom.
- LOTI, P. (1882). *Le Mariage de Loti*. Bibebook.
- OLLIER, M. (1997). *L'Écrit des dits perdus*. L'Harmattan.
- QUELLA-VILLÉGER, A. (1998). *Pierre Loti, le pèlerin de la planète*. Aubéron.
- SEGALEN, V. (1978). *Essai sur l'Exotisme*. Fata Morgana.
- SEGALEN, V. (1921). *Les Immémoriaux*. Bibebook.
- SCEMLA, J-J. (1986). *Les Immémoriaux de Victor Segalen*. Haere Po no Tahiti.
- ZUMTHOR, P. (1983). *Introduction à la poésie orale*. Seuil.

Langues perdues, langues retrouvées

Esther Laso y León

Universidad de Alcalá/Grupo Análisis Lingüísticos

esther.laso@uah.es

Résumé

Le roman *Des feuilles et des branches* écrit par Julia Billet, illustré par Manon Ficus et publié aux éditions Le Calicot aborde deux sujets d'actualité : le handicap mental, à travers le vécu d'une jeune autiste et la situation des mineurs non accompagnés (ou MNA), à travers l'expérience d'un jeune réfugié syrien. La question de la langue, à la fois obstacle et objet de désir, permet à l'auteure de tisser un lien entre ces deux sujets, et fait émerger des thèmes secondaires comme l'identité ou l'immigration. Dans cet article, nous proposons une lecture focalisée sur cette question afin de montrer comment elle assure l'organisation et la cohésion du récit.

Mots-clé : *Langue française, difficultés langagières, identité, immigration, littérature de jeunesse.*

Resumen

La novela titulada *Des feuilles et des branches* escrita por Julia Billet, ilustrada por Manon Ficus y publicada por la editorial Le Calicot trata dos temas de actualidad: la discapacidad mental, a través del sentir de una joven autista y la situación de los menores no acompañados, a través de la experiencia de un joven refugiado sirio. La cuestión de la lengua, a la vez obstáculo y objeto de deseo, permite a la autora tejer un vínculo entre estos dos temas, y deja emerger temas secundarios como la identidad y la inmigración. En este artículo, proponemos una lectura centrada en esta cuestión para mostrar cómo contribuye a vertebrar el relato.

Palabras clave: *Francés, dificultades lingüísticas, identidad, inmigración, literatura juvenil.*

1. Introduction

Lorsque l'on ne parvient pas à maîtriser sa propre langue, il arrive qu'elle devienne un obstacle, qu'elle trace un trait imaginaire qui nous isole de notre entourage parce qu'elle ne nous permet plus de communiquer avec lui. De même, lorsqu'on quitte précipitamment son pays pour aller vivre ailleurs, où l'on parle une autre langue que la nôtre, on peut ressentir cette langue comme une nouvelle frontière qui nous discrimine, nous marginalise parfois longtemps après avoir traversé la frontière terrestre. Dans les deux cas, des langues se perdent soit parce qu'elles nous résistent et que nous finissons par nous en détourner, soit parce que nous devons renoncer à la langue qui a bercé notre enfance. Finalement, la situation linguistique du jeune Français en difficulté langagière et celle du jeune immigré pourraient bien avoir quelques points communs.

C'est le constat sur lequel repose le roman de Julia Billet intitulé *Des feuilles et des branches* aux éditions Le Calicot. En effet, l'auteure y raconte la rencontre entre Illana, une adolescente qui éprouve des difficultés à verbaliser ses pensées et Talha, un jeune réfugié syrien qui ne sait pas encore parler le français. Pour surmonter l'obstacle linguistique qui les sépare l'un de l'autre et les marginalise par rapport aux autres, ils vont devoir se réinventer une nouvelle forme de langage en ayant recours au dessin.

La langue française joue donc un rôle important dans ce roman comme en témoigne également le titre, extrait d'un vers de « Green » de Paul Verlaine (*Romanes sans paroles*, 1874). Elle y est à la fois obstacle et objet de convoitise. Nous analyserons ces deux facettes de la langue française auxquelles Julia Billet nous invite à réfléchir, et nous observerons comment elle utilise cette réflexion sur la langue pour structurer les autres thèmes du récit.

2. Langue obstacle

2.1. Illana

Illana est une jeune adolescente autiste qui se sent rejetée, mise en marge :

Les humains, de leur côté, mettent à l'écart, poussent ceux qui ne sont pas tout à fait comme eux.

Les humains voudraient que tout le monde soit pareil. Ils méprisent ce qui ne leur ressemble pas, ce qui leur est étranger. (Billet, 2018, p. 8)

Dans le regard d'autrui — qui convoque la notion de *norme* —, son handicap trace ainsi une ligne frontière entre le semblable, le commun et le différent, l'exception. Cette frontière est matérialisée par les difficultés langagières et communicatives d'Illana, dont elle est pleinement consciente, et qui la situent « toujours au bord » :

Moi non plus je ne parle pas. Enfin pas beaucoup. Pas souvent. Je ne sais jamais quand c'est le bon moment. Les mots me viennent toujours trop tard. Je suis incapable de répondre à la vitesse de la lumière. Les autres envoient les mots comme des flèches. Moi je ne sais pas tirer à l'arc. Trop rapide, Trop tendu. Alors je me tais. Parfois les mots viennent dans le silence. Mes mots sont toujours un peu à côté. C'est comme ça. Je suis toujours au bord. L'important est de ne pas basculer. (Billet, 2018, p. 19)

Du point de vue institutionnel, la langue formalise cette frontière lorsqu'elle applique des étiquettes aux individus. Irène, la psychologue d'Illana, s'insurge ainsi contre l'emploi ostracisant du mot « autiste » : « À quoi ça sert ce mot, autiste ? Illana a besoin d'un peu plus de temps. Mais pas de ce mot qui lui colle salement à la peau. » (p. 136)

Talha aussi subira une forme d'étiquetage administratif après des tests médicaux : « Enfin, j'ai été reconnu comme mineur. Mineur isolé, comme ils disent. » (p. 151) La mise à distance de la terminologie institutionnelle dans la seconde phrase suffit à montrer qu'elle ne signifie rien pour celui qu'elle catégorise.

L'institution médicale trace ainsi des lignes qui séparent les individus en fonction de leurs déficiences ou de leur âge biologique. L'institution scolaire trace d'autres lignes en séparant les enfants *atypiques* dans des classes adaptées¹ : Illana qualifiée de « pauvre fille » par la directrice de l'école dans laquelle voulait l'inscrire sa mère, décrit ainsi la classe où viendra la rejoindre Talha : « Alors j'ai eu la place dans une classe pour les pauvres. Pauvres d'esprit, pauvres de corps, pauvres d'étrangers. » (p. 114) L'adjectif « pauvre » exprime ici une nouvelle distinction en renvoyant implicitement à son opposé « riche » qui définirait l'autre catégorie, celle des enfants fortunés — au sens littéraire —, suivant une scolarité *normale*². Cet adjectif place surtout le discours de la directrice d'école dans une perspective axiologique, derrière laquelle on reconnaît une forme de condescendance.

La perception qu'a Talha de la classe adaptée complète celle d'Illana en faisant de l'*étrangéité* le critère d'admission : « Ma classe est un peu particulière. Plusieurs d'entre nous ne parlent pas français, d'autres semblent venir d'ailleurs, même s'ils sont Français. » (p. 15) Dans cet extrait, l'auteure fait de la maîtrise de la langue, un facteur permettant de discriminer les élèves. Le point de vue de Talha est donc justifié par son statut d'étranger ne sachant pas encore parler le français. Mais l'auteure va au-delà de la situation personnelle du personnage en jouant avec l'ambiguïté du mot « ailleurs » qui peut aussi bien désigner un pays étranger qu'une autre planète. Cet *ailleurs* permet d'inclure de manière détournée tous les enfants de la classe en situation de handicap mental, perçus comme s'ils étaient des étrangers parce qu'ils ont un comportement différent ou qu'ils ont des difficultés à s'exprimer. L'auteure fait confiance au lecteur pour interpréter dans ce sens la structure concessive de la dernière phrase, qui souligne une apparente contradiction. À travers ces deux phrases, le personnage de Talha établit donc un premier rapprochement entre sa situation et celle d'Illana, reposant sur leurs difficultés langagières communes et sur une perception d'étrangéité alimentée par le statut discriminatoire de handicapé ou de réfugié.

Le rôle de l'institution médicale et scolaire dans tous ces extraits illustre finalement la théorie de l'institutionnalisation du handicap développée par Romuald Bodin, et dont il résume ainsi le mécanisme :

C'est la nature même de ce que l'on nomme aujourd'hui « handicap » qui est sociale, dans la mesure où le terme ne désigne rien d'autre qu'une relation d'incompati-

¹ Nous choisissons de parler de « classes adaptées » pour désigner les classes spécialisées mises en place par l'administration française pour scolariser les jeunes en difficulté. L'histoire récente de ces classes montre une importante fluctuation terminologique qui témoigne des réticences qu'elles soulèvent : Par exemple, dans le primaire, les anciennes classes de perfectionnement créés au début du xx^e siècle pour accueillir tous les enfants en difficulté scolaire et disparues en 2005, ont d'abord cohabité avec les Classes pour l'Intégration Scolaire (CLIS, 1991) puis ont été remplacées par les Classes pour l'Inclusion Scolaire (CLIS, 2009). Ces CLIS ont elles mêmes été substituées par les ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire, 2015) qui existaient déjà dans le secondaire. En principe, ces ULIS ne reçoivent que des enfants souffrant d'un handicap qui entrave leur scolarité. Aujourd'hui, les élèves qui, sans avoir de handicap, sont en difficulté scolaire sont normalement orientés vers les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA). Quant aux élèves allophones nouvellement arrivés (EANA), ils bénéficient d'un dispositif d'accompagnement dénommé Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A) qui facilite leur intégration dans des classes ordinaires avec un suivi adapté (soutien en langue, notamment). La situation décrite dans le roman est donc étrange. Nous proposons quelques lectures sur ce sujet dans les références bibliographiques.

² L'idée de norme est très présente dans l'institution scolaire, chargée d'évaluer et de classer en permanence les individus.

bilité fonctionnelle, d'antinomie, entre une manière d'être spécifique et une institution. Dès lors que les institutions se modifient se modifie aussi ce que l'on nomme handicap. (Bodin, 2018, p. 90)

Cela explique pourquoi le statut de réfugié est ici assimilé par l'institution scolaire à une situation de handicap. L'absence de maîtrise de la langue crée une relation transitoire d'incompatibilité fonctionnelle puisque Talha ne peut pas suivre le programme scolaire établi.

2.2. Talha

Le co-protagoniste de l'histoire se nomme donc Talha. C'est un jeune réfugié syrien, arrivé seul en France après avoir perdu toute sa famille. Le concept de frontière revêt pour lui plusieurs significations : il rappelle toutes les frontières politiques qu'il a dû traverser pour s'éloigner de son pays en guerre et parvenir en France, mais aussi toutes les marges qu'il lui a fallu côtoyer jusqu'à l'obtention d'une reconnaissance administrative. Autant d'obstacles qui encombrant sa tête de manière obsédante à l'image de l'énumération qui suit :

J'ai dû passer plus de frontières dans ce pays que toutes celles que j'ai traversées depuis mon départ de Syrie.

J'ai fait plus de tristes rencontres dans ce pays que dans mon long voyage. J'aimerais oublier. [...]

Chaque image, chaque passage. Les rues, les campements, les lumières qui aveuglent, les bureaux froids, chaque lit de chacun des foyers, les rues encore, les halls d'immeubles, les champs, les soldats, les fantômes de la ville, les hommes corbeaux et toutes ces nuits dans la peur. (Billet, 2018, p. 14)

Les obstacles qu'il a rencontrés à son arrivée en France ne sont pas uniquement dus à son statut de réfugié sans papiers. Le fait de ne pas connaître la langue agit en effet comme une sorte de barrière frontalière qui entrave l'intégration, mais qui oppose également deux manières d'être, deux identités :

Ici, je suis celui qui vient d'ailleurs, qui ne comprend pas, qui ne parle pas. [...] Chez moi, quand j'étais chez moi, j'avais toujours quelque chose à dire sur tout. Ma mère me le répétait souvent. Elle me disait : « Quel bavard tu fais ! » en riant [...]. (p. 13)

À noter que la structure comparative entre « ici » et « chez moi » est filée tout au long du livre et symbolise les difficultés de Talha à faire le deuil de son passé, à franchir une sorte de frontière psychoaffective. Le rôle que joue la langue dans la construction de l'identité est plusieurs fois convoqué, comme par exemple dans cet extrait, à l'aide du pronom démonstratif qui permet de définir le personnage : « Ici, je suis celui qui ne comprend pas. Celui qui n'arrive pas à répéter. Celui qui ne parle pas. Celui qui ne retient rien. Celui qui ne sourit pas. » (p. 16)³

Ce rôle est généralement lié au rapport identitaire que nous tissons avec notre langue maternelle. Claude Hagège défend ainsi que si certains considèrent la langue comme un simple outil de communication, pour d'autres — dont il fait partie — « chaque langue est le reflet de l'identité profonde d'une communauté » autrement dit « chaque langue est par nature le miroir d'un peuple et de ses représentations » (Hagège, 2008, p. 7-8). C'est donc une part

³ L'utilisation de « celui » signale toutefois une mise à distance de cette définition de la part du locuteur : ce sont les autres qui le jugent ainsi.

de son identité que Talha a peur de perdre s'il franchit la frontière entre sa langue maternelle et sa langue d'accueil, et il l'explique ainsi :

J'ai parfois peur que cette langue inconnue prenne la place de ma langue à moi. Que ma mémoire ne puisse pas contenir tous ces mots et que le français, avec ses étranges règles de grammaire pleines d'exceptions et de sonorités nasillardes, ne balaie mon histoire. J'ai peur que la langue française efface ma propre langue.

J'ai plusieurs fois rêvé que je rentrais chez moi et que je ne comprenais pas ce que ma mère me disait. [...] C'est peut-être pour ça que je m'accroche aux mots de chez moi. Ils tournent dans mes nuits et je les tiens fort dans mes mains. (Billet, 2018, p. 17)

L'expérience migratoire de Talha va permettre au personnage de mesurer l'importance du langage lors des démarches administratives qui vont se dresser comme des obstacles sur son chemin. Il va tout d'abord prendre conscience de la difficulté à raconter son histoire dans une langue autre que la sienne, mais aussi dans sa propre langue du fait de la distance que créent les mots par rapport à la réalité. Comme dans la citation précédente, dans l'exemple suivant, la peur — qui apparaît dans le verbe « effrayer » — est le sentiment oppressant qui habite Talha lorsqu'il évoque sa situation. Cette peur surgit, dans ce cas, au moment précis où le personnage fait l'expérience des limites de la langue pour raconter son histoire. Le verbe « aplatir » témoigne de ces limites. La langue ne peut donner qu'une image déformée de la réalité :

J'ai dû raconter mon histoire plus de vingt fois, depuis mon arrivée dans ce pays. Dans la langue de ma mère et dans cet anglais qui m'a semblé boiteux, alors que je croyais le parler si bien. J'ai beau connaître les mots, ils ne disent rien de tout ce que j'ai vu, de tout ce que j'ai vécu. Comme s'ils aplatissaient tout, balayant les visages, les paysages avec une distance qui m'effraie. J'ai raconté mon histoire devant la police, devant les assistantes sociales, devant le juge. Cette histoire et tout ce qui a suivi. Et mon histoire est devenue une histoire. (pp. 36-37)

La dernière phrase montre le processus de désubjectivation qu'entraîne la répétition du récit d'un parcours personnel. La répétition banalise en effet ces parcours et empêche une approche empathique du sujet, réduit au statut de simple *cas* administratif, ce qui présente sans doute des avantages pour les décideurs énumérés.

Qui plus est, la langue devient piège lors des interrogatoires pour juger qui a le droit de franchir la frontière. La rapidité des échanges figurés par le substantif « enfilade » ou le verbe « fuser », par exemple, cherche à déstabiliser la personne interrogée pour traquer la fraude. Les verbes « trébucher », « bredouiller », « hésiter » montrent l'efficacité de cette méthode puisqu'elle réussit même avec des gens honnêtes comme Talha :

Parfois, j'avais un interprète qui traduisait l'enfilade de questions qu'on me posait pour que je trébucher d'une phrase à l'autre, pour que j'avoue un âge que je n'avais pas. D'autres fois, je devais parler en anglais et tout fusait bien trop rapidement pour moi.

Je devais répondre de plus en plus vite, sans qu'on me laisse le temps de réfléchir, de compter sur mes doigts, dans ma tête. Alors plus d'une fois, j'ai bredouillé, hésité. Plus d'une fois, on ne m'a pas cru. (pp. 52-53)

Pour traduire l'agressivité du langage administratif ressentie par Talha, l'auteure utilise un lexique militaire rappelant les mots-flèches qui assaillent quotidiennement Illana : « On m'a assailli, accablé, mitraillé, matraqué de questions ; une fois, puis une autre, puis tant d'autres fois encore. » (p. 53)

Les deux jeunes adolescents (14 et 15 ans respectivement) font donc l'expérience de la douleur que peuvent infliger les mots. Chacun se sent étranger à cause d'une langue qu'il ne maîtrise pas et c'est précisément ce qui va les rapprocher.

Tu aurais aimé dire quelque chose, mais tu ne pouvais pas. Rien ne pouvait sortir de ta bouche. Mille fois, je vis ça. Mille fois par jour. Sauf que toi, c'est parce que tu ne connais pas notre langue. Tu viens d'ailleurs. Un peu comme moi qui ne suis pas tout à fait d'ici, toujours un peu d'ailleurs. J'ai compris que toi et moi nous allions nous entendre. Même au milieu du silence. (p. 20)

dit Illana et, en écho, Talha confirme : « Elle est étrangère à sa façon, elle aussi. Et elle le sait. C'est peut-être ce qui nous rend déjà si proches. » (Billet, 2018, p. 37) Les difficultés de communication et le concept d'*étrangéité* évoqués par l'un et l'autre des personnages s'imposent ainsi comme des motifs récurrents pour rapprocher l'expérience de la jeune autiste et du jeune réfugié.

3. Langue objet de convoitise

Le désir de communiquer des deux adolescents les pousse pourtant à trouver de nouvelles formes d'expression. La première passe par un échange silencieux qu'Illana mentionne en disant : « Avec Talha pas besoin de mots inutiles, il sait. [...] On se parle sans rien dire. » (p. 47)

L'auteure, met en scène cet échange silencieux en articulant le récit autour d'un dialogue de monologues. Ainsi, chaque chapitre porte à tour de rôle, en guise de titre, le nom de l'adolescent qui y exprime ses pensées, ses sentiments : Illana, Talha, Illana, Talha, etc.

Par ailleurs, en prêtant à Illana une stéréotypie originale qui lie l'adolescente aux arbres (qu'elle dessine, auxquels elle parle, dont elle cherche le nom dans le dictionnaire pour calmer ses angoisses), Julia Billet fait référence aux échanges radiculaires, autre forme de communication silencieuse qui existe dans la nature⁴ :

Les gens croient que les arbres sont seulement ces grands troncs à la tête en feuilles. Mais les arbres sont en vérité bien plus nombreux et c'est leur part d'invisible qui prend le plus de place dans le monde. Ce qu'ils cachent sous terre, toutes ces mycorhizes qui s'enchevêtrent et se connectent ensemble sont elles aussi des arbres. Des arbres qu'on ne voit pas, qu'on ne devine pas, mais qui forment une immense forêt sous les pieds des humains. Moi aussi je me prolonge dessous la terre et même sous le béton : je parle avec chaque arbre de ma rue, d'onde à onde et quand je me promène dans le parc, j'en apprends de belles à chaque fois. (pp. 10-11)

L'auteure file tout au long du roman la métaphore de l'arbre dans la forêt. Arbre qui renvoie à Illana, dont le prénom hérité d'une grand-mère survivante des camps de concentration nazis signifie *arbre* en hébreu, mais qui renvoie aussi à Talha, dont le nom signifie également *arbre* en syrien. Et c'est parce qu'Illana dessine sans arrêt des arbres à l'école que Talha a l'idée de lui offrir un dessin d'arbre :

Un arbre qu'on pouvait retourner. Il y avait autant de branches vers le ciel que de racines vers le trou de la terre.

En bas, à droite du papier, il avait écrit Talha. Et en haut à droite, mais à l'envers, il avait écrit une autre fois son prénom. La feuille pouvait se lire dans les deux sens. L'arbre avait deux têtes. Celle du dessus, que tout le monde peut voir. Et celle du dessous qu'il me montrait à moi rien qu'à moi. (p. 31)

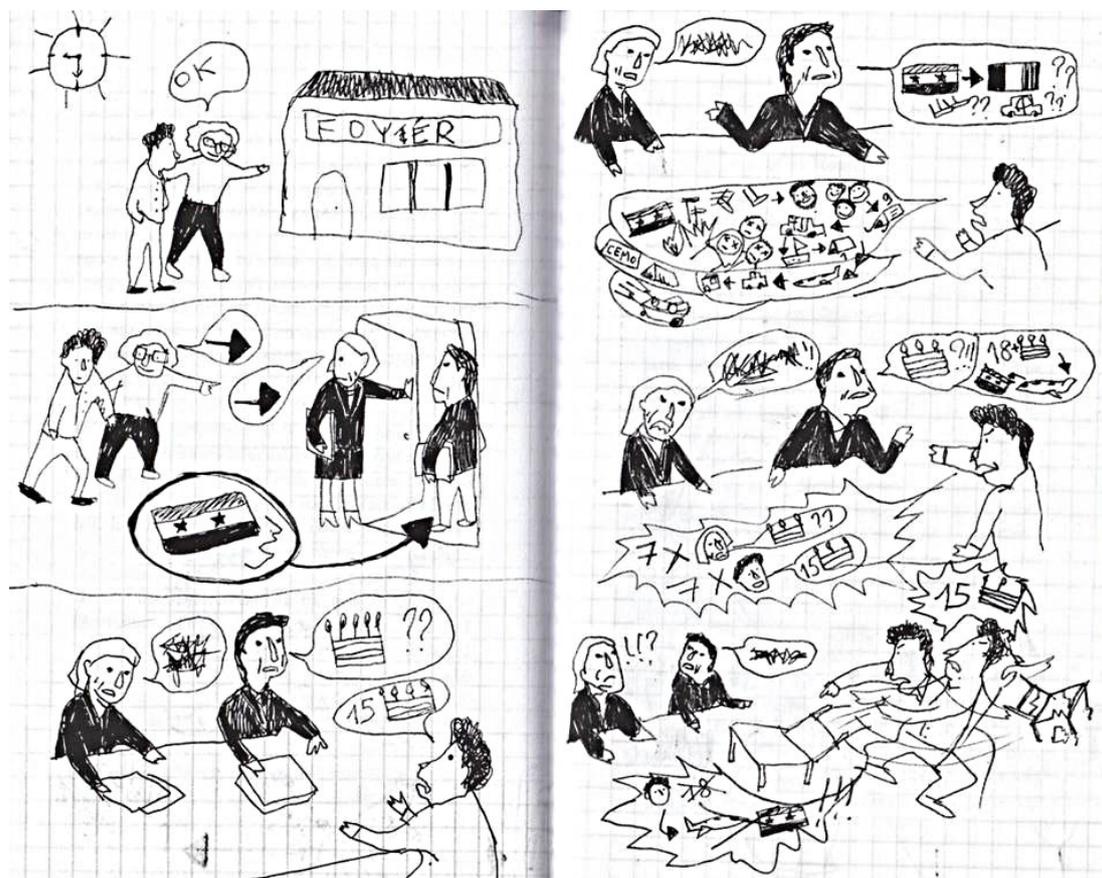
⁴ Page 22, l'auteure cite l'ouvrage de Peter Wohlleben, *La vie secrète des arbres, ce qu'ils ressentent, comment ils communiquent* qui a popularisé le sujet.

L'arbre symbolise ainsi tout ce que ces jeunes ont à se dire, à se dévoiler. Leurs pensées profondes et occultes comme des racines, leurs souffrances à cause de leur handicap ou de la guerre. Et c'est grâce à cette offrande qu'Illana va avoir l'idée d'engager une discussion silencieuse avec Talha en utilisant un cahier de brouillon pour s'y raconter leur histoire en dessins, assis sur un banc au pied d'un tilleul : « Nos cahiers de brouillon sont notre lieu de rendez-vous » dira Illana (p. 61. Voir aussi pp. 56-57).

À partir de ce moment, les illustrations de Manon Ficus accompagnent le texte en figurant les conversations des deux adolescents : le quadrillage représente la page d'un cahier de brouillon, les traits simplifiés imitant le tracé des dessins d'enfants correspondent au « griffonnage » évoqué dans le texte, enfin la présence de flèches schématiques invitent à une lecture dynamique des illustrations. Le tout concentre ainsi l'attention sur le contenu diégétique et la fonction narrative de l'image. Pris au jeu et avides de partager leurs histoires, les deux adolescents finissent par mêler leurs mains pour laisser libre cours à leur imagination : « On a ri et on s'est mis à griffonner tous les deux sur la même page : Une ferme remplie d'animaux. » (p. 84)

Les illustrations de Manon Ficus représentent celles décrites dans le texte et reproduisent donc le langage inventé par les deux adolescents. Elles mériteraient en soi une longue analyse. Nous nous contenterons d'observer, dans le dessin correspondant au récit des interrogatoires des services de l'immigration (pp. 132-133), le contenu des bulles qui rapportent les discours de la responsable de l'immigration, du traducteur-interprète et de Talha.

Figure 1
L'interrogatoire



La première, qui s'exprime en français, est accompagnée de bulles pleines de gribouillis et de ratures. La perspective est donc celle de Talha (ce serait *son dessin*). On constate ainsi que l'adolescent ne comprend pas cette langue, désagréable⁵ voire agressive comme le trait des ratures. Les bulles du traducteur et de Talha contiennent quant à elles des dessins qui figurent de manière symbolique et schématique le langage articulé émis : La question « Quel âge as-tu ? » est ainsi représentée par un gâteau d'anniversaire et un point interrogatif. La question suivante « Comment es-tu venu de Syrie en France ? À pied ? En voiture ? » est représentée par les drapeaux nationaux unis par une flèche et deux points d'interrogations, suivis de deux sortes de pictogrammes représentant des pieds et une voiture avec deux points interrogatifs derrière chacun d'eux. Enfin, toute personne ayant lu le texte (voir pp. 130-131) retrouve dans la bulle de Talha le récit de son périple rapporté sous forme de pictogrammes : Le bombardement en Syrie, la mort de sa famille figurée par des croix à la place des yeux, le départ à pied, la rencontre avec un père et ses enfants qui eux aussi fuient la guerre, l'arrivée dans un camp, puis le déplacement par route et par mer jusqu'à un nouveau camp, le voyage en avion jusqu'en France, etc.

Pour qui ne sait parler la langue, le dessin devient donc une alternative langagière universelle à la fois silencieuse et évocatrice grâce à laquelle les deux adolescents vont se raconter leurs histoires personnelles. Comme le savent bien les psychologues habitués à interpréter l'inavouable dans les dessins d'enfants, ce moyen de communication permet ici aux adolescents de partager même les expériences indicibles verbalement : « Nous nous sommes dit beaucoup de nous. Et ce que nous n'avons pas dessiné, nous l'avons exprimé, dans les creux de la page. » (p. 152)

Pourtant, aucun des deux ne renonce à la langue articulée. Malgré ses difficultés et la menace d'acculturation qu'il représente, le français reste un objectif à atteindre pour Talha : « J'apprends mes premiers mots et aussi des poèmes d'ici. J'aime tellement la poésie. C'est tout ce que j'ai rapporté de chez moi, un livre de poésie. » (p.15)

En fait, tous les chapitres *écrits* par Talha portent en exergue des vers écrits par divers poètes. Talha aime certes la poésie, mais son omniprésence dans le roman rappelle de manière lancinante que c'est en allant acheter le livre de poésie qu'il a rapporté de chez lui, qu'il a échappé au funeste destin de sa famille, le bombardement s'étant produit en son absence. La poésie, symbole de l'amour de Talha pour la langue, cristallise ainsi le traumatisme auquel doit faire face l'adolescent divisé entre le bonheur d'avoir survécu et la culpabilité d'avoir abandonné les siens en ne partageant pas leur sort.

Pour Illana, c'est un malentendu avec Talha qui va finalement libérer sa parole face à sa psychologue-confidente : « Je lui ai raconté Talha. Longtemps j'ai parlé. Beaucoup. Beaucoup plus que jamais. » (p. 136) La thérapeute ne peut alors que constater les progrès de la jeune fille : « Toi aussi tu as fait un sacré chemin. Tous ces mots, tout cet amour. » (p. 138) Le mot « chemin » établissant ici un parallèle métaphorique avec le périple de Talha.

Et c'est pour mieux se rapprocher de Talha qui adore la poésie, mais aussi pour initier un nouveau rapport avec la langue, qu'Illana reproduit les vers de Verlaine qui donnent titre à l'ouvrage :

J'ai écrit sous mon dessin le bout d'un poème que j'ai cherché pendant des soirs et des soirs. Je voulais offrir des mots à Talha ; ceux-là sont les premiers, je les ai empruntés à Paul Verlaine⁶. Je sais que maintenant, j'en inventerai d'autres. (p. 156)

⁵ L'adolescent parlait d'une langue aux sonorités « nasillardes ». (p. 17)

⁶ « Voici des fruits, des fleurs, des feuilles et des branches, Et puis voici mon coeur qui ne bat que pour vous. » Vers de Paul Verlaine, extraits de « Green » paru dans le recueil *Romances sans paroles* en 1874.

Par l'intermédiaire de sa fonction esthétique, la langue française devient ainsi une offre et une promesse de jours meilleurs annoncée par le verbe « inventer ».

4. Conclusion

De manière originale, ce roman à deux voix tisse le destin de deux arbres qui se sont retrouvés au milieu de la forêt française, et c'est une réflexion sur la langue et notamment la langue française qui sert de fil à l'ouvrage.

Julia Billet mêle ainsi deux sujets forts comme le handicap et l'immigration. Même si à première vue ces sujets semblent distants, l'auteure les rapproche de manière convaincante : la douleur de ceux que la société rejette aux marges est la même. L'auteure éveille l'empathie de ses lecteurs par des témoignages subjectifs. Le discours revendicatif, parfois, ne se veut pas moralisateur. Les lecteurs sont simplement invités à approcher la souffrance des personnages, à sentir la forêt et à y prendre place pour que plus jamais personne ne se sente seul, comme le suggère Talha en disant : « Je crois qu'elle et moi, on sait qu'un arbre dans une forêt n'est jamais seul. » (p. 27)

Finalement ce livre montre l'évolution d'une certaine⁷ littérature de jeunesse contemporaine qui a cessé d'être infantile et qui explore de nouvelles voies diégétiques et narratives pour changer le monde en s'adressant à ceux qui construiront le futur. Il devient ainsi urgent de changer le regard des adultes sur cette littérature pour qu'ils jouent au mieux leur rôle de médiateurs et/ou de prescripteurs puisque la littérature de jeunesse reste largement tributaire de ces adultes qui paient, offrent, recommandent, imposent même parfois des livres auxquels ils tournent pourtant, hélas, bien souvent le dos.

Références bibliographiques

- BILLET, J. (2018). *Des feuilles et des branches*. Illustr. Manon Ficus. Ed. Le Calicot.
- BODIN, R. (2018). *L'institution du handicap*. La Dispute.
- CALVET, L.-J. (2012/2). Des frontières et des langues, entretien avec Thierry Paquot. C.N.R.S. *Hermès, La Revue*, 63, 51-56. <https://doi.org/10.4267/2042/48317>,
- DORISON, C. (2006). Des classes de perfectionnement aux classes d'intégration scolaire. L'évolution de la référence à la catégorie de débilité. *Le français aujourd'hui*, 2006/1, n.° 152, 51-59. <https://doi.org/10.3917/lfa.152.0051>.
- HAGÈGE, CL. (2008, 1^{ère} éd. 2006). *Combat pour le français. Au nom de la diversité des langues et des cultures*. Odile Jacob.
- LALOUM, V. (2017). *Orientation des élèves en ULIS école et processus de médicalisation des difficultés d'apprentissage : de l'échec scolaire au handicap*. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II. Thèse Education. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02102890>
- RIGONI, I. (2017). Accueillir les élèves migrants : dispositifs et interactions à l'école publique en France. *Alterstice : Revue internationale de la recherche interculturelle*. N.° 7(1), 39-50. <https://doi.org/10.7202/1040610ar>. hal-01680189

⁷ L'adjectif *certaine* revendique pour la littérature de jeunesse, la même diversité de genres, de sujets, d'écritures... que l'on observe en littérature générale. À notre avis, l'article défini a tendance à construire une image uniforme des oeuvres écrites pour la jeunesse qui ne correspond pas à la réalité.

VERLAINE, P. *Oeuvres complètes de Paul Verlaine, Vol. 1 Poèmes saturniens, Fêtes galantes, Bonne chanson, Romances sans paroles, Sagesse, Jadis et Naguère*. Project Gutenberg. <https://www.gutenberg.org/ebooks/15112>

WOHLLEBEN, P. (2017, 1^{ère} éd. 2015). *La vie secrète des arbres. Ce qu'ils ressentent. Comment ils communiquent*. Les arènes.

El pueblo vasco en el siglo XVIII según un relato de viajes de Silhouette

Irene Aguilá-Solana¹
Universidad de Zaragoza
iaguila@unizar.es

Resumen

Étienne de Silhouette (1709-1767), futuro ministro de finanzas de Luis XV, realizó en su juventud un periplo que le condujo a España donde, entre otros territorios, visitó las entonces llamadas provincias cántabras o cantábricas vascongadas. A lo largo de su ruta por el norte del país, en diciembre de 1729, el viajero se ocupa de las localidades que le parecen más importantes, a la par que trata cuestiones relacionadas con la economía, la historia, la topografía, la lengua y el carácter de los habitantes. Su punto de vista le asemeja al estratega más que al visitante extranjero habitual y, a pesar de la brevedad de su estancia, las apreciaciones plasmadas en la obra póstuma *Voyage de France, d'Espagne, de Portugal et d'Italie* (1770) se basan en el rigor y la veracidad.

Palabras clave: *Literatura de viajes; región vasca; San Sebastián; Fuenterrabía; Pasajes.*

Résumé

Dans sa jeunesse, Étienne de Silhouette (1709-1767), futur ministre des Finances de Louis XV, entreprit un voyage qui le mena en Espagne où, entre autres territoires, il visita la région basque. Tout au long de son itinéraire dans le nord du pays, daté de décembre 1729, le voyageur traite des lieux qui lui semblent les plus importants, tout en abordant des questions liées à l'économie, l'histoire, la topographie et la langue, et au caractère des habitants. Son point de vue ressemble plus à celui d'un stratège qu'à celui de l'habituel visiteur étranger et, malgré la brièveté de son séjour, les observations recueillies dans son ouvrage posthume *Voyage de France, d'Espagne, de Portugal et d'Italie* (1770) sont fondées sur la rigueur et la véracité.

Mots-clé : *Récit de voyage; région basque; Saint-Sébastien, Fontarrabie, Pasaia.*

¹ La autora de este trabajo obtuvo una beca de la AFUE para participar en el XXIX coloquio de dicha asociación.

1. Introducción

Étienne de Silhouette (1709-1767), cuando todavía era un joven aristócrata ajeno a la ingrata popularidad que el destino le reservaba², viajó por varios países de Europa entre el 22 de abril de 1729 y el 6 de febrero de 1730. Su paso por las provincias vascongadas (entonces denominadas cántabras o cantábricas vascongadas³) es veloz, al igual que lo será su traslado por otros rincones españoles y por los países que componen su periplo, realizado en apenas diez meses.

Tanto la concisión del estilo como la brevedad del viaje y del relato resultante son criticadas por algunos de sus contemporáneos (Grimm, Peyron o Fleuriot de Langle), pero Silhouette (1770, III, p. 3) justifica las imperfecciones de su obra por las limitaciones del escaso tiempo del que ha dispuesto y por la inexperiencia que le aporta la edad. Sin embargo, aunque precisa que su obra solo contendrá una descripción somera de los principales lugares que ha conocido, y que los detalles que aportará serán muy sucintos (Silhouette, 1770, IV, pp. 1 y 3), esta reúne reflexiones históricas, políticas y económicas, apuntes de crítica de arte, y curiosidades costumbristas⁴. Por consiguiente, a pesar de que la extensión de su trabajo no le permita recoger tanta información como la que aportan otros viajeros dieciochescos (Peyron o Bourgoing, por ejemplo), sus páginas dejan entrever su excelente formación y su espíritu ilustrado.

2. Marco teórico y metodológico

El «Grand Tour» de Silhouette suscitó la publicación póstuma de *Voyage de France, d'Espagne, de Portugal et d'Italie* (1770), obra dividida en cuatro tomos. Los juicios e informaciones correspondientes a sus desplazamientos por España⁵ se concentran en los tomos III y IV, y es en la introducción de este último tomo donde consta el itinerario desde que entró en España el 31 de agosto de 1729 y llegó a San Juan de Luz el 24 de diciembre. Centrándonos en los comentarios que el viajero vierte sobre las tierras vascas, los cotejaremos con datos históricos para comprobar su veracidad y rigor. Asimismo, analizaremos los motivos que pudieron inducirle a recopilar una serie de temas, deteniéndonos en la manera en que fueron tratados.

3. Análisis de los datos

El paisaje que encuentra el visitante al llegar a Vitoria desde Burgos es hostil: «rudes montagnes, & plus on approche de la frontiere, plus le Pays devient rude & difficile. Les chaises ne passent qu'avec de grandes difficultés, & il y a plusieurs endroits que l'on ne peut

² En 1745 se convierte en *Maître des requêtes* y dos años más tarde es nombrado canciller del Duque de Orleans. En marzo de 1759, Luis XV le nombra *Contrôleur général des finances*. Como responsable ministerial de las finanzas del Estado, quiso reorganizar el presupuesto y perseguir abusos, lo cual le creó muchos enemigos no pudiendo permanecer en dicha función más de ocho meses (*Vie privée...*, 1750, p. 205).

³ Es preciso recordar que, durante la Edad Moderna, es patente la controversia en torno a la denominación de estos territorios. José Cadalso (1793), por ejemplo, en su vigesimosexta carta marrueca apostilla: «En efecto, los cántabros, entendiendo por este nombre todos los que hablan el idioma vizcaíno».

⁴ Maugenest (2018, p. 59) califica la obra de «travail de titan» por haber sido ejecutada en menos de un año.

⁵ El futuro ministro de finanzas de Luis XV no menciona vínculo personal alguno con el país que visita, pero, a modo de curiosidad, señalaremos que, según Eschapasse (2019), uno de sus antepasados fue de origen español; emigró en 1609 y se instaló en Biarritz afrancesando su apellido. Trask *et al.* (2010, pp. 56-57), ofrecen una explicación lexicográfica de la evolución de *Zuloeta* a *Silhouette*.

monter ou descendre qu'avec trois paires de bœufs» (Silhouette, 1770, IV, p. 151). A pesar de que le parecen «fort considérables», Silhouette (1770, IV, pp. 151-152) no describe Salinas, Mondragón, Tolosa e Irún⁶, solo los nombra incluyendo, por otra parte, múltiples gazapos en las grafías: «Salinas, Mondragan, Tolosette & Iron». San Sebastián, Pasajes y Fuenterrabía, en cambio, reciben más atención; lo que se traduce en exposiciones más pormenorizadas.

San Sebastián aparece como una ciudad compacta y muy poblada en la que los únicos lugares de interés son «Le Port, la Place de la Ville, qui est fort réguliere, & les fortifications» (Silhouette, 1770, IV, p. 152). Las referencias a la estructura y a las operaciones del puerto ocupan un lugar de honor. El punto de vista de Silhouette se asemeja al de un estratega —no en vano se ocupará de labores diplomáticas dentro de la administración pública de Luis XV—, aunque existen otros motivos menos evidentes. Maugenest (2018, p. 40) piensa que las páginas de su relato, además de contener críticas de arte, análisis de política y economía, notas propias del diario de un aventurero, conciernen también el «rapport d'espion, lorsqu'en arrivant dans une ville il consigne le nombre de canons qui défendent la cité, la qualité de fortifications et l'état de l'armement des soldats qui y montent la garde». Por esta razón, el extranjero repara mayoritariamente en los aspectos defensivos de la ciudad de San Sebastián, cuya ubicación es clave ante los envites del mar y los asaltos de sus enemigos: «située au pied d'une montagne qui lui sert de digue pour la défendre de la Mer, & sur laquelle est une citadelle censée imprenable» (Silhouette, 1770, IV, p. 152). Esta percepción concuerda exactamente con la de la época⁷.

Las actividades portuarias presentes en el texto atañen al transporte de minerales, en concreto el hierro y el acero, junto con el de las lanas⁸ (Silhouette, 1770, IV, p. 153 y 158). Por este motivo, su relato evidencia que gran parte del comercio y de la economía del territorio vasco giraba en torno al mar. Pese a que en otros momentos reprueba el espíritu, en general poco laborioso, de los españoles (Silhouette, 1770, III, pp. 70-71), son prolijas sus explicaciones sobre la fundación en 1728 de la Real Compañía Guipuzcoana de Caracas y su contribución a la economía norteña (Silhouette, 1770, IV, pp. 153-154)⁹. También se extiende sobre las razones políticas de Felipe V para el establecimiento de dicha Compañía (Silhouette, 1770, IV, pp. 154-155), que «influyó de manera notable en el desarrollo del puerto de Pasajes» (Ruiz, 2004, p. 49).

En cuanto a la plaza easonense que llamó la atención del viajero, diremos que la Plaza Nueva (hoy Plaza de la Constitución) fue una «operación urbanística sin parangón [...] al servicio de la burguesía comerciante, demostración de la pujanza de su economía» (Pi, 2018, p. 2). Este proyecto de Hércules Torelli fue aprobado el 21 de septiembre de 1715; su factura suscitó gran admiración ya que supuso el vaciado de un espacio central en el tejido urbano intramuros de San Sebastián. A continuación, tras los derribos de las casas expropiadas, el 18 de junio de 1717 comenzó la construcción de otras viviendas alrededor de la plaza, y el con-

⁶ Irún es la última localidad antes de cruzar la frontera entre España y Francia. Por eso, Silhouette dispone enviar su silla desde allí hasta San Juan de Luz mientras toma unos caballos para dirigirse a San Sebastián, Pasajes y Fuenterrabía, finalizando así su andadura por el norte de nuestro país.

⁷ «En el primer tercio del siglo XVIII Donostia-San Sebastián era aún una pequeña ciudad muy compacta y repleta de habitantes, colocada estratégicamente a los pies de una montaña que la defendía, sobre la cual se alzaba una fortificación que se consideraba todavía inexpugnable. Mientras, el puerto lo encerraban dos espigones que apenas dejaban paso para una embarcación» (Vivas y Lekerikabeaskoa, 2016, p. 57).

⁸ Pese a ello, el viajero reconoce que la minería dista, en ese momento, de la prosperidad que tenía en tiempos de Estrabón. En lo tocante a las lanas, su finura ya fue alabada, como recuerda el autor, por el historiador griego (Silhouette, 1770, III, pp. 66-67).

⁹ El 1 de febrero de 1751, Silhouette será nombrado comisario general de la Compañía de Indias, institución prestigiosa que goza del monopolio de las relaciones comerciales con Asia, América y África (Maugenest, 2018, p. 88). Esta es una nueva prueba de que las observaciones que plasma en su relato reposan sobre temas de interés personal y sobre aspectos de su formación.

junto se terminó el 18 de enero de 1722 (Pi, 2018, pp. 5 y 6). Por tanto, la visita de Silhouette transcurre apenas ocho años después de su finalización.

Pasajes es una localidad menospreciada por el francés («Le Passage n'est qu'un misérable Village éloigné d'une lieue de Saint-Sébastien», Silhouette, 1770, IV, p. 155), que alaba, sin embargo, las instalaciones portuarias por su belleza y sus particularidades defensivas. Este aspecto incide, una vez más, sobre su punto de vista como táctico y, acaso, como espía:

La Mer forme un Golfe entre les montagnes; dont l'entrée est assez étroite pour la défendre à qui l'on veut. Les vaisseaux y entrent haute & basse marée, cependant une partie du Port, faute d'être nettoyée, est remplie de vase & se trouve à sec dans les basses marées. Si on le nettoyoit il y tiendrait plus de mille Navire (*sic*) toujours à flot. Je vis, lorsque j'y passai, trois Navires de guerre sur les chantiers. Il y avoit beaucoup de Vaisseaux qui appartiennent à des Bourgeois de Saint-Jean-de-Luz: ils les y envoient pour passer l'hiver, le port étant sûr & commode. (Silhouette, IV, pp. 155-156)

Uno de los referentes que tuvo Francia del puerto de Pasajes «como el más relevante del Cantábrico» fue a través del testamento político del Cardenal Richelieu (Ruiz, 2004, p. 49). No sabemos si Silhouette conocía esa opinión, pero no se equivoca al describirlo porque, al margen de los ataques ocasionales de piratas que acudían atraídos por las riquezas que allí recalaban, el puerto de Pasajes, «al amparo de vientos y corrientes, seguía siendo un lugar seguro para las numerosas naves que buscaban refugio en él durante los meses de invierno» (Ruiz, 2004, p. 48). Es igualmente fidedigno cuando lamenta la suciedad que merma su potencial ya que, tal como Ruiz (2004, p. 48) señala, «la falta de obras de limpieza periódicas, llevaría a un proceso de sedimentación de la Bahía, que vería de este modo reducida su superficie de flotación». El francés evoca, sin nombrarlas con este término, a las bateleras de Pasajes: «Tous les Habitants sont Matelots ou Charpentiers: ce sont les femmes qui sont les Marinieres du Port, c'est-à-dire, qu'elles ont de petits bateaux pour passer d'un des bords du Port à l'autre bord» (Silhouette, 1770, IV, p. 155). Las menciona como una mera curiosidad, sin apuntar que desarrollaban un trabajo arduo y de ínfima consideración. Estas mujeres no solo ejercían este oficio en Pasajes sino también en otras costas de la región¹⁰, y su número puede quizás explicarse por dos razones. Por un lado, por la elevada cantidad de emigrantes temporales dedicados a la pesca y a las actividades marítimas y, por otro, por estar ante un modelo demográfico de baja presión¹¹.

Por último, las alusiones que dedica a Fuenterrabía revelan nuevamente su óptica como estadista, al tener en cuenta la insuficiente entidad de las características defensivas de la localidad, a pesar de estar bien fortificada (Silhouette, 1770, IV, pp. 156-157). Como frontera natural entre dos países colindantes, el Bidasoa aparece en el relato como un río de poca importancia respecto al caudal y que separa Fuenterrabía de Hendaya¹² (Silhouette, 1770, IV, p. 144).

Por lo que respecta al pueblo vasco, Silhouette 1770, IV, pp. 157-158) cree que forjó su fama de indómito ya en época romana y que su rebeldía se manifestó de varias maneras a lo

¹⁰ «En el siglo XVIII también hay referencias a mujeres que transportan el mineral de hierro en esta zona. Se trata de barqueras que habitualmente lo transportan en gabarras fluviales desde el puerto de Rentería por el río Oyarzun hasta el puente de Santa Clara, cerca del límite de Rentería con Oyarzun. Desde allí el mineral se transportaba en carros a las ferrerías de Oyarzun y a la del Añarbe (Rentería), situada en el afluente del mismo nombre del río Urumea» (Cantín, 1995, p. 71).

¹¹ Este modelo estaría caracterizado «por una natalidad y una mortalidad relativamente bajas, una tardía edad al matrimonio y un alto celibato definitivo. Estas circunstancias pudieron provocar un cierto desequilibrio entre sexos y relativa escasez de mano de obra de varones lo cual facilitaría algunas posibilidades de empleo a las mujeres fuesen o no cabezas de familia» (Cantín, 1995, pp. 73-74).

¹² Repite idéntica información unas páginas más adelante: «La petite Riviere de Bidassoa sépare l'Espagne d'avec la France, & son embouchure est d'un côté Fontarabie, & de l'autre Andaye» (Silhouette, 1770, IV, p. 186).

largo de la historia. Una de ellas fue a través del mantenimiento de su lengua singular favorecida por la topografía montañosa y escarpada del terreno, que impidió la entrada a los invasores. Cabe notar asimismo la estrecha relación que existiría, a ojos del viajero, entre lengua y libertad (Silhouette, 1770, III, pp. 147-148). La voluntad de ser considerados distintos al resto de súbditos queda en evidencia, sobre todo, en cuestiones económicas. Sin especificarlos, el visitante alude, por ende, a los privilegios que les fueron otorgados¹³, aunque intuye que la atribución no emana enteramente de la voluntad del monarca : «Les Rois d'Espagne ont laissé à ces Peuples, moitié de gré & moitié de force, diverses immunités dont ils jouissent ; & dont ils sont extrêmement jaloux» (Silhouette, 1770, IV, p. 159). Sea como fuere, los hombres y mujeres de estas tierras, ya vivieran en épocas pretéritas o en tiempos del autor, reciben sus alabanzas por los muchos méritos y virtudes que atesoran:

Cette Province fournit des bois pour servir à la construction des Vaisseaux ; elle fournit encore quelque chose de plus précieux, ce sont des hommes courageux & des Matelots adroits : ils ont été de tout tems en réputation de bravoure & de courage. Les anciens Biscayens ne connoissoient d'autre plaisir que celui de porter les armes : ils sont actifs, prompts & vigilans. Les femmes & les filles y sont gaillardes, sages, vigoureuses, robustes & bienfaisantes. (Silhouette, 1770, IV, pp. 158-159)

El viajero ensalza, en gran medida, las extraordinarias aptitudes navales de este pueblo que, junto con el catalán¹⁴, bastaría para proveer de marineros en número suficiente a la Marina española, con el fin de que prosperara y se impusiera a las fuerzas de otras naciones. Aquellos nacidos en Vizcaya, además de ser los más bravos en el combate, muestran habilidad e intrepidez en la caza de ballenas¹⁵ (Silhouette, 1770, IV, pp. 25-26). Tanto es su arrojo en esta empresa y en la navegación, que

[s]i l'on en croit une inscription mise à un arc de triomphe que l'on dresse dans une petite Ville de Biscaye au passage de Charles Quint & de Philippe II, en 1548, c'est des Biscayens que les Espagnols ont appris à naviguer. Cette inscription est rapportée par Jean Christoval Calrete, dans son ouvrage intitulé : *El Viage del Principe*.

*Gens invicta mari fertur cantabrica, namque
Nullam Euri rabiem, nulla Pericla timet,
Docta per adversos fluctus, ventosque meare,
Et dubias certa dirigere arte rates.
Exemplo quorum reliqua est Hispania primum
Ausa per insanum ducere vela sanum.* (Silhouette, 1770, IV, p. 159)

Se trata de Calvete de Estrella quien, en el libro tercero de *El Felicissimo Viaje* (1552), recoge una extensa descripción de los arcos elevados en honor de Carlos V y Felipe II, así como las inscripciones en latín que los decoran¹⁶. El autor francés añade la traducción a su lengua

¹³ Véase Bilbao (1984, pp. 67-68 y 79) y Porres (2010, pp. 89 y 115-116).

¹⁴ Silhouette traza un paralelo entre vascos y catalanes, tanto por su dominio del arte de navegar como por su marcada conciencia independentista.

¹⁵ Incluso hubo una especie bautizada con su gentilicio: «Usaron los vizcaínos la explotación de sus propias pesquerías desde época remotísima, y notoriamente la caza de la ballena, *baloena (sic) biscayensis*» (Guiard y Larrauri, 1968, p. 48).

¹⁶ «Y En el freso auia estos versos.

GENS INVICTA MARI FER TVR (*sic*) CANTABRICA, NAMQVE
NULLAM EVRI RABIEM, NVLLA PERICLA TIMENT,
DOCTA PER ADVERSOS FLVCTVS, VENTOSQVE MEARE,
ET DVBIAS CERTA DIRIGERE ARTE RATES.
EXEMPLE QVORVM RELIQVA EST HISPANIA PRIMVM
AVSA PER INSANVM DVCERE VELA SANVM» (Calvete, 1552, p. 120).

materna¹⁷ de una de esas inscripciones, respetando la esencia de la información que aporta Calvete dos siglos antes¹⁸. A pesar de que Silhouette sitúa en una pequeña villa de Vizcaya, que no nombra, el arco triunfal ornamentado con las enfáticas expresiones sobre la reputación marinera de los vizcaínos, en realidad este fue levantado para la entrada de Felipe II en Brujas en 1549¹⁹. Así es, los artífices de esta construcción efímera, en la que se aprecia un marcado sentido nacionalista, fueron los mercaderes vizcaínos que residían en dicha ciudad flamenca (Pizarro, 1999, pp. 40 y 111).

Para referirse al pasado histórico de la región norteña, Silhouette (1770, IV, p. 157) recurre asimismo a un estudio del Padre Gabriel de Henao que considera docto, entretenido y de gran mérito: «un livre sur les antiquités de Cantabrie, où il y a une infinité de recherches sçavantes & curieuses. [...] un des Ouvrages qui fait le plus d'honneur à la Nation Espagnole». El jesuita Henao (1611-1704) ofrece, en sus *Averiguaciones de las Antigüedades de Cantabria*²⁰, un aparato crítico de la historia de las tres provincias cantábricas vascongadas de Vizcaya, Álava y Guipúzcoa, desde la antigüedad hasta finales del siglo XVII. Indudablemente, el uso de referencias bibliográficas como las de Calvete de Estrella y Henao aportan poso de erudición al relato del autor francés que nos ocupa.

4. Conclusión

En este análisis nos hemos ocupado de la visita que Silhouette realizó durante el mes de diciembre de 1729 al territorio vasco. A lo largo de su ruta, el viajero cita las ciudades y pueblos que le parecen más importantes, a la par que trata cuestiones muy diversas relacionadas con la economía, la historia, la topografía o la lengua de la región. San Sebastián, Pasajes y Fuenterrabía son los lugares que más reclaman su atención. La ciudad easonense sobresale por el plan urbanístico de su Plaza Nueva, por la particular situación de su puerto y el dinamismo de sus actividades comerciales basadas en productos como el hierro, el acero y las lanas. También destaca el establecimiento de la Compañía de Guipúzcoa en 1728, cuyas relaciones mercantiles con Caracas permiten llevar a España cacao, plata y cueros. Otro de los elementos que Silhouette trata con más detenimiento es el carácter del pueblo vasco. Este goza de ciertos privilegios y se caracteriza tanto por su coraje en las armas como por su destreza en el arte de la navegación. Su fama es ancestral y el que será hombre de estado de Luis XV rememora hechos históricos para probarla. La tradición marinera incumbe sobre todo a los hombres por sus proezas en mar abierto, pero también, aunque a un nivel muy inferior, a las mujeres de localidades como Pasajes ya que son las encargadas de cruzar a la gente de un lado a otro del puerto. Cabe señalar, por último, las referencias por parte del escritor francés a autores españoles, como Juan Cristóbal Calvete de Estrella o el Padre Gabriel

¹⁷ «Les Cantabres ont la réputation d'être invincibles sur la Mer : ils ne craignent ni les dangers, ni la fureur des ondes, les flots & les vents contraires n'empêchent point de naviguer cette Nation habile à conduire de frêles Vaisseaux par un art assuré. C'est à son exemple que les Espagnols ont osé s'embarquer sur un élément perfide» (Silhouette, 1770, IV, p. 160).

¹⁸ «La gente de Vizcaya es tenida por inuencible en el mar: no temen la rabia d'el leuante, ni peligros ningunos: está acostumbrada a pasar las contrarias olas, y vientos, y endereçar con cierta arte las naues en qualquier peligro, por cuyo exêplo al principio los otros Españoles osaron guiar las velas por el furioso Oceano» (Calvete, 1552, p. 120).

¹⁹ Es el único error que hemos visto en la información de Silhouette sobre esta zona de la geografía española.

²⁰ El título completo es *Averiguaciones de las Antigüedades de Cantabria, ocupadas en explorar sucesos de los Cantabros, quando dominaron a España los Godos y en los de empresas contra Moros y en defenderse dellos, enderezadas principalmente a descubrir las de las tres provincias Cantábricas vascongadas, y a honor, y gloria de San Ignacio de Loyola, cantabro por padre y madre, y nacimiento en la una, y por origenes maternos en las otras dos, patriarca, y fundador de la Compañía de Jesus*. Salamanca, Eugenio Antonio García, 1689, 3 tomos.

de Henao y a sus obras de 1552 y 1691, respectivamente, para respaldar algunas de las informaciones que vierte en su narración sobre las denominadas provincias vascongadas.

En conjunto, a pesar de que el propio Silhouette considera su relato un tanto lacónico, es innegable que su perspectiva, más específica que la de otros viajeros contemporáneos, es significativa a la hora de comprobar el interés que España despertaba entre los ilustrados del país vecino, más allá de la visión pintoresca.

Referencias bibliográficas

- BILBAO, L. M.^a (1984). La fiscalidad en las provincias exentas de Vizcaya y Guipúzcoa durante el siglo XVIII. *Estudios de Hacienda: de Ensenada a Mon.* Ed. Instituto de Estudios Fiscales: colección Estudios Monográficos, (n.º 35), 67-83.
- CADALSO, J. (1793). *Cartas marruecas*. Imprenta de Sancha [2002, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes – Biblioteca Nacional] <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/cartas-marruecas--0/html/p0000001.htm>
- CALVETE DE ESTRELLA, J. C. (1552). *El Felicissimo Viaie del muy Alto y muy Poderoso Principe Don Philippe, Hijo d'el Emperador Don Carlos Quinto Maximo, desde España à sus tierras dela baxa Alemaña: con la descripcion de todos los Estados de Brabante y Flandes. Escrito en quatro libros, por Iuan Christoual Caluete de Estrella*, Martin Nucio.
- CANTÍN, R. M.^a, (1995). Bateleras de Pasajes. *VASCONIA, Cuadernos de Historia-Geografía*, (n.º 23), 55-89.
- ESCHAPASSE, B. (2018). Silhouette... fantôme de l'histoire. *Le Point*. https://www.lepoint.fr/histoire/silhouette-fantome-de-l-histoire-18-01-2018-2187666_1615.php
- GUIARD Y LARRAURI, T. (1968). *La industria naval vizcaína: (anotaciones históricas y estadísticas desde sus orígenes hasta 1917)*. Villar.
- HERNANDO DEL PULGAR. (1780). *Crónica de los Señores Reyes Católicos Don Fernando y Doña Isabel de Castilla y Aragón, escrita por su cronista Hernando del Pulgar cotexada con antiguos manuscritos y aumentada de varias ilustraciones y enmiendas*. Imprenta de Benito Monfort.
- MAUGENEST, T. (2018). *Étienne de Silhouette (1709-1767), le ministre banni de l'histoire de France*, La Découverte.
- PI CHEVROT, J. J. (2018). La Plaza Nueva y su Casa Concejal Donostia-San Sebastián 1715-1722: creación de una pieza urbana modélica, *X Seminario Internacional de Investigación en Urbanismo, Barcelona-Córdoba*, DUOT. <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/133557>
- PIZARRO GÓMEZ, F. J. (1999). *Arte y espectáculo en los viajes de Felipe II: (1542-1592)*. Encuentro.
- PORRES MARIJUÁN, R. (2010). Las contribuciones vascas a la hacienda real en la edad moderna: algunos contrastes provinciales. *Obradoiro de Historia Moderna*, n.º 19, 87-124, UPV.
- RUIZ ROMERO DE LA CRUZ, E. M.^a (2004). Historia económica del Puerto de Pasajes. Autoridad portuaria de Pasajes. *Historia de la Navegación Comercial Española. Trafico de los puertos de Titularidad Estatal desde la antigüedad a la conclusión del siglo XX*, Ente Público Puertos del Estado.
- SILHOUETTE, E. DE. (1770). *Voyage de France, d'Espagne, de Portugal et d'Italie. Par M. S****, 4 tomes en 2 vols., Merlin, t. 4.
- TRASK, L. ET AL. (2010). *Why Do Languages Change?* Cambridge University Press.
- VIE PRIVÉE DE LOUIS XV : ou principaux Événemens, particularités et Anecdotes de son Regne*, 1750, vol. 1.
- VIVAS ZIARRUSTA, I. y LEKERIKABEASKOA GAZTAÑAGA, A. (2016). *Una ciudad marítima: Donostia-San Sebastián. Aproximación urbanística, antropológico-signitiva y estético-iconográfica a la configuración contemporánea de sus espacios fluviales y frentes de agua*. Cuadernos de Bellas Artes 50. La Laguna (Tenerife), Latina. <http://www.cuadernosartesanos.org/cba50.pdf>

À la croisée des oppressions. La réception du personnage d'Aïcha, jeune musulmane voilée dans *Vernon Subutex* de Virginie Despentes

Laura Bourgade
Universidad Autónoma de Madrid
laura.bourgade@estudiante.uam.es

Résumé

Dans la trilogie despentienne *Vernon Subutex*, publiée entre 2015 et 2017, le personnage d'Aïcha, une jeune musulmane, a été reçu de façon polémique sur les réseaux sociaux. En novembre 2018, un fil de discussion a été lancé par une internaute sous le *hashtag* #MusulmanesEtScientifiques pour pointer du doigt un passage du tome II insinuant l'incompatibilité de l'islam et de la science. L'autrice a été d'emblée taxée d'islamophobe : à tort ou à raison ? Dans le sillage de l'analyse intersectionnelle, nous étudierons différentes réactions d'utilisateurs de Twitter et nous interrogerons également sur l'engagement de Despentes envers les minorités.

Mots-clé : *Vernon Subutex; Despentes; réseaux sociaux; réception; islamophobie.*

Resumen

En la trilogía despentiana *Vernon Subutex*, publicada entre 2015 y 2017, el personaje de Aisha, una joven musulmana, fue recibido con polémica en las redes sociales. En noviembre de 2018, un hilo fue iniciado por una internauta bajo el *hashtag* #MusulmanesEtScientifiques para señalar un pasaje del tomo II que insinuaba la incompatibilidad del islam y la ciencia. La autora fue inmediatamente acusada de islamofobia: ¿con razón o sin ella? A raíz del análisis interseccional, estudiaremos las diferentes reacciones de los usuarios de Twitter y también cuestionaremos el compromiso de Despentes con las minorías.

Palabras clave: *Vernon Subutex; Despentes; redes sociales; recepción; islamofobia.*

1. Introduction

Dans sa dernière trilogie romanesque *Vernon Subutex*, Virginie Despentes dresse une galerie de personnages dominés subissant divers types de discriminations. L'écrivaine tente de mettre en scène leur quotidien, les pensées qui les traversent et les préjugés dont ils souffrent dans la France des années 2010. Au cœur d'un climat de forte tension envers la communauté musulmane — notamment depuis la vague d'attentats de 2015 — nous analyserons la réception d'un personnage jugé problématique par certains lecteurs. En effet, de nombreux internautes ont déploré sur les réseaux sociaux le fait qu'Aïcha, une jeune fille musulmane voilée, aurait été écrite à partir de clichés islamophobes. Est-ce vraiment le cas ? Est-ce que l'autrice de *Vernon Subutex*, malgré sa volonté de dénoncer les oppressions, ne pourrait-elle s'empêcher de tomber dans les travers d'un féminisme blanc ethnocentré ?

2. Cadre théorique

Nous allons esquisser quelques pistes de réflexion à ces questions, à travers la grille de lecture de l'intersectionnalité. Formulée en 1989 par la juriste afro-américaine Kimberley Williams Crenshaw — et dans la lignée du *black feminism* et du féminisme postcolonial — cette notion englobe toutes les formes de discriminations pouvant s'entrecroiser chez un individu, qu'elles soient économiques, raciales, sexuelles ou encore religieuses. Nous étudierons tout d'abord le personnage d'Aïcha à la lumière de l'intersectionnalité, pour prendre ensuite avec Danièle Kergoat une certaine distance critique vis-à-vis de l'analyse de Crenshaw. Enfin, nous nous interrogerons sur l'engagement de Despentes envers les minorités, tant dans son œuvre littéraire que dans les médias.

2.1. À la frontière entre race, sexe et religion. Aïcha : un personnage problématique ?

Aïcha est un des personnages moteurs de l'intrigue de *Vernon Subutex*. Étudiante en deuxième année de droit fiscal, c'est la fille de Faïza et de Sélim, un professeur d'université d'origine algérienne. Elle a grandi sans sa mère, qui l'a abandonnée dès son enfance pour devenir Vodka Satana, célèbre actrice X qui finira abusée sexuellement à de maintes reprises avant d'être assassinée. La jeune fille vit donc seule avec son père, devenu très aigri à cause de la trahison de son ex-compagne. À la fin de son lycée, Aïcha se convertit à l'islam et commence à porter le voile : Sélim, fervent défenseur de la culture laïque française, n'arrive pas à accepter ce choix et les liens entre père et fille se distendent.

Comment a été reçu la jeune musulmane de la trilogie parmi la communauté concernée ? Pour le savoir, inutile de s'attarder sur les principaux grands médias français, censés être principalement contrôlés par des Blancs non musulmans. Nous nous intéresserons donc aux réactions des internautes sur les réseaux sociaux, accessibles à tous, notamment Twitter. Le personnage d'Aïcha y est perçu comme caricatural, basé sur des clichés islamophobes. En effet, un passage en particulier du tome II a retenu l'attention des lecteurs : « Une gamine comme Aïcha aurait pu devenir scientifique — elle avait cette chance incroyable d'être douée pour les maths, à l'époque du lycée les meilleures filières lui étaient ouvertes. Mais sa rencontre avec le Coran lui interdit d'étudier la science » (VII, p. 161). Plus de trois ans après la publication du roman, une lectrice (#Nass_One) lance alors un fil de discussion le 4 novembre 2018 pour dénoncer ce raccourci considéré comme islamophobe. Elle y poste une photo

de l'extrait en question, accompagné de la légende : « Expliquez moi svp depuis quand les musulmanes on ne fait pas de sciences », suite à quoi elle retweete : « Eh mes musulmanes, venez on lance un HT #MusulmanesEtScientifiques histoire de montrer qu'on déchire sur tous les tableaux, et même le périodique ». Pour avoir un aperçu de la teneur des réactions, citons notamment le message de @3lawan le 7 novembre : « DUT génie bio en poche, passage en licence de biologie et maintenant technicienne en biochimie médicale. Dites à M'Dame Despententes que des femmes #MusulmanesEtScientifiques existent et que les clichés c'est de la merde ».

Reprenons le personnage d'Aïcha d'un point de vue intersectionnel : cette dernière se situe au croisement entre les discriminations raciales, sexuelles et religieuses. Mais si Despententes est surtout célèbre pour sa représentation de pratiques sexuelles plurielles et dissidentes — son œuvre est peuplée de personnages homosexuels, queer, trans, etc. — la religion semblerait être l'angle mort de sa vision. L'oppression se ferait ici à deux niveaux : dans la fiction, Aïcha est stigmatisée à cause de son voile. À ce titre, il suffit de découvrir l'effet que provoque son arrivée dans une conférence au Palais de Tokyo : « Dans l'assistance, on la dévisage, certains se demandent si elle est en avance pour faire le ménage, d'autres louent ces minorités qui cherchent à s'instruire, il y en a qui rangent leurs sacs, d'autres la fixent en se demandant si elle cache une bombe dans la poche arrière de son jean et les plus radicaux doivent s'interroger en chuchotant "on ne peut pas la faire sortir ? Elle a le droit ? T'es sûr ?" » (VII, pp. 223-224). Mais d'autre part, Aïcha serait également discriminée au niveau de son traitement littéraire. Despententes elle-même aurait écrit son personnage à partir d'un des clichés qu'elle cherche pourtant à dénoncer : la jeune bachelière n'aurait pas le droit d'étudier la science à cause de sa religion.

Le 6 novembre 2018, l'internaute @Alkanz publie un tweet plus virulent encore pour désigner l'œuvre despententienne : « Quand stupidité et inculture rencontrent la morgue à la française ». L'erreur de la romancière témoigne de son ignorance de l'islam, mais serait également la preuve d'une attitude méprisante envers cette religion. Malgré sa prétention d'inclure de multiples identités, la romancière ne parlerait que de sa position de femme blanche privilégiée, et l'imaginaire qu'elle déploie serait raciste. En faisant de la femme musulmane « l'Autre », elle ferait montre de ce que Françoise Vergès appelle le « féminisme civilisationnel », c'est-à-dire, qui poursuit la mission civilisatrice coloniale. En effet, ce commentaire revient à considérer que le peuple musulman serait moins civilisé que les athées ou les autres religions, car il n'étudie pas, ou mal la science. Pire encore : cette remarque revient pour @Alkanz à passer sous silence les multiples découvertes scientifiques réalisées par des musulmans au fil de l'Histoire.

2.2. Les limites de l'analyse intersectionnelle

Sans non plus déclencher un véritable tollé, le fil de discussion nourri de quelques dizaines de participations mérite que l'on s'y attarde. Nous allons l'analyser à la lumière des réflexions de Danièle Kergoat, qui s'inscrit dans le sillage de l'intersectionnalité, tout en prenant vis-à-vis de Crenshaw une certaine distance critique. La sociologue française lui préfère le terme de « consubstantialité » des rapports sociaux : celle-ci rejette une conception géométrique de l'intersection, voire même géographique si l'on se fie au titre de l'article fondateur de Crenshaw — « *Mapping the Margins* » — qui raisonne en termes de cartographie.

Tout d'abord, d'après Kergoat, l'intersectionnalité déploie une lecture trop systématique des oppressions, sans prendre en compte la spécificité de chaque situation. L'analyse des rapports sociaux suppose l'historicisation de leur agencement, et dans le cas qui nous

occupe, il est nécessaire d'effectuer une contextualisation littéraire du personnage d'Aïcha. Certes le fil de discussion a été lancé par une lectrice qui a probablement lu jusqu'au bout le roman, mais ce n'est visiblement pas le cas de nombreux internautes qui se basent uniquement sur l'extrait, sorti de son contexte. On voit là le côté négatif des réseaux sociaux – qui reprennent le tort des journalistes, tronquant les citations pour les manipuler à leur guise. Or, il faut être ici pleinement conscient des outils narratifs mobilisés par Despentès. La trilogie est constituée de romans choraux, qui donnent tout à tour la parole à un personnage différent. Dans l'extrait pointé du doigt, il s'agit d'une narration hétérodiégétique à focalisation interne. L'histoire est racontée à la troisième personne par un narrateur extérieur au récit, qui s'exprime à travers le discours indirect libre d'un seul et unique personnage : Sélim. Les propos ne sont donc pas entièrement attribuables à l'auteur, mais bien au discours anti-islam de l'enfant d'immigré qui a fui cette religion pour mieux épouser la laïcité française. L'universitaire assume pleinement l'agressivité de sa diatribe : ainsi, il traite les scientifiques de l'islam d'« ignares » et de « demeurés capables de répéter que la Terre est plate » (VII, p. 159). Ici, le passage est suffisamment cinglant pour que le lecteur saisisse bien qu'il est de mauvaise foi.

Or, dans l'extrait mentionné par les tweets, la position est plus ambiguë : Sélim y explique le parcours étudiant d'Aïcha, comment elle a progressivement éliminé les voies soi-disant non conforme à sa foi. Mais il pourrait très bien s'agir d'une simple supposition sur les raisons de son choix, et ce, sans avoir demandé confirmation auprès de l'intéressée, puisque ne l'oublions pas, père et fille n'échangent pratiquement plus depuis deux ans. Toutefois, le doute demeure : ce commentaire sur l'incompatibilité entre islam et science est-il entièrement attribuable à la colère aveugle de Sélim, ou s'agit-il bien d'une véritable maladresse de la part de Despentès – qui après tout peut se cacher derrière la figure du narrateur hétérodiégétique ?

L'exaspération de certains utilisateurs de Twitter est même allée plus loin. Le tweet de @FossK dénonçant une « propagande nauséabonde » laisse supposer que Despentès relaterait volontairement une vision négative de l'islam. Or, c'est, encore une fois, discréditer le reste de son œuvre. La romancière termine le troisième tome de *Vernon Subutex* par un attentat terroriste, à l'instar de son roman *Apocalypse Bébé* en 2010. Cette dernière va donc à l'encontre du cliché tenace selon lequel un terroriste serait forcément un islamiste radical, puisque les deux kamikazes sont, respectivement Solange et Valentine, deux jeunes filles blanches athées en profond mal-être. D'autre part, il est délicat de reprocher à Despentès de déployer une propagande anti-islam, puisque cette dernière affirme qu'elle a justement souhaité déconstruire dans son œuvre la caricature de la femme musulmane que font les médias : Aïcha n'est pas du tout une extrémiste, juste une « petite meuf qui met le voile » explique-t-elle dans un entretien sur Europe 1 de janvier 2015. Elle y raconte qu'elle a vu beaucoup de jeunes filles dans son entourage mettre le voile. Certes, l'écrivaine n'est pas enchantée que l'on prenne le chemin de la religion, mais elle tente seulement de comprendre les motifs de la conversion en esquissant quelques pistes de réflexion. Dans le cas précis d'Aïcha : elle suggère qu'il s'agit notamment d'une réaction à l'intégration ratée de son père. Sélim est un universitaire éclairé, mais dans le fond il a toujours été considéré par la société comme un « bougnoule de la République » (VI, p. 256). Selon Despentès, certaines jeunes filles voilées souhaitent également exprimer leur malaise face à une féminité occidentale toxique. Vu l'échec de notre façon de vivre notre féminité normative, elle considère qu'on ne peut pas leur reprocher en leur assenant : « mais si enfin c'est formidable, refais-toi faire les seins », ajoute-t-elle sur Europe 1. Ce serait donc une façon de se rebeller comme une autre, mais qui n'implique pas forcément une soumission. En effet, rappelons qu'Aïcha est une jeune femme forte au caractère bien trempé, l'une des seules à avoir le courage de se rebeller contre le tyran de sa mère (contrairement à Bleach qui connaissait également les abus que subissait Satana et n'a rien fait pour l'en sauver).

D'autre part, un autre écueil de l'intersectionnalité « à l'américaine » que dénonce Kergoat, c'est sa fragmentation théorique. En effet, déconstruire le discours occidental et vouloir le remplacer à tout prix par une multiplicité de points d'entrée, conduit à une fragmentation à l'infini des pratiques sociales. À vouloir raisonner en termes de catégories, on risque donc de reproduire les mêmes erreurs que le discours dominant qui naturalise les sujets dans des positions fixes, et de ce fait, morcelle le corps social. Un tweet du fil de discussion étudié est à ce titre éclairant : « Le porno serait plus son rayon d'après sa biographie. Elle est juste ignorante et sans sens moral, un cocktail fatal » publie @MohandOzeffon. Cela voudrait dire — outre que l'internaute semble découvrir l'existence de l'écrivaine au moment de publier son message — que si Despentès est une écrivaine féministe porno-punk et que son premier roman s'appelle *Baise-moi*, alors elle ne devrait pas avoir le droit de toucher à la religion, sous prétexte que « ce ne serait pas son rayon » ? On revient là à la question qui se repose inlassablement dans tous les combats menés au nom de l'égalité : faut-il privilégier uniquement la parole de celles et ceux qui vivent les discriminations dans leur chair, et de ce fait les « non-concernés » doivent-ils se taire et être relégués à une place subalterne ? Kergoat avertit de ce danger et exprime la « nécessité enfin d'être toujours très attentif à la façon dont les dominés réinterprètent, subvertissent le sens des catégories : une telle approche interdit de réifier les dites catégories ». Or, la catégorie « musulmanes » est ici naturalisée. On le voit avec l'apostrophe du *hashtag* initial : « eh venez *mes musulmanes* ». L'une des dérives du fil de conversation Twitter est donc de s'enfermer dans un dialogue intra-communautaire et d'accentuer le cloisonnement des individus en catégories hermétiques et conflictuelles. En d'autres termes, ce qui se veut au départ un cri de ralliement fédérateur peut risquer d'accélérer la tentation du repli sur soi en perpétuant l'exclusion.

2.3. Une écrivaine engagée dans la défense des minorités

Néanmoins, nous ne dénigrons pas pour autant le fil Twitter qui est apparu en novembre 2018. Il est important de relever ce qui semble bien être une erreur de la part de Despentès, et qui pourrait passer inaperçue aux yeux de lecteurs non-avertis. L'un des impératifs d'une réflexion inclusive est justement de prendre en compte l'opinion des communautés concernées. La réaction des internautes n'est donc pas à prendre à la légère et témoigne d'un véritable mal-être de la part de la communauté musulmane qui s'est sentie, une fois de plus, stigmatisée – rappelons notamment tous les amalgames absurdes dont ils ont été victimes suite à la vague d'attentats de 2015. D'ailleurs, Despentès demeure tout à fait consciente que « toute communauté qui souffre et dont tu parles peut se cristalliser sur ton propos ». Étant donné l'empathie et la bienveillance de la romancière, nous pensons qu'elle est loin d'être l'ennemie à désigner : il faudrait plutôt s'inquiéter des paroles d'artistes et d'écrivains ouvertement hostiles envers les minorités religieuses, mais aussi sexuelles et raciales. Dans le cas du passage polémique, nous souscrivons aux propos de l'internaute « Bouquetin Égoïste » : « J'ai envie de finir en disant que contrairement à Marsault, Larcenet même, à tous les artistes puants qui assument leur connerie je vois assez bien Despentès lire vos tweets et se dire "merde, c'est pas faux, je ferai plus gaffe la prochaine fois" ».

Au-delà de l'œuvre étudiée, Despentès est célèbre pour son engagement radical dans le débat public contemporain. En novembre 2020, l'écrivaine a signé une tribune collective qui interrogeait le lien entre les attaques terroristes et les opérations militaires occidentales. En effet, selon les signataires, l'intervention armée, « loin de combattre le terrorisme, l'alimente en nourrissant le ressentiment ». Plus polémique encore fut sa tribune — individuelle cette fois — suite aux attentats de Charlie Hebdo en janvier 2015. Des journalistes de tous bords politiques, se sont empressés d'y voir une déclaration d'amour aux frères Kouachi, alors

qu'il s'agissait en fait — si l'on prenait la peine de lire l'article jusqu'au bout — d'une déclaration de guerre à la masculinité dans ce qu'elle a de plus toxique.

En se rappelant les réactions hostiles suite à cette fameuse tribune, l'autrice se retrouve au cœur d'un paradoxe insoluble : elle est tour à tour taxée de pro-islamiste en janvier 2015, puis d'islamophobe en novembre 2018. En fait, cette ambivalence des critiques est tout à fait symptomatique de l'étau dans lequel sont enserrées les femmes progressistes qui osent intervenir dans les débats brûlants. C'est loin d'être la première fois que Despentès est attaquée sur ses propos : la liste serait trop longue, mais nous pouvons mentionner sa tribune impitoyable sur Polanski en mars 2020, ou encore la lettre antiraciste « à ses amis blancs » en juin 2020. Elle ne cesse d'exercer une réflexion permanente sur la position hégémonique qu'elle occupe, que ce soit par sa classe privilégiée, ou le fait qu'elle soit blanche. Pourtant, les journalistes se font un malin plaisir à décortiquer la moindre imprécision, témoignant ainsi d'une profonde intolérance envers une parole féminine dérangeante. En parallèle, de nombreux hommes blancs hétérosexuels font des fictions sur d'autres hommes blancs hétérosexuels, avec des femmes hyper-sexualisées et des musulmans caricaturaux – pensons à Houellebecq qui termine son roman *Plateforme* par un attentat islamiste, et plus récemment à *Soumission* qui imagine une dictature musulmane en France à partir de 2022. Mais Houellebecq assume dans l'espace public une attitude ouvertement islamophobe, sans que cela semble poser trop de problèmes : au contraire, ses romans s'arrachent avant même leur sortie.

3. Conclusion

Nous avons étudié la réception sur les réseaux sociaux d'Aïcha, jeune musulmane de la trilogie despentienne *Vernon Subutex*, publiée entre 2015 et 2017. En novembre 2018, des internautes échangeant à travers le #MusulmanesEtScientifiques ont regretté un dérapage considéré comme islamophobe dans un extrait évoquant l'incompatibilité de l'islam et de la science. Nous avons tenté de démontrer qu'il ne s'agissait en aucun cas d'une attaque volontaire de la part de l'autrice, qui cherche au contraire à déconstruire les clichés relayés par les médias et ne cesse de s'engager en faveur des minorités. Finalement, s'interroger si le passage mentionné relevait d'une lecture hâtive de l'extrait ou d'une réelle imprécision de la part de Despentès n'est finalement pas le plus important.

La réception parmi certains internautes musulmans l'est beaucoup plus : ces derniers se sont sentis blessés d'une énième stigmatisation sur leur religion. Le fil de discussion Twitter témoigne d'une profonde souffrance de la part de la communauté musulmane. Cependant, selon nous, le réel « danger » viendrait davantage d'autres figures très médiatisées ouvertement hostiles contre les minorités, comme Houellebecq en littérature, Marsault et Larcenet dans le dessin, ou plus récemment Le Pen et Zemmour en politique.

Enfin, la lecture intersectionnelle que nous avons voulu déployer dans un premier temps a ses limites. Ses outils théoriques viennent finalement reproduire et réifier les divisions qu'elle dénonce, en favorisant le repli communautaire. Despentès au contraire dans sa trilogie, cherche à contrer la fragmentation sociale en créant des espaces de rassemblement. En effet, tous les personnages dominés présentés dans le premier tome de *Vernon Subutex* se retrouvent au sein de « convergences » : une véritable alchimie va se former au sein de « ce groupe très particulier d'individus qui n'ont rien à foutre ensemble, et qui instinctivement parviennent toujours à s'articuler » (VSIII, p. 144). De ce fait, contrairement à ce que soutiennent ses détracteurs, Despentès est l'une des rares auteures françaises actuelles à s'emparer avec autant de ferveur du désir de communauté : comment dynamiser les frontières entre individus pour imaginer un autre vivre-ensemble possible ?

Références bibliographiques

- AL KANZ. [@Alkanz]. (2018, 6 novembre). « Aïcha aurait pu devenir scientifique. [...] Mais sa rencontre avec le Coran lui interdit d'étudier la science ». [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/Alkanz/status/1059714843442364418>
- BOUQUETIN ÉGOÏSTE. [#Nyflutalor]. (2018, 7 novembre). J'ai l'impression que Despentès a eu à cœur de bien faire, mais en whitegaucho s'est concentrée sur le « pas d'amalgame ». [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/Nyflutalor/status/1060228814662451201>
- CRENSHAW K. (1991). « Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color ». *Stanford law review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- DESPENTES, V. (2015-2017). *Vernon Subutex I, II, III*. Grasset.
- (2006). *King Kong Théorie*. Le Livre de Poche.
- ELAWAN. [@3lawan]. (2018, 7 novembre). DUT génie bio en poche, passage en licence de biologie et maintenant technicienne en biochimie médicale. [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/3lawan/status/1060088565726695424>
- FOSSES, K. [@FossesK]. (2018, 10 novembre). Propagande nauséabonde rien de tel pour faire planer dans les esprits limités que l'islam est incompatible avec les sciences. [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/FossesK/status/1061192000521859073>
- GALERAND, E. & KERGOAT, D. (2014). « Consubstantialité vs intersectionnalité? À propos de l'imbrication des rapports sociaux ». *Nouvelles pratiques sociales*, 26(2), pp. 44-61. <https://doi.org/10.7202/1029261ar>
- GÉNÉRAL. N. [@Nass_One]. (2018, 4 novembre). Eh mes musulmanes des sciences venez on lance un @MusulmanesEtScientifiques histoire de montrer qu'on déchire sur tous les tableaux. [Tweet]. Twitter. https://twitter.com/Nass_One/status/1059155288203366400bleaux
- MOH ZE KABYLE. [@MohandOzefon]. (2018, 7 novembre). Le porno serait plus son rayon d'après sa biographie. Elle est juste ignorante et sans sens morale, un cocktail fatal ». [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/MohandOzefon/status/1060215296315801601>
- RUGGIERI, M. (2018, 20 janvier). Il n'y en a pas deux comme elle – Virginie Despentès et Géraldine Nakache [émission de radio]. Europe 1. <https://www.europe1.fr/emissions/Il-n-y-en-a-pas-deux-comme-elle/Il-n-y-en-a-pas-deux-comme-elle-Virginie-Despentès-et-Géraldine-Nakache-188816>

La langue française et ses enseignants : de la littérature coloniale et postcoloniale, entre ses zones d'ombres et de lumière

Margarita García Casado
Université de Cantabrie
garcia@unican.es

Résumé

De la littérature coloniale et postcoloniale, la figure du professeur de français constitue la pierre d'angle de l'autobiographie maghrébine de langue française. La réécriture de ce passé est significative de la relation identitaire que l'écrivain a maintenu avec cette langue et ses enseignants.

Mots-clé : *identité ; école républicaine ; autobiographie.*

Resumen

De la literatura colonial y postcolonial, la figura del profesor de francés constituye la piedra angular de la autobiografía magrebí de lengua francesa. La reescritura de este pasado es significativa de la relación identitaria que el escritor mantuvo con esta lengua y sus docentes.

Palabras clave : *identidad; escuela republicana; autobiografía.*

1. Introduction

« La langue n'est pas seulement un outil pour communiquer, elle est aussi le lieu où l'homme repère son identité. » Gilbert Grandguillaume¹

Dans le cadre de la littérature maghrébine de langue française, le personnage de l'enseignant de français constitue une des composantes incontournables du roman autobiographique. Figure adulée mais aussi rejetée en tant que représentante du pouvoir colonial et d'un état coercitif, dans le cadre de la littérature beur, son écriture est significative de la perception de soi de l'auteur ainsi que de sa relation identitaire face à « la langue française » (Tcheho, 2002, par. 2).

La complexité et les contradictions internes de la figure de l'enseignant sont significatives de la dichotomie de la République (Bancel, 1997). En effet, l'entreprise coloniale a mis en évidence que loin d'être une réalité objective, la République est avant tout « une idée » politique (Michel, 2008, p. 29). Ce projet de construction politique s'appuyant lui-même sur un autre credo, le mythe d'une école républicaine, une école qui peine à concilier les valeurs universelles de la République et les « revendications de droit à la différence » des français issus de l'immigration (p. 35).

Mise « en récit [...] [de] l'histoire d'une existence » (Allet & Laurent, 2005, par. 13), l'autobiographie possède aussi « une valeur collective » (par. 29). Une dimension qui va nous permettre d'aborder comment cette problématique est illustrée dans un texte représentatif de la période coloniale, tel que *La statue de sel*² (1953) d'Albert Memmi, un texte où la remise en cause du système colonial s'effectue dans le respect des formes de la langue française et *Georgette !* de Farida Belghoul (1986), texte appartenant à la littérature beur ou littérature issue de l'immigration maghrébine en France.

2. Cadre théorique

2.1. L'écriture autobiographique

Philippe Lejeune débute son ouvrage *Le pacte autobiographique* par la question : « Est-il possible de définir l'autobiographie ? » (1975, p. 13). Il semblerait, en effet, que ce genre littéraire s'évertuerait à « nier » et à « se détacher » (Lipscomb, 2019, p. 180) de la définition qui en a été donnée : « *Récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité* » (1975, p. 14)³.

Toutefois, ce « passé est [...] celui d'un sujet qui se souvient, reconstruit [...] réinvente, et intègre cette remémoration à son existence présente » (Allet & Laurent, 2005, par. 39). Ce même sujet pose la reconstruction de son moi comme un geste « naturel » (par. 14) alors qu'il n'en est rien. De fait, « écrire sa vie, c'est lui imposer une orientation, c'est lui donner un sens » (par. 13).

Pour Patrick Modiano, il s'agit d'un « genre bâtard » (1985, cité par Lipscomb, 2019, p. 180). Le texte autobiographique se plaît, en effet, à « brouiller les frontières entre autobiographie, biographie, autoportrait, journal et fiction [en un] jeu fascinant de pronoms personnels dans la narration » (Lipscomb, 2019, p. 180).

¹ Grandguillaume, G. (1983). *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*. Maisonneuve Larose, p. 23.

² La première publication eu lieu en 1953 alors que la Tunisie était encore sous protectorat français.

³ En italiques dans le texte.

Quels sont donc ou devraient être les paramètres constitutifs de l'autobiographie ? Comment nous repérer dans ce dédale de définitions et de productions qui tendent à faire reculer les limites d'un genre à la « définition [...] problématique » (Renouprez, 2000, p. 113) ?

Pour Lejeune, la définition de l'autobiographie « met en jeu des éléments appartenant [...] à des catégories différentes » ; des catégories auxquelles ce genre se doit se souscrire : « 1. [La] [f]orme du langage [...] 2. [Le] [s]ujet traité [...] 3. [La] [s]ituation de l'auteur [...] 4. [La] [p]osition du narrateur » (1975, p. 14)⁴.

Le « critère de forme » fait référence à « un récit en prose » (Allet & Laurent, 2005, p. 42 ; Lejeune, 1975). Le sujet traité se réfère à la reconstruction, à la réécriture de « [l']histoire de la personnalité d'un Moi » (Allet & Laurent, 2005, p. 44). Lors de cette reconstruction, le récit se doit de maintenir une stricte relation d'équivalence entre la « [s]ituation de l'auteur » et la « [p]osition du narrateur » (Lejeune, 1975, p. 15)⁵. Pour Lejeune, « est une autobiographie toute œuvre qui remplit à la fois les conditions indiquées dans chacune des catégories » (1975, p. 14). Cela signifie que pour qu'un texte puisse être défini comme autobiographie, il faut donc qu'il y ait une stricte relation d'identité entre une entité réelle, « [l']auteur » et des constructions appartenant à la fiction telles que le « narrateur » et le « personnage » ; ces trois entités devant se fondre en une seule (Marson, 2001, p. 233).

Partant du fait que le pacte autobiographique est un pacte « fictif » (Allet & Laurent, 2005, p. 9), que « le geste autobiographique n'a rien de "naturel" » (par. 14), notre lecture des ouvrages autobiographiques de cette étude, s'attachera à aborder de quelle manière ces auteurs ont vécu et signifient à travers « la forme du langage » (Lejeune, 1975, p. 14), leur apprentissage de la langue française.

2.2. La République et l'école

2.2.1. L'école et la République coloniale

L'école de la République, en tant que « "lieu politique" incontournable » d'un discours qui avale et défend l'entreprise coloniale, est représentative du conflit interne de la société française du XIX^e siècle (De Cock, 2012, p. 2). Effectivement, la République se trouve confrontée à un « conflit de valeurs [...] On affirme dans l'abstrait [...] [que] tous les hommes sont égaux en dignité, en aptitudes, en droits, tandis qu'aux colonies on assiste à des pratiques de [...] domination et d'exploitation » (Taguieff in Bancel, 1997, p. 91).

La République s'est tournée vers l'école afin de produire « un discours de justification fondé sur la notion d'"œuvre civilisatrice" » (Maceron, 2012, par. 4). L'école s'est donc vu attribuer la lourde et impossible tâche, de maintenir les assises du pouvoir colonial à travers la formation d'une élite locale favorable à la République (Duteil, 2011 ; Vignier, 2015).

Ceci explique pourquoi dans le cadre de l'empire, les enseignants de la République sont acculés à une situation en porte-à-faux. Ils doivent, d'une part transmettre les valeurs de la République tout en sachant que ces dernières ne s'appliqueront pas aux populations locales (Manceron, 2012 ; Barthélemy, 2010). L'école de la République étant aussi « l'expression d'une époque et d'une société [...] Elle ne saurait se dégager [...] d'une idée de supériorité raciale qui est à son origine (Boudry, 1949, p. 923).

⁴ En italiques dans le texte.

⁵ En italiques dans le texte.

L'application des valeurs républicaines ne verra pas le jour : au regard des colonisateur, ces populations n'atteindront jamais le niveau de « maturité » requis et donc l'application de « l'égalité » sera toujours « différée » (Bancel & Blanchard, 2000, p. 86). Une situation qui place les enseignants de la République sur le fil du rasoir : ils bénéficient des valeurs de la République, valeurs dont ils ont la mission de divulguer et de transmettre aux populations locales, tout en se faisant participants d'un discours mystificateur.

2.2.2. L'école face au phénomène migratoire

Les grandes vagues migratoires en provenance du Maghreb qui se sont succédées en France depuis la fin de la seconde guerre mondiale ont accru et exacerbé « les tensions et [les] contradictions » de l'école républicaine (Michel, 2008, p. 31). Celles-ci ont révélé que « l'école républicaine est davantage un projet politique que pédagogique » (p. 30).

En ce sens, parce qu'elle met à nu les failles du projet de l'école républicaine, la production autobiographique en provenance des colonies et des français issus de l'immigration, « déconstruit » de l'intérieur le discours, considéré comme « une sorte de patrimoine commun », sur la valeur égalitaire de l'école (Manceron, 2012, par. 12 & par. 4). Cette dernière a mis en évidence l'incompatibilité des principes⁶ fondamentaux de l'école avec la réalité des élèves, une réalité que ceux-ci ne retrouvent pas dans l'enceinte de l'école : « En effet, l'école, par nécessité et pour remplir ses objectifs, se coupe de son environnement social. Elle apparaît comme un lieu à part, régit par des règles spécifiques » (Cousin, 1998, p. 3).

La problématique n'est pas tant dans les savoirs enseignés sinon dans le fait que l'école ne tient pas compte de « l'hétérogénéité des élèves » (p.5), de leur vécu, de leur imaginaire, de leur trajectoire personnelle et familiale. En fait, dans le cadre de l'école, l'élève issu de l'immigration à l'instar de l'élève de l'époque coloniale, ne se sent pas appartenir. Tout le ramène à sa différence et l'enferme dans sa singularité et empêche son identification avec le savoir enseigné : « la mémoire qu'on lui constitue n'est [...] pas celle de son peuple. L'histoire qu'on lui apprend n'est pas la sienne [...] Tout semble s'être passé ailleurs que chez lui [...] Le transfert ne se fait pas, ni de l'enfant au maître, ni [...] du maître à l'enfant » (Memmi, 1972, p. 101).

3. Représentations de l'enseignant et relations à la langue française de la littérature coloniale à la littérature beur

3.1. La statue de sel d'Albert Memmi

À travers *La statue de sel*, récit incontournable de la littérature tunisienne de langue française, Memmi « raconte » le lent et douloureux processus d'acculturation et d'aliénation d'un « personnage pilote », Alexandre Mordekhaï Benillouche, enfant de la hara⁷ de Tunis, afin de mettre de « [s]e diriger dans la [s]ienne » (Memmi, 1968, p. 53). Comme tous les enfants de l'empire colonial qui sont passés par l'école française, « son aventure de la connaissance » est « à l'origine de tous [s]es déchirements, de toutes les impossibilités qui surgirent dans [s]a vie » (Yetiv, 1974, p. 152). De même, il mêlera à son écriture des événements marquants de sa vie, ses réflexions sur la situation de la communauté juive, plus précisément de cette communauté économiquement défavorisée, de la Tunisie coloniale (Saadoun, 2016, p. 564).

⁶ Les quatre principes fondamentaux de l'école républicaine sont : la garantie de la transmission d'une culture universelle et rationnelle, l'affirmation de la neutralité de l'école, le principe de méritocratie et la construction d'un individu autonome (Cousin, 2006, pp. 1-2).

⁷ Nom du ghetto juif de ville de Tunis jusqu'à sa destruction dans les années 1960.

Dès l'ouverture du roman, le prologue intitulé « L'épreuve » donne le ton. Ce récit autobiographique qui lui permet de « régler [s]on propre compte » est une énumération des épreuves subies par l'auteur, des épreuves qui le placeront dans une irréconciliable dualité (Memmi, 1966, p. 13). Le personnage⁸ se présente au lecteur comme un candidat à l'épreuve nationale pour obtenir le titre de professeur de français. Avant même de se décrire, celui-ci donne à voir, à travers la description des deux candidats qui sont à ses côtés, son « déchirement essentiel, la contradiction qui fait le fond de [s]a vie » (p. 13). Les candidats qui l'entourent sont significatifs de sa dualité : il a pour « voisin de gauche », un « nord-africain » au nom de « Bounin » alors que le candidat à sa droite qui a pour nom « Ducamps » et est vraisemblablement français (p. 11). Ce n'est qu'après les avoir décrits, qu'il se présente lui-même. Mais cette présentation n'apporte aucune réponse au lecteur. Il n'en donnera pas, car il ne peut pas en donner, mais il donnera à lire au lecteur, tout en respectant la langue française, en maintenant la forme, il va vider son personnage de toute substance. Ses réponses mènent le lecteur et lui-même à des négations : « Si j'ai vu tout le programme ? Non, bien sûr [...] Ce que je ferai après ? Je ne sais pas [...] De la recherche ? Franchement, je ne sais pas, je ne sais plus » (p. 12).

De manière contradictoire, son respect de la langue française est significatif de son impossibilité à se défaire, à se libérer voire à son refus de se défaire d'une langue qui lui a tant coûté d'apprendre, un combat qui a signifié la négation de son identité :

J'ai essayé, j'ai pris mille fois la résolution d'essayer de grasseyer constamment jusqu'à trouver le son juste. Quand je surveillais ma langue, je perdais le fil de mes idées et j'étais obligé, lorsque la pensée se trouvait difficile, de laisser ma langue en paix pour réfléchir. Je reprenais alors cet accent bizarre, aux sonorités métèques, Américain du Sud, cinéma exotique, qui dénaturait le sérieux de mes discours. Ou bien, si je m'appliquais, je m'en raclais la gorge : on se moquait alors de moi, on m'imitait [...] Je ne parlais comme personne [...] J'essayais de prononcer une langue qui n'était pas la mienne, qui peut-être ne le sera jamais complètement, et pourtant m'est indispensable à la conquête de toutes mes dimensions. (pp. 119-120)

Cet attachement à langue française étant constitutif de son identité, il ne peut donc se déprendre de son attachement, de cet amour, un amour qui est paradoxalement à l'origine de sa difficulté d'être : « j'ai été fasciné par la littérature [...] j'ai subi cette influence, j'ai donc éprouvé le besoin de rendre compte d'une manière littéraire de la vie, du vécu » (Memmi, 2001, p. 14). C'est pourquoi sa représentation du professeur de français est significative de son amour de la langue et littérature française. Ayant eu comme enseignant de français le poète Jean Amrouche, il ne peut et ne veut se défaire de ce lien émotionnel qui le rattache à la langue. Sous l'image du professeur Marou se profile en fait celle de Jean Amrouche : « Pour lui plaire, pour attirer son attention, mes copies furent documentées, réfléchies, bien écrites [...] il était poète et artiste, je l'étonnerais [...] Marou n'acceptait d'art que parfaitement dominé. Il n'est d'art que classique [...]. je me fis attentif, empressé, toujours présent » (p. 238).

3.2. Georgette ! de Farida Belghoul

À l'instar de *La statue de sel* de Memmi, dès les premières du roman, l'auteure marque sa relation tant à la langue française comme à la figure du professeur de langue française. Mais ici, cette dénonciation passe tant par la forme que par le fond. Belghoul déconstruit la langue

⁸ Son nom ne sera révélé au lecteur qu'au chapitre 1, « La ville », de la deuxième partie du roman, « Alexandre Mordekhai Benillouche ».

française, elle la subvertit depuis l'intérieur par la langue arabe⁹, afin de faire vivre, d'exposer le lecteur au drame linguistique que ressentent les écoliers qui appartiennent à une autre langue et une autre culture.

Georgette ! narre le drame d'une petite fille de parents algériens, sa difficulté à joindre et à unir les deux mondes qui la constituent. Ne pouvant réconcilier ces deux dimensions antagoniques qui la constituent, elle sombre peu à peu dans la folie.

Dès les premiers mots, le lecteur est happé par le monologue intérieur de cette petite fille dont il ne connaîtra pas la véritable identité ; celle-ci ayant été gommée et dévorée par le personnage de la maîtresse.

La langue française que va lire le lecteur ne correspond pas à la réalité de celui-ci, elle ne véhicule pas son vécu. Ce faisant, Belghoul déstabilise son identité, sa relation au monde. Les mots sont français mais traduisent le vécu, la langue de cette petite fille. Le livre s'ouvre sur : « La sonne cloche ... Non, la cloche sonne » (Belghoul, 1986, p. 9). En fait, la première phrase reproduit au niveau de sa syntaxe, la syntaxe de la langue arabe¹⁰ : la langue française étant subvertie depuis l'intérieur par la langue arabe de la petite fille. Celle-ci dit en français « La sonne cloche » mais il faut en fait le lire depuis l'intérieur : [سُرَجْلَانْرَت]¹¹.

La langue française reproduit en fait la manière de parler de la petite fille, son parler algérien. Elle ne dit pas : « Je ne me place jamais avant les autres » mais reproduit en français une morphosyntaxe arabe : « Jamais je me place avant les autres » (p. 10)

Aux yeux de la petite fille, la professeur de français est vécue comme une figure carcérale à laquelle il lui faut cacher sa double identité. Sa maîtresse ne comprend pas son monde, elle l'oblige à voir son monde à l'envers alors que pour elle et pour ses parents, c'est le monde de la maîtresse qui est à l'envers. Ce sera à travers la référence à la langue arabe qu'elle donnera à voir sa relation avec sa maîtresse. Un jour son père prend son cahier de classe, l'ouvre et écrit sur la première page, une sourate du Coran¹². Mais l'endroit du père est l'envers de la maîtresse : « il ouvre à l'endroit mon cahier[...] Il me fait un modèle. [...]. Je croirai plus jamais ce que je vois [...] Il fait un modèle à l'envers...[...]. L'écriture à l'envers n'existe pas [...] mon écriture, c'est l'affaire de la maîtresse » (p. 43 & 57).

De même, l'incident des chaussettes est significatif du sentiment de culpabilité qui habite la petite fille et de son désir de cacher sa différence identitaire. Un matin, avant d'aller à l'école, la petite fille ne trouve pas de chaussettes de la même couleur. Elle va donc mettre des chaussettes dépareillées : une verte et une rouge. La couleur de ces chaussettes nous renvoie aux couleurs du drapeau algérien, un croissant de lune rouge sur un fond vert et blanc : « Mes chaussettes sont pas de la même couleur. J'en ai une verte et l'autre rouge ! Ce matin, je l'ai pas retrouvée [...] Je trouve celle-là : une rouge. Elle n'a pas de sœur non plus mais c'est pas grave. Deux orphelines ensemble et j'ai une paire ! » (p. 13-14).

4. Conclusion

De par leur forme, leur rapport à l'écriture et leur représentation de la figure du professeur de français, les textes autobiographiques tels que *La statue de sel* d'Albert Memmi et *Georgette !*

⁹ Il s'agit en ce cas de l'arabe oral algérien ou darija.

¹⁰ En arabe classique la syntaxe normale est celle du verbe puis du sujet.

¹¹ Transcription phonétique: [tarʒunu elʒarsa]

¹² La langue arabe s'écrit de droite à gauche. La première page d'un cahier d'arabe correspond à la dernière page d'un cahier pour écrire une langue latine.

de Farida Beghoul sont significatifs du déchirement identitaire auxquels furent soumis les écoliers de l'école coloniale ainsi que les français provenant de l'immigration maghrébine. Ils donnent à voir et dénoncent les failles et les limites d'une école de la République qui peine encore à se détacher et à se déprendre de l'ère coloniale dont elle est en quelque sorte le produit.

Références bibliographiques

- ALLET, N. & JENNY LAURENT. (2005). *L'autobiographie, Méthodes et problèmes*. Genève : Dpt de français moderne. *l'autobiographie*. <http://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/autobiographie/>
- BANCEL, N. & PASCAL BLANCHARD. Le colonialisme, « un anneau dans le nez de la République ». *Hommes et Migrations*, n.° 1228, 80-92. https://www.persee.fr/doc/homig_1142-852x_2000_num_1228_1_3601. DOI : <https://doi.org/10.3406/homig.2000.3601>
- BANCEL, N. (1997). Universalisme et racisme évolutionniste : le dilemme républicain hérité de la France coloniale. Entretien avec Pierre-André Taguieff. *Hommes et migrations*, n.° 1207, 90-97. www.hommes-et-migrations.fr/archives/1997/1207/1207.html
- BARTHÉLEMY, P. (2010). L'enseignement dans l'Empire colonial français : une vieille histoire ? *Histoire de l'éducation*, 128, 5-27, mis en ligne le 01 janvier 2014. <http://journals.openedition.org/histoire-education/2252> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoireeducation.2252>
- BELGHOUL, F. (1986). *Georgette !* Barrault.
- BOUDRY, R. (juillet 1949). De Jules Ferry à l'Union française. *Esprit*, n.° 157 (7), 921-941. <https://www.jstor.org/stable/24251479>
- COUSIN, O. (1998). Les élèves face à l'école républicaine. *Actualité de l'école républicaine ?* <https://hals-hs.archives-ouvertes.fr/halsh-00008935>
- DE COCK, L. (2012). Un siècle d'enseignement du « fait colonial » dans le secondaire de 1902 à nos jours. *Histoire @ Politique. Politique, culture, société*, n.° 18, 179-198. www.histoire-politique.fr
- DUTEIL, S. (2011). De la mission laïque à la mission civilisatrice : un instituteur colonial à Madagascar au début du xxe siècle. Dans P. Barthélémy, E. Picard & R. Rogers (dirs.), *L'enseignement dans l'empire colonial français (xix-xxe siècles)*, *Histoire de l'éducation*, 128, 62-81. <https://journals.openedition.org/histoire-education/2250> ; <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2250>
- LEJEUNE, P. (1975). *Le pacte autobiographique*. Seuil.
- LIPSCOMB, A. (2019). Vers une nouvelle autobiographie : subversions et transformations du genre dans les autobiographies contemporaines françaises. *Anales de Filología Francesa*, n.° 27, 179-198.
- MANCERON, G. (2012). Mémoire et guerre d'Algérie. *La Revue des droits de l'homme*, 2, 1-16. <http://revdh.revues.org/252> ; DOI : 10.4000/revdh.252.
- MARSON, S. (2001). La voix autobiographique. *Cahiers de narratologie*, 10.2, 233-241. URL : <http://journals.openedition.org/narratologie/10225>. DOI : <https://doi.org/10.4000/narratologie.10225>.
- MICHEL, A. (2008). École républicaine et école démocratique. *Humanisme*, 29-36. <https://www.cairn.info/revue-humanisme-2008-4-page-29.htm>
- MEMMI, A. (1966). *La statue de sel*. Gallimard.
- MEMMI, A. (1968). *L'homme dominé*. Gallimard.
- MEMMI, A. (1972). *Portrait du colonisé*. Editions l'étincelle.
- MEMMI, A. (2001). Émergence d'une littérature maghrébine d'expression française : la génération de 1954. *Études littéraires*, vol. 33(3), 13-20. <http://id.erudit.org/iderudit/501303ar>. doi : 10.7202/501303ar

- RENOUPREZ, M. (2000). L'autobiographie en question : poétique d'un genre. *La philologie française à la croisée de l'an 2000 : panorama linguistique et littéraire*. Asociación de Profesores de Filología Francesa de la Universidad Española.
- SAADOUN, H. (2016). Nouvelle lecture de *La statue de sel* d'Albert Memmi. *Revue d'histoire de la Shoah*, 2(205), 561-570. <https://www.cairn.info/revue-revue-d-histoire-de-la-shoah-2016-2-page-561.htm>
- TCHEHO, I.-C. (2002). Langue, littérature, nation : réflexions sur l'expérience des écrivains maghrébins de langue française. *Trans*, 11. URL : inst.at/trans/11Nr/tcheho11.htm
- YETIV, I. (1974). L'aliénation dans le roman maghrébin contemporain. *Revue de l'Occident musulman et de la Méditerranée*, n.° 18, 149-158. https://www.persee.fr/doc/remmm_0035-1474_1974_num_18_1_1290. doi : <https://doi.org/10.3406/remmm.1974.1290>

Partager la mémoire : *Les Amnésiques* de Géraldine Schwarz

María Rodríguez Álvarez
Université d'Oviedo
ralvarezmaria@uniovi.es

Résumé

Son identité transfrontalière franco-allemande et son regard de journaliste critique sont le point de départ de l'écriture de *Les amnésiques* pour Géraldine Schwarz, un quasi-reportage qui nous permet d'analyser l'interaction entre devoir de mémoire et expérience individuelle dans le cadre des processus de construction mémorielle suite à la deuxième guerre mondiale. Comme si d'un enchaînement sans fin c'était, Schwarz plonge dans le cœur d'une problématique qui la touche de près — la recherche de responsabilités familiales dans l'horreur de l'Holocauste, conditionnée par l'amnésie qui a semblé s'emparer de la population européenne après le conflit — et dont elle trouve un corrélat à travers le surgissement des extrémismes à l'époque contemporaine.

Mots-clé : *Collaborationnisme, Mitläufer, Amnésie, Mémoire, Idéologie.*

Resumen

Una identidad transfronteriza franco-alemana y una mirada de periodista crítica son el punto de partida de la escritura de *Los amnésicos* para Géraldine Schwarz; prácticamente un reportaje, que nos permite analizar la interacción entre deber de memoria y experiencia individual en el contexto del proceso de construcción memorial que se abrió tras la Segunda Guerra Mundial. Como si se tratase de una historia sin fin, Schwarz se sumerge en el corazón de una problemática que la toca de cerca —la búsqueda de responsabilidades familiares en el horror del Holocausto, condicionada por la amnesia que pareció apoderarse de la sociedad europea tras el conflicto— y en la que ve similitudes con el surgimiento de los extremismos contemporáneos.

Palabras clave: *Colaboracionismo, Mitläufer, Amnesia, Memoria, Ideología.*

1. Introduction

Le récit des après-guerres mondiaux est parsemé de lieux communs pour expliquer l'anéantissement physique et moral que les conflits eux-mêmes ont provoqué. C'est ainsi que l'on parle de *générations perdues*, de *traumatisme social* mais, surtout, des mécanismes qui ont permis à la population d'essayer de tourner la page — peut-être trop vite — de ces deux chapitres atroces de l'Histoire contemporaine. En ce sens, il est assez symptomatique de voir que ces processus, liés à un soi-disant esprit de relance et espoir économique du côté des vainqueurs, sont attachés, dans un premier temps, à une volonté ferme d'oubli et non pas de construction mémorielle. En fait, la terminologie employée pour y faire référence est, en grande mesure, liée à la santé mentale : les *folles années 20* ont ébloui la société occidentale grâce aux lumières du cabaret, tandis qu'une *amnésie* très propice s'est emparée des pays européens les plus touchés par les conséquences de la Deuxième Guerre Mondiale pendant deux décennies, dont la France et l'Allemagne.

Dans ces deux territoires demeurent précisément les racines de Géraldine Schwarz, journaliste franco-allemande, dont la mémoire des ancêtres est le point de départ de *Les amnésiques* (2017). Cette œuvre, à mi-chemin entre le reportage et le récit — étiquette qui apparaît d'ailleurs sur la couverture de l'édition de Flammarion — suppose la conjugaison de la mémoire collective et la mémoire familiale autour d'un échafaudage de données historiques. Une telle conception de la narration nous permet d'apprécier comment la maîtrise de son métier s'avère décisive pour un bon balancement entre faits et témoignages qui lui permettent de se rapprocher de l'existence de ses grands-parents : un entrepreneur allemand et un gendarme français. Autrement dit, un *Mitläufer*¹ et un collabo ; au moins en apparence.

Histoire et mémoire s'entrecroisent ainsi dans une œuvre qui cherche à mettre en relief les points en commun d'un récit partagée entre la France et l'Allemagne, dont la tâche de réflexion mémorielle est plus coïncidente qu'on ne le croirait. Pourtant, le travail de Schwarz dépasse les frontières de ces deux pays mais aussi l'analyse de la construction de la mémoire collective traditionnelle. À partir de la quête du degré de responsabilité des *Mitläufer* dans les atrocités du régime nazi, Schwarz parvient à dresser une cartographie de l'amnésie qui s'est répandue partout en Europe, comme conséquence de la polarisation idéologique fascisme-communisme, entre 1945 et la chute du Mur de Berlin, ainsi que de son regain au XXI^e siècle. La volonté de l'auteure de plonger dans la duplicité de ses racines la mène à pousser au-delà des frontières franco-allemandes, jusqu'à des territoires qui ont connu l'occupation soviétique et qui constituent, en grande mesure, l'échiquier actuel du resurgissement des extrémismes. Schwarz nous présente ainsi une sorte d'enquête sur le taux d'incidence de l'amnésie à deux paramètres : espace et temps. Ces deux notions sont clé pour comprendre le processus de construction mémorielle d'après-guerre. La transmission rapide de l'amnésie a eu dans la mythologie du récit fondateur de l'état nazi son grand allié et a demeuré comme un soulagement une fois les fissures de la position officielle des gouvernements français et allemand quant à un passé honteux résultaient déjà impossibles à cacher.

On essaiera donc de mettre en relief la fluidité des frontières géographiques dans la construction de la mémoire collective autour d'un phénomène supranational comme l'expansion des totalitarismes au XX^e siècle à travers la composante mythique qui l'a permise. On étudiera comment cela affecte, du point de vue littéraire, à la construction d'un récit où s'entrecroisent mémoire collective et individuelle, ainsi que sentiments et intérêts personnels dans le cadre d'une identité transfrontalière en elle-même.

¹ Dans le contexte du Troisième Reich, un *Mitläufer* est une personne qui, n'étant pas partisane du nazisme s'est « laissé aller » emportée par le tourbillon du système.

2. À la recherche d'une vérité douloureuse

Les amnésiques s'ouvre avec un aveu — « Je n'étais pas spécialement prédestinée à m'intéresser aux nazis » — (Schwarz, 2017, p. 9) et un constat :

Simplement au sens où leur attitude [celle des *Mitläufer* comme les grands-parents paternels de Schwarz] avait été celle de la majorité du peuple allemand, une accumulation de petits aveuglements et de petites lâchetés qui, mis bout à bout, avaient créé les conditions nécessaires au déroulement de l'un des pires crimes d'État organisé que l'humanité ait connu. (Schwarz, 2017, p. 9)

Cette double citation encadre le premier mythe que Schwarz présente au lecteur, celui qui la touche de plus près et qui a été le plus durable dans l'amnésie collective éprouvée au sein du collaborationnisme : le manque de responsabilité sociale dans l'Holocauste par méconnaissance de celui-ci. Dès le début, il se fait bien clair que la notion de *Mitläufer* obsède Schwarz, ce qui n'est pas étonnant puisqu'elle reliait, même avant la naissance de ses parents, les deux branches de sa famille.

En 1935, Karl Schwarz a décidé d'affilier au NSDAP même si « la discipline aveugle exigée par le nazisme ne correspondait pas à son esprit indépendant » (Schwarz, 2017, p. 63). La carte du parti a été pourtant son sauf-conduit pour acheter, cette même année, à un très bon prix, la pétrolière Löbmann & Co. Grâce à cette transaction, sa première démarche comme *Mitläufer*, Schwarz a aussi tiré profit des connaissances de l'ancien propriétaire, Julius Löbmann, qui a *collaboré* avec lui jusqu'à ce que le juif et sa famille aient été conduits au camp de Gurs, près de la frontière espagnole, en zone libre. Julius a réussi à y échapper, mais ses parents ont partagé à Auschwitz le plus cruel des destins.

Les camps de Gurs et de Drancy (Seine-Saint-Denis), ont été les principaux lieux de passage vers Auschwitz depuis la France et c'est tout près que Josiane, la mère de Schwarz, et ses parents ont habité pendant longtemps. Paradoxalement, le *Papi* de Schwarz, gendarme, avait été affecté pendant la guerre à un autre point chaud du système de déportation nazi : Mont-Saint-Vincent (Saône-et-Loire), un village en zone libre face à la ligne de démarcation. Malgré l'aveu de son grand-père sur le choix qu'il faisait souvent de fermer les yeux à l'égard des essais clandestins de la traverser, Schwarz ne s'empêche pas non plus de donner voix à des témoins des rafles qui ont eu lieu de l'autre côté de la frontière imaginaire entre les zones libre et occupée. Ils attestent, sans hésitations, que « ceux qui vinrent arrêter les juifs étaient des policiers et des gendarmes français » (Schwarz, 2017, p. 167). Dans ce contexte, il est difficile d'imaginer que le grand-père n'y ait jamais pris partie.

L'amnésie s'avère à nouveau, à la lumière de ces témoignages, comme un virus très pro-pice mais, surtout, comme manifestation externe d'une maladie caractérisée par l'enchaînement de mythes dont la construction a été très pertinente dans le parcours vital des grands-parents de Schwarz. À travers des récits voilés d'ignorance ou d'héroïsme, Karl et Lucien ont contribué à (ré)créer le discours d'une existence conditionnée par les circonstances de son développement. Pourtant, grâce au balancement entre données historiques et reconstruction mémorielle — notamment à l'aide de son père, Volker — Schwarz réussit à démonter la plupart de ces mythes.

En ce sens, les grands-parents de Schwarz ont tenté la construction d'une mémoire individuelle à leur gré mais, en même temps, adaptée aux faussetés qui, tout d'abord, ont parsemé le récit de la mémoire collective des vaincus ; la France y incluse. À cet égard, le classement proposé dans *Le livre des passages* peut nous aider à comprendre ce phénomène. Walter Benjamin (2005) distingue ainsi entre *expérience transmise* — *Erfahrung* — et *expérience vécue* — *Er-*

lebnis —, étant la première à la base du récit qui se transmet d'une génération à la suivante, tandis que la deuxième est liée au vécu à échelle individuelle et dont la portée temporelle est évidemment plus restreinte. Dans *Les amnésiques*, on assiste à la combinaison de ces deux dimensions mais prenant toujours en compte qu'il s'agit d'un exercice auquel l'auteure s'adonne à travers le filtre du temps et, surtout, de la médiation mémorielle de son père. À ce sujet, il faut signaler que même si l'obsession de celui-ci a toujours été de démasquer la version de son géniteur, il est évident que l'immédiateté que Benjamin propose dans sa dichotomie est trahie dans l'approche que Géraldine Schwarz tente, surtout en ce qui concerne la reconstruction des faits familiaux avant la prise de conscience de son père. Dans cette révision du passé, père et fille ont toujours eu de leur côté les « sempiternels classeurs entassés à la cave » (Schwarz, 2017, p. 35) de la maison familiale de Mannheim par ordre du patriarche et qui ont contribué à neutraliser l'influence du récit de celui-ci, qui restait pourtant une justification valable pour la sœur de Volker, Magda, par la nature dictatoriale du Troisième Reich, face à l'attitude implacable de son frère par rapport aux décisions de son père (Schwarz, 2017, p. 198).

Ces petites archives simplifient énormément la quête du degré de responsabilité de la branche allemande de la famille, ce qui n'est pas toujours le cas pour le côté maternel. L'impossibilité d'impliquer et / ou d'absoudre *Papi* par un moyen similaire laisse pour Schwarz les *expériences vécues* comme seules sources des *expériences transmises*. C'est-à-dire, elle doit se mêler aux mémoires individuelles pour essayer d'y trouver le rôle réel de son grand-père dans des événements historiquement contrastés. Cette incertitude laisse la porte entrouverte à l'intrusion de traits affectueux au milieu d'un récit jusque-là caractérisé par un désir rigoureux d'objectivité :

Je ne saurais jamais si mon grand-père français [...] a arrêté des résistants ou des juifs sur la ligne de démarcation qu'il devait surveiller [...], situé[e] en zone libre, mais j'aurais tendance à penser que s'il l'a fait c'était à contrecœur et que, comme il le disait après la guerre, quand il le pouvait il fermait les yeux (Schwarz, 2017, 201-202).

L'attitude différenciée de Schwarz face à ces deux situations est, à mon avis, conditionnée par l'attitude que chacun de ses parents avait face à l'histoire de son géniteur. Volker a commencé à se poser — mais surtout à poser — des questions assez tôt, ce qui incommodait ostensiblement son père, qui avait dû déjà payer à l'époque une compensation à Julius Löbmann conformément aux lois alliées de réparation des biens juifs. Grâce à sa curiosité et aux « archives » de son père, il avait découvert les manœuvres de celui-ci pour éviter sa mobilisation au front de Stalingrad en accusant son partenaire dans la pétrolière de ne pas appartenir au NSDAP. Cependant, le fossé ingérable entre Volker et son père s'est définitivement ouvert quand il a découvert, assez jeune, que ses parents, comme bien d'autres citoyens, avaient saccagé les maisons des juifs de Mannheim après la déportation massive de ceux-ci en 1940. En fait, les souvenirs de Volker à ce sujet en tant qu'adulte répondent à l'importance d'assimiler et de comprendre tôt des situations liées à l'enfance et la jeunesse, lorsque le souvenir est encore frais (Halbwachs, 2004, p. 63). Le soif d'explications de Volker a eu une continuité lors de son entrée à l'université, où il a toujours participé aux mobilisations étudiantes, très contestataires avec le rythme lent de modernisation idéologique de l'institution, tel que Schwarz nous le fait remarquer dans le récit : « En Allemagne, l'ombre du passé était omniprésente dans le monde étudiant, y compris à travers le slogan principal : *Unter den Talaren – Muff von 1000 Jahren* ² » (2017, p. 148).

La position de Josiane, au moins en ce qui concerne la caractérisation qu'en fait sa fille, est bien différente. Elle se laisse aller dans le courant dominant d'après-guerre, très influencé

² « Sous les toges, les relents de mille ans »

par le récit gaulliste qui visait l'emplacement du pays parmi les vainqueurs ; et qui correspond à un enchaînement de mythes bien décrit dans *Les amnésiques* :

Des années soixante, ma mère pensait comme ses compatriotes que la grande majorité des Français avaient été des résistants [...]. Le mythe s'était ancré dès les premières heures de la Libération de Paris le 25 août 1944, lorsque le général De Gaulle s'était exclamé : « [...] Paris libéré ! Libéré par lui-même, libéré par son peuple avec le concours des armées de la France, avec l'appui et le concours de la France toute entière, [...] de la vraie France, de la France éternelle. » En réalité, Paris n'avait pas été libérée par la Résistance, qui avait certes vaillamment combattu mais était bien trop exsangue pour un tel défi; cependant, l'armée américaine avait accordé à de Gaulle de laisser entrer en premier la division française du général Leclerc (2017, p. 168).

3. Le mythe dans *Les amnésiques*

3.1. Histoire, mémoire, société : le champ de bataille du mythe

Outre le mythe de la *France combattante* et celui du *Lebensraum*³, récit fondateur du Reich, il faut aussi souligner, par sa survivance au sein de la mémoire collective allemande, celui qui défend le manque de responsabilité de l'Armée dans la barbarie. S'étant toujours justifié par un respect au serment d'obéissance militaire, une exposition organisée en 1995, *Guerre d'extermination. Les crimes de la Wehrmacht, 1941-1944*, a définitivement éclairci le rôle joué par les forces armées. Il vaut mieux tard que jamais.

Quel que soit le mythe choisi, il est évident que sa création répond, en fonction de la période choisie, à des intérêts de nature diverse, surtout idéologiques, des pouvoirs politiques, ceux qui ont la clé de la construction de la mémoire collective ; comme Enzo Traverso laisse noir sur blanc dans son œuvre sur le fonctionnement de l'interaction entre mémoire et histoire intitulée *Le passé : modes d'emploi*. Dans l'introduction, il décortique les implications de la maîtrise du récit de mémoire : « La mémoire — à savoir les représentations collectives du passé telles qu'elles se forment dans le présent — structure les identités sociales en les inscrivant dans une continuité historique et en leur donnant un sens, c'est-à-dire un contenu et une direction » (2005, p. 14).

Cependant, le bouleversement causé par la prise de conscience de l'ampleur des ressorts de la violence du Reich et, surtout, par la découverte de leurs conséquences a supposé une transformation des schémas traditionnels et du rapport entre histoire et mémoire. Entre autres, la construction de la mémoire d'après la Deuxième Guerre Mondiale se caractérise par la naissance de la figure du témoin, incarné dans *Les amnésiques* par Lotte Kramer, belle-nièce de Julius Löbmann. Elle et son frère ont eu la chance d'être emmenés en Grande Bretagne avant le début du conflit, mais elle a toujours suivi la trace de sa famille politique et a offert son histoire à Schwarz pour qu'elle en fasse une sorte de chronique d'une véritable Odyssée contemporaine.

Celui de Lotte Kramer est le récit d'une histoire que l'on pourrait dire heureuse au lieu de la barbarie, ce qui l'éloigne du paradigme à l'époque. Celui-ci, d'après Traverso, présente une grande différence avec tous les précédents, car il surgit des apports à la construction mémorielle des faits par les rescapés des camps nazis. C'est-à-dire, ceux qui ont eu le visage de la mort en face mais qui y ont échappé. Le développement des moyens de communication de masse, ainsi que ladite découverte de la portée de l'Holocauste ont ouvert

³ —« l'espace vital allemand »

une nouvelle période dans les processus de guérison des blessures de la guerre à travers la diffusion de deux séries documentaires contenant des témoignages réels de survivants aux camps. C'est ainsi que l'Europe est entrée dans l'étape de *retour du refoulé* d'après la terminologie d'Henri Rousso, qui suit celle du *traumatisme* — la guerre elle-même — et celle du *refoulement*, qui envahissait la société, et les pouvoirs publics, depuis la fin du conflit⁴ (Rousso, 1990, dans Traverso, 2005). 1979 et 1985 vont marquer un tournant décisif en France et en Allemagne à ce propos, grâce à l'émission du film documentaire *Shoah* et de la série américaine *Holocauste*, respectivement. Le résumé que Schwarz en fait rend compte de l'anagnorisis sociale : « Le récit de ces drames individuels rendit soudain l'inimaginable imaginable pour le large public [...]. Une sourde colère saisit les citoyens contre les pouvoirs publics accusés de n'avoir pas rempli leur devoir de mémoire » (2017, p. 211).

Au-delà d'avoir permis le franchissement du seuil vers la dernière étape proposée par Rousso, *l'obsession mémorielle*, la diffusion des témoignages de survivants a entraîné la transformation de la considération sociale de la mémoire des juifs, la Shoah. Grâce à sa nouvelle visibilité et, surtout, à l'intérêt croissant qu'elle a éveillé chez les pouvoirs publics suite à sa médiatisation, la Shoah s'est transformée en ce que Traverso considère une *mémoire forte* (2005, p. 54). Ceci soutient une idée que Schwarz parvient à nous faire voir dans son récit, la mémoire est un instrument politique très en rapport avec la notion d'hégémonie, tel que Francisco Erice l'explique dans son article « Memoria histórica y deber de memoria : las dimensiones mundanas de un debate académico » :

Se trata de una narración construida desde el presente, con fines de interpretación del pasado a partir de criterios normativos y valorativos, seleccionando por su significación los recuerdos de hechos vividos o recibidos por transmisión social, y que sirve para configurar las identidades del grupo, su ideología o visión del mundo, proyectándolas en la pugna por la propia afirmación y por la hegemonía frente a otros grupos (2008, p. 78).

Même si la citation d'Erica parle d'une série de facteurs *canoniques* dans les processus de construction de la mémoire collective, le contexte postérieur à la Deuxième Guerre Mondiale lui donne une nouvelle allure et ouvre une considération contemporaine du devoir de mémoire. Elle a été d'ailleurs d'une grande aide lors de la réunification allemande après la chute du Mur, un épisode qui a aussi la plus grande relevance dans *Les amnésiques* par le fil plus ou moins visible qui le relie au traumatisme de la Deuxième Guerre Mondiale. Les parallélismes qui peuvent s'établir entre ces deux épisodes présentent, aux deux bouts de ce rapport métaphorique, la même entité : des mythes.

3.2. La naissance du mythe contemporain à travers le récit de *Les amnésiques*

Pour aborder le mythe chez Géraldine Schwarz, on peut suivre trois des caractéristiques accordées à celui-ci par Roland Barthes dans son célèbre volume *Mythologies* (1957) : déformation, motivation et naturalisation. Prenons, par exemple, le mythe de la résistance française ; où l'occupation de la nation ne constitue qu'une excuse pour présenter, par métonymie, tout le peuple français comme héroïque résistant à l'envahisseur. Il y a donc une adaptation du sens originnaire des éléments du mythe — signe — à la nouvelle *réalité* visée et, par conséquent, une motivation derrière celui-ci. Ce fait comporte des risques importants d'après Barthes et tranche une différence nette avec la perspective saussurienne, dont l'arbitraire constitue, pour le sémiologue, la véritable « "santé" du langage » (1970, p. 212).

⁴ ROUSSO, H (1990). *Le syndrome de Vichy de 1944 à nos jours*. Paris : Seuil. Cit en TRAVERSO, E., *Op. Cit.*

À partir de cette motivation biaisée, la propagande a réussi à naturaliser des idées qui, hors du contexte économique et idéologique des années 30, auraient semblé une suite de bêtises. Au sein d'un pays matériellement ravagé par le conflit, dont le souvenir d'une occupation rapide, d'un exode et d'un appel à la Résistance héroïque étaient encore frais, il n'a pas été difficile d'installer le mythe de la France combattante dans la tête des citoyens. Le martèlement du général De Gaulle à travers les ondes a été le bouillon de culture d'un phénomène que Barthes expliquait ainsi : « tout se passe comme si l'image provoquait *naturellement* le concept, comme si le signifiant *fondait* le signifié : le mythe existe à partir du moment précis où l'impérialité française passe à l'état de nature » (1970, p. 216). Retournée victorieuse au pouvoir, et déjà reconnue par Churchill comme interlocuteur valide, la radio n'était pas la seule arme à la portée du général pour consolider le mythe, tel que Schwarz l'indique dans *Les amnésiques* :

Par une ordonnance du 9 août 1944, le général de Gaulle décréta « nul et non avenue » le régime de Vichy, considérant que ce dernier n'avait jamais représenté la France puisque « la République n'a jamais cessé d'être », incarnée par « la France libre, la France combattante, le Comité français de libération nationale ». Cette interprétation avait l'avantage de débarrasser la France d'après guerre d'un encombrant héritage, comme si Vichy avait été imposé de force par un petit groupe de criminels à une population qui lui était farouchement opposée car majoritairement résistante (2017, p. 169).

4. Conclusions

Grâce à son identité transfrontalière, Géraldine Schwarz a pu se munir des outils adéquats pour fouiller dans les profondeurs des essais pour « amnésier » la population mais, surtout, a réussi à mettre en œuvre les risques de l'expansion de cette maladie invisible. Elle ne se circonscrit pas seulement à la deuxième moitié du xx^e siècle, mais les expériences et la recherche sur l'après-guerre lui servent pour analyser le retour actuel de certaines idéologies affreusement semblables aux totalitarismes de l'époque. *Les amnésiques* devient ainsi un bon exemple du résultat de pousser la littérature jusqu'à des domaines hors du canonique pour la faire interagir avec d'autres disciplines comme la sociologie et l'historiographie et ainsi arriver à comprendre des phénomènes complexes. Au sein de la réalité changeante contemporaine, des récits de ce genre nous offrent des leçons à apprendre et des conclusions à tirer d'un passé qui n'est pas toujours si éloigné qu'on le désirerait. Aujourd'hui plus que jamais, quand les frontières semblent imperméables à la solidarité et très poreuses à l'intolérance et aux mythes qui la nourrissent — les fameuses *fake news* —, on devrait réclamer le retour de témoignages comme ceux présentés dans *Les amnésiques* pour comprendre, entre autres, la portée des petits gestes que l'on croit sans importance jusqu'à ce qu'il soit déjà trop tard.

Références bibliographiques

- BARTHES, R. (1970). *Mythologies*. Seuil.
- BENJAMIN, W. (2005). *Libro de los pasajes*. Akal.
- ERICE, F. (2008). Memoria histórica y deber de memoria: las dimensiones mundanas de un debate académico. *Entelequia. Revista interdisciplinar*, 7, 77-96.
- HALBWACHS, M. (2004). *La memoria histórica*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- ROUSSO, H. (1990). *Le syndrome de Vichy de 1944 à nos jours*. Seuil.
- SCHWARZ, G. (2017). *Les amnésiques*. Flammarion.
- TRAVERSO, E. (2005). *Le passé, modes d'emploi. Histoire, mémoire, politique*. Éditions La Fabrique.

Communiquer en langue française parmi la bonne société dans les nouvelles du chevalier de Mailly

Marina Pedrol-Aguilà
Universidad de Zaragoza
marina.pedrol@unizar.es

Résumé

Quoique généralement situées dans un contexte francophone, certaines nouvelles de Mailly nous transportent dans d'autres pays ou mettent en contact des personnages français avec des étrangers.

Excepté quelques allusions à des difficultés de compréhension interlinguistiques ou au besoin d'apprendre la langue française pour s'intégrer, ces épisodes se déroulent dans une parfaite continuité communicative. Nous analysons *L'Heureux Naufrage* (1699), « Avanture du Comte de Mediane & d'Elvire » (*Diverses Aventures de France et d'Espagne*, 1707) et *L'Horoscope accomplie* [sic] (1713) afin de savoir pourquoi l'auteur n'a pas systématiquement mis l'accent sur les barrières d'ordre linguistique qui pouvaient se dresser dans ces situations de communication.

Mots-clé : XVII^e-XVIII^e siècle ; conflit interlinguistique ; étranger ; diplomatie ; bonnes manières.

Resumen

Aunque generalmente se enmarcan en un contexto francófono, algunos de los relatos breves de Mailly nos transportan a otros países o ponen en contacto a personajes franceses y extranjeros. Salvo algunas alusiones a las dificultades de comprensión interlingüística o a la necesidad de aprender la lengua francesa para integrarse, estos episodios se desarrollan en una perfecta continuidad comunicativa. En este trabajo analizamos *L'Heureux Naufrage* (1699), « Avanture du Comte de Mediane & d'Elvire » (*Diverses Aventures de France et d'Espagne*, 1707) y *L'Horoscope accomplie* [sic] (1713) para averiguar por qué el autor no hizo hincapié sistemáticamente en las barreras lingüísticas que podían surgir en estas situaciones comunicativas.

Palabras clave: siglos XVII-XVIII; conflicto interlingüístico; extranjero; diplomacia; buenas maneras.

1. Introduction

Vers la fin du xvii^e siècle et pendant les premières années du xviii^e, le chevalier de Mailly (1657-1724), surtout connu par ses contes de fées, cultiva pourtant bien plus assidûment le genre de la nouvelle. Le cadre spatio-temporel de ses œuvres est notamment le Paris de son temps, mais les intrigues nous font aussi parcourir la France entière ou l'Espagne à plusieurs époques et nous transportent occasionnellement en Angleterre, en Italie ou dans quelque région d'Allemagne, d'Autriche ou de Hongrie. En effet, les héros des nouvelles de Mailly franchissent souvent les frontières des pays voisins. Or, si leurs séjours à l'étranger sont pleins d'aventures, l'on remarque que ces épisodes se déroulent dans une parfaite continuité communicative car des locuteurs natifs de nations différentes s'entendent en français, paraît-il, sans nulle difficulté de compréhension interlinguistique. Certes, il existe des exemples où l'on se consacre à l'apprentissage d'une langue pour pouvoir échanger avec d'autres personnages, mais ceux-ci étant rares, notre contribution vise à savoir pourquoi, dans des nouvelles — le genre littéraire soi-disant réaliste, par opposition au roman — qui se veulent un reflet de la société du temps, l'auteur ne met pas toujours l'accent sur les barrières d'ordre linguistique qui se dressent entre personnages originaires de divers pays.

2. Approche théorique et méthodologique

Le plurilinguisme en littérature est un domaine de recherche assez vaste et les études de cas d'éventuels problèmes de communication entre personnages parlant des langues différentes pourraient y trouver leur place. Suivant une démarche inductive, nous nous centrons sur trois ouvrages de Mailly qui se caractérisent par l'interaction fréquente de personnages provenant de zones linguistiques distinctes, ainsi que par de nombreux déplacements transfrontaliers. Nous analyserons d'abord *L'Heureux Naufrage* (Paris, Guillaume de Luynes, 1699), puis nous nous occuperons de la nouvelle « Avanture du Comte de Mediane & d'Elvire », incluse dans le recueil *Diverses Aventures de France et d'Espagne* (Paris, Guillaume Cavelier, 1707). Enfin, nous traiterons de *L'Horoscope accomplie* [sic] (Paris, Jacques Le Febvre, 1713). Nous tâcherons d'y trouver les situations de communication concernant des personnages issus de contextes linguistiques variés, puis d'en extraire une meilleure compréhension de l'importance du rôle de la langue française dans ces textes de la fin du xvii^e et du début du xviii^e siècles.

3. Analyse des données

L'Heureux Naufrage est une nouvelle assez longue, constituée de multiples intrigues que l'on peut réunir sous deux grandes lignes narratives : l'histoire de Dom Francisco et celle de son fils, De Vilaines — nommé comte de Carnan lorsque son origine noble sera dévoilée —. Le récit s'ouvre sur le naufrage face aux côtes bretonnes du bateau où voyage D. Francisco vers l'Angleterre : « Tous ce qui y étoient furent noyez, excepté un jeune Cavalier [...]. Plusieurs personnes [...] vinrent lui faire offre de service ; mais comme il n'entendoit pas leur langue, il ne pouvoit leur répondre » (Mailly, 1718, p. 1). Son air et ses habits nobles éveillent la sympathie des témoins. Le comte de Kermadet le conduit dans son château et, « comme il avoit chez lui un homme qui sçavoit plusieurs langues », réussit à apprendre l'identité de l'étranger ; touché par le malheur du jeune espagnol, le comte lui ouvre alors les portes de son château et « Dom Francisco charmé de cette offre, lui en fit faire mille remerciemens » (Mailly, 1718, pp. 2-3) (notons l'emploi de la locution *faire faire*). Dans les premières pages de la nouvelle, l'auteur met

ainsi l'accent sur les problèmes d'intercompréhension entre les deux personnages principaux, qui ont besoin de recourir à un tiers ; ce qui d'ailleurs paraît tout à fait conforme à la réalité.

L'Espagnol demeure quelques mois chez son hôte, « où il aprit la Langue Française. Alors le Comte se faisoit un plaisir de le mener toujours avec lui, soit qu'il allât à la Chasse, à la Promenade, ou en Visite » (Mailly, 1718, p. 3). L'apprentissage du français est ici une manière de s'intégrer à la culture du pays d'accueil et de se garantir l'accès à la société mondaine, où la conversation est un aspect élémentaire. C'est ainsi que les aventures du noble espagnol en France ne commencent véritablement que lorsqu'il est capable d'échanger avec fluidité en langue française : « Un jour étant allé voir la Marquise de Kelenec avec Dom Francisco, elle trouva tant d'agrémens dans la conversation de celui-ci, qu'elle pria le Comte de rester quelques jours chez elle » (Mailly, 1718, p. 3).

Contrairement à ce qu'il était advenu à son père lors de son arrivée en France, De Vilaines semble communiquer tout à fait naturellement avec les gens qu'il rencontre au cours de ses voyages transfrontaliers, ainsi que dans sa relation avec la princesse anglaise dont il tombe amoureux. Maints passages montrent l'absence de conflit linguistique au sein du couple franco-anglais. Par exemple, avant de partir à la guerre, De Vilaines

chercha l'occasion d'entretenir Ogine en particulier, & l'ayant trouvée seule, lui protesta que l'absence ne l'effaceroit jamais de son cœur, & qu'en quelque lieu qu'il fût, elle disposeroit toujours de lui. Ogine, après l'en avoir remercié, voulut sçavoir quel étoit son pere & le conjura de ne lui rien déguiser. De Vilaines [...] lui conte ingénument tout ce qu'il en sçavoit. La Princesse lui en sçût bon gré. (Mailly, 1718, pp. 60-61)

Loin de son amoureuse, il « avoit soin d'écrire à la Princesse Ogine, qui ne manquoit pas de lui faire réponse, & ce commerce ne servit qu'à augmenter leur passion » (Mailly, 1718, p. 61). En outre, De Vilaines fréquente la cour du roi d'Angleterre et participe activement à la vie mondaine sans mésententes linguistiques. Le lecteur pourrait supposer que le fils de D. Francisco, étant né d'une demoiselle bretonne et élevé en France, mais ayant passé quelques années de son adolescence en Angleterre chez sa tante — qui est Française — et le mari de celle-ci — qui est Anglais —, maîtrise les deux langues.

Il y a aussi, dans *L'Heureux Naufrage*, une histoire insérée qui rapporte les heurs et malheurs de La Violette, un laquais français qui demeura à la cour d'Angleterre pendant trois mois, sous le nom du comte de Brion. On se doute bien qu'il est difficile pour un laquais d'avoir reçu une formation en langues étrangères et pourtant le faux comte s'adresse au roi sans intermédiaire : « & lui dit, qu'il ne pouvoit être plus long-temps dans ses Etats, sans la supplier de l'y vouloir bien souffrir, & de lui permettre de venir à la Cour, pour lui rendre ses très-humbles respects » (Mailly, 1718, pp. 120-121). Bientôt le monarque se prend d'amitié pour le faux comte de Brion et

soit que le Roi allât à la Chasse, au Bal, ou à la Comédie, il l'accompagnait par tout. Il entroit même dans la Loge du Roi ; & comme il n'entendoit pas l'Anglois, Sa Majesté lui expliquoit souvent en François les plus beaux endroits des Pièces. On le regardoit à la Cour comme le Favori du Roi [...]. (Mailly, 1718, p. 121)

Voilà comment l'auteur rend finalement explicite que la communication entre les Français et les Anglais appartenant à des milieux élevés est possible grâce au fait que la cour d'Angleterre parle la langue de la cour du Roi Soleil. Rappelons que, au Moyen-Âge, la cour anglaise est francophone, voire francophile, la généalogie des monarchies de ces deux nations étant très liée. Puis, à l'époque moderne, la France rayonne tout particulièrement vers l'Angleterre (Charlanne, 1906).

Mais qu'en est-il dans d'autres pays ? D'après *L'Heureux Naufrage* de Mailly, l'on constate que les gens de la bonne société connaissent et maîtrisent la langue française partout en Europe.

Il [De Vilaines] étoit pour lors à Vienne ; & se promenant de grand matin aux environs de cette Ville, il aperçût un carosse qui alloit fort vite, & qui s'arrêta tout d'un coup à cent pas de lui. Il en vit descendre une Dame vêtue de noir, qui entra dans un Bois avec tant de diligence, qu'il crut être obligé d'en demander le sujet à une femme qui étoit restée dans le carosse. Elle lui répondit que sa présence pouvoit être d'un si grand secours, que s'il vouloit suivre promptement la route que sa Maîtresse avoit prise, il empêcheroit peut-être la mort de deux personnes. (Mailly, 1718, pp. 61-62)

La dame en noir résulte être la comtesse de Gueldres — De Vilaines et elle « se reconurent pour s'être vûs à la Cour » (Mailly, 1718, p. 62) — et l'urgence qui la presse est celle d'éviter un duel entre ses deux prétendants, Salseman et Conisbert. Le nom de ces derniers laisse deviner qu'ils ne sont pas Français, et pourtant De Vilaines raisonne avec eux et réussit à les convaincre d'abandonner leur combat et de se conformer au choix de la dame. Rien n'est dit à propos de la langue de communication employée dans cette scène, mais le lecteur doit supposer que la conversation se produit en français. Avant de quitter Vienne, « comme il [De Vilaines] étoit connu de l'Empereur, il ne manqua pas d'en aller prendre congé. Sa Majesté lui dit plusieurs choses obligeantes, & lui donna son Portrait garni de Diamans de la valeur de cinq cens pistoles » (Mailly, 1718, pp. 65-66). Là encore, nous croyons comprendre que l'entretien aurait eu lieu en français.

L'« Avanture du Comte de Mediane & d'Elvire », incluse dans le recueil *Diverses Aventures de France et d'Espagne*, raconte l'histoire d'un Français, le comte de Médiane qui, lors d'un séjour au-delà des Pyrénées, tombe amoureux d'Elvire, une jeune Espagnole qu'il courtise. Après de multiples contingences qui poussent celle-ci à fuir la maison de son père, elle s'installe dans un couvent de Bordeaux, ville où se trouve aussi Marianne, la maîtresse que le comte de Médiane avait laissée en France. Malgré la jalousie initiale et quelques mauvais tours joués de part et d'autre, les deux femmes s'allient contre l'homme qui les a trompées. Lors du dénouement, et après bon nombre de péripéties, les héros finissent par se marier.

Dans cette nouvelle, nous observons que les échanges verbaux — très nombreux aussi bien à l'oral qu'à l'écrit — entre les personnages des deux côtés des Pyrénées se passent dans une parfaite continuité linguistique. Lors de son séjour en Espagne, le comte de Médiane interagit d'abord avec Dom Francisco d'Alvaro, qu'il soutient sans connaître dans une bagarre inégale. Se voyant hors de danger, l'Espagnol remercie l'inconnu et tous deux s'adressent leurs compliments. D. Francisco, qui ne réussit pas à obtenir le nom de son sauveur, comprend néanmoins qu'il est étranger et avoue « qu'il le croyoit François » (Mailly, 1707, p. 358). On pourrait en déduire que la conversation se déroule en espagnol, une langue que le comte de Médiane semble maîtriser car, par la suite, il entre en contact avec la famille de D. Francisco, qui l'invite chez lui : « on se mit à table, on y parla de plusieurs choses ; où l'esprit du Comte de Mediane parut fort agréable » (Mailly, 1707, p. 363).

Quant à Elvire, elle échange des propos et des lettres avec son amant français — en espagnol, supposons-nous, puisque le comte paraît un fin hispanophone —. Or, une fois en France, elle entre en contact avec Marianne, sa rivale en amour.

Le lendemain Mariane aborda Elvire qui étoit dans une Eglise, & lui ayant parlé des perfidies du Comte, elle lui dit qu'elle garderoit ses lettres, & la conjura en même tems de garder les siennes, & d'en envoyer trois ou quatre au Comte la premiere fois qu'il lui écriroit, afin de le tourner en ridicule. [...] [A]rrivée au logis, elle [Elvire] reçut une let-

tre du Comte. Elle l'envoya aussi-tôt à sa Rivale, qui lui en envoya une qu'elle venoit de recevoir du Comte. Elle écrivit à Elvire qu'elle alloit lui renvoyer la sienne avec trois ou quatre de celles qu'il avoit écrites à Elvire, & la pria d'en faire autant, ce qu'elle fit. (Mailly, 1707, p. 395)

Nous ignorons en quelle langue se produit cet entretien. En tout cas, il est peu probable qu'Elvire ait reçu des leçons de français ou de quelconque langue étrangère, étant donné que son père, extrêmement jaloux, « ne vouloit point qu'elle vit le monde, [et] avoit mis deux esclaves auprès d'elle pour lui rendre compte de ses actions » ; l'auteur insiste sur le fait que la demoiselle « sortoit rarement » et qu'elle « menoit avec ses esclaves une vie tranquille & solitaire » (Mailly, 1707, pp. 356-357).

Or, le comble de l'invraisemblance est que même Féline, l'esclave d'Elvire, s'entretient avec le comte de Médiante, ses valets et ceux de Marianne sans qu'aucune difficulté d'intercompréhension ne surgisse. L'on se demande quelle peut bien être la langue de communication employée par l'esclave d'Elvire ; laissant de côté que sa langue maternelle n'est peut-être même pas l'espagnol. Nous présumons que les échanges avec le comte de Médiante, fréquents et pleins d'expressivité, ont lieu dans la langue de Cervantès. Mais comment réussit-elle à s'entendre avec les domestiques du comte lui-même ou de la rivale de sa maîtresse ? Féline, qui portait une lettre à Marianne, est maltraitée par les valets de celle-ci et, croyant que cela venait de ses ordres, elle décide de se venger et raconte à Elvire son projet : « j'ai trouvé [...] une femme, qui étant sortie mécontente de la maison de Mariane, s'est laissé corrompre par de l'argent, & m'a mis de l'eau forte à la place d'une autre eau dont vôtre Rivale se lave ordinairement les yeux » (Mailly, 1707, p. 387). S'il est probable qu'Elvire n'ait eu la possibilité d'apprendre une langue étrangère dû à l'étroite surveillance de son père ; il est plutôt impensable que Féline en ait eu l'occasion ou les moyens.

Nous parlerons finalement de *L'Horoscope accomplie* [sic], une autre nouvelle assez longue — divisée en trois livres — qui parut de manière anonyme, mais que nous pouvons attribuer au chevalier de Mailly (Pedrol-Aguilà, 2019). Cet ouvrage mêle maintes intrigues, notamment celle qui touche à un conflit armé entre les Navarrais et les Mores — le cadre temporel pourrait se situer entre la fin du x^e siècle et le début du xii^e (Pedrol-Aguilà, 2019) — et celle qui narre l'histoire d'Éléonor, fille de Dom Ramire, grand seigneur de Navarre et redoutable guerrier, et de Dona Berenguela. L'histoire se déroule surtout en Espagne, mais elle emmène aussi le lecteur à Cambou, près de Saint-Jean-de-Luz, en France, et à Rome. Ces deux sorties hors du territoire espagnol confrontent les personnages à des situations d'éventuelle incompréhension linguistique.

Malade, Dona Berenguela part avec sa fille prendre les eaux « à Cambou, c'est un Village à trois lieuës de St. Jean de Luz » (Mailly, 1713, p. 19). Lors d'une promenade dans la région, Éléonor s'endort dans une grotte naturelle où elle se réveille sous le regard curieux et captivé d'un inconnu, le prince de Roxas. Celui-ci veut immédiatement faire part à la demoiselle de son amour naissant et, « jugeant par ses habits qu'elle étoit Espagnole, [...] lui dit-il en cette langue » à quel point il a été charmé par elle (Mailly, 1718, p. 24). Si l'auteur explicite que le prince s'adresse à l'héroïne en espagnol car il la reconnaît pour telle, il nous laisse un peu hésiter sur sa nationalité : il est dit que celui-ci connaissait particulièrement Dona Berenguela et que, après avoir raccompagné les dames à Cambou, « delà [il] s'en alla à Bayonne » puis, la mère d'Éléonor explique que le Prince Roxas « a eû ordre de la Cour de se retirer en Biscaye » (Mailly, 1718, pp. 26-27).

Le nom du personnage contribue d'ailleurs à garder l'ambiguïté sur ses origines. Il y avait une maison Rochas (ou de Rochas), originaire du Dauphiné, qui aurait « formé plusieurs branches, dont l'une [...] a donné Hercule de Rochas [...], bel esprit du xvii^e siècle », qui « alla

chercher fortune en Espagne, auprès du comte-duc d'Olivarès, qui l'accueillit avec faveur. Sa postérité continuait, en 1670, d'exister dans ce pays sous le nom de Roxas » (Rivoire de La Bâtie, 1867, p. 627). Or, la maison de Roxas (ou Rojas) et ce nom de famille existaient en Espagne bien avant, tel que l'attestent des ouvrages comme le *Nobiliario Genealógico de los Reyes y Titulos de España* composé par Alonso López de Haro (1622), et le nom de certains personnages importants pour l'histoire espagnole, comme le premier duc de Lerma, qui s'appelait Francisco Gómez de Sandoval y Rojas — écrit à l'époque *Roxas* (López de Haro, 1622, p. 84) —. À la fin de la nouvelle, le prince Roxas réapparaît, « étant de retour à la Cour de son exil », et le lecteur apprend finalement « que ce Prince étoit un des plus Grands Seigneurs du Royaume » (Mailly, 1718, pp. 285 et 287). L'auteur ne fait nulle allusion à une barrière d'ordre linguistique entre Éléonor et Roxas parce que celle-ci n'existe point, étant tous les deux Espagnols.

D'autre part, après avoir tenté sans succès d'enlever Éléonor, Ferdinand s'en va en Italie pour se faire oublier un peu. Arrivé à Rome, il se loge « à l'Hôtel de Montedor, où il vit le Comte de Mirande », avec qui il se lie d'amitié sans savoir que c'est en réalité son rival et celui qui a empêché le rapt de la fille de Dom Ramire (Mailly, 1713, p. 90). Aussi bien à cette occasion que lors du séjour d'Éléonor et de sa mère en France, les personnages espagnols dans *L'Horoscope accomplie* [sic] ne semblent échanger qu'avec des compatriotes quand ils sont à l'étranger, ce qui serait un trait plutôt vraisemblable.

4. Conclusion

L'analyse de ces trois textes du chevalier de Mailly suggère plusieurs réflexions. Si, dans *L'Heureux Naufrage*, l'auteur évoque les problèmes d'intercompréhension entre locuteurs natifs de différents pays et le besoin d'apprendre la langue française, non seulement pour se faire entendre, mais aussi pour s'intégrer dans une culture d'accueil — ce qui constitue une question tout à fait réaliste —, l'on constate que ces situations ne sont pas systématiquement signalées au long de l'ouvrage. Par ailleurs, dans les autres textes étudiés, composés plus tard, cette problématique disparaît carrément. Dans *Avanture du Comte de Mediane & d'Elvire*, les personnages de toutes qualités — comtes, domestiques ou esclaves —, qu'ils soient Français ou Espagnols, communiquent naturellement entre eux, sans que la difficulté de l'intercompréhension surgisse. Et, dans *L'Horoscope accomplie* [sic], nouvelle encadrée en Espagne, l'intrigue emmène occasionnellement les personnages principaux en France et en Italie, créant deux situations de potentielle mésentente du point de vue de la langue. Pourtant, cela n'a point lieu car les échanges verbaux décrits par Mailly se produisent toujours entre personnages espagnols, même à l'étranger.

Deux principales hypothèses d'interprétation surgissent alors. D'une part, bien que la nouvelle soit un genre littéraire qui se veut réaliste et quoique l'auteur semble tenir compte de cela dans *L'Heureux Naufrage* et dans *L'Horoscope accomplie* [sic], le poids de la fiction l'emporterait quelquefois et lui ferait oublier un problème si matériel comme l'est une barrière d'ordre linguistique. Certes, il est plausible que le héros de *L'Avanture du Comte de Mediane & d'Elvire* communique en langue espagnole avec Elvire et sa famille, car il aurait éventuellement reçu une formation en langues étrangères. Cependant, il est tout à fait invraisemblable que certains personnages étrangers, dû à leur situation familiale ou sociale, en l'occurrence Elvire ou Féline, s'entretiennent sans difficulté avec des francophones. D'autre part, le français étant de plus en plus parlé en Europe au tournant du xviii^e siècle et celui-ci ayant été adopté comme langue de la diplomatie, des bonnes manières et de la galanterie entre autres, il se pourrait que Mailly trouva logique et réaliste que, même dans des épisodes hors de France avec des interlocuteurs à priori non francophones, du fait de l'appartenance de ceux-ci à la bonne société, la communication se déroule en français sans entraves.

Références bibliographiques

- CHARLANNE, L. (1906). *L'Influence française en Angleterre au xvii^e siècle. La vie sociale. La vie littéraire.* Société française d'imprimerie et de librairie.
- CRÉPIN, A. (2004). Quand les Anglais parlaient français. *Comptes rendus des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*, 148^e année (n°4), 1569-1588. <https://doi.org/10.3406/crai.2004.22809>
- LÓPEZ DE HARO, A. (1622). *Nobiliario Genealógico de los Reyes y Títulos de España.* Luis Sánchez.
- MAILLY, L., CHEVALIER DE (1707). *Diverses Aventures de France et d'Espagne, nouvelles galantes et historiques.* Guillaume Cavelier.
- MAILLY, L., CHEVALIER DE (1713). *L'Horoscope accomplie [sic]. Nouvelle espagnole.* Jacques Le Febvre.
- MAILLY, L., CHEVALIER DE (1718). *L'Heureux Naufrage, suite des Aventures, des lettres galantes, et de la promenade des Tuilleries.* Tome II. N. Étienne Lucas.
- MAILLY, L., CHEVALIER DE (1736). *Aventures galantes, avec la feste des Tuileries, ou le Bouquet présenté au Roy.* Jean Van Duren.
- PEDROL-AGUILÀ, M. (2019). *Un écrivain méconnu entre Classicisme et Lumières : le chevalier de Mailly* [Thèse de doctorat, UNED]. E-spacio.uned.es <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:ED-Pg-Filologia-Mpedrol>
- RIVOIRE DE LA BÂTIE, G. DE (1867). *L'armorial de Dauphiné : contenant les armoiries figurées de toutes les familles nobles & notables de cette province.* Imprimerie L. Perrin.

C. F. Ramuz : regards au-delà du lac

Montserrat Lopez Mújica
UAH-GIECO-Instituto Franklin
montserrat.lopezm@uah.es

Résumé

La frontière ramuzienne est une frontière mobile et perméable qui va à la rencontre de l'autre. N'oublions pas que la terre natale de Ramuz, le canton de Vaud, était pour lui « un vieux pays savoyard, c'est-à-dire de langue d'oc, c'est-à-dire français, et des bords du Rhône », qu'il considérait comme plus française que la Bretagne, l'Alsace ou le Pays basque. Ramuz n'a cessé de se proclamer Savoyard, en vertu de la langue commune et de l'eau « qui est au milieu de nous ». Nous étudierons les textes où se déploie la plus belle, la plus lyrique, la plus mystique expression de cette donnée fondamentale : *Chant de Notre Rhône, Notre Savoie, Un coin de Savoie, Pensée à la Savoie, Salutation à la Savoie, Le Voyage en Savoie, Le Garçon savoyard, Le Lac désert, La Traversée*, entre autres.

Mots-clé : C.F. Ramuz ; frontière ; lac ; montagne ; littérature romande.

Resumen

La frontera ramuziana es una frontera móvil y permeable que sale al encuentro del otro. No olvidemos que la tierra natal de Ramuz, el cantón de Vaud, era para él «un viejo país saboyano, es decir, de lengua occitana, es decir, francesa, y de las orillas del Ródano», que consideraba más francés que Bretaña, Alsacia o el País Vasco. Ramuz nunca dejó de proclamarse saboyano, en virtud de la lengua común y del agua «que está en medio de nosotros». Estudiaremos los textos en los que se encuentra la expresión más bella, lírica y mística de este hecho fundamental: *Chant de Notre Rhône, Notre Savoie, Un coin de Savoie, Pensée à la Savoie, Salutation à la Savoie, Le Voyage en Savoie, Le Garçon savoyard, Le Lac désert, La Traversée*, entre otros.

Palabras clave: C.F. Ramuz; frontera; lago; montaña; literatura suiza de expresión francesa.

*On nous a dit : « La frontière, ça n'est pas assez marqué,
faites-y un mur de pierre, cimenté, recimenté. »¹*

*Qu'est-ce qu'une frontière au milieu d'un lac ?
L'eau bouge, c'est ridicule².*

Introduction

Historiquement, il y a dans l'idée de frontière celle de front, au sens militaire du terme. Une frontière, c'est un territoire, place ou ville, gardé par l'armée parce qu'il fait front à l'ennemi. Par la suite, la frontière est devenue une ligne de démarcation entre deux États, voire une zone avoisinant cette ligne proprement dite. On qualifie les Alpes de frontière naturelle entre l'Italie et la France, tout comme le Rhin entre la France et l'Allemagne.

Naturelle ou non, il n'est pas de frontière paisible. Une frontière est d'abord un obstacle, ainsi que le souligne Ramuz dès l'incipit de *La Séparation des races* : « On va, on va longtemps avec les yeux contre cette côte ; elle est si élevée que, pour arriver jusqu'en haut, il faut renverser fortement la tête en arrière » (Ramuz 1968a : 9). Pour le romancier poète, arriver jusqu'en haut, ne serait-ce qu'avec les yeux, signifie atteindre le sommet de la montagne, c'est-à-dire la frontière entre les deux régions, celle qui sépare les peuples. Même symbolique, cette position d'équilibre forcée oblige à « renverser fortement la tête », autrement dit à penser ce que pense l'autre, celui qui habite de l'autre côté de la ligne de séparation, l'étranger. On retrouve l'idée de front et d'affrontement, mais pour la désamorcer : aborder une frontière, ce peut être aussi penser à front renversé.

Dans cet article nous aborderons « la frontière ramuzienne » comme une frontière mobile et perméable qui va à la rencontre de l'autre. N'oublions pas que sa terre natale, le canton de Vaud, était pour lui « un vieux pays savoyard, c'est-à-dire de langue d'oc, c'est-à-dire français, et des bords du Rhône », qu'il considérait comme plus française que la Bretagne, l'Alsace ou le Pays basque. Ramuz n'a cessé de se proclamer Savoyard, en vertu de la langue commune et de l'eau « qui est au milieu de nous ». Nous étudierons les textes où se déploie la plus belle, la plus lyrique, la plus mystique expression de cette donnée fondamentale : « Chant de Notre Rhône », « Notre Savoie », « Un coin de Savoie », « Pensée à la Savoie », « Salutation à la Savoie », « Le Voyage en Savoie », « Le Garçon savoyard », « Le Lac désert », « La Traversée », entre autres.

1. La frontière mobile

Historiquement, il y a dans l'idée de frontière celle de front, au sens militaire du terme. Une frontière, c'est un territoire, place ou ville, gardé par l'armée parce qu'il fait front à l'ennemi : « en français et dans les langues latines, la notion fait référence au vocabulaire militaire, à la notion de face-à-face violent (l'affrontement) » (Amilhat, 2015 : 19). Mais de façon étonnante, étymologiquement, le mot ne parle pas de limite linéaire ou de frontière linéaire. Cependant la ligne est la forme dominante des représentations frontalières, depuis l'époque même de

¹ «Chansons des Vaudois», in *Chansons* de C.F. Ramuz, 1914.

² Cette phrase est rapportée par Paul Gay dans «Ramuz savoyard», in *Présence de Ramuz*, La Guilde du livre, p. 101. Voir la préface de Francis Olivier pour *Un coin de Savoie et autres textes sur la Savoie*, éd. Séquences, 1989, note 7, p. 11.

leur invention politique au cœur de l'Europe moderne et l'apparition des cartes à la même époque a rendu plus facile la localisation de ces lignes en profitant des éléments naturels :

[...] s'ils ont tracé les frontières le long des fleuves et des chaînes des montagnes qui apparaissent sur leurs cartes comme des chaînes de petits triangles reliés, ce n'est pas seulement par commodité, et parce que ces éléments de topographie fournissaient le support facile de leur dessin/dessein ». (Amilhat, 2015 : 20)

Par la suite, la frontière est devenue une ligne de démarcation entre deux États, voire une zone avoisinant cette ligne proprement dite. On qualifie, par exemple, les Alpes de « frontière naturelle » entre l'Italie et la France, de même que cet office est rempli par le Rhin entre la France et l'Allemagne.

Naturelle ou non, il n'est pas de frontière paisible. Une frontière est d'abord un obstacle, ainsi que le souligne Ramuz dès l'incipit de *La Séparation des races* : « On va, on va longtemps avec les yeux contre cette côte ; elle est si élevée que, pour arriver jusqu'en haut, il faut renverser fortement la tête en arrière » (Ramuz, 1968a : 9). Pour le romancier poète, arriver jusqu'en haut, ne serait-ce qu'avec les yeux, signifie atteindre le sommet de la montagne — « le col est le lieu de la séparation » (Ramuz, 1968a : 24) —, c'est-à-dire la frontière entre les deux régions, celle qui sépare les peuples : « C'est cette grande chaîne qui sépare ; il y a des hommes de deux côtés, et les hommes par elle sont séparés » (Ramuz, 1968a : 11). Cette frontière naturelle marque aussi la différence entre deux cultures, deux langues, deux religions, mêmes deux races³ : « parce que c'est une race qui est de l'autre côté, et nous on est une race qui est de ce côté » (Ramuz, 1968a : 17). C'est une séparation sur le plan collectif qui illustre l'insurmontable différence entre deux cultures. Même symbolique, cette position d'équilibre forcé oblige à « renverser fortement la tête », autrement dit à penser ce que pense l'autre, celui qui habite de l'autre côté de la ligne de séparation, l'étranger. On retrouve l'idée de front et d'affrontement, mais pour la désamorcer : aborder une frontière, ce peut être aussi penser à front renversé. Leurs habitants de la haute montagne, ne se côtoient-ils sur leurs alpages respectifs ?

Voici comment Ramuz a toujours conçu les frontières dans ses ouvrages : « la frontière ramuzienne » est une frontière mobile, perméable, qui va à la rencontre de l'autre, elle fait aussi bien autre chose que séparer : elle relie. N'oublions pas que sa terre natale, le canton de Vaud, était pour lui « un vieux pays savoyard, c'est-à-dire de langue d'oc, c'est-à-dire français, et des bords du Rhône »⁴, qu'il considérait comme plus française que la Bretagne, l'Alsace ou le Pays Basque. Ramuz n'a cessé de se proclamer Savoyard, en vertu de la langue commune et de l'eau « qui est au milieu de nous ». Le lac est pour l'écrivain un lien et non pas une séparation... ou une frontière !

2. Le lac frontière

[...] alors, ce petit lac, nous le franchissons trop difficilement ; trop difficilement, nous autres Vaudois, nous consentons à aller voir, tout près de nous, ce qui se passe ; et je songe que nous devrions pourtant avoir le souvenir que nous fûmes une fois, nous aussi, Savoyards et que ce sont nos cousins qui sont restés là-bas, en France, qu'il nous faut aller retrouver. (Ramuz 1989 : 15)

³ La race ne renvoie pas à une appartenance ethnique, comme le précise Gerald Froidevaux, mais à une réalité culturelle (Froidevaux, 2012 : 350).

⁴ Lettre du 29 mai 1924 à Henry Poulaille.

Le thème de l'eau qui unit et de la communication interrompue — par la Première guerre mondiale⁵ — est cher à Charles Ferdinand Ramuz. Il le développe dans un beau texte, peu connu, intitulé « Pensée à la Savoie », publié en 1915 dans *La gazette de Lausanne* et repris à la même époque par le journal d'Annecy *Les Alpes* : « [...] - pays d'en face de chez nous, est-ce qu'on pense assez à toi ? Rien qu'un peu d'eau nous sépare de lui, qui est si vite traversée ; pourquoi faut-il que la pensée ne puisse pas communiquer ? » (Ramuz, 1989 : 95).

Aller en Savoie, traverser vers l'autre rivière, c'était pour Ramuz, rester chez lui. Ramuz s'est toujours considéré un peu Savoyard car, comme il confia à son ami Paul Gay en 1925 : « Vous savez que je suis savoyard [...]. J'ai tété du lait savoyard, car ma nourrice était savoyarde. De ma fenêtre, toute la journée, je ne vois que vos montagnes... La Dent d'Oche, quelle belle montagne ! Comment ne serais-je pas de ce pays » (Gay, 1951 :101). Au xxe siècle, Ramuz aura donc écrit les plus belles pages sur la Savoie (« Un coin de Savoie », « Chant de notre Rhône », « Pensée à la Savoie », « Salutation à la Savoie », « Le Voyage en Savoie », « Le Garçon savoyard », « Le Lac désert », « La Traversée »...). Et si l'auteur s'est tellement imprégné de cette autre rive du lac qu'il faisait sienne tout autant que celle de son pays, c'est parce qu'il n'eut de cesse de la contempler, depuis les fenêtres du bureau où il écrivait, dans sa maison en crépi rose aux volets verts, à Pully, où il vécut de 1930 jusqu'à sa mort : Pays que je vois tout le temps... Il avait du mal à concevoir l'existence d'une frontière entre les deux rives du Lemman : « qu'est-ce qu'une frontière au milieu d'un lac ? L'eau bouge, c'est ridicule » (Ramuz, 1989 : 11). Même ses personnages revendiquaient cette appartenance au pays savoyard. Voici la conversation entre Aimé Pache et Emilienne au sujet d'une toile qui représentait le lieu d'origine de Aimé :

— Dites donc, où est-ce que c'est, ce pays-là ?

En haut, il répondait :

— C'est le mien, de pays.

— En Suisse ?

— Non, disait-il, dans le canton de Vaud.

Il mettait une espèce de malice à ce que le canton de Vaud ne fût pas en Suisse [...] (Ramuz, 1967a : 212).

Voici un autre exemple extrait de son roman *Les Circonstances de la vie*:

Lausanne, auprès d'Arsens, parut à Emile une grande ville. Elle n'a pourtant guère plus de cinquante mille habitants. C'est la capitale du canton de Vaud, le plus considérable de la Suisse romande. Il est limité à l'ouest par la Franche-Comté, au nord par le canton de Neuchâtel, à l'est par ceux de Fribourg, de Berne et du Valais ; enfin le lac Léman fait sa frontière sud, et de l'autre côté du lac se trouve le Chablais ; de sorte que nous sommes enfoncés dans le pays de France, séparés cependant de lui par des montagnes et des eaux, et une autre religion. (1967d :183)

Parfois, la frontière est une contrainte qui brise l'identité d'un peuple : les similitudes culturelles, les échanges économiques internes, l'homogénéité du territoire viennent s'opposer à l'idée d'une forte différence entre les deux versants du lac. La Savoie est ce « pays en face de chez nous, pays que je vois tout le temps, pays que j'ai debout devant mes fenêtres et rien d'autre que lui, sauf l'eau » (Ramuz, 1989 : 95). Et « ceux d'en face » ce sont des « pêcheurs comme nous, vachers, laboureurs comme nous, même, quelques-uns vigneronns chez nous, avec des noms pareils, des figures, un accent pareils » (Ramuz, 1989 : 96). Le pays que

⁵ Il s'est rangé entièrement du côté de la Savoie et de la France lorsque vint la guerre.

Ramuz voit tout le temps, de l'autre côté du lac, devient progressivement son propre pays. Deux pays politiquement différents, mais le même peuple, reliés non seulement grâce au lac, mais aussi par un passé commun, des coutumes et des traditions similaires : « nous aussi, nous avons nos treilles et nos ceps, nous aussi nos carrières ; il y a une parenté dans la production, parce qu'il y a une parenté du cœur et de sang » (1967c : 16). Et le plus important, ils sont aussi reliés par une langue, « la langue d'oc, qui est restée fidèle à ce cours » (1967c : 17). Pour lui, les frontières physiques, géographiques, culturelles et linguistiques n'existaient pas entre les deux bords du lac. La notion de frontière politique revêt alors un caractère profondément artificiel. Ramuz accordait aussi toute son importance à la jonction entre les terres, et comprenait qu'elle était source d'écriture (Sutter, 2007 : 17). La terre de Ramuz était ouverte :

De Morges à Thonon, on n'a qu'à tracer une ligne droite pour que [...] ces points soient rejoints ; une unité se fait, une relation s'établit. Ce n'est pas le lac qui nous sépare de l'autre rive. Le lac, lui, réunit : il fallait obéir au lac, il faut y obéir encore. Car, non seulement il est lac, mais il est fleuve ; et c'est le mystique berceau de tout fleuve et son cours qui s'entrevoient ensuite... Berceau, le mot est beau : berceau de par sa forme, berceau ensuite de par ce qui y dort. Berceau d'une race et d'un caractère... (Ramuz, 1967b : 43).

Et il ajoutait : « Le lac m'a ramené au livre, mais maintenant le livre je le porte au dedans de moi ». Le lac Léman possède cette force de rassemblement qui unit les peuples des deux rives, capable de « mettre ensemble ce qui va ensemble » (Ramuz, 1967c : 11). Pour Ramuz, c'est le point d'origine d'où naît un seul pays, le pays du Rhône. Sa propre forme géométrique le confirme : « Cette double rive par les bouts se joint, formant l'ovale du berceau, et c'est une seule rive » (Ramuz, 1967c : 16). La Savoie sur sa rive gauche et le Pays de Vaud sur la droite deviennent pour Ramuz le parrain et la marraine du lac ; des parrains dont les mains sont liées aux extrémités du lac et se balancent sur cet enfant qu'est le Rhône, encore dans son berceau, mais qui court déjà vers cet autre grand lac qu'est la mer.

3. La montagne frontière

Le lac n'est pas le seul à posséder ce pouvoir de réunification, les montagnes aussi et surtout les cols qui représentent des voies efficaces de communication et d'échanges, renforçant ainsi les proximités socio-économiques des espaces d'altitude. Selon Marie-Christine Fourny les Alpes sont reconnues en tant que « région, dans sa consistance propre et dans une spécificité qui transgresse les divisions politiques » (2006). Si la montagne marque parfois l'endroit où deux pays se rencontrent, se chevauchent, se coupent, se mêlent, se croisent, là où se marque le passage de l'un à l'autre : la frontière des langues, des religions et des coutumes comme dans *La Séparation des races*, d'autres fois, elle renforce l'union des différents peuples, comme à *Derborence*. La frontière dans ce cas-là est un point de contact, elle est « entre ». Être « entre », c'est se situer dans un espace intermédiaire et on dit aussi d'une relation qu'elle est « entre » deux personnes. La frontière est un lieu que nous avons en commun, en partage : avoir une frontière commune, c'est être en contact, pouvoir communiquer. *Derborence* est, selon Ramuz, « le point où les frontières de trois pays se rencontrent », non seulement le Canton du Valais et le Canton de Vaud, mais aussi le Canton de Berne. Ramuz va tirer parti de ce fait de géographie politique car le roman est l'histoire d'un drame où l'homme se trouve confronté à la Nature toute puissante : une Nature qui, ayant revêtu la forme de la haute montagne, se montre non seulement indifférente mais aussi hostile, lorsqu'elle laisse tomber l'une des parois de sa vallée sur le pâturage engloutissant hommes et bêtes sous des tonnes et des tonnes de pierres. C'est le cadre parfait pour que les hommes des trois pays

s'unissent pour s'entre aider. Nous voyons ici encore que la frontière ramuzienne est une frontière de proximité : elle est ouverte et flexible, elle va à la rencontre de l'autre lorsqu'il s'agit de fraterniser dans le malheur ou la malchance ; où il n'y a pas d'obstacles, même si l'on parle des langues différentes ou on possède des cultures différentes :

Ils sont venus ; et, eux ils essayaient de se faire comprendre par gestes, ne parlant que l'allemand : ainsi il y a eu les hommes de trois pays qui ont été réunis un moment, buvant ensemble de l'eau-de-vie, parce que Derborence est le point où les frontières de trois pays se rencontrent : ceux d'Anzeindaz venant de l'ouest, ceux du Sanetsch du nord-est. (Ramuz, 1968b : 272)

Les hommes réunis par la catastrophe assument à un moment donné du récit, la valeur la plus humaine, celle de la solidarité, car elle relie l'individu à d'autres personnes qui souffrent ou ont besoin d'aide. Ainsi « Jusque vers les cinq heures du soir », il n'y avait guère eu là-haut que les habitants de Zamperon, « ceux du moins qui y étaient restés, [...] » (Ramuz, 1968b : 271), mais peu à peu les hommes de l'autre côté de la frontière font acte de présence : « C'est alors que deux hommes d'Anzeindaz s'étaient présentés ; ils avaient fait un long détour par les hauteurs pour éviter d'avoir à passer près de l'éboulement. [...] » (Ramuz, 1968b : 271); « Ils ne se comprenaient qu'assez difficilement les uns les autres, parce qu'ils ne parlaient pas tout à fait le même patois » (Ramuz, 1968b : 271) ; cependant rien n'empêche ces hommes de se soutenir les uns aux autres en ce moment de disgrâce et partager ensemble ceux qu'ils avaient : « Ils se sont tenus assis un moment tous ensemble sur un bout de mur au soleil, où ils se sont mis à boire l'eau-de-vie que ceux d'Anzeindanz avaient apporté [...] ; pendant ce temps, les Allemands du Sanetsch descendaient aux nouvelles » (Ramuz, 1968b : 272). Il s'agit bien d'une coopération transfrontalière entre trois peuples divisés par une frontière mais unis par une montagne. Même si la montagne est perçue comme une barrière aux relations sociales et commerciales pour certaines personnes, en particulier des non montagnards, pour Ramuz elle a été avant tout un élément unificateur des populations alpines, un lien culturel fort qui permet même de dépasser la diversité linguistique.

Conclusion

Sans vouloir entrer dans une analyse trop rigoureuse sur Ramuz, nous nous contentons dans cette communication, de souligner la grande validité de son message, qui pourrait se condenser sur les valeurs de justice, de solidarité et d'amour, et qui serait bien valable pour tous les hommes et pour toutes les époques. Un message qui confirme les valeurs propres du poète, car Ramuz, qui a toujours voulu que « les hommes ne soient plus opposés les uns à côtés des autres » et qui était convaincu que « rien ne naît que d'amour, et rien ne se fait que d'amour » (Ramuz, 1967c : 42), a été, malgré lui, le spectateur étonné du deuxième et plus terrifiant conflit mondial, dont les atrocités étaient encore plus inhumaines, car

cette guerre totale n'est plus une guerre de soldats, ou n'est seulement une guerre entre soldats, c'est aussi et surtout une expédition faite par des hommes armés contre des hommes désarmés, par des hommes suspendus dans les airs à la faveur de la nuit... contre des femmes et des enfants endormis de l'ennemi, à son territoire, à ses biens..., par des hommes conscients contre les choses inconscientes, les belles choses inconscientes et innocentes où d'autres hommes avaient enfin réussi à faire tenir le meilleur d'eux-mêmes » (Ramuz, 2005 : 277-282).

Dans une magnifique formule, des géographes ont pu définir le fait de tracer une frontière comme l'acte de « mettre de la distance dans la proximité » (groupe « Frontière », collectif de géographes strasbourgeois). C'est à la frontière que l'on se définit face à l'autre, dans un processus toujours mouvant. Toute frontière marque une différence. Le concept porte, inhérente, l'éventualité d'un conflit. Mais la civilisation, l'humanisme et la littérature tempèrent cette charge de violence potentielle. Ce que Ramuz suggère dans sa *Lettre à Albert Gyergyai* en 1940 avec laquelle nous finissons cet article :

J'aurais voulu que mes personnages fussent suffisamment humains pour être parfaitement accessibles aux autres hommes, d'où qu'ils proviennent. J'aurais voulu réconcilier la région et l'univers, le particulier et le général, appuyé fortement sur un coin de pays, mais tâchant de le déborder par l'ampleur des sentiments qui y trouvent naissance, et qui le dépassent pourtant jusqu'à rejoindre par-delà les frontières de mêmes sentiments nés d'ailleurs, mais analogues à leur sommet (si j'ose dire), car il y a quand même une communauté humaine⁶.

Références bibliographiques

- AMILHAT SZARY, A.-L. (2015) *Qu'est-ce qu'une frontière aujourd'hui ?* Presses Universitaires de France.
- FOURNY, M.-C. (2006) Frontières. Dans P. Kober et D. Vulliamy (eds), *Encyclopédie des Alpes*. (pp. 96-99). Glénat.
- GAY, P. (1951) Ramuz Savoyard. Dans C.F. Ramuz, *Présence de Ramuz*, La Guilde du Livre.
- HAGGIS, D.R. (1968) *C.F. Ramuz, ouvrier du langage*. Lettres Modernes Minard.
- RAMUZ, C.F. (1967a) *Aimé Pache*. En *Œuvres Complètes*, V. IV. Ed. Rencontres.
- (1967b) *Raison d'être*. En *Œuvres Complètes*, V. VII. Ed. Rencontres.
- (1967c) *Chant de notre Rhône*. En *Œuvres Complètes*, V. X. Ed. Rencontres.
- (1967d) *Les circonstances de la vie*. En *Œuvres Complètes*, V. II. Ed. Rencontres.
- (1968a) *La Séparation des races*. En *Œuvres Complètes*, V. XI. Ed. Rencontres.
- (1968b) *Derborence*. En *Œuvres Complètes*, V. XIV. Ed. Rencontres.
- (1989) *Un coin de Savoie et autres textes sur la Savoie*. Ed. Séquences.
- (2005) *Journal, notes et brouillons. Tome II 1904-1920*. En *Œuvres Complètes*. Slatkine.
- SUTER, PATRICK (2007). Insistance de la frontière. Reconfiguration de l'imaginaire littéraire géographique en Suisse romande. *Passage d'encre*, vol (n.° 28), 13-18.

⁶ Lettre de Ramuz à Albert Gyergyai, publiée pour la première fois dans *La Suisse contemporaine*, La Concorde : Lausanne, mai-juin 1948, p. 385-386.

Théodore de Banville et *La Lanterne Magique* : Une tournure générique inattendue

Pedro Baños Gallego
Universidad de Murcia
pedro.banos@um.es

Résumé

Dans cette communication nous nous demandons quant au changement produit dans l'esprit littéraire de Théodore de Banville qui le mène, onze ans après des déclarations où il assure que le poème en prose n'existe pas « car il est impossible d'imaginer une prose, si parfaite qu'elle soit, à laquelle on ne puisse [...] rien ajouter ou rien retrancher » (1782 : 6), à publier *La Lanterne Magique* (1883), recueil de poèmes en prose. Ce vaste ouvrage arrive même à se réclamer du *Gaspard de la Nuit* et des *Petits Poèmes en prose* comme précurseurs et modèles. Vu le paradoxe, nous essayerons de fournir quelques idées expliquant le virage radical de Banville entre le *Petit Traité de la poésie française* et *La Lanterne Magique*.

Mots-clé : *Théodore de Banville; poème en prose; théorie des genres; littérature du XIXe siècle.*

Resumen

En esta comunicación nos preguntamos acerca del cambio producido en el genio literario de Théodore de Banville que lo lleva, once años después de las declaraciones en las que asegura que el poema en prosa no existe «car il est impossible d'imaginer une prose, si parfaite qu'elle soit, à laquelle on ne puisse [...] rien ajouter ou rien retrancher» (1782: 6), a publicar *La Lanterne Magique* (1883), compilación de poemas en prosa. Esta vasta obra llega incluso a reclamarse del *Gaspard de la Nuit* y de los *Petits Poèmes en prose* como precursores y modelos. Dada la paradoja, intentaremos proponer algunas ideas que expliquen el cambio radical de Banville entre el *Petit Traité de la poésie française* y *La Lanterne Magique*.

Palabras clave: *Théodore de Banville; poema en prosa; teoría de géneros; literatura del siglo XIX.*

1. Introduction

Le système de définition d'un poème a certainement évolué au XIX^e siècle. Au sein des écoles littéraires de ce siècle nous trouverons de plus en plus la notion de poème liée au concept de « chose fabriquée », voire finie ou complétée. Théodore de Banville (1872 : 5) se fait l'écho de cette redéfinition du mot « poème » : « ce qui est fait et qui par conséquent n'est plus à faire ». La prose reste différenciée du poème, par conséquent, par un caractère d'inachèvement : toute prose est susceptible d'être modifiée, tandis que la construction du poème le rend rigide, inaltérable. Le poème étant donc une unité organique a profondément marqué le développement du poème en prose, genre né vers la moitié du XIX^e siècle.

L'argument présenté ci-dessus est brandi par Banville au sujet de l'existence du poème en prose comme genre proprement dit. Du fait que ce genre est caractérisé par l'usage de la prose, il ne peut être poétique « car il est impossible d'imaginer une prose, si parfaite qu'elle soit, à laquelle on ne puisse [...] rien ajouter ou rien retrancher » (1872 : 6). Il s'agit d'une conception manichéenne de la littérature où la prose peut bien accueillir des ressources techniques empruntées à la poésie, mais elle ne peut devenir en aucun cas poésie : la différence est ici de nature et non de degré.

Dans cette communication nous nous demandons quant au changement produit dans l'esprit littéraire de Banville qui le mène, onze ans après ces déclarations, à publier *La Lanterne Magique* (1883). Il s'agit d'un vaste recueil de poèmes en prose qui arrive même à se réclamer du *Gaspard de la Nuit* et des *Petits Poèmes en prose* comme précurseurs et modèles littéraires. Vu le paradoxe, nous essayerons de fournir quelques idées expliquant le virage radical de Banville entre le *Petit Traité de la poésie française* et le recueil de *La Lanterne Magique*.

2. La question générique : divergences entre les idées de Banville et son œuvre

La naissance du poème en prose comme entité littéraire fut marquée par la dispersion formelle et générique des premiers chefs-d'œuvre du genre. Nous assistons après 1840, avec Bertrand, Baudelaire, Rimbaud, Mallarmé et tant d'autres auteurs, au développement de textes certes poétiques sans pour autant faire appel au système de versification. La critique du genre a dû, à posteriori, trouver les liens minimums unissant ces œuvres. Il semble, après la publication de Suzanne Bernard (1959), que les traits fondamentaux du genre restent la brièveté, l'unité organique ou autonomie du texte, et la gratuité du récit. Nous voulons ici approfondir le deuxième critère que nous venons de présenter : celui de l'unité organique.

« Si complexe soit-il, et si libre en apparence, le poème doit former un tout, un univers fermé, sous peine de perdre sa qualité de poème » (Bernard, 1959 : 14). Ce sujet n'a pas été trop discuté par les critiques postérieurs. La clôture des textes sur eux-mêmes, de façon qu'ils puissent être lus et compris indépendamment les uns des autres, est un critère structurant que presque tous les écrivains de poème en prose ont prôné. Baudelaire (1869 : 1-2) rend explicite dans la célèbre *Lettre à Arsène Houssaye* que les textes composant les *Petits Poèmes en prose* doivent être conçus comme des entités isolées : « Nous pouvons couper où nous voulons, moi ma rêverie, vous le manuscrit, le lecteur sa lecture ; car je ne suspends pas la volonté rétive de celui-ci au fil interminable d'une intrigue superflue ».

Chaque récit peut être lu indépendamment du reste, ce qui éloigne ce recueil de l'esthétique du fragment. Même s'il y a des cas comme celui de Pierre Louys et les *Chansons de Bilitis* où l'auteur joue délibérément avec ce concept, nous pouvons constater un certain respect

par la notion d'unité organique ou autonomie tout au long du corpus du poème en prose, soit-il du XIX^e siècle ou du XX^e.

La nécessité d'un critère comme celui de l'unité organique a pour origine l'exigence auctoriale de trouver des limites entre la production en prose et la production poétique. Le XIX^e siècle est célèbre par l'indétermination générique du récit court et par le mélange de formes en général. Nous voyons les étiquettes de prose poétique, prose lyrique, poème en prose, conte et nouvelle se superposer, le plus souvent, sans aucune distinction de la part des auteurs. Dans le but d'établir des frontières plus ou moins claires, la critique littéraire de l'époque s'est mise à définir ce qui constituait un poème, ce qui le rendait particulier et, en définitive, ce qui pouvait différencier un véritable poème d'un fragment de prose poétique, par exemple.

C'est dans ce contexte que l'autonomie du récit a commencé à intéresser les auteurs. Comme nous l'avons déjà dit lors de l'introduction de cette présentation, la vision du poème conçu comme un tout organique répond au changement de sens que ce mot subit au XIX^e siècle. À cette époque, la communauté littéraire recherche la signification étymologique de « poème » : dérivée du vocable grec ποιειν, traduisible par produire, créer, fabriquer ou construire, on a ποιημα, chose produite, fabriquée, construite. Nous avons un témoignage de l'intérêt des poètes du XIX^e siècle pour cette signification chez Banville lui-même (1872 : 5) : pour lui le poème est « ce qui est fait et qui par conséquent n'est plus à faire ». D'après lui, la notion de poème est directement liée à la signification étymologique du mot. C'est ainsi que le poème en prose ne peut exister « car il est impossible d'imaginer une prose, si parfaite qu'elle soit, à laquelle on ne puisse [...] rien ajouter ou rien retrancher ; elle est donc toujours à faire, et par conséquent n'est jamais la chose faite, le ποιημα » (1872 : 6).

La position de Banville devient encore plus confuse lorsque l'on assume que le poème en prose ne peut exister « malgré le *Télémaque* de Fénelon, les admirables poèmes en prose de Charles Baudelaire et le *Gaspard de la Nuit* de Louis Bertrand » (1872 : 6). Alors, il semblerait que ce genre présente à la fois une contradiction théorique et un corpus. Même si elle est assez brève, c'est Banville qui offre une petite liste d'auteurs ayant pratiqué le poème en prose, comme nous venons de le montrer.

Au vu de cette position théorique, et pour reprendre les mots de l'introduction, nous ne sommes pas capables de comprendre le changement d'esprit qui mène Banville à publier, onze ans après avoir déclaré que le poème en prose n'existe pas, un recueil de poèmes en prose. *La Lanterne Magique* constitue une œuvre massive de 516 pages dans la première édition. Composée de trois parties, c'est la première section qui présente une volonté de rapprochement vers le poème en prose, d'après les mots de l'auteur lui-même qui place cette œuvre immédiatement à côté du *Gaspard de la Nuit* et des *Petits Poèmes en prose*. Nous allons maintenant faire une petite introduction formelle de l'œuvre et, après, nous essayerons de fournir des réponses à la question.

La composition générale de *La Lanterne Magique* est une démonstration, à notre avis, des facultés d'adaptation de Banville à un genre qui lui était étranger, en théorie. On peut constater dès la première lecture l'effort de l'auteur pour rapprocher cette œuvre du *Gaspard de la Nuit* et des *Petits poèmes en prose*. D'un côté, les descriptions se voulant pittoresques nous font penser à Bertrand ; de l'autre, on sent l'empreinte laissée par Baudelaire quant à l'idée générale du recueil, où dominant les « Tableaux parisiens ». En fait, les poèmes de Banville ont le plus souvent leurs racines dans les *Petits Poèmes en prose* de Baudelaire en ce qui concerne l'aspect thématique. S'il s'agit d'une influence ou d'une véritable imitation, nous n'allons pas le juger ici. Nous ne voulons qu'exposer la critique de Suzanne Bernard, qui trouve que les poèmes « L'Odorat » ou « Promenade Galante » restent trop proches des poèmes de Baudelaire « La Chevelure » et « La Belle Dorothee » respectivement (1959 : 376).

En ce qui concerne le côté formel ou stylistique du recueil, *La Lanterne Magique* présente des textes s'étendant entre deux et trois pages. Le critère de brièveté (qui deviendra assez important pour la critique du poème en prose) est exposé par l'auteur dès l'avant-propos. Ici Banville indique que les textes ont été conçus pour être lus avant la frontière des deux minutes : « En effet, quelle est la mesure du temps qu'on a pour lire ? Deux minutes, tout au plus » (1883 : IX).

Quant à l'étiquetage générique du recueil, le XIX^e siècle est célèbre pour l'indétermination formelle des récits courts. Les dénominations nouvelle, conte, prose poétique ou poème en prose étaient le plus souvent amalgamées, ce qui témoigne des difficultés des auteurs eux-mêmes pour délimiter les genres. Banville fait partie de cette indétermination : nous ne lisons aucune attribution générique auctoriale, sauf « petites études » dans la première page du recueil et les mots « tableaux rapides » lors du texte introductoire (1883 : 3 - 4) ce qui constitue, d'après nous, une volonté assez évidente de rapprochement au *Gaspard de la Nuit*. Si nous respectons toujours les critères exposés par Suzanne Bernard concernant les traits définissant le poème en prose, les textes de *La Lanterne Magique* oscillent entre la nouvelle et le poème en prose. Les « Tableaux rapides » sont en général formés de petites scènes plus proches de la nouvelle que du poème en prose, car elles présentent une certaine narrativité, une succession linéaire d'événements. C'est le cas des textes comme « Le Roi » (1883 : 13 - 14), ou « Midi » (1883 : 35 - 36).

Toutefois, nous pouvons trouver des récits comme « L'ineffable » (1883 : 184 - 185) qui, du manque d'un développement narratif, sont plus proches de ce qui la critique considère aujourd'hui un poème en prose. Au fait, cette dualité textuelle, aboutissant à un véritable mélange de textes pleinement narratifs et des textes où le développement linéaire d'événements est absent, peut être aussi trouvée lors des *Petits Poèmes en prose* de Baudelaire.

La Lanterne Magique semble, alors, totalement inscrite dans les tendances de création du poème en prose de cette époque-là : la brièveté, l'autonomie des textes, le mélange générique. Il semble donc que l'auteur se soit entièrement consacré à la production de poèmes en prose : tant le fond que la forme font penser que Banville a découvert la nouvelle voie d'expression poétique, si chère à ses contemporains. Pourtant, il est intéressant aussi de voir Banville lui-même établir une sorte de différence entre une production versifiée, disons d'un « vrai poète », et la production de *La Lanterne Magique*. Les références sont diverses et variées : nous lisons que dans la première section les tableaux vont apparaître par douzaines, « en l'honneur des douze Apôtres, et aussi du nombre de syllabes contenu dans le vers alexandrin, auquel je m'étais fort adonné du temps que j'étais poète » (1883 : 4). Plus tard, nous lisons : « Celui qui daigne avoir pitié des oisillons virtuoses et des plus petits insectes éphémères, saura bien, s'il veut, me donner un bon emploi. Et qui sait s'il ne me permettra pas de retourner à mon premier état de rythmeur ? (1883 : 186 - 187), ou encore dans *l'Invocation* avant les « Camées parisiens » : « Enchantement des vers, Prêtez aussi votre gloire à ma prose » (1883 : 190). La question devient de plus en plus complexe : un auteur qui a défendu que le poème en prose n'existe pas, une œuvre qui semble adhérer à tous les lieux communs de la production de poèmes en prose du moment et, enfin, des déclarations qui n'établissent pas seulement une différence de nature entre le prosateur et le poète, mais ils semblent prôner le vers comme forme poétique privilégiée. Nous allons maintenant fournir quelques idées afin de trouver des clés nous permettant de résoudre ce problème.

3. Une motivation commerciale ?

Au vu des divergences théoriques entre les idées de Banville et l'œuvre qu'il développe plus tard, nous allons tenter de fournir une explication bien plus matérielle : une question économique. Voici que le poème en prose, le genre dont Banville se réclame, vivait depuis les années 1840 une montée exponentielle concernant sa popularité.

3.1. Le mythe de Bertrand

À la suite des témoignages recueillis par Lucien Chovet (2008) dans son article pour l'Association pour la mémoire d'Aloysius Bertrand, le *Gaspard de la Nuit*, voire le premier recueil de poèmes en prose selon la plupart des théoriciens, apparaît comme un ouvrage assez connu des sphères littéraires parisiennes quelques années après la mort de son auteur. La chronologie reste un peu diffuse à cause de certains témoignages contradictoires des éditeurs eux-mêmes. Toutefois, nous pourrions confirmer deux étapes concernant la popularité de cette œuvre : la publication plutôt méconnue et la création de la légende. Le livre de Bertrand fut publiée d'abord sans la moindre attention de la part du public. Selon les informations de Victor Pavie, chargé de la première édition, on n'a vendu que deux exemplaires de ce recueil en 1844, soit deux ans après la publication posthume (2008 : 3). Toutefois, ce « petit livre » comme le dénommait Bertrand devient peu après un véritable mythe. L'alimentation et la propagation de cette légende ont été réalisées par Victor Pavie lui-même, Sainte-Beuve et David D'Angers, soit les responsables de l'œuvre après le décès de l'auteur. Il faut compter aussi avec la revue *L'Artiste*, où des auteurs comme Pavie, Asselineau, Champfleury, D'Angers et Houssaye publiaient assidûment : ils vont citer de temps en temps l'œuvre et l'auteur, en témoignant ainsi d'une connaissance collective du *Gaspard de la Nuit* (2008 : 2).

Peu après la publication posthume du *Gaspard de la Nuit* et après le soi-disant échec éditorial décrit par Victor Pavie, nous pouvons trouver plusieurs témoignages éparpillés de la célébrité de cette œuvre. Houssaye, en 1847, demande à Victor Pavie d'en apporter des exemplaires à Paris : « Tout le monde ici — je parle des poètes — veut avoir ce beau livre de ce grand poète inconnu » (2008 : 4). Houssaye lui-même affirme en 1851 que Bertrand était « connu de toute notre génération poétique » (1851 : 261).

En continuant avec le mythe qui se construisait depuis 1842, la valeur de l'œuvre avait progressivement augmenté au cours des vingt dernières années. Les quelques exemplaires en vente du *Gaspard de la Nuit* étaient très appréciés. L'édition d'Asselineau de 1869 est rapidement épuisée et, selon André Pavie, le prix de l'édition de 1842 atteint en 1908 « presque le prix que Renduel avait versé pour devenir maître du manuscrit », (1908 : 258) voire 25 fois le prix d'origine.

3.2. Baudelaire et les *Petits poèmes en prose*

Le cas de Baudelaire est spécialement relevant car les *Petits Poèmes en prose* constituent le deuxième recueil fondateur du genre. Dans la célèbre *Lettre à Arsène Houssaye*, Baudelaire avoue la prise de Bertrand en tant que modèle littéraire pour ses textes. Toutefois, du fait que nous pouvons y trouver un développement linéaire d'événements dans bien de textes, les *Petits poèmes en prose* s'approchent trop souvent du conte ou de la nouvelle. La quantité d'études se penchant sur cette incohérence théorique entre le contenu de ce recueil et sa catégorisation générique est notoire. Dans ce sens, les textes de Baudelaire restent formellement très éloignés du *Gaspard de la Nuit*. À quoi bon, donc, se réclamer d'un auteur spécifique si celui-ci n'est pas un modèle *stricto sensu* ?

Pourquoi ne pas considérer que Baudelaire fait appel à Bertrand parce qu'au moment de la rédaction de la lettre à Houssaye, en 1862, le livre du *Gaspard de la Nuit* était synonyme de succès commercial ? Baudelaire a beau être un véritable admirateur de Bertrand, il n'a presque jamais parlé du *Gaspard de la Nuit*, comme nous le lisons dans le document de Chovet, qui assure que « ni Baudelaire ni Mallarmé ne nous ont laissé un texte substantiel, suffisamment développé, qui expliciterait leur rapport à Bertrand » (2008 : 9). Toutefois, Baudelaire place très habilement un éloge à Bertrand dans la lettre au futur éditeur de son recueil. Le ton

de *captatio benevolentiae* des mots que Baudelaire dédie à Houssaye nous semble assez évident : nous lisons dans la *Lettre* « un livre connu de vous, de moi et de quelques-uns de nos amis, n'a-t-il pas tous les droits à être appelé fameux ? » (1869 : IV – V).

Nous ne voulons pas nier une appréciation réelle de Bertrand de la part de Baudelaire, qui avait clairement lu l'œuvre du premier. Certaines allusions trouvées dans des lettres prouvent une connaissance préalable du *Gaspard de la Nuit*, comme celle de la lettre à Armand du Mesnil en 1861 : « Poèmes nocturnes (essais de poésie lyrique en prose, dans le genre de *Gaspard de la Nuit*) » (2008 : 9). Cependant, le travail de récréation générique des poèmes en prose postérieurs de Baudelaire est trop grand pour considérer Bertrand comme une influence réelle au niveau stylistique, rhétorique ou thématique. À notre avis, donc, la véritable motivation de Baudelaire pour faire référence à Bertrand n'est pas littéraire, mais économique.

3.3. Le poème en prose entre 1862 et 1883 : l'essor du genre

La publication posthume de 1869 des *Petits poèmes en prose* de Baudelaire s'inscrit dans un contexte d'influence grandissante de l'auteur dès 1862, soit l'année des premières publications des poèmes en prose dans *La Presse*. À notre avis, l'illustration la plus révélatrice de cette influence n'est autre que la quantité surprenante d'auteurs se penchant sur le poème en prose entre les années 1862 et 1883.

Parmi les héritiers de Bertrand, nous pouvons citer les proses de *Vita Tristis* d'Henri Cazalis, publiées en 1865, l'année de publication de *Causerie d'Hiver* et *Pauvre enfant* de Mallarmé ; en 1867, Judith Gautier publie *Le Livre de Jade*. Nous comptons aussi Verlaine, qui en 1867 publie trois proses, *Nevermore*, *Le Poteau* et *Mal' Aria*, plus tard reprises dans *Mémoires d'un veuf* (1886). Forain publie deux proses en 1873, *Danse des Pantins* et *Dames de Comptoirs* ; Charles Cros publie en 1873 le *Coffret de Santal*, dont les huit derniers poèmes constituent une section entièrement dédiée au poème en prose. Mallarmé publiait *La Pénultième* en 1874, la même année que la publication du *Drageoir aux Épices* d'Huysmans et, plus tard, en 1879, Kahn publiait *Banc*, *Mère* et *Absinthe*, trois poèmes en prose, et Jules Laforgue publie en 1880 *Les Fiancés de Noël*. Nous allons arrêter ici, car nous croyons que la liste est déjà assez complète et que notre argument reste bien illustré : le poème en prose vivait, entre 1862 et la date de publication de *La Lanterne Magique*, une époque de développement. Il devient le genre de la libération poétique et, à côté du vers libre à partir de 1880, ils vont presque monopoliser le domaine de la recherche des innovations poétiques.

Si l'avant-propos de *La Lanterne Magique* est relu à travers le prisme d'une motivation commerciale, nous constaterons qu'il s'agit d'une déclaration d'intention. Banville écrit « *La Lanterne Magique* a un très grand avantage sur tous les autres livres contemporains : c'est que je l'ai écrite pour les gens qui ne lisent pas et qui n'ont pas le temps de lire, c'est-à-dire pour tout le monde » (1883 : IX). Cette phrase finale nous semble spécialement pertinente : à notre avis, Banville essaie ici d'élargir son public, ceux qui vont acheter le livre. Nous lisons aussi un peu plus tard qu'il a essayé « d'y mettre tout ce qui existe sur la terre, dans les univers et dans les vastes Infinis, depuis le Bon Dieu jusqu'aux personnages les plus futiles, afin que les Français modernes puissent avoir une teinture de tout » (1883 : X), voire qu'il a tenté d'y réunir des thèmes assez variés pour plaire au plus grand nombre de lecteurs.

4. Conclusion

Après avoir montré la montée de popularité du *Gaspard de la Nuit*, la manœuvre éditoriale de Baudelaire et l'essor du poème en prose juste avant la publication de *La Lanterne Ma-*

gique, nous croyons que Banville tente de répéter le procédé de Baudelaire : il se réclame d'un genre et de certains auteurs qui vont lui assurer l'intérêt du public de son époque. Les raisons pour lesquelles Banville abandonne temporairement le vers classique pour s'essayer dans une forme tout autre sont donc, à notre avis, économiques, et non pas artistiques. Nous croyons qu'il s'agit de la seule façon de comprendre *La Lanterne Magique*, faute d'un document de Banville lui-même qui atteste clairement la raison d'un changement artistique aussi radical.

Références bibliographiques

BAUDELAIRE, C. (1869). *Petits Poèmes en prose* (1917). Émile-Paul Frères.

BERNARD, S. (1959). *Le poème en prose de Baudelaire jusqu'à nos jours*. Nizet.

CHOVET, L. (2008). *La première vogue d'Aloysius Bertrand et du poème en prose dans L'Artiste*. Association pour la mémoire d'Aloysius Bertrand. Consulté le 10 septembre 2021 sur http://marion.pecher.free.fr/Documents/Bertrand_et_L_Artiste.pdf

DE BANVILLE, T. (1872). *Petit Traité de la poésie française*. Charpentier.

DE BANVILLE, T. (1883). *La Lanterne Magique*. Charpentier.

HOUSSAYE, A. (1851). *Voyage à ma fenêtre*. Victor Lecou.

PAVIE, A. (1908, mai-juin). Sainte-Beuve et Aloysius Bertrand. *Revue des études historiques*.

Entre hispanofilia e hispanofobia. Los españoles a ojos de los franceses

Juan Manuel Pérez Velasco y Tomás Gonzalo Santos
Universidad de Salamanca
juanma@usal.es & tgonzalo@usal.es

Résumé

Les relations entre l'Espagne et la France jalonnent une histoire d'accords et de désaccords le long des siècles, de sorte que les représentations respectives varient au fil du temps. Nous nous bornerons ici à tracer un panorama des regards et des positions adoptés par les Français, du xvi^e jusqu'au xx^e siècle, à l'égard du pays voisin et sur le caractère ou la condition de ses habitants. Nous constaterons ainsi comment ces images ont basculé entre l'admiration et le rejet, du respect le plus profond jusqu'au mépris, voire le dénigrement; de l'hispanophilie, enfin, à l'hispanophobie et à titre individuel ou collectif. L'ensemble de regards français sur l'Espagne s'est avéré décisif pour la formation des stéréotypes forgés à petit feu dans la culture française.

Mots-clé : *Imagologie, hispanophilie, hispanophobie, stéréotypes.*

Resumen

Las relaciones entre España y Francia jalonan una historia de encuentros y desencuentros a lo largo de los siglos, por lo que las respectivas representaciones varían con el paso del tiempo. Nos limitaremos aquí a trazar un panorama de las miradas y posturas que han adoptado los franceses, desde el siglo xvi al xx, acerca del país vecino y sobre el carácter o condición de sus habitantes. Comprobaremos así cómo esas imágenes han ido fluctuando entre la admiración y el rechazo, desde el más profundo respeto al desprecio, incluso a la denigración; de la hispanofilia, en fin, a la hispanofobia y a título individual o colectivo. El conjunto de miradas francesas sobre España ha resultado decisivo para la formación de los estereotipos forjados a fuego lento en la cultura francesa.

Palabras clave: *Imagología, hispanofilia, hispanofobia, estereotipos.*

Las relaciones entre España y Francia están jalonadas de encuentros y desencuentros a lo largo de los siglos, por lo que las representaciones respectivas de ambos países varían según los tiempos: en función del contexto político o cultural, pero también dependiendo de la ideología, el temperamento o la formación, así como de las relaciones y afinidades personales de quienes construyen o difunden tales representaciones. Y, aunque su estudio podría abordarse en los dos sentidos, nos limitaremos en esta contribución a trazar un panorama de las miradas y posturas que han adoptado los franceses, desde el siglo xvi al xx, acerca del país vecino y sobre el carácter o condición de sus habitantes.

Comprobaremos así cómo esas imágenes han ido oscilando entre la admiración y el rechazo, desde el más profundo respeto al desprecio, incluso a la denigración; de la hispanofilia, en fin, a la hispanofobia. El conjunto de miradas francesas sobre España ha resultado decisivo para la formación de los estereotipos que se han venido aplicando a lo español desde Francia y, seguramente tras ella, en otros países europeos. En todo caso, estas manifestaciones son más persistentes de lo que cabría esperar y no ha de extrañarnos hallar entre ellas no pocos prejuicios gestados siglos atrás. Es esta, pues, una incursión en los estudios de Imagología que constituye uno de los instrumentos, en creciente auge, de los que se sirve la Literatura Comparada —tomada en su sentido más amplio— y, al tiempo, de los estudios sobre Interculturalidad promovidos por la Didáctica de las lenguas y culturas extranjeras.

Los antecedentes se encuentran ya en la Edad Media y, aunque sea demasiado pronto para hablar de España, lo cierto es que los juglares franceses transmiten una imagen muy particular de la península ibérica en sus cantares de gesta. Esta imagen fluctúa entre calificativos encomiásticos como «Espaigne la riche», o de pasmo ante lo desconocido, como «strange país» o «terre païenne»; hasta despectivos, como «terre sauvage» e, incluso, «terre cruelle», que se oponen a la «douce France»; reflejo todos ellos de una voluntad manifiesta por dar una imagen literaria y sesgada del territorio hispano, que presentan ocupado exclusivamente por musulmanes. Así, a modo de ejemplo, la épica francesa da fe de un dimorfismo imposible donde las princesas moras, rubias y de ojos azules, se hallan prestas a desposar a caballeros cristianos y a abrazar la religión cristiana, mientras que sus progenitores, *amirails* y *aumaçors*, son descritos como seres monstruosos y de tez oscura que no están dispuestos a doblegarse ni a renegar de sus creencias (Real, 2002: 81-101).

Esta representación cambiará drásticamente, debido al éxito cosechado por las *Guerras civiles de Granada* de Pérez de Hita y la novela hispano-morisca a que dio lugar. A partir de ellas, se construirá una imagen idealizada del moro de Granada como dechado de perfecciones y paradigma de caballero galante que, además de las manifestaciones literarias primero traducidas y luego producidas en Francia de manera intermitente hasta el siglo xix, tuvo una importante repercusión en los juegos de sociedad: danzas, ballets o mascaradas. Con ellos entró el germen del orientalismo y el exotismo, vinculados a España, que iría calando poco a poco en el imaginario francés y eclosionaría con el romanticismo (Carrasco, 1989).

Con la unificación española, llega la hegemonía cultural en Europa, que acompaña a la política durante más de un siglo desde el segundo tercio del siglo xvi hasta mediado el xvii, y que hará de España el «granero» literario del que se surtirá Francia en ese periodo. El xvi traerá un conocimiento más cercano de los españoles por parte de los franceses, aunque fuese a costa de guerrear entre ellos a lo largo del siglo, sobre todo en suelo italiano, fruto de la rivalidad entre Francisco I y Carlos V y luego de sus sucesores. Joachim Du Bellay añora su patria durante su estancia en Italia acompañando al obispo de París, su tío, en misión diplomática: allí escribe los sonetos de los *Regrets* que publicará en 1558. En ellos, si bien la crítica apunta sobre todo a la curia romana, no deja de pronunciarse aquí y allá sobre «l'Espagnole audace», «l'orgueil de l'Espagnole audace» o «l'orgueil de l'Espagne», o «le superbe Espagnol»; incluso «l'Espagnol marran», atribuyendo al conjunto de los españoles la condición de

falsos conversos. Lo mismo hará Rabelais, que acompañará también al citado obispo como médico: «tous ces hidalgos bourrachous marranisez comme diables» (Rabelais, 1965: 275).

Frente a esta postura, hay que citar al memorialista Pierre Bourdeilles, señor de Brantôme, militar y viajero que da sobradas muestras de admiración a los españoles, sobre todo por el aire marcial de los tercios e, incluso, por algunos de sus autores; pero también por la calidad de sus productos, catados —en su caso— en las mesas de los grandes que frecuentó:

Pour les armes, ilz n'en cèdent à aucune nation ; pour les sciences et les artz, ilz s'adonnent si fort aux armes qu'ilz les hayssent et vilipendent fort, et envoient les livres au diable, se ce n'est aucuns, qui, quand ilz s'y adonnent, ilz sont rares, excellans et très admirables, profondz et subtilz, comme j'en ay veu plusieurs ; pour les bledz et fructs de la terre, l'abondance n'est si grande qu'en la France; mais je puis bien assurer d'avoir veu en Espagne de fort beau bled, et mangé d'aussy bon pain, beu aussy bon vin [...] qu'en toutes les plus fertilles campagnes et tous les plus friandz vignobles de la France, et fait aussy bonne chère dans Madrid et autres villes d'Espagne que dans Paris (Brantôme, 1869: V, 296).

Morel-Fatio consideraba a Brantôme «le prince des espagnolisans du xviiè siècle [...] En résumé, jamais Français n'a mieux connu le caractère espagnol, dans ce qu'il y a de courageux, d'héroïque, mais aussi d'arrogant, de pompeux et de vantard» (1888: 28-29). Eso no le impidió ser de los primeros en componer, a modo de broma, *Rodomontades* que —como se verá— acabarán convirtiéndose en manos de otros en panfletos antiespañoles. «Il faut confesser la nation espagnolle brave, bravasche et valereuse, et fort prompte d'esprit, et de belles parolles proferées à l'improviste», recuerda en la introducción a estas (Brantôme, 1873: VII, 5).

Ya en el xvii cabe destacar la figura de César Oudin, hispanista *avant la lettre*, profesor de lenguas, intérprete, lexicógrafo y paremiólogo que, tras publicar un buen puñado de libros para la enseñanza del español, emprendió en 1610 un viaje de seis semanas a España para conocer aún mejor la lengua y sus gentes (Zulli, 2006: 278-289). Allí compró, entre otros libros, la *Galatea* y la primera parte del *Quijote* que luego traduciría (el primero ya en 1611 y el segundo en 1614). Su admiración por la lengua española le llevará a una traducción *sourcière* de este último, en exceso apegada al texto y construcciones del original. Volviendo al viaje, lo curioso del mismo es que el autor lo incluiría posteriormente en un texto muy particular: *Diálogos muy apazibles escritos en lengua española y traduzidos en francés*. Este texto dialogado, con versión a dos columnas en ambas lenguas, es uno más de los materiales que ya se usaban en la incipiente enseñanza de lenguas extranjeras, anticipándose a la futura Didáctica de las lenguas y las culturas que acabará incorporándolos con el tiempo a los manuales. El octavo y último diálogo relata bajo el pseudónimo de Polígloto —que lo era— su periplo español, «el más trabajoso de todos los de Europa» (Oudin, 1622: 170), en un recorrido apresurado por la geografía, los monumentos y algunas costumbres de España.

En él, junto a referencias elogiosas (la Mezquita de Córdoba, el Escorial, la universidad de Salamanca...), aparecen otras claramente negativas —pero fundadas en la observación—, algunas de las cuales se perpetuarán en el tiempo: la decepción de Madrid («una Corte muy corta»), la despoblación de Castilla, la falta de labranza de la tierra, imputada a la pereza («si la gente no fuera tan perezosa: porque no labran la tierra, laqual de otra manera es de suyo harto buena»); y, achacada también a esta, la mala calidad de las ventas españolas, que acabará convirtiéndose en un cliché: «no se halla en las posadas, más que el caxco de la casa, con un poco de ropa blanca, y a vezes no ay camas para los passajeros, principalmente en las ventas. [...] los caminantes a hazer jornada, han de llevar las alforjas bien proveidas de lo necesario, que de otra manera, bien podrían acostarse sin cenar, porque no se halla otra cosa en ellas si no cevada y paja para las cabalgaduras, y si mucho, será un poco de pan y mal vino, y longaniça» (*op. cit.*:

171-172). En efecto, este es uno de los lugares comunes más repetidos por los viajeros franceses a España hasta el siglo XIX y más allá, seguramente más que fundado durante mucho tiempo; se resume en la fórmula «une auberge espagnole: tu trouves ce que tu apportes», que bien puede interpretarse de manera general para el bagaje de prejuicios con los que se viaja.

Precisamente, durante las guerras de Italia que evocábamos antes, pesó —según parece— el carácter arrogante del soldado español en la configuración del tipo del *Capitano* de la *commedia dell'arte*, que se superpuso al *miles gloriosus* heredado de la antigüedad. Sea como fuere, lo cierto es que esta fanfarronería acabará adjudicándose en exclusiva a los españoles, empezando por el hispanismo *fanfaron* que alcanzará al pobre don Quijote, reducido a esa condición en Francia, cuando no asociado a un fanfarrón autóctono: el gascón. *Fanfaron* rima en francés con *Rodomont*, el insolente personaje creado por Boiardo en su *Orlando innamorato* y retomado por Ariosto en su *Orlando furioso*; los dos se usarán indistintamente en suelo francés, hasta compartir su arrogancia con un tercero, *Matamore*, de origen indiscutible: el español Matamoros, que consagrará Corneille en *La Illusion comique* y, muchos años después, Théophile Gautier en *Le capitaine Fracasse*.

Y aquí reaparecen las recopilaciones de *Rodomontadas*, textos satíricos antiespañoles sin pretensiones literarias que van desde finales del XVI hasta mediados del XVII: se trata de desafíos que terminan en nada, en los que prima la búsqueda de sonoridades y más parecen un juego verbal de imprecaciones a cuál más hiperbólica. Cabe preguntarse quiénes eran sus destinatarios, porque ha de saberse que se presentan como autoestereotipos y van en las dos lenguas, español y francés; sin embargo, no siempre son traducción una de otra, a menudo son variaciones. Las más famosas, de título revelador y bilingüe, son las *Rodomontades espagnoles*. *Colligées des Commentaires de tres-espouventables, terribles & inuincibles Capitaines, Matamores, Crocodile & Rajabroqueles*. A estas *Rodomontadas* se añadirán *Emblemas*; esto es, grabados y carteles del mismo tema y la misma intencionalidad que incluyen elementos iconográficos (vestimenta, sombreros, armas, etc.), y con versiones primero en holandés, luego en francés, en alemán y hasta en inglés. Los *Emblemas* de 1618, por ejemplo, no tienen desperdicio. Así presentan a los españoles:

Un Ange en l'Eglise, un diable en la maison, un Loup en table, un Pourceau en sa chambre, un Paon en la rüe, un Renard pour les femmes, un Lyon en garnison, un Lièvre estant assiégué, un Mouton quand il est prins, Avaricieux, Convoiteux d'honneur, Tyran & sanguinaire, Vindictif, Perfide, en traitant la paix (Infantes, 2013 : 39-52).

De este espíritu panfletario bebe el ensayo en forma dialogada y publicado en 1671 *Entretiens d'Ariste et d'Eugène* del jesuita Dominique Bouhours, gramático y polemista. En la segunda de esas Conversaciones acomete una defensa encendida de la lengua francesa a costa de las otras, en una clara reivindicación del espíritu nacional tan frecuente en esa época (Gonzalo y Pérez, 2012). Su posición responde a la irritación provocada por la presión de todo tipo que venía ejerciendo España sobre Francia:

Je tombe d'accord avec vous qu'il n'y a rien de plus pompeux que le Castillan : il n'a presque pas un mot qui n'enfle la bouche, & qui ne remplisse les oreilles [...] & voilà aussi à peu près ce que c'est que la langue Espagnole. Des termes vastes, resonans ; des expressions hautaines & fanfaronnes ; de la pompe, de l'ostentation par-tout (Bouhours, 1962: 28-29).

Así, achaca a la lengua española todos los defectos que se atribuían a sus hablantes: «Le langage des Espagnols se sent fort de leur gravité, & de cet air superbe, qui est commun à toute la nation» (*op. cit.*: 40-41). El castellano es, en definitiva, para Bouhours, altanero y pomposo,

lengua de fanfarrones, como aquellos que lo hablan: «Ne faut-il pas confesser après cela que si l'Espagnol est propre à représenter le caractère des Matamores» (*op. cit.*: 30). Convencido de que el francés aventaja a las demás lenguas, que es la tesis de su tratado, no se resiste a contar un doble chascarrillo que circulaba entonces y se extenderá por buena parte de Europa (con algún uso insospechado, como veremos al final de esta exposición): creemos que la versión de Bouhours fue el cauce fundamental para su difusión. En él da cuenta, junto a la opinión que tenía Carlos V de las lenguas, de una variante de esta, referida a las que se hablaban en el paraíso:

— Si Charles-Quint revenoit au monde, il ne trouverait pas fort bon que vous misiez le François au-dessus du Castillan, luy qui disoit, que s'il vouloit parler aux Dames, il parleroit Italien ; que s'il vouloit parler aux hommes, il parleroit François ; que s'il vouloit parler à son cheval, il parleroit Allemand ; mais que s'il vouloit parler à Dieu, il parleroit en Espagnol. — Il devoit dire sans façon [...] que le Castillan étoit la langue naturelle de Dieu, [...] qu'au Paradis terrestre, le serpent parloit Anglois ; que la femme parloit Italien ; que l'homme parloit François ; mais que Dieu parloit Espagnol (*op. cit.*: 42).

A finales del xvii, Madame d'Aulnoy no hace sino recoger esa dualidad respecto a los españoles que se venía gestando en los dos últimos siglos. Lo hace en la controvertida y un tanto superficial *Relation de voyage en Espagne*, de la que se ha cuestionado desde la veracidad de lo descrito hasta la existencia misma de dicho viaje (Guenther, 2010: 127-136). La *Lettre X* condensa algunos de esos estereotipos, que tendrán largo recorrido: «La galanterie du peuple espagnol et de ses sérénades ; de la gravité et de la morgue du peuple espagnol [...] de cette langue éclatante, qui porte en soi une fierté» (Hazard, 1936: 6-7). De todos modos, la rivalidad secular entre españoles y franceses, no exenta en un principio de admiración y respeto, se tornará en antipatía mutua, la cual se traducirá progresivamente en burla cuando no en desprecio con el declive de la hegemonía española en Europa; antipatía que engrosarán no pocos panfletos y descalificaciones de uno y otro lado.

En el xviii los filósofos, con Voltaire a la cabeza, se mostrarán abiertamente hispanóforos. Montesquieu, en ese sutil artefacto concebido para poner en solfa la sociedad francesa que son las *Lettres persanes*, se las arregla para incluir entre ellas una que lo hace del carácter de los españoles y portugueses —tratados a la par, en una confusión que perdurará (Pageaux, 1989: 459-469)—. En esa carta, la número setenta y ocho, recoge algunos de los lugares comunes sobre ellos, que vienen a añadirse a lo que se conoce como la Leyenda negra; un concepto no exento de polémica (García Cárcel, 1998), cuyos elementos básicos, esgrimidos tanto por franceses como ingleses y holandeses, fueron la crueldad ejercida por los españoles en la conquista y colonización de América, el fanatismo de Felipe II junto al asesinato de Don Carlos y la Inquisición:

Je parcours depuis six mois l'Espagne et le Portugal, et je vis parmi des peuples qui, méprisant tous les autres, font aux seuls François l'honneur de les haïr.

La gravité est le caractère brillant des deux nations : elle se manifeste principalement de deux manières ; par les lunettes et par la moustache [...].

On conçoit aisément que des peuples graves et flegmatiques comme ceux-là peuvent avoir de la vanité [...] Un homme de cette conséquence, une créature si parfaite, ne travailleroit pas pour tous les trésors du monde [...].

[...] car ils sont toujours amoureux. Ils sont les premiers hommes du monde pour mourir de langueur sous la fenêtre de leurs maîtresses ; et tout Espagnol qui n'est pas enrhumé ne sauroit passer pour galant.

Ils sont premièrement dévots, et secondement jaloux. [...] Ils ont de petites politesses qui, en France, paroïtroient mal placées : par exemple, un capitaine ne bat jamais son soldat sans lui en demander la permission ; et l'inquisition ne fait jamais brûler un Juif sans lui faire ses excuses. [...]

Vous pourrez trouver de l'esprit et du bon sens chez les Espagnols ; mais n'en cherchez point dans leurs livres [...] Le seul de leurs livres qui soit bon est celui qui a fait voir le ridicule de tous les autres.

Ils ont fait des découvertes immenses dans le nouveau monde, et ils ne connoissent pas encore leur propre continent (Montesquieu: L. 78).

Muy lejos del sentir de Montesquieu se encuentran Lesage y Florian, dos epígonos, admiradores y practicantes tardíos de la literatura española de los siglos XVI y XVII: uno, de la primera mitad del XVIII y otro, de la segunda. Alain-René Lesage, afortunado traductor y adaptador de textos del Siglo de Oro (como el *Quijote* de Avellaneda o *El diablo cojuelo*), llegó a embeberse tanto de la picaresca española que acertó a componer una obra original, la única que puede aceptarse totalmente de ese género en Francia: el *Gil Blas de Santillane*; hasta el punto de ser considerada un plagio de un texto español, en realidad inexistente, y provocar una encendida polémica de uno y otro lado de los Pirineos.

Mientras que el españolismo de Lesage es puramente libresco, el de Jean-Pierre Claris de Florian es identitario, lo que lo convierte en el hispanófilo por excelencia. De madre con orígenes españoles que perdió a edad temprana, Florian se construirá una identidad a partir de una doble nostalgia: la de la madre ausente y España, la patria perdida. Esto le llevará a escoger a Tomás de Iriarte como modelo para sus *Fables* (1765) en lugar de La Fontaine; o bien a tomar la literatura española como si de la materna se tratara y a traducir o adaptar al francés géneros de impronta netamente española: el pastoril o la novela hispanomorisca, con su *Gonzalve de Cordoue* (1791) que rescata los ideales caballerescos del moro de Granada y, al tiempo, la grandeza de la España del momento. No obstante, la máxima expresión de esa hispanofilia queda acreditada en sus memorias, ya póstumas, que titulará *Mémoires d'un jeune Espagnol* y en las que acomete toda una mistificación de su biografía, cambiando la toponimia, la onomástica y demás referencias reales por españolas (Boixareu, 2002: 39-45).

El siglo XIX trae el Romanticismo con sus ansias de mundos pasados y lejanos que, en el caso francés, convirtió a España en el destino exótico por excelencia por cuanto tenía de medieval y de oriental a sus ojos. Comenzaron a llegar así los viajeros a suelo español, revirtiendo el desinterés que había manifestado, en general, el siglo anterior (Gaubaudan, 1979: 283-324). Oriental y africana porque, incluso en esos momentos de deslumbramiento por lo hispano, la ambivalencia francesa respecto del vecino del sur se hace patente en la malévola frase: «l'Afrique commence aux Pyrénées», acuñada por entonces y cuya paternidad nadie parece haber reconocido.

Anticipándose a ese cúmulo de viajeros cabe resaltar la figura de Alexandre de Laborde que emprenderá entre 1792 y 1798 una expedición científica integrada por artistas y eruditos, y se materializará en dos obras profusamente ilustradas y documentadas que proporcionarán un conocimiento certero de la España de la época y alimentarán el imaginario francés. Y con el siglo llegó también la invasión napoleónica, un acercamiento bien distinto a la realidad española que reactiva en Francia las imágenes negativas sobre esta. Entre los relatos a que dio lugar quizás el más interesante esté representado por las *Mémoires d'un apothicaire sous la guerre d'Espagne pendant les années 1808-1814*, de Marie Sébastien Blaze, publicadas en 1828. Blaze cuenta su experiencia, en la que enfatiza el valor de los españoles, pero también su crueldad; a él se debe la difusión de una imagen que acabará en estereotipo, aunque ya había sido mencionada antes: la de la mujer española con el puñal en la liga (Morel-Fatio, 1921: 477-483).

Entre esa pléyade de románticos hay que destacar a Victor Hugo, a Théophile Gautier y a Prosper Mérimée. Hugo, en las antípodas del delicado Florian, reivindicó siempre su españolidad, desde el apellido hasta la ciudad en que nació, como reza uno de sus versos: «Besançon, vieille ville espagnole». De los meses pasados en la península de niño guardará un

recuerdo imborrable, a partir del cual se creará una España a su antojo que, aun no respetando ni geografía, ni historia, ni lengua, impregnará toda su obra, tanto dramática como poética, y en la que prima su fascinación por la sonoridad de los nombres españoles: «Beau pays dont la langue est faite pour ma voix». España está presente en su poesía: *Odes et Ballades, Orientales* y, sobre todo, en *La Légende des Siècles*; y su evocación incide en el carácter oriental del país y en temas históricos y legendarios, entre los que resalta el Cid que va a convertirse en un mito personal por su común condición de exiliados (Gabaudan, 1979: 307-316). Desde ese larguísimo exilio, convertido en el oráculo de Europa, invoca en su épico alegato *Lettre à l'Espagne* el pasado glorioso del ahora alicaído pueblo español, sin el cual «Corneille n'aurait pas créé la tragédie et Christophe Colomb n'aurait pas découvert l'Amérique» y al que le augura un gran porvenir republicano (Hugo, 1875: 340-343).

Théophile Gautier, que desconocía la lengua castellana pero era un magnífico observador, corrige a partir de la propia experiencia algunos de los estereotipos que traía sobre los españoles en su *Voyage en Espagne (Tra los montes, 1843)*, el más celebrado de todos esos periplos. Frente a la supuesta altanería hispana, destaca su carácter abierto: «Je ne me suis guère aperçu de la morgue des Espagnols: rien n'est trompeur comme les réputations qu'on fait aux individus et aux peuples. Je les ai trouvés, au contraire, d'une simplicité et d'une bonhomie extrêmes; l'Espagne est le vrai pays de l'égalité, sinon dans les mots du moins dans les faits» (Gautier, 1954: 246). Por otra parte, como crítico de arte avezado supo apreciar, de los primeros, la modernidad del Greco y de Goya. Y era, además, un excelente paisajista literario: no es de extrañar que el propio Azorín reconociese que ese viaje había supuesto para los miembros de la generación del 98 nada menos que el descubrimiento del paisaje español en clave estética (1947: 1014).

Mérimée, el único de ellos que conoció España y su lengua a fondo, acaba dando pábulo —cuando no creando— a algunos de los estereotipos más recurrentes de cuantos se refieren a los españoles; empezando por sus *Lettres d'Espagne* (1831-1833), que versan sobre cuatro temas que ahondan en el pintoresquismo hispano y donde prima la crueldad: las brujas, una ejecución pública, los bandoleros —un tema ineludible en los relatos de los viajeros franceses— y la tauromaquia; aunque matiza otros en su correspondencia (Bataillon, 1948: 35-66). Con todo, si bien la literatura de viaje proporciona las representaciones de base, corresponde a las obras de ficción el que acaben penetrando en el inconsciente colectivo: es lo que acontecerá con *Carmen*, cuyo éxito fulgurante la convertirá casi en un mito literario y consagrará la imagen de la española «de rompe y rasga». Los españoles, por su parte, se quejaban del pintoresquismo con el que los retrataban los autores franceses y el propio Mérimée lamentará la pérdida del «colorido local» en España a mediados del XIX por la invasión de la moda francesa en todos los campos (Thémine, 1989: 247-264).

En la política, la Primera Guerra Carlista (1836-1839) supuso un motivo de enfrentamiento entre el rey Louis-Philippe y uno de los hombres fuertes del régimen, el historiador Adolphe Thiers, partidario de la intervención francesa al lado de los liberales; pugna que pone de relieve la persistencia de los estereotipos sobre España. En efecto, la postura del rey es deudora de los prejuicios que seguían circulando en Francia sobre los españoles como un pueblo de bandidos y de fanáticos religiosos, belicosos por naturaleza, ligados visceralmente al Antiguo Régimen y, en consecuencia, incapaces de abrirse a las Luces. Finalmente, no habrá tal intervención y Francia se limitará a enviar a la Légion étrangère, que servirá de bien poco (Blanchard, 2003: 35-63). Así, mientras que en 1823 se habían enviado a los Cien Mil Hijos de San Luis para acabar con el gobierno liberal y evitar una posible revolución en España, el gobierno francés, escaldado de la derrota napoleónica, decide diez años después dejarla a su suerte.

En lo que a la cultura se refiere, la España exótica, que había dado lugar a la hispanomanía en Francia en la primera mitad del XIX, incluidos música y baile, se diluye conforma

avanza el siglo, para caer en lo que se conoce como *espagnolade*. Esta terminará por circunscribir todo lo hispánico a una escueta trinidad: la que componen la tauromaquia, el flamenco y la Semana Santa, que tardará mucho en superarse, si es que lo ha hecho del todo. De hecho, las exposiciones universales francesas que van de 1855 a 1900 —cinco nada menos—, a pesar de estar concebidas para mostrar los avances científicos y tecnológicos, no harán paradójicamente sino perpetuar esa imagen atrasada y restrictiva de España, la *espagnolade* en su uso más esperpéntico, para indignación de los visitantes y corresponsales españoles (Sazatornil y Lasheras, 2005: 265-290).

Que la prensa moderna habría de servir, en muchos casos, para fijar esos estereotipos era de esperar. Con todo, no deja de sorprender que la malintencionada afirmación vertida por Montesquieu sobre España en las *Lettres persanes* siga teniendo curso a principios del siglo xx, como prueba el artículo periodístico firmado por un tal A. Alexandre para *Le Figaro illustré* de agosto de 1903, que no puede contener más errores ni lugares comunes:

Les Battuecas est un village sur la frontière du Portugal, qui contient autant de bandits que d'habitants, les autres étant de goitreux. [...] on y parle une langue qui n'a rien de commun avec l'espagnol ni même avec quelque autre idiome. Cette population est la digne descendante des moines par trop fornicateurs et damnables que l'on envoyait là en expiation de leurs péchés. Cependant elle a le respect de l'autorité, car lorsque par hasard un guardia civil — l'équivalent de notre gendarme — fait par là une ronde (ce qui arrive à des époques peu rapprochées), on se précipite pour lui baisser la main et lui demander sa bénédiction croyant avoir affaire à quelque évêque en tournée pastorale (Cortés, 1972: 179).

La relación y, muchas veces, confusión de las Batuecas (provincia de Salamanca) con la comarca de las Hurdes (perteneciente ya a la provincia de Cáceres) se deben a que son colindantes, aunque la versión negativa como una de las regiones más atrasadas de Europa durante siglos afecta sobre todo a las Hurdes porque es la única habitada de las dos; de hecho, las Batuecas representa un lugar idílico ya desde el Renacimiento. Por cierto, las Hurdes y la cercana Peña de Francia, ya en Salamanca, serán la tierra de adopción de otro hispanófilo, Maurice Legendre, amigo de Unamuno. Esa imagen negativa es la que recupera Luis Buñuel en su documental *Las Hurdes, tierra sin pan*, de 1933, que tuvo gran repercusión internacional y se acabó extrapolando fuera como imagen persistente de buena parte de la España rural, para enfado de los españoles.

Así, al despuntar el siglo xx, el interés por España es casi nulo, fuera de un puñado de autores que se empeñan en revitalizar y actualizar algunos temas del Siglo de Oro: Claudel, Gaston Baty o Henry de Montherlant. Este último representa a unos de los últimos hispanófilos entre los escritores de ficción, con una visión muy subjetiva de España que, situándose al margen de los estereotipos, acabaría convirtiendo la tauromaquia en un mito personal y heroico que atraviesa su obra novelesca y teatral (Hernández, 1969: 91-114). Será un acontecimiento terrible el que despierte el interés del país vecino por España: la Guerra Civil. La gran mayoría de sus intelectuales apoyarán a la República española (Bertrand, 2002: 649-667); pero en la no intervención de Francia en favor de esta van a contar, además de los intereses geopolíticos del momento, algunos de los prejuicios que se habían esgrimido cien años atrás: entre otros, el miedo a los revolucionarios, así como el carácter ingobernable y anárquico del pueblo español. Con el final de la Guerra Civil, reaparece la ambivalencia sobre los españoles: por un lado, el recelo ante los millares de exiliados que cruzan masivamente los Pirineos y son recluidos en campos de refugiados, hombres, mujeres y niños; y, por otro, la admiración ante el valor y sacrificio demostrados por muchos de esos exiliados que, comprometidos con el antifascismo, se integrarán en la Légion étrangère, en las Forces

français libres o en la Resistencia y desempeñarán un papel relevante en la liberación de Francia.

Ni que decir tiene que los manuales constituyen un material de primer orden para fijar prejuicios y estereotipos en el conjunto de la población, sobre todo porque lo hacen a edad temprana. El análisis de los manuales franceses tanto de historia como de lengua española permite comprobar que dan una visión escasa y sesgada de España. Así, «la Historia de España, tal y como la han presentado los manuales franceses hasta los años 60, seguramente servía para inspirar a los jóvenes lectores una visión caricaturesca y estereotipada de sus habitantes españoles sin una encarnación concreta y genéricos, cuya historia solo conservaría la violencia (los conquistadores, la Guerra Civil), el valor (la guerra contra Napoleón), la intolerancia (la Inquisición) o el carácter altivo» (Choppin, 2003: 27-35). Todavía a principios de los años 80 del siglo xx los manuales para la enseñanza de la lengua y la cultura españolas vigentes en Francia seguían ofreciendo, tanto en los textos como en las fotografías (en blanco y negro, la mayoría), la imagen de un país atrasado, anclado en la posguerra (Gabriel, 1982). Esto tiene una doble explicación, que no justificación: que estos sean propiedad de los centros y pasen así de generación en generación, y el que la mayoría de profesores de español fueran antifranquistas —y parte de ellos descendientes de exiliados españoles—, lo que les impedía aceptar que España pudiese progresar bajo el régimen de Franco.

Primero fueron los hispanófilos y luego los hispanistas, término surgido en el último cuarto del siglo xix (Niño, 1988: 3) con el que nos referimos, en primer lugar, a los académicos extranjeros dedicados al estudio de la lengua, literatura y, más ampliamente, de la cultura e historia españolas. Por su condición de foráneos pasan por ser más asépticos en sus apreciaciones que los autóctonos —cosa más que discutible—; en todo caso, estos quedan excluidos *de facto* de tal acepción. Se reconoce con justicia a Alfred Morel-Fatio como el primero de los hispanistas franceses y habría que añadir a este reconocimiento la función desempeñada por la Casa de Velázquez, creada en 1928 en Madrid, una institución por la que pasaron como *stagiaires* buena parte de ellos, más historiadores que filólogos (García Cárcel, 29-48). No obstante, la comprensión global del hispanismo requiere contar también con los mediadores culturales fuera de las universidades en editoriales o revistas, como Valery Larbaud o Jean Cassou, que son fundamentales para un conocimiento cabal en Francia de la literatura y la cultura de la España contemporánea (Rall, 1983) y cuya labor no ha sido suficientemente encomiada.

Ese fue, entre otros, el papel del polifacético Cassou, que aún en su figura al hispanófilo y al hispanista: «El propósito de Jean Cassou fue siempre que Francia conociese, aceptase y quisiese a un país con quien había estado en desacuerdo durante varios siglos y que ignoraba fundamentalmente» (Cremades, 2003: 11). De hecho, siempre albergó un hondo sentimiento de fraternidad con el pueblo español que le llevó a implicarse en la ayuda a los republicanos durante la Guerra Civil. Por cierto, Cassou sí había nacido en España, en el País Vasco, de padre bearnés —pero nacido en Guanajuato (Méjico)— y de madre andaluza y abuela mejicana: siempre se sintió español, se podría decir que por tres de los cuatro costados; y la mejor prueba de ello la encontramos en unas palabras suyas sumamente reveladoras. Frente a la cita *in exergo*, común al comienzo de un libro, de un capítulo, de un artículo, Cassou inaugura la que llamaremos a partir de aquí cita *in articulo mortis* porque, como diría su admirado Cervantes, «en las ansias de la muerte/puesto ya el pie en el estribo», exclamó: «Ya vino la hora de hablar español»; que no es sino un guiño cómplice y postrero —y más en boca de un comunista— al mentado chascarrillo de Bouhours (1962: 42): «[qu'au Paradis] l'homme parloit François ; mais que Dieu parloit Espagnol». Difícilmente alguna expresión puede igualar a esta como declaración de hispanofilia.

Referencias bibliográficas

- AZORÍN, J. (1947-1954). *Entre España y Francia (Páginas de un francófilo)*. 1921. *Obras Completas*. Aguilar, 9 vols. T. III.
- BATAILLON, M. (1948): L'Espagne de Mérimée d'après sa correspondance. *Revue de Littérature Comparée*, 22-1, 35-66.
- BERTRAND MUÑOZ, M. (2003). La Guerra Civil española de 1936-1939: su recepción y percepción durante el conflicto M. Boixareu y R. Lefere (coords.), *La Historia de España en la literatura francesa: una fascinación...* (pp. 649-667). Castalia.
- BLANCHARD RUBIO, L. (2003). Thiers et l'Espagne. Les relations franco-espagnoles pendant la première guerre carliste. J.-R. Aymes y M. Esteban de Vega (eds.), *Francia en España, España en Francia. La historia en la relación cultural hispano-francesa (siglos XIX-XX)* (pp. 35-63). Ediciones Universidad de Salamanca.
- BOIXAREU, M. (2002). Florian hispanófilo. L. Casado, R. de Diego y L. Vázquez (eds.). *Paseos por la memoria en homenaje a Isabel Herrero* (pp. 39-45). Universidad del País Vasco.
- BOUHOURS, D. (1962). *Les Entretiens d'Ariste et d'Eugène*. 1671. Armand Colin.
- BRANTÔME, P. (1864-1882). *Œuvres complètes de Pierre de Bourdeille, seigneur de Brantôme*, 11 vols. Veuve Jules Renouard.
- CAMARERO-DELACROIX, F. (2015). *Deux parcours croisés pour une écriture du tréfonds: Antonio Aparicio et Jean Cassou*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Burgos, España
- CARRASCO URGOITI, S. (1989). *El moro de Granada en la literatura (Del siglo XV al XIX)*. Universidad de Granada.
- CARRÈRE-LARA, E. (2006). La crueldad ibérica a través de los relatos de viaje del siglo XVIII. *Cuadernos dieciochistas*. Universidad de Salamanca, 7, pp. 245-256.
- CHOPPIN, A. (2002). La Historia de España, tal y como la han presentado los manuales. M. Boixareu, R. Lefere (eds.). *La Historia de España en la Literatura Francesa. Una fascinación...* (pp. 27-35). Castalia.
- CORTÉS VÁZQUEZ, L. (1972). *Salamanca en la literatura*. Gráficas Cervantes.
- CREMADES GÓMEZ-PABLOS, J. (2003.). *La España contemporánea en la vida, la obra y la amistad de Jean Cassou*. University of Amsterdam, UvA-DARE (Digital Academic Repository). <https://hdl.handle.net/11245/1.220507>
- DU BELLAY, J. (1948). *Les Regrets suivis des Antiquités de Rome*. 1558. Éditions du Cluny.
- GABAUDAN, P. (1979). *El Romanticismo en Francia*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- GABRIEL MURCIA, S. (coord.) (1982). *Análisis crítico de algunos manuales de español utilizados en Francia*. Universidad de Salamanca-Instituto de Ciencias de la Educación.
- GARCÍA CÁRCEL, R. (1998). *La leyenda negra. Historia y opinión*. Alianza Editorial.
- GARCÍA CÁRCEL, R. (2009). Reflexiones sobre el hispanismo francés. F. García González (ed.), *La historia moderna de España y el hispanismo francés* (pp. 29-48). Marcial Pons-UCLM.
- GAUTIER, T. (1954). *Tra los montes. Voyage en Espagne*. 1843. Club des Libraires de France.
- GONZALO SANTOS, T. Y PÉREZ VELASCO, J. M. (2012). Actitudes ante las lenguas extranjeras. De Bouhours a Rivarol. *L'Étranger et la Didactique des langues-cultures : La Clé des Langues*. Revue en ligne de l'École Normale Supérieure de Lyon. ISSN 2107-7029. <http://cle.ens-lyon.fr/espagnol/>
- GUENTHER, M. (2010). L'Espagne sous le regard d'une Française : la *Relation du voyage d'Espagne* (1691) de Madame d'Aulnoy. *452°F*. Revue électronique de théorie de la littérature et de littérature comparée, 2, 127-136. <http://www.452f.com/index.php/fr/melissa-guenther.html>
- HAZARD, P. (1936). Ce que les lettres françaises doivent à l'Espagne. *Revue de Littérature Comparée*, 16, 5-22.

- HERNÁNDEZ, F. J. (1969). *El teatro de Montherlant: dramaturgia y tauromaquia*. Prensa Española.
- HUGO, V. (1875). Lettre à l'Espagne. *Actes et paroles II: Pendant l'exil 1852-1870*. Michel Lévy Frères, 340-343. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b86264203/f399.item>
- INFANTES, V. (2013). La sátira antiespañola de los fanfarrones, fieros, bravucones y matasietes: las *Rodomuntadas españolas* y los *Emblemas del Señor Español* (1601-1608). Apunte final (III). *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 43-2, 39-52. <https://doi.org/10.4000/mcv.5122>
- MONTESQUIEU (1960). Lettre LXXVIII. *Lettres persanes*. 1721. Garnier.
- MOREELS, I. (2004). *Astérix en Hispanie/Astérix en Hispania : une certaine image de l'Espagne au croisement d'un regard français et de son reflet déformé par la traduction espagnole*. C. J. F. Jorge y C. Zurbach (eds.), *Estudos Literários/Estudos Culturais* (vol. 2, pp. 1-21). Universidade de Évora.
- MOREL-FATIO, A. (1888). *Études sur l'Espagne I. Comment la France a connu et compris l'Espagne depuis le Moyen-Âge à nos jours*. E. Bouillon y E. Vieweg, 1-245.
- MOREL-FATIO, A. (1921). El puñal en la liga. *Revue de Littérature Comparée*, 1, 477-483.
- NIÑO RODRÍGUEZ, A. (1988). *Cultura y diplomacia: los hispanistas franceses y España de 1875 a 1931*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- OUDIN, C. (1622). *Diálogos muy apazibles escritos en lengua española y traducidos en francés*. P. Billaine,
- PAGEAUX, D.-H. (1989). Un aspect des relations culturelles entre la France et la péninsule Ibérique: réflexions sur l'exotisme ibérique. *Yearbook of European Studies*, 2, 459-469.
- RABELAIS, F. (1965). *Gargantua*. 1534. Gallimard.
- RALL, D. (1983). *La literatura española a la luz de la crítica francesa (1898-1928)*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- REAL RAMOS, E. (2002). "La España medieval en la épica francesa". M. Boixareu y R. Lefere, (coords.), *La Historia de España en la literatura francesa: una fascinación...* (pp. 81-101). Castalia.
- SAZATORNIL RUIZ, L. Y LASHERAS PEÑA, A. B. (2005). París y la *españolada*. Casticismo y estereotipos nacionales en las exposiciones universales (1855-1900). *Mélanges de la Casa de Velázquez : Lire les territoires des sociétés anciennes*, 35-2, 265-290. <https://doi.org/10.4000/mcv.2245>
- THÉMINÉ, É. (1989). France et Espagne dans la deuxième moitié du xix^e siècle : le déclin d'une influence. J.-P. Étienvre y J. R. Urquijo Goitia (coords.), *España, Francia y la Comunidad Europea* (pp. 247-264). CSIC-Casa de Velázquez.
- ZULLI, M. (2006). César Oudin y la difusión del español en Francia en el siglo xvii. M. Bruña, Caballos, M., Illanes I., Ramírez, C. y Raventós, A. (eds.): *La cultura del otro: español en Francia, francés en España. La culture de l'autre: espagnol en France, français en Espagne* (pp. 278-289). Universidad de Sevilla.

Atiq Rahimi : quand le français rencontre le persan

Bernadette Rey Mimoso-Ruiz
Chaire francophonies et Migrations
Céres, Institut Catholique de Toulouse

L'écrivain Atiq Rahimi, réfugié politique en France durant la guerre qui a ravagé l'Afghanistan de 1979 à 1989 en opposant l'Armée Rouge aux moudjahidines, a obtenu la nationalité française en 1984, mais n'a adopté l'écriture en français qu'en 2008, avec son roman *Syngué Sabour* (Rahimi, 2008) qui a été salué par le Prix Goncourt. Depuis, parallèlement à des réalisations filmiques, ses autres productions sont en langue française, mais se situent toujours dans l'espace afghan reconnaissable ou nommément désigné.

Il en va différemment des *Porteurs d'eau* (Rahimi, 2019) qui se compose de deux intrigues *a priori* indépendantes. Ces récits alternés rapportent l'histoire de Tamin-Tom, un Afghan vivant à Paris et celle de Yûsef, porteur d'eau à Kaboul. Tout semble les séparer : leur condition sociale, car Tom, naturalisé français, travaille dans une entreprise, a fondé un foyer avec Rina, sa compagne d'exil dont il a une fille, Lola, tandis que Yûsef, analphabète et célibataire, peine comme une bête de somme à transporter une outre pleine d'eau qu'il vend dans son quartier à Kaboul. À rebours de la notion de chronotope, le roman se distingue en plaçant les deux intrigues dans un espace distinct et un temporel similaire, symboliquement placé le jour où les talibans ont appliqué leur menace de détruire les deux bouddhas de Bâmiyân.

Ainsi, Rahimi se fait-il passeur d'une culture peu connue de son lectorat à partir d'un événement au retentissement mondial qui devient, dans le roman, la métaphore du destin. En effet, Tom décide ce jour-là de quitter sa famille pour rejoindre sa jeune maîtresse, Nuria, à Amsterdam, et Yûsef prend ce même jour, conscience du désir qu'il éprouve pour Shirine, sa belle-sœur dont il a la garde depuis que son frère s'est enfui au Pakistan pour échapper aux représailles des talibans. Le français devient ainsi un outil de transmission et le texte à la fois témoignage de la société afghane sous l'emprise des talibans et véhicule de contes et de légendes qui y abondent. Se mêle à une poésie particulière sans exotisme, une analyse de la passion amoureuse dépourvue de frontières.

1. Les bouddhas de Bâmayân comme symbole de la destruction de la mémoire

Tom devenu Parisien ne cherche plus à lutter contre les stéréotypes qui entourent son pays dans les esprits français, il se contente de les noter avec une ironie blasée. Il s'étonne à peine d'entendre qu'il est surprenant qu'un Afghan ne fume pas de cannabis (177) et redoute les impressions des touristes qui sont d'une banalité affligeante : « Tom reconnaît ces voyageurs et leurs discours sur son pays. Toujours les mêmes mots, toujours déjà entendus : " Oh, un cavalier afghan ! J'ai connu votre pays avant la guerre. Quel magnifique pays ". Blablabla » (234). Derrière le personnage se dissimule l'auteur qui s'inscrit en faux du « prêt-à-penser » européen quand il ramène la guerre à « une histoire de pipeline » (106), analyse confortable que Tom utilise aussi pour éviter de replonger dans cette douloureuse période.

Pourtant, lorsqu'il discute avec Nuria, il ne peut s'empêcher de lui expliquer qu'en Afghanistan « il y a des visages mongols, indiens, grecs, turcs... » (105), mettant à mal le cliché de l'Afghan « qui se doit d'avoir l'air d'un Taliban, brun, barbu, les yeux dessinés au khôl, le regard perçant » (105). En cela, Rahimi illustre les comptes-rendus souvent fallacieux des journalistes, ainsi qu'il l'affirme dans une interview : « Vous savez, les journalistes ont tendance à parler à la place des Afghans, alors qu'ils ne sortent pas de leur *guest houses* et passent par des traducteurs » (Dufay, 2008).

En plaçant son roman sous l'égide des deux bouddhas de Bâmayân dès le prologue, Rahimi fait plus que situer temporellement le récit, il lui donne la coloration d'un Afghanistan sur le point de disparaître et dont la littérature permet de conserver la mémoire et d'en donner toute la dimension.

Alors qu'il roule en direction d'Amsterdam, Tom écoute les informations du jour à la radio qui rapportent « l'incertitude sur le sort des grandes statues de Bouddha dans les vallées de Bâmyân » (38) et diffuse également le message du mollah Omar :

À la suite des consultations entre les chefs religieux et avec l'Émirat islamique d'Afghanistan sur la base des avis des religieux et d'oulémas et des responsables de la Cour suprême de l'Émirat, il est décrété que toutes les statues et tous les sanctuaires non islamiques sis dans les différentes parties de l'Émirat doivent être détruits. Ces statues ont été et restent des sanctuaires d'infidèles, et ces infidèles continuent à les adorer et à les vénérer. Allah tout puissant est le seul. (38)

La confirmation de cette déclaration arrive rapidement, et Tom la trouve à la une d'un quotidien qui retranscrit le discours officiel des talibans :

Ces destructions ne sont dirigées contre personne. C'est une décision interne de l'Émirat islamique, mais nous sommes préoccupés par le silence de la communauté internationale devant les souffrances du peuple afghan, alors qu'elle s'est totalement mobilisée pour la destruction de ces pierres. (154-155)

Dans sa mauvaise foi, le discours du porte-parole des talibans réactive cependant le souvenir d'une ancienne discussion avec Nuria. Lui aussi pensait qu'il est plus juste de s'indigner des malheurs humains que de la disparition de statues, aussi anciennes soient-elles, mais la jeune fille lui avait rappelé que les hommes ne font que passer et que rien ne peut remplacer l'art, car « Une œuvre garantit la trace de l'humanité » (155).

Le retentissement mondial de ce ravage habilement mis en scène à des fins politiques par le gouvernement des talibans, signe pour l'Occident l'obscurantisme de l'intégrisme absolu. Pourtant, d'autres monuments avaient été annihilés et l'on pense, par exemple à l'Arabie saoudite qui, dès le XIX^e siècle a fait, sous l'impulsion du wahhabisme, disparaître toute trace de la *jâhilîya* (la période antéislamique) sans aucune réaction de par le monde.

Pour Rahimi, au-delà de l'évidente barbarie culturelle, les bouddhas de Bâmyân s'inscrivent comme un symbole, car ils témoignent du métissage culturel de l'Afghanistan, ce que récuse les talibans, au nom d'une pureté religieuse. Assurément, ces statues millénaires représentent la rencontre entre l'Occident grec et l'Orient bouddhiste, dans une forme d'art désigné sous le nom de *gandhara* (Bussagli, 1996), où la figure de Bouddha est représentée avec des drapés, héritage de la statuaire hellénique apportée par les troupes d'Alexandre le Grand (IV^e s. av. J.C) Le roman transmet ce message par la bouche d'un personnage secondaire, Lâla Bâhari, dans le récit consacré à Yûssef :

Avant l'invasion arabe, ton pays était bouddhiste ; et même une fois convertie à l'islam, la population continuait, sans le savoir à célébrer des rites bouddhistes. [...] Dans notre pays, où tu vois un mausolée d'un saint musulman, sache qu'en dessous il y a un temple bouddhiste. (267-268)

Si Yûssef demeure stupéfait en écoutant l'épicier hindou, celui-ci lui dévoile la connaissance de son pays en lui rappelant les conflits entre les Kalakânis, lesquels avaient déjà tenté de détruire les bouddhas, et les Hazaras qui le renvoient aux propos de sa mère :

Il se souvenait de sa mère qui disait que la mort de son mari n'était pas un accident, mais bel et bien un meurtre ; [...] Plus tard, il comprit que son père pratiquait un métier dont seuls les hommes originaires de Shamâli, en particulier les Kalakânis, devaient avoir le privilège. Lui, un Hazara, venu de la vallée d'Adjar, n'avait pas le droit de voler leur gagne-pain. [...]

Sa mère disait que pour cette raison –pour que leurs enfants ne soient pas embêtés par les Kalakânis- son mari avait changé leurs prénoms en Soleyman et Yûssef –rares chez les Hazaras-, oubliant que les traits de leur visage, leurs yeux en amande, leur nez aplatis les trahiraient. (83)

En effet, la rivalité entre ces deux ethnies marque la composante multiple de l'Afghanistan (Centlivres, 2001) classifiée à partir de critères religieux : les Hazaras chiites et la Kalakânis sunnites, proches du courant wahhabite, dans lequel s'est fondu le déobandisme. En reliant ces oppositions tribales (Makhmalbaf, 2001 :26-27) à la destruction des bouddhas, Rahimi dresse un tableau politique de l'Afghanistan que viennent ponctuellement compléter des détails du quotidien restituant l'intolérance et la brutalité du régime intégriste.

Contrairement à l'Occident, anxieux de connaître la décision des talibans, en Afghanistan, la question de la destruction des bouddhas ne se pose plus. La dynamite a eu raison des statues millénaires et l'Émir Mullah Omar a rendu une *fatwa* (sentence) ordonnant : « le sacrifice de cent vaches, dont la viande doit être distribuée aux pauvres, afin d'expier le retard des musulmans à l'anéantissement des Bouddhas » (47), ce qui ne trouble nullement Yûssef qui « accélère le pas, court presque jusqu'à ce qu'il arrive à la grotte » (47). La vie est si dure pour lui, sa passion pour Shirine si secrète, si invasive, que cette annonce ne l'émeut pas. Par ailleurs, il n'est pas plus affecté lorsque les talibans, sur le chemin de la source lui confirment que « grâce à Allah, nos frères ont pu démolir les œuvres des idolâtres kafirs, les Bouddhas de Bâmyân » (60). Seule l'absence de Lâla Bahâri l'inquiète, car « Jusqu'à ce matin, il n'y croyait pas, prenant cette menace contre les statues de Bouddha, comme un chantage politique. En tous cas, ce qu'il espérait. Il voulait mourir au pied du grand Bouddha, le Rouge, *Sorkh beut* » (60).

La présence du personnage hindou, relégué dans le village au rôle secondaire d'épicier, induit les liens civilisationnels entre l'Inde et l'Afghanistan que Rahimi souligne dans son entretien avec Sylvie Tanette (Tanette, 2013), en citant la nourriture, les vêtements et des usages directement issus de la tradition indienne.

De fait, les Hindous stigmatisés sous le régime des talibans, à l'identique des Juifs durant la période nazie, doivent signaler leur nature par un ruban orange (136), ce qui les expose fréquemment aux coups de fouet des jeunes talibans qui circulent dans le quartier. Yûssef est inquiet de voir la boutique de Lâla Bâhari close et s'interroge sur son sort : « Peut-être ces fous de talibans l'ont-ils jeté en prison ? Dans le quartier ce genre de barbarie à l'égard des Hindous est assez courant. Surtout envers lui, dont le magasin n'est fréquenté que par les femmes » (163). Il est vrai que celles-ci, privées d'autonomie, n'ont pour prétexte de sortie que le seul approvisionnement du foyer, aussi la rencontre avec l'épicier hindou prend-elle

une dimension fantasmée « parce qu’elles voient en lui un sosie de la star indienne Salman Khan » (164). La remarque est l’occasion de mentionner à sa suite que le cinéma est désormais prohibé, comme la musique, la danse et toute forme d’image. La purification visée manque son but, car si les films indiens n’ont plus le droit d’être projetés, les femmes en conservent le souvenir et « viennent voir Lâla Bâhari encore plus nombreuses. Une manière de rêver, à travers lui à cet acteur divin, même si lui, Lâla Bâhari, n’a pas tellement de ressemblance avec l’acteur » (164). Ainsi, la répression exaspère-t-elle l’imaginaire.

L’oppression des femmes est signalée ponctuellement à travers le mépris dans lequel elles sont tenues, même au sein de leur propre famille qui leur refuse une protection lorsqu’elles se retrouvent seules (145). Elles subissent également : l’obligation du port du *tchadari* (90), l’interdiction de circuler sans être accompagnées d’un homme de leur famille (151), le refus de les instruire (147), le risque d’être enlevées par « l’armée d’Allah » (188), la polygamie non consentie (126), la lapidation en cas de suspicion d’adultère (78), l’impossibilité de se défaire de l’autorité masculine, même une fois veuve, car comme Shirine, elles deviennent dépendantes du mâle le plus proche de leur défunt mari. Toutes ces humiliations, ces contraintes, sont prises sous couvert du verset 34 de la sourate 4 : « Les hommes ont autorité sur les femmes, en raison des faveurs qu’Allah accorde à ceux-là sur celles-ci [...] Les femmes vertueuses son obéissantes et protègent ce qui doit être protégé pendant l’absence de leur époux, avec la protection d’Allah » (112), qui est appliqué à la lettre et dont le soufi rétablit le sens véritable : « *Les femmes sont gardiennes de ce qui doit être protégé* » (113). Sans l’insistance qui aurait donné au roman une nature polémique, Rahimi mentionne par bribes, les aléas de la condition féminine, ce qui leur accorde une force supérieure à un simple réquisitoire.

Les persécutions qui parsèment le roman sont rapportées dans la banalité du quotidien, et à travers les personnages que Yûssef croise durant sa tournée de distribution d’eau. Ainsi s’interroge-t-il de l’absence de Najib, l’intellectuel dont la maison est vide depuis deux jours. Son inquiétude est d’autant plus justifiée que les enseignants sont dans le viseur des talibans qui jugent leur influence néfaste, aussi échafaude-t-il des hypothèses : « Est-il parti lui aussi ? [...] Les talibans seront venus chercher Najib et l’auront amené sous les coups de fouet à la mosquée, où il est en train de faire sa prière » (95). Dans ses suppositions, Yûssef tente d’écarter l’idée que le professeur qu’il respecte ait pu trouver « sa dernière étape », lui qui transmettait l’histoire du pays et dont la foi musulmane semblait toute relative.

De même, le soufi Hâfiz, qui pour échapper aux représailles simule une aphasie : « Sa femme dit qu’il est atteint d’aphasie. C’est faux. Elle cache la vérité. Yûssef le sait. Il entend le soufi réciter, de temps en temps, les poèmes dans sa barbe. Mais jamais devant les autres » (110). Bien sûr, son nom renvoie clairement au poète médiéval dont les ghazals célébraient le vin et l’amour : autant d’interdits auxquels s’oppose la tradition poétique venue du lointain des âges et revisitée par les mystiques du XI^e siècle lorsque la parole était plus libre. Mais, désormais, les poètes doivent se taire, et Hâfiz est muet, à l’identique « du soufi Hafiz, un poète qui s’était tu dès l’arrivée des Moudjahidines » (110).

Sans doute, est-ce dans le récit de Yûssef que le tableau social est le prégnant pour décrire le présent de ce 11 mars 2001, mais l’histoire de Tom rapporte un passé suffisamment proche pour donner de l’Afghanistan la vision d’un pays déchiré depuis des décennies par la guerre. En roulant vers Amsterdam, il ne peut s’empêcher de revivre des souvenirs et la voix de sa femme racontant leur fuite au moment de l’occupation par les troupes de l’Armée Rouge, se mêle à celle de sa mère alors qu’il se reproche sa lâcheté de fuir son foyer en catimini. Il pense à Rina, dont sa mère disait : « Elle est tes origines, ta jeunesse, ton exil et ton identité » (51), est le témoin de son histoire qu’elle se plaît à raconter. Dans ce récit que Tom trouve embelli, aux allures de conte, elle relate leur traversée de la frontière vers le Pakistan, sur cette « route illicite » (51) durant sept jours « chaque pas traversant des chemins

minés était une victoire sur la mort [...] À l'époque, on était fiers d'être accompagnés par la résistance qui se battait contre l'invasion soviétique. Loin de nous l'idée qu'un jour ces héros deviendraient des monstres » (52-53). Ce sont ces monstres que côtoie Yûsef, lui, le porteur d'eau de Kaboul qui, grâce à la sécheresse, n'est plus le subalterne que l'on hèle, mais un homme important puisque dépositaire du secret de la seule source encore accessible.

La place des contes dans le roman est importante et restitue la poésie naturelle attachée aux souvenirs de l'auteur qui dit en français ce qui représente au plus juste l'Afghanistan dans son essence où se côtoient réalisme et merveilleux.

2. Dire les légendes et contes persans en français

À une journaliste qui demandait à Atiq Rahimi d'où lui venait son goût de la France, il répond que c'est par la littérature qu'il a fait sa connaissance dans sa jeunesse bien avant d'y trouver asile et d'entreprendre des études en Sorbonne nouvelle. Le choix de l'écriture en français résulte, non seulement d'un cheminement quasi naturel après vingt ans de présence dans l'hexagone, mais surtout d'un sentiment de liberté dans l'utilisation de la langue dès la rédaction de *Syngué Sabour* : « Si j'avais écrit ce livre en persan, j'aurais adopté un langage pudique et pratiqué l'autocensure. Écrire en français me permet d'entrer vraiment à l'intérieur des personnages, de parler du corps. Écrire dans une autre langue est un plaisir. C'est un peu comme faire l'amour » (Dufay, 2008).

Pour autant, à propos des *Porteurs d'eau*, Rahimi précise que l'histoire de Tom a été rédigée en français, mais pour ce qui est de celle de Yûsef, il l'a en premier lieu écrite en persan et, plus tard, non pas traduite en français, mais réécrite intégralement. Cette hésitation entre deux langues subsiste dans le roman dans le chapitre où Tom fait une halte pendant son voyage pour écrire une lettre d'adieu à Rina. En toute logique, il sort de sa mallette « une feuille à en-tête « Anagramme » (58), nom de l'entreprise de sérigraphie dans laquelle il travaille comme technicien commercial. Cependant, le choix de ce nom n'est pas un hasard. Outre le fait qu'il renforce la thématique du double présente dans tout le roman (Rey Mimoso-Ruiz, 2021), l'anagramme renvoie à la combinaison des lettres et préfigure les hésitations du personnage face à la page blanche, à l'identique de celle de l'écrivain. En effet, Tom en se parlant à lui-même se dit : « Tu ne sais plus quoi dire, comment dire ce qu'il faut dire... » (70), et après quelques essais, s'aperçoit que sa phrase est ridicule (« Rina, ma lâcheté l'emporte sur ma compassion pour t'écrire cette lettre ») et se résout au silence jusqu'à ce que « par une pulsion singulière, [tu] il [t]se met[s] à écrire dans sa langue maternelle » (72).

En reprenant dans la fiction, le processus utilisé pour le récit de Yûsef, Rahimi se livre à une comparaison entre le français et le persan qu'il juge être « une langue qui chante à l'imparfait » (73) et qu'il savait « condamnée au silence et à l'oubli » (73). Il trouve dans la grammaire de sa langue maternelle l'expression de sa situation, lui qui se lance dans un futur dont il ne connaît pas la finalité : « le futur se forme avec l'auxiliaire *vouloir* conjugué au présent et le verbe principal au passé de la troisième personne [...] Comme si, dans cette culture de la fatalité, le futur ne dépendrait que de la volonté alors qu'il appartient par sa forme grammaticale, au passé et à un tiers » (73). Outre le renvoi au double dont souffre Tom dans sa paramnèse, mais qui ne fait pas l'objet de cette étude- ce sentiment d'incomplétude personnelle est prémonitoire de sa tragédie à venir. Mais, il s'étonne lui-même de l'usage du persan pour exprimer des sentiments personnels, tant la langue est pudique, en se disant que « ces idées-là, tu ne les avais jamais exposées dans une autre langue que le français » (75).

Néanmoins, il ponctue le texte de termes en persan, soit parce qu'ils sont intraduisibles, comme par exemple le *sandali*, ou la notion d'honneur, *nâmous*, ou encore le lien étymologique entre l'eau et l'œil, *tchashm/tchashma*, mais aussi pour restituer la nature du quotidien : la maison de thé, *tchaykhâna*, le turban de Yûssef *gopitcha*, son outre, *mashk*, etc. La plupart d'entre eux sont suivis d'un équivalent français ou d'indices permettant de les comprendre, mais quelques-uns gardent leur mystère. Il est intéressant de remarquer que, si la majorité des termes persans appartiennent au récit de Yûssef, ils apparaissent également dans celui consacré à Tom et sont le plus souvent liés au désir amoureux qui le ramène aux origines. De même, les termes empruntés à l'hindi (*pyâr*, désir) foisonnent au moment où Yûssef reçoit une initiation à l'amour dans la grotte où il retrouve Shirine et dont le lecteur peut supposer qu'il s'agit d'une *mâya*, une illusion.

Sans commune mesure avec un effet exotique, tel que pratiqué par les écrivains français du XIX^e siècle qui ponctuaient leurs récits de voyage de termes locaux, ce procédé familier des auteurs exophones dans l'appropriation de la langue française, souligne également ici la double identité du personnage qui, bien que naturalisé, n'arrive pas à déterminer s'il rêve en persan ou en français.

Une différence remarquable entre les deux récits réside dans l'usage des pronoms et le mode narratif. En effet, le récit de Tom repose sur une sorte de monologue intérieur / dialogue que le personnage s'adresse à lui-même ou à une interpellation du narrateur qui use de la deuxième personne du singulier, alors que le récit dédié à Yûssef rejoint les rangs de la focalisation externe par le biais d'un narrateur omniscient. L'écart marque la distance prise par rapport à l'Afghanistan dont Rahimi rapporte les difficultés contemporaines, mais aussi les contes et légendes de son souvenir.

Si dans le récit de Tom, les contes sont moins présents, le narrateur note que les légendes étaient inhérentes à sa culture : « Mais c'est aussi propre à la culture ancestrale de Tom de transformer toute réalité du passé en légende, et de vivre ainsi dans la fiction. Éternellement » (233). Lui-même fait preuve de lucidité quand il prévoit avec une certaine lassitude que : « Un jour ou l'autre, les Afghans inventeront un conte sur la destruction de ces idoles » (233). Il a par ailleurs, conscience de ne pas vivre totalement dans le réel, sujet à la constante impression de « déjà vu » qui l'accompagne et lui fait dire : « Un passé que tu ne savais pas fixer dans le temps ni dans la mémoire. Le lieu était indéfinissable ; le temps insaisissable. Un espace-temps d'*Il était une fois* » (18). Le temps du conte.

De fait, la mention des légendes est si présente qu'elle parvient à unir les deux récits et par là-même, à souligner que Tom reste profondément afghan, même « naturalisé », comme s'il avait été figé dans cette identité, à l'identique des animaux entre les mains d'un taxidermiste (34). Si forte est l'empreinte des contes dans l'imaginaire collectif que, bien qu'instruit et familier de la logique occidentale, Tom, en dépit des années, conserve en mémoire le récit que son père racontait aux touristes venus admirer les statues (Centlivres, 2009 :17) :

[...] au XIX^e siècle, un voyageur hindou du nom de Mohan Lâl affirmait que c'était les cinq frères Pandava, les fameux personnages du Mahabharata, qui auraient créé ces deux statues durant leur exil dans la vallée de Bâmiyân. Et le troisième Bouddha géant, couché à l'état de nirvâna, qu'aurait cru voir un autre voyageur, un moine bouddhiste chinois du VII^e siècle ; ne serait qu'un serpent gigantesque, pétrifié par l'un de ces frères. Mais les musulmans disent que c'est un dragon tué par Ali, le gendre de Mahomet. (233)

Quant à Yûssef, héritier de la connaissance de la source, il est le seul homme du quartier à pouvoir y accéder, tant elle est entourée de légendes dissuasives : « On invente des légendes

des. On dit que la source est gardée par un *dêw*, un monstre aux yeux rouges, nu, à la peau grise, la langue pendante hors de la bouche, un collier de tête de mort autour du cou, deux bras enlaçant ses bras, une épée tranchante à la main » (45). Cette créature monstrueuse rejoint les images des démons mésopotamiens tel Pazuzu, ce qui laisse entendre combien les anciennes fables perdurent dans les esprits. D'autres voix disent que l'eau rapportée par Yûssef est l'urine d'un dragon, ce à quoi Yûssef ajoute que ce sont des pleurs qu'il verse en entendant ce qui se passe dans la ville (45). Malgré tout, ces légendes le servent et font de lui un homme important car, en raison de la sécheresse, il est l'unique pourvoyeur de la précieuse eau : « Désormais, la vie et la mort des habitants de Kfir Koh sont entre les mains de Yûssef ». (46)

Autant dire que le conte est toujours présent, jusque dans le quotidien comme le montre la manière dont Yûssef exprime la situation douloureuse de l'emprise des talibans. Bercé dans son enfance par les contes traditionnels, il se remémore à un moment critique de sa vie, alors que la femme qu'il aime et qui lui est interdite a disparu, celui que son père lui racontait. Rahimi prend soin de rapporter le conte du roi Shâr (Rey Mimoso-Ruiz, 2009), roi libidineux combattu par Sorkh Pahlawân amoureux de Kheing Bigom. Poursuivi par l'armée du roi après avoir libérée la jeune femme, il s'enfuit avec elle « dans les grottes de la montagne de Koh-é-Bâba » (206). À l'identique des poèmes courtois, les deux époux furent sauvés du massacre par le Demiurge et pétrifiés « à même la montagne » (207), ce qui fit du lieu le refuge de tous les amoureux. Il est aisé d'y reconnaître des éléments de la légende qui entoure les deux bouddhas de Bâmyân dont il est dit que la grande statue est masculine, et la plus petite, féminine.

Toutefois, le conte ne constitue pas uniquement d'une intrusion dans le récit, mais il marque son emprise dans le quotidien du personnage qui, rappelons-le, n'a qu'une culture orale et qui, tout naturellement, transpose sa situation dans le contexte du fabuleux, ce qu'il exprime plus loin : « Je suis désormais Sorkh Pahlawân ! Je te [Shirine] protégerai jusqu'à la fin de ma vie » (223), et le redit dans l'épisode de la grotte qui relève du merveilleux : « Je suis Sorkh Beut, le lutteur, le combattant valeureux » (269).

Par ailleurs, le prénom de Shirine appartient à un conte persan *Khosrow et Shirine* du poète Nizami (1180) dans lequel l'écrivain introduit la légende des bouddhas. Il est vrai qu'Atiq Rahimi est si attaché à ce conte qu'il a fait l'objet de son livret composé sur la musique de Thierry Escaich dans l'opéra *Shirine*, programmé du 2 au 12 mai 2020 (six représentations), mais que la pandémie du Coronavirus a repoussé au 2 mai 2022. Preuve s'il en est, de la démarche du romancier qui construit à chaque œuvre un pont entre les deux mondes, faisant entrer dans l'imaginaire français une part de l'imaginaire persan, si présent en Afghanistan.

Outre les contes et les légendes déclarés comme tels, les derniers chapitres qui voient Yûssef être initié à la valeur sacrée de l'amour lorsqu'il franchit le salon de Lâla Bahâri ont la couleur de l'onirisme et du conte. Le porteur d'eau, dans un rêve - ou dans un délire - se retrouve dans un espace empreint d'images des films de Bollywood, mêlé d'illustrations du Kama Sutra, dans lequel il revoit Shirine. Mais celle-ci n'a plus l'aspect modeste qu'on lui connaît : transformée en danseuse hindoue, dévêtue comme les déesses des temples elle reçoit un enseignement de Lâla Bahâri qui en lui offrant la boisson des dieux, le *bhangaw*, la transporte dans une autre sphère où la culpabilisation est absente : « L'amour n'est pas un péché » (250) et qui devient un hymne à la vie, ainsi qu'il est conçu dans le panthéon hindou (271).

Ces trois chapitres (26, 28 et 30) prennent une tonalité de réalisme magique selon le concept utilisé par Franz Roh (1925) en peinture et revu en littérature par Alejo Carpentier en 1949 (Scheel, 2005), mais qui sera démenti par l'apologue qui ramène à une brutale réalité, comme si rien n'était plus possible : « ... et trois faits divers du 13 mars 2001/ [...] Au stadium

de Kaboul, une femme est lapidée ce matin pour crime d'adultère, et son amant, un marchand hindou, est pendu dans le jardin public »

La fonction du conte, outre l'expression indissociable de la culture afghane selon Rahimi, trouve sa signification dans la leçon qu'il renferme. Ainsi, pour signifier à Tom que son amour pour Nuria n'était finalement qu'une illusion qu'il doit conserver en mémoire, Rospinoza, la juive philosophe rencontrée au *coffee shop* en recherchant Nuria, lui raconte, pour lui démontrer la fragilité du sentiment amoureux, le conte du mandarin et de la courtisane, tel que Barthes l'a consigné (Barthes, 1993 : 70). De même, le rêve érotique de Yûssef relève de la *Mâya*, et peut-être, seule la source est porteuse de vérité, si l'on en croit les paroles du journaliste évoquant le troisième mystérieux Bouddha disparu, ignore de l'archéologue « arrêté au bord d'une source d'eau pour remplir ses gourdes, sans se rendre compte que la source était l'oreille du Bouddha couché » (278).

3. Conclusion

À partir d'un événement retentissant qui a suscité une stupéfaction et une indignation quasi générale, Atiq Rahimi apporte à ses lecteurs une connaissance précise de l'Afghanistan qui dépasse tous les reportages ou tentatives d'approche des médias. En usant de deux récits parallèles, et finalement complémentaires, il capte certes, les faits sociaux du régime obscurantisme qui a gouverné le pays de 1994 à 2001, mais il dit surtout l'âme afghane pétrie de contes et de légendes au point de ne plus discerner le réel du fictif. La portée philosophique de l'illusion du monde, rappelant aussi la *Vie est un songe*, se dessine dans la rencontre de Tom avec Rospinoza, illustrant que l'amour est une forme de chimère (Spinoza, 1995 : 472) tout comme avec celle de Yûssef et Lâla Bahâri qui fait de l'amour une communion avec l'univers, et opère une fusion entre deux civilisations, laissant entrevoir la porosité entre réel et imaginaire.

L'usage du français, sous sa plume devient réducteur de frontière et ouverture sur une culture dont il dévoile les origines et l'Histoire enfouie sous les pierres pesantes de l'islam absolutiste. Plus encore, dans l'analyse du sentiment amoureux et du mystère féminin, la langue française dont il use comme médium, accorde à l'auteur une plus grande liberté que sa langue maternelle tout en tissant des liens de l'une à l'autre.

References bibliographiques

- BARTHES, R. (1993). *Fragments du discours amoureux*, in *Œuvres complètes*, édition revue, corrigée et présentée par Éric Marty, Seuil.
- BUSSAGLI, M. (2009). *L'art du Gandhara*, Livre de Poche, coll. « La pochothèque », 1990.
- CENTLIVRES, P. Vie et mort et survie des Bouddhas de Bamiyan (Afghanistan). *Livraisons de l'histoire de l'architecture*, n°17.
- SULSER, E (2001, 16 novembre). Les ethnies afghanes. Une classification approximative dont on ne peut pas se passer. *L'opinion*. <https://www.letemps.ch/opinions/ethnies-afghanes-une-classification-approximative-dont-on-ne-peut-pas-se-passer> .
- DJEBAR, A ; (1999). *Ces voix qui m'assiègent...en marge de ma francophonie*, Paris, Albin Michel.
- DERRONSORO, G. (2000). *La révolution afghane*, Karthala, coll. « Recherches internationales ».
- DUFAY, F (2008, 13 novembre). https://www.lexpress.f/informations/atiq-rahimi-le-passeur-patchouann_725579.html.

- FAYE, J-P., (2001). Bouddha e Bactriane. *Afghanistan. La mémoire assassinée*, colloque Patrimoine d'Asie centrale, Unesco, 2 mars 2001, Mille et Une Nuits.
- MAKHMALBAF, M. (2001). *En Afghanistan les bouddhas n'ont pas été détruits, ils se sont écroulés de honte*, trad. Michèle Levieux, Mille et Une Nuits,.
- RAHIMI, A. (2008). *Syngué Sabour. Pierre de patience*, P.O.L.
- RAHIMI, A. (2011). *Les Porteurs d'eau*, P.O.L.
- REY MIMOSO-RUIZ, B. (2009). Silence du cyan et cri de l'écarlate. *Syngué Sabour. Pierre de patience* (Atiq Rahimi, 2008) *Logosphère* n°5. *Ecritures du silence*, pp. 89-103.
- REY MIMOSO-RUIZ, B. (2022), « Sous le signe du double. *Les Porteurs d'eau* d'Atiq Rahimi » Colloque « Atiq Rahimi », Université Catholique de Lyon, 2 mai 2022.
- SCHEEL, C. W.(2005). *Réalisme magique et réalisme merveilleux. Des théories aux poétiques*, préface de Daniel-Henri Pageaux, L'Harmattan.
- SPINOZA, B., (1995). *L'Éthique*, in *Œuvres Complètes*, édition et traduction du latin et du néerlandais par Roland Caillois, Madeleine Francès et Robert Misrahi. Gallimard, coll. « La Pléiade ».
- TANETTE, SYLVIE, (2019, 10 novembre) <https://pages.rts.ch/espace-2/programmes/versus/10100270-versus-du-11-01-2019.html> .

Zabalduz

Jardunaldi, kongresu, sinposio, hitzaldi
eta omenaldien argitalpenak

Publicaciones de jornadas, congresos,
simposiums, conferencias y homenajes

INFORMAZIOA ETA ESKARIAK • INFORMACIÓN Y PEDIDOS

UPV/EHUko Argitalpen Zerbitzua • Servicio Editorial de la UPV/EHU
argitaletxea@ehu.eus • editorial@ehu.eus

1397 Posta Kutxatila - 48080 Bilbo • Apartado 1397 - 48080 Bilbao
Tfn.: 94 601 2227 • www.ehu.eus/argitalpenak

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea