

Sonia Vaupot, Adriana Mezeg, Gregor Perko,
Mojca Schlamberger Brezar, Metka Zupančič (éds.)

CONTACTS
LINGUISTIQUES,
LITTÉRAIRES, CULTURELS :
CENT ANS D'ÉTUDES DU FRANÇAIS À
L'UNIVERSITÉ DE LJUBLJANA

Collection Traductologie
et linguistique appliquée

Ljubljana 2020

CONTACTS LINGUISTIQUES, LITTÉRAIRES, CULTURELS :
CENT ANS D'ÉTUDES DU FRANÇAIS À L'UNIVERSITÉ DE LJUBLJANA
ZBIRKA PREVODOSLOVJE IN UPORABNO JEZIKOSLOVJE
COLLECTION TRADUCTOLOGIE ET LINGUISTIQUE APPLIQUÉE
e-ISSN 2712-3855

Équipe éditoriale : Sonia Vaupot, Adriana Mezeg, Gregor Perko, Mojca Schlamberger Brezar,
Metka Zupančič

Lecteurs-rapporteurs : doc. dr. Marija Zlatnar Moe, izr. prof. dr. Tanja Žigon

Relecture : Adriana Mezeg, Mojca Schlamberger Brezar, Sonia Vaupot, Metka Zupančič

Rédacteur technique : Jure Pregelau

Mise en page : Aleš Cimprič

Publié par : Les presses universitaires de l'Université de Ljubljana, Faculté des Lettres

Édité par : le Département de traduction

Pour l'éditeur : Roman Kuhar, Doyen de la Faculté des Lettres, Université de Ljubljana
Ljubljana, 2020

Première édition

Conception : Kofein, d. o. o.

La publication est gratuite.



To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca. / L'ouvrage est publié sous licence internationale / Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0.

La publication a bénéficié du soutien de l'Agence pour la Recherche de la République de Slovénie. Les éditeurs remercient l'Agence pour la Recherche de la République de Slovénie pour son soutien financier (financement de base de la recherche No. P6-0215, P6-0218 et P6-0265).

Première édition électronique. Une copie numérique de l'ouvrage est disponible sur :

<https://e-knjige.ff.uni-lj.si/>

DOI: 10.4312/9789610604044

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v
Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID=39678723

ISBN 978-961-06-0404-4 (pdf)

Table des matières

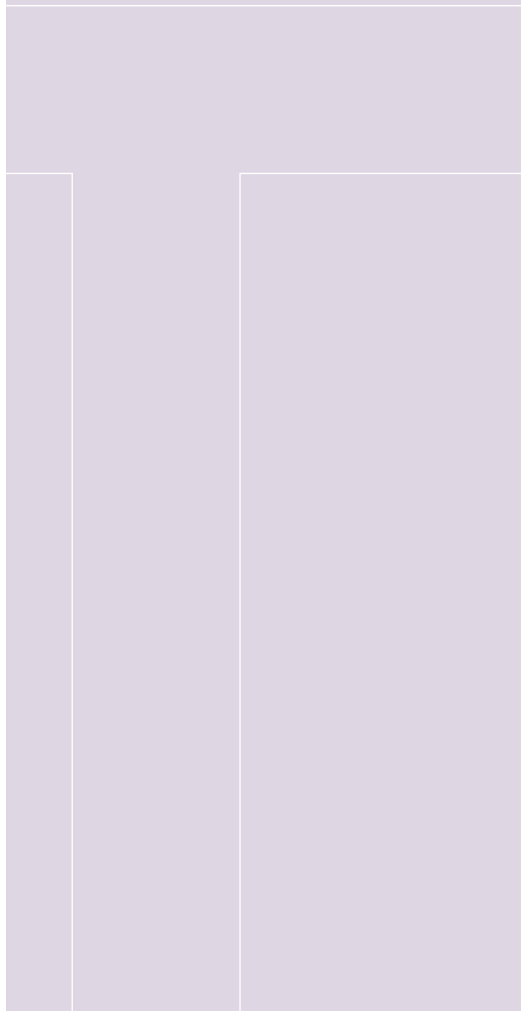


TABLE DES MATIÈRES

Mot d'introduction	8
AXE 1 –	
LINGUISTIQUE GÉNÉRALE, LINGUISTIQUE APPLIQUÉE, LINGUISTIQUE CONTRASTIVE, MORPHOSYNTAXE, LEXICOLOGIE, SÉMANTIQUE, PRAGMATIQUE	
La construction <i>faire + infinitif</i> et ses équivalents dans la langue macédonienne	18
Irina Babamova	
Approche sémantico-pragmatique des formules de salutation dans les émissions radiophoniques	30
Ilona Bădescu et Daniela Dincă	
Correspondance entre les formes de l'adjectif en croate et la détermination du nom en français	44
Gorana Bikić-Carić	
Discours « inexperts » sur la langue française : entre scléroses et innovations	58
Kyriakos Forakis	
La terminologie, outil de vulgarisation et de mise en discours pour la traduction pragmatique	72
Nicolas Froeliger	
Les anglicismes lexicaux en français dans les sciences humaines et sociales	92
Zoran Nikolovski	
L'évolution de la théorie tesnièreenne de la valence dans la dérivation française, italienne, anglaise, slovène et russe	104
Galina Ovtchinnikova et Assya Ovtchinnikova	
Valeur discursive de l'article en français	112
Bogdanka Pavelin Lešić	
Pourquoi Tesnière est-il Tesnière ? Vie, œuvre et héritage	132
Patrice Pognan	
Les influences de Lucien Tesnière sur la grammaire du slovène : <i>Essai de grammaire slovène</i> par Claude Vincenot	156
Mojca Schlamberger Brezar	
La requête : une approche contrastive (domaine français ↔ roumain)	168
Carmen-Ștefania Stoean	

AXE 2 –

LANGUE ET CULTURE

- Les cent dernières années des études françaises en Hongrie** 184
Krisztián Bene
- La formation à l’interculturel dans le dispositif universitaire albanais** 196
Elvis Bramo et Eldina Nasufi
- L’interculturel d’une langue indispensable à l’interaction sociale
des identités culturelles différentes** 204
Klementina Shiba

AXE 3 –

TRADUCTION LITTÉRAIRE ET SPÉCIALISÉE : PRATIQUES, THÉORIES, FORMATION

- La traduction à vue : quelles compétences ?** 218
Liliana Alic
- Étude comparative de trois nouvelles traductions de
*La Couronne de la montagne*** 230
Dragan Bogojević et Jasmina Nikčević
- La traduction littéraire slovène-français entre 1919 et 2019** 244
Adriana Mezeg
- Les tribulations intra- et interlinguistiques des noms propres.
Constats et observations** 260
Constantin-Ioan Mladin
- Difficultés et pièges dans la traduction des documents audio-visuels** 280
Mariana Pitar
- La théorie du skopos appliquée aux traductions roumaines
du roman *Justine* de Sade** 296
Anda Rădulescu
- Le discours juridique : étude comparée des chaînes de référence
(domaine français-roumain)** 310
Cristiana-Nicola Teodorescu et Daniela Dincă
- Intégration de ressources collocationnelles slovène-français dans une
base de données en ligne** 326
Sonia Vaupot

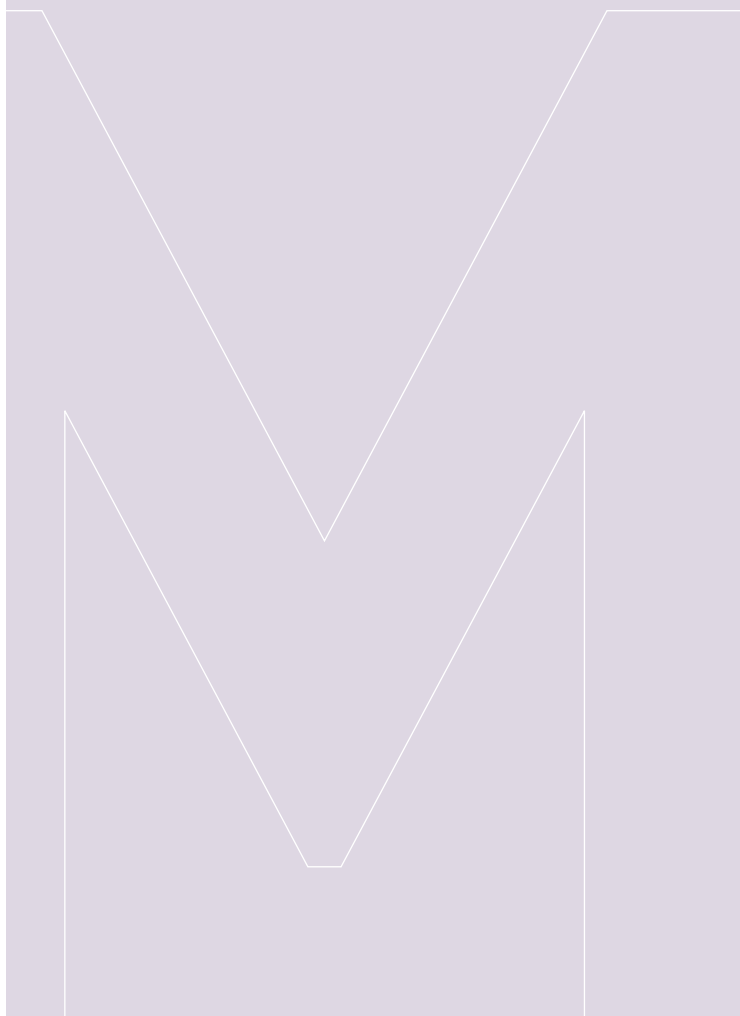
AXE 4 –

LITTÉRATURE FRANÇAISE ET LITTÉRATURES FRANCOPHONES

- Le désir et l’identité : une lecture de *Nedjma* de Kateb Yacine** 342
Daniela Ćurko

Charles d'Orléans poète médiéval ou le cas d'un mélancolique moderne Christina Dara	354
La « tâche littéraire » dans une perspective actionnelle Marie-Hélène Estéoule-Exel	370
Des millions de masques et très peu de visages : Montesquieu et Cadalso comme préfaciers Ignac Fock	380
<i>Sunt lacrimae rerum</i> : naissance, langue, littérature, origine. <i>Les Larmes</i> de Pascal Quignard Nenad Ivić	396
Bessa Myftiu et le roman <i>Confessions des lieux disparus</i> : l'enfance et l'adolescence d'un écrivain Camelia Manolescu	406
Formes poétiques dans la poésie française du XX^e siècle Ildikó Szilágyi	422
Les répercussions littéraires des premières mises en cause du système colonial français : le roman colonial en crise (Maroc et Indochine, 1930-1940) Jean-Jacques Tatin-Gourier	434
De l'engagement à la poétique et au-delà (Guérin, Genet, Duvert, Camus et Louis) Maja Vukušić Zorica	440
Ce qui change et ce qui reste : les « révolutions » dans l'enseignement universitaire de la littérature, en FLE Metka Zupančič	452
AXE 5 –	
DIDACTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE GÉNÉRALE ET SPÉCIALISÉE	
Le français familier dans les manuels de phonétique corrective Joana Hadži-Lega Hristoska	466
Moi et l'Autre : l'interculturel dans la classe de Français langue étrangère Meta Lah	480
Le département de français « moderne » : la cohabitation de la littérature, la linguistique et le français professionnel Cheryl Toman	496
L'utilisation des TICE pour une meilleure évaluation et autoévaluation dans l'apprentissage du FLE Elona Toro	506
Résumé slovène/Povzetek	516
Index	520

Mot d'introduction



Cette monographie comprend une sélection de contributions présentées lors du colloque international organisé en septembre 2019 pour célébrer le centenaire des études de français à l'Université de Ljubljana.

L'Université de Ljubljana est fondée en 1919, comme de nombreuses institutions académiques de l'Europe centrale issues des pays de l'ancienne Autriche-Hongrie. La Faculté des Lettres (Filozofska fakulteta) figure parmi les premières unités pédagogiques au sein de l'Université de Ljubljana. On y proposait déjà, au cours de l'année académique 1920/21, des cours de grammaire historique du français et des cours sur l'histoire du théâtre français. Parmi les premiers enseignants slovènes, on compte notamment Friderik Juvančič, et un an plus tard, Franc Šturm qui joua un rôle important dans la mise en place de la romanistique au sein de la Faculté des Lettres dont il fut l'un des Doyens. Il faut également citer, parmi les pionniers des études françaises à l'Université de Ljubljana, le structuraliste et linguiste de renom Lucien Tesnière qui enseigna, de 1921 à 1924, en tant que lecteur de français à la Faculté des Lettres. Il y assura notamment des travaux pratiques de traduction vers le français. Il ne fait aucun doute que l'étude de la langue, de la littérature et de la culture françaises, à l'origine – et assurément au cours des décennies suivantes – a fortement marqué la Faculté des Lettres et en représente un des piliers fondateurs.

Le colloque *Contacts linguistiques, littéraires, culturels : Cent ans d'études du français à l'Université de Ljubljana* voulait dresser le bilan d'un siècle d'activités très variées liées à la langue française, mais aussi se souvenir des grands chercheurs qui ont travaillé au sein de l'Université. Le but de ce colloque était de donner aux collègues du monde francophone l'occasion de réfléchir ensemble sur l'avenir de l'enseignement et des recherches dans les domaines de la francophonie à l'université ainsi que dans le milieu culturel slovène et ailleurs.

Le colloque, organisé par les deux départements de la Faculté des Lettres de l'Université de Ljubljana où l'on enseigne la langue française, le *Département des langues et littératures romanes* et le *Département de traduction*, s'est déroulé à la Faculté des Lettres de Ljubljana du 12 au 14 septembre 2019. Les grands thèmes de recherche abordés dans le cadre de la francophonie touchaient aux nombreux domaines de la linguistique générale et contrastive, la sémantique lexicale, la lexicologie, la pragmatique, la stylistique, la traduction littéraire et spécialisée, la théorie de la littérature, la critique littéraire appliquée à la littérature française et aux littératures francophones ainsi qu'à la didactique. Pour orienter les débats dans toutes ces disciplines, il s'agissait d'évaluer les courants de pensée, les tendances majeures et les changements advenus dans la période entre 1919 et 2019. Les différences entre les mouvements et les écoles étaient circonscrites, ainsi que les effets de surprise ou de nouveauté. Cette rencontre a également permis aux participant.e.s de se plonger dans des problèmes récurrents de traduction ou

encore d'interculturalité observés dans le contexte du FLE, mais aussi d'explorer le rapport entre le français et d'autres langues.

Face à la pluralité des thèmes de recherche, le colloque s'est articulé autour de plusieurs volets qui, par leurs orientations différentes et leurs recoupements partiels, ont suscité une réflexion sur les liens entre ces domaines d'intérêt et les nouvelles pistes de recherche qui se dessinent pour les années à venir. Les interrogations qui ont été poursuivies par les participant.e.s du colloque, et dans les contributions au présent volume, s'organisent autour de cinq grands axes présentés ci-dessous.

Le premier volet, axé sur la linguistique générale, linguistique appliquée, linguistique contrastive, morphosyntaxe, lexicologie, sémantique, pragmatique, comporte plusieurs articles centrés autour de l'œuvre et le personnage de Lucien Tesnière. L'œuvre de Lucien Tesnière est vaste et protéiforme. En plus de sa grammaire structurale, il s'est intéressé au duel dans les langues slaves du Sud-Ouest, mais aussi dans l'aire mésopotamienne et dans l'aire chamito-sémitique. Les travaux qu'il a consacrés au slovène sont également nombreux. **Patrice Pognan** souligne la parenté entre l'œuvre de Tesnière et le développement des représentations en dépendances pour le traitement automatique des langues dans le cadre de l'école de Prague.

En appliquant pour leur part la méthode tesnérienne, surtout la valence syntaxique, **Galina Ovtchinnikova** et **Assya Ovtchinnikova** comparent les séries dérivationnelles dans les langues appartenant à différentes familles, slaves, romanes et germaniques. L'analyse des dérivés déverbaux, dénominaux et adjectivaux fait ainsi constater les mêmes lois valenciennes en français, italien, russe, anglais et slovène.

La recherche d'**Irina Babamova**, d'un intérêt didactique et traductologique, s'inscrit dans le cadre de la grammaire de dépendance, initiée par la syntaxe structurale de Lucien Tesnière. L'auteure compare la construction factitive « faire + infinitif » à des structures morphologiques et syntaxiques équivalentes encodant un sens causatif en macédonien. Le lien avec la description tesnérienne de la grammaire est visible aussi dans la contribution de **Mojca Schlamberger Brezar** qui présente l'organisation de la grammaire du slovène de Claude Vincenot. Elle analyse la réception de cette grammaire qui n'a pas eu l'impact qu'elle mériterait dans le milieu slovène.

Les articles qui touchent à la morphologie contrastive mettent en relief les questions de la détermination en français et dans les langues slaves. **Gorana Bikić-Carić** souligne le rôle de l'opposition entre les adjectifs définis et indéfinis en croate, et compare ce système à la détermination du nom, notamment à celui de la catégorie grammaticale de l'article en français. En rendant hommage à la contribution de Gustave Guillaume, **Bogdanka Pavelin Lešić** présente les valeurs discursives dans l'emploi de l'article en français. Partant des pratiques

erronées et fautes récurrentes des étudiants croatophones, elle vise notamment à montrer que le mode de présentation de l'article peut se rapprocher du lectorat ciblé si on prend en considération l'énonciateur et le coénonciateur, mais aussi en contextualisant l'emploi.

Dans la perspective pragmatique, **Ilona Bădescu** et **Daniela Dincă** analysent les formules de salutation dans les émissions radiophoniques en français et en roumain. Leur approche contrastive s'articule autour de la structure linguistique des stratégies discursives et de leur interprétation en fonction de la situation contextuelle, la situation extralinguistique et la fonction sémantico-pragmatique. **Carmen-Ștefania Stoean** analyse, à partir d'extraits de discours théâtral, l'acte de langage de la requête en adoptant une perspective contrastive entre le français et le roumain. Elle décrit des formes de manifestation au niveau de l'interaction verbale et de la structure linguistique des énoncés, et met aussi en évidence les points de convergences et de divergences entre ces deux langues.

Kyriakos Forakis attire notre attention sur les discours « inexperts » émis sur la langue française à titre d'officiels qui font figure de références intangibles. Partant de quelques échantillons d'ouvrages, il se penche sur ces discours afin d'explicitier l'orientation qu'ils diffusent.

Terminologie et lexicologie sont représentées dans les contributions de Nicolas Froeliger et Zoran Nikolovski. Partant d'une réflexion sur la place de la vulgarisation en traduction, **Nicolas Froeliger** pose que la terminologie ne se limite pas à l'étude des langues de spécialité mais, en tant que démarche en vue de la traduction, elle fonctionne comme une opération de vulgarisation et de mise en discours pour la traduction pragmatique. En étudiant la pénétration et la présence des anglicismes lexicaux en français dans les sciences humaines et sociales, **Zoran Nikolovski** souligne leur état phonétique, graphique et sémantique. Il montre également l'influence de la langue et de la culture anglo-américaines sur la langue française dans ces domaines ainsi que les interventions de la France et du Québec relatives à ces emprunts.

Dans le deuxième volet, portant sur la relation entre la langue et la culture, **Krisztián Bene** évoque le rôle de la langue française dans l'enseignement en Hongrie. Il met en relief les caractéristiques les plus importantes de ce développement au cours des cent dernières années. **Elvis Bramo** et **Eldina Nasufi** présentent quelques aspects des programmes du Département de Français et du Département de Grec au sein de la Faculté des Langues Étrangères de l'Université de Tirana. Les auteurs mettent l'accent sur la formation à l'interculturel dans le dispositif universitaire albanais.

Partant de la nécessité d'intégrer la compétence interculturelle, indispensable à l'interaction sociale des différentes identités culturelles, dans l'enseignement et

l'apprentissage du FLE en Albanie, **Klementina Shiba** en présente le développement dans les environnements marqués par la présence des technologies de l'information et de la communication, ainsi que du processus d'évaluation.

L'axe suivant, le troisième, aborde la traduction littéraire et spécialisée. Au niveau des pratiques, **Liliana Alic** s'intéresse à la traduction à vue vers le roumain par le biais de considérations linguistiques et didactiques. Prenant l'exemple de la traduction à vue d'un éditorial, elle souligne les compétences nécessaires dans la formation des futurs traducteurs dans le cadre d'un programme de master de traduction.

L'étude du nom propre faisant toujours l'objet de débats, **Constantin-Ioan Mladin** s'intéresse aux tribulations interlinguistiques des noms propres. L'auteur présente certaines problématiques rattachées à l'identification des Np, quelques aspects récurrents liés à la traduisibilité et à l'intraduisibilité des Np ainsi que des remarques sur l'hybridisme des pratiques traductives courantes.

Mariana Pitar évoque les difficultés et les pièges relatifs à la traduction des documents audio-visuels dans la formation des futurs traducteurs. Elle propose de remédier aux conditions données en adoptant diverses solutions et en transgressant les limites imposées.

Partant des versions française et roumaine du *Traité sur l'Union européenne*, **Cristiana-Nicola Teodorescu** et **Daniela Dincă** présentent une étude comparative des chaînes de référence et analysent les traits communs et distinctifs concernant l'emploi des marques linguistiques pour la construction de la cohésion et de la cohérence textuelle dans le discours juridique.

Sonia Vaupot présente une méthodologie d'enseignement, issue d'un projet bilatéral Proteus entre le Département de traduction de l'Université de Ljubljana et l'UFR EILA de l'Université Paris Diderot, qui porte sur la création de ressources lexicographiques slovène-français introduites dans la base Artes (Aide à la Rédaction de TExtes Scientifiques).

Dans le cadre de la traduction littéraire, **Dragan Bogojević** et **Jasmina Nikčević** nous expliquent, à travers l'étude comparative de trois traductions de *La Couronne de la montagne*, du prince-poète monténégrin Petar Petrović Njegoš, en quoi cela constitue l'un des plus grands défis pour un traducteur. Les auteurs montrent également les applications pratiques que l'on peut tirer d'une approche comparative du travail de traduction, notamment pour les étudiants qui souhaitent se perfectionner en français.

Adriana Mezeg examine l'activité de traduction littéraire du slovène vers le français durant les cent dernières années, c'est-à-dire entre 1919 et 2019. Elle évalue

le flux de l'activité traduisante à travers les différentes phases dans l'histoire et détermine les principaux acteurs ainsi que les facteurs qui ont influé sur cette activité au cours de cette période.

Basant sa démarche sur la théorie du Skopos, **Anda Rădulescu** analyse et compare deux traductions roumaines du roman *Justine* de Sade, datant de 2005 et 2008. L'auteure met en évidence deux stratégies de traduction, une stratégie qui favorise la lettre et, l'autre, l'esprit du texte. Elle vérifie dans quelle mesure cela répond à un skopos particulier et quel statut est accordé au texte source.

Le quatrième volet, centré sur la littérature française et littératures francophones, apporte les contributions sur la prose, la poésie et l'enseignement de la littérature. **Daniela Ćurko** évoque le personnage de Nedjma, du roman éponyme de Kateb Yacine, objet de désir et de fantasme de quatre protagonistes masculins, qui symbolise notamment la réappropriation de l'identité collective et de la construction de l'identité nationale au moyen du changement radical de la société algérienne de l'époque.

Christina Dara raconte Charles d'Orléans ou le cas d'un mélancolique moderne. En se basant sur le corpus poétique de la *Forêt de longue attente*, elle démontre que la mélancolie de ce poète médiéval correspond non seulement aux acceptions du terme, repérables depuis les origines, mais aussi aux descriptions actuelles de la symptomatologie de l'état psycho-pathologique.

Partant de la théorie du paratexte établie par Gérard Genette, **Ignac Fock** compare la structure narrative des préfaces de deux romans épistolaires : les *Lettres persanes* de Montesquieu et *Lettres marocaines* de Cadalso. L'auteur montre que les images typologiques ne coïncident pas entièrement avec les fonctions rhétoriques. Il repère ensuite les mécanismes narratifs par lesquels Montesquieu et Cadalso réussissent à atteindre le même effet rhétorique. Enfin, le motif du masque lui permet d'observer les mécanismes qui influent sur le ton et l'image poétique des deux ouvrages.

La contribution de **Nenad Ivić** souligne les possibilités d'interprétation et les questions qu'ouvre une lecture croisée du roman *Les Larmes* de Pascal Quignard, de l'étude linguistique *La naissance du français* et de l'essai historique *L'Invention de Nithard* de Bernard Cerquiglini. Les liens explicites, tissés entre ces trois textes, définissent le pourtour d'un lieu, celui de la naissance d'une langue et d'une littérature.

À travers le roman *Confessions des lieux disparus*, **Camelia Manolescu** propose de reconstituer l'histoire vraie de Bessa Myftiu, son enfance et adolescence, ainsi que le temps du totalitarisme albanais. L'auteure analyse l'expérience de cette écrivaine originaire de Tirana, émigrée en Suisse, qui renonce à sa langue

maternelle en vue de se libérer des contraintes de l'ancien régime et d'écrire dans la langue de l'autre, le français, pour que tout le monde connaisse les réalités de son pays.

Ildikó Szilágyi décrit les principales formes poétiques et les nouvelles tendances dans la poésie française du XX^e siècle. Elle présente tout d'abord les nouveaux genres poétiques, évoqués dans leur ordre d'apparition : le poème en prose, le vers libre et le verset. Elle s'attache ensuite au vers régulier et aux poèmes à forme fixe. Ces repères sont destinés à une lecture critique de la poésie moderne et contemporaine.

L'essor des mouvements indépendantistes dans l'empire colonial français, qu'il s'agisse du Maroc ou de l'Indochine, a un impact sur la production romanesque coloniale francophone. Partant de plusieurs ouvrages qui évoquent les répercussions littéraires des premières mises en cause du système colonial français, **Jean-Jacques Tatin-Gourier** expose comment, entre 1930-1940, le roman colonial français connaît une véritable crise.

La question de l'homosexualité, étudiée à travers l'autobiographisme dans la contribution de **Maja Vukušić Zorica**, sera le dispositif qui remet en question l'esthétique et tracera la trajectoire des « anormaux » foucaaldiens venus après André Gide, plus précisément celle de Daniel Guérin, Jean Genet, Tony Duvert, Renaud Camus et Édouard Louis.

Metka Zupančič aborde le domaine de la didactique de l'enseignement en FLE de la littérature française et francophone, mais aussi la question des « révolutions » éducatives. Elle évalue certaines tendances dans l'enseignement de la littérature, au niveau universitaire, surtout depuis une cinquantaine d'années. Partant de ses expériences personnelles ou des expériences partagées, elle tire certains parallèles entre les enseignements proposés en Slovénie, en Amérique du Nord et en France.

Assurant la jonction entre le domaine littéraire et la didactique, **Marie-Hélène Estéoule-Exel** fait d'abord un rapide rappel sur les différentes approches du texte littéraire en français langue étrangère. Elle évoque ensuite l'exploitation des textes littéraires en rapport avec le CECRL et envisage l'enseignement de la littérature ou la « tâche littéraire » selon la perspective actionnelle.

Dans le dernier volet, destiné à la didactique de l'enseignement de la langue générale et spécialisée, **Joana Hadži-Lega Hristoska** s'intéresse à la place du français familier en classe de français langue étrangère. Elle analyse la présence d'éléments du français parlé dans quatre manuels de phonétique corrective du français afin de vérifier la manière dont cette discipline sensibilise les apprenants du français aux particularités du registre familier.

Se penchant sur la question du Moi et de l'Autre, en fonction de la dimension interculturelle devenue de plus en plus nécessaire dans les manuels de FLE, **Meta Lah** constate que dans la classe de langue, l'idéal à atteindre, ce n'est plus la culture de la langue cible, mais plutôt la valorisation équilibrée entre celle-ci et celle de l'apprenant.

Dans sa contribution, **Cheryl Toman** examine les tendances dans les départements de français « moderne » en Amérique du Nord, en Europe et en Afrique francophone depuis les années 80. Elle évoque les difficultés de certains départements et s'interroge sur la question de la cohabitation de la littérature, de la linguistique et du français professionnel, mais également sur la manière dont les différents organismes du gouvernement français tentent d'intervenir et de soutenir les efforts des enseignants.

Enfin, **Elona Toro** dresse un état des lieux de la recherche dans le domaine de l'évaluation et s'intéresse aux spécificités et aux différences entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Elle souligne l'importance de l'apport des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement en général, et leur utilisation pour une meilleure évaluation et autoévaluation dans l'apprentissage du français langue étrangère.

Le choix des articles dans la monographie reflète la richesse de la recherche dans le champ de la linguistique, littérature, didactique et traduction, ainsi que les pratiques qui en découlent en classe de langue au sein d'un département de français à l'université. Nous pouvons également y déceler l'ébauche des perspectives du développement pour l'avenir.

Nous remercions les auteur.e.s pour leur participation au colloque et pour leurs contributions au présent ouvrage. Comme le colloque était une des dernières manifestations qui ont pu se dérouler en présentiel avant le confinement imposé par la pandémie du COVID-19, les souvenirs en restent encore plus vivants.

L'équipe éditoriale
Ljubljana, novembre 2020

AXE I –

Linguistique
générale, linguistique
appliquée, linguistique
contrastive,
morphosyntaxe,
lexicologie,
sémantique,
pragmatique

La construction *faire + infinitif* et ses équivalents dans la langue macédonienne

Irina Babamova

Université « Sts. Cyrille et Méthode » de Skopje

Abstract

Inspired by the difficulties encountered by Macedonian students to properly determine the complexity of syntactic relations and semantic values which incorporates the construction *faire + infinitive*, this work aims to present the functional equivalents of the French factitive construction (CF) which encode a factitive meaning in Macedonian. In default of a structure of the *faire + infinitive* type in the Macedonian language system, the author intends to identify syntactic and semantic properties of the CF and to propose Macedonian equivalents expressing the factitive meaning. Contrastive analysis shows that this meaning can be expressed in Macedonian on lexical, morphological and syntactic level.

Key words: factitive construction, causative construction, Macedonian language, French language, *faire*, infinitif

1 INTRODUCTION

Très présente dans la langue française pour indiquer que le sujet fait faire ou cause l'action, mais ne la fait pas lui-même, la construction *faire + infinitif* n'est que rarement utilisée par les apprenants macédoniens du FLE, que ce soit dans leur production écrite ou orale. Ils ont souvent du mal à s'y familiariser car, faute de tour syntaxique équivalent à *faire + infinitif* dans le système de la langue macédonienne, cette construction présente un contraste dans le fonctionnement des deux langues. Ayant en vue cette divergence entre le français et le macédonien, notre travail aura pour objectif de présenter les particularités syntaxiques et sémantiques de la construction *faire + infinitif* dans le but de déterminer ses équivalents macédoniens.

Réalisé dans une optique contrastive, ce travail présente un triple intérêt : du point de vue de la didactique du FLE destinée aux apprenants macédoniens ; du point de vue descriptif en linguistique contrastive franco-macédonienne ; du point de vue de la traductologie, car le corpus est issu de traductions du français vers le macédonien. Basé sur des analyses syntaxiques et sémantiques de la construction factitive, ce travail s'inscrit dans le cadre de la grammaire de dépendance, initiée par la syntaxe structurale de Lucien Tesnière.

Même si les constructions factitives sont abordées de plusieurs aspects dans la langue française, une nouvelle étude réalisée dans une optique contrastive se justifie par les divergences qui se manifestent entre les deux langues concernées, le français et le macédonien. Les constructions factitives (CF) en français, plus particulièrement les constructions du type *(se) faire + infinitif* et *(se) laisser + infinitif* ont été abordées dans le cadre de l'étude sur la factitivité en tant que catégorie sémantique que nous avons entreprise il y a plusieurs années (Babamova 2010) dans le but de déterminer les moyens formels dont la langue macédonienne se sert pour exprimer la factitivité, ou le sens factitif, véhiculée par ces constructions.

Inspirée notamment par les difficultés auxquelles se heurtent les étudiants macédoniens pour maîtriser le fonctionnement syntaxique des CF et pour bien saisir l'ensemble des valeurs sémantiques dont la construction *faire + infinitif* est investie, nous nous sommes décidée de revenir sur ce sujet. Faute de tour syntaxique équivalent à *faire + infinitif* dans la langue macédonienne, ces constructions sont la source d'erreurs tant au niveau de la production orale ou écrite des apprenants qu'au niveau de leur traduction vers le macédonien. Les erreurs commises au niveau de la traduction vers le macédonien, plus particulièrement, nous révèlent deux obstacles importants : premièrement, la difficulté des étudiants à déterminer de façon correcte la relation syntaxique qui s'établit entre les composantes verbales de la CF (le verbe *faire* et le verbe à l'*infinitif*) et leurs arguments ; deuxièmement, la difficulté des étudiants à rendre en macédonien le sens correct de la CF ou, autrement dit, de bien déterminer le rôle des actants. Les exercices de traduction du

français vers le macédonien démontrent leur difficulté de déterminer qui fait quoi au niveau de la CF de sorte que la phrase *Richard fit asseoir Suzanne au premier rang* est très souvent rendue dans la langue macédonienne par la phrase **Puuap sedna do Suzan vo prvom red* (*Rišar sedna do Sizan vo prvot red*), dont le sens est *Richard s'est assis à côté de Suzanne au premier rang*.

Les divergences entre le français et le macédonien au niveau de leur comportement syntaxique sont d'autant plus accentuées que l'infinitif, en tant que forme synthétique, a disparu du système de la langue macédonienne au cours de son évolution pour être remplacé par d'autres moyens parmi lesquels la forme analytique nommée *da-construction*, ou *da-proposition*, est la plus fréquente. Dans son livre sur l'histoire de la langue macédonienne, le linguiste macédonien explique ce phénomène :

L'infinitif lui-même sortait progressivement de l'usage pour être remplacé par les *da*-propositions. Ce processus à caractère général balkanique commença dans les langues sud-slaves sous l'influence du grec, du roumain et partiellement de l'albanais. /.../ L'infinitif a disparu du macédonien et du bulgare (il n'en reste que quelques traces) /.../ Les constructions avec *da*, qui supplantèrent l'infinitif, correspondent aux constructions composées de l'équivalent de cette préposition suivie du conjonctif dans les langues balkaniques. Aucun nom ne peut être introduit entre la préposition et la forme verbale. Cela est propre aux langues balkaniques et témoigne de leur lien étroit dans l'évolution de ce cas.¹ (Koneski 1996 : 177)

Notre travail aura pour objectif de déterminer les équivalents de la CF française *faire + infinitif* qui véhiculent le sens factitif (la factitivité) dans la langue macédonienne, c'est-à-dire l'idée que le sujet du verbe *faire* agit en sorte que le sujet du verbe à l'*infinitif* réalise ou subit l'action qu'il exprime. L'expression du sens factitif sera donc considérée comme le troisième élément, ou le *tertium comparationis*, de notre analyse contrastive.

2 FACTITIF VS. CAUSATIF

Il ne serait pas sans intérêt de revenir ici sur la relation de synonymie qui existe entre les termes *factitif* et *causatif*. Jules Marouzeau dans son *Lexique de la terminologie linguistique* considère les mots *factitif* et *causatif* comme synonymes car, pour l'explication de la signification du terme *factitif*, il renvoie au terme *causatif* qu'il définit de la manière suivante : « **CAUSATIF** : Forme verbale susceptible d'exprimer que le sujet fait faire l'action au lieu de la faire lui-même. La valeur *causative* s'exprime en français par l'emploi de l'auxiliaire *faire*. » (Marouzeau

¹ La traduction du macédonien vers le français de la citation est faite par l'auteur de cet article.

1960 : 131) D'autres auteurs préfèrent garder la distinction en français entre ces deux termes. Dans leur *Dictionnaire de linguistique*, Dubois et al. font remarquer :

On distingue parfois le factitif qui exprime une action que l'on fait faire à quelqu'un, spécifié ou non, et le causatif, qui exprime un état résultant de l'action que l'on a faite : ainsi, le causatif *Pierre a caramélisé du sucre* signifie que *Pierre a fait (en chauffant) que le sucre est devenu caramel*. (Dubois et al. 1991 : 79)

Lazard trace également une distinction entre *factitif* et *causatif*. Il appelle causatifs les tours dérivés de verbes intransitifs « faire tomber quelqu'un » et factitifs ceux qui sont dérivés de verbes transitifs « faire voir quelque chose à quelqu'un » (Lazard 1994 : 164). Desclès (1990) distingue lui aussi la causativité de la factitivité en les représentant par des schèmes différents.

Dans la linguistique française, le terme de *factitif* est dominant et lié généralement à la CF *faire + infinitif*, connue également sous le nom de *construction causative*. Même si ces deux appellations renvoient à la construction *faire + infinitif*, nous retenons dans ce travail le terme de *factitif* pour désigner la construction *faire + infinitif*, car elle peut s'employer pour indiquer l'idée de causation d'un **changement d'état**, tout comme l'idée de causation **d'une action** :

Il a fait pâlir Marie. (causation d'un changement d'état)

Il a fait chanter Marie. (causation d'une action)

De plus, le factitif n'est qu'un moyen parmi d'autres pour exprimer l'idée de causation en français. N'évoquons à titre d'exemple que les verbes dérivés d'adjectifs ou de noms comme *neutraliser*, *vitrifier* qui grâce aux suffixes à valeur *factitive* (Grevisse 1988 : 1168) véhiculent l'idée de causation d'un changement d'état : *neutraliser = rendre neutre*, *vitrifier = transformer en verre/rendre comme le verre*.

3 LA CONSTRUCTION FAIRE + INFINITIF : PARTICULARITÉS SYNTAXIQUES

Les CF ont fait l'objet de bien d'études consacrées entièrement ou partiellement à leurs particularités syntaxiques et sémantiques. Certaines d'entre elles ont mené à la formulation de conclusions sur les universaux linguistiques, notamment sur l'expression de la causation dans les langues (Givón 1984, Comrie 1989), ou sur la valence verbale et la diathèse causative (Tesnière 1976). Du point de vue de la théorie de la valence en linguistique, développée surtout par Tesnière, l'auxiliaire *faire* permet d'introduire un nouvel actant au sein de la CF et, par conséquent, d'augmenter la valence verbale d'un actant. Le procédé d'augmentation de la

valence est défini par Tesnière de la manière suivante : « L'opération qui consiste à augmenter d'une unité le nombre des actants constitue ce qu'on appelle la diathèse causative, que les grammairiens allemands désignent généralement par le terme de diathèse factitive » (Tesnière 1976 : 260).

La CF sert en général d'exemple à l'explication du fonctionnement de la voix factitive, ou voie factitive, comme désignée par Wilmet :

La voie factitive installe le sujet grammatical comme sujet logique et sujet sémantique : *Pierre fait chanter Marie*, etc. (agent ou au bas mot responsable : p. ex. *Pierre fait rire Marie* = « est cause qu'elle rit à ses dépenses »). Son véhicule est le coverbe *faire*. (Wilmet 2010 : 575)

Rappelons ici que la voix est une catégorie grammaticale associée au verbe et à son auxiliaire, et qui indique la relation grammaticale entre le verbe, le sujet ou l'agent ou l'objet (Dubois et al. 1991 : 512).

Dans le cadre de la voix factitive, on rajoute un argument qui occupe la place du sujet et accompagne le verbe causatif ou factitif. Son rôle est de déclencher l'action exprimée par l'infinitif. Pour effectuer ce changement syntaxique, certaines langues se servent de moyens morphologiques. Mais très souvent elles se servent de constructions comportant un verbe grammaticalisé, c'est-à-dire un verbe dont la signification principale est « faire » ou « réaliser ». C'est le cas de la langue française et de son verbe *faire* accompagnant l'infinitif dans la CF.

Selon Bernard Comrie (Comrie 1989), même si la construction *faire + infinitif* comporte deux verbes dont le premier exprime la cause et le deuxième le résultat, elle se comporte comme un prédicat composé ou comme un causatif analytique. Le verbe *faire* dans le cadre de la CF n'est pas un verbe à plein sens lexical et il est directement suivi du verbe à l'infinitif. L'emploi factitif du verbe *faire* se différencie largement de sa signification de base, car dans la construction *faire+infinitif* il se comporte comme un semi-auxiliaire qui assure les informations grammaticales. Un verbe est employé comme auxiliaire « quand, ayant perdu son sens propre, /.../, il est devenu un outil grammatical servant à exprimer une nuance de temps, d'aspect, de mode ou de voix » (Ponchon, cité d'après Bajric 2008 : 176-177). Toutes ces informations grammaticales au sein de la CF sont véhiculées donc par le verbe *faire*. Outre cela, le contact entre le verbe *faire* et l'*infinitif* est tellement fort qu'il n'y a que quelques formes grammaticales qui puissent les séparer, comme par exemple, certaines formes pronominales ou la deuxième partie de la négation :

Faites-y dorer les artichauts.../Fais-les monter./Ne les fais pas monter.

La CF est étroitement liée à la catégorie de la transitivité. On pourrait même dire que la CF est transitive par définition. L'auxiliaire *faire* possède la capacité de rendre transitif un verbe intransitif : *Jean dort.* → *Paul fait dormir Jean.*

4 LA CONSTRUCTION FAIRE + INFINITIF : PARTICULARITÉS SÉMANTIQUES

La sémantique de la construction factitive *faire + infinitif* est généralement réductible à la paraphrase sémantique selon laquelle « l'actant A (agent du verbe *faire*) entreprend une action à l'instigation de l'actant B (agent de l'infinitif) » :

Paul fait dormir Jean.

Paul = actant A, agent du verbe *faire* ;

faire = verbe factitif (causatif) ;

dormir = verbe à l'infinitif et à sens lexical plein ;

Jean = actant B, agent de l'infinitif ou objet agentif.

Autrement dit, l'agent du verbe factitif/causatif (*faire*), qui, syntaxiquement, représente le sujet grammatical, agit d'une certaine manière qui a pour résultat l'action de l'actant B, l'agent du verbe à l'infinitif ou l'actant qui accomplit l'action de ce verbe. Néanmoins, Marc Wilmet dans sa *Grammaire critique du français* signale que les phrases :

Pierre fait cuire Marie ou *Pierre la fait cuire* sont grandguignolesquement ambigus (Marie est agent ou ... patient de cuire) et que l'emploi de la préposition *par* ou la pronominalisation en désambiguisent le sens : *Pierre fait cuire à/par Marie* ou *Pierre lui fait cuire*. (Wilmet 2010 : 567)

Ces différences au niveau de l'interprétation sémantique confirment que pour pouvoir bien comprendre le sens véhiculé par la CF, il est primordial pour un apprenant macédonien de FLE de bien déterminer les rôles des actants et de bien analyser le type d'agent, le type d'action et le type aspectuel de la CF.

4.1 Présentation des rôles actantiels

Selon Bernard Comrie, « Any causatif situation involves two component situations, the cause and its effect (result). » (Comrie 1989 :164) Autrement dit, le processus causatif/factitif implique au moins deux actants. Le premier actant peut consister en une entité agentive à trait sémantique [+ animé], *Pierre fait dormir Jean*, ou bien, en une entité à trait sémantique [- animé] comme, par exemple, une chose abstraite : *Ce cours m'a fait dormir* ou un événement *La marche en plein air m'a fait dormir*. Le premier actant provoque une deuxième action et représente l'agent, c'est-à-dire l'instigateur ou le causateur. Le deuxième actant est l'objet agentif qui réalise l'action indiquée par le verbe à l'infinitif.

4.1.1 *Les types d'agent en fonction des traits sémantiques inhérents aux actants*

Examinons rapidement les types d'agent (instigateur, causateur) et d'objet agentif. Dans le cas de l'agent, il peut s'agir d'un instigateur [+ animé] ou [- animé] :

Jean fait ouvrir la porte. (Jean [+ animé] [+ humain])

*Le **dispositif** fait ouvrir la porte automatiquement.* (Le **dispositif** [- animé])

L'objet agentif peut être marqué par les traits [+ animé] ou [- animé] :

*Jean fait dormir **Paul**.* (Paul [+ animé] [+ humain])

*Jean fait entrer **la voiture** dans le garage.* (La **voiture** [- animé])

4.1.2 *Les types d'action en fonction des traits sémantiques inhérents au prédicat*

Les traits sémantiques inhérents aux actants ont un impact sur le type d'action et touchent au domaine intentionnel. Dans la phrase *Le professeur a fait écrire les élèves*, « le professeur » en tant que causateur humain provoque intentionnellement l'action des élèves. Donc, l'action exprimée par la construction *faire écrire*, ou plutôt par le verbe *écrire* est marquée par le trait sémantique [+ intention]. Le caractère intentionnel ou non-intentionnel de cette action est souvent déterminé par le contexte dans lequel est employé la CF. Ainsi, dans l'exemple *En allant vers la sortie, Marie a fait tomber le verre*, c'est le contexte qui implique une interprétation non-intentionnelle [- intention] de l'action exprimée par la construction *faire tomber*. Mentionnons ici les considérations de Gougenheim évoquées dans son *Étude sur les périphrases verbales de la langue française* concernant le sens de la CF :

Faire suivi d'un infinitif a deux sens en français : 1. un sens causatif ; 2. un sens jussif. /.../ Comme causatif, l'emploi de *faire* remonte à la construction latine *facere ut (ne)* « faire en sorte que », où la proposition infinitive a pris la place de la subordonnée au subjonctif. En français, *faire* est l'auxiliaire habituel pour indiquer que le sujet donne les ordres nécessaires à l'accomplissement de l'action. (Gougenheim 1971 : 314, 325)

Le sens jussif, dont parle Gougenheim, implique donc notamment que la CF dans la langue française exprime, dans une certaine mesure, un ordre ou une requête lancée par l'instigateur. Cela est surtout valable lorsque l'instigateur et l'objet agentif sont marqués par les traits sémantiques [+ animé] [+ humain] et

le prédicat par le trait sémantique [+ intention]. L'emploi de la construction *faire appeler* dans l'exemple suivant le montre bien, tout comme sa traduction vers le macédonien :

(fr.) *Le lendemain de bonne heure, M. de Renal **fit appeler** le vieux Sorel...*
(Stendhal : *Le rouge et le noir*, p. 24)

(mac.) *Утредента многу рано, г. де Ренал **нареди да се повика** старуот Сорел...* (*Utrudenta mnogu rano, g. de Renal naredi da se povika stariot Sorel...*) (Стендал : *Црвено и црно*, p. 31)

Le verbe *naredi*, qui dans la traduction vers le macédonien assume le rôle du verbe *faire* de la CF, est l'équivalent macédonien du verbe français *ordonner*. À la place du verbe *naredi* peuvent figurer d'autres synonymes qui expriment un ordre comme *natera*, *naloži*, *dade*, etc. Les équivalents macédoniens de la construction factitive *faire + infinitif* seront examinés plus loin.

5 TYPE ASPECTUEL DU PRÉDICAT

En règle générale, l'aspect perfectif en français est lié aux temps composés alors que l'aspect imperfectif aux temps simples (Dubois et al. 1991 : 53). Lorsque l'auxiliaire *faire* est au présent, l'aspect imperfectif [- perfectif] du prédicat analytique *faire + infinitif* n'implique pas obligatoirement l'existence d'un résultat de l'action. La phrase *Le professeur **fait lire** les élèves* ne témoigne que des efforts fournis par le professeur et n'implique pas obligatoirement que les élèves lisent réellement. Le trait sémantique est donc [± résultatif].

Lorsque l'auxiliaire *faire* est au passé composé, l'aspect perfectif du prédicat analytique [+ perfectif] implique l'existence d'un résultat. Dans la phrase *Le professeur **a fait lire** les élèves*, le résultat peut être considéré de deux manières : soit que *Les élèves lisent maintenant*, soit que *Les élèves ont déjà lu* (qqch). De toute façon, le trait sémantique [+ résultatif] y est présent.

6 LES ÉQUIVALENTS MACÉDONIENS DE LA CONSTRUCTION FACTITIVE FAIRE + INFINITIF

Comme précisé plus haut, la langue macédonienne ne connaît pas de construction qui soit calquée sur le modèle de la CF *faire + infinitif*. L'équivalent macédonien du verbe *faire* est le verbe *прави* (*pravi*), mais une construction du type **pravi*

+ *da-construction* n'est pas considérée comme propre à la langue macédonienne par un locuteur natif macédonien. Cependant, cela ne veut pas dire que le sens véhiculé par les CF ne peut pas être exprimé en macédonien. Afin de déterminer les moyens auxquels peut avoir recours la langue macédonienne, nous allons nous baser sur l'analyse des rôles actantiels ainsi que sur la présence ou l'absence des traits sémantiques évoqués plus haut.

1 *Jean fait construire une maison.*

Jean → [+ animé] [+ humain]

fait construire → [+ intention] [- perfectif] [± résultatif]

une maison → [- animé]

Il s'agit d'une phrase dont le sujet grammatical ne s'occupe pas lui-même de la construction de la maison et dont l'objet agentif (le sujet de l'infinitif) n'est pas explicitement exprimé. On peut supposer que ce sont, par exemple, les maçons qui la construisent à la demande de Jean. Dans ce cas, la CF peut être traduite en macédonien d'au moins deux manières : soit par un verbe transitif auquel le sens factitif est inhérent, soit par une structure périphrastique analytique.

1a Жан *гради* куќа (Žan **gradi** kuќa.)

1b Жан *тера/наложува/наредува/дава да* му *се гради* куќа. (Žan **tera/naložuva/nareduva/dava da** mu **se gradi** kuќa.)

Dans la phrase 1a, le verbe transitif *gradi* est un équivalent lexical qui permet une double interprétation de la phrase : « Jean construit une maison lui-même » et « Jean demande à quelqu'un de lui construire une maison ». Dans la phrase 1b, l'emploi de la structure périphrastique analytique *tera/naložuva/nareduva/dava* + *da-construction* comme équivalent macédonien de la CF se justifie par la présence, d'une part, du trait sémantique [+ intention] au niveau de la CF ainsi que par la présence du sens jussif évoqué par Goughenhaim plus haut, de l'autre. Les verbes macédoniens *tera/naložuva/nareduva/dava* peuvent tous assumer le rôle du verbe *faire* de la CF en fonction du degré du sens jussif véhiculé par le contexte dans lequel apparaît la phrase française. Conformément à l'explication de Tesnière citée plus haut, la structure périphrastique analytique *tera/naložuva/nareduva/dava* + *da-construction* permet d'« augmenter d'une unité le nombre des actants » (ibid. : 260) au niveau de la phrase en macédonien, que cet actant soit explicitement exprimé ou non.

2 *Jean a fait chanter les enfants.*

Jean → [+ animé] [+ humain]

a fait chanter → [+ intention] [+ perfectif] [+ résultatif]

les enfants → [+ animé]

Il s'agit d'une phrase dans laquelle l'objet agentif (le sujet de l'infinitif) est explicitement exprimé. Le passé composé au niveau de la CF signale l'aspect perfectif de l'action et l'existence d'un résultat qui peut être confirmé : les enfants chantent maintenant ou les enfants chantaient (par exemple hier). Dans ce cas, la CF peut être traduite en macédonien d'au moins deux manières : soit par un verbe transitif dont la structure morphologique est modifiée par l'emploi d'un préfixe qui signale l'aspect perfectif en macédonien et qui, en même temps, représente une composante factitive (ex. 2a), soit par une structure périphrastique analytique (ex. 2b). Celle-ci est composée d'un verbe préfixé à sens jussif suivi de la *da*-construction. Le préfixe au niveau du verbe macédonien signale la perfectivisation :

2a Жан ги **РАСнеја** децата. (Žan gi **RASpeja** decata.)

2b Жан ги **НАтера** децата **да нејам**. (Žan gi **NATERa** decata **da pejat**.)

Le cas est le même pour l'exemple suivant :

3 Jean a **fait dormir** les enfants.

3a Жан ги **ЗАсна** децата. (Žan gi **ZASpa** decata.)

3b Жан ги **НАтера** децата **да цнујам**. (Žan gi **NATERa** decata **da spijat**.)

La sémantique véhiculée par le verbe auxiliaire *faire* dans les phrases 2 et 3 est assurée par les préfixes *raz(s)-* et *za-* dans les traductions vers le macédonien, c'est-à-dire dans les phrases 2a et 3a. Ce sont ces préfixes qui assument, le plus souvent, le rôle de l'auxiliaire *faire* lorsqu'il s'agit d'opérer un changement morphologique au niveau verbal afin de proposer le bon équivalent en macédonien. Ainsi, les paraphrases sémantiques correspondant à ces deux phrases respectivement sont : « Jean a fait en sorte que les enfants chantent »/« Jean a fait en sorte que les enfants dorment ». Les phrases 2b et 3b sont des équivalents analytiques dans la langue macédonienne ou, autrement dit, des périphrases verbales qui véhiculent le sens factitif exprimé par la CF dans les phrases 2 et 3 respectivement. Ces périphrases verbales sont composées d'un verbe transitif à sens jussif (qui exprime l'ordre ou la requête) suivi de la *da*-construction. Le contact entre ces deux éléments n'est pas aussi fort que celui entre le verbe *faire* et l'*infinitif* au sein de la CF et il est possible de les séparer comme le montre l'exemple suivant :

Професорот ги **тера децата да нејам**. (Profesorot gi **tera decata da pejat**.)

= *Le professeur **fait** les élèves **chanter**.

Les exemples que nous avons donnés n'illustrent que les types les plus fréquents des équivalents macédoniens de la CF. Ils confirment que le sens véhiculé par la CF (la causation d'un état ou d'une action qu'un agent autre que l'instigateur doit atteindre ou réaliser) peut être traduit en macédonien de plusieurs manières

et exprimé à plusieurs niveaux malgré le fait qu'un tour syntaxique calqué sur le modèle *faire* + *infinitif* n'existe pas dans la langue macédonienne. À cette divergence entre les deux langues s'ajoute la difficulté de rendre en macédonien le sens véhiculé par l'auxiliaire *faire* au sein de la CF. Les équivalents macédoniens donnés plus haut montrent que le sens de la CF peut être rendu en macédonien tant au niveau lexical qu'aux niveaux morphologique et syntaxique. Son expression au niveau lexical est assurée par des verbes transitifs qui se prêtent à une interprétation factitive en fonction du contexte dans lequel la phrase française est employée. Tel est le verbe *construire* employé dans l'exemple 1a. Une autre manière de traduire le sens de la CF, c'est d'intervenir au niveau morphologique du verbe macédonien en y introduisant des préfixes qui véhiculent le sens de l'auxiliaire *faire*. Les préfixes macédoniens les plus fréquents qui intègrent ce sens dans la morphologie verbale sont *-PA3(C)* [-RAZ] et *-3A* [-ZA], comme le montrent les exemples 2a et 3a. Et finalement, pour rendre le sens de la CF au niveau syntaxique, le macédonien dispose de constructions périphrastiques analytiques composées d'un verbe à sens jussif et de la *da*-construction comme cela est démontré dans les exemples 2b et 3b.

Références bibliographiques

- [Babamova, Irina] Бабамова, Ирина, 2010 : *Фактитивноста во францускиот и во македонскиот јазик*, Скопје : Филолошки факултет „Блаже Конески“.
- Bajrić, Samir, 2008 : Le verbe *faire* en français contemporain : syntaxe et sémantique. *SL* 66. 143-197.
- Blinkenberg, Andreas, 1969 : *Le problème de la transitivité en français moderne. Essai syntactico-sémantique*. Kobenhavn : Munksgaard.
- Comrie, Bernard, 1989 : *Language universals and linguistic typology : syntax and morphology*. Chicago : University of Chicago press.
- Danell, Karl Johan, 1979 : *Remarques sur la construction dite causative*. Stockholm : Almqvist & Wiksell international.
- Desclés, Jean-Pierre, 1990 : *Langages applicatifs, langues naturelles et cognition*. Paris : Hermès.
- Dubois, Jean, Mathée Giacomo, Louis Guespin, Christiane Marcellesi, Jean-Baptiste Marcellesi et Jean-Pierre Mével, 1991 : *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse.
- Givón, Talmy, 1984 : *Syntax. A functional-typological introduction*. Amsterdam : Benjamins.
- Grevisse, Maurice, 1988 : *Le bon usage*. Paris-Gembloux : Duculot.
- [Koneski, Blaže] Конески, Блаже, 1996 : *Историја на македонскиот јазик*. Скопје : Детска радост.

- Lazard, Gilbert, 1994 : *L'actance*. Paris : Presses Universitaires de France.
- [Marouzeau, Jules, *Lexique de la Terminologie Linguistique : Français, Allemand, Anglais, Italien.*] Марузо, Жюл, 1960 : *Словарь лингвистических терминов* (перевод с французского, Н. Д. Андреева). Москва : Издательство иностранной литературы.
- Stendhal, 1957 : *Le rouge et le noir I, II*. Paris : le Club du meilleur livre.
- [Stendhal, *Le rouge et le noir I, II*] Стендал, 1979 : *Црвено и црно I, II*. (Превод од француски јазик Милка Анчева). Скопје : Мисла, Култура, македонска книга, Наша книга.
- Tesnière, Lucien, 1976 : *Éléments de syntaxe structurale*. Paris : Klincksieck.
- Wilmet, Marc, 2010 : *Grammaire critique du français*. Bruxelles : De boeck, Duculot.

Approche sémantico-pragmatique des formules de salutation dans les émissions radiophoniques

Ilona Bădescu et Daniela Dincă

Université de Craiova

Abstract

Our paper analyses the discursive strategies used in starting and concluding a conversation between the moderator of the radio broadcasts and their guest(s) who is or are live by phone: greeting formulas, addressing terms, votive terms and/or thanking formulas. In addition, we favour a French-Romanian comparative approach by a contrastive analysis of the linguistic structure of discursive strategies and their interpretation according to the following factors: the contextual situation (radio broadcasts), the extralinguistic situation (live broadcasts) and the semantic-pragmatic function (establishing contact and taking leave). From this point of view, we found that, if the initial greeting is mandatory to initiate media communication (between the moderator and the audience, on the one hand, and the moderator and his guests, on the other hand), the ending greeting can vary culturally, sometimes being replaced by a votive and/or thanking formula.

Key words: discursive strategies, greeting formulas, addressing terms, votive terms, thanking formulas

1 INTRODUCTION

Même si les formules de salutation disposent d'un inventaire extrêmement riche dans la langue roumaine, leur analyse a fait l'objet d'un nombre assez réduit d'études stylistiques. Le premier à les avoir étudiées a été George Caragață, qui a surpris la dimension sociale et conventionnelle des formules de salutation associées à des *symboles* : « Les formules de salutation ne sont que des symboles qui établissent les relations entre homme et homme en fonction de leur état d'âme. Autrement dit, elles sont les signes du contact social entre les individus. » (Caragață 1939 : 61) Après quarante ans, Marica Pietreanu (1984 : 29) a repris cette idée, ajoutant la dimension culturelle des formules de salutation considérées comme des : « clichés linguistiques ayant la valeur de symboles à motivation ethnoculturelle, ce qui fait qu'ils soient utilisés selon des règles où l'imitation s'harmonise avec la création ». De nos jours, on retrouve une définition complète sur la nature stylistique et pragmatique des salutations chez Constantin Mladin : « Les salutations sont de structures verbales conventionnelles, très figées, des énoncés ritualisés, fortement tributaires aux habitudes langagières d'une culture » (Mladin 2003 : 191). Pour donner une image complète de la définition des formules de salutation dans la littérature de spécialité roumaine, on pourrait ajouter la dichotomie norme vs. usage qui fait prévaloir, selon Daiana Felecan, *la tyrannie de l'usage* : « les formules de salutation sont /.../ des *innovations* qui tendent à se généraliser dans la langue sous la tyrannie de l'usage. /.../ on suspend la norme conventionnelle /.../ en faveur de l'adéquation contextuelle » (Felecan 2015 : 17).

Dans ce contexte, notre article se propose d'analyser les formules de salutation proprement dites, mais aussi les formules qui sont destinées à faciliter l'entrée et la sortie dans l'échange verbal entre les modérateurs des émissions radiophoniques et leur(s) invité(s) qui entre(ent) en direct par téléphone : des termes d'adresse et/ou des formules votives ou de remerciement. En plus, nous privilégions l'approche comparative français-roumain par une analyse contrastive de la structuration linguistique des stratégies discursives et de leur interprétation selon les facteurs suivants : le lien avec le contexte (émissions radiophoniques), la situation extralinguistique (émissions en direct) et la fonction sémantico-pragmatique (prendre contact et prendre congé).

Notre travail s'inscrit dans le domaine de l'analyse conversationnelle et de la pragmatique interculturelle par l'approche qualitative des émissions radiophoniques. Le corpus d'analyse est formé de deux émissions radiophoniques représentatives pour les deux espaces culturels : *France Inter* et *România în direct* (fr. « Roumanie en direct »), émissions radiophoniques d'intérêt général, diffusées du lundi au vendredi, où le modérateur invite les auditeurs à s'exprimer sur les thèmes d'actualité économique, politique et culturelle.

2 TYPOLOGIE DES STRATÉGIES DISCURSIVES : OUVRIR ET CLORE UNE CONVERSATION

Afin d'analyser les stratégies discursives utilisées à l'ouverture et à la clôture des émissions radiophoniques, nous utiliserons deux critères de classification nous permettant de les envisager selon deux perspectives : syntagmatique et paradigmatique. La première nous permettra d'établir le paradigme des formules de salutation initiales ou finales qui peuvent se combiner ou se substituer à d'autres types de formules (formules votive et/ou formules de remerciement), tandis que la deuxième nous fournira la typologie des interactions que le modérateur des émissions radiophoniques établira avec ses invités.

2.1 Le critère paradigmatique

Pour analyser les stratégies discursives selon le critère paradigmatique, nous avons emprunté la typologie de H. Weinrich (1989) qui distingue quatre paradigmes par rapport aux signes qui sont tout spécialement destinés à établir le contact du dialogue :

(1) les formules de salutation ; (2) les formules d'apostrophe ou appellatifs d'apostrophes ; (3) les morphèmes phatiques ; (4) les interjections. Ces morphèmes sont à leur tour distingués selon quatre « nuances » : l'entrée en dialogue, la continuation du dialogue, la sortie du dialogue, l'assentiment et la contradiction. (Weinrich 1989 : 490-503)

Si les formules de salutation sont des formules à statut indépendant pour ouvrir ou clore la communication, les formules d'apostrophe ou appellatifs d'apostrophes sont les termes d'adresse qui :

désignent l'ensemble des expressions dont dispose le locuteur pour désigner son (ou ses) allocutaire(s). Ces expressions ont : a) une valeur déictique : elles expriment la deuxième personne, c'est-à-dire le destinataire du message ; b) une valeur relationnelle : ces formes servent à établir un type particulier de lien social. (Kerbrat-Orecchioni 1994 : 15)

Quant aux morphèmes phatiques, ils ont plusieurs « nuances » et ils apparaissent aussi à l'entrée et à la sortie du dialogue, les deux moments qui font l'objet de notre analyse. Pour ces deux moments, notre analyse a mis en évidence deux types de formules phatiques : formules votives et formules de remerciement. Les premières font partie des « échanges phatiques, dont le rôle est à la fois technique (garder ouvert le canal de communication) et social (créer ou renforcer un lien même vague entre les participants) » (Kerbrat-Orecchioni 1994 : 67). Elles

peuvent apparaître à l'ouverture et/ou à la clôture de l'échange verbal et sont destinées à charger les formules de salutation de valeurs positives facilitant la prise de contact ou la séparation : « un acte rituel, relevant de la politesse linguistique, et notamment de la politesse positive : c'est un acte positif, un 'FFA' (Face Flattering Act) que le locuteur utilise pour valoriser la face positive de son allocutoire. » (Katsiki 2000 : 93-94)

Mais, selon Mladin (2003 : 192), la distinction entre les formules de salutation et les formules votives est considérée comme *fragile* pour les raisons suivantes : (1) « tout acte de salutation suppose l'existence d'un verbe désidératif (*bonjour* = *je vous souhaite une bonne journée*) ; (2) elles peuvent se substituer comme formules d'ouverture ou de clôture (*Bonne journée* au lieu de *Au revoir*) ». C'est pourquoi Mladin (ibid.) propose de faire la distinction entre deux catégories : (1) formules pures (de salutations/souhaits) ; (2) formules bivalentes (bifonctionnelles).

En ce qui concerne l'addition ou la substitution des formules de salutation, d'une part, et les formules votives et de remerciement, d'autre part, les spécialistes soulignent la superposition de valeurs au détriment de la substitution d'une formule à l'autre.

La substitution totale d'une valeur à une autre n'apparaît finalement que comme un cas limité, donc *exceptionnel* ; la complexité pragmatique des énoncés se ramène généralement /.../ à un phénomène d'addition, c'est-à-dire à une superposition de valeurs hiérarchisées, la hiérarchie des valeurs illocutoires résultant à la fois du degré de codification de l'acte indirect, et de l'action du contexte. (Kerbrat-Orecchioni 1996 : 10)

2.2 Le critère syntagmatique

Du point de vue de la relation locuteur-interlocuteur, López (2016) propose la typologie suivante :

- 1) les formules *actives* (formules unidirectionnelles dans lesquelles le sens de l'interaction va de l'émetteur au destinataire : $L1 \rightarrow L2$) ;
- 2) les formules *réactives* (formules unidirectionnelles dont la direction est l'inverse de la précédente : $L1 \leftarrow L2$) ;
- 3) les formules *bi-réactives* (formules unidirectionnelles produites par L1 comme une intervention réactive à la réponse de L2, qui à son tour est une réaction à l'intervention initiative de L1 : $L1 \rightarrow L2$; $L2 \rightarrow L1$; $L1 \rightarrow L2$) ;

- 4) les formules *activo-réactives* (formules qui, à l'intérieur de l'échange, peuvent apparaître aussi bien dans une intervention active que réactive : $L1 \leftrightarrow L2$).

Sur les quatre types de formules, nous n'en analyserons que trois, les formules réactives ne faisant pas l'objet de notre étude car elles se caractérisent par un échange verbal établi par le destinataire avec l'émetteur, ce qui n'est pas le cas pour les émissions radiophoniques analysées.

3 LES ÉMISSIONS RADIOPHONIQUES : DE L'OUVERTURE À LA CLÔTURE

Comme la plupart des interactions, les émissions radiophoniques se déroulent selon le schéma suivant : séquence d'ouverture, corps de l'interaction, séquence de clôture. Notre analyse porte uniquement sur les séquences d'ouverture et de clôture de l'émission qui comportent des formules de salutation, mais aussi des formules votives et des formules de remerciement. Les facteurs pris en compte dans l'analyse des deux émissions radio sont : (1) le contexte (émissions en direct avec les appels téléphoniques des auditeurs qui veulent entrer en direct pour exprimer leurs opinions) ; (2) le statut/le rôle des interlocuteurs (statuts égaux/inégaux) et (3) le spécifique de la relation de communication (dialogue sur des thèmes d'actualité).

Dans l'analyse des émissions radiophoniques, nous avons structuré la présentation en fonction de deux types de formules :

- 1) formules initiales actives ($L1 \rightarrow L2$) et activo-réactives ($L1 \leftrightarrow L2$) ;
- 2) formules finales actives ($L1 \rightarrow L2$), activo-réactives ($L1 \leftrightarrow L2$) et bi-réactives ($L1 \rightarrow L3$; $L3 \rightarrow L1$; $L1 \rightarrow L3$).

Comme nous avons également envisagé l'analyse contrastive des formules d'ouverture et de clôture en français et en roumain, nous avons, par la suite, dégagé les structures communes et les structures spécifiques à chacune des deux langues.

3.1 Formules initiales

Pour initier la conversation, le modérateur engage deux types de formules : formules actives quand il s'adresse au public ($L1 \rightarrow L2$) et formules activo-réactives quand il s'adresse à son ou ses interlocuteur(s) ($L1 \leftrightarrow L2$).

3.1.1 Formules initiales actives (L1→L2)

Pour initier la conversation avec le public, le modérateur utilise deux structures communes pour les deux langues :

- (1) formule de salutation + terme d'adresse ;
- (2) formule de salutation + formule votive + terme d'adresse.

La première structure est la plus usuelle car elle associe une formule de salutation neutre, ritualisée, de type *Bonjour !* en français et *Bună ziua!* en roumain, accompagnée d'un terme d'adresse ou appellatif :

- (1) Fr. : *Bonjour à toutes et à tous !*
Fr. : *Bonjour, chers auditeurs !*
Roum. : *Bună ziua tuturor!* (fr. « Bonjour à tous ! »)
Roum. : *Bună ziua, stimați ascultători!* (fr. « Bonjour, chers auditeurs ! »)
Roum. : *Bună ziua tuturor, dragi ascultători!* (fr. « Bonjour à tous, chers auditeurs ! »)

Le terme d'adresse *à tous* a suscité l'intérêt des linguistes qui ont constaté que, malgré l'absence de son statut d'« appellatif en apostrophe », il remplit pragmatiquement la fonction de forme nominale d'adresse : « La formule *bonjour à tous* n'est pas, grammaticalement, une forme nominale d'adresse, dans la mesure où ce n'est pas une apostrophe. Par contre, pragmatiquement, elle fonctionne comme une forme nominale d'adresse. » (Béal et Détrie 2013)

La deuxième structure commune ajoute à la formule de salutation une formule votive ;

- (2) Fr. : *Bonjour à tous et bienvenue dans notre émission !*
Roum. : *Bună ziua și bun găsit tuturor!* (fr. « Bonjour, comme il est bon de vous revoir ! »)

De la mise en parallèle des deux formules votives, française et roumaine, il ressort qu'il y a une différence de perspective entre les deux versions : en français, c'est le modérateur qui accueille les auditeurs dans son espace radiophonique (*Bienvenue dans notre émission*), tandis qu'en roumain, c'est le modérateur qui entre dans l'intimité des auditeurs (*Je vous ai bien retrouvé*). En plus, par opposition au français, le roumain peut utiliser la formule votive en tant que formule bifonctionnelle pour la salutation initiale afin de personnaliser la conversation et de donner un caractère plus subjectif qu'impersonnel à l'émission :

(3) Roum. : *Bun găsit tuturor!* (fr. « Bienvenue à tous ! »)

Roum. : *Bun găsit dumnevoastră!* (fr. « Comme il est bon de vous revoir ! »)

Mais, au-delà de la valeur bifonctionnelle de la formule votive en roumain, les deux langues gardent le caractère obligatoire des termes d'adresse qui s'expriment par des appellatifs notionnels définis (*chers auditeurs*) ou indéfinis (*tous, vous*).

3.1.2 Formules initiales activo-réactives (L1←→L2)

Dans le cas de l'interaction activo-réactive, la formule de salutation est suivie par un terme d'adresse qui représente l'identification de l'invité par le modérateur, que ce soit par le prénom, dans le cas d'une certaine familiarité entre les deux interlocuteurs, par le nom complet (prénom + nom de famille) ou par d'autres appellatifs nominaux (*monsieur, monsieur le directeur*) pour instaurer une relation interpersonnelle plus ou moins marquée :

(4) Fr. : *Lionel, Bonjour!* ↔ *Bonjour!*

Fr. : *Bonjour, Jehan* ↔ *Bonjour!*

Fr. : *Bonjour, Edgar Morin!* ↔ *Bonjour, monsieur!*

Fr. : *Bonjour, Jean* ↔ *Bonjour à tous et à toutes!*

Roum. : *Domnule director, bună ziua!* ↔ *Bună ziua!* (fr. « Monsieur le directeur, bonjour ! ↔ Bonjour ! »)

Roum. : *Bună ziua, domnule!* ↔ *Bună ziua, domnule!* (fr. « Bonjour, monsieur ! ↔ Bonjour, monsieur ! »)

Roum. : *Bună ziua, Cosmin!* ↔ *Bună ziua, doamnă!* (fr. « Bonjour, Cosmin ! ↔ Bonjour, madame ! »)

Sauf l'ordre inversé des termes d'adresse utilisés par le modérateur, on remarque aussi leur caractère facultatif du côté de l'interlocuteur qui charge la formule de salutation de deux fonctions pragmatiques : rituelle et transactionnelle.

Mais le roumain s'individualise par la présence de plusieurs structures spécifiques reposant sur la présence des formules de salutations, mais aussi des formules votives et de remerciement comme dans les exemples ci-dessous (5-8) :

(5) Roum. : *Bună ziua, bun venit!* ↔ *Bună ziua, bine v-am (re)găsit!* (fr. « Bonjour, soyez le bienvenu ! ↔ Bonjour, comme il est bon de vous (re)voir »)

Roum. : *Bună ziua, bun venit!* ↔ *Bine v-am găsit, bună ziua!* (fr. « Bonjour, soyez le bienvenu ! ↔ Comme il est bon de vous (re)voir, bonjour ! »)

(6) Roum. : *Bună ziua, bun venit!* ↔ *Bună ziua!* (fr. « Bonjour, soyez le bienvenu ! ↔ Bonjour ! »)

Roum. : *Bună ziua, bun venit!* ↔ *Bună ziua, mulțumesc!* (fr. « Bonjour, soyez le bienvenu ! ↔ Bonjour, je vous remercie ! »)

(7) Roum. : *Bună ziua! Vă mulțumesc foarte mult!* ↔ *Bună ziua!* (fr. « Bonjour, je vous remercie ! ↔ Bonjour ! »)

(8) Roum. : *Bună ziua, bun venit și vă mulțumesc foarte mult!* ↔ *Bună ziua, bine v-am (re)găsit!* (fr. « Bonjour, soyez le bienvenu et je vous remercie ! ↔ Bonjour, comme il est bon de vous (re)voir ! »)

En ce qui concerne la structure des formules initiales activo-réactives, ces quatre exemples illustrent un seul cas de symétrie et trois cas d'asymétrie enregistrés du côté de l'interlocuteur qui utilise moins de formules que le modérateur qui assume le rôle de bien accueillir ses invités dans le cadre de l'émission. En effet, sous (5), il y a une symétrie des formules utilisées par les deux interlocuteurs, dans le sens que la formule de salutation initiale est accompagnée par une formule votive qui connaît un ordre inversé dans le deuxième exemple. Les autres formules se caractérisent par une asymétrie traduite dans les paramètres suivants :

- sous (6), la formule votive n'a pas de correspondant ou elle est remplacée par une formule de remerciement ;
- sous (7), la formule de remerciement utilisée par le modérateur ne reçoit pas de réponse de la part de son interlocuteur ;
- sous (8), le modérateur utilise un cumul de formules (salutation + vœu + remerciement) qui se réduisent à deux types (salutation + vœu) de la part de son interlocuteur.

En français, nous avons également identifié une structure spécifique – une formule de salutation complémentaire symétrique cumulant les deux fonctions, rituelle et transactionnelle, mais exigeant la présence d'un terme d'adresse :

(9) Fr. : *Ça va bien, Xavier ?* ↔ *Ça va !*

3.2 Formules finales

Pour fermer la conversation, le modérateur utilise des formules actives ($L1 \rightarrow L2$) quand il s'adresse au public, des formules activo-réactives ($L1 \leftrightarrow L2$) et parfois des formules bi-réactives ($L1 \rightarrow L3$; $L3 \rightarrow L1$; $L1 \rightarrow L3$) quand il prend congé de son ou de ses interlocuteur(s).

3.2.1 *Formules finales actives (L1→L2)*

Dans les deux langues, il y a soit une formule de salutation finale (10), soit une formule votive qui la remplace dans le but d'égayer le moment de la séparation (11) :

(10) Fr. : *À la semaine prochaine !*

Roum. : *La revedere!* (fr. « Au revoir ! »)

Roum. : *Noapte bună!* (fr. « Bonne nuit ! »)

(11) Fr. : *Passez une très bonne journée sur France Inter !*

Roum. : *O zi bună vă doresc!*

Roum. : *Să aveți o zi frumoasă!* (fr. « Que vous ayez une bonne journée ! »)

Si les formules votives sont aussi présentes à l'ouverture de l'émission, quand elles se combinent avec une formule de salutation initiale, à la clôture de l'émission, elles deviennent bifonctionnelles par la suppression de la formule de salutation.

Il y a quand même une redondance en roumain (12) où la formule finale cumule une formule de vœu et un terme d'adresse, qui était obligatoirement présent à l'ouverture de l'interaction active et activo-réactive :

(12) Roum. : *Toate cele bune! La revedere (dragi ascultători)!* (fr. « Bonne journée ! Au revoir (chers auditeurs) ! »)

Il est évident que, par rapport aux formules initiales, les formules finales sont plus courtes et assurent la transition vers la séparation temporaire dans les deux langues.

3.2.2 *Formules finales activo-réactives (L1←→L2)*

La séquence de clôture peut comporter un échange de remerciements se substituant à la formule classique de salutation. On observe également que la formule de remerciement du modérateur peut être accompagnée de termes d'adresse qui, en réplique, sont absents :

(13) Fr. : *Je vous remercie, Lionel ! ↔ De rien !*

Fr. : *Merci beaucoup, Edgar Morin ! ↔ De rien !*

Fr. : *Merci encore ! ↔ De rien !*

Roum. : *Vă mulțumesc, domnule profesor! ↔ Cu plăcere!* (fr. « Je vous remercie, monsieur le professeur ! ↔ De rien ! »)

Mais les deux langues comportent également des structures spécifiques. Dans la langue roumaine, notre analyse a fait relever trois types de séquences asymétriques :

a. formule de remerciement ↔ formule votive

(14) Roum. : *Vă mulțumesc!* ↔ *O zi bună!* (fr. « Je vous remercie ↔ Que vous ayez une bonne journée ! »)

Roum. : *Vă mulțumesc!* ↔ *O zi frumoasă!* (fr. « Je vous remercie ↔ Que vous ayez une bonne journée ! »)

La formule « Que vous ayez une bonne journée ! » est considérée par Rodica Zafiu (2016) comme « une nouvelle formule de salutation » par laquelle « les interlocuteurs (même s'ils imitent un modèle étranger) manifestent leur désir de réduire la banalité des structures standard et de les remotiver, en les chargeant d'une note d'affectivité. »

b. formule de remerciement + formule votive ↔ formule de remerciement

(15) Roum. : *Vă mulțumesc! O zi bună!* ↔ *Mulțumesc!* (fr. « Je vous remercie ! Que vous ayez une bonne journée ! ↔ De rien ! »)

c. formule de remerciement + terme d'adresse + formule votive + formule de salutation ↔ formule de salutation + formule de remerciement

(16) Roum. : *Vă mulțumesc, domnule profesor! Zi frumoasă să aveți! La revedere!* ↔ *La revedere! Mulțumesc!* (fr. « Je vous remercie, monsieur le professeur ! Que vous ayez une bonne journée ! Au revoir ! ↔ Au revoir ! Merci ! »)

Dans la langue française, on constate une multitude de séquences asymétriques se combinant de manière aléatoire dans les structures suivantes :

a. formule de salutation + terme d'adresse ↔ formule de salutation

(17) *À demain, J.M. Lamarque !* ↔ *À demain !*

b. formule de remerciement + formule votive ↔ formule votive + terme d'adresse

(18) *Merci, bon week-end !* ↔ *Bon week-end, Matilde !*

c. formule de remerciement + terme d'adresse + formule votive ↔ formule de remerciement + formule de salutation

(19) *Merci, Anne et bon courage !* ↔ *Merci. Au revoir !*

d. formule de remerciement + terme d'adresse + formule de salutation ↔ Ø

(20) *Merci beaucoup, Arnaud Daguin, à la semaine prochaine !*

Les stratégies discursives utilisées à la clôture de l'échange verbal s'individualisent par l'utilisation des formules votives et de remerciement qui sont distribuées, selon Kerbrat-Orecchioni, « soit dans une réaction symétrique, soit une réaction complémentaire (remerciement) » (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 195).

3.2.3 *Formules finales bi-réactives* (L1→L3 ; L3→L1 ; L1→L3)

Les formules finales bi-réactives sont spécifiques pour chaque langue, mais on constate que la séquence finale L1→L3 est une formule votive dans les deux langues :

- a. Roum. : formule de remerciement ± terme d'adresse → formule de remerciement + formule votive → formule votive

(21) *Vă mulțumesc (domnule...)! → Cu mare drag și o zi bună vă doresc! → O zi bună!* (fr. « Je vous remercie (monsieur) ! → De rien ! → Que vous ayez une bonne journée ! »)

- b. Fr. : formule votive → formule de salutation + formule de remerciement → formule votive

(22) *Je te souhaite de passer une bonne journée ! → Au revoir ! Merci à vous. → Bonne journée !*

Au moment de clôture des émissions radiophoniques, le modérateur remplace la formule de salutation par des formules votives et de remerciement qui acquièrent une double fonction : acte de vœu ou de remerciement et formule de salutation finale. Sur ce point, on pourrait citer Béal et Détrie (2013 : 5) qui, dans leur analyse sur les émissions radiophoniques, concluent que « les salutations sont généralement omises afin de préserver un caractère plus impersonnel et institutionnel à ce type d'interaction ». En effet, la clôture de l'échange verbal est marquée par une formule de remerciement, suivie d'une formule votive, tandis que la formule de salutation proprement-dite est éliminée du dialogue afin d'enlever son caractère conventionnel au profit d'une charge affective marquée.

4 CONCLUSIONS

Pour conclure, on pourrait dire que, en fonction du contexte de la communication verbale, à savoir les émissions radiophoniques, les stratégies discursives

utilisées par le modérateur et ses invités pour l'ouverture et la clôture s'individualisent par des traits spécifiques à la communication média. En plus, l'approche contrastive a mis en évidence que leur fonctionnement pragmatique varie culturellement en fonction de plusieurs paramètres :

- (1) la nature illocutoire de l'échange verbal ;
- (2) le moment communicatif (ouverture vs. clôture de l'émission) ;
- (3) le statut des interlocuteurs (modérateurs/invités).

En effet, nous avons constaté que, si la formule de salutation initiale est obligatoire pour engager la communication média (entre le modérateur et le public, d'une part, et le modérateur et ses invités, d'autre part), la formule de salutation finale peut varier culturellement, étant parfois remplacée par une formule votive et/ou de remerciement. Par conséquent, dans les émissions radiophoniques analysées, les formules votives ont le statut de formules bifonctionnelles ou bivalentes : elles ont la fonction conversationnelle d'ouvrir et/ou de clore l'échange verbal par un rapprochement relationnel et un passage à la communication/séparation. Pourtant, on enregistre également certaines différences : (1) en français, les formules votives sont principalement situées à la séquence de clôture, beaucoup plus rarement en ouverture ; (2) en roumain, les formules votives sont utilisées aussi bien à l'ouverture qu'à la clôture de l'émission. Mais, ce qui rapproche les deux langues est le fait que, dans le cas des formules activo-réactives, les formules de remerciement remplacent, dans la plupart des cas, les formules de salutation finale.

Quant aux termes d'adresse, leur emploi est lié à la présence des formules de salutation : ils sont présents à l'ouverture de l'émission, quand le modérateur s'adresse au public et à ses invités, même si, du côté de l'interlocuteur, leur présence est facultative. En revanche, à la clôture de l'échange verbal, ils accompagnent rarement les formules de remerciement jusqu'à leur effacement complet auprès des formules votives.

Références bibliographiques

- Béal, Christine et Catherine Détrie, 2013 : Les formes nominales d'adresse dans les émissions d'information radiophoniques : une approche comparative des pratiques dans les radios de service public en France et en Australie. *Cahiers de praxématique* 60, <http://journals.openedition.org/praxematique/3889>. (Consulté le 29 juillet 2019)
- Caragață, George, 1939 : Formele de salutare în limba română. *Buletinul Institutului de Filologie Română „Alexandru Philippide”* VI. 60-61.

- Dincă, Daniela et Iona Bădescu, 2019 : Formules de politesse dans les émissions télévisées. *Analele Universității din Craiova. Seria Științe Filologice. Linguistică* XLI/1-2. 271-280.
- Felecan, Daiana, 2015 : Modalități lingvistice de adresare convenționale vs neconvenționale. (Formule de salut vechi și noi în limba română). *Diacronia* 1. 1-19, <http://www.diacronia.ro/ro/journal/issue/1/A4/ro/pdf>. (Consulté le 5 juillet 2019)
- Goffman, Erving, 1974 : *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.
- Irimia, Dumitru, 1986 : *Structura stilistică a limbii române contemporane*. București : Editura Științifică și Enciclopedică.
- Katsiki, Stavroula, 2000 : L'échange votif en français et en grec : l'exemple de la fête du nom. Traverso, Véronique (éd.) : *Perspectives interculturelles sur l'interaction*. Lyon : PUL. 93-112.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine, 1990 : *Les interactions verbales*. I. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine, 1994 : *Les interactions verbales*. II. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine, 1996 : *La conversation*. Paris : Seuil.
- López Simó, Mireia, 2016 : *Fórmulas de la conversación. Propuesta de definición y clasificación con vistas a su traducción español-francés, francés-español*. Thèse de doctorat, Université d'Alicante.
- Mladin, Constantin Ioan, 2003 : Contributions à l'étude des formules de salutations en roumain et en français. Remarques de nature stylistique et pragmatique. *Annales Universitatis Apulensis, Series Philologica* 4/3. 191-197.
- Pietreanu, Marica, 1984 : *Salutul în limba română. Studiu sociolingvistic*. București : Editura Științifică și Enciclopedică.
- Vincent, Diane, 2001 : Les enjeux de l'analyse conversationnelle ou les enjeux de la conversation. *Revue québécoise de linguistique* 30/1. 176-196.
- Weinrich, Harald, 1989 : *Grammaire textuelle du français*. Trad. Dalgalian, Gilbert et Daniel Malbert. Paris : Didier.
- Zafiu, Rodica, 2016 : Saluturi banale. *Dilema veche* 634, <https://dilemaveche.ro/sectiune/tilc-show/articol/saluturi-banale>. (Consulté le 10 juillet 2019)

Correspondance entre les formes de l'adjectif en croate et la détermination du nom en français

Gorana Bikić-Carić

Université de Zagreb

Abstract

Although the Slavic languages, with the exception of Bulgarian and Macedonian, do not have the grammatical category of the article, they too have several means of expressing the determination of the noun. As for Croatian, these are *jedan* (one), word order, demonstratives, the use of the accusative or the genitive (especially in combination with the perfective or imperfective verbal aspect) and even the forms of the adjective. Croatian is one of the few Slavic languages that have retained the possibility of choosing between the two forms, indefinite and definite (*Nov auto je skup / A new car is expensive; Novi auto je skup / The new car is expensive*). However, this difference is far from perfectly matching that between definite and indefinite articles in French. In addition, the question of the actual use of the two forms of the adjective should be raised, since, in our view, a large number of native Croatian speakers tend to overlook this opposition. We would like to explore this theme by showing the role of the opposition between the definite and indefinite adjectives in Croatian, while comparing this system to that of the grammatical category of the article in French.

Key words: French, Croatian, determination of the noun, article, definite and indefinite adjectives

1 INTRODUCTION

La détermination du nom est un concept qui trouve son expression morphosyntaxique de façons différentes dans les langues du monde. Les concepts qui sont, dans une langue, focalisés, à savoir assez importants, obtiennent « leur » catégorie grammaticale – pour la détermination du nom, c'est l'article, puisque, même si ce n'est pas le seul, c'est le concept principal qu'il exprime.

Le français fait partie des langues qui ont cette catégorie grammaticale, à la différence du croate. Mais, comme nous essaierons de le montrer, ce n'est pas la seule divergence à ce propos. Parmi plusieurs expressions morphosyntaxiques de la détermination du nom en croate, nous nous concentrerons ici sur les formes dites définie et indéfinie de l'adjectif, et les articles correspondants en français.

2 L'ARTICLE EN FRANÇAIS

Comme les adjectifs en croate ne distinguent la forme définie et indéfinie qu'au singulier (*simpatični* – forme définie, *simpatičan* – forme indéfinie ; nous reviendrons sur leur formation plus loin), nous aborderons ici l'article au singulier en français. Nous ne parlerons pas de l'article DU dit partitif, ou de l'article zéro, puisque ces articles ne peuvent pas être mis en relation avec les formes de l'adjectif en croate. Danielle Leeman souligne, en conclusion sur les propriétés sémantiques des déterminants définis, qu'ils présentent le référent du nom d'une part comme connu, d'autre part comme présupposé existant ; de même, l'article défini montre le référent dans son unicité ou son entièreté (Leeman 2004 : 67). Wilmet (1997 : 121) apporte quelques précisions au sujet du référent représenté comme connu. L'auteur distingue en contexte (situationnel) la situation visible (*Passe-moi le marteau*), la situation contiguë (*Va me chercher le marteau à la cave*) ou la situation générale (*J'ai vu le président à la télé*). En cotexte (discursif) c'est la reprise littérale (*Fred m'a parlé d'un livre et d'un film intéressants. J'avais lu le livre*), la reprise associative (*Fred m'a parlé d'un livre intéressant. Je connaissais déjà l'auteur*), et la sous-phrase « partageant l'ensemble » durant l'élocution (*La fille que Bill a invitée hier soir me plaît*). De plus, l'article défini s'emploie avec les noms abstraits et exprime l'emploi générique. Riegel, Pellat et Rioul (1999 : 154) soulignent que l'article défini s'emploie aussi pour marquer la valeur générique des noms dits massifs (*le vin/la farinelle/couragella tendresse*) dont les occurrences particulières sont construites au moyen de l'article partitif.

Il ne faut pas oublier l'emploi de l'article qui, tout simplement, permet au nom de fonctionner dans la phrase. Leeman (2004 : 33), qui appelle cet emploi

« intensionnel », l'explique par le fait que le déterminant n'actualise pas le nom (ne lui fait pas désigner un référent), mais permet au nom d'apparaître grammaticalement dans l'énoncé pour ne désigner que le concept (*L'eau est indispensable à la vie*).

D'après Pavelin Lešić et Damić Bohač (2016 : 13), l'article en français joue les rôles de déterminant et d'actualisateur. L'actualisation consiste à faire passer la langue dans le discours. L'article par sa présence, par son choix ou par son absence, assure la transition de la virtualité abstraite du lexème aux différents degrés d'actualisation du substantif en tant que terme de l'énonciation. Les auteures précisent que le concept désigné par le substantif peut être compris dans sa totalité ou partiellement, employé avec les substantifs comptables (dénombrables) dans le nombre précis ou imprécis d'êtres ou d'objets, employé avec les substantifs non-comptables (non dénombrables) pour indiquer une partie non précisée de la matière, de la substance, etc. (ibid. : 14).

Les auteures donnent un exemple pour l'emploi de l'article LE : *Le chien du voisin joue dans le jardin*, en expliquant le sens déterminé dans une réalité par le fait qu'il y a un chien et non plusieurs dans le jardin, l'énonciateur et le coénonciateur savent de quel chien et de quel jardin il s'agit (ibid. : 15). Nous verrons plus loin l'importance de ce fait pour la comparaison avec les formes de l'adjectif en croate.

Quant à l'article UN (ibid.), les auteures précisent qu'il s'emploie devant un substantif dénombrable pour nous renseigner sur le nombre, mais non sur l'identité de l'être, de la chose ou de la qualité désignés par ce substantif : *J'entends aboyer un chien*. (Il s'agit d'un chien, je ne le connais pas, je suppose que mon interlocuteur ne le connaît pas.)

Leeman, en parlant des indéfinis, explique qu'ils présentent le référent du nom comme un individu (être ou chose) quelconque, non identifiable par l'interlocuteur – l'article *un* signifie que le locuteur soit ignore de qui précisément il s'agit, soit sait ou suppose que l'interlocuteur l'ignore, soit ne juge pas utile de donner l'information (Leeman 2004 : 45).

Riegel, Pellat et Rioul (1999 : 159) expliquent que, en emploi spécifique, l'article indéfini extrait un élément particulier qui est uniquement identifié par l'appartenance à la classe dénotée par le nom et qui n'a fait l'objet d'aucun repérage référentiel préalable : *Un enfant jouait dans la cour*. On peut distinguer entre les cas où l'indéfini renvoie à un particulier non identifié, mais identifiable : *Un enfant blond jouait /.../ – Qui était-ce ?* et ceux où le référent n'a qu'une existence virtuelle : *Je cherche un enfant blond pour tenir le rôle de Cupidon*. L'emploi générique de l'article indéfini au singulier s'explique par le fait que l'élément introduit par *un* est considéré comme un exemplaire représentatif de toute sa classe : *Autrefois, un enfant ne parlait pas à table*.

Pour notre propos, il faut retenir l'opposition entre un référent connu (l'article défini) et un référent non connu au moins de la part de l'interlocuteur (l'article indéfini). Comme nous le verrons plus loin, cette opposition ne correspond que partiellement à celle entre l'adjectif défini et indéfini en croate.

3 LES POSSIBLES ÉQUIVALENTS DE L'ARTICLE EN CROATE

Comme nous l'avons déjà souligné à plusieurs reprises (par exemple, Bikić-Carić 2009), ce sont *jedan* (*un*), l'ordre des mots, les démonstratifs, l'emploi de l'accusatif ou du génitif (surtout en combinaison avec l'aspect verbal perfectif ou imperfectif) et même les formes de l'adjectif. Parmi les éléments cités, c'est probablement *jedan* qui est le plus courant comme équivalent d'un article, à savoir de l'article indéfini.

Jedan, tout en étant un numéral, peut s'employer en croate pour introduire un nom dans le discours, surtout dans la langue quotidienne. Plusieurs auteurs le soulignent : Marković (2002 : 129) estime que *jedan*, en perdant son caractère de numéral et en se vidant ainsi de son sémantisme lexical, devient un élément grammatical. Marković y voit deux contenus sous une seule forme. Pranjković (2000 : 343) donne lui aussi un exemple (*Sreo sam jučer jednu ženu*/J'ai rencontré hier une femme) où *jedan* fonctionne selon lui comme un vrai article indéfini. Bajrić considère pour sa part *jedan* comme un article numéral (2006 : 100).

L'ordre des mots est relativement souple en croate, et il peut exprimer la différence entre la cataphore et l'anaphore. Dans un exemple comme *Ušlo je dijete* (*Un enfant est entré*), le nouvel élément se trouve à la fin de la phrase. Par contre, *Dijete je ušlo* peut se traduire par un nom précédé de l'article défini (*L'enfant est entré*).

Bien que Znika (2004 : 51) cite les démonstratifs comme expression du caractère défini du nom, d'autres auteurs, comme Silić et Marković, privilégient l'expression zéro au déterminant démonstratif. Il est vrai que le contexte joue un rôle très important dans la compréhension de la détermination du nom : une phrase comme *Vidjela sam mačku* peut signifier *J'ai vu un chat* ou *J'ai vu le chat*.

La différence entre le génitif partitif et l'accusatif peut, elle aussi, traduire une différence entre les articles partitifs et définis, surtout en combinaison avec l'aspect perfectif et imperfectif du verbe. En effet, l'aspect perfectif souligne l'accomplissement de l'action, ce qui en général veut dire que le résultat (nom à l'accusatif) est défini. C'est la différence entre *pojesti* (PERF) *kruh* (ACC)/manger (tout) le pain et *jesti* (IMP) *kruha* (GEN)/manger du pain. Nous avons traité ce point plus en détail dans un autre article (Bikić-Carić 2017).

4 LES FORMES DE L'ADJECTIF

En vieux slave, il existait une différence entre les formes longues (définies) et brèves (indéfinies) des adjectifs. Les formes brèves (*blagъ*, m. sg., *blaga*, f. sg., *blago*, n. sg.) se déclinaient comme les noms, tandis que les formes longues sont le résultat d'une fusion de la forme brève de l'adjectif et du pronom anaphorique correspondant (*blagъ + i > blagyi*, m. sg., *blaga + ja > blagaja*, f. sg., *blago + je > blagoje*, n. sg.). Les formes longues s'utilisaient dans la fonction d'épithètes, exprimant une caractéristique du nom qui, selon l'opinion du locuteur, était connue de l'interlocuteur (Damjanović 2005 : 107).

Dans la plupart des langues slaves, la distinction entre les formes longues et les formes brèves n'est plus productive : dans les langues slaves de l'Ouest et de l'Est, en général ce sont les formes longues qui se sont fossilisées, tandis qu'en bulgare et en macédonien (les seules langues slaves à posséder la catégorie grammaticale de l'article), ce sont les formes brèves (Mihaljević 2014 : 96). Dans les chapitres sur la morphologie de l'adjectif d'un ouvrage sur les langues slaves (Comrie et Corbett 2002), nous trouvons des exemples comme *nový* (tchèque), *nowy* (polonais), mais *nov* (bulgare) et *nov* (macédonien), signifiant « nouveau ». Par contre, dans les grammaires du croate l'opposition entre les formes longues et brèves est décrite comme celle qui exprime la différence entre la distinction d'un référent des autres de la même espèce (*koji?!lequel ?*) et la description d'un référent (*kakav?!de quelle sorte ?*).

Voici un exemple de la déclinaison de l'adjectif *simpatičan/sympathique* (toujours au singulier, puisqu'au pluriel il n'y a pas de distinction entre les formes définies et indéfinies). Nous donnons d'abord la forme indéfinie, puis la forme définie :

CAS	MASCULIN	FÉMININ	NEUTRE
Nominatif	simpatičan/ simpatični	simpatična	simpatično
Génitif	simpatična/ simpatičnog	simpatične	simpatična/ simpatičnog
Datif	simpatičnu/ simpatičnom	simpatičnoj	simpatičnu/ simpatičnom
Accusatif	simpatična/ simpatičnog	simpatičnu	simpatično
Vocatif	- /simpatični	simpatična	simpatično
Locatif	simpatičnu/ simpatičnom	simpatičnoj	simpatičnu/ simpatičnom
Instrumental	simpatičnim	simpatičnom	simpatičnim

Il est évident que la différence n'existe qu'au masculin et, dans une moindre mesure, au neutre. Mais, comme nous le montrerons, certains types d'adjectifs ne différencient pas du tout, morphologiquement, la forme définie et indéfinie.

En croate, les adjectifs représentent une catégorie morphologiquement très riche que différents auteurs classifient de différentes manières. D'après Silić et Pranjković (2007 : 133), on distingue les adjectifs qualitatifs (*visoka kuća – maison haute*), les adjectifs possessifs (*očeva kuća – maison du père*) et les adjectifs matériels (*drvena kuća – maison en bois*). Les adjectifs possessifs incluent aussi les adjectifs relationnels (*gradska kuća – maison de ville*). Silić et Pranjković (ibid. : 134) précisent que les adjectifs, entre autres, expriment la catégorie de l'indéfini ou du défini. D'après les auteurs, un adjectif indéfini accompagne un objet indéfini exprimé par le nom, à savoir un objet qui est inconnu aux interlocuteurs dans une communication, tandis qu'un adjectif défini accompagne un objet défini, qui est connu aux interlocuteurs. Silić et Pranjković (ibid.) donnent des exemples comme *visok stol (une table haute)*, où *visok* répond à la question *kakav? (de quelle sorte ?)*, opposé à *visoki stol (la table haute)*, où *visoki* répond à la question *koji? (lequel ?)*. Nous reviendrons sur cette explication en comparant l'expression de la détermination du nom en français et en croate. Les adjectifs matériels, tout comme les adjectifs qualitatifs, distinguent la forme définie et indéfinie (*zlatan sat/une montre en or ; zlatni sat/la montre en or*). Quant aux adjectifs possessifs et relationnels, nous expliquerons leurs particularités un peu plus loin.

À la différence de Silić et Pranjković, Težak et Babić (1994 : 99) distinguent les adjectifs descriptifs et les adjectifs relationnels. Les adjectifs descriptifs expriment les différentes caractéristiques du nom (*dobar/bon, malen/petit, jasan/clair*), tandis que les adjectifs relationnels expriment les rapports d'un nom à un autre (*pariški/parisien, majčinski/maternel*). Quant à la distinction entre le défini et l'indéfini, Tafra (1988 : 188), qui reprend la classification de Težak et Babić, appelle cette caractéristique des adjectifs l'aspect adjectival. L'aspect adjectival est, d'après Tafra (ibid. : 189), propice à tous les adjectifs, mais seuls les adjectifs descriptifs peuvent l'exprimer morphologiquement. Quant aux adjectifs relationnels, cet aspect est morphologiquement neutralisé (en reprenant l'exemple ci-dessus, il n'y a pas de différence morphologique entre « une place parisienne » et « la place parisienne » : les deux seraient traduits par la même forme de l'adjectif : *pariški trg*).

Il en résulte que tous les adjectifs en croate n'ont pas de formes définie et indéfinie. Nous pourrions y voir une distinction entre la valeur et la forme, ce qui signifierait que tous les adjectifs peuvent avoir une valeur définie ou indéfinie, mais que seuls certains ont la forme définie ou indéfinie.

De plus, il y a des situations où la morphologie et la logique ne vont pas de pair : par exemple, les règles prescrivent que les adjectifs qui expriment la possession

(*Ivanov šešir – le chapeau d'Ivan*) se déclinent d'après la déclinaison indéfinie, bien que l'objet auquel ils se rapportent soit souvent défini par cet adjectif même (la question qu'il faudrait poser pour avoir la réponse *Ivanov šešir* serait *Koji?/Lequel ?*, et non *Kakav?/De quelle sorte ?*). Marković (2010 : 86) souligne le côté anaphorique des adjectifs exprimant la possession, ce qui est une caractéristique des formes définies (en dépit de la déclinaison indéfinie de ce type d'adjectifs). La situation inverse apparaît dans un nombre d'adjectifs qui se reconnaissent d'après certaines terminaisons, par exemple *-ski* (*novinski članak/article de journal*). Là non plus, on ne peut pas toujours appliquer la règle des questions *Kakav?* ou *Koji?* – *novinski članak* peut, par son sens, très bien être *un article de journal* ou *l'article de journal*.

Tout ce qui vient d'être présenté explique le fait que l'expression de la détermination du nom à l'aide de la forme appropriée de l'adjectif est très rare dans la langue quotidienne. La forme indéfinie a presque disparu au profit de la forme définie (excepté pour les adjectifs ayant la fonction d'attribut du sujet – *Ivan je visok/Ivan est grand*). Pranjković (2000 : 344) affirme, lui aussi, que les formes indéfinies de l'adjectif sont pratiquement disparues de la langue parlée, et même dans la communication écrite elles ne sont pas très fréquentes. Une des conséquences est le fait que, dans une communication naturelle, il est presque impossible de trouver les formes indéfinies de l'adjectif (excepté dans la fonction de l'attribut du sujet). De plus, très souvent on combine *jedan* (qui peut avoir la fonction de l'article indéfini) et la forme définie de l'adjectif, comme dans l'exemple *jedan veliki problem* (littéralement, *un/le grand problème*). Silić (2000 : 404) y voit la neutralisation de la catégorie de détermination/non-détermination.

Marković (2002 : 131) conclut que l'aspect adjectival ne renseigne pas sur la façon dont il faut comprendre le nom croate, tout au moins non comme le ferait l'article dans les langues où il existe. Il va même plus loin et affirme que, dans le fond, la forme définie de l'adjectif ne dit pratiquement rien sur la détermination ou non-détermination de l'objet. Comme nous l'avons déjà souligné (Bikić-Carić 2009 : 31), nous sommes encline à adhérer à cette opinion, non seulement pour la raison de la neutralisation morphologique, mais aussi parce que nous avons l'impression que, même là où les formes indéfinies s'utilisent dans la langue spontanée (quand l'adjectif a la fonction d'attribut du sujet) ou bien dans les textes soignés, les locuteurs natifs du croate ne sont pas conscients d'exprimer la détermination ou la non-détermination. Si l'on s'efforce à utiliser la forme indéfinie, c'est tout simplement parce que la règle le prescrit, et non parce qu'on voudrait distinguer *un homme grand* et *l'homme grand* à l'aide de l'adjectif. Dans une phrase comme *Vidio sam visoka čovjeka/Vidio sam visokog čovjeka*, seule la deuxième variante est naturelle, celle à la forme définie, et elle couvre les deux sens (*J'ai vu un/l'homme grand*). C'est le contexte qui nous permettra de trancher pour l'un d'eux.

5 COMPARAISON : ARTICLE EN FRANÇAIS VS. ASPECT ADJECTIVAL EN CROATE

Nous avons donc brièvement présenté ce que Tafra, comme mentionné ci-dessus, appelle l'aspect adjectival, en concluant que, non seulement dans la langue quotidienne la distinction entre la forme définie et indéfinie a pratiquement disparu, mais aussi que les locuteurs croatophones, même s'ils s'efforcent à utiliser la forme correcte, ne le font pas avec le but d'exprimer la détermination du nom, mais tout simplement ont l'intention de suivre les règles grammaticales.

Maintenant nous voudrions aller un peu plus loin : comparer les usages corrects de l'aspect adjectival en croate et de l'article en français et montrer les différences. Nous voudrions souligner que même les usages corrects ne correspondent pas toujours (et ne peuvent pas correspondre) à l'article respectif en français.

Le français et le croate se rejoignent dans l'expression de la détermination du nom qui répond à la question *Koji?/Lequel (parmi plusieurs) ?* : *On nosi crni šešir/Il porte le chapeau noir*. De même, il existe une ressemblance entre les deux langues quand il s'agit de décrire un référent introduit dans le discours (*Kakav?/De quelle sorte ?*) : *On nosi crn šešir/Il porte un chapeau noir* (même si la phrase en croate est très peu naturelle). On peut représenter ces rapports comme suit :

Correspondance avec l'aspect adjectival en croate :

Identification d'un référent connu → article/adjectif défini (*On nosi crni šešir/Il porte le chapeau noir*) ;

Description d'un référent qui vient d'être introduit → article/adjectif indéfini (*On nosi crn šešir/Il porte un chapeau noir*).

Mais, la comparaison entre le français et le croate se complique si le référent, identifié par un complément, est en même temps décrit par un adjectif :

Susjedin velik pas šece dvorištem./Le gros chien de ma voisine se promène dans la cour.

Description (→ adjectif indéfini) de quelque chose qui est identifié (→ article défini).

D'après les règles, en croate, il faut employer un adjectif indéfini puisqu'il s'agit d'une description (*Kakav pas?*). Il est évident que cet emploi ne peut pas être expliqué par la précision de Silić et Pranjković, d'après laquelle l'adjectif indéfini s'emploie avec un objet inconnu aux interlocuteurs. Nous savons de quel chien il s'agit, mais il ne faut pas employer l'adjectif défini (*susjedin veliki pas*) parce que cela signifierait que la voisine a plusieurs chiens et que nous parlons

de celui qui est gros. Nous devrions ajouter, pourtant, que c'est une règle que les croatophones, en général, ne respectent pas. Comme nous l'avons déjà expliqué, l'emploi des adjectifs indéfinis est très réduit dans la langue spontanée.

Pour illustrer nos propos, nous avons trouvé quelques exemples dans une œuvre littéraire écrite en croate (*Muzej bezuvjetne predaje*, par Dubravka Ugrešić) et traduite en français (*Le musée des redditions sans condition*, traduit par Mireille Robin). Nous les avons regroupés d'après les critères suivants :

- 1) exemples où la forme de l'adjectif en croate correspond à l'article respectif en français ;
- 2) exemples où la forme de l'adjectif en croate ne correspond pas à l'article respectif en français
 - parce qu'en croate la forme de l'adjectif correspondante n'est pas employée ;
 - parce qu'en croate il ne serait pas correct d'employer la forme correspondante de l'adjectif.

1) La forme de l'adjectif en croate correspond à l'article respectif en français

a) l'adjectif indéfini – l'article indéfini

Treći dio, desni, ima za sadržaj pust, nadrealan gradski prostor, u De Chiricovoj maniri./Sur le volet de droite, on voit un paysage urbain, désert et quelque peu surréaliste, peint à la manière de Chirico.

Osjećam trenutno ganuće, kao da iznutra udara o stijenke preplašen, zalutao miš./L'espace d'un instant, je suis émue, j'ai l'impression qu' une souris égarée s'affôle et se heurte aux parois de ma cage thoracique.

Nous voudrions souligner que, dans une conversation, il serait peu probable de trouver ces formes indéfinies de l'adjectif. Mais, comme ici il s'agit d'une œuvre littéraire, nous supposons que l'auteure a, pour des raisons stylistiques, utilisé les formes indéfinies comme plus élégantes.

b) l'adjectif défini – l'article défini

Otkrivši da je u Njemačkoj uništeno 2.146 židovskih groblja, Gertz je sa studentima noću krao kamene kocke s glavnog trga u Saarbruckenu./Ayant appris qu'on avait en Allemagne arasé 2 146 cimetières juifs, il a volé une nuit, avec ses étudiants, une des dalles de pierre de la place principale de Saarbruck.

Ici il s'agit d'un référent connu, identifié parmi plusieurs autres (quelle place ? – la place principale). *Glavnog* est le génitif de la forme définie *glavni* ; le génitif de la forme indéfinie serait *glavna*.

- 2) La forme de l'adjectif en croate ne correspond pas à l'article respectif en français
- parce qu'en croate la forme de l'adjectif correspondante n'est pas employée ;
 - a) l'adjectif défini – l'article indéfini

Na Kottbusser Toru neljubazni vjetar liže plakate sa združenim profilima Marxa, Lenjina i Mao Tze Tunga./À Kottbusser Tor, un vent désagréable lèche les affiches où sont réunis les profils de Marx, de Lénine et de Mao.

Alaga, bezubi Ciganin iz zagrebačke Dubrave, nespretno prebire po dječjem sintisajzeru ispred Europa Centra./Devant le centre Europa, Alaga, un Tsi-gane édenté originaire du quartier de Dubrava à Zagreb, joue maladroitement sur un petit synthétiseur d'enfant.

Na berlinskoj stanici ZOO mladi muškarac ulubljena lica sjedi na asfaltu ogoljevši nožni patrljak i prosi./À la gare Zoo, un jeune homme au visage cabossé mendie, exposant son moignon dénudé à la vue des passants.

Dans ces exemples, il est clair qu'il s'agit de la description et que la question posée serait *Kakav?/De quelle sorte ?*, ce qui exige la forme indéfinie de l'adjectif. Pourtant, ici l'auteure a suivi la langue spontanée, qui, comme nous l'avons indiqué plus haut, très souvent n'obéit pas aux règles concernant l'emploi des formes indéfinies de l'adjectif.

- parce qu'en croate il ne serait pas correct d'employer la forme correspondante de l'adjectif ;
 - a) l'adjectif indéfini – l'article défini

Bela ima na licu nedvosmislen pečat kapitulacije./Elle porte sur son front, sans ambiguïté, le sceau de la capitulation.

Iz Muzeja bezuvjetne kapitulacije zapamtila sam težak, ustajao, slatkast miris./Je me souvenais de l'odeur de renfermé douceâtre qui régnait dans le musée de la Capitulation sans condition.

Na berlinskoj stanici ZOO mladi muškarac ulubljena lica sjedi na asfaltu ogoljevši nožni patrljak i prosi./À la gare Zoo, un jeune homme au visage cabossé mendie, exposant son moignon dénudé à la vue des passants.

C'est cette correspondance qui nous paraît la plus intéressante, puisqu'elle montre une différence entre le français et le croate dans le concept de la détermination du nom.

En français, c'est l'article défini qui s'impose puisque le nom est déterminé par ses compléments. Pourtant, en croate l'adjectif est indéfini puisqu'il s'agit d'une

description (Comment est le sceau de la capitulation ? L'odeur est de quelle sorte ? Comment est le visage du jeune homme ?)

6 CONCLUSION : L'ASPECT ADJECTIVAL EN CROATE COMME ÉQUIVALENT DE L'ARTICLE EN FRANÇAIS ?

Si nous voulons considérer l'aspect adjectival comme équivalent de l'article en français, nous nous heurtons à quelques difficultés.

D'abord, il n'est pas facile de trouver des emplois corrects de l'aspect adjectival chez les croatophones, puisque c'est la forme définie qui l'emporte même dans les contextes où il faut poser la question *Kakav?* et non *Koji?* Il ne faut pas oublier que, comme nous l'avons montré plus haut, la différence morphologique ne se manifeste pas dans tous les genres ou même dans tous les types d'adjectifs, ce qui contribue à l'effacement du rôle de l'aspect adjectival dans le groupe nominal.

Mais, même si l'on s'efforce d'employer ces formes correctement, elles ne correspondent que partiellement à l'expression de la détermination du nom en français. Autrement dit, outre le fait (bien connu) que dans la langue spontanée la différence entre les adjectifs définis et indéfinis s'est estompée au profit de la forme définie, nous avons essayé de mettre en évidence les limites de l'expression de la détermination du nom, et cela dans les situations où les formes correctes sont employées (ce qui est beaucoup moins exploré).

Comme nous l'avons montré, dans les grammaires générales du croate, ces formes, qui peuvent aussi être appelées longues ou brèves, sont présentées comme celles qui expriment le caractère défini ou indéfini du nom. Pourtant, ces traits ne couvrent, en croate, qu'une partie de la détermination du nom dans une langue tel le français. Qui plus est, dans certains contextes, il n'y a pas et il ne peut pas y avoir de correspondance.

À notre avis, il est important de distinguer plusieurs traits qui composent le concept de détermination et qui, en comparant des langues, peuvent même paraître contradictoires. Dans notre comparaison, c'est le cas où, en croate, la description l'emporte sur l'identification.

En effet, les questions *Kakav?* et *Koji?*, utilisées dans les grammaires du croate comme moyen de distinguer les adjectifs indéfinis et définis, ne se rapportent qu'à deux traits spécifiques. *Kakav?* présuppose la description d'un référent, mais ce que les grammaires du croate omettent de préciser, c'est que ce référent n'est

pas nécessairement inconnu aux interlocuteurs et encore moins non identifié. Un exemple qui corrobore cette conclusion est *mladi muškarac ulubljena lica/un jeune homme au visage cabossé*. Quant à la question *Koji?*, pour l'adjectif défini, il faut préciser que, outre le caractère défini qu'il exprime, c'est aussi l'idée d'avoir plusieurs exemplaires parmi lesquels il est possible de choisir (*s glavnog trga u Saarbrückenul/de la place principale de Saarbruck*). En français, ce n'est pas nécessairement le cas.

L'emploi de l'adjectif indéfini en croate met en lumière le trait commun entre des exemples comme *pust, nadrealan gradski prostor/un paysage urbain, désert et quelque peu surréaliste* d'un côté et *muškarac ulubljena lica/homme au visage cabossé* de l'autre. Bien qu'en français les articles soient de nature différente, la même forme de l'adjectif en croate souligne le fait qu'il s'agit d'une description dans les deux cas.

À notre avis, les noms traditionnels qu'on donne, en croate, aux adjectifs à la forme longue (définis) et à ceux à la forme brève (indéfinis) sont loin d'être précis ou même, tout simplement, adéquats. Cela se remarque encore plus dans une comparaison avec le français. Pourtant, ils sont ancrés dans la tradition et repris dans les nouveaux ouvrages sur la grammaire du croate (avec quelques exceptions, par exemple Marković (2010 : 87), qui, tout en reprenant les classifications des autres auteurs qui distinguent les adjectifs définis et indéfinis, propose plutôt une classification d'après les critères sémantiques).

Pour répondre à la question posée plus haut, nous croyons que la correspondance entre l'aspect adjectival en croate et l'article en français est très réduite, mais que la comparaison entre le croate et le français permet de distinguer plus précisément certains traits de la détermination du nom et leurs combinaisons, comme description avec identification vs. description sans identification, ou identification qui présuppose (ou non) plusieurs entités de la même espèce.

Références bibliographiques

- Bajrić, Samir, 2006 : Article et/ou numéral. Soutet, Olivier (éd.) : *Études de linguistique contrastive*. Paris : Presses de l'Université Paris-Sorbonne. 99-111.
- Bikić-Carić, Gorana, 2009 : L'article en français et en roumain avec ses équivalents en croate dans un corpus aligné. *Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia* 54. 15-50.
- Bikić-Carić, Gorana, 2017 : La conceptualisation à l'intérieur du domaine nominal (les cas croates et leurs équivalents en français). Pavelin Lešić, Bogdanka (éd.) : *Actes du 3^e Colloque Francophone International de l'Université de Zagreb*. Mons : CIPA. 73-85.

- Comrie, Bernard et Greville G. Corbett (éds.), 2002 : *The Slavonic Languages*. London, New York : Routledge.
- Damjanović, Stjepan, 2005 : *Staroslavenski jezik*. Zagreb : Hrvatska sveučilišna naklada.
- Leeman, Danielle, 2004 : *Les déterminants du nom en français : syntaxe et sémantique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Marković, Ivan, 2002 : Nešto o neodređenosti/određenosti u hrvatskome. *Rasprave Zavoda za hrvatski jezik* 28. 103-150.
- Marković, Ivan, 2010 : *Uvod u pridjev*. Zagreb : Disput.
- Mihaljević, Milan, 2014 : *Slavenska poredbena gramatika, 2. dio*. Zagreb : Školska knjiga.
- Pavelin Lešić, Bogdanka et Darja Damić Bohač, 2016 : *L'article grammatical en français*. Zagreb : FF Press.
- Pranjeković, Ivan, 2000 : Izražavanje neodređenosti/određenosti imenica u hrvatskome jeziku. *Riječki filološki dani*. 343-349.
- Riegel, Martin, Jean-Christophe Pellat et René Rioul, 1999 : *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Silić, Josip, 2000 : Kategorija neodređenosti/određenosti i načini njezina izražavanja. *Riječki filološki dani*. 401-405.
- Silić, Josip et Ivo Pranjković, 2007 : *Gramatika hrvatskoga jezika za gimnazije i visoka učilišta*. Zagreb : Školska knjiga.
- Tafra, Branka, 1988 : Razgraničavanje opisnih i odnosnih pridjeva. *Rasprave Zavoda za hrvatski jezik* 14. 185-197.
- Težak, Stjepko et Stjepan Babić, 1994 : *Gramatika hrvatskoga jezika – priručnik za osnovno jezično obrazovanje*. Zagreb : Školska knjiga.
- Wilmet, Marc, 1997 : *Grammaire critique du français*. Louvain-la-Neuve : Hachette Supérieur/Duculot.
- Znika, Marija, 2004 : Kategorija određenosti u hrvatskom jeziku. *Zagrebačka slavistička škola 2003., zbornik radova*. 49-64.

Sources

- Ugrešić, Dubravka, 2002 : *Muzej bezuvjetne predaje*. Zagreb : Konzor & Beograd : Samizdat B92.
- Ugrešić, Dubravka, 2004 : *Le musée des redditions sans condition*, traduit par Mireille Robin. Paris : Fayard.

Discours « inexperts » sur la langue française : entre scléroses et innovations

Kyriakos Forakis

Université nationale et capodistrienne d'Athènes

Abstract

Some people are reluctant to recognize the inexpert's right to discuss language facts. However, the most diverse language users are likely to produce discourses on language; and, sometimes, within statements not necessarily intended to make of language the subject of a hasty discussion on such blog, but detailed enough to present reflections involving a real position on usage. As a matter of fact, it is not uncommon for works claiming a place in the linguistic field to be due, rather than to an expert, to a highly publicized personality. Yet, if the discourses which illustrious institutions and popularising works transmit on the language are part of a grammatical tradition as deeply axiological as it is in the case of French, one can imagine what it can be like for those whose emitters enjoy additional credit from a large public accustomed to revering them... Our purpose is precisely to draw attention to some works of this type, in order to explain the direction of the discourse they disseminate. What kinds of language materials are usually used in this discourse? And, in particular, what linguistic tendencies emerge from it? The scientific and pedagogical implications of such questioning are more than obvious and deserve to be discussed.

Key words: sociolinguistics, folk linguistics, variety, norms, modern French

1 INTRODUCTION

Faire preuve d'une activité métalinguistique poussée revient-il au seul expert *stricto sensu*, à savoir linguiste ou grammairien ? Répondre autrement que par la négative à ce type de question semble risqué. En effet, ce n'est pas sans étonnement – tout au moins pour le non-initié – que l'on a pu lire, il y a quelques années, une lettre ouverte des correcteurs du Monde.fr (et rédacteurs du blog Langue Sauce Piquante) à l'adresse de Nicolas Sarkozy, alors chef de l'État français. En voici un extrait singulièrement éloquent :

Monsieur le président, /.../ courez vite acheter le Bescherelle – ce manuel de conjugaison ne constitue pas une bien lourde dépense pour l'État – et allez directement à la page concernant le verbe « battre » /.../. Puis, en tenant fermement le livre ouvert à la page dite, laissez glisser vos yeux et votre doigt vers la colonne « Passé simple » de ce verbe. (<http://correcteurs.blog.lemonde.fr/2010/06/18/ils-se-battent-turlututur/>)

À l'origine d'une telle admonestation, l'énoncé ci-après, prononcé par l'ex-président à l'occasion des commémorations, à Londres, du 70^e anniversaire de l'appel du Général de Gaulle :

Quelles qu'avaient pu être avant la guerre leurs opinions, ils se battent tous au fond pour la même idée de la liberté, la même idée de la civilisation. (<http://www.slate.fr/story/23315/nicolas-sarkozy-faute-conjugaison-battent>)

Inutile d'ajouter combien de plumes se sont appliquées, depuis, à reproduire la perle morphologique sur un ton hautement moqueur,¹ augmenté d'énumérations caricaturales tenant lieu de « guides de la Sarkolangue »...

S'il est de peu fraîche date, l'exemple n'en est pas moins symptomatique du fait que les discours sur la langue ne sont guère affaire des seules instances officielles, y compris les spécialistes du domaine et les ouvrages de référence qui leur sont le plus souvent dus. Sans être grammairiens ou linguistes, des usagers extrêmement divers du français, du plus au moins « profane » en la matière (voir à ce sujet Paveau 2008 : 96-97), se trouvent volontiers faire de la langue tout un objet de réflexion. Et ce, pas forcément de la manière qui vient d'être signalée, c'est-à-dire au hasard d'un billet de blogue, d'un tweet, d'un article ou éditorial, bref d'un énoncé destiné à attirer momentanément l'attention sur la langue. Mais d'une manière qui emprunte les démarches propres à l'ouvrage, énoncé bien plus élaboré, cherchant à présenter une réflexion méthodique et impliquant généralement prise de position sur le sujet traité. Autrement dit, plutôt que d'être signés par un expert avéré, certains ouvrages qui semblent revendiquer une place dans le rayon

1 *A fortiori* dans un pays où une simple discussion sur la langue peut facilement tourner à la polémique ; sur cette question, on se reportera avec fruit à Paveau et Rosier (2008).

« grammaire et linguistique » des librairies le sont, ces dernières années, par des non-experts. Or, s'il est vrai que les discours émis sur la langue à titre d'officiels font figure de références intangibles dans lesquelles se retrouve tout francophone, on imagine ce qu'il peut en être de ceux dont les émetteurs sont des personnalités médiatisées, jouissant d'un crédit supplémentaire auprès d'un grand public qui a appris à les vénérer...

C'est justement sur quelques échantillons d'ouvrages de cet ordre² que l'on tentera de se pencher, dans un effort d'élucidation des orientations que prennent les discours y afférents (cf. Ayres-Bennett et Tieken-Boon van Ostade 2016 : 112).

2 CRITÈRES D'ANALYSE RETENUS

Quels matériaux langagiers font ordinairement l'objet de cette sorte d'ouvrages ? Quelles tendances se dégagent de l'approche que les auteurs réservent à ces matériaux ? Innovantes, conformément aux apports d'une réflexion féconde qui s'est élaborée ces dernières années autour de concepts comme la norme ou la variété langagière (entre autres Gallazi et Molinari 2007, Siouffi et Steuckardt 2007, Bertrand et Schaffner 2011) ? Ou bien sclérosées, conformément à un normativisme de stricte obédience refusant de voir dans la langue autre chose qu'un monument classé ? Le questionnement est de taille, d'autant plus que les sciences du langage témoignent, depuis un bon moment déjà, d'un certain intérêt pour une linguistique dite « populaire » ou « folk »³ (entre autres Brekle 1989, Niedzielski et Preston 2000, Beacco 2004, Paveau 2008) au retentissement non négligeable sur des plans multiples, dont celui de l'enseignement : la question épineuse de la norme à retenir en classe de langue (qu'il s'agisse de L1 ou de L2) et, *ipso facto*, de la variété à faire acquérir revient constamment dans la littérature (entre autres Bertrand et Schaffner 2010, Weber 2013), la tradition grammaticale typiquement française ayant toujours privilégié des attitudes résolument axiologiques dont les référents des francophones, natifs ou pas, portent profondément tracée l'empreinte.

3 DES MATÉRIAUX LANGAGIERS...

Ils forment un large éventail qui couvre la manifestation du langage dans toute sa diversité. Grammaire, lexicque, orthographe et prononciation constituent, par ordre décroissant, les angles sous lesquels sont considérés ces matériaux, celui de

2 Le corpus ainsi constitué figure après les références bibliographiques. Barret (2016) aurait pu y trouver une place si l'auteur ne revendiquait pas, entre autres qualités, celle de linguiste.

3 *Folk linguistics* : voir Paveau (2008 : 93-94).

la grammaire étant uniformément adopté par tous les ouvrages du corpus. La réflexion à laquelle invitent Houdart et Prioul (2009), d'ailleurs seuls à opter pour un titre intégrant le vocable de *grammaire*, est d'intérêt principalement morpho-syntaxique. Les autres travaux s'ouvrent par surcroît sur le lexique et l'un d'entre eux, celui de Lepers (2011), sur la prononciation. Plutôt qu'à Pivot (2006), c'est enfin à Houdart et Prioul (2009) et surtout à Closets (2009) que l'on doit une série d'intéressantes considérations orthographiques.

a) S'agissant plus précisément de grammaire, la liste, particulièrement longue, compte quelques-unes des questions emblématiques du débat linguistique d'expression française :

- La féminisation uniforme des noms, encore incertaine dans les pratiques langagières propres à l'Hexagone :

Faut-il dire – et écrire –, quand on se trouve, mettons, en présence d'un soldat du feu de sexe féminin, *une femme pompier /.../*, *une* ou *la* pompier */.../*, ou *pomprière /.../* ? (Houdart et Prioul 2009 : 15)

Certains avancent qu'on devrait dire, */.../*, *la* vainqueur, Madame *la* Ministre, et non Madame *le* Ministre, Madame *la* Sénatrice, et non Madame *le* Sénateur. (Lepers 2011 : 257)

- Tout ce qui relève de la syntaxe de l'accord, que ce soit du participe passé ou de certains adjectifs :

des révolutions *orange*, des tissus *marron*, des rideaux *pervenche*. */.../* des pulls *bleu marine*, des eaux *vert foncé*. (Houdart et Prioul 2009 : 88)

Pourquoi a-t-il tort, ce journaliste qui nous parle de « la peine que le procureur a *requis* » au lieu de « la peine que le procureur a *requise* » ? (Lepers 2011 : 295)

- Le recul de l'inversion dans la formulation de l'interrogation directe comme celui du discordantiel dans la construction de la négation verbale :

Décider que l'on n'utilise plus l'inversion du sujet, que les marques de l'interrogatif se placent en fin et non plus en tête de phrase, que la forme interrogative ne tient plus qu'à l'intonation ou à la ponctuation, c'est véritablement altérer le fonctionnement même de notre syntaxe. (Closets 2009 : 16)

Qui écrit « *Viens-tu ?* » – le sujet venant se poster après le verbe – dira probablement dans la vie courante : « *Tu viens ?* » (Houdart et Prioul 2009 : 157)

Le boulanger dit : « *J'ai plus de baguette* ». Une jeune fille proclame « *J'aime pas les films intellectuels* ». Un chauffeur de bus indique : « *Je vais pas place Gambetta*. » (Lepers 2011 : 255)

- La redondance syntaxique dans ses divers états, des structures disloquées permettant le redoublement de poste syntaxique aux structures clivées intégrant la préposition *de* :

le sujet (un nom ou un pronom) est immédiatement suivi par un pronom de reprise : *Untel, il...* (Houdart et Prioul 2009 : 152)

Dire : « C'est *de* contrats *dont* il a été question » revient à employer un *de* de trop. (Lepers 2011 : 243)

- L'épineuse sélection du mode à la suite de *après que*, sans doute le plus illustre des subordonnants à en juger par la quantité d'encre que sa syntaxe a fait couler à ce jour :

Le subjonctif exprime l'univers des possibles, des hypothèses, de l'inaccompli. C'est pourquoi *après que* est toujours suivi de l'indicatif qui, lui, décrit le monde du réel, de l'abouti. (Lepers 2011 : 292)

la locution *après que* annonçant un fait déjà accompli */.../*, elle ne devrait pas être suivie du subjonctif, mode du virtuel. (Houdart et Prioul 2009 : 15)

Piège classique du français, le raisonnement grammatical impose d'utiliser le subjonctif avec « *avant que* » et l'indicatif avec « *après que* ». */.../* Pour aller au plus simple, des locuteurs peu scrupuleux utilisent le subjonctif dans les deux cas. (Closets 2009 : 27)

- La sélection du temps dans la subordonnée hypothétique en *si* :

Il fera beau signifie qu'il fera beau : je le sais car j'ai regardé le bulletin météorologique. C'est pour moi une certitude. Je ne peux donc pas dire *s'il fera beau*. (Lepers 2011 : 294)

- Le prétendu relâchement qu'accusent certaines options des usagers de la langue, tel le recul de *nous* au profit de *on* ou celui de *cela* au profit de *ça* :

On s'en doutait un peu, */.../*, le pronom *nous* est surclassé par *on* à l'oral, et cela dans toutes les couches de la société. (Houdart et Prioul 2009 : 146-147)

Le pronom démonstratif *ça*, */.../*, mange la laine sur le dos de *cela* – et parfois de *ceci* – à l'oral. (ibid. : 150)

- Enfin, et c'est là un domaine dans lequel se croisent tous les ouvrages du corpus, le maniement des prépositions, indépendamment ou non du verbe : reviennent, de fait, assez régulièrement les cas de préposition réputée redondante ou erronée, qui trouvent une explication dans l'attraction par une construction de sens voisin (*se rappeler de/se souvenir de, pallier à/suppléer à, en*

vélo/en voiture...), la fameuse distinction *à/chez*, la récente prolifération de *sur*, et nous en passons... :

Si vous avez le malheur de dire « *Je m'en rappelle* » ou « *Je me le souviens* » plutôt que « *Je me le rappelle* » ou « *Je m'en souviens* », chacun comprendra que des souvenirs sont présents à votre mémoire. (Closets 2009 : 16)

On ne *pallie* pas à un inconvénient, on *pallie* un inconvénient. En revanche, on peut *suppléer* à un manque ou à une insuffisance (Lepers 2011 : 284-285).

ÉVITEZ DE DIRE « **Nous viendrons en vélo (en cyclo)** »/DITES PLUTÔT « **Nous viendrons à vélo (à cyclo)** ». **À vélo** comme **à cheval**, bien sûr. (Pivot 2006 : 110)

On dit *en* voiture parce qu'on peut entrer *dans* une automobile. Ce n'est pas le cas d'un cheval, d'un scooter ou d'une moto. (Lepers 2011 : 332)

Combien de fois ne nous l'a-t-on pas répété à l'école, on ne va pas *au* coiffeur, mais *chez le* coiffeur, et l'emploi de *au* dans ce contexte est le signe infailible du manque d'instruction. (Houdart et Prioul 2009 : 148)

Sur le dictionnaire, il y a la couverture. C'est dedans, en le consultant, que l'on trouve ce que l'on cherche. (Pivot 2006 : 229)

Pourquoi *sur* la région de Lyon et pas *dans* la région de Lyon ? (Lepers 2011 : 332)

- b) Le lexique, quant à lui, est une constante préoccupation chez Pivot tout autant que chez Lepers. Les mises en garde du premier se partagent entre lexique et grammaire au détriment de celle-ci, tandis que le second consacre au lexique au moins quatre chapitres sur les neuf de son ouvrage. Au programme, toute sorte de confusion, qu'elle soit due à une affinité morphologique ou sémantique. À titre d'échantillon : *subordination/subornation*, *arrêter/cesser* (Pivot 2006 : 136, 214) ; *conjecture/conjoncture*, *débuter/commencer* (Lepers 2011 : 127, 276). Sont tout particulièrement discutés les cas d'assimilation faisant fi de la discrimination affixale : *continuél/continu*, *notable/notoire*, *écologique/écologiste*, *rabattre/rebattre* (Pivot 2006 : 96, 200, 243, 413) ; *affleurer/effleurer*, *aménagement/emménager*, *anoblir/ennoblir*, *effraction/infraction* (Lepers 2011 : 119 sqq.). L'attention est en outre attirée sur des tautologies notoires comme *s'avérer vrai* ou *voire même* :

Dans le verbe **s'avérer**, il y a **vrai**. **S'avérer vrai** est donc une tautologie, tandis que **s'avérer faux** serait une antinomie. (Pivot 2006 : 282)

Voire même est /.../ un pléonasme : une formule qui répète inutilement la même notion. (Lepers 2011 : 146-147)

Closets, lui, ne signale qu'au passage des confusions lexicales tout aussi notoires :

On ne cesse de mettre « *à jour* » ce qui est mis « *au jour* », *l...*. Qui s'en soucie ? De même peut-on « *rentrer* » sans être sorti, « *apporter* » ce qu'on devrait « *amener* », « *arrêter* » plutôt que « *cesser* », « *avoir convenu* » plutôt qu'« *être convenu* », etc. (2009 : 29)

Lepers est enfin seul à soulever la question du néologisme (2011 : 157-178) et celle de l'anglicisme (*ibid.* : 86-94).

- c) Lepers est également seul à toucher à la phonétique (*ibid.* : 19 sqq.) pour souligner, au premier chef, le degré d'aperture de sons vocaliques ([ə], [e], [ɛ], [ɑ], [a], [o], [ɔ]), ou pour regretter le son [œ̃], trop souvent supplanté de nos jours par [ɛ̃]. Lettres muettes (type : *dompteur, chef-d'œuvre, mœurs*), prononciation de toponymes (type : *Metz, Auxerre, Bruxelles*), termes savants ou étrangers (type : *agenda, mentor, wagon*), *h* aspiré, *t* intervocalique, motivent autant d'observations dignes d'un manuel de prononciation ou de diction.
- d) Nous allons clore ce bref tour d'horizon par l'orthographe, qui est certes omniprésente chez Closets⁴ et Pivot,⁵ mais qui interpelle d'une manière critique Houdart et Prioul au point de donner lieu à un chapitre bien documenté, placé en fin d'ouvrage (2009 : 163-178).

4 ...AUX TENDANCES ESQUISSÉES

Le point commun à la quasi-totalité de ces matériaux est qu'ils illustrent tous d'une façon ou d'une autre une tentative d'évolution des pratiques langagières propres au francophone moyen dans toute sa diversité. C'est justement à ce titre qu'ils sont presque uniformément tombés sous le coup d'une norme on ne peut plus subjective, diversement désignée dans la littérature (ainsi « d'excellence » par Berrendonner 1998 : 99 ; « prescriptive » par Moreau 1997 : 222 ; « surnorme » par François 1980 : 29). Norme que la vulgate grammaticale s'est toujours montrée prompte à adopter dans ses pratiques descriptives, que ce soit en français langue maternelle, seconde ou étrangère (Forakis 2013b) – à de rares exceptions près (notamment Wilmet 1997). Et avec elle, toute instance officielle susceptible de légiférer en matière de langue française. Les professionnels des mass media ou du journalisme, à qui la langue sert d'outil fondamental de travail, s'en démarqueraient-ils ? Il s'en faudrait de beaucoup... À en croire la réflexion sur laquelle se construisent les

4 À qui l'on doit un historique documenté des différentes tentatives de réforme.

5 Aussi bien dans les pages d'entraînement par lesquelles se terminent les séquences autour d'une dictée que dans les annotations faites en marge ; voir par exemple p. 420.

ouvrages du corpus, tout fait de langage qui ne se plie pas parfaitement à ce type de norme ne devrait pas avoir droit de cité dans la grammaire du français, quelque attesté qu'il puisse être dans les pratiques langagières du locuteur confirmé.

Les lignes qui suivent, extraites de ce que Julien Lepers a pu appeler – non sans humour – « les obsèques de la forme interrogative » (2011 : 251), donnent merveilleusement le ton :

La disparition progressive de la forme interrogative classique succède à un premier dommage fait à la langue. Qui n'a pas employé le lourd, l'inutile, l'encombrant *est-ce que* ? (ibid.)

De *quel temps fait-il*, nous sommes passés par *quel temps est-ce qu'il fait*, avant d'aboutir aujourd'hui à *quel temps il fait*. Nous ne tombons pas seulement de Charybde à Scylla comme le fait Ulysse dans *L'Odyssée*, mais d'un monstre à un autre : nous allons de mal en pis. (ibid. : 252-253)

Lepers se réclame en cela de Closets, à qui l'on doit un chapitre de rare normativisme sur le prétendu abandon du mode interrogatif (2009 : 13-31).

Est-ce vraiment utile de rappeler le degré de fréquence des formulations fustigées de la sorte dans le français actuel, oral comme écrit, familier comme standard – voire parfois surveillé ? En témoignent Houdard et Prioul (2009 : 158), amenés à s'exprimer sur un ton bien plus tempéré :

Il est plaisant de constater que le français oral, qui se plaît à rompre l'ordre canonique de la phrase dans la modalité assertive, en faisant souvent « remonter » le complément en tête de phrase, tend à le respecter dans la modalité interrogative, en refusant l'inversion du sujet. Il procède dans les deux cas au rebours de la norme. Mais on sait que les normes sont faites pour être transgressées.

Lepers s'insurge autant contre les faits de langage les plus divers : du *un* qui ne devrait pas rimer avec *pain* (2011 : 35), aux « fantômes de ces *ne*, de ces *n'* que l'époque semble condamner » (ibid. : 255), en passant par toute sorte de tautologie consacrée, désormais lexicalisée (ibid. : 146 sqq.), ou de néologisme. La manière dont il s'en prend en effet aux journalistes qui, « chaque jour, grâce à leur imagination ou à cause de leur paresse, /.../ inventent des mots nouveaux » comme *candidater* (ibid. : 232), est extrêmement parlante. Dans un paroxysme de purisme, il se fait même gendarme des gendarmes :

L'Autorité de régulation professionnelle de la publicité, chargée de veiller, entre autres missions, sur le bon usage du français dans la publicité, fait référence au slogan « Le Parisien, mieux vaut l'avoir en journal », *du quotidien éponyme*. Même l'un des gendarmes de la langue utilise donc ce mot de manière absurde ! (ibid. : 210)

Il lui arrive rarement de prendre parti pour un trait de langage communément réprouvé, ainsi qu'il le fait au sujet de la locution *par contre* à la sauvegarde de laquelle il appelle : « Si on les écoute /les censeurs/, *par contre* risque de disparaître. Sauvons-le ! » (ibid. : 270) Et, s'il rend hommage aux Québécois à propos de leur « capacité à créer des néologismes intelligents » comme *courriel* et *pourriel*, propres à contourner les anglicismes respectifs *e-mail* et *spam* (ibid. : 89), il n'en rejette pas moins leur souci de féminiser qu'accusent des formes comme *auteure*, *écrivaine*, *professeure* (ibid. : 256).

Or, la question se corse du moment où l'on se rend compte que les matériaux discutés sont uniformément taxés de « fautes », y compris les occurrences susceptibles d'illustrer, plutôt qu'un défaut de la compétence, un raté accidentel de la seule performance, ainsi *rénumération*, *aréoport* ou *infractus* (ibid. : 41-44). Le travail de Lepers recoupe en cela celui de Pivot où s'observe cette tendance insoutenable à regrouper sous la même rubrique prohibitive d'une variante du désormais grotesque *dites/ne dites pas* :

- l'éventuel lapsus :

ÉVITEZ DE DIRE « **Dans cette affaire, il y a eu subordination de témoin** »
 DITES PLUTÔT « **Dans cette affaire, il y a eu subornation de témoin** »
 (Pivot 2006 : 136)

- la construction manifestement agrammaticale :

ÉVITEZ DE DIRE « **La mesure à prendre ressortit de la prévision** »
 DITES PLUTÔT « **La mesure à prendre ressortit à la prévision** » (ibid. : 450)

ÉVITEZ DE DIRE « **Vous direz les choses telles que** »
 DITES PLUTÔT « **Vous direz les choses telles quelles** » (ibid. : 474)

- celle qui s'avère tout simplement rebelle à la surnorme grammaticale :

ÉVITEZ DE DIRE « **partir à l'étranger** »
 DITES PLUTÔT « **partir pour l'étranger** » (ibid. : 361)

Houdart et Prioul, eux, se gardent d'adopter une telle pratique, leurs commentaires préférant au cri puriste la prudence, comme nous l'avons constaté à propos de l'interrogation. De fait, on y relève un regard non seulement moins étriqué que dans les autres ouvrages, mais encore augmenté d'un souci de documentation lié à la justification de l'écart à la norme dans la diachronie du français. Il en est ainsi, entre autres, de l'omission du discordantiel (2009 : 146), de la généralisation du pronom *on* (ibid. : 147), du *à* en lieu et place de *chez* ou à valeur possessive (ibid. : 148-149), de la chute de l'impersonnel *il* (ibid. : 150),

de la dislocation (ibid. : 153-154)... L'extrait suivant résume ce qui semble être un credo progressiste :

Après deux siècles de stabilisation du français et de gel de sa morphologie et de sa syntaxe (le lexique continuant, lui, à évoluer à grande vitesse), il serait bon d'entrouvrir les fenêtres, notamment dans le domaine de l'orthographe, de la féminisation et des accords, et en particulier ceux des participes passés. (ibid. : 17)

Une telle revendication de modernisme clôt l'introduction de Closets (2009 : 11) aussi :

Amoureux du français, je souhaite qu'il ne soit pas seulement un merveilleux monument historique, mais une langue vivante, une langue d'avenir.

Les réflexes puristes de l'auteur ne feront, hélas, que l'oblitérer par la suite, pour la réduire pratiquement à l'adhésion de Closets à la réforme de l'orthographe qui, au demeurant, trouve un champ d'application dans l'ouvrage. Chez Houdart et Prioul, à l'inverse, elle se reflète dans une majorité de prises de position. La préoccupation, au lieu d'être normative, est en effet descriptive dans l'approche de questions capitales de l'ouvrage comme la féminisation, l'accord du participe passé, « bête noire du francophone, confirmé ou pas, en fait de grammaire » (Forakis 2013a : 216), ou l'orthographe, qui donnent matière à autant de chapitres documentés. En voici un exemple représentatif tiré de celui sur la féminisation :

La langue est en train de changer comme elle l'a toujours fait, de s'adapter, de répondre à de nouveaux besoins et celui de différencier sexe et genre n'est pas une lubie de féministes, mais une tendance réelle de la langue. (Houdart et Prioul 2009 : 77)

Les dissonances sont rares : « Loin de nous l'idée de valoriser cette pratique, qui montre plutôt la nécessité de la norme » (ibid. : 14), précisent les auteurs au sujet d'une graphie qui enfreint les lois de l'orthographe. Il en va de même pour *après que*, auquel il n'est pas question de reconnaître une possibilité de rection du subjonctif (ibid. : 15) ; ou encore pour la suppression – à des fins d'uniformisation – de la marque du nombre de certains mots composés comme *bloc-notes* et *sèche-cheveux* dans l'édition 2009 du *Petit Robert*, acte qualifié d'incongruité (ibid. : 172). En même temps se laisse lire tout au long des chapitres une tendance à imputer les différents écarts aux seules manifestations orales du langage. À titre indicatif :

À l'écrit, *cela* reste ferme sur ses positions, où il ne semble pas près d'être supplanté par *ça*, qui reste la marque d'un certain relâchement. (ibid. : 151)

Untel, il... Cette construction emphatique (on parle d'« emphase syntaxique ») très fréquente est une des marques de l'oral. (ibid. : 152)

Ceci n'est pas sans entraîner une conception manichéenne du langage, construite sur une fâcheuse assimilation du fautif à l'oral, qu'avait autrefois déplorée Claire Blanche-Benveniste (2000 : 5). Reste que les auteurs semblent s'apercevoir de l'arbitraire d'une telle assimilation, dès lors qu'ils n'hésitent pas, après avoir fait état des positions de Blanche-Benveniste, à nuancer la leur :

L'oral et l'écrit vivent des vies parallèles, tout en puisant au même fonds. Nous pourrions ajouter que le français parlé garde le souvenir de pratiques anciennes qui ont été éliminées de l'écrit ou qui n'y ont même jamais pénétré, jouant ainsi le rôle d'une sorte de conservatoire de la langue. (Houdart et Prioul 2009 : 162)

Ce que les chantres du purisme semblent le plus souvent vouloir oublier...

5 CONCLUSION

Que peut-on déduire de l'incursion chez ces auteurs frottés de grammaire ? Que ce soit autour d'une dictée dans le cas de Pivot ou à l'occasion de l'éternel débat sur l'orthographe dans celui de Closets, sous prétexte de réactions d'un public friand de norme dans le cas de Lepers ou bien sur la base de dépouillements de propos divers dans celui de Houdart et Prioul, les quatre ouvrages du corpus se rapprochent par le discours qu'ils produisent. Un discours qui s'inscrit de plein droit dans l'ordre de ceux qui dissertent pour une langue dépourvue de « scories », au point de servir de modèle idéal à la communauté langagière. Un discours, enfin, qui se révèle parfois enclin à l'excès affectif : depuis la fautive prise exclusivement dans son acception péjorative la rapprochant du péché originel (Marquilló Larruy 2003 : 11-12 ; Leeman-Bouix 1994 : 19) jusqu'à la grandiloquence alarmiste du type : « enlaidissements infligés au langage », français « malmené » ou « massacré », « le deuil des articles ou de la forme interrogative » (Lepers 2011 : 10-15) ; « forme canonique /qui/ doit laisser la place à des horreurs » (Closets 2009 : 17), « parler simpliste qui a pour seul souci la communication » (ibid. : 18), « appauvrissement du français » (ibid. : 28).

Or qui, de nos jours, n'a entendu prononcer, même dans les registres les plus soignés, [jɔt] au lieu de [jak] qu'exige Lepers (2011 : 50) en dépit du *Robert*, dont les éditions postérieures à 1992 déjà ne recensent que la première variante ? Qui n'a entendu dire « Je n'ai pas arrêté d'y penser » et non pas nécessairement « cessé d'y penser » que prescrit Pivot (2006 : 214) ou Closets (2009 : 29) ?

Le chemin que prend un tel discours est donc majoritairement celui de la défense d'un français en parfaite immuabilité, à savoir à l'exact opposé des apports d'une recherche fructueuse dont les sciences du langage se sont enrichies ces dernières

décennies. Recherche que semblent cependant méconnaître des plumes « inexpertes » généralement tributaires d'une plume grammaticale strictement normative, qui n'a su s'interdire de confondre système et norme, mieux « surnorme », dans ses tentatives de théorisation de l'objet langue.

Cela dit, ce serait faire tort à un effort d'ouverture sur la variété langagière que de ne pas soustraire à ce regard critique le travail de Houdart et Prioul qui, pour « parisien » qu'il soit, ne se cantonne pas forcément dans le discours uniforme et monolithique de la tradition. Ce qui tient à peu près de l'exploit si l'on considère que cette dernière se trouve être fortement ancrée dans la mémoire collective, d'autant plus qu'elle puise son origine dans toute une « axiologie du bon goût » (Molinié 1991 : 11) au rôle déterminant dans la formation du français moderne.

Références bibliographiques

- Ayres-Bennett, Wendy et Ingrid Tieken-Boon van Ostade, 2016 : Prescriptivism in a Comparative Perspective : The Case of France and England. Tieken-Boon van Ostade, Ingrid et Carol Percy (éds.) : *Prescription and Tradition in Language : Establishing Standards across Time and Space*. Bristol : Multilingual Matters. 105-120.
- Barret, Julien, 2016 : « *Tu parles bien la France !* » *Essai sur la langue française d'aujourd'hui*. Paris : L'Harmattan.
- Beacco, Jean-Claude (éd.), 2004 : *Langages 154 : Représentations métalinguistiques ordinaires et discours*. Paris : Larousse.
- Berrendonner, Alain, 1998 : Μηδέν άγαν. Normes d'excellence et hypercorrections. *Cahiers de linguistique française 20 : Le discours écrit : qualité(s), spécificités, et acquisitions*. 87-101.
- Bertrand, Olivier et Isabelle Schaffner (éds.), 2010 : *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*. Palaiseau : École polytechnique.
- Bertrand, Olivier et Isabelle Schaffner (éds.), 2011 : *Variétés, Variations et Formes du français*. Palaiseau : École polytechnique.
- Blanche-Benveniste, Claire, 2000 : *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- Brekle, Herbert E., 1989 : La linguistique populaire. Auroux, Sylvain (éd.) : *Histoire des idées linguistiques*, tome 1. Liège/Bruxelles : Mardaga. 39-44.
- Forakis, Kyriakos, 2013a : « Il nous avait assurés que tout serait prêt pour cette date » ou L'accord du participe passé à l'épreuve des « règles » (L1/L2). Marsac, Fabrice et Jean-Christophe Pellat (éds.) : *Le Participe passé entre accords et désaccords*. Strasbourg : PUS. 215-228.

- Forakis, Kyriakos, 2013b : Prescriptions normatives et grammaire du français langue étrangère. Bertrand, Olivier et Isabelle Schaffner (éds.) : *Enseigner la grammaire*. Palaiseau : École Polytechnique. 401-415.
- François, Frédéric, 1980 : Analyse linguistique, normes scolaires et différenciations socio-culturelles. *Langages* 59 : *Conduites langagières et sociolinguistique scolaire*. 25-52.
- Gallazi, Enrica et Chiara Molinari (éds.), 2007 : *Les français en émergence*. Berne : Peter Lang.
- Leeman-Bouix, Danielle, 1994 : *Les Fautes de français existent-elles ?* Paris : Seuil.
- Marquilló Larruy, Martine, 2003 : *L'Interprétation de l'erreur*. Paris : CLE International.
- Molinié, Georges, 1991 : *Le Français moderne*. Paris : PUF.
- Moreau, Marie-Louise (éd.), 1997 : *Sociolinguistique. Les concepts de base*. Paris : Mardaga.
- Niedzielski, Nancy A. et Dennis R. Preston, 2000 : *Folk Linguistics*. Berlin/New York : Mouton De Gruyter.
- Paveau, Marie-Anne, 2008 : Les non-linguistes font-ils de la linguistique ? Une approche anti-éliminativiste des théories folk. *Pratiques* 139-140 : *Linguistique populaire ?* 93-109.
- Paveau, Marie-Anne et Laurence Rosier, 2008 : *La Langue française. Passions et polémique*. Paris : Vuibert.
- Siouffi, Gilles et Agnès Steuckardt (éds.), 2007 : *Les Linguistes et la norme. Aspects normatifs du discours linguistique*. Berne : Peter Lang.
- Weber, Corinne, 2013 : *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris : Didier.
- Wilmet, Marc, 1997 : *Grammaire critique du français*. Bruxelles : Duculot.

Corpus

- Closets, François de, 2009 : *Zéro faute. L'orthographe, une passion française*. Paris : Mille et une nuits.
- Houdart, Olivier et Sylvie Prioul, 2009 : *La Grammaire, c'est pas de la tarte*. Paris : Seuil.
- Lepers, Julien, 2011 : *Les Fautes de français ? Plus jamais !* Paris : Michel Lafon.
- Pivot, Bernard, 2006 : *Les Dictées*. Paris : Librairie générale française.

La terminologie, outil de vulgarisation et de mise en discours pour la traduction pragmatique

Nicolas Froeliger

Université Paris Diderot/Université de Paris

Abstract

This paper is part of a broader reflection on the place of popularization in translation. Nurtured by our experience as a professional translator and translator trainer, it posits that terminology, from the translators' point of view, goes way beyond its traditional definition, namely the study of specialized languages. It actually functions above all as a popularization endeavor, in that it consists in mapping a field of knowledge on the basis of a given set of logical relationships, leading to structured (and directly exploitable) knowledge by those who are not initially specialists in it. Moreover, and because it entails the establishment of visual tree diagrams, we strive to demonstrate how, based on such structuring of knowledge, it helps put the studied domain in discourse, i.e. to restore the latter's temporal density: establishing the terminology of a domain is, in a way, telling it. In fact, it is shown, through examples, that the cognitive approaches to technical translation and to terminology can actually be considered as identical. The paper then describes the two main approaches to terminology (semasiological and onomasiological), and assesses the deep lying reasons that cause certain translation studies specialists to favor one or the other, before trying to ascertain why so many translators actually hate or despise the field: a misunderstanding that needs to be overcome, for the sake of better, more professional translations and a better reputation of translators themselves.

Key words: terminology, translation, technical translation, translation studies, popularization, tree diagrams

1 INTRODUCTION

Accueillir dans un ouvrage comme celui-ci un article sur un sujet comme celui-ci dénote de la part des responsables de cette publication une forme de courage qui mérite gratitude, dans la mesure où nous avons bien conscience que la terminologie n'est pas forcément la préoccupation majeure de tous les lecteurs d'un tel recueil. Nous pourrions bien aggraver notre cas en ajoutant que, même dans la sphère où nous évoluons habituellement, c'est-à-dire chez beaucoup de professionnels, et au sein de nombreuses formations en traduction, elle est encore aujourd'hui mal connue, mal comprise et mal aimée. Si on la pratique, si on se résigne à l'enseigner, c'est encore souvent comme un mal nécessaire, comme un élément indispensable mais au fond rébarbatif, voire pernicieux ; un peu comme le solfège dans la formation musicale. De ce fait, elle demeure insuffisamment exploitée par les praticiens et par ceux qui les forment. Ce qui constitue une faiblesse pour la profession et en particulier pour sa crédibilité. Pourtant, elle a un rôle fondamental à jouer dans nos sociétés, dans la mesure où l'un de ses enjeux est l'aptitude de chaque langue à décrire de manière ordonnée la totalité du réel. Et si possible en traduction. Aptitude qui est une des conditions de survie de cette langue, à une époque où, selon le rapport META-NET de 2013 (Rehm et Uszkoreit 2012 : 28-29, notamment), 21 des 30 principales langues européennes, dont le slovène, sont menacées d'extinction numérique. Parler de terminologie, c'est donc parler de politique, mais c'est aussi poser, dans un cadre pragmatique, une question qui a longtemps été celle de la peinture ou de la littérature avant qu'elles s'en détournent : celle de la représentation. Comment organiser nos connaissances spécialisées, et comment, en particulier, le faire dans le cadre de la traduction technique, car il existe bien d'autres usages de la terminologie, dont nous ne parlerons guère (voir Cabré 1998 ou Roche 2005) ? C'est la question que nous entendons, avec nos moyens modestes, poser aujourd'hui, dans le sillage du projet PROTEUS qui a réuni des enseignants-chercheurs de l'Université de Ljubljana et l'Université Paris Diderot de 2016 à 2018, ainsi que du réseau EMT (master européen en traduction), dont sont membres nos deux établissements depuis 2009. Nourri par notre expérience de professionnel et de responsable de formation, nous espérons arriver à convaincre nos lecteurs que la terminologie, du point de vue des traducteurs, est loin de se limiter à son acception classique, et fonctionne avant tout – et à rebours des attentes – comme une opération de vulgarisation. Nous allons donc tenter de dissiper quelques confusions venues du monde extérieur, puis de préciser ce qu'est véritablement la terminologie pour les traducteurs, de revenir sur le malentendu qui fait que beaucoup de ces derniers s'en méfient et enfin à chercher d'expliquer en quoi ces deux disciplines sont en fait profondément complémentaires.

2 VULGARISER LA TERMINOLOGIE : LEVER TROIS CONFUSIONS

2.1 Vu du monde extérieur : traduction technique, terminologie et charlatanisme

Il est certes difficile de définir la terminologie d'une manière qui soit, non plus scientifiquement rigoureuse (« Art de repérer, d'analyser et, au besoin, de créer le vocabulaire pour une technique donnée, dans une situation concrète de fonctionnement de façon à répondre aux besoins d'expression de l'utilisateur » (Dubuc 1977 : 6), même si bien d'autres définitions existent), mais opératoire pour les traducteurs. En traduction, donc, on peut poser que cette discipline relève avant tout d'un état d'esprit. C'est une manière de mettre en ordre le réel des spécialistes alors même que leur domaine nous est de prime abord étranger. Ce qui en fait une opération et une discipline intrinsèquement vulgarisantes. Si les traducteurs pragmatiques, et parmi eux les traducteurs techniques sont encore bien souvent soupçonnés d'être des charlatans ou des imposteurs, c'est sans doute notamment du fait de ce rapport oblique à l'expertise des autres. Il est difficile, pour beaucoup de nos interlocuteurs – notamment nos clients et destinataires – d'admettre que nous puissions restituer dans une langue différente la pensée et l'intention de spécialistes mieux qu'eux-mêmes n'auraient su le faire : c'est contraire à l'intuition. Comme dans les spectacles de magie, on est alors vite tenté de passer du « *Mais comment font-ils ?* » au « *Ce n'est pas possible, il y a un truc...* » Comme dans la magie ou les arts du cirque, c'est au demeurant la réussite de l'opération qui est ici déstabilisante, beaucoup plus que les occasionnels échecs, qui ne font après tout que conforter les idées reçues. Oui, tout cela peut sembler énigmatique, donc douteux, voire rebutant. D'où la tentation de se gausser.

C'est ainsi que la sagesse populaire voit dans la terminologie la discipline qui traite des choses abscones, embrouillées et qui, d'une manière générale, échappent à la compréhension directe du profane. En témoigne le premier sens (assorti, certes, de la mention « vieillie ») donné à ce mot par le *Trésor de la langue française informatisé* (TLFI) : « Ensemble de termes, de mots savants généralement abscons, dont il est fait un usage fréquent et abusif. »

L'idée sous-jacente, dans cette définition, est celle d'une distinction entre le vocabulaire des profanes et celui des initiés, entre langue générale et sabirs spécialisés, avec là encore un soupçon, soit de ridicule, soit de tromperie. C'est une telle façon de penser la mise en système que brocarde Georges Perec, avec cette classification administrative qu'il affirme avoir exhumée, mais qu'il a sans doute imaginée :¹

1 Elle ressemble trop à celle, plus connue, de Borges (1941/1979), reprise par Foucault dans la préface de *Les Mots et les choses* (1966 : 7) pour n'être pas au moins en partie fictionnelle.

A) animaux sur lesquels on fait des paris, B) animaux dont la chasse est interdite du 1er avril au 15 septembre, C) baleines échouées, D) animaux dont l'entrée sur le territoire national est soumise à quarantaine, E) animaux en copropriété, F) animaux empaillés, G) et caetera, F) animaux susceptibles de communiquer la lèpre, I) chiens d'aveugles, J) animaux bénéficiaires d'héritages importants, K) animaux pouvant être transportés en cabine, L) chiens perdus sans collier, M) ânes, N) juments présumées pleines. (Perec 1985/2003 : 164)

Certes, parce qu'elle traite des domaines spécialisés, la terminologie nous amène bien souvent à nous plonger, traducteurs, dans des domaines qui nous sont, initialement, inconnus – et peuvent donc être d'un abord pittoresque. Pittoresque parce que leur organisation y est voisine, mais pas identique à celle de la langue générale, au point de susciter parfois une sensation d'inquiétante étrangeté lorsque tel mot que l'on croit bien balisé dans son usage de tous les jours prend un sens inédit, et donc surprenant : le faciès d'une formation rocheuse, l'allure d'une courbe, l'humeur d'un marché... « Toi qui me lis, es-tu sûr de comprendre ma langue ? » (Borges 1941/1979 : 104)

2.2 La terminologie : spatialisation et mise en discours

Nous posons pour notre part que la terminologie, c'est exactement le contraire d'un tel embrouillamini. Pour répondre efficacement au reproche du charlatanisme, les traducteurs n'ont en effet le choix qu'entre deux arguments : l'expertise du domaine que pourrait procurer la spécialisation dans un champ unique du savoir, ou une pratique raisonnée de la terminologie. Pour des raisons que nous avons déjà exposées par ailleurs (Froeliger, à paraître 2), la première de ces options est certes ponctuellement recommandable, mais ne nous paraît pas généralisable. Reste donc l'approche terminologique, à condition toutefois de ne pas se tromper sur son compte. Et notre catalogue paradoxal va nous y aider.

À vrai dire, lorsqu'il livre une telle énumération à notre esprit de dérision, Perec le fait déjà pratiquement en terminologie, au sens où il nous permet d'en saisir, en creux, c'est-à-dire en les enfrenant, quelques principes essentiels. Il suffit en effet de réfléchir aux effets comiques produit par cet inventaire (à la Prévert) pour en dégager les principaux préceptes : pourquoi est-ce drôle ?

- d'abord par le caractère hétéroclite des éléments. Il faut donc une unité, c'est-à-dire un domaine spécialisé, à savoir
 - tout secteur de la société constitué autour et en vue de l'exercice d'une activité principale qui, par sa nature, sa finalité et ses modalités

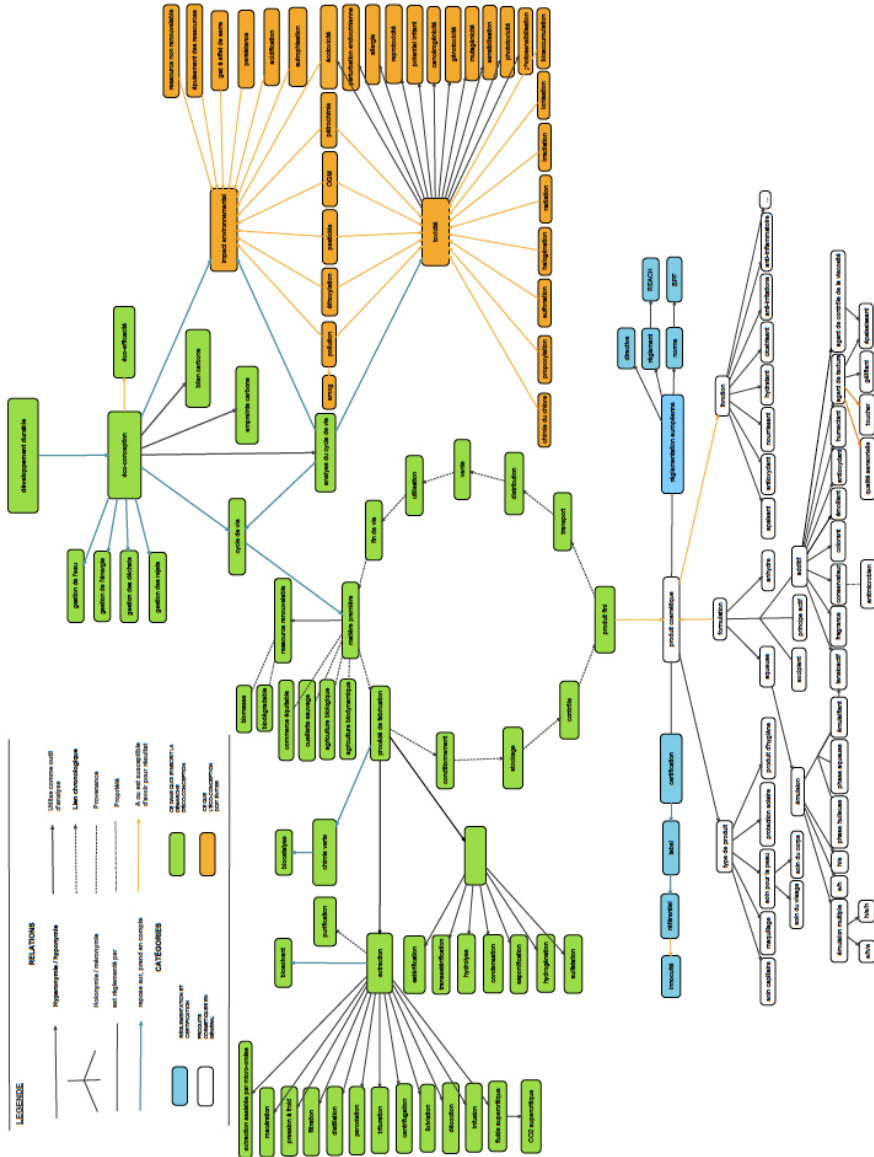
particulières ainsi que par les compétences particulières qu'elle met en jeu chez ses acteurs, définit la place reconnaissable de ce secteur au sein de la société et d'un ensemble de ses autres secteurs et détermine sa composition et son organisation spécifiques. (Petit 2010 : 9)

Ici, il pourrait par exemple s'agir des animaux potentiellement concernés par l'action publique ;

- dès lors que l'on a défini un domaine, il importe de le couvrir intégralement, fut-ce par un « etc. », mais à condition de placer celui-ci en fin de liste, et non au milieu... À côté des animaux susceptibles de communiquer la lèpre, il faudrait donc aussi ceux transmettant la rage, le bérubéri, la maladie du sommeil, la dengue, la COVID-19, etc. ;
- il convient ensuite d'éviter les chevauchements, et donc l'effet comique produit par l'idée que l'on puisse faire des paris sur des animaux susceptibles d'être transportés en cabine, ou sur un lévrier égaré sans son collier, détenu qui plus est en copropriété et nommé légataire universel de ses maître défunts... ;
- dans une liste, enfin, tous les éléments comparables doivent être placés sur le même rang : mieux vaut éviter de marier les deux grands absents de notre catalogue, dont on peut pourtant penser qu'ils lui donnent sa justification et sa paradoxale cohérence : la carpe et le lapin. En somme, il faut structurer les constituants.

Une terminologie suppose donc un ensemble hiérarchisé, avec une remontée des caractéristiques, de façon à affecter à chaque élément une place et une seule. Ce qui compte, c'est de réticuler ses connaissances en raisonnant par catégories : relation hyperonymes-hyponymes, tout-parties, cause-effet, temporelle... et qui reviennent *in fine* à se donner les moyens de représenter un domaine de manière objectivée : vulgarisation !

Cette appréhension des domaines est matérialisée par des arborescences, c'est-à-dire des représentations structurées logiquement. En témoigne celle-ci réalisée par une étudiante du master ILTS (Industrie de la langue et traduction spécialisée) pour rendre compte de l'éco-conception des produits cosmétiques. On y voit, dans le cartouche, les différents types de liens possibles entre deux termes (hyperonyme/hyponymes, méronymes/holonymes, chronologique, provenance, propriétés, est réglementé par, prend en compte/repose sur...), en bleu les questions de réglementation ; en vert, ce dans quoi s'inscrit la démarche d'éco-conception ; en orange, ce qu'elle doit éviter et en blanc, les produits cosmétiques en général. C'est un moyen synthétique de situer le sujet précis dont il est question, au confluent de plusieurs domaines du savoir et de déterminer ses ressorts, à partir de liens logiques qui relient – redisons-le – de l'évidence : vulgarisation, toujours et encore.



(Ville 2012-13)

Une telle image possède la beauté de l’immédiateté ; elle permet une saisie d’ensemble et directe. Néanmoins, parce qu’elle est constituée à partir de relations logiques, elle peut aussi se décliner dans l’axe temporel. On pourra alors en arriver à raconter cette arborescence, c’est-à-dire à mettre cette représentation graphique en discours. Ainsi, pourrions-nous dire, *l’éco-conception des produits cosmétiques*

est une activité qui procède du développement durable et vise à ce que l'on appelle une éco-efficacité, dans la gestion de l'eau, de l'énergie, des déchets et des rejets ; elle consiste à intégrer, dans le secteur des cosmétiques, l'ensemble du cycle de vie d'un produit, de la matière première (qui est elle-même de différentes natures) à sa fin de vie, en passant par la fabrication, le conditionnement, le stockage, le contrôle, le transport, la distribution, la vente et l'utilisation ; les produits en question diffèrent par leur nature, leur formulation et leur fonction, l'ensemble étant encadré, dans nos pays, par une réglementation européenne reposant sur différents types de textes. Il s'agit, dans tous les cas, de réduire l'impact environnemental de cette activité économique, impact qui peut se présenter de bien des manières...

Ainsi, réaliser une arborescence terminologique revient à se donner les moyens de raconter une histoire, autre activité de nature vulgarisatrice (voir Jeanneret 1994 : 317-318). Lorsqu'on décrit l'organisation générale d'un domaine, on fait donc de la terminologie sans forcément en avoir conscience.

2.3 Deux grands courants – complémentaires ou antagonistes ?

Nous en arrivons néanmoins, à ce stade, à une deuxième source de confusion, qui tient à la manière dont on va arriver à de telles représentations : comment construire la terminologie d'un domaine spécialisé ? Il faudrait – et à vrai dire il existe – des traités entiers sur ces questions (voir notamment Cabré 1998, et L'Homme 2004, pour les plus souvent cités). Nous nous contenterons donc, ici, de résumer ce qui nous semble, là encore, essentiel pour la pratique de la traduction technique.

Il convient en effet de différencier deux formes de terminologies dont les usages et les implications ne sont pas les mêmes. Le nœud du problème tient à la façon de faire correspondre terme (dénomination) et concept (porteur d'une définition), et donc de constituer, là encore, des catégories.

La terminologie dite classique, héritée d'Eugen Wüster, procède par inclusion-exclusion, selon des principes en vigueur depuis Aristote (d'où le terme *définition aristotélicienne*, qui consiste à définir un terme en le situant d'abord à l'intérieur d'une catégorie, avant de déterminer les traits qui le distinguent dans cet ensemble). C'est au départ l'œuvre d'ingénieurs, dont la visée était normalisatrice, même si nous verrons que la réduire à cette ambition est un grave (et fréquent) contresens.

D'autres courants, plus récents, fonctionnent par prototypes, en s'appuyant – c'est un point de contact essentiel avec la traduction – avant tout sur le concept de compréhension. Pour eux, tout procède de là, et plus précisément des « unités

de compréhension », qui vont émerger d'un corpus, qui « sont en évolution permanente » (Temmerman 2000 : 59) et donc caractérisées par leurs « aspects flous et flexibles » (ibid. : 60). Ici, la constitution du savoir part d'en bas. Il existe certes bel et bien une structure, mais c'est une structure souple, qui reflète les opérations de communication plus qu'elle ne cherche à les contraindre.

Dans le premier cas, la démarche sera dite onomasiologique : elle part du concept (considéré comme unique et préexistant) pour conduire au terme (c'est-à-dire à la dénomination de ce concept), dans les différentes langues considérées. Dans le second, l'approche est sémasiologique, c'est-à-dire qu'elle ira du signe au concept. La structuration procède alors des textes eux-mêmes, rassemblés en corpus d'où ces termes seront extraits en fonction de leur fréquence statistique d'apparition. Il en va de même pour les collocations (expressions partiellement figées que l'on retrouve fréquemment au voisinage des termes), l'ensemble formant une phraséologie (voir par exemple Pecman et Gledhill 2018). De ce fait, l'arborescence pourra être différente selon les sous-domaines ou selon les langues, puisqu'elle est établie à partir de corpus qui, occasionnellement, peuvent reposer sur des systèmes linguistiques ou conceptuels différents. Ainsi, en astronomie, on ne trouvera pas d'équivalent anglais pour le terme français *astre*, ce qui n'a jamais empêché les spécialistes du domaine de se comprendre dans l'une et l'autre langue, ni de communiquer les uns avec les autres, y compris en traduction. En bref, la terminologie classique instaure des relations fixes, la terminologie à base de corpus, selon l'expression de Claudie Juilliard (2019),

nous rappelle (ou nous révèle) qu'un terme n'est qu'un mot comme les autres et qu'il a tendance à se comporter comme tel, à s'acoquiner avec d'autres mots même pas termes eux-mêmes, à avoir des relations privilégiées avec d'autres et des réactions d'exclusion à des structures syntaxiques. Sans compter que très vite, il se remet à pratiquer le glissement de sens dès qu'il le peut, le propre de la langue étant d'être un système flou.

Entre ces deux écoles, les (quelques) traductologues qui ont réfléchi à la terminologie admettent certes la complémentarité des deux approches pour la traduction, mais n'en ont pas moins leurs préférences. Ainsi, Héba Lecocq (à paraître), parce qu'elle adhère intellectuellement aux principes de la théorie interprétative de la traduction, qui pose qu'il existe un sens transcendant aux textes, plaide avant tout pour la vision onomasiologique de la terminologie classique.

À l'opposé, Claudie Juilliard, fondatrice du master professionnel ILTS, déclare :

la description systématique d'une langue spécialisée, en particulier dans la perspective de l'élaboration d'un outil destiné à la traduction, nous semble devoir partir de l'observation des faits de langue et construire, d'après les faits linguistiques relevés, la représentation de la connaissance qu'ils révèlent. (Juilliard 2007)

C'est également la position de Daniel Gouadec, autre fondateur (à Rennes) d'un master dans lequel l'informatique tient un rôle conséquent :

la terminologie fournit, à qui veut bien s'y arrêter, l'une des meilleures clés de compréhension des mécanismes de transfert inter-culturel et inter-linguistique ou, plus précisément, des conditions de convergence/divergence entre univers et systèmes de filtres instituant les représentations de ces univers. (Gouadec 2005 : 15)

Christine Durieux (2001 : 39) est pour sa part plus œcuménique lorsqu'elle pose que la démarche, en traduction, est d'abord sémasiologique dans la saisie du sens du texte de départ, puis onomasiologique dans la phase de reformulation, mais cette remarque est avant tout une relecture du principe de déverbalisation appliqué à la terminologie.²

Ce débat peut-il vraiment être tranché scientifiquement ? À l'échelle individuelle, non, parce qu'il renvoie en fait à des options philosophiques : quelle est la nature de la maîtrise à laquelle on tend selon les différentes stratégies envisagées ? Quel type de prise cette opération langagière qu'est la terminologie offre-t-elle sur le réel ? Il y a d'un côté ceux pour qui ce qui est dans la tête des spécialistes n'est pas déductible d'un corpus (approche onomasiologique) et, de l'autre, ceux qui pensent que l'on peut extraire les connaissances des textes (approche sémasiologique).

Si l'on prend néanmoins un peu de recul, et que l'on regarde les signaux que nous adressent l'évolution de la société et la création artistique, on constate que notre époque est celle des mégadonnées (en anglais, *big data*), et donc des corpus, et que, par exemple, la littérature a dans une large mesure rompu avec l'idée d'un univers ordonné, pour mettre davantage en avant le flou, le variable, voire l'inconnaissable. Son monde est au final beaucoup plus évanescent que ne le voudraient les normalisateurs.

En traducteur pragmatique invétéré, nous dirons néanmoins qu'il faut tenir ces deux postures en même temps, en étant conscients, à la fois de leurs corollaires pour notre activité et des présupposés que chacune met en jeu. Si l'on pose, comme l'a fait la traductologie pendant longtemps, que traduire consiste à mettre en place des équivalences, alors on met le système conceptuel, considéré comme un invariant, au centre du processus, et l'on optera *ipso facto* pour la vision onomasiologique (voir à ce sujet, Ricoeur 2004 : 44-45 ou Eco 2003/2006 : 411-415, ce dernier proposant d'ailleurs une réfutation de cette thèse sur la base d'arguments logiques). En pratique, la structuration terminologique peut fort bien alors constituer une matérialisation de ce *tertium comparationis*. Et ce courant débouche sur l'ontoterminologie, qui a pour finalité « la normalisation des

2 Et elle fait l'impasse sur ce que Séleskovitch et Lederer, à l'origine de ce principe, appellent « traduction par correspondance », et où se situent à notre avis l'essentiel des aspects terminologiques, pour ceux qui adhèrent à cette théorie.

communications et des échanges » (Roche 2005 : 57). Si l'on estime au contraire qu'il s'agit avant tout de produire un texte qui fonctionne en s'intégrant pleinement dans le système de la langue/culture d'arrivée, alors, on penchera pour l'approche sémasiologique, car celle-ci découpe non seulement la langue mais aussi les domaines d'une manière qui sera occasionnellement différente, puisqu'elle part, à chaque fois, des corpus. Tout en restant conscients que ce débat porte avant tout sur le dosage : c'est une question de priorités, dans la mesure où aucune de ces approches ne saurait totalement exclure l'autre. Ainsi, comme l'écrit, de nouveau, Claudie Juilliard (2019), « Se priver de l'approche onomasiologique c'est se priver d'entrer de plain pied dans le monde des spécialistes. »

2.4 Des dérives de l'onomasiologie

Il n'en demeure pas moins que la terminologie fait peur à beaucoup de traductologues et à encore plus de traducteurs. Pourquoi ? À cause d'une double réduction. D'une part, certains ne considèrent que l'approche onomasiologique et, d'autre part, parce que les promoteurs de cette dernière étaient ingénieurs et pensaient surtout à normaliser les langues de spécialité, on lui prêtera une vision corsetée de la traduction, avec des relations de correspondance biunivoques entre termes en langue de départ et en langue d'arrivée. C'est la confondre avec la lexicologie. On a ici un risque d'amalgame entre ce qu'est un terme et ce qu'est un mot, et donc une propension à considérer que la terminologie, c'est ce que l'on trouve dans les dictionnaires bilingues, spécialisés ou non. C'est d'ailleurs ce que sous-entend Jean-René Ladmiral, dans un article plaisamment intitulé « La terminologie au risque de la traduction » (2012 : 12), et qui revient à ramener celle-ci « à une pure et simple nomenclature ».

C'est, nous l'avons vu, une erreur, mais pourquoi est-elle si répandue ? Parce qu'elle vient de très loin. Dès ses balbutiements, on sait que l'écriture a eu une ambition classificatoire : parmi les toutes premières tablettes d'argile sumériennes dont on dispose, se trouvent, de manière prédominante, des listes d'objets et de noms. Avec en filigrane le principe métaphysique et magique selon lequel être capable de nommer les choses, c'est être en mesure de s'en rendre maître. Ainsi, dans la version anglaise du *Livre des morts égyptien* :

Oh you who keep the gates because of Osiris /.../, I know you and I know your names. (*Livre des morts égyptien*, sort 144, cité par Taylor 2010 : 156)

ou dans l'Ancien Testament, parmi maintes évocations,

L'Éternel Dieu forma de la terre tous les animaux des champs et tous les oiseaux du ciel, et il les fit venir vers l'homme, pour voir comment il les

appellerait, et afin que tout être vivant portât le nom que lui donnerait l'homme. (Genèse, 2 :19, traduction de Louis Segond)

L'Éternel dit à Moïse : Je ferai ce que tu me demandes, car tu as trouvé grâce à mes yeux, et je te connais par ton nom. (Exode, chapitre 33 :12, traduction de Louis Segond)

« Je t'appelle par ton nom : tu es à moi ! » (Ésaïe 43 :1, traduction de Louis Segond).

Ou encore, beaucoup plus près de nous,

Nous vagabondions par monts et par vaux, toujours en bord de mer pour jouir du soleil et du ciel, et je découvrais des poches d'outremer, des golfes en miniature, des îlots, des bosquets sacrés, des roches, des tables à l'antique, un cirque, un désert de pierres en amphithéâtre, des maisons en ruine, d'humbles chaumières mais chacune ennoblie par la présence d'un cyprès qui frissonnait dans la brise de mer comme un ange qu'on chatouille sous ses plumes, des maigres olivaies, de petites vignes à l'abandon, toute une région peu et mal fréquentée et d'une beauté incomparable qui m'appartient spirituellement puisque je l'ai baptisée le petit Péloponnèse. (Cendrars 1945/2007 : 113-114)

Nommer les choses donc, dans l'imaginaire occidental, c'est se les approprier.³ C'est ce qu'affirme Cornelius Castoriadis (1975) selon lequel le fantasme de maîtrise est consubstantiel à la pensée occidentale. Ce n'est pas Descartes qui le contredirait, lorsqu'il affirme que, grâce aux sciences et à la technique, les hommes peuvent devenir « comme maîtres et possesseurs de la nature » (*Discours de la méthode*, 1637, partie VI). D'où une tentation fixiste d'appropriation par la dénomination, qui a pesé des millénaires durant sur la traduction. Et qui revient à poser que le littéralisme, voire le calque, est la meilleure approche : vision théologique, dirait Meschonnic : « Le sacré – et la traduction littéraire, dans le monde occidental, commence dans le sacré – impliquant une conception du langage comme nomination et parole divine, a engendré le calque comme limite du traduire. » (Meschonnic 1999 : 35)

C'est l'inverse de ce que pensent – et de ce que prônent – tous les théoriciens et les praticiens de la traduction pragmatique (voire de la traduction littéraire). Comment, alors, pourraient-ils adhérer à une vision de la terminologie qui corsette la langue et qui, à un mot dans la langue de départ, fait correspondre un mot et un seul dans la langue d'arrivée ? Heureusement, nous l'avons vu, la terminologie, ce

3 Ce phénomène acquiert une densité supplémentaire si l'on considère que, pour les psychologues et psychanalystes, et aussi tout simplement dans l'expérience vécue de chacun, le processus opère en sens inverse : cette fois c'est en verbalisant, en mettant en mots, que l'on parvient à se débarrasser d'une obsession. Ces deux tendances se rejoignent en tout cas dans l'idée de domination : dans un cas comme dans l'autre, il s'agit d'affirmer une forme de supériorité et de dépassement par le langage.

n'est pas cela : l'envisager ainsi est donc à la fois naïf et fortement déconseillé. Ce qui compte c'est l'intelligibilité des relations.

3 TRADUCTION PRAGMATIQUE ET TERMINOLOGIE : MÊME COMBAT ?

La terminologie, donc, n'est pas essentiellement affaire de mots, et cela tombe bien, car la traduction non plus. Un parallèle emprunté à Umberto Eco (1979) peut nous aider à saisir en quoi ces deux domaines relèvent en fait d'un même état d'esprit. La question, comme toujours chez cet auteur, est posée sur un ton ludique, avec qui plus est un titre hilarant : « Schtroumpf und Drang » (1979). Comment se fait-il que nous parvenions à comprendre – et à traduire – les propos des Schtroumpfs, alors que ceux-ci utilisent un même syntagme pour l'essentiel de leurs substantifs, de leurs verbes, et parfois de leurs adjectifs et adverbes ?



(Peyo 1965 : 10)

La réponse est dans le contexte, à savoir dans les éléments graphiques de la bande dessinée, la grammaire et son système d'accords, le genre du discours – électoral –, qui va s'accompagner d'une argumentation rhétorique et d'une phraséologie typiques : « c'est le caractère préfabriqué de la langue » (Eco 1979), qui au passage rend la traduction accessible à la linguistique de corpus. Ainsi, « Les Schtroumpfs sont capables d'associer leur lexème à tout faire à des contenus divers et à des situations de référence concrètes, mais la règle de cette association n'est pas stabilisée par le lexique, mais bien par le contexte ; le véritable sens du terme est donc son usage. » (ibid.)

Hors du monde des Schtroumpfs, cela renvoie au principe de coopération de Grice (1989) et à Sperber et Wilson (1989), dont le principe de pertinence est synthétisé en ces termes par Reboul et Moeschler : « tout énoncé suscite chez l'interlocuteur l'attente de sa propre pertinence » (Reboul et Moeschler 1998 :

75). Si nous parvenons à schtroumpfer – pardon, à comprendre et à parler – le schtroumpf, c'est bien parce que la saisie du langage ne s'opère pas au niveau des mots, mais procède de la relation qui s'établit entre ces mots. C'est la même chose en traduction pragmatique ; c'est la même chose en terminologie. Comme l'écrit François Gaudin (2003 : 64), pionnier de la socioterminologie, « un concept n'advient pas hors d'un contexte ; il doit être reconnu comme tel. Il faut donc prendre en compte les conditions de son énonciation ». Une fois qu'on a compris cela, on a donc compris à la fois les fondements de la traduction pragmatique et ceux de la terminologie. L'ambition première de l'une et de l'autre est la communication. En somme, on ne traduit pas des mots, on traduit avec, et parfois malgré, les mots. C'est là aussi contraire aux idées reçues, et il faut souvent beaucoup de travail, aux apprenants comme aux enseignants, pour parvenir à se détacher du littéralisme. Et pour faire comprendre à nos interlocuteurs que, si, c'est bel et bien de cette manière que l'on parvient à un texte fonctionnel.⁴

Parce qu'il s'agit d'un état d'esprit, cette opération peut aussi s'effectuer directement en traduction, à partir d'un seul et même texte. Nous pouvons ainsi inverser la logique de notre argumentation, et aborder, non plus la terminologie sous l'angle de la traduction, mais la traduction pragmatique en terminologie. Un exemple tiré de la presse économique (le *Financial Times* du 22 octobre 2011)⁵ en langue anglaise :

Commodity investors may be better off with **shares**.

The ongoing drive to increase the **diversification** of **investment portfolios** has led **investors** to cut their **exposure** to **equities** and load up on **alternative assets** such as **commodities**, **real estate** and **infrastructure**.

But are **investors** missing a trick? Could they get just as much **diversification** – and enjoy better **liquidity** and **inflation protection** and potentially stronger **returns** – simply by buying **baskets of equities** exposed to **other asset classes**?

Ces quelques lignes sont surchargées de termes (que nous avons repérés en gras), tout à fait banals en finance, mais dont certains, et ce n'est pas dit dans le texte, et c'est un piège, sont synonymes. Tout le problème consiste à les ordonner afin de faire surgir une problématique qui, une fois encore, permette de dépasser les approches simplement lexicales – et au passage de ne pas traiter les synonymes comme renvoyant à des concepts différents, ce qui rendrait la traduction

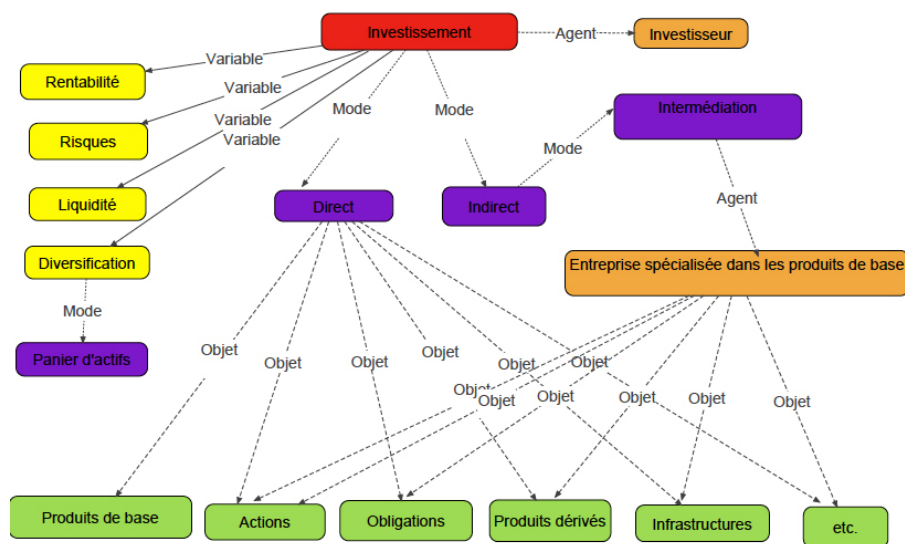
4 Voire à une intelligibilité nouvelle. Un parallèle éclairera peut-être ce point. Pour prendre un exemple récent de best-seller de vulgarisation, on peut dire que 95 % des connaissances qui sont livrées dans un ouvrage tel que *Sapiens* (Harari 2015) sont en pratique déjà connus de ses lecteurs, pour peu que ceux-ci possèdent une culture générale raisonnable et se tiennent un tant soit peu au courant de l'actualité scientifique. Ce qui rend un tel ouvrage novateur, et explique en partie son phénoménal succès, c'est la façon dont ces connaissances sont agencées et mises en perspective : tout est là !

5 Cet article est accessible ici : <https://www.ft.com/content/fb9a2410-f995-11e0-a805-00144feab49a>. (Consulté le 21 janvier 2020)

incompréhensible. Quelques connaissances financières de base, ou alors un corpus de textes représentatifs, permettent d'ordonner ce domaine assez simplement. Dans la catégorie investissement (*investment*, dont les principaux agents sont les investisseurs, *investors*), nous avons des portefeuilles (*portfolios*) susceptibles d'être composés de différentes classes d'actifs (*asset classes*), éventuellement regroupés par paquets ou paniers (*baskets*). Ces classes peuvent être constituées d'actions (*equities*), mais aussi d'autres types d'actifs (*alternative assets*), tels que des produits de base (*commodities*), des terrains (*real estate*) ou des infrastructures (*infrastructure*). L'objectif, dans tous les cas, est de gagner le plus d'argent possible (*returns*), en se protégeant contre l'inflation (*inflation protection*), tout en diluant le risque par la diversification (*diversification*) des portefeuilles et en se réservant la possibilité de réagir rapidement aux aléas (*risks*) par une liquidité (*liquidity*) aussi importante que possible. Or, une société cotée en Bourse (donc par actions) peut très bien avoir pour activité principale le commerce des produits de base, ce qui suppose un degré d'intermédiation supplémentaire. Pourquoi, alors, ne pas acheter des actions d'une telle entreprise au lieu d'investir directement dans les produits de base ? Il faut toutefois noter que, comme la carpe et le lapin de notre énumération due à Georges Perec, ce terme d'intermédiation ne figure pas dans le texte : le concept auquel il renvoie est par contre indispensable à la compréhension. Il est structurant. C'est un implicite que l'on pourra faire ressortir dans le texte d'arrivée.

D'où la problématique, très bien formulée dans le titre : *Commodity investors may be better off with shares*. Qui pourrait, sur la base de cette compréhension du domaine, devenir « Investisseurs dans les produits de base : pensez à l'intermédiation ».

Cette démarche est donc la même qu'en terminologie, mais dans l'ordre inverse : mise en récit du domaine, qui peut *in fine* et déboucher sur une arborescence, ici, avouons-le, assez sommaire, mais qui permet au passage de comprendre que *shares* recouvre ici la même réalité que *equities*, et que *alternative assets* est synonyme de *other asset classes* :



C'est l'univers mental dont on a besoin pour traduire. La traduction procédera dès lors de cet agencement cartographique. Les instruments intellectuels qui permettent de réaliser la terminologie d'un domaine spécialisé et de traduire un texte technique sont donc les mêmes : pourquoi s'en priver ? Pour autant, il ne faut pas confondre ces deux disciplines, et encore moins vouloir annexer la terminologie à la traduction. Celle-ci a trop souvent été considérée comme auxiliaire, voir ancillaire par rapport à d'autres activités plus anciennement établies dans l'économie du savoir pour succomber à son tour à une telle tentation. En effet, il est, nous l'avons évoqué, des usages de la terminologie hors de la traduction. Ensuite, pour reprendre l'opposition saussurienne canonique, la terminologie est une activité qui opère sur la langue, alors que la traduction s'effectue au niveau du discours. Comme le dit John Humbley (2016),

// la mission du traducteur est de transmettre un message de la manière la plus efficace possible : les moyens qu'il choisit pour le faire sont multiples et variés et ne dépendent que de sa propre stratégie de communication, qui n'est pas nécessairement celle de l'auteur de l'original. Le terminologue, en revanche, doit proposer un équivalent. Pour schématiser, on peut dire que le traducteur travaille uniquement en discours tandis que le terminologue vise à combler une lacune lexicale en langue.

Enfin, la terminologie porte sur des domaines, alors que la traduction concerne des documents. Extraire la terminologie d'un texte unique représente un effort disproportionné, susceptible de donner des résultats statistiquement biaisés. À partir d'une terminologie commune à un domaine, chaque document va par contre proposer une argumentation qui lui est propre, et c'est cela qu'il faudra

restituer en traduction. Il ne faut donc pas alors commettre cette erreur de débutant — ou de psycho-rigide — qui consiste à vouloir systématiquement rendre un terme du texte de départ par un terme dans la langue d'arrivée : ce qui compte, c'est l'intelligibilité, pas la réplique, qui serait un retour au mot à mot et à une approche lexicologique.

4 EN GUISE DE CONCLUSION

Traducteurs, traductologues, formateurs, il nous incombe d'œuvrer à asseoir la légitimité de la profession, et, pour cela, de démontrer son utilité sociale et le bien-fondé de ses modes opératoires. D'où l'importance de faire comprendre à tous — et d'abord à nous-mêmes — que nous ne sommes ni des charlatans ni des dictateurs en puissance. C'est un long combat contre les idées reçues. Ce qui, en terminologie comme en traduction, suppose de se détourner d'une vision nominaliste, pour accepter *in fine* qu'il s'agit de comprendre un domaine et de pouvoir s'exprimer comme un expert de ce domaine. Il faut délier la parole.

La traduction technique a donc tout à gagner à s'appuyer sur une terminologie bien comprise, qui allie sémasiologie et onomasiologie et qui mette l'accent sur les relations plutôt que sur les dénominations. C'est d'autant plus tentant que ces deux opérations, même si elle se situent sur des plans différents (la langue et le discours, respectivement) sont le miroir l'une de l'autre, car elles procèdent d'un même besoin existentiel, qui est celui d'ordonner le réel. C'est ce besoin qui nous pousse à raisonner par catégories, pour tenter de mettre un semblant de rationalité dans nos perceptions, avec pour premier effet de nous rassurer : comprendre rend heureux ; réexprimer aussi.

Jean-René Ladmiral, encore lui, a coutume de dire (par exemple Ladmiral 1988 : 93) que, dans leur bagage théorique, les traducteurs ont tout intérêt à opter pour « l'équipement alpin » plutôt que pour « l'équipement himalayen », ce par quoi il entend qu'ils ne doivent pas s'encombrer de trop de matériel, et se contenter plutôt de quelques théorèmes de base. Un petit nombre d'outils intellectuels synthétiques valent bien mieux que de longs traités. Parce que la terminologie pour la traduction pragmatique repose sur des relations logiques fondamentalement simples, elle répond à son tour à ce même principe, qui est aussi un principe de vulgarisation, et que l'on retrouve également dans une maxime chère aux adeptes de la théorie interprétative : « comprendre pour faire comprendre » (voir notamment Seleskovitch et Lederer 1984, *passim*). Et cela, que l'on penche pour l'approche onomasiologique ou sémasiologique. Deux bémols, néanmoins, pour finir. D'une part, s'il s'agit d'une opération de vulgarisation dans ses usages pour le traducteur, cette vulgarisation doit être masquée pour les destinataires de la

traduction, puisqu'il importe d'utiliser en tout point la façon de s'exprimer de ces derniers : « Le traducteur brille par son absence », disait André Chassigneux, enseignant en traduction effectivement brillant, mais qui n'a hélas jamais publié.

D'autre part, ces réflexions sur la terminologie ne sont pas le fait d'un terminologue, mais d'un traducteur et traductologue. Sur le plan de la spécialisation, de l'expertise, du détail, c'est un défaut. Ce défaut, par contre, il faut l'assumer, car il est emblématique du positionnement des traducteurs pragmatiques en général : notre activité – et la discipline scientifique qui va avec – est interdisciplinaire par nature, et notre rôle consiste à faire dialoguer non seulement les langues et les cultures, ce qui est banal, mais aussi les domaines, les technologies, les métiers... Traducteurs et traductologues, nous sommes fondamentalement des candides. Et loin de nous disqualifier, cette caractéristique est ce qui nous permet de faire correctement notre travail : vulgarisation, encore et toujours.

Références bibliographiques

- Borges, Jorge Luis, 1941/1979 : La bibliothèque de Babel. *Fictions*. Paris : Folio.
- Cabré, Maria Teresa, 1998 : *La Terminologie : théorie, méthode et application*, traduit du catalan et adapté par Monique C. Cormier et John Humbley. Ottawa, Paris : Presses de l'Université d'Ottawa, Armand Colin.
- Castoriadis, Cornelius, 1975 : *L'Institution imaginaire de la société*. Paris : Les Éditions du Seuil, coll. Sciences humaines.
- Cendrars, Blaise, 1945/2007 : *L'Homme foudroyé*. Paris : Denoël, coll. Folio.
- Descartes, René, 1637 : *Discours de la méthode — Pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences*, <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bt-v1b86069594/f5.image>. (Consulté le 9 décembre 2019)
- Dubuc, Robert, 1977 : Qu'est-ce que la terminologie. *La Banque des mots*, n°13. Paris : CILF.
- Durieux, Christine, 2010 : *Fondement didactique de la traduction technique*. Paris : La Maison du dictionnaire.
- Eco, Umberto, 1979 : Schtroumpf und Drang. *Alfabeta*, 11 septembre, <http://www.alfabeta2.it/2011/10/03/schtroumpf-und-drang/>. On trouvera une traduction abrégée de ce texte en français à la page suivante, <http://freaklit.blogspot.com/2016/02/schtroumpf-und-drang.html>. (Consulté le 27 août 2019)
- Eco, Umberto, 2003/2006 : *Dire presque la même chose – Expériences de traduction* (traduit de l'italien par Myriem Bouzaher). Paris : Grasset.
- Foucault, Michel, 1966 : *Les Mots et les choses — Une archéologie des sciences humaines*. Paris : Éditions Gallimard.
- Froeliger, Nicolas, à paraître 1 : La tentation du pittoresque, de la traduction technique comme opération de vulgarisation. Monti, Enrico (éd.) : *Actes*

- du colloque Traduire la littérature grand public et la vulgarisation*. Mulhouse, 4-5 avril 2019.
- Froeliger, Nicolas, à paraître 2 : De quoi le soupçon de mensonge est-il la vérité ? à paraître dans El Qasem, Fayza et Isabelle Collombat (éds.) : *Actes du colloque Traducteurs et interprètes face aux défis sociaux et politiques : la neutralité en question*. Paris : ESIT, Sorbonne nouvelle, 27 octobre 2017.
- Gaudin, François, 2003 : *Socioterminologie. Une approche sociolinguistique de la terminologie*. Bruxelles : De Boeck & Larcier/Duculot.
- Gouadec, Daniel, 2005 : Terminologie, traduction et rédaction spécialisées. *Langages* 157. 14-24.
- Grice, Paul, 1989 : *Studies in the Way of Words*. Harvard : Harvard University Press.
- Harari, Yuval Noah, 2015 : *Sapiens – Une brève histoire de l’humanité*. Paris : Albin Michel. Edition originale en hébreu (2011), traduit de l’anglais par Pierre-Emmanuel Dauzat.
- Humbley, John, 2016 : Le déballage terminologique pour traduire l’innovation. Phillips-Batoma, Patricia et Florence Xiangyun Zhang (éds.) : *Translation as Innovation – Bridging the Sciences and the Humanities*. Chicago : Dalkey Archive Press. 47-63.
- Jeanneret, Yves, 1994 : *Écrire la science*. Paris : Presses universitaires de France.
- Juilliard, Claudie, 2007 : *Terminologie* (cours destiné aux étudiants du DESS, aujourd’hui master) ILTS, <http://hosting.eila.univ-paris-diderot.fr/~juilliard/index.htm>. (Consulté le 28 août 2019)
- Juilliard, Claudie, 2019 : échanges par courrier électronique avec l’auteur, 10 septembre 2019.
- L’Homme, Marie-Claude, 2004 : *La Terminologie : principes et techniques*. Montréal : Les presses de l’Université de Montréal.
- Ladmiral, Jean-René, 1988 : Une interlangue interlinguistique. Pietri, Etienne (éd.) : *Problèmes théoriques et méthodologiques de l’analyse contrastive* (Actes du colloque, 29-30-31 octobre 1986). Paris : Publications de la Sorbonne nouvelle. 73-98.
- Ladmiral, Jean-René, 2012 : La terminologie au risque de la traduction. Briu, Jean-Jacques (éd.) : *Terminologie(II) : Comparaisons, transferts, (in)traduction*. Berne : Peter Lang. 10-21.
- Lecocq, Héba, à paraître : *Terminologie comparée et traduction : approche interdisciplinaire*.
- Meschonnic, Henri, 1999 : *Poétique du traduire*. Lagrasse : Verdier.
- Pecman, Mojca et Christopher Gledhill, 2018 : On an often-overlooked resource for translators : generic collocations. How trainee translators and their teachers deal with phraseological units in the ARTES database. Froeliger, Nicolas, Christian Balliu et Lance Hewson (éds.) : *Des unités de traduction à l’unité de la traduction*. *Équivalences* 45/1-2. 237-257.

- Perec, Georges, 1985/2003 : *Penser/Classer*. Paris : Éditions du Seuil, coll. Points, Essais.
- Petit, Michel, 2010 : Le discours spécialisé et le spécialisé du discours : repères pour l'analyse du discours en anglais de spécialité. *E-rea. Revue électronique d'études sur le monde anglophone* 8/1. 1-15. <http://journals.openedition.org/erea/1400>. (Consulté le 12 mars 2019)
- Peyo, 1965 : *Le Schtroumpfissime*. Bruxelles : Dargaud.
- Reboul, Anne et Jacques Moeschler, 1998 : *La pragmatique aujourd'hui – Une nouvelle science de la communication*. Paris : Éditions du Seuil, collection Points, Essais.
- Rehm, Georg et Hans Uszkoreit, 2012 : *META-NET Strategic Research Agenda for Multilingual Europe 2020*. Berlin : Springer Verlag.
- Ricoeur, Paul, 2004 : *Sur la traduction*. Paris : Bayard.
- Roche, Christophe, 2005 : Terminologie et ontologie. *Langages* 39/57, numéro thématique : La terminologie : nature et enjeux. 48-62.
- Seleskovitch, Danica et Marianne Lederer, 1984 : *Interpréter pour traduire*. Caen : Didier Érudition.
- Sperber, Dan et Deirdre Wilson, 1989 : *La Pertinence – Communication et cognition* (traduit de l'anglais (1986) par Abel Gerschenfeld et Dan Sperber). Paris : Les Éditions de minuit, coll. Propositions.
- Taylor, John H., 2010 : *Journey Through the Afterlife : Ancient Egyptian Book of the Dead*. Harvard : Harvard University Press.
- Temmerman, Rita, 2000 : « Une théorie réaliste de la terminologie : le sociocognitivism ». *Terminologies Nouvelles* 21, Rifal (Réseau international francophone d'aménagement linguistique). 58-64.
- Ville, Caroline, 2012/13 : *L'éco-conception des cosmétiques*. Mémoire de recherche documentaire, terminologie et traduction. Paris : master ILTS (Industrie de la langue et traduction spécialisée), Université Paris Diderot.

Les anglicismes lexicaux en français dans les sciences humaines et sociales

Zoran Nikolovski

Université de Bitola « Saint Clément d'Ohrid »

Abstract

The fast development of social sciences and humanities in the Anglosphere, particularly in the United States of America after World War II, instigated an enormous export of terminology used in these areas in all languages worldwide. The French language is not an exception to this, as an increasing number of Anglicisms are entering French as well. The paper at hand analyses the presence of English lexical borrowings in the French language in social sciences and humanities. The paper also dwells on the interventions of France and Quebec with respect to these borrowings. On the basis of a graphemic, phonetic and semantic analysis of the borrowings, the research points to some insignificant graphemic and phonetic adaptations as well as a moderate tendency towards polysemy of certain Anglicisms in the French language. As to the recommendations on the treatment of the English borrowings issued by the Commission d'enrichissement de la langue française (*Journal Officiel* de la République française) in France and by Office québécois de la langue française (*Grand dictionnaire terminologique*) in Canada, the research shows only some moderate interventions on the part of both countries.

Key words: lexical Anglicisms, the French language, social sciences and humanities

1 INTRODUCTION

Le développement des relations entre la France et les autres pays francophones d'un côté et les États-Unis de l'autre, ainsi que le développement intensif des sciences humaines et sociales dans le monde anglophone, particulièrement après la Seconde Guerre mondiale, a fait pénétrer des emprunts lexicaux anglais en français (Pergnier 1989 : 11 ; Walter 2001 : 314 ; Hagège 1987 : 149 ; Guiraud 1971 : 118-123). Ce travail fait partie de notre projet « Les emprunts lexicaux anglais dans la langue française de 1945 à 2005 (aspect linguistique et socioculturel) » (Николовски 2012) qui est divisé en six domaines : Sciences humaines, sciences juridiques, politiques et économiques ; Sciences et techniques ; Arts ; Vie quotidienne ; Sport et loisirs ; et Divers. Cette division s'inspire de l'exemple de Jean Tournier qui, dans son œuvre *Les mots anglais du français* (Tournier 1998), fait une classification des anglicismes par « champs lexicaux », autrement dit par « centres d'intérêt » (ibid. : 7). La division de Tournier est faite sur l'examen des éléments culturels analysés par Lévi-Strauss, Sapir, Whorf, Mounin, Benveniste, etc. Cette division repose largement aussi sur les travaux de l'anthropologue américain Edward T. Hall (1959) qui, dans son livre *The Silent Language (Le langage silencieux)* dédié à la culture, présente une carte de la culture (*map of culture*) où celle-ci est divisée en 100 sections qui décrivent ses sous-domaines. Tournier représente la même carte dans son livre *Introduction descriptive à la lexicogénétique de l'anglais contemporain* (Tournier 2007 : 410). Avec cette division en 6 domaines, il essaie d'englober tous les emprunts lexicaux anglais. Les sciences humaines et sociales font partie de la première section de notre projet (Николовски 2012 : 113-196) composé de 1236 unités, c'est-à-dire des emprunts lexicaux. Selon Humbley (1974 : 52),

/l' emprunt lexical au sens strict du terme /est/ le processus par lequel une langue L1 dont le lexique est fini et déterminé dans l'instant T, acquiert un mot M2 (expression et contenu) qu'elle n'avait pas et qui appartient au lexique d'une Langue L2 (également fixe et déterminé).

Les objectifs de cet article sont plusieurs. D'abord, nous voulons montrer l'influence de la langue anglo-américaine sur le français, c'est-à-dire la pénétration et la présence des emprunts lexicaux anglais en français dans les sciences humaines et sociales, particulièrement après la Seconde Guerre mondiale. En étudiant leurs formes graphiques et phonétiques ainsi que leurs sens, nous allons aussi présenter leur état phonétique, graphique et sémantique et, par conséquent, leur degré d'adaptation au français. Nous allons également exposer les interventions institutionnelles relatives à ces emprunts lexicaux, à savoir les recommandations de la Commission d'enrichissement de la langue française (*Journal Officiel* de la République française) concernant la France (Николовски 2002 : 59-62), et celles

de l'Office québécois de la langue française (*Grand dictionnaire terminologique*) préconisant l'emploi de la variante canadienne à la place de ces emprunts lexicaux. De cette façon, nous montrerons l'influence de la langue et de la culture anglo-américaines sur la langue française dans ces domaines, et les interventions de la France et du Québec relatives à ces emprunts.

2 CORPUS DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

Le corpus de cette étude comprend 298 unités choisies en raison de leur fréquence en français dans les sciences humaines et sociales, leur présence dans les dictionnaires généralistes ou spécialisés dans le domaine des anglicismes, ainsi que dans des journaux et magazines (v. Corpus et abréviations).¹ Chaque unité représente un ensemble composé de plusieurs parties. Au début, nous présentons sa forme graphique, c'est-à-dire le nom de l'unité, sa prononciation et sa catégorie grammaticale.² Pour justifier l'attestation, nous mettons en évidence la datation en français, c'est-à-dire la détermination de la première attestation d'un mot ou d'un sens, parfois la datation en anglais pour vérifier si l'emprunt est attesté en français dans la période de notre recherche, à savoir après la Seconde Guerre mondiale. Ensuite sont présentées les composantes morphologiques de l'unité lexicale suivies des définitions qui expliquent le(s) sens de l'emprunt. De façon générale, nous essayons d'illustrer chaque unité par des exemples provenant du corpus. Nous présenterons également les recommandations de la Commission générale de terminologie et de néologie publiées dans le *Journal Officiel* de la République française (JORF), et celles de l'Office québécois de la langue française publiées dans le *Grand dictionnaire terminologique* (GDT) pour déterminer les positions respectives de la France et du Québec concernant les emprunts lexicaux anglais. À la fin de l'unité sont présentés les synonymes et les homonymes.

Le corpus est divisé en quatre domaines : 1. Linguistique, Littérature, Édition, Enseignement (LLEE) avec 39 unités ; 2. Société et Culture (SC), se rapportant à l'anthropologie, à l'histoire, à la sociologie, à la société, au droit, à la politique, aux institutions juridiques et politiques, à la culture et aux religions, avec 91 unités ; 3. Philosophie et Psychologie (PP) avec 64 unités ; et 4. Économie, Finances, Commerce et Publicité (EFCP) avec 104 unités. Le LLEE est composé de trois

1 Les abréviations du corpus sont reprises intégralement des Sciences humaines et sociales (Николовски 2012 : 113-196) et Corpus et abréviations (ibid. : 531-534).

2 La *Forme graphique* comprend toutes les variantes graphiques et les formes francisées des emprunts qui peuvent aider à définir le degré d'adaptation graphique des emprunts lexicaux anglais notés dans le corpus. Elles sont facilement identifiables, car elles sont accentuées ou portent d'autres signes de l'orthographe française. La *Prononciation* présente l'état phonétique des emprunts lexicaux anglais en français, c'est-à-dire leur adaptation au système phonétique français, y compris toutes les variantes phonétiques des emprunts, même les unités sans forme phonétique notée dans le corpus.

sous-domaines : Linguistique (20 unités), Littérature et Édition (16 unités) et Enseignement (3 unités). Le SC est aussi composé de trois sous-domaines : Société (42 unités), Culture (22 unités dont 12 se rapportent à la fois à la société et la culture) et Politique (20 unités). Le PP est composé de deux sous-domaines : Psychologie (48 unités) et Philosophie (16 unités). Le EFCP est composé de deux sous-domaines : Économie, Bourse et Finances (56 unités) et Commerce et Publicité (48 unités).

Nous avons relevé 27 unités (9,06%) à deux prononciations, 20 unités à deux graphies (6,71%), 46 *formes francisées* (15,44%) et 62 unités polysémiques (20,81%), ce qui met en évidence une instabilité phonétique, graphique et sémantique et une intégration inachevée de ces anglicismes. Le JORF a donné des recommandations pour 73 unités (24,50%), tandis que Le GDT a donné des recommandations pour 61 unités empruntées à ces domaines (20,50%).

3 ÉTAT GRAPHIQUE

L'état graphique ou l'adaptation graphique des anglicismes lexicaux comprend les unités à deux formes graphiques et les formes uniques francisées conformes au système orthographique du français. En ce qui concerne les unités à deux graphies, nous avons relevé 20 unités (6,71%), ce qui met en évidence une faible instabilité graphique et une intégration inachevée de ces anglicismes :

- 1) *baby-boom/baby-boum ; breakdown/break-down ; consumerism/consumérisme ; co-occurrence/cooccurrence ; école.c.u. ; jet set/jet-set ; joint venture/joint-venture ; lay out/lay-out ; medicine-man/médecine-man ; novellisation/novélisation ; T. A. T./TAT ; tradeur/trader ; turn-over/turnover ; V. I. P./VIP ; etc.*

Deux domaines (LLEE et SC) présentent le même taux d'adaptation graphique de 7,69%, alors qu'il est de 6,25% dans le cas du PP et de 5,77% dans celui de l'EFCP. Nous avons remarqué ici une conservation complète de la graphie anglaise (*breakdown, jet set, trader, consumerism, co-occurrence, joint venture, lay out*), une adaptation au système graphique français visible grâce aux marqueurs du système orthographique du français, c'est-à-dire l'accentuation et l'emploi d'un trait d'union (*bébehaviorisme, break-down, consumérisme, jet-set, joint-venture, lay-out, novélisation*), une adaptation de la graphie française à la prononciation anglaise (*baby-boum*), une francisation de la fin des lexèmes (*tradeur*), etc.

En ce qui concerne les *formes uniques francisées*, nous avons retrouvé 46 unités ou 15,44%, ce qui met en évidence aussi une faible instabilité phonétique et une intégration inachevée de ces anglicismes lexicaux dans les sciences humaines et sociales :

- 2) *consu        * < *consumerism* ; *d        * < *debriefing* ; *employabilit  * < *employability* ; *ethnocentrisme* < *ethnocentrism* ; *ethnom        * < *ethnomethodology* ; *eurosc      * < *euroseptic* ; *externaliser* < *to externalize* ; *idiolecte* < *idiolect* ; *instrumentalisme* < *instrumentalism* ; *keyn      * < *Keynesian* ; *maccarthysme* < *McCarthyism* ; *mast   * < *master* ; *marginalisme* < *marginalism* ; *narcoanalyse* < *narcoanalysis* ; *non-directif* < *nondirective* ; *performatif* < *performative* ; *permissif* < *permissive* ; *peyotisme* < *peyotism* ; *quantifieur* < *quantifier* ; *r       * < *recursive* ; *r      * < *referent* ; *s      * < *sememe* ; *sectoriel* < *sectorial* ; *s        * < *seniority* ; *sociodrame* < *sociodrama* ; *sociom      * < *sociometry* ; *t          * < *teleshopping* ; *tra        * < *traceability* ; *tutoriel* < *tutorial* ; *vid          * < *videoshopping* ; etc.

Selon le taux d'adaptation phon      , se trouve en premier lieu le LLEE avec 35,90%, ensuite le PP avec 15,63%, l'EF       avec 12,5% et enfin le SC avec 9,89%. Ces formes francis    es se caract      sent aussi par une pr      ce des marqueurs du syst    me orthographique du fran    ais, c'est-  -dire par une accentuation (*d          *, *interm            *, *sup        *, *t          *), une francisation de la fin du lex    me (*hospitalisme* < *hospitalism* ; *tra          * < *traceability* ; *mast   * < *master* ; *descriptivisme* < *descriptivism* ; *pancosmisme* < *pancosmism* ; *permissif* < *permissive*), ou les deux    la fois (*b          * < *behaviourism* ; *r       * < *recursive* ; *syst        * < *systemic* ; *consu        * < *consumerism*).

4   TAT PHON      

En ce qui concerne l'*  tat phon      * ou l'adaptation phonologique des unit    s du corpus, nous avons relev   27 unit    s (9,06%)    deux prononciations, ce qui met en   vidence une faible instabilit   phon       et leur int  gration inachev  e :

- 3) [babibum]/[bebibum] ; [blakp  w    ]/[blakpaw    ] ; [diskaunt]/[diskunt] ; [flaw    p  w    ]/[fl  w    p  w    ] ; [k  sw    k]/[kesw    k] ; [m    f  dajziŋ]/[m    f  dizizŋ] ; [ŋuedʒ]/[ŋuedʒ] ; [  v    kil]/[  v    kil] ; [pakadʒizŋ]/[pakaʒizŋ] ; [p    k]/[p    k] ; [p    bli      f    s]/[pybli      lasj  ] ; [pr  sp    kt]/[pr  sp  ] ; [ri  rajtiŋ]/[r  rajtiŋ] ; [sp  ns      ]/[sp  ns    ] ; [t  nʃip]/[taonʃip] ; [    nd    gr  und]/[    nd    gr(a)und] ; [t    t  ]/[tat] ; [veipe]/[viajpi] ; [w        t    rget]/[w  t    rget] ; [ˈjupi]/[ˈj  pi] ; etc.

Selon le taux d'adaptation, en t  te se trouve le SC avec 15,38%, puis le PP et l'EF         avec respectivement 9,38% et 5,77%, et enfin le LLEE avec 2,56%. Nous avons aussi constat   une pr  servation compl  te de la forme phon       anglaise, avec toutefois une prononciation    la fran  a  ise avec l'accent sur la derni  re syllabe du mot ou du groupe de mots ([insajt] < [ˈinsait] ; [ins  ntiv] < [ɪnˈsentiv] ; [m  biŋ]

< [mɔ.biŋ] ; [diskaunt] < ['diskaunt] ; [prɔspɛkt] < ['prɔspɛkt] ; spɔnsɔr/ ['spɔnsə(r)] ; etc.), la chute du [h] ([bievjɔrism] < [bɪ'heivjɔrɪzəm] ; [ipnɔtism] < ['hɪpnɔtɪzəm]), la nasalisation due à la structure graphique de l'emprunt (œ [pœk], [œndɛrɔr(a)und] ; ã [adyltɛsã]/[adyltɛsã] ; [mɛrʃãdajziŋ]/[mœrʃãdizɪŋ] ; õ [pyblikrɔlasjõ] ; [spõsɔr] ; ẽ [rɛdẽtɛgrasjõ] < [rɛdɪntɪ'grɛɪʃən] et õ [sɛlfkɔtrɔl] < [sɛlfkən'trɔul]), la chute de la diphtongue anglaise ([botpi:pəl]/[botpipəl] < ['bəʊt pi:pəl] ; ['bɔʊt pi:pəl] ; [bjɔenɛrzi] < [ˌbaɪəʊ'ɛnɛrdzi] ; [bjɔ.fɪd.bak] < [ˌbaɪəʊ'fi:dbæk] ; [flo] < /fləʊ/), l'apparition du [ŋ] ([rɪrɔdʒɪŋ]/[rɔrɔdʒɪŋ] ; [pakadʒɪŋ]/[pakadzɪŋ] ; [mɛrʃãdajziŋ]/[mœrʃãdizɪŋ]) ; etc.

5 ÉTAT SÉMANTIQUE

L'état sémantique montre la situation sémantique des anglicismes lexicaux. La majorité des unités dans le corpus sont monosémiques et gardent la signification spécifique déterminée en anglais. Ainsi, *limerick* est une « Petite pièce en vers d'un comique absurde, à la mode en Angleterre après 1900 » (PR) :

- 4) *En fait les rimes de Lear sont monotones et décevantes mais son petit monde de vieillards loufoques et de bêtes étonnantes... sa naïveté surtout et sa fraîcheur, valent toujours à ce drôle de poète une place d'honneur parmi les praticiens du « limerick »* (J. G. Clarkds *Dict. International des Termes littér.*, fasc. L, La Haye, Paris, Éd. Mouton, 1973, p. 42). (TLFi)

Cocooning est une « Situation d'une personne qui recherche le confort, la sécurité » (PR) :

- 5) *Mais c'est aussi, mine de rien, le chant du cygne de la sacro-sainte moquette /.../, symbole même de notre époque cocooning qui redécouvre les plaisirs de la convivialité* (*L'art foulé aux pieds*, 21 janvier 1993, *L'Express*).

Cependant, nous avons relevé 62 unités à plusieurs sens (soit 20,81%), réparties par domaines de la façon suivante : 23,44% (PP), 22,12% (EFCP), 14,29% (SC) et 10,58% (LLEE) :

- 6) PP : *bioénergie, débriefing, hospitalisme, incentive, instrumentalisme, etc.*
 EFCP : *broker, discount, franchising, input, lay out, marketing, narcodollar, output, packaging, public-relations, self-service, sponsor, turn-over, etc.*
 SC : *bobo, date, establishment, freak, jet-set, lobby, maccarthysme, panel, permissive, punk, rastafari, underground, etc.*
 LLEE : *acronyme, basique, best-seller, factual, reprint, script, suspense, tutorial, etc.*

Les anglicismes peuvent changer de sens dans un domaine ou élargir leur sens à plusieurs domaines d'emploi. De ce fait, *freak* a deux sens : 1. Se dit d'une personne jeune qui refuse les valeurs de la société sans pour autant appartenir à un mouvement ou adopter une tenue, un style de vie précis (comme les punks ou les hippies) (RDHLF) ; et 2. Toxicomane qui consomme des drogues dures (PR) :

7) *Une fille en jeans, une vraie freak, s'approche /.../* (J.-F. Bizot, *L'Express*, 11 septembre 1972, p. 72). (DADG)

*Underground*³ possède trois sens :

1. Ensemble de productions culturelles, artistiques à caractère expérimental, situées en marge des courants dominants et diffusées par des circuits indépendants des circuits commerciaux ordinaires (TLFi) :

8) *Cette fois, on fait de l'Underground de luxe, avec des marginaux qui remplissent les caisses* (*L'Express*, 19 avr. 1976, p. 42, col. 3). (TLFi)

2. Par métonymie : Ensemble des mouvements, des personnes qui contribuent à ces productions (TLFi) :

9) *Quant à l'autre Mick, milliardaire en transit dans les capitales du Jet Set, il vit des nuits mondaines en compagnie des têtes couronnées, des veuves d'armateurs et de l'underground officiel* (*Le Nouvel Observateur*, 31 mai 1976, p. 58, col. 3). (TLFi)

3. adj. Qui est relatif, qui appartient à ces courants artistiques d'avant-garde (TLFi) :

10) *Des poèmes qu'il publie [Bukowski] dans le « Los Angeles Free Press », un journal underground qui lui apporte peu à peu une notoriété parmi les étudiants* (*L'Express*, 5 déc. 1977, p. 90, col. 2). (PR)

Marketing a quatre sens :⁴

1. Ensemble des actions coordonnées (étude de marché, publicité, promotion sur le lieu de vente, stimulation du personnel de vente, recherche de nouveaux produits, etc.) qui concourent au développement des ventes d'un produit ou d'un service (PL) :

11) *Le marketing comprend toutes les activités qui dirigent les produits du producteur au consommateur. Ces activités incluent, en plus de la vente, des fonctions telles que l'achat, le transport, l'entreposage, la finance, la*

3 Cet emprunt intégré, un peu snob, d'abord culturel, peut être remplacé, selon les cas, par *clandestin*, *marginal*, *contestataire*, *contre-culture*, *presse parallèle*, *subversif*, sauf lorsqu'il s'agit historiquement du mouvement américain.

4 D'où *marketing direct*, *marketing mix*, *télémarketing* et *géomarketing*.

publicité, etc. (J.-C. Chebath, B.-G. Simard, *Le Vendeur ce méconnu ds Comm.*, sept. 1971, p. 22, col. 2). (TLFi)

2. Par métonymie. « Service du marketing, dans une entreprise » (TLFi) :

12) « *Nous traitons 70 % de nos importations nous-mêmes, sans passer par aucun intermédiaire,* » précise M. Jean-Pierre Martin, directeur du marketing. (*Le Monde dimanche*, 10 mai 1981, p. 4). (TLFi)

3. En apposition avec valeur adjectivale : Qui correspond à, qui est en rapport avec cet ensemble d'études et d'actions (TLFi) :

13) *Esprit marketing, actions marketing, objectifs marketing* (CIDA 1973). (TLFi)

4. La science du marché (PR) :

14) *Cours de marketing.* (PR)

6 LE JORF PAR RAPPORT AU GDT

Au sujet des interventions de la France et du Québec relatives à ces emprunts, nous allons présenter les recommandations de la Commission d'enrichissement de la langue française (JORF) concernant la France, et celles de l'Office québécois de la langue française (GDT) préconisant l'emploi de la variante canadienne à la place de ces emprunts lexicaux.

Le JORF a donné des recommandations pour 73 unités (24,50%) issues de ces domaines, signe d'un interventionnisme limité de la part de l'État français (15). La plupart des recommandations concernent l'EFCP avec 55,77%, un niveau moyen d'interventionnisme, puis le LLEE avec 15,38%, le PP avec 7,81% et le SC avec 4,40%, soit un faible niveau d'interventionnisme de la part de l'État, particulièrement pour les deux derniers domaines. Ainsi :

15) EFCP : **benchmarking**/référenciation, étalonnage, parangonnage ; **back-office**/service d'appui ; **blister**/coque ; **brainstorming**/remue-méninges ; **broker**/courtier ; **cash-flow**/capacité d'autofinancement ou CAF, flux de trésorerie, trésorerie disponible ; **couponing**/couponnage ; **discount**/discompte, magasin de discompte ; **display**/carton publicitaire, carton ; **duty-free**/boutique hors taxes ; **factoring**/affacturage ; **franchising**/franchisage ; **gap**/écart ; **garden center**/jardinerie ; **hot-line**/aide en ligne ; **hot money**/capitaux flottants ; **incentive**/stimulation ; **joint-venture**/coentreprise ; **lease-back**/cession-bail ; **leasing**/crédit-bail ; **marketing**/mercatique ; **merchandising**/marchandisage ;

newsletter/lettre d'information ; **outplacement**/remplacement externe ; **raider**/attaquant ; **packaging**/conditionnement ; **prospect**/acheteur potentiel ; **revolving**/crédit permanent ; **shopping center**/centre commercial ; **show-room**/salle d'exposition ; **soft landing**/atterrissage en douceur ; **start-up**/jeune pousse ; **sponsor**/mécène, parraineur ; **sponsoring**/mécénat, parrainage ; **spot market**/marché au comptant ; **stock-option**/option sur titres ; **swap**/échange financier, échange ; **take-off**/décollage ; **teasing**/aguichage ; **téléshopping**/téléachat ; **trader**/opérateur de marché, opérateur ; **trend**/tendance structurelle ; **turnover**/rotation ; **venture capital**/capital-risque ; **vidéoshopping**/vidéo-achat ; etc.

PP : **burn-out**/syndrome d'épuisement professionnel ; **coping**/faire-face ; **mobbing**/harcèlement ; etc.

LLEE : **fantasy**/fantasie ; **prequel**/présuite ; **rewriter**/récrivain ; etc.

SC : **rave**/fête techno ; etc.

Le GDT a donné des recommandations pour 61 unités (20,50%), ce qui indique un niveau moyen d'interventionnisme de la part de l'État (16). La plupart des recommandations concernent l'EFCP avec 59,02%, un niveau moyen d'interventionnisme de la part de l'État, puis le PP avec 28,13%, le LLEE avec 7,69% et le SC avec 4,40%, soit un faible niveau d'interventionnisme, notamment pour les deux derniers domaines. Ainsi :

- 16) EFCP : **back-office**/service de post-marché, post-marché, services de soutien, services logistiques ; **benchmarking**/étalonnage, référenciation, évaluation comparative, analyse comparative ; **cash-flow**/flux de trésorerie, variation de trésorerie, sortie de fonds, rentrée de fonds, flux monétaire, flux financier ; **consumerism**/consommateurisme, consommation, consommérisme, consummatisme, nadérisme (rare), consumérisme ; **discount**/remise, magasin à bas prix, magasin de rabais ; **garden center**/jardinerie, centre jardin (Québec), centre de jardinage ; **input**/intran(s), facteur(s) de production, facteurs, entrées ; **merchandising**/marchandisage, techniques marchandes, techniques commerciales, techniques de commercialisation ; **newsletter**/lettre d'information électronique, lettre d'information, infocourriel, infolettre, cyberlettre ; **outplacement**/reclassement externe, remplacement externe, aide au reclassement ; **package deal**/offre globale ; **prospect**/client éventuel, cliente éventuelle, client potentiel, cliente potentielle, client virtuel, cliente virtuelle, prospect, prospecte, prospecté, prospectée ; **raider**/attaquant, prédateur, raider ; **self-service**/libre-service ; **sponsoring**/commandite, parrainage ; **trader**/négociateur, opérateur de marché ; **venture capital**/capital de risque, capital à risque, capital-risque, capital risque ; etc.

PP : **borderline**/état limite, trouble de la personnalité limite, TPL, personnalité limite ; **case-work**/étude sur pièces, étude sur dossiers ; **coping**/adaptation, ajustement ; **débriefing**/séance de verbalisation, bilan post-traumatique,

séance de verbalisation suivant un incident critique, débriefing, débriefing émotionnel, séance de débriefing ; insight/intuition ; etc.

LLEE : *best-seller/auteur à succès, auteure à succès, autrice à succès ; ISSN/ numéro international normalisé des publications en série, ISSN, numéro ISSN, code ISSN ; etc.*

SC : *protest/chanson engagée, chanson à message ; yuppie/jeune cadre urbain, jeune-citadin-actif, col d'or⁵ ; etc.*

7 CONCLUSION

Avec ce travail, nous avons mis en évidence l'influence de l'anglo-américain sur la langue française et la présence des emprunts lexicaux anglais en français dans les sciences humaines et sociales. En ce qui concerne l'état graphique comprenant les unités à deux graphies, nous avons remarqué une situation égale, soit 7,69% en LLEE et en SC, contre 6,25% en PP et 5,77% en EFCP. À propos des formes uniques francisées, nous avons remarqué la suprématie de LLEE avec 35,90% (contre seulement 15,63% en PP, 12,50% en EFCP et 9,89% en SC), ce qui représente un niveau moyen d'adaptation graphique des emprunts lexicaux anglais dans ce domaine. Dans tous les domaines, nous avons relevé des unités étant reprises intégralement de l'anglais ou adaptées au système graphique français par la présence de marqueurs du système orthographique du français ou adaptées à cause de l'influence de la prononciation anglaise.

Au sujet de l'état phonétique qui comprend les unités à deux prononciations, nous avons constaté une suprématie de SC avec 15,38% contre 9,38% en PP, 5,77% en EFCP et 2,56% en LLEE. Dans tous les domaines, nous avons relevé des unités ayant recours à une reprise presque complète de la forme phonétique, à la nasalisation, à la chute de la diphtongue anglaise, à l'assourdissement des consonnes, à la chute de [h], à l'utilisation de [ŋ], etc.

En ce qui concerne l'état sémantique, nous constatons que la majorité des unités sont monosémiques (seulement 62 unités, soit 20,81%, sont polysémiques). Donc, la polysémie est la plus présente en PP (23,44%) et surpasse l'EFCP (22,12%), le SC (14,29%) et le LLEE (10,58%).

Nous avons aussi montré des degrés semblables d'interventionnisme de la part de la France et du Canada (Québec) dans les sciences humaines et sociales. Avec un taux

5 Les termes *aguichage, affecturage, affectureur, attaquant, atterrissage en douceur ; capital-risque, coentreprise, décollage, étalonnage, flux de trésorerie, jeune pousse, franco le long du bateau, jardinerie, lettre d'information, marchandisage, marchandiseur, maxidiscompte, opérateur de marché ; parraineur, parrainer, parrainage, référencement, remplacement externe*, sont recommandés à la fois par le JORF et par le GDT.

de 24,50% pour le JORF contre 20,50% pour le DGT, la France est intervenue presque aussi souvent que le Québec. Cela met en évidence un faible interventionnisme de la part des deux pays. Par domaines, le JORF a donné plus de recommandations en LLEE (15,38% contre 7,69% de la part du GDT). En revanche, le GDT a donné plus de recommandations en EFCP (59,02% contre 55,77% de la part du JORF) et en PP (28,13% contre 7,81% de la part du JORF). Dans le domaine de SC, le JORF et le GDT présentent le même taux de recommandation de 4,40%. Ces résultats relatifs à l'interventionnisme de l'État peuvent motiver de futures recherches concernant l'application des recommandations dans la langue française.

Références bibliographiques

- Guiraud, Pierre, 1971 : *Les mots étrangers*. Paris : PUF (Que sais-je ?).
- Hagège, Claude, 1987 : *Les Français et les siècles*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Hall, Edward T., 1959 : *The Silent Language*. Garden City, NY : Doubleday & Company.
- Humbley, John, 1974 : Vers une typologie de l'emprunt linguistique. *Cahiers de Lexicologie* 25. Paris : Didier Larousse. 46-70.
- Николовски, Зоран, 2002 : *Современата јазична политика на Франција во однос на францускиот и регионалните јазичи*. Магистерски труд, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“–Скопје.
- Николовски, Зоран, 2012 : *Англиските лексички заемки во францускиот јазик од 1945 до 2005 година (лингвистички и социокултурен аспект)*. Докторска дисертација, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“–Скопје.
- Pergnier, Maurice, 1989 : *Les anglicismes. Dangers ou enrichissement pour la langue française ?* Paris : P.U.F.
- Tournier, Jean, 2007 : *Introduction descriptive à la lexicogénétique de l'anglais contemporain*. Genève : Slatkine Érudition.
- Walter, Henriette, 2001 : *Honni soit qui mal y pense : L'incroyable histoire d'amour entre le français et l'anglais*. Paris : Robert Laffont.

Corpus et abréviations

- AA : Voirol, Michel, 1993 : *Anglicismes et anglomanie*. Paris : Centre de formation et de perfectionnement des journalistes.
- ASF : Lenoble-Pinson, Micheline, 1991 : *Anglicismes et substituts français*. Paris, Louvain-la-Neuve : Duculot.
- DAC : Forest, Constance et Denise Boudreau, 1999 : *Dictionnaire des anglicismes, Le Colpron*. Laval : Beauchemin.

- DADG : Rey-Debove, Josette et Gilberte Gagnon, 1990 : *Dictionnaire des anglicismes : les mots anglais et américains en français*. Paris : Le Robert.
- DAH : Höfler, Manfred, 1982 : *Dictionnaire des anglicismes*. Paris : Larousse.
- DESS : Capul, Jean-Yves et Olivier Garnier, 2017 : *Dico SES – Dictionnaire d'économie et de sciences sociales*. Paris : Hatier.
- DLIN : Dubois, Jean, Mathée Giacomo, Louis Guespin, Christiane Marcellesi, Jean-Baptiste Marcellesi et Jean-Pierre Mevel, 1994 : *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse.
- DLIT : Aron, Paul, Denis Saint-Jacques et Alain Viala (éds.), 2010 : *Le dictionnaire du littéraire*. Paris : PUF.
- DMOE : Walter, Henriette et Gérard Walter, 1998 : *Dictionnaire des mots d'origine étrangère*. Paris : Larousse.
- GDA : Deak, Étienne et Simone Deak, 1993 : *Grand dictionnaire d'américanismes contenant les principaux termes américains avec leur équivalent exact en français* (9^e éd.). Paris : Éditions du Dauphin.
- GDPH : Blay, Michel et al. (éds.), 2003 : *Grand dictionnaire de la philosophie*. Paris : Larousse.
- GDPS : Tamisier, Jean-Christophe (éd.), 1999 : *Grand dictionnaire de la psychologie*. Paris : Larousse.
- GDT : *Le Grand dictionnaire terminologique*. <http://www.gdt.oqlf.gouv.qc.ca/>. (Consulté le 28 octobre 2018)
- JORF : *Journal officiel* de la République française. <http://www.journal-officiel.gouv.fr/>. (Consulté le 29 septembre 2018)
- L'Express*. <http://www.lexpress.fr/>. (Consulté le 29 septembre 2018)
- Le Figaro*. <http://www.lefigaro.fr/>. (Consulté le 25 octobre 2018)
- Le Monde*. <http://www.lemonde.fr/>. (Consulté le 29 octobre 2018)
- Le Parisien*. <http://www.leparisien.fr/>. (Consulté le 18 août 2018)
- L'Humanité*. <http://www.humanite.fr/>. (Consulté le 15 octobre 2018)
- Le Nouvel Observateur*. <https://www.nouvelobs.com/>. (Consulté le 21 octobre 2018)
- MAF : Tournier, Jean, 1998 : *Les mots anglais du français*. Paris : Belin.
- MW : *Merriam-Webster*. <http://www.merriam-webster.com/>. (Consulté le 28 octobre 2018)
- OED : *Online Etymology Dictionary*. <https://www.etymonline.com/>. (Consulté le 15 octobre 2018)
- PL : Merlet, Philippe (éd.), 2005 : *Petit Larousse illustré*. Paris : Larousse.
- PR : Rey, Alain et Josette Rey-Debove (éds.), 2004 : *Le Nouveau Petit Robert, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- RDHLF : Rey, Alain (éd.), 2000 : *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- TLFi : *Trésor de la langue française informatisé*. <http://atilf.atilf.fr/>. (Consulté le 28 octobre 2018)

L'évolution de la théorie tesnièreenne de la valence dans la dérivation française, italienne, anglaise, slovène et russe

Galina Ovtchinnikova et Assya Ovtchinnikova

Université d'État pour la région de Moscou, Université de Toula

Abstract

Through the examination of syntactic theory by Lucien Tesnière (1893-1954), the article is a contribution to the study of the shaping and expansion of linguistic concepts and methods in the field of derivational systems. Tesnière remains generally well known for the originality of valencial concepts and the role they played and still play in syntax. The purpose of this paper is to apply for the first time the tools of the syntactic valence of Lucien Tesnière to the derivational series of languages of different families. Our interest is not only in structuralism, but in the valencial capacity of the semes of the derivative base and that of the semes of the formant. The article reveals Lucien Tesnière's key ideas and shows their extensions in the formation of new words in Slavic, Romance and Germanic languages. The results of our modest study of the evolution of tesnerian theory may serve as a basis for research in theoretical linguistics, applied and comparative linguistics, in the broad sense of the term,

since there is always a major interest in language teaching and the derivational laws of word formation, as well as in linguistic geography.

Key words: Lucien Tesnière, valence, word formation, typology of languages, derivational series

1 INTRODUCTION

Le colloque de Ljubljana qui a célébré le centenaire d'études du français dans ses locaux était la meilleure occasion de revoir la grande contribution des grands chercheurs qui avaient travaillé au sein de l'Université dans la linguistique mondiale.

Le nom de Lucien Tesnière est un des plus remarquables. Dans les années 1921-1924, il a été le premier lecteur de français à l'Université de Ljubljana. C'est dans les années 20 et 30 que le chercheur a conçu sa grammaire du russe et sa théorie de la valence dans le domaine de la syntaxe (Tesnière 1934 : 14).

2 VALENCE DÉRIVATIONNELLE

Le Centre de recherches de Moscou, dirigé par Nina Katagochtchina, a été un des premiers en Russie qui a fait attention aux lois de la valence syntaxique de Lucien Tesnière dans les études de la typologie en français et en russe (Katagochtchina 1980 : 23-38). Les linguistes européens commencent leurs études détaillées des systèmes dérivatifs dans leurs langues maternelles (Schlamberger Brezar et al. 2005 : 10-320), sans oublier les recherches en français (Perko 2010 : 465-470). Les études typologiques de la deuxième moitié du XX^e siècle confirment le besoin des chercheurs de trouver les marqueurs de ressemblance et de différence dans le but de systématiser les langues non seulement du point de vue théorique, mais les exploiter aussi dans l'enseignement d'une langue étrangère ou langue seconde (Babamova 2018 : Français langue ardente FIPF). Lioudmila Kastler a étudié la valence des bases dérivatives dans le français contemporain (Kastler 1983 : 48-90).

En analysant dans nos recherches le corpus des dérivés déverbaux, dénominatifs et adjectivaux (57 000 exemples) et en appliquant la théorie de la valence syntaxique de Lucien Tesnière à la formation des mots, on constate les mêmes lois valenciennes.

Le but de cet article est de continuer les recherches de l'école linguistique moscovite sur la valence dérivationnelle et l'enrichir par l'étude de la valence suffixale par rapport aux mots de base, ainsi que de déterminer les facteurs valenciels qui influent sur la combinaison des bases dérivationnelles et des formants dans le système de formation des mots dans le français contemporain.

Pour dégager correctement la base dérivative et le formant, on propose la méthodologie de l'analyse dérivationnelle, car il faut distinguer bien l'analyse morphémique et l'analyse dérivationnelle. L'analyse morphémique montre toutes les étapes de la formation du mot dans son évolution. L'analyse dérivationnelle ne montre que les éléments de la production du mot. Elle est toujours bilatérale : la base dérivative + le formant (le préfixe ou le suffixe) :

analyse morphémique

nationalisme – nation-al-isme
 nazionalismo – nazione –al-ismo
 nacionalizem – nacija –al-iz-em
 национальный – нац-и-ональ-н-ый
 nationalism – nation –al-ism

analyse dérivationnelle

national+-isme
 nazional+-ismo
 nacional+-iz-em
 нац-иональн-ый
 national-ism

L'analyse dérivationnelle permet d'établir la valence de la base dérivative et la valence du suffixe dans le plan structurel et dans le plan sémantique. Si la base dérivative a des sèmes qui forment sa valeur lexicale et sa valence, on discute beaucoup sur la valeur du suffixe. Il y a des linguistes qui pensent que les suffixes sont asémantiques, il y en a d'autres qui disent que le suffixe n'a qu'une valeur grammaticale, mais l'analyse componentielle permet de prouver que le suffixe a une valeur dérivationnelle dont les sèmes déterminent la valence du suffixe qui se combine avec la valence de la base dérivative (Ovtchinnikova 2017 : 44-59).

La théorie des séries dérivationnelles de Nina Katagochtchina (Katagochtchina 1980 : 71-93) a servi de clé pour déclencher le mécanisme du fonctionnement de la valence dans les mots dérivés des langues de structure différente.

Le corpus illustratif, basé sur cinq langues européennes, démontre que les séries dérivationnelles sont typiques pour toutes les langues examinées. La dérivation des mots se produit dans ces langues selon les deux types :

1) la série dérivationnelle *en éventail* :

préparer (<i>fr.</i>)	préparation
préparateur	
préparable	
préparatif	

preparare (<i>it.</i>)	preparazione
preparatore	
preparabile	
preparativo	
prepare (<i>angl.</i>)	preparation
preparer	
preparable	
preparative	
pripraviti (<i>sl.</i>)	priprava
pripravljavec	
pripravljen	
priprava	
подготовить (<i>rus.</i>)	подготовка
подготовитель	
подготовливаемый	
подготовительный	

2) la série dérivationnelle *par cumul successif*:

local (<i>fr.</i>) – localiser – localisation
locale (<i>it.</i>) – * <i>localizzare</i> – * <i>localizzazione</i>
local (<i>angl.</i>) – locate – localization
lokal (<i>sl.</i>) – locirati – lokacija
локальный (<i>rus.</i>) – локализовать – локализация

Les séries dérivationnelles citées montrent que la valence des mots de base et la valence des suffixes dans le plan structurel s'expliquent par le facteur morphologique de la base dérivative et les facteurs morphologiques qui influent sur le choix de la variante principale ou la variante élargie du suffixe.

Si la base dérivative est le verbe du premier groupe, le mot construit aura les formes élargies des suffixes qui se réalisent : -ation, -ateur, -atif, -able. Par analogie en anglais, en italien, en russe et en slovène on observe les mêmes réalisations :

expliquer (<i>fr.</i>)	explication
expliquatif	
expliquable	
expliquateur	

to explain (*angl.*)

explainable

explaining

explanatory

spiegare (*it.*)

spiegabile

spiegamento

spiegante

oboževati (*sl.*)

oboževanje

oboževalec

прыгать (*rus.*)

прыгание

прыгающий

Si la base dérivative a un phonème final [s], on aura la réalisation des variantes des suffixes : -iation, -iateur, -iatif :

annoncer – **annonciation**, **annonciateur**, **annonciatif**

announce – **annunciation**, **annunciator**, **annunciative**

annunciare – **annunciazione**, **annunciatore**, **annunciativo**

Les mots dérivés russes et slovènes n'ont pas cette valence suffixale, liée au facteur phonématique.

L'analyse componentielle permet de dégager les nuances sémantiques des affixes des mots dérivés, par exemple :

harmonie (*fr.*) – harmonique – harmonieux

armonia (*it.*) – armonico – armonioso

harmony (*angl.*) – harmonic – harmonious

harmonija (*sl.*) – harmonična – harmonično

гармония (*rus.*) – гармонический – гармоничный

L'approche typologique envers les mots construits des langues des familles différentes démontre que c'est le suffixe qui porte un sème différentiel dans la valeur lexicale des mots dérivés, c'est un fait incontestable pour convaincre les linguistes qui défendent le point de vue d'asémantisme du suffixe.

Le suffixe a une valeur dérivationnelle dont les sèmes comme les atomes ont leur valence et entrent en réaction sémantique avec les sèmes de la base dérivative. Les suffixes -eux, -ous, -oso, -ист-, -sk- possèdent une grande productivité, due à une polyvalence des suffixes qui se combinent avec des bases dérivatives verbales, nominales et adjectivales :

- 1) qui désigne la qualité qui est nommée par le nom avec un sème différentiel
« beaucoup de... »

montagne (*fr.*) – montagneux
 montagna (*it.*) – montagnoso
 montain (*angl.*) – mountainous
 gora (*sl.*) – gorski
 гора (*rus.*) – гористый

- 2) qui se rapporte à l'action, nommée par la base dérivative :

coûter (*fr.*) – coûteux
 costare (*it.*) – costoso
 cost (*angl.*) – costly
 drago (*sl.*)
 дорожить (*rus.*) – дороговатый

- 3) qui se rapporte à la modification de la qualité, nommée par la base dérivative :

fourbe (*fr.*) – fourbu
 furbo (*it.*) – furbesco
 deceit – deceitful (*angl.*)
 коварный (*rus.*) – коварнейший

- 4) qui caractérise la qualité, nommée par la base dérivative :

talent (*fr.*) – talentueux
 talento (*it.*) – talentuoso
 talent (*angl.*) – talented
 talent (*sl.*) – talentiran
 талант (*rus.*) – талантливый

Il est à noter que le suffixe russe -лив- a la valence beaucoup plus riche : ce suffixe se combine non seulement avec les noms abstraits, mais avec les bases dérivatives verbales. Par contre, le suffixe russe -озн- réalise sa valence lors de la combinaison avec les bases dérivatives qui désignent la maladie :

грипп- гриппозный
тиф- тифозный
тромб – тромбозный

Les suffixes français *-eux*, anglais *-y*, italien *-oso* et les suffixes slovène *-n-* et russe *-н-* ont un sème valenciel « couvert de qch » :

gazon – gazonneux, nuage – nuageux
cloud – cloudy, nebbia – nebbioso, oblak – oblačen, облако – облачный

Si la base nominale représente un élément chimique, le suffixe *-eux* et ses synonymes dans les langues à étudier réalisent leur valeur valencielle « la masse plus élevée de cet élément dans la formule chimique » :

sulfure (fr.) – sulfureux, sulphide (angl.) – sulphurous, sulfuro(it.) – solforoso, sulfid (sl.) – sulfuren, сера (rus.) – сернистый

Le sème différentiel « qui ressemble à... » enrichit le potentiel valenciel du suffixe *-eux* et ses équivalents synonymiques dans d'autres langues en question :

- a) par sa forme : *tube – tubuleux, tubuloso, cevast, трубообразный, angle – anguleux, angoloso* ;
- b) par sa couleur : *neige – neigeux, neve – nevoso, sneg – snežen, snow – snowy, снег – снежный* ;
- c) par son goût : *liqueur – liquoreux, liquoroso, liquor – liqueurous, sladek* ;
- d) par sa consistance : *pâte – pâteux, pasta – pasty, pasta – pastoso, testo – testen, тесто – тестообразный* ;
- e) par les sensations tactiles : *peluche – pelucheux, plush – fluffy, peluche – soffice, плюш – плюшевый, coton – cotonneux, cotton – cottony, cotone – cottonoso, pliš – plišast*.

3 CONCLUSION

1. La théorie de valence de Lucien Tesnière, élaborée pour la syntaxe, fonctionne avec succès dans le système dérivationnel.
2. L'analyse componentielle des mots dérivés avec les suffixes adjectivaux en cinq langues de structures différentes fait voir les rapports étroits entre la valence structurelle et la valence sémique des bases dérivatives et des suffixes.

3. Les mots construits avec le suffixe -eux et ses équivalents en anglais, italien, russe et slovène possèdent une productivité de ces suffixes, grâce à la fusion valencielle de base et du formant.
4. Les résultats de cette recherche trouveront leur continuation dans le travail lexicographique, dans l'étude interculturelle des dérivés, dans la traductologie et la typologie comparée.

Références bibliographiques

- Babamova, Irina, 2018 : *Pour une grammaire contrastive franco-macédonienne, Français langue ardente FIPF*, <http://fipf.org/sites/fipf.org/files/volume-5-extrait.pdf>. (Consulté le 21 juillet 2019)
- Kastler, Lioudmila, 1983 : *Slovoobrazovatel'naya valentnost v sovremennym frantsouzskom yazyke (na materialé proizvodnykh proizvodiachtchikh osnov)*. Moscou : MOPI.
- Katagochtchina, Nina, 1980 : *Kak obrazoyoutsia slova vo frantsouzskom yazyke*. Moscou : Vyschaya chkola.
- Ovchinnikova, Galina, 2017 : *Predpérvodtcheski analiz poétitcheskogo diskursa, basé sur les textes de Paul Verlaine, traduits en russe*. Toula : Prompilot.
- Perko, Gregor, 2010 : Le suffixe *-issime* dans le paysage dérivationnel du nom propre en français. Iliescu, Maria, Paul Danler et Heidi Siller (éds.) : *Actes du XXV^e Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes*, Innsbruck, tome 1. Berlin : de Gruyter.
- Schlamberger Brezar, Mojca, Vladimir Pogačnik et Gregor Perko, 2005 : *Parlons slovène*. Paris : L'Harmattan.
- Tesnière, Lucien, 1934 : *Petite grammaire russe*. Paris : H. Didier.
- Tesnière, Lucien, 1959 : *Éléments de syntaxe structurale*. Paris : Klincksieck.

Valeur discursive de l'article en français

Bogdanka Pavelin Lešić

Université de Zagreb

Abstract

Guillaume (1883 – 1960), in his first book, *The Problem of the Article and its Solution in the French Language*, published in 1919, immediately recognized the importance of the protagonists of discourse otherwise absent or marginalized in the linguistic research of the first half of the twentieth century. The presence, choice or absence of the article ensures the transition from the abstract virtuality of the lexeme to the different degrees of actualization of the noun as a part of the utterance. Speakers of languages that do not use articles have greater difficulty in mastering the use of articles in French syntactic structures. Even languages that do have articles differ from one another in their use. Therefore, the student who already has a good command of articles in English does not automatically have a good command of articles in French. This paper focuses on discursive values in the use of articles in French and aims to show that the presentation of articles can approach the targeted readership by taking into account the enunciator and co-enunciator and by contextualizing the whole process with regard to the student's first language, in our case Croatian.

Key words: article, anaphoric, cataphoric, actualizer, quantifier

1 INTRODUCTION

Aux yeux des locuteurs des langues qui ne connaissent pas l'article, l'emploi de l'article constitue une des difficultés majeures dans la maîtrise des structures syntaxiques françaises, d'autant plus que les langues à article grammatical diffèrent entre elles sur ce point. Ainsi le fait que l'étudiant possède déjà une bonne maîtrise de l'anglais ne facilite pas automatiquement une bonne maîtrise de l'emploi de l'article en français. La présente recherche découle de l'étude des pratiques erronées, fautes et erreurs récurrentes, observées dans les tests et devoirs d'étudiants croatophones ainsi que dans leur expression orale, dans le cadre des recherches sur l'étude de la grammaire française en contexte croatophone au sein du laboratoire du groupe GRAC/GRéC¹ Croatie de la Faculté de philosophie et lettres de l'Université de Zagreb.

En observant les valeurs discursives dans l'emploi de l'article en français du point de vue croatophone, nous visons à montrer que le mode de présentation de l'article peut se libérer davantage du moule traditionnel et se rapprocher du lectorat ciblé en prenant en compte l'énonciateur et le coénonciateur et en contextualisant l'emploi. Par valeur discursive, nous entendons l'effet de sens d'un fait de langage découlant des interfaces entre langue et discours, de son appartenance aux structures langagières et discursives et de son rôle dans la structuration de la langue au discours. Du seul fait qu'il soit adressé à quelqu'un, un énoncé s'imprègne d'une appréciation, d'un jugement, d'un point de vue sur ce dont il parle et sur le coénonciateur en tant que participant du discours. Le discours est structuré de telles prises de position. Certains aspects de valeurs discursives finissent, au fur et à mesure de l'usage, par rentrer dans le système de la langue, d'autres ne cessent jamais de se recréer et de se dépasser. C'est pourquoi au niveau discursif, il s'agit d'une structuration perpétuelle et globalisante qui n'est pas réductible au seul système linguistique (langue). Elle comprend les participants du discours, l'énonciateur et le coénonciateur. Les interfaces entre langue et discours permettent aux participants du discours de faire face à la diversité des interprétations que le fait de langue utilisé autorise ainsi qu'au fonds commun interprétatif des discours dans leurs contextes.

L'article par sa présence, par son choix ou par son absence assure la transition de la virtualité abstraite du lexème aux différents degrés d'actualisation du substantif en tant que terme de l'énonciation. Mise en avant par Gustave Guillaume, la notion de discours est devenue centrale avec la montée des courants énonciatifs et pragmatiques dans l'étude linguistique. À l'occasion du centenaire de la

1 Grammaire et contextualisation. GreC Croatie : 2019-2022, <https://methodal.net/Fiche-projet-du-groupe-Croatie> (consulté le 15 février 2020). Le réseau Grammaires et Contextualisation (GreC) réunit des enseignants et des enseignants-chercheurs de nombreux pays qui partagent un intérêt pour les descriptions du français, dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de cette langue. Il prend la suite du réseau GRAC qui, de 2001 à 2017, a été rattaché à l'Université Paris III-Sorbonne nouvelle.

parution de son ouvrage en 1919, intitulé *Le problème de l'article et sa solution dans la langue française*, nous rendons hommage à la contribution de Guillaume qui a posé dans cet ouvrage les jalons théoriques servant de base à toute analyse contemporaine de l'emploi de l'article. Guillaume a d'emblée valorisé le sujet parlant et interprétant autrement absent ou marginalisé dans les recherches linguistiques de la première moitié du vingtième siècle. Dans la première partie de l'article, nous nous concentrerons sur les concepts de la théorie guillaumienne de l'article telle qu'elle a été exposée dans son premier ouvrage publié en 1919 et dans la deuxième, nous nous pencherons sur le problème de l'article en français vue du point de vue des apprenants croatophones.

2 L'APPORT DE GUSTAVE GUILLAUME À L'ÉTUDE DE LA PROBLÉMATIQUE DE L'ARTICLE DANS LA LANGUE FRANÇAISE

2.1 Guillaume, linguiste en avance sur son temps

La publication du livre de Guillaume intitulé *Le problème de l'article et sa solution dans la langue française*, mémoire pour l'obtention du diplôme de l'École pratique des Hautes Études, est passée presque inaperçue en son temps. Cependant, la relecture du livre, cent ans après, permet de constater qu'il s'agit d'un ouvrage de plus grande envergure qui demeure une référence pour l'étude de l'article en français. Dans cet ouvrage publié en 1919, Guillaume traite du *système* de l'article en français. Il le subdivise en quatre catégories : *le*, *du*, *un*, *zéro* et constate que « l'article zéro s'oppose à plusieurs articles positifs qui, de plus, s'opposent entre eux » (1975 [1919] : 23). Rappelons que, depuis la *Grammaire de Port Royal* de 1660, on n'en a distingué traditionnellement que trois catégories dans la langue française : articles dits défini, partitif et indéfini. Guillaume a postulé l'existence d'un article zéro (ibid. : 19) : « Le français, par exemple, a poussé si loin la définition du traitement zéro qu'il n'est pas exagéré de dire qu'actuellement il existe en français un article zéro opposable aux articles représentés (§§131-197). »

Selon Guillaume, l'article français résout le problème de pensée posé par la différence entre le nom en puissance et le nom en effet (ibid. : 25). L'article prend valeur relativement à un problème qui réside dans la différence entre le lexème, ou d'après Guillaume, entre le nom avant emploi ou le *nom en puissance* (langue) et le *nom en effet* (discours). Du moment que l'on parle pour communiquer des idées s'impose la nécessité de choisir entre les diverses formes contenues *en puissance* dans le nom, car « l'article ne dépend pas moins de l'image permanente de la langue que de l'image momentanée du discours » (ibid. : 18).

Dès le début de son ouvrage, Guillaume fait référence explicite au *Cours de linguistique générale* de Ferdinand de Saussure (1916). L'adhésion aux idées saussuriennes est évidente du point de vue de l'usage des concepts clés dans l'œuvre de Guillaume : la notion du *système* et la double essence du langage qui se manifeste par la dualité *langue – discours*. Guillaume fait trois fois mention explicite de l'idée saussurienne « que tout se tient dans une langue » (1975 [1919] : 169) et dans le langage (ibid. : 254, 303). Notons que Guillaume préfère le terme de discours au terme saussurien de parole. Le *système*, notion clé chez Guillaume, ne se laisse pas appréhender immédiatement par une simple observation. C'est une abstraction procédant d'une construction intellectuelle qu'il faut entreprendre. L'analyse linguistique doit partir des opérations de la pensée constitutive des énoncés en prenant en compte le sujet pensant, parlant et interprétant. Pour étudier le passage de la langue au discours, Guillaume prend en compte les participants du discours dans l'étude du langage. Il annonce ainsi le courant énonciatif en linguistique.

Par d'autres aspects, en reliant les opérations mentales au choix des faits linguistiques, Guillaume annonce aussi les courants cognitivistes dans les recherches linguistiques : « l'article résume deux opérations mentales. La première est préparation de l'espace dans lequel le nom sera pensé /.../ La seconde consiste à projeter le nom sur cet espace en l'y étendant plus ou moins » (ibid. : 59). Il s'avère que la lecture de Saussure par Guillaume a été originale et, sous certains aspects, en rupture avec la lecture structuraliste dominante, ce qui la rend intéressante aujourd'hui car elle jette en même temps la lumière sur de nouvelles potentialités de la théorie saussurienne. Il en découle que c'est la pensée suivante du *Cours de linguistique générale* que Guillaume a prise pour le point de départ : « Au fond, tout est psychologique dans la langue » (1971 [1916] : 21). Rappelons que Saussure lui-même situe la linguistique dans le domaine plus vaste de la sémiologie et celle-ci dans le domaine encore plus vaste de la psychologie sociale (ibid. : 33) :

On peut donc concevoir une science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale ; elle formerait une partie de la psychologie sociale, et par conséquent de la psychologie générale ; nous la nommerons sémiologie (du grec *sēmeiôn*, « signe »). /.../ La linguistique n'est qu'une partie de cette science générale, les lois que découvrira la sémiologie seront applicables à la linguistique, et celle-ci se trouvera ainsi rattachée à un domaine bien défini dans l'ensemble des faits humains.

C'est pourquoi Guillaume cherche à dépasser le cadre étroit de l'observation empirique, cantonnée à l'observation du seul appareil formel de la langue et sans égard à ses effets de sens. De ce côté-là, on peut rattacher ses idées à celles de Noam Chomsky et de chercheurs cognitivistes contemporains.²

2 Par son concept de *représentation*, Guillaume (1975 [1919] : 164) préfigure l'élaboration chomskienne de la notion de *structure profonde* : « Dans chaque représentation, il y a une image qui sert de fond aux autres : c'est l'image d'appui. Du fait qu'elle existe *sous* les autres, et par conséquent à une plus grande profondeur dans l'esprit /.../ »

Ainsi l'approche guillaumienne s'intègre-t-elle aux courants énonciatifs et cognitivistes de la linguistique contemporaine. C'est pourquoi l'ouvrage de Guillaume est devenu plus intéressant aux yeux des linguistes après sa réédition en 1975 préfacée par Roch Valin. La pensée est un flux continu, pour l'exprimer il faut la discontinuer et pour la discontinuer il faut recourir au langage. Il s'opère alors deux sortes de discontinuation de la pensée. D'abord la pensée délimite au sein de son activité certains grands procès tels que mouvement de l'infini au fini, du large à l'étroit, de l'universel au singulier et vice versa, du fini à l'infini, de l'étroit au large, du singulier à l'universel. Ensuite, il s'opère le passage en langue et le passage de langue au discours.³ Chaque unité significative a un *sens* au sein de la langue, c'est le mouvement (de pensée) *en langue* qui constitue le sens d'un fait de langue en puissance. Le passage de la langue *au discours* produit les *effets de sens* en tant que points de vue particuliers sur le sens réalisés dans le discours. Le rôle de l'article en français est d'opérer le passage du nom en tant que lexème (*nom en puissance*) au nom en tant que fait de discours (*nom en effet*). Par exemple, l'article *un* véhicule d'après Guillaume un mouvement intellectuel du général au particulier et l'article *le* l'inverse. Le sens d'un mot ne peut pas se loger directement dans le discours, car il se présente comme l'image instantanée⁴ d'un mouvement de pensée et comme le développement progressif d'une notion. Dans le discours, l'effet du contexte est d'arrêter le cinétisme de la pensée en ne retenant qu'un moment, qu'un effet de sens, qu'une image instantanée de la pensée en cours. C'est pourquoi Guillaume (1975 [1919] : 314) termine ainsi son livre sur l'article : « L'article est une des formes qui permettent le mieux d'apercevoir en quel éloignement de la pensée en action se trouve la langue à l'état de repos. »

2.2 Vue guillaumienne de l'article par rapport à la langue et à la pensée des sujets parlant et interprétant

Guillaume constate que l'article fait distinguer le nom en puissance en tant qu'entité abstraite du système linguistique qui détient toutes les significations potentielles, du nom en effet qui véhicule du sens à une occasion discursive donnée. L'article français « emploie » le nom dans l'énoncé-discours (ibid. : 25). L'emploi (ou l'absence) de l'article permet au nom en puissance⁵ de se réaliser en tant qu'entité du discours, ce qui amène Guillaume à résumer :

Au demeurant, le fait que les mots *personne, rien, point, pas*, éveillent une idée négative sans article et une idée positive avec article, est comme un résumé de toute la théorie exposée dans cet ouvrage : il prouve de façon

3 La représentation en puissance et la représentation en effet (1975 [1919] : 307).

4 Ou coupe interceptive, d'après la terminologie guillaumienne.

5 I. e. au lexème.

saisissante que l'article est le signe qui, dans le discours, réalise l'idée. (ibid. : 303)

Pour dégager la valeur discursive du nom en puissance, en partant de la notion pure, par exemple du lexème « *vin* », l'esprit recourt à une double transition : « Par une première transition, à l'aide de l'article *le*, il forme l'idée générale : *le vin*, et par une seconde, notée par l'article *de*, il réalise : « *du vin* » (ibid. : 79).

L'article *le* français provient du démonstratif latin *ille, illa, illud*, ce qui explique son sens sémantique affaibli. C'est pourquoi, il est souvent possible de repérer une valeur démonstrative dans l'emploi de l'article *le*.⁶ Pour Guillaume, le développement de l'article découle de l'opposition entre deux mouvements de pensée recouverts par la démonstration : on montre les choses directement dans la réalité ou indirectement dans la mémoire par ce que Guillaume appelle le mouvement anaphorique :⁷ « Dès l'instant qu'une langue a pu répartir sur des signes distincts ces deux mouvements, elle possède virtuellement l'article » (ibid. : 15). D'un côté, dans l'énoncé *Passe-moi la cuillère, la cuillère* fait partie du contexte ou de la situation discursive, et le sujet parlant suppose que le sujet interprétant a déjà identifié l'objet du discours. De l'autre côté, dans l'énoncé *Passe-moi une cuillère*, le sujet parlant introduit comme objet du discours n'importe quel exemplaire de la classe *cuillère*, non spécifié par le contexte discursif ou par la situation de l'énonciation.

L'article *un* est homonyme du numéral cardinal *un* en français. Les formes du singulier *un, une* proviennent du latin *unus* (*un* ; en croate *jedan*). Au singulier, l'article *un* accompagne le nom qui fait référence à un être ou une chose : la valeur numérale et la valeur indéfinie sont combinées et présentes dans l'énoncé : *Donnez-moi une galette*. « On peut mettre en évidence la valeur cardinale par opposition à *Donnez-moi trois galettes*, et la valeur indéfinie⁸ par opposition à *Donnez-moi cette galette-ci* » (Martinet 1979 : 43). Cependant l'article *un* dit indéfini est autant susceptible de produire l'effet de sens d'une valeur déterminée dans les énoncés tels que : *Un avare comme lui ! Un être comme lui ne devait pas exister. Elle a parlé avec une éloquence de maître ! Elle est d'une gentillesse ! Il fait un soleil ! Il y avait une foule !* Quoique traditionnellement appelé indéfini, l'article *un* véhicule dans les cas cités ci-dessus une précision bien déterminée alors que les mots *avare, être, éloquence, gentillesse, soleil, foule* – neutres du point de vue lexical, deviennent des mots affectifs dans les énoncés respectifs. Tel emploi de l'article *un* singularise l'entité nommée comme un exemplaire mise en relief par rapport

6 *Il a des problèmes dont il ne parle jamais. Les problèmes dont il parle sont sérieux.* En croate : *Ima problema o kojima nikad ne govori. Oni problemi o kojima govori su ozbiljne naravi.* Ou bien : *Pour le moment, il n'y a rien à faire.* En croate : *U ovome se trenutku ne može ništa učiniti.*

7 I. e. le cinétisme de pensée.

8 I. e. n'importe quelle galette.

à sa classe d'appartenance tout en impliquant que l'interlocuteur n'a pas (encore) identifié cette classe. Ainsi produit-on l'effet de sens d'une caractérisation à la fois déterminée et indéterminée, car plus ou moins étrange, affectivement chargée ou hors du commun :⁹ *J'ai une faim insatiable. J'ai une faim de loup. J'ai une faim qui n'est pas physiologique.* Ce qui est important à noter, c'est le fait que l'article *un* réussit dans tous ses emplois à mettre en relief l'entité du discours.

Par ailleurs, tout en introduisant les termes de l'article dit défini et de l'article dit indéfini, Arnauld et Lancelot (1803 [1660] : 297) ont eux-mêmes exprimé leur réserve à propos de la notion de détermination relative à l'emploi des termes *défini* et *indéfini* :¹⁰

Nous avons dit en général que l'usage des articles était de déterminer la signification des noms communs ; mais il est difficile de marquer précisément en quoi consiste cette détermination, parce que cela n'est pas uniforme en toutes les langues qui ont des articles.

En effet, la plupart des étudiants croatophones apprenant la langue française possèdent une bonne maîtrise de l'anglais. Nonobstant, ils font toujours face aux difficultés de l'emploi de l'article en français, car chaque système d'article propre à une langue constitue un ensemble d'attitudes intellectuelles que le sujet pensant est capable d'adopter à l'égard du nom. Les attitudes permanentes concernent le nom en puissance fixant l'état dans l'esprit, et les attitudes momentanées modifient cet état pour mieux l'adapter au contexte (Guillaume 1975 [1919] : 63). Par exemple, dans l'énoncé *Je prends l'avion, pas l'autocar* les noms français s'emploient avec l'article dit défini alors que dans la traduction en anglais les noms sont introduits par l'article dit indéfini : *I'm taking a plane, not a bus*. Par ailleurs, en anglais, la valeur distributive est véhiculée par l'article dit indéfini : *Cigarettes are three dollars a pack*, tandis qu'en français c'est l'article *le* qui est censé réaliser la valeur distributive dans l'énoncé *Les cigarettes coûtent trois dollars le paquet*. L'article français dit indéfini est susceptible d'exprimer au pluriel une quantité indéterminée de ce qui est désigné par le nom : *J'ai trouvé des œufs au frigo*. En anglais, l'article dit indéfini n'existe pas au pluriel : *I've found some eggs in the fridge*. Il n'existe ni d'article indéfini pluriel ni d'article partitif en anglais, ainsi l'anglais emploie-t-il souvent les adjectifs *some* et *any* ou bien l'article zéro pour exprimer une quantité indéterminée : *Pierre a des pommes et du fromage, et vous ? Avez-vous du pain ?* → *Peter has (some) apples and (some) cheese, and you? Do you have (any) bread?*

9 Par rapport à l'énoncé : *J'ai faim*.

10 Dans les dictionnaires monolingues (<https://www.le-dictionnaire.com/definition/ind%C3%A9fini> et <https://www.le-dictionnaire.com/definition/d%C3%A9fini>, consultés le 6 mars 2020), les termes *indéfini* et *défini* sont expliqués par les termes *indéterminé* et *déterminé*.

2.3 Mise au point terminologique

Guillaume maintient que l'on ne peut pas attribuer à un article particulier le sens défini a priori de son rôle dans l'énoncé-discours.¹¹ L'article *le*, nommé par Guillaume l'*article extensif* à valeur *anaphorique*, implique que ce dont on parle dans l'énoncé est connu ou supposé être connu du sujet interprétant. L'article *un*, nommé par Guillaume l'*article ponctuel* ou *de relief*, indique que ce dont on parle dans l'énoncé est inconnu ou supposé être inconnu du sujet interprétant.

2.3.1 L'article d'extension ou l'article anaphorique

Citons Gustave Guillaume qui a raison de constater à propos de la détermination véhiculée par l'article traditionnellement dit défini :

Ainsi l'article *le* exprime seulement qu'un nom est *répandu sur tout un champ de vision*, ce champ pouvant être large ou étroit, précis ou vague, particulier ou général. C'est donc à tort qu'on attribue à cet article un sens de détermination. En fait, il n'a d'autres propriétés que celles du fond auquel il étend l'idée nominale ; si ce fond est précis, étroit, déterminé, la valeur de l'article *le* peut s'exprimer par le terme de détermination ; mais, si au contraire, ce fond est général, de dimension infinie, l'article *le* apparaît comme un signe pour indéterminer (ibid. : 314).

L'extension sur le « champ de vision » est le critère fondamental pour l'emploi de l'article *le*, c'est pourquoi Guillaume l'appelle l'article d'extension. L'article d'extension communique qu'un nom est répandu sur tout un *champ de vision*, large ou étroit, indéfini ou défini, générique ou spécifique. Il en découle que la valeur de l'article *le* peut véhiculer l'indétermination (le sens générique) et la détermination (le sens spécifique). Par exemple : *Le chien aboie.* → Le chien, en tant que n'importe quel représentant de sa race, aboie, et certainement ne miaule pas. *Le chien a (encore) aboyé.* → Il s'agit de notre chien, ou du chien du voisin... en tout cas le chien dont il s'agit est connu du locuteur et de l'interlocuteur. L'article LE (ou d'extension) est susceptible de véhiculer la valeur anaphorique : il renvoie à un antécédent, à un contexte connu, à un repérage référentiel supposé être commun aux coénonciateurs.

11 La grammaire générative oppose phrase (compétence) et énoncé (performance). L'énoncé relève de la performance, car il porte les marques de la réalisation d'un échange linguistique en contexte. Un énoncé en tant que phrase en contexte est susceptible de véhiculer un discours ou bien de faire partie d'un discours.

2.3.2 *L'article ponctuel ou l'article de relief*

L'article *un* est lui aussi susceptible de véhiculer le sens générique (i. e. de renvoyer à une classe, un type), aussi bien que de véhiculer le sens spécifique : *Un chien aboie* (sens générique), *Je cherche un chien pour jouer avec mes petits-enfants* (sens spécifique).

Pris dans son emploi générique, l'article d'extension (article *le*) peut être remplacé par l'article de relief (article *un*), cependant l'effet de sens n'est plus tout à fait le même. Reprenons l'interprétation célèbre de Guillaume des énoncés *Un soldat français sait résister à la fatigue* et *Le soldat français sait résister à la fatigue* :

Pour nous les deux phrases correspondantes du français ont pourtant une différence sensible : la première ... est celle que tel soldat, qu'on plaindra, répondra fièrement à celui qui le plaint : *Un soldat français sait résister à la fatigue*. La seconde, vérité générale, est celle que tel interlocuteur posera en aphorisme dans une discussion sur ce sujet : *Le soldat français sait résister à la fatigue*. (1964 : 152-153)

L'article *un*, article ponctuel ou de relief, « marque un contraste entre l'idée nominale et le fond d'idée sur lequel on applique cette idée, il dénote moins les propriétés du fond et davantage celle de l'objet qu'on y place » (Guillaume 1975 [1919] : 60).

Ayant introduit la notion de l'*extension anaphorique* dans la description du système de l'article français, Guillaume a également pris en compte le sujet parlant et le sujet interprétant, le discours et le contexte. Il a annoncé implicitement la notion de la valeur cataphorique de l'article *un*,¹² laquelle sera développée dans la deuxième moitié du XX^e siècle. L'article d'extension anaphorique s'oppose ainsi à l'article de relief, susceptible de l'emploi cataphorique, car il peut annoncer ou introduire dans le discours un élément nouveau qui ne fait l'objet d'aucun repérage préalable de la part du coénonciateur :¹³ *Je vais vous raconter **une** histoire, **L'**histoire de Blanche-Neige. Il était **une** fois **une** petite fille. **La** petite fille s'appelait Blanche-Neige.*

2.3.3 *La tendance du nom vers l'emploi du tel ou tel article*

Guillaume distingue les *noms continus* tels que les noms abstraits (le courage, la gentillesse) ou les noms de matière (le beurre, le sucre) qui tendent vers l'article d'extension, et les *noms discontinus* (une table, une fleur) qui tendent vers l'article

12 On ne rencontre pas ce terme chez Guillaume (1975 [1919]).

13 L'emploi de l'article ponctuel ou de relief ne fait l'objet d'aucun repérage référentiel préalable.

ponctuel ou de relief. Il constate que « le différent caractère de leur extension est le trait qui frappe à première vue lorsqu'on examine les mots en dehors de tout contexte » (ibid. : 96). On retrouve cette idée en germe dans le Chapitre X de la Grammaire de Port-Royal :

il faut se souvenir qu'on peut distinguer deux choses dans le nom commun, la signification, qui est fixe /.../ et l'*étendue* de cette signification, qui est sujette à varier selon que le nom se prend, ou pour toute l'espèce, ou pour une partie certaine ou incertaine (1803 [1660] : 336).

Les noms continus se rapprochent de l'*inactuel* qui rassemble toutes les conceptions indépendantes de l'idée du moment tandis que les noms discontinus se rapprochent de l'*actuel*, c'est-à-dire de l'idée du moment où elle a lieu : « la position de la pensée dans l'inactuel donne des images infinies, et la position dans l'actuel des images finies » (ibid. : 106).

Il existe des noms alternativement continus et discontinus : la lumière – une lumière, la vérité – une vérité, le bruit – un bruit, le café – un café. L'acception continue appelle l'article d'extension et l'acception discontinue appelle l'article ponctuel ou de relief. Pour réduire l'extension du nom discontinu aux dimensions de l'idée quantifiée, on peut faire recours à l'article partitif.¹⁴ Guillaume finit par constater que « la théorie de l'article est une étude des équilibres possibles entre l'action du contexte et la résistance du nom » (ibid. : 104).

L'idée de quantité est incompatible avec une représentation générale,¹⁵ car le sens général suppose la perte de vue de toute quantité. Ainsi l'article partitif sert-il à réduire l'extension du nom aux dimensions de l'idée quantifiée. Les noms continus sont ramenés à l'état discontinu par le biais de l'article partitif, c'est-à-dire :

l'article *le, la* des noms continus « retouchés » par *de*, signe de quantité, dont la fonction consiste, en ce cas, à faire passer l'esprit de la représentation qualitative idéale à la représentation quantitative réelle. C'est ainsi qu'on dira *l'eau*, et par un contact plus étroit avec le réel : *de l'eau*. Le même rapport existe entre *la bonté* et *de la bonté* (ibid. : 90).

La variation de l'emploi de l'article devant le nom nous permet d'en varier les effets de sens, par exemple : **Le** soleil est aveuglant aujourd'hui vs Il fait **du** soleil aujourd'hui vs Il fait **un** soleil magnifique aujourd'hui ou **L'**intelligence humaine a des limites vs Elle a **de** l'intelligence, mais elle n'est pas cultivée vs Elle a **une** intelligence remarquable, ou encore **La** viande est chère au Royaume-Uni vs Achète **de la** viande vs C'est **une** viande extrêmement chère !

14 Par exemple, « bruit » est nom continu dans *aimer le bruit* – en croate *voljeti buku* ; *faire du bruit* – en croate *praviti buku* ; *avec bruit* – en croate *bučno*, alors que dans le syntagme *entendre un bruit* – en croate *začuti šum*, il s'agit du nom discontinu (1975 [1919] : 105).

15 Notons que Guillaume emploie le terme *général* pour se référer au sens générique.

L'absence de l'article dans l'emploi du nom en français a amené Guillaume à postuler l'existence d'un article zéro en français. L'article zéro apparaît dans bien des contextes où le nom en puissance continue à subsister inactuel,¹⁶ en résistant à l'image momentanée du contexte ou bien le nom en puissance réussit à former un bloc avec le nom en effet. Guillaume fait remarquer que :

Le nom propre, dès qu'on le pense, éveille dans l'esprit l'idée d'un individu et d'un seul. C'est donc, dans toute la rigueur du terme, un mot applicable en un seul point de l'espace, non transportable à plusieurs. Autrement dit la soudure est si étroite entre le nom potentiel et le nom en effet qu'ils forment un même bloc. C'est cette abolition de tout écart, et partant de toute transition, entre les deux états nominaux, qui cause le traitement zéro. Ex : *Pierre, Paul, Louis, Benoît* (ibid. : 289).

3 LES PROBLÈMES RÉCURRENTS DES ÉTUDIANTS CROATOPHONES APPELLENT UNE APPROCHE CONTEXTUALISÉE DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'EMPLOI DE L'ARTICLE EN FRANÇAIS

L'approche contextualisée de l'enseignement et de la recherche d'une langue vise à repérer et analyser les zones de difficultés relatives aux divergences entre la langue source et la langue cible, mais aussi les zones de difficultés relatives à d'autres langues familières aux étudiants (p. ex. l'anglais). Par ailleurs, l'étude des erreurs récurrentes est censée dégager les zones potentielles des pratiques erronées repérables dans l'interlangue¹⁷ des apprenants croatophones du français. Une meilleure connaissance des zones de difficultés potentielles permet d'élaborer des stratégies de l'enseignement visant à prévenir leur apparition et à élaborer les voies de remédiation en rendant ainsi l'enseignement/apprentissage de langue plus efficace.¹⁸

Nos observations découlent d'un relevé systématique des fautes les plus fréquentes des étudiants croatophones en s'appuyant sur une expérience de l'enseignement de plusieurs décennies au Département d'études romanes de l'Université de Zagreb ainsi que sur les recherches menées par l'équipe d'enseignants-chercheurs nommée Grac/GrC Croatie.¹⁹ Outre l'analyse des pratiques erronées

16 Noms propres, locutions verbales, définitions, étiquetage, annonces, titres, proverbes, dictons, apostrophes, appositions, certaines énumérations, certains compléments, certains attributs... Cf. Pavelin Lešić et Damić Boháč 2016 : 44-55.

17 Un système linguistique instable et transitoire qui résulte de la rencontre de deux ou plusieurs langues familières à l'apprenant.

18 Cf. Pavelin Lešić et Damić Boháč 2016 : 99-103.

19 Grammaire et contextualisation. Le groupe de recherche GrC Croatie fait partie du réseau GrC international, composé des équipes de recherche dont les activités sont réunies par un groupe de coordination (Jean-Claude Beacco, Olivier Delhaye, Fryni Kakoyianni-Doa et Jean-Michel Kalmbach). Il prend la suite du réseau Grac qui, de 2001 à 2017, a été rattaché à l'Université Paris III-Sorbonne Nouvelle.

récurrentes, observées dans l'expression orale et écrite en cours de français, les points de difficultés ont été relevés dans les discussions avec les étudiants croatophones dans l'*Atelier de grammaire française Fra_Grac* qui s'est déroulé dans le cadre du programme des soutiens du Ministère de la science, de l'éducation et du sport de la République de Croatie pour l'année académique 2014/2015. Les travaux d'étudiants ont été recueillis et publiés en 2016 dans un livre intitulé *Zbornik studentske radionice francuske gramatike Fra_Grac Katedre za francuski jezik Filozofskog fakulteta u Zagrebu*. Il s'avère que l'emploi de l'article constitue une difficulté majeure aux apprenants croatophones du français, que ce soit du point de vue formel ou bien du point de vue de la conceptualisation du nom en français (Bikić-Carić et Pavelin Lešić 2018 : 302). Dans son livre qui vient d'être publié au sein du groupe Grammaire et contextualisation Croatie, D. Damić Bohač (2019 : 22) range les difficultés de l'emploi de l'article en premier lieu « parmi les pierres d'achoppement auxquelles se heurtent les apprenants croatophones, et qui persistent même à un niveau très avancé ».

3.1 Difficultés d'ordre terminologique

Pour maîtriser le système des articles en français dans le contexte croatophone, il s'est avéré nécessaire de prendre en compte les difficultés récurrentes auxquelles font face nos étudiants de français. Les apprenants croatophones du français font face à une catégorie grammaticale que le système linguistique de la langue croate ne connaît pas. Le métalangage même de la grammaire française est susceptible de susciter des équivoques. Au premier abord, les termes grammaticaux de déterminants définis et de déterminants indéfinis sont équivoques aux étudiants car déterminer, c'est définir le caractère précis d'un élément. Ainsi le déterminant défini paraît trop redondant : n'est-il pas évident que le déterminant définisse ? De l'autre côté, le déterminant *indéfini* semble contradictoire : le déterminant définit, s'il ne définit pas, pourquoi le nommer déterminant... Ce qui confond les apprenants croatophones encore davantage, c'est quand l'article *le* véhicule la valeur générique : *Le chat miaule, il n'aboie pas*. Pour Guillaume, l'article d'extension, à valeur anaphorique, est susceptible d'indiquer que l'emploi du nom en effet s'étend au champ de vision large ou étroit de la virtualité du lexème. Si l'article d'extension s'étend au champ de vision large, il véhicule alors un sens générique. Si l'emploi du nom s'étend au champ de vision étroit, l'article d'extension ou l'article anaphorique réalise le sens spécifique : *Le chat* (de nos enfants) *a encore miaulé*.

Les outils conceptuels de la théorie guillaumienne sur la genèse de représentation à l'aide des articles permettent d'introduire dans le discours grammatical une approche sémantique des points de vue censée rapprocher aux étudiants la

multiplicité des interprétations que chaque fait de langue autorise, et l'unicité interprétative des faits de discours dans leurs contextes. De plus, ces outils conceptuels sont susceptibles de sensibiliser l'étudiant de s'ouvrir aux conceptualisations en français en tant que langue cible. Rappelons-nous la notion guillaumienne du *nom en puissance* qui s'actualise dans le discours sous forme du *nom en effet*, la notion de la *résistance du nom à l'article* qui permet d'expliquer l'existence de l'*article zéro* et de sa place dans le système des articles français, la notion de l'article de relief et de l'article d'extension à valeur anaphorique. L'utilisation du terme d'*article d'extension* à valeur *anaphorique* (article *le*) et d'*article de relief ou ponctuel* (article *un*),²⁰ proposés par Guillaume, convient davantage pour écarter les équivoques mentionnées ci-dessus.

3.2 Zones de difficultés d'ordre formel et conceptuel

L'approche contextualisée de l'enseignement de langue est une approche systémique qui cherche à identifier les problèmes afin de mieux les comprendre pour élaborer et proposer des solutions efficaces dont l'objectif est de faciliter la maîtrise de la langue française aux apprenants croatophones. Ainsi les analyses des pratiques erronées d'étudiants ont permis aux chercheurs de l'équipe GRc Croatie²¹ de dégager des zones de difficulté et de fossilisation des erreurs systématiques dans l'emploi de l'article auprès des apprenants croatophones de français :

1. Le nom au génitif partitif est susceptible de véhiculer en croate les fonctions de l'article partitif en français : *Il y a du fromage au frigo* (Ima /nešto/ sira u hladnjaku). *Avez-vous du pain ?* (Imate li kruha?). *Nous avons du fromage, avez-vous du pain ?* (Imamo sira, imate li kruha?).

Cependant dans l'énoncé *Čaj u čaši, baš neobično* le nom au nominatif en croate (*čaj*) appelle Article *du* + Nom en français : **Du** thé dans un verre, c'est bizarre.

De plus, dans l'énoncé *Imate li masnu kosu, možete je prati marsejskim sapunom* le nom à l'instrumental en croate (*sapunom*) appelle Préposition avec + Article *du* + Nom en français : *Si vous avez les cheveux gras, vous pouvez vous laver les cheveux avec du savon de Marseille*. La fonction instrumentale suppose l'utilisation d'une certaine quantité du matériau.

²⁰ À valeur cataphorique.

²¹ Il s'agit notamment des recherches dans le domaine de l'article réalisées par les chercheurs de l'équipe Grac/GrC Croatie : G. Bikić-Carić, D. Damić Bohač, T. Frleta et B. Pavelin Lešić. Il faut également mentionner M. Miculinić, étudiante en thèse de doctorat, les étudiants participant à l'Atelier de la grammaire française FRA_GRAC tels que I. Đanović, H. Filipović, I. Pranjaković, K. Rogožar ou T. Volarić, ainsi que les étudiants qui ont fait leur mémoire de Master à la Faculté de philosophie et lettres sur les interfaces du problème de l'article français du point de vue croatophone.

Aux yeux des croatophones, l'article *du* pose des difficultés là où en croate on n'aurait pas l'idée d'avoir un génitif partitif : *Sa tête est lourde comme **du** plomb. **Du** thé dans un verre, c'est bizarre. C'est tout à fait **du** Flaubert. C'est **de la** neige.*

Outre la valeur d'actualisation, les croatophones ont du mal à intégrer la valeur de **quantifieur** dans l'emploi des articles en français. Le concept désigné par le substantif peut être compris dans son extension totale ou partielle, employé avec les substantifs massifs (non dénombrables), et employé avec les substantifs comptables (dénombrables) dans le nombre précis ou imprécis d'êtres ou d'objets. En effet, il s'avère que les enseignants (et les livres de grammaire) devraient sensibiliser les apprenants croatophones à une différenciation conceptuelle du nom en français (Bikić Carić et Pavelin Lešić 2018 : 299).

Les apprenants ont besoin d'être davantage sensibilisés au sens quantifieur de l'article français, et par conséquent reconnaître l'opposition entre article *le* et article *un* du point de vue de la quantification. Les croatophones ont du mal à reconnaître que l'article *le* et l'article *un* sont susceptibles d'exprimer l'opposition *le tout* vs *une partie* dans les exemples (Grahek 2001 : 204) :

*Tiens, il y a **des** hérissons dans notre jardin.* Et non **Tiens, il y a les hérissons...*

*Il raconte **des** histoires incroyables sur son ex-femme.* Et non **Il raconte les histoires...*²²

(Tous) ***Les** élèves sont absents* vs (Quelques) ***Des** élèves sont absents.*

*J'aime **les** films de Truffaut* vs *J'aime **des** films de Truffaut que personne n'aime.*

*Max est tombé amoureux de **la** cousine de Luc.* (Luc n'a qu'une cousine.)

*Il est tombé amoureux d'**une** cousine de Luc.* (Luc a plusieurs cousines.)

Les croatophones ont du mal à repérer la différence entre l'interprétation de l'énoncé *Les hôpitaux* (i. e. tous les hôpitaux) *ferment leurs portes* et celle de l'énoncé *Des hôpitaux* (certains hôpitaux) *ferment leurs portes* (Damić Boháč 2019 : 26).

- Il faut amener les apprenants croatophones à reconnaître dans l'énoncé-discours les **valeurs anaphoriques** de l'article *le* et les **valeurs cataphoriques** de l'article *un*.

La genèse de représentation ne dépend pas uniquement de l'auteur de l'énonciation. Le recours à l'article *le* repose souvent sur la supposition de l'énonciateur que le coénonciateur a identifié l'objet du discours. L'article *le* est ainsi susceptible d'un emploi *anaphorique* : il peut renvoyer à un antécédent, à un contexte connu, à un repérage référentiel partagé par le coénonciateur. Ainsi

²² Il ne s'agit pas de tous les hérissons au monde ni de toutes les histoires incroyables que l'on pouvait imaginer...

l'énonciateur partage la particularité évidente en l'actualisant en discours par l'article *le* :

Dans mon rêve, je parlais avec des chats. Les chats me posaient des questions, et je trouvais ça normal. Les questions étaient très variées...

La valeur anaphorique de l'article *le*, reconnue par Guillaume (1919), repose dans une certaine mesure sur un élément ayant trait à son origine systémique. Provenant du démonstratif latin (*ille*), il est souvent possible de repérer dans l'emploi de l'article *le* dit traditionnellement défini une valeur démonstrative au sens sémantique affaibli : *Prenez garde au chien !*

L'article *un*, qui est susceptible d'un emploi *cataphorique*, peut annoncer ou introduire dans le discours un élément nouveau qui ne fait l'objet d'aucun repérage préalable de la part du coénonciateur : *Il était une fois un roi.*

Dans une définition, l'article *le* à valeur anaphorique prend souvent la position initiale en désignant le nom à définir : *L'homme est un être doué de raison.* Le groupe nominal initial est susceptible d'être suivi par l'article *un* à valeur cataphorique introduisant dans la définition un cadre de classification supposé ne pas être connu par le coénonciateur.²³

Aux yeux d'un croatophone, l'opposition entre la valeur anaphorique et la valeur cataphorique peut sembler difficile à repérer. Les étudiants croatophones sont enclins à justifier leur emploi erroné de l'article *le* dans l'énoncé tel que *Là-bas un passant, vague silhouette, se hâte dans le brouillard*²⁴ en interprétant la situation par le fait que le locuteur est témoin oculaire de la situation qu'il est en train de décrire. Ils ne tiennent pas compte du rôle de la valeur d'énonciation de l'énoncé, i. e. du fait que l'énonciateur choisit l'article en fonction du sens qu'il vise à adresser au coénonciateur, dans l'exemple ci-dessus ni l'énonciateur, ni le coénonciateur ne connaissent la personne dont il s'agit. De même, aux yeux d'un croatophone, l'opposition entre la valeur cataphorique de l'article *un* et la valeur anaphorique de l'article *le* peut sembler difficile à repérer dans les énoncés *Je cherche une femme qui sache chanter* (valeur cataphorique : j'introduis le sujet de conversation, je ne connais pas la personne, et toi non plus, je suppose) et *Je cherche la femme qui sait chanter* (valeur anaphorique : on la connaît, on l'a vue l'autre jour, comment s'appelle-t-elle déjà ?).

23 La définition peut comporter des groupes nominaux qui sont tous introduits par l'article *le* : *L'homme se distingue de l'animal par l'usage qu'il fait de la raison.* L'article *le* renvoie dans la définition à un antécédent, à un repérage référentiel d'un cadre de classification que le coénonciateur est supposé connaître.

24 **Là-bas le passant, vague silhouette, se hâte dans le brouillard.* Aux yeux des croatophones, le choix de l'article *le* peut y paraître plus logique de celui de l'article *un* s'ils tendent à imaginer la situation décrite dans l'énoncé sans égard au coénonciateur.

3. La description grammaticale traditionnelle n'envisage pas l'article comme un élément particulièrement concerné par la négation. Cependant, les enseignants doivent faire face à ce problème (Grahek 2000-2001 : 87-107 ; Pavelin Lešić et Damić Bohač 2016 : 36-38, 40, 47-48, 102 ; Pavelin Lešić et Damić Bohač 2018 : 41-44, 46, 53-56, 112, Damić Bohač 2019 : 47-48). La transformation négative est sans effet sur le complément d'objet direct en croate : il n'y a que le verbe qui est à la forme négative,²⁵ alors qu'en français après un verbe négatif suivi de son complément d'objet direct, l'article *un* et l'article *du* sont normalement remplacés par la forme *de*.²⁶ Quand la négation est polémique, l'article *un* dans la tournure négative peut suggérer la valeur restrictive de la négation : *Marie a une voiture.* → *Marie n'a pas une voiture* (elle en a plusieurs). C'est le contexte et l'intonation qui sont les marques de ce type de négation.

En français, la négation n'a pas d'impact sur l'article *le*. Néanmoins, une fois appris la règle générale de la transformation négative de l'article *un* et de l'article *du*, les apprenants croatophones ont tendance à opérer les pratiques erronées du type : *J'aime les animaux.* **Je n'aime pas d'animaux.*

4. Le choix de présence ou absence de l'article ainsi que le choix de la préposition dans les compléments déterminatifs du nom représentent une des difficultés majeures aux yeux des croatophones (cf. *ibid.* 49-52, 99-103 ; Damić Bohač 2019 : 191-197).
5. La maîtrise de l'emploi de l'article zéro du point de vue formel et notamment conceptuel constitue le domaine le moins étudié dans le contexte croatophone. Ce qui ne surprend pas vu que la plupart des grammaires ne traitent pas l'article zéro en tant que quatrième type dans le système de l'article français ou bien si le terme est utilisé, c'est dans le sens de l'omission de l'article. Cependant l'étude présentée par Bikić-Carić et Pavelin Lešić (2018) avait démontré qu'aucun des étudiants testés n'avait reconnu la possibilité de se servir de l'article zéro dans la traduction de l'énoncé *Bila je noć* → *Il faisait nuit* ni dans l'énoncé *Obično pitanje, no ipak sam se iznenadila što mi ga je postavio* → **Question ordinaire**, *mais je fus quand même surprise qu'il me la pose*.²⁷ Ce n'était que la locutrice allophone qui avait opté pour l'article zéro : *Il faisait nuit* (*Bila je noć*) et *Question ordinaire...* (*Obično pitanje, ...*).

25 *Kupi špinat. Nemoj kupiti špinat.* → *Achète des épinards. N'achète pas d'épinards.*

26 *J'ai demandé du vin.* → *Je n'ai pas demandé de vin.* MAIS *Je n'ai pas demandé du vin, mais de l'eau gazeuse.*

27 *Obično pitanje, no ipak sam se iznenadila što mi ga je postavio.* La plupart des étudiants l'ont traduit par **Une question ordinaire...** Les étudiants ont traduit *Bila je noć* par *C'était la nuit.*

3.3 En guise de conclusion

Le lexème, *nom en puissance* selon la terminologie guillaumienne, est une unité abstraite du lexique qui figure dans le dictionnaire. Sa réalisation s'effectue dans un énoncé qui est une phrase en contexte. Outre son rôle grammatical de ligament du syntagme nominal,²⁸ l'article véhicule les valeurs sémantiques au sein du discours. C'est par l'*actualisation* que les signes de la langue se réalisent dans l'énoncé-discours. Outre son rôle d'actualisation, l'article est susceptible de fonctionner en tant que *quantifieur* du nom.

Le rôle sémantique de l'article au sein d'un syntagme nominal est au moins double : il détient une valeur d'actualisation/quantification et une *valeur d'énonciation*.

L'actualisation/quantification consiste à faire passer la langue dans le discours. L'énonciation est un procès complexe qui manifeste la façon dont l'énonciateur s'approprie la langue en se situant par rapport à son coénonciateur, par rapport au monde qui l'entoure et par rapport à ce qu'il dit. Au cours de son énonciation, l'énonciateur fait des suppositions sur le coénonciateur et élabore son énonciation à partir de son optique du coénonciateur. Un concept actualisé est déterminé en extension : il sert à représenter l'extension possible du concept désigné par le substantif telle qu'elle est vue par l'énonciateur par rapport au coénonciateur.

Par exemple, il échappe souvent aux apprenants croatophones que l'article *le* et l'article *un* sont tous deux susceptibles de véhiculer le sens générique et le sens spécifique, donc d'indéterminer et de déterminer sans égard aux termes traditionnels de l'article dit défini et de l'article dit indéfini. Le fonctionnement sémantique du système d'article en français sert à représenter l'extension possible du concept désigné par le substantif. Si l'extension possible est en arrière-plan par rapport à une mise en relief de la réalisation momentanée du concept, on recourt à l'emploi de l'article *un*, ponctuel ou de relief selon la terminologie guillaumienne. Ceci explique la valeur distributive de l'article *le* (chaque) et la valeur emphatique de l'article *un* :

Les oranges coûtent 2€ le kilo. La galerie d'art est fermée le mardi.

Il fait un soleil ! Il gagne un argent ! Elle est d'une modestie !²⁹

Les livres de grammaires et les manuels de langue sont appelés à répondre aux besoins du public d'apprenants en contextualisant la manière dont on présente les points grammaticaux de la langue cible par rapport aux zones de difficulté que risquent d'imposer les langues de départ.

28 L'article appartient à la classe grammaticale de déterminants.

29 Notons l'importance de la prosodie dans la réalisation de la valeur emphatique de l'article *un*.

L'approche contextualisée de l'enseignement de l'article en français impose une prise de conscience de plusieurs plans :

- prendre en considération la ou les langues de départ, i. e. la langue maternelle et les langues secondes (le plus souvent l'anglais) de l'étudiant qui s'apprête à apprendre la langue française ;
- par conséquent, tenir compte des zones de difficultés qui résultent des interférences des langues de départ sur la langue cible, et qui risquent de persister sous forme de zones de fossilisation dans l'interlangue de l'apprenant tout au long de l'apprentissage du français, même aux niveaux avancés ;
- tenir compte des pratiques erronées d'ordre conceptuel aussi bien que d'ordre formel ;
- s'il y a lieu, sensibiliser les apprenants aux valeurs discursives de l'emploi d'un point de grammaire, en l'occurrence de l'article : la genèse de représentation s'opère en fonction des suppositions que l'énonciateur se fait du coénonciateur, car tout discours s'adresse à quelqu'un ;
- on ne peut pas cantonner la prise en compte des erreurs systématiques à une seule étape de l'apprentissage de français, car la maîtrise du système de l'article en français est un défi de longue haleine.

Références bibliographiques

Arnauld, Antoine et Claude Lancelot, 1803 [1660] : *Grammaire générale et raisonnée*. Paris : Perlet.

Bikić Carić, Gorana, 2011 : L'expression de l'espace virtuel en français et en croate (article indéfini/subjonctif et leurs équivalents). Pavelin Lešić, Bogdanka (éd.) : *Le français en contraste – langue et culture francophones dans l'espace de la communication*, Actes du 1^{er} Colloque Francophone International de l'Université de Zagreb, du 2 au 4 décembre 2010. Mons : CIPA. 155-163.

Bikić Carić, Gorana et Bogdanka Pavelin Lešić, 2018 : L'enseignement du français en Croatie et l'analyse de l'emploi de l'article en français vus par les croato-phones. Santos, Anna Clara et Corinne Weber (éds.) : *Enseigner la grammaire. Discours, descriptions et pratiques*. Paris : Éditions Le Manuscrit. 277-303.

Damić Bohač, Darja, 2019 : *Difficultés de la langue française vues par les croato-phones*. Zagreb : Faculté de philosophie et lettres de l'Université de Zagreb, FF Press.

- Guillaume, Gustave, 1975 [1919] : *Le problème de l'article et sa solution dans la langue française*. Paris, Québec : Librairie A. G. Nizet, Presses de l'Université Laval.
- Guillaume, Gustave, 1964 : *Langage et science du langage*. Paris, Québec : Librairie A. G. Nizet, Presses de l'Université Laval.
- Grahek, Sanja, 2000-2001 : Contraintes régissant l'emploi des articles indéfini et partitif dans les phrases négatives en français. *Studia Romanica et Anglica Zagabiensia* XLV-XLVI. 87-108.
- Grahek, Sanja, 2001 : Francuski članovi kao kvantifikatori/Les articles français en tant que quantifieurs. *Strani jezici* 30/4. 201-208.
- Kuzmanić (ép. Pivčević), Maja et Tomislav Frleta, 2013 : Articles en croate : fait de langage ou fait de style ? Pavelin Lešić, Bogdanka (éd.) : *Francontraste : l'affectivité et la subjectivité dans le langage*. Mons : CIPA. 153-161.
- Martinet, André, 1979 : *Grammaire fonctionnelle du français*. Paris : Crédif.
- Pavelin Lešić, Bogdanka (éd.), 2011 : *Francontraste 1 : Le Français en contraste, expériences d'enseignement/apprentissage du français*. Mons : CIPA.
- Pavelin Lešić, Bogdanka (éd.), 2013 : *Francontraste : L'affectivité et la subjectivité dans le langage*. Mons : CIPA.
- Pavelin Lešić, Bogdanka, 2015 : Pour une grammaire de la parole. Vinaver Ković, Milica et Veran Stanojević (éds.) : *Les études françaises aujourd'hui (2014). Pourquoi étudier la grammaire ?* Belgrade : La Faculté de philologie de l'Université de Belgrade. 121-133.
- Pavelin Lešić, Bogdanka (éd.), 2016 : *Zbornik studentske radionice francuske grammatike Fra_Grac Katedre za francuski jezik Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu*. Zagreb : Faculté de philosophie et lettres de l'Université de Zagreb/Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, FF Press.
- Pavelin Lešić, Bogdanka (éd.), 2017 : *Francontraste 3 : Structuration, langage et au-delà*. Tome 2 : *Sciences du langage*. Mons : CIPA.
- Pavelin Lešić, Bogdanka et Darja Damić Boháč, 2016 : *L'article grammatical en français. Principaux emplois de l'article en français à l'usage des croatophones*. Zagreb : Manualia Universitatis studiorum Zagabiensis, Faculté de philosophie et lettres de l'Université de Zagreb/Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, FF Press.
- Pavelin Lešić, Bogdanka et Darja Damić Boháč, 2018 : *Uporaba člana u francuskome jeziku*. Zagreb : Manualia Universitatis studiorum Zagabiensis, Faculté de philosophie et lettres de l'Université de Zagreb/Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, FF Press.
- Pivčević, Maja, 2019 : *Analiza i uporaba člana u francuskome i hrvatskome jeziku: psiholingvistički aspekt i primjena u nastavi*. Thèse de doctorat, Université de Zadar.

Pourquoi Tesnière est-il Tesnière ? Vie, œuvre et héritage

Patrice Pognan

PLIDAM – INALCO – Paris & ÚFAL – MFF UK – Prague

Abstract

Lucien Tesnière, a specialist in Russian and Slovenian, worked all his life on the conception of structural grammar that was published after his death. Although neglected in France until very recently, his heritage is very important. The different studies on dependency grammars and verbal valency are indebted to him. But his legacy is even more important to me: never mix the analysis of different layers of the language, this is what we have to keep in mind when processing natural language or writing grammars. I will demonstrate that his legacy, mainly through the prism of the Prague School, is crucial for the most current questions of automatic processing, in particular syntax.

Key words: Tesnière influence, dependency, valency, natural language processing

0 INTRODUCTION

La question « Pourquoi Tesnière est-il Tesnière » me semble fondamentale. Elle a pour but de montrer le rapport entre l'œuvre essentielle de Lucien Tesnière « Éléments de syntaxe structurale » et son statut de slavisant. Les langues slaves sont certainement l'un des groupes de langues qui mettent le mieux en valeur la centralité du verbe, ne serait-ce que par l'ordre (relativement) libre des mots.

Je présenterai succinctement la vie de Tesnière et, de manière plus détaillée, son œuvre qui est beaucoup plus vaste et protéiforme que ce que l'on soupçonne généralement. Un point précis sur ses travaux relatifs au slovène sera présenté dans ce cadre. Enfin, il est intéressant de suivre la généalogie qui conduit vers les jeunes générations de l'École linguistique de Prague qui ont adopté en double héritage la valence et les structures de dépendances jusqu'à les rendre calculables.

1 LUCIEN TESNIÈRE

Il n'est pas totalement étonnant que Lucien Tesnière soit à l'origine non seulement des questions de valence, mais aussi de la syntaxe en structures de dépendances dont les principes fondamentaux ont été repris dans le langage de programmation Lisp en notation préfixée pour le développement des travaux en intelligence artificielle dans les années 70 et 80. En effet, la connaissance des langues slaves a amené Lucien Tesnière – slavisant spécialiste du russe et du slovène – à percevoir la nature centrale et dominante du verbe, les langues slaves étant essentiellement « verbo-centriques ».

Lucien Tesnière (1893, Mont-Saint-Aignan – 1954, Montpellier) a fait ses études supérieures aux Langues Orientales (à l'époque ENLOV) et à l'Université de Paris, mais aussi auprès des Universités de Leipzig et de Vienne. Il fut également lecteur à l'Université de Ljubljana où il fonda l'Institut français de Ljubljana en 1920. Il soutient à l'Université de Strasbourg en 1925 sa thèse de doctorat sur « Les formes du duel en slovène »



avec en thèse secondaire un « Atlas linguistique pour servir l'étude du duel en slovène ».

Après avoir été titulaire de la chaire de langues et littératures slaves à l'Université de Strasbourg, il succède à Maurice Grammont à la chaire de grammaire comparée des langues indo-européennes à l'Université de Montpellier.

La linguistique tchèque se réfère volontiers à Lucien Tesnière comme étant à l'origine non seulement des questions de valence, mais aussi de la syntaxe en structures de dépendances. C'est sur les « éléments de syntaxe structurale », auxquels Lucien Tesnière travailla de la fin des années trente jusqu'en 1950 et publiés post-mortem en 1959 chez Klincksieck grâce à ses amis J. Fourquet (auteur d'une grammaire de l'allemand appliquant les travaux de Tesnière) et F. Daumas, que je vais m'appuyer pour mettre en exergue les aspects novateurs, pour ne pas dire révolutionnaires de ses travaux, qui peuvent avoir été d'importance pour le foyer pragois de structuralisme fonctionnel, notamment pour les traitements automatiques de la langue.

C'est la seconde édition des « Éléments de syntaxe structurale », publiée à Paris par Klincksieck en 1966 que j'utilise.¹ Toutes les citations concernant Tesnière faites infra se réfèrent uniquement à cette œuvre et à l'exception de la dernière citation qui relève de la partie « Jonction », elles sont comprises dans la partie « Connexion ». Elles sont données, non par numéros de pages, mais par la structuration précise que Tesnière a élaborée, à savoir Livre – Chapitre – Paragraphe, accompagnée généralement du titre afférent et suivie de la citation. Lorsque plusieurs paragraphes sont cités, je ne donne le livre et le chapitre qu'en accompagnement de la première occurrence de paragraphe.

1.1 Valence

La valence verbale est un concept linguistique dont la dénomination a été empruntée par Lucien Tesnière au chimiste allemand d'origine tchèque Friedrich August Kekulé von Stradonitz (Stradonice) qui l'a inventée lors de sa démonstration de la tétravalence du carbone. Kekulé (1829–1896) est l'inventeur du cycle en chimie organique. Trois de ses disciples ont obtenu le Nobel de chimie : J. van't Hoff en 1901, E. Fischer en 1902 et A. von Baeyer en 1905.

C'est dans la première partie des « Éléments de syntaxe structurale » « Connexion », livre D « valence », au chapitre 97, que Tesnière aborde la définition de la valence :

1 Quelques corrections et de menus ajouts ont été réalisés par Jean Fourquet pour cette édition.

§3. – On peut ainsi comparer le verbe à une sorte d'atome crochu susceptible d'exercer son attraction sur un nombre plus ou moins élevé d'actants, selon qu'il comporte un nombre plus ou moins élevé de crochets pour les maintenir dans sa dépendance. Le nombre de crochets que présente un verbe et par conséquent le nombre d'actants qu'il est susceptible de régir, constitue ce que nous appellerons la valence du verbe.

Cette définition de la valence est permise par l'étude de la structure de la phrase simple que Tesnière conduit au sein du livre B « structure de la phrase simple » au cours des chapitres 48 à 52, puis 56. Le point essentiel, point de départ absolument décisif, est la mise en exergue du nœud verbal dont on peut démontrer qu'il constitue le niveau le plus élevé d'une structure arborescente en dépendances. Tesnière précise : « chapitre 48 : §1. – Le nœud verbal, que l'on trouve au centre de la plupart de nos langues européennes ... comporte ... §2. – ... respectivement le verbe, les actants et les circonstants ». « §9. – Nous avons vu que le verbe est au centre du nœud verbal et par conséquent de la phrase verbale. Il est donc le régissant de toute la phrase verbale. §13. – Quant aux actants et aux circonstants, ce sont les subordonnés immédiats du verbe ».

1.2 Vers une définition des structures en dépendances

À partir d'une remarque presque anodine, où Tesnière constate que : « chapitre 51 : §13. – ... du point de vue structural, et non du point de vue sémantique, le sujet est un complément comme les autres », il développe contre l'opposition sujet – prédicat (et donc d'une manière seconde, implicite, contre les constituants immédiats) une critique qui nous semble avoir été trop peu entendue :

chapitre 49 : §13. – L'opposition du sujet et du prédicat empêche ainsi de saisir l'équilibre structural de la phrase, puisqu'elle conduit à isoler comme sujet un des actants, à l'exclusion des autres, lesquels se trouvent rejetés dans le prédicat pêle-mêle avec le verbe et tous les circonstants. C'est là accorder à l'un des éléments de la phrase une importance disproportionnée, qu'aucun fait strictement linguistique ne justifie. §6. – ... Dans aucune langue, aucun fait proprement linguistique n'invite à opposer le sujet au prédicat.

Il ne faut pas aller loin pour vérifier la validité de cette affirmation. Il suffit d'avoir une structure impersonnelle en russe (соседа забыло деревом (m.à.m. : le voisin [accusatif] processus de tuer au passé un arbre [instrumental])/дорогу занесло снегом (m.à.m. : la route [accusatif] processus de couvrir au passé la neige [instrumental]) – dans ces structures avec un verbe au neutre singulier, il n'y a pas de prime actant et il n'y a pas – et pour cause – d'accord verbe – sujet) ou une voix

ergative en géorgien obtenue dès que le verbe passe à l'aoriste (ბავშვი თამაშობს ბურთს : l'enfant joue au ballon (présent)/ბავშვმა ითამაშა ბურთი : le garçon a joué au ballon (aoriste), სტუდენტი წერს წერილს : l'étudiant [nominatif] écrit [présent] une lettre [accusatif]/სტუდენტმა დაწერა წერილი : l'étudiant [მა : ergatif] a écrit [aoriste] une lettre [ო : nominatif]). Ce dernier exemple est tiré de Tschenkeli (1958). D'une manière générale, l'analyse syntaxique d'une langue slave et surtout l'analyse automatique qui peut en résulter se fera aisément avec des actants et des circonstants tous dépendants du prédicat verbal.

Tesnière montre que les connexions structurales unissent un terme supérieur à un terme inférieur en un rapport de dépendance. Il en découle que « l'étude de la phrase, qui est l'objet propre de la syntaxe structurale est essentiellement l'étude de sa structure, qui n'est autre que la hiérarchie de ses connexions ». Cette hiérarchie de connexions est définie par le fait « qu'un subordonné ne peut dépendre que d'un seul régissant [et qu'au] contraire un régissant peut commander plusieurs subordonnés » (ce faisant Tesnière définit implicitement un arbre acyclique) et est visualisée par l'ensemble des traits de connexion que Tesnière nomme « stemma ». Tesnière note bien que ce stemma, qui préfigure un arbre de dépendances, représente l'ordre structural des mots qui est à plusieurs dimensions alors que le stemma est ramené nécessairement à deux dimensions.

Il est également pleinement conscient de l'antinomie entre l'ordre structural à plusieurs dimensions et l'ordre linéaire qui n'en a qu'une. Il en conclut au chapitre 6, §1 : « Toute la syntaxe structurale repose sur les rapports qui existent entre l'ordre structural et l'ordre linéaire ».

Mais étrangement, il ne tient pas compte de l'ordre linéaire dans les stemmas, dont ce sera, à notre avis, leur faiblesse avec leur complexité due aux translations. Au plan graphique qui doit permettre de visualiser sa pensée, il établit les traits de connexion suivant un principe strictement vertical « puisqu'il symbolise le lien entre un terme supérieur et un terme inférieur ». De plus, rompant de manière encore plus flagrante avec l'ordre linéaire, il décide, en suivant une idée de formalisation (ou au moins de classement) d'un autre type, de positionner les actants sur la gauche et les circonstants sur la droite.

1.3 La distinction de la structure et du sens

Tesnière consacre un chapitre entier à la distinction de la structure et du sens, autrement dit de la syntaxe et de la sémantique. Ceci est une question fondamentale, qui n'est pas assez souvent respectée.

Après avoir rappelé que

chapitre 20 : §1. – Si la syntaxe est distincte de la morphologie, elle ne l'est pas moins de la sémantique. Autre chose est la structure d'une phrase, autre chose l'idée qu'elle exprime et qui en constitue le sens. Il y a donc lieu de distinguer entre le plan structural et le plan sémantique,

c'est-à-dire souligner l'indépendance de la morphologie, de la syntaxe et de la sémantique, c'est-à-dire aussi élucider le premier niveau, puis l'interpréter.

Il met en avant la nécessité de la compréhension du système : « chapitre 20 : §4. – La distinction entre le plan structural et le plan sémantique est d'importance capitale pour la bonne compréhension de la syntaxe structurale ». En substituant à chaque mot d'une phrase l'entrée qui suit ce mot dans le dictionnaire, Tesnière donne une illustration magistrale de l'indépendance de la syntaxe et de la sémantique. Cet exemple est resté dans les annales et est souvent cité *ex nihilo* :

chapitre 20 : §17. – Le plan structural et le plan sémantique sont donc théoriquement entièrement indépendants l'un de l'autre. La meilleure preuve en est qu'une phrase peut être sémantiquement absurde tout en étant structurellement parfaitement correcte (« le signal vert indique la voie libre » vs « le silence vertébral indispose la voile licite »).

Ainsi, il semble primordial de ne jamais mélanger les niveaux d'analyse. Chaque niveau, phonologie, morphologie, syntaxe, sémantique, doit être examiné à l'intérieur de ses limites et avec les outils qui lui appartiennent. Ce n'est qu'après avoir mené à terme une analyse que l'on peut en rechercher une interprétation à un autre niveau. Le traitement automatique des langues montre que les deux démarches doivent être séparées. Dans le cas contraire, c'est une complication qui masque le système et rend la compréhension de la langue et son apprentissage nettement plus difficiles, voire incertains...

1.4 Autres développements importants

De l'ensemble des réflexions de Tesnière qui englobent, en plus des connexions, des translations et des stemmas, la diathèse et ce que Lazard a nommé, plus tard, les instruments de « l'actance » (Lazard 1994), il faut mentionner explicitement les questions de limite entre actants et circonstants ainsi que la représentation graphique de la parataxe qui ont des répercussions en traitement automatique.

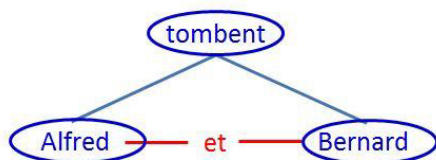
1.4.1 *Limite entre actants et circonstants*

Tesnière a explicitement défini 3 actants, ceux des verbes de « dire » et de « don », mais il perçoit aussi que leur limite n'est peut-être pas aussi tranchée qu'il n'y paraît et en fait la remarque :

chapitre 57 : §1. – A première vue la limite entre actants et circonstants est nette. Mais, à y regarder de près, on s'aperçoit qu'elle est délicate à fixer avec précision. ... le tiers actant présente déjà quelques caractéristiques de circonstant. Inversement, certains circonstants présentent avec les actants quelques analogies qui invitent à considérer attentivement les criteriums susceptibles de permettre un départ entre les actants et les circonstants.

1.4.2 *Représentation graphique de la parataxe*

Il est une question qui n'a pas encore trouvé de solution dans les représentations structurales de la syntaxe alors que Tesnière l'a présentée de manière totalement correcte, à savoir la représentation de la parataxe. Dans sa partie « jonction » au chapitre 136, §7, Tesnière écrit : « [Le jonctif] apparaît toujours comme internucléaire ».



En conclusion, force est de constater qu'il aura fallu attendre longtemps en France pour que l'œuvre de Lucien Tesnière jouisse d'une certaine réputation en dehors du germaniste Jean Fourquet, son collègue et ami, et de quelques slavistes tels que Paul Garde (russe et serbo-croate) ou Claude Vincenot (russe et slovène). Pourtant ses travaux et notamment les questions de représentations des structures syntaxiques, la diathèse, les instruments de l'actance ou une définition plus précise des éléments constituant le cadre verbal demeurent des recherches d'actualité largement débattues.

La syntaxe n'est pas le seul domaine à être au centre des intérêts de Tesnière. On peut également citer la phonétique et la cartographie linguistique. Je donne dans la bibliographie une présentation thématique, mais d'un autre ordre dans le but de mettre en relief l'important travail de Tesnière dans le domaine slovène.

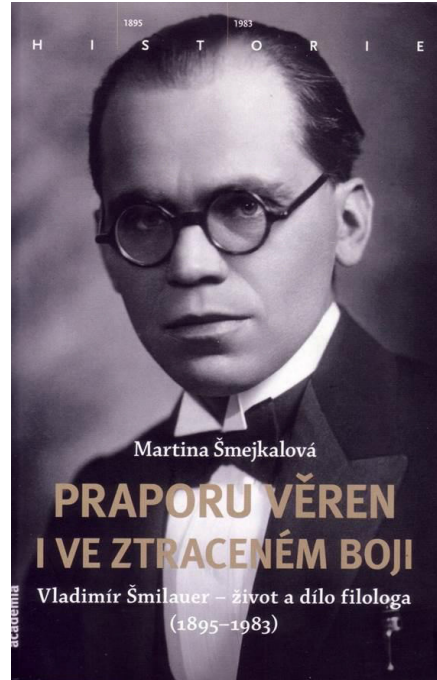
2 VLADIMÍR ŠMILAUER, LE « MAILLON NÉCESSAIRE »

Vladimír Šmilauer (Plzeň, 1895 – Praha, 1983), professeur à l'Université de Prague, est le contemporain de Lucien Tesnière. Spécialiste des langues tchèque et slovaque (ainsi que du hongrois), figure de proue et fondateur de l'onomastique tchèque, son nom demeure lié avant tout aux études syntaxiques.

Vladimír Šmilauer est un personnage complexe, cultivé, polyglotte (tchèque, slovaque, allemand, hongrois), doué pour les mathématiques autant que pour la langue, avec d'importantes connaissances spécialisées, notamment dans les sciences du vivant (zoologie et botanique). Il apparaît comme un paragon d'universitaire doué, exigeant envers lui-même comme avec ses collègues, ennemi de la médiocrité, enseignant infatigable tant dans le système scolaire et universitaire que dans différents milieux associatifs, attentifs à ses étudiants, prodigant à ceux-ci, même longtemps après leurs études, comme à ses collègues et à tous ceux qui le sollicitent, conseils et soutien indéfectible.

Vladimír Šmilauer a traversé la quasi-totalité du vingtième siècle. Il a connu l'Autriche-Hongrie et son effondrement, la première guerre mondiale, notamment en Serbie, la construction de la Tchécoslovaquie en tant qu'enseignant du secondaire en Slovaquie, la seconde guerre mondiale, l'après-guerre, puis le changement de régime à partir de 1948 et enfin la période de « normalisation » d'après 1968.

L'œuvre de Šmilauer dans le domaine de l'onomastique est considérée comme à l'origine de l'onomastique slovaque et tchèque. Ses premiers travaux sont réalisés en Slovaquie dans le contexte d'un pays qui doit se redéfinir en tant que nation slave et l'explication scientifique des toponymes et hydronymes, au travers du prisme du hongrois, de l'allemand et des langues slaves, est particulièrement bienvenue et liée à ces besoins. Son œuvre pionnière, le « *Vodopis starého Slovenska* » (Hydronymie de la Slovaquie ancienne) (Bratislava, 1932) en est la meilleure illustration.



La notoriété de Šmilauer en matière d'onomastique a quelque peu occulté l'importance de ses travaux de syntaxe. C'est pourtant elle qui lui donne, selon toute vraisemblance, le plus grand renom auprès d'un large public universitaire.

La publication en 1947 de la « Novočeská skladba » (Syntaxe du tchèque contemporain), remaniée et republiée en 1966, est un évènement majeur dans le monde de la linguistique tchèque. Elle propose une description syntaxique homogène du tchèque. C'est le manuel d'analyse « Učebnice větného rozboru » qui accompagne la grammaire (1955) qui offre la représentation graphique des structures. Šmilauer connaissait certainement les travaux de Tesnière antérieurs à la publication post-mortem des « Éléments de syntaxe structurale », notamment la « Petite grammaire russe » (1934) et, vraisemblablement, le « Comment construire une syntaxe » (1934).

À l'époque où paraît la Novočeská skladba, on ne dispose encore que de la syntaxe de Gebauer et Ertl, 2^e volume de leur grammaire publiée en 1914. Mais d'autres ouvrages de syntaxe paraissent dans cet après-guerre. C'est la « Mluvnice češtiny » (Grammaire du tchèque) de Trávníček (1949), dont le second volume est consacré à la syntaxe. C'est aussi la « Mluvnice česká pro střední školu » (Grammaire tchèque pour l'école secondaire) de Havránek et Jedlička (1950).

Deux traits importants distinguent la position de Šmilauer et celle de Tesnière.

Le premier serait, d'après nous, à l'avantage de Tesnière : Šmilauer représente en effet le sujet et le prédicat verbal au même niveau dans une structure de dépendances où seuls les mots pleins sémantiquement sont représentés. Šmilauer considère en effet qu'aucun d'eux ne domine l'autre : « oba jsou rovnocenné a navzájem se předpokládají » (les deux sont de valeur identique et se présupposent l'un l'autre), ce qui va à l'encontre de la théorie tesnièreenne et, d'une manière générale, à l'encontre des grammaires de dépendances. On peut y voir son attachement à la tradition et son opposition au Cercle linguistique de Prague (Tesnière en était membre, lui, bien entendu, non) dont il critiquait le positionnement théorique, les méthodes et surtout les moyens de le faire savoir qui contrevenaient selon lui à la nécessaire modestie du savant.

Le second est d'une importance considérable et totalement à l'avantage de Šmilauer : ses structures de dépendances représentent simultanément l'ordre structural et l'ordre linéaire. En liant ces deux ordres – structural et linéaire –, Šmilauer ouvre la voie de la calculabilité de la syntaxe tchèque une bonne vingtaine d'années avant que celle-ci ne soit mise en pratique, notamment par l'équipe de Petr Sgall.

Il est intéressant de noter que Šmilauer suivaient de très près les travaux de Sgall et de ses collaborateurs (Panevová, Hajičová...). C'est lui qui est le rapporteur de Panevová (Panevová 1980). La plus jeune génération de chercheurs, la seconde ou même la tierce descendance de Sgall, reprend les travaux de syntaxe de Šmilauer comme fondement linguistique de leurs travaux d'automatisation dans le domaine de la syntaxe.

Ce qui semble primordial, c'est le fait de souligner que toute l'œuvre scientifique de Šmilauer est conditionnée par sa position et sa stature de pédagogue qui s'appuie essentiellement sur des corpus littéraires d'écrivains classiques. Il possède son propre panthéon d'écrivains dont il souligne « la belle écriture » et « la belle langue ». Le critère premier est à son sens l'objectif pédagogique, la clarté de l'exposé ou même du système, par exemple dans le cas des structures de dépendances et la facilité d'assimilation par les apprenants. Il garde un souci constant de « l'école » : c'est sans nul doute ce qui représente sa force et fait de son œuvre un savoir toujours actuel.

Toutes les syntaxes publiées après Šmilauer sont de nature valencienne verbocentrique. Il convient de citer :

- 1986 : Skladba spisovné češtiny (Syntaxe du tchèque littéraire). Prague : SPN, Grepl Miroslav et Karlík Petr.
- 1987 : Mluvnice češtiny (Grammaire du tchèque) Vol. 3 skladba (syntaxe). F. Daneš, M. Grepl, Z. Hlavsa. Prague : Academia.
- 1998 : Skladba češtiny (Syntaxe du tchèque). Grepl Miroslav et Karlík Petr. Olomouc : Votobia.
- 2014 : Syntax češtiny na základě anotovaného korpusu. (Syntaxe du tchèque sur la base d'un corpus annoté). Panevová et al., Prague : Karolinum.

Cette dernière grammaire, dérivée de la Description Générative Fonctionnelle, puise son matériau dans les corpus annotés du Prague Dependency Treebank.

3 LA DESCRIPTION GÉNÉRATIVE FONCTIONNELLE

3.1 Petr Sgall



Petr Sgall présenta, à la suite de plusieurs études partielles, un cadre théorique sous forme de monographie (Sgall 1961) en tant qu'ensemble génératif fonctionnel. Cette description peut être caractérisée par 4 traits fondamentaux :

- génératif ;
- dépendanciel ;
- fonctionnel ;
- stratificationnel.

Les années 60 sont la période de genèse de la théorie, la Description Générative Fonctionnelle, réalisée par Petr Sgall. Les années 70, 80 et 90 (trente années de travail !) sont globalement les années de développement de la théorie avec l'élaboration constante d'outils de test de cette théorie par P. Sgall et ses disciples – collaborateurs Eva Hajičová et Jarmila Panevová.

La grammaire de dépendances présente des avantages pour la description de la théorie des valences puisqu'elle est étroitement liée à la représentation du verbe comme centre de la proposition. Elle est ainsi adéquate au traitement des langues avec un ordre des mots dit libre. L'arbre de dépendances permet de définir deux arrangements :

- structural : rapport de suzeraineté – vassalité des nœuds pères et fils.
- linéaire : répondant à la division actuelle et à l'arrangement des éléments dans la phrase suivant le dynamisme communicatif (cf. Mathesius, Firbas, Sgall, Hajičová, Daneš...).

La division actuelle est en fait l'ordre des termes en profondeur, qui recouvre dans une certaine mesure l'ordre superficiel. C'est grâce à elle qu'est exprimé l'ordre des éléments avec l'augmentation du dynamisme communicatif. La reconnaissance de la division actuelle est issue des travaux classiques de l'un des représentants du Cercle Linguistique de Prague, Vilém Mathesius.

Les aspects fonctionnel et stratificationnel représentent aussi une particularité de la Description Générative Formelle qui prennent leur source dans les travaux du

Cercle Linguistique de Prague. La fonctionnalité est comprise dans la Description Générative Formelle comme la partition du signe linguistique (c'est-à-dire du rapport entre signifiant et signifié) en plusieurs étapes répondant aux différents niveaux de langue. Entre le niveau du signifiant (phonétique ou graphémique) et le niveau du signifié s'interposent plusieurs autres niveaux nécessaires à une description précise entre fonction et forme, forme et fonction. Dans la Description Générative Fonctionnelle, on trouve un niveau morphématique, voire morpho-phonologique et deux niveaux syntaxiques (superficiel et profond, lié au sens).

La Description Générative Fonctionnelle a enrichi les connaissances linguistiques générales au moins sur trois points :

- description du verbe comme noyau de la phrase et de son cadre verbal avec actants et circonstants, plus tard participants internes et participants externes.
- les recherches sur la division actuelle et la démonstration de son apport de sens non seulement en relation avec les quantificateurs, mais aussi la négation et d'autres phénomènes. On a mis en évidence les différentes valeurs de l'opérateur de négation et son rapport avec le concept de présupposition (Hajičová 1975).
- critères pour la synonymie stricte des phrases : deux ou plusieurs constructions ne sont synonymes que dans la mesure où elles ont les mêmes conditions de vraisemblance dans tous les contextes et pas seulement une simple co-occurrence de contenu.

3.2 Jarmila Panevová

Les années 70 sont celles du renforcement de la Description Générative Fonctionnelle. Elles sont marquées principalement par l'analyse de la partition thème/rhème (Sgall et Benešová 1973), (Sgall et Hajičová 1977, 1978), (Sgall 1979) et les études sur le cadre verbal (Panevová 1974, 1975, 1977), (Panevová et Sgall 1976).

Les années 80 sont celles de la maturité de la théorie et l'époque d'un faire-savoir important (Sgall 1980, 1984 ; Sgall, Hajičová et Panevová 1986). Ce sont également les années de recherche déterminante d'une part, vers la syntaxe profonde, le niveau



tectogrammatical (Hajičová et Panevová 1984) qui permet de formuler une interprétation sémantique de la phrase et du texte et d'autre part, pour la patiente mise en exergue de ce que nous considérons comme le maillon fondamental pour l'automatisation et les applications de type Vallex, l'ordre systémique sans lequel rien ne serait possible (Hajičová et Sgall 1986).

Les années 90 voient l'apparition de concepts avancés tels que celui de contrôle (Panevová 1996). On doit à Panevová, entre autres, les critères de détermination de la nature des complémentations verbales :

- I. Un complément peut-il apparaître plus d'une fois pour un verbe donné, en dehors d'une coordination ou d'une apposition ?
- II. Ce complément peut-il accompagner (a) n'importe quel verbe ou bien (b) juste certains verbes constituant un groupe limité (que l'on peut lister) ?

Si nous avons : non I + IIb, il s'agit d'un actant. Les complémentations libres sont marquées par I + IIa. De plus, les actants sont soumis à la rection du verbe alors que les circonstants ne le sont pas, plutôt liés à la signification du verbe.

Panevová (2014) détermine pour le tchèque 5 types de diathèses : passive, résultative (simple ou possessive), destinataire passive, déagentive ou de disposition.

Ce sont ces travaux théoriques de J. Panevová sur la valence (de 1974 à 2014) qui ont rendu possible la réalisation de vastes applications telles que Vallex et PDT-Vallex. Vallex est certainement le meilleur moyen de présenter la conception de la valence au sein de la Description Générative Fonctionnelle.

4 VALLEX

Dans une approche linguistique centrée sur le verbe (Description Générative Fonctionnelle de Petr Sgall capable de transformer les travaux de Tesnière en un système de calcul de la langue), il convient, en premier lieu, d'insister sur la nécessité de posséder des informations sur le cadre verbal. L'information sur les groupes compléments du verbe (il peut s'agir de syntagmes nominaux, de locutions adverbiales ou même de propositions subordonnées) représente une description syntaxico-sémantique précise signification par signification du verbe (ses différents sens). C'est le cadre verbal de chacune des significations du verbe qui fait la validité d'un tel dictionnaire pour la rédaction en tchèque et la traduction du ou vers le tchèque.

L'équipe rassemblée autour de Markéta Lopatková, avec les conseils de J. Panevová, a travaillé à une élaboration de plus en plus complète d'un dictionnaire de valences :

Vallex 1.0 en 2003, Vallex 2.0 en 2006, Vallex 2.5 en 2007, Vallex 2.7, le premier à avoir un lien vers le PDT-Vallex (issu du corpus PDT) et enfin Vallex 3.0, fin 2016, qui contient plus de 4500 verbes et de l'ordre de 10800 cadres verbaux.

Les auteurs ont suivi la DGF de P. Sgall dans la constitution d'entrées possédant simultanément tous les lemmes aspectuels, ce qui a pour mérite de montrer que la bipolarité aspectuelle tant prônée peut s'étendre de manière très fréquente à une triade due à l'itératif et même jusqu'à 6 lemmes.

oloupávat se^{impf1}, olupovat se^{impf2}, oloupnout se^{pf1}, oloupat se^{pf2}

① impf1: oddělovat se impf2: oddělovat se pf1: oddělil se pf2: oddělil se

frame ACT₁^{obl} DIR1^{typ} BEN₃^{typ}

example impf1: kúže se mu oloupávala ze zad; barva se oloupávala; kúra se oloupávala impf2: kúže se mu olupovala ze zad; barva se olupovala; kúra se olupovala pf1: z puchýřků se olupne kúže; barva se olupnula; kúra se olupnula pf2: z puchýřků se olupala kúže; olupala se mi kúže ze zad

conv Locatum-Location (objectless): I. ② rule

class location

Pour chacun des sens, les cadres verbaux sont divisés en participants internes (actants), en « quasi-actants » et en participants externes, libres (complémentation libre – circonstants).

Dans Vallex, conformément à la DGF, les actants sont au nombre de 5 (contre 3 chez Tesnière). Ils sont habituellement présentés et énumérés selon l'ordre systématique : ACT (acteur, agent), ADDR (destinataire), PAT (patient), ORIG (origine), EFF (effet). Les problèmes de limite entre actants et circonstants sont illustrés par la création d'une catégorie intermédiaire de « quasi-actants ». Il s'agit de DIFF (différence), INTT (intention) et OBST (obstacle). Ces compléments ont des caractéristiques partagées entre celles des actants et celles des extensions libres. Cette catégorie répond aux questions de Tesnière (et de bien d'autres...) sur les limites entre actants et circonstants. Les « extensions libres » sont au nombre de 24. Elles représentent les circonstances de temps et de lieu, mais aussi toutes les autres : accompagnement, but, cause, manière, moyen... Les actants et quasi-actants peuvent être obligatoires (^{obl}) ou optionnels (^{opt}), les extensions libres qui appartiennent au cadre verbal sont dites « typiques » (^{typ}), dans la mesure où elles sont facultatives par nature. Si l'on se reporte à l'extrait d'écran ci-dessus, on voit que les foncteurs ACT (acteur) et BEN (bénéficiaire) sont accompagnés en indice des rections syntaxiques afférentes, respectivement 1 = nominatif et 3 = datif.

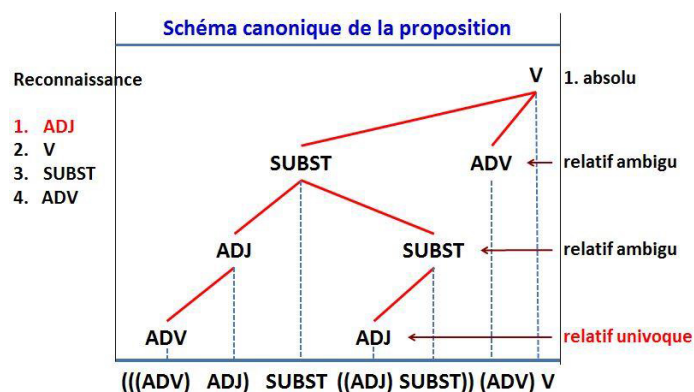
VALLEX existe en trois versions : une version HTML consultable en ligne, une version XML permettant l'utilisation du dictionnaire par programmation et une version papier.

Les versions HTML et papier permettent un usage manuel à des fins de rédaction et/ou de traduction, la version XML ouvre la possibilité d'exploiter ces données pour la réalisation de divers projets de traitement automatique du tchèque.

5 VISION PERSONNELLE DES STRUCTURES DE DÉPENDANCES DANS LA VISÉE DE LA DGF

Je souhaite présenter ici une conception personnelle de l'usage qui peut être fait de structures de dépendances dans une analyse heuristique de la syntaxe tchèque dans la lignée du long héritage présenté et comme disciple de Petr Sgall.

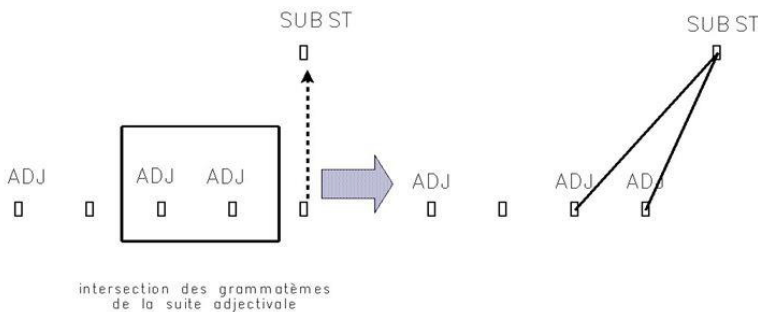
L'étape d'analyse morphologique qui précède est une analyse menée sans dictionnaire par reconnaissance de formes linguistiques et raisonnement sur le texte et le contexte (Pognan 2020). Elle est basée sur un principe de calculabilité. En tchèque, la catégorie lexicale des adjectifs est la plus facilement reconnaissable et cela se répercutera sur la stratégie d'analyse syntaxique. Étant donnée la conduite de raisonnements à partir des résultats, l'algorithme d'analyse ne retient que ceux dont il a la certitude qu'ils sont exacts. Les résultats de l'analyse morphologique qui serviront d'entrée à l'analyse syntaxique ne seront donc pas toujours complets.



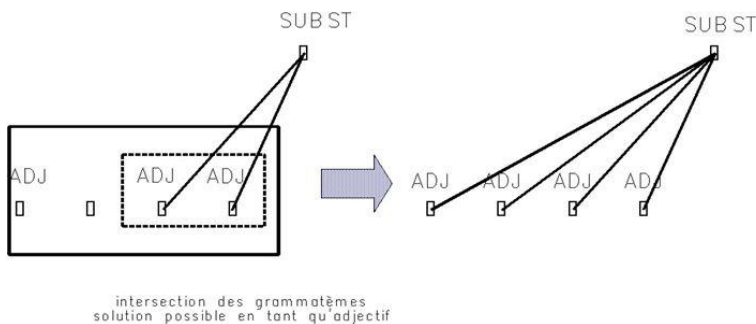
C'est la raison pour laquelle j'ai recours à une structure de dépendances canonique de la proposition qui sert de grammaire prédictive. Le verbe est au sommet de la structure et il est unique au sein de la proposition. L'adverbe n'a pas de position absolue et peut être le vassal du verbe ou d'un adjectif, donc dans une position ambiguë. Il en va de même pour le substantif qui peut être le vassal d'un autre substantif ou être la tête d'un complément du verbe dont la nature restera à déterminer ultérieurement. Par contre, la position de l'adjectif est à n'importe quel niveau de l'arborescence (sauf au sommet et sous le

sommet), mais il est toujours dépendant d'un substantif (tant que cet adjectif n'est pas substantivé).

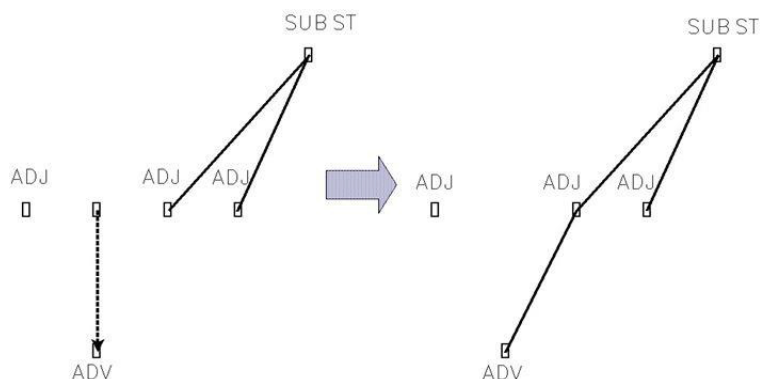
Cette relation étroite adjectif – substantif et le fait que la catégorie de l'adjectif soit la mieux reconnue constituent deux conditions favorables à une analyse heuristique de la syntaxe. Je vais présenter un algorithme très simplifié développé à cet effet. Soit la situation suivante où nous avons cinq mots qui se suivent : le premier a été reconnu comme adjectif, le deuxième n'a pas été reconnu, le troisième et le quatrième sont des adjectifs, le cinquième n'est pas reconnu. Un mot non reconnu suivant immédiatement un adjectif sera testé systématiquement pour reconnaître, dans cet ordre, s'il est un substantif, donc le régissant, le « père » de l'adjectif, s'il est un autre adjectif, donc un collatéral, un « frère » de l'adjectif ou enfin un adverbe, donc le régi par l'adjectif, son « fils ». En voici les illustrations :



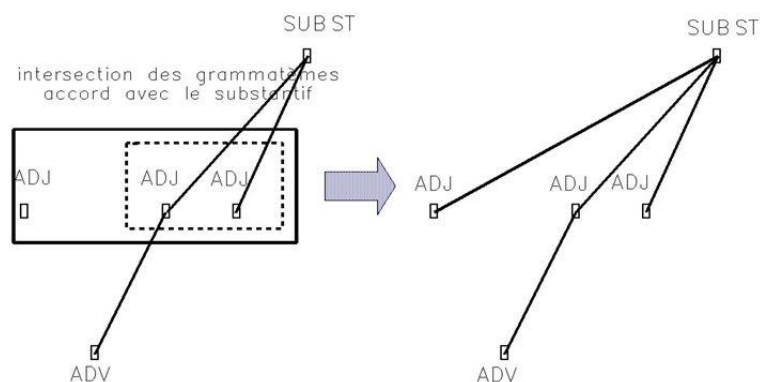
Les valeurs morphologiques des deux adjectifs frères sont réduites à leur valeur d'intersection, valeur qui servira ensuite à reconnaître le substantif par des procédés d'unification. Si cette étape n'aboutit pas, c'est le statut d'adjectif qui est testé :



Sinon, il reste la solution d'un dépendant adverbe, plus difficile à reconnaître, car une partie des adverbes ne sont pas des dérivés morphologiques des adjectifs et donc ne présentent pas de forme régulière.



Dans un cas de ce type, il faut ensuite rechercher une unification possible du premier adjectif avec les deux autres, mais aussi avec le substantif dominant :



Le rôle d'une structure de dépendances en tant que grammaire prédictive est rendu possible par au moins deux faits favorables. Le premier a été largement débattu : il s'agit de la représentation simultanée de la structure et de l'ordre linéaire. Le second est lié à l'homogénéité d'une telle structure : tous les nœuds sont des préterminaux qui représentent des catégories lexicales et il n'y a aucun mélange avec des symboles de génération de l'arborescence. C'est en cela que les structures de dépendances sont d'une grande simplicité.

Longtemps après la parution de la syntaxe structurale de Tesnière, apparaît enfin un intérêt pour les structures de dépendances, marqué d'une part par l'essor des « universal dependencies » et d'autre part, par l'existence devenue régulière du congrès « depling ».

Bibliographie de Lucien Tesnière

1 Publications concernant le slovène

- Sur quelques développements de nasales en slovène. Paris : BSL, XXIV, 1923, pp. 152-182.
- Sur le système casuel du slovène. Mélanges linguistiques offerts à M. J. Vendryès par ses amis et ses élèves. Paris : Champion, 1925, pp. 357-361.
- Du traitement i de ě en styrien. Mélanges publiés en l'honneur de M. Paul Boyer. Paris : Champion, 1925, pp. 246-251.
- Les formes de duel en slovène. Paris : Champion, 1925. XX + 450 p. Travaux publiés par l'IES, t. III (Prix Volney). Thèse principale de doctorat.
- Atlas linguistique pour servir à l'étude du duel en slovène. Paris : Champion, 1925. 42 p + 70 cartes. Thèse secondaire de doctorat.
- L'accent slovène et le timbre des voyelles. Revue des Études Slaves, tome IX, fasc. 1-2. Paris : Champion, 1929. pp. 89-118.
- compte-rendu de Fr. Ramovš : Historična gramatika slovenskega jezika, II. Konzonantizem. Slavia IX-2, 1930. pp. 333-358.
- Oton Joupantchitch, poète slovène, l'homme et l'œuvre. Paris : les Belles-Lettres, 1931. XV. 383 p.
- Les diphtones tl, dl en slave : essai de géolinguistique. Revue des études slaves, tome XIII, fasc. 1-2. Paris : Champion, 1933. pp. 51-100.
- Les voyelles nasales slaves et le parler slovène de Replje. Slavistična Revija, III 3-4, 1950. pp. 263-265.
- Le duel sylleptique en français et en slave. BSL, Paris, tome 47, fasc. 1, n° 134, 1952. pp. 57-63.

2 Publications concernant les langues slaves

- Meillet, A. et Tesnière, L. : Projet d'un atlas linguistique slave. Premier congrès des philologues slaves à Prague, 1929.
- Les signes diacritiques et la transcription phonétique. Premier congrès des philologues slaves à Prague, 1929.
- Les noms slaves et russes de la frontière. BSL, XXX, 1930. pp. 174-185.
- L'atlas linguistique slave. Publications de la commission d'enquête linguistique, II. Essai de bibliographie de géographie linguistique générale, Nimègue, Dekker-Vegt van Leeuwen, 1933. pp. 83-86.

- Petite grammaire russe, Paris : Didier, 1934. 176 p.
- Meillet, A. et Tesnière, L. : Rapport sur l'activité du comité d'organisation de l'atlas linguistique slave. Deuxième congrès des slavistes. Recueil des communications, section I. Linguistique. Varsovie, 1934. pp. 74-78.
- L'opposition morphologique de l'accent dans le substantif russe. Mélanges en l'honneur de Jules Legras. Paris : Droz, 1939. pp. 249-268.
- Les antécédents du nom russe de la gare. Mélanges André Mazon, Revue des Études Slaves, tome XXVII, 1951. pp. 255-267.

3 *Publications faites au Cercle linguistique de Prague en tant que membre*

- Synthétisme et analytisme. Cercle linguistique de Prague, 1932. pp. 62-64.
- Phonologie et mélanges de langues. Travaux du cercle linguistique de Prague, tome VIII. Prague, 1939.

4 *Travaux préparatoires aux « éléments de syntaxe structurale »*

- Comment construire une syntaxe. Bulletin de la Faculté des Lettres de Strasbourg, 12^e année, n° 7, mai-juin 1934. pp. 219-229.
- Petite grammaire russe, Paris : Didier, 1934. 176 p.
- Théorie structurale des temps composés. Mélanges de linguistique offerts à Charles Bally sous les auspices de la Faculté des Lettres de l'Université de Genève par des collègues, des confrères, des disciples reconnaissants. Genève : Georg et Cie, Librairie de l'Université, 1939. pp. 143-183.
- Esquisse d'une syntaxe structurale, Paris : Klincksieck, 1953. 30 p. (impression varityper – épuisé)

5 *Publications post-mortem*

- Petit vocabulaire russe : table sémantique, tome I, Paris : Didier, 1957. 192 p.
- Éléments de syntaxe structurale, Paris : Klincksieck. 670 p. 2^e éd., 1966.

6 *Autres publications*

- L'emploi des temps en français. Bulletin de la Faculté des lettres de l'Université de Strasbourg, numéro hors-série, cours de vacances 1927. pp. 39-60.
- Pronoms et indices personnels. Bulletin de la Faculté des lettres de l'Université de Strasbourg, numéro hors-série, cours de vacances 1927. pp. 61-65.
- Statistique des langues de l'Europe, en appendice de A. Meillet : les langues de l'Europe nouvelle, 2^e éd. Paris, Payot. 1928, pp. 291-494.
- Imparfait et imperfectif. Časopis pro moderní filologii a literatury s částí didaktickou. Ročník XV, sešit 3-4. Prague, 1929. pp. 272-277.
- L'état linguistique d'Alsace et de Lorraine d'après les plus récents documents (dépouillement du recensement de 1926). Les dernières nouvelles de Strasbourg, 11 et 12 janvier 1931.
- Les résultats linguistiques du recensement de 1931 en Alsace-Lorraine. Les dernières nouvelles de Strasbourg, 15 mai 1932, reproduit par le Bulletin de la société de géographie de Lille n° 3, juillet-août-septembre 1932. pp. 133-135.
- Dichtung und Wahrheit. Ein statistischer Beitrag zur deutsch-französischen Verständigung. La République, 6 et 7 juin 1932 et Deutsche Rundschau, August 1932. pp. 136-139.
- La lutte des langues en Prusse orientale, avec deux cartes, la Pologne et la Prusse orientale. Problèmes politiques de la Pologne contemporaine, tome IV. Paris : Gebethner et Wolf, 1933. pp. 45-96.
- La géographie linguistique et le règne végétal. L'Anthropologie, tome 45, nos 3-4, 1935. pp. 380-383.
- Le Ban de la roche, note de toponomastique. La vie en Alsace, n° 8, 1935. pp. 184-186.
- À propos des temps surcomposés. Bulletin de la Faculté des Lettres de Strasbourg, 14^e année, n° 2, 1935. pp. 56-60.
- Sur la classification des interjections. Mélanges P. M. Haškovec, Brno : imprimerie Globus, 1936. pp. 343-352.
- Compte-rendu de G. Gougenheim. Éléments de phonologie française. Revue d'Alsace, tome 83, nos 543-544, 1936. p. 496.
- Antoine Meillet (1866-1936). Bulletin de la Faculté des Lettres de Strasbourg, 15^e année, n° 2, 1936. pp. 33-42.
- Pour prononcer le grec et le latin. Paris-Toulouse : Didier, 1941, Collection Études d'aujourd'hui, n° 4. 2^e éd., Paris : Didier, 1968.
- Les noms de la soie. Alès : station séricicole, 1942. XXVI pages.

- Une survivance pédagogique : l'inversion et le rejet dans la construction de la phrase allemande. *Les langues modernes*, 41^e année, n° 2, 1947. pp. A-21 à A-25.
- Phonologie et psychologie. *Journal de psychologie normale et pathologique*, 39^e année, n° 4, 1946. pp. 405-438.
- Les tricomposés elliptiques et le nom de l'Alsace. *Publications de la Faculté des Lettres de Strasbourg, Mélanges 1945, V. Études linguistiques*. Paris : Les Belles-Lettres, 1947. pp. 47-88.
- Le ü du dialecte alsacien. *Études germaniques*, 3^e année, nos 2-3, 1948. Hommages à Ernest Tonnelat. pp. 147-156.
- La partie d'échecs du philologue. *L'échiquier de Paris*, 4^e année, n° 20, 1949. pp. 27-28.
- La pierre runique du Jardin des plantes de Rouen, « Notre vieux Lycée », *Bulletin de l'Association des Anciens Élèves du Lycée de Rouen*, n° 84, 1953. pp. 73-81.
- Le ü alsacien Outre-Rhin. *Études germaniques*, 9^e année, n° 2-3, 1954. pp. 153-154.

Références bibliographiques

- Daneš, František, 1971 : *On Linguistic Strata. Travaux de Linguistique de Prague 4*.
- Daneš, František (éd.), 1974 : *Papers on Functional Sentence Perspective*. Prague : Academia.
- Daneš, František, Miroslav Grepl et Zdeněk Hlavsa, 1987 : *Mluvnice češtiny (3) skladba*. Prague : Academia.
- Firbas, Jan, 1971 : *On the Concept of Communicative Dynamism in the Theory of Functional Sentence Perspective*. Brno : Sborník prací filosofické fakulty brněnské university.
- Fourquet, Jean, 1969 : *Grammaire de l'allemand*. Paris : Hachette.
- Gebauer, Jan et Václav Ertl, 1914 : *Skladba*. Prague : Česká grafická Unie.
- Grepl, Miroslav et Petr Karlík, 1986 : *Skladba spisovné češtiny*. Prague : SPN.
- Grepl, Miroslav et Petr Karlík, 1998 : *Skladba češtiny*. Olomouc : Votobia.
- Hajičová, Eva, 1975 : *Negace a presuposice ve významové stavbě věty*. Prague : Academia.
- Hajičová, Eva et Jarmila Panevová, 1984 : *Elementary and Complex Units of the Tectogrammatical Level. Prague Bulletin of Mathematical Linguistics 42*.
- Hajičová, Eva, Jarmila Panevová et Petr Sgall, 1985, 1986, 1987 : *Coreference in the Grammar and in the Text. Prague Bulletin of Mathematical Linguistics 44, 46 et 48*.

- Hajičová, Eva et Petr Sgall, 1986 : The Ordering Principle. *Prague Bulletin of Mathematical Linguistics* 45.
- Hajičová, Eva, Barbara Partee et Petr Sgall, 1998 : *Topic-Focus Articulation, Tripartite Structures, and Semantic Content*. Dordrecht : Kluwer.
- Havránek, Bohuslav et Alois Jedlička, 1952 : *Mluvnice česká pro střední školu*. Prague : SPN.
- Havránek, Bohuslav et Alois Jedlička, 1960 : *Česká mluvnice*. Prague : SPN.
- Kunze, Jürgen, 1975 : *Abhängigkeitsgrammatik für das Deutsche*. Berlin : Akademie Verlag.
- Lazard, Gilbert, 1994 : *L'actance*. Paris : PUF.
- Lopatková, Markéta et al., 2016 : *Valenční slovník českých sloves (Vallex)*. Prague : Karolinum.
- Mathesius, Vilém, 1936 : On some Problems of the Systematic Analysis of Grammar. *Travaux du Cercle Linguistique de Prague* 6.
- Panevová, Jarmila, 1974, 1975 : On Verbal Frames in Functional Generative Description. *Prague Bulletin of Mathematical Linguistics* 22 et 23.
- Panevová, Jarmila, 1977 : Verbal Frames Revisited. *Prague Bulletin of Mathematical Linguistics* 28.
- Panevová, Jarmila, 1980 : *Formy a funkce ve stavbě české věty*. Prague : Academia.
- Panevová, Jarmila, 1993 : Considérations sur la co-référence. Lausanne : *Cahiers de l'ILSL* 3.
- Panevová, Jarmila, 1996 : *More Remarks on Control*. Prague Linguistic Circle Papers, John Benjamins.
- Panevová, Jarmila et Petr Sgall, 1976 : Verbal Frames and Free Adverbials. *International Revue of Slavic Linguistics* 1.
- Panevová, Jarmila et Petr Sgall, 1990 : Dependency Syntax, its Problems and Advantages. *Prague Series of Mathematical Linguistics* 10.
- Panevová, Jarmila et al., 2014 : *Syntax češtiny na základě anotovaného korpusu*. Prague : Karolinum.
- Pognan, Patrice, 2007 : Forme et fonction en analyse automatique du tchèque. Calculabilité des langues slaves de l'Ouest. *Les langues slaves et le français : approches formelles dans les études contrastives*. Besançon : *BULAG* 32. 13-33.
- Pognan, Patrice, 2020 : Analyse automatique du tchèque, mais où est le dictionnaire ? à paraître dans Wrocław : *Academic Journal of Modern Philology*.
- Sgall, Petr, 1961 : Functional Sentence Perspective in a Generative Description. *Prague Studies in Mathematical Linguistics* 2.
- Sgall, Petr, 1967 : *Generativní popis jazyka a česká deklinace*. Prague : Academia.
- Sgall, Petr, 1979 : Towards a Definition of Focus and Topic. *The Prague Bulletin of Mathematical Linguistics* 31 et 32.
- Sgall, Petr, 1980 : *A Dependency-Based Specification of Topic and Focus. Formal Account*. Prague : SMIL 1-2.

- Sgall, Petr (éd.), 1984 : *Contributions to Functional Syntax, Semantics and Language Comprehension*. Prague : Academia.
- Sgall, Petr et al., 1969 : *A Functional Approach to Syntax in Generative Description of Language*. New York : American Elsevier.
- Sgall, Petr, Eva Hajičová et Eva Benešová, 1973 : *Topic, Focus and Generative Semantics*. Kronberg, Taunus : Scriptor.
- Sgall, Petr et Eva Hajičová 1977/78 : Focus on Focus. *The Prague Bulletin of Mathematical Linguistics* 28 et 29.
- Sgall, Petr et Jarmila Panevová, 1988/89 : Dependency Syntax – A Challenge. *Theoretical Linguistics* 15/1-2.
- Sgall, Petr, Eva Hajičová et Jarmila Panevová, 1986 : *The Meaning of the Sentence in its Semantic and Pragmatics Aspects*. Prague, Dordrecht : Academia, Reidel.
- Swiggers, Pierre, 1994 : Aux débuts de la syntaxe structurale : Tesnière et la construction d'une syntaxe. *Linguistica* 34/1, Mélanges Lucien Tesnière.
- Šmilauer, Vladimír, 1932 : *Vodopis starého Slovenska*. Prague, Bratislava : Učená společnost Šafaříkova.
- Šmilauer, Vladimír, 1947, 1966 : *Novočeská skladba*. Prague : SPN.
- Šmilauer, Vladimír, 1955 : *Učebnice větného rozboru*. Prague : SPN.
- Šmilauer, Vladimír, 1971 : *Novočeské tvoření slov*. Prague : SPN.
- Šmilauer, Vladimír, 1972 : *Nauka o českém jazyku*. Prague : SPN.
- Trávníček, František, 1949 : *Mluvnice spisovné češtiny. Část 2, Skladba*. Prague : Slovanské Nakladatelství.
- Tschenkeli, Kita, 1958 : *Einführung in die georgische Sprache*. Zurich : Amirani Verlag.

Les influences de Lucien Tesnière sur la grammaire du slovène : *Essai de grammaire slovène* par Claude Vincenot

Mojca Schlamberger Brezar

Université de Ljubljana

Abstract

The centenary of Ljubljana University is an occasion to look back on the contacts between French and Slovene in the field of language description. Tesnière started his career in Ljubljana as a lecturer of French, hence the importance of a closer exploration of his legacy. In this sense, the present article deals in particular with the grammar *Essai de grammaire slovène* by Claude Vincenot. Firstly, the links between Tesnière's grammatical description and Vincenot's grammar are being exposed. Secondly, the exploration of the most salient points of Vincenot's grammar in describing the verb point to their influence upon subsequent research. Thirdly, considering the reception of Vincenot's grammar, the lack of understanding regarding the application of modern grammatical interpretations to the Slovene language appears as a clear sign that the scientific community has lost interest in this grammar.

Key words: University of Ljubljana, French language, Tesnière, Vincenot, Slovene language grammar

1 INTRODUCTION

Claude Vincenot a écrit, lors de sa parution de l'*Essai de la grammaire slovène* en 1975 (Vincenot 1975 : 10) : « L'université slovène a fêté le cinquantenaire de la fondation en 1969. Or ces cinquante années d'autonomie linguistique n'ont pas suffi à donner le jour à une seule grammaire descriptive du slovène. » Par sa grammaire, il voulait pallier ce défaut et présenter aux Français cette langue slave moins connue.

Ce grand linguiste, disciple de Tesnière, était professeur de slovène à l'INALCO. Il est né en 1931 à Nancy, où il a aussi fait ses études : il a étudié le français, le latin, le russe et les langues scandinaves. Lors d'un séjour linguistique à Ljubljana en 1959, il a fait connaissance du slovène, ce qui, apparemment, marque un tournant dans sa carrière. Il a obtenu sa licence en philosophie en 1960. Après avoir enseigné le français au Kef (Tunisie) entre 1960-61, il était enseignant – lecteur de français à la Faculté des Lettres à Ljubljana (1962-64) ; assistant-stagiaire à l'Institut de la phonétique à Zagreb ; maître de conférences à Brisbane (Australie) ; boursier à Ljubljana (entre 1969 et 1973, au sein de l'Association des écrivains slovènes en tant que traducteur) ; à partir de 1973 jusqu'à 1992, maître-assistant, puis maître de conférences à l'INALCO. En 1972, il a obtenu le doctorat du 3^e cycle en rédigeant la grammaire scientifique du slovène, publiée en 1975 à Ljubljana. Il est aussi connu comme traducteur du slovène vers le français : il est l'auteur de la plupart des traductions parues dans l'ouvrage *Conteurs slovènes contemporains* (Ljubljana, 1965), mais aussi des textes poétiques et en prose présents dans *Le livre slovène* (à partir de 1964), parmi lesquels en 1971 : F. Levstik, J. Stritar, O. Župančič, D. Kette, C. Golar, I. Gruden, A. Černej, T. Pavček, K. Kovič, D. Zajc, N. Grafenauer. Auteur de la première version de la traduction du roman *Alamut* de Vladimir Bartol, il est aussi connu pour ses essais sur la littérature française parus dans la *Revue des sciences humaines* (1966, 1968-9). Sous le pseudonyme Claude Murville, il a publié un roman et quelques nouvelles (d'après Kranjec 1982).

Son plus grand travail, le *Précis de grammaire logique* de 1998, est aujourd'hui apprécié pour sa concision et intéressant pour les locuteurs slovénophones grâce à de nombreux exemples en slovène, comme le précise Bračić (2002). Il constate, entre autres : « Es ist eine moderne Grammatik, die alles auch in strukturalistischer Optik darzustellen vermag, womit sie die Anwendung der Sprache in computerunterstützten Situationen ermöglicht. » (Bračič 2002 : 212)

Le lien de Claude Vincenot avec Lucien Tesnière, le premier lecteur de langue française à l'Université de Ljubljana, est bien visible. Tesnière a laissé des traces en linguistique slovène, surtout dans les recherches du duel. Sa syntaxe structurale n'a

pas de liaison directe avec les descriptions de la grammaire slovène venant des linguistes slovènes, mais a tout de même influencé les descriptions à travers la grammaire de Vincenot, *Essai de grammaire slovène*, paru en 1975 (Pognan, ce volume).

L'*Essai de grammaire slovène*, qui a paru en 1975 à la maison d'édition slovène Mladinska knjiga, présente l'application de la théorie tesnièreenne à la grammaire concrète et c'est un essai unique d'une grammaire slovène dans le système tesnièreen. Chronologiquement, cette grammaire se situant entre la grammaire dite des quatre (Bajec et al. 1956) et la grammaire de Toporišič (1976), Vincenot a pu trouver comme relecteurs et conseillers les linguistes éminents slovènes de l'époque ; d'ailleurs, l'auteur leur en sait gré : à la page suivant le titre et avant le plan détaillé du livre, il remercie un grand nombre de collaborateurs slovènes qui ont fourni les exemples, relu le livre, donné des conseils, comme France Bezljaj (étymologue), Paul Garde, Franc Jakopin, Elza Jereb et Jakob Šolar. S'y trouvent aussi quelques auteurs de la grammaire slovène en vigueur à l'époque, la grammaire des quatre *Slovenska slovnica*, 1956 (Bajec et al.).¹ La traduction des exemples a été revue par Rado Bordon, Anton Grad, Elza Jereb, Niko Košir, Marija Saje, Vera Šturm et Radojka Vrančič. Anton Bajec et Marko Dvořak ont vérifié les accents. Du côté français, il cite Jacques Lepissier, André Martinet, Robert Triomphe, André Vaillant ainsi que les membres de son jury de doctorat en linguistique : Victor Balalaeff, Guy Bourquin, Paul Garde et Jacques Veyrenc. Une profonde reconnaissance est particulièrement adressée à Marko Dvořak et Tomo Korošec ainsi qu'à Ivan Potrč, directeur de la maison d'édition Mladinska knjiga.

Une équipe éminente de linguistes a donc veillé à ce que l'*Essai de grammaire slovène* apporte une description authentique et claire aux fondements théoriques de la langue slovène, dans un cadre théorique qui pouvait avancer les particularités auxquelles les linguistes slovènes n'ont réfléchi ni avant ni après la parution de cette grammaire mais, à notre avis, auraient dû le faire.

2 LE LIEN DE LA DESCRIPTION GRAMMATICALE DE VINCENOT AVEC TESNIÈRE

Au niveau typologique, Vincenot est parti du modèle grammairien de Tesnière, tel qu'il est présenté dans ses *Éléments de syntaxe structurale* (Tesnière 1959).

Ce modèle diffère du modèle traditionnel surtout en son traitement de la dépendance des éléments régisseurs et régissants. Le terme de « dépendance » désigne

¹ Une remarque de Mme Elza Jereb, fournie lors du colloque, indique que Vincenot écrivait tout seul, mais demandait des explications aux collègues slovènes.

en effet la relation de subordination. Tesnière précise que « [les] connexions structurales établissent entre les mots des rapports de dépendance » (Tesnière 1959 : 13 (2, 1 [p. 13]), et que le subordonné dépend du régissant – inversement, le régissant commande ou régit le subordonné (ibid. 2, 3 [p. 13]).

Selon Schwischay (2002), la différence entre la grammaire traditionnelle et tesnérienne pourrait être définie comme suit :

En grammaire traditionnelle, on parle de fonction grammaticale (ou syntaxique) dans les relations de prédication et de subordination. Pour Tesnière, qui, on l'a vu, écarte la prédication en tant que « solidarité réciproque » entre le sujet et le prédicat (cf. Grevisse, § 226)¹¹, il ne reste plus que la subordination (du complément à son support, ibid., § 264), c'est-à-dire la dépendance (entre le subordonné et son régissant)¹². Seuls les mots capables de former un nucléus, c'est-à-dire les mots pleins (verbes, substantifs, adjectifs et adverbes) peuvent entrer en relation de dépendance, et assumer les fonctions de régissant ou de subordonné. Tout comme le support dans la grammaire traditionnelle, le régissant est désigné par le nom de la classe du mot qui assume cette fonction. Il y a donc des subordonnés du verbe, du substantif, de l'adjectif et de l'adverbe, correspondant aux compléments du verbe, du nom, etc., de la grammaire traditionnelle. (Schwischay 2002 : 5)

Les travaux syntaxiques de Lucien Tesnière sont marqués par la distinction entre la syntaxe statique, relative aux catégories grammaticales, et la syntaxe dynamique, relative aux fonctions grammaticales : cette distinction est reprise dans la grammaire de Vincenot (1975). La syntaxe statique reprend les catégories grammaticales traditionnelles, mais sous un angle différent. Celles-ci sont considérées, par Tesnière, comme hétérogènes, car elles mêlent divers ordres de critères. Tesnière établit une distinction entre les mots pleins, notamment les verbes, les adverbes, les substantifs (noms et pronoms) et les adjectifs qualificatifs et attributifs. Les mots vides, aujourd'hui traités comme relationnels (p. ex. Riegel, Pellat et Rioul 1994), sont les jonctifs (conjonctions de coordination), les translatifs (prépositions, conjonctions de subordination et pronoms relatifs) et les indices (articles).

La syntaxe dynamique part de trois phénomènes : la connexion, relative à la phrase simple, la jonction, qui concerne la phrase complexe, et la translation qui a trait, elle aussi, à la phrase complexe. La connexion présente le lien de dépendance entre un élément régissant (plus haut dans le stemma, le schéma arborescent chez Tesnière) et un élément subordonné (figurant plus bas dans le stemma). La distinction entre la jonction et la translation est dans la dépendance : la jonction joint deux éléments coordonnés tandis que la translation relève de la subordination. Cette opération fait assumer à un mot une fonction qui n'est pas prévue par sa nature ; un nom peut, par exemple, être transféré en adverbe et assumer la fonction de circonstant.

Il s'agit donc d'une approche nouvelle qui a donné de nouveaux fondements à la grammaire, prometteuse pour le développement de l'approche générative transformationnelle avec sa structure profonde et structure de surface. L'essentiel écart de la grammaire traditionnelle est que le verbe devient l'élément le plus important dans la phrase qui influence le choix des actants, le premier des actants (le sujet) n'étant pas plus important que les autres actants. Admettant que le sujet compte parmi les subordonnés du verbe, on a alors des verbes qui régissent un, ou deux, ou trois compléments ou actants. Le fait de régir tant ou tant d'actants est une propriété individuelle pour chaque verbe, que Tesnière appelle sa *valence*, ce qui permet de classer les verbes en verbes *monovalents* (verbes intransitifs : *tomber*), *divalents* (verbes transitifs : *frapper, plaire*) ou *trivalents* (verbes transitifs doubles : *donner*). Considérant les verbes impersonnels (p. ex. *neiger*, cf. *il neige*) comme verbes à sujet apparent, ou vide, ou sans sujet (ni complément d'objet), on arrive même à des verbes *avalents* (selon Schwischay 2002). L'approche tesnièreenne, qui a donné l'essor à la grammaire générative transformationnelle, a été reprise dans les milieux linguistiques allemands beaucoup plus que dans les milieux français – le seul essai de la description de la langue slovène, selon le système de Tesnière, appartient à Claude Vincenot.

3 LA GRAMMAIRE DE CLAUDE VINCENOT : LE LIEN AVEC TESNIÈRE

L'*Essai de grammaire slovène*, paru en 1975, est une grammaire structurale : son auteur distingue le système linguistique et sa réalisation dans la parole. La base de la description du système linguistique est tesnièreenne : la division entre le statique et dynamique repose sur la possibilité de formation des éléments d'un degré inférieur et les translations. La catégorie dynamique s'applique surtout au verbe.

Les exemples linguistiques choisis reflètent, selon Vincenot dans l'avant-propos, l'usage « à égale distance de tout purisme archaïsant comme du relâchement de la langue journalistique, le corpus puise aux sources les plus diverses : *Dictionnaire orthographique* de 1962,² *Dictionnaire de l'Académie* (Volume 1, 1970)³ ». Il voulait concevoir une grammaire vivante avec une approche descriptive – ce qui était assez osé pour le milieu slovène à l'époque, prônant la prescription.

Quant à la méthode, Vincenot expose « le souci du juste milieu qui a présidé au choix des matériaux » et qui « inspire aussi la méthode d'analyse. » Par manque de

² *Slovenski pravopis*, 1962.

³ *Slovar slovenskega knjižnega jezika*, SAZU (en 1970 sortait le premier volume).

moyens existants en slovène, il veut concilier d'une part la description scientifique et exposition pédagogique, et d'autre part la linguistique moderne et les conceptions traditionnelles (Vincenot 1975 : 10).

La description apparaît dans cinq parties majeures, divisées en plusieurs chapitres. La première partie est consacrée à la phonétique (Chapitre I : Phonétique statique (voyelles, consonnes), Chapitre II : Phonétique dynamique (alternances vocales, alternances consonantiques) et Chapitre III : L'accent).

La deuxième partie comprend la Morphologie (Chapitre I : Déclinaison des substantifs, Chapitre II : Déclinaison des adjectifs, Chapitre III : L'Adverbe, Chapitre IV : Comparatif et superlatif, Chapitre V : Substantifs, adjectifs et adverbes généraux, Chapitre VI : Les numéraux, Chapitre VII : Le verbe : les différentes formes verbales (base de l'infinitif, base de présent), Chapitre VIII : Classification des verbes, Chapitre XI : Morphologie de l'aspect).

La troisième partie apporte la Syntaxe statique (Chapitre I : Le genre, Chapitre II : Le nombre, Chapitre III : Le cas, Chapitre IV : Détermination/Indétermination, Chapitre V : Degrés de comparaison, Chapitre VI : Interrogation, Chapitre VII : La désignation, Chapitre VIII : La possession, Chapitre IX : La négation, Chapitre X : Identité/Différence, Renforcement/Atténuation, Chapitre XI : La quantité, Chapitre XII : L'espace, Chapitre XIII : Temps et durée, Chapitre XIV : Temps verbal (temps objectif absolu/temps objectif relatif – prend en compte l'anaphore) – *kdaj?* *zdaj* contre *pred/prejšnji* ; *pravkar* (antériorité, simultanéité, postériorité) (modalité), Chapitre XV : L'aspect, Chapitre XVI : Le mode, Chapitre XVII : Mots-phrases (= interjection).

La quatrième partie, avec sa Syntaxe dynamique, apporte les chapitres suivants : Chapitre I : La phrase, Chapitre II : L'accord dans les différents nœuds de la phrase, Chapitre III : Valence verbale et actants, Chapitre IV : Causatif, récessif, transfert, Chapitre V : Voix, Chapitre VI : La translation. Généralités, Chapitre VII : Translation catégorielle, Chapitre VIII : Translation fonctionnelle du premier degré, Chapitre IX : Translation fonctionnelle du second degré, Chapitre X : Juxtaposition, insertion, jonction, Chapitre XI : Ordre des mots.

La cinquième partie est destinée à la formation des mots : Chapitre I : Dérivation, Chapitre II : Composition, Chapitre III : Composition-dérivation, Chapitre IV : Composition lexicale et agglutination.

Les approches modernes pour l'époque où cette grammaire a vu le jour sont visibles surtout au niveau de la description du verbe : la description traditionnelle formelle est complétée par la composante sémantique qui apporte les concepts de modalité et d'aspect sous un angle différent de la grammaire traditionnelle. Par manque d'espace, nous ne nous attarderons pas sur une description plus détaillée.

En revanche, nous le ferons dans le cadre de la valence qui est une des innovations par rapport à la description du verbe dans la grammaire traditionnelle.

Vincenot reprend le traitement de valence chez Tesnière, où tous les verbes impersonnels sont traités comme avalents, les verbes intransitifs comme monovalents, les verbes transitifs directs ou indirects comme bivalents et les verbes à double complément comme trivalents. La division en actants et circonstants (Vincenot 1975 : 248-255) expose les actants suivants :

- Le prime actant (A) – sujet grammatical.
- Le second actant (B) – l'objet à l'accusatif ou au génitif (génitif négatif, animé ou réactionnel).
- Le tiers actant (C), au profit ou au détriment de qui se fait l'action : il est toujours au datif.

Ces actants sont ensuite combinés dans le cadre des verbes avalents, monovalents, bivalents et trivalents. Tous les exemples qui suivent sont repris par Vincenot (1975 : 248-252).

Les verbes avalents sont les verbes impersonnels dans la grammaire traditionnelle, comme *dežuje* il pleut, *sneži* il neige, *piha* il fait du vent. Il donne, dans le tableau adjacent aux verbes avalents, la transformation en tournures personnelles monovalentes : *dež je* il pleut, *sneg je/grel/pada* il neige, *veter piha* le vent souffle, *veter je* il y a du vent. La possibilité de la transformation représente un trait important.

Les verbes monovalents A, intransitifs dans la grammaire traditionnelle, sont divisés entre les verbes intransitifs d'action *spi* il dort, *pada* il tombe, et de position *stoji* il est debout, ou de devenir : *črneti* noircir, devenir noir. Vincenot y cite aussi les monovalents B qui possèdent la valence objet, mais pas de valence sujet, parmi lesquels les verbes de sensation : *boli ga* il a mal, *zebe me* j'ai froid, les périphrases attributives impersonnelles *sram/strah/groza galjo je* il/elle a honte/peur/horreur, et les monovalents C, complétés par le datif *veliko nam je do tega* nous y tenons. Les monovalents B et C représentent la nouveauté de la grammaire de Vincenot : même dans le dernier dictionnaire valentiel (Žele 2008), ces types sont exempts du traitement valentiel comme exceptionnels ou figurés.

Les verbes divalents se présentent en combinaisons AB, AC et BC, par exemple :

AB *sestra poslušā popevko* la sœur écoute la chanson ;

AC *sestra mu ugaja* la sœur lui plaît ;

BC *zdi se mi* il me semble, *kolca se mi* j'ai le hoquet.

Pour les verbes trivalents, il cite les exemples :

Dokažem ti resnico. Je te prouverai la vérité.

Žena mu dela scene. Sa femme lui fait des scènes.

Linguisti si že dolgo belijo glavo s tem vprašanjem. Les linguistes se cassent la tête depuis longtemps sur cette question.

Il mentionne aussi les verbes à structure actancielle multiple : de la sorte, le même verbe peut être avalent : *Bliska se.* Il fait des éclairs ; monovalent A : *Svetilnik bliska v temi.* Le phare clignote dans l'obscurité ; divalent AB : *Mornar bliska sporočilo.* Le marin lance un message lumineux ; ou divalent AC : *Oči se mu bliskajo od jeze.* Ses yeux brillent de colère.

Il traite séparément la structure actancielle du verbe *biti* être, et les expressions du type *strah ga je* il a peur, qu'il explique avec la perte de valeur substantivale du substantif *strah* en question. Ces structures, majoritairement traitées comme grammaticalisées, ne font plus partie de la description de valence.

Son approche à la valence est donc unique ; personne n'a repris les structures verbales sans sujet apparent sous cet angle : les seules mentions de telles structures peuvent être retrouvées dans le dictionnaire de la valence de Žele (2008), mais elles sont rares.⁴

Vincenot a consacré une certaine partie des exemples à des verbes qui font exception ou sont marqués stylistiquement par rapport à la normale et les a inclus dans le système. Une question se pose ici : si le but est de décrire le système de la langue slovène par les moyens de la grammaire actancielle (dépendantielle), comment traiter les cas qui, par leur grammaticalisation dans une langue, échappent à des catégories préétablies dans un cadre théorique ? Ces exemples fournissent normalement les exceptions.

Aussi, un locuteur non-natif peut voir les phénomènes de la langue sous un œil différent qu'un locuteur natif. Dans le cas de Vincenot, malgré quelques exemples qui paraissent aujourd'hui bizarres ou archaïques, cela a donné un essai de grammaire hors du commun, voire exceptionnel à l'époque.

4 RÉCEPTION DE LA GRAMMAIRE DE VINCENOT

Commençons par la vue des linguistes contemporains : selon Ahačič (2015), la grammaire de Vincenot a une importance historique, car elle apporte, sous la

4 Exemple de verbe *spáti se* I nav. z dajalnikom komu/čemu biti zaspano, Sam3: —: Sam3|xNs/p ž+| + Glag|St/Pro| Trudna je in se ji spi, Nobenemu od njiju se še ni spalo ; prim. *drémati se* (Žele 2008).

forme d'un livre de grammaire, de nouvelles théories linguistiques de Tesnière, Saussure, Bally, Martinet qui comportent la théorie dépendantiale, la théorie des actants et la théorie transformationnelle, mais son importance vient aussi du fait qu'elle était presque contemporaine de la grammaire de Jože Toporišič et en même temps indépendante.

La première critique de la grammaire de Vincenot par Ezio Martin (1975) était très favorable, mais l'auteur reproche à Vincenot son approche structurale qui serait trop scientifique et, par conséquent, moins abordable pour un large public.

Toporišič (1979) en a fait une analyse détaillée dans la revue prestigieuse des slavistes du milieu slovène *Slavistična revija*. Il exprime le grief de n'avoir été ni suffisamment consulté ni cité par l'auteur. Pourvu d'une grande documentation sur le slovène en vue de l'accomplissement de sa grammaire à lui, sortie en 1976 comme la plus complète, il reproche à Vincenot d'être trop modeste (voire insuffisant) dans le chapitre consacré à la phonétique, et surtout d'avoir omis l'accent tonique. D'autres critiques sont rattachées à la société intellectuelle de cette époque (Vincenot citerait trop Potrč, l'éditeur auprès de la maison d'édition Mladinska knjiga à l'époque, et la Bible) ainsi qu'à tous les chapitres, étant conçus dans une optique différente de celle de Toporišič. Il ne formule pas une critique générale, mais s'attache à des détails.

Dans le traitement de la valence, Toporišič reconnaît l'influence de Tesnière. Il a fait plus tard une analyse détaillée de l'œuvre de Tesnière (Toporišič 1994), où il affirme : « Ma *Grammaire slovène* de 1976 se rapproche, en de nombreux points, des conceptions que Tesnière avait exposées dans son œuvre (*Éléments de syntaxe structurale*), malgré le fait que je ne l'avais pas encore lue. »

Comme Toporišič était un linguiste éminent et une forte personnalité, son avis prédominait dans les milieux linguistiques slovènes. À la suite d'une telle critique, l'œuvre de Vincenot n'a jamais pu fonctionner dans le milieu slovène et l'effet de sa grammaire dans ces milieux n'était pas au niveau que cette grammaire mériterait – encore que le volume fût épuisé très vite après sa parution. On lui reprochait aussi son coût élevé (Ahačič 2015). Peut-être la raison principale se cache-t-elle aussi dans son côté théorique et scientifique que la plupart des linguistes de l'époque n'ont pas pu saisir et mesurer ?

Qu'en était-il pour l'apprentissage du slovène en France ? Comme cette grammaire est parue en Slovénie, nous ignorons si elle a eu beaucoup d'influence dans les milieux francophones. Ses visées pratiques sont pourtant évidentes : pourquoi Vincenot parle-t-il d'une grammaire à la fois scientifique et pédagogique ? Sa position de professeur de la langue slovène à l'INALCO permettrait l'usage de cet ouvrage à des fins pédagogiques.

Son successeur temporaire Vladimir Pogačnik affirme en avoir fait l'usage dans ses cours quand il était professeur invité de la langue slovène, entre 1992 et 1996, à l'INALCO.⁵ Comme il trouvait que la grammaire était tout de même difficile pour les étudiants, et sous l'influence de l'éditeur de la collection « Parlons » chez l'Harmattan, Michel Malherbe, le livre *Parlons slovène* a paru en 2004 (Schlamberger Brezar et al. 2004).

Antonia Bernard, succédant à Pogačnik (après 1996 et jusqu'en 2007, à compléter Nidorfer Šiškovič et al. 2019), avait une approche différente de la grammaire et a élaboré, avec son étudiante Pauline Fournier et la lectrice de slovène Saša Horvat à l'époque, ainsi que le professeur de slovène de l'Université de Maribor Marko Jesenšek, la méthode *Découvrir et pratiquer le slovène : une méthode multi-média pour découvrir et pratiquer la langue d'un pays membre de l'Union européenne* (Bernard et al. 2007). Cette description linguistique, destinée aux niveaux A1 et A2 selon le CECRL, a remplacé la grammaire scientifique pour le slovène à l'INALCO. Par la suite, l'usage de *Parlons slovène* (entre 2007 et 2008) a été supplanté par les cours personnels des professeurs en charge.⁶ Aujourd'hui, cette grammaire a 45 ans et elle n'a pas été utilisée autant qu'elle le mériterait.

5 CONCLUSION

Que peut-on en tirer aujourd'hui ? Une telle grammaire reste-t-elle actuelle ? La critique de Toporišič était puissante. Mais aujourd'hui, le système structuraliste avec sa distinction de la langue/parole ; système/réalisation n'a plus autant de poids qu'à l'époque. La grammaire de Vincenot est témoin d'une certaine structure de pensée, liée à une époque révolue. Reste l'éternelle question du classement des connaissances : faudrait-il adapter une langue au système ou décrire l'état de choses en créant un système qui en dérive ?

Vincenot (1975 : 10) se plaignait du manque en matière de grammaire descriptive du slovène, lors du cinquantenaire de la fondation de l'Université de Ljubljana. Maintenant, l'Université de Ljubljana fête ses 100 ans et la situation ne s'est pas améliorée : la grammaire de Toporišič a marqué l'époque après 1976 et n'a pas été remplacée jusqu'à aujourd'hui. En outre, il semble que l'âge d'or pour la production des grammaires est passé depuis un certain temps : les grammaires du genre « Grammaire méthodique », offrant une vue complète sur la langue (Riegel, Pellat et Rioul 1994), ne paraissent plus. L'esprit du temps va vers le digital, l'instantané.

5 Consultation personnelle de l'auteure de l'article avec Prof. Vladimir Pogačnik lors de la préparation du livre *Parlons slovène*.

6 Consultation personnelle de l'auteure avec les chargés de cours et MDC en charge à l'INALCO.

La grammaire du slovène de Vincenot, venant d'une autre culture, a ouvert une parenthèse intéressante : pourrait-elle être mieux exploitée dans un milieu moins normatif et plus libéral, plus ouvert vers l'extérieur, vers les cultures romanes ? Les parties de la grammaire de Vincenot qui restent actuelles pourraient encore donner des suites, car cette grammaire reste à tort un outil inexploré. Sa réflexion concernant les grammaires du slovène est encore perçante. Si la grammaire descriptive a pu voir le jour, il nous faudrait plus de grammaires adaptées à un certain propos, à un public sélectionné. La tâche que nous pouvons nous assigner à effectuer avant le bicentenaire de l'Université de Ljubljana est donc liée à la diversité des descriptions grammaticales : espérons qu'une panoplie des grammaires du slovène, adaptées à leur propos, qu'il soit scientifique, pédagogique, destiné aux apprenants du slovène comme langue maternelle ou étrangère,⁷ informationnel, voient le jour.

Références bibliographiques

- Ahačič, Kozma, 2015 : Claude Vincenot. Essai de grammaire slovène. Ahačič, Kozma (éd.) : *Slovenske slovnice in pravopisi: spletišče slovenskih slovnice in pravopisov od 1584 do danes*. Različica 1.0. <https://fran.si/slovnice-in-pravopisi/45/1975-vincenot>. Dernier changement le 10 juin 2015. (Consulté en septembre 2020)
- Bajec, Anton, Rudolf Kolarič, Mirko Rupel et Jakob Šolar, 1956 : *Slovenska slovnica*. Ljubljana : Državna založba Slovenije.
- Bajec, Anton, Rudolf Kolarič, Lino Legiša, Janko Moder, Mirko Rupel, Anton Sovrè, Matej Šmalc, Jakob Šolar et France Tomšič, 1962 : *Slovenski pravopis*. Ljubljana : SAZU.
- Bajec, Anton, 1970 : *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Ljubljana : SAZU.
- Bernard, Antonia, Saša Horvat, Pauline Fournier et Marko Jesenšek, 2007 : *Découvrir et pratiquer le slovène : une méthode multimédia pour découvrir et pratiquer la langue d'un pays membre de l'Union européenne*. Paris : L'Asiathèque.
- Bračič, Stojan, 2002 : Claude Vincenot : Précis de grammaire logique. – Honoré Champion, Paris, 1998. *Linguistica* (Ljubljana) 42/2002. 210-212.
- Ferbežar, Ina, Mihaela Knez, Andreja Markovič, Nataša Pirih Svetina, Mojca Schlamberger Brezar, Marko Stabej, Hotimir Tivadar et Jana Zemljarič Miklavčič, 2004 : *Sporazumevalni prag za slovenščino*. Ljubljana : Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze, Ministrstvo RS za šolstvo, znanost in šport.

7 Un essai de grammaire fonctionnelle a été fourni par l'auteur de cet article comme supplément de l'édition du Niveau Seuil slovène – Sporazumevalni prag en 2004 (Ferbežar et al. 2004).

- Kranjec, Marko, 1982 : Vincenot, Claude (1931–). Gspan, Alfonz, Jože Munda et Fran Petrè (éds.) : *Slovenski biografski leksikon: 13. zv. Trubar – Vodaine*. Slovenska biografija. Slovenska akademija znanosti in umetnosti, Znanstvenoraziskovalni center SAZU, 2013. <http://www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi790837/#slovenski-biografski-leksikon>. (Consulté en septembre 2020).
- Martin, Ezio, 1975 : Claude Vincenot: Essai de grammaire slovène. *Zaliv* 50/51. 301-306.
- Nidorfer Šiškovič, Mojca, Simona Kranjc et Mateja Lutar, 1999 : *Slovenščina in slovenistike na univerzah po svetu*. Svetovni dnevi slovenske znanosti in umetnosti – ob 100-letnici Univerze v Ljubljani. <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2019/12/Zbornik-Slovenscina-in-slovenistike-Svetovni-dnevi-2019.pdf>. (Consulté en septembre 2020)
- Pognan, Patrice (dans cet ouvrage) : Pourquoi Tesnière est-il Tesnière ? Vie, œuvre et héritage.
- Riegel, Martin, Jean-Christophe Pellat et René Rioul, 1994 : *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Schlamberger Brezar, Mojca, Vladimir Pogačnik et Gregor Perko, 2004 : *Parlons slovène*. Paris : L'Harmattan.
- Schwischay, Bernd, 2002 : Introduction à la syntaxe structurale de Tesnière, <https://www.home.uni-osnabrueck.de/bschwisc/archives/tesniere.pdf>. (Consulté en septembre 2020)
- Slovenski biografski leksikon, <https://www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi790837/>. (Consulté en septembre 2020)
- Tesnière, Lucien, 1959 : *Éléments de syntaxe structurale*. Paris : Klincksiek.
- Toporišič, Jože, 1976 : *Slovenska slovnica*. Maribor : Obzorja.
- Toporišič, Jože, 1979 : Poskus slovenske slovnice C. Vincenota. *Slavistična revija* 27/2. 262-291, 486-496. <https://srl.si/ojs/srl/article/view/1979-2-0-6>. (Consulté le 20 septembre 2020)
- Toporišič, Jože, 1994 : Les éléments de syntaxe structurale de L. Tesnière et la grammaire slovène. *Linguistica* 34/1. 221-224. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-JF6RPXED>. (Consulté le 20 septembre 2020)
- Vincenot, Claude, 1975 : *Essai de grammaire slovène*. Ljubljana : Mladinska knjiga.
- Žele, Andreja, 2008 : *Vezljivostni slovar slovenskih glagolov*. Ljubljana : ZRC SAZU, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša.

La requête : une approche contrastive (domaine français ↔ roumain)¹

Carmen-Ștefania Stoean

Académie d'Études économiques de Bucarest

Abstract

Our contribution proposes a contrastive analysis on the specific manners of achieving the speech act of the request, manners which are typical of the two languages coming into contact, French and Romanian. The chosen approach has complied with several stages: firstly identifying, for each language, the linguistic (lexical, morphological, syntactic) markers employed for expressing the request and establishing the injunctive structures arising from their combination; then, put in equivalence the injunctive structures of each language through direct and indirect transcoding. The first one allowed us to draw up an inventory of the identical injunctive structures, laying out the same combination of markers in both languages and thus obtaining the convergence points, whereas the second one, attained in each language through a different combination of linguistic markers, guided us towards the identification of the divergence points between the two languages. Ranging at the discursive level, of the verbal interaction, our analysis is based both on linguistic data, as well as on the contextual ones. The corpus is extracted from French and Romanian plays.

Key words: theatrical speech, verbal exchange, request, speech act, transcoding

¹ La flèche indique que nous analysons des transcodages directs et indirects ayant lieu lors du passage du français au roumain, mais aussi du roumain au français.

1 INTRODUCTION

Nous nous sommes proposé d'analyser l'acte de langage de requête en adoptant une perspective contrastive : après avoir décrit ses formes de manifestation au niveau de l'interaction verbale et de la structure linguistique des énoncés par lesquels il se réalise dans chacune des langues considérées – le français et le roumain – nous essayerons de mettre en évidence les points de convergences et les niveaux auxquels se situent les divergences existant entre les deux langues du point de vue de la réalisation et du fonctionnement de cet acte.² Nous avons décidé de travailler sur des extraits de discours théâtral parce que, du point de vue pragmatique et interactionniste, ce type de discours s'avère particulièrement intéressant sous plusieurs aspects :

- a. Il peut être analysé sous des perspectives différentes, dont celle que nous avons privilégiée, qui prend en considération l'ensemble formé par le texte et le discours qui le sous-tend et qui s'appuie sur *la lecture* du texte.
- b. À la différence du discours narratif, le discours théâtral n'offre pas toujours les indices nécessaires à l'identification des actes de langage accomplis par les personnages lors de leurs échanges verbaux.³ C'est pourquoi la situation de communication effective qui réunit les personnages, l'ensemble de l'échange verbal où l'acte de langage est accompli et la relation que les personnages entretiennent acquièrent une importance remarquable dans le travail d'identification de la valeur illocutoire analysée.
- c. À l'intérieur de la situation de communication où ils se manifestent, les échanges verbaux des personnages fonctionnent de la même façon que ceux de la communication ordinaire, ce qui permet de les analyser avec les mêmes instruments théoriques.⁴

Notre analyse doit vérifier si, dans le discours théâtral :

- a. la fréquence d'emploi de la requête est tout aussi élevée que dans le discours narratif ;

2 Notre analyse s'appuie sur les résultats d'une étude plus ancienne (Stoean 1999), consacrée à la modalité injonctive. Cette étude avait mis en évidence d'un côté que l'acte de requête compte parmi les actes le plus fréquemment employés dans les échanges verbaux des discours narratifs et, d'un autre côté que les structures linguistiques par lesquelles il se réalise permettent, dans des contextes adéquats, la réalisation d'autres actes, plus ou moins proches de la requête. Nous voulons étendre notre analyse pour vérifier si ces résultats se confirment dans le cas des autres types de discours.

3 Les didascalies, les quasi-commentaires ou les références des personnages « à des actes de langage qu'ils disent accomplir ou avoir accomplis » (Petitjean 2011 : 105) ne sont pas toujours utilisés par l'auteur et, si cela arrive, ces indices ne se retrouvent pas tous dans le même texte.

4 « À la fonctionnalité près de leur contexte, les actes de langage des personnages de fiction, dramatique ou narrative, sont des actes authentiques, entièrement pourvus de leurs caractères locutoires, /.../ et de leurs éventuels effets perlocutoires, visés ou non. » (Genette 1991 : 43)

- b. la requête se réalise à l'aide des mêmes structures linguistiques présentes dans le discours narratif ; et établir
- c. l'inventaire des structures linguistiques que chaque langue utilise pour la réalisation de l'acte de requête avec les divergences et/ou les convergences qu'il présente ;
- d. les indices co- et contextuels permettant d'identifier un énoncé comme exprimant une requête et non pas un autre acte de langage.

2 DÉMARCHE

Du point de vue théorique, notre analyse s'appuie sur trois approches complémentaires qui nous ont permis de construire une description plus complexe de l'acte de requête et de son fonctionnement dans le discours.

- a. *La théorie des actes de langage* (Austin 1975, Searle 1972) a rendu possible : la description de la requête par rapport à la classe d'actes à laquelle elle appartient et à ses relations avec les autres actes de cette classe ; l'identification des caractéristiques qui la différencient à l'intérieur de la même classe ; les mécanismes qui assurent son bon fonctionnement dans le discours ainsi que ses formes de manifestation (moyens linguistiques de réalisation directe et indirecte).
- b. *La microsociologie goffmanienne* (Goffman 1974) et *la théorie de la politesse* (Brown et Levinson 1987) ont fourni les instruments nécessaires pour décrire les relations interpersonnelles favorisées par l'acte de requête en prenant en considération son caractère menaçant et les faces des interlocuteurs visées par cette menace.
- c. *L'approche interactionniste de l'analyse du discours* (Kerbrat-Orecchioni 1990-1992, 2005) nous amène à considérer la requête à l'intérieur d'un échange verbal où le rapport établi entre les interventions des interlocuteurs et la présence des actes subordonnés sont essentiels pour l'identification de la valeur illocutoire visée de même que la prise en considération de l'activité de co-construction du sens par les interlocuteurs en présence l'un de l'autre.

Cette perspective théorique place notre analyse au niveau de l'échange verbal à l'intérieur duquel est accompli l'acte de requête et implique la prise en considération de cet échange verbal avec son arrière-plan⁵ et avec les types d'interventions

5 L'arrière-plan représente : le cadre spatio-temporel de l'échange ; la relation établie entre les interlocuteurs, définie en termes de distance sociale (qui peut varier de la plus neutre à la plus proche) et de pouvoir (d'autorité instaurée entre les interlocu-

qui le constituent. La requête se manifeste comme acte directeur, responsable de l'orientation argumentative de l'échange et de sa valeur illocutoire. Elle peut figurer dans une intervention initiative ou réactive-initiative et peut être accompagnée d'actes secondaires de préparation et/ou de justification qui peuvent contribuer à la reconnaissance de la valeur illocutoire, surtout dans le cas des réalisations indirectes. D'ailleurs, dans un échange verbal, la valeur illocutoire d'un acte est identifiée à l'aide des relations établies entre l'intervention contenant l'acte et les autres interventions de l'échange.

3 LA REQUÊTE

L'acte de requête est l'acte par lequel un locuteur demande à son interlocuteur de réaliser une action nécessaire, le plus souvent, pour améliorer la situation du locuteur (Stoean 1999 : 188). C'est un acte de langage complexe, défini par ses caractéristiques autant modales qu'illocutoires. Du point de vue modal, la requête implique trois valeurs : une *valeur allocutive* qui « implique locuteur et interlocuteur et précise la manière avec laquelle le locuteur impose un Propos (un acte, n.n.) à l'interlocuteur. » (Charaudeau 1992 : 579) ; une *valeur factitive* : par la requête, le locuteur veut provoquer un acte de son interlocuteur ; une *valeur de manipulation* : la requête est censée amener l'interlocuteur à agir de la façon dont le locuteur veut qu'il agisse. Cependant, l'acte de requête n'est pas un acte coercitif, car il laisse à l'interlocuteur la liberté de choisir entre l'accomplissement ou le non-accomplissement de l'acte.

Dans la théorie des actes de langage, la requête appartient à la classe des directifs, définis comme

des tentatives de la part du locuteur de faire quelque chose par l'auditeur, tentatives qui peuvent être très modestes (inviter, suggérer, etc.) ou ardentes (ordonner, réclamer, insister), selon l'axe du degré d'intensité de la présentation du but. (Kerbrat-Orecchioni 2001 : 20-21)

L'acte de requête présente les caractéristiques de sa classe, ajustées en fonction « du rapport qui existe entre les deux interlocuteurs et de la nature de la tâche à accomplir par l'interlocuteur. » (Charaudeau 1992 : 583) ainsi que de la position de chaque interlocuteur par rapport à la réalisation de cette tâche.⁶ Sa force di-

teurs au cours d'un échange) ; la nature de la situation faisant l'objet de l'échange (la tâche à accomplir par l'interlocuteur) ; l'attitude des interlocuteurs face à cette tâche. (Stoean 1999 : 184)

6 Sur la base de ces critères, la requête est définie par le comportement de chaque interlocuteur, à savoir : « *Le locuteur* pose dans son énoncé une action à réaliser, se voit dans une situation défavorable et occupe une position basse par rapport à l'interlocuteur, se juge impuissant à améliorer seul sa situation, demande (avec insistance) à l'interlocuteur de réaliser cette action pour l'amélioration de son sort (à lui, locuteur) et, par cela, il voit menacée sa face positive. *L'interlocuteur* est supposé avoir aptitude à réaliser l'action posée par le locuteur, est institué en rétributeur de la demande du locuteur, occupe une

rective se manifeste dans l'attitude du locuteur qui « impose à l'interlocuteur une certaine attitude à suivre » mais « le degré d'imposition est fonction de la position d'autorité du locuteur » (Stoean 1999 : 188). Cette force peut être atténuée ou renforcée à des degrés divers moyennant des éléments appartenant à d'autres actes de langage. La requête « constitue une menace pour la face négative de l'interlocuteur auquel on fait subir l'offense de le mettre en situation d'accomplir une action/adopter une attitude qu'il n'avait pas l'intention d'accomplir/adopter. » (ibid.) Dans le cas où la requête est formulée dans l'intérêt de l'interlocuteur, « il ne s'agit plus d'une offense territoriale mais, au contraire, d'une politesse envers sa face négative ou positive. » (ibid.) Dans le même temps, la requête représente une menace pour la face positive du locuteur qui se trouve dans l'obligation de demander un service à son interlocuteur. L'acte de requête aboutit si, en le formulant, le locuteur adopte une ligne de conduite qui lui permette de garder la face de l'interlocuteur et de sauver sa propre face.⁷

4 LES MOYENS DE RÉALISATION DE L'ACTE DE REQUÊTE

« La principale caractéristique de la requête est la diversité de ces formulations, diversité que l'on peut mettre en corrélation avec le caractère fondamentalement 'menaçant' de cet acte de langage. » (Kerbrat-Orecchioni 2001 : 109) Le locuteur choisit l'une ou l'autre de ces formulations, en fonction du contexte, de la situation de communication, de ses relations avec l'interlocuteur et de l'effet qu'il veut obtenir de ce dernier par son acte. La requête peut être réalisée de façon *directe* ou *indirecte*.

La réalisation directe consiste dans l'emploi d'un *performatif primaire* (le plus souvent un impératif, mais d'autres structures linguistiques aussi) :

1. *Directorul : Ștefănescule, eu am plecat. Rămîi aici. Nu te dezlipești de lângă telefon. Fii gata pentru o ediție specială.*⁸ (Sebastian 1965 : 278)/ *Ștefănescu, je m'en vais. Reste ici. Tu ne t'éloignes pas du téléphone. Sois prêt pour une édition spéciale.*

ou d'un *performatif explicite* (verbe à la 1^{re} personne singulier de l'indicatif présent + contenu propositionnel) :

position haute par rapport au locuteur, est supposé (pour des raisons diverses) pouvoir ne pas vouloir jouer ce rôle spontanément ; il voit menacée sa face négative. » (Stoean 1999 : 187-188)

7 Garder la face du partenaire, c'est lui donner la liberté d'agir comme il l'entend. Sauver sa propre face, c'est, dans le cas de la requête, ne pas trop s'abaisser par la demande formulée (Stoean 1999 : 188).

8 Pour mieux saisir les divers changements ayant lieu lors du passage d'une langue à l'autre, nous faisons accompagner les textes roumains de leur traduction littéraire.

2. *Mascarille* : *Je m'offre à vous mener un de ces jours à la comédie, si vous voulez /.../ Mais **je vous demande d'applaudir** comme il faut quand nous serons là /.../* (Molière 1915 : 23)

La réalisation indirecte consiste dans l'emploi de moyens *conventionnels*, des configurations linguistiques couramment employées pour la réalisation indirecte des actes de langage et reconnues comme telles : les types de phrase (assertif, interrogatif, interro-négatif, exclamatif), les modes et les temps verbaux (indicatif présent/futur, conditionnel présent, subjonctif) et les verbes modaux (vouloir, pouvoir, devoir).

3. *Jeff* : *Aș vrea să uitai că sînt un băiat de liceu. E jignitor.* (Sebastian 1965 : 30) | *Je voudrais que vous oubliiez que je suis garçon de lycée. C'est offensant.*
4. *Le Comte* : ... *Mais pour que tout reste au même état, **voudrez-vous bien m'accompagner** sans scandale et sans bruit, puisqu'il vous déplaît tant ?* (Beaumarchais 1980 : 410)

La réalisation indirecte (ou dérivée) de la requête, plus fréquente que celle directe, est en rapport avec le besoin de préservation des faces de l'interlocuteur. En employant une structure linguistique conventionnelle, le locuteur essaye « d'éviter de commettre des actes menaçants /.../ ou bien, s'il les commet, d'en adoucir la violence » (Stoean 1999 : 184). C'est le même rôle que revient aux *adoucis-seurs*, des procédés « qui accompagnent la formulation d'un acte de langage perçu comme un acte menaçant potentiel pour le destinataire de l'énoncé, cherchant à rendre moins brutale l'offense territoriale commise par le locuteur. » (ibid. : 185)

Les adoucisseurs le plus fréquemment rencontrés dans le discours théâtral sont :

- *le quasi-commentaire qui accompagne un performatif primaire :*

5. *Madeleine* : *N'en parlons plus, **je te le demande**.* (Cocteau 1994 : 93)

Dans ce cas, le quasi-commentaire est un performatif explicite qui forme avec le performatif primaire un seul acte dont il indique la valeur.

- *le syntagme s'il tel vous plaît et son hétéronyme roumain tel/vă rog (ou de même valeur) :*
6. *Corina* : *Așa cum ești, în picioare și de granit, mi-e frică de dumneata. **Te rog** șezi.* (Sebastian 1965 : 49) | *Comme tu es, debout et de granit, j'ai peur de vous. **Je te prie** de t'asseoir.*
7. *Madelon* : *Eh ! **de grâce**, mon père, défaites-vous de ces noms étranges, et nous appelez autrement.* (Molière 1915 : 10)

Placés au début ou à l'intérieur de l'intervention, ces syntagmes attirent l'attention qu'un acte directeur va suivre, mais ils ne constituent pas un acte illocutoire proprement-dit avec le performatif primaire.

À la différence des adoucisseurs, les *renforçateurs* sont destinés à accroître le caractère menaçant de la requête dans l'espoir d'influencer la décision de l'interlocuteur et de le pousser vers l'accomplissement de l'acte demandé. On retrouve parmi les renforçateurs les plus fréquents :

- *l'emploi des performatifs explicites :*

8. *Cerchez : Brînduș ! **Te poftesc** să respecti ședința ! dacă nu, să știi că te dau afară !...!* (Mirodan 1967 : 123)/*Brandus ! **Je t'invite** de respecter la séance ! si non, sache que je te mets à la porte !...!*
9. *Le Bridge (aux magistrats) : !...! **Je demanderai** au Tribunal la permission de ne pas m'associer à sa joie.* (Courteline 1965 : 133)

Dans le dernier exemple, le renforcement résulte de la combinaison entre la structure performative explicite et le futur de la forme verbale.

- *la reduplication de la requête, avec ou sans variation :*

10. *Ayez compassion de ma bonne aventure, **ne portez point guignon** à mon bonheur qui va son train si rondement, **ne lui fumez point le passage.*** (Marivaux 1985 : 65)
11. *Maria : **Uită-te la mine, fă un pas, du mîna la frunte, fă un gest, ca să mai cred că ești un om și nu o cauză.*** (Petrescu 1969 : 92)/***Regarde-moi, fais un pas, porte ta main au front, fais un geste pour que je croie que tu es un être et non pas une cause.***

- *l'encadrement de la requête par des actes subordonnés préparatoire et justificatif :*

12. *Mariane : **Elle m'a toujours élevée avec une tendresse extrême.** Faites, agissez auprès d'elle ; employez tous vos soins à gagner son esprit. **Vous pouvez faire et dire tout ce que vous voudrez.*** (Molière 1971 : 82-83)
13. *Directorul : **Ștefănescule, eu am plecat. Rămii aici. Nu te dezlipești de lângă telefon. Fii gata pentru o ediție specială. O să avem știri mari la ultima oră.*** (Sebastian 1965 : 278)/***Stefanescu, je m'en vais. Reste ici. Tu ne t'éloignes pas du téléphone. Sois prêt pour une édition spéciale. Nous allons avoir de grandes nouvelles à la dernière heure.***

Quel que soit le moyen de réalisation, l'énoncé exprimant la requête apparaît rarement seul. Dans les cas de réalisation directe, les éléments accompagnant la

requête ont le rôle de préciser la valeur illocutoire de l'énoncé vu que les performatifs primaires sont susceptibles d'exprimer toutes les valeurs illocutoires directives, pas seulement celle d'une requête. Dans les cas de réalisation indirecte, qui représente par elle-même un adoucisseur, le rôle de ces éléments est de préparer et de justifier la réalisation de la requête.

5 LA MISE EN ÉQUIVALENCE DES CONFIGURATIONS LINGUISTIQUES DE LA REQUÊTE

Elle concerne l'acte illocutoire de requête à l'intérieur de l'échange verbal où il est produit. Nous devons donc nous intéresser aux structures linguistiques des énoncés exprimant la requête dans chacune des deux langues et mettre en évidence l'effet produit sur la réalisation des transcodages directs ou indirects par l'influence exercée sur la requête par les autres interventions de l'échange.⁹ Les configurations linguistiques de la requête résultent de la combinaison d'éléments appartenant aux trois niveaux : phrastique (types de phrase), morpho-syntaxique (modes et temps verbaux), lexical (verbes modaux et de contenu propositionnel).

Dans un premier temps, nous devons inventorier l'ensemble de ces éléments linguistiques et constituer un dispositif de marqueurs linguistiques utilisés dans la réalisation de l'acte de requête. Dans un deuxième temps, nous identifierons les combinaisons entre ces marqueurs, combinaisons qui représentent la structure linguistique de l'énoncé exprimant une requête. Enfin, nous passerons à l'analyse des transcodages, c'est-à-dire de la façon dont on peut mettre en équivalence les combinaisons des marqueurs linguistiques propres à chaque langue.

5.1 Les transcodages directs

On parle de transcodage direct si le passage de la langue source à la langue cible ne détermine pas le changement des marqueurs linguistiques de l'acte illocutoire comme dans les exemples ci-dessous. Dans chacune des deux langues, nous avons inventorié huit types de structures équivalentes dont nous en avons retenu trois, parmi les plus fréquentes :

⁹ La mise en équivalence ne concerne que les structures linguistiques des énoncés utilisés dans chaque langue pour la réalisation indirecte de l'acte de requête, vu que la réalisation directe ne soulève pas trop de commentaires.

- *Phrase assertive+indic. prés.+vouloir/devoir/la vrea/la trebui :*
 14. *Bucșan : Domnule, dumneata ai o tipografie. /.../ Vreau să mi-o vinzi.* (Sebastian 1965 : 327)
Bucșan : Vous possédez une imprimerie. /.../ Je veux que vous me la vendiez. (Sebastian 2007 : 334)
 15. *Madelon : Il faut avouer que je n'ai jamais vu porter si haut l'élégance de l'ajustement.* (Molière 1915 : 25)
Magdelon : Trebuie să mărturisesc că n-am văzut niciodată eleganța îmbrăcămintei adusă la atîta desăvîrșire. (Molière 1955 : 299)
 16. *Bucșan : Sînt zece polițe de cîte un milion. Scadențele le lași în alb.* (Sebastian 1965 : 349)
Bucșan : Il y a dix traites d'un million chacune. Vous laissez les échéances en blanc. (Sebastian 2007 : 357)
- *Phrase négative+indic. prés.+pouvoir/a putea :*
 17. *Ștefan : Totuși, nu poți pleca așa, Corina.* (Sebastian 1965 : 103-104)
Ștefan : Pourtant, Corina, tu ne peux pas partir comme ça. (Sebastian 2007 : 118)
- *Phrase interro-négative+indic. prés.+a putea/pouvoir :*
 18. *Necunoscuta : E prea întuneric aici. Ce lumină chioară! Nu poți s-o faci mai mare?* (Sebastian 1965 : 159)
L'Inconnue : Il fait trop sombre. Vous ne pouvez pas allumer une autre lampe ? (Sebastian 2007 : 172)

À ce que l'on peut remarquer, dans tous ces exemples de transcodage direct, le type de phrase, la forme verbale et le verbe sont identiques, quelle que soit la direction du transcodage : du français au roumain ou du roumain au français. Il faut également remarquer que ces transcodages sont réalisés par des structures linguistiques conventionnelles, le plus fréquemment utilisées dans la réalisation indirecte des actes de langage. Les transcodages directs mettent en évidence la remarquable parenté existant entre les deux langues du point de vue du dispositif des marqueurs linguistiques et de leurs combinaisons, utilisés dans la réalisation de l'acte de requête et la préférence manifeste des deux langues pour l'emploi des structures linguistiques conventionnelles dans la réalisation indirecte de cet acte. Grâce aux transcodages directs, nous pouvons identifier les points de convergences que présentent les deux langues dans l'expression de l'acte de requête.

5.2 Les transcodages indirects

À la différence des transcodages directs, ceux indirects nous permettent d'identifier les divergences existant entre les deux langues du point de vue de la réalisation de la requête et les niveaux auxquels ces divergences se situent : phrastique, morphosyntaxique, lexical.

On parle de transcodage indirect chaque fois que les structures linguistiques mises en équivalence présentent des différences dans les combinaisons des marqueurs linguistiques. Les transcodages indirects se manifestent à deux niveaux.

Au niveau du type d'actes de langage, sans changer sa valeur illocutoire. Dans ce cas, à un acte direct de la langue source correspond un acte indirect de la langue cible ou, inversement, à un acte indirect correspond un acte direct mais ayant la même valeur illocutoire.

a. *acte direct* → *acte indirect*

- *Impér affirm+ performatif primaire* → *Assert + ind. prés. + pouvoir/la trebui*

19. *Niță* : *Parc-ar fi catran. Parc-ar fi pucioasă. Ascultați-mă pe mine, domle Voicu. Eu am îmbătrînit în meseria asta /.../ Gazetă să miroasă, ca asta, n-am pomenit.* (Sebastian 1965 : 232) / *.../ Écoutez-moi /.../*

Nitsa : *On dirait du goudron. On dirait du soufre. Vous pouvez me croire, m'sieur Voicu. J'ai vieilli dans ce métier, moi. /.../ Mais un canard qui ait cette odeur-là, j'en avais jamais connu.* (Sebastian 2007 : 241)

20. *Rosine* : **Convenez** pourtant, monsieur, qu'il est bien gai, ce jeune soldat ! (Beaumarchais 1980 : 195)

Rosine : **Trebuie să recunoști**, cu toate astea, că tînărul soldat e foarte nostim. (Beaumarchais 1980 : 54) / **Tu dois reconnaître** /.../

- *Impér nég+ performatif primaire* → *Assert. nég. + ind. prés. + falloir/vbe*

21. *Jeff* : *O lași să plece? N-o lăsa.* Numai dumneata poți s-o oprești, dacă vrei (Sebastian 1965 : 106) / *.../ Ne la laisse pas /.../*

Jeff : *Vous la laissez partir ? Il ne faut pas.* Il n'y a que vous qui puissiez l'en empêcher, si vous voulez. (Sebastian 2007 : 121)

Nous n'avons pas retenu les exemples correspondant à toutes les structures inventoriées, mais seulement ceux qui présentent certaines particularités. Dans l'exemple 19, l'impératif roumain *Ascultați-mă pe mine/Écoutez-moi* n'exprime

pas une requête proprement-dite. C'est un connecteur pragmatique¹⁰ sans valeur illocutoire propre, placé à l'intérieur de l'intervention pour relier les deux actes directeurs de celle-ci : *Parc-ar fi catran !...!* et *Gazetă să miroasă, ca asta, n-am pomenit*. La preuve en est que, si on élimine cet énoncé de l'intervention, cette dernière garde son sens entier. En français, on lui a fait correspondre un acte illocutoire dérivé proprement-dit. Dans 20, la structure roumaine détaille les traits sémantiques du verbe français (convenir) qui sont interprétés comme « des instructions sémantiques qui indiquent à l'interlocuteur comment il doit comprendre la communication qui lui est proposée, ses enjeux, ses règles » (Croll 1991 : 53). C'est pourquoi en roumain la requête devient une obligation externe que l'interlocuteur doit satisfaire.

b. *acte indirect* → *acte direct*

- *Assert + cond. prés + vouloir* → *Impér affir + performatif primaire*

22. *Jeff : Aș vrea să uitați că sînt un băiat de liceu. E jignitor.* (Sebastian 1965 : 30) / *Je voudrais que vous oubliiez !...!*

Jeff : Oubliez que je suis encore au lycée. C'est vexant. (Sebastian 2007 : 46)

- *Interr + ind prés + vouloir* → *Impér affir + performatif primaire*

23. *Madame Vintilă : (către Corina, cu oarecare bruschețe) Vrei să-mi dai racheta? (către Ștefan) Vii?* (Sebastian 1965 : 54) / *Veux-tu me donner la raquette ?*

Madame Vintilă : Donnez-moi la raquette, voulez-vous ? Vous venez ? (Sebastian 2007 : 70)

Dans 22, la structure de l'énoncé prend en considération la relation interpersonnelle des personnages qui est une relation du type supérieur (Corina) – inférieur (Jeff), le conditionnel présent ayant le rôle d'adoucir la requête adressée à un supérieur. Par contre, l'impératif français met en évidence l'attitude de Jeff face à l'attitude de son interlocuteur à savoir son mécontentement d'être considéré un gamin alors que, élève de lycée en terminale, il se considère déjà un homme. Dans 23, pour adoucir la brutalité de la requête réalisée par un impératif, le personnage ajoute la structure conventionnelle *voulez-vous ?* comme adoucisseur, en la plaçant à la fin de la phrase.

Les transcodages indirects peuvent se manifester aussi *au niveau de la structure linguistique* de l'énoncé exprimant la requête : lors du passage vers la langue cible,

10 « Il s'agit d'éléments dont le rôle est de faciliter la coopération des interactants. Ils relient ou bien les interventions constitutives d'un échange et, dans ce cas, ils fonctionnent comme des *marqueurs de fonctions illocutoires* ou, bien, les actes de parole à l'intérieur des interventions : ce sont des *marqueurs de fonctions interactives*. » (Lescher 1994 : 185, dans Stoean 1999 : 222-223)

on peut changer le type de phrase, les modes et les temps verbaux ou bien le verbe – tous à la fois ou séparément – en obtenant des combinaisons de marqueurs différentes de celles de la langue source.

Au niveau de la phrase

- *Assert. nég. + ind. prés + pouvoir* → *Exclamatif. nég. + ind. futur proche + faire*

24. *Corina : Plec la București. Acasă.*

Bogoiu : Nu se poate. (Sebastian 1965 : 95) / *Ce n'est pas possible.*

Corina : À Bucarest. À la maison

Bogoiu : Vous n'allez pas faire ça ! (Sebastian 2007 : 97)

- *Assert nég + ind. prés + penser* → *Interro- nég + ind. prés + a avea de gînd*

25. *Le Comte : Vous, danser ! vous n'y pensez pas. Après votre chute de ce matin, qui vous a foulé le pied droit !* (Beaumarchais 1980 : 509)

Contele : Jocurile ? Nu cumva ai de gînd să joci ? Ai uitat că ai căzut azi-dimineață și ți-ai scrîntit piciorul. (Beaumarchais 1967 : 229) / *Tu n'as pas, par hasard, l'intention de jouer ?*

Dans l'exemple 24, le passage de la forme impersonnelle roumaine à la forme personnelle renforce la requête en faisant revenir à l'interlocuteur une obligation interne de ne pas partir. Dans 25, la présence de l'adverbe *cumva* renforce la requête en la rapprochant d'une interdiction.

Au niveau morphosyntaxique

- *Assert + ind. prés + vbe* → *Assert + ind. futur + vbe*

26. *Profesorul : Lasă, că-mi povestești mîine !.../ Acuma !.../* (Sebastian 1965 : 169) / *Laisse, tu me raconteras demain.*

Miroiu : Tu me raconteras demain. Pour le moment !.../ (Sebastian 2007 : 181)

L'impératif roumain *lasă* (*laisse*), connecteur pragmatique placé au début d'une intervention réactive, est orienté vers l'intervention précédente : il introduit l'attitude réactive du locuteur aux dires de l'interlocuteur et oriente ce dernier vers l'attitude à prendre face à l'acte directeur qui suit (Stoean 1999 : 224). *Lasă* exprime un refus d'adhésion du locuteur qui essaye de changer la décision de son interlocuteur (ibid. : 230). En français, le connecteur et l'acte directeur qui suit ne constituent qu'un seul acte illocutoire qui reprend, par le futur du verbe, l'idée d'ajournement exprimée par *lasă*.

Au niveau lexical

- *Interro- nég + ind. prés + a lăsa* → *Interro- nég + ind. prés + permite*

27. *Necunoscuta* : ***Nu mă lăși să mă uit la ea?*** (Sebastian 1965 : 164-165)/
Tu ne me laisses pas la regarder ?

L'Inconnue : ***Vous ne me permettez pas de le regarder ?*** (Sebastian 2007 : 177)

L'inventaire des mises en équivalence par des transcodages indirects est particulièrement riche et rend possible le choix d'une structure ou d'une autre en fonction de l'aspect de l'échange verbal qu'on veut mettre en évidence. On peut donc être intéressé à insister sur la relation interpersonnelle, sur l'attitude de l'interlocuteur face à l'acte à accomplir, sur les conditions de production de la requête, etc., et choisir sur l'ensemble des combinaisons existantes la plus adéquate à cet effet.

6 CONCLUSION

Nos différentes analyses consacrées à la modalité injonctive ont mis en évidence que, parmi les actes directifs, la requête est l'acte de langage qui dispose – dans les deux langues – de l'inventaire le plus riche de moyens de réalisation directe ou indirecte. Le fait que les dispositifs des marqueurs linguistiques avec leurs différentes combinaisons contiennent en français et en roumain des configurations linguistiques identiques, mais aussi des configurations propres à chaque langue en constitue un argument fort. La richesse de ces configurations représente un atout dans les cas de traduction/version d'une langue à l'autre car elle rend possible un choix plus nuancé de la part du traducteur/interprète. Dans le même temps, la mise en équivalence des dispositifs des marqueurs linguistiques dans les deux langues fournit les bases d'une bi-grammaire qui aide le traducteur/interprète dans son travail de construction et d'interprétation des interactions verbales. D'un autre côté, l'inventaire des convergences, mais surtout des divergences enregistrées entre les deux langues du point de vue des moyens de réalisation de l'acte de requête permet l'élaboration d'un programme d'enseignement consacré à la correction des erreurs. Notre travail aura donc des résultats importants dans la pratique de la traduction et dans l'enseignement du français langue étrangère.

Références bibliographiques

Austin, John-Langshaw, 1975 : *How To Do Things with Words*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press.

- Brown, Penelope et Stephen Levinson, 1987 : *Politeness. Some Universals in Language*. Cambridge : CUP.
- Charaudeau, Pierre, 1992 : *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette-Education.
- Croll, Anne, 1991 : La requête : sémantique des mots et des discours. *Langage et société* 56. 51-80. https://www.persee.fr/doc/lsoc_0181-4095_1991_num_56_1_2527. (Consulté le 15 mai 2019)
- Genette, Gérard, 1991 : *Fiction et Diction*. Paris : Seuil.
- Goffman, Erving, 1974 : *Les rites d'interaction*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine, 1990-1992 : *Les interactions verbales*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine, 2001 : *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris : Nathan.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine, 2005 : *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Lescher, James et Carmen-Ştefania Stoean, 1999 : *Temps, modes et actes de parole*. Bucureşti : Editura Fundaţiei România de Măine.
- Petitjean, André, 2011 : Textualité dramatique et actes de discours. *Linx* [En ligne]. 64-65. <http://journals.openedition.org/linx/1405>. (Consulté le 01 mai 2019)
- Searle, John, 1972 : *Les actes de langage. Essai de philosophie du langage*. Paris : Hermann.
- Stoean, Carmen-Ştefania, 1999 : *Temps, modes et actes de parole*. Bucureşti : Editura Fundaţiei România de Măine.

Textes de référence

- Beaumarchais, Pierre-Augustin Caron de, 1967 : *Nunta lui Figaro*. Bucureşti : Editura pentru literatură.
- Beaumarchais, Pierre-Augustin Caron de, 1980 : *Théâtre*. Paris : Classiques Garnier, Garnier Frères.
- Cocteau, Jean, 1994 : *Les Parents terribles*. Paris : Gallimard.
- Courteline, Georges, 1965 : *Théâtre de Courteline*. Paris : Flammarion.
- Marivaux, Pierre de, 1985 : *Le jeu de l'amour et du hasard*. Paris : Le Livre de Poche.
- Mirodan, Alexandru, 1967 : Ziaristii. Râpeanu, Valeriu (éd.) : *Dramaturgia română contemporană*, vol. II. Bucureşti : Editura Tineretului. 83-164.
- Molière, Poquelin, Jean – Baptiste dit, 1915 : *Les Précieuses ridicules*. Leipzig, Bielefeld : Velhagen & Klasing.
- Molière, Poquelin, Jean – Baptiste dit, 1955 : *Opere vol. 1*. Bucureşti : Editura de Stat pentru Literatură Universală.
- Petrescu, Camil, 1969 : Jocul ielelor. Bărbuşă, Margareta (éd.) : *Dramaturgie românească*, vol. I. Bucureşti : Editura Tineretului. 51-188.
- Sebastian, Mihail, 1965 : *Jocul de-a vacanţa*. Bucureşti : Editura pentru literatură.
- Sebastian, Mihail, 2007 : *Théâtre*. Paris : Éditions de L'Herne.

AXE 2 –

Langue et culture



Les cent dernières années des études françaises en Hongrie

Krisztián Bene

Université de Pécs

Abstract

Traditionally, the role of the French language in education of Hungary has been secondary due to the European geopolitical situation. Therefore, French only appeared in Hungarian schools in the middle of the 18th century and only became relatively important during the interwar period. However, its position deteriorated significantly after the Second World War when French language disappeared in a large part of the schools. From the 1960s, French was again authorized in high schools, even some elementary schools could launch specialized classes in French. A far-reaching change was the appearance of bilingual French-speaking sections in a dozen high schools in the 1980s. The teaching of the language was helped by the activity of the French Institute in Budapest and the Alliances Françaises in the countryside (five establishments). The efforts of these actors led to the flourishing of the teaching of French in Hungary in the early 2000s, as around one hundred thousand people claimed to be French speaking in the country. However, despite the incessant work of all these stakeholders, the number of French speakers is declining continuously due to the dominance of English and the growing popularity of other languages (Spanish, Chinese, etc.).

Key words: French language, Hungary, education, evolution, culture

1 INTRODUCTION

Traditionnellement, les rapports franco-hongrois ne sont pas particulièrement étroits, ainsi la connaissance de la langue française est peu typique en Hongrie. Si on essaye de trouver une explication pour cette situation spéciale, il faut la chercher avant tout dans la nature des relations bilatérales. Ces dernières sont caractérisées par la distance géographique (relativement importante), la diversité culturelle (entre les cultures latine et germano-hongroise), la différence linguistique (entre les langues d'origine indo-européenne et finno-ougrienne) et l'appartenance à des formations politiques opposées sur la scène internationale (voir, par exemple, l'hostilité entre les maisons de Bourbon et de Habsbourg). Par conséquent, ces rapports sont relativement peu nombreux, mais surtout peu intenses entre les deux pays.

D'une manière logique, ce milieu influence considérablement l'enracinement de la langue française en Hongrie dont la présence a été très limitée pendant longtemps dans le pays. Ensuite, cette situation connaît une certaine évolution lors du XX^e siècle en raison des changements politiques et culturels en Hongrie. Dans le présent article, on va essayer de présenter les caractéristiques les plus importantes de ce développement pendant les cent dernières années.

2 LES ANTÉCÉDENTS HISTORIQUES

Au cours de l'histoire, certains personnages et épisodes particuliers relient la France et la Hongrie. Le premier à mentionner est Saint Martin, aussi nommé Martin le Miséricordieux, qui est né dans la ville de Savaria (aujourd'hui Szombathely en Hongrie) de l'Empire romain en 316. Plus tard, il devient évêque de Tours et saint de la chrétienté dont le culte est vivant dans les deux pays concernés (Tóth 2016 : 25-33). Il existe quelques relations dynastiques éparses au XIII^e siècle entre les maisons d'Árpád et de France (Lukács 1929 : 163) qui expliquent le fait que les souverains hongrois invitent des Français (chevaliers, architectes, agriculteurs) dans leur pays pour que ces derniers puissent partager leur savoir-faire avec la population locale (Hervay 2009 : 270-276). Ces rapports connaissent leur apogée au XIV^e siècle. C'est l'époque quand Charles I^{er} Robert et Louis I^{er} le Grand, deux rois issus de la maison d'Anjou-Sicile, occupent le trône de la Hongrie pendant presque un siècle (de 1308 à 1382). Concernant leur activité très variée, il faut mentionner que c'est Charles qui réorganise l'administration et l'armée du royaume suivant les modèles français (Lukács 1929 : 164). De son côté, c'est Louis qui fonde la première université en Hongrie dans la ville de Pécs en 1367 (Petrovics 2005 : 29).

Les relations bilatérales sont rares et superficielles pendant l'époque moderne, surtout en raison de l'histoire mouvementée du Royaume de Hongrie occupé par les Turcs au XVI^e siècle et reconquis par les troupes occidentales au XVII^e siècle. L'exception est la période de la guerre d'indépendance hongroise (1703-1711) quand Louis XIV soutient les efforts militaires et politiques du prince hongrois luttant contre les Habsbourg, Ferenc II Rákóczi (Köpeczi 2003 : 694). Pendant le XVIII^e siècle, un transfert culturel important a lieu, car l'esprit des Lumières et celui de la Révolution française exercent une grande influence sur les jeunes Hongrois ayant la possibilité de visiter la France. Ces idées contribuent également à la naissance du mouvement jacobin hongrois qui est sévèrement réprimé par les autorités (Ring 1982 : 16). Après les guerres napoléoniennes, lors desquelles les deux pays se trouvent dans deux camps politico-militaires opposés, les contacts littéraires et politiques connaissent une relance dans les années 1830 et 1840. La vie artistique est largement influencée par les courants français prédominants à l'époque. Du point de vue politique, l'événement le plus remarquable est la révolution française de 1848 qui inspire directement les Hongrois pour se révolter (Kosáry 1998 : 176).

Le rayonnement de la culture française et le modèle politique attirant contribuent également au fait que le XIX^e siècle est caractérisé par des relations culturelles franco-hongroises intenses. Un nombre d'artistes hongrois étudient les courants artistiques français en France pour pouvoir créer des œuvres inspirées par ce milieu culturel particulier. D'une manière intéressante, ces influences encouragent le rapprochement politique entre les deux pays, un phénomène critiqué par les autorités autrichiennes, ainsi il n'aura pas de grands résultats dans la politique internationale. En même temps, ce rapprochement singulier à l'époque est illustré par la construction d'un monument en l'honneur des soldats français tombés en Hongrie pendant les guerres napoléoniennes. Ce monument est inauguré dans la ville de Pécs en 1908 et symbolise, jusqu'à aujourd'hui, le passé commun des deux pays (Nagy 2002 : 71-79).

3 LES ANTÉCÉDENTS PÉDAGOGIQUES

Bien évidemment, les circonstances historiques présentées ci-dessus influencent considérablement le niveau de connaissance de la langue française en Hongrie. Étant donné que ces échanges politiques et culturels bilatéraux sont plutôt des cas isolés, ils ne peuvent pas entraîner la connaissance massive de la langue française. Même la Réforme, malgré son influence considérable en Hongrie, ne change pas cette situation peu favorable, car les langues vivantes ne sont pas enseignées dans les écoles protestantes non plus. Certaines familles de l'aristocratie hongroise,

hostiles à la cour impériale autrichienne, envoient leurs enfants en Suisse pour obtenir une culture protestante et francophone, mais leur nombre reste très limité au sein de la population hongroise (Vörös 1976 : 80).

L'enseignement de la langue française dans certaines écoles secondaires hongroises (notamment, un lycée évangélique à Bratislava et un lycée jésuite à Sopron) commence au début du XVIII^e siècle. Un premier manuel de français est publié à Sopron en 1727, probablement pour les élèves de ces établissements scolaires. Le français est également enseigné dans des écoles de filles maintenues par des ordres religieux féminins. On le trouve aussi dans les écoles supérieures calvinistes de Marosvásárhely et de Debrecen où la langue française est très appréciée par l'élite locale majoritairement protestante (Mihalovics 2003 : 104). L'Université de Nagyszombat a été fondée en 1635 et a été transférée à Buda, capitale de la Hongrie, en 1777. Théoriquement, la langue française est enseignée à l'université à partir de 1775, mais un décret de Joseph II met fin à l'enseignement du français en 1884 parce que l'absolutisme éclairé du souverain favorise l'apprentissage de l'allemand, et les autres langues vivantes sont exilées de l'université pour un certain temps. Cette situation change après la mort de Joseph II (1790), ainsi le français devient un cours facultatif au sein de l'université à partir de 1791. La langue est enseignée par des maîtres d'origine française. Le premier enseignant titularisé est François Roussel qui travaille à l'université de 1803 à 1819 (Fodor 2011 : 189-190). Pendant la première moitié du XIX^e siècle, plusieurs manuels de grammaire française et guides de conversation voient le jour, permettant l'introduction de la langue française dans un grand nombre d'écoles. À partir de 1848, le français fait partie du programme normal des lycées de six ans, devenant ainsi la langue des élites culturelles de la Hongrie (Vargyas 2012 : 149-151).

Le premier département de français est fondé en 1869, après le Compromis austro-hongrois de 1867, au sein de l'université de Budapest, signifiant ainsi le début officiel de l'enseignement de la langue et de la littérature françaises dans l'enseignement supérieur hongrois. En s'inspirant du modèle français, des intellectuels proposent au ministre de l'Éducation, déjà en 1875, de fonder un nouvel établissement consacré à la formation des professeurs. Finalement, ce foyer d'étudiants nommé Collège Eötvös est fondé seulement une vingtaine d'années plus tard, en 1895. L'établissement est l'homologue de l'École Normale Supérieure de la rue d'Ulm où, à côté du corps enseignant hongrois, un lecteur français délégué travaille et donne des cours de français pour tous les étudiants. Les professeurs formés dans cet établissement travaillent majoritairement dans des lycées et contribuent à l'expansion de la langue française dans l'enseignement secondaire (Fodor 2011 : 190). Grâce également aux efforts de la Légation de France à Budapest, qui donne des cours de français pour des adultes, et des maisons d'éducation religieuses pour jeunes filles, la langue et la culture françaises ont une importance grandissante en Hongrie au début du XX^e siècle. En même temps, sa position

est relativement faible dans le pays surtout germanophone, car le nombre de ses locuteurs est très restreint même s'ils appartiennent majoritairement aux élites culturelles de la société (Vargyas 2012 : 151-152).

4 L'ENTRE-DEUX-GUERRES

Pendant la Première Guerre mondiale, la France et la Hongrie se trouvent dans deux camps opposés, ce qui influence considérablement les rapports bilatéraux. En même temps, c'est le traité de paix imposé sur la Hongrie à la fin du conflit signé dans le château de Trianon qui fait de la France une figure diabolique devant le public hongrois. Étant donné que le Royaume de Hongrie perd plus de deux tiers de son territoire et la même proportion de sa population y compris presque trois millions de Hongrois, ce traité de paix traumatise la Hongrie et devient la source d'une francophobie largement répandue au sein de la population hongroise. Bien évidemment, cette situation influence d'une manière négative le prestige et la position de la langue française en Hongrie au début des années 1920 (Süpek 1990 : 24). Du côté français, la politique culturelle envers la Hongrie reste volontairement limitée dans ce contexte diplomatique peu favorable pour la coopération. Par conséquent, malgré l'ouverture de plusieurs Instituts français en Europe centrale et orientale, dans les années 1920 (Prague – 1920, Bucarest – 1923, Varsovie – 1924, Belgrade – 1926), on n'a pas l'intention de fonder un tel établissement en Hongrie (Tamussin 2015 : 133).

Paradoxalement, la position de la langue française connaît une amélioration considérable pendant cette époque-là. Cette évolution est liée surtout à la réforme de l'enseignement secondaire de 1924 initiée par Kuno Klebelsberg, ministre de l'Éducation. Cette réforme favorise l'apprentissage des langues modernes pour répondre aux besoins de la classe moyenne hongroise de plus en plus importante. Pour pouvoir atteindre cet objectif, on introduit un nouveau type de lycée, le *reálgimnázium*. Cet institut est une sorte d'amalgame de deux types de lycée déjà fonctionnant auparavant, le *gimnázium* et le *reáliskola*. Le premier diffuse des connaissances humanistes comme les langues latine et grecque, tandis que le deuxième donne un enseignement pratique basé sur les matières scientifiques comme la chimie et la biologie. Le nouveau lycée essaye de combiner les deux : à côté du latin, il enseigne des langues vivantes étrangères, notamment l'allemand, le français, l'italien et l'anglais (Nagy 1977 : 162).

En raison de son passé historique en Hongrie, comme première langue vivante étrangère obligatoire, l'allemand garde sa suprématie. Comme deuxième langue vivante, les autres langues peuvent être choisies, ce qui améliore nettement leur position. D'après les données sur les choix de langue des lycéens, c'est le français

qui devient incontestablement la deuxième langue vivante étrangère dans les nouveaux établissements. La situation est similaire dans les écoles secondaires de jeunes filles, mises en place en 1926, dans lesquelles on a introduit le français comme deuxième langue étrangère vivante (Mészáros 1988 : 104-106, 109-112).

En 1934, le nouveau ministre de l'Éducation, Bálint Hóman, introduit le lycée général dont le programme pendant les premiers quatre ans est le même, ensuite, pendant les derniers quatre ans, on tourne soit vers les matières scientifiques soit vers les langues vivantes où la position du français est forte. En revanche, il faut ajouter que cette formation est réservée pour l'élite de la société hongroise, seulement une proportion restreinte de la population pouvant bénéficier de ces connaissances. Par exemple, en 1940, seulement 8 736 personnes obtiennent un baccalauréat, ce qui montre les limites de ce phénomène (Sipos 2017 : 22). On ne peut pas oublier un lycée à part, le lycée des Prémontrés de Gödöllő (dans la proximité de Budapest) qui est doté d'une section française en 1938 grâce à un accord conclu entre les deux États (Vargyas 2012 : 153).

Ce succès incontestable est également lié au fait qu'il y a un bon nombre de professeurs de français disponibles qui sont capables de transmettre leurs connaissances aux lycéens à un niveau élevé. Ils sont formés dans deux lieux : soit au sein du Collège Eötvös mentionné ci-dessus, soit aux facultés des lettres des universités. Le premier fonctionne comme un internat rattaché à l'Université de Budapest et assure une formation de très haut niveau pour les étudiants dont la majorité font carrière comme professeur francophone dans le secondaire. Les instituts pédagogiques des universités donnent des connaissances théoriques et pratiques en pédagogie et exigent la connaissance approfondie de deux spécialités. Cette formation dure pendant quatre ans et elle est complétée par un an de stage pédagogique dans un lycée. La maîtrise d'une langue étrangère vivante est obligatoire pour tous les futurs professeurs. Pendant l'entre-deux-guerres, il y a quatre universités en Hongrie et chacune possède un département de français qui contribue à l'augmentation du nombre de professeurs de français. Ces villes universitaires (notamment Budapest, Debrecen, Pécs et Szeged) se trouvent dans des zones géographiques relativement lointaines, couvrant pratiquement la totalité du territoire du pays (Mészáros, Németh et Pukánszky 2000 : 375-377). Leur travail est aidé par l'activité de l'Alliance française, présente en Hongrie depuis 1898 (Vécsi 1898 : 4), qui donne des cours de langue et de civilisation françaises, parfois même en coopération avec les départements de français des universités (Eckhardt 1937 : 375).

L'attitude du gouvernement hongrois change également au fil du temps et commence à s'ouvrir vers la France sur le champ culturel. Dans le cadre de cette nouvelle orientation, un certain nombre d'étudiants sont envoyés en France pour y faire des études dans des établissements français grâce à des bourses versées par

l'État hongrois. En 1928, le Bureau Franco-Hongrois de Renseignements Universitaires est fondé, devenant en 1934 le Centre d'Études Hongroises en France, puis finalement l'Institut hongrois de Paris en 1941. Cet établissement permet l'orientation et l'accueil des étudiants hongrois faisant des études à Paris, contribuant ainsi à la diffusion de la langue et de la culture françaises auprès des élites intellectuelles hongroises (Csernus 1999 : 24-26).

5 PENDANT L'ÈRE COMMUNISTE

Après la Seconde Guerre mondiale, le nouveau gouvernement hongrois fait des efforts pour relancer les relations culturelles franco-hongroises. On autorise la réouverture des établissements scolaires francophones fermés pendant la guerre (par exemple les départements de français ou le lycée des Prémontrés de Gödöllő), crée des associations culturelles et scientifiques franco-hongroises et contribue à l'ouverture de l'Institut français en 1947. Par conséquent, l'avenir du français en Hongrie semble assuré même parmi les nouvelles conditions politiques et culturelles. Cependant, la prise du pouvoir des communistes en 1948 change complètement les circonstances. Le gouvernement communiste nationalise les établissements à orientation française, par exemple les écoles secondaires confessionnelles dotées souvent d'une culture francophone (avec la dissolution des ordres et congrégations religieux), transforme le Collège Eötvös en simple foyer d'étudiants et interdit l'enseignement du français (avec les autres langues occidentales). Ces mesures entraînent la chute importante du nombre des apprenants du français. Les seuls établissements où le français est enseigné sont les universités, mais le but de ces formations est très restreint : satisfaire les besoins du commerce, de l'industrie et de l'administration dans le domaine des locuteurs francophones étant capables de contribuer à l'activité professionnelle de ces branches. En revanche, il y a un élément positif : tandis que pratiquement tous les Instituts français sont fermés en Europe centrale et orientale, celui de Budapest garde la possibilité d'une éventuelle relance culturelle, car il peut continuer son fonctionnement qui garde aussi la possibilité d'une éventuelle relance culturelle (Fejérdy 2011 : 58-59).

Après ces mesures draconiennes, il y a une certaine amélioration au début des années 1950. Le français est réintroduit dans les écoles comme deuxième langue étrangère optionnelle au même titre que l'anglais et l'allemand, mais le nombre de ses apprenants reste très limité face au russe, première langue étrangère obligatoire pour tous les élèves. Ce processus de rapprochement est interrompu par la révolution de 1956 qui refroidit les relations bilatérales. Un certain dégel n'a lieu qu'au début des années 1960 quand les deux parties commencent à s'intéresser mutuellement. Le résultat de cette détente est la signature des accords de

coopération culturelle qui permettent l'apparition de la langue française même dans certaines écoles élémentaires, ce qui est un succès incontestable par rapport à la situation antérieure. Malgré cette évolution, le français est en quatrième position derrière le russe, l'allemand et l'anglais par rapport au nombre d'apprenants dans les années 1970 (Vargyas 2012 : 153-154).

Les années 1980 apportent des changements positifs pour le français en Hongrie. Sous l'influence de Béla Köpeczi, ministre de l'Éducation et ancien étudiant du Collège Eötvös, on autorise l'introduction de l'enseignement bilingue qui permet l'ouverture des sections bilingues francophones dans deux lycées en 1987 (dans la ville de Mohács, disparue depuis, et dans la capitale) (Szépe 1987 : 34). Cette nouvelle forme de formation aura un certain succès qui va entraîner l'ouverture de plusieurs autres établissements similaires (voir ci-dessous). Il faut également mentionner que le Centre interuniversitaire d'études hongroises à Paris et le Centre interuniversitaire d'études françaises sont créés à Budapest en 1985, contribuant au rapprochement culturel et scientifique (Berényi 1990 : 194-196). Dans le cadre de cette ambiance favorable, on recrée également la Faculté des Lettres à Pécs en 1983 qui permet la réouverture du Département d'Études françaises disparu pendant la Seconde Guerre mondiale en 1985 (Víggh 2001 : 123-124). L'enseignement de la langue française est soutenu par l'État français qui envoie, par le biais de l'Institut français de Budapest, des manuels de français pour les enseignants et leur accorde la possibilité de participer à des formations pédagogiques supplémentaires en France (Poros 2015).

6 DEPUIS LE CHANGEMENT DE RÉGIME

En 1989, avec la chute du communisme, un nouveau régime politique voit le jour (Romsics 2001 : 539-557) et une nouvelle époque commence dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. Le changement le plus important est la disparition du russe comme première langue étrangère obligatoire (il serait seulement deuxième langue optionnelle, mais il ne sera pas choisi pendant très longtemps par les élèves en raison des expériences historiques). Cela veut dire également que le français devient une première langue étrangère optionnelle dans l'enseignement public, avec l'anglais et l'allemand. Cette transformation de statut augmente considérablement le nombre d'apprenants de la langue française, même si le français est rarement le premier choix des élèves (et de leurs parents). Dans la plupart des cas, le français est une deuxième option après l'anglais ou l'allemand dans les années 1990, ayant ainsi une solide position dans les écoles primaires et secondaires. Dans cette nouvelle situation, il y a une pénurie de professeurs de langue, car la plupart des enseignants ont appris auparavant la

langue russe, tandis que le nombre de professeurs des langues occidentales était très limité. Pour remédier à ce problème, d'une part, on assure une formation complémentaire aux professeurs de russe pour devenir capables d'enseigner une autre langue (ce projet porte des résultats mitigés), d'autre part, on intensifie la formation de professeurs de langue dans l'enseignement supérieur, ce qui entraîne l'augmentation du nombre de ceux-ci dans l'enseignement secondaire à la fin des années 1990 (Vágó 2000 : 674-681).

Grâce à ce développement, l'enseignement de la langue française connaît un essor spectaculaire jusqu'au milieu des années 2005. Dans l'enseignement secondaire, dix sections bilingues franco-hongroises, qui donnent une formation de haut niveau, sont créées au total. Ces établissements se trouvent surtout dans la capitale (deux lycées) et dans la partie orientale du pays, notamment dans les villes suivantes : Aszód, Pásztó, Szeged, Debrecen, Miskolc (deux lycées). D'une manière intéressante, seulement deux sections bilingues se situent à l'ouest du Danube (dans les villes de Pécs et de Veszprém). Apparemment, cette région du pays est peu favorable pour ce type de formation, car deux autres sections bilingues se trouvant à Mohács et à Kaposvár ont cessé d'exister malgré leur début encourageant dans le domaine de la diffusion de la langue et de la culture françaises dans des villes moyennes hongroises. La présence du Lycée Français Gustave Eiffel de Budapest depuis 1962 est également un atout dans l'enseignement du français, car cet établissement unique en Hongrie propose des formations en langue française à partir de l'école maternelle jusqu'au lycée pour un public de plusieurs nationalités. Parallèlement, le nombre de départements de français dans l'enseignement supérieur connaît une évolution, car, avec la création de huit nouveaux établissements, douze départements fonctionnent au milieu des années 2000 en Hongrie (Kőműves 2012 : 19-23).

Un signe positif est le nombre de coopérations scientifiques réalisées parmi les universités hongroises et françaises qui permettent, par exemple, l'introduction des formations communes donnant des doubles diplômes dans plusieurs établissements (l'École supérieure de commerce extérieur de Budapest, l'Université ELTE, l'Université des sciences techniques et économiques de Budapest et l'Université de Szeged). Il faut également souligner le fait qu'un certain nombre d'universités font partie de l'Agence universitaire de la Francophonie (notamment, au-delà des trois institutions mentionnées ci-dessus, l'Université des sciences économiques et de gestion appliquée de Budapest). En 1992, on crée la Fondation Franco-Hongroise pour la Jeunesse qui délègue des enseignants natifs aux établissements d'enseignement hongrois pour qu'ils y enseignent la langue et la civilisation françaises (Poros 2015). Ce développement est également encouragé par la collaboration intense dans le domaine de l'économie, car la France est régulièrement le troisième ou quatrième investisseur étranger pendant cette période (Lachaise 2012 : 141-150).

Cependant, après cet apogée au milieu des années 2000, la position de la langue et de la culture françaises commence à se détériorer en Hongrie dans le domaine de l'enseignement. Le premier signe alarmant est la baisse rapide du nombre des élèves apprenant le français (moins de deux pour cent des lycéens). Ce changement s'explique avant tout par la domination de l'anglais et la popularité croissante d'autres langues, par exemple l'espagnol. Ces faits entraînent également la diminution du nombre des étudiants aux universités. Le résultat de ce processus est triste et spectaculaire : la majorité des départements de français (sept sur douze) disparaissent, ainsi ils ne sont plus que cinq aujourd'hui (deux établissements à Budapest et un dans chacune des grandes villes universitaires : Debrecen, Pécs et Szeged). Un phénomène similaire a lieu dans l'économie où les chiffres montrent un certain recul dans l'intensité des rapports économiques (La France en Hongrie, Ambassade de France à Budapest). Par conséquent, selon des sondages, le nombre de locuteurs francophones est d'environ un pour cent de la population hongroise (Poros 2015).

7 CONCLUSION

On peut constater que les relations entre la France et la Hongrie ne sont pas particulièrement étroites en raison de la distance géographique, culturelle, linguistique et politique. Néanmoins, les deux pays partagent quelques épisodes communs lors de l'histoire qui remontent au Moyen Âge. Bien évidemment, cette évolution historique particulière influence le développement de l'enseignement de la langue française en Hongrie. Pendant le dernier siècle, ces influences sont parfois positives, par exemple pendant la période de l'entre-deux-guerres, mais souvent négatives lors des tournants historiques. Ce flottement est lié surtout à l'histoire mouvementée des relations des deux pays. En même temps, pendant les dernières décennies, le français en Hongrie est menacé par la concurrence des autres langues et les tendances sont nettement défavorables pour la francophonie.

Malgré ces difficultés importantes, la langue française reste un atout pour les apprenants hongrois dans le domaine de la culture et de l'économie. On ne peut qu'espérer qu'une bonne capacité d'adaptation puisse permettre de surmonter ces obstacles et de contribuer à la remontée du français dans le système d'enseignement hongrois.

Références bibliographiques

- Bán, Ervin, 1979 : Kérdőjelek a francia nyelvoktatás körül. *Magyar Pedagógia* 79/1. 43-52.
- Berényi, Pál, 1990 : Les relations culturelles franco-hongroises après 1945 et l'Institut Hongrois de Paris. *Cahiers d'études hongroises* 2/1. 191-197.
- Csernus, Sándor, 1999 : A Párizsi Magyar Intézet. *Hungarológia* 1/1-2. 24-33.
- Eckhardt, Alexandre, 1937 : Les livres. *Nouvelle Revue de Hongrie* 30/2. 374-376.
- Fejérdy, Gergely, 2011 : A francia kultúrdiplomácia főbb törekvései és lehetőségei Magyarországon 1945 és 1990 között. *Külvügyi Szemle* 10/2. 53-75.
- Fodor, István, 2011 : Histoire de l'enseignement du français à l'Université de Budapest. Bárdosi, Vilmos (éd.) : *235 années d'enseignement du français à l'Université de Budapest*. Budapest : ELTE BTK Francia Tanszék, Tinta Kiadó. 187-198.
- Hervay, Levente, 2009 : Ciszterciek a középkori Magyarországon. Guitman, Barnabás (éd.) : *A ciszterci rend Magyarországon és Közép-Európában*. Piliscsaba : Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar. 270-276.
- Kosáry, Domokos, 1998 : Európa és Magyarország 1848-ban. *Történelmi Szemle* 40/3-4. 175-184.
- Kömüves, Edina Á., 2012 : *Le statut de l'enseignement de la langue française en Hongrie depuis le changement de régime*. Mémoire de maîtrise, Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Köpeczi, Béla, 2003 : II. Rákóczi Ferenc külpolitikája. *Magyar Tudomány* 109/6. 692-698.
- Lachaise, Bernard, 2012 : La France et la place de la Hongrie dans l'Europe de François Mitterrand à Jacques Chirac, 1990-2004. *Öt Kontinens* 9/2. 141-150.
- La France en Hongrie*. Ambassade de France à Budapest. (Consulté le 13 décembre 2019)
- Lukács, György, 1929 : Francia-magyar történelmi kapcsolatok. *Budapesti Szemle* 212/2. 161-173.
- Mészáros, István, 1988 : *Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája 996-1948 (Általános képző középiskolák)*. Budapest : Akadémiai Kiadó.
- Mészáros, István, András Németh et Béla Pukánszky, 2000 : *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Budapest : Osiris Kiadó.
- Mihalovics, Natália, 2003 : Adalékok a magyarországi középiskolai francianyelv-oktatás történetéhez. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 3/1. 103-110.
- Nagy, Gábor, 2002 : Francia emlék a Mecseken. *Pécsi Szemle* 5/1. 71-79.
- Nagy, Sándor (éd.), 1977 : *Pedagógiai lexikon 2*. Budapest : Akadémiai Kiadó.
- Petrovics, István, 2005 : A középkori pécsi egyetem és alapítója. *Aetas* 20/4. 29-40.

- Poros, András, 2015 : A paradés kocsisból a végbélkúpig és tovább. *Nyelv és Tudomány*, 11 novembre 2015. <https://www.nyest.hu/hirek/a-parades-kocsistol-a-vegbelkupig-es-tovabb>. (Consulté le 30 décembre 2019)
- Ring, Éva, 1982 : Martinovics és kora. *Valóság* 25/6. 9-19.
- Romsics, Ignác, 2001 : *Magyarország története a XX. században*. Budapest : Osiris.
- Sipos, Péter, 2017 : *Horthytól Rákosiig. Írások Magyarország 20. századi történetéből*. Budapest : Napvilág Kiadó.
- Süpek, Ottó, 1990 : Un lieu de rencontre privilégié : le Collège Eötvös. *Cahiers d'études hongroises* 2/1. 21-26.
- Szépe, György, 1987 : A pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Karáról, az ott folyó nyelvi és kommunikációs nevelési programról. *A hungarológia oktatása* 1/1. 29-34.
- Tamussin, Catherine, 2015 : L'enseignement du français en Hongrie après le traité de Trianon (1920) : un essor défiant les contingences politiques ? *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 29/2. 131-153.
- Tóth, Ferenc, 2016 : Hic natus est. De la Pannonie à la Hongrie, une histoire martinienne. Join-Lambert, Sophie (éd.) : *Martin de Tours : Le rayonnement de la Cité*. Milano : Silvana Editoriale. 25-33.
- Vágó, Irén, 2000 : Az idegennyelv-oktatás fő tendenciái a 80-as és 90-es években. *Educatio* 9/4. 668-690.
- Vargyas, Brigitta, 2012 : L'enseignement du français en Hongrie. Feld-Knapp, Ilona (éd.) : *Cathedra Magistrorum 2011/2012*. Budapest : Typotex Kiadó – Eötvös-József-Collegium. 141-155.
- Vészi, József, 1898 : Alliance française de Budapest. *Budapesti Napló*, 9 décembre, Hírek.
- Vígh, Árpád, 2001 : La francophonie à Pécs. Chronique d'une expérience. *Cahiers francophones d'Europe Centre-Orientale* 11/1. 123-170.
- Vörös, Imre, 1976 : A francia nyelv oktatása Magyarországon a XVIII. században. *Magyar Pedagógia* 76/1-2. 80-95.

La formation à l'interculturel dans le dispositif universitaire albanais

Elvis Bramo et Eldina Nasufi

Université de Tirana

Abstract

Intercultural is a dimension that is part of most disciplines concerned with foreign languages at university level in Albania, but more should be done as far as class concept and practice are concerned. The frequent Erasmus + exchanges, the opening of university to international experiences, the need to be integrated as fast and well as possible into the labor market, are some of the factors that matter in order to give a greater importance to the intercultural competence. In this presentation we will give a description of the Albanian context, the programs, diplomas, the current approach to promote and implement the teaching of intercultural skills. We will focus mostly on the Faculty of Foreign Languages of the University of Tirana, where we will analyze a questionnaire given to the students to see their concepts about the place of culture and intercultural approaches in their language activities and their needs in order to expand their knowledge. Concrete results and proposals related to our experiences as professors of different disciplines that conclude intercultural aspects will be given at the end of this article.

Key words: intercultural, questionnaire, international experiences, labor market

1 LE DISPOSITIF UNIVERSITAIRE ET L'ENSEIGNEMENT DE L'INTERCULTUREL EN ALBANIE

Depuis plus d'une décennie, on accorde une place très importante aux recherches, aux études et aux pratiques de classe visant l'interculturel et les langues en Albanie. Après la mise en place de la Convention de Bologne, autour des années 2004-2005, de nouveaux programmes ont été rédigés et les nouveaux curricula contiennent de plus en plus d'éléments interculturels. L'intégration du CECRL a également facilité cette démarche, en particulier avec la pédagogie de la tâche ou du projet et une place accrue pour des activités visant à former l'apprenant considéré comme acteur social. L'interculturel est étudié dans de nombreux domaines et parcourt en filigrane plusieurs disciplines à caractère linguistique et non linguistique. Quand il s'agit d'établissements comme la Faculté des Langues Étrangères, la diversité des besoins et des publics, demande aussi une harmonisation des pratiques de classe afin de répondre au mieux non seulement aux besoins langagiers des apprenants, mais également à leurs besoins culturels et interculturels.

Nous voudrions en particulier présenter ici quelques aspects des programmes de deux filières de la Faculté des Langues Étrangères de l'Université de Tirana, à savoir du Département de Français et du Département de Grec. Au niveau licence, les étudiants de français et de grec (ne s'agissant pas d'un double cursus) suivent des cours à caractère pratique comme l'écrit, l'oral, la grammaire appliquée, la typologie textuelle, la méthodologie du travail universitaire, mais aussi des cours plus spécifiques relevant de la linguistique, la littérature ou de domaines comme la communication et la traduction/interprétation. Mentionnons quelques modules comme la civilisation (pour le français et le grec), la littérature de la langue B (2), la didactique des langues, la communication et la culture, l'anthropologie sociale, ou encore la pratique de la traduction pour la licence. Au niveau master, le Département de Français prépare de futurs professeurs, traducteurs-interprètes et des professionnels dans le domaine du tourisme et la communication. Le département de Grec, depuis deux ans, offre également un programme de master-recherche en enseignement du grec, à part les filières de traduction/interprétation et communication interculturelle et touristique. Au niveau master sont dispensés des cours tels que la linguistique appliquée et la communication interculturelle, les relations internationales, de même que des modules visant les pratiques de traduction avec une plus forte présence de contenus, de supports et d'activités développant la compétence interculturelle. Nous offrons donc des cours qui traitent directement ou indirectement de la question de l'interculturel et où sont approfondies les compétences interculturelles, surtout à travers l'analyse de documents de travail, la conception de situations de communication ou d'études de cas.

Plusieurs conférences scientifiques ont comme axe les aspects interculturels, surtout depuis les débuts de la mise en place de la convention de Bologne. Ces conférences sont organisées au niveau départemental et interdépartemental et récemment les étudiants, en particulier ceux de français, peuvent aussi participer avec leurs premières recherches. De nombreux articles et des travaux de thèse sont désormais publiés par les enseignants chercheurs en Albanie.

Des projets ont également été réalisés au cours de ces dernières années, axés sur des thématiques telles que : les curricula dans le domaine de spécialité, les nouvelles technologies et les formations francophones, la représentation des migrants dans les manuels scolaires, le français du droit et de l'économie et les nouvelles technologies, la didactique au niveau universitaire. La création du master délocalisé en traduction/interprétation a été réalisée en collaboration avec ITIRI-Strasbourg.

Le contexte universitaire de l'enseignement des langues vise de plus en plus une ouverture vers l'international, ce que montre très bien le nombre important et en hausse croissante des échanges Erasmus+ avec différentes universités, y compris des universités de la région ou en dehors de la région telles que la Bulgarie et la France. Nos étudiants participent à des activités internationales en collaboration avec des partenaires de notre institution. Citons, à titre d'exemple, la participation à des formations comme Labcitoyen (formation en France sur des thématiques comme l'égalité femme-homme, les droits de l'homme, etc.), la participation à des forums tels que « Emplois verts et la jeunesse », organisé par l'Organisation Internationale de la Francophonie, ou encore le Festival des étudiants Francophones en Europe centrale et orientale.

2 QUELQUES CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES SUR LA NOTION D'INTERCULTUREL

Avant la mise en place de l'approche actionnelle, nombreux ont été les travaux visant et explicitant les éléments constitutifs de l'interculturel, en particulier à partir de l'approche communicative. Cette approche sortait du cadre de la linguistique appliquée, donc ne considérait plus la linguistique comme seule discipline de référence dans le domaine de l'enseignement (Bertocchini et Costanzo 2008 : 46).

Abdallah-Preteceille (1986 : 83) retient que

l'approche interculturelle déplace, en quelque sorte, l'objet de l'analyse, ou plus exactement élargit le champ de l'analyse en portant le regard autant sur le contenu de l'apprentissage que sur la démarche opérée par l'apprenant pour s'approprier ce contenu ainsi que sur l'apprenant lui-même en tant que sujet.

À l'heure actuelle nous devons apprendre à vivre dans une société qui nous impose de plus en plus d'interagir indépendamment des différences qui nous caractérisent, que celles-ci soient langagières, éthiques ou sociales. Il nous semble que ces aspects sont clairement mis en évidence par le CECRL (2001 : 84) quand il définit ce qui constitue la compétence interculturelle :

- 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'autres cultures ;
- 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 des relations superficielles stéréotypées.

De plus, différentes notions comme le plurilinguisme, le multilinguisme, sont très souvent utilisées et cela pour désigner principalement des aspects qui sont travaillés en classe de langue (CECRL 2018 : 165). Nous adopterons le point de vue de Kiyitsioglou-Vlachou (2020 : 302) pour faire la différence entre quelques notions clés. L'auteur souligne que

le terme d'interculturel introduit des dimensions de réciprocité dans les échanges et de complexité dans les cultures ; autrement dit, l'inter-culturel contient une démarche, alors que les préfixes multi- et pluri- n'évoquent pas les interactions qui peuvent avoir lieu et se limitent au constat.

Un apprentissage de la culture et de l'interculturel devrait fournir à l'apprenant les moyens linguistiques et paralinguistiques pour qu'il soit à même de réagir et d'agir dans des contextes culturellement variés.

3 LES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

Environ 60 % (sur environ 100 étudiants au niveau licence et master) de nos étudiants de grec ont vécu et sont nés en Grèce et sont venus s'installer en Albanie. Cette catégorie d'apprenants connaît bien la langue et la culture grecques, par contre la langue albanaise est difficile pour eux et ils commencent à découvrir petit à petit la culture du pays. Les étudiants de français commencent à apprendre la langue à partir de la première année de licence et ils sont à peu près 75 % à ne pas l'avoir étudiée au niveau pré-universitaire. Environ 120 étudiants de français et de grec ont répondu à un questionnaire portant sur :

1. le ou les séjours linguistiques dans le pays dont on parle et on apprend la langue ;
2. une autoévaluation de leur compétence interculturelle quand il faut interagir avec des locuteurs natifs (exemple : éléments religieux, stéréotypes, rituels sociaux, gastronomie, etc.) ;
3. l'importance qu'ils accordent au rapport entre la langue et la culture et leur définition de l'interculturel ;
4. les activités langagières auxquelles ils participent pour développer leur compétence interculturelle ;
5. les éléments interculturels qu'ils sont capables de percevoir dans les manuels de langue grecque et française ;
6. une description succincte de types d'activités auxquelles ils sont le plus souvent habitués quand il s'agit de travailler sur l'interculturel ;
7. leurs besoins pour compléter leur formation à l'interculturel (formations, travaux pratiques, conception de projets, etc.) ;
8. les manifestations scientifiques où sont traitées des questions d'interculturel auxquelles ils ont pu éventuellement participer ;
9. les modules qu'ils considèrent comme les plus importants pour acquérir des connaissances interculturelles.

Les séjours linguistiques dans les pays où l'on parle la langue étudiée sont moins nombreux pour les étudiants de français que pour ceux de grec. En raison d'un contexte/modèle culturel plus lointain du contexte albanais, il est compréhensible que pour les étudiants de français il soit plus difficile de trouver des possibilités de séjour dans les pays francophones. Ils sont en mesure de décrire à l'aide d'un métalangage modeste les difficultés auxquelles ils se heurtent avec un locuteur natif, quand le contexte social leur est inconnu ou des éléments du quotidien leur échappent. Les difficultés sont bien moindres chez les étudiants de grec, ils s'estiment capables de gérer la communication avec des locuteurs de la langue grecque, la seule difficulté étant que les interlocuteurs soient informés réciproquement en fonction du thème de l'échange langagier. Par ailleurs, presque tous les étudiants de la filière traduction/interprétation déclarent que, pendant le processus de traduction ou d'interprétation, il leur faut faire plus d'efforts pour expliquer ou trouver les équivalents culturels. Ceci, indépendamment de la langue, constitue un point commun dans les réponses.

Tous reconnaissent l'importance du rapport entre la langue et la culture ainsi que de l'interculturel, mais peu donnent des détails supplémentaires sur le pourquoi de ce rapport indissociable entre ces concepts. Les définitions de l'interculturel

quand les étudiants choisissent de les élaborer portent sur des éléments comme « communication en direct », « deux ou plusieurs cultures en contact », « stéréotypes et clichés », etc. Les étudiants ayant suivi plutôt une formation didactique utilisent des termes plus proches de ce que devrait être une définition de l'interculturel. Les activités langagières les plus fréquentes dans leurs réponses sont, selon les occurrences, les jeux de rôle, les projets portant sur la compétence de production écrite, les traductions de textes de spécialité et, en dernière place, l'analyse de textes authentiques littéraires. Concernant les manuels de langue, les étudiants déclarent qu'ils ne trouvent pas de difficulté particulière alors qu'en première année un volume très important des heures des programmes et des cours se base sur ces supports de cours. Très peu soulignent avoir des difficultés à percevoir des éléments interculturels dans les extraits sonores des manuels. Ils peuvent repérer des éléments interculturels dans les chansons et les textes littéraires et dans les articles de presse que contiennent les manuels.

Ce qu'ils souhaiteraient avoir en complément de leur formation est de pouvoir suivre des jours de formation consacrés à ce sujet, avoir des contacts accrus avec des locuteurs natifs, une pédagogie du projet centrée sur des éléments particuliers de la méthodologie de l'interculturel, des vidéos en classe de langue ayant comme objectif cet aspect, ou encore travailler les représentations sociales. Les manifestations scientifiques que les étudiants mentionnent ce sont plutôt celles organisées par les Départements dont ils font partie, comme des conférences scientifiques et des tables rondes. Le public interrogé ne mentionne aucune autre manifestation. Les modules les plus souvent cités correspondent à ceux du tronc commun des matières dispensées en fonction des profils d'étude des étudiants et surtout ceux qui contiennent également des principes théoriques explicites de l'interculturel, tels que la didactique des langues ou la théorie de la traduction et moins l'interprétation en cabine. Même si le métalangage utilisé pour pouvoir décrire leurs représentations par rapport à l'interculturel est limité, il semble que l'interculturel est ancré dans la conscience des étudiants et ils sont en mesure de décrire les activités langagières ou culturelles que contiennent les manuels de langue utilisés en classe ou qui sont partie intégrante de leurs pratiques de classe.

4 PROPOSITIONS POUR DÉVELOPPER DAVANTAGE LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE

Nous proposons des pistes qui pourraient sensibiliser davantage notre public et le rendre capable de s'approprier au mieux la compétence interculturelle :

- intensifier les contacts avec des locuteurs natifs ; des étudiants Erasmus qui viennent faire un semestre ou un stage auprès de notre institution seraient, entre autres, d'excellents contacts pour des échanges. Dans ce cadre il serait aussi très fructueux d'accroître davantage les mobilités sortantes Erasmus+ vers des pays de la région ou des pays où l'on parle la langue cible ;
- concevoir des projets d'activités extracurriculaires où soient inclus les étudiants, ayant comme thématiques des domaines de priorité comme les ODD (Objectifs de Développement Durable) ;
- concevoir et mettre en place des projets visant des questions de citoyenneté pour les étudiants et les professeurs ;
- mettre un accent particulier sur des projets régionaux et interrégionaux des équipes de recherche, ce qui serait une excellente occasion pour travailler aussi des questions d'interculturel visant des résultats tangibles ;
- offrir à notre public dans tous les profils des cours ou des formations en anthropologie sociale et culturelle ;
- proposer des projets, en particulier au niveau licence, qui permettraient aux étudiants de devenir réflexifs par rapport à des sujets interculturels.

5 EN GUISE DE CONCLUSION

Le travail effectué sur l'interculturel devrait prendre en considération plusieurs facteurs, à commencer par le profil de l'apprenant et son passé linguistique, le contexte homoglotte ou hétéroglotte de l'enseignement/apprentissage des langues, les débouchés professionnels du contingent des étudiants qui sont formés. Les démarches pour enseigner l'interculturel devraient être diversifiées et harmonisées en permanence avec les besoins d'une société en constante mutation. Le travail sur la langue vue comme un vecteur de formation à la citoyenneté, l'encouragement à la création de partenariats qui auraient comme thématique principale ou transversale de recherche l'interculturel, l'actualisation des supports de cours et des activités dont l'objectif serait l'apprentissage de la culture, sont des aspects qui découlent de notre travail quotidien. Nos curricula sont consolidés et riches en modules qui donnent la possibilité à un apprenant de se former à des contenus interculturels. Il est indispensable que les supports, les activités, la réflexivité dans l'apprentissage, les scénarios d'enseignement soient tout le temps enrichis, remis en question, pour pouvoir s'adapter au nouvel ordre des choses. L'Albanie aspire à l'intégration à l'Union Européenne et cela va demander, pour quelques professions reliées à la langue étrangère, que les

publics formés soient préparés à une insertion professionnelle même en dehors de leur pays d'origine.

Références bibliographiques

Abdallah-Preteuille, Martine, 1986 : Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations. Porcher, Louis (éd.) : *La civilisation*. Paris : CLE International. 71-87.

Bertocchini, Paola et Edvige Costanzo, 2008 : *Manuel de formation pour le professeur de FLE*. Paris : Clé International.

Cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs, 2018, <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>. (Consulté le 22 juillet 2020)

Cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, 2001, <https://rm.coe.int/168069782b>. (Consulté le 4 février 2020)

Kiyitsioglou-Vlachou, Rinetta, 2008 : *Culture vs interculture : réflexions d'ordre didactique*, <https://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/kiyitsioglou-vlachou.pdf>. (Consulté le 27 février 2020)

L'interculturel d'une langue indispensable à l'interaction sociale des identités culturelles différentes

Klementina Shiba

Université de Tirana

Abstract

The cultural contexts are a part of impact language, hence the global concept of intercultural competence is tied to habits, attitudes, and values, deeply rooted in certain social identities, which make their communication difficult. In the age of globalization, the teaching/learning of foreign languages aims at training in social communication through a strategy of intercultural immersion, linking different socio-cultural aspects to the concrete environment of students. Given that interculturality is constantly being updated and social dynamics are characterized by the online phase, this communication aims to reveal some strategies to be followed by teachers and learners with new representations in the process of teaching/learning foreign languages. This study is geared towards the exploitation of new training tools such as Web 2.0, in order to facilitate learners in the acquisition of comprehension, as well as oral/written production skills, in which the intercultural dimension occupies a special place. The public concerned is an intensive learning class of FLE, in the first year of the French Department of the University of Tirana. After a research study on students' perceptions of the relevance of interculturality and the level of skills required, assessed progressively, we maintain that the "fusion"

of linguistic and intercultural skills becomes essential and indispensable in the teaching/learning of FLE.

Key words: intercultural competence, interaction, ICT, foreign language

1 INTRODUCTION

La nécessité d'une compréhension mutuelle est d'importance majeure dans l'Europe multiculturelle d'aujourd'hui, où le vent de la mondialisation affecte sans aucun doute des personnes de civilisations et identités culturelles différentes. Dans la présente étude, on a révélé la valeur et la nécessité de l'intégration de la compétence interculturelle dans l'enseignement/apprentissage de FLE, son développement dans de nouveaux environnements d'enseignement en présence de nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) et son évaluation. Ce nouveau contexte stimulant d'enseignement/apprentissage permet aux étudiants de recevoir des informations de diverses sources, sous de multiples formes, de les traiter de manière critique et autonome sans préjugé et d'en tirer des conclusions à propos des phénomènes culturels.

Les enseignants visionnaires jouent un rôle particulier dans l'éducation des jeunes, avec l'esprit d'admission des autres, en appliquant des méthodes contemporaines en présence des TIC. L'expérience pédagogique montre que « la technologie numérique offre des avantages évidents pour atteindre l'objectif ambitieux du développement de la dimension interculturelle chez les étudiants » (Turkle 1996 : 12).

Le concept de « culture » issu des plus anciennes écoles a été défini comme un noyau statique, une sorte de « quintessence intouchable ». En revanche, les récentes définitions de « culture » mettant l'accent sur son dynamisme interne, la considèrent comme un « instrument » de mesure de la phase du développement de différentes sociétés, une réalité dans un processus de récréation qui influence également l'éducation des générations. « Un système éducatif ne fonctionne pas dans un vide historique et social, mais dans le cadre d'une culture dominante /.../. Ce cadre n'a rien de statique ; il est au contraire en constante évolution. » (Conseil de l'Europe 2007 : 27)

La revalorisation du concept de *culture*, par rapport à l'enseignement en général et des langues étrangères en particulier, devient indispensable dans les conditions d'une nouvelle réalité où les frontières entre les cultures nationales disparaissent progressivement et que divers phénomènes culturels trouvent une large résonance mondiale.

À cet égard, Tornberg (dans Larzèn 2005 : 67) compare la rencontre de diverses cultures à une « rencontre en champ ouverte, une rencontre entre le *Soi* et *l'Autre*, qui n'est pas prévue, dans un troisième milieu géographique » (ibid.) qui nous unit et nous sépare simultanément.

Dans un contexte éducatif, il est important de noter que l'interculturalité concerne à la fois le *Soi* et *l'Autre*. À part la connaissance des autres cultures, l'interculturalité est aussi une meilleure compréhension de notre propre culture à la lumière de différents systèmes de référence. (Byram 2003 : 34)

Toutes les théories sur le concept de culture ne doivent pas perdre de vue la complexité du contexte culturel de diverses sociétés considérant comme sources de créativité et de richesse à la construction des relations interculturelles saines.

Ainsi, la culture toujours en évolution comme,

*l'*ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances (UNESCO 2001),

à la suite d'un processus dynamique de développement de la société en général, est considéré comme quelque chose en plein mouvement, créé et recréé dans l'espace de l'interaction qui ne peut pas être programmée/prévue à l'avance. « L'apprentissage interculturel est plus qu'une rencontre avec une autre culture et plus qu'un choc culturel. Il est fondé sur l'idée /.../ que le développement culturel a toujours été le résultat de la rencontre de cultures différentes » (Fennes et Hapgood 1997, 2003 : 34).

2 POURQUOI ENSEIGNER L'INTERCULTUREL ?

Dans une Europe multiculturelle, résultat de la diversité linguistique, ethnoculturelle, sociale et religieuse, l'éducation interculturelle est une pédagogie particulière afin de préparer les apprenants à un processus multidimensionnel de rencontres spontanées. Rencontrer, connaître et accepter la culture de *l'Autre* est une expérience enrichissante et une manifestation de la justice humaine loin de la discrimination sociale, un trait indispensable à tout citoyen de l'époque de la mondialisation. « L'éducation interculturelle se fonde sur la conception d'un monde dans lequel les droits de l'homme, la participation démocratique et l'État de droit sont garantis. » (Neuner 1998 : 321)

Aux nouvelles orientations de l'enseignement et de développement de la didactique, la dimension interculturelle est perçue comme l'un des objectifs fondamentaux de l'enseignement des langues étrangères. Beaucoup de recherches se sont effectuées à cet égard en vue de faciliter l'interaction pour une intercompréhension humaine à ce monde en plein mouvement. « Ces recherches fondées sur une prise de position reflètent l'état des relations entre l'enseignement/apprentissage et les conditions sociales où elles sont ancrées. » (Byram 2011 : 256)

À ce stade les chercheurs et les enseignants doivent viser une plus grande efficacité de l'éducation interculturelle comme une partie importante de l'enseignement/apprentissage en général et des langues étrangères en particulier. Alors, pour son application, il faudrait « /d/ifférencier la pédagogie pour mieux lutter contre l'échec scolaire ; rénover les contenus et les didactiques ; développer les pédagogies actives, participatives, coopératives ; /.../ et reconnaître la diversité des cultures. » (Perrenoud 1994 : 9)

Plusieurs recherches récentes dans les domaines de la sociolinguistique et de la didactique des langues relèvent la nécessité d'un enseignement de langues étrangères qui aident les apprenants, à travers une langue, d'intégrer une nouvelle culture, ce qui va leur faciliter une interaction sociale réussie.

Pour ce faire il faut définir les concepts de base, nécessaires à la production d'un enseignement de langues étrangères, qui permettent à l'apprenant d'intégrer une nouvelle langue ainsi qu'une « nouvelle culture » au moyen d'une pédagogie adaptée. (Byram 2011 : 256)

Les personnes aux identités culturelles différentes ont besoin de s'engager dans un dialogue interculturel prenant conscience du pluralisme culturel comme un élément très essentiel à la stabilité effective et durable de la civilisation mondiale.

Dans des sociétés multiculturelles, l'un des aspects essentiels de l'éducation à la citoyenneté démocratique, dont l'enjeu est d'apprendre à vivre ensemble en démocratie, doit être l'acquisition d'une compétence interculturelle, faute de quoi notre vision d'une société démocratique durable ne pourra se concrétiser. (Neuner 1998 : 321)

Il semble que même si différentes sociétés et cultures sont de plus en plus interconnectées dans un réseau mondial par la diplomatie, le commerce, le tourisme, les échanges des jeunes etc., la capacité à nous adapter culturellement à cette nouvelle dynamique ne progresse pas au même rythme et ne suivent pas toujours la bonne direction. Des phénomènes tels que le racisme, la xénophobie, les stéréotypes et les préjugés sont actuellement des générateurs d'innombrables conflits partout dans le monde, d'où l'importance de l'éducation interculturelle pour affronter les tâches actuelles et les défis du futur contre les tendances qui considèrent les différences linguistiques et culturelles comme la cause principale qui provoquent

les malentendus. « Ce sont les enjeux hérités/anticipés qui construisent et maintiennent les différences. » (Robillard 2011 : 27)

Les apprenants des langues étrangères, outre leurs compétences linguistiques, devraient également être dotés de la compétence interculturelle, bien nécessaire pour l'utilisation d'une langue de manière appropriée lors d'une interaction sociale et culturelle. Hymes emploie le terme d'« acte de parole », à la place d'« acte de langage », mais aussi d'« acte de communication » comme l'élément minimal de la structure d'un événement de parole ou de communication : il introduit des normes qui sont à la fois « *sociales et linguistiques* » (Hymes 1980 : 136), ce qui met en évidence la fonction essentielle de la langue, celle de la communication sociale.

Pour la première fois, le terme de « compétence interculturelle » a été utilisé par Michael Byram, qui explique de manière détaillée et contextuelle ce que cette notion représente :

La compétence interculturelle désigne tout un ensemble d'habitudes nécessaires qui permettent aux étudiants de comprendre et intérioriser comment progresse la dynamique de l'interaction entre les cultures, comment de différentes identités sociales font partie de l'ensemble de l'interaction, comment leurs perceptions sur les autres et inversement influencent le succès de la communication, comment les apprenants en langues peuvent en apprendre davantage sur les individus avec lesquels ils entrent en communication. (Byram, Gribkova et Starkey 2002 : 15)

Pour Byram, « étant interculturel » doit comprendre les phénomènes intellectuellement à partir des faits réels et les informations reçues et, d'autre part, « il est question des attitudes et des capacités à faire face ouvertement aux nouveautés et à l'inconnu » (Mangenot 2001 : 41). Ainsi, le développement de la capacité à comprendre les similitudes et les spécificités de différentes cultures devrait être une partie intégrante de l'apprentissage des langues étrangères, ce qui implique la capacité d'interpréter et de comprendre les points de vue des autres, ainsi que de remettre en question leurs propres points de vue. Conformément à cette conception de l'apprentissage des langues étrangères, de nos jours, les locuteurs ne sont plus obligés d'imiter les locuteurs natifs pour « des raisons d'accent/prononciation et de culture, car un tel objectif ne serait pas seulement utopique, inaccessibles dans la pratique », mais les placeraient automatiquement dans des positions inférieures pendant la communication (ibid.).

Cette nouvelle conception constitue également la principale nouveauté du CERCL, soulignant l'importance de la « conscience et des habitudes interculturelles » dans l'enseignement des langues étrangères, c'est-à-dire la nécessité de développer chez les étudiants la dimension culturelle, en outre, la capacité de surmonter les barrières de leur propre culture, et de communiquer avec succès

avec d'autres personnes d'origines culturelles et linguistiques différentes. C'est à partir de la fin des années 90, puis surtout au cours des années 2000, à la suite de la publication du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), qu'apparaît la notion de compétence interculturelle.

Le développement de la compétence interculturelle comme l'un des objectifs essentiels de nos jours, guidant la théorie et la pratique de l'enseignement des langues étrangères à une réalisation efficace, acquiert une importance majeure. « Le CECRL avance toujours l'idée d'inclure une compétence culturelle proprement dite aux compétences de communication et de socialisation que comprend l'apprentissage d'une langue. » (Tardieu 2008 : 137)

Il serait totalement incohérent de penser à une hiérarchie entre les cultures, à un moment où les cultures ont tendance à une variabilité constante. Il est important de trouver, d'une part, l'équilibre nécessaire entre la conscience de sa propre identité et, d'autre part, la solidarité avec *l'Autre*, pour qu'un apprenant d'une langue étrangère, confronté à des locuteurs natifs de la langue concernée, doive être capable de réagir de manière appropriée et de ne pas être embarrassé.

L'interculturel en présence des TIC est donc considéré comme une compétence du futur, quelque chose qui doit être appris et mis en pratique afin de permettre une douce rencontre réussie, au moyen de l'interaction réelle ou virtuelle, entre les interlocuteurs d'origine et de culture différentes. « Le but essentiel de l'enseignement dans des environnements en ligne est l'interaction » (Gilbert et Moore 1998 : 29).

À travers la dimension interculturelle de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, on vise à former des étudiants en tant qu'intermédiaires et intervenants interculturels capables d'évaluer la complexité des caractéristiques identitaires en évitant les attitudes dénigrantes envers *l'Autre*. La communication interculturelle est basée sur le respect des droits des individus et des communautés, comme l'un des principes fondamentaux de l'interaction sociale. « Cette vision globale débouche en pratique sur une société plus humaine et plus solidaire, capable d'atténuer les effets négatifs de l'individualisme, de la marginalisation et de l'exclusion sociale. » (Neuner 2003 : 18)

La communication interculturelle évite les préjugés ne permettant pas la conception d'un modèle statique d'identité pour le locuteur, qu'on peut découvrir pas à pas lors de la communication. Chacun de nous est formé selon une certaine culture et vision du monde, mais pour affronter la réalité actuelle, il faut faire des efforts pour élargir le cadre culturel à travers des langues étrangères en vue de rencontrer des individus de diverses sociétés tout en respectant leur différent système de valeurs et leurs normes de communication. « Dans les dimensions spatiales et temporelles du monde contemporain, il leur faut interagir et se comprendre les

uns les autres dans un esprit de respect mutuel et de compétence interculturelle. » (Byram 2003 : 13)

En ce qui concerne le développement des compétences interculturelles des étudiants, pour réussir, l'enseignant doit savoir guider les apprenants à la découverte des liens entre les deux cultures, inciter la curiosité et l'intérêt pour l'*Autre*, les aider à voir leur propre culture à travers un prisme critique, lors des discussions, des interprétations et des comparaisons au cours desquelles la dimension interculturelle de l'enseignement de la langue étrangère s'actualise. « Les représentations dépendent donc de nos anticipations, de notre « en vue de », qui lui-même s'articule à notre histoire, notre expérience, notre « à partir de », l'informe, lui donne forme. » (Robillard 2011 : 24)

Conformément aux caractéristiques de la compétence interculturelle, on ne peut pas définir un résultat précis qu'on peut atteindre après une certaine pratique, car on ne peut pas l'« inculquer mécaniquement » chez l'apprenant. Les gens vivent dans la société et se retrouvent dans des groupes sociaux différents qui enracinent profondément en eux des identités sociales respectives qui rendent souvent difficile la rencontre avec d'autres identités inconnues et se prolongent dans le temps en tant que processus qui demande d'innombrables efforts.

La littérature contemporaine décompose le concept global de « la compétence interculturelle dans ces composants : connaissances, habitudes, attitudes et valeurs que portent tout le monde en raison de leur appartenance à différents groupes sociaux » (Byram, Gribkova et Starkey 2002 : 11). La compétence interculturelle des connaissances est bien liée au fonctionnement des groupes et des identités sociales, impliquées dans l'interaction interculturelle à travers les informations sur une culture particulière.

Les plus importantes habitudes, enracinées chez les étudiants dans le processus de l'enseignement de la langue étrangère, comme celles de la découverte, de l'interaction, de la comparaison, de l'interprétation et des relations évitent les malentendus dans l'interaction et permettent grâce à la confrontation critique d'idées, d'événements et de documents authentiques représentant les cultures respectives de se comprendre selon différentes perspectives, « d'acquérir de nouvelles connaissances sur des pratiques culturelles inconnues et de les élaborer et intégrer aux connaissances existantes dans la communication en temps réel » ainsi que la conscience culturelle critique, soit « la capacité de faire des évaluations critiques basées sur des critères explicites » (Neuner 2003 : 18).

Les attitudes ou « le mode de vie » sont basés sur la « collectivité », la « communication » et « l'interdépendance ». « Les attitudes interculturelles sont liées à la curiosité, à l'ouverture et à la volonté de relativiser les valeurs personnelles pour ne pas les présumer que ce sont les seules croyances vraies et correctes. » (ibid.)

3 LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE EN PRÉSENCE DES TIC

L'enseignement des langues dans un nouveau contexte en présence d'Internet et des TIC favorise le développement de la compétence interculturelle des étudiants, contribuant à la formation globale de leur personnalité en tant qu'êtres sociaux, grâce à la création d'un contexte dans lequel la langue et la culture sont fusionnées en une unité indivisible.

3.1 Méthodologie

Cette étude a révélé le progrès du développement de la compétence interculturelle des étudiants lors de l'expérience d'apprentissage utilisant les TIC tout en confrontant leurs opinions sur cette compétence au début et à la fin de cette expérimentation, penchant sur deux pistes :

- Les attitudes et les habitudes des étudiants vis-à-vis de la promotion de la dimension interculturelle.
- La progression de la dimension interculturelle lors de l'apprentissage ayant pour support des TIC.

Pour leur confirmation, on a effectué une méthode à caractère analytique et comparative. L'analyse effectuée sur la promotion et l'intégration de la compétence interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE et les résultats qui en découlent reposent sur des faits rassemblés avant, pendant et après 26 semaines, 400 séances de FLE (160 heures à la salle de classe et 240 en ligne) pour un public de 50 étudiants d'apprentissage intensif, futurs enseignants de FLE, entrelaçant les compétences linguistiques et interculturelles. Grâce à une analyse critique de documents authentiques, des activités et des commentaires de réflexion des apprenants du groupe, on a visé à évaluer le degré de la mise à jour des composants interculturels au cours de l'enseignement/apprentissage du FLE. Les différentes activités dans les deux environnements d'enseignement ont été davantage axées sur la promotion et le développement des compétences nécessaires à une recherche orientée plus sur le traitement critique de l'information que sur la mémorisation des faits nouveaux.

Les activités prévues incluent une compréhension profonde des documents, une réflexion et des discussions sur les problèmes qui y sont soulevés. Les étudiants ont été invités à réagir de manière critique sur différents documents authentiques, ce qui n'était pas facile au début de l'expérimentation, pour plusieurs raisons.

En fait, cette confrontation critique avec une pluralité de points de vue et de réflexions sur différents sujets aide les étudiants à s'élever sur les points de vue qui font souvent partie de leur vision du monde inconsciente comme une sorte de précipité idéologique transmise de génération en génération. En d'autres termes, les étudiants apprennent à voir les choses sous un nouvel angle et, même s'ils ne sont pas d'accord avec les points de vue exprimés dans les documents, ils y découvrent des valeurs identitaires qui représentent d'autres façons de penser et de vivre, bien légitimes.

L'objectif commun des tâches telles que la comparaison du sens des nouvelles informations avec ce que les apprenants connaissaient auparavant ; l'interprétation de diverses expériences ; l'établissement de liens entre les événements vécus et ceux inconnus ou bien l'échange d'opinion et d'idées entre eux, ont été le développement de la pensée critique chez les étudiants et leur prise de conscience de la variété illimitée des formes de la vie culturelle dans le monde d'aujourd'hui, tentant un juste équilibre avec le niveau de maîtrise de la langue française.

Pour recueillir des données sur l'attitude des étudiants vis-à-vis de l'environnement le plus favorable à la promotion de la dimension interculturelle, on a aussi utilisé la méthode d'observation, d'analyse et de l'autoévaluation.

Au début, au moyen d'un questionnaire, on a mené une étude quantitative en s'adressant aux étudiants afin de prendre des informations générales (âge, niveau de français), la situation réelle de leur expérience informatique, de l'intégration des TIC dans leur vie, le niveau de compétence informatique, l'impact des TICE à leur apprentissage, le lieu et la fréquence de l'accès à Internet, pour continuer avec des questions d'autoévaluation de leurs compétences informatiques visant à chercher de l'information sur Internet ; des applications et les services Web qui correspondent le mieux à leurs besoins ; la fréquence de leur utilisation et enfin sur les sujets qui les intéressent en vue de les impliquer à un environnement hybride d'enseignement (en salle de classe et en ligne). Le public concerné est un groupe d'étudiants d'apprentissage intensif de FLE, en première année de l'Université de Tirana, qui sont venus de différentes régions de l'Albanie et qui ont différentes expériences informatiques et divers environnements d'enseignement.

3.2 Résultats et discussion

L'analyse du premier questionnaire aide à présenter tout d'abord le profil des étudiants : âge, niveau du français, études secondaires.

Quant à l'équipement, cela ne représente pas un obstacle, les données montrent que les apprenants sont équipés en ordinateurs : 99 % possèdent des ordinateurs

personnels, 1 % disposent d'au moins un ordinateur à l'université dans la salle d'informatique.

Ils passent de deux à cinq heures devant l'ordinateur qui est presque toujours connecté. Ils ont de très bonnes compétences concernant certaines applications informatiques telles que les forums, le chat, les blogs, les programmes de présentation (power point), etc.

Ils communiquent entre eux très fréquemment par SMS, par téléphone et par chat, rarement par mail. Ils n'utilisent pas beaucoup les forums de discussion.

Environ 60 % du temps passé en ligne est utilisé pour communiquer, 20 % pour s'informer et 20 % pour se divertir.

Presque tous les étudiants avaient l'habitude d'utiliser Google, Wikipédia, etc. en fonction de l'apprentissage.

La majorité des étudiants, 97 % pensaient que les TIC contribuent à l'acquisition des langues.

Les principaux sujets qui les intéressent à traiter au cours de langue étaient : l'écologie, les traditions, le marché du travail, le tourisme, la discrimination, la musique, etc.

À la fin de l'étude, à travers l'autoévaluation, il est évident de constater le progrès positif de la compétence interculturelle des étudiants lors de l'expérience d'apprentissage du FLE en utilisant les TIC.

Partant des résultats confrontés et de ma propre observation, il résulte que les discussions des étudiants sur le forum manifestent une réflexion critique et une pluralité de points de vue, témoignant du développement de la pensée critique autonome. L'uniformité des idées stéréotypes est remplacée par la diversité des idées originales qui naissent du développement des habitudes de comparaison et d'interprétation.

On constate que pendant les discussions des étudiants, la majorité des commentaires sur diverses questions est cohérente du point de vue de la logique formelle. Les commentaires sont fondés sur une base solide de faits et d'arguments utilisant une langue riche à caractère culturel et interculturel, incluant la possibilité de choisir entre différents registres ou formes d'expression d'une idée.

Les arguments avancés pendant les débats entre les étudiants et les points de vue opposés sont traités de manière appropriée et dans le respect de l'éthique de la communication. Il arrive que des étudiants soient limités à leur expression d'idées par une certaine insuffisance de connaissances lexicales et stylistiques et les erreurs

grammaticales y sont présentes. Néanmoins, une telle pratique aide les étudiants à développer des habitudes rhétoriques leur permettant de faire valoir leurs attitudes de manière convaincante.

4 CONCLUSION

L'impact des TIC a radicalement changé la société dans son ensemble, l'enseignement/apprentissage en général, les relations enseignant/apprenant et leur rôle au cours de ce processus important.

Nous pouvons dire avec conviction que l'enseignement/apprentissage du FLE d'aujourd'hui est de plus en plus dominé par la présence des TIC, qui sont d'une grande aide pour résoudre les défis auxquels l'éducation en général doit faire face. Malgré des réserves, les résultats de l'analyse des commentaires des étudiants peuvent être interprétés de manière cohérente comme une preuve de la promotion d'une tendance de progrès constante de la compétence interculturelle dans ce nouvel environnement d'enseignement de FLE.

À travers l'analyse, on peut prouver que les compétences interculturelles des étudiants sont nettement favorisées par le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères en présence des TICE, grâce à l'interaction où l'apprenant se sent plus actif et impliqué. Ce type d'apprentissage, qui ne se réduit pas à la mémorisation et reproduction des informations facilement disponibles, développe la capacité à comprendre et à agir en fonction de la résolution des problèmes spécifiques de la société dont l'apprenant fait partie en tant qu'individu.

Les nouvelles représentations des enseignants et des apprenants, dotées d'une nouvelle compétence interculturelle et numérique, sont une partie importante des conditions essentielles à la réussite du processus éducatif pour une intercompréhension entre francophones aux échelles régionale et internationale.

Références bibliographiques

- Byram, Michel, 2011 : La compétence interculturelle. Blanchet, Philippe et Patrick Chardenet (éds.) : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Éditions des archives contemporaines (EAC).
- Byram, Michel, 2003 : *La compétence interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

- Byram, Michel, Bella Gribkova et Hugh Starkey, 2002 : *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg : Council of Europe.
- Conseil de l'Europe, 2007 : *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité culturelle*.
- Fennes, Helmut et Karen Hapgood, 1997 : *Intercultural learning in the classroom : crossing borders*. London : Cassell.
- Gilbert, Larry et David R. Moore, 1998 : Building interactivity into Web courses: Tools for social and instructional interaction. *Educational Technology* 38/3. 29-35.
- Hymes, Dell. H, 1980 : *Modèles pour l'interaction du langage et de la vie sociale*. Études de linguistique appliquée 37. 127-153.
- Larzèn, Eva, 2005 : *In Pursuit of an Intercultural Dimension in EFL-Teaching*. Åbo : Åbo Akademi University Press.
- Mangenot, François, 2001 : *Les interactions en ligne comme objet d'étude pour la didactique des langues et les sciences du langage*. Paris : Éditions des archives contemporaines, Conseil de l'Europe.
- Neuner, Gerhard, 1998 : Les dimensions de l'éducation interculturelle. Huber, Josef (éd.) : *La compétence interculturelle pour tous. Apprendre à vivre dans un monde pluriel*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe. 11-54.
- Robillard, Didier de, 2011 : Les vicissitudes et tribulations de « Comprendre » : un enjeu en didactique des langues et cultures ? Blanchet, Philippe et Patrick Chardenet (éds.) : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Éditions des archives contemporaines (EAC). 21-30.
- Tardieu, Claire, 2008 : *La didactique des langues en 4 mots-clés*. Paris : Ellipses.
- Perrenoud, Philipe, 1994 : *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Turkle, Sherry, 1996 : *Life on the screen: Identity in the age of the Internet*. New York : Touchstone.
- UNESCO, 2001 : *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*, http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. (Consulté le 3 octobre 2020)

AXE 3 –
Traduction littéraire et
spécialisée : pratiques,
théories, formation



La traduction à vue : quelles compétences ?

Liliana Alic

Université Transilvania de Brasov

Abstract

Sight translation consists in translating a written text in a discourse, aiming at conveying a meaningful message from one language to another. Such activities are part of a master programme of translation, being a section of an academic programme which includes other types of translation meant to prepare a translator to each and any activities he is supposed to do in his/her activity as a translator. Nevertheless, sight translation implies the acquisition of a specific amount of competences, such as conveying the meaning of the source text to the target text, which implies linguistic competences in both languages, and, among other competences, thematic competences added to cultural competences. Students must be aware of the theme discussed, its cultural and its semantic implications in one language and the equivalent in the target language in order to avoid mistakes. Proper names, specific dates, cultural hints, cultural phenomena, cultural behavior can lead to wrong translations and wrong interpretations. Consequently, a good sight translation from a written text to an oral discourse implies some specific competences going beyond linguistic competences in both languages, source and target language. It also implies a lot at exercise and practice. Errors and faults can only be useful to improve performance.

Key words: sight translation, training programme, cultureme, communication, error

1 INTRODUCTION

Comme la traduction à vue est un type de traduction complexe (de l'écrit à l'oral), l'approche de la problématique la concernant ne sera pas simple. L'intérêt que nous portons à la traduction à vue se situe dans le contexte de formation des traducteurs dans le cadre d'un master de traduction du français vers le roumain d'une université de Roumanie. Les étudiants ont comme langue maternelle, le roumain, et comme langue de travail, le français.

Dans cette étude, notre intérêt porte principalement sur les compétences nécessaires aux apprentis traducteurs pour faire ce type de traduction, compétences qu'il s'agit d'étudier dans le contexte de formation des traducteurs et non d'interprètes d'une langue à l'autre. Un traducteur issu de ce programme d'études ne sait pas encore comment il va orienter son activité, évidemment cela se fera en fonction des besoins du marché. À l'issue d'un programme de formation en tant que traducteur, le diplômé ne sait pas encore quel est le domaine qui lui est le plus approprié, par manque d'expérience. Ensuite, il connaît à peine le marché du travail de la zone géographique et, surtout, il sera, paraît-il, contraint à se spécialiser et à maîtriser un certain type de traduction pour pouvoir s'imposer sur le marché du travail et mettre à profit ses compétences acquises pendant ses années de formation.

Ce qui doit être retenu avant de commencer l'analyse sur un cas de traduction à vue d'un texte de presse, accomplie dans le cadre des travaux dirigés de traduction à vue, c'est que l'apprenti traducteur est censé recevoir une formation qui se plie à plusieurs types de traduction, conformément aux curriculums de ces programmes de master en traduction. Il revient à chacun des traducteurs diplômés de s'orienter selon ses propres compétences et, malheureusement, selon le type d'activité traductrice exigée à un moment donné, dans une zone géographique donnée et dans un contexte économique, politique ou social donné.

Cet article s'articule autour de la traduction à vue d'un éditorial, traduction réalisée dans le cadre des travaux dirigés de traduction à vue. Nous avons voulu savoir quelles sont les connaissances des étudiants susceptibles d'être mises à profit pour faire la traduction à vue de cet éditorial, en premier lieu. Le second point d'intérêt concerne les connaissances, les informations, les capacités intellectuelles ou autres, les compétences qui font défaut aux étudiants pour résoudre une tâche de ce type-là. Les résultats de cette expérimentation seront exploités et mis à profit pour améliorer le travail du professeur qui ajoutera de nouvelles stratégies dans son activité didactique et pour combler les lacunes de divers types identifiées au niveau des connaissances des étudiants.

2 LA TRADUCTION À VUE, CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES

Il est généralement admis que la traduction à vue consiste à traduire, oralement, un texte écrit, après une première lecture (Gouadec 2001 : 327-339). Dans ses considérations sur la traduction à vue, Gouadec (ibid.) insiste sur deux de ses caractéristiques essentielles : l'oralité et la rapidité.

En ce qui concerne la traduction orale, une distinction s'impose : celle entre la traduction à vue, qui implique une lecture rapide préalable du texte et sa traduction orale, et la traduction à l'œil qui consiste dans la traduction d'un texte rédigé sans lecture préalable. Cette distinction est souvent faite dans la littérature de spécialité (Curvers et al. 1986, dans Vincent Deligne 2009 : 56).

Pour ce qui est de la traduction à vue, il faudra tenir compte du fait que, vu l'oralité et la rapidité, le plus important pour celui qui fait ce type de traduction est de traduire le sens du texte. Évidemment, le texte de départ, étant rédigé, présente des caractéristiques comme : une langue soignée, des phrases complexes, comportant des subordonnées, des relations logiques, chronologiques, des paragraphes et des connecteurs reliant les subordonnées aux phrases principales et les paragraphes entre eux. Et encore, un texte rédigé possède les deux caractéristiques essentielles de tout texte, la cohérence et la cohésion. Le résultat de la traduction à vue d'un tel texte devra être un discours cohérent et cohésif. Mais, contrairement à la linéarité du texte écrit, la traduction orale à vue sera plutôt une variante condensée, on la dirait plus proche d'un résumé. Comme on le dit souvent (De Laet et Vanden Plas 2005 : 3-7, Farnoud 2014 : 2), la traduction à vue est plutôt un exercice de communication, on essaie de communiquer oralement dans une langue d'arrivée ce qu'un auteur a voulu exprimer dans la langue de départ. Certains tours de phrase, certains connecteurs seront omis ou remplacés pendant la traduction orale par des tours spécifiques à la langue cible, ce qui implique que le traducteur est en possession des compétences linguistiques nécessaires dans les deux langues.

Certains auteurs (Gouadec 2001 : 328) considèrent la traduction à vue comme un exercice préparatoire de la traduction simultanée et consécutive. D'autres (de Laet et Vanden Plas 2005 : 3-7) sont de l'avis contraire, soutenant que, si on dit cela, on met la charrue avant les bœufs. Leur argument fort est que la traduction simultanée ne peut pas se faire à partir de textes lus, mais à partir de discours prononcés librement, à un rythme raisonnable.

D'habitude, on recommande aux apprenants du métier de la traduction de respecter certaines étapes dans la traduction à vue. Ainsi, on leur recommande de faire la première lecture en poursuivant le repérage des idées principales, de la

cohérence entre les différentes parties du texte, tenant compte des relations logiques entre les paragraphes. Il est également souhaitable que le traducteur puisse identifier les sigles, qu'il soit capable de se rendre compte de ce qu'ils représentent et, si possible, en donner un équivalent dans la langue cible. Les noms propres et les chiffres ne devraient pas poser problème, sauf si les noms propres sont inventés ou le résultat d'un jeu de mots. On recommande encore aux étudiants de repérer les éventuels mots inconnus et d'essayer de comprendre leur sens dans le contexte ou d'essayer de se rendre compte de leur importance dans l'économie du texte, autrement dit s'il est possible de les omettre. À l'oral, l'expression n'est pas aussi soignée qu'à l'écrit, vu le manque de temps pour polir ce que l'on a à dire, couler cela dans des tours de phrases respectueux de la syntaxe et du style littéraire. Pour les traducteurs exerçant la traduction à vue, la recommandation est de respecter au moins le registre de langue du texte de départ et, dans ce but, de rendre le sens de la communication dans un registre de langue correspondant. Si possible, la structure syntaxique de la phrase devrait être respectée, même si le sujet et le prédicat sont dépourvus de leurs déterminants ; évidemment sans compromettre la compréhension du sens global. L'apprenti traducteur est censé se rendre compte du type de texte ou de communication auquel il a affaire et essayer d'en donner la version dans la langue d'arrivée. Plus précisément, s'il s'agit d'une déclaration, d'un communiqué de presse, d'une information à intérêt général, d'un avertissement en cas de calamité naturelle, la forme, la structure et la terminologie du texte dans la langue de départ doivent être rendues dans la langue d'arrivée.

D'habitude, la traduction à vue est employée dans les tribunaux, dans les conférences internationales sur des thèmes d'importance globale, dans des situations de conflits internationaux, dans des moments considérés comme importants, donc il n'y a pas lieu d'employer un langage familier, populaire, d'autant moins vulgaire.

Le registre de langue mis à part, il y a encore quelques recommandations concernant les éventuelles fautes : éviter les hésitations, les bégaiements et les pauses ou les phrases incomplètes. Trop hésiter sur le sens d'une séquence fait perdre du temps, le sens de la séquence suivante peut en souffrir au niveau de la compréhension et la conséquence peut être une traduction fautive ou incomplète. La recommandation essentielle est de rendre le sens global du texte, au lieu d'essayer de tout traduire, avec des fautes, des trous et, peut-être, des contresens. Nous reviendrons plus loin sur les erreurs ou fautes commises par les apprentis traducteurs.

Parmi les causes qui pourraient perturber la traduction à vue, dans la littérature de spécialité (de Laet et Vanden Plas 2005 : 4-7) on mentionne la présentation du texte, c'est-à-dire un texte sur une colonne ou deux, en petits ou grands caractères, avec simple ou double interligne. Ces faits pourraient mettre en difficulté le traducteur, se constituant dans des efforts supplémentaires qui concernent la lecture rapide du texte et la compréhension du sens de celui-ci. Cela nous ramène

à un principe de base de la traduction à vue, à savoir qu'on ne traduit pas à vue un texte, mais le sens du texte.

Les recommandations mentionnées répondent aux difficultés le plus souvent rencontrées dans ce type de traduction. Sur le parcours de ces recommandations, il n'a pas été mentionné, étant peut-être sous-entendu, que l'apprenti traducteur pratiquant la traduction à vue doit maîtriser la langue de départ ainsi que la langue d'arrivée.

3 ÉTUDE DE CAS : L'ARTICLE *CONTRE LA LANGUE UNIQUE*

L'article de presse qui est au centre de notre analyse est l'éditorial du *Monde diplomatique* (No. 711, juin 2013) « *Contre la langue unique* » et il est signé par un éditorialiste remarquable, Serge Halimi. Le thème de l'article est, en bref, une protestation contre la langue unique de l'Union Européenne, l'anglais, et une argumentation en faveur de l'emploi du français pour des raisons qui seront égrenées sur le parcours de l'article.

Pour les étudiants roumains en master de traduction, chargés de la traduction à vue de cet article, le thème a été identifié sans problèmes. Les difficultés résident ailleurs et, dans la plupart des cas, elles sont engendrées par des compétences qui font défaut aux étudiants.

Heureusement, dans notre cas, le texte est déjà divisé en paragraphes, on en compte sept. Cela devrait faciliter la lecture, sauf que deux autres faits concernant la présentation scripturale de l'article interviennent : le texte est écrit en petits caractères, sur deux colonnes et avec interligne simple à l'intérieur des paragraphes.

La traduction à vue des deux premiers paragraphes n'a pas posé beaucoup de problèmes aux étudiants. Les étudiants ont pu mettre à profit quelques connaissances de linguistique textuelle, impliquant des connaissances des types de texte. Ils ont reconnu dans cet éditorial un texte argumentatif et les caractéristiques qui vont avec : la donnée-argument, la conclusion et l'enchaînement des arguments.

Considérons le premier paragraphe :

Contre la langue unique

Marché unique, monnaie unique, langue unique ? Les portes et les ponts illustrant les billets européens incarnent déjà la fluidité des échanges entre des commerçants sans ancrage et sans histoire. Faut-il que les étudiants puissent quitter leur pays sans dictionnaire ? Avec comme seul passeport

linguistique un anglais d'aéroport. Utilisable partout surtout dans les universités françaises.

La traduction a été facilitée par la connaissance d'autres notions de la linguistique textuelle, à savoir l'identification de la succession des thèmes et des rhèmes comme : *langue unique, monnaie unique*. Nous avons constaté que les difficultés ont résidé dans la traduction d'une expression à caractère figuré, *passport linguistique*, et dans la traduction d'une collocation, *anglais d'aéroport*. La confusion a été engendrée par la présence de quelques substantifs appartenant au même champ sémantique : *étudiant, dictionnaire, université*, employés dans leur sens dénotatif, et, dans le même contexte, il y a le terme *passport linguistique*, employé dans le sens figuratif de *connaissances de langue*.

Dans le même paragraphe, les étudiants se sont trouvés confrontés à une autre difficulté, la collocation *anglais d'aéroport*. N'étant pas familiarisés avec cette appellation d'un anglais rudimentaire en tant qu'*anglais d'aéroport*, ils ont choisi la solution la plus facile, celle de la traduire littéralement.

Analysons maintenant le deuxième paragraphe :

Car il paraît que celles-ci restent encore trop « décalées » – comme le reste du pays. Imaginez : on y parle toujours... français ! Mme Geneviève Fioraso, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche veut supprimer cet « obstacle du langage ». Il découragerait les étudiants des pays émergents, la Corée, l'Inde, le Brésil, de venir se former en France.

Au passage d'un paragraphe à l'autre, l'étudiant est censé faire une transition logique, ce qui, dans le texte dont on s'occupe, n'est pas difficile à faire, surtout grâce au connecteur *car*. Les étudiants ont aussi reconnu dans *celles-ci* une anaphore des *universités françaises*. Dans le cas de ce deuxième paragraphe, la difficulté a consisté dans la traduction de la collocation *pays émergents* et dans la traduction du verbe *se former*. De nouveau, ils ont choisi la solution la plus rapide et la plus facile, la traduction littérale, sans trop bien savoir expliquer ce que c'est un *pays émergent* et sans faire attention au sens du verbe *se former* dans le contexte de l'enseignement supérieur français.

Par la suite, comme c'est un texte argumentatif, les étudiants ont essayé d'identifier les arguments pro ou contre – plutôt contre – la langue unique, en essayant de tout traduire. Ils auraient pu traduire *la langue de Molière* par *le français* et *la langue de Shakespeare* par *l'anglais*, procédé qui leur aurait fait économiser du temps, mais ils ne l'ont pas fait.

Ce que nous avons remarqué sur tout le parcours de la traduction a été cette tendance des étudiants de tout traduire, au lieu de traduire plutôt le sens, la méconnaissance de beaucoup de collocations, comme *le parcours du combattant, droits*

*d'inscription à l'université, l'exception culturelle française, responsables politiques, ainsi que la méconnaissance de quelques mots (assez peu) comme *opiniâtré*, *quarteron*.*

L'élément qui a posé le plus de problèmes a été, de loin, l'absence de certaines connaissances qui portent sur la culture et la civilisation de la France. Il s'agit de leur impossibilité de comprendre et de traduire les séquences linguistiques qui font référence à des éléments de culture et de civilisation de la langue dont on traduit, ou, plus exactement, ce que nous appelons, généralement, un culturème.

4 LES CULTURÈMES ET LEUR RÔLE DANS LA TRADUCTION

La notion de culturème préoccupe les linguistes et les théoriciens de la traduction depuis un certain temps (Martinet 1963, Benveniste 1974, Chesterman 2000, Lungu Badea 2009, Motoc 2017, entre autres). Selon les spécialistes du domaine Lungu Badea (2009) le culturème est une *notion nomade et en perpétuelle évolution*. Dans leurs articles, Lungu Badea et Motoc (ibid.) présentent un historique très documenté sur cette notion, en retraçant les origines et l'évolution de son sens. Si, dans les études de Martinet (1963, 1980), celui-ci parle de culturème comme d'une unité porteuse d'informations culturelles, mais en se rapportant surtout à des éléments intraduisibles d'une langue à l'autre, vu la différence entre deux cultures en contact, au fur et à mesure que les études sur la traductologie avancent, la définition ne change pas d'une manière significative, mais elle élargit sa sphère de compréhension. Une des définitions signalées par la linguiste roumaine Lungu Badea nous a semblé particulièrement importante, à savoir celle de Benveniste (1974 : 64-65, dans Lungu Badea 2009 : 8) qui dit que : « Le culturème fonctionne comme un signe : il doit être sémiotiquement reconnu pour être sémantiquement compris. » Cette définition convient parfaitement à la difficulté concernant, tout d'abord, la compréhension et, ensuite, la traduction de la deuxième phrase du texte : « Les portes et les ponts illustrant les billets européens incarnent déjà la fluidité des échanges entre des commerçants sans ancrage et sans histoire. »

Si, au premier abord, les étudiants ont buté contre la difficulté de traduire à vue la collocation *billets européens*, ils ont pensé qu'une traduction mot pour mot résout le problème. À mieux réfléchir, ils se seraient rendu compte qu'il faudrait plutôt comprendre ce que cette collocation veut dire et comment la représentation graphique suggérée par les mots *les ponts et les portes* de ces billets renvoie à la monnaie unique. Voilà comment la reconnaissance sémiotique conduit à l'interprétation sémantique et seulement ensuite à la traduction en connaissance de cause.

Dans son étude, la même linguiste roumaine, Lungu Badea (ibid.) fait la différence entre transfert d'information d'une langue à l'autre et transfert de connaissances au niveau culturel. Elle cite les étapes de ce transfert culturel, identifiées par Chesterman (2000 : 6, dans Lungu Badea 2009 : 10) qui consistent dans :

- Le repérage dans le texte source des unités de transfert des connaissances et des culturèmes ;
- La sélection et le traitement des unités compte tenu des informations transmises ;
- Le transfert des unités sous forme d'énoncés.
- L'élaboration, dans le texte cible, d'une structure de connaissances adéquate/reconnaissable, sur la base de critères pragmatiques, dans le but de la traduction/communication.

Dans ce sens, en parlant de repérage des unités de transfert de connaissances et de culturèmes, on remarque l'opiniâtreté des étudiants de traduire *la langue de Molière* par *limba lui Molière* et *la langue de Shakespeare* par *limba lui Shakespeare*, au lieu de dire tout simplement le français et l'anglais. Cela leur ferait gagner du temps, car il faut dire que ces clichés de la langue n'impressionnent plus en tant que les figures de style, justement parce qu'ils sont devenus clichés. Pour un traducteur faisant de la traduction à vue, le sens est plus important à respecter que l'intégralité de la traduction.

Tout en parlant de noms propres, on en remarque de contemporains : Mme Fioraso, Nicolas Sarkozy, Toubon et de moins contemporains, comme La Princesse de Clèves. Si on a l'impression que tout le monde connaît le nom des présidents français, tout le monde n'a pas la prétention de reconnaître le nom des ministres (Mme Fioraso), un nom faisant référence à la présidence de François Hollande, sous le règne duquel elle a été ministre de l'enseignement et de la recherche pendant ...10 mois et quelques jours. Tout de même, en arrivant au nom propre *Toubon* dans la séquence linguistique *la loi Toubon*, en tant que professeur de français on s'attend à une réponse plutôt affirmative à la question : « J'espère que vous avez entendu parler de la loi Toubon ? » Il ne s'agit pas quand même d'un nom à résonance étrange, comme Lula da Silva, ex-président du Brésil, un pays plus éloigné et, peut-être, un sujet un peu à l'écart des préoccupations des étudiants. Par ailleurs, son nom n'a pas été reconnu par les étudiants dans le contexte d'une autre traduction à vue, étant interprété comme *Lola*, un nom propre plus commun, présent dans plusieurs langues.

En revenant à la loi Toubon, les connaissances la concernant ont été totalement absentes de la culture générale des étudiants. Pour une fois, une loi semblable a failli être introduite en Roumanie, La Loi Pruteanu, selon le nom du linguiste

qui l'a proposée. Lois semblables, effets identiques, voilà autant d'éléments qui auraient pu conduire à une traduction exacte. Alors même que la traduction n'est pas affectée par la méconnaissance du sujet en question, nous considérons qu'une traduction en connaissance de cause est plutôt recommandable.

5 ERREURS ET FAUTES

Dans l'analyse contrastive considérée dans le contexte de l'enseignement, un concept revient et devrait être pris en considération dans le domaine de la traduction. Il s'agit du concept de l'erreur. Nous avons tendance à appeler erreur ou faute n'importe quelle non-concordance entre ce qui est correct et ce qui ne l'est pas. Mais, Collombat (2009 : 8-9) fait la différence entre erreur et faute : l'erreur ne surviendrait qu'une fois, tandis que la faute est une erreur qui revient après avoir été signalée et qui donc n'a pas été retenue et corrigée par l'apprenant.

Cette distinction concerne la traduction en tant que *stratégie* de l'enseignement d'une langue étrangère. Dans le contexte de l'enseignement de la traduction à vue, nous considérons que les concepts doivent être maintenus même si les circonstances diffèrent et même si les remèdes, pour ainsi dire, diffèrent.

Les erreurs et les fautes sont appelées « disfluences » par Deligne (2009 : 53). Selon lui, une disfluence est « tout accident dans l'énonciation du message (rupture ou fluidité) ». La catégorie des disfluences englobe l'hésitation, la pause, la répétition, la reprise et l'allongement, en somme les non-concordances apparaissant dans la production orale du texte dans la langue d'arrivée.

Dans le contexte de la traduction à vue, il s'agit de la confrontation entre un texte écrit et un discours produit, après une lecture rapide. Le temps de réflexion est bref, une décision doit être prise sur-le-champ, sans la possibilité de revenir en arrière.

Sur le parcours de sa préparation en vue de devenir traducteur ou interprète, l'étudiant doit éliminer les erreurs et les fautes. Il est difficile d'établir une hiérarchie en ce qui concerne la gravité, du point de vue de la traduction proprement-dite.

Tout apprenti traducteur doit tirer des leçons de ses propres erreurs et fautes ou disfluences. Les théoriciens (Collombat 2009) sont d'avis que la correction des erreurs revient à l'enseignant, tandis que la correction des fautes revient à l'apprenant, en l'occurrence l'apprenti traducteur. Si celui-ci n'a pas autant de connaissances linguistiques, il lui faudra les récupérer au plus vite. S'il n'a pas autant de connaissances dans la langue maternelle (ce qui est souvent le cas), il lui faudra y remédier.

En ce qui concerne les culturèmes, c'est un domaine plus complexe et plus difficile à récupérer, à rattraper, à combler. Nous insistons sur ce défaut de l'enseignement de la traduction à vue : il faut insister sur l'enseignement de la langue étrangère, mais aussi sur l'enseignement de la culture étrangère, de la situation sociale, politique du pays dont on en apprend la langue.

6 CONCLUSION

La traduction à vue est un type de traduction mixte, impliquant le passage de l'écrit à l'oral et corroborant les compétences des deux types de traduction. Pour ce type de traduction, les compétences linguistiques doivent être complétées par d'autres compétences, comme la compétence thématique, en premier lieu ; traduire un texte sans savoir ce dont il s'agit est absolument impossible, vu que le traducteur a besoin de connaître le vocabulaire appartenant au domaine respectif dans les deux langues.

La traduction à vue est un exercice très utile dans un programme d'études universitaires (surtout en master de traduction) car elle oblige l'étudiant à faire des choix rapides, de raccourcir ses moments de réflexion et, surtout d'intensifier son attention pour être sûr d'avoir fait le bon choix.

L'important dans la traduction à vue n'est pas de tout traduire, mais de communiquer le sens contenu dans le message dans la langue de départ dans un message équivalent dans la langue d'arrivée.

La traduction à vue n'est pas exactement un exercice de version (du français vers le roumain) dont les vertus seraient principalement : de se constituer dans un exercice de compréhension de la pensée de l'auteur, de contribuer à la formation à la clarté et à la précision, de devenir un exercice d'expression orale en langue maternelle et d'être un test de culture générale et de connaissances. C'est plutôt un exercice de transmission d'un message d'une langue à l'autre, une transmission autant que possible claire, sans ambiguïtés et sans omissions portant atteinte au sens global du texte.

Les erreurs et les fautes des étudiants en traduction devront être signalées, analysées et corrigées par les enseignants. En même temps, elles doivent être mises à profit dans le but de l'amplification de la compétence et de l'amélioration de la performance surtout par l'effort des intéressés, c'est-à-dire des apprenants, car il s'agit de leur futur métier.

Références bibliographiques

- Benveniste, Émile, 1974 : *Problèmes de linguistique générale. II Sémiologie de la langue*. Paris : Gallimard.
- Chesterman, Andrew, 2000 : Memetics and Translation Studies. *Norwegian School of Economics and Business Administration* 5. 1-17.
- Collombat, Isabelle, 2009 : La didactique de l'erreur dans l'apprentissage de la traduction. *The Journal of Specialised Translation* 12. 37-54. https://www.jos-trans.org/issue12/art_collombat.pdf. (Consulté le 4 mai 2019)
- Gouadec, Daniel, 2001 : *Formation des traducteurs*. Paris : La Maison du dictionnaire. <https://ro.scribd.com/document>. (Consulté le 2 mai 2019)
- Deligne, Vincent, 2009 : Analyse des disfluences : étude des reprises dans un exercice de traduction à vue anglais-français. *Equivalences* 36/1-2. 53-72. https://www.persee.fr/doc/equiv_0751-9532_2009_num_36_1_1417. (Consulté le 3 octobre 2020).
- De Laet, Frans et Raymond Vanden Plas, 2005 : La traduction à vue en interprétation simultanée : quelle opérationnalité ambitionner ? *Meta* 50/4. <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2005-v50-n4-meta1024/019835ar/>. (Consulté le 3 août 2019)
- Farnoud, Esmaeel, 2014 : Processus de la traduction : charge cognitive du traducteur. *Corela*, <http://journals.openedition.org/corela/3615>. (Consulté le 23 avril 2019)
- Lungu Badea, Georgiana, 2007 : La traduction de l'écart culturel. Cano López, Pablo (éd.) : *Actas del VI Congreso de Linguística General* 1. 687-700. https://www.academia.edu/1249770/La_traducion_de_lectart_cultural. (Consulté le 3 octobre 2020)
- Lungu Badea, Georgiana, 2009 : Remarques sur le concept de culturème. *Translations* 1/1. 15-78. https://www.researchgate.net/publication/272265396_Remarques_sur_le_concept_de_cultureme. (Consulté le 22 juillet 2019)
- Martinet, André, 1980 : *Éléments de linguistique générale*. Armand Colin : Paris.
- Motoc, Diana, 2017 : Conceptul de cultura în traductologia românească și spaniolă. Similitudini și discrepante. Lungu-Badea, Georgiana et Nadia Obrocea (éds.) : *Studii de traductologie românească. I. Discurs traductiv, discurs metatraductiv. In honorem professoris Ileana Oancea*. Timișoara : Editura Universității de Vest. 152-169. <http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/V4219/pdf>. (Consulté le 3 octobre 2018)

Source

Halimi, Serge, 2013 : Contre la langue unique. *Le Monde diplomatique*, juin, <https://www.monde-diplomatique.fr/2013/06/HALIMI/49153>. (Consulté le 3 octobre 2018)

Étude comparative de trois nouvelles traductions de *La Couronne de la montagne*

Dragan Bogojević et Jasmina Nikčević

Université du Monténégro

Abstract

Petar II Petrović Njegoš (1813-1851), Prince Bishop of Montenegro, was also a regionally renowned poet and philosopher. The first French translation of his work *The Mountain Wreath* was produced in 1917 by Divna Veković, a young woman of Montenegrin origin. Following a long pause of almost one hundred years, four new translations into French language have emerged in the 21st century. This study aims at demonstrating the main methodological problem faced by each translator of *The Mountain Wreath*: how to translate a book of this kind, without sacrificing the poetic (metaphorical) function and for the benefit of a general semantics operating at the level of ideas and meanings. Such a comparative approach to translation and literature (L3 and Master level) could be part of a strategy aimed at encouraging students to translate poetic texts of their choice. In order to achieve this, we compare segments of three new translations: *The Laurels of the Mountain* by Novak Strougar, 2003; *The Mountain Wreath*, translation, introduction and notes by Antoine Sidoti and Christian Cheminade, 2010; and *The Mountain Wreath*, a bilingual publication, translated by Vladimir André Cejovic and Anne Renoue, 2011.

Key words: Njegoš, Montenegro, wreath, translation, French

1 INTRODUCTION

Petar II Petrović Njegoš (1813-1851) fut homme d'État, prince-évêque, poète, philosophe. Dans les montagnes arriérées du Monténégro de l'époque, il acquit une instruction solide : il apprit le russe et le français, s'inspira de Homère, Milton, Pouchkine, Vigny et porta une affection particulière aux géants du romantisme français, Hugo et Lamartine, dont il adapta, de ce dernier, *L'hymne de la nuit*. Concernant Njegoš, sa création et *La Couronne de la montagne*, beaucoup de choses ont été écrites sous la plume de grands noms du monde littéraire, des philosophes, des historiens, des sociologues, des spécialistes de la culture, des traducteurs. La Bibliothèque nationale contient la bibliographie sur Njegoš qui compte plus de 34 000 unités bibliographiques, dont environ 700 monographies dans les langues des Slaves du Sud et environ 1 800 unités en langues étrangères. Les œuvres de Njegoš ainsi que son abondante correspondance ont été publiées en des millions d'exemplaires, dans plus de 600 éditions.

Publiée à Vienne en 1847, *La Couronne de la montagne* est l'œuvre la plus célèbre de Njegoš. Le manuscrit autographe de la première partie de *La Couronne de montagne* a été retrouvé en 1889 par le Tchèque J. Menčík à la bibliothèque de la Cour à Vienne (Миловић 1982 : 5). Il s'agit d'un texte de structure dramatique, contenant des éléments épiques et lyriques et écrit en 2 819 vers, des décasyllabes non rimés, divisés en trois parties inégales. L'action de l'épopée « a été inspirée par des faits historiques *fictifs* » (Popović 1995 : 553) qui dateraient de début du XVIII^e siècle – la chasse aux convertis, correspondant à la décision des chefs monténégrins de liquider leurs compatriotes orthodoxes convertis à l'islam. Les personnages principaux sont le prince évêque Danilo, Iguman Stefan et Vuk Mićunović. À six reprises intervient le *Kolo*, représentant la voix du peuple et donnant ainsi à l'épopée des airs de tragédie grecque. *La Couronne de la montagne* est une œuvre d'un genre hybride, à laquelle il convient peut-être de rattacher le concept schillérien de théâtre à lire, toute mise en scène étant rendue difficile par la durée étendue ainsi que le grand nombre de personnages et de figurants. Œuvre d'un prince-évêque, l'épopée de Njegoš revêt formellement une fonction symbolique en vue de la libération des Slaves du Sud vis-à-vis de l'Empire ottoman et constitue, en ce sens, une œuvre programmatique. Njegoš, en effet, s'était sincèrement engagé pour l'unification des Slaves du Sud et apparaît comme l'un des précurseurs de l'idée yougoslave.¹

La Couronne de la montagne a été traduite dans plus de 20 langues. Après un silence de quatre-vingt-six ans depuis la première traduction française, quatre

1 Pendant les guerres en ex-Yougoslavie, différentes interprétations idéologiques de l'œuvre de Njegoš ont lancé une controverse sur le contenu de certains vers blessant les musulmans et ont instrumentalisé Njegoš en vue de la création d'une politique grand-serbe dans les Balkans.

nouvelles traductions ont vu le jour au cours de la première décennie du XXI^e siècle et deux autres sont annoncées (Thomas 2015 : 278). Il est intéressant de noter qu'aucune n'est signée par un éditeur du Monténégro (trois en France, et deux en Serbie et en Suisse).

La première traduction française de *La Couronne de la montagne* a été réalisée par Divna Veković en 1917. Ainsi l'œuvre culte de la littérature monténégrine a-t-elle été mise à disposition du public français grâce au zèle d'une jeune femme originaire du Monténégro. Dans cet article, notre attention s'est portée sur trois des plus récentes traductions de *Gorski vijenac* : celle signée par Novak Strougar, celle de Antoine Sidoti et Christian Cheminade et enfin celle de Vladimir André Cejovic et Anne Renoue. Ces trois traductions ont toutes été réalisées au XXI^e siècle.²

Dans cette étude, nous essaierons d'expliquer pourquoi *La Couronne de la montagne* constitue l'un des plus grands défis qui soient pour un traducteur, sans vouloir en aucune façon minimiser l'apport et la qualité exceptionnels des nouvelles traductions. Nous montrerons également les applications pratiques que l'on peut tirer d'une approche comparative du travail de traduction, en particulier pour les étudiants qui souhaitent se perfectionner en français. À cette fin, nous avons choisi quatre exemples représentatifs, dont le titre même de l'œuvre, lequel illustre la problématique de la traduction de *La Couronne de la montagne* et la démarche qui a été la nôtre.³

2 PROBLÉMATIQUE DE LA TRADUCTION DE LA COURONNE DE LA MONTAGNE EN LANGUE ÉTRANGÈRE

Si l'épopée de Njegoš constitue une source d'inspiration inépuisable pour les chercheurs et les amateurs de poésie, sa traduction représente un défi énorme. Généralement, les lecteurs contemporains considèrent que *La Couronne de la montagne* appartient à la catégorie des œuvres littéraires intraduisibles. Selon le traducteur pour l'allemand A. Schmaus (Donat 2014 : 13-20), ce point de vue s'explique de différentes manières. Outre les raisons liées au contenu (spécificité du contexte historique, héritage mythique) et à la forme (ambiguïté du genre, décasyllabes), l'obstacle le plus important pour le traducteur réside dans la langue elle-même, le style dans lequel l'œuvre a été écrite.

2 L'écrivain macédonien Biljana Janevska a elle aussi traduit *Gorski vijenac* en français. Nous estimons qu'en raison d'évidentes négligences grammaticales et de nombreuses inexactitudes et incohérences, cette traduction n'a pas assez de poids pour qu'on l'étudie sérieusement.

3 Dans cette étude, nous avons choisi comme traduction du titre *La Couronne de la montagne*.

La Couronne de la montagne fait partie de ces rares créations littéraires dont le message et la valeur universels, exprimés dans le code linguistique particulier d'un peuple, deviennent en quelque sorte, avec le temps, la marque protégée de ce peuple dans son entier. C'est pourquoi certains critiques inscrivent cette épopée dans la tradition romantique européenne, car « on ne peut pas imaginer une œuvre plus conforme à la conception romantique de l'appartenance à un peuple que *La Couronne de la montagne* de Njegoš. » (Babović, dans Вуксановић 2016 : 104) À la lumière des plus récentes théories de la traduction, le transfert dans une autre langue de la *personnalité linguistique* constitue pour les traducteurs une responsabilité supplémentaire. Il leur faut déchiffrer le message le plus subtil de la langue originale et, au cours du processus de traduction, le transférer dans la langue cible en s'appuyant sur un tissu linguistique analogue. Dans la préface de la dernière traduction russe de *La Couronne*, son auteur constate : « C'est dans les œuvres littéraires représentant l'*encyclopédie d'un ethnos* que le caractère national de la personnalité linguistique peut être le mieux recherché. » (Šumilov, dans Dugonić 2001 : 11) Ou comme le note le linguiste Jiří Levý : « Malgré la dépendance mutuelle et étroite qui existe entre la langue et la pensée, certains moyens d'expression de la langue reflètent intimement la structure psychologique d'une nation. » (Levý, dans Dugonić 2001 : 10-11)

Notre hypothèse est la suivante : dans les traductions de *Gorski vijenac*, la force de la parole poétique cède sous les impératifs sémantiques et la stratification particulière du tissu poético-linguistique du texte. En cela, nous nous accordons d'une manière générale avec le point de vue selon lequel dans *La Couronne de la montagne*

à côté de la composante linguistique générale et dialectale, se réalise une composante poétique qui s'entrelace avec la composante littéraire générale et dialectale. En les combinant /.../ Njegoš a élevé son dialecte local au rang de langue littéraire. (Ostojić 1997 : 192)

Les traducteurs doivent également se confronter à une autre caractéristique de l'écriture de Njegoš, à savoir

la dualité de son style : à la fois romantique et classique. Évidemment, ces deux lignes stylistiques se rejoignent inévitablement dans une fusion finale des expressions poétiques et créent, par pénétration mutuelle, un tissu stylistique nouveau, insolite, spécifique. (Arežina 1981 : 146)

Čović constate peu ou prou la même chose, en insistant sur les caractéristiques romantiques de la langue et en concluant sur la dimension stratiforme de l'œuvre :

Les traits romantiques se reflètent principalement dans cette union des différences. Le syncrétisme des genres, la richesse et l'hétérogénéité des ornements langagiers et stylistiques rendent la structure verbale et esthétique de l'œuvre unique et inimitable. L'espace interne du poème se trouve ainsi exceptionnellement imposant : encyclopédique au niveau des motifs et des

thèmes, syncrétique au niveau du genre, polymorphe au niveau du style.
(2001 : 35)

Nous ne nous sommes pas penchés, dans notre analyse, sur les problèmes de traduction provenant de la structure formelle, en vers, de *La Couronne de la montagne*. Ce problème ouvre un large spectre de thématiques et exige des connaissances spécifiques liées à la versification. Cependant, nous pouvons mentionner que, selon la famille linguistique à laquelle appartient la langue cible (slave, germanique, romane, etc.), la traduction de *La Couronne* dans un système métrique similaire ou identique dépend ou bien de la tradition, ou bien de la proximité linguistique entre la langue originale et la langue cible. Bunjak remarque que « traduire *La Couronne de la montagne* ne consiste pas seulement à résoudre la question du décasyllabe épique, asymétrique /.../ dans certains passages, le choix du mètre relève d'une intention artistique forte. » (2001 : 150)

Il est évident que la traduction de *La Couronne de la montagne* en langues étrangères nécessite un grand effort de la part du traducteur qui, outre une bonne connaissance des deux langues, doit posséder des compétences dans plusieurs disciplines scientifiques, notamment en linguistique et en philosophie. La compréhension de l'ethnos monténégrin et la familiarité avec les événements narratifs historico-mythiques décrits par Njegoš constituent également un prérequis nécessaire à une traduction de qualité.

La langue de Njegoš étant un syncrétisme personnel de la langue populaire et de la langue littéraire, nous allons analyser, à partir d'exemples soigneusement sélectionnés, les différents choix linguistiques opérés par les traducteurs, en ayant soin de trouver des applications concrètes dans les pratiques de classe auprès des étudiants en langue et littérature françaises.

3 COMPARAISON DES TRADUCTIONS À PARTIR D'EXEMPLES CHOISIS

3.1 Le titre : *Les lauriers de la montagne, La couronne de montagne, La couronne de la montagne*

Pour que les lecteurs francophones comprennent bien à quel type d'œuvre ils ont affaire, il faut partir du titre même de l'œuvre qui, avec une concision caractéristique, annonce d'emblée le style de *La Couronne de la montagne*, ce mélange particulier de populaire et de littéraire. Njegoš lui-même a tergiversé pour donner un nom à son œuvre. Cinq différentes versions ont été retrouvées : *Vijenac gorski, Izvi iskra, Izvita iskra, Izvijanje iskre, Arhibudni dan* (Brković 1987 : 49). La première version

est la plus proche de celle finalement retenue : elle possède la même signification et diffère seulement en une nuance stylistique (l'inversion du nom et de l'adjectif), qui formellement conviendrait aux traductions existantes en langue française.

En ce qui concerne le titre actuel, Novak Strougar a choisi de le traduire par *Les lauriers de la montagne*, tandis que Sidoti et Cheminade ont préféré *La couronne de montagne* et Cejovic et Renoue *La couronne de la montagne*. Strougar a donc traduit le mot *vijenac* par le substantif « lauriers » au pluriel (*laurier, feuille de laurier, couronne de lauriers* dans un sens figuré), Sidoti-Cheminade et Cejovic-Renoue optant eux pour le substantif « couronne » au singulier (*couronne, guirlande* en forme de couronne, dignité royale, etc.). Tous ont traduit le mot *gorski*, qui a une puissante connotation émotive, par le substantif plutôt neutre en français de « montagne ». Novak Strougar précise que d'autres titres avaient également été envisagés : *La Guirlande de la montagne* ou *Les Guirlandes de la montagne*, *Les fleurs de la montagne*, *La gloire de la montagne*.

Même si le substantif de « montagne » est pauvre par rapport à la connotation poético-archaïque et imposante du mot *gorski*, nous pensons que *La couronne de la montagne* est la meilleure solution, car elle permet d'évoquer le mieux la métaphore symbolique de la récompense et de l'hommage rendu aux soldats qui ont donné ou ont été prêts à donner leur vie pour la liberté de leur pays.

Pour les étudiants les plus avancés, il est possible de consacrer, en cours d'exercices littéraires, un certain temps à la problématique de la traduction de titres insolites (de livres ou de films). Le professeur peut sélectionner quelques exemples déjà connus et familiers, comme les films *Prohujalo s vihorom* (*Autant en emporte le vent*), *Do posljednjeg daha* (*À bout de souffle*) ou *Četiri stotine udaraca* (*Les Quatre Cents Coups*) (le film de Truffaut ayant été traduit littéralement et n'ayant jamais été renommé depuis !) ou de traduire en français les titres de célèbres écrivains de l'ancienne Yougoslavie (Kiš, Pekić, Šćepanović, Andrić, etc.), ou encore les titres d'œuvres ou de films n'ayant pas encore été traduits. Ce type d'exercices pousse les étudiants à faire preuve de curiosité et de créativité et peut être également utile pour travailler le lexique et certaines compétences grammaticales d'une manière intéressante et efficace.

3.2 Vers 616-620 : *Vuk na ovcu svoje pravo imalka tirjanin na slaba čovjeka/Al' tirjanstvu stati nogom za vrat/dovesti ga k poznaniju prava/to je ljudska dužnost najsvetija.*

Le loup s'arroe des droits sur l'agneau/comme le tyran sur l'homme faible/Mais prendre la tyrannie à la gorge/et l'amener au respect du droit/

est, pour chacun, le devoir le plus sacré ! (Strougar 72)

Le loup s'arroge des droits sur la brebis/comme le tyran sur l'homme faible/
mais prendre la tyrannie à la gorge/la contraindre à respecter le droit/c'est
le devoir le plus sacré des hommes ! (Sidoti et Cheminade, 137)

Le loup sur le mouton détient son droit/comme le tyran sur un homme
faible/Mais tordre le cou à la tyrannie/l'amener à reconnaître le droit/c'est
de l'homme le plus sacré devoir. (Cejovic et Renoue, 119)

Ces vers sont un exemple typique d'un trait caractéristique du style de Njegoš, qui consiste à tourner les vers en des sentences proverbiales, des adages, des expressions de la sagesse populaire. Sachant que dans *La Couronne de la montagne* « tout aspire à la concision maximale, de sorte que soit concentré dans le plus petit espace le plus de contenu possible » (Deretić, dans Čović 2001 : 38), ce genre de vers représente un défi énorme pour le traducteur. Certains critiques considèrent que la langue de Njegoš est telle qu'« elle dépasse par sa sémantique proverbiale, sa métaphorité et son expressivité tout ce que Njegoš a pu puiser dans l'épopée nationale et dans le trésor folklorique » (Babović, dans Čović 2001 : 38). La tâche du traducteur est ainsi d'autant plus difficile qu'il lui faut transmettre un message universel exprimé dans une langue singulière, originale, qui relie à la fois le caractère littéraire et populaire du langage.

Les premier et deuxième vers montrent que les traducteurs ont trouvé trois traductions différentes pour le premier vers, des traductions qui, au niveau du sens, sont toutes fidèles à l'original. Les différences portent sur le choix du verbe et du complément (*s'arroger des droits* ou *détenir son droit*) qui exprimeront le mieux la morale de la célèbre fable de La Fontaine, *Le Loup et l'Agneau*, alors que le substantif *ovca* est traduit par trois mots différents : *l'agneau*, *la brebis*, *le mouton*. Dans le deuxième vers, les traducteurs ont opté pour la même solution, à la différence près que devant le substantif *homme*, Cejovic et Renoue ont choisi un article défini plutôt qu'un indéfini. Les trois vers suivants : *Al' tirjanstvu stati nogom za vrat/dovesti ga k poznaniju pravalto je ljudska dužnost najsvetija*, donnent lieu à des traductions intéressantes, qui sont proches tout en se différenciant.

Nous pensons que la traduction de Cejovic-Renoue est ici celle qui se rapproche le plus de l'esprit de l'original. Le choix des mots (le cou, amener) dans les deux premiers vers, ainsi que la mise en relief dans le dernier vers *c'est de l'homme* (en mettant le mot *homme* devant le mot *devoir*), produisent un meilleur effet et transmettent bien, quoique dans une langue contemporaine, la concision de l'image poétique et le caractère universel du message.

Pour les étudiants en langue française, il serait très utile et stimulant que de tels

exemples soient travaillés pendant des cours d'exercices de traduction, en y ajoutant un florilège de proverbes ou d'expressions populaires destiné à enrichir leur répertoire lexical et stylistique et à leur permettre ainsi de s'exprimer plus subtilement, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

3.3 *Vers 2329-2340 : Što je čovjek, a mora bit čovjek!/
Tvarca jedna te je zemlja vara,/a za njega, vidi,
nije zemlja./Je li javlje od sna smućenije?/Ime
česno zasluži li na njoj,/on je ima rašta polaziti;/a
bez njega u što tada spada?/Pokoljenje za pjesnu
stvoreno,/vile će se grabit u vjekove/da vam v'jence
dostojne sapletu,/vaš će primjer učiti pjevač/kako
treba s besmrtnošću zborit!*

Qu'est-ce que l'homme ? Et pourtant il lui faut être homme./Chétive créature que la terre abuse,/qui voit que la terre n'est pas faite pour elle./La veille serait-elle plus confuse que le rêve ?/Qui conquiert un nom honorable sur terre/trouve une raison pour y vivre./Sinon, où serait sa place ?/Génération faite pour être chantées./Au fil des siècles, les fées rivaliseront/pour vous tresser des couronnes dignes de vous./Votre exemple apprendra au poète/comment chanter l'immortalité ! (Strougar, 142)

Qu'est-ce que l'homme, qui doit être homme ?/Un petit rien, que la terre leurre/et qui voit que la terre n'est pas pour lui !/La réalité est-elle plus confuse que le rêve ?/S'il rend son nom honorable sur terre,/l'homme a une bonne raison d'y vivre ;/mais sans cela, à quoi aspire-t-il donc ?/Génération créée pour être chantées,/les fées rivaliseront au fil des siècles/pour vous tresser de dignes couronnes,/votre exemple enseignera au Poète/comment il faut chanter l'immortalité ! (Sidoti et Cheminade, 217)

Qu'est l'homme ? Et homme pourtant il doit être !/Un être frêle abusé par la terre,/qui voit qu'elle n'est pas faite pour lui./Qui de la veille ou de rêve est plus trouble ?/S'il gagne un nom d'honneur en ce bas monde/il sait pourquoi il a vécu son heure,/sans lui – dans quel abîme sombre-t-il ?/Lignages nés pour le chant héroïque,/de tout temps les fées se disputeront/pour tresser des lauriers sur votre front,/votre exemple enseignera à l'aède/comment parler à l'immortalité ! (Cejovic et Renoue, 253)

Ces vers, prononcés par le vieux sage Iguman Stefan, frappent la conscience de ses compatriotes et produisent un retournement crucial dans le déroulement de l'action. Nous avons pris le parti de les analyser ici, car ils représentent un exemple typique de la dimension universelle et philosophique qui fait de *La Couronne* une

œuvre libérale et programmatique. Dans son article, Čović cite Leskovac, dont l'analyse peut nous aider à juger de la qualité de telle ou telle traduction :

Il a réussi à être classique dans la langue et ainsi à rester vivant pour toujours, en dépit de ses archaïsmes et de ses solécismes. L'erreur la plus fréquente de tous les traducteurs russes est d'élargir, de manière injustifiée, l'étroit espace verbal dans lequel il est parvenu à amasser le maximum d'informations /.../ ce qui s'insinue sur le plan de la norme littéro-linguistique, neutre et déjà excessivement transparente au niveau sémantique ; et, même dans le cas où l'information factuelle extérieure est transmise dans son entier, elle ne peut pas, en négligeant l'information conceptuelle interne, fournir le seul effet qui compte vraiment, l'effet esthétique. (2001 : 39)

Même s'il est question ici des traductions russes, ces remarques sur une traduction fondée sur une forme linguistique neutre peuvent s'appliquer aussi aux traductions françaises. Néanmoins, il est nécessaire de considérer les vers mentionnés comme une image poétique intégrale que les traducteurs modèlent en effectuant des choix parmi les moyens linguistiques offerts par la langue française. Les sept premiers vers expriment, en l'absence d'un idéal pour lequel il vaut la peine de se battre, le caractère transitoire et stérile de la vie. Les cinq vers suivants servent à justifier le sacrifice accompli sur l'autel de la liberté. Si nous ne voulons pas analyser et comparer en détail les différents choix opérés par les traducteurs, nous pouvons dire que, d'après nous, la traduction de Cejovic et Renoue se rapproche peut-être le plus, au niveau *esthétique*, de l'original, justement en raison de cette information conceptuelle interne qui est une partie intégrante du style de Njegoš et qui porte en elle une fonction poético-métaphorique. Peut-être avons-nous aussi accordé ici notre préférence à cette traduction en raison du choix du mot *l'aède* (très rare en français contemporain) pour traduire dans le vers final l'apparemment usuel *pjevač* (possédant en monténégrin contemporain, une connotation absolument populiste, voire prosaïque) qui, dans *La Couronne de la montagne*, porte la patine, le parfum et le son d'un temps révolu et possède une forte fonction émotive. Comme l'a souligné un des grands connaisseurs de Njegoš : « Les images poétiques de Njegoš sont aussi de la musique, des sons, des couleurs. » (Đurić, dans Čović 2001 : 43)

Nous estimons que, dans des exercices de cours de littérature, de telles comparaisons pourraient aider les étudiants à mieux cerner et saisir les différents registres de langue, la force connotative et sémantique des mots dans des contextes distincts, ainsi que les contraintes syntaxiques auxquelles il faut faire face lorsque l'on traduit en français des énoncés monténégrins sobres et concis.

3.4 Vers 2290-2297 : *Vr'jeme zemno i sudbina ljudska, / dva obraza najviše ludosti, / bez poretka najdublja nauka, / sna ljudskoga deca al' očevi. / Je li ovo pričina uprava / kojoj tajnu postić ne možemo? / Je l' istina è ovo ovako, / al' nas oči sopstvene varaju?*

Le temps d'ici-bas et l'humaine destinée/ces deux aspects de l'absurde folie, sont-ils, / énigme profonde à nulle autre pareille, / du rêve humain le germe ou le fruit ? / Est-ce là le principe secret qui nous gouverne, / dont nous ne pouvons pénétrer le mystère ? / Est-ce vrai qu'il en soit ainsi ? / Ou nos propres yeux ne nous trompent-ils pas ? (Strougar 141)

Notre vie ici-bas et la destinée humaine, / deux aspects d'une immense folie, / énigme profonde à nulle autre pareille, / produit ou origine du rêve des hommes. / Est-ce le principe qui nous gouverne / dont nous ne pouvons pénétrer le mystère ? / Les choses sont-elles vraiment ainsi, / ou nos yeux nous leurreraient-ils ? (Sidoti et Cheminade, 215-216)

Le temps terrestre et le destin de l'homme, / deux faces de la plus haute démente, / sens insondable et chaotique énigme, / du rêve humain sont le germe ou le fruit. / À la source est-il une volonté / dont nous ne pouvons percer le secret ? / Tout ce qui est, est-ce la vérité, / ou par nos yeux sommes-nous abusés ? (Cejovic et Renoue, 251)

Pour finir notre étude comparative, nous avons choisi des vers qui sont considérés par beaucoup d'admirateurs et de spécialistes de Njegoš comme les plus ardues à interpréter au niveau des idées et des images poétiques. Comme pour le précédent exemple, ces vers sont mis dans la bouche d'Iguman Stefan. On peut aisément imaginer les difficultés éprouvées par les traducteurs devant un passage dont beaucoup de locuteurs natifs peinent à déchiffrer le sens. Le plus grand dilemme est posé par deux mots du cinquième vers : *pričina uprava*. Pour être traduits, ces vers nécessitent une très grande habileté et un don particulier. En effet : « Mais est-il seulement possible de saisir toutes les finesses de la pensée d'un personnage unique et inimitable qui, par le biais d'un code, communique sa volonté intérieure et ses intentions ? » (Dugonić 2001 : 9) Peut-être que la meilleure proposition pour percer le sens du syntagme mentionné a été donnée par Slobodan Tomović :

Je pense que son sens est clair, puisqu'il suit l'exposé qui le précède. Le poète s'est demandé : est-ce que « cela », ce monde visible, limité dans le temps et dans l'espace, correspond à l'ordre du monde fondé sur la cause, créé à l'aide de la cause et qui existe encore sous le principe ou le gouvernement de sa propre cause ? La réponse à cette question est inimaginable

/.../ Cela est simplement une des tentatives du poète d'affermir en partant du doute rationnel. (2001 : XIV)

Comme nous l'avons vu, le mot neutre *le secret* a été utilisé dans deux traductions, tandis que dans la troisième nous avons le mot *la source*. Si les traducteurs ont transposé le sens, la force magique de la poétique de la langue de Njegoš est restée, elle, dans le texte original.

Il est intéressant aussi de s'arrêter sur les traductions du vers : *sna ljudskoga deca al' očevi* (*du rêve humain les enfants ou les pères* – traduction littérale). Dans les trois traductions, on retrouve le mot *rêve* dans la première partie du vers. Cependant, pour traduire la métaphore de Njegoš sur les causes et les conséquences, les traducteurs évitent de recourir aux mots ordinaires (mais utilisés dans un contexte peu ordinaire !) *les enfants ou les pères* et cherchent une autre option. Strougar et Cejovic-Renou font quasiment le même choix : *le germe ou le fruit*, tandis que Sidoti et Cheminade optent pour *produit ou origine*. Peut-être que dans ce cas, le mieux aurait été de proposer une traduction littérale...

Si nous avons analysé en détail les autres choix des traducteurs, nous serions de nouveau arrivés à la conclusion que ces derniers sont parvenus, dans une langue contemporaine, à transmettre certaines nuances de sens et à évoquer les images abstraites. Toutefois, il est évident que le sédiment poétique contenu dans les vers de Njegoš ne peut être que ressenti, plus que réellement saisi, dans une traduction.

En classe, il faut réserver les exemples de ce genre aux étudiants les plus avancés, sachant que l'on a affaire là à des catégories de textes abstraits et très exigeants au niveau linguistique. Ils peuvent parfaitement servir à illustrer un des principes de base de la traduction : il est possible de traduire un texte uniquement lorsque l'on a réussi à surmonter toutes les hésitations quant à son sens ou à son interprétation. Il s'agit d'inciter les étudiants à effectuer leurs propres choix par rapport à une traduction donnée en leur demandant ensuite de les commenter et de les justifier. Dans le même temps, de tels exemples donneront aux étudiants la possibilité de mieux saisir ce qu'est le travail de traduction, qui nécessite constamment de vérifier des informations et de collaborer avec des collègues de différentes spécialités. Cela devrait ainsi permettre de relativiser les comportements présomptueux et d'inspirer une confiance en soi fondée sur le travail en équipe.

4 CONCLUSION

Comme chacun sait, le poème de Njegoš fait partie des œuvres difficiles à traduire. Dans les traductions étudiées (à part Cejovic-Renou, qui ont traduit en

décasyllabe) leurs auteurs ont opté pour un vers libre, en prose. D'ailleurs, Njegoš s'affranchit souvent du décasyllabe dont « il enrichit la stricte variante populaire avec des rimes aux sonorités originales » (Arežina 1981 : 148).

Cependant, le défi le plus important, quasiment impossible à surmonter pour traduire *La Couronne de la montagne*, réside dans la structure condensée et concise des images poétiques, une structure qui comprend la quintessence des couleurs, des parfums et des variations sonores du tissu linguistique. Traduire ou adapter un tel concept linguistique, avec le minimum de pertes au niveau artistique et esthétique, est le problème le plus épineux pour les traducteurs.

La langue poétique de Njegoš représente *dans son entier* un système linguistique d'origine et de fonction diverses. Traduire *Gorski vijenac* signifie également se laisser tenter par une aventure séduisante consistant à se familiariser et à comprendre les codes culturels et les aspirations de tout un peuple, avec son passé et sa conscience collective.

L'œuvre de Njegoš est écrite dans une langue et un style qui réconcilient le national et l'universel, le philosophique et le religieux, le populaire et le littéraire, le conceptuel et l'artistique, le romantique et le classique. K. Spasić a exprimé dans un sens métaphorique la problématique de la traduction de *La Couronne de la montagne* en se référant aux grands poètes français. Il affirme

qu'une traduction idéale de *Gorski vijenac* pourrait être créée par quelqu'un qui s'inspirerait du style des poèmes héroïques français, de la grandiose emphase de Corneille et de l'élan épique du Hugo de *La Légende des siècles*, et qui posséderait la force, la fraîcheur, la clarté et la concision du grand Monténégrin. (972 : 730)

Dans notre étude, nous avons analysé et comparé trois nouvelles traductions françaises de *Gorski vijenac* à partir d'exemples choisis. Nous avons constaté que ces traductions témoignaient d'une profonde compréhension et d'une transposition adéquate des idées et du message du texte, mais que la variante littéraire et standard de la traduction (en décasyllabe, en vers libre, en prose), quelle que soit sa précision, ne pouvait faire ressentir complètement les images poétiques de l'original.

Nous avons aussi sélectionné nos exemples en ayant en vue leur utilisation dans le processus d'apprentissage et de perfectionnement des étudiants en langue et littérature françaises. *La Couronne de la montagne* propose de nombreux exemples qui peuvent être des outils très utiles pour imaginer des interactions en classe. Travailler sur des titres d'œuvres d'art, comparer les registres de langue, se familiariser avec des maximes et des proverbes en langue maternelle et en français, découvrir des sens connotés, stimuler une communication argumentée (à l'oral et à l'écrit),

autant de tâches qui permettent de réfléchir à la démarche même du traducteur et qui représentent un modèle créatif, intéressant et ouvert pour les enseignants et les étudiants.

Si l'on considère la traduction comme l'art des possibles, alors on peut sérieusement penser que les plus récentes traductions de *Gorski vijenac* en français ont rempli avec succès leur mission culturologique et civilisationnelle en faisant découvrir au public francophone une des plus grandes œuvres de cet espace. Njegoš aurait dit : Là où le germe féconde le grain, que là aussi il mûrisse le fruit...⁴

Références bibliographiques

- Bunjak, Petar, 2001 : Neka stilska obeležja « Gorskog vijenca » u poljskom prevodu Henrika Vatovskog : *Превођење Горског вијенца на стране језике*. Подгорица : Црногорска академија наука и умјетности. 149-161.
- Брковић, Живко, 1987 : *Судбина рукописа Горског вијенца*. Беч : Штампарија мехитариста.
- Čović, Branimir, 2001 : Binarna opozicija « slavenizam » – « solecizam » u strukturi slike Njegoševa « Gorskog vijenca » i ruski prevodni ekvivalenti : *Превођење Горског вијенца на стране језике*. Подгорица : Црногорска академија наука и умјетности. 33-70.
- Donat, Neda, 2014 : *Tri njemačka prevoda Gorskog vijenca*. Beograd : Totall.com
- Dugonić, Radić Milana, 2001 : O prevođenju neprevodljivog, ruski prevod Gorskog vijenca P.P. Njegoša : *Превођење Горског вијенца на стране језике*. Подгорица : Црногорска академија наука и умјетности. 9-17.
- Grmek, Mirko, Mark Gjidar et Neven Simac, 1993 : *Le Nettoyage ethnique*. Un choix de documents historiques traduits et commentés concernant l'idéologie serbe. Paris : Fayard.
- Margulis, Nataša R., 2013 : *Njegoševa Crna Gora, velike sile i proces modernizacije na Balkanu (1830-1851)*. Podgorica : Matica crnogorska.
- Matić, Ljiljana, 2001 : Njegošev Gorski vijenac u francuskom prevodu Divne Veković : *Превођење Горског вијенца на стране језике*. Подгорица : Црногорска академија наука и умјетности. 97-106.
- Миловић, Јевто В., 1982 : *Рукопис Горског вијенца Петра II Петровића Нjegoша*. Титоград : Црногорска академија наука и умјетности.
- Остојић, Бранислав, 1997 : *Прилози о Његошеву језику*. Никшић : Никшићке НН новине.

⁴ *A de je zrno klicu zametnulo, onde neka i plodom počine*, vers 612-613 de *Gorski vijenac*. Nous avons utilisé la traduction de Cejović-Renoue. Note des auteurs.

- Petrović Njegoš, Petar II, 1981 : *Gorski vijenac*. Zagreb : Mladost.
- Petrović Njegoš, Petar II, 2010 : *La Couronne de Montagne/Gorski vijenac*, épisode historique vers la fin du XVII siècle/istoričesko sobitije pri svršetku XVII vieka), traduction, introduction et notes par Antoine Sidoti et Christian Cheminade. Paris : Non Lieu.
- Petrović Njegoš, Petar II, 2011 : *La couronne de la montagne/Gorski vijenac* (édition bilingue), traduit du serbe par Vladimir André Cejovic et Anne Renoue, avant-propos : extraits de *À Njegoš, un livre de profonde dévotion* d'Isidora Sekulić. Lausanne : Éditions L'âge d'homme.
- Pétrovitch-Niégoch, Pierre II, 1917 : *Les Lauriers de la Montagne/Gorski Vijénat*, préface de Henri de Régnier ; traduit du serbe par Divna Veković. Paris, Nancy : Berger-Levrault.
- Pétrovitch-Niégoch, Pierre II, 2003 : *Les lauriers de la montagne*, traduit par Novak Strugar, réalisation Nicolas Damjanovitch, [photographies Branislav Strugar]. Belgrade : éd. illustrée, Fondation Niégoch/Njegoš's Foundation, Vojna štamparija.
- Popović, Vojvoda Simo, 1995 : *Memoari*. Podgorica : Izdavački centar Cetinje i CID.
- Spasić, Krunoslav J., 1972 : *Pierre II Petrović-Njegoš et les Français*. Paris : Publication de la Sorbonne, série internationale 4, Université de Paris IV-Paris-Sorbonne, Éditions Richelieu.
- Thomas, Paul-Louis, 2015 : O problemima u tumačenju i prevođenju Gorskog vijenca. *Njegoševi dani* 5. Nikšić : UCG/Filozofski fakultet. 275-285.
- Tomović, Slobodan, 2001 : Préface de : *Gorski vijenac/Luča mikrokozma*. Cetinje/ Podgorica : Obod/3M Makarije: XIV.
- Вуксановић, Мирко, 2016 : *Његош довијек*. Београд : М. Вукотић.

La traduction littéraire slovène-français entre 1919 et 2019

Adriana Mezeg

Université de Ljubljana

Abstract

The identity of a nation is based on its language and culture, hence also on its literature that plays an important role in many areas, such as education from early childhood onwards, reflects our general knowledge and influences international recognition of a nation or country, etc. The centenary of teaching French at the University of Ljubljana seems pertinent to examine the literary translation activity between Slovene and French languages in the 1919 to 2019 period. This preliminary study will provide a chronological overview of translating Slovene literature into French over the past hundred years. This will allow us to identify the key actors in this field (the most translated Slovene authors, the key translators and publishing houses) and to observe Slovene-French translation flows over time. With regard to literary translation from Slovene into French, this study represents a good starting point for various in-depth analyses (e.g. of individual periods, genres, authors, translators; of the potential influence of various socio-political and other factors on the Slovene-French translation activity) and an important first step in considering and planning future translation activities with an intent to increase the distribution and promotion of Slovene literature, culture and authors in France and other French-speaking countries.

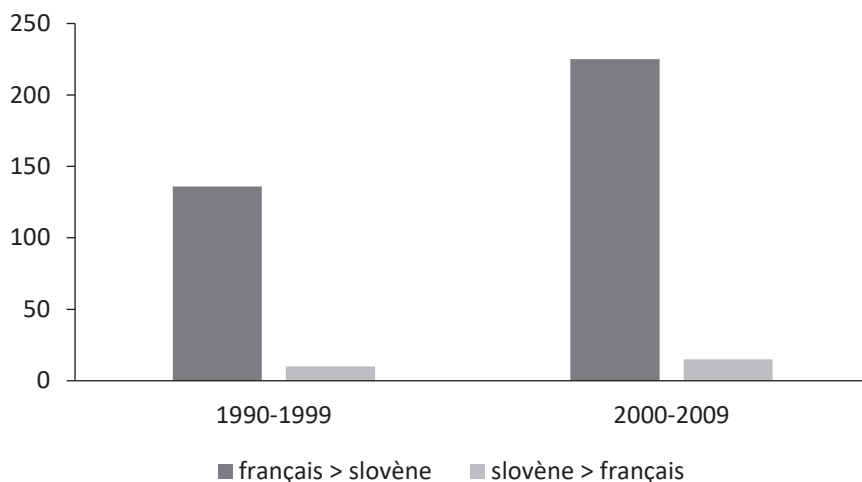
Key words: Slovene literature, translation, translation flows, Slovene, French

1 INTRODUCTION

L'identité d'une nation est fondée sur la langue et la culture dont la littérature constitue une partie importante. Celle-ci joue un rôle notable dans de nombreux domaines, par exemple dans l'éducation dès le premier âge, témoigne de notre culture générale et influe également sur la reconnaissance internationale d'une nation ou bien d'un pays. À l'occasion du centenaire des études du français à l'Université de Ljubljana, il nous est paru convenable d'examiner l'activité traduisante entre le slovène et le français dans les cent dernières années.

L'idée d'examiner ce sujet mûrissait depuis un certain temps. En effet, il y a une dizaine d'années, avant d'entamer la construction d'un corpus électronique français-slovène de textes contemporains, aujourd'hui connu sous le nom de *FraSloK* (Mezeg 2010), nous avons mené une courte recherche sur le nombre de traductions des romans du français vers le slovène, et vice versa, parues entre 1990 et 2009. En nous appuyant sur le *Cobiss*, la plateforme bibliographique slovène en ligne, cette recherche rapide a montré, comme en témoigne le graphique 1, que l'on traduit beaucoup plus du français vers le slovène (à savoir de 13,6 à 15 fois plus) que du slovène vers le français. En outre, on peut observer une hausse de l'activité traduisante à partir de 2000, par rapport à 1990, ce qui appelle à des études approfondies des deux directions de traduction.

Graphique 1 : Le nombre de romans traduits du français vers le slovène, et du slovène vers le français, parus dans les périodes entre 1990 et 1999 et entre 2000 et 2009.



Les années ont passé et il a fallu le colloque *Contacts linguistiques, littéraires, culturels*, qui s'est déroulé à Ljubljana en septembre 2019, pour nous y mettre enfin, car le centenaire de l'enseignement du français à l'Université de Ljubljana constituait une opportunité idéale pour mener une telle recherche diachronique et découvrir, entre autres, l'héritage de traduction littéraire laissé par les traducteurs vers le français, parmi lesquels l'on peut trouver de nombreux enseignants, anciens et actuels, de la Faculté des Lettres de l'Université de Ljubljana.

Principalement quantitative, cette étude préliminaire apportera un premier bilan de la traduction littéraire du slovène vers le français entre 1919 et 2019. Cela nous permettra d'évaluer le flux et le changement de l'activité traduisante à travers différentes périodes dans l'histoire et de déterminer les principaux acteurs dans ce domaine (auteurs slovènes les plus traduits, traducteurs clés du slovène vers le français, maisons d'édition les plus engagées).

Tout d'abord, l'article¹ signale quelques caractéristiques de la traduction vers une langue étrangère et la méthodologie de la recherche. Dans la partie principale, nous nous concentrons sur les premiers résultats de l'analyse de l'activité traduisante durant les cent dernières années, tout en faisant quelques comparaisons et soulignant des faits intéressants. En conclusion, nous résumons les découvertes de la recherche et proposons des activités à entreprendre à l'avenir.

2 TRADUCTION LITTÉRAIRE NATIVE ET NON NATIVE

Cette recherche s'inscrit dans le cadre de la traduction littéraire, notamment la traduction vers une langue étrangère ou seconde, aussi appelée la traduction non native, si l'on prend le slovène comme la langue source ou bien la langue de départ (L1) et suppose qu'elle soit réalisée par un traducteur natif slovène vers le français (L2). Par contre, lorsqu'elle est effectuée par un traducteur dont la langue maternelle correspond à la langue cible (dans notre cas le français), l'on parle de la traduction native (de la L2 en L1). La traduction littéraire non native est plus controversée et probablement moins pratiquée (cf. Kocijančič Pokorn 2008) par rapport à la traduction vers la langue maternelle, surtout lorsque la langue source est une langue de diffusion limitée ou bien une langue périphérique, comme le slovène (voir le graphique 1 ci-dessus), et la langue cible une langue centrale (Heilbron 1999, 2000 ; cf. Zlatnar Moe, Žigon et Mikolič Južnič 2019), comme le français. D'après l'UNESCO (1976 : Article 14d), le « /t/ raducteur doit, dans la mesure du possible, traduire dans sa langue maternelle ou dans une langue

1 Le présent article a été préparé dans le cadre du programme de recherche numéro P6-0265 financé par l'Agence nationale pour la recherche de la République de Slovénie (ARRS).

qu'il possède comme sa langue maternelle ». Le second cas, à savoir celui du bilinguisme équilibré, serait optimal dans la mesure de la maîtrise équivalente des langues et cultures source et cible, mais de tels traducteurs sont généralement peu nombreux, comme le constate déjà Kocijančič Pokorn (2008). Ainsi est-il inévitable d'engager des traducteurs non natifs de la langue cible, ce qui arrive, dans certaines cultures, plus souvent qu'on ne le pense (Kocijančič Pokorn 2008 ; Dužbėda 2018 : 493) et n'est plus si critiqué de nos jours. En effet, comme le constate Kocijančič Pokorn (2005) d'après une étude minutieuse sur la traduction non native, la qualité de la traduction, sa fluidité et acceptabilité dans la langue cible ne dépendent pas de la langue maternelle du traducteur et de la directionnalité de la traduction, mais surtout des compétences toujours indéterminées des traducteurs individuels, de leurs stratégies de traduction et de la connaissance des cultures source et cible.

La traduction non native ouvre de nombreuses questions, par exemple sur la politique nationale de traduction, le choix de textes ou auteurs à traduire, les traducteurs qui sont en mesure de traduire vers une langue étrangère/seconde, la réception et le succès d'une traduction dans une culture cible. Dans le contexte de la traduction du slovène vers le français, cet article tâchera de répondre, entre autres, aux questions concernant les types de textes littéraires les plus traduits et les traducteurs concernés, tandis que la première et la dernière question, très complexes, devront être étudiées dans le cadre d'une future recherche approfondie.

3 MÉTHODOLOGIE

Pour pouvoir examiner la littérature slovène traduite vers le français entre 1919 et 2019 et mener des analyses sérieuses sous différents aspects, il est nécessaire de se référer aux données bibliographiques rigoureuses et complètes. À ce jour, l'on peut noter quelques bibliographies de la traduction littéraire vers le français qui se sont concentrées sur différents genres, traducteurs, périodes, etc., et sont dispersées dans diverses sources, par exemple dans des mémoires (Klinar 2000 et 2008), articles (Šorli 2015) et encyclopédies (Moder 1985 ; Grum 2007). Une bibliographie assez vaste d'œuvres slovènes traduites vers le français est régulièrement établie et mise à jour par le service culturel de l'Ambassade de Slovaquie en France et disponible sur le site Internet de cette dernière.² Or, à des fins de diverses recherches pointues dans les domaines de la traductologie, littérature, culture et sciences sociales, entre autres, on nécessiterait une base de données numérique exhaustive, bien organisée, facile à manipuler et régulièrement mise à

2 http://www.pariz.veleposlanistvo.si/index.php?id=2813&L=3&no_cache=1&sword_list%5B%5D=bibliographie (Consulté le 30 juillet 2020)

jour, ce qui nous permettrait de suivre les flux de traduction à travers différentes périodes. Dans le cadre du groupe de recherche slovène *Les études littéraires inter-culturelles*, nous avons récemment commencé à construire une telle base numérique pour différentes langues cibles, par exemple l'allemand, l'italien, le français et le polonais, ce qui nous permettra, entre autres, d'évaluer d'un point de vue diachronique les flux de traduction du slovène vers les différentes langues centrales et (semi-)périphériques, ainsi que les relations de pouvoir sur le marché de la traduction.

Quant à la paire slovène-français, la bibliographie des traductions publiées entre 1919 et 2019, qui sera analysée dans la partie principale, a été créée à partir de différentes sources, principalement la base numérique slovène de références bibliographiques *Cobiss*, les archives et les bibliographies non-publiées gardées par la Bibliothèque nationale de Slovénie, et les encyclopédies slovènes de traduction littéraire par Moder (1985) et Grum (2007). On ne peut pas certifier que les listes ainsi obtenues soient complètes, car il se peut qu'il existe des œuvres traduites qui ne figurent pas dans les sources consultées, ce qui reste encore à explorer, mais elles représentent une base solide pour pouvoir considérer l'évolution de l'activité dans le domaine de la traduction littéraire slovène-français dans les cent dernières années.

4 ANALYSE

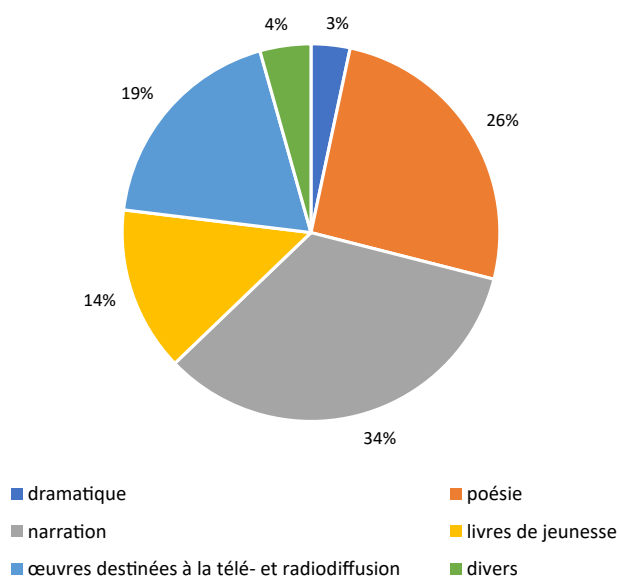
L'analyse des données bibliographiques présentée ci-après porte sur les œuvres littéraires slovènes écrites (dramatiques, poétiques, narratives et de jeunesse) et celles destinées à la télé- et radiodiffusion (surtout les pièces radiophoniques), parues en français entre 1919 et 2019. Les anthologies, réimpressions, rééditions et extraits publiés dans des revues littéraires ont aussi été pris en considération. Dans la catégorie « divers », nous avons classifié d'autres formes littéraires, comme les bandes dessinées, les aphorismes et les méditations. En nous appuyant sur leur classification dans la base de références bibliographiques *Cobiss*, les œuvres ont été réparties dans différentes catégories mentionnées ci-dessus non seulement pour voir leur représentation par genres et formes littéraires, mais aussi pour pouvoir découvrir l'activité des traducteurs par différentes catégories, car nous supposons qu'un seul traducteur ne traduit pas tous les types de textes, mais se spécialise plutôt pour l'un ou l'autre.

Les résultats présentés ci-après porteront sur la représentation des catégories observées à travers les cent dernières années, les maisons d'édition concernées, les traducteurs les plus importants et les auteurs slovènes les plus traduits.

4.1 Catégories observées

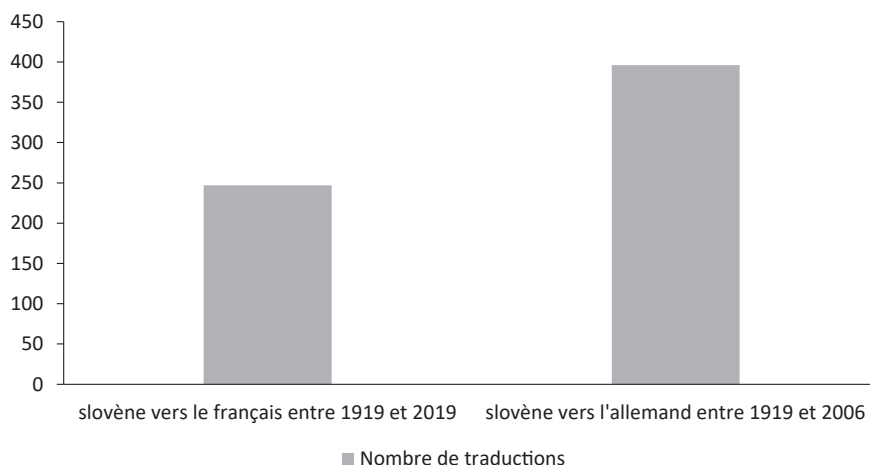
Dans la période entre 1919 et 2019, comme en témoigne le graphique 2, un bon tiers (34 %) des traductions littéraires constituent les œuvres narratives (romans, nouvelles, récits), suivies par la poésie (26 %), les œuvres destinées à la télé- et radiodiffusion (19 %) et les livres de jeunesse (14 %), les œuvres dramatiques se trouvant à la dernière place avec 3 %, même après la catégorie « divers » (4 %). Nous avons, jusqu'à présent, rassemblé 390 références bibliographiques, parmi lesquelles quelques traductions n'ont jamais été publiées. Sans compter les réimpressions, les rééditions, les traductions dans les revues littéraires concernées et celles qui n'étaient jamais publiées, ainsi que les anthologies et les œuvres destinées à la télé- et radiodiffusion, 247 œuvres littéraires slovènes ont été traduites vers le français et publiées entre 1919 et fin 2019. Pour pouvoir interpréter ce chiffre, il faudrait le comparer avec ceux pour d'autres paires de langues, ce à quoi nous travaillons dans le groupe de recherche slovène *Les études littéraires interculturelles*.

Graphique 2 : La répartition des traductions françaises par catégories observées (période 1919–2019).



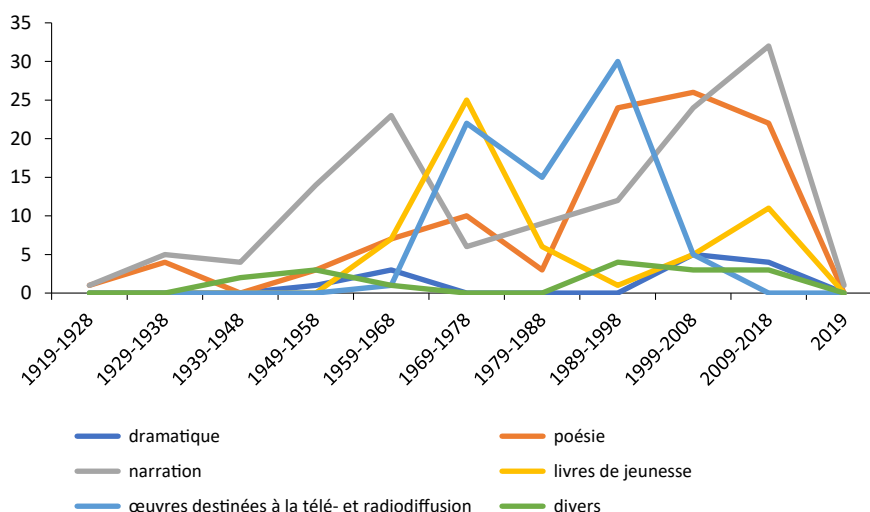
Faute de recherches inachevées, contentons-nous à présent de la bibliographie des traductions du slovène vers l'allemand, publiée par Vavti en 2006. Si l'on compte les traductions parues entre 1919 et 2006, l'on arrive au chiffre 396.

Graphique 3 : Comparaison du nombre de traductions du slovène vers le français (1919–2019) et vers l’allemand (1919–2006).



Malgré les 13 années qui ne sont pas incluses dans la bibliographie slovène-allemand, et d’autant plus, il en résulte que l’on a tendance à traduire beaucoup plus vers l’allemand que vers le français (voir le graphique 3), ce qui n’étonne pas étant donné que, entre autres, l’allemand est la 2^e langue étrangère la plus parlée en Slovénie, après l’anglais, la Slovénie borde l’Autriche et maintient toujours des contacts étroits avec l’Autriche aussi bien que l’Allemagne.

Graphique 4 : L’activité traduisante slovène-français par catégories observées à travers les décennies entre 1919 et 2019.



Les références bibliographiques ont ensuite été classifiées par périodes de 10 ans pour pouvoir observer le changement potentiel de l'activité traduisante par catégories observées dans les différentes périodes. D'après le graphique 4, celle-ci était assez vive durant les cent dernières années : faible entre la Première et la Seconde Guerre mondiale, elle a commencé à augmenter au début des années 60.

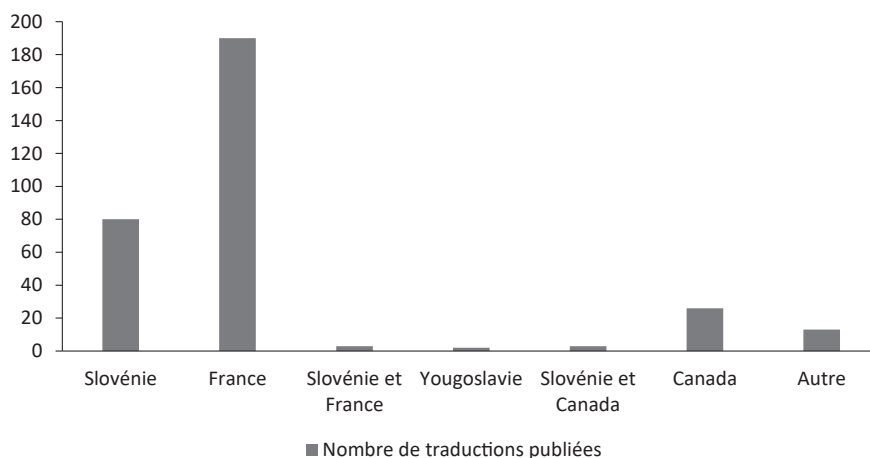
Les plus représentées, les œuvres narratives atteignent leur apogée deux fois : d'abord dans les années 60, puis entre 2009 et 2018, le nombre de publications augmentant visiblement à partir de 1989. La deuxième catégorie d'œuvres les plus traduites concerne la poésie, dont la publication est assez faible et mouvementée jusqu'en 1989 lorsqu'elle se voit augmenter considérablement, atteignant l'apogée entre 1999 et 2008, puis baissant doucement. Dans la catégorie d'œuvres destinées à la télé- et radiodiffusion, qui concerne principalement les pièces radiophoniques, la traduction vers le français commence dans les années 70 et est importante jusqu'en 1998, avec l'apogée entre 1989 et 1998, après quoi elle chute brutalement et disparaît complètement à partir de 2002. En ce qui concerne les livres de jeunesse, leur traduction vers le français commence en 1959, atteignant le premier apogée dans les années 70, comme les pièces radiophoniques ; entre 1979 et 2008, les éditeurs ne semblent pas trop intéressés par la publication des livres de jeunesse slovènes en traduction française, surtout dans la période de l'indépendance de la Slovénie, tandis qu'à partir de 2009, leur traduction semble reprendre. Quant aux œuvres dramatiques, les moins représentées de tous les genres, l'intérêt à les publier en français était, apparemment, minime le long du XX^e siècle, la majorité, toujours de nombre très faible, étant parues entre 1999 et 2018. Dans la catégorie « divers », où prévalent les méditations contre les bandes dessinées, l'activité est d'une uniformité assez faible durant la période observée.

4.2 Publication des traductions

Laissant de côté les œuvres dramatiques destinées à la télé- et radiodiffusion, qui ont toutes été réalisées par la Radio-Télévision slovène, il nous est paru important de savoir qui a publié les traductions françaises des œuvres littéraires écrites slovènes. Comme le montre le graphique 5, la majorité (60 %) ont été publiées en France par différentes maisons d'édition dont les plus importantes sont : Phébus, Hachette, Hatier, Éditions franco-slovènes & Cie, et Circonflexe. Ce fait est très important, à côté de la qualité, l'actualité du contenu et des facteurs extra-littéraires (relations personnelles, succès préalable dans d'autres pays, etc.) (Klinar 2008 : 13, 45, 163), pour la reconnaissance de la littérature slovène sur le marché français, car les œuvres publiées en Slovénie sont restées presque inaperçues (ibid. : 151). D'après l'analyse, un quart des traductions sont parues en Slovénie :

parmi les éditeurs slovènes ressortent l'Association des écrivains slovènes, le PEN slovène et l'Association des traducteurs littéraires de Slovénie. On ne doit pas non plus oublier l'apport du Canada où l'on peut recenser une trentaine de parutions, surtout dans les années 30 à 60, par les éditeurs tels que Le Bulletin des agriculteurs, L'Action catholique et le Chantecler. Quant aux œuvres dramatiques et poétiques, nous avons remarqué que quelques-unes ont été publiées en collaboration avec des maisons d'édition slovènes et françaises, par exemple Aleph et Geneviève Pastre (recueil de poèmes de Mozetič, 1991), ou bien slovènes et canadiennes, par exemple le Centre de la littérature slovène et les Écrits des Forges (deux recueils de poèmes de Zajc, 2004). Dans d'autres pays, par exemple la Yougoslavie, l'Italie, l'Autriche et la Macédoine, le nombre de publications a été faible.

Graphique 5 : Le nombre des œuvres écrites publiées dans différents pays.



4.3 Traducteurs vers le français les plus importants

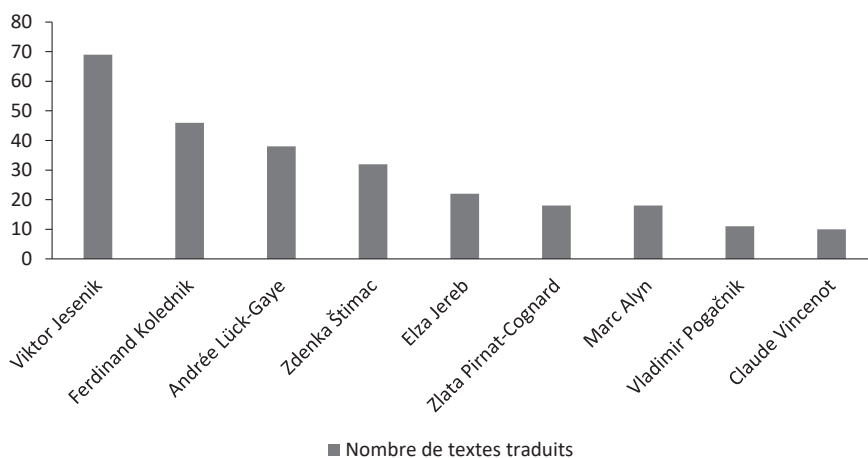
D'après l'analyse des données bibliographiques, la grande majorité des œuvres slovènes ont directement été traduites du slovène vers le français, à l'exception de six titres dont trois ont été traduits vers le français de l'anglais (livres d'images de Lila Prap), et un de l'italien (*La villa sur le lac* de Boris Pahor), de l'allemand (*L'élève Tjaž* de Florjan Lipuš) et du serbo-croate (*La nuit jusqu'au matin* de Bran-ko Hofman) respectivement.

Au total, nous avons recensé 109 traducteurs différents dont la majorité (52 %) n'ont traduit qu'une seule œuvre ; 34 % de traducteurs en ont traduit entre deux

et cinq, 5 % entre six et neuf, et les 9 % restants ont traduit plus de dix titres. Dans les sources consultées, nous avons aussi noté 28 titres où les traducteurs n'étaient pas indiqués.

Dans la période entre 1919 et 2019, le traducteur le plus important du slovène vers le français était Viktor Jesenik, avec 69 titres.³ Ses traductions ont paru dans la période entre 1956 et 2004⁴ et concernent surtout la poésie et les pièces radiophoniques ; en outre, il a co-traduit des poèmes et extraits narratifs pour des anthologies. Le deuxième traducteur le plus important, actif entre 1936 et 1968, était le prêtre Ferdinand Kolednik qui a essentiellement traduit des textes narratifs (46 titres), surtout pour des revues canadiennes. Suivent quatre traductrices les plus importantes, la plus productive parmi elles étant Andrée Lück-Gaye, Française d'origine slovène, qui a signé 38 traductions depuis 1988, surtout des romans de Boris Pahor et Drago Jančar. Ensuite vient Zdenka Štimac, née en France de parents slovènes, avec 32 titres ; active comme traductrice littéraire du slovène depuis 1995, elle traduit surtout de la poésie (par exemple Tomaž Šalamun, Veno Taufer, Dane Zajc, Srečko Kosovel) et des romans (France Bevk, Alojz Rebula, Brina Svit, Marko Sosič, Miha Mazzini).

Graphique 6 : Les traducteurs littéraires du slovène vers le français les plus importants.



À la troisième place parmi les traductrices (22 titres), nous trouvons Elza Jereb, ancienne lectrice de français à la Faculté des Lettres de Ljubljana, qui a surtout traduit

3 Dans cette partie, les chiffres concernent toutes les traductions publiées, y compris les réimpressions, les rééditions, etc.

4 Certaines traductions sont posthumes, étant donné que Jesenik est décédé en 2000.

des pièces radiophoniques entre 1969 et 1982 (18 titres), mais aussi quelques textes narratifs et poèmes. La quatrième traductrice la plus importante vers le français est Zlata Pirnat-Cognard. Née en Croatie où elle a passé son enfance, elle est venue étudier à Ljubljana à l'âge de 17 ans, puis a déménagé en France neuf ans plus tard, où elle a épousé un Français et est restée jusqu'à sa mort en 2009 (Blažič 2016 : 108). Son apport dans le domaine de la traduction littéraire concerne surtout la littérature de jeunesse : entre 1966 et 1971, elle a signé la traduction de 18 livres d'images slovènes vers le français, dont quatre réimpressions.

En dernier lieu, mentionnons encore trois hommes importants : Marc Alyn (18 titres), écrivain et poète français qui, entre 1965 et 2004, a surtout travaillé avec Viktor Jesenik à la traduction des poèmes de Kosovel, Bor, Župančič, Gradnik, Vipotnik et Prešeren, entre autres ; Vladimir Pogačnik (11 titres), ancien professeur de français à la Faculté des Lettres de Ljubljana, surtout connu pour ses traductions de recueils de poèmes de France Prešeren, le plus grand poète slovène, mais aussi d'autres, comme Zajc et Grafenauer (entre 1993 et 2004), et récemment, en 2012, la traduction du livre d'images *Le manteau fantôme* de Vitomil Zupan ; et enfin, Claude Vincenot (10 titres), linguiste et écrivain de Nancy qui était lecteur de français à la Faculté des Lettres de Ljubljana entre 1962 et 1964 et a fait la première traduction d'*Alamut* par Vladimir Bartol, publiée en 1988 par Phébus et réimprimée quatre fois, et a collaboré avec Andrée Lück-Gaye à la traduction de *l'Arrêt sur le Ponte Vecchio* de Boris Pahor ; il a aussi (co-)traduit quelques poèmes, par exemple de Prešeren, parus en 2002.

On ne doit pas non plus oublier quelques autres personnes pour leur apport dans le domaine de la traduction littéraire du slovène vers le français : Josip Jeras et sa femme d'origine française, Sidonie Jeras-Guinot, parmi les premiers traducteurs vers le français qui ont, dans les années 20 à 60, traduit quelques textes importants du grand écrivain slovène Ivan Cankar ; Lucien Tesnière, le premier lecteur de français à la Faculté des Lettres de Ljubljana, qui a traduit surtout de la poésie ; Liza Japelj-Carone, attachée culturelle à l'Ambassade de Slovénie en France, qui traduit tous les genres ; Antonia Bernard, ancienne maître de conférences à l'Inalco de Paris, qui a traduit, entre autres, quatre romans de Boris Pahor (*Jours obscurs*, *Dans le labyrinthe*, *Le jardin des plantes*, *L'appel du navire*) et un roman de Drago Jančar (*Katarina, le paon et le jésuite*) en 2009 ; et enfin, quelques professeurs de français, anciens et actuels, de la Faculté des Lettres de Ljubljana : Florence Gacoin-Marks (romans, œuvres de jeunesse), Barbara Pogačnik (poésie), Metka Zupančič (une pièce radiophonique et un extrait narratif dans les années 80), Nadja Dobnik (un recueil de poèmes), Sonia Vaupot (un livre d'images) et Jacqueline Oven (un roman policier radiophonique).

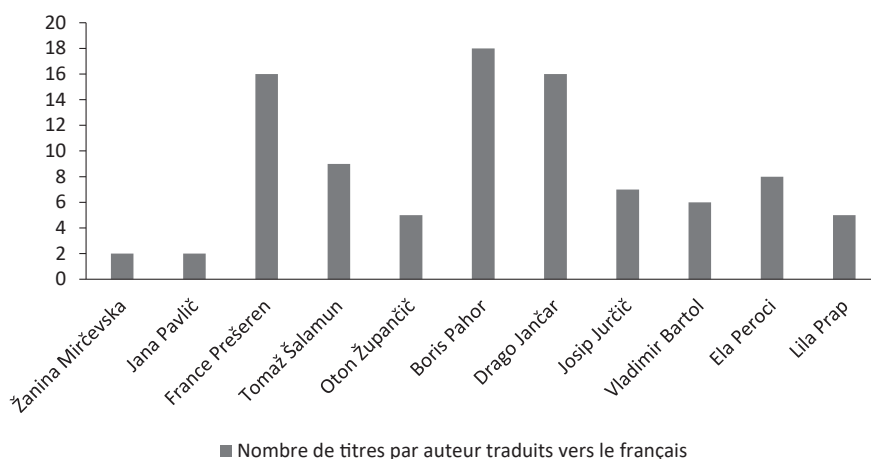
4.4 Auteurs slovènes les plus traduits

Pour terminer cette analyse préliminaire des données statistiques, nous voudrions donner un aperçu des auteurs slovènes les plus traduits vers le français (voir le graphique 7).

Dans la catégorie d'œuvres dramatiques, très peu d'auteurs ont été traduits à ce jour, la majorité n'ayant qu'une œuvre en français (par exemple Cankar, Smole, Jovanović, Zajc, Jančar), tandis que deux auteures peuvent se vanter chacune de deux traductions, à savoir Žanina Mirčevska (les deux ont été publiées grâce au Fonds de Trubar) et Jana Pavlič.

La poésie slovène semble être plus intéressante pour le marché français, car un tas de poètes ont au moins un recueil (par exemple Kuntner, Šteger, Debeljak, Zlobec, Pavček, Krakar, Gradnik, Vipotnik), certains même plusieurs (Dobnik, Zorman, Kramberger, Taufer, Mozetič, Zajc, Boris A. Novak, Kosovel, Bor, entre autres) recueils de poèmes en français. Les poètes slovènes les plus traduits jusqu'à présent sont : France Prešeren, le plus grand poète slovène (16 références) ;⁵ Tomaž Šalamun (neuf titres), la figure centrale de la poésie néo-avant-garde d'après-guerre de l'Europe centrale ; et Oton Župančič (cinq titres), l'un des piliers de l'époque moderne slovène.

Graphique 7 : Les auteurs slovènes les plus traduits.



5 Dans cette partie, les chiffres concernent toutes les traductions publiées, y compris les réimpressions, les rééditions, etc.

Passons à la catégorie du genre narratif où l'on observe le plus grand intérêt pour la traduction vers le français. Parmi les romanciers slovènes les plus traduits et dont les traductions ont plusieurs fois été réimprimées, ce qui témoigne de leur bonne réception auprès du public français, les grands vainqueurs sont Boris Pahor (18 références, dont sept réimpressions) et Drago Jančar (16 références, dont huit réimpressions). Boris Pahor est un écrivain slovène de Trieste de 107 ans, rescapé des camps de la mort d'Alsace et d'Allemagne, qui est révélé aux lecteurs français par son récit majeur *Pèlerin parmi les ombres* en 1990, réimprimé cinq fois jusqu'à présent (en 1996, 2005, 2007, 2011 et 2012), ce qui en fait l'œuvre la mieux reçue en France. Depuis, il a eu encore dix œuvres traduites vers le français, dont deux ont chacune été réimprimées une fois (*Printemps difficile* et *Arrêt sur le Ponte Vecchio*). Drago Jančar, qui a eu son premier roman traduit vers le français en 2003 (*L'élève de Joyce*, réimprimé en 2007 et 2017), rencontre un large public en France en 2014 grâce au roman *Cette nuit, je l'ai vue* (réimprimé en 2015 et 2019) pour lequel il a reçu le Prix du meilleur livre étranger. À ce jour, huit de ses œuvres sont traduites en français, à peu près une sur deux ans.

Quant aux romanciers les mieux reçus en France, on ne doit pas non plus oublier Josip Jurčič (1844–1881) dont le récit *Georges Kôziak, janissaire slovène*, a été réimprimé cinq fois, et Vladimir Bartol (1903–1967) grâce à son roman le plus célèbre, *Alamut*, écrit en 1938. Celui-ci a été traduit en français en 1973, mais jusqu'en 1988 aucun éditeur français ne voulait le publier. C'est en 1988 que Jean-Pierre Sicre, éditeur chez Phébus, le lit et y voit un grand potentiel en raison de la thématique politique actuelle, notamment le terrorisme islamique et le fanatisme religieux. Dans les quelques mois suivant la parution, 30 000 exemplaires ont été vendus en France (Vesenjak 2003), la première édition (signé par Claude Vincenot et Jean-Pierre Sicre) ayant eu quatre réimpressions (en 1990, 1998, 2000 et 2004). Comme les héritiers de Bartol ont été outrés par l'infidélité de la traduction à l'original, la maison d'édition Phébus a plus tard commandé une nouvelle traduction d'*Alamut*, faite par Andrée Lück-Gaye et publiée en 2012 (Gacoin-Marks 2014 : 129-131).

En dernier lieu, mentionnons deux représentantes slovènes de livres de jeunesse qui se sont révélées les plus traduites dans cette catégorie : Ela Peroci, la célèbre auteure de contes de fées slovènes, dont une dizaine de livres d'images ont été traduits vers le français dans les années 70, parmi lesquels *Le parapluie volant* en 1968 qui a eu deux réimpressions (1968 et 2010) ; et, récemment, Lila Prap, un phénomène à l'échelle internationale : en effet, grâce au succès de ses œuvres au Japon et dans d'autres pays, Lila Prap a été découverte par la maison d'édition Circonflexe de Paris qui a fait traduire vers le français, mais à partir de l'anglais, plusieurs de ses livres d'images, comme *Pourquoi les zèbres sont-ils en pyjama* (en 2004 et 2009), *1001 contes* (2006) et *Mon papa* (2008).

5 CONCLUSION

Le bref aperçu de la littérature slovène traduite vers le français entre 1919 et 2019 a montré que celle-ci a essentiellement été publiée par des maisons d'édition françaises et traduite par des Slovènes qui s'enthousiasment pour la langue française (parmi lesquels on trouve certains professeurs et lecteurs de français, anciens et actuels, de la Faculté des Lettres de Ljubljana, et des individus qui se sont installés en France) ou bien des Français d'origine slovène. Trois quarts des traductions publiées ont été signées par une dizaine de traducteurs, les 91 % des traducteurs restants n'en ayant fait qu'une ou deux.

Selon la chronologie des publications, la faible activité après la fin de la Première et Seconde Guerres mondiales commence à s'accroître à partir des années 60 où la prose atteint son premier pic. Dans les années 70, la traduction vers le français est surtout orientée vers les livres de jeunesse et pièces radiophoniques. La chute de l'activité traduisante dans les années 80 reprend sa force dans les années 90 grâce à la poésie et toujours les pièces radiophoniques, la traduction de ces dernières disparaissant complètement au début du XXI^e siècle. Dans les vingt dernières années, l'on traduit vers le français surtout des romans (parmi lesquels ressortent surtout ceux de Boris Pahor et Drago Jančar) et de la poésie, tandis que le nombre d'œuvres dramatiques slovènes traduites vers le français reste très faible durant les cent années analysées.

Les données obtenues grâce à notre recherche appellent à de futures analyses minutieuses, entre autres, pour essayer d'observer la dimension idéologique derrière le choix de textes et l'époque à laquelle les traductions ont paru, découvrir l'influence potentielle des changements socio-politiques (indépendance de la Slovénie, adhésion à l'UE, etc.) sur l'ampleur de l'activité traduisante, et pour pouvoir mieux planifier les activités dans le domaine de la traduction littéraire en vue d'une promotion plus grande et mieux réussie de la littérature, de la culture et des auteurs slovènes dans le monde francophone. Enfin, il serait aussi précieux de conduire une étude diachronique de la littérature française traduite vers le slovène, car celle-ci enrichit d'une manière importante le marché de livre en Slovénie.

Références bibliographiques

Ambassade de Slovénie en France, 2019 : *Bibliographie générale slovène en langue française*. http://www.paris.embassy.si/fileadmin/2019/BIBLIOGRAPHIE_GENERALE_SLOVENE.pdf. (Consulté le 30 juillet 2020)

- Blažič, Milena Mileva, 2016 : *Mladinski klasiki : izbor člankov in razprav*. Ljubljana : Pedagoška fakulteta.
- Cobiss, plateforme bibliographique en ligne. www.cobiss.si. (Consulté le 30 juillet 2020)
- Duběda, Tomáš, 2018 : La traduction vers une langue étrangère : compétences, attitudes, contexte social. *Meta* 63/2. 492-509.
- Gacoin-Marks, Florence, 2014 : Francoska prevoda *Alamuta*. Žbogar, Alenka (éd.) : *Recepcija slovenske književnosti*. Zbirka *Obdobja*. Ljubljana : Znanstvena založba Filozofske fakultete. 129-135. <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/33-GacoinMarks.pdf>. (Consulté le 30 juillet 2020)
- Grum, Martin (éd.), 2007 : *Slovenski prevajalski leksikon 1550–1945*. Ljubljana : Društvo slovenskih književnih prevajalcev, Inštitut za kulturno zgodovino ZRC SAZU.
- Heilbron, Johan, 1999 : Towards a Sociology of Translation. Book Translations as a Cultural World-System. *Europea Journal of Social Theory* 2/4. 429-444.
- Heilbron, Johan, 2000 : Translation as a Cultural World System. *Perspectives: Studies in Translatology* 8/1. 9-26.
- Klinar, Meta, 2000 : *Prevodi slovenske proze v francoščino v letih 1965–1999*. Mémoire de maîtrise, Université de Ljubljana.
- Klinar, Meta, 2008 : *Sodobna slovensko-francoska književna izmenjava*. Thèse de master, Université de Ljubljana.
- Kocijančič Pokorn, Nike, 2005 : *Challenging the Traditional Axioms: Translation into a Non-mother Tongue*. Amsterdam, Philadelphie : John Benjamins.
- Kocijančič Pokorn, Nike, 2008 : Translation and TS Research in a Culture Using a Language of Limited Diffusion: The Case of Slovenia. *The Journal of Specialised Translation* 10. https://jostrans.org/issue10/art_pokorn.pdf. (Consulté le 30 juillet 2020)
- Mezeg, Adriana, 2010 : Compiling and Using a French-Slovenian Parallel Corpus. Xiao, Richard (éd.) : *Proceedings of The International Symposium on Using Corpora in Contrastive and Translation Studies (UCCTS 2010)*. Ormskirk : Edge Hill University. 1-27. <https://www.lancaster.ac.uk/fass/projects/corpus/UCCTS2010Proceedings/papers/Mezeg.pdf>. (Consulté le 30 juillet 2020)
- Moder, Janko (éd.), 1985 : *Slovenski leksikon novejšega prevajanja*. Koper : Lipa.
- Šorli, Metka, 2015 : Bibliografija Elze Jereb za obdobje 1965–2015. *Vestnik za tuje jezike* 1. 331-345.
- Vavti, Stojan (éd.), 2006 : *Bibliografija knjižnih prevodov slovenske literature v nemščino*. Ljubljana : Center za slovensko književnost.
- Vesenjajk, Alenka, 2003 : Veliko pred svojim časom : 100-letnica rojstva Vladimirja Bartola. *STA*, le 23 février 2003, <https://www.sta.si/713336/veliko-pred-svojim-casom-100-letnica-rojstva-vladimirja-bartola>. (Consulté le 30 juillet 2020)

Zlatnar Moe, Marija, Tanja Žigon et Tamara Mikolič Južnič, 2019 : *Center and Periphery: Power Relations in the World of Translation*. Ljubljana : Znanstvena založba FF.

UNESCO, 1976 : *Recommandation sur la protection juridique des traducteurs et des traductions et sur les moyens pratiques d'améliorer la condition des traducteurs*. http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13089&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. (Consulté le 30 juillet 2020)

Les tribulations intra- et interlinguistiques des noms propres. Constats et observations

Constantin-Ioan Mladin

Université « Saints-Cyrille-et-Méthode » de Skopje,
« Université 1^{er} Décembre 1918 » d'Alba-Iulia

Abstract

Starting from the observation that proper nouns have been the subject of debate and renegotiation for years, the author intends to systematize and summarize the problems of this open and heterogeneous class, which remains difficult to classify among the other lexical categories traditionally recognized. The pages below focus on: 1) the difficulty of circumscribing the category of proper nouns with the help of a universal definition, 2) the variety of identification criteria (*capitalization, non-translatability, deviant morphology, desemantification, monoreferentiality*), 3) the typological variety of the members of this class (*anthroponym, toponym...; modified/mixed proper nouns*). Finally, this exposition critically lists the different techniques and strategies adopted by specialists (linguists, translators, terminologists) for the interlinguistic transfer of these elements (*deferral loan, graphic switching: transliteration, transcription, calque, transposition, choice of different lexemes, modulation, adaptation, clarifying translation: incrementalization, explanation with the help of notes*). As the issue that is the subject of this research revolves around the concept of culture, it is clear that any treatment applied to each translation unit requires not only solid language skills in both languages, but also requires a thorough knowledge or prospecting of the extralinguistic (cultural, historic...) context.

Key words: culturem, deferral, monoreferentiality, noun (common, proper, singular), translation

1 PRÉMISSES DE LA RECHERCHE

Cette présentation n'a ni l'ambition de développer une théorie personnelle et bien établie sur la définition des noms propres (Np), ni de proposer une approche originale de leur (in)traductibilité (au niveau théorique et pratique). Elle se contentera, en premier lieu, juste d'évoquer divers questionnements autour de cette classe hétérogène, autrement dit, elle se bornera à croiser plusieurs problématiques rattachées à l'identification des Np. Ensuite, elle va remémorer d'une perspective critique quelques aspects récurrents qui s'attachent à la traduisibilité/à l'intraduisibilité des Np, pour formuler à la fin maintes remarques sur l'hybridisme des pratiques traductives courantes.

Les Np forment une classe très bien représentée quantitativement dans le langage (Molino 1982 : 5) et surtout une classe ouverte : il s'en fabrique tous les jours. Toute tentative de les recenser d'une manière intégrale est fatalement vouée à l'échec à cause de leur poids numérique, ainsi que de la célérité du renouvellement de leur inventaire. Quoiqu'ils soient porteurs d'une riche sémantique, ceux-ci sont souvent absents des dictionnaires.¹ Il est toutefois impossible de les ignorer du fait qu'ils constituent à eux seuls plus de 10% des textes journalistiques, par exemple (Maurel 2005 : 776). Bon nombre de grammaires usuelles se contentent de poser la distinction nom commun (Nc) vs. Np, sans trop insister sur ce qui les différencie. En général donc, les Np rentrent dans la catégorie des « mots inconnus » (ibid.) et, la plupart du temps, ils sont décrits partiellement et en négatif par rapport aux Nc,² ce qui leur confère le qualificatif de « parent pauvre de la linguistique » (Molino 1982 : 5) ou bien de « parent pauvre du nom commun » (Wilmet 1991 : 113).

La première et apparemment la plus grave des questions que se posent les linguistes et les traductologues concerne la définition même du Np et cet aspect s'accompagne de toute une cohorte d'interrogations complémentaires du type : 1) Qu'est-ce qu'on peut retenir comme Np pour objet d'étude ? (comment délimiter de façon objective les Np ?) ; 2) Quelles relations peut-on trouver entre la dénomination de classes d'objets (Nc) et la dénomination d'objets uniques (Np) ? ; 3) Quel est le traitement traductif qui accompagne le passage du Np au Nc (par antonomase ou éponymie) et celui inverse, du Nc au Np ? ; 4) Comment classer en sous-catégories les Np retenus ? (quelle subdivision adopter pour leur reconnaissance et leur traitement dans le cadre traductif en question ? ; comment élaborer une typologie des Np qui soit efficace toujours

1 Bien que, du moins en principe, « un dictionnaire des noms propres est aussi riche, aussi épais qu'un dictionnaire des noms communs » (Molino 1982 : 5). Après tout, à la déception de tous, la réalité nous montre que cela arrive assez rarement.

2 Du fait de l'absence d'une définition plus générale (universelle ?), découlant de l'impossibilité de leur découpage et regroupement univoque en raison de leur exceptionnelle hétérogénéité.

et partout ?) ; 5) Quel est le rapport entre les Np et l'encyclopédie – l'étymologie – la terminologie ? ; 6) Existe-t-il une collection minimale de Np que tout dictionnaire devrait comprendre ? (comment la définir ? ; dans quelle mesure cet ensemble varie-t-il selon l'époque et selon le lieu ? ; est-elle dépendante d'un public donné ? ; peut-on parler d'une notoriété globale ?) ; 7) Quel est le choix des Np selon les différents types de cultures (existe-t-il un fond *sui generis* de Np rattaché à une région, à un pays, à une culture donnés ?), de discours et de textes ? ; 8) Comment envisager une standardisation des informations sur les Np, telle qu'elle figure dans les dictionnaires ? (à l'aide de quels descripteurs attachés aux entrées des dictionnaires ?) ; 9) Peut-on trouver des stratégies appropriées pour traduire les Np ?

2 LE NOM PROPRE – COMBIEN DE DÉFINITIONS, AUTANT DE TYPOLOGIES

La signification du terme reste toujours assez floue, malgré le fait que, élevée au rang d'universaux, la démarcation Np vs. Nc apparut très tôt dans l'histoire de la grammaire (Lecuit 2012 : 9-10 ; Lungu-Badea 2017 : 251). En fait, celle-ci remonte aux stoïciens,³ qui avaient proposé de distinguer *le nom à proprement parler* (gr. *ónoma kúrion*), évoquant des qualités individuelles, du *nom commun* (gr. *ónoma prosegorikon*), évoquant, quant à lui, des qualités communes à un ensemble d'objets identiques/similaires. Depuis Platon (qui parle du sens du nom propre dans son *Cratyle*), en passant par Denys le Thrace (dans sa *Technè Grammatikè*), le terme, appelé *nomen proprium* par les Romains (joint au concept qu'il nomme), s'est propagé à toutes les grammaires (classiques et, plus tard, prémodernes, modernes).

2.1 Le nom propre – comment le définir ?

Au fil du temps, le Np a bénéficié d'innombrables définitions, plus ou moins différentes les unes des autres, selon la perspective (ou les perspectives) à partir de laquelle/desquelles on a tenté de l'identifier (logique, sémantique, grammaticale...). Les lignes ci-dessous en répertorieront uniquement quelques-unes parmi tant d'autres, des définitions qui expriment, semble-t-il, des points de vue plus originaux :

3 Des deux parties du discours de Platon, on aboutit dans la logique stoïcienne à quatre (nom, verbe, article et conjonction), puis à cinq avec la création de la catégorie du Nc (*prosegoriá* en grec, ce qu'on appelle le Np demeurant le nom tout simplement – *ónoma*) par le biais de Chrysippe de Soles et de son disciple Diogène de Babylone.

- 1) Grevisse et Goosse (1986 : 751) ont formulé une définition (voire une nondéfinition/antidéfinition) qui a rapidement fait carrière dans et à travers les grammaires usuelles : « Le nom propre n'a pas de signification véritable, de définition ; il se rattache à ce qu'il désigne par un lien qui n'est pas sémantique, mais par une convention qui lui est particulière. »⁴
- 2) Dans la conception de Marie-Noëlle Gary-Prieur (1994 : 7), la différence entre Np et Nc se fonde sur la nature différente de leur référent : « Alors que l'interprétation d'un nom commun ne met en jeu que la compétence lexicale, celle du nom propre requiert presque toujours une mise en relation avec le référent initial, qui mobilise des connaissances discursives. »
- 3) Le même critère de différenciation est avancé par Thierry Grass (2002 : 38), à la différence que celui-ci y introduit une perspective plus utilitariste du Np : « un nom associé principalement à un référent individualisé » (un être vivant ou divin, un lieu, une œuvre humaine, un événement unique) dont l'existence est culturellement notoire (voire attestée dans les faits, dans le mythe ou dans la fiction).⁵
- 4) *Le Petit Robert* sur CD-ROM offre une perspective plus englobante de la réalité : « Mot ou groupe de mots servant à désigner un individu et à le distinguer des êtres de la même espèce. »⁶
- 5) La manière de définir le Np devient plus souple et plus généreuse chez Kerstin Jonasson (1994 : 21) : « Toute expression associée dans la mémoire à long terme à un particulier en vertu d'un lien dénommatif conventionnel stable. » Ce lien dénommatif s'applique : a) aux Np « purs » (correspondant à la définition de Grevisse et Goosse ; nondescriptifs ou opaques ; anthroponymes et toponymes), b) aux Np « mixtes » (*la Tour Eiffel, le Collège de France*), c) aux Np « descriptifs » (résultant souvent de la composition d'un Np avec une expansion : *Jardin des Plantes, Organisation mondiale de la Santé, La Maison blanche, l'Académie française*).
- 6) Pour Van Langendonck (1994-1995 : 160), la clé d'une juste individualisation des Np de la classe des Nc devrait être recherchée dans la distinction entre le *lexème Np* (correspondant aux Np que l'on donnerait

4 En vertu de ce principe, les gentilés disposent d'une définition régulière. Ainsi, les *Parisiens* sont les habitants de Paris, les *Berlinois* les habitants de Berlin, etc. Mais toujours est-il que cette logique ne fonctionne pas dans toutes les langues !

5 Sur la base de la définition postulée, Thierry Grass reconnaît comme Np *Yahvé, Jésus, Allah*, mais non *Dieu*, ce dernier étant selon lui un nom qui renvoie « principalement à un concept sous forme d'attribut ». Le même traitement est appliqué aux noms des technologies nouvelles comme *Internet, World Wide Web*, etc.

6 Avec cette logique, il s'ensuit qu'un nom qui ne s'applique pas à un et un seul individu ne serait pas un Np non plus. Ainsi, *Hercule* (désignant un individu qui n'a pas eu d'existence physique), par exemple, serait un Nc, tout comme *Français* ou *Paul* (noms génériques).

intuitivement : *Paul, Paris*) et la fonction Np (*l'océan Atlantique* – un syntagme complexe comprenant un Nc – *océan*, mais fonctionnant dans son ensemble comme un Np). Cependant, cette interprétation ne peut expliquer ni pourquoi un mot comme *Venise* est considéré par les francophones un Np et *bourse* un Nc, ni encore pourquoi des Nc, des verbes, des syntagmes complexes, etc. peuvent être employés en tant que Np. Une éventuelle issue à cette impasse serait possible à l'aide de deux notions complémentaires (Vaxelaire 2007 : 8) : le *figement* et l'*emploi récurrent* d'une description définie dans cette fonction désignative singulière (en effet, pourquoi *La capitale de la France* ne sera un Np pour aucun francophone alors que la *Grossel Grande Pomme* [*< The Big Apple « New York City »*] en est un ?).⁷

- 7) Le Np est dépourvu de sens, c'est une marque sans signification ; il dénote mais ne connote pas (Searle 1972 : 2). Faute de quoi, le Np est employé pour référer et non pour décrire ; le Np ne prédique rien à propos de l'objet et, par conséquent, il est démuné de sens (Ballard 1998 : 199).
- 8) Selon les propos d'Éric Buyssens (1973 : 28), l'opposition Nc vs. Np ne s'opérerait pas dans le plan linguistique (grammatical, sémantique...), mais dans le plan des conventions sociales. Le Nc serait donc « celui qui s'applique librement en vertu de la seule convention qui a établi à quelle sorte d'individu il est applicable », alors que le Np désignerait celui qui s'applique à un individu particulier en vertu de deux conventions : a) celle qui a décidé à quelle sorte d'individu le nom est applicable et b) celle de tel groupe social particulier qui décide d'attacher ce nom à tel individu particulier.

Cependant, aucune des définitions citées ou similaires à celles-ci ne parvient à expliquer assez clairement, de manière décisive et à une échelle suffisamment large (intra-linguistique et inter-linguistique) la nature du Np. D'ailleurs, il semble que l'identification des Np par la plupart des locuteurs adultes d'une langue, quelle qu'elle soit, est innée ou au moins de nature épilinguistique⁸ (Gary-Prieur 1991 : 4 ; Lecuit 2012 : 13-14).

Pour comprendre à quel point la frontière entre le Nc et le Np est subtile et fragile, il serait utile de rappeler la thèse de Willy Van Langendonck (2000 : 17-18, 22). Celui-ci considère que les Np seraient des *constructions appositionnelles* du type [(article défini +) N 1 + (de) (article défini +) N2], c'est-à-dire des

7 Il en est de même pour d'autres langues : allem. *Großer Apfel*, cr. *Velika Jabuka*, esp. *La Gran Manzana*, it. *Grande mela*, port. *Grande Maçã*, rus. *Большое яблоко*... Des réflexions de ce type pourraient également être formulées au sujet des surnoms que portent certains pays : *pays du Soleil levant*/*Pays du Soleil Levant* pour désigner le Japon, *pays des tulipes*/*royaume des tulipes* pour les Pays-Bas...

8 « Dans la plupart des langues humaines, les locuteurs adultes ont une intuition très nette de la différence qui existe entre les *noms propres* et les *noms communs*. » (Kristol 2002 : 1)

appositions qui renvoient à un référent initial dont ils sont reliés de manière *ad hoc* par le biais d'une catégorie du *niveau de base*. Dans une série hiérarchique du type *animal* → *chien* → *berger*, *animal* est le terme général (l'hyperonyme des deux suivants), *chien* (l'hyponyme du premier et l'hyperonyme du dernier) est le terme (du niveau) de base et *berger* est le terme le plus spécifique (l'hyponyme du précédent). Le terme du niveau de base est celui que les enfants acquièrent en premier et qui s'avère constituer la catégorie la plus accessible du point de vue perceptuel et conceptuel, ce qui fait qu'il soit utilisé le plus fréquemment par rapport aux autres. Le principal argument sur lequel s'appuie Van Langendonck est de nature syntaxique et renvoie au fait qu'il existe des structures aux Np qui peuvent se présenter comme des appositions non détachées (*Monsieur Chirac, les sœurs Brontë, la famille Dubois, le chien Fido, la ville de Gand, la région Aquitaine, la rivière l'Escaut*).

2.2 Le nom propre – comment l'identifier ?

Les grammaires avancent plusieurs critères pour délimiter la catégorie des Np, ceux-ci étant invoqués soit de manière cumulative, soit, le plus souvent, de manière séquentielle (Lecuit 2012 : 18, 24). Les critères d'identification les plus fréquemment véhiculés par les travaux de spécialité sont les suivants :

- 1) *La majuscule* à l'initiale. Cependant, ce critère formel est incapable de distinguer efficacement tous les Np des Nc, non seulement parce que la lettre capitale n'a pas de représentation à l'oral, mais aussi parce que cette marque est absente dans les systèmes d'écriture qui ne sont pas originaires d'Europe. Ajoutons à tout cela que : a) la majuscule s'avère un critère discriminant pour les Np mixtes et descriptifs, ainsi que pour certains héméronymes (le 11-*Septembre* ; *Mai 68* – Vaxelaire 2006 : 719 ; Calabrese-Steimberg 2009 : 7-8) et même de la perspective des logiciels de traitement automatique des langues, car la présence d'homographes et de mots composés rend cette association efficace seulement une fois sur deux (Maurel et Tran 2005 : 1) ; b) par ailleurs, la capitalisation peut aussi fonctionner comme indice graphique de déférence (*Dieu, le Président, l'Université, la Constitution européenne* – Wilmet 1991 : 117) ; c) ce marquage typographique étant très dépendant de certaines conventions traditionnelles (différentes d'une langue à l'autre) pour nommer les gentils et les ethnonymes.
- 2) *L'intraduisibilité*.⁹ La conviction (et les recommandations pratiques qui en découlent) que le Np est non-traductible repose sur l'interprétation

⁹ Idée largement partagée du moins par les linguistes qui ne s'intéressent pas directement à la traduction (Vaxelaire 2006 : 733).

de celui-ci comme signe linguistique incomplet (un signifiant sans signifié) et monofonctionnel (il n'a qu'une fonction identifiante) (Lecuit 2012 : 124), mais la mise en pratique de cette conception est relativement récente (elle ne s'est imposée qu'au début du XX^e siècle). Le postulat de la non-traduction des Np a été déjà avancé comme principe souverain par Jean Delisle (1993 : 124)¹⁰ et par Georges Mounin (1994 [1955] : 78).¹¹ Selon Mańczak (1991 : 28), ce critère¹² viendrait même en première place (il serait donc « le plus juste ») parmi tous les autres, parce qu'il est confirmé par le plus grand nombre de cas. Le transfert d'un Np de la langue source vers la langue cible se fait dans ce cas-là par un procédé connu sous le nom de *report*, c'est-à-dire un transfert à l'identique du texte de départ dans le texte d'arrivée (« degré zéro de la traduction du signifiant »). De manière très suggestive, cette idée¹³ fut exprimée par l'écrivain et critique d'art irlandais George Moore : « Tous les noms propres, quelque imprononçables qu'ils soient, doivent être rigidement respectés ».

- 3) *La morphologie différente de celle des Nc* : a) la *morphologie flexionnelle* (la non-flexibilité des Np : genre, nombre, détermination, cas) et b) la *morphologie dérivationnelle* (restreinte, fluctuante ou impossible).

Au niveau de la morphologie (flexionnelle ou dérivationnelle), les différences entre les langues, même au sein d'une même famille, sont tellement importantes qu'il serait difficile/impossible de les systématiser de manière efficace (car elles courent toujours le risque d'être parasitées par trop d'exceptions).

- 4) *La désémantisation*. Au tout début, les Np devaient être généralement significatifs au moment de l'acte de dénomination, cette transparence étant la raison même de leur existence. Que cette motivation ait été sémantique, métaphorique, ou associative. Mais, comme les langues sont devenues de plus en plus abstraites, les Np ont perdu peu à peu leur caractère motivé. Et cet affaiblissement ou cette perte du sens est un processus toujours vivant, car il se manifeste également aux Np récents. Cette désémantisation résiderait dans la spécificité même du Np : le fait qu'avant de décrire, il est voué à nommer (Kristol 2002 : 11).

10 « Tout texte à traduire renferme une proportion variable d'éléments d'information qui échappent presque complètement à l'analyse du sens. Le traducteur les retranscrit tout simplement dans le texte d'arrivée sans vraiment avoir besoin d'interroger le contexte ou la situation pour en dégager le sens, d'où le terme 'report'. Les éléments d'information faisant généralement l'objet d'un report sont les noms propres, les nombres, les dates, etc. » Le Np serait alors une sorte de degré zéro de la représentation culturelle, une trace formelle que l'on préserverait comme moyen d'identification.

11 « /.../ la volonté d'atteindre à l'illusion d'un texte écrit directement dans notre langue /.../ comporte tout au moins une limite infranchissable : les noms propres, qu'il faut garder dans la forme étrangère toutes les fois qu'elle n'est pas francisée. »

12 Ou plutôt « un indice de sa spécificité » (Kristol 2002 : 2).

13 Idée reprise et citée en 1959 par Georges Connes (professeur, homme politique français et traducteur ; dans Ballard 2011 : 19).

Selon la théorie avancée par le logicien britannique John Stuart Mill (*A System of Logic*, 1843),¹⁴ un syntagme nominal – Nc du type *l'actuel président de la république* dénote un certain individu et connote la propriété qu'a cet individu d'être actuellement le président de la république. En revanche, un nom propre comme *Mitterrand/Chirac/Giscard*, dénote un individu sans rien connoter (il fonctionne simplement comme un pur désignateur, qui ne fournit pas d'informations sur l'objet auquel il réfère). En d'autres termes, on a affaire ici à l'opposition : *désignateur accidentel* – parce que sa dénotation varie selon le monde de référence (*l'actuel président de la république*) vs. *désignateur rigide* – Np qui conserve le même référent quels que soient les mondes possibles et imaginables¹⁵ (*Mitterrand/Chirac/Giscard*) (Récanati 1983 : 108-109).

Aux adeptes de la thèse selon laquelle les Np seraient vides de toute trace de sens,¹⁶ on pourrait facilement rétorquer que cette perspective, très confortable d'ailleurs par son caractère unitaire, est systématiquement minée par un grand nombre de contre-exemples. Ainsi, critiquant la doctrine de Saul Kripke (1972 : 253-355, 763-769) qui voyait dans les Np des désignateurs, des identificateurs purs,¹⁷ Sarah Leroy (2004 : 24, 30) rappelle qu'il y a aussi : a) des Np qui renvoient vers plusieurs référents possibles (*M. Dubois*) ; b) des Np qui réfèrent à toute une catégorie de référents (*Il y a souvent un Ernest Backes /.../. Un anonyme blessé, autodidacte, un temps favori des puissants, éjecté sans égards ensuite, qui règle ses comptes au nom d'un combat désintéressé pour la justice et la démocratie. = « dénonciateur d'activités illicites »*) ; c) des Np existant linguistiquement sans désigner des individus réels (les personnages mythologiques) ; d) des Nc assurant une désignation unique (*ciel, enfer, lune, paradis, soleil, terre*).

La dernière situation mentionnée ci-dessus prouve que ce système bipolaire de classification (Nc vs. Np) en fonction du nombre de référents (un ou plusieurs) correspondant à un certain signifiant nominal ne semble pas pouvoir refléter la réalité du monde objectif. Eric Buyssens (1973 : 25, 29-31) y introduit une troisième catégorie : celle des noms d'individus uniques en leur genre, appelés *noms singuliers*. Cette classe intermédiaire comprend des noms qui ne sont ni des Nc, ni des Np, tels que : a) des noms désignant le principe unique de toute chose (*destin, hasard, providence*) ; b) des noms termes spécifiques au domaine de l'astronomie (*ciel, espace, firmament, galaxie, lune, macrocosme, monde, nature, soleil, temps, terre, univers, voie lactée*). Ce modèle théorique tripartite pourrait lever l'ambiguïté d'au moins quelques noms dont le statut serait autrement difficile à préciser (*ciel, enfer, lune...*).

14 Pour unifier ce fragment explicatif, les exemples, mis à jour, ont été tirés tels quels de l'article cité de François Récanati.

15 Dans le monde réel, c'est Mitterrand le président de la république ; mais Chirac (ou Giscard) aurait pu l'être tout aussi bien.

16 Le philosophe John Stuart Mill soutenait que « Les seuls noms qui ne connotent rien sont les noms propres et ceux-ci n'ont /.../ aucune signification » (dans Leroy 2005 : 30).

17 De simples étiquettes posées sur des éléments du réel dont ils ne disent rien (ils ne sont donc pas des descripteurs de ces éléments).

En fait, il semble que les interprétations vagues, oscillantes et même contradictoires parfois sur la présence ou l'absence du sens au Np soient dues au traitement flou appliqué à trois notions pourtant bien différentes : le *sens*, la *signification* et l'*étymologie* (Vaxelaire 2008 : 2195 ; Vaxelaire 2011 : 20-21). Cependant, cette confusion disparaît dès que le Np est corrélé au contexte dans lequel il apparaît. Si on arrive à considérer que les Np n'ont qu'un sens très limité et même qu'ils sont complètement démunis de sens ou, inversement, qu'ils sont plus chargés de sens que les Nc, c'est parce qu'on leur attribue une faible signification ou du moins parce qu'on ne différencie pas suffisamment sens – signification – étymologie. Seulement que ces mêmes Np peuvent s'actualiser un sens dès qu'ils intègrent un texte, dès qu'ils sont remis dans un contexte quelconque (ce qui oblige inévitablement à une analyse au cas par cas des Np). Or, il est évident que le sens d'un Np ne s'identifie ni à son référent (bien que des connaissances sur celui-ci puissent faire partie du sens), ni à son étymon (qui peut parfois le rendre transparent par le biais de la motivation).

- 5) *L'unicité référentielle*. Dans une approche sémantico-référentielle, la différence entre les Np et les Nc pourrait être réduite, en principe, à la différence de leur extension, tout Np étant censé désigner un référent unique et individuel qui n'a pas d'équivalents.¹⁸ Seulement que cette monoréférentialité est assez discutable dans un certain nombre de cas. Perpétuée sans trop de nuances par les grammaires usuelles et bien ancrée dans la conscience linguistique des locuteurs instruits, la distinction Nc vs. Np sur ce critère n'est que « fallacieuse », comme l'avait remarqué Eric Buysens (1973 : 26-28). Quelques phénomènes empiriquement observables montrent à quel point cette classification peut être précaire, tel le fait : a) qu'un anthroponyme soit commun à plusieurs individus (pluralité de référents)¹⁹ et b) qu'un même individu puisse être désigné par des Np différents, en fonction du (micro)groupe social dans lequel il est intégré (le prénom : en famille, entre amis ; le nom de famille : à l'école, au lieu de travail... ; un sobriquet : à l'école, à l'armée ; un pseudonyme dans le milieu artistique ; un nom d'emprunt, symbolique et identitaire, dès l'entrée d'un individu dans un ordre religieux quelconque...) ou encore c) qu'il y ait des Np qui peuvent changer de signifié, tout comme les Nc d'ailleurs : *Saint-Etienne* (hagionyme) → église ainsi baptisée au nom de ce saint → nom de la localité où se trouve cette église (hagiotoponyme). De plus, le phénomène inverse ne doit pas être omis non plus : il y a des

18 Par défaut, c'est cette prétendue/supposée monoréférentialité qui nous plonge directement dans un paradoxe difficilement à expliquer : la traduction étant par nature recherche d'équivalence, il est évident qu'il y a contradiction théorique entre les termes (Ballard 1998 : 201).

19 Plus rarement quand même, cela vaut également pour les toponymes. Ainsi, la version anglaise (*Venice*) du nom de la ville italienne *Venezia* renvoie, par exemple, à plusieurs villes situées aux États-Unis (en Arkansas, en Californie – un quartier de Los Angeles, en Floride, dans l'Illinois, en Louisiane, dans le Missouri, dans le Nebraska, dans l'État de New York, dans l'Ohio, en Pennsylvanie, dans l'Utah, dans l'État de Washington) (pour d'autres exemples, voir Vaxelaire 2011 : 17).

Nc supposés renvoyer à des référents uniques (voir *infra*)²⁰ (Leroy 2004 : 21-22, 24).

2.3 Le nom propre – comment le classer ?

Du point de vue linguistique, le Np est l'apanage de l'onomastique mais, d'un point de vue plus étroit, celui de la sémantique, ce domaine regroupe lui-même des unités très différentes entre elles (souvent dérivées les unes des autres, par transfert connotatif) : anthroponymes (patronymes, prénoms, pseudonymes, gentilés, hypocoristiques, ethnonymes, idionymes – mononymes,²¹ matronymes²²), cryptonymes,²³ ergonymes²⁴ – marconymes – productonymes – célébronymes,²⁵ hagianymes, phénonymes,²⁶ praxonymes,²⁷ toponymes (oronymes, hydronymes, microtoponymes, odonymes...), topo-patronymes,²⁸ zoonymes²⁹... Parfois, un même Np peut appartenir à plusieurs catégories : fr. (la) *France* (toponyme) → allem. *Frankreich*, esp. *Francia*, it. (la) *Francia*, pol. *Francja*, roum. *Franța* – fr. (le) *France* (ergonyme – paquebot) → allem. (das) *France*, esp. *France*, it. (il) *France*, pol. *France* – fr. *France* (anthroponyme – prénom) → *France* (Agafonov et al. 2006 : 625).

En dehors de cela, il y a des Np (des héméronymes et des toponymes évènementiels) qui sont fatalement volatiles et instables. Ceux-ci peuvent être facilement assimilés aux Np. A une condition près : que leur lien dénominatif soit entretenu en permanence, pour que leur relation référentielle soit maintenue). Plus ils circulent dans le discours public, plus ils ont des chances à se fixer dans la mémoire (discursive) collective en tant que Np (voire *le 11 septembre vs. la crise financière*) (Calabrese-Steimberg 2009 : 9-10).

20 Pour d'autres contre-exemples de monoréférentialité, voir Eshkol 2010 : 7.

21 Np renvoyant à une seule personne (*Vercingétorix*).

22 Nom de famille transmis par la mère. *Adeline, Anne, Catherine*... prénom de la mère transmis comme nom de famille au nouveau-né en cas de naissance illégitime (selon une ancienne coutume en Normandie).

23 Noms servant à dissimuler une identité (*Opération Overlord*, pour nommer l'invasion de l'Europe occidentale sous occupation allemande par les Alliés au cours de la Seconde Guerre mondiale).

24 Noms destinés à nommer des objets et des produits manufacturés et, par extension, marques, entreprises, établissements d'enseignement et de recherche, titres de livres, de films, de publications, d'œuvre d'art.

25 Nom de marque/de produit (*Coca, Kleenex, Scotch*), nomination d'un produit au moyen du nom d'une personnalité célèbre (*Grill George Foreman, il met K. O. la graisse ; L'Oréal, parce que je le vaux bien*) (Bondol 2006 : 6).

26 Np attribués aux ouragans (*El Niño*), aux cyclones et anticyclones (pour la saison des tempêtes hivernales en Europe de 2019-2020 : *Amélie, Atiyah, Bernardo, Cecilia, Ciara, Daniel*...), aux astres et aux comètes (*La comète de Halley* ; en fait, il y a trois comètes portant ce nom !).

27 Np par lesquels sont désignés certaines réalisations ou découvertes humaines non matérielles : noms de faits historiques (*la Résistance, la Guerre de Trente Ans*), de maladies (*la maladie d'Alzheimer*), de lois ou de théorèmes (*le théorème de Thalès, le principe d'Archimède*), des évènements culturels (*les Francofolies*) (Leroy 2004 : 34).

28 Patronymes qui reflètent une origine géographique (*Dubois, Dupont, Lafontaine*...).

29 Np d'animaux familiers mais aussi des zoonymes attribués à des personnes (*Madame Loiseau, Monsieur Renard*) ou à un lieu (*Col de la dent du Chat*).

Les déplacements d'une catégorie à une autre (anthroponyme ↔ toponyme...) et d'une classe à une autre (commun ↔ propre) sous la pression de vecteurs de force de tout genre (grammaticaux, discursifs, pragmatiques, stylistiques, psychologiques...) et à travers différents procédés de conversion rendent l'identification et la définition des Np encore plus compliquées. Très souvent et suivant parfois des règles peu prévisibles, toutes sortes de modifications (grammaticalisation, verbalisation, adjectivation, adverbialisation, métaphorisation, métonymisation, communisation, généralisation, particularisation, dépropriation, désémantisation, appellativisation, perte de majuscule, affixation, flexion, forme diminutive, forme hypocoristique...) viennent augmenter l'instabilité de la classe (Shokhenmayer 2010 : 127).

D'un point de vue morphologique, un nombre important d'entités qui constituent la classe des Np peuvent être distribuées à deux catégories : 1) les *Np non modifiés* (Leroy 2005 : 5) ou *Np purs* (Jonasson 1994 : 21 ; Friburger 2006 : 640), des Np « véritables » qui ne renseignent pas sur les propriétés de l'objet qu'ils désignent, composés d'un mais aussi de plusieurs éléments empruntés à un supposé stock de Np ne pouvant être utilisés qu'en tant que Np (*Jean, Paris*) et 2) les *Np modifiés*³⁰ (Leroy 2005 : 5) ou *Np mixtes* (Jonasson 1994 : 21 ; Friburger 2006 : 640), des Np à base descriptive fonctionnant dans un syntagme dont ils sont le noyau et d'une expansion qui contiennent des Np purs et des Nc (*la tour Eiffel*), mais aussi des adjectifs (*La Nouvelle-Orléans*) ou bien un ou plusieurs Nc, éventuellement accompagnés d'adjectifs ou de prépositions (*le Massif central ; la Grande Barrière de Corail*).

3 LES NOMS PROPRES – QUELLES STRATÉGIES ET PRATIQUES DE TRANSPPOSITION INTERLINGUISTIQUE ?

La plupart des études sur les Np se cantonnent à une approche monolingue. Or, c'est surtout l'approche bilingue qui fait ressortir la nécessité d'effectuer des regroupements destinés à constater la présence ou l'absence des régularités parce que la traduction/la transposition interlinguistique des Np est très liée à l'interculturalité, dans la mesure où ceux-ci sont chargés de culture et d'histoire et attachés à un contexte déterminé. Et cela parfois davantage que les Nc. En d'autres mots, cette traduction/transposition interlinguistique développe une composante

30 Du type : *Le Hugo de 1825 ne vaut pas le Hugo de la vieillesse ; j'ai connu une Minville, il y a longtemps, très longtemps ; Un De Gaulle aurait réagi immédiatement ; Paul est un vrai Napoléon ; Sartre, ce Hugo de notre siècle ; j'ai écouté du Mozart* (Kleiber 1991 : *passim*) ; *Bajazet aujourd'hui m'honore et me caresse ; /.../ Ce même Bajazet, sur le trône affermi* (Kleiber 2005 : 115). Cependant, cette distinction (*emploi standard* vs. *emploi modifié*) se fonde parfois sur des critères quelque peu flottants (*Cicéron philosophe ne vaut pas Cicéron orateur* vs. *Le Cicéron philosophe ne vaut pas le Cicéron orateur*) (Leroy 2005 : 5).

physico-culturelle, rendue par des contraintes psychologiques, sociologiques, esthétiques, les Np étant, en général, ce qui demeure dans le texte traduit comme le seul témoin du lieu de départ, l'ombre partielle du texte original qui le hante.

Souvent objet de débat entre les spécialistes (théoriciens et/ou praticiens), la traduction du Np est passée par plusieurs étapes avant que le Np soit considéré une véritable unité de traduction (Rus 2013 : 812). Si on peut parler de traduction dans le cas des Np, c'est parce qu'il existe en fait plusieurs stratégies et techniques très différentes entre elles qui rendent possible leur transfert d'une langue à l'autre. Loin d'être parfaites, celles-ci peuvent coexister dans une seule et même approche traductionnelle (Kleiber 1981 : 502-503 ; Agafonov et al. 2006 : 623-629 ; Grass 2006 : 662-663 ; Sakhno 2006 : 706-707 ; Vaxelaire 2006 : 720, 726 ; Vaxelaire 2011 : 21 ; Lecuit 2012 : 3).³¹ Quoi que ce soit, cette « traduction » doit être considérée comme un processus de reconstruction, semblable à la création elle-même. Georges Kleiber (1981 : 502-503) estime, par exemple, que « toute modification aboutit, non à une traduction d'un nom propre, mais à un nouveau nom propre » (Rus 2013 : 813). Les stratégies et les pratiques traductionnelles envisagées dans le cas des Np sont les suivantes :

- 1) Le *report* ou l'*emprunt*. Les Np ne varient pas d'une langue à l'autre et sont conservés tels quels : allem. *Der Schwarzwald* (le massif montagneux ; fr. *La Forêt-Noire*) → alb. *Shvarcvalldi*, cr., slov., pol. *Schwarzwald*, macéd., rus., srb. *Шварцвалд*, rus. *Шварцвальд*.

À titre subsidiaire, il faut remarquer que le report peut avoir aussi une autre justification. Puisqu'elle est auréolée du connoté « étranger », une unité de traduction Np peut être gardée dans sa forme d'origine lors du passage dans le texte cible. Cet « agencement traductif » fut appelé « rupture d'isoglossie » par Barbara Folkart (1991 : 137).³²

- 2) Les *commutations graphiques*, lorsqu'il s'agit de deux langues n'utilisant pas le même système d'écriture : a) la *translittération*, qui permet de substituer, de manière réversible, chaque graphème d'un système par un graphème/un groupe de graphèmes d'un autre système, indépendamment de la prononciation (rus. *Москва* – hongr. *Moszkva*, slov. *Moskva* ; rus. *Попов* → fr. *Popov*³³) et b) la *transcription*, une adaptation irréversible de l'image phonétique du Np de la langue source aux

31 Le traitement appliqué aux Np est similaire à celui auquel sont soumis les néologismes et les xénismes (Vaxelaire 2006 : 721).

32 Inversement, lorsque le signifiant initial est remplacé par un équivalent dans le texte d'arrivée, on parle de « rupture [d'isoglossie] supprimée » (ibid.).

33 Partant de la supposition tacite que les locuteurs francophones devraient savoir que le *в* russe, rendu en français par *v*, s'assourdit dans certaines positions et se prononce [f]. Néanmoins, cette hypothèse ne se confirme que par accident, donc très rarement. De plus, ce changement ne se produit plus au génitif (*kniga Popova* « le livre de Popov ») et au féminin (*Popova* « Mme Popov »).

normes phonétiques et graphiques de la langue cible (rus. *Москва* → alb. *Moska*, allem. *Moskau*, angl. *Moscow*, esp. *Moscú*, fr. *Moscou*, port. *Moscoul/Moscovo*, roum. *Moscova*, tc. *Moskova* ; rus. *Попов* → fr. *Popoff*).

Les deux procédés visent à faire escamoter la difficulté de prononciation et d'écriture du Np d'origine. Normalement, chaque langue s'est constituée son propre code à elle pour rendre les Np exogènes. En raison des grandes différences entre les langues, à la suite de l'irrégularité foncière des Np et bien que ces règles de translittération/transcription soient périodiquement mises à jour, elles ne parviennent pas toujours à restituer tous les Np de manière très précise ou à les intégrer assez harmonieusement dans la langue source. C'est pour cette raison que, dans la pratique, on fait souvent appel à différents systèmes de transcription empirique plus ou moins proches des normes officielles.

- 3) La *traduction par calque*, qui peut être : a) une *traduction littérale totale* (allem. *Der Schwarzwald* → angl. *Black Forest*, esp. *Selva Negra*, fr. *Forêt-Noire*, hongr. *Fekete-erdő*, it. *Foresta Nera*, roum. *Pădurea Neagră*, tc. *Kara Orman*), ou b) une *traduction littérale partielle* (allem. *Schlacht um Aachen* → fr. *Bataille d'Aix-la-Chapelle*).
- 4) La *transposition*, procédé qui consiste à utiliser une tournure sémantiquement identique, mais syntaxiquement différente du lexème de l'unité de traduction de la langue source (angl. *South Africa* → esp. *Sudáfrica*, fr. *Afrique du Sud*, macéd., srb. *Јужна Африка*, roum. *Africa de Sud*).
- 5) Le choix d'un *lexème différent*, avec une autre racine et : a) avec une sémantique identique (allem. *Deutschland* → esp. *Alemania*, fr. *Allemagne*, port. *Alemanha* – alb. *Gjermania*, angl. *Germany*, it. *Germania*, roum. *Germania*, macéd. *Германија*, rus. *Германия* – hongr. *Németország*, pol. *Niemcy*, srb. *Њемачка*) ou b) avec une sémantique différente (rus. *Аральское Море* → allem. *der Aralsee* – fr. *la mer d'Aral*).

Dans le cas de certains Np, la commutation avec des signes linguistiques ayant un signifiant et un signifié complètement différents est requise, par naturalisation et localisation, lorsque la langue cible ne peut pas incorporer l'altérité de la langue source (il s'agit dans ce cas de *realia* plus ou moins différentes). Ainsi, par exemple, le nom du personnage fictif *Baba Yaga* de la mythologie slave (cr. *Baba Jaga/Baba Rogal/Ježi-babol/Baba Zima*, macéd. *Баба Јага/Баба Пога*, pol. *Baba Jaga*, rus. *Баба Яга*, slov. *Jaga baba...*) est rendu en roumain par *Baba Cloanța* (si c'est le côté négatif du personnage qu'on veut rendre) et par *Sfânta Duminică* (« Sainte Dimanche ») ou *Sfânta Miercuri* (« Sainte Mercredi ») (si c'est son côté positif qui est pris en compte) (Lungu-Badea 2012 : 277).

- 6) La *modulation*, qui consiste en un changement de perspective. Fortement marqué par des facteurs culturels, ce procédé est rarement utilisé, principalement pour les Np d'événements, de batailles, de traités de paix... (où ce qui est bon pour certains est mauvais pour d'autres), pour des toponymes (alle. *Sieg bei Königgrätz* « victoire de Königgrätz » → fr. *défaite de Sadowa* ; fr. *le lac Léman*/le Léman/lac de Genève → esp. *Lago Lemán*, fr. *le lac Léman*, roum. *Lacul Lemán* – alb. *Liqeni i Gjenevës*, allem. *der Genfer See*, hongr. *Genfi-tó*, roum. *Lacul Geneva*, slov. *Ženevsko jezero*, tc. *Cenevre Gölü*, macéd. *Женевско Езеро* ; la France est surnommée parfois l'*Outre-Rhin* par les Allemands et l'*Outre-Jura* par les Suisses).
- 7) L'*adaptation*, qui équivaut à un détournement explicatif, à une sorte particulière de surtraduction utilisée principalement pour la traduction des noms d'œuvres artistiques au sens large qui autrement passeraient mal dans la langue cible en raison de leur poids socioculturel et subjectif (angl. *Thunderball* (le film) → allem. *James Bond 007 – Feuerball*, esp. *Operación Trueno*, fr. *Opération Tonnerre*, macéd. *Џејмс Бонд : Операција Гром*, srb. *Операција Гром*, tc. *Yıldırım Harekati*).
- 8) La *traduction éclaircissante/élargissante*. Toutes ces stratégies brièvement passées en revue ci-dessus, peuvent être assez frustrantes parfois au niveau de la compréhension du texte traduit surtout quand il s'agit de Np à fort ancrage socioculturel (des *Np-culturèmes*³⁴). Le cas échéant, ces éventuels désagréments peuvent être contrecarrés ou au moins atténués à l'aide de deux astuces d'ordre technique : a) l'*incrémentialisation* et b) l'*insertion d'une note* de bas de page ou de fin.

L'*incrémentialisation* (Demanuelli et Demanuelli 1991 : 91) consiste dans le renforcement du sens ou de la valeur du référent culturel par l'intermédiaire d'un hyperonyme ou d'un bref commentaire dans le texte même. Elle est fréquemment utilisée pour désambiguïser, éclaircir... les noms d'associations, d'entreprises... dont la notoriété est faible, ou bien des (micro)toponymes obscurs... (fr. *la Brie* → allem. *region Brie*). Ce moyen se révèle efficace pourvu que des ajouts de ce genre ne soient pas excessifs, car sinon ils risqueraient d'alourdir la traduction.

L'*explicitation* à travers une note est en fait une alternative plus étendue et implicitement plus explicite de l'incrémentialisation. Cependant, son utilisation est soumise à de sévères restrictions, du moment que ce procédé n'est pas réalisable dans la traduction de textes oraux et parce que même à l'écrit l'ajout de notes est très encombrant dans certains genres (comme la bande dessinée ou l'article de presse). Dans un texte ordinaire

³⁴ Des Np désignant une réalité culturelle propre à une culture qui ne se retrouve pas nécessairement dans une autre (Lungu-Badea 2011 ; Lungu-Badea 2012 : 277).

plus étendu, l'abus de notes présente presque toujours l'inconvénient de fragmenter la lecture et de perturber ainsi constamment le lecteur.

4 CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

À la fin de cet exposé, force est de constater que la traduction des Np présente des difficultés réelles et sa solution n'est pas aussi évidente qu'il ne le paraît. D'un autre côté, il convient de noter cependant qu'il y a aussi des situations où la traduction des Np se révèle être moins problématique que celle des Nc – d'une part parce que les phénomènes de polysémie sont nettement plus limités parmi les Np, d'autre part parce que leur sémantisme ne varie pas beaucoup d'une langue à l'autre du fait qu'ils sont clairement identifiables par un référent unique (avec toutes les exceptions de rigueur, bien sûr).

Les fluctuations constatées dans la prise des décisions traductionnelles (et cela parfois dans le même texte) sont conditionnées avant tout par la difficulté même de bien circonscrire la classe des Np. La plupart des questionnements sur la nécessité (ou non) de traduire les Np et les obstacles pratiques et ponctuels qui en résultent viennent de la difficulté d'identifier et de définir le Np en tant qu'entité clairement opposable au Nc (dans toutes les langues !), surtout lorsqu'on a à faire avec des Np en emploi modifié et avec des Np-culturèmes, ainsi que d'établir une classification/typologie fonctionnelle (exhaustive et non-contradictoire) qui soit valable dans toutes les circonstances communicationnelles possibles.³⁵

Malgré l'existence de quelques tentatives disparates visant à normaliser la traduction des Np, le faisceau d'attitudes adoptées par les linguistes face aux Np et les pratiques actuelles mises au service de leur traduction peuvent être qualifiés comme très hétérogènes et constamment soumis à toute sorte de fluctuations linguistiques et extralinguistiques (Vaxelaire 2006 : 730 ; Vaxelaire 2011 : 15-18, 20, 23, 27 ; Lecuit 2012 : 142) selon : 1) le type du Np (les patronymes, une classe *a priori* plutôt fermée de noms, sont rarement traduits, les prénoms plus que les noms de famille) ; 2) le type de texte (texte informatif, expressif ou conatif) et le genre textuel (roman, poème, lettre, reportage, article, manuel d'utilisateur... ; on traduit plus souvent et plus facilement les Np de la fiction que ceux du monde réel ; la traduction des Np est devenue un lieu commun dans la littérature enfantine surtout par rapport aux articles scientifiques ; les surnoms sont traduits

35 La définition des Np n'est pas à chercher dans les grammaires. Rien ne semble délimiter ni clairement, ni entièrement la catégorie des Np d'un point de vue graphique, orthographique, morphologique, syntaxique ou pragmatique et il n'existe pas de recueil exhaustif permettant de vérifier si une expression est bien un Np ou non (il n'y a pas de dictionnaire de Np qui soit complet) (Lecuit 2012 : 60-61).

presque sans exception) ;³⁶ 3) la nature du texte (les textes oraux l'emportent sur les textes écrits, car ces derniers ont la possibilité d'utiliser des notes et de préserver ainsi les formes originales) ; 4) les périodes historiques (dans le passé, le désir naturel de traduire/d'adapter les anthroponymes et les toponymes s'est fait sentir presque partout, mais la tendance générale est actuellement de garder, autant que possible, le Np dans sa forme originale ;³⁷) 5) la relation entre la langue source et la langue cible (plus une langue est ressentie comme « exotique », plus elle est susceptible à se faire « traduire » les Np) ; 6) les traditions et les pratiques culturelles des pays concernés (les Latins sont plus enclins à les traduire que les Anglo-saxons) ; 7) la contiguïté géographique et culturelle entre deux pays (la proximité favorise la préservation des formes d'origine) ; 8) le rapport idéologique avec le texte à traduire/son auteur/son pays d'origine.³⁸

Mais, par-dessus tout, il faut admettre que la traduction en général et celle des Np en particulier, n'est pas de la pure mécanique qui équivaldrait deux systèmes langagiers entre eux selon des schémas logarithmiques clairs, univoques et universels. Au-delà d'une irréprochable maîtrise des deux langues, ce processus fait sans réserve appel à de vastes compétences culturelles et encyclopédiques, ainsi qu'à une capacité toute particulière du traducteur à associer des idées des plus insolites et à détecter les connotations les plus subtiles.

Obscurcie par tant d'aspects inconnus et corsetée par tant de contraintes, la problématique du Np (y compris celle de sa traduction) est encore loin de recevoir des réponses définitives et non contradictoires. Ce qui confirme l'affirmation pessimiste et provocatrice en même temps de Marc Wilmet (1995 : 11) : « Il m'étonnerait en tout cas, malgré la promesse du titre [« Pour en finir avec le nom propre ? »], que les accros des noms propres en aient un jour vraiment fini avec eux. »

36 *The Iron Lady* (Margaret Thatcher) → allem. *Die Eiserne Lady*, esp. *La Dama de Hierro*, fr. *La Dame de fer*, hongr. *A Vaslady*, pol. *Żelazna Dama*, port. *A Dama de Ferro*, roum. *Doamna de Fier*, tc. *Demir Leydi*, macéd. *Челичната дама*, serb. *Челична дама* (Vaxelaire 2006 : 721, 730).

37 Le nom de l'artiste de la Haute Renaissance que fut l'Italien *Michelangelo* (Buonarroti) est « traduit » en français (*Michel-Ange* [mikelãʒ]), en espagnol (*Miguel Ángel*, la forme d'origine étant également possible), en polonais (*Michał Anioł*), alors que le nom du cinéaste italien contemporain *Michelangelo* (Antonioni) est gardé tel que : fr. *Michelangelo*, [mikelãndʒelo], sp., pol. *Michelangelo*.

38 Le territoire britannique autonome d'outre-mer revendiqué par l'Argentine et dont la désignation officielle est aujourd'hui *Falkland Islands (Malvinas)* (baptisé ainsi en 1690 par le marin anglais John Strong, d'après son seigneur, Anthony Cary, V^e vicomte de Falkland), est appelé *Les îles Malouines* par les francophones (baptisé ainsi en 1764 par le navigateur et explorateur français Louis-Antoine de Bougainville d'après les marins et pêcheurs de Saint-Malo, parce que les Malouins y furent les premiers colons permanents) et *Islas Malvinas (Falkland Islands)* par les hispanophones, alors que l'ONU préconise l'usage, en français, du terme *Iles Falkland (Malvinas)*. Par contre, d'autres pays, neutres ou indifférents au statut territorial de cet archipel, recourent aux appellations suivantes (plus ou moins traduites et moins strictes) : alb. *Isujt Falkland/Isujt Malvinas*, allem. *Die Falklandinseln/Malwinen*, cr. *Falklandski otocil/Falkland/Falklandil/Malvinil/Malvinski otoci*, hongr. *Falkland-szigetek*, it. *Isole Falkland/Isole Malvine*, pol. *Falklandyl/Malwiny*, roum. *Insulele Falkland/Insulele Malvine*, slov. *Kolonija Falklandski otokil/Malvinski otoki*, tc. *Falkland Adalari/Malvina Adalari*, macéd. *Фолкландските Острови/Малвинските Острови/Фолклендски Острови*.

Références bibliographiques

- Agafonov, Claire, Thierry Grass, Denis Maurel, Nathalie Rossi-Gensane et Agata Savary, 2006 : La traduction multilingue des noms propres dans PROLEX. *Meta* 51/4. 622-636.
- Ballard, Michel, 1998 : La traduction du nom propre comme négociation. *Palimpsestes* 11. 199-223.
- Ballard, Michel, 2011 : *Numele proprii în traducere*. Georgiana Lungu-Badea (trad., éd.). Timișoara : Editura Universității de Vest.
- Bondol, Jean-Claude, 2006 : *La notion de « transfert connotatif » dans la motivation des noms propres : processus de subjectivation en communication télévisuelle*, <http://hal.archives-ouvertes.fr/>. (Consulté le 29 juillet 2019)
- Buysens, Eric, 1973 : Les noms singuliers. *Cahiers Ferdinand de Saussure* 28. 25-34.
- Calabrese-Steimberg, Laura, 2009 : Nom propre et dénomination événementielle : quelles différences en langue et en discours ? *Corela – Cognition, représentation, langage* 7/1. 1-7.
- Delisle, Jean, 1993 : *La Traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Demaneuelli, Claude et Jean Demaneuelli, 1991 : *Lire et traduire. Anglais-français*. Paris : Masson.
- Eshkol, Iris, 2010 : Entrer dans l'anonymat. Etude des « entités dénommantes » dans un corpus oral. Pepin, Nicolas et Elwys De Stefani (éds.) : *Eigennamen in der gesprochenen Sprache*. Tübingen : Francke Verlag. 245-266.
- Folkart, Barbara, 1991 : *Le Conflit des énonciations. Traduction et discours rapporté*. Québec : Éditions Balzac.
- Friburger, Nathalie, 2006 : Linguistique et reconnaissance automatique des noms propres. *Meta* 51/4, 637-650.
- Gary-Prieur, Marie-Noëlle, 1991 : Le nom propre constitue-t-il une catégorie linguistique ? *Langue française* 92. 4-25.
- Gary-Prieur, Marie-Noëlle, 1994 : *Grammaire du nom propre*. Paris : P. U. F.
- Grass, Thierry, 2002 : *Quoi ! Vous voulez traduire « Goethe » ? Essai sur la traduction des noms propres allemands-français*, vol. 2. Berne, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Vienne : Peter Lang.
- Grass, Thierry, 2006 : La traduction comme appropriation : le cas des toponymes étrangers. *Meta* 51/4. 660-670.
- Grevisse, Maurice et André Goosse, 1986 : *Le Bon Usage. Grammaire française*. Paris et Gembloux : Duculot.
- Jonasson, Kerstin, 1994 : *Le nom propre. Constructions et interprétations*. Louvain-la-Neuve : Duculot.

- Kleiber, Georges, 1981 : *Problèmes de référence : descriptions définies et noms propres*. Paris : Klincksieck.
- Kleiber, Georges, 1991 : Du nom propre non modifié au nom propre modifié : le cas de la détermination des noms propres par l'adjectif démonstratif. *Langue française* 92. 82-103.
- Kleiber, Georges, 2005 : Les noms propres « modifiés » par même. *Langue française* 146. 114-126.
- Kripke, Saul A., 1972 : Naming and Necessity (et Addenda to Saul A. Kripke's Paper). Davidson, Donald et Gilbert Harman (éds.) : *Semantics of Natural Language*. Dordrecht : Reidel. 253-355, 763-769.
- Kristol, Andres Max, 2002 : Motivation et remotivation des noms de lieux : réflexions sur la nature linguistique du nom propre. *Rives nord-méditerranéennes* 11. 105-120.
- Lecuit, Emeline, 2012 : *Les tribulations d'un nom propre en traduction. Étude contrastive du nom propre et de sa traduction à partir d'un corpus aligné de dix langues européennes*. Thèse de doctorat, Université « François Rabelais » de Tours.
- Le Petit Robert (dictionnaire français monolingue) sur CD-ROM*.
- Leroy, Sarah, 2004 : *Le nom propre en français*. Paris : Ophrys.
- Leroy, Sarah, 2005 : Présentation. *Langue française* 146. 3-8.
- Lungu-Badea, Georgiana, 2011 : Un panorama de la traduction roumaine des noms propres (roumain – français). Milliaressi, Tatiana (éd.) : *De la linguistique à la traductologie. Interpréter/traduire*. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion. 161-177.
- Lungu-Badea, Georgiana, 2012 : Traduire ou ne pas traduire le nom propre-culture. Gudurić, Snežana (éd.) : *Jezici i kulture u vremenu i prostoru*. Novi Sad : Filozofski fakultet. 275-284. <https://www.academia.edu/>. (Consulté le 22 mai 2019)
- Lungu-Badea, Georgiana, 2017 : Note cu privire la traducerea numelor proprii literare. Lungu-Badea, Georgiana et Nadia Obrocea (éds.) : *Studii de traductologie românească. I. Discurs traductiv, discurs metatraductiv*. Timișoara : Editura Universității de Vest. 251-266.
- Mańczak, Witold, 1991 : La nature du nom propre. Prolégomènes. *Nouvelle revue d'onomastique* 17-18. 25-28.
- Maurel, Denis, 2005 : Les mots inconnus sont-ils des noms propres ? Purnelle, Gérald, Cédric Fairon, Anne Dister (éds.) : *Le poids des mots*, vol. 2. Louvain : Presses universitaires de Louvain. 776-784.
- Maurel, Denis et Mickaël Tran, 2005 : Une ontologie multilingue des noms propres. *Corela*, <http://journals.openedition.org/corela/1203>. (Consulté le 11 juillet 2019)
- Molino, Jean, 1982 : Le nom propre dans la langue. *Langages* 16/66. 5-20.

- Mounin, Georges, 1994 [1955] : *Les Belles Infidèles*. Lille : P. U. L.
- Récanati, François, 1983 : La sémantique des noms propres : remarques sur la notion de « désignateur rigide ». *Langue française* 57. 106-118.
- Rus, Georgeta, 2013 : Questions sur la traduction anthroponymique. Étude de cas : l'espace public roumain. Felecan, Oliviu (éd.) : *Numele și numirea*. Cluj-Napoca : Editura Mega. 812-821.
- Sakhno, Sergueï, 2006 : Nom propre en russe : problèmes de traduction. *Meta* 51/4. 706-718.
- Searle, John R., 1972 : *Les Actes de langage, essai de philosophie du Langage* (trad. Hélène Pauchard). Paris : Hermann.
- Shokhenmayer, Evgeny, 2010 : Les métamorphoses du nom propre modifié entre le français et le russe. *Langues et textes en contraste. Cahiers Sens public* 13-14. 127-143.
- Van Langendonck, Willy, 1994-1995 : Remarks on some theories of names in the Handbook for Names Studies. *Onoma* 32. 157-170.
- Van Langendonck, Willy, 2000 : La théorie du nom propre et la neurolinguistique. *Nouvelle revue d'onomastique* 35-36. 13-24.
- Vaxelaire, Jean-Louis, 2006 : Pistes pour une nouvelle approche de la traduction automatique des noms propres. *Meta* 51/4. 719-738.
- Vaxelaire, Jean-Louis, 2007 : Ontologie et dé-ontologie en linguistique : le cas des noms propres. *Texto !* 12/2, <http://www.revue-texto.net/>. (Consulté le 17 mai 2019)
- Vaxelaire, Jean-Louis, 2008 : Étymologie, signification et sens. Durand, Jacques, Benoît Habert et Bernard Laks (éds.) : *Congrès Mondial de Linguistique Française*. Paris : Institut de Linguistique Française. 2187-2199.
- Vaxelaire, Jean-Louis, 2011 : De Mons à Bergen : De l'intraduisibilité des noms propres. *Translationes* 3. 13-28.
- Wilmet, Marc, 1991 : Nom propre et ambiguïté. *Langue française* 92. 113-124.
- Wilmet, Marc, 1995 : Pour en finir avec le nom propre ? *L'Information Grammaticale* 65. 3-11.

Difficultés et pièges dans la traduction des documents audio-visuels

Mariana Pitar

Université de l'Ouest de Timișoara

Abstract

The translation of audio-visual documents is a relatively new discipline in the training of future translators. Several types of translations are to be considered when it comes to this type of documents: subtitling, surtitling, dubbing, voice-over. We will pay special attention to subtitling, which is the preferred modality of translating audio-visual documents with students and also the main type of translation of these documents in Romania. We will focus on the specifics of this type of translation compared to text-based translation and on the difficulties and pitfalls that we encountered during our practical activity of translating films in the subtitling workshop. This is the activity we carried out during a project with the French Institute of Bucharest through which we translated six French films that were distributed in the Romanian-speaking space. For the students, these translations were a simulation of the real work context in a professional environment, under conditions imposed by the principals in this field. The film translator often finds himself in the situation of simply translating subtitles existing in the source language, sometimes even without seeing the film. Translation thus becomes a mechanical activity whose result is often far from satisfactory and which is in no way different from a text-based translation. By analysing the conditions under which we worked, and the solutions found to the inherent faults that followed, we will try to demonstrate that the only correct solution to this “dangerous triangle” is access to film and the use of film subtitling software.

Key words: audio-visual translation, professional translation environment, translation teaching, subtitling, subtitling software

1 INTRODUCTION

La traduction des documents audio-visuels constitue un volet moins présent dans l'enseignement de la traduction et dans les curricula des futurs traducteurs, malgré des caractéristiques qui lui sont propres. Les principaux types de traduction des documents audio-visuels (DAV) sont : le sous-titrage, le sur-titrage, le doublage et le voice-over. Chacun de ces types comporte des règles, des caractéristiques et des difficultés spécifiques.

Le sous-titrage et le doublage constituent les types principaux et le choix de l'un ou de l'autre, surtout pour les films artistiques diffusés à la télé ou au cinéma, dépend du type de document, de l'âge du public, mais aussi de la tradition qui diffère d'un pays à l'autre. En Roumanie, le sous-titrage a une longue tradition comme type principal de traduction des films (par rapport au doublage, préféré par un bon nombre de pays européens), mais les autres types sont aussi présents. Leur choix dépend du type de document et du public. Ainsi le sur-titrage est-il une forme de traduction qui se déroule dans la partie supérieure de l'écran ou de la scène, étant utilisée surtout pour les spectacles de théâtre ou l'opéra. Il diffère du sous-titrage non seulement par la place qu'il occupe par rapport à la scène, mais aussi par des détails techniques et artistiques qui distinguent les deux genres. Le voice-over est une traduction orale qui se superpose sur la voix du document d'origine et s'emploie surtout pour les films documentaires. Le doublage, comme seule variante de traduction des DAV dans certains pays, est choisi surtout pour les films dédiés aux enfants et aux adolescents et suppose une superposition totale de la partie sonore du film – des dialogues – par un équivalent dans la langue cible. Chaque type de traduction a ses propres caractéristiques, ses difficultés et ses avantages.

Dans ce qui suit, nous allons nous arrêter seulement sur le sous-titrage de film en évoquant les expériences de travail sur ce type de traduction dans une situation d'enseignement qui se rapproche des conditions de travail dans le milieu professionnel. Dans le cadre de la Faculté de Lettres de Timișoara, nous donnons des cours de sous-titrage de film, comme discipline complémentaire dans la formation des futurs traducteurs, aussi bien en licence qu'en master. Lors d'un projet de sous-titrage de film initié par l'Institut Français (IF) de Bucarest, intitulé *IFCinéma*, nous avons traduit avec les étudiants six films dans des conditions qui simulaient assez bien ce qui se passe dans le milieu professionnel. Nous avons pu ainsi faire l'expérience des « avatars » des traductions de ce type, des traductions contraignantes dans les conditions imposées par les donneurs d'ordres : accès limité au film, formats restrictifs, manque du relevé des dialogues, bref, un manque de contrôle total du traducteur par rapport au produit final de son travail. Dans notre activité, nous avons essayé de remédier

à ces conditions en adoptant des solutions diverses et en transgressant ainsi les limites imposées par le donneur d'ordres. Notre article va présenter ces difficultés et la manière dont nous avons essayé d'améliorer les traductions dans les conditions données.

2 LE SOUS-TITRAGE DE FILM – UNE TRADUCTION CONTRAINTE

Il est généralement reconnu que ce type de traduction constitue une traduction contrainte parce qu'elle apparaît comme un troisième code sémiotique, un code écrit qui s'ajoute au code oral et à l'image. Sa seule fonction semble être informationnelle, servant de support de compréhension des dialogues ou, parfois, de certains signes visuels ou auditifs non linguistiques présents sur l'écran. Blottie en bas de page, discrète, essayant de passer inaperçue, la traduction pour le sous-titrage est sujette à plusieurs contraintes et doit, en même temps, être correcte, parfaite, adaptée aux conditions techniques, au rythme des dialogues, au contenu du film. Le traducteur doit tenir compte du fait que l'image et le son offrent au spectateur des informations riches par : l'action du film, la mimique, les gestes et les mouvements du corps des personnages, les vêtements, par le cadre et la lumière, mais aussi par l'intonation et le rythme des voix des personnages ou la bande sonore qui les accompagne. Ce type de traduction est un objet en mouvement ; on ne peut pas revenir, on ne peut pas l'arrêter pour le lire à son rythme. Plus le film est dynamique et riche en dialogues, plus la traduction doit être concentrée, réduite. Le texte sera ainsi épuré de tout élément superflu ou redondant : onomatopées, interjections, répétitions fâcheuses, etc. Le niveau de langue est surtout neutre, une langue assez soutenue, essayant d'éviter l'argot, les régionalismes, les jargons, les gros mots qui ont un impact beaucoup plus fort sur l'écran que dans un livre. Le spectateur/lecteur ne peut pas s'attarder sur le texte ni le reprendre, car celui-ci se déroule en continu. Le sous-titre doit suivre de près l'action, mais en même temps il ne doit pas empêcher le spectateur de voir le film par la longueur du texte ou par un style trop chargé.

Pour permettre au lecteur de voir l'image, le texte est réparti en deux lignes, la première plus courte que la deuxième. Le découpage de la phrase, sans suivre des règles imposées, doit être fait d'une manière logique, tenant compte, d'une part, de la spécificité de la grammaire de la langue cible et d'autre part, quand la phrase est répartie entre deux sous-titres, du découpage du film en scènes. Voilà, brièvement, les règles qui doivent être respectées dans ce type de traduction.

3 LE SOUS-TITRAGE DE FILM DANS LES CURRICULA DES ÉTUDIANTS

Le sous-titrage de film a fait l'objet de plusieurs expériences de pratiques traductionnelles avec les étudiants. Les cours de traduction des DAV ont connu des formes et des durées différentes d'une année à l'autre ou en fonction du niveau – licence ou master. Dans les cours d'un semestre, nous avons mis l'accent sur les règles spécifiques de la traduction de ce type et sur l'apprentissage des logiciels de sous-titrage. Pendant les cours d'une année, nous avons eu le temps d'analyser des produits déjà faits pour voir les éventuelles fautes de sous-titrage, d'apprendre des notions sur le langage cinématographique, de traduire plusieurs genres de films – du documentaire et du film de dessins animés jusqu'aux films artistiques et aux sketches – et aussi d'essayer les autres types de traduction des documents audio-visuels comme le doublage et le voice-over.

En plus, nous avons proposé un atelier de sous-titrage auquel pouvaient participer les étudiants qui n'avaient pas dans les curricula un cours de traduction des DAV ou qui, tout en participant à un tel cours, voulaient améliorer ce travail. C'est dans le cadre de cet atelier que nous avons travaillé les films proposés par *IFCinéma*.

4 LE PROJET *IFCINÉMA* – UNE EXPÉRIENCE DE TRADUCTION PROFESSIONNELLE

Le projet *IFCinéma* a été initié par l'IF de Roumanie en collaboration avec l'IF de Paris, impliquant les lecteurs de français des universités, les étudiants et les enseignants. La plateforme de l'IF mettait à la disposition des personnes/institutions intéressées un certain nombre de films qui n'avaient pas été encore traduits vers le roumain. Une fois le film choisi et traduit, le sous-titrage était incrusté sur le film par des spécialistes techniciens de Paris, puis distribué en Roumanie et dans les milieux roumanophones de l'étranger.

À Timișoara, l'IF local en collaboration avec l'Université de l'Ouest (UOT) déroulait la cinémathèque française une fois par mois dans l'Aula Magna de l'université, pour un public large s'adressant ainsi non seulement aux étudiants et aux enseignants, mais à toute personne francophile, francophone et cinéphile. C'est dans ce cadre des soirées du cinéma français que les films que nous avons traduits ont été projetés.

Nous avons traduit six films artistiques français :

- *La chambre des morts*, Alfred Lot, 2007 ;
- *D'amour et d'eau fraîche*, Isabelle Czajka, 2010 ;
- *Tout ce qui brille*, Géraldine Nakache et Hervé Mimran, 2010 ;
- *La Vierge, les Coptes et moi*, Namir Abdel Messeeh, 2011 ;
- *J'enrage de son absence*, Sandrine Bonnaire, 2012 ;
- *Adieu Berthe – L'enterrement de mémé*, Bruno Podalydès, 2012.

La manière dont nous avons travaillé nous a montré comment les choses fonctionnent le plus souvent dans le milieu professionnel. Les discussions et les dialogues avec les autres spécialistes du domaine ont confirmé quelques dysfonctions dans la relation donneur d'ordres – traducteur dont on voit les conséquences dans la mauvaise qualité de certaines traductions. Quelles sont ces dysfonctions ? Manque du visionnage du film, des fragmentations du film toutes faites par les techniciens, des formats de textes contraignants, etc. Nous nous sommes heurtés, nous-mêmes, à une bonne partie de ces situations que nous allons présenter en ce qui suit.

4.1 Conditions de traduction a priori

Pour traduire le film, nous avons dû nous soumettre aux conditions imposées par l'IF en ce qui concerne l'accès au film, aux relevés des dialogues et la manière/le support de traduction.

L'accès au film était permis sur un seul ordinateur. De cette façon, le visionnage était fait une ou deux fois avec tout le groupe des étudiants impliqués, ce qui leur a permis de comprendre, grosso modo, l'action du film. Un deuxième visionnage pourrait être fait après la répartition des fragments à traduire, mais les étudiants ne pouvaient pas regarder plusieurs fois leur propre fragment. Or, on sait très bien que le texte écrit, le scénario du film, n'offre pas tous les paramètres nécessaires pour une traduction correcte : contexte, informations données par l'image et le son, âge et genre des personnages, action, etc.

La traduction devrait être faite en substituant le texte en français ou en anglais dans un document en format standardisé (*Notepad*) qui contenait un sous-titrage déjà fait dans une de ces deux langues et les balisages pour la fragmentation du film, comme on peut le voir ci-dessous (Fig. 1.).

```

P CLASS=SUBTTL>T'as une petite mine.<br>Elle a pris son Buex ?
<SYNC START=260910>
<P CLASS=SUBTTL>&nbsp;
<SYNC START=261070>
<P CLASS=SUBTTL>Tu penses à nous rapporter<br>du Strictovasolectol ?
<SYNC START=263550>
<P CLASS=SUBTTL>&nbsp;
<SYNC START=263710>
<P CLASS=SUBTTL>Plus fort encore !<br>Alors qu'est ce que vous consommez,<br>toutes les
deux !
<SYNC START=267030>
<P CLASS=SUBTTL>&nbsp;
<SYNC START=267190>
<P CLASS=SUBTTL>Tu sais que c'est ce qu'ils prennent<br>en douce les cyclistes.
<SYNC START=268910>
<P CLASS=SUBTTL>&nbsp;
<SYNC START=269070>
<P CLASS=SUBTTL>Oui, mais tu nous as rendus accro<br>maintenant.
<SYNC START=270870>
<P CLASS=SUBTTL>&nbsp;
<SYNC START=271030>
<P CLASS=SUBTTL>Il faut inverser la vapeur<br>maintenant,<br>puis aller dans l'autre sens :
<SYNC START=272750>
<P CLASS=SUBTTL>&nbsp;
<SYNC START=272910>
<P CLASS=SUBTTL>alors Vitaflox, Panaflox, Ultraflox,
<SYNC START=275590>
<P CLASS=SUBTTL>&nbsp;
<SYNC START=275750>
<P CLASS=SUBTTL>c'est une gamme ascendante,<br>c'est musical.

```

Fig. 1 : Le texte source à traduire pour le film *Adieu Berthe* (Notepad).

La consigne stricte était de ne pas toucher à ce balisage, donc, de ne pas modifier la place et la durée des sous-titres sur l'écran. Or, le même texte traduit dans une autre langue contient un nombre différent de mots et de caractères, ce qui fait que, une même durée pour un sous-titre peut être insuffisante ou superflue quand il est traduit dans une autre langue. Quant aux sous-titres transmis comme texte source on a eu deux situations : ils étaient fournis soit en anglais, soit en français. Un document qui est indispensable dans de telles situations est le relevé de dialogues. Heureusement, celui-ci nous a été envoyé chaque fois est nous a été vraiment utile, bien qu'une partie des informations nécessaires à la traduction manquait même dans ce cas, comme nous l'avons précisé plus haut.

4.2 Type de difficultés et fautes

Ces conditions ont transformé la traduction de film dans une traduction de texte, ce qui – en l'absence de l'information contextuelle – nous privait de contrôle

sur la qualité du résultat. Nous avons coupé le film en plusieurs fragments, en fonction du nombre d'étudiants, en distribuant à chacun tout le relevé de dialogues et le texte-source en entier. Dans un premier temps, nous avons rédigé ensemble une liste de difficultés de langue – mots inconnus, expressions populaires et argotiques, termes spécifiques – que nous avons essayé de résoudre à l'aide des dictionnaires ou des locuteurs natifs (le lecteur de français), surtout pour les expressions idiomatiques et argotiques. Puis, chacun a traduit son propre fragment et, à la fin, nous avons mis ensemble tout le travail dans un même type de document – *Notepad* (Fig. 2.), en essayant de garder les mêmes balisages pour le découpage en sous-titres.

```

<P CLASS=SUBTTL>O vârstă normală pentru a muri.
<SYNC START=307950>
  <P CLASS=SUBTTL>&nbsp;nbsp;nbsp;
<SYNC START=309040>
  <P CLASS=SUBTTL>- Când a fost înmormântarea ?<br>- La începutul lunii.
<SYNC START=310790>
  <P CLASS=SUBTTL>&nbsp;nbsp;nbsp;
<SYNC START=310920>
  <P CLASS=SUBTTL>Am venit din Boston cu mama.
<SYNC START=313000>
  <P CLASS=SUBTTL>&nbsp;nbsp;nbsp;
<SYNC START=314160>
  <P CLASS=SUBTTL>Apoi ea a plecat.
<SYNC START=315200>
  <P CLASS=SUBTTL>&nbsp;nbsp;nbsp;
<SYNC START=316080>
  <P CLASS=SUBTTL>- Ce mai face ?<br>- A fost tulburată, bineînțeles...
<SYNC START=318520>
  <P CLASS=SUBTTL>&nbsp;nbsp;nbsp;
<SYNC START=318680>
  <P CLASS=SUBTTL>Să revină aici...<br>să-și regăsească viața de dinainte...
<SYNC START=321480>
  <P CLASS=SUBTTL>&nbsp;nbsp;nbsp;
<SYNC START=323960>
  <P CLASS=SUBTTL>Ca mine, de altfel.
<SYNC START=325560>
  <P CLASS=SUBTTL>&nbsp;nbsp;nbsp;
<SYNC START=331880>
  <P CLASS=SUBTTL>Cât timp rămâi în Franța ?
<SYNC START=333400>
  <P CLASS=SUBTTL>&nbsp;nbsp;nbsp;
<SYNC START=333560>
  <P CLASS=SUBTTL>Timpul necesar <br> pentru a rezolva cu succesiunea.

```

Fig. 2 : Texte cible (en roumain) en *Notepad* pour le film *J'enrage de son absence*.

Par la suite, nous allons essayer de grouper les types de difficultés que nous avons dûes surpasser et les éventuelles fautes engendrées.

a) Textes sources multiples

Nous avons eu comme textes sources, d'une part, le document en *Notepad* qui contenait un sous-titrage du film déjà fait que nous devons remplacer par le texte cible et, d'autre part, le relevé de dialogues qui nous a aidé à comprendre le film. Une situation tout à fait bizarre était celle où le sous-titre était en anglais, comme pour le film *La chambre des morts*. Dans ce cas, les étudiants étaient supposés maîtriser les deux langues car, d'une part ils traduisaient le texte anglais, d'autre part ils devaient se servir des relevés de dialogues en français. Les figures ci-dessous (Fig. 3 et Fig. 4) montrent cette divergence.

```
<P CLASS=SUBTTL>but there's no useable prints.
<SYNC START=795800>
  <P CLASS=SUBTTL>&nbsp;
<SYNC START=796280>
  <P CLASS=SUBTTL>But he didn't wear gloves.
<SYNC START=798160>
  <P CLASS=SUBTTL>&nbsp;
<SYNC START=798360>
  <P CLASS=SUBTTL>There's grease, but only outlines.
<SYNC START=800800>
  <P CLASS=SUBTTL>&nbsp;
<SYNC START=801000>
  <P CLASS=SUBTTL>He had no fingerprint pattern.
<SYNC START=802920>
  <P CLASS=SUBTTL>&nbsp;
<SYNC START=803120>
  <P CLASS=SUBTTL>Must have burned his hands.
<SYNC START=805120>
  <P CLASS=SUBTTL>&nbsp;
<SYNC START=806200>
  <P CLASS=SUBTTL>Perhaps.
<SYNC START=807320>
  <P CLASS=SUBTTL>&nbsp;
<SYNC START=807960>
  <P CLASS=SUBTTL>Melody Cunar. 12 years old.
<SYNC START=810320>
  <P CLASS=SUBTTL>&nbsp;
<SYNC START=810480>
  <P CLASS=SUBTTL>Almost invisible bruising.<br>No torture.
```

Fig. 3 : Texte source/sous-titrage (en anglais) en *Notepad* pour le film *La Chambre des morts*.

CLAUDE

Ils ont relevé des tonnes de paluches et de traces ADN, sur les vitres, le sol. Pour l'ADN, ça roule, par contre, les paluches, y'a rien d'exploitable. Pourtant il portait pas de gants. Il y a bien des traces de graisse mais on voit que le contour des phalanges. L'assassin n'a pas de crête papillaire...

LUCIE

L'assassin doit avoir les mains brûlées ou un quelque chose dans le genre.

CLAUDE

Possible. Mélodie Cunar, 12 ans. Marques quasi invisibles de strangulation. Pas de sévices particuliers. Elle est morte entre minuit et trois heures. On en saura plus après l'autopsie. Quand je suis entré, j'ai cru qu'elle était encore vivante, je me suis approché. Elle sentait le cuir, une odeur forte... Elle me souriait, les yeux grand ouverts...

STEPHANE

Tu l'as trouvée comment?

CLAUDE

Madame Cunar, la mère. Elle a appelé la gendarmerie ce matin vers 4 heures. Son mari avait rendez-vous ici pour récupérer sa fille.

Fig. 4 : Le relevé des dialogues (en français) du film *La chambre des morts*.

Comme nous l'avons déjà mentionné, la différence de nombre de caractères entre les deux langues employées pour le même sous-titre, dans un même espace et un même temps réservés par le format a créé des différences de temps de lecture en défaveur des sous-titres en roumain.

b) Absence du contexte

Le fait que les étudiants n'ont pas pu se rapporter au film, à l'image et au contexte des dialogues chaque fois qu'ils en avaient besoin, malgré la possibilité de consulter le relevé des dialogues, a engendré des fautes. Les émotions des personnages ne sont pas toujours saisissables à travers les mots, il faut voir l'expression faciale et corporelle. La transposition des émotions à travers le langage seul n'est pas toujours univoque (à voir, dans ce sens, l'article de Valeria Franzelli 2008). Certaines répliques très courtes reflètent avec difficulté les actions qui peuvent se dérouler assez longtemps, sans aucun mot. Sans connaître le rôle des personnages dans ces actions, la traduction peut être défectueuse.

c) Sous-titrage original défectueux

Le balisage « intouchable » cachait assez souvent des fautes techniques qui n'observaient pas les règles d'un bon sous-titrage de film. Nous pouvons en mentionner :

- sous-titrage sur trois lignes ;
- distribution défectueuse du texte entre les lignes et entre les sous-titres consécutifs ;
- découpage erroné de la phrase du point de vue logique, sémantique ou grammatical ;

- découpage des sous-titres sans tenir compte des scènes du film ;
- des sous-titres trop longs qui se déroulent trop vite.

En respectant le balisage source et en faisant une traduction assez proche de l'original, nous avons perpétué, sans nous rendre compte, ce type de fautes.

d) Manque d'espace pour le titre et des fragments non-traduits

Il y a des situations où le traducteur doit prendre en considération des textes écrits qui apparaissent sur l'écran et dont le contenu peut être très important pour la compréhension du film. Il s'agit d'écriteaux, de panneaux, de textos sur le téléphone, etc. Nous avons remarqué que ce type de texte était systématiquement ignoré dans les sous-titrages reçus. S'agissant d'un code écrit dans la même langue que le texte source, une transposition du texte écrit vers un autre texte écrit n'était pas nécessaire, mais cela a eu comme conséquence technique le manque d'espace dans le document pour la traduction vers le roumain. Dans le même type de problème se situait le manque d'espace pour la traduction du titre.

4.3 Comment remédier au « triangle dangereux »

Nous avons appelé « triangle dangereux » cette manière de traduire le film par l'intermédiaire d'un document « tampon » entre le film et le traducteur. C'est un document qui était censé contenir une partie du travail tout fait, plus précisément, le découpage du film en sous-titres et une traduction/transposition des dialogues du film. Censé être un instrument utile, il ne fait qu'ajouter, comme dans la situation à laquelle fait appel cette expression, un membre superflu qui empêche le lien direct traducteur – document audio-visuel et la réalisation d'un travail complet et assumé de celui-ci. Après les premiers films sous-titrés visionnés, nous nous sommes rendu compte qu'il fallait intervenir à plusieurs niveaux pour améliorer ce travail.

4.3.1 Recherche du film en libre accès

Dans la situation initiale, l'accès au film était limité. Les étudiants ne pouvaient pas voir et revoir, autant de fois que nécessaire, le fragment à traduire. C'est pourquoi nous avons essayé de trouver le film en libre accès sur le web et, au moins pour les films qui n'étaient pas trop récents, nous avons réussi. Le fait que chacun pouvait consulter le film à tout moment n'était pas le seul avantage. On pouvait aussi lui attacher le sous-titrage déjà fait et, de cette manière, saisir les fautes et le

manque de synchronisation par rapport aux scènes, dûs à la différence de nombre de caractères entre les deux langues pour le même sous-titre.

4.3.2 Intervention dans les balisages du document source

Cette intervention a été la plus difficile, car faite d'une manière intuitive. En revanche, elle nous a permis de remédier à plusieurs types de fautes.

Une première intervention a été faite au niveau du temps des sous-titres, surtout pour les fragments où la traduction roumaine demandait un nombre plus grand de caractères que la variante française ou, surtout, anglaise. Par des essais répétés, nous avons réussi à prolonger suffisamment le temps d'affichage du sous-titre sur l'écran de sorte qu'il puisse être lu.

<P Class=en-usCC>	<-- ST nж0-->
- Djobi ?	<SYNC Start=223520>
 	<P Class=en-usCC>
- Djoba.	- Djobi ?
</SYNC>	
<SYNC Start=224560>	- Djoba.
<P Class=en-usCC> 	</SYNC>
</SYNC>	<SYNC Start=224560>
<-- ST nж1-->	<P Class=en-usCC>
<SYNC Start=229360>	</SYNC>
<P Class=en-usCC>	<-- ST nж1-->
Les putes !	<SYNC Start=229360>
</SYNC>	<P Class=en-usCC>
<SYNC Start=230640>	Hei ! Nesimțitele !
<P Class=en-usCC> 	</SYNC>
</SYNC>	<SYNC Start=233740>
<-- ST nж3-->	<P Class=en-usCC>
<SYNC Start=241240>	Hey și Lila
<P Class=en-usCC>	</SYNC>
Désolé mademoiselle,	<-- ST nж3-->
 	<SYNC Start=241240>
vous n'êtes pas sur la liste.	<P Class=en-usCC>
	Îmi pare rău,
	nu sunteți pe listă.

Fig. 5 : Introduction du titre du film dans le sous-titrage.

Par le même type d'intervention, nous avons réussi à introduire l'espace nécessaire pour insérer la traduction du titre du film. Le document de la figure 5 met en parallèle le document reçu et le document traduit, avec la mise en évidence du titre inséré. Il s'agit du film *Tout ce qui brille* que nous avons traduit par *Ely şi Lila*. Le résultat sur le film peut se voir dans la figure 6.

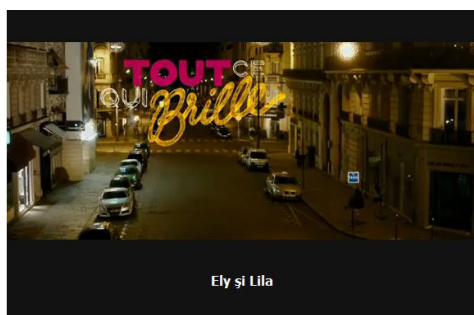


Fig. 6 : La présence du titre traduit sur le film.

De la même manière, nous avons introduit des espaces pour des textes du film non-traduits, surtout pour les textos.

4.3.3 Interventions au niveau des sous-titres

Nous avons constaté la présence d'un nombre important de fautes à l'intérieur d'un sous-titre ou dans des sous-titres consécutifs. Il y avait, d'abord, des fautes qui transgressent les règles d'un bon sous-titrage et qui se rapportent au nombre de lignes et à l'emploi correct du tiret de dialogue. Les normes du sous-titrage correct (cf. Ivarsson et Carroll 1998) prévoient la répartition du texte en deux lignes, la première plus courte que la deuxième, pour permettre au spectateur de voir le plus possible ce qui se passe sur l'écran. Or, dans le document reçu, il y avait des cas où le sous-titre occupait trois lignes. Dans les captures d'image suivantes, nous illustrons les modifications faites dans un fragment du film *Adieu Berthe*, aussi bien en ce qui concerne le nombre de lignes que le découpage du texte entre les sous-titres. Dans la variante française (Fig. 7), on peut observer, dans le deuxième sous-titre, un bout de phrase qui continue le sous-titre antérieur combiné avec une autre réplique, ce qui donne une impression étrange. Comme solution, nous avons proposé trois sous-titres, chacun d'une ligne ou deux, qui correspondent mieux aux pauses faites par le personnage dans sa conversation téléphonique (Fig. 8).

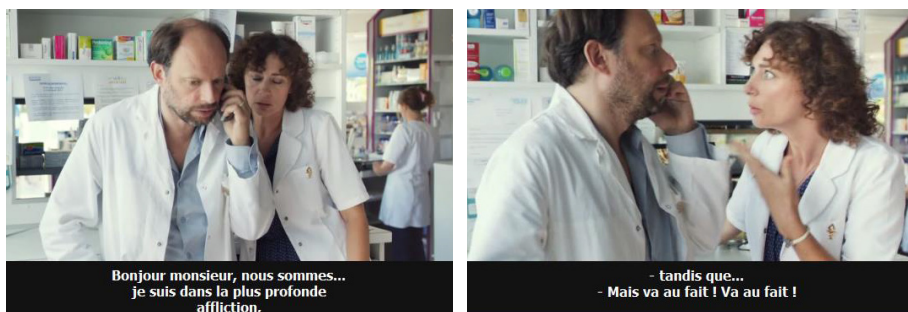


Fig. 7 : Fragment du sous-titre original du film *Adieu Berthe*.



Fig. 8 : Le même fragment dans le sous-titrage en roumain.

En fonction des scènes du film et de la densité du dialogue, nous avons adopté aussi la solution complémentaire à celle offerte par l'exemple antérieur. Nous avons ainsi compacté un dialogue qui s'étendait sur deux sous-titres en un seul (Fig. 9 et 10). En même temps, nous avons corrigé le manque de tiret de dialogue dans le premier sous-titre français qui devait marquer l'intervention de l'autre personnage.

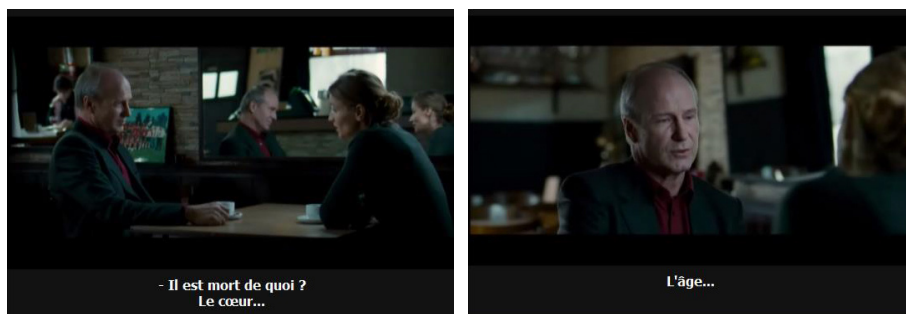


Fig. 9 : La répartition des répliques dans le sous-titre français du film *J'enrage de son absence*.



Fig. 10 : Le même fragment dans la traduction roumaine.

4 CONCLUSIONS

Nous avons présenté, dans cet article, notre expérience de sous-titrage dans des conditions proches des situations qu'on retrouve souvent dans le milieu professionnel. L'accès restreint au film ou même l'absence de celui-ci est la cause principale des fautes dans le sous-titrage, car le manque du contexte et des informations portées par l'image rendent difficile la compréhension correcte des dialogues. La fragmentation faite par un technicien, assez souvent en fonction d'un sous-titrage déjà fait dans une autre langue, ne contribue pas du tout à un produit de qualité, tout au contraire. La traduction d'un document audio-visuel, avec toutes ses caractéristiques, avec ses propres règles est transformée dans une traduction texte qui ne sollicite qu'une petite partie des compétences d'un traducteur de documents audio-visuels. Dans un temps où la technologie fait des progrès rapides et les produits se trouvent gratuitement à la portée des utilisateurs, travailler dans des conditions qui sont anachroniques, traduire « à l'aveugle », signifie travailler dans un temps révolu. La présence de nombreux logiciels de sous-titrage de film

en libre accès sur le web, rendent inutiles de telles « précautions » du donneur d'ordres.

Dans le cadre des disciplines que nous enseignons aux étudiants et qui ont pour objet la traduction, nous avons utilisé tous les moyens techniques actuels – à partir des moteurs de traductions automatiques aux mémoires de traduction et jusqu'aux logiciels de sous-titrage de film dont l'emploi pour la traduction des documents audio-visuels est obligatoire.

Nous espérons qu'une telle manière de travail, automatisée et à la portée de tout un chacun, deviendra la seule méthode admise pour la traduction des documents audio-visuels, la seule qui assure la qualité d'un tel travail et responsabilise le traducteur qui assume ainsi toutes les étapes – linguistiques et techniques – de son travail.

Références bibliographiques

- Becquemont, Daniel, 1996 : Le sous-titrage cinématographique : contraintes, sens, servitudes. Gambier, Yves (éd.) : *Les transferts linguistiques dans les médias audio-visuels*. Paris : Presses Universitaires du Septentrion. 146-155.
- Caillé, Pierre-François, 1960 : Cinéma et traduction : Le traducteur devant l'écran. *Babel* 6/3. 103-109.
- Chaume, Varela et Rosa Agost (éds.), 2001 : *La traducción en las medias audiovisuales* [*La traduction dans les médias audio-visuels*]. Barcelona : Publicaciones Universidad Jaume I.
- Cornu, Jean-François, 1996 : Le sous-titrage, montage du texte. Gambier, Yves (éd.) : *Les transferts linguistiques dans les médias audio-visuels*. Paris : Presses Universitaires du Septentrion. 157-164.
- Diaz Cintas, Jorge, 2003 : *Teoria y practica de la subtitulacion. Ingles-español* [*Théorie et pratique du sous-titrage. Anglais-espagnol*]. Barcelona : Ariel Cine.
- Franzelli, Valeria, 2008 : Traduire la parole émotionnelle en sous-titrage : colère et identité. *Éla. Études de linguistique appliquée* 2/150. 221-224.
- Gambier, Yves, 2004 : La traduction audio-visuelle : un genre en expansion. *Meta* 49/1. 1-11.
- Gottlieb, Henrick, 1997 : *Subtitles, Translation & Idioms*. Copenhagen : University of Copenhagen.
- Ivarsson, Jan et Marry Carroll, 1998 : *Code of good subtitling* [*Le code d'un bon sous-titrage*]. Simrishamn : Grafo-Tryck A.
- Lambert, José et Dirk Delabastita, 1996 : La traduction de textes audio-visuels : modes et enjeux culturels. Gambier, Yves (éd.) : *Les transferts linguistiques dans les médias audio-visuelles*. Paris : Presses Universitaires du Septentrion. 33-57.

- Pitar, Mariana, 2010 : La traduction des documents audio-visuels : volet indispensable dans la formation des traducteurs. Lungu Badea, Georgiana, Alina Pelea et Mirela Pop (éds.) : *(En)Jeux esthétiques de la traduction. Éthique(s), techniques et pratiques traductionnelles*. Timișoara : Editura Universității de Vest. 219-231.
- Pitar, Mariana, 2019 : Le rôle du sous-titrage de film dans la formation des compétences traductives des étudiants. Teodorescu, Cristiana Nicola et Daniela Dincă (éds.) : *La traduction : théorie, pratique, formation*. Craiova : Editura Universitaria. 215-223.

Sources

- La chambre des morts*, Alfred Lot, 2007.
- D'amour et d'eau fraîche*, Isabelle Czajka, 2010.
- Tout ce qui brille*, Géraldine Nakache et Hervé Mimran, 2010.
- La Vierge, les Coptes et moi*, Namir Abdel Messeeh, 2011.
- J'enrage de son absence*, Sandrine Bonnaire, 2012.
- Adieu Berthe – L'enterrement de mémé*, Bruno Podalydès, 2012.

La théorie du skopos appliquée aux traductions roumaines du roman *Justine* de Sade

Anda Rădulescu

Université de Craiova

Abstract

For centuries the dilemma of translators (Cicero, Saint Jerome, Dolet, just to name a few) has revolved around issues of fidelity or infidelity to the source text. Modern times do not seem to have solved the matter, and Mounin, in his book *Les Belles Infidèles* (1952-53), imposed this famous metaphor, whereas other specialists contrasted source translation with target translation (Ladmiral 1979), in other words the fidelity-to-the-letter type of translation with the spirit-of-the-text one (Berman 1999). We make the assumption that a successful translation must also meet the readers' expectations. Finally, the act of translating is, in accordance with the theory of *Skopos* (Vermeer and Reiss 1984), a negotiation between the producer of the text and its recipient, the choice of strategies used to achieve the purpose depending on the type of the text. Basing our approach on this theory has allowed us to analyze two variants of the same text translation. By using a comparative method, we focused on the translator's goals as well as on the editorial policy of the publishing house. The application of this theory, which makes the translator a key element in the intercultural communication process, facilitates the highlighting of the different translation strategies employed by two translators, Diana Domnica

Dănișor (2005), who favored the letter, and Tristana Ir (2008), who favored the spirit of the text.

Key words: skopos theory, fidelity, infidelity, word for word translation, equivalent translation, adaptation

1 INTRODUCTION

Parue à la fin des années quatre-vingt et liée au nom de Hans Vermeer (1989), la théorie du *skopos*¹ se concentre sur l'objectif de la traduction, ce qui détermine les méthodes et les stratégies choisies pour transférer le sens d'une langue à l'autre. Conformément à cette théorie, toute traduction (le *translatum* chez Vermeer) est déterminée par son *skopos* et doit être conforme au texte source (TS) pour former un ensemble cohérent, même si parfois le *translatum* a une fonction différente dans la culture cible. Elle favorise l'« esprit² du texte » (Berman 1999 : 34), sans pourtant bannir la fidélité à la lettre, au « corps matériel » du texte source (TS), à condition d'obtenir une impression similaire chez les lecteurs du TS et du TC (texte cible) :

la traduction doit permettre au destinataire de recevoir le mieux possible le message et l'intention de l'auteur. On traduit donc le sens, pas les mots, et c'est le traducteur qui choisit la manière de procéder. /.../ Une traduction littérale est inefficace. La théorie du *skopos* ne prescrit aucune méthode, car c'est au vu de la fonction du texte qu'une méthode doit être choisie. Le traducteur ou l'interprète doit connaître ce qu'il y a de culturel dans les différents comportements des gens. Qu'il travaille à l'écrit ou à l'oral, il doit traduire des « cultures », pas des mots. Traducteur ou interprète, il doit pouvoir évaluer les spécificités et la situation du destinataire du message en langue cible. (Vermeer 2007 : 4-5)

Cette approche fonctionnaliste de la traduction est à mettre en relation avec les trois types de textes³ établis par Katharina Reiss⁴ (1984), le traducteur pouvant

1 Du mot grec *skopos* qui signifie but, objectif.

2 Berman oppose l'esprit du texte (la fidélité au sens) à la lettre, parce que « Poser que le but de la traduction est la captation du sens, c'est détacher celui-ci de sa lettre, de son corps mortel, de sa gangue terrestre. C'est saisir l'universel et laisser le particulier. La fidélité au sens s'oppose – comme chez le croyant et le philosophe – à la fidélité à la lettre. Oui, la fidélité au sens est obligatoirement une infidélité à la lettre » (Berman 1999 : 34).

3 Informatif, qui doit transmettre le contenu du texte source dans son intégralité référentielle et conceptuelle ; Expressif qui doit transmettre la forme esthétique et artistique du texte source ; Opératif/Incitatif qui doit s'adapter à la culture du texte cible pour créer un même effet que sur les lecteurs du texte source.

4 Dans la préface de la traduction française du livre de Katharina Reiss, *Gundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*, Catherine Bocquet mentionne que la classification de Reiss répond « aux besoins spécifiques de l'activité traduisante et de la critique des traductions » (2002 : 8).

ainsi modifier, réorganiser, ajouter, omettre des mots/fragments du texte, lui imprimant ainsi sa marque, à condition de rester cohérent et fidèle aux objectifs (au *skopos*) qu'il s'est proposés ou qui lui ont été imposés par le commanditaire. Il peut donc choisir sa stratégie en fonction de ses connaissances sur les langues-cultures en contact, du sujet traité et de sa propre subjectivité. Pourtant, sa liberté par rapport au TS n'est qu'illusoire, car s'il veut garder les particularités stylistiques de l'original, il doit se plier aux exigences de l'auteur, surtout s'il estime éveiller les mêmes émotions esthétiques chez le lecteur étranger.

En nous appuyant sur les postulats de la *skopostheorie*, nous allons examiner deux traductions roumaines du roman *Justine* de Sade, faites en 2005 et en 2008, par T1 (Diana Domnica Dănișor) et T2 (Tristana Ir), pour voir dans quelle mesure elles répondent à un *skopos* particulier et quel statut est accordé par chacune des deux traductrices au TS. Car si les deux traductions retracent les péripéties de Justine, la fille vertueuse qui s'attire les pires ennuis au nom de la chasteté, de la moralité et de la foi chrétienne, chacune le fait à sa façon, en se servant d'une stratégie différente – fidélité à la lettre dans le cas de la première, fidélité à l'esprit du texte, dans le cas de la seconde.

2 POURQUOI TRADUIRE SADE EN ROUMAIN ?

Les œuvres de Sade, étiquetées comme scandaleuses, immorales, truffées de perversions sexuelles, de violence, de crimes et d'infamies de toutes sortes, ont été taxées de subversives et n'ont pas été traduites en roumain jusqu'à la chute du communisme (1989). Après 1990, une fois la censure abolie, l'intérêt pour Sade et pour ses romans est marqué non seulement par la curiosité suscitée par le sadisme et par ses pratiques, mais aussi par la philosophie même du marquis. Au centre de nombreux scandales autour de ses œuvres et de ses exploits,⁵ Sade a été emprisonné pendant de longues périodes à la Bastille et à l'hospice de Charenton et a laissé un nombre considérable de discours, de nouvelles, de pièces de théâtre et de romans, dont les plus connus sont : *Juliette*, *Justine*, *Les crimes de l'amour*, *La philosophie dans le boudoir* et *Les cent vingt journées de Sodome*.

Unanimement considéré comme le roman le plus représentatif de l'univers romanesque de Sade, *Justine* a attiré l'attention des traducteurs qui ont voulu ainsi faire connaître au public roumain cet auteur du XVIII^e siècle, qui a réussi à faire du sadisme une philosophie de vie et qui, en dénonçant les interdits de son époque et en faisant l'apologie de la liberté individuelle, a influencé les surréalistes du XX^e siècle. Taxé de rebelle, de révolutionnaire, d'athée ou d'apôtre de l'amour pervers,

5 Il a été accusé d'adultère avec sa belle-sœur, de perversions sexuelles, voire même de tentative de crime contre l'une de ses anciennes maîtresses.

Sade a été, dans les yeux de la critique de son temps, un écrivain malsain, violent, qui prêchait la déviance morale et le plaisir de faire mal à autrui et de son roman on n'a retenu que le côté obscène et morbide. Cependant, Sade laisse l'impression dans *Justine* qu'il désapprouve le vice et les pratiques immorales utilisées pour accéder à des fonctions publiques, le recours au crime, à la prostitution ou à l'escroquerie pour obtenir la fortune, et qu'il ressent une totale empathie avec la vertueuse Justine. Cet esprit libre a eu le courage de montrer le visage caché des choses et de l'existence, et de faire découvrir au lecteur une société où toute trace de morale et de moralité a disparu, où les vicieux et les audacieux sont récompensés, alors que les vertueux et les croyants ne sont sujets qu'à des humiliations et à la pauvreté. Pour le lecteur avisé, capable de dépasser la simple trame narrative des malheurs subis par l'héroïne, *Justine* est le roman d'une société opposée à celle qu'on considère comme « normale », l'auteur exprimant explicitement son aversion envers l'église et ses représentants, son refus de la fausse pudeur et des préjugés de son époque. Fin connaisseur de la psychologie et des ressorts intimes qui poussent les individus à commettre des infamies au nom du désir ardent de parvenir en haut de l'échelle sociale, de la soif du pouvoir et du libertinage, Sade réinterprète les dix commandements bibliques, car le crime, la débauche, le mensonge et l'envie de s'approprier le bien d'autrui semblent être une manière très profitable pour les forts (Suceveanu 1993 : 9).

Ce qui peut surprendre dans le cas des traductions presque simultanées est qu'en seulement 18 ans, sur les quatre traductions de *Justine* qui ont paru en Roumanie (1990, 1998, 2005, 2008), les deux premières sont basées sur des textes plus courts,⁶ narrant un nombre plus réduit des mésaventures de l'héroïne, alors que les deux dernières ont eu comme TS la version de 1791, *Justine ou les Malheurs de la Vertu*. On est donc en droit de se demander pourquoi les deux dernières traductions, celle de 2005 et de 2008, se sont succédé dans un délai si court – trois ans seulement. La comparaison entre les procédés utilisés par les deux traductions donne des indices sur le but recherché par chacune d'elles, simple « information » sur une œuvre célèbre ailleurs, mais inconnue des lecteurs roumains, ou traduction littéraire qui essaye de transmettre plus sur l'époque et la personnalité de l'auteur. Chacune répondrait donc à un skopos particulier, révélé par les stratégies choisies comme nous essayons de le montrer par des exemples puisés dans les deux traductions, notées avec T1 (2005) et T2 (2008).

6 En fait, le texte original a trois variantes : *Les Infortunées de la Vertu* (1787) ; *Justine ou les Malheurs de la Vertu* (1791) ; *La Nouvelle Justine ou les Malheurs de la Vertu* (1799).

3 STRATÉGIES DE TRADUCTION DE *JUSTINE*

Lederer affirmait que

//e traducteur, tantôt lecteur pour comprendre, tantôt écrivain pour faire comprendre le vouloir dire initial, sait fort bien qu'il ne traduit pas une langue en une autre mais qu'il comprend une parole et qu'il la transmet à son tour en l'exprimant de manière qu'elle soit comprise. C'est la beauté, c'est l'intérêt de la traduction d'être toujours à ce point de jonction où le vouloir dire de l'écrivain rejoint le vouloir comprendre du lecteur. (1994 : 5)

Pourtant, cette nécessité de mettre en pratique les préceptes d'une bonne traduction, afin de restituer toutes les intentions explicites ou implicites d'un auteur, reste finalement un défi auquel les traducteurs, malgré leurs efforts, n'arrivent pas toujours à faire face. C'est la raison pour laquelle ils utilisent des stratégies et des procédés différents, non seulement en fonction du skopos suivi, mais aussi compte tenu de leurs connaissances linguistiques et culturelles, de leur aisance dans le maniement des ressources lexicales de la langue cible.

Il en résulte que les deux traductrices adoptent des techniques spécifiques, réalisées par l'entremise des procédés distincts, facilement perceptibles à une lecture en parallèle. Prenons l'exemple ci-dessous et comparons les deux traductions :

1. Sade : Oui, Constance, c'est à toi que j'adresse cet ouvrage ; à la fois l'exemple et l'honneur de ton sexe, réunissant à l'âme la plus sensible l'esprit le plus juste et le mieux éclairé... /.../ Détestant les sophismes du libertinage et de l'irrégion, les combattant sans cesse par tes actions et tes discours, je ne crains point pour toi... /.../ c'est le vice qui, gémissant d'être dévoilé, crie au scandale aussitôt qu'on l'attaque. 5

T1. Da, Constance, ție îți adresez această operă; în același timp exemplul și onoarea sexului tău, reunind inima cea mai sensibilă cu mintea cea mai dreaptă și mai luminată... /.../ Detestând sofismele libertinajului și necredinței, combătându-le fără încetare prin acțiunile și cuvintele tale, nu-mi este teamă pentru tine... /.../ viciul este acela care, gemând să fie dezvăluit, denunță scandalul imediat ce este atacat. 16

[Oui, Constance, c'est à toi que j'adresse cette œuvre ; en même temps exemple et honneur de ton sexe, réunissant le cœur le plus sensible avec l'esprit le plus juste et éclairé... /.../ Détestant les sophismes du libertinage et de l'irrégion, en les combattant sans cesse par tes actions et tes mots, je n'ai pas peur pour toi... /.../ c'est le vice qui, gémissant pour être dévoilé, il dénonce le scandale dès qu'il est attaqué].

T1 reste très fidèle au TS, sans doute trop, et se sert de correspondants directs, surtout de mots d'origine latine qui font trop « savants » (ex : *a denunța* [dénoncer], *scandal* [scandale], *flageluri* [fléaux], *cutuma* [coutume] 16) ; *infamie* [infamie], *repugnantă* [répugnance] 30, etc.),⁷ ce qui asservit le TS et le fait sonner un peu bizarre dans les oreilles du lecteur roumain contemporain. Tristana Ir (T2) préfère favoriser la fidélité au sens, au vouloir dire de l'écrivain, mais en parfait accord avec les particularités lexicales et stylistiques d'une langue roumaine de la fin du XIX^e siècle, où les mots d'origine slave (ex. *slavă* [gloire], *vorbe* [paroles], *ocări* [invectives], *lehamite* [dégoût]⁸ 7) et hongroise (*pildă* [exemple], *a da în vileag* [lever le voile, révéler]⁹ 7) étaient plus fréquents que de nos jours. Le recours fréquent de T1 aux hétéronymes, ces correspondants directs qui s'apparient mal dans le texte roumain, entraîne parfois des constructions mal choisies, voire même des faux sens. Ainsi, en roumain on dit couramment *a dedica cuiva o operă* [dédier une œuvre à qqn.] et non pas *a adresa o operă* [adresser une œuvre]. La traductrice T1 semble ignorer le fait que le manuscrit a été envoyé par Sade à son amie, l'actrice Marie Constance Quesnet, ce dont la traductrice T2 est parfaitement consciente, puisqu'elle insère une note en bas de page pour expliquer au lecteur l'identité de la femme à qui le roman est consacré. De même, T1 détourne le sens de la structure circonstancielle *gémissant d'être dévoilé* et laisse entendre que le vice gémit pour qu'il soit révélé et non pas qu'il gémit au moment d'être dévoilé. En plus, elle se méprend sur le sens de l'expression *crier au scandale* (= protester avec véhémence) qu'elle traduit *ad literam*, par *a denunța scandalul* [dénoncer le scandale], ce qui rend la phrase confuse et déconcertante.

Plus sensible aux nuances de sens, T2 se sert de modulations et d'équivalences pour restituer au lecteur le parfum de la langue d'autrefois :

T2. Da, Constance, ție îți dedic această operă; căci numai tu, pildă și, totodată, slava spiței tale, contopind sufletul cel mai sensibil cu cea mai dreaptă și mai luminată minte .../.../ Cum ură porți sofismelor libertinajului și necredinței, cum lupti fără-ncetare împotriva-le prin faptele și vorbele tale, teamă nu-mi e că te-ar primejdui.../.../ viciul este acela care, gemând că a fost dat în vileag, țipă ca din gură de șarpe de-ndată ce-l atacă cineva. 7

[Oui, Constance, c'est à toi que je dédie cette œuvre ; car ce n'est que toi, exemple et en même temps gloire de ta lignée, mêlant le cœur le plus sensible avec l'esprit le plus juste et éclairé... /.../ Comme rancune tu portes aux sophismes du libertinage et de l'irréligion, comme tu luttas sans répit contre eux par tes faits et tes mots, peur je n'ai pas que tu sois en danger... /.../ c'est le vice qui, gémissant parce qu'on a levé le voile, crie à tue-tête dès qu'il est attaqué].

7 Lat. *denutio-are, scandalum, flagellum, costuma* (lat. médiéval), *infamia, repugnantia*.

8 Sl. *slava, dvorība, ocarjati, liba mi ti* (bg.).

9 Hong. *pelda, világ*.

T2 a choisi d'exprimer l'appartenance de Constance au genre féminin par le mot *spiță* [race, lignée], en évitant ainsi l'hétéronyme *sexe* et préfère le verbe *a contopi* [mêler] au lieu de *réunir*, pour souligner le mélange intime de l'âme et de l'esprit. Elle utilise souvent des locutions verbales et des expressions figées pour donner à sa traduction un plus de couleur par de subtils glissements de sens, afin de faire sentir le parfum du temps, comme dans : *a purta ură* [garder rancune], au lieu de *a urî* [haïr], la différence par rapport à *détester* est que l'idée de répulsion/aversion existe dans les deux, alors que l'idée de mépris n'est présente que dans le verbe *détester* ; ensuite, *a da în vileag*¹⁰ [lever le voile, faire connaître], au lieu de *a dezvălui* [dévoiler], pour l'idée de foule devant laquelle on fait connaître, on révèle qqchose ; et finalement *a țipa ca din gură de șarpe* [crier à tue-tête] au lieu de *a protesta cu vehemență* [protester véhémentement], pour mieux mettre en évidence la force du cri, qui devient hurlement de dénonciation du vice.

De même, T2 exploite les valences de la syntaxe de la phrase pour rendre les particularités de la langue parlée il y a deux siècles en Roumanie. Pour ce faire, elle inverse l'ordre des mots dans la phrase (*ură porți sofismelor* [rancune tu portes aux sophismes], *împotrivă-le* [contre eux], *teamă nu-mi e* [peur je n'ai pas]) et ajoute la répétition du connecteur *cum* [comme, parce que], le lecteur ressentant ainsi l'emphase qu'elle y met pour obtenir des effets stylistiques originaux, qui constituent la griffe de la traductrice. Par ailleurs, la stratégie cibliste de cette traductrice fait preuve de l'attention accordée au lecteur roumain, tout comme à l'intelligibilité de la traduction produite et à son acceptabilité dans la culture d'accueil. En procédant à une réflexion préalable sur le contexte et sur le co-texte, T2 réussit à éviter les bévues et les maladroites de style, telles des assonances malencontreuses,¹¹ qui apparaissent parfois chez T1, mais pas chez T2 (par ex. *că, captivă legilor himenului* [que captive aux lois de l'hymen] 19, *ca cu o soție legitimă* [comme avec une épouse légitime] 24, *pentru ca cuvintele să nu fie auzite*¹² [pour que les mots ne soient pas entendus] 34).

T2 tire profit de la polysémie des mots et varie les équivalents du mot *crime* que T1 rend invariablement par *crimă*. Son choix est dicté par la gravité des faits. Ainsi, elle utilise de préférence le mot *fărădelege* [infamie] (23, 24, 32, 41, 46, 56, 58) pour le prétendu vol d'un bijou, pour les services sexuels que Dubourg exige de la jeune fille, de même que pour ce qu'elle subit dans la forêt de Bondy. Mais elle se sert du mot *ticăloșie* [abjection] 41, pour dénoncer les intentions de du Harpin qui l'incite au vol par effraction et du mot *nelegiuire* [ignominie] 43, pour dénoncer le caractère de la mère Dubois. Elle varie également la traduction

10 La locution adverbiale *în vileag* signifie « devant tout le monde, en public ».

11 En roumain on ressent comme des cacophonies l'association de *ca* avec des mots commençant par *ca-, cu-, că-, ci-, ce-*.

12 Chez T2 *că, prinsă-n rânduielile himenului* [que, prisonnière des lois de l'hymen] 14, *de parcă i-ar fi fost nevastă legitimă* [comme si elle avait été sa femme légitime] 23, *pentru ca vorbele-mi să nu fie auzite* [pour que mes paroles ne soient pas entendues] 40.

des noms et des adjectifs dérivés de *crime*, comme par ex. *legată ca o criminală* [attachée comme une criminelle] 24, *un nelegiuit* 24 [un criminel], *interes nelegiuit* [intérêt criminel] 42.

Très attentive à la façon de réverbaliser pour le public roumain, T2 arrive toujours à trouver le bon mot et donne à ses phrases la tournure attendue par le lecteur. Ainsi, sous sa plume *la manière dont il faut qu'il marche dans la carrière épineuse de la vie* (Sade 7) devient *cum trebuie să meargă pe drumul plin de spini al vieții* [comme il doit marcher sur la route pleine d'épines de la vie] 9, alors que *felul în care trebuie să meargă prin spinoasa carieră a vieții* [la façon dont il doit marcher par l'épineuse carrière de la vie] (T1 17) déroute totalement, car on ne comprend pas le sens de la métaphore *carrière de la vie*. De même, *la paroisse bien chargée* (Sade 11) est rendue par *parohia plină ochi* [paroisse regorgeant de monde] chez T2 15, et par le mot-à-mot *parohia era foarte încărcată* chez T1 20. Le lecteur roumain aurait attendu une structure superlative, hyperbolisante comme *arhiplină, plină până la refuz, supraaglomerată* [archibondée]. Ou encore, en parlant de la rente que le comte de Lorsange a accordée à Juliette, Sade dit qu'il *lui reconnut douze mille livres de rente* 14, ce que de nouveau T1 traduit littéralement *îi recunoscu o rentă de douăsprezece mii de livre* 23, tandis que T2 utilise le verbe *a dărui o rentă* [offrir une rente] 20.

Les exemples tirés des contextes plus larges font mieux ressortir la différence de stratégie des deux traductrices et la façon dont chacune entend d'être fidèle au TS : car si T1 l'imite de façon servile, T2 le passe par le philtre des contraintes lexico-grammaticales de la langue cible :

2. Sade : – Qu'importe ; il y a plus de sujets qu'il n'en faut en France ; pourvu que la machine ait toujours la même élasticité, que fait à l'État le plus ou le moins d'individus qui la pressent ? 20

T1. – Ce contează ; sunt mai mulți supuși decât ne trebuie în Franța; dacă mașina are aceeași elasticitate, ce-l interesează pe stat dacă sunt mai mulți sau mai puțini indivizi care-o pun în mișcare? 27

[Quelle importance ; il y a plus de sujets qu'on n'en a besoin en France ; si la machine a la même élasticité, que fait à l'État s'il y a plus ou moins d'individus qui la mettent en marche ?]

T2. – De parcă ar conta; există mai mulți asemenea supuși în Franța decât ar fi nevoie; dacă mașinăria merge mereu la fel, ce-i pasă statului cât de mulți sau de puțini o împing? 28-29

[Comme s'il pouvait compter ; il existe davantage de tels sujets en France qu'on n'en avait besoin ; si le mécanisme marche toujours de la même façon, quelle est l'affaire de l'État s'il y a plus ou moins d'individus qui le poussent ?]

Il est clair que Sade y fait référence au mécanisme du fonctionnement de l'État. Utiliser le correspondant *elasticitate* [élasticité] (T1), comme en français, met le lecteur dans l'embarras, car il ne comprend pas de quoi il s'agit. Sade a utilisé ce terme dans le sens de continuation d'une activité, car l'élasticité désigne une propriété des corps de reprendre leur forme/volume initial(e) après la cessation de la force qui s'est exercée sur eux. Ainsi, nous considérons que la tournure de T2, qui se sert de la métaphore filée des sujets qui agissent de concert pour faire tourner la machine, est une solution élégante de traduction, parfaitement adaptée à la situation.

Il en va de même dans l'exemple suivant :

3. Sade : – Vous raconter l'histoire de ma vie, Madame, dit la belle infortunée, en s'adressant à la comtesse, c'est vous offrir l'exemple le plus frappant des malheurs de l'innocence, c'est accuser la main du Ciel, c'est se plaindre des volontés de l'Être suprême, c'est une espèce de révolte contre ses intentions sacrées... 18

T1. – A vă povesti istoria vieții mele, doamnă, spuse frumoasa nefericită, adresându-se contesei, înseamnă a vă oferi exemplul cel mai frapant al nenorocirilor inocenței, înseamnă a acuza mâna cerului, înseamnă a mă plânga de voiața ființei supreme, ar fi un fel de revoltă contra planurilor sacre... 26

[Vous raconter l'histoire de ma vie, madame, dit la belle infortunée, en s'adressant à la comtesse, c'est vous offrir l'exemple le plus frappant des malheurs de l'innocence, c'est accuser la main du ciel, c'est me plaindre de la volonté de l'être suprême, ce serait une sorte de révolte contre ses projets sacrés]

T2. – Să vă istorisesc povestea vieții mele, doamnă, spuse frumoasa nefericită, adresându-se contesei, înseamnă să vă ofer cea mai izbitoare pildă a nenorocirilor nevinovăției, înseamnă să învinovățesc puterea cerească, înseamnă să mă plâng de voia Celui de sus, est un soi de răzvrătire împotriva dumnezeieștilor sale intenții... 25

[Vous narrer l'histoire de ma vie, Madame, dit la belle infortunée en s'adressant à la comtesse, c'est vous offrir l'exemple le plus saisissant des malheurs de l'innocence, c'est incriminer le pouvoir céleste, c'est me plaindre contre la volonté de notre Seigneur, c'est une sorte de révolte contre ses divines intentions]

T2 se sert du syntagme *a istorisi povestea vieții mele* [narrer l'histoire de ma vie], un terme plus livresque, alors que T1 s'oriente vers une formule parfaitement acceptable en français mais un peu douteuse en roumain, *a povesti istoria vieții mele* [raconter l'histoire de ma vie], où ce syntagme est ressenti comme pléonastique,

parce qu'on raconte sa vie (*îți povestești viața*) et pas *îți povestești istoria vieții* [on raconte l'histoire de sa vie]. Ensuite, pour l'adjectif *frappant* T1 propose un correspondant direct, *frapant*, alors que T2 se sert d'un synonyme, *izbitor* [saisissant], plus courant et moins livresque que celui de T1.

La traduction mot-à-mot s'avère être un choix non inspiré surtout lorsqu'il s'agit de la sphère religieuse, T1 semblant ne pas avoir les connaissances pragmatiques nécessaires pour ce genre de texte. *A acuza mâna cerului* [accuser la main du ciel], *voința ființei supreme* [la volonté de l'être suprême] et *planuri sacre* [projets sacrés] de T1 se retrouvent chez T2 sous forme d'équivalences dynamiques :¹³ *a învinovăți puterea cerească* [incriminer le pouvoir céleste], *voia Celui de Sus* [la volonté de notre Seigneur], *dumnezeieștile sale intenții* [ses divines intentions]. Par ailleurs, tout ce qui relève de la vie ecclésiastique nous semble être mal traduit par T1 qui utilise l'appellatif *monseigneur* 20, orthographié à l'italienne, au lieu de *părinte* [mon père] (T2 15) lorsque Justine s'adresse au curé, *sfântul ecleziast* [le saint ecclésiastique] (T1 20), alors que chez T2 15 on a *sfînția sa* [sa sainteté]. L'emploi de l'équivalence dynamique de Nida s'avère être le procédé par lequel T2 s'assure la participation affective du lecteur roumain, qui ne se sent plus dépaysé devant des structures qui ne lui sont pas familières. Au total, les équivalents employés par T1 semblent bizarres, alors que ceux de T2 donnent l'impression de conformité et de cohérence entre le TS et le TC, bien placés pour restituer l'image caricaturale que Sade dresse au clergé de son temps : *servitorul religiei* [le serviteur de la religion] T1 20, *păstrătorul credinței* [le gardien de la foi] T2 15 pour *Le Ministre de la Religion* (Sade 11) ; *caritabilul părinte* [le charitable père] T1 20, *milostivul părinte* [le miséricordieux père] T2 15 pour *le charitable prêtre* (Sade 11) ; *organul lui Dumnezeu* [l'organe de Dieu] T1 20, *vocea lui Dumnezeu* [la voix de Dieu] T2 15 pour *l'organe de Dieu* (Sade 11) ; *interpretul lui Dumnezeu* [l'interprète de Dieu] T1 20 ; *dumnezeescu tâlmaci* [le divin interprète] T2 15 pour *l'interprète des Dieux* (Sade 12).

Par le correspondant direct que T1 donne au mot *pasteur* (*le Pasteur, honteux d'être dévoilé...* Sade 12) – *Pastorul, rușinat de a fi fost descoperit...* [Le pasteur, honteux d'avoir été démasqué] (T1 21) –, elle évoque un ministre du culte protestant ; or, ce n'est pas le cas, Sade a utilisé le mot dans le sens étymologique de *păstor* « berger, pâtre, pasteur » qui, en latin chrétien, acquiert le sens de « pasteur d'âmes, chef d'une communauté chrétienne » (cf. CNRTL). T2 16 utilise le terme générique *papa* [le pape], donné aux ecclésiastiques orthodoxes, ce qui prouve son intention d'acclimater le TS et de le rendre plus compréhensible au lecteur roumain. Ses options traductives correspondent ainsi parfaitement aux indications de Vermeer qui estimait qu'on ne doit « pas considérer la traduction uniquement

13 « Dynamic equivalence is therefore to be defined in terms of the degree to which the receptors of the message in the receptor language respond to it in substantially the same manner as the receptors in the source language. This response can never be identical, for the cultural and historical settings are too different, but there should be a high degree of equivalence of response, or the translation will have failed to accomplish its purpose » (Nida 1969 : 22).

comme une opération rationnelle, linguistique (verbale), mais comme une activité /.../ chargée d'émotions, qui inévitablement juge et est jugée » (2007 : 6).

Une autre différence que nous avons remarquée entre les deux traductions porte sur l'équivalent qu'elles offrent à la monnaie dans laquelle Justine et sa sœur Juliette reçoivent leur héritage, à savoir *l'écu* (Sade 13), les deux traductrices essayant d'acclimater la monnaie française et de lui trouver un équivalent plus connu des Roumains. C'est la raison pour laquelle nous estimons qu'elles ne se sont pas servies de calque, car *ecu* ne dit rien au lecteur contemporain. Elles « remplace[nt] les éléments propres à l'histoire ou au contexte socio-culturel de la communauté de langue-source par des éléments familiers au public de langue-cible » (Lederer 2009 : 69). Ainsi, T2 emploie l'adaptation et propose le mot *scuzi* [écus] 13, monnaie en or ou en argent qui a circulé au XVIII^e siècle à travers l'Europe Occidentale, dont la valeur a varié d'un pays à l'autre et d'une époque à l'autre. T1 se sert toujours de l'adaptation, sauf que la monnaie à laquelle elle recourt, *coroana* [la couronne] 19, n'a été employée que sur le territoire de l'empire austro-hongrois entre 1893-1918 : donc elle ne correspond ni comme espace géographique ni comme temporalité au TS.

Mais la vraie pierre de touche pour les traducteurs reste le transfert des allusions culturelles et des mots qui changent de sens au cours du temps. Dans ces situations, le traducteur est obligé de procéder à une documentation préalable, afin d'offrir au lecteur non seulement un équivalent exact du point de vue référentiel, mais aussi parfaitement compréhensible et adapté aux réalités de la langue cible. En parlant de la profession de Dubourg, chez qui Justine est envoyée comme servante, Sade dit qu'il était *l'un des plus riches traitants*¹⁴ *de la capitale* 18. Les équivalents des deux traductrices nous semblent assez inappropriés. Chez T1 *unul dintre cei mai bogati finantisti din capitala* [l'un des plus riches financiers de la capitale] 26, le mot *finantist* [financier] est néologique, difficile à accepter dans un tel contexte. Le mot *bancher* [banquier] aurait mieux satisfait l'attente du public. Chez T2 on trouve *unul din cei mai avuti vamesi din capitala* [l'un des plus riches douaniers de la capitale] 26, qui évoque pour le lecteur roumain une tout autre réalité, celle de gardien de douane, sens le plus courant actuellement de ce mot.

Ce qui surprend pourtant c'est la bévue de T1 qui se méprend sur le sens du syntagme *cordons bleus de l'ordre de la Cythère*, désignant les adeptes du culte de la Cythère (l'île de l'Aphrodite, renommée pour les plaisirs charnels) qui portaient comme signe distinctif un ruban/cordon bleu et qui trouve son équivalent correct chez T2.

14 Financier chargé de lever un impôt, un droit, une créance moyennant un traité avec le roi, contre le versement d'une certaine somme (CNRTL).

15 Dans le Dictionnaire explicatif roumain (Dex online) le terme est défini comme : 1. Fonctionnaire chargé de contrôler et taxer les marchandises qui passent par la douane ; 2. Personne qui prenait à bail les impôts payés par les citoyens de Rome et de l'Empire romain.

4. Sade : /.../ elle paraît enfin aux spectacles, aux promenades, à côté des cordons bleus de l'ordre de Cythère 14

T1. /.../ apăru, în fine, la spectacole, la plimbări, alături de cordoanele bleu ale ordinului din Cythere 22

[elle apparut, enfin, aux spectacles, aux promenades, à côté des cordons bleus de Cythère]

T2. /.../ apare, în fine, la spectacole, la promenade, alături de cavalerii ordinului Cytherei 19

[elle apparaît, enfin, aux spectacles, aux promenades, à côté des chevaliers de l'ordre de la Cythère]

4 CONCLUSIONS

Les deux traductions que nous avons comparées, celle de 2005 et de 2008, se sont succédé dans un délai très court, trois ans seulement, leurs finalités étant différentes. La traduction de 2005 est sans prétention littéraire, elle est faite pour satisfaire la curiosité d'un cercle d'amis et de parents non francophones de la traductrice T1 qui voulaient mieux connaître l'imaginaire sexuel voluptueux, violent et outrageant de Sade. Elle n'avait qu'un but informatif pour le(s) lecteur(s). En revanche, celle de T2 (2008) vise la découverte d'un écrivain, classique par son style mais extrêmement moderne par sa façon de penser. Car il « semble jouer à loisir, en infléchissant la langue racinienne, par exemple, ou celle des précieux et des mondains, vers les thèmes obsédants et obscènes qui lui sont habituels » (Gaillard 2000). Le but de cette traductrice est de révéler au public roumain les lieux communs de l'œuvre sadienne, tels le libertinage, la débauche et l'agressivité, de même que les « glissements de sens provenant du lexique et ceux que permet aussi une syntaxe précise mais très souple » (Gaillard 2000).

Par ailleurs, les commanditaires de la traduction avaient des buts différents. Celui de la maison d'édition où la *Justine* de 2005 a été publiée était la vulgarisation de l'œuvre de Sade. Fondée par la traductrice Domnica Diana Dănișor elle-même dans les années 2000, la DDD Print a disparu peu de temps après. La *Justine* de 2008 a paru chez Trei, maison d'édition créée en 1995 par un professeur de psychanalyse (Vasile Dem. Zamfirescu) et un de ses anciens étudiants (Silviu Dragomir). Leur intérêt manifeste était de publier des œuvres venant de la zone du déterminisme psychologique et de l'exploration de l'inconscient, moins connue jusqu'alors des Roumains. Jouissant de succès, cette maison d'édition a lancé la collection Eroscope, coordonnée par Pascal Bruckner, qui traite des thématiques considérées autrefois comme des tabous et soumises à la censure communiste,

surtout parce qu'elles présentent le côté ténébreux des passions humaines. En confiant la traduction de *Justine* à Tristana Ir, la maison Trei s'est assurée non seulement de la qualité d'une traduction faite par une lectrice avisée de Sade, mais aussi d'une professionnelle sensible aux nuances de sens et aux particularités stylistiques de l'auteur, capable de répondre aux besoins et aux attentes des récepteurs dans la culture d'accueil.

Bref, dans le cas de la traduction de 2005, *Justine* est un modèle littéraire que Diana Domnica Dănișor transpose fidèlement parce qu'elle entend informer le destinataire, alors que celle de 2008 prend l'original comme point de départ pour restituer au lecteur moderne, dans une langue légèrement archaïsante, toute une atmosphère et une philosophie de vie en dehors du temps et des temps, son but étant expressif mais aussi opératif. Chacune répond donc à un *skopos* particulier, fait qui explique que le même texte peut avoir plusieurs traductions différentes et que les stratégies sont choisies en fonction du but suivi.

Nous avons montré, par des exemples, que la traduction mot-à-mot, visant une fidélité absolue envers le TS, ne s'avère pas un procédé profitable, surtout pour la traduction d'un texte littéraire, où le traducteur « doit sélectionner dans la langue-cible les mots pertinents selon l'objectif poursuivi » (Lederer 2009 : 144). La réverbalisation, l'opération d'interprétation et de transfert du sens, doit être en concordance avec le type de texte, mais aussi avec les particularités linguistiques et stylistiques de la langue-cible. Si la première traductrice s'est proposé un but plus modeste, de vulgarisation du roman de Sade, son *skopos* étant purement informatif, celui de la seconde a été plus complexe, de restituer au lecteur roumain, dans une langue qui devait rappeler la distance temporelle entre le TS et le TC, la philosophie de vie d'un être avide de liberté et sans aucun tabou ou préjugé. C'est pour atteindre ce but qu'elle a organisé sa stratégie orientée vers le public cible et a choisi l'équivalence comme procédé de prédilection pour dire « presque la même chose » (Eco 2003), tout en essayant d'obtenir les mêmes effets sur le lecteur roumain, en lui créant des émotions esthétiques et affectives similaires à celles ressenties par les lecteurs francophones. La qualité remarquable de cette traduction presque sans faille sera un atout pour résister à l'épreuve du temps et l'adéquation entre le vouloir dire de l'auteur et de sa traductrice constitue le critère de validation de cette traduction, une réponse à l'un des préceptes de la théorie du *skopos*, à savoir la cohérence entre le TS et le TC.

Références bibliographiques

Berman, Antoine, 1999 : *La traduction et la lettre ou l'auberge du lointain*. Paris : Seuil.

- Eco, Umberto, 2003 : *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*. Milano : Bompiani.
- Gaillard, Michel, 2000 : *Le langage de l'obscénité. Étude stylistique des romans de DAF de Sade. Les Cent Vingt Journées de Sodome, les trois Justine et Histoire de Juliette*. Thèse de doctorat, Université Toulouse 2, <http://www.theses.fr/2000TOU20017>. (Consulté le 20 juillet 2019)
- Ladmiral, Jean-René, 1979 : *Traduire : théorèmes pour la traduction*. Paris : Petite bibliothèque Payot.
- Lederer, Marianne, 1994 : *La traduction aujourd'hui : le modèle interprétatif*. Paris : Hachette.
- Mounin, Georges, 1955 : *Les belles infidèles*. Marseille : Éditions des Cahiers du Sud.
- Nida, Eugene et Charles Taber, 1969 : *The Theory and Practice of Translation*. Leiden : E. J. Brill.
- Placial, Claire, 2009 : Application et limites de la théorie de l'équivalence dynamique en traduction biblique : le cas du Cantique des cantiques. *Atti del Convegno giornate internazionali di studi sulla traduzione*, Cefalù 30-31 ottobre e 1 novembre 2008, voll. II, a cura di Vito Pecoraro, Studi francesi 3. Palermo : Herbita. 261-273.
- Reiss, Katharina et Hans Vermeer, 2013 [1984] : *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie/Towards a general theory of translation: skopos theory explained* (traduction anglaise par Christiane Nord). New York : Routledge.
- Reiss, Katharina, 2002 : *La critique des traductions, ses possibilités et ses limites* (traduit de l'allemand par Catherine Bocquet). Arras : Artois Presses Université.
- Reiss, Katharina, 2009 : *Problématique de la traduction* (traduit de l'allemand par Catherine Bocquet). Paris : Éditions Économica.
- Sade, Donatien Alphonse François de, 1989 [1791] : *Justine*. Paris : Classiques Marais. Traductions roumaines : Popârda, Oana, 1990 : *Justine*. Bucureşti : Editura Doris ; Stan, Toma, 1998 : *Necazurile virtuţii*. Bucureşti : ALLFA ; Dănişor, Diana Domnica, 2005 : *Justine sau necazurile virtuţii*. Craiova : DDD Print ; Ir, Tristana, 2008 : *Justine sau nenorocirile virtuţii*. Bucureşti : Editura Trei.
- Suceveanu, Raoul, 1993 : Cuvânt înainte : *Juliette sau deliciile viciului* (traduction d'Henriette Perianu). Bucureşti : Editura FF Press. 9-11.
- Vermeer, Hans Josef, 1989 : Skopos and commission in translational action. Chesterman, Andrew (éd.) : *Readings in Translation Theory*. Helsinki : Finn Lectura. 173-187.
- Vermeer, Hans Josef, 1996 : *A skopos theory of Translation (Some Arguments for and against)*. Heidelberg : TEXTconTEXT.
- Vermeer, Hans Josef, 2009 : La théorie du skopos et ses possibles développements. Lavault-Olleon, Elisabeth (éd.) : *Traduction spécialisée : pratiques, théories, formations*. Berne : Peter Lang SA. 3-15.

Le discours juridique : étude comparée des chaînes de référence (domaine français- roumain)

Cristiana-Nicola Teodorescu et Daniela Dincă

Université de Craiova

Abstract

Placed at the crossroads between specialised translation, corpus linguistics and contrastive linguistics, our article aims at studying chains of reference in legal discourse and includes two complementary sections. In the first section, we shall present the definition of chains of reference and their relation to the type of text where they appear and, in particular, to legal discourse, which is the scope of our analysis. The second part is underpinned by a contrastive approach and highlights the linguistic items used in French and Romanian to construct chains of reference in the legal discourse of the two analysed languages.

Key words: chain of reference, lexical anaphor, pronominal anaphor, contrastive linguistics, specialised translation

1 INTRODUCTION

Le style juridique est la manière d'écrire du législateur. Selon Jean Darbelnet (1979), ce discours, comme tous les autres discours de spécialité, a sa propre stylistique qui dérive, en grande partie, du *caractère impersonnel et intellectuel* des termes et des marques d'énonciation spécifiques (marques de *souveraineté et de généralité*) qui sont « des traits morphosyntaxiques à effets sémantiques » (cf. Cornu 1990). S'y ajoutent également la cohérence et la cohésion du texte juridique, deux caractéristiques dont le traducteur se sert, par exemple, dans le processus de traduction des documents communautaires dans les vingt-quatre langues qui cohabitent au sein de l'Union européenne. À cet effet, les spécialistes soulignent l'importance des chaînes de référence pour une meilleure compréhension du texte de départ : « En bref, l'utilisation d'anaphores permet de limiter au maximum les ambiguïtés et de faciliter la compréhension du texte parfois happé par la terminologie et malaxé avec le discours prolix. » (Sobieszewska 2010 : 2913) Sur la même ligne, Preite dégage les spécificités du français juridique communautaire, caractérisé par « une simplification suite à la nécessité de traduire aisément les arrêts dans toutes les langues de l'Union européenne » (Preite 2005 : 1).

Situé à la croisée de plusieurs disciplines (traduction spécialisée, linguistique de corpus et linguistique contrastive), notre article se propose de faire une étude comparative français-roumain des chaînes de référence pour analyser les marques linguistiques de la cohérence textuelle dans un genre de discours spécialisé qui se prête parfaitement à ce type d'analyse, à savoir le discours juridique. Par l'approche qualitative des chaînes de référence, notre but est celui de dégager, d'une part, le rapport des chaînes de référence avec le texte juridique et, d'autre part, les traits communs et distinctifs concernant l'emploi des marques linguistiques pour la construction de la cohérence et de la cohésion dans ce genre textuel. Notre démarche contrastive s'appuie sur l'analyse de corpus, car nous utilisons un corpus parallèle constitué de deux versions (française et roumaine) du *Traité sur l'Union européenne* (version consolidée), téléchargé sur le site de l'Union européenne (<http://eur-lex.europa.eu/fr/index.htm>).

2 DES CHAÎNES DE RÉFÉRENCE AU GENRE TEXTUEL

Dans cette première partie, nous présenterons la définition des chaînes de référence et leur rapport avec le genre textuel où elles apparaissent et, plus particulièrement, avec le discours juridique qui fait l'objet de notre analyse.

2.1 Chaîne de référence

La notion de *chaîne de référence* est plus récente que celle d'*anaphore*, puisqu'elle est apparue en 1975, sous la plume de Chastain (1975), et a été relayée par Corblin (1985, 1995, dans Schnedecker 2019), puis Charolles (1988) pour qui :

Les chaînes sont constituées par des suites d'expressions coréférentielles /.../. Seules peuvent appartenir (donner lieu à) une chaîne des expressions employées référentiellement, c'est-à-dire toutes et rien que les expressions nominales (ou pronominales) permettant d'identifier un individu (un objet de discours) quelle que soit sa forme d'existence (personne humaine, événement, entité abstraite). (Charolles 1988 : 8)

En 2019, Catherine Schnedecker s'est proposé d'analyser la notion de *chaîne de référence* par rapport à celles d'*anaphore* ou de *coréférence* pour « faire valoir l'idée que la notion de chaîne de référence n'est pas une notion linguistique « gadget » de plus, mais qu'elle est à même de capter véritablement la référence discursive » (Schnedecker 2019 : 2). En effet, l'intérêt pour cette notion, par rapport à celles d'*anaphore* et de *coréférence*, s'est matérialisé soit dans une perspective qualitative : « la notion de chaîne de référence sert à appréhender le déroulement ou encore le suivi de l'expression référentielle dans sa continuité textuelle ou discursive » (ibid.), soit dans une approche quantitative :

La notion de chaîne de référence se distingue ainsi, en première instance, de celle d'*anaphore* ou de *coréférence* par le nombre-plancher d'expressions référentielles impliquées dans la relation qui, pour les chaînes de référence, suppose d'être supérieur à deux. (ibid.)

Pour ce qui est de leurs réalisateurs, la littérature de spécialité dédiée à la typologie des chaînes de référence a mis en évidence l'existence de deux grandes classes : (1) Chaînes de référence nominales (noms propres, groupes nominaux définis et indéfinis) et pronominales (pronoms personnels, démonstratifs, possessifs, relatifs) ; (2) Chaînes de référence événementielles. Même si les chaînes de référence sont composées, dans la plupart des cas, d'expressions référentielles nominales et pronominales (cf. Charolles 1988 ; Schnedecker 1997), il y a aussi la théorie des « coréférences événementielles » (Davidson 1967 ; Danlos 2006 ; Bittar 2006, dans Longo et Todirascu 2014), qui suppose des liens de coréférence entre des verbes (conjugués ou à l'infinitif) référant à des entités abstraites dans le discours (actions, événements, faits) et des groupes nominaux. Pour illustrer ce dernier type, nous avons emprunté un exemple de Scurtu (2007), qui signalait l'apparition de ce phénomène dans le *Code civil* français : « Pour *payer* valablement, il faut être propriétaire de la chose donnée en *payement*, et capable de l'aliéner. *Le payement* doit être fait au créancier (...). » (art. 1239 C. civ.) où, par une opération de nominalisation, le Groupe

nominal (GN) *le paiement* réfère à un procès qui a été préalablement exprimé par l'infinitif *payer*.

2.2 Chaîne de référence et genre textuel

Un autre sujet qui a suscité l'intérêt des linguistes a été la relation entre les chaînes de référence et le genre textuel où elles apparaissent, dans la mesure où la typologie textuelle influence leur structuration : « Mis à part le type de texte, le genre textuel influence également le choix des marqueurs linguistiques de cohésion, telles que les anaphores ou les chaînes de référence. » (Longo et Todirascu 2014 : 81)

L'étude des chaînes de référence en relation avec le genre textuel a été réalisée par de nombreux spécialistes pour les textes narratifs (cf. Chastain 1975 ; Corblin 1987, 1995 ; Charolles 1988 ; Jenkins 2002 ; Schnedecker 1997, 2005 ; Baumer 2012, dans Longo et Todirascu 2014), mais aussi pour les textes scientifiques qui présentent les traits suivants :

- a) les écrits scientifiques privilégient les anaphores fidèles ou synonymiques, alors que les essais privilégient les anaphores résomptives (cf. Wiederspiel 2012) ;
- b) les anaphores infidèles hyperonymiques sont fréquentes dans les manuels techniques et les articles scientifiques (cf. Condamines 2005).

3 MARQUES LINGUISTIQUES DES CHAÎNES DE RÉFÉRENCES : ÉTUDE DE CAS

Structurée dans une approche contrastive par la présentation des marques linguistiques des chaînes de référence en français et en roumain, cette deuxième partie mettra en évidence la construction des chaînes de référence dans le discours juridique dans les deux langues analysées.

3.1 Anaphore définie et indéfinie

Sur l'ensemble du corpus analysé, on constate que les chaînes de référence préférentielles reposent sur la présence de l'anaphore nominale définie, avec certaines occurrences de l'anaphore pronominale, au profit du critère de clarté et de précision du texte juridique. Dans la structuration d'un paragraphe, si la deuxième

occurrence vient en tête de phrase et fonctionne comme sujet, il y a la reprise nominale (1), sinon c'est la reprise pronominale (2) pour les deux langues :

(1) *GN defini...GN defini*

Le Conseil européen élit son président à la majorité qualifiée pour une durée de deux ans et demi, renouvelable une fois. En cas d'empêchement ou de faute grave, *le Conseil européen* peut mettre fin à son mandat selon la même procédure. (art. 15, p. 5)

Consiliul European își alege președintele cu majoritate calificată, pentru o durată de doi ani și jumătate, cu posibilitatea reînnoirii mandatului o singură dată. În caz de împiedicare sau de culpă gravă, *Consiliul European* poate pune capăt mandatul președintelui în conformitate cu aceeași procedură.

(2) *GN defini...Pronom personnel*

La Commission procède avec les États membres à l'examen permanent des régimes d'aides existant dans ces États. *Elle* propose à ceux-ci les mesures utiles exigées par le développement progressif ou le fonctionnement du marché intérieur. Si, après avoir mis les intéressés en demeure de présenter leurs observations, *la Commission* constate qu'une aide accordée par un État ou au moyen de ressources d'État n'est pas compatible avec le marché intérieur aux termes de l'article 107, ou que cette aide est appliquée de façon abusive, *elle* décide que l'État intéressé doit la supprimer ou la modifier dans le délai qu'elle détermine. (art. 108, p. 1 et 2)

GN defini...Pronom démonstratif

Comisia, împreună cu statele membre, verifică permanent regimurile ajutoarelor existente în aceste state. *Comisia* propune acestora măsurile utile cerute de dezvoltarea treptată sau de funcționarea pieței interne. În cazul în care, după ce părților în cauză li s-a solicitat să-și prezinte observațiile, *Comisia* constată că ajutorul acordat de un stat sau prin intermediul resurselor de stat nu este compatibil cu piața internă în conformitate cu articolul 107 sau că acest ajutor este utilizat în mod abuziv, *aceasta* hotărăște desființarea sau modificarea ajutorului de către statul în cauză în termenul stabilit de Comisie.

Sous (2), on observe que le roumain utilise le pronom démonstratif là où le français fait usage du pronom personnel, fait assez récurrent qui constitue un trait caractéristique pour le discours juridique roumain. Sinon, le roumain manifeste la tendance à garder le groupe nominal, même en tête de phrase. En plus, si le texte se construit par l'enchaînement de plusieurs phrases, le procédé le plus utilisé en français, comme dans les exemples de (3) à (5), est la reprise pronominale par le pronom personnel qui compte entre deux et six occurrences :

- (3) *GN défini...Pronom personnel...Pronom personnel*

Le Parlement européen exerce, conjointement avec le Conseil, les fonctions législative et budgétaire. *Il* exerce des fonctions de contrôle politique et consultatives conformément aux conditions prévues par les traités. *Il* élit le président de la Commission. (art. 14)

GN défini...Pronom démonstratif...GN défini

Parlamentul European exercită, împreună cu Consiliul, funcțiile legislative și bugetară. *Acesta* exercită funcții de control politic și consultative, în conformitate cu condițiile prevăzute în tratate. *Parlamentul European* alege președintele Comisiei.

- (4) *GN défini...Pronom personnel...Pronom personnel*

Les décisions du Conseil européen sur les intérêts et objectifs stratégiques de l'Union portent sur la politique étrangère et de sécurité commune ainsi que sur d'autres domaines relevant de l'action extérieure de l'Union. *Elles* peuvent concerner les relations de l'Union avec un pays ou une région, ou avoir une approche thématique. *Elles* définissent leur durée et les moyens que devront fournir l'Union et les États membres. (art. 2)

GN défini...GN défini...Pronom démonstratif

Deciziile Consiliului European privind interesele și obiectivele strategice ale Uniunii privesc politica externă și de securitate comună, precum și celelalte domenii ale acțiunii externe a Uniunii. *Deciziile* pot să privească relațiile Uniunii cu o țară sau o regiune sau pot aborda o anumită tematică. *Acestea* precizează durata lor și mijloacele care urmează a fi puse la dispoziție de Uniune și statele membre.

- (5) *GN défini...Pronom personnel...Pronom personnel...Pronom personnel...Pronom personnel...Pronom personnel*

L'Union établit un marché intérieur. *Elle* œuvre pour le développement durable de l'Europe fondé sur une croissance économique équilibrée et sur la stabilité des prix, une économie sociale de marché hautement compétitive, qui tend au plein emploi et au progrès social, et un niveau élevé de protection et d'amélioration de la qualité de l'environnement. *Elle* promeut le progrès scientifique et technique. *Elle* combat l'exclusion sociale et les discriminations, et promeut la justice et la protection sociales, l'égalité entre les femmes et les hommes, la solidarité entre les générations et la protection des droits de l'enfant. *Elle* promeut la cohésion économique, sociale et territoriale, et la solidarité entre les États membres. *Elle* respecte la richesse de sa diversité culturelle et linguistique, et veille à la sauvegarde et au développement du patrimoine culturel européen. (art 4, p. 3)

*GN défini...Pronom démonstratif...Pronom démonstratif...GN défini...
Pronom démonstratif...GN défini*

Uniunea instituie o piață internă. *Aceasta* acționează pentru dezvoltarea durabilă a Europei, întemeiată pe o creștere economică echilibrată și pe stabilitatea prețurilor, pe o economie socială de piață cu grad ridicat de competitivitate, care tinde spre ocuparea deplină a forței de muncă și spre progres social, precum și pe un nivel înalt de protecție și de îmbunătățire a calității mediului. *Aceasta* promovează progresul științific și tehnic. *Uniunea* combate excluziunea socială și discriminările și promovează justiția și protecția socială, egalitatea între femei și bărbați, solidaritatea între generații și protecția drepturilor copilului. *Aceasta* promovează coeziunea economică, socială și teritorială, precum și solidaritatea între statele membre. *Uniunea* respectă bogăția diversității sale culturale și lingvistice și veghează la protejarea și dezvoltarea patrimoniului cultural european.

Mais les deux langues utilisent l'anaphore nominale définie s'il s'agit de la progression à thème éclaté, comme dans les exemples (6) et (7) :

(6) *GN défini...GN défini...GN défini...GN défini...GN défini*

- (1) *Le fonctionnement de l'Union* est fondé sur la démocratie représentative.
- (2) *Les citoyens* sont directement représentés, au niveau de l'Union, au Parlement européen. Les États membres sont représentés au Conseil européen par leur chef d'État ou de gouvernement et au Conseil par leurs gouvernements, eux-mêmes démocratiquement responsables, soit devant leurs parlements nationaux, soit devant leurs citoyens.
- (3) *Tout citoyen* a le droit de participer à la vie démocratique de l'Union. Les décisions sont prises aussi ouvertement et aussi près que possible des citoyens.
- (4) *Les partis politiques* au niveau européen contribuent à la formation de la conscience politique européenne et à l'expression de la volonté des citoyens de l'Union. (art. 10)

- (1) *Funcționarea Uniunii* se întemeiază pe principiul democrației reprezentative.
- (2) *Cetățenii* sunt reprezentați direct, la nivelul Uniunii, în Parlamentul European.

Statele membre sunt reprezentate în Consiliul European de șefii lor de stat sau de guvern și în Consiliu de guvernele lor, care la rândul lor răspund în mod democratic fie în fața parlamentelor naționale, fie în fața cetățenilor lor.

- (3) *Orice cetățean* are dreptul de a participa la viața democratică a Uniunii. Deciziile se iau în mod cât mai deschis și la un nivel cât mai apropiat posibil de cetățean.
- (4) *Partidele politice* la nivel european contribuie la formarea conștiinței politice europene și la exprimarea voinței cetățenilor Uniunii.
- (7) Le Parlement européen est composé de *représentants des citoyens de l'Union*. Leur nombre ne dépasse pas sept cent cinquante, plus le président. *La représentation des citoyens* est assurée de façon dégressivement proportionnelle, avec un seuil minimum de six membres par État membre. Aucun État membre ne se voit attribuer plus de *quatre-vingt seize sièges*. (art. 14)
- Parlamentul European este compus din *reprezentanții cetățenilor Uniunii*. Numărul acestora nu poate depăși șapte sute cincizeci, plus președintele. *Reprezentarea cetățenilor* este asigurată în mod proporțional descrescător, cu un prag minim de șase membri pentru fiecare stat membru. Niciunui stat membru nu i se atribuie mai mult de *nouăzeci și șase de locuri*.

Les groupes nominaux indéfinis supposent la présence d'un premier GN indéfini, comme il est illustré sous (8) :

- (8) *GN indéfini...GN indéfini*

L'Union ne répond pas des engagements des administrations centrales, des autorités régionales ou locales, des autres autorités publiques ou d'autres organismes ou entreprises publics d'un *État membre*, ni ne les prend à sa charge, sans préjudice des garanties financières mutuelles pour la réalisation en commun d'un projet spécifique. *Un État membre* ne répond pas des engagements des administrations centrales, des autorités régionales ou locales /.../ (art. 125)

Uniunea nu răspunde și nu își asumă angajamentele autorităților administrațiilor publice centrale, ale autorităților regionale sau locale, ale celorlalte autorități publice sau ale altor organisme ori întreprinderi publice dintr-*un stat membru*, fără a aduce atingere garanțiilor financiare reciproce pentru realizarea în comun a unui proiect specific. *Un stat membru* nu răspunde și nu își asumă angajamentele autorităților administrațiilor publice centrale /.../.

Comme on peut le constater dans tous ces exemples, la reprise du GN par une anaphore nominale définie ou pronominale est une manière de construire l'architecture du texte dans le cas où il s'agit de deux ou plusieurs occurrences. Si le français fait appel au pronom personnel, le roumain l'exclut au profit du pronom démonstratif qui ajoute à la valeur anaphorique du pronom personnel français des valences déictiques, visant à renforcer la reprise pronominale. En fait, les pronoms personnels de la troisième personne à valeur anaphorique sont exclus en

roumain où l'on observe que le GN défini ou le pronom démonstratif sont utilisés avec le même souci de précision et de concision, spécifique au texte juridique, dans une construction qui enchaîne l'anaphore pronominale à la suite d'un GN défini et non pas après un autre antécédent pronominal.

3.2 Anaphore démonstrative

En principe, le déterminant démonstratif connaît deux types d'emploi : emploi déictique, par la désignation d'une entité dans la situation de communication, et emploi non déictique, par le renvoi à une réalité présente dans le contexte proprement linguistique. Dans le cas du texte juridique, l'anaphore démonstrative devient un instrument pour réaliser la progression linéaire où le rhème de la phrase précédente devient le thème de la phrase suivante pour les deux langues analysées :

(9) *GN défini...Pronom démonstratif*

Par dérogation au paragraphe 2, les mesures relatives au droit de la famille ayant une incidence transfrontière sont établies par *le Conseil*, statuant conformément à une procédure législative spéciale. *Celui-ci* statue à l'unanimité, après consultation du Parlement européen. (art. 81)

Prin derogare de la alineatul (2), măsurile privind dreptul familiei care au implicații transfrontaliere sunt stabilite de către *Consiliu*, care hotărăște în conformitate cu o procedură legislativă specială. *Acesta* hotărăște în unanimitate, după consultarea Parlamentului European.

Sous (10), au lieu de l'anaphore pronominale, le roumain préfère l'anaphore nominale construite avec le déterminant démonstratif :

(10) *GN défini...Pronom démonstratif*

La Cour des comptes établit *son règlement intérieur*. *Celui-ci* est soumis à l'approbation du Conseil. (art. 287)

GN défini...GN démonstratif

Curtea de Conturi își stabilește *regulamentul de procedură*. *Acest regulament* se aprobă de către Consiliu.

Le français juridique peut construire une anaphore démonstrative avec ses deux réalisateurs (pronoms et adjectifs), comme illustré sous (11) :

(11) *GN défini...Pronom démonstratif...GN démonstratif*

Par dérogation aux paragraphes 5, 6 et 9, le Conseil peut, lors de la conclusion d'un accord, *habiliter* le négociateur à approuver, au nom de l'Union,

les modifications de *l'accord*, lorsque *celui-ci* prévoit que ces modifications doivent être adoptées selon une procédure simplifiée ou par une instance créée par *ledit* accord. Le Conseil peut assortir cette *habilitation* de conditions spécifiques. (art. 218)

Prin derogare de la dispozițiile alineatelor (5), (6) și (9), la încheierea unui acord, Consiliul poate împuternici negociatorul să aprobe, în numele Uniunii, modificarea *acordului*, în cazul în care *acesta* prevede că aceste modificări trebuie adoptate conform unei proceduri simplificate sau de către un organism creat prin *respectivul acord*. Consiliul poate însoți această împuternicire de condiții speciale.

Dans ce dernier exemple, il y a aussi le cas de l'anaphore événementielle, car le verbe à l'infinitif – *habilitier* – est repris, dans la dernière phrase, par le nom *habilitation*, qui résume tout le processus annoncé par le verbe au début du paragraphe. La prédisposition pour ce type d'anaphore par le déterminant démonstratif se vérifie également dans l'exemple (12) où le roumain s'individualise par une syntaxe de la phrase qui rejette le thème en fin de phrase dans une phrase passive dont le sujet logique remplit la fonction de complément d'agent :

(12) *V..GN démonstratif*

L'Union *adhère* à la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'Homme et des libertés fondamentales. Cette *adhésion* ne modifie pas les compétences de l'Union telles qu'elles sont définies dans les traités. (art. 6, p. 2)

Uniunea *aderă* la Convenția europeană pentru apărarea drepturilor omului și a libertăților fundamentale. Competențele Uniunii, astfel cum sunt definite în tratate, nu sunt modificate de *această aderare*.

Mais, au niveau de l'anaphore démonstrative, le français s'individualise par la présence des marques démonstratives spécifiques faisant partie de la série de deux lexèmes : *ledit* (*ledit/ladite, lesdits/lesdites*) et *dudit* (*desdits/desdites*). Dans la littérature de spécialité, le déterminant *ledit* est considéré comme le cas de l'anaphorique textuel par excellence : « un déterminant à appariement référent contigu saturé » (Kleiber 1987), « il cantonne le paradigme à l'anaphore » (Kleiber 1999) ; « avec *ledit*, la répétition devient un procédé souhaité » (Sobieszewska 2014) si les antécédents sont trop éloignés pour les autres anaphoriques ; « une forme anaphorique spécialisée dans le contrôle des risques d'ambiguïté » (Charolles 1995). Mais ces marques démonstratives spécifiques se chargent également de valeur déictique :¹

¹ C'est d'ailleurs un argument en faveur de ce que Himmelmann (1996) avait suggéré pour l'emploi démonstratif en tant que déictique situationnel ou discursif : « Discourse deixis is to be understood here as reference to propositions or events » (Himmelmann 1996 : 224).

S'il est vrai que ces éléments sont anaphoriques dans le sens qu'ils se lient à ce qu'il a été déjà dit dans le texte, ils sont également des déictiques qui représentent la spatialité physique du texte écrit et sa présence concrète au moment où on la lit. Ces expressions sont donc à considérer comme des marques énonciatives à valeur anaphorique et déictique. (Preite 2005 : 4)

En général, les textes juridiques, du fait de leur caractère normatif, ont pour objectif de supprimer toute ambiguïté entre les référents. En fait, l'expression anaphorique *ledit* N apparaît dans notre corpus, ayant comme correspondant en roumain un GN défini construit avec un déterminant défini faisant référence au contexte antérieur sans ajouter d'autres valeurs spécifiques :

(13) *GN indéfini...Ladite + N*

Un État membre peut confier aux partenaires sociaux, à leur demande conjointe, la mise en œuvre *des directives* prises en application du paragraphe 2 ou, le cas échéant, la mise en œuvre *d'une décision* du Conseil adoptée conformément à l'article 155. Dans ce cas, il s'assure que */.../* l'État membre concerné devant prendre toute disposition nécessaire lui permettant d'être à tout moment en mesure de garantir les résultats imposés par *ladite directive* ou *ladite décision*. (art. 153, p. 3)

GN indéfini...GN défini

Un stat membru poate încredința partenerilor sociali, la cererea lor comună, punerea în aplicare a *directivelor* adoptate în conformitate cu alineatul (2) sau, după caz, punerea în aplicare a *unei decizii* a Consiliului, adoptată în conformitate cu articolul 155. În acest caz, statul membru respectiv se asigură că, */.../* statul membru în cauză ia toate măsurile necesare care să-i permită, în orice moment, să garanteze rezultatele impuse de *directiva sau decizia menționată*. (fr. *directive ou décision mentionnée*)

Mais le roumain manifeste aussi le souci d'éliminer toute ambiguïté dans la construction de la phrase et, dans l'exemple ci-dessous (14), nous avons identifié une reprise supplémentaire par l'anaphore démonstrative en fin de phrase :

(14) *GN défini...Ladite + N*

Si, à l'égard de cette aide, la Commission a ouvert *la procédure* prévue au présent paragraphe, premier alinéa, la demande de l'État intéressé adressée au Conseil aura pour effet de suspendre *ladite procédure* jusqu'à la prise de position du Conseil. (art. 108)

GN défini...GN défini...GN démonstratif

În cazul în care, în legătură cu acest ajutor, Comisia a inițiat *procedura* prevăzută la primul paragraf din prezentul alineat, cererea adresată Consiliului

de statul în cauză va avea ca efect suspendarea *procedurii menționate* până când Consiliul se pronunță asupra *acesteia*. (fr. *procédure mentionnée jusqu'à ce que le Conseil se prononce sur celle-ci*)

Un autre cas particulier, que nous avons identifié dans la version française, est l'anaphore démonstrative *ce dernier*, considérée comme « un outil référentiel très efficace qui permet de repérer sans hésitation une unité correspondant au référent visé » (Sobieszewska 2014), rendue en roumain par l'anaphore démonstrative :

(15) *GN défini...Ces derniers*

Le dialogue entre *partenaires sociaux* au niveau de l'Union peut conduire, si ces derniers le souhaitent, à des relations conventionnelles, y compris des accords. (art. 155)

GN défini...Pronom démonstratif

Dialogul între *partenerii sociali* la nivelul Uniunii poate conduce, în cazul în care *aceștia* doresc, la raporturi contractuale, inclusiv acorduri.

En fin de compte, on pourrait dire que, dans le cas de l'anaphore démonstrative, la langue française s'individualise par l'utilisation des formes spécialisées du démonstratif (*ledit/ladite*) par rapport à la langue roumaine, qui neutralise la reprise référentielle par l'emploi des formes simples du pronom ou de l'adjectif démonstratif.

3.3 Anaphore possessive

L'anaphore possessive ne constitue pas une occurrence préférentielle dans ce type de genre textuel. En roumain, tout comme l'absence du pronom personnel, le possessif, que ce soit l'adjectif ou le pronom, est remplacé par le démonstratif :

(16) *GN défini...GN possessif*

Les juges désignent parmi eux, pour trois ans, *le président* de la Cour de justice. *Son mandat* est renouvelable. (art. 253)

GN défini...GN défini

Judecătorii desemnează dintre ei pe *președintele* Curții de Justiție, pentru o perioadă de trei ani. *Mandatul acestuia* poate fi reînnoit. (fr. *le mandat de celui-ci*)

Une autre alternative pour rendre la possession en roumain est l'emploi d'une construction spécifique pour tous les genres textuels, narratifs et scientifiques : Datif possessif + GN défini :

(17) *GN défini...Pronom possessif*

Les États membres exercent *leur compétence* dans la mesure où l'Union n'a pas exercé *la sienne*. (art. 2, p. 2)

GN défini...Datif possessif...GN défini

Statele membre își exercită *competența* în măsura în care Uniunea nu și-a exercitat *competența*. (fr. *la compétence*)

Dans ces deux derniers exemples, il est évident que la langue roumaine manifeste une forte tendance à remplacer l'anaphore possessive par l'anaphore démonstrative (18), avec une faible présence de l'anaphore possessive sous (19) :

(18) *GN défini...GN possessif...GN défini*

Le Parlement européen est composé de représentants des *citoyens* de l'Union. *Leur nombre* ne dépasse pas sept cent cinquante, plus le président. *La représentation des citoyens* est assurée de façon dégressivement proportionnelle, avec un seuil minimum de six membres par État membre. (art. 14, p. 2)

GN défini...GN démonstratif...GN défini

Parlamentul European este compus din reprezentanții *cetățenilor* Uniunii. *Numărul acestora* nu poate depăși șapte sute cincizeci, plus președintele. *Reprezentarea cetățenilor* este asigurată în mod proporțional descrescător, cu un prag minim de șase membri pentru fiecare stat membru.

(19) *GN indéfini...GN démonstratif...GN possessif*

Aux fins du paragraphe 1, l'Union peut conclure *des accords* spécifiques avec les pays concernés. *Ces accords* peuvent comporter des droits et obligations réciproques ainsi que la possibilité de conduire des actions en commun. *Leur mise en œuvre* fait l'objet d'une concertation périodique. (art. 8, p. 2)

GN indéfini...GN démonstratif...GN possessif

În înțelesul alineatului (1), Uniunea poate încheia *acorduri* speciale cu țările în cauză. *Aceste acorduri* pot include drepturi și obligații reciproce, precum și posibilitatea de a realiza acțiuni în comun. *Punerea lor în aplicare* face obiectul unei concertări periodice.

4 CONCLUSIONS

À la fin de notre analyse, il ressort que la répétition lexicale est une caractéristique évidente de la progression thématique du discours juridique et que les maillons

des chaînes de référence contribuent à une meilleure compréhension du texte de départ tout en facilitant le processus de traduction.

Parmi les caractéristiques communes des deux langues, il y a la reprise par l'anaphore définie et démonstrative qui domine ce type de texte. Mais les traits distinctifs entre les deux versions sont beaucoup plus nombreux et relèvent de l'absence en roumain de trois types de marqueurs linguistiques à valeur anaphorique : (1) les pronoms personnels de la 3^e personne ; (2) les marques spécifiques du démonstratif (*ledit/ladite, ces derniers*) ; (3) les possessifs, adjectifs ou pronoms. Dans tous ces cas, le roumain utilise soit les pronoms démonstratifs, soit les GN définis et, dans le cas de l'anaphore possessive, les GN définis sont accompagnés par des pronoms en datif possessif. En plus, l'emploi de l'anaphore pronominale est limité à une seule occurrence après un antécédent nominal, de sorte que le texte roumain devient plus explicite et plus répétitif que la version française, qui présente des chaînes de référence dont les maillons sont beaucoup plus souples que leurs correspondants roumains.

Références bibliographiques

- Cornu, Gérard, 1990 : *Linguistique juridique*. Paris : Montchrestien.
- Charolles, Michelle, 1988 : Les plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portées et séquences. *Pratiques* 57. 3-13.
- Charolles, Michelle, 1995 : Cohésion, cohérence et pertinence du discours. *Travaux de Linguistique* 29. 125-151.
- Condamines, Anne, 2005 : Anaphore nominale infidèle et hyperonymie : le rôle du genre textuel. *Revue de sémantique et pragmatique* 18. 33-52.
- Cornish, Francis, 2015 : Procédures référentielles indexicales, relations rhétoriques et structuration du discours. *Discours*, <http://journals.openedition.org/discours/9098>. (Consulté le 20 juin 2019)
- Darbelnet, Jean, 1979 : Réflexions sur le discours juridique. *Meta* 24. 26-34.
- Himmelmann, Nikolaus P., 1996 : Demonstratives in narrative discourse : A taxonomy of universal uses. Fox, Barbara A. (éd.) : *Studies in Anaphora*. Amsterdam : John Benjamins. 205-254.
- Kleiber, Georges, 1987 : L'opposition *cist/cil* en ancien français ou comment analyser les démonstratifs ? *Revue de linguistique romane* 51. 5-35.
- Kleiber, Georges, 1999 : *Problèmes de sémantique, la polysémie en questions*. Ville-neuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Longo, Laurence et Amalia Todirascu, 2014 : Vers une typologie des chaînes de référence dans des textes administratifs et juridiques. *Langages* 195/3. 79-98.
- Munteanu, Mihaela, 2006 : *Semantica textului și problema referinței nominale*. Cluj-Napoca : Editura Accent.

- Preite, Chiara, 2005 : Analyse de l'organisation énonciative des arrêts de la Cour de justice et du Tribunal de Première Instance des communautés européennes. *Corela*, <http://journals.openedition.org/corela/1104>. (Consulté le 20 juin 2019)
- Schnedecker, Catherine, 1997 : *Nom propre et chaînes de référence*. Paris : Klincksieck.
- Schnedecker, Catherine et Frédéric Landragin, 2014 : Les chaînes de référence : présentation. *Langages* 195/3. 3-22.
- Schnedecker, Catherine, 2019 : De l'intérêt de la notion de chaîne de référence par rapport à celles d'anaphore et de coréférence. *Cahiers de praxématique* 72, <http://journals.openedition.org/praxématique/5339>. (Consulté le 20 juin 2019)
- Scurtu, Gabriela, 2007 : *Linguistique juridique. Les structures langagières du discours normatif français*. Craiova : Editura Sitech.
- Sobieszewska, Marta, 2014 : Procédés référentiels dans le discours juridictionnel : Cas des arrêts de la cour de cassation, Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2014 SHS Web of Conferences, SHS Web of Conferences 8 (2014). (Consulté le 20 juin 2019)
- Wiederspiel, Brigitte, 2012 : Anaphores, stratégies discursives et genres textuels. *Écho des études romanes* VIII/1. 241-254.

Corpus

Traité sur l'Union européenne (version consolidée), <http://eur-lex.europa.eu/fr/index.htm>. (Consulté le 20 juin 2019)

Intégration de ressources collocationnelles slovène-français dans une base de données en ligne

Sonia Vaupot

Université de Ljubljana

Abstract

This article presents the bilateral research project Proteus, which brings together a group of Slovene researchers at the Department of Translation Studies of the University of Ljubljana and a group of French researchers working on corpus linguistics and language for specific purposes (LSP) within the ARTES project carried out at the University of Paris. The project deals with the development of terminological and phraseological resources in the ARTES online lexical database (*Aide à la Rédaction de TExtes Scientifiques*/Dictionary-assisted writing tool for scientific communication). We retrace here the teaching methodology corresponding to the introduction of tools for students—future translators, and the creation of Slovene-French collocational resources for LSPs and specialized translation developed within the framework of the research project.

Key words: database ARTES, Slovene-French resources, specialized corpus, collocation, terminology

1 INTRODUCTION

Cet article présente une méthodologie d'enseignement, fondée sur la création de ressources lexicales en ligne, visant à répondre aux futurs besoins professionnels des étudiants en tant que traducteurs. Le Département de traduction de la Faculté des Lettres de l'Université du Ljubljana accueille des étudiants en traduction et en interprétation qui ont pour langue maternelle le slovène (langue A) et l'anglais (langue B obligatoire). Les étudiants choisissent également une seconde langue B entre l'allemand, le français ou l'italien. Afin de préparer les apprenants au métier de traducteur ou d'interprète, le cursus proposé par le département de traduction est inter-disciplinaire.¹ Il vise à transmettre, dans les langues enseignées, des compétences linguistiques, interculturelles, traductionnelles, terminologiques, technologiques, etc. Après deux années d'études de master, une fois sur le marché du travail, les jeunes traducteurs doivent être capables non seulement de traduire des textes plus ou moins spécialisés, mais aussi de pouvoir utiliser divers outils d'aide à la traduction, de traitement de corpus, de gestion de données terminologiques, etc. En outre, face à la taille du marché de la traduction en Slovénie, il est difficile de se spécialiser dans un seul domaine, mais aussi de ne traduire que vers la langue maternelle. Les traducteurs sont donc en grande majorité polyvalents et amenés à traduire divers types de textes, dans des domaines très variés.

À l'heure actuelle, il existe peu de dictionnaires bilingues spécialisés pour le couple de langue français et slovène. On peut néanmoins citer le dictionnaire slovène-français européen (Perko 2007) ou le dictionnaire terminologique slovène-anglais-français (2007) reprenant la terminologie de la Présidence slovène,² ainsi que les bases multilingues Glosbe ou Linguee. Il est aussi possible de consulter en ligne les bases de données lexicales multilingues Evrokopus, Evroterm ou IATE qui se réfèrent essentiellement aux corpus communautaires. Or, il s'avère que les étudiants, futurs traducteurs ou interprètes, rencontrent souvent des difficultés quant à l'utilisation et la connaissance d'une langue de spécialité qui est caractérisée notamment par une densité terminologique et phraséologique. Ces deux constats ont souligné la nécessité d'élaborer une base de données afin de mettre en place un outil de traduction. Un projet bilatéral a ainsi vu le jour.

Cet article présente le projet bilatéral Proteus. Une équipe constituée de chercheurs slovènes s'est associée en 2017 aux chercheurs de l'équipe Centre Linguistique Interlangues, Lexicologie, Linguistique Anglaise et Corpus (CLILLAC) de l'Université de Paris (Université de Paris VII-Diderot jusqu'en 2019). Le projet visait à créer des ressources linguistiques exploitables en ligne pour le couple de

1 Voir le site <https://prevajalstvo.ff.uni-lj.si/en/>. (Consulté le 5 octobre 2020)

2 La version pdf de ce dictionnaire est accessible sur le site du Secrétariat général du gouvernement de la République de Slovénie.

langues slovène et français. Il porte initialement sur la conception de ressources terminologiques et phraséologiques que les étudiants slovènes versent dans le dictionnaire en ligne ARTES (**A**ide à la **R**édaction de **T**extes **S**cientifiques). Nous retraçons d'abord le projet bilatéral et la méthodologie d'enseignement qui consiste à concevoir des ressources lexicales dans la base. Les ressources sont compilées par les étudiants inscrits en master. Nous présentons ensuite une première expérience de la création des ressources phraséologiques d'aide à la traduction spécialisée, puis les résultats obtenus auprès des étudiants et le bilan pédagogique.

2 LE DICTIONNAIRE ARTES

Développé par le groupe Langues de spécialité, phraséologie, traductologie de l'UFR EILA et de l'équipe CLILLAC-ARP, en collaboration avec les ingénieurs d'études et les développeurs de la Direction du Système d'Information de l'actuelle Université de Paris, le projet d'Aide à la Rédaction de Textes Scientifiques (ARTES) a été lancé en 2007 pour aboutir en 2011 à la création d'une base de données lexicale en ligne d'aide à la traduction spécialisée et à la rédaction en langue seconde.³ Conçue initialement pour mener des études en terminologie et en langues de spécialité, la base de données en ligne ARTES a aussi été développée afin de « faire le pont entre la recherche et l'enseignement en langues de spécialité, et plus spécifiquement en traduction spécialisée » (Pecman 2012 : 119).⁴ La base constitue à la fois un outil pédagogique destiné à la formation en terminologie des futurs traducteurs et une ressource linguistique accueillant de nombreuses informations utiles pour la rédaction et la traduction spécialisée. Elle vise notamment à former les étudiants à la traduction spécialisée, à la rédaction en langues de spécialité et à la conception de ressources linguistiques. Elle cherche également à parfaire les connaissances lexicales et discursives spécialisées. Possédant un fond terminologique et phraséologique important pour le couple de langues anglais et français, dans des domaines variés (avec une prédominance pour les sciences de la Terre, de l'Environnement et des Planètes), la base ARTES tend à devenir, peu à peu, une ressource complémentaire aux banques de données terminologiques telles que Termium, le Grand Dictionnaire Terminologique ou encore IATE. En effet, elle évolue en fonction des avancées dans les recherches sur les langues de spécialité et des besoins des utilisateurs qu'ils soient confirmés ou apprenants (ibid. : 120). Elle vise à atteindre tout type d'utilisateurs, étudiants ou traducteurs professionnels, rédacteurs techniques, experts de domaine rédigeant dans une langue seconde ou étrangère, voire tous ceux qui sont à la recherche d'informations sur les termes et les connaissances linguistiques spécialisées pour les aider

³ L'historique du projet initial est accessible à l'adresse <https://www.eila.univ-paris-diderot.fr/recherche/artes/index>.

⁴ Voir également la petite histoire du dictionnaire ARTES https://www.eila.univ-paris-diderot.fr/recherche/artes/plus_sur_artes.

dans la compréhension et la production des textes ou discours spécialisés. Conçue pour créer des ressources multilingues et multidomaines, mais aussi pour prévoir des collaborations extérieures, la base est non seulement adaptée à la langue slovène, mais peut s'enrichir de données diverses pour de nombreux autres couples de langues. D'une façon globale, la base ARTES dispose d'une double interface de consultation et d'édition des données.⁵

Tableau 1 : Interface de consultation de la base ARTES.

Les ressources sont en libre accès, sous forme de fiches terminologiques ou d'entrées de dictionnaires. L'interrogation peut porter sur les termes (Dictionnaire des termes), sur les structures lexico-grammaticales transversales et les collocations (Dictionnaire des expressions). Il est également possible d'effectuer une Recherche multicritère.

3 LE PROJET BILATÉRAL PROTEUS

Le projet bilatéral Proteus a été initié en 2017, sur une durée de deux ans. Deux équipes se sont associées pour mener à bien cette entreprise : pour le partenariat slovène, trois chercheurs du département de traduction de la Faculté des Lettres de l'Université de Ljubljana et, pour le partenariat français, l'équipe du Centre Linguistique Interlangues, Lexicologie, Linguistique Anglaise et Corpus (CLIL-LAC) et de l'UFR d'Études Interculturelles de Langues Appliquées (EILA) de

5 L'interface de consultation du dictionnaire ARTES est accessible à l'adresse suivante : <https://artes.app.univ-paris-diderot.fr/artes-symfony/web/app.php>.

l'Université de Paris.⁶ Le projet visait à développer des ressources terminologiques et phraséologiques franco-slovènes d'aide à la traduction spécialisée et, d'autre part, à transférer des compétences dans le traitement de la lexicographie spécialisée afin de créer le terrain nécessaire pour une collaboration à long terme sur la constitution commune de ressources linguistiques au moyen de la base ARTES. Cette collaboration a permis à l'équipe de recherche slovène de découvrir la structure des ressources pour la traduction spécialisée, mais aussi d'acquérir les compétences techniques et pédagogiques nécessaires à la réalisation d'un dictionnaire spécialisé consultable en ligne.

Par ailleurs, le projet s'inscrit dans une dynamique de long terme et une coopération durable, l'accès à la base étant assuré par l'équipe française. Chaque année, depuis l'année académique 2017-2018, des étudiants en master collectent, à partir de corpus textuels, des ressources phraséologiques et/ou terminologiques qu'ils versent dans la base ARTES. La procédure de création de ces ressources consiste à ajouter manuellement des termes et collocations (slovènes et français), puis à identifier et traduire en contexte leurs équivalents. Une quinzaine d'étudiant(e)s ont ainsi travaillé sur les fiches terminologiques (dites fiches longues) et les fiches glossaires (fiches courtes), dans les domaines relatifs aux sciences de la vie, entre 2017 et 2019 (voir à ce sujet Vaupot 2020). Pour créer une fiche terminologique longue, l'étudiant doit renseigner les éléments suivants : le terme spécialisé en langue source ; une indication sur la langue source ; la catégorie grammaticale du terme ; le(s) domaine(s) ; le(s) contexte(s) ; les sources du/des contextes ; la définition (sa source) ; les collocations ; les concurrents ; les antonymes ; les hyperonyme, méronyme, etc. ; le statut du terme ; la note technique ; la note linguistique ; la note de traduction ; l(es) équivalent(s). Le même schéma est saisi pour la langue cible. La fiche courte contient le terme et sa traduction. Une vingtaine d'étudiant(e)s ont également travaillé sur la phraséologie discursive entre 2018 et 2020. Nous décrivons par la suite la création des ressources phraséologiques.

4 OBJECTIFS ET MÉTHODOLOGIE D'ENSEIGNEMENT

De nombreux travaux en terminologie ou phraséologie mettent l'accent sur la nécessité de créer des ressources linguistiques et leur importance dans l'apprentissage d'une langue étrangère ainsi qu'en traduction (Hausmann 1979, Heid et Freibott 1991, Pavel 1993, Fontenelle 1994, L'Homme et Meynard 1998, Pecman 2008, Cavalla 2009, Pecman et al. 2010, Kübler et Pecman 2012, Froeliger

6 Au sein de l'équipe française, Mojca Pecman a coordonné les projets ARTES et Proteus (https://www.eila.univ-paris-diderot.fr/user/mojca_pecman#mojca_pecman) et Sonia Vaupot pour l'équipe slovène.

2013, Kübler et al. 2016, Pecman et Gledhill 2018, Rui et al. 2018, Simonnet et Tutin 2019, etc.). Par ailleurs, des travaux portent sur les propriétés centrales des textes, notamment la cohérence et la cohésion (Halliday et Hasan 1976), les collocations jouant un rôle non négligeable dans la cohésion textuelle (Halliday et Hasan 1976, Hoey 1991, Pecman 2012, Bordet 2013). Conçu pour recevoir des ressources linguistiques développées sous forme d'un outil d'aide à la rédaction de textes scientifiques, le dictionnaire ARTES permet d'allier certaines ressources terminologiques et des moyens grammaticaux ou textuels mettant en évidence les spécificités des discours scientifiques.

Dans le cadre de leur cursus, les étudiants sont amenés à acquérir un certain nombre de compétences générales (linguistiques, interculturelles, traductionnelles, technologiques, etc.). En master, les compétences se font plus précises et, pour certains cours, plus spécialisées. Dans le cadre du travail sur l'outil ARTES, nous avons fixé d'emblée les objectifs qui consistent à acquérir des compétences, avant tout pratiques, dans la création de corpus et la saisie des unités phraséologiques ou terminologiques dans la base. Dans un premier temps, l'étudiant doit construire deux corpus spécialisés comparables à l'aide du logiciel concordancier Sketch Engine ; ceci nécessite des compétences techniques. Une fois les corpus construits, il doit comprendre le terme spécialisé ou la collocation en langue source (LS) en passant par l'extraction d'un contexte, trouver un ou plusieurs équivalents en langue cible (LC) sur la base de cooccurrences et les valider à l'aide d'un contexte comparable. Parmi les collocations extraites au moyen de Sketch Engine, l'étudiant opère un choix selon le degré de fréquence d'apparition dans le corpus ou la difficulté de traduction. Il intègre la collocation après avoir vérifié au préalable sa présence et sa traduction dans la base. Des compétences d'interrogation et d'analyse du domaine spécialisé sont ainsi nécessaires pour le repérage, l'analyse, l'extraction morphologique, la traduction et l'intégration des termes et des collocations dans ARTES. En fin de semestre, l'étudiant est invité à constituer et remettre un dossier. Il acquiert ainsi des compétences méthodologiques en plus de savoirs pratiques. La démarche est certes guidée, mais l'étudiant doit rédiger son dossier en français, en tenant compte de la qualité du contenu, de la forme et de l'expression.

4.1 Création des corpus, repérage et intégration des collocations

Le séminaire de Master 1 destiné aux compétences textuelles appliquées à la traduction comprend 30h de travaux pratiques (TP) : 15h de TP sont consacrés au dictionnaire ARTES et 15h sont dirigés par un enseignant expert des domaines de la diplomatie et des relations internationales. C'est dans ces domaines spécialisés

que les étudiants vont créer leurs corpus. Les domaines qui ont été abordés sont les suivants : la diplomatie humanitaire, la diplomatie culturelle, la diplomatie économique, le Brexit, les droits de l'homme, les discours politiques, la politique étrangère, l'impérialisme, etc. Les corpus compilés par les étudiants sont de longueur variable et comptent chacun, en fonction du domaine et de la langue (les corpus slovènes étant plus courts), de 250 000 à 600 000 lemmes environ. La recherche manuelle de corpus prenant un temps considérable, limitant de ce fait le travail sur les fiches phraséologiques, nous avons choisi de travailler à l'aide du logiciel Sketch Engine qui est accompagné d'un langage de requêtes puissant. Cet outil est également intéressant, car il fournit rapidement des ressources authentiques à partir de mots clés, il permet de régler l'affichage des données autour du terme ou de la collocation recherchés, et il s'appuie sur des tableaux regroupant les principaux termes ou cooccurrents classés en fonction de certaines relations (objet, sujet, fréquences, etc.).

Tableau 2 : Interface de saisie des collocations dans la base.

Collocation	Construction	Discours	Validé	Auteur
objet scientifique	nom-adj.	discours scientifique	Non	Maja Pecman
avec cet objectif en vue	construction cergon	discours multilingue	Non	Maja Pecman
notre étude a deux objectifs	construction nomis	discours scientifique	Non	Maja Pecman
dans cette partie nous abordons	construction préfix	discours multilingue	Non	Maja Pecman
nous allons maintenant aborder	introduceur d'énon	discours multilingue	Non	Maja Pecman
dans ce but	construction cergon	discours socio-polit	Non	Maja Pecman
objectif principal	nom-adj.	discours multilingue	Non	Maja Pecman
objectif visé	nom-adj.	discours multilingue	Non	Maja Pecman
à cette fin	construction cergon	discours scientifique	Non	Maja Pecman
avoir 2 objectifs	vs. nom	discours multilingue	Non	Maja Pecman
avoir été étudié par	construction verbal	discours scientifique	Non	Maja Pecman
viser un objectif	vs. nom	discours multilingue	Non	Maja Pecman
poursuivre un objectif	vs. nom	discours multilingue	Non	Maja Pecman
en forme et de son forme	construction adverb	discours juridique	Non	Maja Pecman
le but de notre recherche est	construction nomis	discours scientifique	Oui	Maja Pecman

Après avoir constitué deux corpus comparables (français et slovène), l'étudiant doit réaliser un projet phraséologique sur un microdomaine qui comporte cinq collocations génériques dans chaque langue source et leur traduction en contexte dans la langue cible. L'étudiant extrait et traduit donc dix collocations au total qu'il verse dans la base. Auparavant, il est nécessaire de définir les collocations dites génériques (Pecman 2012) ou transdisciplinaires (Cavalla 2015) en précisant qu'elles représentent « une cooccurrence des items lexicaux à l'intérieur d'un genre et d'un type de discours ». L'auteure ajoute :

Elles peuvent être caractérisées comme génériques du point de vue de leur contenu sémantique, dans la mesure où elles ne servent pas à désigner une information ou connaissance d'un domaine spécifique : par ex. *to provide explanation, to provide insight, we further thank anonymous reviewers for, to thank sb for their constructive comments, etc.* (Pecman 2012 : 124)

En effet, ces collocations se rapportent au discours et les étudiants éprouvent souvent des difficultés à les discerner. Les deux tableaux suivants présentent quelques expressions françaises et slovènes intégrées au dictionnaire ARTES :

Tableau 3 : Exemples de collocations françaises versées dans la base.

Collocations françaises (LS)

déclarer la guerre à, assurer la sécurité de, se faire assister par, défendre la thèse, proposer une analyse, constituer le trait pertinent, constituer des préjugés préalables, prendre les mesures, donner corps à, donner les moyens de, renforcer la coopération entre, adopter une résolution, contribuer au développement économique, faire pression pour, conclure un accord, assurer la croissance, les conditions fixées par la législation, la lettre de créance, les initiatives de la société civile, etc.

Tableau 4 : Exemples de collocations slovènes versées dans la base.

Collocations slovènes (LS)

sprejeti sklep, izvajati operacije, voditi politiko, zagotoviti mir, potrditi dogovor, skleniti obrambni pakt, organizirati vojaški manever, delovati v skladu z, imeti na zalogi, izhajati iz predpostavke, imeti pravico, slediti načelu, analiza je pokazala, biti ključnega pomena za, izražati podporo, okrepiti sodelovanje med, spodbujati vsesplošno sodelovanje, zakon določa, odpoved imuniteti, pravična obravnava, integracija človekovih pravic, najranljivejše skupine, varstvo kulturne dediščine, etc.

5 CONSTITUTION DES DOSSIERS

Une fois les corpus constitués et les collocations intégrées dans la base ARTES, l'étudiant doit remettre un dossier. Des consignes détaillées sont transmises aux étudiants au début du semestre. L'objectif est de mettre en évidence le repérage collocationnel, la traduction en contexte des collocations, la progression d'une réflexion et la maîtrise de la langue française ou slovène selon le cas. Le dossier est ainsi composé d'une introduction, des fiches correspondant aux collocations versées dans la base et d'une conclusion. Dans l'introduction, l'étudiant présente le domaine spécialisé, justifie l'intérêt de son choix et la méthode de travail sur

corpus. Chaque fiche présentée comprend : la collocation dans la langue source et sa traduction en contexte dans la langue cible, le nombre d'occurrences dans le corpus source et dans Google, la fréquence de la collocation dans la langue cible, les constructions grammaticales et les fonctions discursives.

Tableau 5 : Exemple de fiche ajoutée au dossier.

	Langue source (slovène)	Langue cible (français)
Collocation	Predstavljati stališče	Prendre position sur
Fréquence /dans vos textes/ sur Google	5/87 000	266 000
Construction grammaticale	V + N	V + N + prép
Portée (ARTES)	Exprimer le présent	Exprimer une notion de restriction ou spécification

Enfin, l'étudiant tire des conclusions sur les diverses étapes de son travail.

5.1 Commentaires des étudiants sur les activités

Dans leurs dossiers, les étudiants ont noté les remarques et difficultés suivantes :

5.1.1 *Au sujet des corpus et des collocations génériques*

Lors de la constitution des corpus, les étudiants ont approfondi leur connaissance du logiciel Sketch Engine. Puis, ils se sont heurtés à certaines difficultés dans le choix des requêtes, car ils avaient pour instruction de repérer les textes spécialisés dans des domaines précis. Il leur a donc fallu faire le tri entre les textes de nature générale et spécialisée. Les commentaires des étudiants nous indiquent qu'ils ont rencontré plus de difficultés à constituer un corpus comparable slovène, car il existe moins de documents spécialisés en ligne pour les thèmes traités. Les corpus français étant plus importants, il leur a été plus facile de repérer les collocations.

D'autre part, les étudiants se sont heurtés à des problèmes de définition : ne connaissant pas les collocations dites génériques, ils avaient tendance à les confondre au début avec les termes spécialisés. Toutefois, le contexte leur a permis de différencier au fur et à mesure les collocations de la terminologie. Enfin, les fonctions grammaticales et surtout les fonctions discursives leur ont posé des

problèmes de classement. En effet, la création de ressources spécialisées s'appuie sur l'analyse discursive du rôle des unités linguistiques dans les textes spécialisés, les fonctions discursives correspondant aux « unités textuelles au contenu informationnel attendu, qui s'actualise dans des structures lexico-grammaticales reconnaissables au sein d'un type de discours, et, nécessairement, d'un type de genre textuel » (Pecman 2012 : 118). L'étudiant doit donc faire son choix parmi les 80 fonctions discursives répertoriées dans la base, ce qui exige une parfaite compréhension de la phrase et du contexte.

5.1.2 À propos des traductions

Pour traduire les collocations génériques, les étudiants ont utilisé les dictionnaires en ligne suivants : Linguee, Glosbe, Iate, Pons, Reverso, Evroterm, Termium, Larousse, Fran, WordReference. Une seule étudiante, sur le groupe de quinze, a vérifié ses collocations slovènes dans le corpus en ligne Gigafida. D'une manière générale, les étudiants n'ont pas rencontré de difficultés particulières lors du repérage des collocations équivalentes dans la langue cible, ni de réels problèmes de compréhension. Ils ont opté pour la meilleure traduction en fonction du contexte. Certains cas linguistiques ont toutefois été évoqués, entre autres, le changement de catégorie grammaticale entre le français et le slovène dans les traductions, notamment la position des adjectifs qui diffère dans les deux langues : les changements concernent majoritairement l'inversion N+Adj en français (*le développement durable*) et Adj+N en slovène (*trajnostni razvoj*). Le problème des prépositions en français ou encore des changements de catégorie a été abordé : par exemple, le groupe verbal *se faire assister par* est traduit par l'expression *dobiti pomoč* (catégorie grammaticale : V+N). Certains ont évoqué la difficulté de traduire par une collocation équivalente : par exemple, l'expression *mettre en place* a été traduite différemment en fonction du contexte, mais chaque fois par un verbe simple *vzpostaviti*, *vzpostaviti se*, *investi*. L'usage de la forme passive a également posé quelques difficultés. Selon la grammaire slovène, la voix passive doit être évitée : ainsi, dans la phrase suivante « La relation entre culture et diplomatie – cette dernière comprise comme une émanation directe de la pensée et de l'action politique », la collocation *être compris comme* a été traduite par la forme active *razumeti kot nekaj*. L'étudiante en question a effectué auparavant une recherche dans le corpus Gigafida et conclut qu'aucune forme ne prédominait : la forme *razumljen kot* apparaît 1 299 fois et *lahko razumemo kot* 1 296 fois. Une autre étudiante a évoqué le fait que l'usage des dictionnaires bilingues ne lui a pas été très utile dans sa recherche d'équivalent, d'où l'importance de construire son propre corpus. Enfin, la traduction de certaines collocations a exigé, pour certains, des recherches plus précises en fonction du domaine de spécialité. Le domaine de la

diplomatie a en effet présenté quelques problèmes de traduction en raison des conventions diplomatiques et des (non)traductions préétablies de certains termes dans les langues différentes : par exemple, l'expression *le bout de papier* n'est pas été traduite, car spécifique au domaine de la diplomatie.

5.1.3 *Bilan général*

Les étudiants sont unanimes : la constitution des corpus et la compilation des ressources dans la base ARTES leur ont paru intéressante et pratique : ils ont gagné de nouvelles compétences en apprenant à construire un corpus, puis à extraire et intégrer les collocations en ligne. Pour certains, il s'agissait de leur premier travail dictionnaire. À propos de l'outil ARTES, ils estiment que c'est une base utile pour travailler sur la phraséologie spécialisée et notamment l'intégration des collocations. Une fois les premières difficultés liées à l'utilisation du logiciel Sketch Engine et de la base de données surmontées, ils estiment que la base est bien conçue, simple et cohérente (pour preuve cette citation : « Avoir une base qui puisse contenir ce type de collocations est une idée formidable »). Ils ont été ravis de contribuer à l'élargissement de la base en y intégrant le couple de langues français et slovène. Au final, ils estiment qu'il faut poursuivre dans cette voie et encourager les futurs étudiants de master à travailler sur la base ARTES. Enfin, ce travail leur a permis d'améliorer leur connaissance dans le domaine des technologies linguistiques et d'acquérir des compétences technologiques en général.

6 CONCLUSION

Ce travail constitue, pour la plupart des étudiants de Master 1, un premier contact, voire une introduction aux collocations spécialisées françaises, leur permettant également de découvrir, à l'aide d'un expert, le domaine de la diplomatie et des relations internationales. À la fin du semestre, les acquis sont mis en avant, entre autres, la constitution du corpus, la méthode de recherche d'articles ou de documents spécialisés, une certaine rigueur méthodologique dans la recherche et l'extraction des collocations, la création des fiches phraséologiques, la traduction de termes spécialisés.

Cet article présente l'apprentissage de la langue française par le biais de la phraséologie discursive, mais aussi de la traduction spécialisée à partir d'une méthode active de recherche et de saisie dans la base en ligne ARTES, puis sur remise du dossier que les étudiants présentent en français à la fin du semestre. Le bilan

pédagogique et scientifique de cette expérience est très positif, les étudiants ayant acquis de nouvelles connaissances et compétences.

Il nous reste à remercier sincèrement nos collègues de l'UFR EILA (Mojca Pecman, Nicolas Froeliger, Geneviève Bordet, Natalie Kübler) pour leur apport précieux, leur disponibilité et leur engagement dans ce projet ainsi que nos collègues slovènes (Adriana Mezeg et Gregor Perko) pour leur participation très appréciée dans le cadre du projet bilatéral.

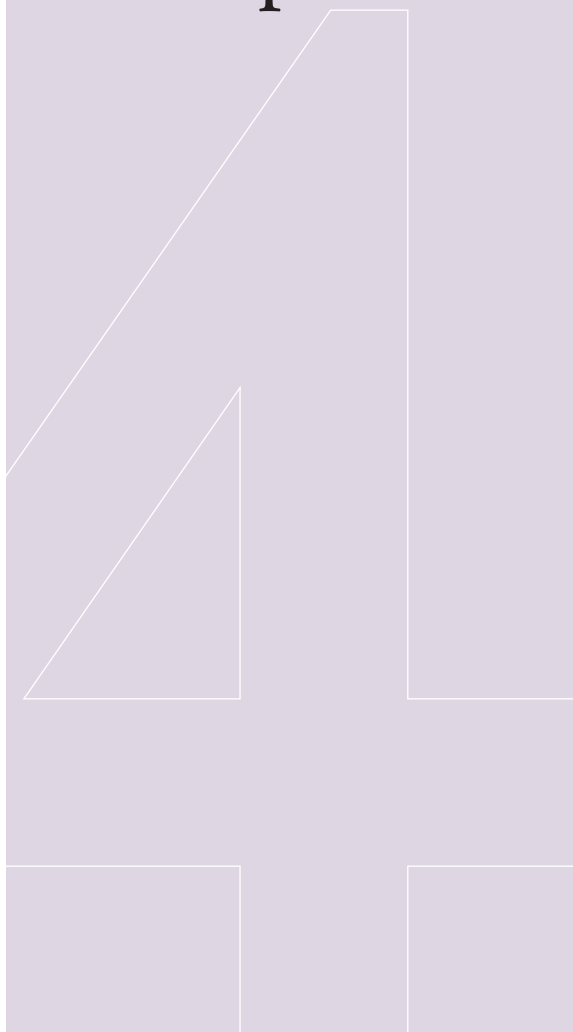
Références bibliographiques

- Bordet, Geneviève, 2013 : The rhetorical role of “collocational chains” and their implications in the building of discourse strategies within specific genres. *The European English Messenger* 17/3. 235-250.
- Cavalla, Cristelle, 2009 : La phraséologie en classe de FLE. *Les Langues Modernes*. Association des professeurs de langues vivantes, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00699916/document>. (Consulté le 15 mai 2020)
- Cavalla, Cristelle, 2015 : Collocations transdisciplinaires dans les écrits de doctorants FLS/FLE. *Linx* 72. 111-130.
- Fontenelle, Thierry, 1994 : Towards the construction of a collocational database for translation students. *Meta* 39/11. 47-56.
- Froeliger, Nicolas, 2013 : *Les Noces de l'analogique et du numérique – De la traduction pragmatique*. Paris : Les Belles lettres.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood et Ruqaiya Hasan, 1976 : *Cohesion in English*. London : Longman.
- Hausmann, Franz Josef, 1979 : Un dictionnaire des collocations est-il possible ? *Travaux de linguistique et de littérature* 17/1. 187-195.
- Heid, Ulrich et Gerhard Freibott, 1991 : Collocations dans une base de données terminologiques et lexicales. *Meta* 36/1. 77-91.
- Hoey, Michael, 1991 : *Patterns of Lexis in Text*. Oxford : OUP.
- Kübler, Natalie et Mojca Pecman, 2012 : The ARTES bilingual LSP dictionary : from collocation to higher order phraseology. *Electronic lexicography*. 186-208.
- Kübler, Natalie, Alexandra Mestivier, Mojca Pecman et Maria Zimina, 2016 : Exploitation quantitative de corpus de traductions annotés selon la typologie d'erreurs pour améliorer les méthodes d'enseignement de la traduction spécialisée. *JADT 2016 Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles* 2. 731-741.
- L'Homme, Marie-Claude et Isabelle Meynard, 1998 : Le point d'accès aux combinaisons lexicales spécialisées : présentation de deux modèles informatiques. *TTR : traduction, terminologie, rédaction* 11/1. 199-227.

- Pavel, Silvia, 1993 : La phraséologie en langue de spécialité. Méthodologie de consignation dans les vocabulaires terminologiques. *Terminologies nouvelles* 10. 23-35.
- Pecman, Mojca, 2008 : Compilation, formalisation and presentation of bilingual phraseology: problems and possible solutions. *Phraseology in language learning and teaching*. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins. 203-222.
- Pecman, Mojca, Claudie Juilliard, Natalie Kübler et Alexandra Volanschi, 2010 : Processing collocations in a terminological database based on a cross-disciplinary study of scientific texts. *Lexicography in the 21st Century: New Challenges, New Applications*. Louvain-la-Neuve : Cahiers du CENTAL. 249-262.
- Pecman, Mojca, 2012 : Étude lexicographique et discursive des collocations en vue de leur intégration dans une base de données terminologiques. Special issue on Terminology, Phraseology and Translation. *JosTrans* 18. 113-138.
- Pecman, Mojca et Christopher Gledhill, 2018 : How trainee translators and their teachers deal with phraseological units in the ARTES database. *Equivalences* 45/1-2. 237-259.
- Rui, Yan, Agnès Tutin et Thi Thu Hoai Tran, 2018 : Routines verbales pour les français langue étrangère : des corpus d'experts aux corpus d'apprenants. *Lidil* 58, <https://journals.openedition.org/lidil/5411>. (Consulté le 15 mai 2020)
- Simonnet, Doriane et Agnès Tutin, 2019 : Utiliser la linguistique de corpus pour renforcer les compétences des étudiants dans l'analyse syntaxique. *Langue française* 203. 83-99.
- Vaupot, Sonia, 2020 : Création de ressources lexicographiques Français-Slovène d'aide à la traduction spécialisée. *Lexikos* 30. 1-21.

AXE 4 –

Littérature française
et littératures
francophones



Le désir et l'identité : une lecture de *Nedjma* de Kateb Yacine

Daniela Čurko

Université de Zadar

Abstract

This article analyses the articulation of the themes of sexual desire and identity in Kateb Yacine's 1956 novel *Nedjma*. The novel implies that destruction of the old tribal order, a radical social change, is a necessary condition for the construction of the new identity of Algeria as a nation. It is therefore significant to point out that in the classic Arab language the same verb root – *th-w-r* – means “to be excited” and “to rebel”, the latter meaning being used in Maghreb. Thus, the sexual excitement is connected with the idea of a social rebellion, which is always the rebellion against the old, or the actual order. This etymology is significant in this novel, where the character of Nedjma, symbolizing Algeria, is an object of both sexual desire and love of the four male protagonists who have to find out what is Algeria they desire to (re)create. The article thus proposes to define the collective identity Nedjma is a symbol of, by analyzing the different metaphors used to describe the character and the homeland, and particularly the images of a star in decline, a siren, a chimera and the metaphor of a confluence.

Key words: Kateb Yacine, Nedjma, desire, identity, confluence

1 INTRODUCTION

Le prénom de Nedjma vient du substantif « an-Najm » signifiant « l'étoile » en arabe (Coran-français.com). Ainsi s'appelle le personnage féminin du roman éponyme de Kateb Yacine publié en 1956. Nedjma donne donc son nom au roman, sans en être pourtant ni le personnage principal, ni un des narrateurs. Remarquons qu'il en est de même avec le titre de la sourate n° 53 dans le Coran, appelée la sourate « De l'étoile », sans que l'astre en soit le sujet principal. Il est vrai que son premier verset commence avec l'invocation de l'étoile, mais l'étoile – Sirius, jadis honorée comme une divinité par certaines religions païennes – n'est que mentionnée dans le texte de la sourate. Le titre de la sourate, tout comme celui du roman *Nedjma*, peuvent donc induire en erreur quant au contenu du texte. Pour citer Kateb Yacine lui-même, Nedjma est un personnage qui « ne domine pas tout-à-fait la scène, qui reste à l'arrière-plan » (Lassal 1966). Ainsi est-elle « le personnage symbolique de la femme orientale qui est toujours obscure et toujours présente également, /.../ toujours en retrait » (ibid.). Car, comme Kateb Yacine le souligne dans une interview donnée dans une émission de la série *Un certain regard* et présentée sur la Radiodiffusion-télévision française (RTF), « la présence de la femme algérienne est autre. C'est une présence cachée, occulte, qui agit, d'ailleurs, avec force » (Haroche et Romero 1971). Nous nous pencherons sur cette obscurité de Nedjma afin d'éclairer un peu ce personnage que Charles Bonn appelle « un signe ambigu, un mot opaque » (Bonn 2009 : 84), parce que Nedjma est d'abord le personnage central autour duquel gravitent les quatre jeunes hommes amoureux d'elle et qui nous racontent leurs vies dans ce roman qui est une « autobiographie plurielle » (Bonn 2009 : 21). Nedjma est donc, en premier lieu, le personnage qui fait naître et qui incarne le désir. Nous étudierons ainsi l'articulation du thème de désir et celui de l'identité collective. Selon la trame narrative du roman et l'idéologie véhiculée dans *Nedjma* par un des principaux romanciers des « littératures de combat » (Lacheraf 1991), l'identité collective ne peut se construire que par la destruction de l'ancien mode de vie tribal, et par l'insoumission au pouvoir colonial, voire par une révolution. C'est pour cela que nous prendrons pour point de départ de notre réflexion l'étymologie du mot arabe désignant la révolution, *thawra*, pour établir ce lien entre le désir amoureux et le changement radical de société, nécessaire à la construction d'une nouvelle identité collective, c'est-à-dire nationale. Comme le rappelle un article de Bernard Lewis cité par Edward W. Said, la racine *th-w-r* en arabe classique signifie « être ému ou excité, d'où, en particulier dans l'usage maghrébin, se rebeller » (1972 : 33, cité par Said 2005 /1980/ : 343-344). Nous partons aussi du constat que le désir puissant et l'amour que Nedjma inspire à ses quatre soupirants sont de nature essentiellement subversive, comme le souligne Hédi Abdel-Jaouad dans son étude de l'amour dans *Nedjma* : « l'amour absolu, l'amour fou est radicalement

subversif : il ruine le statu quo, avec tout ce que ce terme évoque comme appartenance identitaire, sociale, politique, raciale et religieuse » (2006 : 80).

Ensuite, nous verrons que le personnage de Nedjma, en tant qu'objet de désir, de fantasme et d'amour des quatre protagonistes masculins, véhicule l'idée de l'excitation collective, de l'émotion de tous les personnages principaux, ce qui fait de Nedjma à la fois un intermédiaire et un symbole de la réappropriation de l'identité collective et de la construction de l'identité nationale au moyen du changement radical de la société algérienne de l'époque. Nous étudierons ainsi quelques visages d'une Nedjma multiple, plurielle, sans prétendre épuiser le sens de ce personnage à la fois réel – puisqu'il a été inspiré par une cousine dont Kateb Yacine était tombé fou amoureux quand il était adolescent –, mais surtout symbolique et allégorique. Finalement, nous verrons quelle serait la vision d'une nouvelle identité collective véhiculée par le personnage de Nedjma.

Nous commencerons toutefois par nous arrêter sur un autre personnage féminin incarnant le désir – la jeune Suzy, fille de M. Ernest, chef d'équipe dans un village perdu dans les hauteurs, où les quatre protagonistes sont embauchés comme manœuvres au chantier pour une période qui s'avèrera courte. Le personnage de Suzy n'a certes pas la richesse foisonnante de l'énigmatique Nedjma, mais il nous intéresse en ce qu'il l'annonce, puisqu'il relie le thème du désir et celui de l'identité collective.

2 SUZY, OBJET INACCESSIBLE. LE DÉSIR ET LA SÉGRÉGATION RACIALE.

L'adolescente Suzy est convoitée par les quatre personnages principaux, Rachid, Mustapha, Lakhdar et Mourad, et surtout par ce dernier : en cela, elle est donc un double de Nedjma, également désirée par tous les protagonistes. L'exclamation des jeunes hommes à l'arrivée de Suzy au chantier, phrase qui n'est pas prononcée, mais fait partie de leur monologue intérieur, dit à la fois l'admiration et le désir que la jeune fille leur inspire, mais aussi toute la distance sociale qui sépare les jeunes ouvriers algériens de la fille de leur chef d'équipe français dans une Algérie colonisée, qui n'est qu'un « département français » (Yacine 1956 : 187) :¹ « À onze heures arrive la fille avec le panier. *Dieu le généreux !* Elle est pleine de mouvements qui paralysent » (ibid. : 17).

Il faut aussi rappeler que les deux amis et anciens camarades de classe, Lakhdar et Mustapha, qui avaient été de bons élèves – Mustapha était même brillant au collège – ne sont ouvriers que parce qu'ils ont été expulsés du collège pour

¹ Dans la suite de l'essai, ce roman sera signalé par le sigle *N*.

avoir participé aux manifestations contre le pouvoir colonial, tenues le 08 mai 1945 à Sétif. Nous tenons à rappeler que cette participation et cette expulsion du collège sont d'ailleurs des données autobiographiques de la jeunesse de Yacine (Bonn 2009 : 12). Ainsi, au lieu de faire des études, Lakhdar et Mustapha sont contraints d'exercer de petits métiers pour survivre, leur avenir professionnel étant mis en question, voire ruiné à cause de leur appartenance à un peuple dominé et surtout à cause de leur refus de cette domination. Et les subalternes peuvent-ils désirer celle qui appartient à la nation dominante ? Car c'est leur statut de subalternes qui rend l'orgueilleuse Suzy inaccessible, bien plus que l'amour que la jeune fille porte déjà à un brigadier, français comme elle, amour dont le lecteur ne sait d'ailleurs encore rien dans les premiers chapitres du roman. En effet, cet amour ne sera révélé qu'au chapitre I, VII. Les préjugés raciaux et de classe dont fait preuve la jeune fille, qui, par exemple, ressent un malaise, voire de la honte à marcher à côté de Mourad parce qu'il est ouvrier et algérien, rendent impossible toute vraie rencontre, amoureuse ou simplement amicale, bref tout échange entre ceux qui appartiennent à deux communautés distinctes. Le désir des jeunes hommes est donc frustré à cause de la ségrégation raciale :

Et voilà, pense Mourad, le charme est passé, je redeviens le manoeuvre de son père, elle va reprendre sa course à travers le terrain vague comme si je la poursuivais, comme si je lui faisais violence rien qu'en me promenant au même endroit qu'elle, *comme si nous ne devions jamais nous trouver dans le même monde, autrement que par la bagarre et le viol.* (N : 24, mis en italiques par nous)

Alors que Mourad vouvoie la jeune fille qui est pourtant à peu près de son âge, le tutoiement par lequel elle s'adresse à lui et dont il comprend le sens – il s'agit de rétablir la distance sociale et interpersonnelle – révèle le statut octroyé par l'administration coloniale à la population algérienne et qui est celui de citoyens de second ordre, et Mourad en est conscient et frustré. La frustration transforme le désir sexuel en pulsion de violence, tant Mourad voudrait imposer ses propres valeurs morales à la fille de M. Ernest :

« Si je lui pressais les seins ? » Puis sa pensée n'est plus que de la frapper, de la voir par terre, de la relever peut-être, et l'abattre à nouveau – jusqu'à ce qu'elle se réveille, somnambule tombée de haut, avec toutes ses superstitions, quitte à mourir sans avoir reconnu qu'il y a un monde, ni le sien, ni le mien, ni même le nôtre, mais simplement le monde qui n'en est pas à sa première femme, à son premier homme, et qui ne garde pas longtemps nos faibles traces, nos pâles souvenirs, un point c'est tout. (N : 24, mis en italiques par nous)

La rencontre inattendue de Mourad avec la fille de son chef d'équipe sur la route de campagne contient toutefois un vague espoir de dépassement du clivage social

entre colonisateurs et colonisés, et cela justement par le désir que, à l'instar de Mourad, semble éprouver Suzy, dont la rougeur des joues, au moment de leur séparation, est la preuve. En effet, le regard de Mourad suit celui de la jeune fille qui regarde du côté du champ des narcisses où elle était couchée tout à l'heure, et les deux personnages partagent à ce moment-là, tacitement et par le regard, un souvenir érotique commun. La route que prend Suzy, située à l'extérieur du village – l'espace ouvert – est l'image d'une possible ouverture à l'autre, à cet Autre envers qui Suzy ressent des émotions ambivalentes que l'altérité inspire par définition (cf. Beauvoir 1949 /1976/ : 245). La route symbolise donc l'ouverture à autrui par-delà les différences entre les colonisateurs et les colonisés. Il y a donc ici un présage, ou un espoir – pourtant immédiatement déçu – que le désir pourrait faire dépasser les différences et les animosités entre les deux communautés, et abolir la distance instaurée par le mode de fonctionnement de la société coloniale :

« Elle va partir. » Ils ne se disent rien. « Elle regarde du côté des narcisses, là où elle était couchée tout à l'heure, *humide*, solitaire, *entrouverte* », et Mourad rougit, et le visage rougissant de Suzy se ferme à nouveau ; elle s'en va en courant. (*N* : 24)

3 LES VISAGES DU DÉSIR : UNE NEDJMA PLURIELLE

Nous faisons encore une fois appel à l'écrivain pour qui *Nedjma* était « un livre à la recherche d'une femme et d'un pays », comme il précise dans la même interview donnée dans l'émission *Intersection* de Maloud Lassal pour la Berbère télévision (Lassal 1966). Les quatre protagonistes, pris d'une passion pour Nedjma, sont à la recherche de celle qui se dérobe constamment, mais dont la poursuite va se muer en une quête d'identité collective, puisque son nom, comme nous l'avons précisé *supra*, désigne l'étoile. Or, l'étoile est le symbole figurant sur le drapeau national de l'Algérie.² Mais qui est Nedjma, en réalité ? Cerner ce personnage protéiforme nous permettrait de voir quelle serait cette nouvelle identité en gestation dont Nedjma est le symbole.

Préparée par le personnage de Suzy, Nedjma est celle qui attire, séduit et subjugué les quatre amis, en jouant, selon Kristin Aurbakken, sur sa force d'attraction, mais aussi de répulsion, la répulsion étant représentée par l'image de l'araignée qui effraie Rachid en sautant sur son torse dans la cellule de prison. Rappelons que

2 Le drapeau national algérien comporte un grand croissant rouge en son milieu, et une étoile à droite. Le nom de l'étoile figurait aussi dans l'intitulé du premier mouvement nationaliste et indépendantiste algérien, L'Étoile nord-africaine (ENA), fondé en 1926 ; mouvement présidé par Messali Hadj et qui comptait comme membre le petit-fils de l'Émir Abd el-Kader. Kateb Yacine, dès ses années de lycée à Bône, a par ailleurs été militant du parti nationaliste appelé le Parti du peuple algérien.

Rachid se trouve en prison parce qu'il a été pris comme déserteur. Le personnage de Nedjma « exerce une irrésistible force d'attraction stellaire et de répulsion arachnéenne » (1984 : 131). Nous verrons que, tour à tour, Nedjma est vue par les narrateurs successifs que sont Mourad, Mustapha, Lakhdar et Rachid, ainsi que par le narrateur omniscient, comme un symbole polysémique. Ainsi, ce personnage féminin incarnant le désir des quatre protagonistes est-elle « la prestigieuse femelle » (*N* : 116), mais en même temps Nedjma est beaucoup plus que cela : c'est donc une étoile, une « chimère » (ibid. : 118, 127) mais aussi « une apparition » (ibid. : 71), et puis, quand elle sort du bain de son chaudron comme la déesse de l'amour de la coquille, c'est un avatar de la Vénus de Botticelli avec « *son écrasante chevelure fauve* » (ibid. : 74) ; son corps, par ses « dépouilles des vipères » (ibid. : 149) où on verrait « scintiller les écailles » (ibid.) rappelle la fée Mélusine, être fascinant et fuyant. Nedjma est aussi une « Salammbô » (ibid. : 188, 189, 195). Ridha Boulaâbi a fait une analyse pertinente et exhaustive des significations de l'assimilation de Nedjma avec l'héroïne du roman flaubertien (2015 : 68-70). Toutefois, il n'entre pas dans le cadre restreint de notre court article de proposer une approche mythocritique exhaustive du personnage de Nedjma, et nous allons surtout nous arrêter aux quatre métamorphoses de ce personnage féminin à l'identité plurielle : à l'image de l'étoile, de la sirène, de la chimère et à l'image de la confluence.

3.1 Nedjma, étoile en déclin

Ridha Boulaâbi a souligné que la sourate n° 53 déjà mentionnée *supra*, dite la sourate « de l'Étoile », est une des références du nom de Nedjma (étoile), en précisant que le texte de la sourate exhorte le fidèle à abandonner les anciennes idoles païennes, qui étaient en l'occurrence des idoles féminines, afin de se tourner vers le Dieu unique. Ainsi, les jeunes protagonistes du roman, obsédés par Nedjma, devraient-ils abandonner leur vaine poursuite de cette jeune femme inaccessible, devenue leur idole, pour se dédier à la révolution et à la lutte pour la libération de leur pays du joug colonial (ibid. : 65-68). Toutefois, il y a une notion qui nous semble significative et qui n'a pas été analysée dans cette étude par ailleurs très pertinente. C'est l'idée du déclin que Yacine reprend du début du premier verset de la sourate : « Par l'étoile lorsqu'elle décline » (Coran-français.com). Alors que dans ce vers du Coran le verbe *décliner* est employé au sens littéral de « s'éloigner de l'équateur, redescendre vers l'horizon après avoir atteint son point culminant » (Centre national de ressources textuelles et lexicales), Yacine l'emploie au sens figuré qui connote la déchéance morale et matérielle, la ruine qui est à la fois celle de la tribu berbère des Keblouti, décimée, et de l'Algérie, colonisée, en faisant représenter, dans le carnet de Mustapha, Nedjma, image de la patrie, en femme

déchue. La jeune femme y est toujours le symbole du pays, mais vu cette fois comme décadent, comme le pays pour lequel il faudrait livrer le combat, afin de le réhabiliter et de lui redonner sa dignité :

la femme fatale, stérile et fatale, femme de rien, ravageant dans la nuit passionnelle tout ce qui nous restait de sang, non pour le boire et nous libérer comme autant de flacons vides, non pour le boire à défaut de le verser, mais seulement pour le troubler, stérile et fatale, mariée depuis peu, en pénitence *dans sa solitude de beauté prête à déchoir*, à peine soutenue par les tuteurs invisibles ; amants d’hier et d’aujourd’hui, surtout d’hier, de ce passé fastueux où elle avait semé ses charmes en des lieux de plus en plus secs ; *ils la voyaient déchoir* et préparaient dans l’ombre leur défection, séniles pour la plupart, ou bien si jeunes qu’ils pouvaient toujours fuir, *et renier le présomptueux combat qu’ils avaient l’air de livrer pour elle l...l*. (N : 200-201, mis en italiques par nous)

Dans ce roman où Mehana Amrani étudie une véritable « poétique de la ruine » (2012 : 71-84), la déchéance de Nedjma est également une métaphore de la décadence des deux villes principales du Royaume de Numidie, Cirta et Hippone, jadis villes principales de l’ancien royaume berbère, villes prospères, dont il ne reste plus que des ruines près de Constantine et près de Bône, deux villes où se déroule l’action d’une partie de la trame narrative du roman.

3.2 Nedjma la sirène

Dans son Carnet, Mustapha, un des quatre narrateurs amoureux de Nedjma la dépeint en sirène dont la séduction a failli le perdre lui-même, ainsi que ses trois compagnons, tous membres de la même tribu berbère des Keblouti. Après le massacre commis par les soldats français sur la tribu, les rares survivants restés au Nadhor, pour survivre et sauvegarder leur identité ont pratiqué l’endogamie, si bien que Nedjma aurait pu choisir d’épouser l’un de ses soupirants, si elle n’avait pas déjà été mariée à Kamel, dont on suspecte, par ailleurs, qu’il est peut-être son propre frère :

nous nous sommes toujours mariés entre nous ; l’inceste est notre lien, notre principe de cohésion depuis l’exil du premier ancêtre ; le même sang nous porte irrésistiblement à l’embouchure du fleuve passionnel, *auprès de la sirène chargée de noyer tous ses prétendants* plutôt que de choisir entre les fils de sa tribu – Nedjma menant à bonne fin son jeu de reine fugace et sans espoir jusqu’à l’apparition de l’époux, le nègre prémuni contre l’inceste social. (N : 200, mis en italiques par nous)

Nedjma y est vue comme un double de sa mère, une Française séductrice et adultère, comme « la réplique de l'insatiable Française » (ibid. : 112). En effet, il est intéressant de voir quel rôle néfaste Rachid attribue à Nedjma dans la déchéance de sa tribu des Keblouti. Alors qu'il est en proie au délire à cause d'une attaque du paludisme, Rachid, un des quatre protagonistes, révèle à son ami Mourad la vérité sur le passé de leur tribu et donc de leur pays, la vérité sur l'époque de la colonisation, et l'époque qui l'a suivie immédiatement. C'est le récit historisant de la décadence de l'Algérie tribale, décadence due non seulement à la défaite, mais aussi à la trahison et à la compromission des chefs vaincus et de leur descendance. Les fils des vaincus ont vendu le reste des terres, dont la plus grande partie était déjà confisquée par l'administration coloniale et redistribuée aux colons. Ainsi les fils étaient-ils tout aussi coupables que les pères, car, après la défaite, une fois privés non seulement de leurs terres et de leurs possessions, mais aussi de leur mission historique, et de leur identité, ils se tournèrent vers le divertissement et les plaisirs. Dans le récit de Rachid représentant cette fin d'un monde tribal et patriarcal, la mère de Nedjma, et par-delà elle, la femme étrangère en général, y est peinte en agent de corruption et surtout en catalyseur de la décadence, en séductrice se servant de son corps et de sa beauté afin de terminer l'œuvre de ruine entamée par les colonisateurs :

Les héritiers des preux se vengeaient dans les bras des demi-mondaines ; ce furent des agapes, des fredaines de vaincus, des tables de jeu et des passages en première classe à destination de la métropole ; l'Orient asservi devenait le clou des cabarets ; les femmes de notaires traversaient la mer dans l'autre sens, et se donnaient au fond des jardins à vendre... (N : 112)

3.3 Nedjma, une chimère

Pour Rachid et Si Mokhtar, Nedjma incarne aussi l'identité ethnique qu'ils rêvent de se réapproprier. Nedjma est l'image de leurs anciennes cultures – berbère et arabe – partiellement abandonnées ou oubliées sous l'emprise de la culture dominante des colonisateurs, par le processus de l'acculturation. Rappelons ce que désigne ce terme :

L'acculturation, concept anthropologique, désigne, selon Redfield, Linton et Herskovits, « l'ensemble des phénomènes qui résultent d'un contact continu et direct entre les groupes d'individus de cultures différentes et qui entraînent des changements dans les modèles (patterns) culturels initiaux de l'un ou des deux groupes. » (Redfield, Linton et Herskovits 1942, dans Marchal 2012 : 107)

Ce processus est vécu par ces deux personnages comme une compromission et une déchéance. Le désir de Nedjma se traduit donc ici comme le désir d'être, le

désir de retrouver une identité culturelle perdue, ou affaiblie. Dans ce contexte, le personnage de Nedjma symbolise le rêve – qui s'avérera n'être qu'une chimère au sens de « l'illusion » – de réappropriation de leur ancienne identité ethnique avec le retour au Nadhor, pays des ancêtres et à leur ancien mode de vie tribal et patriarcal. Une chimère, car le séjour tant rêvé au Nadhor, où vivent les derniers survivants du massacre, se révèle être un véritable désastre pour les trois protagonistes, Nedjma, son père Si Mokhtar et Rachid : Si Mokhtar est assassiné par le nègre gardien de la tribu, Nedjma enlevée par ce dernier et séquestrée pour ne devenir qu'une forme « voilée de noir » (*N* : 196), et Rachid chassé avec mépris, comme un de ceux qui ont trahi la tribu, ayant vendu leurs terres, son bien suprême. D'ailleurs, la jeune femme n'est-elle pas décrite précisément comme une « chimère » par Rachid qui se rappelle sa première rencontre avec elle à la clinique de Bône : « *et la chimère se mit à me sourire, dans sa somptuosité inconnue, avec des formes et des dimensions de chimère, semblant personnifier la ville d'enfant* » (ibid. : 118).

3.4 Nedjma, pays confluence, pays océan

L'élucidation des origines et donc de l'identité de Nedjma s'inscrit dans la trame narrative du roman, et y prend une place importante. Toutefois, l'identité du père de Nedjma restera secrète, bien qu'une partie en ait été révélée par le récit de Rachid, un des quatre amis amoureux de la jeune femme, qui à son tour relate et transmet le récit de Si Mokhtar, son vieux camarade, dans ce roman qui, à plusieurs reprises, recourt à la mise en abyme.

Dans un premier temps, Yacine donne à Nedjma une fausse mère, Lella Fatma, femme qui l'a élevée, mais qui s'avérera n'être qu'une mère adoptive : si le vrai père de Nedjma est Si Mokhtar, Lella Fatma n'est même pas une parente proche de Nedjma, leur appartenance à la même tribu mise à part. Si, par contre, le vrai père de Nedjma est Sidi Ahmed, frère de Lella Fatma, celle-ci serait la tante de la jeune femme. Toutefois, le nom de cette mère adoptive recèle une donnée significative, et ne nous semble pas choisi au hasard, car une figure très importante du mouvement de la résistance algérienne au XIX^e siècle portait un nom qui en est presque paronyme : il s'agit de Lalla Fatma N'Soumer (1830-1863), qui a participé à la résistance contre les Français de 1854 à 1857, avant d'être prise et de périr en prison six ans plus tard. Par le choix du nom de la mère adoptive de Nedjma, Yacine a donc rapproché et presque affilié Nedjma à une personnalité importante de la résistance algérienne au XIX^e siècle, ce qui implique que l'Algérie dont il rêve est un pays indépendant.

Le lecteur ne saura jamais si le vrai père de Nedjma est Sidi Ahmed, père de Rachid, ou Si Mokhtar, personnage haut en couleur, homme fantasque, farfelu et

noceur, et surtout grand séducteur, amant de tant de femmes mariées, qui avait été l'ami de Sidi Ahmed avant de devenir son rival, et son meurtrier présumé, tout cela pour l'amour de la mère de Nedjma. Ce qui nous importe, pour l'identité de Nedjma, et donc pour la définition de la nouvelle Algérie qu'elle symbolise, c'est de songer aux significations impliquées par les origines de Nedjma du côté de sa mère, qui est une juive Marseillaise, « la femme d'un notaire » (ibid. : 112). En donnant à Nedjma, symbole du pays en gestation, des origines mixtes et en partie étrangères, Yacine nous révèle quelle serait l'Algérie rêvée par lui. En effet, Nedjma, au sang mêlé, berbère et française, « femme-origine et l'étrangère qui la supplante et la révèle à la fois » (Bonn 2009 : 76), est l'image du nouveau pays qui serait créé un jour, après la libération nécessaire du pouvoir colonial. Au même titre que son père présumé, Si Mokhtar, Nedjma est médiatrice d'un nouveau rapport à l'identité, qui ne sera plus fondé sur la pureté de la tribu, à laquelle la jeune femme n'appartient que du côté de son père. Nedjma au « sang mêlé » est la métaphore de la vision utopique, qui est celle de Mourad, d'une nouvelle Algérie qui sera un pays multi-ethnique de tous les peuples qui ont fait son passé et qui font son présent. L'image de la confluence et l'image de l'océan sont deux autres métaphores employées par Mourad pour décrire cette utopie :

Ce sont nos pères, certes ; des oueds mis à sec au profit de moindres ruisseaux, jusqu'à la confluence, la mer où nulle source ne reconnaît son murmure : l'horreur, la mêlée, le vide – l'océan – et qui d'entre nous n'a vu se brouiller son origine comme un cours d'eau ensablée, n'a fermé l'oreille au galop souterrain des ancêtres. (*N* : 106)

Car le rêve de Mourad, qui voit son pays hanté par les âmes des ancêtres, est qu'il s'en émancipe pour devenir un pays ayant un avenir, et non uniquement un passé douloureux de défaite, ce passé étant vu comme « l'hécatombe où gît leur vieil échec chargé de gloire » (ibid.). Ce pays, cette confluence, c'est l'image d'une nouvelle nation à créer, nation qui ne sera pas héritière du seul passé tribal berbère ou arabe, mais qui englobera consciemment l'héritage culturel des peuples divers, des civilisations diverses qui ont fait son histoire au cours des millénaires. Nedjma fille d'une juive française et d'un Berbère, Nedjma descendant à la fois des colonisateurs et des colonisés, se joint ainsi à l'image de la confluence pour dire la vision que le romancier a de cette nouvelle nation.

4 CONCLUSION

Nedjma, être protéiforme, jeune femme à tant de visages contradictoires, personnage dont Yacine fait le symbole de l'Algérie présente, mais aussi d'une Algérie à naître sur les ruines d'un monde ancien, tribal, est riche de sens. En tant qu'objet

de désir des quatre protagonistes du roman, et en tant que femme inaccessible, le personnage de Nedjma est annoncé et précédé par celui de Suzy, jeune Française, inaccessible à cause de la ségrégation raciale.

Nous avons démontré que l'image de l'étoile en déclin fait de Nedjma une femme déchue à l'instar de l'Algérie colonisée dont Yacine déplore le présent, à l'instar aussi de la grande tribu des Keblouti décimée. Dans le Carnet de Mustapha, Nedjma est peinte en sirène, l'agent de corruption des hommes qui l'aiment. Cette vision la rapproche de sa mère, l'étrangère, femme adultère, femme fatale, séductrice ayant provoqué la mort de son amant, le père de Rachid. Nedjma vue par Rachid est une « chimère » – et d'ailleurs le retour tant rêvé de celui-ci avec Si Mokhtar et Nedjma au pays de Nadhor se révélera une illusion et provoquera la mort de son camarade, ainsi que l'enlèvement et la claustration de Nedjma. Ce catastrophique retour aux origines est la preuve que la réappropriation de l'ancienne identité collective, tribale, est bien une chimère dangereuse. Et puis, finalement, ce sont les images de la confluence, de la mer et de l'océan où se déversent les ruisseaux qui seraient, selon nous, l'image d'une Algérie à venir qui englobera toutes ses ethnies et peuples divers, présents et passés, pour en créer une nation.

Références bibliographiques

- Abdel-Jaouad, Hédi, 2006 : *Le Fou de Nedjma*. Boudraa, Nabil (éd.) : *Hommage à Kateb Yacine*. Paris : Harmattan. 83-88.
- Amrani, Mehana, 2012 : *La Poétique de Kateb Yacine : l'autobiographie au service de l'Histoire*. Paris : L'Harmattan (Critiques littéraires).
- Arnaud, Jacqueline, 1982 : *Recherches sur la littérature maghrébine de langue française. Le cas de Kateb Yacine*. Paris : L'Harmattan.
- Beauvoir, Simone de, 1949 [1976] : *Le Deuxième sexe I*. Paris : Gallimard (Folio/ Essais 37).
- Berque, Jacques, 1974 : *Langages arabes du présent*. Paris : Gallimard.
- Berque, Jacques, 1995 : *Dix Odes de l'Anté-islam*. Paris : Sinbad.
- Bonn, Charles, 2009 : *Kateb Yacine, Nedjma*. Paris : L'Harmattan.
- Boukhelouf, Sabiha, 2001 : Le Tragique dans le cycle Nedjma de Kateb Yacine. *Littérature* 121. 62-75.
- Boulaâbi, Ridha, 2015 : *Kateb Yacine, Nedjma*. Paris : Honoré Champion (Entre les lignes. Littératures Sud).
- Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL)*, <https://www.cnrtl.fr>. (Consulté le 7 mars 2020)
- Coran en français.com*, <https://www.coran-francais.com/>. (Consulté le 7 mars 2020)

- Harchi, Kaoutar, 2014 : Jeu de la critique et critique du Jeu. Lectures et orientations idéologiques de Nedjma de Kateb Yacine. Imorou, Abdoulaye (éd.) : *La Littérature africaine francophone : mesures d'une présence au monde*. Dijon : Éditions universitaires de Dijon. 75-84.
- Haroche, Charles et Isidro Romero, 1971 : Kateb Yacine, écrivain public. *Un certain regard*, le Service de la recherche de RTF, <https://www.youtube.com/watch?v=9nUNqOXLomc>. (Consulté le 7 mars 2020)
- Hervé, Marchal, 2012 : *L'Identité en question*. Paris : Ellipses.
- Lacheraf, Mustépha, 1991 : *Littératures de combat*. Alger : Éditions Bouchène.
- Lassal, Miloud, 1996 : *Intersection*. Émission de la Berbère télévision, <https://www.youtube.com/watch?v=6gEMxsPGHrc>. (Consulté le 7 mars 2020)
- Pandolfo, Stephania, 1997 : *Impasse of the Angels. Scenes from the Moroccan Space of Memory*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Said, Edward W., 2005 [2004, 1980] : *L'Orientalisme. L'Orient créé par l'Occident*. Paris : Éditions du Seuil (La Couleur des idées).
- Spivak, Gayatri Chakravorty, 2009 : *Les Subalternes peuvent-elles parler ?* Paris, Amsterdam : Éditions Amsterdam.
- Tlatli, Soraya, 2006 : Les ruines de l'Algérie chez Kateb Yacine. Boudraa, Nabil (éd.) : *Hommage à Kateb Yacine*. Paris : L'Harmattan. 53-71.
- Yacine, Kateb, 1996 [1956] : *Nedjma*. Paris : Éditions du Seuil (Points).

Charles d'Orléans poète médiéval ou le cas d'un mélancolique moderne

Christina Dara

École navale hellénique

Abstract

Melancholy has subsisted over centuries, but it was not until the end of the Middle Ages that it became poetry. The impact of the motif, the emergence of which coincides with the definitive separation between poetic speech and music, is so important in French literature that we speak of “the melancholic age of writing”. Charles d'Orléans belongs to the lineage of French medieval poets marked by melancholy, whose poetry draws from the bottom of his soul by following its movements. Melancholy becomes a character, a natural power or space without ever losing the common denominator of pain. Through the study of metaphor and allegory, we demonstrate how personal poetry reflects human existence, thus becoming diachronic and universal. The importance of Charles d'Orléans's poetry is evidenced by the impact it had not only on his contemporary poets but also on those of the following centuries. The abundance of poems written on Charles d'Orléans's-inspired *incipit* is proof of this. These poems, known as *poèmes de concours*, which have been travelling from court to court, deserve to be subjected to scientific study and included in university teaching since they make it possible to identify, behind an apparent thematic homogeneity, the characteristics that are specific to each poetic environment.

Key words: Middle Ages, French poetry, Charles d'Orléans, melancholy

1 LA PROBLÉMATIQUE

Bien que le terme de *dépression* l'emporte actuellement sur celui de *mélancolie*, cette dernière est considérée, tant par les spécialistes de la santé que par les sociologues, comme le mal du XXI^e siècle. Quel que soit le terme adopté selon l'époque, *acedia*, *spleen* ou *dépression*, la mélancolie traverse plus de deux mille ans, depuis l'antiquité jusqu'à l'époque contemporaine, définissant toujours un état morbide caractérisé par un abattement physique et moral complet.

L'origine du mot mélancolie remonte à l'antiquité grecque et à la théorie des Quatre Humeurs. La théorie de la tétrade des humeurs est mise en relation avec les qualités et les saisons. Ainsi, à la bile noire correspondent l'automne et la qualité du froid et du sec. En même temps, il existait un parallélisme entre les quatre saisons et les quatre âges de l'homme. Le cycle de la vie était perçu comme étant constitué par une enfance *flegmatique*, une jeunesse *sanguine*, une maturité *colérique* et une vieillesse *mélancolique* (Klibanski et al. 1989 : 39-40).

L'équilibre parfait n'existe pas, mais on constate, chez chaque individu, la prédominance d'une seule humeur, ce qui signifie que chacun est prédisposé à une maladie. La mélancolie désigne donc un simple tempérament ou une maladie dont les symptômes les plus frappants sont l'abattement profond et l'altération de l'esprit. La notion de mélancolie est quelquefois associée à celle de folie ; c'est le cas de la tragédie grecque : le verbe *μελανχολᾶν*, fabriqué sur la racine *μέλαινα χολή*, devient synonyme de *devenir fou* (Spitzer 1985 : 241).

Le thème de la mélancolie subsiste au cours des siècles en se modifiant, mais ce n'est qu'à partir du XIV^e siècle français qu'il devient un véritable *topos* poétique. L'impact du motif est tel qu'on parle d'une littérature de la fin du Moyen Âge marquée par la couleur de la mélancolie (Cerquiglini 1993 : 11). Charles d'Orléans se situe dans la lignée des poètes français du XV^e siècle dont la poésie puise dans les profondeurs ténébreuses de son âme mélancolique.

Dans le présent travail, nous démontrons que la mélancolie de Charles d'Orléans correspond non seulement aux acceptions du terme, repérables depuis les origines, mais aussi aux descriptions actuelles de la symptomatologie de l'état psycho-pathologique. La souffrance morale, l'accablement physique, la maladie, la vieillesse, la folie, le temps qui blesse et l'espace angoissant sont des constantes exprimées grâce à l'allégorie et à la métaphore, deux figures d'expression très chères à son époque. Ces dernières méritent qu'on s'y attarde puisqu'elles servent d'outil à une poésie très personnelle et, en même temps, très populaire à son époque, ce que prouvent les nombreuses attestations des motifs orléanais dans les anthologies (Champion 1913 : 415-417). Ceux-ci voyagent de cours en cours et fécondent l'imagination poétique tout en permettant la

naissance d'un style poétique très ornementé qui se situe aux antipodes du dépouillement du style de Charles. Le cas de la *Forêt de longue attente* nous servira de preuve.

2 L'ALLÉGORISATION DU SENTIMENT

Depuis le *Roman de la Rose*, la mélancolie se transforme en personnage changeant des visages et des habits, mais constant dans son rôle de femme malveillante et hostile entraînant le malheur.

On pourrait voir, chez Charles d'Orléans, une prédisposition mélancolique due aux événements tragiques de la vie. Il est évident que, quand le premier fils de Louis d'Orléans et de Valentine Visconti naît, tout le monde voit en lui un futur homme politique. De par sa naissance, il aurait joué un rôle important dans l'histoire de la France du XV^e siècle. Pourtant, les drames n'ont pas manqué dans sa vie. Très tôt, il connaît le deuil et le malheur : en 1407 son père est assassiné par Jean sans Peur, l'année suivante sa mère meurt brisée par la tristesse et, l'année d'après, son épouse Isabelle de France meurt après avoir accouché d'une fille. Mais l'événement qui a le plus marqué la vie et la poésie du prince est sa longue captivité en Angleterre, qui commence en 1415, après la défaite d'Azincourt, et se termine 25 ans plus tard, en 1440. Charles d'Orléans est prisonnier des Anglais quand il apprend la triste nouvelle de la mort de sa seconde femme, Bonne d'Armagnac, à qui est consacrée une série de Ballades (Champion 1969).

Bien que les événements de la vie aient probablement forgé le psychisme du poète et laissé leur trace dans ses poèmes, il ne faut pas chercher à faire une lecture à clef biographique (Poirion 1978 : 272-273). Les références aux événements réels deviennent de plus en plus rares dans les ballades, pour disparaître quasiment dans les rondeaux : le poète l'emporte sur le prince (Planche 1991 : 402). La mélancolie allégorisée apparaît pour la première fois dans la « Retenue d'Amours »,¹ poème narratif long qui ouvre son recueil, quand Nature remet le jeune Charles sous la protection d'Enfance. Le premier ordre qu'elle lui adresse est de mettre l'enfant à l'abri des souffrances de « Merencolie ».

Sans point souffrir Soing Merencolie
Aucunement me tenir compaignie
(Retenue d'Amours, vv. 7-8)

1 Les poèmes de Charles d'Orléans sont tirés de l'édition du Livre de poche (cf. Bibliographie) qui est la plus facilement accessible en librairie et en bibliothèque alors que le rondeau de Fredet est tiré de celle de Champion qui date de 1923, réimprimée en 1982, la seule contenant les poésies des amis et familiers du duc incluses dans le manuscrit de ce dernier.

Dès que le poète renonce au service courtois, Mélancolie s'associe à Vieillesse. Dans la ballade 96 apparaissant après le « Songe en complainte » et la « Departie d'Amours », le vocabulaire de la souffrance se rattache à la thématique de la vieillesse.

/M/on cueur vous adjourne, Viellesse,
 Par Droit, huissier de parlement,
 /.../
 Vous nous avez par tirennye
 Mis es mains de Merencolie
 Sans savoir la cause pourquoy.
 (Ballade 96, vv. 1-2 et vv. 7-9)

L'allégorie se dote d'un trait physique. Les mains suggèrent l'idée que le poète se sent attrapé, piégé, immobilisé. Le complément circonstanciel de manière *par tirennye* et le refrain *sans savoir la cause pourquoy* insistent sur l'idée de l'arbitraire et de l'injustice. Mélancolie est souvent assistée par un clan d'allégories conspiratrices : *Dueil, Dangier, Detresse, Dureté, Ennuy, Doleur, Desplaisir, Tristesse, Fortune* et *Viellesse* sont des compagnons fidèles qui attisent toute sorte de souffrance. Dans les ballades, Mélancolie apparaît comme une allusion, comme une allégorie comparse parmi d'autres.

Quant aux allégories en général, on distingue « deux lignes principales de cli-vage » : « l'une selon les genres (ballades-rondeaux), l'autre selon le temps (en gros, avant et après 1440) » (Zumthor 1975 : 208). L'année 1440 est une année charnière pour la vie et la poésie de Charles : c'est la fin de la longue captivité et le début d'une nouvelle vie. Charles se réintègre donc dans la vie active. Le changement de la vie entraîne un changement poétique : il abandonne définitivement la ballade au profit du rondeau. Le retour à la vie active coïncide avec le désenchantement : après une absence de 25 ans, le poète est confronté à la réalité d'une France qui change et à la constitution d'un monde nouveau : 31 occurrences de Mélancolie sont repérées dans les rondeaux contre seulement 8 dans les ballades (Poirion 1978 : 56). La libération de Charles coïncide avec la disparition de la dame et de l'amour dans sa poésie et le repli du poète sur lui-même qui dorénavant cherche à figer l'émotion de l'instant : des éclats et des éclairs figés en vers (Planche 1980 : 57). Quand le poème devient le miroir de l'âme, Mélancolie s'installe comme une puissance contraignante qui s'impose.

Dans le rondeau 134, elle assume le double rôle contradictoire de nourrice et de guerrière. L'acte vital de nourrir est sapé par l'association à l'idée de la peine. La source de vie devient source de mort : *Mort de moy !* s'apostrophe-t-il dans l'*incipit*, cri qui devient obsessionnel quand il apparaît à deux reprises dans le

refrain créant un mouvement cyclique asphyxiant. Le bâton *qui point a deux boutz*, attribut redoutable mais discourtois par rapport à la noble épée, lui donne une contenance félonne.

Mort de moy ! vous y jouez vous
Avec dame Merencolye ?
Mon cueur, vous faictes grant folye :
C'est la nourrice de Courroux !

Un baston qui point à deux boutz
Porte, dont elle s'escremye
Mort de moi etc. !
(Rondeau 134, vv. 1-7)

Le découpage du mot en *mere Ancolye*, dans le rondeau 136, associe étrangement l'idée de la maternité aux couleurs sombres et funèbres de la fleur vénéneuse de *l'ancolie* de la variété *atrata*, indigène de la France, qui tant par sa sonorité que par sa couleur devient l'écho sonore et visuel de la mélancolie (*μέλαινα χολή*, bile noire) surenchérisant le portrait renversé de mère et de nourrice (Planche 1974 : 251).

Allez ! Allez vielle nourrice
De Courroux et de malle Vie,
Rasoutee mere Ancolie !
Vous n'avez que deul et malice.
(vv. 1-4)

Il se peut aussi que Mélancolie fasse son apparition en tant que visiteuse impertune et trouble-fête pour chasser inopinément la joie.

/T/rop ennuyez la compaignie,
Douloureuse Merancolie,
Et troublez la feste de Joye !
Foy que doy a Dieu, je vouldoie
Que fussiez du païs banye !
(Rondeau 321, vv. 1-5)

En tant que geôlière, elle impose au poète une deuxième captivité. Les verbes *lier* et *tenir pris* évoquent l'impossibilité de se mouvoir. L'état fâcheux d'immobilité et d'inactivité auquel l'être est condamné, se résume dans le vers 11 : *vivant languis*. En revanche, le vers tétrasyllabe, très rare dans la poésie de Charles, donne au poème une allure rapide qui, grâce à la répétition de l'*incipit* dans le refrain, crée

un mouvement cyclique traduisant l'idée d'une angoisse obsédante. La prédominance de la sonorité aigue /i/ crée l'effet de l'écho d'un grincement désagréable pour l'oreille. Le refrain constitué des monosyllabes *ci pris, ci mis* à assonance identique rend l'idée d'une monotonie exhaustive. L'état de stagnation psychique s'oppose au mouvement forcé, répétitif et monotone, imposé par la roue de Mélancolie – et non pas celle de Fortune – à laquelle il est attaché. *Merencolie* s'impose aussi par l'ampleur du terme : unique mot de quatre syllabes qui occupe tout le troisième vers.

Ci pris, ci mis...

Trop fort me lie

Merencolie

De pis en pis.

Quant me tient pris

En sa baillie,

Ci pris etc.

Se hors soussy

Je ne m'alie

A Chiere Lie,

Vivant languis,

Ci pris etc.

(Rondeau 108, vv. 1-12)

3 DE L'ALLÉGORIE À LA MÉTAPHORE

Dans certains poèmes, l'allégorie s'entrelace avec la métaphore. L'union d'un substantif concret et d'un substantif abstrait permet la vacillation entre concret et abstrait accentuant ainsi la force du sentiment morose (Galderisi 1996 : 409). L'idée de la soumission à une étude forcée et pénible est associée à celle de l'âge, de l'apitoiement pour soi-même et du regret pour un temps vide qui s'enfuit sans être vécu. Tel est le cas du Rondeau 322.

/E/scollier de Merencolye,

Des verges de soussy batu,

Je suis a l'estude tenu

Es derreniers jours de ma vye.

/Se/ j'ay ennuy, n'en doubttez mye,
 Quant me sens vieillard devenu,
 /E/scollier etc.

/P/itié convient que pour moy prie,
 Qui me treuve tout esperdu ;
 Mon temps je pers et ay perdu
 Comme rassoté en follye,
 /E/scollier etc.

(Rondeau 322, vv. 1-12)

Le recours à l'ordre contemplatif religieux, à la règle pénible, vivant dans la pénitence et la prière, sert à exprimer l'écartement du monde et la réclusion (Planche 1975 : 291). C'est un ermite qui réduit l'être à un état de langueur et de marasme.

Des chartreux de Merencolye,
 Solitaire, sans nul esbat.
 A briefz motz, mon fait va de plat
 Et, pource, ne m'en blasmés mye :
 Ce n'est pas etc.

(Rondeau 229, vv. 9-13)

Parfois Mélancolie perd ses caractéristiques allégoriques pour se transformer en espace : un endroit où règnent le malaise et l'inconfort et où cheminer le poète. Dans la ballade 43, nous repérons trois idées prédominantes, celles de la réclusion *hermite/En l'ermitage de pensee*, de l'exclusion *banny hors de lysesse* et du vagabondage interminable suggéré par la métaphore du *bois de merencolie*, celui-là représentant pour l'imaginaire médiéval un lieu périlleux où l'on risque de s'égarer.

Mon cueur est devenu hermite
 En l'ermitage de pensee,
 Car Fortune, la tresdespite,
 Qui l'a haÿ mainte journee,
 S'est nouvellement alïee
 Contre lui aveques Tristesse,
 Et l'ont banny hors de lysesse
 Place n'a ou puist demourer
 Fors ou boys de merencolie,
 Il est content de s'i logier ;

Si lui dis je que c'est folie.

(Ballade 43, vv. 1-11)

Le triptyque du vagabondage, de l'égarement et de la désorientation est suggéré par la métaphore de *la forest d'ennuyeuse tristesse* qui ouvre la ballade 63 et qui est surenchérie par l'image de l'homme aveugle perdu dans la forêt, qui traduit l'idée de la confusion morale (Planche 1975 : 204).

En la forest d'ennuyeuse tristesse
 Un jour m'avint qu'a part moy cheminoye ;
 Si rencontray l'amoureuse deesse
 Qui m'appella, demandant ou j'aloie.
 Je respondy que par Fortune estoye
 Mis en exil en ce bois long temps a,
 Et qu'a bon droit appeller me povoye
 L'omme esgaré qui ne scet ou il va.

(Ballade 63, vv. 1-8)

Aveugle suy, ne sçay ou aler doye.
 De mon baston, affin que ne forvoye,
 Je vois tastant mon chemin ça et la ;

(vv. 25-27)

Le sentiment mélancolique se transforme en *prison Dedalus*, une prison labyrinthe dont les chemins bifurquent à l'infini. L'être est englouti, dévoré par l'espace. La forme du rondeau traduisant, elle-même, un mouvement cyclique grâce au retour infini du refrain, est la forme idéale pour illustrer l'égarement. La cellule de la prison se dilate pour revêtir un aspect chaotique. Le labyrinthe auquel fait penser le mot *Dedalus* contient, lui-même, une série d'idées qui contrastent : il est symétrique, puisqu'il est construit selon les règles de la géométrie, et en même temps il est chaotique. Il a un côté raffiné, puisque c'est le produit de l'intelligence, et un côté bestial, car c'est la demeure du monstre. L'idée du labyrinthe est indissociable de celle de la bête monstrueuse qui cherche à dévorer ceux qui entrent dans son royaume.

/C/est la prison Dedalus
 Que de ma merencollie ;
 Quant je la cuide fallie,
 G'i rentre de plus en plus.
 (Rondeau 331, vv. 1-4)

Dans le rondeau 29, la mélancolie trouve son expression dans l'image de la profondeur d'un puits dont le fond ne se laisse pas apercevoir et qui suggère l'idée de l'engloutissement.

Ou puis parfond de ma merencolie
 L'eaue d'espoir, que ne cesse de tirer,
 Soif de confort la me fait desirer,
 Quoy que souvent je la treuve tarie.
 (Rondeau 29, vv. 1-4)

L'eau d'espoir qui soulage les douleurs de l'âme rejaillit du fond de l'élément architectural pour s'assombrir, se condenser brusquement et devenir le liquide sombre avec lequel il transcrira sa pensée. *D'elle trempe mon ancre d'estudie* dit le poète pour indiquer que l'inspiration naît des profondeurs obscures de la mélancolie avant d'être replongé par le mouvement inverse qui réduit le poète au mutisme, symptôme inhérent à l'état mélancolique ; « un surcroît mystérieux de pouvoir est intervenu, qui permet au poète de parler pour dire qu'il est réduit au silence » dit Jean Starobinski (1963 : 423) pour expliquer le jeu contradictoire entre le dit et le non-dit.

D'elle trempe mon ancre d'estudie,
 Quand j'en escrips, mais pour mon cuer irer
 Fortune vient mon pappier dessirer,
 Et tout gecte par sa grant felonnie
 Ou puis parfond de ma merencolie.
 (vv. 1-13)

Transformée en puissance naturelle, dans la ballade 85, la mélancolie s'empare de l'être dans sa totalité, car toutes les parties du corps en sont affectées : *Yeux, Fourcelle, Teste, Corps, Cuer*. La souffrance morale provoque un retentissement physique violent dont la symptomatologie est complexe puisque le poète somatise le mal de manière foudroyante : *Migraine, transe, fievres, chault, soif, Dueil, Goute, Colique, Gravelle, Rage, Annuy, Maulx, Assourdissement*. La souffrance culmine dans un état d'aliénation : *Teste.../...troublee de frenesie, Transe de sommeil mipartie, Chault ardent fort en reverie, Colique de forcenerie, Rage de desirant folie*. Le détraquement des organes de perception, ceux de la vue et de l'ouïe ainsi que le dérèglement du langage articulé suggèrent l'impossibilité d'interagir et de communiquer avec le monde extérieur : *Yeux rougis plains de piteux pleurs, Maulx ethiques.../Assourdissent les escouteurs, Begayant et changeant couleurs*. La figure de la métaphore, qui tresse dans le même vers un terme concret renvoyant à une partie du corps et un terme abstrait indiquant un sentiment ou une sensation, permet d'illustrer la transformation immédiate de la souffrance morale en souffrance

physique : *Fourcelle d'espoir, reffroidie, Teste enrume de douleurs, Corps percus sans plaisance lie, Cueur du tout pausmé en rigueurs, Migraine de plaingnans ardeurs, Fievres frissonans de malheurs, Soif que confort ne rassassie :*

Yeulx rougis plains de piteux pleurs,
 Fourcelle d'espoir reffroidie,
 Teste enrume de douleurs
 Et troublee de frenesie,
 Corps percus, sans plaisance lie,
 Cueur du tout pausmé en rigueurs
 Voy souvent avoir a plusieurs
 Par le vent de merencolie.

Migraine de plaingnans ardeurs,
 Transe de sommeil mipartie,
 Fievres frissonans de maleurs,
 Chault ardent fort en reverie,
 Soif que confort ne rassasie,
 Dueil baigné en froides sueurs,
 Begayant et changeant couleurs
 Par le vent etc.

Goute tourmentant en langueurs,
 Colique de forcenerie,
 Gravelle de soings assailleurs,
 Rage de desirant folie,
 Anuys enflans d'ydropsie,
 Maulx ethiques aussi ailleurs,
 Assourdissent les escouteurs
 Par le vent etc.

(Ballade 85, vv. 1-24)

4 UNE MÉLANCOLIE FÉCONDE

L'importance de la poésie de Charles d'Orléans est attestée par l'impact que celle-ci a exercé non seulement sur ses poètes contemporains, mais encore sur ceux du

siècle suivant. La surabondance des recueils lyriques collectifs, manuscrits au XV^e siècle et imprimés au XVI^e, montre que l'activité lyrique était un jeu très apprécié dans les milieux aristocratiques, qui permettait aux poètes de reprendre les mots et les images en prolongeant ainsi la métaphore et en l'étoffant de nouvelles nuances (Poirion 1978 : 181). Les nombreuses attestations des poésies de Charles dans les anthologies prouvent l'influence que celles-là ont exercée au cours de son siècle et au siècle suivant. Parmi ces poèmes, il convient surtout qu'on s'attarde à ceux qui sont écrits sur le même *incipit* par différents poètes. *En la forest de Longue Actente, Dedans l'abime de Douleur, Des amoureux de l'observance, Sot Euil, Le trichement de ma pensée* sont des motifs d'inspiration orléanaise qui ont connu une grande diffusion à l'extérieur de cette cour. Le plus apprécié de ces motifs est celui de la *forest de Longue Actente* qui regroupe 17 poèmes, écrits par 12 poètes différents et transcrits dans 8 anthologies différentes.

La forêt, espace périlleux et inexplorable, aiguillonne l'imagination médiévale. En tant que motif poétique, elle est associée au sentiment de la tristesse suggérant en même temps l'idée d'une errance désorientée. L'errance désorientée devient errance impossible dans le rondeau de Charles. Le vent abat les arbres qui barrent le chemin empêchant la progression. L'espace se fragmente et l'être se trouve bloqué. La fragmentation de l'espace devient segmentation du temps. L'esthétique du morcellement est sensible tout au long du poème. L'adverbe temporel *a present* situe l'acheminement rompu dans le présent. L'adverbe *pyessa* par son étymologie renvoie à un morceau de temps et établit un contraste entre un passé heureux et un présent malheureux. La vie perd sa continuité en se fractionnant. Le rythme binaire règne tout au long du poème : *pyessa* et *aultre foy* renvoient à l'époque heureuse de *Jonesse* alors que le présent malheureux est associé à *Viellese*. La vie va en se segmentant, broyée par la machine du temps et éparpillée par le vent de Fortune avant de se réduire à néant : *Passés sont tes ans, jours et mois*. Le passé profitable s'oppose au présent frustré. Les années passent comme des pièces de monnaie versées au comptant. La métaphore de l'argent règne dans les deux derniers couplets :

En la forest de longue actente,
 Par vent de Fortune dolente,
 Tant y voy abatu de bois
 Que, sur ma foy, je n'y congnois
 A present ne voye ne sente.

Pyeça, y pris joyeuse rente ;
 Jeunesse la payoit contente,
 Or, n'y ay qui vaille une nois
 En la forest etc.

Vieillesse dit qui me tourmente :
 « Pour toy n'y a pesson ne vente
 Comme tu as eu aultresfoys ;
 Passéz sont tes jours, ans et mois :
 Souffize toy et te contente
 En la forest de etc. ! »
 (Rondeau 194, vv. 1-15)

Pour Charles d'Orléans, la poésie représentait un passe-temps agréable même pendant sa longue captivité en Angleterre jusqu'en 1440. Mais ce n'est qu'après 1448, date à laquelle il abandonne la vie active, que Blois, son lieu de retrait, se transforme en un centre littéraire rayonnant où le duc se retrouve entouré d'amis et de poètes. Entretenir une conversation en vers avec ses hôtes ou domestiques est devenue une distraction chère à Charles. Pour plaire au duc, ses familiers composaient des poèmes sur les thèmes qui lui plaisaient (Champion 1969 : 588). Dans le poème de Fredet, la forêt se peuple des *bringans de Soussy* et de leur *seigneur*. Les termes *tourmente*, *lamente*, *se guermente*, *povre cuer*, *rigueur*, *douleur* relèvent du *topos* du malheur indissociable de la thématique de la *forest de Longue Actente*. Le jeu entre *je* désignant le poète, *il* désignant le cœur et *ilz* désignant les brigands se déploie tout au long du poème. Dans le deuxième et le troisième couplet, un *vous* dont l'intervention entraînera la consolation du cœur se rajoute à la liste des personnages.

En la forest de Longue Actente,
 Des bringans de Soussy bien trente
 Helas ! ont pris mon povre cuer ;
 Et Dieu scet se c'est grant orreur
 De veoir commant on le tourmente.

 Priant vostre ayde, je lamente
 Pource que chascun d'eulx se vente
 Qu'ilz le menront a leur seigneur.
 En la forest /de Longue Actente/

 Et pource, a vous il s'en garmente,
 Car il voit bien qu'ilz ont entente
 De lui faire tant de rigueur
 Qu'il ne sera mal ne douleur,
 Se n'y pourvoyez, qu'il ne sente
 En la forest /de Longue Actente./
 (Fredet, éd. Champion, CCXXVII)

Le rondeau 228 écrit par Charles constitue la réponse au rondeau de Fredet et dévoile l'identité de *vous* dans le rondeau de ce dernier : c'est le duc lui-même qui ne tarde pas à prendre la parole pour consoler son ami en lui promettant de *traictier avec le seigneur* qui dirige les brigands. Les deux rondeaux se dotent d'un trait souriant puisqu'il s'agit d'un jeu humoristique entre le duc et son ami. Pour se taquiner, ils se servent du cadre poétique courtois en le parodiant. Ainsi, la *forêt de Longue Attente* se transforme-t-elle en théâtre comique où les acteurs revêtent le costume de l'amant amoureux qui, derrière sa pseudo-lamentation, cache un sourire malin. Fredet, ami et hôte de Charles d'Orléans, connaissant sa passion pour la poésie, choisit la forme du rondeau pour s'adresser à son maître, demander son aide et le flatter gentiment en lui attribuant le rôle de la personne la plus chère.

Et en briefz mots, sans que vous mente,
 Soies seur que je me contente,
 Pour alegier vostre douleur,
 De traictier avec le seigneur
 Qui les brigans soustient et hente.
 En la forest etc.

(Charles d'Orléans, Rondeau 198, vv. 10-15)

Blosseville, secrétaire du roi Charles VII, s'essaie sur le même motif avec un rondeau qui manque à l'album personnel de Charles, mais qui est inscrit dans le manuscrit BN. Nouv. Acq. fr. 15771, ce qui montre que le succès du motif dépasse le cercle restreint de la cour d'Orléans (Inglis 1985 : 105). C'est le seul poème hétérométrique écrit sur ce motif dont la première strophe se compose de 7 et non pas de 5 vers. Le jeu entre l'octosyllabe et le tétrasyllabe fait que ce dernier dépend sémantiquement du vers précédent ou du vers suivant : le tétrasyllabe, rimant avec l'octosyllabe qui précède, crée un effet d'écho. La parole s'éteint progressivement en se reproduisant comme l'écho d'une voix dans un lieu ouvert. Le raccourcissement progressif des mots à la rime suit le mouvement de l'écho qui s'éteint : *Merancolye/ s'alye/ lye*. La répétition de la même rime trois fois d'affilée amplifie ce résultat. Ces procédés renforcent le mouvement cyclique imposé par le cadre du rondeau, accentué par la disposition de la rime, la longueur et le sémantisme du vers. *Desespoir*, *Merancolye* et *Desconfort* immobilisent leur victime en la ligotant. L'accablement des bras et des jambes est un symptôme mélancolique par excellence. La rime équivoquée *tentel tente* qui joue avec la répétition et la rime dérivative qui joue avec la nuance donnée par l'infixe *tentel estentel entente*, *contentel mescontente*, *s'alye/ lye/ deslye* accentuent le mouvement cyclique. Le même lexème s'éclate en plusieurs *lexeis* suivant la rotation centrifuge du langage. Tous ces procédés de versification soulignent le mouvement de ligotage :

En la forest de Longue Atente,
 Demeure sans mayson ne tente,
 Ou fort me tente
 Desespoir et Merancolye,
 Avecq eulx Desconfort s'alye,
 Lequel me lye
 Sy court que je n'ay point d'estente.

Espoir veult que je me contente
 Et que point ne me mescontente,
 Car son entente
 Sy est que Pitié me deslye
 En la forest de /Longue Atente/
 (Blosseville, XXXIII, vv. 1-12)

Les poèmes écrits sur des motifs rebondissant de cour en cour, méritent d'être soumis à la loupe scientifique et inclus dans l'enseignement supérieur de la littérature française puisqu'ils révèlent, derrière une apparente homogénéité thématique, des paysages poétiques très diversifiés. L'étude comparative de ceux-là révèle les caractéristiques poétiques qui sont propres à chaque milieu. La « forêt de Longue Attente » qui oscille entre l'expression grave de la douleur et le badinage, le style dépouillé de Charles qui s'oppose à la versification travaillée et ornementée de Blosseville n'est qu'un court exemple de la grande richesse des poèmes qu'on appelle *de concours* et qui fourmillent au cours du XV^e siècle.

5 BILAN

La mélancolie se caractérise du point de vue psychique par une dépression profondément douloureuse, une suspension de l'intérêt pour le monde extérieur, la perte de la capacité d'aimer, l'inhibition de toute activité et la diminution du sentiment d'estime de soi qui se manifeste en des auto-reproches et des auto-injures (Freud 2004 [2017] : 8)

dit le père de la psychanalyse pour définir en termes modernes l'état psychopathologique de la mélancolie, sujet inépuisable qui hante la pensée des poètes, des philosophes et des médecins depuis la nuit des temps. Le poète médiéval a su manipuler avec adresse l'allégorie et la métaphore pour donner une définition poétique au même état morbide et nous faire plonger dans le labyrinthe de son âme. Si cette poésie, très personnelle, a subsisté pendant des siècles et est toujours

présente dans les programmes universitaires, c'est qu'elle contient des éléments diachroniques et universels. Derrière les souffrances de Charles d'Orléans, le lecteur contemporain voit ses propres souffrances et, dans l'expression personnelle, il voit le reflet de l'existence humaine : c'est en ce sens que Charles d'Orléans, poète médiéval, est en même temps un poète mélancolique moderne.

Références bibliographiques

- Cerquiglini, Jacqueline, 1993 : *La couleur de la mélancolie. La fréquentation des livres au XIV^e siècle 1300-1415*. Paris : Hatier.
- Champion, Pierre, 1913 : Du succès de l'œuvre de Charles d'Orléans et de ses imitateurs jusqu'au XVI^e siècle. *Mélanges offerts à Émile Picot par ses amis et ses élèves*. Paris : Damascène Morgant. 409-420.
- Champion, Pierre, 1969 : *Vie de Charles d'Orléans*. Paris : Champion.
- d'Orléans, Charles, 1982 : *Ballades et rondeaux*. Édité par Pierre Champion. Paris : Champion (Les Classiques français du Moyen Âge).
- d'Orléans, Charles, 1992 : *Ballades et rondeaux*. Édité par Jean-Claude Mühlethaler. Paris : Livre de poche (Lettres Gothiques).
- Freud, Sigmund, 2004 [2017] : Deuil et mélancolie. Extrait de *Métapsychologie. Sociétés* 4/86. 7-19. <https://www.cairn.info/revue-societes-2004-4-page-7.htm/>. (Consulté le 21 février 2020)
- Galderisi, Claudio, 1996 : Personnifications, réifications et métaphores créatives dans le système rhétorique de Charles d'Orléans. *Romania* 114. 385-412.
- Inglis, Barbara (éd.), 1985 : *Une nouvelle collection de poésies lyriques et courtoises, le manuscrit BN nouv. acq. fr.15771*. Paris : Champion.
- Klibanski, Raymond, Erwin Panofski et Fritz Saxl, 1989 : *Saturne et mélancolie. Études historiques et philosophiques : nature, religion, médecine et art*. Paris : Gallimard.
- Planche, Alice, 1974 : Le temps des Ancolies. *Romania* 95. 235-255.
- Planche, Alice, 1975 : *Charles d'Orléans ou la recherche d'un langage*. Paris : Champion.
- Planche, Alice, 1980 : Charles d'Orléans et le théâtre allégorique de la conscience. *Actes du Groupe de recherche sur la conscience de soi*. Nice : Belles lettres. 51-64.
- Planche, Alice, 1991 : Présence et absence de l'événement dans l'œuvre de Charles d'Orléans. Buchinger, Danielle (éd.) : *Histoire et littérature au Moyen Âge. Actes du colloque du Centre d'études médiévales de l'université de Picardie. Amiens 20-24 mars 1985*. Göppingen : Kümmerle. 389-402.
- Poirion, Daniel, 1978 : *Le poète et le prince. L'évolution du lyrisme courtois de Guillaume de Machaut à Charles d'Orléans*. Genève : Slatkine Reprints.

Spitzer, Leo, 1985 : Résonances. À propos du mot *stimmung*. *L'humeur et son changement*. *Nouvelle revue de psychanalyse* 32. 216-255.

Starobinski, Jean, 1963 : L'encre de la mélancolie. *Nouvelle revue française* 123. 410-423.

Zumthor, Paul, 1975 : *Langage, texte, énigme*. Paris : Seuil.

La « tâche littéraire » dans une perspective actionnelle

Marie-Hélène Estéoule-Exel

Université Stendhal de Grenoble

Abstract

In 2008, Jean-Jacques Richer (2008) wrote in *Le Français dans le monde* n° 359 that the place of the literary text and his study was not “profitable” in a context where “economic concerns and neo-liberal ideology have interfered in the reflection and the literary text was further reduced by appearing in the recommendations only as ornamentation”. The literary text has, in fact, experienced, over the course of the methods of learning, a place never refused but never well defined: sometimes as the jewel, a place of respectful contemplation and often as a simple authentic document. However, the Council of Europe largely recommends the presence of literary texts in the context of foreign language learning. How could the teaching of literature today be viewed from an action perspective? What could be a “literary task”? Starting from the communicative approach, we will then mention the simulation which places, for example, the learner in the shoes of the real life reader. The latter then becomes critical, capable of personal analysis in a real perspective of social action. We will then propose to put the learner in a real situation of personal writing which will allow him to take charge of his learning and to obtain recognition within the class which is now part of the world. Thus, from attentive reading to writing in stages to achieve a “literary task”, then from writing to reading-sharing, the learner becomes an actor in his learning.

Key words: French as foreign language, literature, action perspective, literary task, writing

1 QU'EST-CE QU'UN TEXTE LITTÉRAIRE ?

Jean Peytard à la suite de Roland Barthes décrit ainsi le texte littéraire comme objet d'art langagier. Selon la définition de Claudette Oriol-Boyer (1989) c'est plus qu'un écart, une mise en scène, une théâtralisation de la langue ordinaire. Jean Peytard suggère cependant de garder à l'esprit qu'il existe une différence de réception d'un texte littéraire en Français Langue maternelle (FLM) et en Français langue étrangère (FLE). Dans le premier cas, les lecteurs lisent le texte littéraire *à partir* des compétences linguistiques, communicatives, culturelles en prévision desquelles il a été choisi. Les étudiants étrangers le lisent toujours plus ou moins pour acquérir ces compétences en s'appuyant certes sur ce qu'ils connaissent en langue étrangère, mais aussi sur les compétences acquises en langue maternelle.

Le texte littéraire a toute sa place dans l'apprentissage de la langue étrangère, mais qu'est-ce qui fait sa spécificité ? Reprise de Tzvetan Todorov, Roman Jakobson (1921) donna à la notion de littérarité sa formule définitive : « L'objet de la science littéraire n'est pas la littérature, mais la 'littérarité (literaturnost)', c'est-à-dire ce qui fait d'une œuvre donnée une œuvre littéraire ».

En posant l'idée qu'une part de l'approche d'un texte littéraire est l'analyse de ce qui fait sa littérarité, on doit donc se donner des outils d'analyse spécifiques et éviter le piège de travailler le texte littéraire comme un document informatif et prétexte à entraînement linguistique. Il est donc essentiel de proposer aux apprenants une approche spécifique du texte littéraire. Attention, cependant, comme le fait remarquer Christian Puren (2006) dans son article *Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social*, à ne pas retomber dans l'explication de texte encore actuellement un modèle de référence extrêmement répandu (ibid.).

Mais, avant d'entrer dans le vif du sujet, faisons d'abord un rapide rappel sur les différentes approches du texte littéraire en FLE.

2 LE TEXTE LITTÉRAIRE EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

2.1 Le texte littéraire dans les méthodes d'apprentissage du FLE

La place de la littérature et ses usages dans l'enseignement du FLE a varié avec les apprentissages.

Nous passerons sur les plus anciennes même si je ne résiste pas au plaisir de citer la préface du *Mauger bleu* (Mauger 1953) par Marc Blancpain dans les années 60 :

Ce n'est pas pour que les étudiants nouent entre eux des échanges rudimentaires. Ce n'est pas pour rendre plus commodes leurs voyages ou leurs plaisirs de touristes. C'est d'abord pour entrer en contact avec une des civilisations les plus riches du monde moderne, cultiver et orner leur esprit par l'étude d'une littérature splendide et devenir véritablement des personnes distinguées. (Blancpain 1953 : vi)

Passons aussi sur les méthodes audio-orale et un peu plus tard Structuroglobale et audio-visuelle où les textes littéraires disparaissent. Les années 80 sont marquées par l'apparition des approches communicatives. Les concepteurs du manuel choisissent d'introduire des textes littéraires dès le niveau 1. Ils sont placés sur le même plan que des documents authentiques. Le même « schéma de découverte » est proposé pour les deux types de documents. Le niveau 4 donne une place importante au texte littéraire. Les exercices qui sont appliqués aux textes sont ceux de l'enseignement du français langue maternelle.

Faisons un bond en avant de 15 ans, regardons l'avant propos de la méthode, largement utilisée « Alter Ego ». Au niveau 3, le manuel :

favorise constamment l'**implication** des apprenants dans leur apprentissage. L'apprenant est actif /.../ l'apprentissage de la langue se fait ainsi dans une **perspective actionnelle** qui trouve son aboutissement dans la pédagogie de projet mise en œuvre en fin de dossier /.../ Les articles de presse, les extraits radiophoniques, mais aussi les textes appartenant au patrimoine littéraire (extraits de roman, poèmes, extraits de pièce de théâtre...) sont autant d'occasions pour l'apprenant de rencontrer l'autre et de réagir.

Comme l'écrivait Jean Peytard (1982) :

Le texte littéraire dans les méthodes de FLE occupait une place jamais refusée et réalisait une fonction jamais définie. Comme s'il était là, objectalement nécessaire, sans claire justification. Le texte littéraire paraissait utilisé sans que l'on sût vraiment ni comment, ni pourquoi, comme si d'aucuns l'instauraient, dans les méthodes, sur la renommée de la littérature (finalité désirée du cours de langue) et, comme si d'autres, n'osant pas l'en chasser, l'établissaient en document authentique (contact souhaité avec un pur produit langagier).

Ce constat reste particulièrement pertinent à l'analyse des manuels récents.

2.2 Le texte littéraire et le Cadre européen commun de référence pour les langues

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) a été mis en place en 2001 par le Conseil de l'Europe. La place de la littérature dans l'apprentissage des langues est affirmée :

Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen /.../. Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques. (Conseil de l'Europe 2000 : 47)

La présence de textes littéraires dans le cadre de l'apprentissage de la langue étrangère est donc largement recommandée par le Conseil de l'Europe (ibid.).

Notons pourtant que l'exploitation des textes littéraires n'apparaît qu'à partir du niveau B1, niveau seuil. On y préconise le travail à partir de nouvelles, contes comme « raconter des événements au passé » (« raconter une histoire réelle ou fictive »). Au niveau B2, niveau avancé ou indépendant, parmi les savoir-faire exigés pour l'épreuve de compréhension écrite figure « comprendre un texte littéraire contemporain en prose ». Au niveau C1, autonome, l'apprenant « peut comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style ».

Au niveau C2 ou niveau de la maîtrise, l'apprenant « peut lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme. Il peut comprendre et interpréter de façon critique toute forme d'écrit : textes abstraits /.../ ». L'apprenant devra pouvoir – et c'est ce qui nous interpelle particulièrement – écrire des textes élaborés, limpides et fluides, dans un style approprié et efficace : une structure logique qui souligne les points importants, écrire des histoires ou des récits d'expérience captivants, de manière limpide et fluide dans un style approprié au genre adopté, produire des rapports, articles ou essais complexes qui posent une problématique ou qui donnent une appréciation critique d'une œuvre littéraire.

L'exploitation des textes littéraires est donc gravée dans le marbre des instructions, programmes et manuels. Notons d'ailleurs que les textes littéraires apparaissent dans le Volume complémentaire, paru en 2018 à des niveaux plus bas avec plusieurs descripteurs concernant la littérature.

Dans la réalité, cette proposition d'exploitation n'a pas vraiment évolué.

En parcourant les manuels, nous nous sommes aperçue que l'exploitation la plus fréquente repose toujours sur des questions de compréhension du texte. Cette

approche nous semble très insuffisante pour rendre compte de ce qui fait la spécificité du texte littéraire.

En ce qui concerne le FLE les objectifs à minima seront donc de répondre aux demandes institutionnelles, l'enseignant de FLE peut se donner quant à lui de plus hautes ambitions : travailler et faire travailler le texte littéraire dans une perspective d'apprentissage de la langue, mais aussi en donnant le supplément d'âme que donne la fréquentation de ces textes et son prolongement dans un projet personnel créatif « la tâche littéraire ».

3 VERS LA TÂCHE LITTÉRAIRE

3.1 Définition d'une « tâche littéraire »

Comme nous l'avons vu, le but recherché par la perspective actionnelle est un but social, l'enrichissement personnel, l'ouverture à d'autres cultures, la découverte du monde de l'auteur. L'apprenant ne communique plus seulement pour parler avec l'autre comme dans la perspective communicative mais pour agir avec l'autre. Cela suppose une motivation personnelle avec un résultat identifiable, un projet, et donc en l'occurrence, ce que nous proposerons : un travail d'écriture ou de réécriture, à partir du texte. C'est donc là que nous articulons notre recherche. Nous proposons d'abord de procéder par paliers, degrés ou ce que Jean-Marc Luscher (2009) appelle « sous-tâche » définition que nous trouvons un peu réductrice. Et à laquelle préférons « prêtâches » ou tâches préparatoires à l'approche du texte littéraire.

Nous allons explorer trois propositions d'exploitation, il y en a d'autres, qui ont pour but d'accompagner cette approche dans des perspectives à la fois de prolongement du travail sur la langue, objectif premier d'un apprentissage d'une langue étrangère, mais aussi de permettre une ouverture plus créatrice d'une écriture ou réécriture qui sera alors définie comme « la tâche littéraire ».

3.2 Première proposition ou « prêtâche » autour de la grammaire

Contrairement à ce qui est souvent proposé dans les méthodes, le texte littéraire ne doit pas être un prétexte pour étudier un fait grammatical : il s'agira ici de travailler la grammaire en discours. Cette approche de la grammaire en discours permet l'examen de faits grammaticaux comme des outils linguistiques. Cet examen

donne une ouverture sur la grammaire plus attrayante que les gammes d'exercices éloignés de la pratique langagière qui est ici mise en jeu dans le texte littéraire. La place de la réflexion sur la grammaire permet en outre de montrer sur pièces le travail du laboratoire langagier qu'est le texte littéraire.

Les impressions de lecture qui auront été analysées dans la première lecture d'un texte vont nous permettre de décontextualiser et d'élargir ce fait grammatical repéré dans le texte. Comme l'écrit Claire Doquet-Lacoste (2004) dans un article (consacré à la littérature jeunesse mais tout à fait adaptable au FLE), Lecture littéraire et « observation réfléchie de la langue » :

derrière un texte qui plaît, on peut trouver un fait de langue qui l'aide à fonctionner. Au ras du texte, au fil de l'examen patient de la succession des mots, apparaissent des régularités dont certaines structurent l'écrit, lui donnent une couleur, un ton, un rythme qui lui est propre, et qui contribuent à créer l'impression qu'en littérature plus qu'ailleurs, le tout est bien davantage, et bien autre chose que la somme des parties. (Doquet-Lacoste 2004)

Ces faits de langue peuvent être lexicaux, syntaxiques ou énonciatifs. C'est non seulement comprendre ce que dit le texte mais comment il le dit.

3.3 Deuxième proposition ou « prêtâche » autour de la lecture ou de la mise en voix du texte

Le travail autour de la phonétique est un des moments forts de l'apprentissage d'une langue étrangère, mais il est souvent produit par des exercices préformatés fournis par les manuels. On peut envisager deux pistes dans le cadre d'un cours autour des textes littéraires : la lecture de la poésie et la mise en scène des extraits de pièces de théâtre. Il n'y a rien de nouveau dans ces propositions. Les ateliers ou clubs de poésie ou de théâtre sont fréquents et particulièrement riches et appréciés dans tous les lieux d'apprentissage des langues étrangères. Sachant que poèmes ou pièces de théâtre seront écrits par les apprenants eux-mêmes.

3.4 « La tâche littéraire », écriture ou « réécriture » artistique

Cette proposition s'appuie sur les travaux et recherches liés à l'écriture d'invention mais aussi sur les travaux proposés dans le cadre d'ateliers d'écriture (rarement en FLE mais plus fréquemment en FLM). Elle s'appuie aussi sur les travaux des membres de l'Oulipo.

L'écriture d'invention correspond au troisième sujet du baccalauréat français avec le commentaire de texte et la dissertation. Son apparition coïncide avec une certaine prise de conscience des enseignants de l'inadéquation des exercices canoniques de l'enseignement de la littérature en France et des compétences des apprenants français pour réussir ces exercices que sont les explications de texte, commentaires et autres dissertations.

Ces propositions d'écriture d'invention doivent se faire dans une perspective de pratique d'atelier qui se déroule en parallèle avec l'apprentissage de l'écrit. Ce sont des exercices préparatoires que nous appelons « gammes ».

Les apprenants doivent donc être sensibilisés dès le début de leur apprentissage de la langue écrite par des exercices (nos gammes) autres que ceux liés à des écrits plus ordinaires ou plus fonctionnels comme sont par exemple l'écriture d'un courriel, d'une lettre, d'un mode d'emploi... De nombreux manuels de FLE proposent des exercices d'écriture plus créative, mais souvent comme des « jeux sans enjeux » sans que l'écriture qui en suivra ne soit en elle-même l'enjeu de l'exercice.

C'est la pratique régulière de ces gammes et ce dès les niveaux débutants qui donnera aux apprenants les éléments indispensables à des travaux d'écriture plus élaborés. Ces gammes peuvent avoir plusieurs formes comme par exemple des productions restreintes autour du mot, de la phrase puis du texte : imiter l'écriture d'un texte (pastiches et parodies), écrire un dialogue à partir d'un texte de roman, rentrer dans la structure d'un texte (poétique) en changeant de thème, changer le point de vue, réfuter les idées de l'auteur...

On fera ainsi grand profit des propositions faites dans le cadre des activités des collèges et lycées en FLM. Les apprenants au cours de ces travaux préalables à ceux proposés lors des séquences pédagogiques seront confrontés à leurs problèmes d'écriture mais aussi de réécriture en produisant des textes plusieurs fois travaillés et donc réécrits. Ces compositions/décompositions/recompositions leur permettront d'adopter des attitudes méta-cognitives et des contrôles méta-scripturaux sans qu'il leur soit nécessaire d'utiliser la terminologie métalinguistique qu'ils ne possèdent pas en langue étrangère.

Ces gammes sont des séquences préparatoires qui procèdent de ce que des auteurs ont appelé des « techniques de facilitation procédurale » (Charolles 1986).

Ces gammes, passages obligés vers le projet d'écriture sont directement inspirées des pratiques d'atelier d'écriture (creative writing) maintenant relativement répandues. Nous y associerons les travaux de l'OULIPO (Ouvroir de littérature potentielle) créé par Raymond Queneau et François le Lionnais dont les productions littéraires s'appuient sur le principe des contraintes imposées.

Quant aux objectifs visés à travers l'atelier d'écriture, ils sont divers : confiance en soi, revalorisation de la personne, pratique ludique de la langue, structuration de l'expérience personnelle (récit de vie), développement d'une pratique de création, amélioration de l'expression personnelle et de la communication interpersonnelle, ouverture culturelle, travail sur l'acquisition des savoirs de base à partir des textes rédigés en atelier.

Nous voyons déjà avec cette liste quels profits peuvent tirer les apprenants d'une langue étrangère.

Les objectifs appartiennent fort clairement, sans y faire référence, à une perspective actionnelle en écho aux préconisations du CECR.

Le projet d'écriture et donc la tâche littéraire sera l'aboutissement de ces diverses pratiques d'écriture. D'abord des « gammes » proposées tout au long de l'apprentissage puis les prêtâches ou tâches préparatoires liées à chaque texte littéraire. L'ensemble de ces activités va mobiliser et développer les connaissances linguistiques, sociolinguistiques, discursives (du fonctionnement des textes) référentielles (du monde) et socioculturelles déjà rencontrées lors de l'apprentissage de la langue fonctionnelle (ordinaire). Comme l'écrit Claire Boniface (1999) :

L'atelier d'écriture aide l'apprenant à devenir un familier des écrivains qu'il fréquente, sans sacralisation, en apprenant à les lire en rapport avec sa propre écriture, en découvrant des techniques, les motifs des effets produits sur le lecteur, des libertés littéraires qui encouragent l'audace, et aussi des affinités personnelles avec des univers littéraires.

Nous remplaçons « l'atelier d'écriture » par « la tâche littéraire ».

4 ÉVALUER

4.1 Que faut-il évaluer, comment évaluer ?

Il est évident qu'en intégrant des pratiques d'écriture créative tout au long de l'apprentissage l'enseignant sera amené à réfléchir sur les types d'évaluation. Avant tout, le concepteur de la séquence pédagogique doit être sûr de ce qu'il va demander. Les gammes ne seront donc pas évaluées puisque c'est une manière d'apprendre à rencontrer la langue à partir de manipulations littéraires. Au contraire, les prêtâches peuvent être évaluées, ce sont les parties de vérification de la compréhension et de l'analyse littéraire où l'évaluation est évidemment sommatrice puisque les questions posées demandent des réponses précises et simples. Mais on peut se référer avec profit aux grilles d'évaluation existantes comme celles

proposées par le CIEP pour l'évaluation des examens du DELF B1, B2, C1 et C2. Il est facile de construire des critères pour évaluer au fur et à mesure chacun des exercices préparatoires et mettre des notes si l'on en a besoin. « Ainsi tout échec ne sera que partiel et le texte en cours d'apprentissage ne sera pas noté avant d'être terminé. » (Oriol-Boyer 1989)

Quant à la « tâche littéraire », proposée comme projet final, le concepteur de la séquence pédagogique autour d'un texte littéraire peut facilement imaginer une grille d'évaluation qui comprendra trois parties :

Respect de la consigne : Pour un travail d'écriture créative il sera important d'évaluer plus spécifiquement le respect du genre, la richesse du lexique, l'originalité relevant de sa dimension esthétique mais aussi la qualité de la mise en page si la consigne le demande.

En ce qui concerne l'originalité ou plutôt la réception que l'on peut, on lira avec profit l'article de Jean Louis Dufay. Comment évalue-t-on les textes littéraires ?

Une typologie des valeurs et des modes d'évaluation ou d'appréciation : dans ce cadre, il sera aussi important de relever une erreur portant sur l'organisation de la macrostructure textuelle qui peut avoir des conséquences graves sur la continuité du texte comme dans sa cohérence.

Compétence lexicale/orthographe lexicale : On peut s'inspirer de la grille existante sachant que les fautes d'orthographe qui se situent à la surface du texte ne perturbent que peu son fonctionnement.

Compétence grammaticale/orthographe grammaticale : on peut s'inspirer de la grille existante.

5 POUR CONCLURE

Pour conclure, retenons ce résumé de la conférence de François Quet, maître de conférences en didactique de la littérature à Lyon, s'adressant à des formateurs d'enseignants : « Apprendre à écrire n'est pas être écrivain. Écrire, c'est chercher le calme, et parfois le trouver, pour revenir à la maison. Il nous faut montrer que l'écriture peut parfois être une maison ». (Quet, dans Picard 2007)

Avoir un projet d'écriture dans une langue étrangère, c'est construire une autre maison, s'affranchissant de l'espace, une recherche de liberté par rapport à la langue de naissance, par rapport à toute langue.

Références bibliographiques

- Albert, Marie-Claude et Marc Souchon, 2000 : *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Blancpain, Marc, 1953 : Préface. Mauger, Gaston : *Cours de langue et de civilisation françaises I*. Paris : Librairie Hachette. vi.
- Boniface, Claire, 1999, entretien pour la *Nouvelle Revue Pédagogique*, <https://remue.net/atel/DEB00boniface.html>. (Consulté le 5 octobre 2020)
- Charolles, Michel, 1986 : L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psychologiques et didactiques. *Pratiques* 49 (numéro thématique *Les activités rédactionnelles*). 3-21.
- Conseil de l'Europe, 2000 : *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Doquet-Lacoste, Claire, 2004 : Lecture littéraire et « observation réfléchie de la langue ». *Cahiers pédagogiques* 420 (Dossier « Enseigner la littérature »), <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Lecture-litteraire-et-observation-reflechie-de-la-langue>. (Consulté le 5 octobre 2020)
- Estéoule-Exel, Marie-Hélène, 1993 : *Le texte littéraire dans l'apprentissage de français langue étrangère*. Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble III.
- Luscher, Jean-Marc, 2009 : L'enseignement de la littérature selon la perspective actionnelle. Que pourrait être une « tâche littéraire » ? *Le français à l'université* 14/2, <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=835>. (Consulté le 5 octobre 2020)
- Oriol-Boyer, Claudette, 1989 : *L'écriture du texte, théorie, pratique, didactique*. Thèse de doctorat d'État, Université de Paris VIII Vincennes Saint-Denis.
- Peytard, Jean, 1982 : Sémiotique du texte littéraire et didactique du Français langue étrangère. *Études de Linguistique Appliquée* 45 (février-mars), <https://www.cairn.info/revue-ela.htm>. (Consulté le 5 octobre 2020)
- Peytard Jean et al., 1982 : *Littérature et classe de langue. FLE*. Collection LAL, CREDIF. Paris : Hatier/Didier.
- Picard, Patrick, 2007 : Journée nationale de l'ONL : Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir. *Le café pédagogique*, 24 janvier 2007, http://www.cafepedagogique.net/LESDOSSIERS/PAGES/ONL_INDEX3.ASPX. (Consulté le 5 octobre 2020)
- Puren, Christian, 2006 : *Explication de texte et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social*, site Internet de l'APLV, <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389>. (Consulté le 5 octobre 2020)
- Richer, Jean-Jacques, 2008 : Le Cadre européen ou l'émergence d'un nouveau paradigme didactique. *Le Français dans le Monde* 359. 36-38.

Des millions de masques et très peu de visages : Montesquieu et Cadalso comme préfaciers

Ignac Fock

Université de Ljubljana

Abstract

The present article is a comparative study of the fictional prefaces to two Eighteenth-century epistolary novels: *Persian Letters* (*Lettres persanes*, 1721) by French writer and philosopher Montesquieu, and its Spanish transposition, *Moroccan Letters* (*Cartas marruecas*, 1789) by Cadalso. Following Genette's theory and typology of the preface, we analyze the identities and the roles of both novelists as preface-writers who reject the authorship by resorting to the topic of the found manuscript in order to create verisimilitude, the first rule of the Eighteenth-century novel. By showing that the narrative structures of the prefaces do not comply with neither the roles nor the reception patterns they are attributed, we try to reveal the narrative mechanisms by which both preface-writers attain the same objective but thereby produce different literary effects. We demonstrate the latter through the motif of the mask, a well-known metaphor referring to the pseudo-allographic or crypto-authorial preface, but also used by Cadalso in an explicit and metafictional manner. Our conclusion is that it is not the perfection of the mask that empowers the preface to be effective, but rather its use: the preface-writer must put it on as well as remove it opportunely.

Key words: preface, epistolary novel, paratext, Montesquieu, Cadalso

Imparerai a tue spese che nel lungo tragitto della tua vita
 incontrerai tante maschere e pochi volti.
 Luigi Pirandello, *Uno, nessuno e centomilla*

1 INTRODUCTION

Cet article est une comparaison de deux romans épistolaires ou, plus précisément, de leurs préfaces. Le premier roman, *Lettres persanes*, écrit par Charles-Louis de Secondat, baron de La Brède et de Montesquieu, fut publié anonymement en 1721. Connu comme le premier roman épistolaire polyphonique, il fait la satire de la société française du dix-huitième siècle vue par deux Persans, personnages fictifs à travers lesquels l'auteur met en cause le système politique de son époque. Le second roman, *Lettres marocaines (Cartas marruecas)*, écrit en espagnol par José de Cadalso y Vázquez en 1774, fut publié posthument, en 1789, et passe pour une imitation du soi-disant « modèle persan » de Montesquieu. En nous appuyant sur la théorie du paratexte établie par Gérard Genette, nous examinons la structure narrative des deux préfaces pour montrer, tout d'abord, que leurs images typologiques ne coïncident pas entièrement avec leurs fonctions rhétoriques. Ensuite, nous tâchons de repérer et de déceler les démarches et les mécanismes narratifs par lesquels Montesquieu et Cadalso, en tant que deux préfaciers typologiquement différents, réussissent à atteindre le même effet rhétorique. Finalement, nous empruntons un motif très clair et bien connu, mais important puisque Cadalso s'en sert explicitement, celui du masque, pour observer comment ces démarches et mécanismes influent sur le ton voire l'image poétique des deux ouvrages.

Par cela, tout en affirmant la solidité architecturale de la théorie de Genette, considérée déjà comme classique, nous en révélerons aussi les lacunes, avouées en quelque sorte par le théoricien lui-même et signalées maintes fois par la narratologie plus récente. Certes, la quête du ton de la préface inscrit notre recherche dans la ligne esquissée par Andrea Del Lungo, qui propose d'« étudier /la préface/ dans ses valeurs connotatives et sémantiques » (2009 : 111), pour justifier une démarche qui dépasse l'analyse structurale tout en examinant un élément défini au sein de la structure, comme par exemple la préface. Or, au-delà des précisions narratologiques et historico-littéraires, et compte tenu de la nature du présent volume, notre article démontrera, bien qu'implicitement, deux faits à considérer dans le domaine de l'enseignement du français et, notamment, de la littérature française. D'abord, le rôle incontestable des lettres françaises dans l'évolution du roman espagnol, mais aussi les voies prises par celui-ci afin d'élaborer sa propre poétique ; c'est toujours « l'autre » qui nous permet d'envisager dans toutes les dimensions l'image de nous-mêmes. Et ensuite : dans deux ouvrages non seulement

structurellement proches mais aussi liés au sens d'intertexte et d'hypertexte, l'emploi d'une stratégie narrative assez conventionnelle, remplissant la même fonction rhétorique, suscite deux tons différents. Il faudrait y songer à l'heure d'enseigner une langue étrangère : à côté des compétences linguistiques et la distinction de différents registres, il y a l'humour, témoin suprême de la maîtrise d'une langue, maternelle ou étrangère, et, finalement, une certaine sensibilité voire perspicacité (tellement chères aux écrivains du XVIII^e siècle). Et ces compétences ne s'acquièrent qu'à travers la littérature.

2 LA PRÉFACE FICTIONNELLE : MASQUE ET IMITATION

Le roman moderne, héritier des modèles picaresque et cervantin, s'articule au dix-huitième siècle grâce aux écrivains anglais et français. Il naît d'une subversion qui dépasse le domaine littéraire : l'essence du roman moderne, c'est l'essence de l'esprit des Lumières, dit Todorov (2006). Dû aux changements dans la société qui ont produit les changements du goût littéraire chez un public de plus en plus nombreux, le récit fictionnel en prose a dû s'éloigner du monde idéalisé des romans chevaleresques, amoureux et pastoraux du siècle précédent. Il devait refléter le monde contemporain, l'empire de la raison sur la superstition et sur cette immaturité dont l'homme pouvait sortir, selon Kant, en se servant de son propre entendement. En même temps, le roman reflétait une nouvelle sensibilité s'étendant du libertinage au moralisme (tout en passant par la fausse moralité). Et ce n'était pas seulement le philosophe des Lumières qui cherchait de telles doctrines incarnées en des personnages littéraires individualisés au lieu de typifiés, le lecteur bourgeois lui aussi visait à s'identifier avec eux.

Par conséquent, l'authenticité devient la première norme pour tout romancier, quel que soit le rôle qu'il s'attribue en se servant de la préface pour nier qu'il soit l'auteur du roman qu'il publie et, surtout, pour nier que ce qu'il publie soit un roman. Il y dira « ceci n'est pas un roman », mais un journal, une correspondance, un manuscrit trouvé, ce qui est conforme, d'abord, à l'obligation sous-entendue de l'auteur d'assurer l'authenticité à son œuvre, et, ensuite, aux exigences des lecteurs auxquels la méthode épistolaire permet de scruter la psychologie des personnages. Ainsi, le topique du manuscrit trouvé accompagne le roman moderne dès sa naissance, trouvant la place dans la préface. C'est là où Cervantès se proclame pour « père putatif » de don Quichotte, déclaration que nous ne comprenons qu'au moment de lire l'épisode de Cide Hamete Benengeli au neuvième chapitre, où un autre topique voire une autre technique de manipulation narrative est mise en marche : la pseudo-traduction.

Dans son étude sur les paratextes, Gérard Genette définit la préface en tant que « toute espèce de texte liminaire (préliminaire ou post-liminaire), auctorial ou allographe, consistant en un discours produit à propos du texte qui suit ou précède » (1987 : 164). En les classifiant selon le rôle¹ et le régime² du préfacier, le théoricien structuraliste établit dix types de préfaces pour parler ensuite de leurs fonctions. Or, une autre division, beaucoup plus importante pour notre analyse, s'ensuit de leur image rhétorique et de leur valeur littéraire. Certes, les fonctions attribuées aux préfaces font que celles-ci se polarisent, constate-t-il, entre les préfaces *sérieuses*, qui « disent (ou impliquent) la vérité sur la relation entre leur auteur et le texte qui suit », et celles qui sont *fictionnelles* « en ce sens qu'elles proposent toutes, chacune à sa façon, une attribution manifestement fautive du texte » (ibid. : 181-182, 282).

Les fonctions de la préface *auctoriale authentique assumptive* (dite aussi *originale*) – écrite par l'auteur du roman qui, en plus, revendique le roman aussi bien que la préface, et sérieuse par excellence – accompagnent son développement depuis l'Antiquité ; la préface romanesque tire ses origines dans le prologue dramatique et dans l'exorde en rhétorique. Il s'agit tout d'abord des *topoi*, décrits magistralement par E. R. Curtius (1984), comme par exemple *captatio benevolentiae*, *excusatio propter infirmitatem*, etc. ; de souligner l'importance et l'utilité du texte, de le valoriser, de servir de « paratonnerre » pour neutraliser de possibles critiques, d'expliquer la genèse de l'œuvre, d'indiquer le contexte de sa parution, de déterminer le genre littéraire, etc.

Or, la préface aux *Lettres persanes* de Montesquieu s'inscrit parmi les *autoriales authentiques dénégatives* voire *crypto-autoriales*, « puisque l'auteur s'y cache (ou s'y défend) de l'être », voire *pseudo-allographes*, « puisque l'auteur s'y présente comme un préfacier allographe, n'y revendiquant, de toute l'œuvre, que la seule préface » (Genette 1987 : 188). Une telle préface, considérée comme fictionnelle, fonctionne d'une manière différente bien que parallèle à une préface originale, c'est-à-dire, sérieuse. La préface pseudo-allographe est fictionnelle à cause de l'attribution, fautive et « mensongère », de la paternité de l'œuvre, et sa fonctionnalité correspond précisément à ce caractère fictionnel : une telle préface est là afin de produire une fiction. Mais Genette avertit qu'il ne suffit pas de dire « je ne suis pas l'auteur de ce livre » ; « il faut un peu plus qu'une déclaration performative ; il faut *constituer* cette fiction, à coup de détails fictionnellement convaincants » (ibid. : 282), et la manière la plus efficace de le faire est de simuler une préface sérieuse typologiquement proche, imitant tous

1 Est *auctoriale* ou *autographe* une préface dont l'auteur prétendu coïncide avec l'auteur réel ou prétendu du livre. Est *actoriale* une préface dont l'auteur prétendu est un des personnages de l'action du texte du livre ; est *allographe* une préface écrite par toute autre personne (ibid. : 181).

2 La préface est *authentique* « si l'attribution à une personne réelle est confirmée par tel autre, et si possible par tous les autres indices paratextuels », *apocryphe*, « si elle est infirmée par tel indice du même ordre », ou *fictive* « si la personne investie de cette attribution est fictive » (ibid. : 181-182).

ces détails qui auraient constitué ou effectué les fonctions d'une telle préface sérieuse.³

3 MONTESQUIEU OU « UN HOMME D'UN AUTRE MONDE »

Les *Lettres persanes* furent publiées anonymement, et la préface dans laquelle l'auteur se proclame pour « traducteur et rédacteur », est elle-même anonyme. Aussi remplit-elle les fonctions d'une préface fictionnelle, présentant le roman comme un texte documentaire, une correspondance authentique, traduite, arrangée et, pour l'instant, publiée sous forme réduite : « J'ai détaché ces premières lettres pour essayer le goût du public ; j'en ai un grand nombre d'autres dans mon portefeuille, que je pourrais lui donner dans la suite. /.../ Je ne fais donc que l'office du traducteur » (Montesquieu 1972 : 7-8). Toutefois, un soupçon ne cesse de s'y mêler. Ce soupçon s'ensuit du fait que le préfacier, tout en se cachant, se voit tenté d'attirer souvent l'attention à sa propre figure. Cette énigme forme un vigoureux repoussoir dans le cadre d'anonymat, puisque le préfacier se sert d'un exemple pour annoncer qu'il est prêt à donner la suite de la correspondance au public « à condition que je ne serai pas connu : car, si l'on vient à savoir mon nom, dès ce moment je me tais. Je connais une femme qui marche assez bien, mais qui boite dès qu'on la regarde. » (ibid. : 7) Ce petit détail n'est en fait qu'une dramatisation des *topoi* bien connus : « C'est assez des défauts de l'ouvrage, sans que je présente encore à la critique ceux de ma personne. » (ibid.) Le sujet est toujours louable, son traitement, c'est-à-dire, le travail de l'auteur, qu'il assume ou rejette la paternité, toujours indigne (cf. Genette 1987 : 212). La fausse modestie, enfin, est parmi les *topiques* exordiaux⁴ les plus fréquents (cf. Curtius 1984).

En ce qui concerne le cas concret de Montesquieu, préfacier pseudo-allographe des *Lettres persanes*, Starobinski souligne un fait bien évident : « L'incognito n'a pas pour seul effet de protéger l'auteur. Son identité n'eût pas été un très grand mystère, pour une police bien organisée. L'effet recherché concerne moins l'auteur, que la constitution même de l'œuvre. » (1974 : 83) En plus, bien qu'en passant, il observe que cette préface donne le ton au roman, réflexion qui le conduit à conclure que l'incognito aboutit à la suppression de l'auteur. Grâce à celle-ci, les épistoliers jouissent d'une autonomie narrative plus élevée : « /L/e livre, donné pour un recueil de missives, a autant d'auteurs qu'il y a d'épistoliers. » (ibid. : 84) Cette autonomie dépasse alors la simple polyphonie, qui ne porte que sur les narrateurs.

3 En empruntant à Percy Lubbock (/1921/ 2007) la terminologie déployée postérieurement par Wayne C. Booth (1983), nous pourrions donc constater qu'une bonne préface fictionnelle ne fait pas recours à la méthode de « telling », mais plutôt à celle de « showing ».

4 C'est-à-dire, qui surgissent dans la partie introductoire (exorde) du discours en rhétorique classique.

En réfléchissant sur le rôle de l'auteur du roman épistolier, Ouellet prend en compte le contexte historique et littéraire du XVIII^e siècle aussi bien que les exigences d'un public bourgeois, moderne, qui réclame l'authenticité dans ce qu'il lit. Sachant qu'un point de vue unique pourrait nuire à cet effet tellement désiré, l'auteur emploie plusieurs narrateurs : « À défaut de la vision englobante de 'Dieu-le-Père', il essaiera de trouver, par le seul dynamisme de ses facultés intellectuelles, une synthèse, ou plutôt une approximation unificatrice de tous les points de vue recueillis. » (Ouellet 1968 : 250) Cela se réalise, bien sûr, dans la préface, seul endroit où l'auteur du roman épistolaire puisse accomplir ses charges « officielles », et justement pour cette raison, il les accomplit à fond. Ce sera un oxymore, mais dans ce cas-là, la dissimulation et le désaveu sont des techniques d'accomplissement qui, de surcroît, s'avèrent fort minutieuses. Ces interventions sont rendues possibles et justifiées par la perspective limitée des narrateurs diégétiques (épistoliers, auteur des mémoires, etc.) qui est préférable dans un récit feignant la véridicité. Plus qu'à la poétique et à la rhétorique, l'auteur se dédie alors aux questions portant sur l'authenticité ; aussi faudrait-il poursuivre les mérites littéraires de l'œuvre précisément dans tout ce qui paraît un manque d'authenticité voire une imperfection ou anomalie. En d'autres termes, le caractère suspicieux du préfacier et notamment le soupçon que le préfacier éveille auprès du lecteur sont décisifs pour la construction de l'effet littéraire de la préface.

Toutefois, un fait même plus intéressant et plus significatif que cette « mort de l'auteur »⁵ de laquelle tirent avantage les épistoliers, se révèle dès que nous changeons de point de vue : plus qu'une retraite ou un repli, la situation décrite signifie un affaiblissement voire une dégradation de l'autorité d'auteur. Car dans la structure narrative du roman, cet auteur anonyme n'est rien de plus (ni de moins) que les épistoliers, son image étant substituée par sa figure dramatisée qui se présente pour faire son apparition dans l'histoire. De sa position d'auteur, il a dû descendre à celle d'un narrateur homodiégétique, perdant ainsi son autorité et, finalement, le prestige de la fonction. Afin d'assurer l'authenticité au récit, il s'est vu obligé de choir délibérément de son piédestal. Il n'avait point trouvé un manuscrit, c'étaient les Persans qui lui lisaient leur correspondance pour qu'il la transcrivît. C'est exactement ce rôle de pseudo-rédacteur et de pseudo-traducteur, qu'il s'attribue de bon gré, qui a causé sa chute : lui, préfacier, devient en même temps témoin et interlocuteur, logeur et ami, car les « Persans qui écrivent ici étaient logés avec moi ; nous passions notre vie ensemble. » (Montesquieu 1972 : 7)

Les circonstances dans lesquelles se trouve dorénavant le préfacier nous font penser à la situation décrite par Howard Mancing dans le cas de *Don Quichotte*. Le germe des désaccords entre les théoriciens en ce qui concerne la structure narrative

5 Cf. Barthes (1984). Bien sûr, au XX^e siècle, la « mort de l'auteur » était une condition nécessaire pour que la critique ait commencé à s'occuper du lecteur ; il ne s'agit donc pas d'une autre manière d'écrire, mais d'une autre manière de lire.

du roman cervantin, c'est l'idée que la préface n'aurait pas été écrite par Cervantès mais par une entité anonyme complètement inventée. Cette idée provient de la déduction suivante : « l'ami » mentionné dans la préface est fictif, c'est pourquoi la personne à qui il parle – c'est-à-dire, le préfacer – l'est aussi (Mancing 2003 : 134). Ou bien, pour retourner à Montesquieu : étant donné que le préfacer est une personne réelle (ou qu'il se présente comme tel), tous ceux qui sont logés avec lui sont eux aussi des personnes réelles. Genette appelle ce postulat « une fiction officielle que le lecteur n'est pas plus (et sans doute encore moins) invité à prendre au sérieux » voire « une vérité que chacun perçoit ou devine, mais que nul n'a intérêt à dévoiler. » (1987 : 185) Dans la préface pseudo-éditoriale, elle est tout à fait prévisible, or, généralement ce type de mensonge peu convaincant est adressé au lecteur, et ce n'est pas dû à sa candeur ou sa bêtise qu'il l'acceptera, mais parce qu'il comprend ce que signifie le contrat de fiction.

Cette fois-ci, les circonstances ne sont pas les mêmes, car le préfacer a rajouté : « Comme ils /les Persans/ me regardaient comme un homme d'un autre monde ils ne me cachaient rien. En effet, des gens transplantés de si loin ne pouvaient plus avoir de secrets. » (Montesquieu 1972 : 7) La distance culturelle n'est pas qu'un moyen puissant et utile de la critique ; la distance devient une stratégie d'authentification. Pourquoi devrait-on croire ce que les Persans lui ont raconté (et qu'il n'a fait que transcrire) ? Évidemment, parce qu'*ils le regardaient comme un homme d'un autre monde et, par conséquent, ne lui cachaient rien*. À quoi bon avoir des secrets lorsqu'on est si loin de chez soi ? Mais tout en étant sincères, ils lui ont dissimulé le contenu de *quelques* lettres : « J'en surpris même quelques-unes dont ils se seraient bien gardés de me faire confidence, tant elles étaient mortifiantes pour la vanité et la jalousie persane. » (ibid.) En résumé, ce qu'ils lui ont raconté, est vrai. Ce qu'ils ne lui ont pas raconté, est d'autant plus vrai (et délicat) ; s'il n'en était pas le cas, ils ne se seraient jamais vus obligés de le taire.

Qu'est-ce qu'ils ont tu et pourquoi l'ont-ils tu ? La réponse à cette question suppose une intrusion dans la correspondance et fonctionne comme un lien avec l'histoire encadrée et, simultanément, comme une clé pour son interprétation : les choses qu'ils lui ont tues *étaient mortifiantes pour la vanité et la jalousie persane*. En plus, Montesquieu, pseudo-traducteur et pseudo-éditeur, réussit à envelopper la fiction d'une autre couche de paradoxe. Malgré la tentation, il a renoncé fièrement à l'indiscrétion bien qu'elle eût rendu la lecture encore plus séduisante : « /J/ai passé un nombre infini de ces minuties qui ont tant de peine à soutenir le grand jour, et qui doivent toujours mourir entre deux amis. » (ibid. : 7-8) Cette suspension, ce silence fort éloquent est comparable à une autre stratégie d'authentification : « *au Château de... ; Paris, ce 4 août 17*** » lisons-nous, par exemple, dans *Les Liaisons dangereuses* (Laclos 2009 : 35-37). Il vaut mieux taire le lieu et la date exacts de tout ce qui a vraiment eu lieu. Si cela n'avait pas eu lieu, on n'y aurait jamais pris soin, c'est pourquoi le fait que les lieux et les dates ont

été supprimés est forcément une preuve d'authenticité. Ou bien : « /N/ous avons changé le nom de deux personnes dont il y est parlé, et qui sont mortes. Ce qui y est dit d'elles est pourtant très indifférent ; mais n'importe : il est toujours mieux de supprimer leurs noms. » (Marivaux 1978 : 49)

Ce dernier exemple est pris du roman *La vie de Marianne*, mais du roman proprement dit, et non pas de sa préface. Le mécanisme préfacier, reposant sur la suppression de noms et destiné à donner un air d'authenticité au roman, y est transposé de la préface au premier chapitre, alors la transposition s'est opérée au niveau textuel : du paratexte, texte « secondaire », au texte « primaire », romanesque. Dans le cas des *Lettres persanes*, par contre, on ne parle plus de la limite purement textuelle mais plutôt des fonctions rhétoriques de la préface qui ont été transposées au niveau de l'histoire (au sens narratologique du terme), celle qui constitue à son tour le récit-cadre (extradiégétique) dont les morceaux nous sont lancés dans la préface et que nous pouvons en déduire : un Parisien et deux Persans ont fait amitié, le Parisien a logé les étrangers chez lui, ils y sont restés longtemps, ils lui racontaient le contenu de leur correspondance, omettant quelques lettres ; d'un côté il en a profité, d'un autre côté il est resté loyal, et ce qui l'a souvent étonné,

c'est de voir ces Persans quelquefois aussi instruits que moi-même des mœurs et des manières de la Nation, jusqu'à en connaître les plus fines circonstances et à remarquer des choses qui, je suis sûr, ont échappé à bien des Allemands qui ont voyagé en France. (Montesquieu 1972 : 8)

Difficilement trouverions-nous un lecteur, au dix-huitième siècle ou ailleurs, qui, tout en s'irritant à l'heure de lire les histoires parisiennes, ne s'intéresse beaucoup plus à celles qui se déroulent en Perse : « /L/e désordre croît dans le sérail d'Asie à proportion de la longueur de l'absence d'Usbek, c'est-à-dire à mesure que la fureur augmente, et que l'amour diminue » constate Montesquieu dans « Quelques réflexions sur *Les Lettres persanes* », ajoutées dans le supplément de l'édition de 1754. C'est pourquoi il est d'autant plus significatif que l'auteur ne semble pas les prendre suffisamment au sérieux. Il est peu probable que le lecteur soit touché par le dénouement de l'histoire amoureuse (Roxane, épouse préférée d'Usbek, se suicide pour se venger de lui), remarque Georges Gusdorf, qui y a noté aussi de nombreuses imprécisions factographiques : « Montesquieu a pris la peine de transcrire en style oriental les dates du calendrier européen ; ce petit jeu ne convainc guère. À plaquer ainsi du mécanique sur le vivant, on accentue seulement l'impression de laborieuse mascarade. » (1972 : XII)

En fin de compte, le motif pour lequel Montesquieu s'est servi de la forme épistolaire est clair : il a authentifié deux fois l'histoire, tandis que lui, il s'est caché successivement derrière deux masques. Mais du point de vue de la composition, l'histoire qui se déroule à Ispahan, complémentaire et en contraste à celle de Paris, sert de leurre pour attirer le lecteur. C'est l'histoire persane qui « fait » le

roman,⁶ qui fait qu'il y ait un roman : premièrement, parce que c'est une histoire proprement dite, et deuxièmement, parce qu'elle est entourée d'une scénographie et chargée d'une atmosphère bien aimées à l'époque. En 1721, l'Orient est à la mode.⁷ Voilà pourquoi les *Lettres marocaines* de Cadalso, publiées en 1789, n'atteignent pas la curiosité littéraire des *Lettres persanes* : au Maroc, il n'y aura aucune histoire et aucun sérail.

4 CADALSO ET « LE CARROSSE DU MENSONGE TRIOMPHANT »

Contrairement au grand nombre d'épistoliers chez Montesquieu, il n'y en a que trois chez Cadalso : leurs caractères et leurs images constituent en même temps leurs fonctions. Gazel, jeune Marocain appartenant à la suite de l'ambassadeur, voyage par Espagne et décrit les mœurs espagnoles à son précepteur Ben-Beley, qui vit au milieu du désert marocain et lui répond solennellement, faisant appel à la sagesse orientale et au pragmatisme des lois naturelles. La troisième voix épistolaire appartient à Nuño, Espagnol, mentor du jeune Marocain et, évidemment, *alter ego* de Cadalso voire messager dramatisé de ses valeurs, ses opinions et, finalement, de son ironie. Nuño est sceptique, « encarcelado dentro de sí mismo » (Cadalso 2008 : 153), un « philosophe stoïque » (Pedraza Jiménez et Rodríguez Cáceres 1981 : 160) qui utilise l'incompréhension des coutumes espagnoles et le manque de connaissance du pays, évidents chez les deux épistoliers marocains, afin d'enseigner au public des sujets sociaux, philosophiques et moraux. Soixante-six sur quatre-vingt-dix lettres sont écrites par Gazel, mais il cite Nuño souvent ; ainsi nous apercevons-nous que c'est lui le vrai spectateur et critique, tandis que Gazel n'est que son porte-parole.

À première vue, la préface aux *Lettres marocaines*, intitulée « Introducción », ressemble typologiquement à celle des *Lettres persanes*. Dans le cas de Montesquieu, l'énigme pseudo-allographe, aussi bien que ses causes, est facile à résoudre dès que le nom de l'auteur apparaît sur la couverture. On peut dire que la mystification de la figure de l'auteur a joué le rôle du miroir : l'auteur ne fuyait pas dans cette énigme, il s'en est servi à dessein pour attirer l'attention non pas à soi-même mais aux *Lettres*. Mais Cadalso, de son côté, titube de telle manière que la préface oscille entre assumptive et dénégative, présentant l'œuvre comme fiction romanesque et comme correspondance authentique, respectivement.

6 Cf. Montadon (1999 : 237) : « roman de sérail ».

7 La source la plus importante du « genre de roman persan », ce ne sont pas les *Lettres portugaises* de Guilleragues, roman épistolaire sentimental monophonique, mais *L'Espion du Grand Seigneur et ses relations secrètes envoyées à Constantinople, concernant les événements les plus considérables arrivés pendant le règne de Louis le Grand* écrit par Giovanni Paolo Marana et publié en 1686 (cf. Gusdorf 1972 : XI).

Dans les premières lignes de l'« Introduction », il annonce un roman qui s'inscrit dans le soi-disant « genre persan », dont il fera mention à continuation,⁸ ajoutant que les critiques qui ont eu le plus de succès parmi les gens du monde et des lettres, sont celles qui portent le titre de « lettres » écrites, supposément, par tel ou autre voyageur d'un pays non seulement lointain, mais aussi opposé en ce qui concerne la religion, le climat et le gouvernement (Cadalso 2008 : 143-144). Il fait noter que tous ces livres ont eu du succès grâce à la forme épistolaire – « El mayor suceso de esta especie de críticas debe atribuirse al método epistolar, que hace su lectura más cómoda, su distribución más fácil, y su estilo más ameno » (ibid.)⁹ – et qu'en Espagne, ce genre de *fiction* (!) n'est pas très fréquent, puisqu'il y vient très peu de voyageurs qui puissent passer pour des auteurs *supposés* (!) – « los supuestos autores » (ibid.) – de telles correspondances. C'est-à-dire qu'il insinue deux fois que l'œuvre est non seulement fictionnelle mais aussi préparée avec calcul. Ainsi reconnaît-il d'avoir toujours considéré comme opportune la possibilité d'essayer ce genre littéraire en Espagne. Bien qu'il s'efforce à maintenir sa narration impersonnelle, il n'y a aucun doute qu'il parle de la fiction et du travail producteur d'un écrivain potentiel qui en traitant son sujet littéraire, suivrait le modèle persan et introduirait quelque voyageur d'un pays lointain pour rendre son récit authentique : « /Siempre me pareció podría *trabajarse* este asunto *con suceso, introduciendo* algún viajero venido de lejanas tierras, o de tierras muy diferentes de las nuestras en costumbres y usos » (ibid. : 145).¹⁰

Mais brusquement, il change de registre, il met un masque et nous surprend en se servant du topique du manuscrit trouvé, manœuvre peu authentique puisque ce manuscrit porte un titre qui s'accorde merveilleusement avec ses hypothèses exprimées tout à l'heure. Il feint de ne pas feindre.

La suerte quiso que, por muerte de un conocido mío, cayese en mis manos un manuscrito cuyo título es: *Cartas escritas por un moro llamado Gazel Ben-Aly, a Ben-Beley, amigo suyo, sobre los usos y costumbres de los españoles antiguos y modernos, con algunas respuestas de Ben-Beley, y otras cartas relativas a éstas.* (ibid.)¹¹

Christian Angelet appelle ce genre de thématization du manuscrit retrouvé « le manuscrit baladeur » : « La préface se gonfle démesurément et devient comme

8 « Sería increíble el título de *Cartas persianas, turcas o chinas*, escritas de este lado de los Pirineos. » [« Il serait impensable qu'un livre intitulé *Lettre persanes, turques ou chinoises* soit écrit de ce côté des Pyrénées. »] (Cadalso 2008 : 144) « Turques » se réfère au roman déjà mentionné de Marano, et « chinoises » aux *Chinese Letters* d'Oliver Goldsmith publiées en 1760. À ce sujet, voir Domínguez (1989).

9 « Le grand succès de ce genre de critiques doit s'attribuer surtout à la méthode épistolaire, qui rend la lecture plus commode, la distribution plus facile et le style plus amène. »

10 « Il m'a toujours paru que ce sujet pourrait s'élaborer avec succès, en introduisant quelque voyageur venu de pays lointains ou de pays très différents du nôtre en ce qui concerne les us et coutumes. »

11 « Par hasard, suite à la mort d'une personne de ma connaissance, il est tombé dans mes mains un manuscrit intitulé *Lettres écrites par un Maure appelé Gazel Ben-Aly à Ben-Beley, son ami, sur les us et coutumes des Espagnols antiques et modernes, y compris quelques réponses de Ben-Beley, et d'autres lettres qui s'y réfèrent...* »

l'embryon d'un second roman qui pourrait se développer à l'aise et de façon autonome, au point de parasiter le premier, voire de le dévorer », ajoutant que, pour que l'usage du topique soit justifié, il faut qu'il y ait un lien entre le texte et le paratexte, « sinon, la préface paraît plaquée sur le roman et elle s'oublie aussitôt. » (1990 : 171) Le topique du manuscrit retrouvé est un mécanisme à double fonctionnement. Ce n'est pas que le manuscrit qu'il faut authentifier, mais aussi son contenu ; « après l'authenticité des lettres, celle des faits », constate Versini (1979 : 52), et toute préface bien écrite remplira donc les deux conditions.

Même si Cadalso se sert du modèle de Montesquieu d'une manière claire et précise, il recourt à la parodie et non pas au pastiche.¹² Mais quant au contenu du manuscrit, il ne cesse pas d'être ambigu :

Acabó su vida mi amigo antes que pudiese explicarme si eran efectivamente cartas escritas por el autor que sonaba, como se podía inferir del estilo, o si era pasatiempo del difunto, en cuya composición hubiese gastado los últimos años de su vida. Ambos casos son posibles. (2008 : 145)¹³

Les contradictions se suivent. Cadalso ne fait que publier les lettres, mais contrairement à Montesquieu, il n'est point modeste en parlant de son rôle : « Pero se humillaría demasiado mi amor propio dándome al público como mero editor de estas cartas. » (ibid.)¹⁴ Il cherche donc une consolation à sa vanité en imitant la manière de tous ceux qui s'étaient trouvés dans la même situation et s'étaient mêlés dans le document original : il fait de commentaires en bas de page, il corrige le style, des imprécisions et des erreurs commis par les copistes (ibid. : 146). À quoi il ajoute une autre intervention jamais expérimentée, dit-il, par aucun auteur voire « éditeur » ; il change de ton pour révéler que l'ami qui lui a légué les lettres était leur vrai auteur, et cela veut dire : ce manuscrit est une fiction. En outre, comme si ce n'était pas assez, il avoue que cet ami et lui sont une seule et même personne ; cet ami est né le même jour, au même moment :

/E/! amigo que me dejó el manuscrito de estas Cartas y que, según las más juiciosas conjeturas, fue el verdadero autor de ellas, era tan mío y yo tan suyo, que éramos uno propio; y sé yo su modo de pensar como el mío mismo, sobre ser tan rigurosamente mi contemporáneo, que nació en el mismo año, mes, día e instante que yo; de modo que por todas estas

12 Cf. Genette (1982). Marti (1999) remarque que même en Espagne, où les Lumières et le roman comme étant leur « produit » littéraire sont tardifs, à l'époque de la parution des *Lettres marocaines*, le « genre persan » est un pléonasm, dont Cadalso a profité pour rendre hommage à Montesquieu et pour introduire le costumbrisme dans le roman. Sebald (2008), pour sa part, montre bien des parallèles avec *Don Quichotte* et *Fray Gerundio* de José Francisco de Isla.

13 « Mon ami est décédé avant de pouvoir m'expliquer si les lettres avaient été écrites vraiment par l'auteur y mentionné, ce que l'on aurait pu déduire du style, ou bien, si tout cela n'était qu'un passe-temps du défunt, qui avait donc dépensé les dernières années de sa vie à les composer. Les deux cas sont possibles. »

14 « Mais mon amour-propre serait trop humilié si le public me prenait pour simple rédacteur de ces lettres. »

razones, y alguna otra que callo, puedo llamar esta obra mía sin ofender a la verdad /.../. (ibid. : 147)¹⁵

De telle façon, Cadalso a inventé une nouvelle manière de revendiquer non seulement le roman mais aussi ses privilèges d'auteur. Son maniérisme subversif mène à une déformation délibérée de l'appareil paratextuel. Dû à la parodie éclatante, la préface de Cadalso est ostensiblement fictionnelle, tout essai de la prendre au sérieux étant absurde, ce que lui comme préfacier fait savoir en disant d'avoir toujours vénéré le nom de la vérité « aun cuando la he visto atada al carro de la mentira triunfante (frase que nada significa y, por tanto, muy propia para un prólogo como éste u otro cualquiera). » (ibid.)¹⁶

À en juger par l'instance préfacielle et par son image typologique, il s'agit d'une préface auctoriale authentique assumptive par excellence : l'auteur vient de revendiquer l'œuvre aussi bien que la préface qu'il rédige. Or, la préface – carrosse du mensonge triomphant – est une mise en scène : son effet serait-il vraiment différent s'il continuait à nier la responsabilité ? L'image fonctionnelle de la préface serait-elle donc déformée si la préface était du même type que celle de Montesquieu, qui fait cela tout le temps ? Est-ce que l'effet et les fonctions dépendent, dans ce cas-là, de l'instance préfacielle et du type fonctionnel ? Est-il possible de prendre au sérieux une préface qui appartient aux préfaces sérieuses, selon la typologie de Genette ? Ici, le préfacier est vraiment un personnage monté sur scène, énonçant un aparté. Le lecteur jouit du privilège d'avoir une double perspective : d'un côté, il est un autre personnage sur la scène et, supposément, n'entend pas ce qui est dit, mais d'un autre côté, il est assis dans le public et, par conséquent, au courant de tout ce qui se passe.

Néanmoins, malgré cet aveu surprenant, les incertitudes continuent. La préface se termine par l'auteur exprimant sa peur devant le public au cas où celui-ci ne se contenterait pas d'un « simple manuscrit » et lui reprocherait d'être « un mauvais Espagnol, un barbare ». Mais il pourra se calmer :

Pero mi amor propio me consolará /.../, y me diré a mí mismo: 'Yo no soy más que un hombre de bien, que he dado a luz un papel que me ha parecido muy imparcial, sobre el asunto más delicado que hay en el mundo, cual es la crítica de una nación'. (Cadalso 2008 : 150-151)¹⁷

15 « L'ami qui m'a légué le manuscrit de ces Lettres et qui, selon les conjectures les plus judicieuses, était leur vrai auteur, était tellement mien et moi, j'étais tellement sien, que nous étions une seule et même personne ; et je connais sa manière de penser aussi bien que la mienne, en plus, il est mon contemporain, il est né la même année, le même mois, le même jour et dans le même moment que moi ; c'est pourquoy, pour toutes ces raisons, et pour quelques autres que je tais, je peux appeler cette œuvre mienne sans offenser la vérité. »

16 « Même en la voyant attachée au carrosse du mensonge triomphant (phrase qui ne signifie rien et qui est, par conséquent, très appropriée pour une préface comme celle-ci ou pour n'importe quelle autre). »

17 « Mais mon amour-propre me reconfortera et je me dirai à moi-même : 'Je ne suis qu'un homme de bien qui a publié un écrit, qui me paraissait très impartial, sur le sujet le plus délicat qu'il y ait dans le monde, et c'est la critique d'une nation.' »

La tendance au récit épisodique et l'absence d'une ligne narrative ininterrompue ont conduit de nombreux critiques à qualifier les *Lettres marocaines* d'une œuvre appartenant au *costumbrismo* espagnol. Russel P. Sebold avertit qu'une telle classification n'est pas entièrement valable : ce qui les distingue d'un récit classique de coutumes et de mœurs, c'est « la zozobrosa profundidad de la conciencia personal de los problemas nacionales » (2008 : 77). Mais il paraît aussi que Cadalso lui-même se rendit compte des fissures et des insuffisances dans le récit-cadre voire extradiegétique (la découverte du manuscrit et notamment l'histoire des deux Marocains), c'est pourquoi il a complété le roman par deux postfaces, intitulées « Nota » et « Protesta literaria del editor de las *Cartas marruecas* ». Après avoir oscillé entre les rôles d'auteur et de « simple éditeur », après avoir revendiqué d'une manière fort exceptionnelle le roman, il se présente de nouveau comme l'éditeur d'une correspondance authentique et nous informe que ce qu'il publie n'est que la moitié du manuscrit, car l'autre moitié était illisible. Il s'est donc vu obligé de déduire, difficilement et par bribe, le reste de l'histoire de quelques dernières lettres (Cadalso 2008 : 360).

Quant à la définition de la postface selon Genette, la « Nota » y correspond formellement, mais pas fonctionnellement. Genette constate que la postface n'est pas un épilogue mais plutôt un *post-scriptum* voire une préface mise à la fin du roman (1987 : 164, 175) ; tel est l'exemple de la seconde préface à *Julie ou la Nouvelle Héloïse* de Rousseau. Certes, la « Nota » de Cadalso n'est pas un épilogue, mais elle fait semblant de l'être.

Bien sûr, c'est une autre manœuvre d'authentification, thématiquement comparable à celle de Cervantès – voici un autre manuscrit arabe – ; Cadalso, enfin, en fait mention au début de la préface : « Desde que Miguel de Cervantes compuso la inmortal novela » (2008 : 143).¹⁸ Mais ce que nous ressentons en lisant la « Nota », et surtout la « Protesta literaria », c'est une posture patriotique, pathétique, enfin, préromantique. Au sein de la préface, Cadalso a assumé et renié à maintes reprises la paternité du livre, se proclamant finalement pour auteur d'une œuvre de fiction, mais là, dans la postface, sa responsabilité d'auteur devient son cauchemar. Il est chassé par des reproches du public : « ¿Cómo te atreves, malvado editor o autor, o lo que seas, a darnos un libro tan pesado, tan grueso, y sobre todo tan fastidioso? /.../ No, Vázquez,¹⁹ no lograrás este fin. » (ibid. : 361)²⁰ Les lecteurs sont scandalisés de retrouver dans son œuvre du patriotisme (hostile, en plus, à l'égard des Français), de la philosophie moderne, de la critique de la noblesse héréditaire. Ils menacent de lui arracher le masque et de l'attaquer de tous côtés : « Unos dirán que eres malísimo cristiano en suponer que un moro como Ben-Beley dé tan

18 « Depuis que Miguel de Cervantès a composé son immortel roman. »

19 Le nom entier de Cadalso était José de Cadalso y Vázquez, mais il a publié ses premiers ouvrages sous le nom José Vázquez.

20 « Comment oses-tu, rédacteur ou auteur maudit, ou quel que tu sois, nous donner un livre si pesant, si épais et, surtout, si fastidieux ? /.../ Non, Vázquez, tu n'y réussiras jamais. »

buenos consejos a su discípulo. Otros dirán que eres más bárbaro que todos los africanos en decir que nuestro siglo no es tan feliz como decimos nosotros » (ibid. : 363).²¹ Suant, comme quelqu'un qui a rêvé d'être tombé du clocher, d'avoir été empalé par un taureau ou d'être mené à l'échafaud, Cadalso se réveille, il se jette à genoux et promet aux fantômes du cauchemar de ne plus jamais écrire et de se débarrasser du manuscrit : « Rompo los cuadernillos del manuscrito que tanto os enfadan; quemo el original de estas *Cartas*, y prometo, en fin, no dedicarme en adelante sino a cosas más dignas de vuestro concepto. » (ibid. : 364)²²

5 CONCLUSION : JEU DE MASQUES

Une circonstance de base de tout roman épistolaire, c'est la distance, constate Frédéric Calas (2007 : 79), mais il faut préciser qu'elle connaît deux modalités. La plus évidente, c'est la distance produite par la perspective de l'étranger et par sa sagesse naïve par lesquelles l'auteur, caché derrière le masque, transmet sa critique de la société. Elle surgit entre l'auteur et la correspondance grâce au fait qu'il n'en est supposément pas l'auteur. Mais le fait que le roman se présente comme « un simple manuscrit », crée aussi une autre distance qui surgit entre les personnages-épistoliers et l'auteur-trouveur-éditeur-traducteur, permettant à celui-ci de différents jugements éthiques, esthétiques, doctrinaux et même sentimentaux. Sebold parle de l'attitude des épistoliers envers les événements qu'ils décrivent dans leurs lettres, pour comparer Gazel, Ben-Beley et Nuño à Pamela et Clarissa de Richardson et Julie de Rousseau. Ils racontent tous *a posteriori*, et la distance que cela entraîne est liée à la possibilité d'analyse qu'offre le roman épistolaire. La distance de Pamela envers les avances de son maître est pareille à la distance de Gazel envers les événements dont il est témoin et les coutumes qu'il observe, sauf que les *Lettres marocaines* sont un « roman d'idées », tandis que *Pamela*, *Clarissa* et *La nouvelle Héloïse* sont des « romans sentimentaux et de séduction » : « El ángulo desde el cual se contempla la realidad es el mismo en ambas variantes del género epistolar. Simplemente se ha escogido un sector diferente de la vida para la contemplación. » (Sebold 2008 : 76)²³ Aussi convient-il de distinguer la distance purement narrative, qui dépend du genre littéraire, de la distance plutôt éthique, qui ressort essentiellement d'une seule « dimension », bien qu'indispensable, de ce même genre littéraire : la préface.

21 « Certains diront qu'en supposant qu'un Maure comme Ben-Beley puisse donner de si bons conseils à son disciple, tu t'es montré un mauvais chrétien. D'autres diront qu'en affirmant que notre siècle n'est pas aussi heureux que nous le disons, tu es plus barbare que tous les Africains. »

22 « Je déchire les cahiers qui vous fâchent tellement ; je brûle l'original de ces *Lettres* et, finalement, je vous promets de ne plus jamais m'occuper que des choses qui vous paraissent plus honorables. »

23 « L'angle sous lequel il observe la réalité est le même dans les deux variantes du genre épistolaire. On n'a fait que choisir un autre secteur de la vie pour cette observation. »

Toute manœuvre mise à part, l'image que Cadalso, auteur déclaré ou éditeur supposé, nous tend de soi-même, témoigne d'un narrateur plutôt fiable, correspondant à l'auteur implicite qui, comme le vrai Cadalso, est partiel ou au moins amer et cynique en s'efforçant en vain d'être impartial. Pedraza Jiménez observe que Cadalso éprouvait certainement le soi-disant « mal d'Espagne » et que cela est bien visible dans les *Lettres marocaines* (1981 : 162). En fait, le seul sentiment y est celui de l'auteur. José de Cadalso était lieutenant de l'armée royale, il est mort pendant le siège de Gibraltar, tandis que Montesquieu était juriste, politique et philosophe. La comparaison biobibliographique est arbitraire, mais l'indifférence de l'auteur-préfacier des *Lettres persanes* – « je ne demande point de protection pour mon livre : on le lira, s'il est bon ; et, s'il est mauvais, je ne me soucie pas qu'on le lise » (Montesquieu 1972 : 8) – est bien différente des souffrances pathétiques de Cadalso. Sebold souligne également la tendance sentimentale des *Lettres marocaines* : pour Cadalso, la loyauté à la patrie et à ses traditions était plus honorable que la fidélité intellectuelle aux grandes idées du siècle (dans García de la Concha 1995 : 636). Cadalso oscille entre la pitié de soi-même (qui n'est que le topique de la fausse modestie mis en marche) et l'orgueil militaire, assumant et reniant parallèlement la paternité du livre. Mais la clé de toutes ces oscillations par laquelle nous interprétons le texte, c'est lui, c'est son image auctoriale implicite créée dans les préfaces. La préface lui sert de la même façon que servira le gilet rouge à Théophile Gautier.

Montesquieu, en revanche, mystifie sa figure afin que la préface serve au roman. Dans son autre préface, « Quelques réflexions sur *Les Lettres persanes* », ultérieure, selon Genette, il ne s'occupe plus de l'authenticité. La distance temporelle lui permet de parler des Persans comme des personnes réelles, analysant leurs actions et leurs pensées comme quelqu'un qui continue à affirmer de ne les avoir pas inventés : le mensonge est tellement mûri que l'on finit par y croire, et la fiction officielle a eu tant de succès que l'auteur est sûr de la maîtriser : « Certainement la nature et le dessein des *Lettres persanes* sont si à découvert qu'elles ne tromperont jamais que ceux qui voudront se tromper eux-mêmes. » (Montesquieu 1972 : 5) Ce n'est pas le perfectionnement du masque préfacier qui en assure l'effet, mais plutôt son usage : il faut savoir le mettre et l'ôter opportunément.

Références bibliographiques

Angelet, Christian, 1990 : Le topique du manuscrit trouvé. *Cahiers de l'Association internationale des études françaises* 42. 165-176.

Barthes, Roland, 1984 : *Le bruissement de la langue. Essais critiques IV*. Paris : Seuil.

- Booth, Wayne C., 1983 : *The Rhetoric of Fiction*. Chicago, Londres : University of Chicago Press.
- Cadalso, José de, 2008 : *Cartas marruecas. Noches lugubres*. Madrid : Cátedra.
- Calas, Frédéric, 2007 : *Le roman épistolaire*. Paris : Armand Colin.
- Curtius, Ernst Robert, 1984 : *Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter*. Berne, Munich : Francke.
- Del Lungo, Andrea, 2009 : *Seuils, vingt ans après. Quelques pistes pour l'étude du paratexte après Genette*. *Littérature* 155. 98-111.
- Domínguez, Antonio, 1989 : *Las Letras persanes y las Cartas marruecas : la función de la perspectiva en la crítica social de dos novelas epistolares*. Lafarga, Francisco (éd.) : *Imágenes de Francia en las letras hispánicas*. Barcelona : Promociones y Publicaciones Universitarias. 47-55.
- García de la Concha, Víctor, 1995 : *Historia de la literatura española. Siglo XVIII* (2 t.). Madrid : Espasa Calpe.
- Genette, Gérard, 1982 : *Palimpsestes*. Paris : Seuil.
- Genette, Gérard, 1987 : *Seuils*. Paris : Seuil.
- Gusdorf, Georges, 1972 : Introduction. Montesquieu, Charles Louis de Secondat : *Lettres persanes*. Paris : Garnier. ix-xx.
- Laclos, Pierre Choderlos de, 2009 : *Les Liaisons dangereuses*. Paris : Gallimard.
- Lubbock, Percy, 2007 : *The Craft of Fiction*. Minneapolis : Filiquarian Publishing.
- Mancing, Howard, 2003 : *Cervantes as Narrator of Don Quijote*. *Cervantes : Bulletin of the Cervantes Society of America* 23/1. 117-140.
- Marivaux, Pierre Carlet de Chamblain de, 1978 : *La Vie de Marianne*. Paris : Garnier-Flammarion.
- Marti, Marc, 1999 : *Roman épistolaire et voix narrative. Cartas marruecas de José Cadalso (1774)*. *Cahiers de narratologie* 9. 23-40.
- Montandon, Alain, 1999 : *Le roman au XVIII^e siècle en Europe*. Paris : PUF.
- Montesquieu, Charles Louis de Secondat, 1972 : *Lettres persanes*. Paris : Garnier.
- Ouellet, Réal, 1968 : *Deux théories romanesques au XVIII^e siècle : le roman « bourgeois » et le roman épistolaire*. *Études littéraires* 2/1. 233-250.
- Pedraza Jiménez, Felipe B. et Milagros Rodríguez Cáceres, 1981 : *Manual de literatura española. V. Siglo XVIII*. Pamplona : Cénlit Ediciones.
- Sebold, Russell P., 2008 : Introduction. Cadalso, José de : *Cartas marruecas. Noches lugubres*. Madrid : Cátedra. 15-139.
- Starobinski, Jean, 1974 : *Les Lettres persanes : Apparence et essence*. *Neohelicon* 1-2. 83-112.
- Todorov, Tzvetan, 2006 : *L'Esprit des Lumières*. Paris : Éditions Robert Laffont.
- Versini, Laurent, 1979 : *Le roman épistolaire*. Paris : PUF.

Sunt lacrimae rerum :
 naissance, langue,
 littérature, origine.
Les Larmes de Pascal
 Quignard

Nenad Ivić

Université de Zagreb

Abstract

Pascal Quignard's *Les Larmes* commemorate the birth of the French language. Read with Bernard Cerquiglini's linguistic study *La naissance du français* (1991) and his historiographical essay *Invention de Nithard* (2018), it defines a place of birth of a certain language which is simultaneously a place of birth of a certain literature. What is the relation between a particular language and its poetic expression? What is the origin of a particular language and can it be totally historized, described punctually as a historical event? Is literature a consequence of the language or its condition? This text explores some possibilities of interpretation: the birth of a language as a glossogony always already accomplished as literature.

Key words: language, literature, history, Cerquiglini, Quignard

Exemplaires, donc, les *Serments de Strasbourg*. Ces quelques lignes tracées sur un parchemin marquent la naissance du français ; elles annoncent celle de deux États rivaux et plus tard de l'Europe des langues ; elles donnent à lire le lien fort de la langue et du politique ; elles montrent le rôle de l'écrit, de ses professionnels dans la constitution d'une langue nationale. S'ils n'existaient pas, il conviendrait promptement de les inventer. C'est d'ailleurs peut-être ce que Nithard a fait. (Cerquiglini 1991 : 125)

Eu-lalia, dans la langue des anciens Grecs, signifie *Belle Parole*.

La « belle parole » sort du latin mort.

La « belle parole », nommant en grec le français sort du monde antique comme un oiseau de la coquille qu'il brise, dans son gazouillis, à la fin de l'hiver, sur la rive du temps. (Quignard : 125)

Une page d'histoire : Les *Serments de Strasbourg* et la *Cantilène de Sainte Eulalie*, Europe des langues, deux États rivaux, les anciens Grecs, le monde antique, le latin mort, la belle parole. Charles le Chauve et Louis le Germanique, successeurs de Louis le Pieux, partagent leur portion de l'Empire Romain d'Occident resuscité par Charlemagne (un rêve politique, celui de la *translatio imperii*) contre leur frère Lothaire, empereur régnant. En 842, les frères jurent en roman (ou proto-français) et en germanique leur foi contre Lothaire : ce sont les *Serments de Strasbourg*. Plus tard, en 880 ou 881, les ouailles chantent dans l'église la *Cantilène de Sainte Eulalie* : leur bavardage recouvre le latin de l'office.

Un récit des origines exemplaire : avec ce partage politique du *Romanicum* et du *Germanicum* mis par écrit, enregistré, avec cette *εὐλαλία*¹ pieuse dûment transcrite, « une révolution linguistique a éclaté dans les espaces septentrionaux de l'Empire, et, pour l'essentiel, en Francie et en Austrasie Occidentale » (Banniard 1994 : 421). L'Europe des langues fait son apparition, l'ombre ou le mirage de l'empire uni se retire, le Moyen Âge commence, le latin meurt et la belle parole française prend sa place. Une nouvelle langue pour un nouveau monde.

Il convient de se pencher un peu plus sur cette exemplarité. L'exemple présuppose un paradigme, un programme. Par son argumentation subtile, cette histoire, cette narration, cette interprétation dissimule peut-être plus qu'elle ne montre ou exhibe avec sa pléthore de détails. « Enfin », dit un historien du français, « le français fait partie de ces quelques idiomes privilégiés par l'Histoire qui peuvent être choisis pour une expression universelle : la littérature en donne cent exemples admirables » (Rey, Duval et Siouffi 2011 : 11) : peuvent être choisis... qui fait le choix ? Qu'est-ce que c'est que cette Histoire avec un grand H ? Se peut-il que le paradigme, ce qu'on sait de science certaine, le savoir piloté par des croyances, des savoirs et des sciences (histoire, linguistique, anthropologie, mais aussi la chrétienté, toutes ces

1 *Εὐλαλος* : 1. au beau langage, disert ; 2. qui parle beaucoup, bavard.

histoires avec un petit h) comme comparants, ne fait que répéter, perpétuer une rencontre (du particulier et de l'universel, du ciel et de la terre) imaginaire, fuyante et insaisissable, qu'on ne peut appréhender que cristallisée, solidifiée en image, dont la structure reste, sous les oripeaux multicolores, toujours à peu près la même ? Rien n'est plus diversifié de ce qu'on convient de nommer le même.

L'identité d'un étant se déclare en termes de traçabilité, de patrimonialité retraçable. Valeur « inestimable » ; ou incomparabilité du *même*... déterminée par sa reproductibilité et son égalité stricte à tout autre, en tant que « valeur absolue » de sa singularité phénotypique, ni par le travail, antérieure au travail humain, ni par l'accumulation du capital. Le meilleur exemple est celui de la langue idiomatique (maternelle) (Deguy 2017 : 50).

La langue, la langue française, comme patrimoine, comme valeur absolue, précède, en quelque sorte, sa mise en valeur par les hommes (parole). Le patrimoine précède le père, le retraçable fait et conditionne la trace. Tout se passe comme si l'homme, l'homme identitaire, est créé comme parole à l'image et à la ressemblance (*ad imaginem et similitudinem* dit la Vulgate) de cette valeur incomparable et inestimable : Dieu-langue. Quelque chose comme un aveuglement, une peur sacrée saisit tous qui essaient de regarder en face le Dieu-langue, leur propre Dieu-langue universel. Car, le Dieu-langue produit tout, on se produisant lui-même : le sujet et l'objet, le regardant et le regardé, la langue et les langues. Il est l'un et l'autre et aussi ni l'un ni l'autre. Comme le Saint Esprit, il infuse l'engendrant et l'engendré. Il produit l'exemple et le programme, le paradigme et le cas.

Et le cas, le premier cas de ce paradigme existe. Littéralement : il dit *je suis*. Ce sont les *Serments de Strasbourg*. Le texte se trouve dans un texte latin : une écriture enchâssée dans une autre écriture, conditionnée par cette autre écriture :

Ayant souffert, vous et les vôtres, mon seigneur, depuis déjà près de deux ans, comme vous le savez fort bien, des attaques injustifiées de votre frère, vous m'avez commandé, avant d'entrer en la cité de Châlons, de fixer par écrit, pour la postérité, le récit des événements de votre temps.²

Le cas (conjurant le paradigme français) est confié à la mémoire latine ; en même temps, c'est ce cas, cette marque de souffrances, qui rend ce « je suis » historien digne du latin, de l'écriture et de la mémoire. Le latin conditionne l'apparition du français, mais, en même temps, ce qui se passe en français (protofrançais ou

2 Nithard, *Histoire*, 1. trad. Lauer revue par Glansdorf. Lauer banalise encore la formule déjà banale du texte latin : *Cum, ut optime, mi domine, nosti, iam poene annis duobus illatam a fratre vestro persecutionem vos vestrique haudquaquam meriti pateremini, antequam Cadbellonicam introissemus civitatem, precepistis, ut res vestris temporibus gestas stili officio memoriae traderem* (Nithard I, Müller) : la tournure de Nithard insiste 1. qu'il s'agit d'un texte écrit ; 2. que ce texte écrit confie les événements narrés à la mémoire. Écriture-mémoire dont les parures semblent à la fois incluses et exclues. Mais, Nithard délaisse-t-il vraiment le latin ? Rien n'est moins sûr : il écrit pour un public de lettrés ; son choix de mots, *persecutio* et *patior* renvoie à la grande tradition historiographique (latine) : écrire les souffrances (axiologie déjà de Thucydide) qui peuvent apparaître comme persécutions (histoire chrétienne, Lactance).

protogermanique) conditionne l'apparition du texte latin : cette mise-en-abîme trace un espace à partir duquel on entrevoit un horizon. « L'horizon est la fiction que le réel ignore » et « sur cette ligne chimérique langue toute linguistique des hommes écrit ses départs » (Quignard 2016 : 194). L'origine, semble-il, n'est qu'une possibilité, une traçabilité de départs.

Ces deux citations délimitent un temps et tracent les limites d'un espace : le lieu historique de la naissance d'une langue, le français, qu'on qualifie aujourd'hui de nationale. Elles s'articulent précisément dans une figure poétique, la *topothesia*, qui veut dire « littéralement 'poser le lieu', comme si le poète /l'historien des langues et le romancier/ disposait, devant les yeux du lecteur, l'image d'une terre ou d'une région déterminée » (Bettini 2019 : 3-4). *Fictus secundum poeticam licentiam locus*, comme la définit le commentateur de Virgile Servius (*In Vergilii Aeneidos Libros*, 1.159.1-2) : c'est le tracé d'un lieu, de la région de l'histoire, de la *res gesta* – à un certain moment du passé, un certain nombre de personnes ont fait un certain nombre de choses – et de la *narratio rei gestae* – quelqu'un, un inconnu venant du passé, vous ou moi, les a racontées – c'est aussi le tracé de la terre des langues, du latin au roman achevé (mais déjà le roman est ambigu : un parler, un genre ? et le latin aussi : s'agit-il d'un savoir, ou du sens commun, ou, tout simplement du français ?), des lettres, des *litterae*, de l'écrit, de la littérature, de l'invention, de la fiction (ce qu'on appelle, depuis le XIX^e siècle, la littérature). La terre, ou la région, le *locus fictus*, coquille d'une page, d'un pays, pays des origines.

Et le temps et l'espace de discours parallèles, achevés, articulés l'un sur l'autre. Le discours du linguiste, de l'historien de la langue, de l'historien tout court, qui, dans *La Naissance du français*, un ouvrage de popularisation scientifique qui n'a rien de populaire, décrit l'avènement d'une langue et, dans *L'Invention de Nithard* (2018), un éloge historiographique, fait le portrait de son auteur, un grand carolingien, fin lettré et politique, qui a osé « délaisser le latin » et employer « la dualité des langues vivantes pour signifier l'égale dualité des pouvoirs » (Cerquiglini 2018 : 113).³ Celui aussi d'un romancier contemporain, dont l'écriture est « étrangère à toute pensée articulée, à tous les genres littéraires constitués et, de ce fait, secondaires et qui débouche, simplement par défaut, sur un genre qui n'est pas un genre, plutôt un dépotoir » (Quignard 1990 : 55), un dépotoir d'écritures, des *litterae*, de tout ce qui est écrit, de la littérature au sens large, telle que l'entendaient les antiques, et leurs émules jusqu'au XVII^e siècle. Ces deux discours sont si unis, difficiles à démêler que l'on pourrait presque parler d'un discours particulier, hybride, bâtard, présentant, à la fois, l'articulation critique d'un passé, le devenir langue d'une parlure romane, où Nithard joua

3 Cf. *ibid.* : 19 : « Rien moins qu'un historien, Nithard appartient à cette lignée de soldats sachant tenir la plume autant que le glaive : César, Villehardouin, Monluc ». Nithard est appelé à écrire l'histoire parce qu'il était un participant, ce qui est l'idéal antique (du moins dans l'interprétation d'Isidore de Séville).

le rôle principal, et sa désarticulation littéraire, romanesque, rôle dévolu à son jumeau Hartnid, dont « le nom n'était que le contraire d'un nom et /.../ alors complètement indifférent au monde qu'il n'était que le fantôme d'un monde » (Quignard 2016 : 143).⁴ Non pas la chose et la possibilité de son nom nouveau, mais le nom et son contraire, non pas le monde et son passé, mais le monde et son fantôme, son image spéculaire, contemporaine : « une langue française transcendant la diversité des parures, inscrite dans le projet d'une forme commune, échappant, pour des raisons politiques et esthétiques, à l'échange local et quotidien » (Cerquiglini 1991 : 123) qui est aussi un idiome particulier, transcendant la langue française, inscrit dans le projet d'une forme commune, la littérature, et s'insérant, pour des raisons politiques et esthétiques, dans l'échange local et quotidien. La littérature et son double, la science de la langue, forment un discours uni à son fantôme, *commune imperium divisit tantum sedibus*, comme l'Empire romain tardif (Orose 7.36.1).

Qu'est-ce qui fait une langue ?

Dès les *Serments*, cet « illustre français », première ébauche du français par lequel une communauté de locuteurs, quel que soit leur parler, se rassemble, était fondé. Engendré par son inscription. C'est pour l'écrire que l'on donne une forme à la langue, qu'on l'édifie et la fait advenir (Cerquiglini 1991 : 123-124).

Ces deux phrases terminent une analyse minutieuse qui dégage une opération particulière, qui est à la fois linguistique, politique et historique, propre à l'état d'esprit carolingien. C'est en ce sens que les *Serments* sont exemplaires : « le français /.../ ne provient pas d'un terroir, mais de la littérature » (Cerquiglini 1991 : 118) ; ils n'ont pas surgi de la terre tels quels, ils étaient fabriqués. Il s'agit d'un projet des clercs, des intellectuels, qui avaient conscience que le temps de l'Empire uni de Charlemagne (et les chances de sa rénovation par une langue) était fini et qu'il fallait donner de nouvelles langues aux nouvelles possessions et passions princières, et « ce sont les idiomes vulgaires, hissés au rang de langue territoriale, qui signifient la dévolution de nouvelles possessions princières » (ibid. : 120). Il fallait faire la même chose que leurs pères, les intellectuels du temps de Charlemagne ont fait avec le latin, qui représentait, pour eux, l'unité de l'empire rénové. Les grands Carolingiens écrivaient et pensaient en latin : « le latin, semble-t-il,

⁴ Nithard, 4.5 Müller, ne mentionne que la naissance de son frère : [*Angilbertus*] *ex eiusdem magni regis filia nomine Berehta Hartnidum fratrem meum et me Nithardum genuit*. « La séquence ultime du livre III inscrit l'utopie dans la chronique /.../ une fiction dévoie le récit » qui peint « une humanité fraternisée » ; « ce double », inconnu, « désigne un manque que comble le fantasme de la fraternité » (Cerquiglini 2018 : 117-118). Cet *hapax legomenon* est, semble-t-il, pour Quignard, la « coquille », faute typographique, lettre substituée par une autre (Nithardum/Hartnidum) et carapace creuse que l'oiseau de la belle parole brise à la fin de l'hiver. À rapprocher aussi de Chrétien de Troyes, *Perceval*, v. 3-4 : *cil oïsel an lor latin / dolceman chantent au matin* et des *Vœux du hêron*, inc. : *ens el mois septembre... cil oisillon gay ont perdu lou latin*. Latin désigne ici langage, parole en général, propos. C'est le latin qui nomme le français ; aussi, c'est en hiver que le latin se tait : *Les Serments de Strasbourg* ont été prononcés le 14 février 842. Cf. aussi Yourcenar 1983 : 15 : « Mais l'image de l'oiseau venu d'on ne sait où et reparti on ne sait où reste un bon symbole de l'inexplicable et court passage de l'homme sur la terre » et aussi du langage, qui le distingue des autres êtres vivants.

n'était pas une seconde langue, étrangère et apprise, mais leur langue native dans sa représentation écrite, régularisée et rendue conforme à la norme » (McKitterick 1989 : 13) et l'apparition du français est apparentée à leur « ascèse linguistique » (Banniard 1994 : 374). Mais cette fois-ci l'empire était partagé, et, puisque l'ombre du latin planait sur tous, l'expédient fut trouvé dans la diglossie, dans les idiomes territoriaux, dans lesquels on a traduit le latin juridique carolingien.⁵ L'opération répétait le profil des intellectuels. Et de cette opération, Nithard est le principal responsable. Il a inséré dans un ouvrage latin les exemples de ces nouvelles langues, comme autant de gages de sécurité et d'espoir d'unité fraternelle (Cerquiglini 2018 : 112-113). Espoir constamment déçu par la politique, jusqu'au XX^e siècle, mais confirmé par la floraison des littératures, à commencer par Dante dans *De vulgari eloquentia*.

Cette analyse fait table rase de toute idée d'une origine en quelque sorte naturelle des langues. Il n'y a rien de naturel dans l'origine du français. Mais il y a littéralement un nomothète, un lieutenant de Dieu-langue. L'origine du français était un projet délibéré : hisser le vulgaire au niveau de l'écrit, *l'inscrire*. Audacieux, ce projet cadre bien avec ce qu'on appelle la renaissance carolingienne, latine et impériale. L'écrit, et l'écrit latin, était le *locus fictus* de l'origine de la langue française, dans le sens qu'il n'était non seulement inventé (dans le sens que les anciens rhétoriciens donnaient au mot *inventio*, c'est-à-dire puiser dans ce qui existe déjà et non pas imaginer du nouveau), mais retrouvé comme littérature latine écrite (l'histoire de Nithard), comme littérature, les *litterae* romaines que les réformateurs carolingiens, comme Alcuin, voulaient, à tout prix, émonder, purifier, faire revivre. Dans cette perspective, Nithard, un grand Carolingien lettré, était un Romain plus qu'un barbare franc. Il suivait une longue tradition des Francs romanisés, la romanisation étant le gage de leur succès. Son geste suivait, inconsciemment peut-être, la geste de l'origine de Rome (je dis bien la geste parce que les Romains ne disposaient pas d'un mythe d'origine de leur ville, comme les Grecs).

Comme le dit Plutarque, dans la *Vie de Romulus*, 11.1-2, la ville de Rome était fondée comme un lieu de rassemblement et non comme un lieu d'exclusion ou de clôture :

un fossé fut creusé autour du lieu qui est aujourd'hui le Comice ; et on y jeta les prémices de toutes les choses dont on use légitimement comme bonnes, et naturellement comme nécessaires. À la fin, chacun apporta une poignée de la terre du pays d'où il était venu : on y jeta la terre, et on mêla le tout ensemble. Ils appellent ce fossé comme l'univers même : un monde.

5 Premièrement dans la *lingua theotisca* (langue de tous les hommes) qu'on sentait différente du latin ; la *lingua romana rustica* (opposée à la *lingua romana*, c'est-à-dire le latin, que Banniard traduit par « le latin des illettrés ») suit l'exemple : « L'adoption des langues barbares était relativement plus facile, car leur création remontait, croyait-on, à l'époque de la fragmentation linguistique du monde au temps de la tour de Babel. Elles étaient ainsi légitimées parce que leur apparition était contemporaine de celle des langues sacrées. En revanche, l'idée qu'un nouvel idiome pût naître, /.../ et surtout en lieu et place de l'une des langues sacrées, était très difficile à concevoir » (Banniard 1994 : 401).

Voici ce que raconte Plutarque.⁶ La geste de l'origine de Rome, *victura dum erunt homines*, victorieuse et vivante tant qu'il y a des hommes, est marquée par l'ouverture, par l'accueil bienveillant. Et c'est justement cette ouverture que Nithard voulait répéter par son geste, cette fois-ci dans l'Empire carolingien fracturé et fragmenté. « Il réunit les fragments, il accueille les parlures vulgaires, sans discrimination et avec bienveillance, dans le grand monde latin, en vue d'une unité fraternelle, d'un empire phratric »⁷ dans un βόθρος, littéralement un fossé ou un trou creusé dans la surface unie de la belle prose latine. Mais, cette unité fraternelle du monde latin n'est qu'une unité littéraire, une unité textuelle. En quelque sorte, la sortie du monde sub-romain ne s'effectue que par un enfouissement encore plus profond dans le dépotoir de la textualité accueillante des *litterae* romaines. Nithard n'a pas perdu son latin, ni, d'ailleurs, ses successeurs, quand bien même ils écrivaient en français.

La première attestation de la langue française est donc politique, dans le sens qu'elle concerne les êtres parlants, leur langue et leurs corps. Elle repose sur une foi jurée, sur un *sacramentum*. Mais qu'est-ce qui était jurée ? L'aide mutuelle, comme soudure de la fracture entre la réalité politique et le désir de l'unité, entre le ciel et la terre. Ce *sacramentum*, cette foi jurée touche les limites de ce monde, de ce *mundus* imaginé par Nithard et les intellectuels carolingiens, à l'exemple de Romulus.

Rares sont les sociétés qui connaissent : la date de naissance de leur langue, les circonstances, le lieu, le temps qu'il faisait. Le hasard d'une origine. /.../
Il n'y a pas de demi-langue : un souffle humain dans l'air froid change de langue. On touche au vide : à la contingence pure. (Quignard 2016 : 123)

Et ce *mundus* – ce qui est propre, dans le sens de propreté et propriété : « voie de communication entre le ciel et les enfers et aussi lieu de fusion et d'harmonisation du divers » (Bettini 2019 : 34) – de la contingence pure que seul l'espoir d'une foi jurée fixe pour un instant, c'est le monde de la littérature, le monde de Hartnid, ce jumeau spéculaire de Nithard. Le souffle prophétique double constamment la voix des rois carolingiens. Inventer une langue, c'est inventer une littérature, c'est toucher au vide entre le souffle et la voix, « donner les noms sans voir les apparences, car telle est la fonction du langage » (Quignard 2016 : 138) qui trouve son lieu dans « dans une pure potentialité de signifier (ou de non signifier) » (Agamben 2015 : 362). C'est ce que Nithard a fait.

Ce que Nithard a consigné à l'écrit, c'est, en effet, une traduction. « Et lorsque Charles eut répété les mêmes déclarations en langue romane, Louis /.../ jura le

6 καλοῦσι δὲ τὸν βόθρον τοῦτον ἢ καὶ τὸν ὀλιμπτον ὀνόματι μούνον. Cf. Bettini 2015 : 32 : « Les Romains n'avaient pas une cosmogonie, mais ils avaient une 'urbigonie'. /.../ À travers leur urbigonie, les Romains ont raconté non pas comment le monde était né, mais, plutôt, comment ils avaient *fabriqué* leur propre monde, en creusant un *mundus*... »

7 Bien vu par Carquiglini 1991 : 88 : Nithard « ramène //l'harangue préparatoire à l'unicité de l'inscription latine ».

premier de les observe /.../ Lorsque Louis eut terminé Charles répéta le même serment en langue allemande ». ⁸ Le roman et l'allemand font leurs preuves, en quelque sorte, uniquement parce que traduits du latin, ils en sont comme un écho, comme « une étrange brume /qui/ se lève sur leurs lèvres » latines (Quignard 2016 : 122). ⁹ Ce qui fait une langue, ce qui est son véritable lieu d'origine, son véritable *locus fictus*, c'est la traduction, la traçabilité du départ d'une langue vers une autre. ¹⁰ Pour en revenir aux Romains de Plutarque, la traduction est le *sulcus primigenius*, le sillon fondateur, qui à la fois réunit et distingue une langue d'une autre langue. L'origine n'est pas fixe, ni fixée à un sol quelconque, elle n'est pas autochtone, elle est la possibilité de changer un nom ou une phrase par une autre, en produisant, en affinant, en conservant un sens, ou ce qu'on appelait, après, longtemps après, près de Dante, une *senefiance*, qui lie la signification des mots au sens du monde. Si inventer une langue revient à inventer une littérature, inventer une littérature revient à traduire. Dans une fondation, tout vient d'ailleurs. Et cet ailleurs n'a pas de sens, sans lieu qu'il marque. C'est l'espacement de la *khôra* : « un pur avoir lieu dans lequel rien n'a lieu sinon le lieu » (Agamben 2015 : 362), le lieu d'une possibilité de nommer parmi d'autres possibilités de nommer : « la traduction est vraiment la pointe ultime de la 'fixion', fiction-fixation du sens » (Cassin 2016 : 119).

Le discours du linguiste ou de l'historien est celui des origines, ou de l'origine, qui autrefois (au temps de Ferdinand Brunot) reposait sur « le lien du temps et de l'espace », sur « la valorisation de la norme » et sur « l'articulation du continu et du discontinu » (Cerquiglini 1991 : 6), bref, discours historique, correspondait à un genre particulier du savoir, dont le statut épistémologique était fixe. Et ce discours d'autrefois s'avère impuissant. Cette impuissance est, en quelque sorte, double. Premièrement, il s'agit d'une impuissance de paradigme, épistémologique : en essayant de rendre compte des origines d'une langue, le paradigme historico-linguistique se retrouve face à un obstacle insurmontable, l'impossibilité de fixer cette origine. Il a escamoté, ou contourné cet obstacle par une fiction scientifique ou linguistique, le *francien*, le parler de l'Île-de-France, berceau de la royauté française. Deuxièmement, une impuissance ontologique : si le discours des origines est, en quelque sorte, toujours contemporain, parce que toujours inventé de nouveau, comment rendre compte, ou articuler, cette simultanéité du passé

8 Nithard, 3.5 Müller : *Lodhvicus et Karolus in civitate quae olim Argentaria vocabatur, nunc autem Strazburg vulgo dicitur, convenierunt et sacramenta, quae subter notata sunt, Lodhvicus Romana, Karolus vero Teudisca lingua iuraverunt... Cumque Karolus haec eadem verba Romana lingua perorasset, Lodhvicus, quoniam s maior natu erat, prior haec deinde se servaturum testatus est /.../.*

9 Curieusement, toujours vus comme un épiphénomène : cf. au V^e siècle Sidoine Apollinaire, *ep.* 3.3.2 Anderson, qui appelle la langue gauloise *sermonis celticis squama*. De l'écaille ou croûte jusqu'à la brume...

10 Ce qui est le sens premier du mot traduction, *tractio*, de *traducere* : faire passer d'un lieu à l'autre que les Carolingiens n'employaient pas. Ils disaient *transferre* pour décrire le passage du latin au vulgaire. Par l'opération de Nithard, le latin se retrouve une langue parmi d'autres, et non pas la langue universelle : la naissance du français comme défi à la pathologie de l'universel, à l'exclusion : « parle comme moi si tu es un homme, sinon... » (Cassin 2016 : 116, se référant à la tradition aristotélicienne).

et du présent ? « Comme le tourbillon d'un fleuve » précise Giorgio Agamben, « l'origine est contemporaine au devenir des phénomènes, duquel elle puise sa matière, et dans lequel elle reste, toutefois, d'une certaine façon autonome et stable » (Agamben 2014 : 63) : comment rendre compte à la fois de cette stabilité, de cette autonomie (il y a bien eu des descendants de Charlemagne qui ont juré leur foi l'un à l'autre, il y a bien la langue française) et de la contemporanéité, du devenir français, dans la simultanéité et non pas dans la succession ? L'histoire et la linguistique ne parviennent pas à résoudre ces problèmes. Ils hantent leurs histoires. Ils les harcèlent. Et c'est à travers ce harcèlement constant qu'on entrevoit le traçage d'une glossogonie. Les jumeaux Nithard et Hartnid, *hapax legomenon* de l'histoire, d'une histoire écrite en latin, se retrouvent sous les noms de la science (histoire et linguistique) et de la littérature (roman).

Le texte renvoie au texte, qui l'explique et le fait exister. On pourrait peut-être conclure, mais provisoirement, le suivant. Comme toute langue, le français n'a pas d'histoire, bien qu'il puisse la dire. Il est toujours ici et maintenant, il se dit, il s'invente (dans le sens rhétorique) sans cesse, dans le dire, dans son performatif, en oscillant, en hésitant entre le mythe et le logos. Le français, comme d'ailleurs toute langue, est une glossogonie en acte. Et sa naissance n'est pas un événement, mais une récurrence : « la fondation est récurrente. Elle revient, comme un refrain, /.../ le geste d'origine, ou d'enracinement est repris indéfiniment » (Serres 1983 : 323-324). Pour paraphraser Paul Valéry, la langue est une hésitation prolongée entre les proses et les poésies du monde.

Et si l'on imaginait, par un geste connu, de comparer cette histoire (comme exemplier) au moment actuel ? On a de nouveau un langage de l'empire. Dans l'Union européenne, c'est l'anglais (même sans Royaume-Uni), une forme d'anglais, le *Globish*. Comme le latin des Carolingiens, il fait marcher le monde, et toutes les autres langues se mesurent contre lui. Il y a, quand même, une différence capitale. Le latin des Carolingiens disposait d'une littérature, que l'on croyait, à tort ou à raison, posséder une valeur absolue, liée à la qualité de l'homme. Par contre, il n'y a pas, et il n'y aura, je crois, jamais, une littérature en *Globish*, si ce n'est que les slogans publicitaires, et la force brute du capitalisme mondial. Le Nithard contemporain, grand fonctionnaire appartenant à la famille des multinationales, n'a pas de jumeau Hartnid. Et si la littérature latine et sa connaissance faisait, croyait-on, l'homme pleinement homme, en traçant ses départs déguisés en retours, en renouvelant la langue dans l'infini de traductions possibles, le *Globish* le fixe dans le monolinguisme du même. Et déshumanise l'humain.

Références bibliographiques

- Agamben, Giorgio, 2014 : « Vortici », dans *Il fuoco e il racconto*. Rome : notte-tempo, coll. Figure.
- Agamben, Giorgio, 2015 : « Pardes », dans *La potenza del pensiero*. Vicenza : Neri Pozza.
- Banniard, Michel, 1992 : *VIVA VOCE. Communication écrite et communication orale du IV^e au IX^e siècle en Occident latin*. Paris : Institut des Études Augustiniennes.
- Bettini, Maurizio, 2015 : *Dei e uomini nella città. Antropologia, religione e cultura nella Roma antica*. Rome : Carocci.
- Bettini, Maurizio, 2019 : *Homo sum. Essere « umani » nel mondo antico*. Torino : Einaudi.
- Cassin, Barbara, 2016 : *Éloge de la traduction. Compliquer l'universel*. Paris : Fayard.
- Cerquiglini, Bernard, 1991 : *La naissance du français*. Paris : PUF.
- Cerquiglini, Bernard, 2018 : *L'Invention de Nithard*. Paris : Minuit.
- Deguy, Michel, 2017 : *L'envergure des comparses. Écologie et poétique*. Paris : Hermann.
- McKitterick, Rosamond, 1989 : *The Carolingians and the Written Word*. Cambridge : Cambridge UP.
- Quignard, Pascal, 1990 : *Albucius*. Paris : P.O.L. Éditeur, Larousse, coll. Le livre de poche.
- Quignard, Pascal, 2016 : *Les Larmes*. Paris : Grasset.
- Rey, Alain, Frédéric Duval et Gilles Siouffi, 2011 : *Mille ans de langue française, histoire d'une passion. I. Des origines au français moderne*. Paris : Perrin.
- Serres, Michel, 1983 : *Rome. Le livre des fondations*. Paris : Hachette.
- Yourcenar, Marguerite, 1983 : « Sur quelques lignes de Bède le Vénérable », dans *Le temps ce grand sculpteur*. Paris : Gallimard.

Bessa Myftiu et le roman *Confessions des lieux disparus* : l'enfance et l'adolescence d'un écrivain

Camelia Manolescu

Université de Craiova

Abstract

In her novel *Confessions des lieux disparus* (*Confessions of Lost Places*) (Éditions de l'Aube, 2007), Bessa Myftiu, an Albanian writer emigrated to Switzerland in 1992, presents with irony and sarcasm the cherished memories of her childhood and teenage years, and recreates the presumably idyllic atmosphere of the capital Tirana, during the totalitarian regime of Enver Hodja, through French, her language of adoption. In our study, we aim to reconstruct Bessa Myftiu's authentic narrative about *her childhood and adolescence* during the time of totalitarianism, to analyze her struggle to free herself from the constraints of the old regime and to write in the language of the other, French, so that larger audiences may learn about the realities of her country. Speaking with derision about the communist rule in her native country, she offers a glimpse of the realities she encountered, in the form of a true-to-life story. Similar to a faithful realistic novelist, following the Balzacian concentric mirror method, Myftiu focuses on the customs and the mentalities of her past under the totalitarian tyranny in order to emphasize the freedom of the mind.

Key words: true story, childhood, adolescence, totalitarianism/liberty

1 INTRODUCTION

Bessa Myftiu, écrivaine albanaise émigrée en Suisse en 1992, dans son roman *Confessions des lieux disparus* (Éditions de l'Aube 2007), présente, par le biais du français, sa langue d'adoption, sur un ton ironique et sarcastique, ses souvenirs de petite fille et adolescente dans l'atmosphère idyllique de la capitale Tirana, lors du régime totalitaire d'Enver Hodja.

Dans notre étude, nous nous proposons *de reconstituer l'image de l'enfance et de l'adolescence de Bessa Myftiu*, au temps du totalitarisme. L'analyse de ses expériences nous aide à comprendre que la libération de sous les contraintes de l'ancien régime albanais passe par l'écriture dans la langue de l'autre, le français, pour qu'on public plus vaste connaisse les réalités de son pays. Créer dans la langue de l'autre ne signifie pas du tout pour Bessa Myftiu oublier sa propre langue, mais l'aimer plus profondément. Si elle choisit la dérision pour parler du communisme en tant que système dominant dans son pays, c'est pour laisser entrevoir les réalités d'un pays sous la forme d'un récit authentique de son passé.

2 LA LITTÉRATURE FRANCOPHONE ET BESSA MYFTIU

C'est avec la chute du totalitarisme en 1989 aux Balkans que l'Europe du Sud-Est renonce à son passé communiste, ouvre ses frontières et commence sa reconstruction. Cette période mouvementée, de transitions et de changements, d'interrogations et d'ouvertures vers les autres et la langue de l'autre, est bien ressentie dans le domaine de la littérature, notamment de la littérature francophone. Parce que le passé dominé par la morale communiste reste une réalité présente, parce que l'avenir n'ose pas encore ouvrir ses horizons, les écrivains de cette période parlent avec nostalgie de leur langue perdue, de leur pays enchaîné et du métissage des cultures. Des thèmes nouveaux se retrouvent dans cette littérature de langue française, conçue sur un autre territoire que celui d'origine : les souvenirs liés au totalitarisme qui a hanté la vie des Balkans, la terreur, la vie matérielle précaire, le droit à la liberté de la parole.

Après l'effondrement du « Rideau de fer » (Toma 2015 : 212-221) dans l'Europe du Sud-Est, trois grands discours résonnent de plus en plus dans la littérature francophone vue comme mode intellectuel et culturel dans des régions en principe non-francophones : « *le discours différentialiste* » qui exploite les différences entre les deux types d'Europe qui coexistent, en mettant l'accent sur « l'altérité, la quête et l'exhibition de l'insolite » (ibid.), sur le pittoresque de l'autre partie de

l'Europe, sur « les figures-stéréotypes du gitan, du malfaiteur, du mendiant ou de l'homme du peuple » ; ensuite « *le discours dénonciateur* » (ibid.) qui présente les problèmes les plus durs de la vie dans les régimes totalitaires ou les situations causées par la période de transition vers la société démocratique qui se confrontent avec « le chaos et le bouleversement » après la chute du régime communiste ; finalement « *le discours migrant* » (ibid.) qui insiste sur l'expérience de celui qui est parti à la recherche d'un ailleurs et d'une vie meilleure pour lui et les siens, sur les obstacles rencontrés en vue de son insertion linguistique, mais aussi sociologique sur le nouveau territoire d'adoption.

Bessa Myftiu, émigrée en Suisse après la chute du communisme de son propre pays, s'intègre dans la littérature francophone avec le roman *Confessions des lieux disparus* et le thème des souvenirs de l'enfance et adolescence, ayant comme toile de fond la capitale albanaise Tirana et le régime totalitaire d'Enver Hodja. Se situant à mi-chemin entre les trois variantes de discours observées dans la littérature francophone de l'Europe du Sud-Est, Bessa Myftiu fait, dans son roman, une analyse en détail de l'atmosphère de la capitale de son pays les temps du régime communiste et totalitaire d'Enver Hodja, une analyse nostalgique de la vie d'un écrivain et d'une société.

3 BESSA MYFTIU ET LE ROMAN *CONFESSIONS DES LIEUX DISPARUS* : L'ENFANCE ET L'ADOLESCENCE

Non-conformiste révoltée, témoin des expériences du régime totalitariste d'Enver Hodja, Bessa Myftiu vit une période mouvementée de l'histoire de son pays ; elle tisse avec beaucoup de sensibilité ses souvenirs d'enfance et d'adolescence en vue de recréer l'image de sa ville natale, Tirana, dans une Albanie communiste, de se rappeler les moments les plus chers de sa vie.

3.1 L'enfance

Comme un véritable écrivain réaliste, mais en modifiant la technique balzacienne du miroir concentrique¹ (Ion 1982), Myftiu commence l'évocation des

1 « La métaphore du miroir, du miroir concentrique chez Balzac, miroir que l'on promène le long d'une route chez Stendhal, expression du concept de la mimésis, impose l'adéquation à la réalité comme principe esthétique fondamental et définit le discours réaliste. /.../ Fidèle à sa technique qui va de l'extérieur vers l'intérieur, Balzac commence par la description du quartier, de la rue, de la maison elle-même pour pénétrer ensuite dans chaque pièce qu'il décrit minutieusement. Le portrait vient après. » (Ion 1982 : 74-94)

événements de l'extérieur, de la maison vers le jardin, vers la rue, vers la ville tout entière comme désir de connaître les autres et de parler de la liberté, de la chute du régime totalitaire de son pays.

La maison, qui a abrité des mariages et des funérailles, la naissance des enfants et des petits-enfants, qui même s'est révoltée contre la destruction du présent, les temps après la chute du communisme, garde pour toujours dans la mémoire de Bessa Myftiu un mot magique, l'enfance. Élevée dans un milieu intellectuel, elle reçoit les principes d'une éducation basée sur des règles librement consenties.

L'univers de son enfance s'ouvre par les portraits de la mère et du père qui restent au premier plan. Professeur de biologie, *sa mère* « manque d'autorité »² (CLD 65), mais se présente comme « pleine de fantaisie » (ibid.) ; elle est la préférée de ses enfants, car elle sait se débrouiller dans des situations extrêmes pour qu'ils ne se rendent pas compte des problèmes financiers de la famille et qu'ils se réjouissent de leur enfance :

elle joue au foot avec les mauvais élèves car ils sont les plus doués au sport, dit-elle, elle nous gronde sans que personne ne s'alarme, est prête à demander de l'argent chez la voisine si nous n'en avons pas assez pour finir dignement le mois, nous fait partir en vacances chaque année et ne s'inquiète guère de notre intérieur toujours en désordre. (CLD 64)

Si Bessa Myftiu met en parallèle les conventions des autres familles et celles de la sienne, c'est pour insister sur le fait que, dans une société fondée seulement sur des restrictions, sur des interdictions, sa famille impose la responsabilité de la part de tous :

chez moi, si je veux faire la gueule, on me laisse faire. Chez Violetta, il faut respecter la table, les invités, la joie des autres /.../. Violetta doit toujours finir son assiette, moi pas. /.../ selon papa, chacun mange ce qu'il veut, autant qu'il veut. Selon maman, il faut que nous mangions de tout, et suffisamment. /.../ pour chaque légume présenté à table, elle vante des valeurs et des vertus curatives. (CLD 65)

Le père, le professeur dissident qui écrit un roman subversif appartenant « au futur » (CLD 29), aux « générations qui allaient naître après sa mort » (CLD 32), qui envoie même une lettre au président Enver Hodja, demandant la baisse des salaires des hauts fonctionnaires, est rendu au statut de vendeur de cigarettes après un internement dans un hôpital psychiatrique, mais il échappe bel et bien à la déportation et, implicitement, à la destruction de l'avenir de ses enfants.

Digne dans toutes ses actions (« la vérité compte pour moi », CLD 31), réfractaire à toute observation (« Il a un cœur en or mais il n'en fait toujours qu'à sa tête »,

2 Toutes les citations renvoient au roman de Bessa Myftiu *Confessions des lieux disparus*, signalé dans le corps du texte par le sigle CLD.

ibid.), respectant sa parole et ses principes, le père est à la fois l'image du présent et de l'avenir par l'écriture de son roman banni par les représentants du gouvernement : « Vivant et éternel en même temps, il personnifiait pour moi le présent et l'avenir, il était déjà ce qu'il allait devenir : un grand homme reconnu » (ibid.).

Il est même prêt à divorcer de sa femme (CLD 114-115) pour protéger l'avenir de ses enfants car, selon Bessa Myftiu, « Chez nous, il faut avoir une biographie propre du point de vue politique durant trois générations pour aller à l'université. Papa salit leur curriculum vitae. » (CLD 114)

Mais personne du gouvernement n'a répondu « au cri de justice » (CLD 118) lancé par le père dans sa fameuse lettre adressée à Enver Hodja. Bessa Myftiu, de son côté, semble se détacher des événements et raconte l'épisode avec ironie et humour :

Personne n'a porté attention à son cri de justice. On l'a ignoblement écarté de la scène politique, sans même se donner la peine de le déporter. /.../ Quant à moi, j'ai perdu mes ultimes illusions en politique ainsi que mes derniers grammes d'héroïsme. (ibid.)

Tenant toujours ses promesses (« - Je ne sais pas dire des paroles en l'air », CLD 31) et demandant aux autres de tenir les leurs, le père reste loyal à ses idéaux de jeunesse (CLD 108) même s'il doit renoncer à son métier de professeur après l'expression de ses convictions et l'expérience de l'hôpital psychiatrique : « - Ils n'ont enlevé le droit de m'exprimer, a-t-il dit, mais pas le droit de penser. » (CLD 36)

Bessa Myftiu est une amoureuse de *la lecture* et de *l'écriture*, la Petite Chambre de sa maison étant le lieu idéal où les rêves se transforment en réalité, compte tenu du fait qu'elle a vécu une époque dominée par des restrictions ; c'est un défi jeté, à travers les années, à la jeune génération du présent, de ne pas oublier de se nourrir de la lecture des livres, de se construire ainsi des idéaux :

Dans cette pièce [la Petite Chambre], j'ai appris à rêver, rien qu'à rêver. Du matin au soir, je rêvais et je m'offrais d'autres façons de rêver encore : la lecture et l'écriture. (CLD 119)

C'est qui manque à tous les enfants qui ne lisent pas : une toute petite chambre magique, où l'on croit l'incroyable. Où l'on se sent forcé de grandir de l'intérieur pour ne pas périr à l'extérieur. /.../ Une petite chambre – un grand univers ! Entre ses murs je me suis sentie inattaquable et j'ai appris à me moquer du malheur. J'ai choisi pour amis les plus grands héros, des âmes ayant traversé le temps, infiniment riches, malgré une existence difficile. (CLD 120)

Même si sa mère l'arrête de temps en temps de ses lectures préférées, elle continue à aimer « cette maladie » : « Tu as assez lu ! Je n'ai pas la chance de mes copines, suppliées par leurs parents d'ouvrir un livre. Ma mère pense que tout le mal de

notre famille vient de trop de lecture. /.../ Je suis condamnée à la distraction ! » (CLD 110)

C'est toujours dans la Petite Chambre qu'elle écrit son premier journal, « inspiré par la lecture du livre d'Anne Frank » (CLD 120), mais la Chambre des Parents est un lieu encore plus magique, car c'est ici que l'enfant Bessa lit de bonne heure le fameux roman du père, *Le Quérillero* :

J'avais hâte d'apprendre à lire, pour pouvoir déchiffrer ce livre qui avait entièrement changé la vie de papa. /.../ J'attendais chaque fois que mes parents soient partis pour parcourir à l'aise quelques pages de ce livre interdit. /.../ Le livre parlait d'un jeune homme aux idées anti-communistes. « Le communisme est également un opium pour le peuple », disait le héros. (CLD 101)

Comme l'Albanie, selon les mots de l'auteur, « avait fabriqué toute une génération de précoces en politique » (CLD 101), Bessa se transforme ainsi dans un véritable enfant précoce dans ce domaine : « À partir de neuf ans, j'étais capable de jouer des phrases contre le gouvernement. » (ibid.) Avec son amie, Mara, elles se moquent des membres du Parti, elles se procurent un répertoire international de chansons mais elles n'aiment pas du tout les chansons d'amour ayant des vers comme : « je t'aime parce que tu construis le socialisme » (ibid.), les poèmes pour enfants comme « Oncle Enver, oncle Enver, tu es sucre en entier » (CLD 101-102) ou les tableaux qui représentaient des ouvriers heureux « avec un sourire béat » (CLD 102). Elle sait très bien que la maladie psychique de son père est devenue, au cours des années, une sorte de protection pour toute la famille, une possibilité de s'échapper au quotidien, au terne, au mesquin : « Nous ne pouvions pas tomber plus bas » (CLD 81), affirme Bessa, en insistant sur l'idée que chez eux « au moins, le malheur reste stable » (CLD 82).

Bessa Myftiu dessine ensuite, avec sensibilité et réalisme, les portraits de *ses amies*, leurs amours et les siens.

Les filles de Néri, chaque jour frappées par leur père « avec une ceinture pour des fautes imaginaires » (CLD 41), ont une enfance difficile. Mais elles habitent la maison voisine où se trouve *Beni*, l'amour de Bessa : « Mon amour a des yeux noirs, étincelants. Il est fils unique, sage, discipliné » (CLD 43). Nostalgique quand elle parle des souvenirs de ses amours enfantins passés, la narratrice dresse avec une finesse extrême le long chemin du sentiment naissant dans son cœur de petit enfant, fier et méfiant : « Quand elles /les filles/ ont envie de jouer avec Beni, elles l'appellent. Moi, pas. Moi, je suis fière. » (ibid.)

Vient ensuite, *Anita*, la plus belle : « Des yeux bleus en forme d'amande, des cheveux de lionne, la bouche semblable à une cerise et le nez un peu relevé vers

le ciel. » (CLD 76) Mais Anita, à huit ans, « avait déjà des seins » (ibid.), un vrai problème pour ses parents qui pensaient à son honneur. L'ami d'Anita, *Edmond*, « le plus beau garçon » (CLD 86) de l'école, devient une source de rêves et de plans pour l'énergique Bessa, toujours à la recherche de la beauté et de l'aventure. Elle le transforme, dans l'intimité de sa chambre, dans un héros à elle qui l'aime, qui lui envoie des baisers (CLD 88-89). La narratrice adulte suit de près la naissance et l'évolution du sentiment amoureux chez une petite fille de douze ans et ses remords une fois la situation découverte (CLD 91), la réaction de la petite fille abandonnée, la technique de la séduction d'un garçon de dix ans :

À dix ans, il avait déjà tout compris sur les femmes : il faut les faire attendre. Et le jour où je l'attendais le moins, il m'a surpris dans la rue et m'a posé une seule question, d'une voix profonde et tragique :

- Est-ce vrai que tu es en septième ?

- Oui, ai-je répondu en maudissant silencieusement le jour où j'étais née. Et j'ai couru à la maison, en sanglots.

- Pourquoi pleures-tu ? m'a demandé ma mère, inquiète.

- Parce que je suis vieille.

- Comment peut-on être vieille à douze ans ?

On peut, bien sûr, si son amoureux en a dix. (CLD 95)

D'ailleurs, les observations de Bessa sur l'âge visent aussi la mentalité albanaise qui n'accepte pas une femme plus âgée que son mari, comme une sorte de péché capital :

le fait qu'une femme soit plus âgée que son partenaire constitue une ignominie, un scandale. Il faut que la femme soit belle – donc jeune, du moins plus jeune que son mari ; autrement il la trompera et il aura raison, selon la mentalité dominante. (CLD 95-96)

Mais l'enfant Bessa aime bien mentir, *le mensonge* faisant partie de sa vie quotidienne d'écolière : « Quand je rentre de l'école, j'invente toujours des histoires surprenantes. /.../ Et chaque fois que mes amies du quartier racontent leurs rêves de la veille, je mens en surenchérissant. » (CLD 50) Et elle ment de telle manière qu'elle arrive à croire elle-même à toutes ses inventions : c'est l'exemple de la caisse de bijoux précieux de sa mère qui n'est, en réalité, qu'une « boîte minuscule contenant des bijoux ordinaires, tellement ordinaires que même ma mère ne les portait plus, mais les gardait en souvenir de sa jeunesse » (CLD 51).

Mais au moment où le mensonge devient une habitude, l'attitude du père change :

papa m'a donné une gifle monumentale /.../ pour le mensonge (CLD 48), /.../ mais la gifle de papa... j'en ai eu des étincelles dans les yeux qu'il fallait payer pour avoir voulu impressionner Beni. Quand papa a frappé à la porte de ma chambre, il m'a trouvée sur le balcon, dans un dilemme

shakespearien : « Je me jette ou je ne me jette pas ? Si je me jette, je me caserai probablement la jambe ». Papa m'a demandé pardon pour son geste indigne mais je devais lui demander également pardon d'avoir menti. – Le mensonge est notre pire ennemi, a continué papa. (CLD 50)

Si l'enfant Bessa considère sans cesse que la source d'inspiration de ses mensonges reste toujours le père : « Et c'est pourquoi mes plus beaux mensonges, les plus élaborés, les plus poétiques et les plus surprenants lui furent destinés » (CLD 123), alors la punition, qui vient de la part de la mère, crée à une véritable scène de comédie, sur une scène improvisée de théâtre :

Et dire qu'une fois, je l'avais attendu tout un après-midi couchée sur le ciment de la cour parce que maman m'avait donné une fessée ! En réalité, lasse de hurler après une demi-heure, je m'étais levée, même si j'avais la ferme intention d'attendre papa pour dénoncer le geste de son épouse. Mais j'avais eu la fessée à quatre heures de l'après-midi et papa ne rentrait qu'à huit heures. Aussi, entre quatre heures et demie et huit heures moins le quart, j'ai repris ma vie ordinaire. Ensuite, je me suis recouchée sur le ciment et j'ai recommencé à pleurer. Maman n'en croyait pas ses yeux ! Je hurlais, mais les larmes ne venaient pas. Par miracle, quand papa est apparu à la porte d'entrée, les larmes ont jailli naturellement de mes yeux, secs depuis bientôt quatre heures. (CLD 48-49)

Au fond, ce n'est que sa manière de sortir du commun, du banal, de vanter ses amies, d'être la meilleure, d'avoir une superfamille, en oubliant les conditions précaires imposées par le régime totalitaire de son pays pendant son enfance et adolescence.

Comme elle ment, selon ses propres mots, « par générosité » (CLD 51), elle joue un jeu de cache-cache avec l'amour : devant le groupe des filles, elle et son ami Beni sont des adversaires ; seuls, ils ne trouvent pas de mots à se parler ! La même méthode est employée lorsque Beni déménage : elle le taquine avec sa photo prise pendant ses vacances à la mer (CLD 53), elle assiste à la situation pénible où le père de Beni le gifle devant elle pour la même photo (CLD 54). Regrettant toutes ses actions mais fière comme d'habitude, Bessa Myftiu est capable de rater le départ de Beni en lisant, sans rien comprendre, *Les Voyages de Gulliver*, mais en imaginant, étape par étape, l'arrivée des camions, les chambres vidées, le départ de son amour (« Je l'avais perdu ; il ne me restait que la fierté. Et je tenais à ma fierté. J'essayais de lire », CLD 55), en mimant le nettoyage de la cour au lieu de lui faire ses adieux : « Mais je me fous de Beni ! J'ai des feuilles à ramasser. » (CLD 56) Elle s'analyse avec beaucoup de réalisme et regrette son geste fatidique qui marque la fin de son enfance :

Un camion emmenait au loin toute ma joie, l'élan de ma vie et la force de me battre. Il m'avait arraché mon enfance pour l'emporter dans le pays des

souvenirs, celui d'où l'on ne revient jamais. Maussade, un balai à la main, j'ai d'abord affronté dans la solitude ce vacarme funèbre de véhicule, avant de succomber héroïquement sur le feuillage de fin d'été. Mon dernier été avec Beni. Désormais, à mon retour de vacances, personne ne m'attendait avec impatience, tout en prenant un air indifférent. (CLD 56-57)

L'atmosphère paisible de la famille, où les restrictions ne se montrent pas, se cache dans les jeux de l'enfance, dans la naissance de l'amour enfantin et prépare l'adolescente Bessa Myftiu pour sa rencontre avec l'avenir.

3.2 L'adolescence

Dans l'économie de son roman, Bessa Myftiu passe très vite de l'enfance à l'adolescence. Elle est consciente aussi du fait que le régime de restrictions de son pays a influencé le parcours de sa vie mais elle se rappelle aussi que cette même période est la plus chère, car tous ses souvenirs y sont liés.

Le service militaire est un problème du système communiste, jamais « avalé » par la jeune adolescente, Bessa, la non-conformiste de la famille et de l'école. Parmi les premiers de sa classe, elle devient la dernière, surtout pendant le mois fatidique de service militaire organisé par l'école :

Tous les lycéens albanais, filles et garçons à partir de quinze ans, étaient obligés de passer un mois de l'année scolaire à apprendre comment faire la guerre. J'étais un très mauvais soldat. Je confondais la droite et la gauche, et me voyais soudainement marcher toute seule dans la direction contraire du groupe. Les consignes, pourtant claires pour d'autres, devenaient pour moi incompréhensibles ; le fusil me semblait impossible à apprivoiser et, en plus, terriblement lourd. La course soldatesque à travers champs devenait une torture, et même ma mémoire, pourtant excellente, me trahissait quand il s'agissait de retenir des termes militaires. (CLD 136)

La situation se complique une fois de plus le jour du tir quand elle arrive en retard. Essayant le ton comique : « - Pourquoi es-tu en retard un jour aussi important ? Je n'avais pas préparé de mensonge et la vérité a coulé de ma bouche, spontanément : - Maman a oublié de me réveiller » (CLD 136-137), l'adolescente Bessa complique la situation et la punition est totale : « Tu es exclue du service militaire ! Tu ne participeras pas au tir ! Tu referas donc l'année. » (CLD 137) Mais c'est toujours elle, l'élève rebelle et compliquée, qui trouve une solution extrême : écrire une lettre au professeur et la lui envoyer directement « dans le centre de tir » (CLD 138), avec la mention « Urgent » sur l'enveloppe :

Je suis devenue blême. Selon le règlement, manquer au tir signifiait rater une année scolaire. /.../ Qu'avais-je d'autre comme moyen de réussir, sinon l'écriture ? Il me fallait composer un chef-d'œuvre pour adoucir la décision du professeur, montrer que j'étais soldat dans l'âme, bien que sans fusil, bien qu'exclue du tir. J'ai déchiré un papier de mon bloc-notes. Quel style choisir ? Les vers alexandrins, pardi ! À un contenu sans égal, une forme parfaite ! (CLD 137)

L'effet est garanti : le professeur arrête le tir et, vu la mention en rouge « Urgent » sur l'enveloppe, pense que « c'était un ordre venant d'en haut » (CLD 138) ; mais une fois le message lu, il goûte la blague (« les élèves avaient vu le professeur se plier en deux et puis tomber par terre, en riant fort, très fort », *ibid.*) et, finalement, il décide de revenir et de récupérer l'élève rebelle, transformant ainsi un échec en triomphe total pour la jeune Bessa « devenue l'héroïne du jour » (*ibid.*).

L'adolescente Bessa parle de l'angoisse qui l'a accompagnée toute sa vie, depuis son enfance (CLD 72) : *la beauté* comme maladie « héréditaire » (CLD 67) de sa famille et de son propre peuple : sa mère portait le surnom de « La Belle » (*ibid.*), son père « était beau » (CLD 67-68), ses amis doivent être nécessairement beaux : « Qu'il était beau ! » (CLD 68) Cette maladie de la « beauté » est, au fond, une maladie nationale car les Albanais, juste après l'écroulement du communisme dans leur pays, racontent qu'Enver Hodja « était un dictateur, un tyran, un despote, un oppresseur, un dégénéré, un fou, un paranoïaque, un démon, une brute /.../ mais qu'il était beau ! » (CLD 71), que leur dirigeant « devait être beau » (*ibid.*).

Toujours sous le signe du « beau », *les conquêtes de l'adolescente* sont suivies de près du père mais aussi du cousin, étudiant en droit. Bessa se rappelle l'épisode d'un de ces rendez-vous, celui avec Émile, jeune homme de nationalité russe qui, à cause des années de prison de son père, n'avait aucune « perspective de réussite sociale » (CLD 69) et, par conséquent, il travaillait « comme simple mécanicien, sans espoir de suivre un jour des études supérieures » (*ibid.*) :

Mon cousin, étudiant en droit, l'a salué gentiment et ensuite... nous a laissés seuls. J'en suis restée bouche bée. Je ne pensais pas qu'il me tuerait, mais qu'au moins il m'insulterait. Le lendemain il m'a dit : - J'étais préparé à voir une autre gueule, n'importe laquelle, pour la casser d'un seul coup de poing. Mais ce garçon était si beau, si gracieux, que mes mains se sont paralysées. (*ibid.*)

Le même Émile, connu jadis dans « un camp de pionniers, à la montagne » (*ibid.*), en lui fixant un rendez-vous, reconnaît en elle la qualité indispensable d'une jeune fille, en dehors de la beauté : « le cerveau » (CLD 70). Mais, Bessa, l'adolescente toujours amoureuse et en continuelle quête de sa beauté éternelle, n'admet pas ce qualificatif de personne rationnelle :

Je ne voulais pas avoir de cerveau, je voulais tout simplement être belle. En vain. Chaque fois que je rencontrais un homme, il me déclarait : « Je ne t'aime pas pour ta beauté ». Et il me tuait. Plusieurs hommes m'ont assassinée par des discours généreux sur mon esprit et mon courage. Personne n'a eu l'intelligence de me dire : « Je t'aime parce que tu es belle, rien que pour cela ! » (ibid.)

Mais l'adolescente rebelle continue sa passion, l'écriture ; elle écrit *des lettres*, imaginaires ou vraies, de sorte que son père, un lecteur enragé de ses papiers, soit contrarié, honteux et confus ne reconnaissant jamais le destinataire. Pour elle, ce n'est qu'un exercice qui lui donne la chance de rêver, de s'évader du quotidien, de connaître ainsi le pouvoir de l'écriture, de connaître les autres par le biais du mot :

- J'ai lu une lettre que tu destinais à Émile. Tu ne m'avais pas dit que tu sortais avec lui.
- Mais je ne sors pas avec lui.
- Et cette lettre, alors ?
- Je l'ai imaginée. C'est ce que je lui écrirais s'il était mon petit copain. (CLD 121)

La même petite Chambre de la Maison paternelle est le siège de la composition de ses lettres, « nées dans la solitude du crépuscule » (CLD 132), « des morceaux de vraie littérature » (ibid.), papiers qui transmettaient de vrais sentiments. Elle écrit une lettre d'amour parce qu'elle a « envie de l'écrire », c'est un moyen d'exprimer ses sentiments à un moment donné et rien de plus ; de plus, elle affirme qu'« aujourd'hui plus personne ne croit aux lettres d'amour. C'est une forme de littérature, on se fait plaisir à soi-même, et à l'occasion, on fait plaisir au destinataire » (CLD 124-5). C'est ici, dans la petite Chambre de la maison qu'elle et ses amies se sentent libres, peuvent rêver plus que dans la vie réelle : « Armées de poèmes, de rire et d'amitié, nous sortions toujours gagnantes. Des cendres des illusions perdues, nous en reconstruisions de nouvelles, sans peur de déception. Dans notre misère, nous avions la chance de rêver... » (CLD 133)

Une fois passée l'étape de la composition des lettres, l'adolescente plonge dans l'immense océan *des poèmes*, la lecture ou la composition des poésies d'une grande sensibilité. Elle réunit chez elle ses copines « avant de commencer les devoirs de physique, avant d'attaquer les mathématiques et la biologie » (CLD 125) et elles lisent des poèmes « juste pour l'échauffement » (ibid.) ; ensuite, le devoir fini, elles reprennent la lecture : « Par procuration, nous vivions les grandes amours d'éminents poètes /.../ ainsi que mes amours étalées sur un papier de bloc-notes, garnies parfois de dessins écœurants. » (ibid.)

L'idée de liberté accompagne Bessa Myftiu toute sa vie. *La plage* pendant *les vacances* (Manolescu 2011), point de repère pour tout Albanais qui pense à la liberté car de l'autre rive « on pouvait virtuellement contempler l'Italie » (CLD 252), était un lieu de rencontre des rêves et des désirs, un lieu en vue d'atteindre « le mystère de la liberté » (CLD 253).

Pour toute famille albanaise, les vacances à la mer signifient habiter « des cagibis rangés l'un à côté de l'autre » (CLD 247) où les hommes « se serraient comme des sardines afin de jouir de la Plage, pendant quinze jours et dans des conditions infernales : le robinet d'eau et les toilettes communes pour cent cinquante personnes se trouvaient à l'extérieur » (ibid.). Pour les étrangers, se réjouir des vacances à la mer signifie avoir la liberté d'habiter un hôtel « réservé aux étrangers » (CLD 252), d'aller tout simplement à la plage, se balader « sur la Plage chevelure blonde au vent, comme les fils du Soleil » (CLD 253).

Pour Bessa Myftiu, adolescente ou jeune demoiselle, les évasions et les escapades à la mer, la liberté du soleil et de la nage sont des occasions excellentes pour parler des restrictions imposées par le régime de Hodja (Manolescu 2012) : l'interdiction de parler aux étrangers sinon le policier va amener les rebelles au poste : « Même les filles risquent les coups. On vous aurait frappées au poste et, en réalité, vous le méritez bien » (CLD 258) ; l'interdiction d'avoir un rendez-vous (CLD 254-257) avec un étranger (elle se rappelle son frère qui l'avait « enfermée dans le cagibi au moyen d'un cadenas : - Ça ne te suffit pas, trois millions d'Albanais ? Tu veux nous mettre en prison ? » (CLD 259) ; l'interdiction de porter des pantalons larges ou des jupes courtes :

à vingt-quatre centimètres, ils demeuraient corrects ; plus larges, ils se transformaient en pattes d'éléphant ; plus étroits, en strings. Pour les jupes, ce n'était pas la largeur qui comptait, mais la longueur ; s'arrêtant au-dessus des genoux, elles devenaient des mini-jupes, et au-dessous, des robes longues. Notre morale communiste les exigeait au milieu ; chaque écart de la norme avait des conséquences. (CLD 258)

Interdiction aussi d'avoir des cheveux longs : « Au lycée, à l'université et sur le lieu de travail, les garçons devaient faire également attention à ce que leurs cheveux ne descendent pas sur la nuque : autrement ils étaient renvoyés » (CLD 253) (et, dans ce même but, dans les années neuf cent soixante-dix, « un coiffeur pour les touristes s'était installé à l'aéroport de Tirana » (ibid.)).

Un autre sujet tabou est l'*éducation sexuelle* (Manolescu 2012) jamais discutée dans la famille albanaise traditionnelle, non plus à l'école : « Nous portions notre corps comme un fardeau. Dans ma famille, on n'en parlait pas. On parlait d'âme, de sentiments, de vérité et de mensonge, mais jamais du corps. » (CLD 169-170) Et sa révolte augmente de plus en plus.

4 CONCLUSIONS

Dans son roman *Confession des lieux disparus*, publié en français en 2007 aux Éditions de l'Aube, Bessa Myftiu reconstitue en minutie sa vie d'enfant et d'adolescente ayant comme toile de fond la capitale Tirana, pendant le régime communiste et totalitaire d'Enver Hodja. Elle se lance dans la description des mœurs, des mentalités du passé de son pays et, même si elle affirme qu'elle n'est pas le personnage de son propre roman, qu'elle reste un observateur neutre de ces temps-là, où des événements réels se superposent sur des situations vécues par elle-même de sorte que l'autobiographie sorte en évidence (Manolescu 2020).

Révoltée, non-conformiste, ironique et rebelle mais d'une sensibilité extrême, Bessa Myftiu déroule des épisodes chers à sa vie, en vue de se remémorer des scènes de son enfance et adolescence, en vue de recréer une atmosphère complètement disparue au temps de la liberté, après 1990. Nostalgique du temps passé (même si celui-ci est obligatoirement lié au communisme et au régime totalitaire), elle regrette que le présent n'ait pas reconstitué le respect de soi, les liaisons d'amitié, les mœurs des ancêtres qui représentent l'âme de l'Albanais.

Digne romancier réaliste, Myftiu change la méthode balzacienne du miroir concentrique (Ion 1982) en inversant la perspective : au lieu de se focaliser sur le centre (de l'extérieur vers l'intérieur), elle ouvre la perspective (de l'intérieur vers l'extérieur) : de la description de la famille (les parents et les grands-parents) vers la description des voisins, des amis et des amours perdus, du quartier, pour arriver finalement à la grande ville, la capitale Tirana, les années avant 1990 (Manolescu 2017) ; ou autrement dit, elle ouvre la perspective du passé vers l'avenir. Elle approche ou retire sa caméra cinématographique en se concentrant sur les portraits, les situations, les mœurs, elle semble nous dévoiler les moindres détails de sorte que le souvenir jaillit par le pouvoir de la suggestion.

Son enfance prend contour à l'aide des portraits de sa mère et de son père, des figures emblématiques pour leurs sacrifices au nom de la famille ; ensuite vient la description de ses amies : les filles de Néri (toujours battues par leur père pour des fautes imaginaires), Anita (l'enfant devenu trop vite adolescente) et son copain Edmond (source de rêves amoureux de l'enfant trop volontaire, Bessa) ; mais elle n'oublie pas de nous parler de sa passion pour la lecture et l'écriture (comme digne héritière de son père) mais aussi pour le mensonge qui devient une sorte de deuxième nature pour une fille obsédée par la beauté héréditaire. La politique, la révolte contre le régime totalitaire d'Enver Hodja sont déjà des problèmes souvent discutés dans la famille que l'enfant Bessa ressent pleinement.

Le passage vers l'adolescence se fait vite et continue son obsession pour la beauté, pour l'écriture et la poésie mais Bessa Myftiu ajoute encore, dans le déroulement

des événements chers de sa vie, les conquêtes réelles ou imaginaires des garçons et l'inoubliable épisode du tir du service militaire qui aurait pu changer son destin. Même si le ton est plein d'humour, elle n'oublie pas non plus les restrictions du temps passé ; l'ironie mordante et sa révolte sont évidentes.

Les quartiers de vie que Bessa Myftiu nous présente, dans les pages de son roman écrit en français pour plus d'ouverture, sont des témoignages fidèles de ses souvenirs. Elle nous prend tous pour témoins dans son aventure narrative, elle se révolte, critique et ironise le régime passé, mais le ton s'adoucit au moment où elle parle des souvenirs de son enfance et adolescence, des moments les plus chers de sa vie passée à Tirana.

Références bibliographiques

- Beniamino, Michel, 1999 : *La francophonie littéraire. Essai pour une théorie*. Paris : L'Harmattan.
- Galy, Arnaud, 2010 : « Albanie et Suisse – Rencontre avec Bessa Myftiu », extraits de *Confessions des lieux disparus*, <https://www.agora-francophone.org/Albanie-et-Suisse-Rencontre-avec>. (Consulté le 6 octobre 2020)
- Gourraige, Gislain, 1971 : *Le roman contemporain d'expression française*. Sherbrooke : Presses de l'Université de Sherbrooke.
- Ion, Angela (coord.), 1982 : *Histoire de la littérature française*. București : Ed. didactică și pedagogică.
- Joubert, Jean-Louis, 1986 : *Les littératures francophones depuis 1945*. Paris : Bordas.
- Lalagiann, Vassiliki (éd.), 2005 : *La francophonie dans les Balkans. Les voix des femmes*. Paris : Publisud.
- Manolescu, Camelia, 2011 : *Confessions des lieux disparus* de Bessa Myftiu ou recréer la vie dans la langue de l'Autre. *Analele Universității din Craiova, Seria Științe Filologice, Langues et littératures romanes*, XV/1. Craiova : Editura Universitaria. 39-47.
- Manolescu, Camelia, 2012 : Bessa Myftiu ou écrire dans la langue de l'Autre. *Actes du Colloque International « Visages de l'Autre dans les Balkans et ailleurs »*. București, 4-5 novembre 2011. Craiova : Editura Universitaria. 179-196.
- Manolescu, Camelia, 2017 : Bessa Myftiu et la demeure paternelle. Guță, Ancuța et Camelia Manolescu (éds.) : *Hommages offerts à Sanda Stăvrescu*. Craiova : Universitaria. 243-250.
- Manolescu, Camelia, 2020 : Bessa Myftiu ou l'analogie comme distance temporelle qui lie le présent et le passé totalitaire dans le roman *Confessions des lieux disparus*. *Analogies et interactions au sein des études romanes*. Skopje : Université « Sts. Cyrille et Méthode », Faculté de philologie « Blaže Koneski ». 301-318.

- Myftiu, Bessa, 2007 : *Confessions des lieux disparus*. Paris : Éditions de l'Aube.
- Nowicki, Joanna et Catherine Mayaux (éds.), 2012 : *L'autre francophonie*. Paris : Champion.
- Oktapoda-Lu, Efstratia (éd.), 2006 : *Francophonie et multiculturalisme dans les Balkans*. Paris : Publisud.
- Toma, Iulian, 2015 : La francophonie post-soviétique. Sa littérature, son cinéma, Université Brock. *Voix plurielles* 12/2. 212-221. https://www.researchgate.net/publication/319022082_La_francophonie_post-sovietique_Sa_litterature_son_cinema. (Consulté le 15 décembre 2019)
- Yotova, Rennie, 2007 : L'invitée du mois Bessa Myftiu. *Le culturactif suisse*, 18 octobre 2007, <http://www.culturactif.ch/invite/myftiu2.htm>. (Consulté le 20 octobre 2019)
- Yotova, Rennie (éd.) : Fréquences francophones : revue de l'Association des professeurs de français en Bulgarie, <http://aml-cfwb.be/catalogues/general/editeurs/22778>. (Consulté le 20 octobre 2019)

Formes poétiques dans la poésie française du XX^e siècle

Ildikó Szilágyi

Université de Debrecen

Abstract

In the present study we propose to describe the formal characteristics of French poetry in the 20th century such as continuing the trends in the late 19th century. Firstly, the fundamental problems of modern poetic forms are summarized. This brief historical-theoretical revision results in the analysis of a prose poem variations, of the free verse and the “verset” (long verse) concept. These modern poetic forms dominate poetic writings during the first half of the 20th century, and remain the privileged form in contemporary French poetry. We also analyse the return of several twentieth-century French poets to traditional versification and to fixed forms of poetry (sonnet, pantoum, haiku). Why and how are the classical prosodic rules, abandoned a long time ago, being reused? How can the rigid structures of fixed forms be viewed as a new challenge in terms of poetic innovation? By examining the tendencies regarding the development of French poems in the 20th century, this paper is intended as a contribution to the recently renewed research of prosody and poetics.

Key words: 20th century French poetry, prose poem, free verse, “verset”, regular verse, fixed forms

1 INTRODUCTION

Nous proposons de présenter les principales formes poétiques et les nouvelles tendances dans la poésie française du XX^e siècle. Notre travail s'inscrit dans l'approche linguistique des formes poétiques.¹ Par forme, on comprend « la répétition régulière d'un trait observable » (Purnelle 2003 : 16). Ce trait ou ces traits observables doivent pouvoir être décrits. Des poètes, souvent très différents, peuvent avoir des points communs formels, à commencer par l'attention portée à la question du vers et de la forme, aux tendances opposées de la régularité et de l'arbitraire. Il ne fait pas de doute que « //ire la poésie d'une époque implique de comprendre les questions théoriques qu'elle pose » (Guillaume 2002 : 10).² L'enjeu est de sensibiliser à l'aspect formel de la poésie, à la perception et à la différenciation des formes et des genres.

Les pratiques formelles des poètes modernes et contemporains sont très diversifiées. Ce sont essentiellement les nouvelles formes poétiques (le poème en prose, le vers libre et le verset) qui représentent les principaux modèles d'écriture. Reconues aujourd'hui par les critiques et perçues par les lecteurs comme des poèmes, ces formes modernes ne sont admises comme genres poétiques autonomes qu'au bout d'une période de légitimation plus ou moins longue. Dans la seconde moitié du XX^e siècle, non seulement en poésie, mais dans les autres arts aussi, diverses tentatives formalistes ou déconstructivistes font leur apparition en grand nombre (le lettrisme, les collages, la poésie tract, la poésie sonore, la poésie performance, etc.). Dans ce contexte, il est intéressant de constater que de nombreux poètes contemporains retournent au vers régulier et aux poèmes à forme fixe dont le sonnet, la ballade, le pantoum ou le haïku.

Nous commençons notre parcours par la présentation des nouveaux genres poétiques, évoqués dans leur ordre d'apparition : le poème en prose, le vers libre et le verset.

2 LE POÈME EN PROSE

Reçu dans l'indifférence dans la première moitié du XIX^e siècle,³ le poème en prose devient, au moins dès le dernier tiers du siècle, un genre très à la mode,

1 Lors des dernières décennies, les réflexions sur le langage poétique ont été l'objet d'une réévaluation critique radicale.

2 Daniel Guillaume (2002) rassemble une vingtaine d'articles écrits par des chercheurs (souvent poètes eux-mêmes) sur les « poétiques et poésies contemporaines ».

3 Parmi ses sources possibles, rappelons la prose poétique de Rousseau, de Fénelon, de Lamennais ou de Chateaubriand, ainsi que les traductions en prose des poèmes de Gessner, d'Ossian ou de Young.

et connaît au XX^e siècle un développement considérable. Les premiers poètes en prose sont les « petits romantiques » ou les « romantiques mineurs » (comme Aloysius Bertrand). C'est Baudelaire qui a vraiment lancé le poème en prose comme genre, voulant rendre « la vie moderne » en une forme nouvelle. Les poèmes en prose de Mallarmé doivent beaucoup aux *Petits poèmes en prose* de Baudelaire. Rimbaud, avec les *Illuminations*, suscite une interrogation sur les rapports du genre avec le fragment (Guyaux 1985). *Les Poèmes* de Léon-Paul Fargue (1912), les *Poèmes en prose* de Pierre Reverdy (1915) et *Le Cornet à dés* de Max Jacob (1916) entretiennent avec l'œuvre baudelairien et rimbaldien un « rapport entre continuation et déviation, qui maintient le poème en prose dans sa tension critique » (Murat 2012 : 55). Les poèmes en prose de Henri Michaux (*La nuit remue*, 1935, *Plume*, précédé de *Lointain intérieur*, 1963), Francis Ponge (*Le Parti pris des choses*, 1942), René Char (*Fureur et mystère*, 1948) ou Yves Bonnefoy (*Du mouvement et de l'immobilité de Douve*, 1953, *Rue traversière*, 1977) témoignent de la vitalité du genre au cours du XX^e siècle.

La thèse fondamentale de Suzanne Bernard (1994 [1959]), déjà ancienne, mais plusieurs fois rééditée, commence par légitimer l'existence du poème en prose en tant que genre poétique autonome. Elle présente « un modèle textualiste très restrictif, et un corpus largement ouvert, incluant toutes sortes de textes où le rapport prose/poésie présente une pertinence » (Murat 2012 : 45). Le livre de Barbara Johnson (1979), l'autre ouvrage de référence portant sur les « Défigurations du langage poétique », repose en revanche sur un corpus extrêmement restreint en donnant une lecture comparée des « doublets » de Baudelaire. Les recherches de Nathalie Vincent-Munnia (1996) portent principalement sur les premiers poèmes en prose en présentant la généalogie du genre dans la première moitié du XIX^e siècle. Les livres de Michel Sandras (1995) et d'Yves Vadé (1996) définissent les aspects formels et thématiques de la poétique du poème en prose, et ils s'appuient sur la lecture de nombreux textes, donnés en anthologie. Michel Brix (2014) s'intéresse aux rapports qu'entretiennent les poèmes en prose (et les vers libres) avec la modernité esthétique. Michel Murat (2012 : 47) définit le poème en prose comme « ré-élaboration stylistique d'un ensemble de genres ou formes discursives préexistants ». Il propose un modèle pragmatique complexe pour « la phase de constitution » du genre « articulant plusieurs types de compétences » chez le lecteur (ibid. : 46).

Tout en reconnaissant que le poème en prose « nous déconcerte par son polymorphisme », Suzanne Bernard (1994) s'efforce néanmoins d'en déterminer les traits distinctifs. C'est ainsi qu'elle finit par relever trois critères, à savoir « l'unité », « la gratuité » et « la brièveté ».

D'après le premier critère de Suzanne Bernard, les poèmes en prose doivent former une unité, fortement structurée et autonome. L'écriture fragmentaire et

discontinue du XX^e siècle va à l'encontre de l'idée de totalité et d'achèvement qu'implique ce critère. Les poèmes en prose d'Arthur Rimbaud (*Illuminations*) ou de Paul Valéry (*Petits poèmes abstraits*), appelés fragments par les deux poètes, produisent un effet d'ouverture, ou plutôt de non-clôture.

L'exigence de la « gratuité » (un poème en prose ne doit se proposer aucune fin en dehors de lui-même) est également discutée de nos jours, parce qu'elle exclut de la poésie tout ce qui s'apparente au récit (c'est-à-dire le narratif, le descriptif et le didactique). La poésie narrative de Jules Supervielle, tout comme ses contes, considérés par le poète comme des genres hybrides à la frontière du poème en prose, contredisent l'idée de la « gratuité ».

Le critère de la brièveté (une page, ou à la limite, quelques pages) permet de différencier le poème en prose du récit poétique, mais ne suffit pas de le distinguer des autres genres brefs comme l'anecdote moralisante, l'épigramme ou la maxime. Le poème en prose, « le recyclage de formes antérieures » (Murat 2012 : 50), s'élabore même en s'inspirant de ces anciens genres brefs.

En ce qui concerne la thématique des poèmes en prose, on peut dire d'une manière générale avec Baudelaire que les poètes en prose sont des « peintres de la vie moderne ». Michel Sandras (1995 : 125-143) évoque, lui aussi, parmi les « motifs, thèmes et tonalités » du poème en prose le paysage urbain, mais préfère insister sur « l'opposition ou la tension entre le poétique et le prosaïque ». Suzanne Bernard (1994 : 434) parle également de « l'union des contraires ». Ce conflit des codes n'est pas le propre de tous les poèmes en prose, mais peut se manifester dans les vers libres, voire dans des vers de facture métrique traditionnelle.

Les modèles traditionnels (pictural et musical) du poème en prose sont refusés par la plupart des poètes en prose du XX^e siècle. Leurs poèmes reçoivent rarement l'appellation de poèmes en prose, même s'il est toujours possible de repérer, dans de nombreux textes poétiques contemporains, quelques-unes des constantes du genre évoquées ci-dessus.

3 LE VERS LIBRE

La technique du vers libre, l'aboutissement de tout un siècle d'évolution, se manifeste en France à partir des années 1880. Si l'on s'en tient aux dates de parution des numéros de 1886 de *La Vogue*, on peut en conclure, comme le fait Édouard Dujardin, que les premiers vers-libristes sont Arthur Rimbaud, Gustave Kahn, Jules Laforgue et Jean Moréas, dans cet ordre. L'année 1886, « date de naissance

presque officielle » (Murat 2008 : 9) du vers libre, est donc une date charnière dans l'histoire de la versification française.

Le vers-librisme symboliste des années 1890 est suivi au début du XX^e siècle par le vers libre « standard » des poètes modernistes comme Apollinaire ou Cendrars. Sa forme se stabilise dans les années 1920. Elle sera reprise sans modification importante par les surréalistes qui ont fait du vers libre le mode dominant de l'écriture poétique. Quant aux poètes des générations suivantes, ils « trouvent en main l'instrument mais ne le changent pas » (Murat 2008 : 309).⁴ La poésie contemporaine n'est évidemment pas sans invention formelle, les expériences formalistes ou déconstructivistes en témoignent.

Les traités de versification,⁵ même les plus récents, consacrent à peine quelques pages au vers libre qu'ils considèrent en général comme un phénomène marginal. Le modèle du vers libre que Jacques Roubaud⁶ établit en 1978 dans son essai célèbre *La Vieillesse d'Alexandre* sert jusqu'à nos jours de point de référence pour beaucoup de chercheurs.

Roubaud (1988 [1978]) s'inspire de la grammaire générative et propose de décrire le vers libre « standard » ou « commun » dans sa phase de stabilisation. Il ajoute aux critères des premiers théoriciens (des vers non comptés, non rimés, unités syntactico-sémantiques) les caractéristiques suivantes : les vers libres doivent avoir une existence « d'abord typographique » (ibid. : 120), ils ne peuvent pas être césurés (ibid. : 123), ni ponctués (ibid. : 124),⁷ et ils sont « la négation de l'alexandrin » (ibid. : 125). Roubaud n'hésite pas à parler de l'épuisement, voire de « l'échec du vers libre » (ibid. : 15), dont la liberté n'est que « provisoire » (ibid. : 132), « échec » qu'il date dès les années 1930 et qu'il explique par la « grande aridité combinatoire » de la forme (ibid. : 16). En fin de compte, le seul critère distinctif communément admis du vers libre se révèle être sa linéation : « Le vers libre, c'est aller à la ligne » (ibid. : 171). En effet, la disposition typographique permet de différencier le vers libre de la prose : dans un poème en vers libre, les lignes ne sont pas entièrement occupées, on revient à la ligne avant d'avoir atteint la marge droite et un espace de blanc est gardé à la fin.

Henri Meschonnic (1982 : 601) se demande si la définition du vers libre donnée par Roubaud, « apparemment codifiée en règles génératives », n'est pas « faite pour le rejeter ». Il remarque « qu'à part le critère typographique, il reste défini

4 « André Du Bouchet va s'inspirer de Pierre Reverdy » (Murat 2008 : 309), le vers libre de Yves Bonnefoy revient à celui de Paul Éluard, le vers de Jacques Réda à celui de Henri de Régnier » (ibid. : 310).

5 Aquien (2004 [1990]), Gouvard (1999).

6 Roubaud (né en 1932) est l'un des poètes français contemporains les plus importants, titulaire de doctorat d'État en mathématiques et en littérature française, membre de l'Oulipo.

7 Dans les vers libres du XX^e siècle, on constate la raréfaction ou la suppression des signes de ponctuation ayant pour fonction – selon Roubaud (1988 [1978] : 24) – de « renforcer l'unité vers ».

négativement et que son seul critère positif, la coïncidence de l'unité typographique avec l'unité syntaxique, est précisément la définition du vers libre par ses adversaires » (ibid.).

Quant aux nouvelles tentatives de définition, elles sont plutôt rares, même si ces toutes dernières années on constate un intérêt croissant pour le vers libre.⁸ La revue *Romantisme* a consacré en 2008 un numéro thématique à la question de la « modernité du vers », s'intéressant avant tout aux problèmes posés par le vers syllabique au XIX^e siècle.

Catherine Boschian-Campaner (2009) publie sous le titre *Le vers libre dans tous ses états. Histoire et poétique d'une forme (1886-1914)* les textes réunis du colloque organisé par l'université Paul Verlaine de Metz. La question de la genèse du vers libre y a été réévaluée par « des approches plurielles, littéraire, historique, comparatiste, stylistique et musicologique » (Boschian-Campaner 2009 : 8).

L'organisation de ce colloque en 2008 coïncide avec la parution du *Vers libre* de Michel Murat. Ce livre, comme l'auteur le définit lui-même, « constitue dans une large mesure un prolongement /des/ analyses et une discussion critique /des/ thèses » (Murat 2008 : 15) de Jacques Roubaud. C'est un ouvrage de synthèse qui s'intéresse « à la structure, à la genèse et à quelques réalisations caractéristiques de cette forme » (ibid. : 9), tout en donnant une étude systématique non seulement du vers libre, mais aussi du langage poétique. La présentation de Murat ne va pas au-delà du surréalisme, elle s'arrête à la publication du « recueil majeur du milieu du siècle » (ibid.), *Fureur et mystère* de René Char. La simplicité structurelle et la polymorphie formelle du vers libre, comme ses rapports avec le vers régulier et son rôle joué dans l'histoire de la modernité, sont autant d'enjeux théoriques que l'auteur met en évidence dans ses analyses. Les quatre études de la dernière partie de son livre, consacrées à Valéry Larbaud (*Poèmes de A. O. Barnabooth*), Paul Claudel (*Corona benignitatis Anni Dei*), Charles Péguy (*Porche du mystère de la deuxième vertu*) et André Breton, montrent que le facteur stylistique est loin d'être négligeable dans la description formelle des vers libres.

L'apparition du vers libre a attiré l'attention sur les paramètres formels des poèmes. La définition du vers (du latin « versus ») est liée étymologiquement à l'idée de retour régulier, de répétition identique. Ce qui se répète dans le vers libre, c'est la limite du vers. La présence du blanc final (et par conséquent la possibilité de l'enjambement) est donc devenue « un critère définitoire de la poésie » (Murat 2008 : 176), elle a une valeur d'indication générique. Le blanc intralinéaire (inséré au sein même d'une ligne entre les mots), bien que remontant à la Bible, n'apparaît dans la poésie française qu'au XX^e siècle (chez Claudel et Milosz). Le

8 On tient à mentionner notre thèse, intitulée « Les tendances évolutives de la versification française à la fin du XIX^e siècle. La problématique du vers libre » (Szilágyi 2004).

blanc intralexical (à l'intérieur d'un mot) est également une innovation de la modernité poétique. De nombreux poètes français contemporains (dont André du Bouchet et Jacques Roubaud, mais aussi Jacques Dupin ou Anne-Marie Albiach, entre autres) pratiquent une écriture du silence, une écriture de la discontinuité où les blancs ont une fonction structurelle et structurante.

4 LE VERSSET

L'autonomie du verset n'est pas unanimement reconnue par les critiques. Quelques-uns l'admettent comme « l'une des écritures possibles du poème en prose » (Sandras 1995 : 41), voire comme « une prose »,⁹ d'autres (les plus nombreux) le rangent parmi les « formes particulières d'écriture versifiée » (Vadé 1996 : 13) en tant qu'« une variante du vers libre » (Murat 2001 : 502). Les auteurs du numéro thématique de la revue *Études littéraires* (Charest 2007 : 9) tentent de « donner une place au verset, sur la longue trame de l'histoire, parmi les autres formes et les autres genres ».¹⁰ Pour Carla van Den Bergh (2008), qui décrit dans sa thèse sa naissance et son développement, « ni vers libre long, ni paragraphe amorphe, le verset poétique est régi par un principe de récursivité rythmique ».

Rappelons que le terme « verset » désigne à l'origine les divisions numérotées de la Bible et d'autres textes sacrés. Paul Claudel se réfère ouvertement aux versets bibliques lorsqu'il expérimente cette forme poétique d'abord dans ses premiers drames (*La Ville, Tête d'or*), ensuite dans son recueil lyrique (*Cinq grandes odes*, 1910). Le verset claudélien s'impose dans la suite comme une référence quasi incontournable. Son influence est incontestable chez Saint-John Perse (*Éloges*, 1911), Léopold Sédar Senghor (*Chants d'ombre*, 1945), Jules Supervielle (les versets de *Débarcadères*, 1922, et de *Fable du monde*, 1938) ou Anne Hébert (*Mystère de la parole*, 1960). Leurs versets se ressemblent par leur tonalité générale, qu'il s'agisse de la célébration de Dieu, de l'éloge du monde et de la nature, mais se distinguent par leur organisation. Il est habituel d'identifier des segments syllabiques rappelant des types de vers familiers dans les versets dits « métriques » de Saint-John Perse et de Senghor. Quant au verset claudélien, qualifié souvent de verset « cadencé », il repose sur la succession de groupes accentuels distribués selon un ordre croissant (cadence majeure) ou décroissant (cadence mineure), parfois selon une périodicité régulière.

9 Bernard (1994 : 538-571) traite brièvement de la problématique du verset sous le titre « une orientation nouvelle de la prose ».

10 Notre contribution (Szilagyí 2007 : 93-107) « positionne 'le verset entre le vers et la prose', montrant son irrégularité comme les différents degrés d'un jeu pleinement poétique » (Charest 2007 : 9).

La parenté avec l'éloquence sacrée sera moins évidente chez André Suarès, Léon-Paul Fargue, James Sacré ou Olivier Barbarant, écrivant également en versets. La spécificité du verset moderne résidera alors moins dans les relations qu'il entretient avec la spiritualité que dans les caractéristiques formelles le distinguant du poème en prose et du vers libre.

D'un point de vue formel, le facteur discriminant entre le vers libre et le verset est à chercher dans « les *écarts d'amplitude* qui ne sont pas signifiants pour le vers libre mais le deviennent pour le verset » (Charest 2010 : 121). La longueur des versets pouvant varier dans une mesure très importante, le point d'accentuation principal se déplace de la position finale à la position initiale. Les anaphores, très nombreuses dans les versets, acquièrent une force structurante comparable à celle des rimes. Les nombreux jeux de sonorités éloignent les versets du langage courant. Ils s'associent pour renforcer leur cohérence et sont à l'origine de leur musicalité. Ils peuvent également produire un effet d'incantation. De longueur en général beaucoup plus importante que le vers libre, le verset peut recourir aux procédés rhétoriques exploités plutôt par la prose. Il fait un assez large usage des figures particulièrement aptes à évoquer le style oratoire.

5 LE VERS RÉGULIER ET LES POÈMES À FORME FIXE

La pratique du vers régulier au XX^e siècle, même dans une position marginale, ne manque pas de poser de sérieux problèmes. La connaissance des conventions classiques n'est plus un savoir partagé pour la grande majorité des lecteurs contemporains. Guillaume Peureux va encore plus loin en écrivant que « la négligence, l'oubli, volontaire ou non, conscient ou non, de ces conventions, peut caractériser même les poètes modernes pratiquant un vers mesuré » (Peureux 2009 : 572). L'usage qu'ils font du vers régulier n'est que rarement une simple continuation de la versification traditionnelle, il s'agit beaucoup plus souvent d'un retour conscient, d'un choix esthétique délibéré. La question qui se pose est « comment écrire en vers (garder le vers) tout en manifestant une volonté de position moderne ? » (Purnelle 2003 : 14).

Le retour à la versification traditionnelle au XX^e siècle peut être liée au respect de la tradition, à la nostalgie du prestige de ce que le vers régulier symbolise culturellement. Elle peut résulter d'un engagement politique (sous la Résistance et dans les années 1950). Elle correspond parfois à une intention ludique, voire à une volonté de déconstruction parodique, à une provocation. Écrivant en vers réguliers provisoirement ou d'une manière permanente, les poètes contemporains voient également dans ce choix formel un défi, la tentation d'une

impossible perfection, un lieu de réflexion théorique et un objet d'expérimentation formelle.

Le regain d'intérêt pour le vers régulier dans la poésie contemporaine s'accompagne chez plusieurs poètes par la redécouverte des poèmes à forme fixe,¹¹ avant tout par celle du sonnet. Après une période de réhabilitation patriotique sous l'Occupation (Jean Cassou, Robert Desnos) le sonnet est redécouvert à partir des années 1950 (Louis Aragon, Eugène Guillevic). Le retour au sonnet peut aussi s'expliquer par l'intérêt d'une soumission aux contraintes. Cette idée est le mieux mise en valeur par les membres de l'Oulipo, dont Raymond Queneau et Jacques Roubaud, qui trouvent dans le sonnet une matière privilégiée à leur jeu combinatoire. Ayant subi des transformations majeures,¹² le sonnet continue d'être pratiqué jusqu'à nos jours, les colloques de Besançon (2004) et de Poitiers (2007) qui lui sont consacrés en témoignent. Le sonnet est très connu et très étudié en milieu scolaire et universitaire aussi. L'exemple de plusieurs poètes dont Yves Bonnefoy, Alain Bosquet, Jacques Bens, Jacques Darras, Pierre Emmanuel, Guy Goffette, Eugène Guillevic, Philippe Jaccottet, Robert Marteau, Bernard Noël, Raymond Queneau, Lionel Ray, Jacques Réda, Jacques Roubaud, Jules Supervielle, Paul Valéry, parmi bien d'autres, prouve la popularité du sonnet au XX^e siècle.

Oubliés pendant des siècles, des genres poétiques médiévaux comme la ballade, le rondel et le rondeau sont également ressuscités à partir du milieu du XIX^e siècle et restent vivants, bien que de façon ponctuelle, tout au long du XX^e siècle. La ballade est pratiquée par exemple par Michel Butor, William Cliff ou Dominique Buisset. Ce sont surtout les ballades célèbres de François Villon qui servent de modèle à des réécritures modernes. « Le poids de notre héritage culturel est tel qu'il paraît difficile d'écrire une ballade sans avoir à l'esprit le modèle villonien, un rondel sans penser à Charles d'Orléans » – écrit Bertrand Degott (1996 : 251). Confrontées à des différences importantes par rapport au modèle traditionnel, nous devons nous demander à quels critères minimaux nous reconnaissons une ballade. Il paraît que le critère de la typographie, la succession de (trois) strophes de longueur à peu près identique, suivie d'une strophe plus brève (introduite ou non par le mot « envoi »), la présence d'une sorte de refrain, suffisent à assurer l'identification de la forme dans la poésie contemporaine.

Le pantoum, emprunté (au début du XIX^e siècle) à la poésie malaise, se présente partout dans le monde et il est devenu en deux cents ans un genre cosmopolite. Malgré sa présence universelle, son corpus reste plutôt restreint. Dans chaque pays où il fait son apparition, il n'est employé que par assez peu de poètes qui se

11 Voulant faire table rase du passé, les surréalistes délaissent les poèmes à forme fixe.

12 La déstructuration du mètre et de la rime dans le sonnet contemporain peut s'accompagner de la suppression ou du rajout de vers. Il n'empêche que l'appellation « sonnet » est toujours revendiquée par les poètes, même s'ils y ajoutent des qualificatifs comme sonnet « approximatif » (Guy Goffette) ou sonnet « allégé » (Robert Melaçon).

contentent le plus souvent d'en composer un seul.¹³ Parmi les auteurs contemporains de pantoum, on peut citer les noms de Francis Lalanne, Michelle Grangaud, Alain Chevrier et François-René Daillie. Le pantoum occidental s'intègre sans difficulté dans la famille européenne des formes fixes à répétition. C'est une forme répétitive très spécifique, une forme de progression lente. L'intérêt des critiques et des poètes pour les structures poétiques répétitives a certainement contribué à sa redécouverte. Il faut néanmoins reconnaître que malgré les quelques essais qui ont été publiés dans ces dernières années (Jouet 2005 [1998]), le pantoum reste très peu étudié.

Le haïku (ou haïkaï), d'origine japonaise,¹⁴ apparaît en France à partir du début du XX^e siècle, d'abord en traduction, puis dans la pratique poétique. Les premières publications seront suivies par beaucoup d'autres dont les haïkus de Paul Claudel (*Cent phrases pour éventails*), ceux d'Eugène Guillevic, de Jacques Dupin, de Jean Follain ou de Philippe Jaccottet. Sa brièveté et sa syntaxe souvent elliptique ne permettent pas la narration, l'explication, l'éloquence et la subjectivité. C'est la dimension spirituelle et philosophique, composante fondamentale du haïku, qui sera mise au centre des expériences poétiques des haïkistes contemporains. Aujourd'hui, des recueils et des anthologies de haïku sont régulièrement édités. « L'anthologie du haïku en France » (2003, sous la direction de Jean Antonini) présente 800 poèmes de 80 auteurs différents. La vogue actuelle du haïku est favorisée par le développement de l'Internet qui facilite la diffusion des essais des poètes-amateurs français et francophones. Le Québec et la Belgique sont particulièrement passionnés pour cette forme poétique.

6 CONCLUSION

Dans notre essai, nous avons parcouru principalement les pratiques et expériences poétiques menées en France. La poésie française a toujours servi d'exemple aux poètes francophones (belges, canadiens, africains...), tout comme aux poètes hongrois et slovènes, auxquels nous ne pouvions pas nous référer. Notre intention n'était pas d'inventorier et de classer toutes les pratiques existantes, mais seulement de proposer certains repères pour une lecture critique de la poésie moderne et contemporaine.

Les problèmes théoriques qui accompagnent les nouveaux genres poétiques tout au long de leur histoire, sont loin d'être résolus. Toute tentative de définition conduit inévitablement à s'interroger sur la nature même de la poésie. Préoccupant

13 Le pantoum français le plus célèbre est de toute évidence celui de Baudelaire, « Harmonie du soir » (1857).

14 Il s'agit d'une forme brève de dix-sept syllabes (réparties sur trois vers : 5-7-5).

les critiques aussi bien que les poètes eux-mêmes, les questions de forme ont toujours été investies d'une forte charge sémantique. Elles restent indissociables de considérations externes, suscitant des réflexions d'ordre historique, esthétique et psychologique.

Références bibliographiques

- Aquien, Michèle, 2004 [1990] : *La versification*. Paris : Presses Universitaires de France, « Que sais-je? »
- Bernard, Suzanne, 1994 [1959] : *Le poème en prose de Baudelaire jusqu'à nos jours*. Paris : Nizet.
- Boschian-Campaner, Catherine (éd.), 2009 : *Le vers libre dans tous ses états. Histoire et poétique d'une forme (1886-1914)*. Paris : L'Harmattan.
- Brix, Michel, 2014 : *Poème en prose, vers libre et modernité littéraire*. Paris : Éditions Kimé.
- Charest, Nelson (éd.), 2007 : Le verset moderne. *Études littéraires* 39/1. Montréal, Québec : Université Laval.
- Charest, Nelson, 2010 : Compte rendu sur Michel Murat. *Le vers libre* 5/2, printemps 2010, www.revue-analyses.org. (Consulté le 25 février 2020)
- Degott, Bertrand, 1996 : « *Ballade n'est pas morte* ». *Étude sur la pratique de la ballade médiévale depuis 1850*. Paris : Annales littéraires de l'université de Franche-Comté, Les Belles Lettres.
- Gouvard, Jean-Michel, 1999 : *La versification*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Guillaume, Daniel (éd.), 2002 : *Poétiques et poésies contemporaines*. Cognac : Le temps qu'il fait.
- Guyaux, André, 1985 : *Poétique du fragment. Essai sur les « Illuminations » de Rimbaud*. Neuchâtel : la Baconnière, « Langages ».
- Johnson, Barbara, 1979 : *Défigurations du langage poétique. La seconde révolution baudelairienne*. Paris : Flammarion.
- Jouet, Jacques, 2005 [1998] : *Échelle et papillons. Le pantoum*. Paris : Les Belles Lettres.
- Meschonnic, Henri, 1982 : Non le vers libre, mais le poème libre. *Critique du rythme. Anthropologie historique du langage*. Paris : Verdier. 593-615.
- Murat, Michel, 2001 : Formes versifiées au XX^e siècle. Jarrety, Michel (éd.) : *Dictionnaire de poésie de Baudelaire à nos jours*. Paris : Presses Universitaires de France. 500-502.
- Murat, Michel, 2008 : *Le vers libre*. Paris : Honoré Champion, coll. « Littérature de notre siècle ».
- Murat, Michel, 2012 : *La Langue des dieux modernes*. Paris : Classiques Garnier.

- Peureux, Guillaume, 2009 : *La fabrique du vers*. Paris : Éditions du Seuil.
- Purnelle, Gérald, 2003 : Le vers contemporain : recherches et innovations en France dans les années 80 et 90. *Formes poétiques contemporaines* 1. 13-24.
- Roubaud, Jacques, 1988 [1978] : *La vieillesse d'Alexandre. Essais sur quelques états récents du vers français*. Paris : Ramsay.
- Sandras, Michel, 1995 : *Lire le poème en prose*. Paris : Dunod.
- Szilágyi, Ildikó, 2004 : *Les tendances évolutives de la versification française à la fin du XIX^e siècle (La problématique du vers libre)*. Debrecen : Studia Romanica de Debrecen.
- Szilágyi, Ildikó, 2007 : Le verset : entre le vers et le paragraphe. *Études littéraires* 39/1 (*Théories, analyses et débats*). *Le verset moderne* (sous la direction de Nelson Charest). Québec : Presses de l'Université Laval. 93-107.
- Vadé, Yves, 1996 : *Le poème en prose et ses territoires*. Paris : Belin.
- Van den Bergh, Carla, 2008 : *Le verset dans la poésie française des XIX^e et XX^e siècles : naissance et développement d'une forme*. Lille : Atelier national de Reproduction de thèses.
- Vincent-Munnia, Nathalie, 1996 : *Les premiers poèmes en prose : généalogie d'un genre dans la première moitié du dix-neuvième siècle français*. Paris : Champion.

Les répercussions littéraires des premières mises en cause du système colonial français : le roman colonial en crise (Maroc et Indochine, 1930-1940)

Jean-Jacques Tatin-Gourier

Université de Tours

Abstract

The crisis in the French colonial system peaked in the 1930's in Morocco and Indochina. It had a strong impact on the French colonial literature. In the context of Morocco, the study deals with two novels referring to the tensions of the beginning of the protectorate (1912, uprising of Fes) and, as their echo, two decades later: *Desert Love* by Montherlant (1932) and *La Conquérante* by Brasillach (1942). In Indochina, reportages, essays and novels focus on the same theme: merciless exploitation of indigenous labour on rubber plantations

(Paul Monet, *Les Jauniers*, 1930, and Yvonne Schultz, *In the Jauniers' Clutches* – *Dans la griffe des jauniers*, 1931).

Key words: Morocco, Indochina, colonial literature, intertext, memory

Mettre en rapport ce que l'on nomme communément et non sans confusions « littérature coloniale » et « crise du colonialisme »¹ pose de nombreux problèmes. En amont de ces questionnements, il importe tout d'abord de préciser le champ d'études retenu pour cette communication : d'une part l'Indochine, avec son triple protectorat sur l'empire d'Annam – l'actuel Vietnam, le Laos et le Cambodge –, d'autre part le Royaume du Maroc sous protectorat français de 1912 à 1956. Ce sont là deux aires marquées par la colonisation française où, au cours des décennies, les tensions ont été très vives, violentes jusqu'à des indépendances acquises au terme d'affrontements, voire, dans le cas du Vietnam, de conflits armés ouverts. Mais le Maroc n'a pas ignoré lui non plus les affrontements : de l'insurrection de Fès en 1912, lors de la signature même du traité de protectorat, à la guerre du Rif à la fin des années 1920 où le soulèvement dirigé par Abdelkrim Khattabi fut réprimé conjointement par le Maréchal Pétain pour la France et par le général Franco pour une Espagne qui colonisait le nord du Maroc. Deux figures dont on connaît le devenir historique.

Mais il importe également en préalable de prendre en compte les points de vue et les questions que nous avons exclus dans cette communication. Nous ne relèverons pas une fois de plus les stéréotypes dépréciatifs référant à ce que l'on nommait souvent « l'indigène », et à l'inverse les topoï glorifiant l'énergie du colonisateur, présenté comme conquérant glorieux, civilisateur et donc vecteur du progrès : ces lieux communs littéraires coloniaux sont bien connus. Ils ont en effet ponctué une production abondante qui relève le plus souvent d'un courant de pure et simple propagande. Une production « littéraire » donc souvent favorisée, voire simplement commandée par des groupes de pression coloniaux intéressés à la diffusion de ce type de livres.

Il est toutefois une littérature qui échappe, par des voies scripturales diverses et de ce fait même à des degrés divers, à ces ressassements intéressés. Peut-être faut-il relire l'œuvre romanesque de Pierre Loti trop vite taxé de folklorisme ou d'orientalisme, et en quelque sorte accusé de développer des représentations appelées à devenir de nouveaux clichés. L'œuvre de Loti met en fait en œuvre une écriture complexe, et, au-delà de la saisie des impressions et des descriptions et de leur

1 Cf. Citti 1987 ; Mathieu 1987.

magie, un sens de la temporalité coloniale dans son ambiguïté foncière : vécue de manière tout à fait différente par le colonisateur et par le colonisé. Ce sens de la temporalité est de plus doublé d'un sens de l'espace qui permet de prendre la mesure des altérités constitutives de la colonisation. Et à ce niveau nous sommes loin de tout stéréotype. Isabelle Eberhardt, auteur de langue française d'origine russe – première écrivaine maghrébine, dit-on parfois mais dont on sait aussi que Loti fut l'un de ses premiers modèles – alla plus loin encore en ce sens en inscrivant résolument ses nouvelles et ses romans dans la vie quotidienne des marginaux et des exclus de la colonisation ainsi que dans les face à face et compagnonnages que le choix de ces marges implique. Avec Isabelle Eberhardt, nous sommes sans doute proches de la figure de « l'exote » dont Victor Segalen, le romancier voyageur, poète et sinologue, a montré comment elle était particulièrement disposée à la distance critique des clichés de l'exotisme. Nous pourrions sans doute développer des constats du même ordre à propos de la littérature francophone de l'Indochine coloniale et des romans de Jules Boissière (et notamment le roman *Les Comédiens ambulants*).

Cependant une autre question se pose : il importe de s'interroger sur les effets littéraires – et plus précisément romanesques – des déflagrations que connaissent, dans le premier tiers du XX^e siècle, les deux colonies concernées (Maroc et Indochine) : de l'établissement ou du renforcement initial de l'autorité coloniale au développement des mouvements nationalistes. Il ne s'agit nullement d'envisager le texte romanesque comme reflet de la réalité socio-politique ambiante mais de s'interroger sur l'intertexte, généralement non littéraire et souvent journalistique des romans en question.

Dans quelle mesure ces romans réécrivent-ils, reprennent-ils en les transformant des textes – divers, articles, reportages de presse, essais politiques – directement liés aux tensions et conflits du contexte colonial ? Dans quelle mesure ces romans ont-ils pu par là même concourir à la délégitimation du système colonial ou ont-ils pu inversement, dans une sorte de dynamique de réaction, tenter de relégitimer ce même système ?

Pour ce qui concerne le Maroc, deux romans peuvent être envisagés. Ces deux textes sont focalisés sur Fès, l'ancienne capitale religieuse et politique du Royaume du Maroc avant 1912. L'année 1912 est précisément la date du traité établissant le protectorat français sur le Maroc. Traité qui provoque immédiatement « les journées sanglantes de Fès » : la capitale se révolte, les tribus du nord et du sud convergent vers la ville pour l'assiéger et l'investir, le quartier juif – le mellah – est partiellement détruit, nombre de ses habitants sont massacrés et ce n'est qu'avec de grandes difficultés que l'armée française dirigée par Lyautey maîtrise la situation. Tout a été écrit sur les représentations de Fès, ville labyrinthe, ville commerçante, ville-ruche avec ses mystérieuses cours-jardins, son université religieuse

millénaire, ses prestigieux sanctuaires. Et l'on pense bien sûr en premier lieu à l'ouvrage des Frères Tharaud, *Fès ou les bourgeois de l'Islam* (1930). L'on pense aussi à l'abondante littérature touristique qui, depuis l'exposition coloniale internationale organisée à Paris en 1931, n'a jamais cessé de croître. Mais dans cette ample masse de textes où la focalisation sur Fès est fréquente, deux romans dissonent : le premier, *La Rose de sable* de Montherlant (1932), le second, *La Conquérante* de Brasillach (1942) – écrivain français, collaborateur des nazis, condamné à mort et fusillé à la fin de la Seconde Guerre mondiale. L'un et l'autre roman inscrivent, mais chacun à sa manière, le soulèvement de Fès de 1912 et ses violences extrêmes dans leur trame narrative.

Dans *La Rose de sable* de Montherlant, le personnage central, le militaire français Auligny trouve une mort violente dans Fès de nouveau insurgée, au terme d'une évolution personnelle indissociablement intellectuelle, affective et politique qui l'a conduit à remettre en cause le colonialisme dans son principe et dans l'ordre injuste et violent qu'il a instauré. Auligny meurt paradoxalement de la main de Marocains engagés, en cette année 1932, dans une révolte qu'Auligny lui-même présente comme une tardive réplique des « journées sanglantes de Fès » en 1912.

Le roman de Brasillach, *la Conquérante*, écrit au cœur de la seconde guerre mondiale (1942), s'ouvre quant à lui précisément sur ces « journées sanglantes » de 1912. Ce sont ces événements qui constituent le point de départ des aventures de l'héroïne française, Brigitte Lenoir, promise à la « conquête » du Maroc, dans sa double dimension économique et militaire. Fille d'un entrepreneur de transports arrivé au Maroc dix ans avant l'établissement du protectorat et assassiné lors des « journées sanglantes » de Fès, Brigitte Lenoir prend le relais de son père, construit une grande entreprise coloniale et se révèle peu à peu, à travers de nombreuses et terribles épreuves, « la conquérante ». Tout à fait à l'opposé de la figure précocement anticolonialiste d'Auligny dans *La Rose de sable*, nous retrouvons avec Brasillach, le stéréotype ancien et reconduit du pionnier de la colonisation dont l'énergie défie tous les obstacles.

Mais c'est l'événement même du soulèvement de Fès en 1912 qui, de *La Rose de sable* à *La Conquérante*, est l'objet de deux interprétations historiques et idéologiques opposées. Pour Montherlant, les « journées sanglantes de Fès » n'ont été que le prélude de soulèvements répétés qui mettent en crise une colonisation condamnée en fait dès ses violences initiales. À l'inverse, pour Brasillach, la révolte de Fès a scellé dans le sang non seulement la domination française du Maroc mais une domination européenne – et en fait nazie – plus globale. Ainsi dans cette décennie (1932-1942), en écho aux événements à tous égards tragiques de 1912, une confrontation idéologique et politique oppose les deux romans. En deçà de cette confrontation, les deux romans ont un texte-source commun : l'un et l'autre – et chacun à sa manière – réécrit un même texte-source : le grand

reportage de Hubert Jacques publié initialement (dès avril 1912) dans le quotidien *Le Matin* et plusieurs fois réédité sous forme d'essai à partir de 1913, texte précisément intitulé « Les journées sanglantes de Fès ». Un texte qui hante littéralement la mémoire coloniale française, resurgissant dans la communauté française du Maroc à chaque grande crise : la guerre du Rif à la fin des années 1920, l'essor du mouvement nationaliste dans les années 1930 et même les troubles liés à la marche vers l'indépendance des années 1950.

Pour le roman français d'Indochine, il importe également de prendre en compte un ample intertexte. On sait qu'au début des années 1930, au temps où l'Exposition coloniale internationale de Paris prétend célébrer le bilan positif de la colonisation avec une place particulièrement importante pour l'Indochine, la prise de conscience d'un malaise croissant en Indochine se renforce dans l'opinion publique française et fait même l'objet de reconnaissances officielles. Ainsi en 1930, le Comité National d'Études Sociales et Politiques se réunit avec pour ordre du jour « le malaise actuel en Indochine ». En 1930, et en ce qui concerne la situation en Indochine, un premier texte fait scandale : il s'agit d'un roman intitulé *Dans les griffes des jauniers* (vocalbe formé sur le modèle du terme « négrier »), œuvre d'Yvonne Schultz, épouse de Ferdinand de Fénis, directeur de l'école des beaux-arts de Hanoï. Yvonne Schultz était alors connue pour ses romans sentimentaux mettant souvent en scène l'Indochine (romans tels que *Les Fiancés d'Angkor*, ou *Le Sampanier de la baie d'Along*). Les griffes des jauniers mettent en scène la vie sordide des ouvriers tonkinois littéralement asservis et violemment maltraités dans les grandes plantations d'hévéas du sud de l'Indochine. En mettant en scène un jeune couple de travailleurs littéralement réduits en esclavage, Yvonne Schultz dénonce tout à la fois les terribles surveillants indigènes – les Cais – et les responsables coloniaux, les planteurs et les administrateurs.

Ce roman est à l'origine d'amples polémiques. Le plus ancien écrivain français d'Indochine, Albert de Pouvourville (1861-1939), véritable mémoire de la colonisation française en Extrême-Orient, riposte dès 1933 en choisissant d'intituler un essai dans lequel il dénonce le danger communiste en Indochine et plus généralement en Asie, *Griffes rouges sur l'Asie*. Ce titre fait ironiquement écho au titre du roman d'Yvonne Schultz.

Mais il est ici encore, en amont du roman d'Yvonne Schultz, un texte-source : il s'agit de l'essai (qui présente par ailleurs certains traits d'un reportage) de Paul Monet intitulé *Les Jauniers*, histoire vraie, publié en 1930. Dans ce texte qui a littéralement amorcé le procès de l'exploitation de la main-d'œuvre indigène en Indochine, Paul Monet dévoile les réalités atroces des plantations dans la péninsule indochinoise, réalités qu'autorisent, en pleine connaissance de cause, les autorités coloniales administratives et politiques françaises. C'est dans le sillage de cette première dénonciation que le roman d'Yvonne Schulz s'est situé et a sans nul

doute contribué à la diffusion d'une critique sociale sans précédent de la colonisation dans l'opinion de la colonie mais aussi de la métropole. En 1935, la grande enquête sur l'Indochine et sur la répression du soulèvement des années 1927-1930 publiée par la prestigieuse journaliste Andrée Viollis et préfacée par André Malraux confirmera et amplifiera les diagnostics du roman d'Yvonne Schultz.

Ainsi le roman critique du système colonial, voire expressément anticolonial, peut ainsi surgir non sans chocs en retour, non sans dynamique inverse, non sans réaction. Pour comprendre ces dynamiques constitutives des crises du système colonial au début du vingtième siècle, il importe de ne pas s'en tenir aux romans dans leur clôture mais au contraire de les ouvrir sur des intertextes, véritables chaînes textuelles, constituées d'éléments qui généralement n'ont rien de romanesque. Les exemples du Maroc et de l'Indochine à l'époque coloniale témoignent en fait de l'importance des articles et reportages de presse dans ces ensembles dynamiques nouveaux et de l'influence qu'ils ont exercée sur la production romanesque contemporaine.

Références bibliographiques

- Boissières, Jules, 1896 : *Comédiens ambulants*. Paris : Éd. Vald Rasmussen.
 Brasillach, Robert, 1997 : *La Conquérante*. Paris : Éd. Godefroy de Bouillon.
 Citti, Pierre, 1987 : *Contre la décadence. Histoire de l'imagination française dans le roman, 1890-1914*. Paris : Presses Universitaires de France.
 Hubert, Jacques, 1913 : *Les Journées sanglantes de Fès*. Paris : Librairie Chapelot.
 Mathieu, Martine, 1987 : *Le Roman colonial 1/7, Itinéraires et Contacts de Cultures*. Paris : L'Harmattan.
 Monet, Paul, 1930 : *Les Jauniers*. Paris : Gallimard, Les Documents bleus.
 Montherlant, Henry de, 1968 : *La Rose de sable*. Paris : Gallimard, coll. Folio.
 Pouvourville, Albert de, 1933 : *Griffes rouges sur l'Asie*. Paris : Éd. Baudinière.
 Schultz, Yvonne, 1931 : *Dans la griffe des jauniers*. Paris : Plon.
 Viollis, Andrée, 1935 : *Indochine SOS*. Paris : Gallimard.

De l'engagement à la poétique et au-delà (Guérin, Genet, Duvert, Camus et Louis)

Maja Vukušić Zorica

Université de Zagreb

Abstract

Daniel Guérin (1904-1988), Jean Genet (1910-1986), Tony Duvert (1945-2008), Renaud Camus (1946-) and Édouard Louis (1992-), writers who came after Gide, question “engagement” after Sartre in the field of homosexuality: from Guérin’s autobiographical writings and his *Vautrin*, to Genet’s *Prisoner of Love*, the two elders reassess the presupposed necessary link between homosexuality and revolution. Guérin, libertarian anarchist / socialist, sociologist, sexologist and writer, announces that social criticism and subversion of common values aren’t enough. Genet, the “Actor” and “Martyr”, shows, through his commitment to the Palestinians and the Black Panthers not only the pathetic, but also the poetic implications of “engagement”, a new potential of the “beyond” mere transgression. This transgression, announced by Genet and Foucault, visible in Duvert’s writings, reaches new heights with Camus’s *Tricks*, prefaced by Barthes. This corpus introduces the problematic shift from identity to “normalization” of gays, represented by Louis’s *The End of Eddy*. From the so-called revolution, through transgression, to aesthetics, this path raises the question why writing becomes a platform that, in a non-flattened, non-mystified and non-identity-based representation of the everyday life, finds its “becoming-plebeian” in autobiography.

Key words: homosexuality, autobiography, identity, literature, engagement

1 INTRODUCTION

La question de l'homosexualité, étudiée ici à travers l'autobiographisme dans le sens large du terme, va devenir le dispositif qui tracera la trajectoire des « anormaux » foucaaldiens venus après Gide : Daniel Guérin (1904-1988), Jean Genet (1910-1986), Tony Duvert (1945-2008), Renaud Camus (1946 -) et Édouard Louis (1992 -).

Ces écrivains posent la question de l'engagement après Sartre ; de la révolution, via la transgression, jusqu'à l'esthétique, ce dispositif remet en question l'esthétique qui serait le salut de ces écrivains. Car l'écriture introduit la seule plateforme qui puisse comprendre le quotidien, qui ne serait ni aplati, ni mystifié, ni identitaire, qui pourrait bien trouver son « devenir-plébéien » dans l'autobiographisme.

2 GUÉRIN, VAUTRIN, RÉVOLUTION ET HOMOSEXUALITÉ – CONTRE LA SOCIÉTÉ ET LES HOMOSEXUELS ?

Loin de l'amalgame d'analyse sociologique et de « comédie » de Balzac, Guérin n'est qu'engagé. Pour lui, *Vautrin* est l'incarnation de la rébellion contre la société et de l'homosexualité qui, eu égard à l'engagement marxiste/anarchiste de Guérin, va démontrer le lien direct entre le « phallisme » et le socialisme, la sexualité et la « révolution ».

En comparant les pièces, le *Vautrin* de Balzac et celui de Guérin, le premier l'emporte de loin : il est plus dans l'allusion, la peur, le possible. L'horizon de Guérin est celui de la « camaraderie », nouvelle perspective pour les homosexuels qui les éloignerait de la ghettoïsation, et celui de la critique de la société, tâche « sérieuse », geste courageux, le rendant aujourd'hui désuet à cause de la croyance pathétique dans les valeurs de la transgression.

Guérin succède à Gide (*Corydon, Retour de l'U.R.S.S.*) – les deux se rendent compte de ce qui ne fonctionne pas dans la pratique du socialisme. Gide, à un moment donné, abandonne le communisme, se demandant si ses croyances étaient fondées sur une sympathie non intellectuelle, un désir d'être considéré comme un sympathisant communiste empathique ou le désir érotique qu'il ressentait pour les garçons russes, tandis que Guérin déclare clairement qu'il est entré dans le communisme par l'homosexualité, par le désir qu'il ressentait pour les travailleurs pauvres qu'il considérait comme des compagnons. En fait, Guérin est l'un des rares à dénoncer l'homophobie des sociétés socialistes, qui ne lui est

pas inhérente (Guérin 1983 : 55). Bien que le concept de la révolution soit aujourd'hui différent de celui préconisé par Guérin – il est, par ailleurs, toujours très problématique d'invoquer la révolution –, et que son concept de révolution soit un peu théoriquement « vide », c'est-à-dire plus proche de l'activisme que de la philosophie ou de la sociologie, son apport est incontestable pour avoir essayé de ne pas penser l'avenir des homosexuels à travers la « ghettoïsation » ou la « normalisation » actuelle, même si ce n'est que par l'argument du « substrat charnel » qui assure la persistance de ses convictions, « surgi des profondeurs viscérales de /s/on être » (ibid. : 52).

Or, tant s'en faut de le proclamer contemporain, car chez Guérin l'homosexuel est le « rongeur » de la société bourgeoise, qui transforme sa « trahison » de la masculinité/virilité en une sorte d'accomplissement (1983 : 33) – comme si le but de tout homosexuel était de subvertir la société par un engagement social. Tout en promouvant le combat pour la liberté économique et sexuelle, il est l'un des premiers à critiquer le sectarisme des homosexuels.

Selon lui, il n'est pas question de la formation de « ghettos » avec des « rituels sectaires » de la libéralisation des coutumes, de la « commercialisation excessive » (apolitique croissante, frivolité liée aux rencontres « sans lendemain », 1983 : 17), des « provocations publiques », il s'agit de transformer la vie quotidienne, d'ouvrir des opportunités qui seront promues aussi par Foucault. Cette « ouverture sociale » et l'« universalité bisexuelle » (1983 : 21), rendues possibles, selon lui, par les événements du Mai 1968 (1983 : 23), ont fait de Guérin, dans les années 1980, un critique du mouvement des droits des homosexuels et de la scène gay.

Naze, dans son *Manifeste contre la normalisation*, montrera à quel point la critique de Guérin est, d'une part, justifiée et, d'autre part, limitée par son époque, car le soi-disant « individualisme égoïste » attribué par Guérin aux homosexuels n'est pas la destruction de « l'idée communautaire », mais simplement sa reconfiguration et sa cristallisation à une époque moins tragique (Naze 2017 : 50-51).

Cependant, ce qui est problématique dans la conception de l'homosexualité de Guérin, c'est non seulement l'instrumentalisation des femmes, mais la réification des partenaires sexuels et l'idéalisation des jeunes travailleurs.

Peter Sedgwick affirme que chez Guérin les amoureux deviennent l'incarnation du prolétariat actif, et le privé, à travers la plénitude et l'uniformité, est transformé en une entité publique collective. C'est un mythe de la masculinité de la classe ouvrière qui combine son syndicalisme et sa sexualité dans une idéalisation en résonance avec la mythologie moins érotique mais tout aussi éthérée du prolétariat de Sorel ou de Lucas. Guérin, par son masochisme, son fétichisme et ses notions réductionnistes de la beauté physique, stéréotypées, reproduisit des relations d'exploitation analogues à celles condamnées par le féminisme. Guérin était

en partie conscient de ces contradictions entre les valeurs égalitaires et émancipatrices de la gauche et la métaphysique de la domination, de l'humiliation et de l'objectivation (Sedgwick 211), et d'où aussi l'autocritique d'*Eux et lui*. Peut-être s'agit-il d'une marque d'époque, mais ce qui lui importait, c'était de dissocier le lien traditionnel entre l'homosexualité et la bourgeoisie (et le fascisme), et de faire voir que l'homosexualité existe parmi les travailleurs qu'il faudrait libérer, comme tout le monde.

Vivant la « dichotomie cruelle » des révolutionnaires et des intellectuels bourgeois, gays et révolutionnaires, Guérin s'est toujours considéré comme un révolutionnaire marginal au sein du syndicalisme ouvrier et anti-intellectuel français. Plus tard, Guérin préférera parler du communisme anarchiste plutôt que du marxisme anarchiste, mais restera fidèle au matérialisme historique et au concept de classe toute sa vie (Berry 2004 : 41). Ainsi Guérin compare-t-il non seulement les femmes aux homosexuels, mais aussi l'homophobie et le racisme. Or, Guérin est miné par son essentialisation des ouvriers, qui le rapproche de l'amour de Gide pour les garçons à la peau hâlée, de son exotisme, plutôt que de l'ouvrir à la possibilité promue par Genet et Hocquenghem (1988), l'idée que l'homosexualité ne devrait pas être réduite à une affaire privée, à « l'homosexualité blanche ». Ces deux-là, dans leur haine de la majorité et leur propre identité française, pro-meuvent cette minorité, cet autre qui nous change.

3 FILS PRODIGES ? – DE LA TRANSGRESSION À L'ESTHÉTIQUE : GUÉRIN, DUVERT, GENET, LOUIS

Marginalisé pour avoir présenté l'homosexualité en tant que condition nécessaire de la révolution, Guérin a connu un sort similaire à celui de Tony Duvert, qui a défendu « l'indéfendable », la pédérasie/pédophilie. À l'encontre de Guérin, Duvert considérait la liberté sexuelle des mineurs comme la question politique cruciale pour abolir les processus de reproduction du pouvoir (1974 : 155).

À l'instar de Guérin, Duvert critique également « l'Ordre de la Dépense » et l'idéologie du « naturel » (1974 : 15-16), mais contrairement à Guérin, il ne croit pas à la sexologie, proclamée un produit de la propagande libérale et de la médecine dans laquelle l'enfant est une victime de la machine familiale/maritale de production et de consommation sans fin (1974 : 18) car la sexualité est censée être un espace de liberté (1974 : 22). Or Duvert a la perspicacité foucauldienne quand il démontre clairement la proportionnalité paradoxale des concepts omniprésents de transgression, de contestation, de révolution et de respect du système.

Mais l'héritage des années 1960 et 1970, la « libération » du désir (« Jouissez sans entraves »), a conduit au conformisme de la transgression qui a été démontré par Pasolini (« Porcile », 1969) et Foucault (« Sade, sergent de sexe »). L'instrumentalisation de la transgression, devenue une fin en soi et donc abolie par elle-même, a paradoxalement inauguré l'intégration du concept d'identité et de la demande du « mariage pour tous ».

Le roman d'Édouard Louis de 2014, *En finir avec Eddy Bellegueule*, dédié à Didier Eribon, auteur, entre autres, de *Retour à Reims* (2009), pourrait presque être l'antithèse des œuvres autobiographiques de Guérin ; pas seulement à cause de l'origine presque diamétralement opposée des deux, mais surtout parce que le thème de ce roman contemporain n'est pas seulement la découverte de soi et l'identité, mais le fait qu'il *invente* son propre nom, Édouard Louis. Louis raconte l'histoire d'un homosexuel victime de la société qui doit fuir pour survivre. La deuxième partie du livre, « Défaite et évasion », sous-entend une évasion qui n'est plus un projet présent depuis toujours, le fruit d'une intoxication par la liberté à la Guérin, mais la dernière solution surgie après une série de défaites vécues sous l'égide de la féminisation, qui est, pour Guérin, problématique.

L'engagement de Guérin, politique et sexuel, et surtout la « grandeur » dont souffrait son Vautrin, annonce logiquement son rejet de la pose de Jean Genet, renégat et maudit (Berry 2004 : 30, 42), car il veut peindre l'homosexuel le plus naturellement possible, comme un homme normal et en bonne santé (*Un jeune homme excentrique*), et refuse de jouer l'exceptionnel, l'exclu de la communauté, car, selon lui, cela donne aux hétérosexuels des bâtons pour les battre. Mais l'ensemble de l'œuvre de Genet, notamment *Un captif amoureux*, qu'il commence au Maroc en juin-juillet 1983 à l'aide des notes qu'il écrivait depuis près de quinze ans et qu'il écrira pour la plupart en septembre 1984 en Grèce, met en garde contre l'ambiguïté du concept de l'engagement. Ce « captif amoureux » termine le livre avec la phrase suivante : « Cette dernière page de mon livre est transparente ». Que signifie cette supposée transparence ?

Genet écrit une autobiographie-récit de voyage, découverte et affirmation de son amour pour la Palestine et les Black Panthers, mais son engagement est, dès le départ, tout à fait différent, car il ne promet aucun programme, aucun jargon politique.

Mais à l'encontre de Genet qui, comme lui, est la cible idéale de diverses surinterprétations, du nazisme à l'antisémitisme, Guérin n'est pas un « ennemi déclaré » de la société. Alors que Genet célèbre passionnément les traîtres – de *Notre-Dame-des-Fleurs* (Mignon, Divine) au *Journal du voleur* et *Les Paravents* (Said) –, la provocation hyperbolique, la théâtralité et l'inversion de toutes les valeurs, Guérin voit la trahison uniquement comme un problème moral ou éthique.

Si l'*Autobiographie de jeunesse* de Guérin est une autobiographie classique d'un garçon riche à Paris, *Un captif amoureux* de Genet est un livre que, comme il le savait lui-même, les Français ne liraient pas. C'est un livre étrange, plein de doutes, d'érosion de pensées, de rêves, complètement dicté par une idée fixe qui dure depuis quatorze ans (1970-1984), la recherche de Hamza et de sa mère. Contrairement à Guérin, Genet déconstruit le livre par une multitude de voix, d'espaces vides et de silence, car ce n'est ni le *Bildungsroman* d'un homosexuel, ni une version de *Künstlerroman*, car bien qu'il soit imbibé d'érotisme (et non plus principalement d'homosexualité), ni un écrit sociologique ou politique. Dans *Quatre heures à Chatila*, Genet précise que ce livre n'est pas le fruit d'une fascination pour les corps de jeunes Palestiniens. L'admiration de Genet pour les Fédayins n'est pas l'engouement de Guérin pour les prolétaires. Face aux hommes réfugiés en Israël devant les troupes jordaniennes, Genet ne s'adonne pas à l'admiration aveugle ; Genet critique ouvertement le culte du martyr et la radicalisation.

L'adhésion de Genet à la cause palestinienne est tout à fait individuelle, qui, comme il l'a dit dans un entretien du décembre 1983 sur les manifestations contre les massacres de Sabra et de Chatila, va cesser dès que la Palestine sera institutionnalisée. Le but de Genet, à l'encontre de Guérin, n'est donc ni la fin de la révolution, ni une nouvelle société, ni la création d'une nation, ni l'occupation du territoire. Les plus intelligents, a-t-il dit, ont compris que la modernité réside, non pas dans la territorialisation et son enracinement, mais dans les possibilités sans précédent d'accroître la mobilité. La loyauté à la révolution signifie pour lui une capacité illimitée d'agir, de bouger et de parler. L'amour de Genet pour les Palestiniens, contrairement à celui de Guérin pour les travailleurs, implique également un questionnement constant qui peut toujours glisser dans la trahison : « La foi jamais totale et moi jamais en entier » (1986 : 125). Comme il le dit (1986 : 367), dans d'autres circonstances, il éviterait des mots comme « héros, martyr, combat, révolution, libération, résistance, courage », comme il évitait les mots « patrie » et « fraternité » qui le dégoutaient, mais les Palestiniens l'ont conduit à l'effondrement de son vocabulaire ; l'acceptant, il est conscient qu'il « n'y a rien derrière de tels mots » (1986 : 148). Genet, « simulateur spontané », déréaliste des Palestiniens et des Black Panthers, appelle la révolution un jeu de pauvres, une révolte perpétuelle qui se transforme, d'une négation poétique en une affirmation politique (1986 : 142).

Si la littérature est, selon Genet, un « jeu de massacre », le trouble qu'il provoque diffère de celui de Guérin. Sartre neutralise l'antisémitisme de Genet au nom de l'homosexualité en le transformant en un mal nécessaire, mais secondaire et même bon (parce qu'Israël peut dormir paisiblement) afin de le transformer en saint, en un héros de la négation moderne, de la critique de la société française de l'époque. Dans *Jean Genet, post-scriptum*, Marty propose de repenser l'attitude de Genet à l'égard de la politique par l'introduction de la notion du « malentendu »,

comme l'incapacité de Genet à établir une attitude positive quelconque à l'égard de la politique, même sous la forme paradoxale de la catharsis. Genet n'est ni serviteur ni pénitent (Marty 2006 : 11) ; sa modernité repose précisément sur l'impossibilité de toute catharsis (ibid. : 12).

Si Genet est un sujet politique, économique et historique (ibid. : 48-49), à l'encontre de la lecture apolitique française de son œuvre et de Guérin, qui, comme Gide, souffre du malentendu typique des intellectuels, le mythe du « grand homme » qui doit juger et dire la vérité, il n'est pas une victime de l'incompréhension. Selon Marty, il serait un enseignant pervers (ibid. : 60) qui n'est pas emprisonné par le discours : il l'emprisonne. Il n'y a plus de différence entre la vérité et le mensonge, le seul régime est l'incompréhension, et ni le sens ni la politique n'ont le potentiel de survivre.

Or, cette transgression est aussi une perversion, qui attaque non seulement la société, les lois, comme chez Guérin, mais aussi le langage, l'éthique du langage, la possibilité du vrai, et le sens des choses (Marty 2006 : 68). C'est pourquoi la trahison chez Genet devient l'acte de connaissance d'un gnostique, d'un « hyper métaphysicien » (2006 : 102) qui n'a rien d'un idéologue à la Guérin, qui déteste la France petite-bourgeoise, la Troisième République, et qui aime une France féodale rêvée.

À l'encontre de Guérin, Genet ne laisse aucune place à l'émancipation, mais va à la recherche de son propre plaisir, en jouant avec les substitutions, au-delà de la transgression même : « Il est indécent de parler de moi » (Genet 2010 : 41).

4 ET LA LITTÉRATURE ? CAMUS ET BARTHES

Renaud Camus, dans *Élégies pour quelques-uns*, énonçant la thèse sur le resserrement de nos engagements, annonce une perspective littéraire qui distingue l'absence comme la manière la plus ordinaire et la plus normale de notre relation au monde, notre présence, où tout art devient un art de l'absence. Dans deux livres, les deux imprimés en 1988, formant un ensemble dynamique de fragments, *Élégies pour quelques-uns*, abandonnées et reprises maintes fois, comme un livre « gravé par l'inexistence, le néant, le silence et l'oubli », « des traces sur papier », un « palimpseste parmi les urnes » (1988 : 72), et son terrible homologue, « Opus incertum » (1988 : 45), *Tricks*, Camus ne s'adresse pas seulement au lecteur qui échappe toujours, et se demande de quelle main il lirait le livre (1988 : 71), mais il s'approche d'une tradition dont les prédécesseurs sont Gide et Guérin, en rejetant toute forme de transgression, de l'érotisme ou de la violence dans l'homosexualité.

La transgression l'ennuie ; la seule transgression qui l'impressionne est la transgression de la grammaire, notamment de l'anacoluthie (1988 : 92-93). Dans les *Élégies*, un texte poétique et poignant sur l'absence du narrateur, tout imprégné de Rome, absorbé dans les souvenirs, les caresses, il chante un érotisme du « regard masculin ».

Camus présente la figure d'un jeune homme nu, mais contrairement à Gide, chez qui il devient la figure d'un lecteur idéal (*Journal*), ou à Barthes, qui, à la fin des *Soirées de Paris*, fait ses adieux, symboliquement, Camus, dans les *Élégies*, refuse le concept de la « drague », et réduit tout au concept du vide et de l'absence en tant que présence.

Camus thématise ce vide, l'absence que Foucault a également signalée, l'opposition même de la formule de Casanova du « meilleur moment amoureux », celui « quand nous montons les escaliers ». Il affirme que l'homosexuel dira plutôt que le meilleur moment amoureux est celui où l'amant s'en va en taxi ; qu'il s'agit plus de mémoire que d'anticipation, ce qui, insiste-t-il, ne dit rien sur la nature de l'homosexualité. Hocquenghem le nommait non pas instabilité, ni désespoir ni substitut, mais mobilité, définie déjà par Guérin. Les *Tricks* de Camus, nécessairement au pluriel puisque décrivant des « rencontres sans lendemain » avec les hommes dont les noms donnent le titre à chacun des 46 épisodes, sont peut-être les plus réussis à cet égard, car ils donnent un aperçu d'un phénomène qui n'est occulté ni par le concept d'amitié plein de références antiques, ni par la libération rappelant Mai 1968, ni par le « politiquement correct » contemporain ; un phénomène de ce qui n'est plus ni artificiel, ni stylisé, ni esthétisé, ni transgressif, ni agressif, ni sentimental, ni justificateur, ni identitaire, ni assourdissant.

Barthes, dans la préface de *Tricks*, affirme que les « tricks » sont simples, ne nommant jamais l'homosexualité – la nomination serait « une source de conflits, d'arrogance et de moralité » (Barthes, dans Camus 1988 : 14-15) –, et neutres, n'interprétant pas, « sortes d'à-plats, sans ombre et comme sans arrière-pensées » (ibid. : 15). Pour paraphraser Barthes, *Tricks* comme livre rappelle le haïku qui unit l'ascétisme de la forme, qui empêche l'interprétation, et l'hédonisme serein (ibid.).

La répétitivité, la banalité des pratiques sexuelles ne correspondent pas au plaisir, et comme l'enchantement est inexprimable, le langage, selon Barthes, ne peut que figurer en respectant l'économie de la phrase, privant l'acte sexuel de la longueur, de l'effort, du bruit et de la pensée (ibid.) dans un crescendo vers la fin.

Selon Barthes, *Tricks* ne sont ni une aliénation ni une sublimation, mais une « conquête méthodique du bonheur » clairement marquée, discontinuée (ibid.). Barthes souligne le ton du livre, qui repose sur « l'éthique du dialogue », « la bienveillance », « la politesse », « l'humour », « l'élan », la « générosité », « l'amitié », « l'obligeance » (ibid. : 18), ce qui n'est paradoxal qu'en apparence. *Trick* en tant

que phénomène ne se produit par définition qu'une seule fois et devient, pour Barthes, une sorte de synecdoque, de sagesse (Barthes, dans Camus 1988 : 18).

L'auteur, dans la note d'ouverture de la première édition française (Paris, 16 décembre 1978), indique clairement que *Tricks* n'est ni un livre pornographique, ni érotique, ni scientifique, ni sociologique. Il essaie de parler de l'homosexualité comme si la bataille avait déjà été gagnée « pacifiquement » et « innocemment, comme dirait Duvert ». Le livre *Tricks* n'est ni une image de la vie gay, ni une chronique de la vie, ni une chronique de la vie sexuelle en général (ibid. : 19-20). Mais pour qu'un *trick* existe, en tant que degré minimal de rapport, et non pas dans un sens péjoratif, il faut que « quelque chose se passe » : « un échange de semence ».

Camus rejette les accusations d'exhibitionnisme (1988 : 21) car elles impliquent la découverte de quelque chose qui devrait rester caché. Comme Foucault, il rappelle l'obsession insensée par le sexe du XX^e siècle. *Tricks* devrait contribuer à rendre le sexe banal, mais pas pathétique, ni métaphysique, ni formateur. Il rejette également les accusations d'immoralité et d'amoralisme. Dans une note pour l'édition américaine (Paris, 16 décembre 1979), Camus insiste sur l'histoire et la géographie de l'homosexualité, son caractère expérimental, et non pas son essence ou sa nature (1988 : 22-23). Dans la note 2 de l'édition française (14 mars 1982), il déclare qu'il n'y a pas d'invocation de supériorité, pas de défense, pas d'éloge. Pour Camus, le phénomène des *tricks* semblent plus sobres, plus propres, moins obscènes que les sentiments amoureux omniprésents. Ils ne représentent pas tous les *tricks* possibles, ni toute l'homosexualité, bien qu'ils y semblent plus communs que dans l'hétérosexualité (1988 : 24). Et bien que Camus construise *Tricks* par le contre-exemple d'*Élégies* (note 3 dans l'édition française, Paris, 22 janvier 1988) – car les deux livres, publiés en 1988, s'opposent dans leur présentation de l'homosexualité, l'un utilisant l'élégiaque, l'autre rappelant le ton des portraits « frivoles » de la tradition libertine, il semble qu'ici, l'absence de commentaire, le refus du lyrisme et du sentimental soit la meilleure voie pour la littérature, régime spécifique du plus vrai que le vrai.

Mais au moins trois dispositifs, ironiquement, détachent *Tricks* des éloges de Barthes au sujet du succès de la transposition du sexe en discours chez Camus. Le premier dispositif, ce sont les commentaires en italique et entre parenthèses, qui déchirent le tissu de la mémoire parce qu'ils concernent à la fois le temps de la narration et le temps de l'écriture. Le deuxième dispositif, ironique, concerne l'épisode sur Jeremy, qui se transforme en un dialogue sur la compréhension de la photographie chez Barthes (*Tricks* : 437-441), où Renaud conclut que nous sommes complètement dans *Tristan* et que Barthes ne conteste pas le discours dominant, mais « le suivant, celui qui se prépare /.../ à dominer à son tour » (ibid. : 441).

Le troisième dispositif, peut-être le plus paradoxal, est l'Invisible, l'un des derniers tricks intitulé « A Perfect Fuck » (« Une baise parfaite ») où il parle du « délire, mais quand même d'un délire contrôlé » (ibid. : 458), du « plaisir » qu'il appelle bonheur, fragile par définition. L'épisode lui-même est symbolique dès le début, depuis leur consommation de cocaïne et leur excellent dîner jusqu'au sauna 8709, qui ressemble à un « labyrinthe » (ibid. : 455), dans lequel Tony, l'un des amis du narrateur et Renaud le narrateur sentent le jeune homme, l'Invisible, dans l'ombre. En vain, le narrateur essaie de décrire la perfection de la sensation, la perfection du moment (ibid. : 459). L'Invisible, se retirant après tout sans mots, en les tapotant sur l'épaule, boucle cette soirée parfaite qui associe tricks et élégies non seulement en niant la sentimentalité et l'amour omniprésent, mais également en ouvrant des possibilités pour quelque chose à quoi on n'a rien à ajouter. Ainsi les tricks en tant que phénomène cesse-t-il brusquement d'être à la fois une supercherie et une manœuvre, un artifice et un style, un maniérisme ou un comportement suspect et devient de la littérature.

5 EN GUISE DE CONCLUSION

Vautrin, porteur de l'anachronisme de l'éthos aristocratique, pourrait servir de symbole permettant d'expliquer la spécificité du « développement » du concept de l'homosexualité dans la littérature française, qui mène de Balzac à Proust et Barthes, comme une sorte de nostalgie du passé, dont les représentants sont néanmoins des individus remarquables, chevaliers de la culture. Ils sont condamnés par ceux qui n'ont pas besoin du « raffinement » : Guérin, abandonnant la haute société parisienne, condamnant la petite bourgeoisie et le consumérisme au profit des jeunes prolétariens, Genet, le « martyr » de Sartre, destructeur de l'ordre politique dont la subversion a aussi un caractère politique, auquel succèdent Duvert et Louis, intervenant dans le quotidien par une critique directe de la société qui ne les prive pas du littéraire, du poétique et de l'imaginaire. Camus, avec *Élégies* et *Tricks*, s'est éloigné le plus de l'engagement, inaugurant la thématization de l'homosexualité au sein du privé, mais non pas de l'« intime », de la poétique de la fugacité, à travers, à la fois, la mort et la sexualité, en associant la mémoire dans les élégies avec la mobilité des rencontres (Hocquenghem). Ainsi rapproche-t-il les tricks « scandaleux », reconnus par Barthes, aux tentatives théoriques contemporaines qui mettent en garde contre les dangers du concept d'identité et de normalisation.

Or, le Vautrin de Balzac nous montre que l'actuel ne survit que dans l'ambiguïté et l'indécidable ; l'actuel ne survit ni dans la détermination proustienne ou barthésienne, ni dans la détermination du goût, de l'identité, de l'harmonie ou

de l'engagement d'un Guérin. L'ironie est que le Vautrin de Balzac, criminel, est aussi un homme nouveau, qui réussit, qui, à l'instar de Genet, devient un sujet politique et une figure d'incompréhension.

Peut-être ce concept de malentendu est-il la possibilité d'une sorte de période de « post-coming-out » souhaitée par Naze (2017 : 82), qui pourrait se libérer du cadre misérable des formes institutionnelles politiques et ne pas réintroduire le mode du « secret » comme un refus de « transparence », un impératif disciplinaire, policier de « tout dire », « tout admettre » (comme le démontre Foucault dans *Du gouvernement des vivants* et le dernier volume de *L'Histoire de la sexualité, Les aveux de la chair*), mais inaugurer une sorte d'orientation sexuelle nomade, fluide et hétérogène qui redeviendrait politique.

Aussi réactualise-t-il, ce concept du malentendu, l'héritage de Guérin en tant que « révolutionnaire homosexuel » (pas un « homosexuel révolutionnaire », Guérin 2016 : 39) le privant de la « grandeur » de son Vautrin et du « malentendu de l'intellectuel » dont il souffre, ainsi que Gide avant lui, tout en remettant en question la possibilité dangereuse de la cohérence qui pourrait se transformer en fascisme. Le refus de nommer de Camus semble être la réponse contemporaine qui accompagne le glissement des concepts, du corps que nous avons au corps que nous sommes, de « nous sommes tous égaux » à « nous sommes tous les mêmes ».

Mais ses *Tricks* ne sont pas les *Pompes funèbres* de Genet. Chez Camus, il n'y a pas d'univers du Mal, pas de métaphysique, pas de trahison, pas de « vérité » qui devrait produire ce qui est faux, la fiction, la littérature, comme le dernier rempart contre tout discours ésotérique. Néanmoins, les *Pompes funèbres* invoquent aussi un « autre monde », par le biais du « rejet du monde par le monde » qui créerait l'humilité ou l'arrogance et la recherche de nouvelles règles de vie (Genet 1978 : 266). Or les figures du « politique » de Genet, celles qui créent un malentendu, celles qui emprisonnent le discours, plutôt que de devenir prisonnières du discours (Marty 2006 : 60), si elles ne sont pas transformées en un moyen de sortir de toute captivité, elles montrent les pièges de l'engagement et de la métaphysique de la politique incarnés ici dans la pornographie identitaire. Tous ces auteurs, de Balzac, Guérin, Genet, Duvert à Camus, suggèrent qu'une possibilité nouvelle, au-delà de la transgression ou de la perversion, au-delà de la normalisation, peut être donnée par la littérature. Tout comme Camus, Duvert (1989 : 35) affirme que la lecture est une nécrophilie qui cherche l'illusion du vivant. La littérature, à l'encontre de la révolution, répète toujours que chaque langue a sa propre langue rêvée.

Références bibliographiques

- Balzac, Honoré de, 1929 : *Vautrin. Théâtre, I, Œuvres complètes*. Paris : Louis Conard, Libraire-Éditeur. 1-150.
- Berry, David, 2004 : « Workers of the World, Embrace ! », Daniel Guérin, the Labour Movement and Homosexuality. *Left History* 9/2. 11-43.
- Camus, Renaud, 1988 : *Élégies pour quelques-uns*. Paris : P.O.L éditeur.
- Camus, Renaud, 1988 : *Tricks, préface de Roland Barthes*. Paris : P.O.L éditeur.
- Duvert, Tony, 1974 : *Le bon sexe illustré*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Duvert, Tony, 1989 : *Abécédaire malveillant*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Genet, Jean, 1953/1978 : *Pompes funèbres*. Paris : Gallimard, nrf, collection Blanche/« L'Imaginaire ».
- Genet, Jean, 1986 : *Un captif amoureux*. Paris : Gallimard, nrf.
- Genet, Jean, 2010 : *L'ennemi déclaré. Textes et entretiens choisis (1970-1983)*. Paris : Gallimard, folio.
- Guérin, Daniel, 1959 : *Jeunesse du socialisme libertaire, essais*. Paris : Librairie Marcel Rivière.
- Guérin, Daniel, 1962 : *Eux et lui*. Monaco : Éditions du Rocher.
- Guérin, Daniel, 1962 : *Vautrin, du roman à la scène et à l'écran*. Paris : Éditions de la plume d'or.
- Guérin, Daniel, 1965 : *Un jeune homme excentrique. Essai d'autobiographie*. Paris : Julliard.
- Guérin, Daniel, 1972/2016 : *Autobiographie de jeunesse, D'une dissidence sexuelle au socialisme*. Paris : Belfond, La Fabrique éditions.
- Guérin, Daniel, 1977 : *Le feu du sang. Autobiographie politique et charnelle*. Paris : Bernard Grasset.
- Guérin, Daniel, 1983 : *Homosexualité & révolution*. Saint-Denis : Daniel Guérin et le Vent du chemin : Les Cahiers du vent du chemin.
- Hocquenghem, Guy, 1988 : *La Beauté du métis, Réflexion d'un francophobe*. Paris : Ramsay.
- Louis, Édouard, 2014 : *En finir avec Eddy Bellegueule*. Paris : Éditions du Seuil/Points.
- Marty, Éric, 2006 : *Jean Genet, post-scriptum*. Paris : Verdier.
- Naze, Alain, 2017 : *Manifeste contre la normalisation gay*. Paris : la fabrique éditions.
- Sartre, Jean-Paul, 1952/2011 : *Œuvres complètes de Jean Genet. Saint Genet, comédien et martyr*. Paris : Gallimard, coll. Tel 377.

Ce qui change et ce qui reste : les « révolutions » dans l'enseignement universitaire de la littérature, en FLE

Metka Zupančič

Université d'Alabama à Tuscaloosa

Abstract

Currently at its fourteenth edition, can the iconic 1200-page *Histoire de la littérature française*, by Gustave Lanson (1895), still be useful for teaching French literature in France and elsewhere in the world? The “Lagarde & Michard” collection, regardless of its ideologically marked presentation of authors from one century to another, remains the most successful set of literary anthologies ever. Initially designed for high schools, the volumes have been vastly used at universities outside of France, with all the condensed information nevertheless becoming too abundant for more recent learners. How, then, do we teach French, Francophone, and also translingual literature in the context of foreign language learning, considering the large proliferation of books published today in French, throughout the world? How do we pass on a minimum of historic references deemed fundamental for the understanding of literary trends across centuries, while the perception of the past and the knowledge about it keep shrinking? How do we impart notions of critical theory, especially in North

America, and how may they help create new venues for including literary texts, as in civilization courses, which contribute to a better understanding of the past and of the present, in literature and generally in culture?

Key words: Lanson, Lagarde & Michard, teaching of literature, FLE/FSL, “literary revolutions”, French civilization courses

1 L'ORIENTATION PRINCIPALE : QUELLES VALEURS DE BASE, RENVERSÉES OU REMISES EN QUESTION ?

À préciser les objectifs de cet essai, j'aimerais d'abord poser un certain regard sur la didactique de l'enseignement en FLE de la littérature française ou plus largement francophone. L'évaluation que je proposerai des grandes tendances dans l'enseignement de la littérature, principalement au niveau universitaire et surtout depuis une cinquantaine d'années, sera nécessairement schématique et incomplète. La comparaison entre les systèmes universitaires variés se fera principalement à partir de mes expériences personnelles ou des expériences partagées. Il ne me sera possible de tirer certains parallèles qu'entre l'enseignement tel que je l'ai connu et pratiqué d'abord en Slovénie et ensuite en Amérique du Nord, partiellement mis en relief avec celui qui se pratique en France. Par ailleurs, je note que la recherche permettant d'orienter l'enseignement, une situation souhaitable dans notre métier, surtout en Europe, pose des difficultés en Amérique du Nord, vu le décalage croissant entre la matière traitée en classe et nos propres domaines d'investigation.

Il semblerait qu'en ces cinquante dernières années, nous soyons témoins des modifications drastiques dans la manière d'appréhender la littérature française et, partant, francophone. Dans les années soixante et soixante-dix, la transmission des connaissances était toujours basée, par exemple à la Faculté de Philosophie en Slovénie (où j'ai commencé mes études en 1969), sur l'*Histoire de la littérature française* de Gustave Lanson (initialement publiée en 1895). Cette approche est restée ancrée dans le système éducatif malgré l'avalanche des « révolutions » conceptuelles (surtout dans le monde occidental) dès le début du XX^e siècle. Toutefois, les notions de base transmises par l'œuvre de Lanson, à savoir l'exposition à la littérature comme porteuse de valeurs culturelles, intellectuelles, éthiques, spirituelles, semblent s'être déplacées en peu de temps vers l'information superficielle, puisque la pédagogie contemporaine, probablement bien davantage dans le contexte du français langue étrangère, le FLE, tend plutôt vers la fonction ludique

de l'enseignement, dans laquelle la transmission principalement intellectuelle des données a peu de place. Ainsi, les questions principales que je pose concernent les « révolutions » éducatives que nous avons soit observées soit intégrées, sans pouvoir circonscrire facilement ce que nous y avons gagné et ce que nous continuons peut-être à y perdre.

2 L'HISTORICISME VERSUS LES « RÉVOLUTIONS » LITTÉRAIRES ET CRITIQUES : LES MODÈLES FRANÇAIS EXPORTÉS

L'historicisme de la III^e République correspond inévitablement aux tendances sociales de l'époque, c'est-à-dire aux valeurs que le système tâchait de renforcer vers la fin du XIX^e siècle, à savoir la laïcité combinée avec l'approche positiviste, « scientifique » même dans l'étude de la littérature. Exportée ensuite vers les autres pays « francophiles » censés suivre l'exemple de l'enseignement à la française, cette méthode aurait-elle permis d'acquérir une vision diachronique « solide » de « l'histoire » de la littérature « française » ? Avec les notions du « français » et de « (la grande) histoire » à partir des valeurs non seulement républicaines et francocentristes, mais sans doute nationalistes, patriarcales et traditionnalistes, incluant la glorification considérée utile et nécessaire du passé, sans qu'il y ait de la place pour un regard plutôt alternatif ou contestataire ?

Dès 1895, l'ample *Histoire de la littérature française* de Gustave Lanson, de plus de 1200 pages, présentement à sa 14^e édition, s'inscrit parfaitement dans la « glorification » des « valeurs françaises ». Quoique l'ouvrage reste à beaucoup d'égards précis et approfondi, appréciable du point de vue de l'histoire des idées, il serait fort difficile de le faire adopter aux nouvelles générations. Évidemment, le XX^e et le XXI^e siècle en sont absents et le choix des auteur.e.s du passé est pour le moins intéressant. Il suffirait d'y vérifier la place réservée aux femmes : si Christine de Pisan, Mme de Sévigné, Mme de Maintenon, Mme de Staël et George Sand y sont incluses, quels que furent les commentaires que Lanson leur a dédiés, Louise Labbé, par exemple, n'a pas trouvé grâce à ses yeux.

De son côté, la collection « Lagarde et Michard », offrant un survol fortement conditionné sur le plan idéologique – francocentriste, voire nationaliste, a probablement lancé la mode des anthologies littéraires en français. La collection a joué un rôle centralisateur des connaissances incontournables quant à la formation des jeunes à une certaine vision de la littérature française. Si ces volumes « constituent un des records de l'édition pédagogique française » (Wikipedia), c'est leur utilisation au niveau universitaire, amplement répandue surtout à l'étranger, qui paraît

idéologiquement significative, voire problématique, compte tenu du fait que les volumes n'incluent pas le XXI^e siècle, probablement trop vaste et trop diversifié. À la Faculté de Philosophie de Ljubljana, les deux références sont restées longtemps obligatoires pour plusieurs générations.

D'où cette énorme influence persistante, peut-être davantage en ce qui concerne les anthologies Lagarde et Michard que l'ample volume de Lanson ? Premièrement, les anthologies s'inscrivent en partie dans l'ancienne tendance jamais vraiment disparue, institutionnalisée par Sainte-Beuve, celle d'expliquer l'œuvre d'un.e auteur.e en analysant sa vie. Par ailleurs, le modèle proposé par ces anthologies, à savoir une ébauche biobibliographique de l'auteur.e, accompagnée d'extraits de ses textes qui paraissent les plus « représentatifs », assure un survol rapide et renforce l'illusion d'un horizon littéraire vaste et informé, surtout dans les situations où il est pratiquement impossible de donner à lire en entier les livres dits classiques. Les exercices inclus pour aborder l'analyse textuelle d'un extrait dans le contexte historique, social et intellectuel d'une époque permettent néanmoins d'enrayer la fascination exclusive avec la vie d'un.e auteur.e.

Malgré les aspects positifs qu'on peut reconnaître à Lagarde et Michard, la collection ne prend pas en considération les « révolutions » dans la culture en France, avec leur impact indiscutable sur l'enseignement de la littérature. D'ailleurs, les changements préparés par les avant-gardes des années vingt et trente ne se sont manifestés plus amplement dans les milieux intellectuels qu'à partir des années soixante. C'est là qu'on a pleinement senti l'impact des structuralismes et de la sémiotique, amenant ce qu'on pourrait appeler une nouvelle « idéologie (culturelle) dominante », dans l'université, dans les centres de recherches, ainsi que dans les institutions plus « progressistes », telle l'École des Hautes Études en Sciences Sociales. Évidemment, l'université française après 1968 a subi des transformations majeures, avec des retombées inévitables dans le secondaire. Mais les manifestations variées de la Nouvelle Critique n'ont pas dérogé aux exigences d'une laïcité quasiment « obligatoire ». Ainsi, l'orientation vers le référent (la sociocritique), l'analyse (structurelle) du psychisme (la psychocritique), etc., étaient parallèles aux diverses formes du formalisme, du structuralisme, de la sémiologie ou de la sémiotique en littérature.¹ L'insistance sur la forme comme porteuse de signification(s) provenait principalement des groupes novateurs comme le Nouveau Roman, l'OULIPO ou Tel Quel.

1 Dans son ample biographie d'un des plus grands novateurs en théorie littéraire (Roland Barthes : 2015), Tiphaine Samoyault suggère que Claude Lévi-Strauss serait le défenseur du « structuralisme » en tant que « science à part entière », alors que Roland Barthes se placerait du côté de « ceux qui en font un terrain d'expérimentation méthodologique » (ibid. : 384).

3 L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE FACE À D'AUTRES PAYS, SURTOUT APRÈS 1968

Les renversements sociaux de 1968, malgré la réforme radicale de l'université française, ne semblent pas avoir touché à certaines parmi les constantes dans l'enseignement. La valorisation des cours magistraux semble s'être maintenue : que ce soit à la Sorbonne, à l'École des Hautes Études ou à la Rue d'Ulm, les cours magistraux continuaient à être basés principalement sur des recherches individuelles des professeur.e.s et donc menant aux ouvrages théoriques publiés, dont le contenu déjà exposé en amphithéâtre paraissait ainsi « vérifié ». Non seulement ces démarches témoignaient-elles de la complémentarité de l'enseignement et de la recherche, elles garantissaient l'approfondissement d'une certaine orientation critique et théorique, contribuant ainsi à la réputation de la pensée intellectuelle française. C'est cependant dans les séminaires que se pratique encore aujourd'hui l'approche « française » du commentaire composé, une des méthodes d'analyse textuelle les plus fréquemment exportées et qui persistent dans de nombreux contextes à l'extérieur de la France.

Toujours est-il qu'aux États-Unis, surtout dans l'enseignement des langues et des littératures étrangères, la conjonction, voire l'équilibre précaire entre les cours magistraux et les séminaires ne paraît plus viable, et ceci probablement depuis plus d'une cinquantaine d'années, en fonction de la libéralisation de l'enseignement dans ce pays. Les universités américaines semblent ainsi être devenues un havre pour les intellectuels français comme Roland Barthes, René Girard, Michel Serres et Jacques Derrida² – même si, fort probablement, une sorte de compromis entre les cours magistraux plus rigides et un débat plus ouvert se soit maintenu dans leur enseignement.

Cependant, malgré l'ouverture affirmée aux États-Unis envers le « grand esprit intellectuel français », on note souvent la tendance des chercheur.e.s (plutôt anglo-saxon.ne.s) vers une certaine pétrification des postulats isolés et, donc, l'incapacité de percevoir une pensée en mouvement, en transformation constante. Ainsi, on peut citer la « canonisation » de certaines positions, comme la « mort de l'auteur » de Roland Barthes,³ ou alors « le rire de la Méduse » d'Hélène Cixous (1975) considéré comme la synthèse de toute la pensée féministe française. Ceci témoignerait d'une certaine impossibilité de concevoir la pluralité ou même

2 Parmi les raisons incitant ces enseignants-chercheurs à s'expatrier, Marc Goldschmit constate : « /Derrida/ est accueilli avec une grande hospitalité aux États-Unis, il enseigne dans des dizaines d'universités alors que son travail se heurte en France à une opposition massive » (2003 : 230).

3 Tiphaine Samoyault (Roland Barthes : 461) explique comment une telle place pouvait être réservée à un essai si peu connu dans l'œuvre de Barthes : il a été « commandé /.../ par Brian O'Doherty » et « a d'abord été publié en anglais traduit par Richard Howard sous le titre "The Death of the Author" (*Aspen Magazine*, n° 5-6, automne-hiver 1967) » (ibid. : 461) ; il a donc d'abord et surtout circulé dans les milieux avant-gardistes américains.

la nature conflictuelle, voire paradoxale, d'un mouvement de pensée ou d'un groupe qu'on voudrait à tout prix cohérent, malgré les divergences nécessaires parmi ses membres.

En fait, parmi les contradictions et les paradoxes de ce genre, j'avancerais l'idée que les renversements produits dans l'enseignement universitaire français après 1968 ne semblaient pas avoir modifié, pendant de nombreuses années, la manière dont on croyait devoir enseigner la littérature française à l'étranger, à savoir selon le modèle établi, malgré les contraintes locales évidentes. Le grand changement serait alors venu des États-Unis, où les connaissances plus limitées des apprenant.e.s en FLE incitaient aux méthodes modifiées dans l'enseignement de la langue et, partant, de la littérature.

La question à approfondir serait donc d'explorer l'enseignement de la littérature pendant les cinquante dernières années : ce qu'on a enseigné, ce qu'on continue d'enseigner et ce qu'on devrait éventuellement enseigner. Si c'est le « prestige intellectuel » des cours magistraux en France qui assure leur survie, quelle place réserverait-on alors à un enseignement moins hiérarchique, plus horizontal ? En France, depuis peut-être une trentaine ou quarantaine d'années, le domaine du FLE a plus amplement pris sa place dans la conscience collective, complétant le système des Alliances Françaises qui assurait l'enseignement du français pour les non-francophones, à un niveau para-universitaire. De là, il fallait plusieurs démarches administratives pour arriver à la formation des spécialistes à l'intérieur même de l'université française, orienté.e.s vers la dissémination principalement de la langue et bien moins de la littérature.⁴

Au sujet des approches éducatives plus « actionnelles », ou alors « dirigées vers l'apprenant.e » (d'après l'anglais « action based » ou « student centered »), j'avancerais plusieurs hypothèses à partir de mes propres observations. Les psychologues, les pédagogues et les didacticien.ne.s semblent avoir encouragé les nouvelles techniques d'implication active de la population estudiantine dès la fin du XIX^e siècle, grâce aux pionniers comme John Dewey aux États-Unis et Jean Piaget en Europe (« Student-centered learning background », K12-Academics). Les références particulièrement à l'enseignement de la littérature au niveau universitaire manquent cependant dans ces recommandations. D'ailleurs, pratiquement partout en Amérique du Nord et jusque dans les années quatre-vingt-dix, les enseignant.e.s qui voulaient impliquer activement les apprenant.e.s dans l'étude des textes littéraires devaient en quelque sorte inventer leur pratique éducative et

⁴ Je remercie la didacticienne Meta Lah de l'Université de Ljubljana pour les informations précieuses qu'elle m'a transmises (échanges par courriel, le 14 février 2020). D'après elle, les (extraits des) textes littéraires « authentiques » (donc, non-modifiés pour les besoins d'apprentissage de la langue) ont vu leur retour (après une soixantaine d'années d'absence) dans les manuels généraux du FLE dans les années quatre-vingt, mais souvent à titre informatif. Le document de 2001, *Cadre européen de référence pour les langues* (<https://rm.coe.int/16802fc3a8>), assure « une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes » (ibid. : 9) stipulant l'inclusion, en termes généraux, de la littérature à tous les niveaux d'apprentissage linguistique en Europe, plus amplement mentionnée dans *Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (2018).

l'adapter aux besoins concrets. Toujours est-il que les groupes nord-américains venant approfondir leurs connaissances générales de français dans les centres FLE, comme par exemple à l'Institut de Touraine à Tours, découvraient avec surprise qu'en littérature, on continuait à leur proposer des cours magistraux dont ils n'avaient plus l'habitude.

Il existe cependant des centres, comme par exemple à l'Université Grenoble-Alpes, où l'enseignement de la littérature en FLE a fait ses preuves. À base de leurs expériences pédagogiques, Marie-Hélène Estéoule-Exel et Sophie Regnat y ont produit une anthologie de textes français et francophones, *Livres ouverts* (2008), visant à implanter un autre regard sur l'apprentissage de la littérature pour les non-francophones. Cet ouvrage, plutôt une exception dans le domaine, prouve la difficulté d'intégrer la francophonie dans le cursus universitaire français, alors que la population estudiantine étrangère, motivée probablement par la méthode interactive, s'y intéresserait davantage.⁵

4 ENSEIGNER LA LITTÉRATURE FRANÇAISE ET FRANCOPHONE EN AMÉRIQUE DU NORD

Au Canada francophone, dans les établissements où j'ai eu l'occasion d'enseigner (l'Université McGill à Montréal, l'Université d'Ottawa et l'Université de Guelph, entre 1991 et 1998), j'ai noté la tendance à une certaine imitation du système français, ce qui s'explique par l'histoire du pays. Surtout dans les années soixante, lors de la libéralisation de l'éducation devenue majoritairement laïque et dans le souci de maintenir le français comme langue dominante face à la menace anglophone ambiante, les portes se sont ouvertes pour les spécialistes venu.e.s de France, en détachement de l'Éducation Nationale.⁶ Les postes universitaires étaient alors largement pourvus de professeur.e.s formé.e.s aux méthodes du « commentaire composé » des textes classiques (français), transmis aux francophones de naissance sans égard pour les différences culturelles majeures. Cette acculturation était certainement ressentie comme une sorte de néocolonialisme

5 Une des rares personnes à avoir orienté ses recherches vers l'enseignement de la littérature dans le cadre du FLE, Marie-Hélène Estéoule-Exel a soutenu en 1993, à l'Université de Grenoble, sa thèse de doctorat *Le texte littéraire dans l'apprentissage du français langue étrangère* sous la direction de Claudette Oriol-Boyer dont le soutien à ce projet paraissait à l'époque une sorte de défi lancé aux méthodes plus traditionnelles d'enseignement (conversation privée avec Mme Estéoule-Exel, le 16 février 2020). Plus récemment, une équipe de chercheur.e.s de Liège (Dufays, Delbart, Hammam et Saenen) a pris la défense de la littérature au sein de l'enseignement du FLE, dans leur ouvrage collectif *La littérature en FLE. État des lieux et nouvelles perspectives* (2014). Un autre ouvrage collectif dirigé par Anne Godard, *La littérature dans l'enseignement du FLE* (2015), essaie de couvrir les aspects variés de l'intégration, dans les programmes du FLE et des disciplines conjointes, soit en France soit à l'étranger, de la littérature en tant que lien entre « le communicatif et le culturel » (Vorger 2015 : #2).

6 C'est la « révolution tranquille » au Québec, à savoir la prise du pouvoir des libéraux le 22 juin 1960 et la fin du régime cléricale du premier ministre Maurice Duplessis (avec interruption, au pouvoir entre 1936 et 1959), qui a mené au renversement radical des valeurs (« La révolution de l'éducation au Québec », sur le site *Histoire Canada*).

contre lequel la « révolte » s'est opérée grâce à une prolifération remarquable des œuvres écrites par de nouvelles générations d'écrivain.e.s québécois.e.s (ou plus largement francophones dans le pays) et leur intégration progressive dans le curriculum universitaire, ce qui a eu pour conséquence la diminution inévitable du corpus classique de France, sans que les méthodes d'enseignement aient radicalement changé (au moins à l'époque que je connais le mieux).

Dans les universités états-uniennes, surtout dans le contexte actuel de l'apprentissage des langues et des impositions didactiques en vogue, les enseignant.e.s font face à la difficulté, voire l'impossibilité d'offrir des cours magistraux. Cependant, les étudiant.e.s, surtout si leurs compétences linguistiques sont moins avancées, sembleraient préférer des méthodes plus traditionnelles, avec la possibilité de régurgiter les informations transmises plutôt que de s'engager plus activement dans la compréhension et l'interprétation du matériel littéraire. Ainsi, ce serait à travers les cours magistraux (adaptés) qu'il y aurait peut-être moyen de transmettre les notions sur la « grande littérature » (française), sans pour autant pouvoir imposer la lecture, dans l'original, des romans classiques, considérés comme trop volumineux et trop exigeants. En compromis, surtout dans le cursus « sous-gradué » (les trois-quatre premières années d'études), la plupart des institutions optent régulièrement pour des textes plus courts appartenant au domaine de la francophonie, considérés, souvent à tort, comme plus « faciles », alors qu'ils demandent une initiation culturelle et sociale bien plus approfondie, impossible à réaliser dans le cadre limité des cours semestriels ou trimestriels. Le choix de ce type de textes littéraires représente peut-être aussi une sorte de révolte plus ou moins consciente contre les valeurs intellectuelles, sociales et culturelles de la France hexagonale. Les textes plus « difficiles » peuvent cependant être abordés dans des cours avancés, à partir de la quatrième année d'études, ensuite au niveau de la maîtrise et du doctorat.

Dans le cadre surtout états-unien du FLE, les collègues didacticien.ne.s continuent de former les étudiant.e.s en maîtrise et en doctorat à la méthode interactive, actionnelle, dans l'apprentissage de la « langue » (étrangère). L'initiation aux textes littéraires se fait alors au sein des cours spécialisés, répartis selon les siècles ou les grands genres littéraires traditionnels. À l'Université d'Alabama où j'ai enseigné entre 2000 et 2017, on offrait ces cours avancés à des groupes composites, conjointement la 4^e année, la maîtrise et le doctorat, ce qui demandait une organisation adaptée et concise, avec des activités différenciées et les barèmes d'évaluation appropriés pour chaque catégorie d'apprenant.e.s.

Face aux nouvelles générations rencontrées en classe, le défi pédagogique majeur touchait aussi bien à *l'enseignement* qu'à *la transmission* harmonisée du matériel, voire la méthode d'enseignement la plus appropriée. J'étais majoritairement responsable des cours du XX^e et du XXI^e siècle, malgré l'obligation partagée parmi

les collègues du département, d'assurer par exemple les cours de phonétique française, de civilisation, du français d'affaires, de la traduction, etc.

Dans les dernières décennies, face à l'imposition venant de l'administration universitaire de privilégier le modèle actionnel, la question principale était de savoir comment transmettre au moins un minimum de données « incontestables » et de références historiques fondamentales. Je cherchais à développer des modalités grâce auxquelles mon « introduction » à une période et le survol global de la problématique ne domineraient pas et où les apprenant.e.s seraient suffisamment motivé.e.s pour s'engager dans une recherche individuelle sur les éléments qu'on pourrait par la suite partager en classe. Mes présentations sur PowerPoint incluaient le matériel visuel et auditif, les reproductions des tableaux ou des photographies, des clips vidéo, des références aux films, le côté visuel et l'aspect « coloré » étant devenu un facteur majeur pour stimuler la communication avec la classe. Ce matériel était ensuite disponible dans la plateforme d'apprentissage (en ligne), mais je ne pouvais jamais prendre pour acquis que les apprenant.e.s y retourneraient vraiment. Les modalités interactives prenaient d'habitude le dessus dès les premières séances : elles pouvaient comprendre une variété de tâches ou de types d'interventions soit orales soit écrites. La lecture d'une œuvre littéraire, mais aussi des ressources bibliographiques, se faisait chapitre par chapitre, accompagnée souvent d'une liste de conseils ou de suggestions qui facilitait ensuite le travail de groupe, la discussion en classe et la préparation des travaux écrits. Dans un des cours assez ambitieux, « Proust : avant et après », conçu de manière à montrer l'évolution de l'écriture romanesque depuis le XIX^e et jusqu'au XXI^e siècle, l'œuvre principale au programme, *À l'ombre des jeunes filles en fleurs*, risquait de provoquer de l'angoisse, même de la part des futur.e.s professeur.e.s de français. La lecture en a été donc répartie entre plusieurs personnes, chacune ayant pour tâche de se concentrer sur un aspect particulier de l'œuvre. On a commencé par les pastiches de Proust, composés dans le style de Balzac et de Flaubert, dont on a examiné quelques courts extraits. Parmi les auteur.e.s qui se réclamaient de l'influence proustienne, nous avons pris en considération des extraits de Marguerite Yourcenar, Claude Simon, Hélène Cixous, Patrick Modiano, etc., sans qu'une (autre) œuvre intégrale puisse être étudiée dans ce même contexte. D'ailleurs, la contrainte de n'inclure dans un cours que quatre œuvres complètes imposait en général un choix très méticuleux de la thématique et des textes au programme. Toujours dans le souci d'élargir la vision de la littérature française (plus récente), j'ai assuré aussi un cours sur les Prix Nobel littéraires français, en travaillant majoritairement sur des extraits, pour passer ensuite à quelques textes entiers plus courts, comme ceux de Camus et Le Clézio.

Quant aux approches théoriques utilisables ou recommandées dans ces cours, faire comprendre qu'aucune lecture n'est jamais innocente et qu'inévitablement, on aborde toujours un texte avec des idées préconçues plus ou moins conscientes,

représentait un autre défi pédagogique. En principe, tout.e étudiant.e dans le système universitaire états-unien devrait être exposé.e, durant les premières années d'études, à des cours généraux de théorie littéraire. Cependant, lorsque la lecture d'une œuvre devait se faire directement dans une langue étrangère, en l'occurrence le français, il semblait nécessaire de refaire tout l'apprentissage de l'appareil théorique et de son application dans les travaux avancés, voire même les thèses de maîtrise et de doctorat. J'en avais la responsabilité dans un cours interdisciplinaire enseigné en anglais, offert conjointement à plusieurs programmes doctoraux de l'université, avec l'obligation du groupe francophone de lire dans la langue originale les ouvrages qui pouvaient leur être utiles. Parmi les approches qui se sont avérées les plus révélatrices, le « nouvel historicisme » (développé entre autres par Hayden White) est paradoxalement venu en aide à l'apprentissage indirect de la littérature française, voire francophone. Les cours de « civilisation », nés aux États-Unis il y a une bonne quarantaine d'années pour combler les lacunes en connaissances générales dans les études de langues étrangères, combinant l'histoire, les aspects sociologiques, anthropologiques, culturels et artistiques généraux, peuvent maintenant utiliser de façon « légitimée » les textes littéraires, le plus souvent en extraits, pour expliquer les mœurs et les particularités d'une époque.

5 CONCLUSION

Face aux défis toujours renouvelés de l'enseignement de la littérature française et francophone dans le contexte du FLE, surtout aux États-Unis, et malgré les expérimentations méthodologiques qui parfois n'aboutissent pas de façon pleinement satisfaisante, le retour à Lanson et à la collection Lagarde et Michard paraît tout à fait improbable. Par ailleurs, l'équilibre tend à rester instable entre les « grandes valeurs » littéraires et les nouvelles productions parfois éphémères : en littérature contemporaine, la sélection parmi tant d'ouvrages publiés, en France et dans les pays variés de la francophonie au sens large, paraît toujours risquée. L'intérêt des nouvelles générations, surtout en Amérique du Nord, pour l'audiovisuel, avec un certain rejet des textes longs et l'incapacité observée de suivre de longs discours (surtout sans le soutien visuel), témoigne de la concentration estudiantine réduite et oblige à modifier constamment les approches pédagogiques, en introduisant de plus en plus de tâches interactives qui risquent d'affecter le matériel étudié.

Qu'advient-il alors de toutes ces « révolutions » dans les mentalités et dans l'enseignement (de la littérature), depuis ces cinquante dernières années ? Quelles nouvelles « révolutions » pourrions-nous anticiper, après avoir peut-être contribué nous-mêmes aux transformations considérées comme radicales et qui, de nos

jours, demandent à être remises en question et reconsidérées, toujours pour accommoder d'autres générations d'étudiant.e.s dont nous apprenons seulement à connaître les attentes, les potentiels et les compétences ?

Références bibliographiques

- Cixous, Hélène, 1975 : « Le rire de la Méduse ». *L'Arc* 61, numéro spécial « Simone de Beauvoir et la lutte des femmes ». 39-54.
- Cixous, Hélène, 2000 : *Le Rire de la Méduse et autres ironies*, préf. Frédéric Regard. Paris : Galilée.
- Conseil d'Europe, 2001 : *Cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, <https://rm.coe.int/16802fc3a8>. (Consulté le 14 février 2020)
- Conseil d'Europe, 2018 : *Cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>. (Consulté le 14 février 2020)
- Defays, Jean-Marc, Anne-Rosine Delbart, Samia Hammami et Frédéric Saenen, 2014 : *La littérature en FLE : État des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette.
- Estéoule-Exel, Marie-Hélène, 1993 : *Le texte littéraire dans l'apprentissage du français langue étrangère*. Thèse de doctorat, Université de Grenoble.
- Estéoule-Exel, Marie-Hélène et Sophie Regnat(-Ravieri), 2008 : *Livres ouverts*. Grenoble : Presses de l'Université de Grenoble.
- Godard, Anne (éd.), 2015 : *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier (Collection « Langue et didactique »).
- Goldschmit, Marc, 2003 : *Jacques Derrida : une introduction*. Paris : Agora.
- Lagarde, André et Laurent Michard, 1980 : *Moyen-Âge : les grands auteurs français au programme*. Paris : Bordas.
- Lagarde, André et Laurent Michard, 2008 : *Le Lagarde & Michard : les grands auteurs français : anthologie et histoire littéraire*. Paris : Bordas.
- Lanson, Gustave, 1895 : *Histoire de la littérature française*. Paris : Librairie Hachette. https://fr.wikisource.org/wiki/Livre:Lanson_-_Histoire_de_la_litt%C3%A9rature_fran%C3%A7aise,_1920.djvu. (Consulté le 15 août 2019)
- La révolution de l'éducation au Québec, 2019 : *Histoire Canada*, <https://www.histoirecanada.ca/consulter/canada-francais/la-revolution-de-l-education-au-quebec>. (Consulté le 1^{er} mars 2020)
- Proust, Marcel, 1919 : *À l'ombre des jeunes filles en fleurs*. Paris : Gallimard.
- Samoyault, Tiphaine, 2015 : *Roland Barthes*. Paris : Seuil.

- Student-Centered Learning Background, 2004-2020 : *K12academics.com*, <https://www.k12academics.com/educational-philosophy/student-centered-learning/background>. (Consulté le 5 février 2020)
- Vorger, Camille, 2015 (mise en ligne 2017) : Godard, Anne (éd.) : *La littérature dans l'enseignement du FLE*, *Lidil*, <http://journals.openedition.org/lidil/3900>. (Consulté le 26 février 2020)
- White, Hayden, 1997 : *Tropics of Discourse : Essays in Cultural Criticism*. Baltimore : The Johns Hopkins University Press.

AXE 5 –
Didactique de
l'enseignement de
la langue générale et
spécialisée

Le français familier dans les manuels de phonétique corrective

Joana Hadži-Lega Hristoska

Université « Sts Cyrille et Méthode » de Skopje

Abstract

The didactics of foreign languages has undergone a major change in the recent decades. Unlike the currents which advocated, for a long period, teaching of the standard language, the new tendencies emphasize the language as it is used in everyday life. The purpose of the present work is to analyze the presence of elements of spoken French in four textbooks of corrective phonetics of French in order to see how this discipline familiarizes French learners with the peculiarities of the familiar register. These textbooks are intended for students of French as a foreign language whose university education has a double objective: to learn the language, but also to become teachers of French or translators / interpreters. The analysis will be structured around three axes: the extent to which the familiar variation is present in the selected textbooks, the areas of phonetics where the colloquial expression is most marked and the ways to approach these elements.

Key words: didactics, corrective phonetics, colloquial French, textbooks, analysis

1 INTRODUCTION

La France est un pays de cinquante millions d'habitants qui, élevés dans la même langue, ne parlent pas le même langage (Robert Beauvais, *Le Français kiskose*) (Léon 2004). Le propos de ce professeur de français langue étrangère en stage en France depuis deux semaines est révélateur : « Depuis que je suis en France, je n'ai pas entendu de Français ou de Françaises parler le bon français ! » (Lauret 2007 : 6)

La didactique de l'enseignement des langues étrangères a subi une modification importante ces dernières décennies. En effet, à la différence des approches traditionnelles qui préconisaient, pendant une longue période, l'enseignement de la langue normée, standard, les nouvelles tendances, et notamment les approches communicative et actionnelle, mettent l'accent sur la langue telle qu'elle est utilisée au quotidien, avec tous les écarts par rapport à la norme qui lui sont propres (Lah 2012). La langue n'est plus perçue comme une structure immuable à l'usage impeccable, mais comme un outil dont la fonction principale est la communication et dans la communication, la norme n'est pas une finalité en soi.

Comme les citations ci-dessus le montrent bien, le français quotidien se manifeste à travers nombre de variations ou une « variété des usages » selon Martinet : dialectes, sociolectes, situations de communication particulières, émotions, attitudes... (Léon 2004 : 4). Ces écarts apparaissent le plus fréquemment dans la langue parlée où l'on voit à l'œuvre la loi du moindre effort (dans le sens plus large et non centré sur l'articulation), à savoir essayer de faire passer l'information en utilisant le moins d'éléments langagiers possible.

Meta Lah (2012) souligne l'importance de l'oral en classe de langue, en s'appuyant sur les réflexions des théoriciens de la didactique. L'auteure attire néanmoins l'attention sur la prépondérance de l'écrit dans un contexte didactique, pour diverses raisons, ainsi que sur les connaissances insuffisantes des enseignants au sujet de la variabilité du français (ibid. : 72), ce qui fait que cette variation particulière du français reste marginalisée.

Le présent travail se donne pour objectif d'analyser la présence d'éléments du français parlé dans quatre manuels de phonétique corrective du français afin de voir la manière dont cette discipline sensibilise les apprenants du français aux particularités du registre familier. Ces manuels sont destinés à des étudiants de français langue étrangère (FLE)¹ dont la formation universitaire a un double objectif : apprendre la langue, mais également se former à devenir professeurs de FLE ou traducteurs/interprètes.

1 Il s'agit notamment des étudiants du Département de langues et littératures romanes de la Faculté de philologie « Blaže Koneski » de Skopje, Université « Svs Cyrille et Méthode ».

Avant de passer à l'analyse des manuels, nous allons tout d'abord jeter un coup d'œil sur la notion de *registres/niveaux de langue* en tant que variations langagières façonnées par les contraintes situationnelles, ainsi que sur la place de la phonétique dans l'enseignement du français langue étrangère.

2 REGISTRES/NIVEAUX DE LANGUE : LE FRANÇAIS FAMILIER

La définition même des notions de *niveau* et de *registre de langue* n'est pas unanimement tranchée par les linguistes. Arrivé, Gadet et Galmiche ne font pas de différence nette entre le niveau de langue défini comme « différents types d'usages distincts selon le milieu socioculturel des locuteurs » (Arrivé et al. 1986 : 404), et le registre en tant qu'« écart par rapport à un code, différentes manières de parler adaptées à une situation » (ibid. : 598). Les auteurs notent le rejet du premier terme en raison des connotations hiérarchiques implicites qu'il est susceptible d'évoquer.

La segmentation des différents registres de langue n'est pas simple à établir en raison de l'imprévisibilité des facteurs situationnels (Boyer 1991 : 18). Dans le continuum de l'emploi du français, si l'on prend en considération l'usage conjoint d'éléments syntaxiques, lexicaux et phonétiques particuliers, il peut être question des registres suivants : « populaire, familier (mais correct), courant ou moyen et soigné (soutenu, éventuellement littéraire), tout en tenant compte de la différence (qui ne les recouvre pas) entre oral/écrit » (Arrivé et al. 1986 : 598). Baylon (1991 : 88), quant à lui, parle de styles : surveillé (langue soutenue), familier ou spontané.

Le français familier est le registre visé par le présent article et il se manifeste à travers des écarts plus ou moins considérables par rapport à la norme du français. C'est « le style du discours quotidien, tel qu'il est employé dans les situations ordinaires où le langage n'est pas un objet d'attention » (Baylon 1991 : 88). Parfois il est confondu avec le français courant, oral, celui qui est parlé rapidement. Il en résulte qu'il admet différentes désignations telles que *français parlé, oral, ordinaire*. Le terme de *français familier* pour lequel nous avons opté est motivé par le fait qu'il désigne un registre de langue particulier, mais c'est également le terme choisi par les auteurs des manuels analysés :

1. *Les 350 exercices de phonétique* : « un niveau plus ou moins familier », « niveau de discours des locuteurs » ;
2. *Les 500 exercices de phonétique* : « français familier », « registre familier », « registre courant », « un parler familier ou très familier » ;

3. *Phonétique (audition, prononciation, correction)* : « registre familial », « français familial » ;
4. *Sons et intonation (exercices de prononciation)* : « français familial ».

2.1 Les caractéristiques du français familier

Le français familier se manifeste dans différents domaines de la langue (phonétique, morphosyntaxe, lexicque).

Des linguistes considèrent que le plan phonétique est le plus révélateur quant à l'expression familière (Arrivé et al. 1986 : 598) à cause du comportement langagier spontané et inconscient de la part du locuteur. Parmi les éléments phonétiques appartenant au registre familier mentionnons les suivants : élimination de sons vocaliques ou consonantiques ([i] du pronom relatif « qui », [y] du pronom personnel « tu », [l] du pronom personnel « il », [l] et [R] des groupes finaux, le « e » instable quand sa prononciation est facultative), assourdissement de consonnes, omission de certaines liaisons facultatives.

Quant aux particularités morphosyntaxiques du français familier, il s'agit essentiellement de réductions de différente sorte, mais qui n'entravent pas la compréhension : omission du *ne* de la négation, abondance de nominalisations, emploi d'une forme pronominale pour une autre (Lah 2012), omission du sujet impersonnel, pronom sujet *on* à la place de *nous*, aphérèses et apocopes, phrases courtes ou trop longues, ellipses, constructions segmentées (ex. *moi, ma mère, la télé, elle aime pas* (Arrivé et al. 1986 : 598)).

Le lexicque est le domaine le plus poreux d'une langue. Le français abonde en vocabulaire familier qui est parfois chargé de nuances affectives ou sociales diverses : *guibolles, balade, bagnole* (pour *jambes, promenade, voiture*).

Voici un exemple de phrase provenant du registre familier :

C'jà dire, bon, ben, m'enfin, y en a d'aut'! (extrait de l'émission *Apostrophes*, Léon 2004 : 147)

3 LA PLACE DE LA PHONÉTIQUE DANS LA DIDACTIQUE DU FLE

Contrairement aux autres domaines de la langue, la phonétique s'est vu attribuer très peu de place dans les méthodes d'apprentissage du français, mais aussi au

cours du processus d'enseignement en général (Lauret 2007 : 13). Son importance est pourtant multiple. La bonne prononciation ne représente pas seulement un effort de se rapprocher du « modèle » (même si la question du modèle à enseigner est tout aussi délicate).² Elle constitue surtout un souci de maintenir tout d'abord les oppositions articulatoires segmentales, faute de quoi la distinction du type *bourreau/bureau*, par exemple, ne serait plus établie, mais également d'acquérir une bonne maîtrise des éléments suprasegmentaux, comme le rythme et l'intonation qui donnent à la langue une empreinte particulière (Hadži-Lega Hristoska 2013 : 398).

Lauret (2007 : 35) souligne le fait que les promoteurs des approches communicatives n'ont pas développé de stratégies pour enseigner la prononciation de façon communicative. Le seul objectif est d'arriver à se comprendre, ce qui implique que l'apprentissage de la prononciation devient superflu à partir du moment où la compréhension est établie.

Les nouvelles grilles d'évaluation de la production orale du Diplôme d'études en langue française (DEL F) et du Diplôme approfondi de langue française (DAL F), élaborées conformément aux niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) (Conseil de l'Europe 2001), accordent une place à la phonétique (3 points sur 25 sont attribués à la bonne prononciation et chaque niveau a des descripteurs qui précisent le niveau de maîtrise du système phonologique (Abry et Veldeman-Abry 2007 : 7-8)). Malgré cela, dans les manuels de FLE les activités de phonétique n'apparaissent qu'aux niveaux A1 et A2, les auteurs supposant à tort que l'essentiel concernant la prononciation devrait déjà être assimilé.

Le CECRL présente la progression de l'apprentissage de la prononciation dans le cadre des six niveaux (Lauret 2007 : 153-154). Le Volume complémentaire, paru en 2018, qui constitue une actualisation du CECRL publié en 2001, propose un nouvel ensemble complet de descripteurs relatifs à la maîtrise du système phonologique. En effet, le point de repère n'y est plus la norme du locuteur natif, mais l'intelligibilité en tant qu'élément essentiel dans tout acte de communication (Conseil de l'Europe 2018 : 140). L'attention portée à la phonologie et à sa place dans la didactique des langues constitue une revalorisation de son statut et une adaptation aux nouvelles tendances méthodologiques. Enfin et pour revenir au sujet qui nous intéresse, précisons que les deux ouvrages cités ci-dessus n'évoquent pas les manifestations du français familier dans le domaine de la prononciation.

² Lauret (2007 : 18), par exemple, considère que ce modèle est à chercher chez les professionnels de la parole (comédiens, présentateurs).

4 ANALYSE DE MANUELS DE PHONÉTIQUE CORRECTIVE

Suit l'analyse de quatre manuels de phonétique corrective qui s'attardera sur les manifestations du français familier présentes dans les activités proposées aux apprenants. Tous les éléments de la langue (morphosyntaxe, lexique) touchés par l'oralité seront pris en compte et non seulement ceux ayant trait à la prononciation.

Ces quatre manuels ont été sélectionnés pour plusieurs raisons. Tout d'abord, ils ont été publiés dans différentes périodes (entre 1994 et 2011), ce qui a une incidence sur la manière d'aborder la phonétique corrective en classe de FLE. Deux de ces manuels ont été conçus par les mêmes auteurs (Dominique Abry, Marie-Laure Chalaron), dont la première a également participé à l'élaboration du manuel *Phonétique*, mais l'approche y est très différente. Enfin, les quatre manuels couvrent tous les niveaux communs de référence (de A1 à C2) selon le CECRL.

L'analyse s'articule autour de trois axes :

- a) la mesure dans laquelle la variation familière est présente dans les manuels ;
- b) les domaines de la phonétique où l'expression relâchée est la plus marquée ;
- c) la manière d'aborder les éléments familiers.

4.1 *Les 350 exercices de phonétique* (Dominique Abry, Marie-Laure Chalaron)

Il s'agit d'un manuel plus ancien (publié en 1994), mais il reste d'actualité grâce à son approche minutieuse et est souvent utilisé en cours de phonétique au Département de langues et littératures romanes près la Faculté de philologie « Blaže Koneski » de Skopje. La conception des exercices suit le principe de la méthode verbo-tonale (Abry et Chalaron 1994 : 4) et les ouvrages donnés en référence datent des années 1970 et 1980. Étant donné qu'au moment de la publication de ce manuel la catégorisation des niveaux de connaissance d'une langue n'était pas encore établie, elle n'est pas précisée par les auteurs, mais le lexique et les structures syntaxiques employés correspondent aux niveaux B1/B2.

Le français familier en tant que registre particulier n'est évoqué ni dans la préface du livre ni au fil des activités, excepté la mention de certaines « tendances

apparaissant à des niveaux moins soutenus » ou « des phrases du français oral familier » (ibid. : 138). Mais les éléments familiers sont tout de même présents.

La partie *Rythme, intonation et accentuation* traite, entre autres, de la chute possible du « e » instable, résultant avec un nombre différent de syllabes : *J(e) t(e) téléphone* (ibid. : 9).

Dans la partie *Voyelles*, nous avons relevé les éléments familiers suivants :

- a) emploi d'un lexique familier en fonction du son étudié (*zut, fichu, fourbu, repu*) (ibid. : 26) ;
- b) transformations permettant de passer du registre familier au registre soutenu et l'inverse : *Tu dors où, ce soir ? → Où dors-tu, ce soir ?* (ibid. : 29) ; *Comment te sens-tu ? → Tu te sens comment ?* (ibid. : 82) ; *Il n'y a rien à faire. → Y a rien à faire* (ibid. : 37) ;
- c) abréviations familières en « o » : *un mélodrame – un mélo (hosto, infos, clodo, labo...)* (ibid. : 63).

Dans la partie introductive du chapitre *Liaisons et enchaînements*, les auteures expliquent que la liaison facultative est réalisée dans un niveau de discours très soutenu, voire recherché (marque d'un parler littéraire ou de l'écrit oralisé) (ibid. : 104) : *J'y suis allé* (prononciation soutenue/familière) (ibid. : 112).

Concernant le « e » instable ou caduc, le manuel précise que sa réalisation dépend du niveau de discours des locuteurs, de la rapidité du débit et des intentions expressives (ibid. : 114). Les exercices traitant de ce son proposent des enregistrements du français oral où nombre de « e » ne sont pas prononcés (ibid. : 115), ainsi que des activités où la chute du « e » entraîne une assimilation, c'est-à-dire un assourdissement des consonnes : *J(e) te dis que non* (ibid. : 116).

Pour ce qui est des consonnes, on note la chute du *ne* de la négation et une assimilation consonantique résultant de la chute du « e » instable : *T'as pas d'fric ? T'as pas d'travail ?* (ibid. : 138) ; *J(e) pense à toi ; J(e) comprends ; Je (ne) ferme pas la porte ?* (ibid. : 178-181)

4.2 *Les 500 exercices de phonétique (niveau B1/B2)* (Dominique Abry, Marie-Laure Chalaron)

Le manuel en question (publié en 2011) est une version plus récente du manuel précédent. Il est intéressant de confronter le point de vue des auteures à presque vingt ans de distance relativement à l'évolution de la place du français familier

dans l'apprentissage de la prononciation. Cette version récente du manuel comporte deux niveaux différents conformément au CECRL : niveau A1/A2 et niveau B1/B2. Pour ce travail, nous avons retenu le niveau B1/B2 afin de voir si la distance temporelle a eu un impact sur la manière d'intégrer les éléments oraux dans les activités proposées.

La préface du manuel ne fait aucune mention des registres de langue abordés, mais le français familier apparaît dans la consigne de nombre d'activités. Dans le chapitre *La syllabe, l'accent, le groupe rythmique*, on attire l'attention sur la variation du nombre de syllabes en fonction de la prononciation ou non du « e » instable (sans toutefois expliquer que c'est une marque d'oralité) : *Entrez, j(e) vous prie* (Abry et Chalaron 2011 : 8).

Quant au « e » instable, les auteures notent les particularités régionales (le « e » étant souvent prononcé dans le français méridional, alors qu'il ne l'est pas dans le français standard) (ibid. : 91). Elles envisagent par la suite les diverses possibilités de prononcer le « e » instable, surtout en cas de plusieurs « e » successifs, ainsi que le phénomène d'assourdissement résultant de sa chute : *J(e) t(e) garde une place / J(e) t(e) rappelle* (ibid. : 93).

Ce manuel propose une activité consacrée entièrement au registre familier (ibid. : 94). L'apprenant est censé reproduire les phrases en imitant la prononciation familière entendue et faire l'inventaire des éléments oraux : *Personne ne sait ce qui va se passer ! Si ça se trouve, y va rien s'passer ! ; Dis donc, y a eu un d'ces orages, hier soir ! Ma cave a été inondée... ; Vous ne me verrez pas demain, je suis de mariage ; Oh ! C'qu'elle est lourde vot'valise, je la mets un peu plus loin...*

À la fin de ce chapitre se trouve un extrait du roman de Marguerite Duras (*j'me trompe, j'm'embrouille, j'suis désespérée, j'me demande...*) (ibid. : 97).

Comme dans la version plus ancienne, on relève des exemples d'abréviations en « o » qui sont fréquentes en français familier (*ados, pseudo, météo, hosto*) (ibid. : 61). Il y a aussi des cas où la marque de l'oral n'est pas signalée, ce qui fait qu'elle devrait être perçue comme une forme habituelle du français de tous les jours : *Y a jamais rien dans le frigo* (ibid. : 63).

Dans la partie *Les liaisons et les enchaînements*, il est précisé que la liaison facultative peut être omise dans une prononciation plus familière ou très familière et les apprenants sont invités à faire la différence : *On peut y aller ?* (ibid. : 100).

Le français familier est également abordé dans le cadre de l'étude des consonnes T et D, dans une activité où l'on demande aux apprenants de formuler les phrases dans un registre familier : *Tu n'as pas de boulot ? T'as pas d'boulot ?* (ibid. : 128)

Tout au long du manuel, dans le cadre de différents sujets phonétiques, on retrouve des éléments lexicaux et des constructions propres au registre familier. Cette particularité est chaque fois signalée par une note de bas de page.

4.3 *Phonétique (audition, prononciation, correction)* (Dominique Abry, Julie Veldeman-Abry)

Cet ouvrage (2007) est conçu un peu différemment par rapport aux deux précédents : il commence par un aperçu théorique sur les points de phonétique les plus importants, suivi de fiches pratiques traitant chacune d'un phénomène segmental ou suprasegmental particulier. Ce manuel vise aussi un public plus large, car les fiches proposent des activités allant du niveau A1 jusqu'à C2.

La sensibilisation aux variétés linguistiques est évoquée dans la partie introductive (Abry et Veldeman-Abry 2007 : 9). Parmi les fiches, il y en a une entièrement consacrée au français familier à travers plusieurs activités. Les autres fiches qui intègrent le français familier ne le signalent pas. Suit une brève présentation de ces activités qui précisent chacune le niveau des apprenants.

Fiche 1 – *L'accent, le rythme et l'intonation* : découpage syllabique et variation du nombre de syllabes en fonction de la prononciation ou non du « e » instable : *J(e) m'appelle Julie Manon* (ibid. : 69) (niveau A1-A2).

Fiche 5 – *La chute et le maintien du « e » instable* : chute d'un « e » instable sur deux et devant une seule consonne : *Il faut qu(e) ça sèche !* (ibid. : 85) (niveau A2-B2).

Fiche 6 – *L'enchaînement et la liaison* : enchaînements et liaisons obligatoires et facultatives dans une chanson (langage plutôt oral) (ibid. : 95) (niveau B1-B2).

Fiche 23 – *Les français standard et familier* :

L'objectif de cette fiche est de sensibiliser les apprenants aux particularités d'un registre assez familier (niveau B1-C2). Sont proposées les activités suivantes (ibid. : 143-149) :

- écouter le texte de la chanson de Bénabar « Vélo » et noter les transformations de registre familier apportées au texte par le chanteur ;
- relever les éléments des registres soutenu et familier dans un texte ;
- transformer un texte en registre standard ;
- retrouver les mots tronqués et réécrire les phrases en français standard ;
- écrire un poème en utilisant des mots tronqués se terminant en « o ».

Fiche 25 – Les chiffres : chute du R en finale après consonne en français courant : *quatre livres* [katlivR] (ibid. : 155) (niveau A1-B1).

Il est évident que les éléments familiers sont introduits à tous les niveaux. Néanmoins, les exercices qui concernent plus particulièrement ce registre de langue sont proposés à partir du niveau B1.

4.4 *Sons et intonation (exercices de prononciation)* (Cidalia Martins, Jean-Jacques Mabilat)

Il s'agit d'un manuel (2004) contenant 500 exercices de prononciation à partir d'un lexique simple et standard (niveaux A1-A2), mais prévoyant aussi des exercices conçus pour des niveaux plus avancés (marqués par **). Comme le niveau est assez élémentaire, les exercices portent sur des mots isolés et des phrases courtes et le nombre d'éléments oraux est minime et sans rapport avec la problématique travaillée : *Te presse pas !* (Martins et Mabilat 2004 : 25) ; *Figure-toi que Yann s'est fait vivre.* (ibid. : 106) ; *T'es content ?/T'es pas bien !* (ibid. : 115).

5 RÉSULTATS DE L'ANALYSE

Après avoir parcouru les quatre manuels choisis, nous tâcherons de répondre aux trois questions que nous nous sommes posées au début de ce travail.

a) La mesure dans laquelle la variation familière est présente dans les manuels peut être évaluée en fonction du moment de parution des ouvrages en question et du niveau commun de référence auquel ils sont destinés. Quant au premier point, la comparaison des manuels (notamment des deux premiers, écrits par les mêmes auteurs, mais à vingt ans de distance) montre une plus grande quantité d'éléments oraux dans les ouvrages plus récents, surtout des éléments qui ne sont pas liés à la problématique étudiée et qui sont considérés comme habituels dans la communication de tous les jours. Les études portant sur les marques d'oralité dans les manuels de FLE aboutissent à la même conclusion (Lah 2012).

La deuxième constatation que nous pouvons avancer est que le français familier est plus présent dans les manuels proposant des activités à partir du niveau B1, les niveaux plus élevés permettant l'emploi de structures plus complexes et un lexique plus varié. Toutefois, bien que le CECRL introduise la notion de registre de langue à partir du niveau B2 (ibid. : 82), on retrouve cette notion même dans les activités prévues pour les niveaux inférieurs.

b) Les éléments du registre familier apparaissent dans les domaines phonétiques qui se prêtent le mieux à cette variation. Voici la distribution des activités en fonction de la problématique étudiée (le chiffre indique le manuel) :

Prosodie (syllabe, accent, groupe rythmique, intonation)

- chute possible du « e » instable (qui affecte le découpage syllabique et implique un changement du nombre de syllabes) (1) (2) (3) ;

Voyelles

- lexique familier en fonction du son étudié (1) (2 – tout au long du manuel) ;
- abréviations familières en « o » (1) (2) (3) ;
- passage du registre familier au registre soutenu et l'inverse (1) ;

Liaisons et enchaînements

- liaison facultative, réalisée dans un niveau de discours soutenu (1) (2) ;

« E » instable

- élimination en cas de plusieurs « e » successifs, assourdissement des consonnes (2) (3) ;

Consonnes

- morphosyntaxe (chute du *ne* de la négation ou chute du « e » instable, ce qui entraîne une assimilation (assourdissement) des consonnes qui précèdent) (1) ;
- phrases de registre familier (2) ;
- chute du R en finale après consonne en français courant (3) ;

Activités entières consacrées au français familier

- répétition des phrases abondant en éléments de différent type et leur inventaire (2) ;
- extrait de roman pour illustrer l'emploi pratique de ces éléments dans un contexte plus large (2) ;
- fiche pratique traitant des français standard et familier (3).

Notons que seulement deux manuels proposent des activités entières sur le français familier. Dans les autres manuels, ces éléments sont intégrés dans un tout plus général.

c) Enfin, résumons les procédés utilisés par les auteurs des manuels pour aborder le français familier :

- emploi d'un lexique familier en fonction du son étudié ou non ;
- passage d'un registre dans un autre (le plus souvent par l'intermédiaire d'une structure syntaxique impliquant la prononciation d'un son) ;
- diverses possibilités de prononciation de phrases contenant plusieurs « e » instables ;
- morphosyntaxe familière (différentes éliminations) entraînant des assimilations consonantiques.

Dans le cadre des activités visant la familiarisation avec le français familier :

- relever les éléments du français familier dans des phrases ou dans un texte ;
- répéter des exemples avec ou sans liaison facultative ;
- texte comportant des éléments de deux registres, soutenu et familier, pour faire le contraste ;
- transformer un texte en registre standard ou l'inverse.

6 CONCLUSION

Le présent travail montre que la didactique de la prononciation du français s'adapte de plus en plus à l'évolution et à l'usage de la langue. Il en est de même avec les manuels de FLE en général. Bien évidemment, le point de départ dans tout enseignement de la langue reste la norme qui en constitue le pilier, le fondement. Mais l'enseignant devrait veiller à sensibiliser les apprenants à l'usage en cours afin de mieux les préparer à l'immersion dans un milieu complètement francophone et de leur donner les outils leur permettant de prendre une part active dans tout acte de communication. Pour ce qui est de la prononciation, c'est justement l'« intense désir d'apprendre à pouvoir être 'comme l'autre' » (Lauret 2007 : 170) qui pourrait être la source essentielle de motivation pour les apprenants.

Références bibliographiques

- Arrivé, Michel, Françoise Gadet et Michel Galmiche, 1986 : *La grammaire d'aujourd'hui (guide alphabétique de linguistique française)*. Paris : Flammarion.
- Baylon, Christian, 1991 : *Sociolinguistique (société, langue et discours)*. Paris : Édition Nathan.
- Boyer, Henri, 1991 : *Éléments de sociolinguistique (langue, communication et société)*. Paris : Dunod.
- Conseil de l'Europe, 2001 : *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe, 2018 : *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs, <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>. (Consulté le 16 juin 2020)
- Hadži-Lega Hristoska, Joana, 2013 : Les ressources numériques dans l'enseignement de la prononciation : nécessité et avantages. *Elektronskite resursi i filološkite studii. Naučen sobir : zbornik na trudovi*. Skopje : Filološki fakultet « Blaže Koneski ». 396-407.
- Lah, Meta, 2012 : Les traits d'oralité dans deux manuels de français langue étrangère. *Linguistica* 52/1. 69-85. https://www.researchgate.net/publication/307445530_Les_traits_d'oralite_dans_deux_manuels_de_francais_langue_etrangere. (Consulté le 15 janvier 2020)
- Lauret, Bertrand, 2007 : *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris : Hachette.
- Léon, Pierre, 2004 : *Phonétisme et prononciations du français*. Paris : Nathan.

Sources

- Abry, Dominique et Marie-Laure Chalaron, 1994 : *Les 350 exercices de phonétique*. Paris : Hachette.
- Abry, Dominique et Julie Veldeman-Abry, 2007 : *Phonétique (audition, prononciation, correction)*. Paris : Clé International.
- Abry, Dominique et Marie-Laure Chalaron, 2011 : *Les 500 exercices de phonétique (niveau B1/B2)*. Paris : Hachette.
- Martins, Cidalia et Jean-Jacques Mabilat, 2004 : *Sons et intonation (exercices de prononciation)*. Paris : Didier.

Moi et l'Autre : l'interculturel dans la classe de Français langue étrangère

Meta Lab

Université de Ljubljana

Abstract

The article focuses on the various aspects of interculturality in teaching French as a foreign language. After attempting to define the core concepts: civilization, Culture (capitalized), culture and interculturality, I focus primarily on the role that schools can have in transmitting intercultural content. Next, I shed some light on how the authors of the Common European Framework for Languages (2001) and the additional *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education* treat (inter)cultural content. Within the scope of this article, I aim to analyze (inter)cultural content within three textbooks for French instruction, which were published by various French publishing houses over the recent years. From the analysis it can be concluded that some form of cultural content is present in all three textbooks, even though it is outlined in different ways and does not encourage the development of intercultural competence in all cases. Finally, I put forward the descriptions of intercultural competence as provided by a recent generation of students enrolled in the French pedagogical program and briefly touch upon the role of literary works in developing a multicultural conscience. In the conclusion I reflect upon the teacher's role in raising intercultural awareness and provide a number of specific tips to be used in the classroom to avoid the creation of stereotypes and instead encourage the students to openly talk about concrete experience with members of other nations.

Key words: (inter)cultural, teaching French as a foreign language, textbooks for French as a foreign language, stereotypes

1 INTRODUCTION

Avec l'approche communicative et notamment après la parution du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)* en 2001, le « culturel » devient « interculturel » ; dans la classe de langue, la culture de la langue cible n'est plus considérée comme un idéal à atteindre, mais plutôt comme un élément à travers lequel on valorise les deux cultures en présence : celle de la langue cible et celle de l'apprenant. La métaphore du miroir peut sembler exagérée, mais elle reprend bien l'idée de se voir soi-même à travers l'Autre :

Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront. (CECRL 2001 : 9)

Dans le cas du français, il ne s'agit pas d'une seule culture mais *des* cultures des pays francophones. Pourtant, dans les manuels de Français langue étrangère, les contenus restent souvent culturels – sans lien tangible avec la culture de l'apprenant – et présentés de façon assez stéréotypée. Dans le présent article, je vais, après un bref parcours historique, examiner quelques manuels récents, pour voir si, avec l'approche actionnelle, les contenus ont changé et s'ils contribuent davantage au développement d'une « personnalité culturelle », mentionnée plusieurs fois dans le *CECRL*.

L'interculturel est un thème qui me tient vraiment à cœur, pour cela cet article sera plutôt personnel. Mon expérience d'enseignante, d'abord au lycée puis à la faculté, m'a convaincue qu'il est très important de lutter contre toute sorte de stéréotypes et que les stéréotypes nationaux ne sont pas les seuls dont il faut parler en classe de langue.

2 LA CIVILISATION, LA CULTURE, LA CULTURE ET L'INTERCULTUREL : TENTATIVE DE DÉFINITION

Depuis plus d'une vingtaine d'années, l'interculturel est, en didactique des langues étrangères, parmi les thèmes les plus populaires, comme le constatent Velázquez Herrera et les auteurs du *Dictionnaire de didactique du FLE et FLS* (Cuq 2003) :

La dimension interculturelle, dont l'importance dans les pratiques d'enseignement-apprentissage des langues est soulignée par divers auteurs /.../ se trouve actuellement au centre des réflexions concernant la didactique du FLE. (Velázquez Herrera 2015 : 2)

Aujourd'hui le mot a fait florès : on ne trouve plus de discours didactique qui n'y fasse de référence et il est même devenu une spécialité en soi, à laquelle on consacre thèses, colloques, cursus officiels. (Cuq 2003 : 137)

Dans l'enseignement des langues, nous avons souvent à faire à la distinction entre la culture dite cultivée (décrite aussi comme Culture avec une majuscule) et la culture partagée (Galisson 1991 : 149). Gohard-Radenkovic, citée dans Cuq et Gruca (2002), distingue la culture anthropologique et la culture cultivée. La culture anthropologique (qui correspond à la culture « partagée » de Galisson) est :

- transversale, c'est-à-dire qu'elle appartient au plus grand nombre des membres d'un groupe ;
- tacite et implicite, c'est-à-dire qu'elle est acquise de manière inconsciente et non volontaire ;
- non valorisante puisque sa possession ne distingue pas les membres à l'intérieur d'un groupe. (Cuq et Gruca 2002 : 87)

Par contre, la culture cultivée est :

- élitaire, c'est-à-dire qu'elle appartient à un petit groupe qui en fonde la légitimité ;
- implicite et codifiée, c'est-à-dire qu'elle est certes transmise par le groupe, mais qu'elle s'acquiert aussi de façon volontaire et consciente, par exemple par une scolarisation de haut niveau et par la fréquentation de lieux culturels ;
- valorisante et distinctive. (ibid.)

La culture a donc toujours fait partie de l'enseignement, mais la perception en a beaucoup changé. Dans la méthodologie traditionnelle, la culture était surtout véhiculée à travers les textes littéraires et dans la méthode directe, par exemple, dans le célèbre Mauger bleu, présentée de façon très stéréotypée. Si nous reprenons de Carlo (1998) :

Dans la tradition de l'enseignement du français langue étrangère, la civilisation était subordonnée à la littérature, considérée comme l'essence même de la langue et de la culture françaises. De la sorte, elle servait en premier lieu un modèle de francophonie fondé sur l'idée de la suprématie de la culture française, représentée par des monuments inébranlables qui se sont transformés en stéréotypes encore persistants de nos jours. (de Carlo 1998 : 25)

Au début de ma carrière d'enseignante, on évoquait encore les objectifs civilisationnels et dans les manuels, la culture française était présentée comme un modèle à suivre ; d'où probablement l'attitude admirative et parfois peu critique que les enseignants de ma génération ont envers la France. Je me limite à la France uniquement car la francophonie n'était pas beaucoup évoquée à l'époque.

Nous pourrions dire que, dans une certaine mesure, la culture cultivée est visible et que la culture partagée ou anthropologique l'est moins :

La culture est certes la littérature, la musique, la peinture, etc., tout ce qu'on réunit depuis Pierre Bourdieu sous l'appellation de culture cultivée, mais aussi toutes les façons de vivre et de se conduire, qu'on réunit sous le nom de culture anthropologique. En ce sens, pour Louis Porcher, 'une culture est un ensemble de pratiques communes, de manière de voir, de penser et de faire qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité'. (Cuq et Gruca 2002 : 83)

Pour se familiariser avec les faces visibles et cachées de la culture, on se sert souvent de la métaphore de l'iceberg. Quand on l'utilise en classe, on demande aux apprenants de placer les éléments visibles au-dessus et les éléments invisibles sous la surface de l'eau. Dans l'exercice, proposé par Chaves, Favier et Pélissier (2012 : 32-33), on trouve, selon les corrections proposées par les auteurs, au-dessus de l'eau les catégories suivantes : art, littérature, musique, histoire, géographie, alimentation et langue. Sous la surface se trouvent : règles de politesse, valeurs, croyances, comportements, humour, notions de temps, d'espace et de distance et gestes.

Même si, comme nous l'avons vu, l'interculturel est un thème populaire, le définir n'est pas toujours simple. Les expressions associées à l'enseignement de la culture sont surtout le multiculturalisme, le pluriculturalisme et l'interculturel. Selon Chaves, Favier et Pélissier, le multiculturalisme est « associé à l'accueil des migrants. Il se définit par la cohabitation et la coexistence parallèles de plusieurs groupes socioculturels au sein d'une société. Chaque groupe est reconnu et identifié en tant que tel et a une liberté d'action. » (2012 : 11-12) Cette coexistence n'est pas toujours réussie :

une société pouvait être multiculturelle par simple juxtaposition des cultures qui vivaient en son sein, sans qu'il y ait de communication entre celles-ci. C'était ce qu'incarnaient des ghettos ou la vie communautaire séparée de la vie proprement commune. (Cuq 2003 : 136)

Le pluriculturalisme est appliqué

aux contextes migratoires où les individus issus des groupes minoritaires devaient acquérir des aspects culturels des groupes majoritaires du pays qui

les accueillait tout en conservant leur identité culturelle. Les groupes culturels majoritaires quant à eux, pouvaient ne pas adopter des traits culturels des groupes minoritaires (Chaves, Favier et Pélissier 2012 : 11-12)

et l'interculturel « se définit comme un processus dynamique d'échanges entre différentes cultures. En tant que tel, c'est un concept récent. » (ibid.) Selon le *Dictionnaire de didactique du FLE et FLS*, le mot « interculturel » provient du système scolaire français :

Le mot d'interculturel a été forgé au début des années 1970 en une époque où la massification scolaire, enfin officielle, rendait l'école plus sensible aux problèmes éducatifs propres aux enfants d'origine étrangère. Tous les enfants, en effet, étaient porteurs de leur culture propre, incomparable, mais l'action de la Troisième République avait contribué à l'illusion que l'école dispensait à tous, par-dessus les différences individuelles, une culture commune : savoir lire, écrire, compter, la géographie et l'histoire de la France ; la morale et l'éducation civique. Or, avec les enfants étrangers et leur immersion dans la grande masse scolaire, il n'était plus possible de faire l'économie des cultures différentes présentes dans l'enceinte éducative. Il devenait de plus en plus clair que, comme la société, la citadelle scolaire devenait multiculturelle. (Cuq 2003 : 136)

Quel est le rôle de l'école dans l'éducation multi- et interculturelle ? Selon Abdallah-Preteceille, l'école doit :

- reconnaître et respecter la diversité ethnique et culturelle ;
- promouvoir la cohésion sociale sur le principe de la participation des groupes ethniques et culturels ;
- favoriser l'égalité des chances pour tous les individus et les groupes ;
- développer et construire la société sur l'égalité de dignité de tous les individus et sur l'idéal démocratique. (Abdallah-Preteceille 1999 : 31)

Le préfixe « inter- » de l'interculturel indique qu'il y a un espace entre deux cultures ; dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère, entre la culture de la langue d'origine et celle de la langue cible. La culture de la langue cible devrait, comme le soulignent Cuq et Gruca (2002), aider l'apprenant à devenir conscient de sa propre culture :

En d'autres termes, s'approprier le français et la culture spécifique qu'il véhicule dans chaque cas, c'est pour un Français, un Québécois ou un Belge wallon fondamentalement constitutif de son identité de Français, de Québécois ou de Belge. Pour un Sénégalais, citoyen d'un pays dont la langue officielle est le français, c'est un complément plus ou moins indispensable à l'établissement de son identité. Pour un Italien, apprendre le français est

un supplément culturel qui permet aussi, par la confrontation des cultures, de prendre conscience de son italianité. (Cuq et Gruca 2002 : 84)

En comparant les deux cultures il faut, pourtant, faire attention à ne pas tomber dans les stéréotypes. Si nous reprenons Bertocchini et Costanzo (2008) :

Mais ce jeu de regards croisés se limite assez souvent à la mise en place d'une procédure comparative qui, tout en étant le point de départ légitime d'une démarche interculturelle, risque de banaliser la notion ou de renforcer, paradoxalement, les stéréotypes identitaires si elle n'est qu'une fin en soi. (Bertocchini et Costanzo 2008 : 148)

3 L'INTERCULTUREL DANS LE CADRE EUROPÉEN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES

Dans le *Cadre européen de référence pour les langues* (2001), l'expression *interculturel(le)* apparaît 25 fois ; les auteurs évoquent la compétence, la conscience, la communication interculturelles, mais aussi des aptitudes et savoir-faire interculturels. Les auteurs insistent beaucoup sur la conscience plurilingue et pluriculturelle. La définition de la conscience interculturelle est la suivante :

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' sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux. (CECRL 2001 : 83)

Quinze ans après la parution du *Cadre*, un ouvrage spécial, destiné au développement des curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, est paru, à savoir le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Il s'agit d'un ouvrage complémentaire du *Cadre*, surtout destiné aux auteur.e.s de différents programmes et aux enseignant.e.s. Les auteur.e.s élargissent la perspective :

L'éducation interculturelle vise à développer des attitudes ouvertes, réflexives et critiques pour apprendre à appréhender de manière positive et

à gérer de manière profitable toutes les formes de contact avec l'altérité. Elle entend assouplir les attitudes égo-/ethnocentriques qui naissent de rencontres avec de l'inconnu. Foncièrement transversale, l'éducation interculturelle n'est pas liée au seul enseignement des langues, même si celui-ci reste un domaine privilégié pour le contact avec l'altérité culturelle. Les connaissances et les démarches scientifiques de matières telles que les mathématiques ou l'histoire doivent être considérées comme étant aussi de nature culturelle. Elles ont pour mission de faire passer les apprenants de conceptions ordinaires du monde à des représentations scientifiquement fondées, en particulier celles qui ont trait à la vie en société, et aussi de les faire entrer dans une nouvelle culture de la communication. Ainsi, les enseignements de toutes les matières ont tout à la fois la responsabilité de donner aux apprenants l'opportunité d'expériences culturelles nouvelles, celle de les former à la citoyenneté participative et celle de les éduquer à l'altérité. (Beacco et al. 2016 : 12)

En ce qui concerne les échelles et les descripteurs, ils ont été élaborés au sein du Centre européen pour les langues vivantes de Graz. Les référentiels FREPA/CARAP (Candelier 2012) ont été publiés en 2012 et sont divisés en trois catégories : les savoirs, les savoir-être et les savoir-faire. Les échelles présentées sont très détaillées et peut-être plus destinées aux chercheur.euse.s et aux auteur.e.s des curriculums qu'aux enseignant.e.s.

4 L'INTERCULTUREL DANS QUELQUES MANUELS DE FLE RÉCENTS

Peut-on enseigner la langue sans enseigner la culture ? Beacco (2000 : 37) donne l'exemple d'un manuel vietnamien, *Tiền Pháp*, conçu pour la République démocratique du Viêt-Nam. Il s'agit d'un manuel décontextualisé, où la langue cible, donc le français, est présenté sans allusions culturelles :

les locuteurs de la langue étrangère n'y sont pas mis en scène dans leur contexte (décor urbain, intérieurs, habitudes...) mais ils sont généralement représentés dans des situations locales (celles du pays de l'apprenant) où ils agissent en tant qu'étrangers, à moins qu'on ne mette en scène que des natifs utilisant la langue étrangère pour communiquer entre eux. (ibid.)

Une telle approche serait difficilement imaginable dans le contexte européen, mais ici encore une fois, il faut prendre en compte le contexte culturel du pays où la langue est enseignée. Parfois on ne peut pas utiliser les manuels produits en Europe car les différences culturelles sont trop grandes. Nous nous souvenons des discussions avec un collègue koweïtien, lors d'un stage BELC, qui nous a expliqué

que pour lui, utiliser un manuel fait en France est impossible : il ne peut pas se permettre de montrer à ses élèves des photos montrant filles et garçons ensemble ou des filles en shorts ou en maillot de bain.

Comment la culture est-elle présentée dans certains manuels de français plus récents ? Voilà l'exemple de trois manuels pour les grands-adolescents/adultes, parus chez trois maisons d'édition différentes :

- *Tendances*, paru en 2016 chez CLE International ;
- *Cosmopolite*, paru en 2017 chez Hachette ;
- *Défi*, paru en 2018 chez Éditions maison des langues.

Dans le tableau des contenus de *Tendances*, les contenus culturels sont présentés dans la catégorie « Civilisation ». Nous pouvons remarquer que ces contenus sont très centrés sur la France métropolitaine, les thèmes proposés sont par exemple les étrangers à Paris, les horaires en France, fêtes et célébrations en France, les loisirs et les sorties en France, déjeuner en France, etc. Parmi les thèmes « franco-phones », il y a la présentation de la ville de Québec, la vie à Bruxelles et la chanson francophone. La dimension interculturelle n'est pas présente, les auteur.e.s n'ont pas profité de l'occasion pour comparer la culture de la langue cible avec celle de l'apprenant.e, ce qui pourrait se faire assez facilement, en posant quelques questions. En parlant des fêtes en France on pourrait, par exemple, demander aux apprenant.e.s de les comparer avec les fêtes de leur pays ou, en parlant des horaires en France, poser une question sur la façon de travailler dans le pays de l'apprenant.e. En feuilletant le manuel, nous avons l'impression que la culture est présentée comme une sorte d'annexe, mais de façon très neutre et objective, pas stéréotypée. Il est dommage que les auteur.e.s n'aient pas vraiment introduit la composante interculturelle ; pour l'apprenant.e, il est toujours plus motivant d'apprendre quand on valorise aussi sa propre culture.

Les auteur.e.s de *Cosmopolite* annoncent dans l'avant-propos que « la double-page Cultures met en regard les différences culturelles entre la France, les pays francophones et les pays des étudiants. Elle fait aussi émerger les différentes formes de présence française et francophone dans leurs pays. » (Hirschprung et Tricot 2017 : 2) Dans les doubles-pages Cultures, la culture française et francophone est présentée à travers les thèmes d'habitude moins présents dans les manuels et pour cela moins stéréotypés, par exemple : les enseignes françaises, les médias français, les rythmes de vie dans quatre pays du monde (la Grande-Bretagne, l'Allemagne, les États-Unis et la France). Pour chaque activité, les auteur.e.s proposent aussi des questions sur la culture de l'apprenant.e ; en parlant des enseignes françaises, par exemple : « Je connais des enseignes françaises et/ou des 'petits coins de France' dans ma ville/mon pays... » (ibid. : 141). Les contenus culturels sont aussi présents dans d'autres parties du manuel (les films, la nourriture, les magasins français, etc.).

Dans *Défi* (Chahi, Denyer et Gloanec 2018), il n'y a pas de partie explicitement consacrée à la culture, mais c'est probablement le manuel qui contient le plus de contenus culturels. Les auteures partent très souvent des textes portant sur des thèmes culturels pour travailler d'autres compétences. Elles posent des questions sur la vie et la culture de l'apprenant.e, par exemple : « Quels sont vos clichés sur la France ? Échangez en classe. » (ibid. : 41) ou, dans l'unité consacrée au week-end à Essaouira au Maroc : « Dans votre ville, quelles activités associez-vous à la tradition ? » (ibid. : 91) Les contenus sont très souvent axés sur la francophonie ; on trouve, dans ce manuel, des textes sur la francophonie, la Belgique, le Maroc, la Suisse, la Côte d'Ivoire, la Réunion, le Bénin et d'autres pays.

Après cette brève analyse, nous pouvons donc constater que les contenus culturels sont présents dans les trois manuels, mais de manière différente et pas toujours vraiment interculturelle.

5 LES ÉTUDIANT.E.S ET LEURS DÉFINITIONS DE L'INTERCULTUREL

Avec les étudiant.e.s de Master 2, nous avons commencé les cours de cette année (2020-2021) avec l'interculturel. Les cours se font à distance, ce qui rend la communication, le partage de documents et les séances de micro-enseignement beaucoup plus difficiles que d'habitude. Pour voir ce qu'ils ou elles ont retenu, je leur ai posé la question sur ce que l'interculturel représente pour eux ou elles. Dans leurs réponses, certain.e.s insistent plus sur les différences entre les cultures différentes, tandis que d'autres se focalisent sur les ressemblances et le fait que l'interculturel permet aussi de comprendre soi-même et sa propre culture.

Ce qui est plaisant de constater, c'est qu'ils ou elles ont compris qu'au moins deux cultures sont toujours en contact et qu'aucune ne s'impose comme supérieure. Les mots qui reviennent plusieurs fois sont surtout le *mélange* et le *partage*.

La première étudiante interrogée insiste sur le fait qu'il faut accepter les similarités et les différences entre deux cultures :

Pour moi, l'interculturel signifie un mélange de plusieurs cultures et façons de vivre. Je pense qu'il s'agit d'une attitude qui reconnaît et accepte non seulement les similarités, mais aussi les différences entre deux cultures. Cela apporte de nouveaux aspects à notre vie et contribue à un enrichissement de notre identité.

Les deux étudiant.e.s suivant.e.s conçoivent l'interculturel comme un moyen de mieux comprendre sa propre culture :

L'interculturel est un moyen de comprendre sa propre culture et de se rendre compte de toutes les autres cultures qui n'appartiennent pas à la mienne. Avoir des connaissances liées à ce terme permet à une personne de développer sa propre personnalité et d'être plus tolérante envers les autres. Pour moi, l'interculturel est tout ce que je partage avec les personnes qui vivent dans le même pays. Ce sont des valeurs, des coutumes, les gestes qu'on utilise en parlant, les fêtes qui sont liées à l'histoire de notre pays (par exemple, la fête de Martinovo, la manière de célébrer Noël...), les mots qu'on utilise le plus et les mots qu'on n'aime pas utiliser et qui sont inacceptables mais aussi la signification et la place de la famille et la manière d'interagir avec d'autres cultures.

Viennent ensuite les définitions qui se concentrent sur les échanges et le mélange, mentionné ci-dessus :

Pour moi, l'interculturel, ce sont les échanges entre moi et les autres. Les autres n'ont pas toujours besoin d'être des étrangers d'un autre continent pour pouvoir considérer l'échange comme interculturel, déjà de petites nuances comme la différence d'âge ou d'éducation, de langue, de lieu de naissance, etc., forment une sorte d'altérité qui doit être surmontée pour un échange culturel fructueux.

L'interculturel pour moi c'est connaître et mélanger les cultures et les expériences des gens. J'adore qu'on m'explique des particularités des cultures étrangères et c'est souvent amusant de voir toutes les différences par rapport à la mienne. J'essaie aussi d'expliquer quelques habitudes ou blagues slovènes aux étrangers, pour aider à éviter les malentendus ou bien pour rigoler un peu.

Deux étudiantes mentionnent le respect pour les autres :

Pour moi l'interculturel veut dire le partage des cultures différentes, essayer des choses nouvelles, voyager, découvrir des différences et des similarités entre nous tout en maintenant un haut niveau de respect l'un pour l'autre et ne pas utiliser la culture pour dégrader les gens. En bref, l'interculturel enrichit notre vie.

L'interculturel nous permet de rencontrer les autres cultures et ainsi d'élargir nos connaissances.

Nous allons clore avec la réflexion de l'étudiante qui a utilisé la métaphore assez originale de la toile d'araignée :

Alors, je comparerais l'interculturel avec une toile d'araignée. Tous les fils sont connectés et bien qu'ils occupent chacun une autre place, ils forment un tout. Et tous les fils proviennent d'un même centre – alors, bien qu'il y ait des différences, on a quelque chose en commun (si ce n'est que nous sommes tous humains, nous vivons sur la même planète, etc.).

Pour ce cours de Master 2, nous allons clore le chapitre portant sur l'interculturel avec la préparation des activités pour la classe. Il sera intéressant de voir comment les étudiant.e.s vont appliquer la théorie à la pratique et quel sera l'aspect qu'ils ou elles choisiront d'accentuer.

6 LES TEXTES LITTÉRAIRES COMME SUPPORT INTERCULTUREL

Même si le développement technologique permet d'avoir à chaque moment le monde entier à sa portée, comme l'ont constaté déjà en 2003 les auteurs du *Dictionnaire de didactique du FLE et FLS* :

Le développement technologique des médias (la satellisation des chaînes de télévision qui en laisse plus d'une centaine à la disposition de quiconque pour un prix modique, le développement très rapide d'Internet qui abolit des frontières et construit des groupes d'échanges qui n'ont plus d'assise géographique) a fait de l'interculturalisme une denrée de consommation quotidienne, une sorte d'État au sein duquel se meuvent les populations, notamment jeunes. (Cuq 2003 : 137)

Choisir un document pour la classe est parfois difficile, surtout si l'on ne veut pas accentuer les stéréotypes et les préjugés. Très souvent, l'on oublie les textes littéraires qui sont un excellent support, surtout pour les apprenant.e.s ayant déjà un bon niveau de langue. Les textes littéraires sont des documents authentiques et ils véhiculent la culture de la langue cible.

Lors du Congrès de la FIPF à Athènes en 2019, Cristina Avelino de l'Université de Lisbonne a présenté, dans sa contribution intitulée *Passerelles littéraires*, sa méthode de travailler avec les étudiant.e.s à la faculté : elle utilise les œuvres littéraires authentiques comme support pour les cours à partir du niveau A.2.1. Un autre exemple est le recueil des textes littéraires *Livres ouverts*, paru en 2008 chez PUG. Marie-Hélène Estéoule-Exel et Sophie Regnat Ravier y présentent 52 textes, tous genres mélangés. L'accent est mis sur la francophonie, les textes peuvent être utilisés à partir du niveau A2.

En utilisant les textes littéraires il faut pourtant se méfier des textes adaptés. Dans son article intitulé *Lire la McLittérature, telle est la question : les textes adaptés et la dimension interculturelle*, Veronika Rot Gabrovec (2001) analyse le contexte culturel présenté dans le texte original du roman *Oliver Twist* et dans sa version adaptée (*reader*). Elle constate que l'univers culturel de l'œuvre originale s'est perdu et qu'en classe, il vaudrait mieux se servir d'une bonne traduction.

7 CONCLUSION

Pourquoi l'interculturel semble donc si important et peut-être encore plus actuel aujourd'hui ? Le monde devient de plus en plus petit, mais aussi de plus en plus divisé. Dans le contexte slovène – qui a toujours été pluriculturel grâce au mélange des cultures de l'ex-Yougoslavie – il n'est pas inhabituel d'avoir en classe des élèves de nationalités et cultures très différentes, par exemple des Albanais, des Chinois, des Syriens, des Russes, des Français et autres. Enseigner l'ouverture à d'autres cultures paraît donc essentiel – et qui pourrait mieux le faire que les enseignant.e.s d'une langue étrangère ?

Ce qui me semble essentiel, c'est de ne pas se limiter aux stéréotypes (nationaux et autres). En classe de langue, les textes portant sur les stéréotypes peuvent servir de documents amusants pour entamer une conversation à propos des thèmes culturels, mais il faut aussi s'en méfier. La phrase « Les Français ne parlent aucune langue étrangère », entendue lors des observations des classes dans un lycée slovène peut renforcer le stéréotype et être la source de préjugés, même si elle paraît anodine. Les auteurs du *Cadre européen de référence* mettent en garde contre les stéréotypes de toute sorte :

En ce qui concerne le développement du savoir socioculturel et des habiletés interculturelles, la position est quelque peu différente. À certains égards, les peuples d'Europe semblent partager une culture commune. À d'autres, il y a une diversité considérable, non seulement d'un pays à un autre mais également entre les régions, les classes, les communautés ethniques, les genres, etc. Il faut examiner avec précaution la représentation de la culture cible et le choix du ou des groupes sociaux sur lesquels on se focalise. Y a-t-il la moindre place pour les stéréotypes pittoresques, généralement archaïques et folkloriques semblables à ceux que l'on trouve dans les livres illustrés pour enfants (les sabots et les moulins en Hollande, les chaumières anglaises au seuil fleuri de roses) ? Ils captent l'imagination et peuvent s'avérer motivants notamment pour les plus jeunes enfants. Ils correspondent souvent, d'une façon ou d'une autre, à l'image que le pays en question se donne de lui-même, et on les protège et les promeut dans des festivals. S'il en est ainsi, on peut les présenter sous cet éclairage. Ils n'ont pas grand-chose à voir avec la vie quotidienne de la majorité de la population. Il faut trouver un équilibre à la lumière du but éducatif qui est de développer la compétence pluriculturelle des apprenants. (*CECRL* 2001 : 114)

Selon mes expériences, ce qui s'est avéré positif dans le travail avec mes étudiant.e.s, c'est de partir des stéréotypes sur notre propre culture. Je commence à parler de l'interculturel à l'aide des documents, présentant la culture slovène de

façon très stéréotypée : une photo de pantoufles, par exemple ; porter des pantoufles et l'exiger aussi des visiteurs est l'habitude slovène qui amuse beaucoup les étrangers. Nous continuons avec le visionnage d'un documentaire (*Slovene's : Slovenci*)¹ dans lequel les étrangers, vivant en Slovénie, décrivent les Slovènes et nos habitudes. Il s'en suit toujours une discussion très mouvementée, pendant laquelle nous constatons chaque année que les stéréotypes peuvent être amusants, mais peuvent aussi blesser. Dans le documentaire, par exemple, un des interviewés dit que les Slovènes sont rudes les uns envers les autres ; cette opinion est d'habitude ressentie par les étudiant.e.s comme injuste et blessante.

Que faire donc de l'interculturel en classe de langue, comment s'y prendre ? Ce qui fonctionne bien d'habitude est d'inviter les apprenants à ne pas généraliser, les amener à parler d'expériences concrètes. Dire : « Il m'est arrivé une fois à Paris d'avoir une très mauvaise expérience avec une vendeuse dans Les Galeries Lafayette » semble beaucoup plus objectif et moins stéréotypé que « À Paris, les vendeuses sont hautaines et ne sont pas aimables ».

Il faut aussi passer le message que le *je* n'existe pas sans l'*autre*. Si nous reprenons les auteurs du *Dictionnaire de didactique du FLE et FLS* : « L'altérité fait partie de ma subjectivité, autrui fait partie de mon je. Je suis un sujet, responsable de moi et d'autrui, et, comme tel, je ne peux exister que par d'autres sujets. » (Cuq 2003 : 137)

Finalement – et c'est peut-être le message le plus important à faire passer – il n'y a pas de culture ayant plus de valeur qu'une autre. Essayons de comprendre sans juger. Un des fondateurs de la didactique du FLE, Robert Galisson, l'a compris il y a bien longtemps :

Je n'offre donc pas ma culture à l'admiration du monde. Je n'ai pas lieu de tirer gloire de ses différences, puisque toutes les cultures sont différentes, mais j'observe qu'elle intéresse... par ses différences. Les étrangers ne s'y arrêteraient pas si elle était identique à la leur. Ce qu'ils ne trouvent pas chez eux les attire chez nous. Ma tâche consiste prosaïquement à décrire des *variétés* (de culture), pas à célébrer des *vérités*. À travers *ma* culture, j'ai bien conscience de ne pas faire mieux, mais différemment des autres. (Galisson 1991 : 150)

Et pour finir, une photo qui fera rire les lecteurs slovènes et pourra servir de point de départ à une discussion sur les stéréotypes. L'auteure (merci, Špela !) l'a intitulée « La lessive slovène » (*Slovenska žehta*). On peut y voir un beau balcon fleuri et... les pantoufles mentionnées ci-dessus.

¹ <https://4d.rtvsllo.si/arhiv/dokumentarni-feljtton/90633985> (Consulté le 16 novembre 2020)



Références bibliographiques

- Abdallah-Preteuille, Martine, 1999 : *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Beacco, Jean-Claude, 2000 : *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette.
- Beacco, Jean-Claude, Michael Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuenat, Francis Goullier, Johanna Panthier, 2016 : *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Bertocchini, Paola et Edvige Costanzo, 2008 : *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris : CLE International.
- Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*, 2001. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Candelier, Michel (éd.), 2012 : *Le CARAP - Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Compétences et ressources*. Graz : CELV, Conseil de l'Europe.
- Chaves, Rose-Marie, Lionel Favier et Soizic Péliissier, 2012 : *L'interculturel en classe*. Grenoble : PUG.
- Cuq, Jean-Pierre et Isabelle Gruca, 2002 : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Cuq, Jean-Pierre (éd.), 2003 : *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- de Carlo, Maddalena, 1998 : *L'interculturel*. Paris : CLE International.

- Estéoule-Exel, Marie-Hélène et Sophie Regnat Ravier, 2008 : *Livres ouverts*. Grenoble : PUG.
- Galisson, Robert, 1991 : *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE International.
- Rot Gabrovec, Veronika, 2001 : Brati Mc-književnost ali ne – to je zdaj vrašanje : poenostavljena besedila in medkulturno naravnani pouk tujega jezika. Ivšek, Milena (éd.) : *Različne vrste branja terjajo razvijanje različnih bralnih strategij : zbornik Bralnega društva Slovenije*. Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 116-123.
- Velázquez Herrera, Adelina, 2015 : Diversité pédagogique et culturelle en classe de FLE : Vers une intégration contextualisée de la compétence interculturelle. *Recherche en didactique des langues et des cultures* 12/1, <https://journals.openedition.org/rdlc/407>. (Consulté le 16 novembre 2020)

Manuels

- Chahi, Fatiha, Monique Denyer et Audrey Gloanec, 2018 : *Défi*. Paris : Éditions Maison des langues.
- Girardet, Jacky, Jacques Pecheur, Colette Gibbe et Marie-Louise Parizet, 2016 : *Tendances*. Paris : CLE International.
- Hirschprung, Nathalie et Tony Tricot, 2017 : *Cosmopolite*. Paris : Hachette.

Le département de français « moderne » : la cohabitation de la littérature, la linguistique et le français professionnel

Cheryl Toman

Case Western Reserve University

Abstract

This essay is a discussion of what makes a French department “modern” and how such a department finds its place within the university of today. Statistics collected by entities such as the Organisation Internationale de la Francophonie and the French Ministry of Culture and Communication show that the number of French speakers is increasing worldwide, especially in Africa. However, universities have reported a decline in the enrollment of majors in most foreign languages, including French. The author examines possible changes in French departments to combat this decline, but also the difficulty in implementing such modifications to meet new demands. At times, change is slow because of the overwhelming majority of literature scholars in some departments who favor a more traditional approach. Fewer tenure-track hires also deprive departments of a long-term vision for the future. The essay also discusses practical ways that specialists of literature, language, and cultural studies can “co-exist” in harmony in the modern French department as they identify together new

pools of students interested in French Studies. The discussion is supplemented with views by professors such as Yves Citton who calls for “indisciplinarity” in the humanities instead of interdisciplinarity and with discussions of initiatives by the Agence Universitaire de la Francophonie, among others.

Key words: Francophones, French department, French for professions, testing, interdisciplinarity, humanities

D’après les recherches d’Alexandre Wolff (2018), responsable de l’Observatoire de la langue française auprès de l’Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), et selon la plus récente coédition de l’OIF publiée en 2019 chez Gallimard, *La langue française dans le monde*, il y a 300 millions de locuteurs de français sur la planète actuellement, et on prévoit entre 715 et 800 millions de locuteurs de français en 2050 grâce à l’Afrique qui recensera 90% des jeunes francophones de 15 à 29 ans (OIF 2019 : 39). Bien sûr, le contexte historique, politique, et économique de chaque locuteur n’est pas le même et donc le « choix » de la langue française dans les études dépend de nombreux facteurs. Il faut questionner, en fait, combien de ces locuteurs ont un vrai choix ; c’est parfois un non-choix pour les citoyens de certains pays africains sub-sahariens, car les réalités imposent le français pour éviter une préférence officielle d’une langue locale au détriment d’une autre.

Mais même quand une réelle liberté de choix de langue se présente aux élèves et aux étudiants dans leurs pays respectifs, la décision est rarement prise à la légère. Les jeunes ainsi que leurs familles se posent des questions. Quelles sont les conséquences économiques et sociales de ce choix et peut-il ouvrir certaines portes qui permettront une réussite éducative ou professionnelle ou autre ?

Il semble que le département de français « classique » soit en danger aujourd’hui, mais certains critiquent les stratégies développées récemment pour accroître les inscriptions en français surtout au niveau supérieur. Mais que signifie « être moderne » pour un département de français à l’université d’aujourd’hui ? Ou peut-être que la vraie question devrait être celle-ci : Que signifie l’université « moderne » et quel rôle y réservons-nous pour un département de français ?

Yves Citton, professeur de littérature française à l’Université Stendhal Grenoble III et auteur du livre *L’avenir des humanités : économie de la connaissance ou cultures de l’interprétation ?* (2010), suggère un remodelage de l’université de nos jours et au lieu d’une interdisciplinarité, il cherche plutôt une « indisciplinarité » des humanités (Citton 2010 : 94) où la littérature devient « l’indiscipline reine des

cultures de l'interprétation » (ibid. : 95). D'après Citton, il faut « reconfigurer l'université autour d'un grand axe mettant en tension les disciplines scientifiques avec l'indiscipline propre aux Humanités (et reconnaissant à chaque pôle un poids égal) » (ibid. : 126). Dans son argumentation, Citton établit une analogie qui consiste à dire que la polarité entre la gauche et la droite et la notion d'extrêmes en politique qu'on voit plus que jamais aujourd'hui dans notre monde est comme une opposition constatée à l'université entre « les praticiens de la réinterprétation inventrice » qui lancent un appel au changement et les « défenseurs de la lecture orthodoxe » qui sont fidèles à la tradition (ibid. : 168).

De nombreux départements de français en Amérique du Nord, en Europe, et en Australie surtout cherchent continuellement à créer des programmes adaptés aux attentes et aux besoins d'un nouveau public qui s'y connaît en technologie. Les universités, dans certains pays en voie de développement, auraient les mêmes buts si elles disposaient des mêmes moyens financiers. Mais, avec l'avancement de la technologie, on constate partout un appauvrissement de la langue ; les jeunes écrivent sur les réseaux sociaux avec un minimum de signes ce qui affecte comment ils écrivent dans tous les contextes, car c'est la communication qui prime sans que la grammaire soit forcément correcte.

Mais un peu partout au cours des dernières trente années, nous avons constaté un net glissement au détriment du département de français traditionnel et au profit des cursus plus variés. Des spécialistes d'études culturelles et de cinéma ont ajouté à la richesse offerte par nos départements de français hors de France. Nous avons observé aussi la création des programmes d'études francophones au sein du département de français comme une extension ou plutôt l'aboutissement logique de ce que le fondateur et premier président de Paris IV, Alphonse Dupront, avait établi en 1974 à la Sorbonne, c'est-à-dire le Centre International d'Études Francophones, mondialement connu grâce au pionnier de la littérature africaine francophone, Jacques Chevrier, ancien directeur du centre et titulaire de la Chaire d'Études Francophones pendant plusieurs années. Avec le temps, notre notion de la francophonie s'est élargie pour inclure dans nos cours la littérature et les cultures des Antilles, de l'Asie, de l'océan Indien, de Pondichéry, et de l'Europe centrale. C'est pour cette raison qu'il y a des départements en Amérique du Nord où la francophonie est actuellement l'élément du cursus le plus développé et le nombre de spécialistes dans ce domaine dépasse largement en réalité le nombre qu'on en trouve dans les universités françaises.

Même si la francophonie avait été à une époque une solution à une baisse des inscriptions en français, nous constatons aujourd'hui en Amérique du Nord une réintroduction des cours de linguistique, l'importance des cours de français professionnel, et la didactique du français langue étrangère comme réponse à une crise ; ceux qui faisaient des études avancées dans les années 90 se souviennent

d'une longue période aux États-Unis où la linguistique a failli mourir. Maintenant c'est la littérature qui risque de disparaître de nos départements de langues et lettres modernes et nous avons du mal à accepter que les jeunes d'aujourd'hui diminuent l'importance de la lecture des grands auteurs classiques. Lire un roman entier dans une langue étrangère n'est plus une source de fierté comme auparavant. Dans un sens, ce changement de perspective n'est pas une surprise ; dans de nombreuses universités nord-américaines, c'est un véritable défi d'obtenir la même respectabilité pour les arts et les lettres surtout dans cette conjoncture où nous observons malheureusement une importance décroissante des humanités.

Nous, les professeurs de français, où que nous soyons au monde, nous tenons tellement à nos départements classiques et nous avons raison de les aimer ; nous avons consacré toutes nos vies à apprendre la langue française, sa culture, et sa littérature et nous tenons à partager cette passion avec les jeunes. Mais est-il vrai que nous, les professeurs, nous nous accrochions un peu trop au modèle classique tout en pensant que c'est le seul et le meilleur moyen d'organiser un département de français aujourd'hui ? Dans chaque département, on trouve quelques collègues qui résistent au changement. Mais malgré cette minorité, nous arrivons à mettre de nouvelles idées en place et montrons pourtant que nous avons une stratégie à long terme, un nouveau mode de pensée et une nouvelle vision pour nos étudiants. Nos étudiants ont besoin de cette cohabitation de plusieurs domaines qui définissent le département moderne. Nos étudiants en littérature sont en effet toujours présents mais peut-être qu'il faut les attirer, les recruter autrement. Peu importe s'ils viennent d'abord suivre un cours de français professionnel et découvrent un cours de littérature après, même si c'est par hasard. Et si l'on trouvait un moyen d'enseigner le français professionnel en utilisant certains textes littéraires ? Comment faire réussir cette cohabitation dans nos départements de français qui se composent de littéraires, de linguistes, et de spécialistes d'études culturelles et de cinéma ? Parmi les idées que Citton propose, il faut : « apprendre à interpréter l'information plutôt qu'à l'emmagasiner » (Citton 2010 : 121), « partager le geste d'interprétation inventrice dans la présence interactive », plutôt que de communiquer des contenus figés dans un amphithéâtre devant 300 étudiants (ibid. : 122), « former des interprètes généralistes plutôt que des savants spécialisés en premier cycle en milieu universitaire » et « dynamiser les disciplines grâce à la créativité des sous-cultures minoritaires » où la formation deviendra une prise de forme au lieu d'un moulage et les universités s'ouvrent « aux apports des mouvements sociaux et intellectuels qui les remettent en question depuis l'extérieur » (ibid. : 123). On devrait retirer ce que les étudiants vont apprendre « de tous les champs de savoir et de tous les horizons » (ibid.). Dans ce contexte, cette cohabitation n'est pas seulement possible, mais très positive et elle compte sur une interdépendance des collègues des différents domaines.

Bien sûr, l'interprétation des propositions de Citton et les possibilités de les réaliser varient selon le milieu culturel, social, économique, et politique d'un pays. Donc, nos départements de français évoluent différemment. En Amérique du Nord, les systèmes universitaires aux États-Unis et au Canada sont similaires bien qu'il y ait peut-être de différentes motivations économiques, intellectuelles, et même politiques qui poussent un jeune étudiant canadien à apprendre le français par rapport à son homologue américain. Les cours sur la francophonie sont en général très demandés dans les deux pays mais la possibilité d'un diplôme en francophonie est-elle suffisante pour sauver certains départements qui risquent de fermer leurs portes ? Dans les années 90 et au début du XXI^e siècle surtout, plusieurs départements de français nord-américains misaient sur la francophonie pour réorienter sinon sauver leurs programmes. Avec cette stratégie, on avait constaté une petite amélioration au niveau des inscriptions mais les Africanistes comme moi donnent également des cours de littérature à la base et malheureusement, nos étudiants suivaient de moins en moins un cursus littéraire ce qui était et est toujours le cas un peu partout aux États-Unis et au Canada aujourd'hui. Donc, la francophonie n'est toutefois qu'un élément de la solution qui nous permettra de reconstruire le département « moderne ». Mais il ne faut s'arrêter là.

Évidemment le « département de français » qu'on connaît dans les pays non-francophones n'existe pas en France, mais les universités françaises ont chacune des départements du FLE ou « français langue étrangère » qui se rapprochent, pour certains aspects, de nos départements de français dans les pays où le français n'est pas une langue officielle. C'est-à-dire, on y trouve un mélange de langue, littérature, et culture pour enseigner la langue à un très haut niveau. Mais même au sein de ces départements du FLE en France ou dans des pays où le français est une langue officielle en Europe ou en Afrique du Nord, nous voyons depuis longtemps l'émergence du FOS (français sur objectif spécifique) qui indique l'apprentissage du français à des fins professionnelles et du FOU (français sur objectif universitaire) pour des étudiants déjà au niveau B2 qui veulent suivre un cursus universitaire francophone. En France au moins, il n'est plus possible de regrouper tous ces programmes très variés sous le terme générique de FLE même si ailleurs on continue à le faire. Dans les pays francophones comme la Belgique par exemple, c'est encore plus spécifique ; les départements de FLE coexistent avec des départements de FLM (français langue maternelle) et des départements de FLS (français langue seconde).

À la fin de l'année 2016, l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) avait organisé un « dialogue d'expertise » qui réunissait des professeurs, des chercheurs, et des administrateurs pour discuter ensemble l'évolution possible pour les études universitaires de français en Europe centrale et orientale. Les participants ont analysé la situation de la langue française dans l'enseignement supérieur de ces régions, encouragé les échanges sur le devenir de leurs départements, et demandé aux uns et aux autres de réfléchir aux nouveaux enjeux qui susciteront des

changements dans leurs départements (2016). Parmi les conclusions issues de ces rencontres, on note qu'il faut :

Insister sur les possibilités offertes par l'apprentissage du français et son utilité sur le marché de l'emploi (fabrication des dépliants à distribuer, participation aux salons de l'emploi, etc.).

Proposer un supplément de diplôme (ou certificat) si un certain nombre de modules de français est suivi.

Motiver les étudiants par l'intermédiaire des Centres de Réussite Universitaire (CRU) et l'organisation de concours, de clubs de conversation et d'activités culturelles.

Diversifier l'offre de formation pour faire survivre ou pour redynamiser les départements.

Mettre en valeur le parcours des diplômés et des anciens étudiants comme promoteurs de la formation, à travers la réalisation d'une enquête d'insertion. (AUF, publié le 14 avril 2017)

Certaines de ces conclusions ne sont pas toutes neuves et dans la profession, on cherche régulièrement des moyens d'insister sur les possibilités offertes par l'apprentissage du français et cette tâche est encore plus facile aujourd'hui grâce à l'internet et aux réseaux sociaux. La Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF) au sein du Ministère de la Culture et de la Communication à Paris offre également des centaines de publications gratuitement et plusieurs sont téléchargeables de leur site pour aider les professeurs dans un environnement de travail commun.¹

Proposer un supplément de diplôme ou un certificat à ceux qui se spécialisent dans d'autres domaines est un moyen de recruter des étudiants de toutes sortes – de premier cycle au cycle supérieur – pour créer un tout nouveau groupe cible. Le Centre de Réussite Universitaire est un projet de l'AUF qui entre en partenariat avec des universités dans des pays en Europe centrale et orientale où le français n'a aucun statut protégé pour renforcer et adapter l'enseignement aux besoins actuels et spécifiques. Si l'on ne fait pas partie des 19 pays avec ce soutien pourtant, il y a encore d'autres supports disponibles à travers des organismes liés au gouvernement français : le Ministère de la Culture et de la Communication, l'OIF, et la Chambre de Commerce et d'Industrie Paris Île-de-France (CCIP) ainsi que des associations comme la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF) et la Biennale de la langue française.

1 Les éditions papier sont disponibles à l'adresse : dglflf@culture.gouv.fr. Toutes les publications sont téléchargeables sur : www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-francaise-et-langues-de-France.

La diversification de la formation pour faire survivre ou pour redynamiser les départements n'est pas toujours simple. Je cite en exemple mon département à la Case Western Reserve University (CWRU) à Cleveland dans l'état de l'Ohio aux États-Unis pour montrer comment on arrive – parfois difficilement – à une cohabitation de la littérature, de la linguistique, et des cours professionnels principalement parce qu'il fallait développer certaines stratégies pour accroître les inscriptions en français.

Je suis professeur de français à la CWRU depuis 2003 et je suis devenue cheffe du département de langues et de lettres modernes où le français est une des dix langues enseignées. En français, la CWRU offre une spécialisation, une spécialisation mineure, et un programme de maîtrise. Tout au début, j'avais été embauchée pour créer avec un collègue camerounais un programme d'études francophones au sein de la section française parce que déjà le programme en français classique était en danger. Je connaissais bien le problème parce que je venais de quitter une autre faculté avec la même situation, un département où l'administration avait fini par supprimer, deux ans après mon départ, les spécialisations en français tout en gardant des cours élémentaires et intermédiaires.

La CWRU est une fac de 10.000 étudiants dans un milieu urbain et l'université est classée comme une faculté de recherche du plus haut niveau (R1 ou « Research I ») mais elle est connue surtout pour les sciences, la médecine, le droit, et le commerce. Pour les arts et les lettres, par contre, c'est un véritable défi d'obtenir le même respect comparable à celui montré aux collègues en sciences. Il faut noter que le salaire d'un prof universitaire aux États-Unis est déterminé par « l'importance » de son domaine – ou la perception de ce qui est important pour la société actuelle.

Déjà à mon arrivée à la CWRU en 2003, il n'y avait plus de spécialistes en français pour enseigner le moyen âge, la Renaissance, le XVII^e ou le XVIII^e siècles. Nous étions et nous sommes toujours quatre profs titulaires (deux africanistes, une vingtiémiste et une dix-neuviémiste) avec deux professeurs adjoints à plein temps. En 2003, l'administration pensait qu'une concentration sur le monde francophone et la diversité était la solution pour recruter plus d'étudiants en français. Avec cette stratégie, la section de français a constaté une petite amélioration au niveau des inscriptions, mais les africanistes comme moi donnent également des cours de littérature et malheureusement, les étudiants de notre fac suivaient de moins en moins ce genre de cours ce qui était et est toujours le cas un peu partout aux États-Unis.

Quelques années plus tard, la nouvelle stratégie à tester, c'était le développement des programmes intensifs de trois semaines à l'étranger sous la direction d'un professeur et avec un certain thème – immigration à Paris, justice sociale au Québec,

culture et société au Cameroun, et colonisation au Maroc mais, encore une fois, ces cours étaient orientés sur la littérature. Les inscriptions pour cette sorte de cours sont importantes, mais la solution au problème global n'y réside pas.

En 2010, il y a eu un choc quand une grande université de renom – l'Université de l'État de New York à Albany dont la devise, c'était « le monde à notre portée » – a annoncé la suppression de tous ces diplômes en français – BA, maîtrise, et doctorat – et avec cela, l'élimination de poste de sept professeurs titulaires et parmi eux, des collègues très connus dans la profession (Adler : 2010).

C'était un gros signal d'alerte. Que peut-on faire pour changer cette trajectoire pour éviter la suppression d'encore d'autres programmes en français dans les universités américaines surtout dans ce climat où il y a une pression énorme sur les jeunes – vu le coût des études universitaires aux États-Unis. Les parents exigent que leurs enfants choisissent les cours les plus rentables qui les aideront à gagner bien leur vie. Cela voulait dire pour nous, les professeurs, qu'on aurait plus de chance de garder nos étudiants si on offrait des cours pratiques – ou plutôt ce que nos étudiants et leurs parents considèrent comme « pratique » – et dans ce sens, les cours de français professionnel ont comblé dans une certaine mesure cette lacune et on compte sur ces nouveaux cours actuellement pour sauver nos départements de français en Amérique du Nord.

Mais le changement est compliqué pour d'autres raisons qu'il ne faut pas ignorer. Les universités embauchent moins de professeurs tout en offrant de moins en moins de postes permanents et donc nos jeunes collègues ne sont plus si nombreux qu'avant et ce sont eux justement qui ont le plus d'énergie et de motivation pour aborder ces transitions importantes. Sans ces nouveaux jeunes collègues dans nos départements et dans notre profession, les décisions concernant le cursus sont prises par les profs chevronnés et titularisés depuis longtemps. Mais à cause de la suppression des programmes de linguistique aux États-Unis pendant les années 90, la grande majorité des professeurs de français dans les universités nord-américaines sont actuellement des littéraires et ce fait constitue un obstacle au changement nécessaire dans la profession. C'est donc normal que nos départements favorisent un cursus traditionnel et finissent par le promouvoir. Mais il faut avouer que c'est pour cette raison que les départements qui se cantonnent à la littérature, ils meurent petit à petit aux États-Unis. Aujourd'hui, il y a 11% d'étudiants de moins qui étudient le français aux universités américaines – soit 30.000 étudiants de moins – par rapport à l'année 2006 (Looney et Lusin : 13). Bien sûr, ce n'est pas forcément la faute des professeurs ; nous sommes en présence d'un problème systémique, mais il nous appartient néanmoins de corriger la situation.

Comme il n'est ni possible ni voulu que nos collègues qui sont professeurs titulaires changent de spécialisation, l'administration confie certains cours professionnels

aux professeurs non-titulaires en espérant que si l'on voit de nouveau une vingtaine d'étudiants dans un cours de français avancé au lieu de trois, quatre ou cinq seulement, peut-être que le nombre de postes permanents augmentera. Nos collègues qui donnent ces cours de français professionnel ne travaillent pas seuls dans un coin ; ils travaillent en partenariat avec les facultés de commerce, de droit, de médecine, ainsi qu'avec le programme de relations internationales mais il fallait d'abord convaincre ces collègues dans d'autres départements que nos étudiants ne pourront jamais pouvoir travailler dans une compagnie multinationale sans la maîtrise d'une langue étrangère et le français est la 5^e langue la plus parlée au monde après le chinois, l'anglais, l'espagnol et l'arabe (OIF 2019 : 15).

Peut-être qu'on ne peut plus espérer recruter nos étudiants exclusivement dans les cours de littérature comme auparavant – mais, par contre, rien n'empêche qu'on cible les mêmes étudiants qui suivent des cours professionnels pour nos cours de littérature et d'autres cours classiques. Un texte littéraire peut avoir sa place dans un cours professionnel – *Le médecin de campagne* de Balzac pour un cours de français médical, *Supplément au voyage de Bougainville* de Diderot pour un cours de français pour la diplomatie, *Au bonheur des dames* de Zola pour un cours de français des affaires pour ne citer que quelques exemples possibles. Pour les départements de français qui luttent pour remplir leurs cours de littérature, le français professionnel pourrait être une solution ; ces cours peuvent nous aider à continuer à enseigner la littérature – avec toutefois quelques modifications – mais de tels changements ne menacent en rien nos spécialisations ni nos recherches personnelles.

Le français des affaires n'est pas nouveau ; la CCIP travaille en partenariat avec des universités nord-américaines dans ce domaine depuis 1958 mais à cette époque-là, les étudiants qui suivaient de tels cours ne se trouvaient jamais dans une filière littéraire. Les étudiants des générations précédentes distinguaient nettement entre les lettres et le commerce ; ceux qui suivaient le français des affaires étaient inscrits à la fac de commerce. Mais ce n'est plus le cas aujourd'hui ; le français des affaires devient une valeur ajoutée pour nos étudiants et les carrières professionnelles qu'ils espèrent avoir. Les suppléments de diplôme de la CCIP peuvent compléter nos diplômes traditionnels – ils ne les remplacent pas. Parler français, ce n'est plus un simple atout, mais souvent c'est une nécessité pour occuper certains postes. Tout le monde voyage, tout le monde partage des idées, et nos concurrents sont internationaux.

À la CWRU, le français des affaires n'était qu'un début ; nous avons également des cours de traduction, de français médical et de français pour la diplomatie en plus. En fait, notre département était le premier aux États-Unis à développer un cours de français pour la diplomatie. Ces cours ne durent qu'un semestre mais à la fin, les étudiants ont la possibilité de passer sur place à l'université l'examen créé par

la Chambre de Commerce à Paris ; ceux qui réussissent à l'examen recevront le diplôme de la CCIP, un diplôme bien connu dans le monde des affaires et au-delà. Au début, nous n'aurions pas pu imaginer le nombre d'étudiants en littérature qui s'intéresseraient aussi à ce diplôme supplémentaire. En montant un centre de passation des exams TEF (Test d'Évaluation de Français) et DFP (Diplôme de Français Professionnel), nous avons trouvé un moyen de nous faire apprécier encore plus sur notre campus. Mais dans le département, certains demandent si l'on avait trahi notre engagement envers les humanités en développant des cours fortement liés au commerce, à la médecine, et aux sciences politiques. D'autres pensent qu'on n'avait vraiment pas le choix.

Pour invoquer quelques questions d'Yves Citton : Comment dans[er]ons-nous la valse de l'interprétation (43) dans les humanités et comment formerons-nous des interprètes (101) dans nos universités et plus précisément dans nos départements de français à l'avenir ? Que nous réservent les 100 ans à venir ? Pour être « moderne » un département de français est à la fois une réalité et un projet, toujours en évolution pour répondre aux besoins des étudiants et de la société ou du monde où on vit actuellement. Il faut également ouvrir une voie pour l'avenir.

Références bibliographiques

- Adler, Margot, 2010 : Cuts To University's Humanities Program Draw Outcry. *NPR*, <https://www.npr.org/2010/11/15/131336270/cuts-to-university-s-humanities-program-draw-outcry>. (Consulté le 28 juin 2020)
- Agence Universitaire de la Francophonie. *Réseau des Centres de réussite universitaires (CRU) de l'Europe centrale et orientale*, <https://www.auf.org/nos-actions/toutes-nos-actions/reseau-des-centres-de-reussite-universitaires-de-leurope-centrale-et-orientale/>. (Consulté le 28 juin 2020)
- Citton, Yves, 2010 : *L'avenir des humanités, économie la connaissance ou cultures de l'interprétation*. Paris : La Découverte.
- Looney, Dennis et Natalia Lusin, 2018 : Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education, Summer 2016 and Fall 2016 : Preliminary Report. *Modern Language Association Web Publication*, <https://www.mla.org/content/download/183540/2197676/2016-Enrollments-Short-Report.pdf>. (Consulté le 28 juin 2020)
- Organisation Internationale de la Francophonie, 2019 : *La langue française dans le monde*. Paris : Gallimard.
- Wolff, Alexandre (éd.), 2018 : *Rapport de l'OIF : La langue française dans le monde 2018*. Paris : Gallimard.

L'utilisation des TICE pour une meilleure évaluation et autoévaluation dans l'apprentissage du FLE

Elona Toro

Université de Tirana

Abstract

Assessment is part of the learning process. Formative assessment is recognized as the most suitable model for differentiated pedagogy and self-assessment, as a support for learning to learn. Information and communication technologies for education (ICT) and assessment are two subjects that are repeatedly discussed in the world of education and teaching. The objective of this article is to identify possible synergies between the two themes of ICT and evaluation, and more specifically to determine to what extent can ICT improve the evaluation process? The first part of this article will review the state of the art of evaluation research, focusing on the specifics and differences between formative and summative evaluation. The contribution of ICT in education in general, and more specifically in the evaluation process will also be highlighted. We will also provide examples concerning assessments during learning, for example, through multiple choice questions or online quizzes or using digital boxes deployed in classrooms.

Key words: evaluation, self-evaluation, CTBT, software

1 DÉFINITION, TYPOLOGIE ET OUTILS D'ÉVALUATION

Dans son ouvrage *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Jean-Pierre Cuq définit l'évaluation comme un procédé qui aide l'enseignant et l'apprenant à recueillir des informations sur l'apprentissage, à juger celui-ci et à décider de la poursuite du cours en fonction des résultats obtenus (Cuq 2003 : 90).

Nous distinguons plusieurs types d'évaluation, premièrement, l'évaluation sommative, celle dont nous sommes les plus habitués, qui mesure le degré de maîtrise des savoirs et des savoir-faire des apprenants à la fin d'un cours, d'un cycle ou d'un programme. Ce type d'évaluation est d'habitude notée et délivre un diplôme, par exemple les tests et les diplômes de DELF/DALF ou les tests de TCF, TEF ou TEFQ.

Deuxièmement, l'évaluation formative, très utilisée dans les classes à chaque cours. Il s'agit d'une évaluation continue qui a comme objectif de guider l'élève dans son travail et de faire évoluer ses représentations et ses stratégies d'apprentissage. Dans ce type d'évaluation, nous pouvons classifier, par exemple, tout type d'activité qui demande aux apprenants de relever une information précise dans des activités de compréhension orale, ou l'utilisation d'un élément de grammaire dans un exercice structural, etc. L'enseignant a la possibilité de comprendre tout de suite si ce qui a été demandé a bien été compris ou retenu par les apprenants.

Troisièmement, l'évaluation diagnostique qui intervient au début d'un apprentissage, d'un cours ou d'une formation et qui permet de repérer les difficultés rencontrées par les élèves ou les étudiants. Ce type d'évaluation permet à l'enseignant de définir un cursus particulier et à adapter les enseignements en fonction des besoins des apprenants.

Enfin, un autre type d'évaluation moins utilisé, dans le cadre de l'utilisation du numérique, mais qui peut trouver une place plus importante dans ce processus, est l'évaluation authentique qui consiste dans l'évaluation des compétences en situation réelle de communication, en situation interactive et dynamique. Imaginons, par exemple, de demander aux apprenants d'organiser un itinéraire touristique pour des touristes français qui viennent dans leur pays. Les apprenants doivent tout organiser par eux-mêmes, les itinéraires, les informations pratiques à envoyer aux touristes, etc. (ibid. : 91).

Pour évaluer, l'enseignant utilise plusieurs outils. Selon la taxonomie de Bloom (1956), l'acquisition du savoir se résume en six niveaux hiérarchiques d'objectifs : connaître, comprendre, appliquer, analyser, synthétiser et évaluer. Cette

taxonomie est proposée comme une aide aux enseignants pour formuler des questions qui permettent de situer le niveau de compréhension des apprenants. En nous basant sur ces objectifs, nous pouvons distinguer deux types d'outils d'évaluation. Tout d'abord, les outils fermés, des outils qui peuvent donner la possibilité de mesurer les degrés de connaissance et de compréhension des apprenants. Nous pouvons mentionner ici plusieurs outils très utilisés dans les cours comme par exemple, les questions à choix, les questions fermées, les textes à trous, les puzzles, etc.

Ensuite les outils ouverts, qui servent à mesurer l'analyse et la synthèse, sont des éléments plus difficiles à mesurer. Ce type d'évaluation demande la mise en place de grilles d'évaluation pour rendre ce processus moins subjectif. Les résumés, les compte-rendu, les synthèses d'articles, etc. sont des exemples d'outils d'évaluations ouvertes (Lebrun et al. 2011 : 52).

2 APPORTS DES TICE DANS L'ÉVALUATION

Les Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement (TICE) renvoient aux deux potentialités des systèmes informatiques : l'accès à une grande quantité d'information sous forme numérique et la communication à distance, par exemple, le courriel ou la messagerie instantanée. Les TICE sont l'utilisation de ces potentialités dans l'enseignement (Cuq 2003 : 238). La didactique des langues s'intéresse particulièrement à ces deux aspects des TICE. Premièrement, elles font entrer en classe de langue, la vie réelle et la langue authentique grâce à la multitude des informations proposées et, deuxièmement, elles font entrer en contact les personnes, elles facilitent la communication, un des aspects les plus importants de la langue.

Les produits multimédia, leur utilisation dans l'apprentissage/enseignement d'une langue seconde a pour objectif essentiel d'individualiser l'action didactique, c'est-à-dire d'assurer un apprentissage en autonomie (Mangenot et Louveau 2006 : 120) et d'accroître les performances manuelles ou intellectuelles de l'apprenant, ainsi que l'efficacité de l'apprentissage (Guichon 2006 : 173). L'utilisation des TICE facilite l'apprentissage de la langue seconde lorsqu'elles sont exploitées dans le cadre d'une démarche méthodologique adaptée (Hirschsprung 2005 : 23). Ainsi, grâce au numérique, les différents logiciels peuvent apporter une automatisation de l'autoévaluation. L'élève se sentirait plus impliquée et développerait de la confiance en soi, etc. Il se sentirait plus à l'aise devant son ordinateur en travaillant lui-même les activités d'évaluation et en ayant un retour immédiat de ces résultats.

Les TICE aident à la création d'activités et d'exercices autocorrigés ce qui peut faciliter l'évaluation formative en faisant gagner du temps à l'enseignant tout en évitant la correction des copies. Ces outils apportent un retour immédiat vers l'apprenant et ces besoins, en favorisant un apprentissage personnalisé et en mettant en place une pédagogie différenciée. L'enseignant a la possibilité de créer des parcours différenciés suivant le niveau de difficultés de ces apprenants.

L'outil informatique aide à rendre l'expérience d'évaluation plus riche, plus intéressante et plus ludique, à fournir des situations d'apprentissage plus authentiques et à améliorer la validité et la fiabilité de ce processus.

3 LES NIVEAUX DE COMPÉTENCES DES PROFESSEURS DE LANGUE DANS L'ÉVALUATION ET L'UTILISATION DU NUMÉRIQUE EN CLASSE DE LANGUE¹

Fondé en 1966, le Département de français de l'Université de Tirana avait pour ambition initiale la formation des futurs enseignants de la langue française. À côté de l'enseignement, l'activité du département a été accompagnée de nombreuses recherches scientifiques dans les domaines de la linguistique et de la littérature.

Actuellement, le Département offre des programmes d'étude en enseignement, traduction/interprétation et communication. Il est également un centre important en Albanie qui déploie une vaste activité scientifique, notamment par l'organisation des colloques et des publications scientifiques, la participation à des projets internationaux et la coopération avec les universités étrangères. Il joue un rôle irremplaçable pour la propagation de la langue française et de la culture francophone en Albanie.

Au sein du Département de français de l'Université de Tirana, nous proposons chaque année à nos étudiants de niveau master première, dans le cadre de l'enseignement de la langue française, un cours sur l'intégration du numérique en classe de français langue étrangère (FLE).

Ce cours a pour objectif d'apporter aux étudiants des compétences pratiques dans l'utilisation des TICE pour développer différents aspects d'un cours de langue. Par exemple, l'utilisation des TICE pour développer les compétences de compréhension orale ou écrite et le travail collaboratif en classe de langue, pour améliorer les différentes formes d'évaluation, mais aussi pour augmenter les interactions, ainsi que pour développer la compétence interculturelle des apprenants.

1 <http://www.epg-project.eu/?lang=fr> (Consulté le 6 octobre 2020)

Nous proposons à nos étudiants de travailler sur des outils spécifiques en accès libre pour créer des activités interactives et ludiques pour la classe. Ils sont amenés à proposer chaque semaine un outil utilisé à une fin spécifique en suivant une fiche pédagogique qui leur demande de spécifier le déroulement des activités ainsi que la valeur ajoutée que l'utilisation de cet outil numérique apporte en classe.

Pour la création du programme de notre cours, nous nous appuyons sur le référentiel de compétence de l'enseignant de langue, créé par le Conseil de l'Europe. Ce cadre est un instrument qui vise à déterminer les compétences des enseignants actifs dans les centres de langues étrangères et est construit sous la forme d'un tableau composé de six niveaux de développement.

Le premier axe de ce cadre décrit en quatre catégories le niveau de compétence de l'enseignant de la langue étrangère, tandis que le deuxième axe se compose de six niveaux de compétences distincts les uns des autres, à partir de l'enseignant débutant à l'enseignant le plus expérimenté. Chacune des composantes des tableaux contient des éléments descriptifs, qui correspondent aux niveaux de compétence que les enseignants devraient avoir à chaque stade de développement professionnel.

L'objectif de ce cadre est d'accompagner les enseignants, quelle que soit la langue qu'ils enseignent, dans le cadre de leur formation professionnelle. Ce cadre sert également aux responsables des centres de langues, qui sont chargés de suivre et d'évaluer le niveau des enseignants, mais il sert également aux formateurs lors de la conception d'un programme de formation et d'évaluation.

Pour ce travail, nous nous sommes appuyés sur deux descripteurs importants de ce référentiel, celui concernant la compétence de l'évaluation et celui concernant l'utilisation des TICE comme compétence transversale.

Pour la grille d'évaluation, nous constatons trois niveaux de compétences. Le niveau de la connaissance où le futur enseignant de langue est capable de corriger tout simplement des copies à l'aide de grilles déjà existantes dans les manuels, ils peuvent aussi créer des activités de révision.

Le niveau de la réflexion sur le processus de l'apprentissage peut apporter des activités de progression à partir des résultats en modifiant son enseignement. L'enseignant est capable d'utiliser un code de correction pour distinguer les erreurs et créer ainsi une typologie des erreurs, comme par exemple des erreurs de conception, d'expression, de structure, etc.

Le troisième niveau de compétence concerne celui de la création d'outils d'évaluation par l'enseignant ainsi que la formation des collègues par celui-ci. Grâce à l'utilisation du numérique, l'enseignant est capable de créer des activités

d'évaluation en ligne en utilisant du matériel multimédia (vidéo, texte, matériel audio, etc.) pour tous les niveaux de langue (A1-C2).

Concernant la grille sur l'utilisation des technologies, nous constatons aussi trois niveaux de compétence. Au niveau débutant, l'enseignant est capable d'utiliser un simple logiciel de traitement de texte, d'insérer des images dans son cours et de télécharger des informations dérivant d'une simple recherche sur Internet.

Au deuxième niveau, l'enseignant est capable d'utiliser des logiciels spécifiques afin de créer des informations propres. Il peut aussi utiliser des périphériques comme le vidéoprojecteur, les scanners et les imprimantes.

Au troisième niveau, l'enseignant est capable d'utiliser des plateformes d'enseignement à distance, de créer des cours à distance en intégrant des outils numériques et à former les collègues.

Nous allons proposer dans la suite de ce travail une liste des outils que nous avons introduits dans notre programme et que nous avons testé avec nos étudiants dans le cours visant l'intégration du numérique en classe de langue, en proposant les différentes caractéristiques et apports de chaque logiciel dans le processus de l'évaluation.

4 Outils TIC pour travailler l'évaluation/l'autoévaluation en classe de langue

*Google form*² permet de créer des formulaires en ligne pour des utilisations très diverses : questionnaires, sondages, enquêtes, collecte d'avis, etc. Il offre les paramètres de partage du formulaire avec ses collaborateurs, la rédaction d'un message d'introduction et de remerciement et la création d'une liste de questions avec pagination.

Cet outil permet à son utilisateur de créer une très large typologie de questionnaires comme les réponses courtes, le choix multiple, les cases à cocher, le choix d'une liste déroulante, etc. Dans les questions, nous pouvons ajouter aussi une description, une vidéo explicative, une image ou l'isoler avec une section. Toutes les questions peuvent être rendues obligatoires si besoin (Cordina et al. 2017 : 71).

*Kahoot*³ est une plate-forme d'apprentissage basée sur le jeu, utilisée comme technologie éducative dans les salles de classe et autres institutions d'apprentissage.

2 <https://www.google.com/forms/about/> (Consulté le 6 octobre 2020)

3 <https://kahoot.com/> (Consulté le 6 octobre 2020)

Ces jeux d'apprentissage sont des quiz à choix multiples qui permettent la génération d'utilisateurs et peuvent être consultés via un navigateur Web.

Ce logiciel propose une large typologie d'activités comme le quiz, des activités de remise en ordre, la création de questionnaires, etc. Les activités peuvent être effectuées individuellement ou en équipe. L'outil permet à l'enseignant d'évaluer et de sonder son auditoire. L'enseignant crée sur le site un QCM et le logiciel génère un code chiffré. Les apprenants se connectent à partir de leurs ordinateurs, tablettes ou téléphones portables en utilisant le code et en répondent aux questions. Les résultats sont consultables immédiatement (Cordina et al. 2017 : 69).

*EduPuzzle*⁴ est un site qui permet de choisir une vidéo, de les manipuler suivant nos objectifs et de suivre la compréhension des élèves/étudiants. Le logiciel donne la possibilité de charger notre propre vidéo en ligne, de créer des leçons/vidéos interactives en transformant les vidéos en matériel pédagogique et en les adaptant selon les besoins des apprenants. L'enseignant a la possibilité d'ajouter la liste de la classe et de suivre la progression de chaque apprenant en visualisant aussi ses réponses. Pour chaque étudiant, nous pouvons savoir qui a regardé, combien de temps et quelle est leur performance individuelle. L'enseignant a également la possibilité d'obtenir des données pour toute la classe (Cordina et al. 2017 : 48).

*Quizlet*⁵ est un site très utile pour tous les types d'apprentissages. Il peut aider l'apprenant à mémoriser des définitions avec des flashcards, à épeler des mots et à jouer à des jeux toujours dans un but d'apprentissage. Il permet également de créer des tests incluant des choix multiples, des vrai ou faux et des questionnaires à trous.

Le logiciel propose la création de six types d'activités. L'activité *apprendre* donne la possibilité de créer différentes activités progressives suivant les réponses fournies. L'outil *cartes* permet le travail de lecture et d'écoute de l'apprenant. La possibilité *écrire* permet à l'apprenant de travailler l'orthographe en écrivant ce qui est entendu. Des tests en format vrai/faux, QCM, écrire la bonne réponse, etc., peuvent être créés par l'enseignant (Cordina et al. 2017 : 73).

*LearningApps*⁶ est une application web pour la réalisation d'exercices autocorrectifs ou de jeux à partir de typologies ou modèles prédéfinis. Cet outil permet aux apprenants de travailler la systématisation et la répétition ainsi que de partager des outils avec les autres collègues. L'enseignant peut ajouter les comptes des élèves et différencier les exercices en attribuant différents exercices à différents élèves. Il peut aussi voir les statistiques concernant les résultats de chaque élève. Différentes activités peuvent être créées comme les activités de classification par

4 <https://edpuzzle.com/> (Consulté le 6 octobre 2020)

5 <https://quizlet.com/fr-fr> (Consulté le 6 octobre 2020)

6 <https://learningapps.org/> (Consulté le 6 octobre 2020)

les paires, les QCM, les textes à trous, les mots-croisés, le puzzle, etc. (Cordina et al. 2017 : 75).

*Mentimeter*⁷ rend l'enseignement plus interactif en permettant aux étudiants de participer activement à des conférences en utilisant Mentimeter comme un outil d'évaluation formative. Il permet la visualisation des opinions de tous et s'utilise très facilement en communiquant une URL et un code d'accès. Les résultats et le nombre de personnes connectées sont visualisables en direct. Les résultats des réponses peuvent être présentés sous différentes formes comme le nuage de mots clés, le quiz avec image sur le graphique des résultats, etc. L'enseignant peut créer des questions et afficher les résultats sous des formes différentes, par exemple le type de question le plus populaire permet au public de choisir une ou plusieurs options proposées, de visualiser les questions et de laisser le public voter sur des images. Le nuage de mots permet de mettre en évidence les mots les plus courants soumis par le public. L'enseignant peut dynamiser le public avec des mini quizz. Il peut aussi donner la possibilité au public de noter les déclarations sur une échelle, un moyen rapide d'obtenir des données utiles et d'analyser les tendances et les progrès. L'interaction en classe peut être créée grâce à cet outil. L'enseignant peut collecter des informations auprès du public lors des présentations et ajouter des moyens d'analyse des données, il peut aussi ajouter du texte et des images pour compléter les questions ou laisser le public réagir à chaque diapositive.

*Google Classroom*⁸ est une plate-forme d'apprentissage gratuite dédiée aux écoles. Son but est de simplifier la création et la diffusion des cours et exercices de façon numérique. Google Classroom est simple d'utilisation et accessible à partir de tous les appareils mobiles. Cette plate-forme, en lien avec de nombreux produits, permet aux établissements scolaires de passer à un système sans papier. La création et la publication est effectuée par le biais de Google Drive, tandis que Gmail est utilisé pour la communication. Les élèves peuvent être invités dans des salles de classe à travers une base de données, grâce à un code confidentiel.

Google Classroom partage avec les élèves et les enseignants un Agenda. Chaque classe créée avec Google Classroom comporte un dossier distinct où l'étudiant peut soumettre son travail dans le but d'être noté par l'enseignant. La communication via Gmail permet aux enseignants de faire des annonces et de poser des questions à leurs élèves dans chacune de leurs classes. Google Classroom propose également des interfaces différentes pour les étudiants, les professeurs et les enseignants. Les devoirs sont stockés et notés sur les applications de Google, elles permettent ensuite la collaboration entre l'enseignant et l'élève ou celle d'un étudiant à un autre. L'enseignant peut choisir un fichier modèle de sorte que tous les élèves/étudiants peuvent modifier leur propre copie. Les étudiants peuvent

7 <https://www.mentimeter.com/> (Consulté le 6 octobre 2020)

8 <https://classroom.google.com> (Consulté le 6 octobre 2020)

également choisir de joindre des documents supplémentaires, à partir de leur Google Drive.

Google Classroom prend en charge de nombreuses notations différentes. Les enseignants ont la possibilité d'attacher des fichiers que les élèves peuvent afficher, modifier, ou d'obtenir une copie individuelle. Les devoirs peuvent être corrigés par les enseignants, puis renvoyés à l'élève avec un commentaire afin qu'ils révisent encore une fois dans le but de repasser l'examen. Cet outil permet à l'enseignant de conserver des archives des cours à la fin d'un trimestre ou d'une année.

5 CONCLUSION

L'utilisation de ces outils permet donc aux enseignants et aux apprenants de mieux travailler le processus de l'évaluation. Pour cette raison, nous avons voulu les introduire dans notre cours en mettant l'étudiant à la fois dans une position d'enseignant et d'apprenant, mais aussi en leur proposant de créer des activités pratiques pour l'apprentissage ; d'un côté, il s'agit d'apprendre l'utilisation technique des outils que nous venons de mentionner et, de l'autre côté, réfléchir aussi sur leur intégration dans un cours.

Pour cette raison, nous leur demandons de créer des activités d'évaluation en remplissant une fiche qui explique le déroulement de leur cours et qui est ensuite présentée en commun dans la classe. Les cours et les activités sont introduites sur notre plateforme de Google Classroom pour garder des traces de chaque activité et donner la possibilité aux étudiants d'utiliser cet outil dans un cours, mais aussi de nous donner la possibilité de les noter ensuite.

Les étudiants proposent surtout des activités de connaissance (définition, listage, mémorisation, liaisons, etc.) et des activités de compréhension (classification, identification, choix, reformulation, etc.). Les outils les plus utilisés sont Kahoot, Edpuzzle et Google Classroom. Selon les étudiants, Kahoot est un outil très ludique et peut-être utilisé dans et avec des enfants et avec des adultes. Edpuzzle est un outil qui permet d'introduire la vidéo en classe de langue et qui peut aussi être utilisé à distance. Google Classroom est très apprécié par les étudiants, ils pensent que c'est un outil très pratique pour communiquer avec les apprenants à distance, mais aussi pour garder et partager toutes les informations et les documents utiles pour le cours.

Nous avons constaté qu'au niveau de l'utilisation technique, les étudiants ne montrent pas de difficultés, l'outil numérique est assez bien intégré et approprié parce que les logiciels sont assez simples et intuitifs dans l'utilisation.

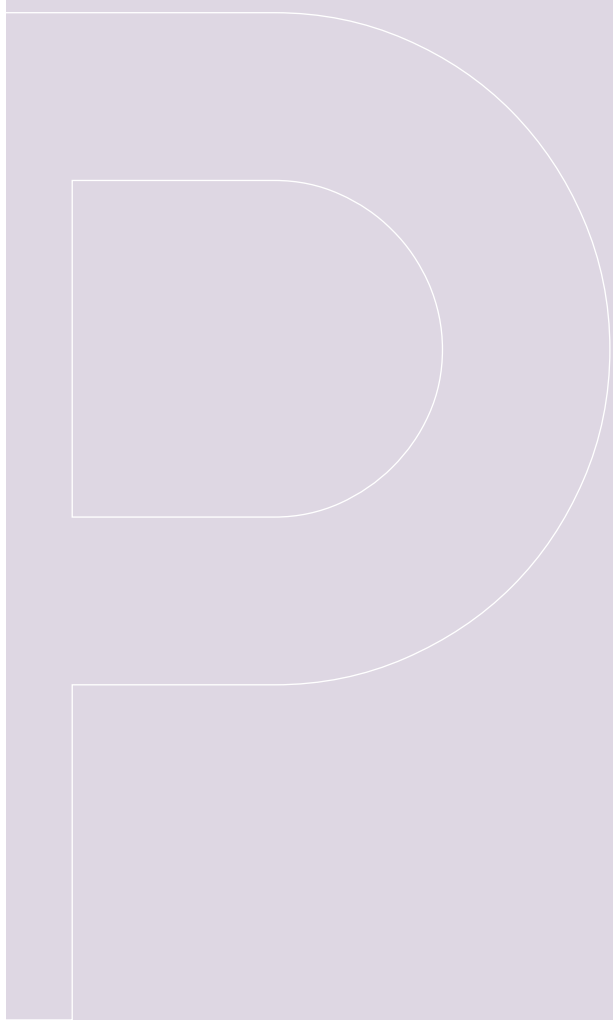
Cependant, au niveau de l'adaptation et de l'intégration de l'outil en fonction de l'objectif de l'apprentissage, nous avons constaté des lacunes. Les étudiants rencontrent des difficultés au niveau de la réflexion, c'est pour cette raison que nous introduisons aussi, dans nos activités d'évaluation, des activités ouvertes comme la synthèse, le compte-rendu d'articles et les essais de réflexion.

En partant de ces constats et pour aider les étudiants à atteindre les niveaux de compétences TICE proposés par la grille du Conseil de l'Europe, il serait intéressant d'introduire dans les cours l'utilisation des outils numériques mentionnés dans cet article. Ces outils peuvent aussi être utilisés dans différents cours lors du cursus universitaire pour qu'ils deviennent de vrais outils familiers pour les étudiants et comprendre pourquoi les utiliser, à quelle fin (pour informer, présenter, collaborer, produire, créer ou évaluer), avec quels outils travailler (outils, applications, plateformes, etc.), comment préparer et dérouler les activités intégrant les TICE et choisir le moment du cours pour les intégrer, soit avant le cours, soit pendant le cours soit après le cours.

Références bibliographiques

- Cordina, David, Jérôme Rambert et Marc Oddou, 2017 : *Pratiques et projets numériques en classe de FLE*. Paris : Clé international.
- Cuq, Jean-Pierre, 2003 : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
- Guichon, Nicolas, 2006 : *Langues et TICE*. Paris : Ophrys.
- Hirschsprung, Nathalie, 2005 : *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Paris : Hachette.
- Lebrun, Marcel, Denis Smidts et Geneviève Bricoult, 2011 : *Comment construire un dispositif de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Mangenot, François et Élisabeth Louveau, 2006 : *Internet et la classe de langue*. Paris : Clé International.

Résumé slovène/ Povzetek



Monografija *Jezikovni, literarni in kulturni stiki – sto let študija francoščine na Univerzi v Ljubljani (Contacts linguistiques, littéraires, culturels : Cent ans d'études du français à l'Université de Ljubljana)* prinaša izbor člankov, ki so nastajali okrog posveta ob 100-letnici Univerze v Ljubljani v septembru 2019. Posvet sta soorganizirala oddelka Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, kjer je na voljo študij francoščine, Oddelek za prevajalstvo in Oddelek za romanske jezike in književnosti, ki je dedič 100-letne tradicije poučevanja francoščine. Spomnili smo se velikih znanstvenikov in pedagogov, ki so delovali na Univerzi v Ljubljani, kot so bili Lucien Tesnière, Franc Šturm in Friderik Juvančič, hkrati pa je bilo srečanje priložnost za tehten in raznolik premislek o prihodnosti poučevanja in raziskovanja na področju francoskih študij in frankofonije v Sloveniji, pa tudi drugo po svetu.

Monografija je razdeljena v pet sklopov, ki pokrivajo različne tematike. V prvem sklopu zbrani prispevki so jezikoslovni: dotikajo se dediščine Luciena Tesnièreja in njegovega vpliva na jezikoslovne raziskave v svetu in v slovenskem prostoru (Patrice Pognan, Galina in Assia Ovtchinnikova, Irina Babamova, Mojca Schlamberger Brezar), kontrastivne morfologije (Gorana Bikić-Carić, Bogdanka Pavelin Lešić), pragmatične perspektive raziskovanja jezika (Ilona Bădescu in Daniela Dincă, Carmen-Ştefania Stoean), sociolingvistike (Kyriakos Forakis) in terminologije ter leksikologije (Nicolas Froeliger, Zoran Nikolovski).

V drugem sklopu so zbrani prispevki o odnosu med jezikom in kulturo, ki prinašajo pogled na poučevanje francoščine v zadnjih stotih letih na Madžarskem (Krisztián Bene) in v Albaniji (Elvis Bramo in Eldina Nasufi) ter v odnosu do novih informacijskih tehnologij (Klementina Shiba).

Tretji sklop je namenjen prevodoslovju in prevajanju literarnih besedil (Dragan Bogojević in Jasmina Nikčević, Adriana Mezeg, Anda Rădulescu) ter z njimi povezane kulturnospecifične tematike (Constantin-Ioan Mladin), specializiranih besedil (Cristiana-Nicola Teodorescu in Daniela Dincă), pa tudi izobraževanju prevajalcev na področju prevajanja in tolmačenja (Liliana Alic), avdiovizualnega prevajanja (Mariana Pitar) in ustvarjanja jezikovnih virov (Sonia Vaupot).

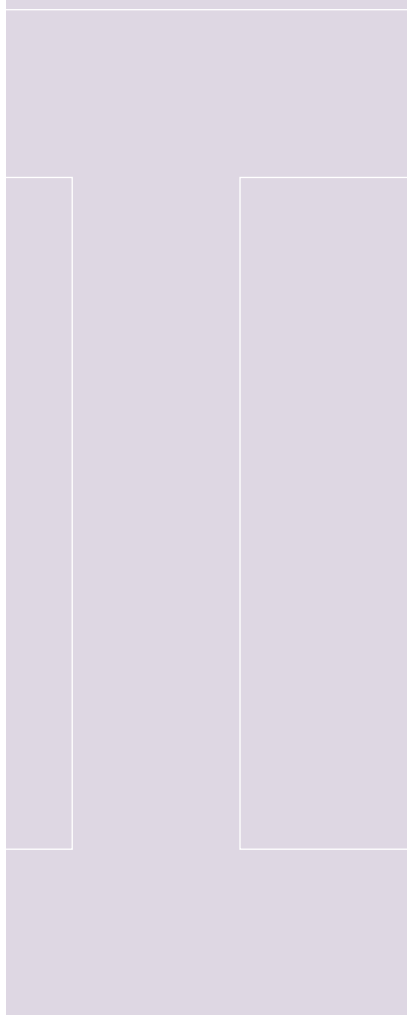
Prispevki v četrtem sklopu se osredotočajo na francosko literaturo od klasikov in njihove recepcije in aktualnosti danes (Christina Dara, Ildikó Szilágyi) do problemov, ki jih načena sodobna književnost (Nenad Ivić, Maja Vukušić Zorica, Camelia Manolescu), skupaj s frankofonsko literaturo v Alžiriji, Maroku in Indokini (Daniela Ćurko, Jean-Jacques Tatin-Gourier), hkrati pa se dotaknejo naratološke tematike in pristopov k raziskovanju in poučevanju francoske literature (Ignac Fock, Metka Zupančič in Marie-Hélène Estéoule-Exel).

Zadnji, peti sklop, se ukvarja s pristopi k poučevanju splošne francoščine in različnih registrov ter medkulturnosti (Joana Hadži-Lega Hristoska, Meta Lah), pa

tudi s specifičnimi pristopi do poučevanja francoščine v različnih kulturnih okoljih (Cheryl Toman) in z evalvacijo (Elona Toro).

Nabor člankov v monografiji *Jezikovni, literarni in kulturni stiki – sto let študija francoščine na Univerzi v Ljubljani (Contacts linguistiques, littéraires, culturels : Cent ans d'études du français à l'Université de Ljubljana)* odraža bogato bero s področja francoskih in frankofonskih študij ter hkrati odpira perspektive za razvoj v prihodnosti.

Index



A

Abdallah-Pretceille, Martine 198, 484
 Abdel-Jaouad, Hédi 343
 Abry, Dominique 470–474
 Adler, Margot 503
 Agafonov, Claire 269, 271
 Agamben, Giorgio 402–404
 Ahačič, Kozma 163–164
 Albiach, Anne-Marie 428
 Alic, Liliana 12, 218
 Alyn, Marc 254
 Amrani, Mehana 348
 Andrić, Ivo 235
 Angelet, Christian 389
 Antonini, Jean 431
 Appolinaire, Sidoine 403
 Aquien, Michèle 426
 Aragon, Louis 430
 Arežina, Duško 233, 241
 Arnauld, Antoine 118
 Arrivé, Michel 468–469
 Aurbakken, Kristin 346
 Austin, John-Langshaw 170
 Avelino, Christina 490
 Ayres-Bennett, Wendy 60

B

Babamova, Irina 10, 18–19, 105
 Babić, Stjepan 49
 Babović, Miloslav 233
 Bădescu, Ilona 11, 30
 Bajec, Anton 158
 Bajrić, Samir 22, 47
 Balalaeff, Victor 158
 Ballard, Michel 264, 266, 268
 Bally, Charles 150, 164
 Balzac, Honoré de 408, 441, 449–450, 460, 504
 Banniard, Michel 397, 401
 Barbarant, Olivier 429
 Barret, Julien 60

Barthes, Roland 371, 385, 440, 446–449, 455–456
 Bartol, Vladimir 157, 254, 256
 Baudelaire, Charles 424–425, 431
 Baylon, Christian 468
 Beacco, Jean-Claude 60, 122, 486
 Béal, Christine 35
 Beaumarchais, Pierre-Augustin Caron de 173, 177, 179
 Beauvais, Robert 467
 Beauvoir, Simone de 346
 Bénabar 474
 Bene, Krisztián 11, 184
 Benešová, Eva 143
 Bens, Jacques 430
 Benveniste, Émile 93, 224
 Berényi, Pál 191
 Berman, Antoine 296–297
 Bernard, Antonia 165, 254
 Bernard, Suzanne 424–425, 428
 Berrendonner, Alain 64
 Berry, David 443–444
 Bertocchini, Paola 198, 485
 Bertrand, Aloysius 424
 Bertrand, Lauret 60
 Bettini, Maurizio 399, 402
 Bevk, France 253
 Beyle, Marie-Henri 25, 408
 Bezljaj, France 158
 Bikić-Carić, Gorana 10, 44, 47, 50, 123–124, 127
 Bittar, André 312
 Blanche-Benveniste, Claire 68
 Blancpain, Marc 372
 Blažič, Milena Mileva 254
 Bloom, Benjamin 507
 Bocquet, Catherine 297
 Bogojević, Dragan 12, 230
 Boissière, Jules 436
 Bondol, Jean-Claude 269
 Boniface, Claire 377
 Bonn, Charles 343, 345, 351

- Bonnaire, Sandrine 284
 Bonnefoy, Yves 424, 426, 430
 Booth, Wayne C. 384
 Bor, Matej 254
 Bordet, Geneviève 331, 337
 Bordon, Rado 158
 Borges, Jorge Luis 74–75
 Boschian-Campaner, Catherine 427
 Bosquet, Alain 430
 Bouchet, André Du 426, 428
 Bougainville, Louis Antoine de 275
 Boulaâbi, Ridha 347
 Bourdieu, Pierre 483
 Bourquin, Guy 158
 Boyer, Henri 468
 Bračić, Stojan 157
 Bramo, Elvis 11, 196
 Brasillach, Robert 434, 437
 Brekle, Herbert E. 60
 Breton, André 427
 Brix, Michel 424
 Brković, Živko 234
 Brown, Penelope 170
 Bruckner, Pascal 307
 Buisset, Dominique 430
 Bukowski, Charles 98
 Bunjak, Petar 234
 Buonarroti, Michelangelo 275
 Butor, Michael 430
 Buysens, Eric 264, 267–268
 Byram, Michael 206–208, 210
- C**
- Cabré, Maria Teresa 73, 78
 Cáceres, Rodríguez 388
 Cadalso, José 13, 380–381, 388–394
 Calabrese-Steimberg, Laura 265, 269
 Calas, Frédéric 393
 Camus, Renaud 14, 440–441,
 446–450, 460
 Candelier, Michel 486
 Cankar, Ivan 254–255
 Caragață, George 31
 Carlo, Maddalena 482
 Carroll, Marry 291
 Cary, Anthony 275
 Cassin, Barbara 403
 Cassou, Jean 430
 Castoriadis, Cornelius 82
 Cavalla, Cristelle 330, 332
 Cejovic, Vladimir André 230, 232,
 235–240
 Cendrars, Blaise 82, 426
 Cerquiglini, Bernard 13, 355,
 396–397, 399–403
 Cervantès, Miguel de 382, 386, 392
 Chahi, Fatiha 488
 Chalaron, Marie-Laure 471–473
 Champion, Pierre 355–356, 365
 Char, René 424, 427
 Charaudeau, Pierre 171
 Charest, Nelson 428–429
 Charolles, Michel 312–313, 319, 376
 Chassigneux, André 88
 Chastain, Chales 312–313
 Chateaubriand, François-René de 423
 Chauve, Charles le 397
 Chaves, Rose-Marie 483–484
 Cheminade, Christian 230, 232,
 235–237, 239–240
 Chesterman, Andrew 224–255
 Chevrier, Alain 431
 Chevrier, Jacques 498
 Chirac, Jacques 267
 Chomsky, Noam
 Cicero, Mark Tulij 296
 Citti, Pierre 435
 Citton, Yves 497–500, 505
 Cixous, Hélène 456, 460
 Claudel, Paul 427–428, 431
 Cliff, William 430
 Closets, François de 61–65, 67–68
 Cocteau, Jean 173
 Collombat, Isabelle 226

- Comrie, Bernard 21–23, 48
 Condamines, Anne 313
 Connes, Georges 266
 Corbett, Greville 48
 Corblin, Francis 312–313
 Cordina, David 511–513
 Corneille, Pierre 241
 Cornu, Gérard 311
 Costanzo, Edvige 198, 485
 Courteline, Georges 174
 Croll, Anne 178
 Csernus, Sándor 190
 Cuq, Jean-Pierre 481–485, 490, 492,
 507–508
 Curtius, Ernst Robert 383–384
 Czajka, Isabelle 284
- Č
- Černež, Anica 157
 Čović, Branimir 233, 236, 238
 Čurko, Daniela 13, 342
- D
- Daiana, Felcan 31
 Daillie, François-René 431
 Damić Bohač, Darja 46, 122–125, 127
 Damjanović, Stjepan 48
 Daneš, František 141–142
 Dănișor, Diana Domnica 297–298,
 307–308
 Danlos, Laurence 312
 Dante, Alighieri 401, 403
 Dara, Christina 13, 354
 Darbelnet, Jean 311
 Darras, Jacques 430
 Daumas, François 134
 Davidson, Donald 312
 De Laet, Frans 220–221
 Debeljak, Aleš 255
 Defays, Jean-Marc 458
 Degott, Bertrand 430
 Deguy, Michel 398
- Del Lungo, Andrea 381
 Delbart, Anne-Rosine 458
 Delhay, Olivier 122
 Deligne, Vincent 220, 226
 Delisle, Jean 266
 Demanuelli, Claude 273
 Demanuelli, Jean 273
 Den Bergh, Carla van 428
 Denyer, Monique 488
 Deretić, Jovan 236
 Derrida, Jacques 456
 Descartes, René 82
 Desclés, Jean-Pierre 21
 Desnos, Robert 430
 Détrie, Catherine 35
 Dewey, John 457
 Dincă, Daniela 11–12, 30, 310
 Diogen 262
 Dobnik, Nadja 254–255
 Dolet, Étienne 296
 Domínguez, Antonio 389
 Donat, Neda 232
 Doquet-Lacoste, Claire 375
 d'Orléans, Charles 13, 354–356, 363,
 365–366, 368, 430
 Dragomir, Silviu 307
 Duběda, Tomáš 247
 Dubois, Jean 21–22, 25, 269, 302
 Dubuc, Robert 74
 Dufay, Jean Louis 378, 458
 Dugonić, Radić Milana 233, 239
 Dujardin, Édouard 425
 Dupin, Jacques 428, 431
 Duplessis, Maurice 458
 Dupront, Alphonse 498
 Duras, Marguerite 473
 Durieux, Christine 80
 Duval, Frédéric 397
 Duvert, Tony 14, 440–441, 443,
 448–450
 Dvořák, Marko 158
 Đanović, Iva 124

E

- Eberhardt, Isabelle 436
 Eckhardt, Alexandre 189
 Eco, Umberto 83, 308
 Éluard, Paul 426
 Emmanuel, Pierre 430
 Eribon, Didier 444
 Ertl, Václav 140
 Eshko, Iris 269
 Estéoule-Exel, Marie-Hélène 14, 370,
 458, 490

F

- Fargue, Léon-Paul 424, 429
 Farnoud, Esmael 220
 Favier, Lionel 483–484
 Fejérdy, Gergely 190
 Fénelon, François 423
 Fénis, Ferdinand de 438
 Fennes, Helmut 206
 Filipović, Helena 124
 Firbas, Jan 142
 Fischer, Hermann Emil 134
 Flaubert, Gustave 125, 460
 Fock, Ignac 13, 380
 Fodor, István 187
 Folkart, Barbara 271
 Follain, Jean 431
 Fontenelle, Thierry 330
 Forakis, Kyriakos 11, 58, 64, 67
 Foucault, Michel 447–448, 450
 Fournier, Pauline 165
 Fourquet, Jean 134, 138
 Francisco de Isla, José 390
 Franco, Francisco 435
 François, Frédéric 64
 Franzelli, Valeria 288
 Freibott, Gerhard 330
 Freud, Sigmund 367
 Friburger, Nathalie 270
 Frleta, Tomislav 124
 Froeliger, Nicolas 11, 72, 75 330, 337

G

- Gacoin-Marks, Florence 254, 256
 Gadet, Françoise 468
 Gaillard, Michel 307
 Galisson, Robert 482, 492
 Gallazi, Enrica 60
 Galmiche, Michel 468
 García de la Conchal, Victor 394
 Garde, Paul 138, 158
 Gary-Prieur, Marie-Noëlle 263–264
 Gaudin, François 84
 Gautier, Théophile 394
 Gebauer, Jan 140
 Genet, Jean 14, 440–441, 443–446,
 449–450
 Genette, Gérard 13, 169, 380–381,
 383–384, 386, 390–392, 394
 Germanique, Louise le 397
 Gessner, Salomon 423
 Gide, André 14, 440–441, 443,
 446–447, 450
 Gilbert, Larry 209
 Girard, René 456
 Giscard d'Estaing, Valéry 267
 Givón, Talmy 21
 Glansdorf, Sophie 398
 Gledhill, Christopher 79, 331
 Gloanec, Audrey 488
 Godard, Anne 458
 Goffette, Guy 430
 Goffman, Erving 170
 Gohard-Radenkovic, Aline 482
 Golar, Cvetko 157
 Goldschmit, Marc 456
 Goosse, André 263
 Gouadec, Daniel 80, 220
 Gougenheim, Georges 24
 Gouvard, Jean-Michel 426
 Grad, Anton 158
 Gradnik, Alojz 254–255
 Grafenauer, Niko 157, 254
 Grahek, Sanja 125, 127

- Grammont, Maurice 134
 Grangaud, Michelle 431
 Grass, Thierry 263, 271
 Grepl, Miroslav 141
 Grevisse, Maurice 21, 159, 263
 Gribkova, Bella 208, 210
 Grice, Paul 83
 Gruca, Isabelle 482–485
 Gruden, Igo 157
 Grum, Martin 247–248
 Guérin, Daniel 14, 440–447, 449–450
 Guichon, Nicolas 508
 Guillaume, Daniel 423
 Guillevic, Eugène 430–431
 Guiraud, Pierre 93
 Gusdorf, Georges 387–388
 Guyaux, André 424
- H**
- Hadži-Lega Hristoska, Joana 14, 466, 470
 Hagège, Claude 93
 Hajíčová, Eva 141–144, 152
 Halimi, Serge 222
 Hall, Edward T. 93
 Halliday, Michael 331
 Hammami, Samia 458
 Hapgood, Karen 206
 Harari, Yuval Noah 84
 Haroche, Charles 343
 Hasan, Ruqaiya 331
 Hausmann, Franz Josef 330
 Havránek, Bohuslav 140
 Hébert, Anne 428
 Heid, Ulrich 330
 Heilbron, Johan 246
 Herskovits, Melville L. 349
 Hervay, Levente 185
 Himmelmann, Nikolaus P. 319
 Hirschprung, Nathalie 487, 508
 Hlavsa, Zdeněk 141
 Hocquenghem, Guy 443, 447, 449
 Hodja, Enver 406–410, 415, 418
 Hoey, Michael 331
 Hofman, Branko 252
 Hollande, François 225
 Hóman, Bálint 189
 Homer 231
 Horvat, Saša 165
 Houdart, Olivier 61–64, 66–69
 Howard, Richard 456
 Hrizip 262
 Hugo, Victor 231, 241
 Humbley, John 86
 Hymes, Dell H. 208
- I**
- Iguman, Stefan 231, 237, 239
 Inglis, Barbara 366
 Ion, Angela 408, 418
 Ir, Tristana 297–298, 301, 308
 Ivarsson, Jan 291
 Ivić, Nenad 13, 396
- J**
- Jaccottet, Philippe 430–431
 Jacob, Max 424
 Jacobson, Roman 371
 Jacques, Hubert 438
 Jakopin, Franc 158
 Jančar, Drago 253–257
 Janevska, Biljana 232
 Japelj-Carone, Liza 254
 Jedlička, Alois 140
 Jenkins, Henry 313
 Jeras, Josip 254
 Jeras-Guinot, Sidonie 254
 Jereb, Elza 158, 253
 Jesenik, Viktor 253–254
 Jesenšek, Marko 165
 Jiménez, Pedraza 388, 394
 Johnson, Barbara 424
 Jonasson, Kerstin 263, 270

- Jouet, Jacques 431
 Jovanović, Dušan 255
 Jožef II. Habsburško-Lotarinški 187
 Juilliard, Claudie 79, 81
 Jurčič, Josip 256
 Juvančič, Friderik 9
- K**
 Kahn, Gustave 425
 Kakoyianni-Doa, Fryni 122
 Kalmbach, Jean-Michel 122
 Kant, Immanuel 382
 Karlík, Petr 141
 Kastler, Lioudmila 105
 Katagochtchina, Nina 105–106
 Katsiki, Stavroula 33
 Kekulé, Friedrich August 134
 Kerbrat-Orecchioni, Catherine
 32–33, 40, 170–172
 Kette, Dragotin 157
 Khatlatabi, Abdelkrim 435
 Kiš, Danilo 235
 Kiyitsioglou-Vlachou, Rinetta 199
 Klebelsberg, Kuno 188
 Kleiber, Georges 270–271, 319
 Klibanski, Raymond 355
 Klinar, Meta 247, 251
 Kocijančič Pokorn, Nike 246–247
 Kolednik, Ferdinand 253
 Kómúves, Edina Á. 192
 Koneski, Blaže 20, 467, 471
 Köpeczi, Béla 186, 191
 Korošec, Tomo 158
 Kosáry, Domokos 186
 Kosovel, Srečko 253–255
 Košir, Niko 158
 Kovič, Kajetan 157
 Krakar, Lojze 255
 Kramberger, Ivan 255
 Kranjec, Marko 157
 Kripke, Saul A. 267
 Kristol, Andres Max 264, 266
- Kübler, Natalie 330–331, 337
 Kuntner, Tone 255
- L**
 L'Homme, Marie-Claude 78, 330
 Labbé, Louise 454
 Lachaise, Bernard 192
 Lacheraf, Mostefa 343
 Laclos, Pierre Choderlos de 386
 Ladmiral, Jean-René 81, 87, 296
 Laforgue, Jules 425
 Lah, Meta 15, 457, 467, 469, 475,
 480
 Lalanne, Francis 431
 Lamartine, Alphonse de 231
 Lamennais, Hugues Felicité Robert
 de 423
 Lancelot, Claude 118
 Lanson, Gustave 452–455, 461
 Larbaud, Valéry 427
 Larzèn, Eva 206
 Lassal, Miloud 343, 346
 Lazard, Gilbert 21, 137
 Le Clézio, Jean-Marie Gustave 460
 Lebrun, Marcel 508
 Lecocq, Héba 79
 Lecuit, Emeline 262, 264–266, 271,
 274
 Lederer, Marianne 80, 87, 300, 306,
 308
 Leeman-Bouix, Danielle 45–46, 68
 Lenoir, Brigitte 437
 Léon, Pierre 467, 469
 Lepers, Julien 61–66, 68
 Lepissier, Jacques 158
 Leroy, Sarah 267, 269–270
 Lescher, James 178
 Levinson, Stephen 170
 Lévi-Strauss, Claude 93
 Levstik, Fran 157
 Levý, Jiří 233
 Lewis, Bernard 343

- Linton, Ralph 349
 Lionnais, François 376
 Lipuš, Florjan 252
 Longo, Laurence 312–313
 Looney, Dennis 503
 Lopatková, Markéta 153
 López Simó, Mireia 33
 Lot, Alfred 284
 Louis, Édouard 14, 440–441,
 443–444, 449
 Louveau, Élisabeth 508
 Lubbock, Percy 384
 Lück-Gaye, Andrée 253–254, 256
 Ludvik XIV. Francoski 186
 Lukács, György 185
 Lula da Silva, Luiz Inácio 225
 Lungu Badea, Georgiana 224–225,
 262, 272–273
 Luscher, Jean-Marc 374
 Lusin, Natalia 503
- M**
- Mabilat, Jean-Jacques 475
 Malherbe, Michel 165
 Malraux, André 439
 Mancing, Howard 385–386
 Mańczak, 266
 Manganot, François 208, 508
 Manolescu, Camelia 13, 406, 417–
 418
 Marchal, Hervé 349
 Marivaux, Pierre Carlet de Chamblain
 de 174, 387
 Marković, Ivan 47, 50, 55
 Marouzeau, Jules 20
 Marquilló, Larruy 68
 Marteau, Robert 430
 Marti, Marc 390
 Martin, Ezio 164
 Martinet, André 117, 158, 164, 224,
 467
 Martins, Cidalia 475
- Marty, Éric 446, 450
 Mathesius, Vilém 142
 Mathieu, Martine 435
 Mauger, Gaston 372, 482
 Maurel, Denis 261, 265
 Mazzini, Miha 253
 McKitterick, Rosamond 401
 Melançon, Robert 430
 Meschonnic, Henri 82, 426
 Messeeh, Namir Abdel 284
 Mészáros, István 189
 Meynard, Isabelle 330
 Mezeg, Adriana 12, 244, 265, 337
 Michaux, Henri 424
 Miculinić, Miriam 124
 Mićunović, Vuk 231
 Mihaljević, Milan 48
 Mihalovics, Natália 187
 Mikolić Južnič, Tamara 246
 Milosz, Czesław 427
 Milton, John 231
 Mimran, Hervé 284
 Mirčevska, Žanina 255
 Mirodan, Alexandru 174
 Miséricordieux, Martin le 185, 305
 Mladin, Constantin-Ioan 12, 31, 33,
 260
 Mme de Maintenon 454
 Mme de Sévigné 454
 Mme de Staël 454
 Moder, Janko 248
 Modiano, Patrick 460
 Moeschler, Jacques 83
 Molière, Poquelin, Jean-Baptiste
 173–174, 176, 223, 225
 Molinari, Chiara 60
 Molinié, Georges 69
 Molino, Jean 261
 Monet, Paul 435, 438
 Montesquieu 13, 380–381, 383–388,
 390–391, 394
 Montherlant, Henry de 434, 437

- Moore, David R. 209
 Moore, George 266
 Moréas, Jean 425
 Moreau, Marie-Louise 64
 Motoc, Diana 224
 Mounin, Georges 93, 266, 296
 Mozetič, Brane 252, 255
 Murat, Michel 424–428
 Murville, Claude 157
 Myftiu, Bessa 13, 406–415,
 417–419
- N**
- N'Soumer, Lalla Fatma 350
 Nagy, Sándor 186, 188
 Nakache, Géraldine 284
 Nasufi, Eldina 11, 196
 Naze, Alain 442, 450
 Németh, András 189
 Neuner, Gerhard 206–207,
 209–210
 Nida, Eugene 305
 Nidorfer Šiškovič, Mojca 165
 Niedzielski, Nancy A. 60
 Nikčević, Jasmina 12, 230
 Nikolovski, Zoran 11, 92, 93–94
 Nithard 397–404
 Noël, Bernard 430
 Novak, Boris A. 255
- O**
- O'Doherty, Brian 456
 Oriol-Boyer, Claudette 371, 378, 458
 Ostojić, Branislav 233
 Ouellet, Réal 385
 Oven, Jacqueline 254
 Ovtchinnikova, Assya 10, 104
 Ovtchinnikova, Galina 10, 104
- P**
- Pahor, Boris 252–254, 256–257
 Panevová, Jarmila 141–144
 Pavček, Tone 157, 255
 Paveau, Marie-Anne 59–60
 Pavel, Silvia 330
 Pavelin Lešić, Bogdanka 10, 46, 112,
 122–125, 127
 Pavlič, Jana 255
 Pecman, Mojca 79, 328, 330–333,
 335, 337
 Péguy, Charles 427
 Pekić, Borislav 235
 Péliissier, Soizic 483–484
 Pellat, Jean-Christophe 45–46, 159,
 165
 Perec, Georges 74–75, 85
 Pergnier, Maurice 93
 Perko, Gregor 105, 327, 337
 Perrenoud, Philippe 207
 Perse, Saint-John 428
 Pétain, Maréchal 435
 Petit, Michel 76
 Petitjean, André 169
 Petrescu, Camil 174
 Petrovics, István 185
 Petrović Njogoš, Petar 12, 230–234,
 236, 238–242
 Peureux, Guillaume 429
 Peytard, Jean 371–372
 Pháp, Tiên 486
 Picard, Patrick 378
 Pietreanu, Marica 31
 Pieux, Louis le 397
 Pirandello, Luigi 381
 Pirnat-Cognard, Zlata 254
 Pitar, Mariana 12, 280
 Pivot, Bernard 61, 63–64, 66, 68
 Pizan, Christine de 454
 Planche, Alice 356–358, 360–361
 Platon 262
 Podalydès, Bruno 284
 Pogačnik, Barbara 254
 Pogačnik, Vladimir 165, 254
 Pognan, Patrice 10, 132, 146, 158

- Poirion, Daniel 356–357, 364
 Ponge, Francis 424
 Popović, Vojvoda Simo 231
 Porcher, Louis 483
 Poros, András 191–193
 Potrč, Ivan 158, 164
 Pouvourville, Albert de 438
 Pranjković, Ivan 47, 49–51, 124
 Prap, Lila 252, 256
 Preite, Chiara 311, 320
 Preston, Dennis R. 60
 Prešeren, France 254–255
 Prévert, Jacques 75
 Prioul, Sylvie 61–69
 Proust, Marcel 449, 460
 Pukánszky, Béla 189
 Puren, Christian 371
 Purnelle, Gérald 423, 429
- Q**
 Queneau, Raymond 376, 430
 Quesnet, Marie Constance 301–302
 Quet, François 378
 Quignard, Pascal 13, 396–397,
 399–400, 402–403
- R**
 Rădulescu, Anda 13, 296
 Rákóczi, Franc II. 186
 Ray, Lionel 430
 Reboul, Anne 83
 Rebula, Alojz 253
 Récanati, François 267
 Réda, Jacques 426, 430
 Redfield, Robert 349
 Regnat, Sophie 458, 490
 Régnier, Henri de 426
 Rehm, Georg 73
 Reiss, Katharina 296–297
 Renoue, Anne 230, 232, 235–240
 Reverdy, Pierre 424, 426
 Rey, Alain 387
- Richardson, Samuel 392
 Richer, Jean-Jacques 370
 Ricoeur, Paul 80
 Riegel, Martin 45–46, 159, 165
 Rimbaud, Arthur 424–425
 Ring, Éva 186
 Rioul, René 45–46, 159, 165
 Robillard, Didier de 208, 210
 Robin, Mireille 52
 Roche, Christophe 73, 81
 Rogožar, Karla 124
 Romero, Isidro 343
 Romsics, Ignác 191
 Rosier, Laurence 59
 Rot Gabrovec, Veronika 490
 Roubaud, Jacques 426–428, 430
 Rousseau, Jean-Jacques 392–393,
 423
 Roussel, François 187
 Rui, Yan 331
 Rus, Georgeta 271
- S**
 Sacré, James 429
 Sade, Donatien Alphonse François de
 13, 296, 298–301, 303–308
 Saenen, Frédéric 458
 Said, Edward W. 343
 Sainte-Beuve, Charles-Augustin 455
 Saje, Marija 158
 Sakhno, Sergueï 271
 Samoyault, Tiphaine 455–456
 Sand, George 454
 Sandras, Michel 424–425, 428
 Sapir, Edward 93
 Sarkozy, Nicolas 59, 225
 Sartre, Jean-Paul 440
 Saussure, Ferdinand de 115, 164
 Schaffner, Isabelle 60
 Schlamberger Brezar, Mojca 10, 105,
 156, 165
 Schnedecker, Catherine 312–313

- Schultz, Yvonne 435, 438–439
 Schwischay, Bernd 159–160
 Scurtu, Gabriela 312
 Searle, John R. 170, 264
 Sebastian, Mihail 172–174, 176–180
 Sebold, Russell P. 390, 392–394
 Secondat, Charles Louis de 381
 Sedgwick, Peter 442–443
 Segalen, Victor 436
 Segond, Louis 82
 Seleskovitch, Danica 80, 87
 Senghor, Léopold Sédar 428
 Sergejevič Puškin, Aleksander 231
 Serres, Michel 404, 456
 Sgall, Petr 140–146
 Shiba, Klementina 12, 204
 Shokhenmayer, Evgeny 270
 Sicre, Jean-Pierre 256
 Sidoti, Antoine 230, 232, 235–237,
 239–240
 Silić, Josip 47, 49–51
 Simon, Claude 460
 Simonnet, Doriane 331
 Siouffi, Gilles 60, 397
 Sipos, Péter 189
 Smole, Dominik 255
 Sobieszewska, Marta 311, 319,
 321
 Sosič, Marko 253
 Spasić, Krunoslav 241
 Sperber, Dan 83
 Spitzer, Leo 355
 Starkey, Hugh 208, 210
 Starobinski, Jean 362, 384
 Stendhal 25, 29
 Steuckardt, Agnès 60
 Stoean, Carmen-Ştefania 11, 168–
 169, 171–173, 178–179
 Stritar, Josip 157
 Strougar, Novak 230, 232, 235–237,
 239–240
 Stuart Mill, John 267
 Suarès, André 429
 Suceveanu, Raoul 299
 Süpek, Ottó 188
 Supervielle, Jules 425, 428, 430
 sv. Hieronim 296
 Svit, Brina 253
 Szépe, György 191
 Szilágyi, Ildikó 14, 422, 427–428
- Š
- Šalamun, Tomaž 253, 255
 Šćepanović, Branimir 235
 Šmilauer, Vladimír 139–141
 Šolar, Jakob 158
 Šorli, Metka 251
 Šteger, Aleš 255
 Štimac, Zdenka 253
 Šturm, Franc 9
 Šturm, Vera 158
- T
- Tafra, Branka 49, 51
 Tamussin, Catherine 188
 Tardieu, Claire 209
 Tatin-Gourier, Jean-Jacques 14, 434
 Taufer, Veno 253, 255
 Taylor, John H. 81
 Temmerman, Rita 79
 Teodorescu, Cristiana-Nicola 12, 310
 Tesnière, Lucien 9–10, 19, 21–22,
 26, 104–105, 110, 132–140,
 144–145, 148–150, 156–160,
 162, 164, 254
 Težak, Stjepko 49
 Thatcher, Margaret 275
 Thomas, Paul-Louis 232
 Thrace, Denis le 262
 Tieken-Boon van Ostade, Ingrid 60
 Todirascu, Amalia 312–313
 Todorov, Tzvetan 371, 382
 Toma, Iulian 407
 Toman, Cheryl 15, 496

- Tomović, Slobodan 239
 Toporišič, Jože 158, 164–165
 Toro, Elona 15, 506
 Tóth, Ferenc 185
 Tournier, Jean 93
 Tran, Mickaël 265
 Trávníček, František 140
 Tricot, Tony 487
 Triomphe, Robert 158
 Truffaut, François 235
 Tschenkeli, Kita 154
 Turkle, Sherry 205
 Tutin, Agnès 331
- U**
 Ugrešić, Dubravka 52
 Uszkoreit, Hans 73
- V**
 Vadé, Yves 424, 428
 Vágó, Irén 192
 Vaillant, André 158
 Valéry, Paul 404, 425, 427, 430
 Valin, Roch 116
 Van Langendonck, Willy 263–265
 Vanden Plas, Raymond 220–221
 van't Hoff, Jacobus Henricus 134
 Vargyas, Brigitta 187–189, 191
 Vaupot, Sonia 12, 254, 326, 330
 Vavti, Stojan 249
 Vaxelaire, Jean-Louis 264–265, 268, 271, 275–275
 Veković, Divna 230, 232
 Velázquez Herrera, Adelina 481–482
 Veldeman-Abry, Julie 470, 474
 Verlaine, Paul 427
 Vermeer, Hans Josef 296–297, 305
 Versini, Laurent 390
 Vesenjajk, Alenka 256
 Vészi, József 189
 Veyrenc, Jacques 158
 Víg, Árpád 191
- Vigny, Alfred de 231
 Villehardouin, Geoffroi de 399
 Villon, François 430
 Vincenot, Claude 10, 138, 156–166, 254, 256
 Vincent-Munnia, Nathalie 424
 Viollis, Andrée 439
 Vipotnik, Cene 255
 Visconti, Valentine 356
 Volarić, Tomislava 124
 von Baeyer, Adolf 134
 Vorger, Camille 458
 Vörös, Imre 187
 Vrančić, Radojka 158
 Vukušić Zorica, Maja 14, 440
- W**
 Walter, Henriette 93
 Weber, Corinne 60
 Weinrich, Harald 32
 White, Hayden 461
 Whorf, Benjamin Lee 93
 Wiederspiel, Brigitte 313
 Wilmet, Marc 22–23, 45, 64, 261, 265, 275
 Wilson, Deirdre 83
 Wolff, Alexandre 497
 Wüster, Eugen 78
- Y**
 Yacine, Kateb 13, 342–345, 347, 350–352
 Yeanneret, Yves 78
 Yourcenar, Marguerite 400, 460
- Z**
 Zafirescu, Vasile dem 307
 Zajc, Dane 157, 252–255
 Zlatnar Moe, Marija 246
 Zlobec, Ciril 255
 Znika, Marija 47
 Zola, Émile 504

Zorman, Ivo 255
Zupan, Vitomil 254
Zupančič, Metka 14, 254, 452

Ž

Žele, Andreja 162–163
Žigon, Tanja 246
Župančič, Oton 157, 254–255

Вуксановић, Мирó 233
Николовски, Зоран → glej/voir
Nikolovski, Zoran