

UNIVERSITY OF NIŠ



ISSN 0354-4702 (Print)
ISSN 2406-0518 (Online)
COBISS.SR-ID 98733575
UDC 80+82

FACTA UNIVERSITATIS

Series
LINGUISTICS AND LITERATURE
Vol. 22, № 2, 2024



Scientific Journal **FACTA UNIVERSITATIS**
UNIVERSITY OF NIŠ

Univerzitetski trg 2, 18000 Niš, Republic of Serbia

Phone: +381 18 257 095 Telefax: +381 18 257 950

e-mail: facta@ni.ac.rs <http://casopisi.junis.ni.ac.rs/>

Scientific Journal FACTA UNIVERSITATIS publishes original high scientific level works in the fields classified accordingly into the following periodical and independent series:

<i>Architecture and Civil Engineering</i>	<i>Linguistics and Literature</i>	<i>Physical Education and Sport</i>
<i>Automatic Control and Robotics</i>	<i>Mathematics and Informatics</i>	<i>Physics, Chemistry and Technology</i>
<i>Economics and Organization</i>	<i>Mechanical Engineering</i>	<i>Teaching, Learning and Teacher Education</i>
<i>Electronics and Energetics</i>	<i>Medicine and Biology</i>	<i>Visual Arts and Music</i>
<i>Law and Politics</i>	<i>Philosophy, Sociology, Psychology and History</i>	<i>Working and Living Environmental Protection</i>

SERIES LINGUISTICS AND LITERATURE

Editor-in-Chief: **Violeta Stojičić**, e-mails: stojicic.facta@gmail.com, fulaled@junis.ni.ac.rs
University of Niš, Faculty of Philosophy
Republic of Serbia, 18000 Niš, 2 Ćirila i Metodija str.

EDITORIAL BOARD:

Annalisa Baicchi, Professor,
University of Genoa, Italy

Barbara Vodanović, Assistant Professor,
University of Zadar, Croatia

Cristina Maria Moreira Flores, Associate Professor,
Universidade do Minho, Portugal

Dirk Geeraerts, Professor Emeritus,
KU Leuven, Belgium

Dragan Bošković, Professor,
University of Kragujevac, Serbia

Giorgia Alu, Associate Professor,
University of Sydney, Australia

Jack K. Chambers, Professor Emeritus,
University of Toronto, Canada

Jelena Filipović, Professor,
University of Belgrade, Serbia

Jorge Diaz-Cintas, Professor,
University College London, United Kingdom

Lise Fontaine, Reader,
Cardiff University, United Kingdom

Nermira Ćordalija, Assistant Professor,
University of Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

Per Ambrosiani, Professor,
Umeå University, Sweden

Sanja Runtić, Professor,
University J. J. Strossmayer in Osijek, Croatia

Tatjana Jovović, Associate Professor,
University of Montenegro, Montenegro

Valerie Loichot, Associate Professor,
Emory University, United States

Vesna Lopičić, Professor,
University of Niš, Serbia

Sophia Voulgari, Associate Professor,
Democritus University of Thrace, Greece

This is an open access journal which means that all content is freely available without charge to the user or his/her institution. Users are allowed to read, download, copy, distribute, print, search, or link to the full texts of the articles in this journal without asking prior permission from the publisher or the author. This is in accordance with the BOAI definition of open access. Articles published in our journal are peer-reviewed before publication which is in accordance with the BOAI definition of open access.

UDC Classification Associate: **Maja Mitošević**, University of Niš, Library of Faculty of Philosophy

French Proofreaders: **Nikola Bjelić, Ivana Miljković, Stefan Zdravković**, University of Niš, Faculty of Philosophy

The authors themselves are responsible for the correctness of the language in the body of papers.

Computer support

Mile Ž. Randelović, Head of Publishing Department, University of Niš, e-mail: mile@ni.ac.rs

Secretary:

Aleksandra Golubović, University of Niš, e-mail: saska@ni.ac.rs

The cover image design: **M. Ž. Randelović**

Publication frequency – one volume, two issues per year.

Published by the University of Niš, Republic of Serbia

© 2024 by University of Niš, Republic of Serbia

Financial support: Ministry of Science, Technological Development and Innovation of the Republic of Serbia

Printed by ATLANTIS DOO, Niš, Republic of Serbia

Circulation 50

ISSN 0354 – 4702 (Print)
ISSN 2406 – 0518 (Online)
COBISS.SR-ID 98733575
UDC 80+82

FACTA UNIVERSITATIS

SERIES LINGUISTICS AND LITERATURE
Vol. 22, N° 2, 2024



UNIVERSITY OF NIŠ

FACTA UNIVERSITATIS: *Series Linguistics and Literature (FULL)* is an open access and double-blind peer reviewed international journal. It publishes original scientific papers, review articles and book reviews in various areas of linguistics, literature and cultural studies. Papers accepted for publication are selected with regard to scientific quality and scholarly standing. The journal is published in both print and online.

INSTRUCTIONS FOR CONTRIBUTORS

Submissions should be in English, French or German. Manuscripts in Slavic languages should be in Times New Roman.

Manuscript format. A brief abstract of approximately 100 to 150 words in the same language and a list of up to six key words should precede the text body of the manuscript. The list of References is followed by an abstract, the paper title and key words in Serbian. Manuscripts should be prepared using a Word template (downloaded from web address <http://casopisi.junis.ni.ac.rs/index.php/FULingLit/about/submissions#authorGuidelines>).

Manuscript length. Manuscripts should not exceed 8000 words.

Style requirements. Letters, figures and symbols should be clearly denoted.

Line drawings ("Figures"), **photographs** ("Plates") and **tables** must be reproducible and carefully numbered and labeled. All **figures** should be numbered with consecutive Arabic numbers. They should have descriptive captions and should be mentioned in the text. Figures submitted must be of standard high enough for direct reproduction. **Line drawings** should be prepared in electronic form. Figures should be planned in advance to allow reduction to 12.75 cm in column width.

References The reference list should contain all the works referred to in the manuscript. They must be listed in the alphabetical order of author surnames. The *FULL* guide to citation and reference is based on The Chicago Manual of Style (17th edition © 2017 by The University of Chicago):

Grazer, Brian, and Charles Fishman. 2015. *A Curious Mind: The Secret to a Bigger Life*. New York: Simon & Schuster.

Thoreau, Henry David. 2016. "Walking." In *The Making of the American Essay*, edited by John D'Agata, 167–95. Minneapolis: Graywolf Press.

Satterfield, Susan. 2016. "Livy and the Pax Deum." *Classical Philology* 111, no. 2 (April): 165–76.

Rutz, Cynthia Lillian. 2013. "King Lear and Its Folktale Analogues." PhD diss., University of Chicago.

Electronic submission. Papers for consideration should be submitted to the Series Editor in electronic form via the Journal home page: <http://casopisi.junis.ni.ac.rs/index.php/FULingLit>.

Note: The same author cannot have their paper published in two successive issues.

FACTA UNIVERSITATIS

Series

Linguistics and Literature

Vol. 22, N° 2, 2024

Contents

Nikola Bjelić

DE LA PERCEPTION À L'ÉMOTION ET À L'ACTION DANS LES RECHERCHES
LITTÉRAIRES, TRADUCTOLOGIQUES, LINGUISTIQUES ET DIDACTIQUES i-iv

Marija Panić

SUR LA PERCEPTION DANS LA LITTÉRATURE
FRANÇAISE MÉDIÉVALE : LA REPRÉSENTATION DES CINQ SENS DANS
LES TEXTES DIDACTIQUES 215-223

Nermin Vučelj

JEAN-JACQUES ROUSSEAU CHEZ LES YUGOSLAVES
AUX XIX^e ET XX^e SIÈCLES 225-233

Elena Rovenko

LE CONCEPT DU *SENTIMENT* DANS LE PROCESSUS CRÉATIF SELON
THÉODORE DE WYZEWA : DE KANT À LÉON TOLSTOÏ
ET RICHARD WAGNER 235-245

Eva Gjorgjievska

LA MÉMOIRE ET LA PERCEPTION DU TEMPS DANS
À LA RECHERCHE DU TEMPS PERDU DE MARCEL PROUST 247-255

Majda Meftahi

LE POUVOIR MÉMORIEL DU MUR OU L'IMPOSSIBLE TRÊVE
DE L'OUBLI *DANS L'OCCUPATION DES SOLS* DE JEAN ECHENOZ 257-270

Jean-Marc M. Vercruyse

QUAND L'EAU ET LE FEU SE METTENT AU SERVICE DE L'ART :
DÉLUGE D'HENRY BAUCHAU 271-280

Nebojša Vlaškalić, Tatjana Đurin

LA LITTÉRATURE FRANÇAISE DU XVII^e SIÈCLE TRADUITE
EN SERBE : PROSE 281-290

Irina Babamova

LA TRADUCTION ENTRE PERCEPTION ET ACTION
- RÉFLEXIONS ET ENJEUX POUR LE TRADUCTEUR DU FRANÇAIS
VERS LE MACÉDONIEN- 291-298

Nataša Popović, Ivana Vilić

TRADUIRE L'INTRADUISIBLE : L'ADAPTATION DANS LA TRADUCTION
ADMINISTRATIVE ET JURIDIQUE SUR DES EXEMPLES DE DOCUMENTS
FRANÇAIS ET SERBES 299-307

Tijana Ašić, Marija Simović DE LA PRÉPOSITION NA EN SERBE DANS LES CONSTRUCTIONS EXPRIMANT LA MANIÈRE ET DE SES ÉQUIVALENTS	309-316
Milica Mirić, Tatjana Samardžija PROPOSITIONS RELATIVES EN FRANÇAIS SCIENTIFIQUE	317-332
Romuald Dalodière PHÉNOMÈNES DE <i>FRAMING</i> DANS LE DISCOURS ENVIRONNEMENTAL DES ENTREPRISES	333-343
Ivana Miljković LA SUBTILE FRONTIÈRE ENTRE POLYSÉMIE ET HOMONYMIE	345-356
Vera Ž. Jovanović LE VERBE <i>VOIR</i> À L'INTERFACE DE LA SYNTAXE ET DE LA SÉMANTIQUE	357-367
Freiderikos Valetopoulos LE MARQUEUR DISCURSIF ALORS DANS LES CORPUS ORAUX D'APPRENANTS DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE	369-379
Vesna Simović, Nataša Filipović DE LA MOTIVATION ET DE L'ÉMOTION VERS L'ACTION : UNE PISTE DE TRAVAIL EN CLASSE DE FLE	381-392
Natalia Sakellari AUTOÉVALUATION : UN DÉFI POUR LES ENSEIGNANTS DES LANGUES ÉTRANGÈRES	393-401
Ana Lazarević, Nataša Radusin-Bardić, Jérémie Sauvage ANALYSE DES ACTIVITÉS PHONÉTIQUES SUR LA PROSODIE DANS LES MANUELS DE FLE (NIVEAU A1) UTILISÉS EN 5E ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE EN SERBIE	403-413
Nataša Ignjatović L'EXPRESSION ORALE ET LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE EN CLASSE DE FLE	415-422
Vanja Manić Matić, Nataša Radusin-Bardić PROMOTION DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE AUX ÉCOLES PRIMAIRES EN SERBIE : ENJEUX, DÉFIS ET PERSPECTIVES DU PROJET FLEURS	423-434
Biljana Stikić LE SENTIMENT NATIONAL VU L'INTERCULTURALITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE : PRÉSENCE DE LA CULTURE DE DÉPART DANS LES MANUELS DESTINÉS AUX COLLÉGIENS SERBES	435-444
Monika Grabowska, Witold Ucherek LA COMPÉTENCE PLURICULTURELLE EN FLE AU NIVEAU UNIVERSITAIRE. EXEMPLE DE PERCEPTION DES FÊTES ÉTRANGÈRES PAR DES ÉTUDIANTS DE PHILOGIE FRANÇAISE	445-455

Sofija Filipović

COLLECTE DE DONNÉES SOLLICITÉES DANS LE CADRE DU FRANÇAIS
SUR OBJECTIF UNIVERSITAIRE : ÉTUDE DE CAS 457-469

Anca Porumb

FORMER LES FUTURS ENSEIGNANTS À L'EXPLOITATION
INTERDISCIPLINAIRE DU TEXTE LITTÉRAIRE EN CLASSE DE FLE.
LE CAS DE LA ROUMANIE..... 471-480

DE LA PERCEPTION À L'ÉMOTION ET À L'ACTION DANS LES RECHERCHES LITTÉRAIRES, TRADUCTOLOGIQUES, LINGUISTIQUES ET DIDACTIQUES

Le numéro spécial de la revue *Facta Universitatis : Series Linguistics and Literature*, publiée par l'Université de Niš, qui est devant nous, regroupe les articles qui ont été présentés lors de la 16^e édition du colloque international et multidisciplinaire *Les Études françaises aujourd'hui* tenu à la Faculté de philosophie de Niš les 3 et 4 novembre 2023.

Dans l'organisation du Colloque, dont l'hôte était pour la troisième fois le Département de langue et littérature françaises de la Faculté de philosophie de Niš, ont participé également l'Ambassade de France à Belgrade et l'Institut français de Serbie qui ont grandement aidé à la réalisation de cette manifestation francophile et francophone. L'hôte tient à les en remercier profondément, ainsi que Madame Violeta Stojičić, rédactrice en chef de la revue *Facta Universitatis : Series Linguistics and Literature*, de lui donner la possibilité que ce numéro thématique des *Études françaises aujourd'hui* trouve sa place au sein du 22^e volume de la Revue.

La 16^e conférence multidisciplinaire *Les Études françaises aujourd'hui* – la rencontre annuelle organisée à tour de rôle par les départements d'études romanes / de langue et de littérature françaises en Serbie – a réuni cinquante-deux enseignants universitaires, chercheurs, doctorants venant de treize pays : France, Belgique, Lettonie, Bulgarie, Roumanie, Croatie, Macédoine du Nord, Grèce, Pologne, Russie, Libye, Maroc et Serbie. Parmi eux se trouvaient des enseignants-chercheurs permanents et de nouveaux participants. Pendant les deux jours de travail ont été présentées les quarante-trois communications qui examinaient les questions actuelles, soigneusement choisies, intéressantes et importantes dans les domaines des littératures française et francophone, de la linguistique française, de la traductologie et de la didactique du français langue étrangère.

La conférence a été dédiée au sujet *De la perception à l'émotion et à l'action*. La *perception* est une saisie d'information par l'*action*. Ce qui est perçu l'est toujours comme expression qui fait sens. Ainsi la perception a-t-elle un caractère sémiotique. Comme une certaine réponse ou réaction à un événement ou à un phénomène, voire une *action*, la *perception* constitue l'*émotion*. Au cœur de l'émotion réside l'intentionnalité. De même, l'intentionnalité est au cœur de toute interprétation de nos perceptions, de nos émotions et de nos actions.

S'articulant autour de trois axes principaux — la linguistique, les études littéraires et culturelles et la didactique du français langue étrangère — le colloque *Les Études françaises aujourd'hui : De la perception à l'émotion et à l'action* était un lieu privilégié d'échange d'idées, de points de vues et de résultats des recherches et des pratiques actuelles de nombreux francophones du monde entier dont les centres d'intérêt portent sur les littératures et cultures françaises et francophones, sur le français et la didactique du FLE, et leurs diverses formes et représentations.

Le numéro spécial regroupe 24 articles des 32 auteurs et autrices. Les 6 premiers articles appartiennent à la section littéraire et culturelle qui conjugue plusieurs perspectives des études de philologie française relatives aux Lettres : l'histoire et la théorie littéraires, la réévaluation des courants poétiques ; la critique thématique, l'intertextualité ; l'aspect poétique, l'écriture

narrative, la question de la forme ; la réception littéraire ; l'esthétique et l'aspect philosophique, les lois de l'art et la pensée du génie créateur, la sensibilité artistique et la pratique de l'auteur.

La section littéraire s'ouvre par l'article de Marija Panić qui examine la présence des sens et de la perception dans les textes didactiques français en langue vulgaire, datant du XIII^e siècle, comme le *Bestiaire* du pseudo-Pierre de Beauvais, *Le Bestiaire d'Amour* de Richard de Fournival, l'*Image du monde* de Gossouin de Metz et *Placides et Timéo* d'un auteur anonyme. Nermin Vučelj analyse la réception universitaire, critique et éditoriale de l'œuvre de Jean-Jacques Rousseau chez les Yougoslaves aux XIX^e et XX^e siècles, en offrant un aperçu des traductions yougoslaves des œuvres de Rousseau et une analyse des textes critiques, des ouvrages et des articles universitaires relatifs à la pensée de ce penseur controversé des Lumières françaises. Dans son texte sur Théodore de Wyzewa, critique et traducteur français, et brillant représentant de l'idéalisme subjectif, Elena Rovenko examine les origines des points de vue esthétiques de ce penseur. La mémoire et la perception du temps sont au centre de l'intérêt d'Eva Gjorgjievska qui interprète la temporalité chez Proust, c'est-à-dire ce que le temps représente pour Proust et comment ce temps prend une dimension esthétique dans son œuvre. En analysant *L'Occupation des sols* de Jean Echenoz, Majda Meftahi essaie de montrer comment l'oubli éclaire notre réflexion sur le deuil, et comment le deuil enrichit l'oubli à travers l'expérience de l'effacement. Cette section se clôt par la contribution qui découle de la communication plénière de Jean-Marc Vercruysse sur le récit *Déluge* du poète, dramaturge et romancier belge francophone, Henry Bauchau, publiée en 2010. Le titre de ce récit renvoie à la création d'une toile monumentale représentant la catastrophe divine par un peintre marginal. L'auteur analyse l'intertextualité biblique et mythologique en concluant que ce texte d'Henry Bauchau témoigne de la dimension cathartique qu'offre la création à plusieurs mains et embarque son lecteur dans une arche à la silhouette très contemporaine.

Les 3 articles suivants sont consacrés aux différents problèmes traductologiques. Nebojša Vlaškalić et Tatjana Đurin analysent les traductions serbes des œuvres de la littérature française du XVII^e siècle. Le corpus analysé comprend les œuvres en prose de nombreux auteurs français du XVII^e siècle (Fénelon, La Bruyère, Descartes, Pascal et d'autres). Irina Babamova explore dans son article les défis liés à la traduction du vocabulaire des sensations, en particulier de celui des sons, des bruits et des couleurs du macédonien vers le français et vice versa, en concluant que la compréhension du message repose sur la capacité du traducteur à voir les couleurs et les images ou à entendre les sons présents dans le texte source, à interpréter correctement le sens du lexique lié à différentes sensations et à les relier à ses connaissances et à sa compréhension du monde. Enfin, la contribution de Nataša Popović et Ivana Vilić vise à identifier et examiner les difficultés dans le processus de traduction de documents administratifs et juridiques du français vers le serbe et vice versa, notamment celles qui concernent les concepts nouveaux ou inexistantes dans la langue cible.

La section linguistique comprend 5 articles qui permettent d'aborder la linguistique française, ainsi que la sociolinguistique, la psycholinguistique, la politique linguistique, la linguistique de corpus, l'analyse du discours, la lexicographie, les études contrastives, la linguistique des contacts de langues et le bilinguisme, le plurilinguisme et l'éveil aux langues, la grammaire et le discours spécialisé.

Le travail de Marija Simović et Tijana Ašić traite de la préposition *na* en serbe dans les constructions exprimant la manière de déroulement d'un événement et de ses équivalents français. Le but de cet article est de trouver et distinguer cet usage et d'éclairer la raison pour laquelle certaines prépositions françaises lui correspondent sémantiquement. Milica Mirić et Tatjana Samardžija analysent les propositions relatives en français scientifique en apercevant

que, deux fois plus fréquentes en moyenne dans le sous-corpus des sciences humaines et sociales que dans le sous-corpus médical, les relatives montrent d'importantes variations en nombre selon le relatif en question. Sur la base de deux formes de *framing* issues de la typologie de MacLachlan et Reid (1994), Romuald Dalodière démontre l'existence, dans deux corpus distincts, d'une corrélation statistique significative entre organisation spécifique de l'information dans le déroulé de la phrase, et recours aux figements thématiques du discours environnemental. Ivana Miljković propose une étude comparative de l'homonymie et de la polysémie. Elle présente ces deux concepts dans le but d'en mettre en évidence les différences afin de savoir catégoriser les lexèmes, c'est-à-dire savoir distinguer ceux qui relèvent de chacun des deux cadres. À ce titre, elle étudie en particulier le lexème *cher*, pour lequel la question de la classification se pose. Dans son travail Vera Jovanović nous offre la description des caractéristiques sémantiques du verbe de perception visuelle *voir* en français ainsi que sa catégorisation syntaxique. Le but est de recenser et décrire toutes les significations de ce verbe fortement polysémique, de déterminer les types de perception qu'il désigne, de déterminer d'autres significations qui relèvent du domaine de la perception visuelle ainsi que les constructions syntaxiques dans lesquelles figure ce verbe.

La section didactique regroupe 10 articles qui visent à établir les relations entre la théorie et la pratique dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère : l'évaluation, l'enseignement/apprentissage du FLE, les expériences pédagogiques, les théories linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques et autres en rapport direct avec l'enseignement/apprentissage du FLE, les stratégies d'apprentissage du FLE, le FLE et l'éducation plurilingue et interculturelle, le français précoce, l'enseignement/apprentissage du FLE et les TICE.

L'article de Freiderikos Valetopoulos propose une étude du marqueur discursif *alors* dans les productions orales argumentatives d'apprenants avancés de français langue étrangère en milieu exolingue. Ce marqueur est également étudié dans un corpus de locuteurs natifs qui ont réalisé la même tâche. Vesna Simović et Nataša Filipović présentent dans leur article le bilan d'un projet dont l'objectif est de motiver les apprenants à travers l'utilisation de supports et d'activités qui représentent un défi et apportent une satisfaction au travail. Natalia Sakellari nous présente un modèle d'autoévaluation pour les enseignants des langues étrangères dont les critères s'appuient sur les critères du Modèle d'Excellence de la Fondation Européenne pour la Gestion de la Qualité (désormais siglé EFQM), adaptés à l'éducation en Grèce en tenant compte de tous les paramètres qui peuvent influencer l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire. Ana Lazarević, Nataša Radusin Bardić et Jérémie Sauvage offrent une réflexion sur la place de la prosodie dans l'enseignement du FLE aux collégiens serbophones à travers une analyse quantitative et qualitative des activités phonétiques relatives à la prosodie dans cinq manuels de FLE approuvés par le Ministère de l'Éducation de la République de Serbie pour l'usage en 5^e année de l'école primaire (élèves de 11 ans, deuxième langue étrangère, première année d'apprentissage). Le but de l'article de Nataša Ignjatović est de mettre en valeur les documents choisis imprégnés de la dimension interculturelle se trouvant dans les manuels contemporains de FLE du niveau B1 (Cosmopolite 3, Alter Ego + 3, Latitudes 3 et Belleville 3) pour voir de quelle manière ils pourraient être exploités en classe pour faire développer la réflexion critique et interculturelle et l'expression orale. Vanja Manić Matic et Nataša Radusin Bardić présentent le projet *FLEURS* (Français Langue Étrangère au niveau préUniversitaire en Serbie, 2022–2024), initié par le Département d'études romanes de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Novi Sad et soutenu par l'Agence Universitaire de la Francophonie – Europe Centrale et Orientale (AUF-ECO) ainsi que par l'Institut français de Serbie (IFS). L'article de Biljana Stikić aborde la présence des éléments de

la culture d'origine dans les livres de l'élève qui sont utilisés dans l'enseignement du FLE aux collèges de Serbie. Witold Ucherek et Monika Grabowska se focalisent sur les fêtes de différentes origines nationales, telles qu'elles sont conceptualisées par les apprenants de langues au niveau universitaire en Pologne, en souhaitant examiner l'origine et le rôle des savoirs liés aux fêtes étrangères dans la formation de la compétence pluriculturelle des apprenants plurilingues. Dans son article, Sofija Filipović nous présente les résultats de l'étape de collecte de données d'une recherche dans le cadre du Français sur Objectif Universitaire. L'objectif principal de cette recherche est de recueillir les témoignages des étudiants qui nous aideront à comprendre les défis aux niveaux langagier, culturel et méthodologique que les étudiants serbes peuvent rencontrer durant un échange universitaire en France. Le numéro thématique se ferme sur l'article d'Anca Porumb qui présente son expérience et les provocations qu'elle a rencontrées en tant que formateur des futurs enseignants de FLE en Roumanie. L'article s'intéresse surtout à l'évolution des manuels de FLE publiés en Roumanie et à leur influence sur la façon d'envisager le texte littéraire en classe de français.

La conception relationnelle du triangle *perception – émotion – action* a servi aux chercheurs à indiquer des réponses complexes, et leur a permis de prendre une des nombreuses pistes qui s'offrent dans leurs études littéraires, culturelles, linguistiques, traductologiques, méthodiques et didactiques. Ainsi les contributions de ce numéro thématique se qualifient-elles d'une approche scientifique sérieuse et d'une haute qualité d'analyse. Elles sont parvenues à des conclusions considérables qui rappellent l'importance qu'ont ces trois éléments dans la vie quotidienne de chaque être humain.

À Niš, le 16 novembre 2024

Nikola Bjelić
Rédacteur-invité du numéro spécial

SUR LA PERCEPTION DANS LA LITTÉRATURE FRANÇAISE MÉDIÉVALE : LA REPRÉSENTATION DES CINQ SENS DANS LES TEXTES DIDACTIQUES

UDC 821.133.1.09"12"

Marija Panić

Université de Kragujevac, Faculté des Lettres et des Arts,
Département d'études romanes, Kragujevac, Serbie

ORCID iD: Marija Panić

<https://orcid.org/0000-0003-1458-5583>

Résumé. *Le présent article examine la présence des sens et de la perception dans les textes didactiques français en langue vulgaire, datant du XIII^e siècle : le Bestiaire du pseudo-Pierre de Beauvais, Le Bestiaire d'Amour de Richard de Fournival, l'Image du monde de Gossouin de Metz et Placides et Timéo de l'auteur anonyme. Étant donné que la littérature didactique puisait dans les sources antiques et bibliques, le corpus examiné manifeste clairement ces traits ; toutefois, la disparition de l'allégorie des textes didactiques, qui s'est initiée à cette époque, a laissé également les traces. Sans être le sujet à part dans le corpus analysé, les sens et la perception réapparaissent comme thèmes, liés surtout à l'acquisition du savoir.*

Mots-clés : *littérature française médiévale, sens, bestiaires français médiévaux, Richard de Fournival, Gossouin de Metz*

1. INTRODUCTION

Dans la culture médiévale, la nature n'était pas explorée de manière scientifique, mais elle était représentée avec le clair objectif d'édifier le lecteur en tant que chrétien : dans le monde environnant, perçu comme création divine, les auteurs médiévaux cherchaient les analogies devant expliquer la signification des exemples provenant de la nature (Strubel 2002). Cette pratique a commencé à disparaître lentement vers le milieu du XIII^e siècle, avec la traduction des textes aristotéliens sur la nature, dépourvus de l'allégorie (Panić 2020).

Notre proposition a pour objectif d'explorer la représentation des sens et de la perception dans les textes didactiques français en langue vulgaire provenant du milieu du XIII^e siècle, afin d'esquisser le savoir sur les sens et importance qui lui était attribuée dans le corpus analysé.

Submitted June 13, 2024; Accepted October 2, 2024

Corresponding author: Marija Panić

Faculty of Philology and Arts, University of Kragujevac, Jovana Cvijića bb, 34000 Kragujevac

E-mail: marija.panic@iss.edu.rs

2. LES PREMIÈRES TRACES DE LA REPRÉSENTATION DES SENS EN LANGUES VULGAIRES : LES BESTIAIRES

Le corpus qui s'impose dès que l'on parle de la littérature didactique est celui des bestiaires français, issus de la tradition du *Physiologus* grec, rédigé probablement en Alexandrie au II^e siècle, puis traduit en de nombreuses langues, y compris le latin (au IV^e siècle), pour être transposé plus tard en langues vulgaires ; en effet, rares sont les cultures médiévales qui n'ont pas connu leur propre tradition du *Physiologus* (McCulloch 1962 ; Pastoureau 2011). Par exemple, dans la culture serbe, deux manuscrits conservés, datant du XIV^e et du XVI^e siècle, contiennent la traduction serbe de leur originaux grecs, qui semblent inclure des traces de plusieurs rédactions grecques ; en revanche, les décorations plastiques des monastères serbes témoignent de la présence des symboles du *Physiologus* dans une époque beaucoup plus ancienne de la culture serbe médiévale (v. Panić 2019). Le symbolisme zoologique des décorations plastiques médiévales et surtout le répertoire des emblèmes de l'héraldique sont issus évidemment du *Physiologus*, ainsi que quelques symboles zoologiques très présents dans la culture européenne, tels que la licorne, le griffon, et d'autres.

Rappelons que, dans leur effort de comprendre et d'interpréter le monde, les auteurs des écrits didactiques médiévaux en langues vulgaires se penchaient sur la tradition biblique, mais aussi sur les sources livresques provenant de l'Antiquité, conservés jusqu'à l'époque de leur rédaction ; la tradition du *Physiologus* appartient à cette même pratique culturelle. En effet, ce n'est qu'au XII^e siècle que la littérature didactique en ancien français a connu ses débuts, d'abord par la traduction des textes latins dans l'époque de la vulgarisation des sciences, période qui peut être perçue comme celle de l'essor culturel (Vučelj 2020, 137–140).

Les bestiaires complètent, comme nous le rappelle Christopher Lucken, la vision augustinienne du déchiffrement du monde en tant que *Liber naturae* (*Livre de la nature*) (Lucken 1994). Notamment, selon saint Augustin, le monde visible était compris comme un ensemble de phénomènes devant être lus avec tous les outils de l'exégèse biblique – c'est-à-dire, de manière littérale, allégorique, morale et anagogique – afin de servir comme source d'instructions aux chrétiens. À titre d'exemple, de cette manière, le chapitre consacré au lion – chapitre inaugural dans la plupart des bestiaires médiévaux – devait, à partir des extraits tirés des recueils zoologiques antiques (c'est-à-dire, les textes de Pline et d'autres naturalistes) instruire le lecteur chrétien non pas seulement sur les faits biologiques, mais plutôt sur la divinité du Christ, sur sa nature à la fois divine et humaine, ainsi que sur sa résurrection. Les chapitres des bestiaires contenaient les parties naturalistes suivies d'instruction édificatrice, qui se présentait sous forme de l'explication de l'allégorie.

Dans ce contexte, où se situent les sens ? Évidemment, ils devraient, dans les écrits à l'objectif didactique, être liés au symbolisme des animaux et à la vertu édificatrice de ces symboles, ainsi qu'à la représentation du monde comme harmonie, plutôt qu'aux vérités biologiques, purement scientifiques.

Dans le corpus français, composé de six bestiaires (ceux de Philippe de Thaun, de Gervaise, de Pierre de Beauvais, de Guillaume de Normandie, de Richard de Fournival, du pseudo-Pierre de Beauvais), le thème de cinq sens n'apparaît pas explicitement dans tous les bestiaires, surtout pas dans ceux qui sont censés être traditionnels. En revanche, le bestiaire le plus récent – et le plus long, étant composé en plein milieu du XIII^e siècle, c'est-à-dire à l'époque des *sommes* de connaissance –, celui du pseudo-Pierre de Beauvais,

y consacre une grande partie du chapitre intitulé « De quoi est fait l'homme et de sa nature ». Ce chapitre, en tant qu'addition apparemment insolite, n'est, en effet, qu'une autre parmi les additions doctes ajoutées au corpus du *Physiologus* par son rédacteur anonyme. Le LXVII^e chapitre (parmi soixante-douze dans ce bestiaire) expose d'abord le savoir sur les quatre éléments, pour continuer à instruire le lecteur sur cinq sens : la vue, l'ouïe, le toucher, le goût, l'odorat.

Dans ce chapitre-ci, l'auteur n'expose pas encore les animaux symboles des sens. Il révèle seulement que toutes les choses vivantes s'orientent par les cinq sens (LXVII, 34–36) ; puis, il rajoute que, au cas où un sens est endommagé, il sera récompensé par une utilisation plus délicate des autres sens (36–44) : l'auteur donne l'exemple des hommes sourds, qui seraient dotés d'une vue très aigüe, ainsi que les hommes privés d'odorat, qui auraient, selon l'auteur de ce texte, un goût très développé¹. En plus, l'auteur ajoute un développement portant sur la hiérarchisation des sens : selon lui, le sens le plus noble est la vue, car elle permet d'apprendre la majorité de choses. Cette partie du chapitre du *PPB* trouve sa source dans le texte de Richard de Fournival (Baker, 2010, 400), dont nous traiterons plus tard dans ce chapitre.

Dans le chapitre suivant du bestiaire, intitulé « Del voltoir et de un ver c'on apele lie[n]s », l'auteur développe l'idée des sens, de manière plutôt implicite et peu cohérente, pratique fréquente dans les bestiaires français. En effet, il juxtapose deux animaux qui étaient symboles de sens dans la culture médiévale : le vautour et le lynx. Le vautour symbolisait l'odorat et le lynx la vue. Notamment, selon la tradition naturaliste antique puis médiévale, le vautour était capable de sentir les charognes à trois jours de distance, tandis que le lynx pouvait voir à travers les murs. Ils étaient, dans ce chapitre, dotés de l'édification chrétienne : le vautour est interprété comme le symbole du diable, tandis que le lynx, avec sa vue claire, signifiait les vertus chrétiennes (LXVII, 11–35).

Ce qui serait surprenant pour un lecteur moderne est le fait que, dans ce chapitre, lynx était désigné comme « vers » et non pas la bête sauvage. En effet, ce type de fausse identification générique n'était pas rare dans les sciences naturelles médiévales : rappelés que le mot « panthère » désignait, depuis Pline, non pas seulement le félin sauvage, mais aussi la pierre précieuse bariolée. L'objectif des bestiaires n'était pas d'instruire le lecteur sur la biologie, mais sur les croyances religieuses. Dans ce contexte-ci, les sens, introduits par le pseudo-Pierre de Beauvais dans la matière du *Physiologus*, ne font qu'illustrer davantage son programme, si bien expliqué par Craig Baker, éditeur de ce texte : à l'époque de l'essor des encyclopédies, le pseudo-Pierre de Beauvais voulait enrichir le genre – déjà en voie de disparition – par des additions doctes, pourvues de parties didactiques explicites, afin de garder le trait distinctif du genre : l'analogie entre le monde physique et spirituel (Baker 2010, 31–54)

Un autre bestiaire insolite inspiré par les cinq sens, provenant de cette époque, est celui de Richard de Fournival, intitulé *Le Bestiaire d'Amour*, et rédigé peu de temps avant les *Bestiaire* du pseudo-Pierre de Beauvais ; en effet, selon Craig Baker, il lui servait de source pour de nombreux chapitres (Baker, 2010, 27–28). Ce texte, reprenant le répertoire des animaux du *Physiologus* mais les utilisant dans la logique de la casuistique courtoise, s'inspire notamment par les sens, dès son *incipit* : « Tous les hommes, de leur propre nature, désirent acquérir la science » (Bianciotto, 2009, 155)². Il s'agit, comme le rappelle

¹ « Dont ils avient que nus hom ne voit si isnelement comme sours de nature, ne nus hom n'est si lechiers con li pusnais », *PPB*, LXVII, 38–40.

² « Toutes gens desirrent par nature a savoir ». (Bianciotto 2009, 154)

Gabriel Bianciotto, éditeur du *Bestiaire* de Richard de Fournival, de la phrase liminaire de la *Métaphysique* d'Aristote³ ; elle était souvent utilisée comme *incipit* par les auteurs médiévaux. De cette manière, la connaissance par les sens est évoquée dès l'*incipit* par l'auteur du bestiaire. Notamment, après avoir traité de la nécessité de s'appuyer sur les connaissances des Anciens pour les approfondir, il réfléchit sur la mémoire, capacité humaine qui l'aide à approfondir ses propres connaissances. Selon Richard de Fournival, elle « possède deux portes : la vue et l'ouïe. Et à chacune de ces deux portes conduit un chemin par où on peut avoir accès à elle : ce sont l'image et la parole » (Bianciotto, 2009, 155, 157)⁴. L'auteur, d'ailleurs érudit, se réfère évidemment sur le texte médiéval, lu et orné d'enluminures.

La curiosité scientifique évoquée dans l'*incipit* se transforme vite en quête proprement dite, qui composera le fil d'une sorte d'intrigue de ce bestiaire, qui se veut texte narratif. L'enjeu ne sera ni l'édification chrétienne, ni la quête des connaissances, mais l'amour de la dame, qui semble avoir rejeté des propos amoureux de l'auteur. C'est pourquoi le narrateur a recours à la mémoire, à l'ouïe – par la parole – et à la vue – par les images – afin de faire évoquer les images amoureuses à sa « dame sans merci ». L'*incipit* est suivi par un long cortège des symboles du *Physiologus*, traditionnellement utilisés dans les objectifs de l'édification chrétienne, mais employés ici dans les objectifs qui ne sont ni religieux, ni scientifique, mais peut-être courtois : la panthère, la licorne, le coq, l'âne, le singe et d'autres animaux du *Physiologus* ne sont ici que les emblèmes de l'amant ou de sa dame. Rappelons que, selon certains chercheurs, telle que Jeannette Beer, cette comparaison des amants courtois avec les bêtes peut être comprise comme une humiliation des femmes – vu l'aspect ridiculisant de la comparaison avec les animaux, censés, dans la culture médiévale, être inférieurs à l'homme – ou de l'humiliation des amoureux : en tout cas, l'analogie avec les animaux serait une caricature des humains (Beer 2000, xi).

Quelle que soit l'intention de l'auteur – qui nous échappe peut-être encore –, l'on ne saurait nier que c'est le fil courtois qui organise le récit. Parmi les natures animales évoquées et leurs interprétations se distingue une partie, vers le milieu du récit, où tous les emblèmes zoologiques sont organisés selon la logique des sens ; ce thème réapparaît, de manière plus ou moins discrète, tout le long du bestiaire. Cette fois-ci, les sens paraissent non pas mener à la connaissance – ce qui était évoqué dans l'*incipit* – mais à la perte de raison, ou même de la vie : l'auteur semble intensifier les effets néfastes de son amour pour en dévoiler le paradoxe. Ce paroxysme est évoqué par les animaux du *Physiologus* évoquant les sens : la panthère, qui séduit par son haleine exquise et douce ; puis, la licorne, séduite par l'odeur de la vierge, et ainsi de suite :

C'est ainsi que je fus pris par l'ouïe et par la vue ; ce ne fut donc pas étonnant si je perdis mon intelligence et ma mémoire, car l'ouïe et la vue sont les deux portes de la mémoire, comme je l'ai dit plus haut, et de plus, ce sont là deux des plus nobles sens de l'homme. Car l'homme possède cinq sens : la vue, l'ouïe, l'odorat, le goût et le toucher. Et je fus également pris par l'odorat, de la même manière que les bêtes qui suivent jusqu'à la mort la panthère à cause de la douceur de l'haleine qu'elle exhale, et de même que la licorne qui s'endort au doux parfum de la virginité de la demoiselle. (Bianciotto, 2009, 201, 203)⁵

³ « Tous les hommes ont un désir naturel de savoir, comme le témoigne l'ardeur avec laquelle on recherche les connaissances qui s'acquièrent par les sens » (Bianciotto 2009, 155, n. 1).

⁴ « Ceste mémoire si a .ij. portes, veoir et oïr, et a chascune des chez .ij. portes, si a .j. chemin par ou on i peut aller : che sont peinture et parole. » (Bianciotto 2009, 154)

⁵ « Ensi fui je pris a l'oïr et au veoir : dont ne fu che mie merveille se je perdi mon sens et mémoire, car oïrs et veoirs sont les deus portes de memoire, si comme il a esté devant dit, et si sont ore doi des plus nobles sens de

Avant d'introduire ces animaux-symboles et de les utiliser dans son plaidoyer courtois ou anti-courtois, le narrateur organise cette partie de son récit en énumérant cinq animaux qui, dans l'époque médiévale, représentaient les sens. Selon Richard de Fournival, « pour chaque sens existe une bête qui surpasse tous les autres, comme le *liens* – c'est un petit vers qui voit à travers les murs – en matière de vue, la taupe pour l'ouïe, la vautour pour l'odorat (car il est tout à fait capable de flairer une charogne à deux lieues de distance), le singe pour le goût, et l'araignée pour le toucher » (Bianciotto 2009, 193, 195)⁶. Les sources de ses connaissances médiévales sur les animaux symboles des sens sont issues de la tradition antique de l'histoire naturelle et des *Etymologies* d'Isidore de Séville, encyclopédie médiévale par excellence (v. Pastoureau 2011, 212).

Richard de Fournival évoquera les animaux liés aux sens et sa frustration d'être rejeté par la dame jusqu'à la fin de son épître, c'est-à-dire de son *Bestiaire d'Amour*, de sorte qu'il n'est pas erroné de dire que la réflexion sur les cinq sens organise largement son récit.

Le succès de cet ouvrage de Richard de Fournival était énorme. Il a connu de nombreuses traductions en langues vulgaires, surtout en Italie. De sa popularité témoigne aussi la teinture la Dame à la licorne, composée de six tapisseries intitulées selon le nom des sens : la Vue, l'Ouïe, l'Odorat, le Toucher, le Goût ; la sixième s'intitule « À mon seul désir ». La teinture, fabriquée au XV^e siècle en Flandres pour la famille de Viste, probablement Jean IV le Viste, magistrat de haut rang (Glaenger 2002 ; Frugoni 2022, 164–172) est exposée au Musée national du Moyen Âge de Cluny, à Paris. En effet, toute évocation des animaux du *Physiologus* dans le contexte romantique ou de la représentation de l'allégorie des cinq sens paraît être inspirée par Richard de Fournival, auteur iconoclaste, qui était le premier à utiliser le symbolisme animal dans les objectifs romantiques. On peut même y ajouter la popularité actuelle de la licorne. (Rappelons qu'au début, chez Ctésias et Pline par exemple, la licorne n'était qu'un rhinocéros, robuste et maladroit, comme sur l'estampe d'Albrecht Dürer. Le rhinocéros de Dürer était, en effet, le premier animal de son espèce depuis presque un millénaire en Europe. Il était gardé à la cour royale à Lisbonne ; le grand artiste allemand, connu par ses études sur la nature, ne l'avait pas vu lui-même, mais il a construit son image à partir des dessins d'un artiste que l'avait observé et dessiné au Portugal (Pastoureau, 2008, 183–191)).

Dans le contexte des bestiaires, donc, la représentation des sens était plutôt marginale par rapport au programme primaire des écrits : l'objectif édifiant chez le pseudo-Pierre de Beauvais ou l'objectif érotico-courtois chez Richard de Fournival. Quoique l'on puisse dire que la logique des sens oriente largement la structure du dernier récit, leur importance reste en général plutôt secondaire dans la perspective de la signification de ces textes.

l'home. Car li hom a .v. sens : veoir, oïr, flairier, gouster et toucher. Et par le flairier meisme fui je pris, aussi que les bestes qui duques a le mort sievent le pantiere pour le douchour de l'alaine qui de li ist, et aussi con li unicorne que si dort au douc flair de la virginité a le demoisele. » (Bianciotto 2009, 200, 202).

⁶ « Car de cascun sens est il aucune beste ki toutes les autres en sormonte, si comme li lens de veoir – c'est uns petis vers ki voit parmi les parois –, et la taupe d'oïr, et li voltoirs de flairier, car il sent bien une carongne au flairier de .ij. liues loing, et li singes de gouster, et li araigne de toucier. » (Bianciotto 2009, 192).

3. LA PERCEPTION DANS L'ENCYCLOPÉDISME EN LANGUE VULGAIRE

Le XIII^e siècle, époque des *sommes* de connaissances, a donné naissance aux encyclopédies en langue vulgaire. L'*Image du monde* de Gossouin de Metz, composée à la même époque que les bestiaires de Richard de Fournival et du pseudo-Pierre de Beauvais, a connu une popularité incontestable : à titre d'exemple, ce texte se trouvait parmi les premiers ouvrages imprimés en Angleterre au XV^e siècle.

Tout comme les autres textes didactiques de son époque, l'encyclopédiste messin avait puisé des sources antiques et latins médiévaux connus à l'époque (Pline, Isidore de Séville), puis des autres auteurs latins médiévaux plus proches de son siècle, tels que Honorius Augustodunensis (*Imago mundi*, encyclopédie rédigée par la méthode de compilation, composée au XI^e siècle), Alexandre Neckam (*De naturis rerum*, somme de connaissances datant du début du XIII^e siècle), Gervase de Tilbury (*Otia imperialia (Les Divertissements pour un empereur)*, ouvrage encyclopédique destiné à Henri le Jeune, prince d'Angleterre, puis, après son décès, à l'empereur Otton IV, en 1214 ou 1215), Jacques de Vitry (*Historia orientalis (Histoire orientale)*, composée entre 1216 et 1227, lorsque son auteur était évêque à Saint-Jean d'Acre en Terre sainte). Les ouvrages de ces encyclopédistes jouissaient d'une popularité incontestée dans leurs époques.

Le texte de Gossouin est composé de trois parties. En concordance avec les autres textes didactiques et cosmographiques de l'époque, sa première partie (contenant quatorze chapitres) est consacrée à la cosmogonie, au Dieu en tant que Créateur, aux sept arts libéraux, à la forme ronde de l'univers et de la Terre, aux quatre éléments. Elle est suivie par les dix-neuf chapitres de la deuxième partie, traitant de la géographie : des points cardinaux et des trois continents connus à l'époque (l'Asie, l'Europe et l'Afrique), avec la représentation de leur faune et flore. La troisième partie (vingt-deux chapitres) est focalisée sur l'astronomie et des calculs des dimensions de la Terre.

Quant aux sens et à la perception, l'encyclopédiste messin ne traite pas de ce sujet à part, puisque le sens de la classification lui manque encore, malgré des tentatives claires d'organiser les connaissances sur le monde vivant dans la deuxième partie de l'encyclopédie (v. Panić, 2020) ; toutefois, il le fait sporadiquement. Par exemple, en décrivant les animaux dans la deuxième partie de son encyclopédie, il évoque le basilic, qui, selon la zoologie médiévale, tue par le regard (*IM*, 118), ou la panthère, caractérisée par son haleine douce et séduisante (116). Rappelons que Gossouin de Metz n'interprète pas les animaux qu'il représente, c'est-à-dire, il ne donne pas une explication explicite de l'allégorie du Livre de la nature ; ceci n'empêche que les animaux qu'il représente soient les mêmes animaux légendaires que dans les bestiaires.

Les sens apparaissent dans sa représentation du processus de l'apprentissage. Le savoir est identifié par l'auteur à une clarté de vision : on sait si on « voit clairement » quelque chose, de manière littérale et métaphorique, surtout dans le contexte spirituel (66). Ou, les connaissances scientifiques – attribuées aux philosophes, c'est-à-dire aux savants – sont le résultat, selon l'auteur, d'une longue et minutieuse observation des phénomènes naturels (par exemple, des phénomènes astronomiques⁷). Pour persuader les autres sur les

⁷ « Or dir cis livres, qui est d'astronomie estraiz, comment li sage philosophe ça en arriere voudrent enquerre la manière du monde, comment li estoit faiz. Dont moult de genz s'en merveilloient.

Et quant li mondes fu faiz et compassez, li i ot assez de genz ; si regarderent le pluseur le firmament qui tornoit tout entour le monde et se mouvoit. Si en vieillierent par maintes nuiz et par mainz jourz. Lors prenoient a regarder les estoiles qui se levoient vers oriant et s'esmuvoient environ par-dessus leur teste. » (*IM*, 67–68)

connaissances acquises, il faut *démontrer*, c'est-à-dire, rendre à la vision, à la vue des autres, faire de sorte que cette idée ou ce concept soit clair ; la compréhension de l'ordre divin est comparée à la clarté de la vision (66). Il utilise souvent aussi « entendre » pour « comprendre » : « ouïr » et « voir » sont cités pour désigner respectivement les processus de l'apprentissage et de la découverte, de la démonstration ; toutefois, l'encyclopédiste médiéval reste dans le contexte religieux.

En outre, dans l'*Image du monde*, la vue semble procurer un critère à la fois esthétique et éthique. Si un phénomène n'est pas agréable à la vue, il est pernicieux. Ceci est évidemment conforme à l'idée de l'harmonie universelle du monde créée par Dieu – idée héritée de l'Antiquité grecque –, mais en contraste avec les idées de Jean Scot Erigène exprimées dans son *Hierarchie céleste*, héritées elles aussi de l'antiquité grecque mais chrétienne (du pseudo-Denis l'Aréopagite), qui a promu les symboles bizarres ou effrayants, voire laids : plus un symbole est difficile à comprendre, plus il est divin (à l'instar du tétramorphe, par exemple : symbole effrayant – mélange de l'homme, du bœuf, du lion et de l'aigle –, mais allégorie biblique et orientale de Dieu) (Замбон 1986–87). Pour Gossouin de Metz, si un phénomène naturel ou un paysage est explicitement désigné de « hideux » ou « horrible », on en est menacé : c'est pourquoi il emploie ces termes pour décrire l'enfer (140–141). La laideur pour lui semble être signe de l'écart de l'ordre divin.

En tant qu'encyclopédiste, Gossouin de Metz reste sans doute encore largement dans le cadre de la perspective religieuse et spirituelle. Cependant, un ouvrage encyclopédique sous forme de dialogue, intitulé *Placides et Timéo* de l'auteur anonyme, rédigé probablement au dernier quart du XIII^e siècle (Thomasset 1982, 3) manifeste une mise en question de la perspective symbolique (*Ibid.*, 7). Dans de nombreuses questions posées par le disciple Placides à son maître Timéo, philosophe, et de ses réponses élaborées, de nombreux sujets⁸ sont traités de manière docte. En effet, ce texte commence, lui aussi, par l'évocation de la *Métaphysique* d'Aristote⁹ et l'auteur met en valeur la sagesse des philosophes¹⁰.

Or, parmi autant de sujets traités dans cette tentative du philosophe d'instruire son disciple et d'évoquer sa curiosité intellectuelle et scientifique, les sens ne jouent pas un grand rôle. Ils ne sont pas vraiment utilisés comme manière d'acquérir les savoir (ce qui est le cas avec la vue et à l'ouïe dans l'*IM*) ; il n'énumère non plus les animaux symboles des sens, dans sa tentative de minimiser la dimension symbolique de la pensée scientifique de l'époque (Thomasset 1982, 9). Le son apparaît, par exemple, dans la partie où Timéo définit le corps : si on entend le son quand deux objets de heurtent, alors il s'agit des corps (*PeT*, §77). En plus, lorsqu'il traite la qualité de la terre, Timéo souligne son obscurité et explique à son disciple que c'est la raison pourquoi la taupe n'a pas d'yeux (*PeT*, §188). Il paraît que, dans sa curiosité scientifique, il utilise les sens comme arguments pour

⁸ Thomasset distingue, grosso modo, quatre parties de cet ouvrage encyclopédique : « I. Dieu, la création, l'homme et sa place dans le monde ; II. La reproduction de l'espèce humaine : physiologie, pathologie, embryologie... ; III. Météorologie ; IV. Histoire de la transmission des lois, naissance de la civilisation féodale... » (1980, xxix).

⁹ « Aristote dist en son livre de nature ou commencement d'un livre, le quel livres est appelés le livre de metafisque, que tout homme couvoite et desire a savoir naturellement les secrés de nature ; et verités est que tout homme subtil le couvoite et desire a savoir ne nel fol ne metroit entente a ce enquerre ne demander, car haute cose et soutieue est a savoir. » (*PeT*, §1)

¹⁰ « Chi commencent les secrés as philosophes. Si devons savoir que philosophes si est amours de sapience, car philosophes si est grieux et si est dist de .II. noms grieux ; li uns si est « philos », qui vault autant a dire comme amour ; li autres si est « sophos », qui vault autant comme sapience en latin, dont philosophes si est a dire amours de sapience ; ce sont et furent les maîtres qui riens naturellement ne firent fors savoir sapience et furent tels comme nous vous dirons ou texte sans rubrique. » (*PeT*, 6)

expliquer les phénomènes naturels, mais il ne leur attribue pas une place à part dans ces explications, contrairement, par exemple, à la météorologie ou à l'embryologie, ou d'autres domaines de connaissance qu'il traite avec force détails.

Dans le contexte des encyclopédies rédigées en langue vulgaire à partir du milieu du XIII^e siècle, les sens ne paraissent pas avoir trouvé une place à part. Ceci est conforme aux caractéristiques des encyclopédies de cette époque, auxquelles manquait encore une véritable méthode scientifique, ainsi que de la cohérence.

4. EN GUISE DE CONCLUSION

Les cinq sens et la perception étaient évidemment évoqués dans la littérature didactique en langue vulgaire, toutefois sans avoir vraiment été traités de manière minutieuse. Ils étaient mentionnés de manière discrète et sporadiquement, comme beaucoup d'autres phénomènes naturels, étant donné que l'objectif de ces écrits n'était pas d'expliquer le monde de manière scientifique, mais d'inviter le lecteur à la contemplation spirituelle. Les sens y étaient représentés par le symbolisme animal (omniprésent dans la culture médiévale), mais ils trouvaient leur place aussi dans la représentation du processus de l'apprentissage et de la découverte scientifique et/ou spirituelle ; et, en plus, dans le long parcours de la quête amoureuse, où ils structuraient d'une certaine mesure la quête courtoise et le récit qui en est le résultat.

RÉFÉRENCES

Sources :

- Baker, Claude (éd.) 2010. *Le Bestiaire, Version longue attribuée à Pierre de Beauvais*. Paris : Honoré Champion.
 Bianciotto, Gabriel (éd.) 2009. *Richard de Fournival, Le Bestiaire d'Amour et la Response du Bestiaire (édition bilingue)*. Paris : Honoré Champion.
 Prior, Oscar (éd.) 1913. *L'Image du monde du Maître Gossouin, rédaction en prose*. Lausanne : Imprimeries réunies S. A.
 Thomasset, Claude (éd.) 1980. *Placides et Timéo ou Li Secrés as philosophes*. Paris-Genève : Librairie Droz.

Textes critiques :

- Beer, Jeannette. 2000. *Master Richard's Bestiary of Love and Response*. West Lafayette: Purdue University Press.
 Frugoni, Chiara. 2022. *Vivre avec les animaux au Moyen Âge*. Traduit par Lucien d'Azay. Paris: Les Belles Lettres.
 Glaenzer, Antoine. 2002. La Tenture de la Dame à la Licorne: du *Bestiaire d'Amours* à l'ordre des tapisseries. *Micrologus* 10: 401–428.
 Lucken, Christopher. 1994. Les hiéroglyphes de Dieu : la *demonstrance* des bestiaires au regard de la *senefiance* des animaux selon l'exégèse de saint Augustin. *Compar(a)ison* 11 : 33–70.
 McCulloch, Florence. 1962. *Mediaeval Latin and French Bestiaries*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
 Panić, Marija. « Une disparition en train de disparaître : la *senefiance* dans les textes sur la nature aux XII^e et XIII^e siècles ». In *La répétition dans les textes littéraires du Moyen Âge à nos jours*, édité par Loula Abdelrazak et Valérie Dusailant-Fernandes, 47–60. New York: Peter Lang.
 Panić, Marija. 2019. « Les traditions françaises et serbe du *Physiologus* ». In *Српско-француске књижевне и културне везе у европском контексту/Les relations littéraires et culturelles franco-serbes dans le contexte européen*, édité par Jelena Novaković, Milivoj Srebro, 261–278. Novi Sad: Matica srpska/Bordeaux: Université Bordeaux – Montaigne.

- Panić, Marija. 2020. La zoologie dans l'*Image du monde* de Gossouin de Metz. *Filoloski pregled* 47.2: 139–148.
- Pastoureau, Michel. 2008. *Les Animaux célèbres*. Paris: Arléa.
- Pastoureau, Michel. 2011. *Bestiaires du Moyen Âge*. Paris : Éditions du Seuil.
- Strubel, Armand. 2002. « *Grant senefiance a* ». *Allégorie et littérature au Moyen Âge*. Paris : Honoré Champion.
- Thomasset, Claude. 1982. *Commentaire du dialogue de Placides et Timéo*. Paris : Librairie Droz.
- Vučelj, Nermin. 2020. *Francuska kultura. Jezik, društvo i duhovnost kroz epohe. Knj. 1: od romanizovane Galije do renesansne Francuske*. Niš: Filozofski fakultet.
- Замбон, Франческо. 1986–87. Теологија бестијаријума. Са италијанског превела Александра Манчић Милић. *Градац* 75–78: 121–134.

O PERCEPCIJI U FRANCUSKOJ SREDNJOVEKOVNOJ KNJIŽEVNOSTI: PRIKAZ PET ČULA U DIDAKTIČKIM SPISIMA

U radu je analiziran prikaz pet čula i značaja percepcije u delima francuske srednjovekovne didaktičke književnosti iz XIII veka: Bestijarijumu pseudo-Pjera de Bovea, Ljubavnom bestijarijumu Rišara de Furnivala i dva enciklopedijska dela (Slika sveta Gosuena iz Meca i Placid i Timeo nepoznatog autora). U obrađenom korpusu čula su prikazana sporadično, u kontekstu prikaza životinja koje su u srednjovekovnoj književnosti bile simboli čula, potom kao način sticanja znanja; u Ljubavnom bestijarijumu kurtoazna potraga, ilustrovana simbolima životinja, organizovana je delom i u skladu sa čulima. U obrađenom korpusu, iako se uočava opadanje značaja simbolike religiozne motivacije, ipak nije prisutan koherentni naučni pristup u prikazu čula i percepcije, što je u skladu sa kulturom date epohe.

Ključne reči: srednjovekovna didaktička književnost, čula, francuski srednjovekovni bestijarijumi, Rišar de Furnival, Gosuen iz Meca

JEAN-JACQUES ROUSSEAU CHEZ LES YEOGOSLAVES AUX XIX^e ET XX^e SIÈCLES

UDC 821.133.1.09 Rousseau J.J.

Nermin Vučelj

Université de Niš, Faculté de philosophie, Département de langue et littérature françaises,
Niš, Serbie

ORCID iD: Nermin Vučelj

<https://orcid.org/0000-0003-2478-4404>

Résumé. Cet article se propose d'analyser la réception universitaire, critique et éditoriale de l'œuvre de Jean-Jacques Rousseau chez les Yougoslaves aux XIX^e et XX^e siècles. Comme le rassemblement des Slaves du Sud occupant le sud-ouest des Balkans fut d'abord un projet philologique et culturel, se précisant tout au long du XIX^e siècle, connu sous le nom de « Mouvement illyrien », et que le terme « yougoslave » fut entré dans l'usage au XIX^e siècle, bien avant la formation du Royaume des Serbes, Croates et Slovènes (1918), rebaptisé Royaume de Yougoslavie (1929), pour cette raison le présent article englobe les deux siècles de la réception yougoslave de Rousseau : de la première traduction datant de 1812 et le premier essai critique qui avait paru en 1884, jusqu'au bicentenaire de la mort de l'auteur français, célébré dans le numéro spécial de la revue la *Pensée politique* (Zagreb, 1979) et l'ouvrage monographique sur Rousseau chez les Serbes (Belgrade, 1990). La présente recherche offre ainsi un aperçu des traductions yougoslaves des œuvres de Rousseau et l'analyse des textes critiques, des ouvrages et des articles universitaires relatifs à la pensée de ce penseur controversé des Lumières françaises.

Mots-clés : Rousseau, réception yougoslave, traductions serbo-croates, études rousseauistes

1. INTRODUCTION

En 1812, pour le centenaire de la naissance de Jean-Jacques Rousseau, paraît, pour la première fois, la traduction d'un ouvrage du philosophe franco-suisse chez les Slaves du Sud. Cette année représente symboliquement le début de la réception de Rousseau chez les peuples yougoslaves. En 1992, où l'on compte 280 ans de la naissance du philosophe franco-suisse, paraît à Belgrade, dans les *Études philosophiques*, l'essai « Rousseau en tant que penseur de la société totalitaire ». Comme cette année a marqué la fin officielle

Submitted February 2, 2024; Accepted September 18, 2024

Corresponding author: Nermin Vučelj

University of Niš, Faculty of Philosophy, Ćirila i Metodija 2, 18101 Niš, Serbia

E-mail: nerminvucelj@gmail.com

de la République socialiste fédérative de Yougoslavie,¹ nous prenons cette date pour la fin de la période couvrant la réception de Rousseau chez les Slaves du Sud. De la sorte, la chronologie de la réception de Rousseau chez les Yougoslaves, ce que le présent article tente d'instaurer, s'étale de 1812 jusqu'en 1992, ce qui fait la période de 180 ans. Nous appelons cette période – *yougoslave*, car ce terme était bien courant au XIX^e siècle, lié au Mouvement illyrien, en tant que communauté philologique et culturelle des Slaves du Sud, à savoir une « République (yougoslave) des Lettres ». Le présent article offre un aperçu de la réception de Jean-Jacques Rousseau chez les Yougoslaves à travers trois périodes : la période illyrienne (le XIX^e siècle et le début du XX^e siècle), la période de la Première Yougoslavie (1918–1941) et celle de la Deuxième Yougoslavie (1943–1992).²

2. LA PÉRIODE ILLYRIENNE DE LA RÉCEPTION DE ROUSSEAU

Rousseau apparaît pour la première fois chez les Slaves du Sud, à savoir chez les peuples yougoslaves, en 1812, lorsque Stefan Živković traduit le traité *Du contrat social*. Mais, les premières mentions du nom de Jean-Jacques Rousseau remontent au dernier quart du XVIII^e siècle. En 1786, dans sa thèse de doctorat *De causa et fine civitatis*, Sava Tekelija se réfère aux idées politiques de Rousseau exprimées dans ses écrits *Du contrat social* et le *Traité sur l'origine et le fondement de l'inégalité parmi les hommes*. En 1794, le journal *Les Nouvelles slavo-serbes (Slaveno-serbskija vjedomosti)*, sous la direction de Stefan Novaković, apprend à ses lecteurs sur la découverte du manuscrit autographe du roman épistolaire *Julie ou La Nouvelle Héloïse*. Au début du XIX^e siècle, Dositej Obradović est le premier qui se réfère au penseur franco-suisse. Dans son *Éthique* (1803), Dositej fait des commentaires sur la pédagogie rousseauiste. Après Dositej, Jeftimije Ivanović, dans son *Nouveau Plutarque* (1809), fait des parallèles entre Voltaire et Rousseau. En bref, l'auteur reconnaît à Rousseau « un bon style et la parole émotionnelle », alors qu'il attribut à Voltaire « le bon sens et l'imagination » (Ivanović 1809, 332). En 1817, Vuk Stefanović Karadžić analyse la théorie de la pédagogie de Milovan Vidaković dans son roman *Ljubomir à Élysée, histoire morale (Ljubomir u Elisiumu, moralna povest, 1814)*. Le réformateur de la langue serbe écrit de l'influence que les idées pédagogiques de Rousseau ont exercé sur Vidaković (Karadžić 1817, 453).

Ce fut la période dans laquelle la Croatie et la Voïvodine faisaient partie de la Monarchie austro-hongroise où, au tournant du XIX^e siècle, les œuvres des philosophes des Lumières françaises étaient mal vus, ainsi que tous les écrits favorables à la Révolution française : à Novi Sad furent interdits des livres dits révolutionnaires (Glasnik 1933, 131), à Karlovci furent interdits les ouvrages de Voltaire, de Rousseau et des autres philosophes dont les idées étaient susceptibles de nuire à la religion, aux bonnes mœurs et à l'État (Kostić 1960, 62).

Pour ses activités politiques, le prêtre catholique Ignjat Martinović, en tant que dirigeant des jacobins hongrois en 1794, fut condamné à mort, avec ces quatre complices.

¹ La dissolution de la fédération yougoslave commence par la proclamation de l'indépendance de la Slovénie et de la Croatie, en juin 1991. Suivent l'indépendance proclamée par La Macédoine en septembre 1991, et celle de la Bosnie-Herzégovine en avril 1992.

² Comme la Troisième Yougoslavie fut réduite à la Serbie et au Monténégro, sous le nom de République fédérale de Yougoslavie (1992–2003), ensuite rebaptisée Communauté d'États Serbie-et-Monténégro (2003–2006), elle ne fait pas objet du présent article.

De cinq jacobins hongrois exécutés, quatre furent Yougoslaves. Dans son ouvrage *La conspiration jacobine d'Ignjat Martinović* (Zagreb, 1960), Vaso Bogdanov note (Bogdanov 1960) qu'Ignjat Martinović et ses collaborateurs accentuaient leurs origines illyriennes et leur appartenance à la langue illyrienne, à savoir ils accentuaient leur identité yougoslave. Le mouvement jacobin hongrois, dirigé par l'abbé Ignjat Martinović, qui se nourrissait d'idées politiques de Rousseau, eut des clubs de partisans en Croatie et en Voïvodine. Dans son ouvrage *Le catéchisme des hommes et des citoyens* Ignjat Martinović s'appuya largement sur *Du contrat social* de Rousseau.

Sur la réception de Rousseau au XIX^e siècle se refléta le point de vue idéologique de la critique philosophico-littéraire. Les magazines progressistes et libéraux appréciaient la pensée politique du Citoyen de Genève, alors que les journaux cléricaux contestaient la pensée et l'œuvre impie du philosophe franco-suisse. Ainsi, dans le *Journal serbe* (*Novina srbska*, Pesth, 1838), Božidar Petranović cantonna-t-il Rousseau au rang des philosophes impies qui étaient « disciples égarés de la nouvelle philosophie, guidés par un matérialisme aveugle » (Petranović 1838). Dans l'article « Les sophistes français au XVIII^e siècle », publié dans la revue *Le miroir serbe* (*Ogledalo srbsko*, Novi Sad, 1864), ce même Petranović dénonça la doctrine dangereuse de Rousseau, de Diderot et de Voltaire dont les ouvrages menaçaient le fondement de la société et de la religion (Petranović 1864, 243). En revanche, dans son article intitulé « Le serviteur immortel » (« Besmrtnij služitelj »), Dimitrije Matić (Matić 1841) considérait Rousseau comme *un grand génie*.

En 1862, dans l'article « Le Théâtre » du magazine *Javor*, l'auteur, signé par les initiales J. Il. N. O., qui analyse les arguments de Rousseau contre l'art dramatique dans la *Lettre à d'Alembert sur les spectacles*, réfute la thèse rousseauiste en soutenant la conclusion que, du temps d'Euripide à nos jours, le théâtre n'a exercé aucune mauvaise influence, mais bien au contraire : « c'est un divertissement le plus éducatif pour le peuple » (N. O. 1862, 71). Le magazine littéraire *Danica* (Novi Sad, 1865) publie un texte biographique sur Rousseau, basé sur les *Confessions* de l'auteur franco-suisse. L'article est publié en deux parties (Popović 1865a, 138–143 ; Popović 1865b, 162–168).

Dans son étude *La Théorie de la poésie* (1868), Đorđe Maletić présente Voltaire et Rousseau en tant que « combattants pour la liberté en France », en soulignant que ces deux génies avaient influencé leur siècle et contribué à l'humanité à tel point que l'on nomma Voltaire « la tête » et Rousseau « le cœur » du XVIII^e siècle, car Voltaire, guidé par la raison, fouettait par sa plume toutes les injustices d'un ton satirique, et Rousseau, guidé par la flamme de son cœur, semait à tout vent l'amour de l'humanité. D'où il ensuit que « Voltaire est réaliste, en décrivant les hommes et le monde tels qu'ils sont, alors que Rousseau est idéaliste, en décrivant les hommes et le monde tels qu'ils devraient être » (Maletić 1868, 249).

Dans le magazine littéraire *Javor* (Novi Sad, 1890), Dušan Janković conclut que Rousseau fait « un chapitre particulier du grand livre de l'histoire » dont les idées audaces ont préparé la Révolution française : « Sans Rousseau il n'aurait été ni Mirabeau, ni les girondins, ni Danton, ni Robespierre ; le pauvre Jean-Jacques Rousseau fit pour eux tous la source de leurs idées, l'arsenal des armes spirituelles de leur combat. » (Janković 1890a, 335). Dans son article « Histoire de la philosophie de Descartes à nos jours » (« Istorija filozofije od Dekarta do danas »), Dušan Janković (1890b, 459) place Rousseau parmi les philosophes du matérialisme sensualiste, avec Voltaire, Diderot et Condillac.

La première grande étude sur Rousseau, qui parut chez les Yougoslaves, fut *La pédagogie de Rousseau (Rusovljeva pedagogika, 1895)*, originellement une thèse de doctorat que Vojislav Bakić avait soutenu en langue allemande (sous le titre *Die Hauptpunkte der Rousseau*), à l'Université de Leipzig en 1874, et que son fils Dobrivoje Bakić traduisit alors en serbo-croate, pour l'édition de la revue *Učitelj (Le Précepteur)*. Tout en respectant la contribution de Rousseau à l'évolution de la pédagogie moderne, Bakić souligne (Bakić 1892) que *l'Émile ou de l'Éducation* est plutôt une théorie expérimentée qu'un système scientifique, et que la pédagogie rousseauiste, étant trop individualiste, néglige la socialisation de l'enfant.

En ce qui concerne la traduction de *l'Émile* chez les Yougoslaves, l'étudiant belgradois Maksim Zdravković fit la première traduction, en 1864, mais comme elle restait manuscrite, la première édition en serbo-croate fut celle du Conseil littéraire pédagogique des Croates (Hrvatski pedagoški književni zbor), en 1888, traduit par Ivan Širola (*Emil ili ob uzgoju*).³ Le rédacteur en chef du magazine de loisirs et littérature *Kolo* accentue qu'il s'agit d'un bon livre qui se recommande déjà par le nom de son auteur (Živaljević 1889, 114). Que l'on peut parler d'une influence considérable des idées pédagogiques de Rousseau chez les Yougoslaves à la fin du XIX^e siècle prouvent ces mots de Sima Milojević (Milojević 1891, 328) : « Aujourd'hui, le nom de Rousseau est connu même dans les plus lointains de nos villages. » En 1893 à Sarajevo, *Bosansko-hercegovački Istočnik*, revue de l'Église chrétienne orthodoxe, publie « Les paroles sages » (Petrović 1893a, 103–108) de Rousseau et des autres philosophes qui sont inclinés au christianisme et à la foi. Dans un autre article de cette revue (Petrović 1893b, 283–284), on réfute la thèse de Rousseau selon laquelle il ne faut pas apprendre le catéchisme à l'enfant car il n'est point en état de comprendre l'idée de la Divinité avant son adolescence.

Nous concluons cet aperçu chronologique de la réception de Rousseau chez les peuples yougoslaves au XIX^e siècle avec des parallèles entre Jean-Jacques Rousseau et Dositej Obradović que Vladan Đorđević a faits dans son étude *L'éducation grecque et serbe (Grčka i srpska prosveta, Belgrade, 1896)*. Dositej Obradović, philologue et réformateur, pionnier des Lumières serbes au tournant du XIX^e siècle, eut ces traits communs avec le penseur franco-suisse (Đorđević 1896, 265) : il apprenait la sagesse Divine en s'adressant à la Nature ; il dénonçait l'absolutisme de l'Église et ses erreurs ; il revendiquait la philosophie qui provenait de la nature des choses ; il fondait sa morale sur l'Évangile. Mais, étant resté attaché à la société serbe, qu'il voulait bien éclairer, Dositej fut sur ce point plus proche de Voltaire (1896, 267). En conclusion, « nous constatons les mérites de Dositej pour la naissance de la littérature serbe moderne, pour la formation d'un milieu bourgeois éclairé et pour l'éducation du peuple entier », ce qui rendit Dositej le plus grand réformateur des Lumières serbes (1896, 269–270).

³ La traduction de Mita Nešković, du tome premier de *l'Émile*, paraît en 1772 à Belgrade, mais comme il s'agit de la traduction de l'allemand et non de l'original français, nous considérons la traduction de Širola comme la première édition serbo-croate de *l'Émile*. Soulignons que Stojan Novaković a bien reproché à Mita Nešković d'avoir traduit « l'ouvrage le plus important du XVIII^e siècle » d'après le texte allemand. (Novaković 1872, 302)

3. ROUSSEAU AU DÉBUT DU XX^e SIÈCLE ET DANS LA PREMIÈRE YOUGO-SLAVIE

Dans la Première Yougoslavie, comme se désigne habituellement l'État des Slaves du Sud entre les deux guerres mondiales, à savoir la monarchie de Yougoslavie, il y eut plusieurs articles sur le philosophe franco-suisse et une nouvelle traduction de l'*Émile ou de l'Éducation*. À l'aube du Royaume des Serbes, Croate et Slovènes (proclamé en 1918), pour le bicentenaire de la naissance de Jean-Jacques Rousseau, en 1912, de nombreux articles publiés furent, de préférence, négatifs où l'on critiquait sévèrement la pensée rousseauiste, le comportement de Jean-Jacques envers Diderot et Voltaire, en particulier sa vie privée et le fait qu'il avait laissé ses cinq enfants dans l'orphelinat.

À Belgrade, le journal *Štampa* présente Rousseau comme « un écrivain original et paradoxal » (*Štampa* 1912). À Cetinje, la revue monténégrine *Dan* décrit Rousseau par des attributs « vagabond éternel, rêveur et philosophe, criminel et psychopathe, révolutionnaire et moraliste sans caractère moral », « le plus faible et à la fois le plus fort des mortels immortels », « un homme incomplet, un penseur déréglé » (Mel 1912, 110–111). À Zagreb, Antun Gustav Matoš voit Rousseau comme un penseur controversé et paradoxal : en même temps profond et factice, saint et malade, remarquable et ignoble (Matoš 1912).

Le *Discours sur les sciences et les arts* fait objet des commentaires critiques chez les Yougoslaves pour la première fois en 1912. Ainsi Grgur Berić constate-t-il (Berić 1912) que le premier traité de Rousseau, qui lui avait valu le prix de l'Académie de Dijon en 1950, traça désormais la direction de toute la vie de Rousseau et de sa pensée philosophique. Dix ans plus tard, D. Simić conclut (Simić 1922) que les idées élaborées dans le *Discours sur les sciences et les arts* ont contribué à la naissance de la littérature romantique, au retour à la nature et à l'illustration de la vie rustique et de la sagesse du peuple.

En 1918, à Zagreb paraît *Du contrat social* traduit par Milan Guber. Dix ans plus tard, pour le jubilé de cent-cinquante ans de la mort de Rousseau, dans un article du journal *Novosti* de Belgrade (édition du 6 juillet 1928), on examine trois théories de la mort de Rousseau : la mort naturelle du philosophe à l'âge de soixante six ans, le suicide ou le crime d'empoisonnement. À l'occasion de l'édition serbo-croate de l'*Émile*, qui paraissent en cinq cahiers, successivement de 1925 à 1928, Pavle Jevtić écrit que Rousseau est psychologue et non pédagogue, et avance que la décomposition de la philosophie de Renaissance commence avec ce penseur franco-suisse : « Au lieu de l'intellectualisme de Renaissance, il revendique le droit au sentiment et à la passion, il prêche le retour à la nature et propose un nouvel ordre social fondé sur la voix du cœur. » (Jevtić 1928, 306). Jevtić recommande de lire Rousseau avec beaucoup de prudence et de réflexion car le naturalisme rousseauiste, qui est dans son essence d'anti-Lumières, peut détourner le lecteur du rationalisme philosophique.

Nous finissons cet aperçu de la réception de Rousseau en Yougoslavie de l'entre-deux-guerres par une anecdote publiée en 1925 dans *Policija*, revue belgradoise destinée aux structures juridiques et policières. L'histoire, qui se déroula après l'interdiction de l'*Émile* par le Parlement de Paris, nous raconte que quatre lieutenants de police avaient été envoyés à Montmorency d'y arrêter Rousseau. Comme le chef de police avait chargé son jeune assistant d'organiser l'arrestation du philosophe franco-suisse, le jeune secrétaire commanda à quatre lieutenants de partir pour Montmorency et y procéder à l'arrestation de Rousseau, en leur défendant de s'arrêter sur leur chemin sous quelconque prétexte. L'un des lieutenants eut beau essayer de demander « et si on le rencontrait sur le chemin... », car le jeune secrétaire coupa sa parole en répétant ce qu'il avait déjà ordonné : l'arrestation de Rousseau devait s'effectuer à Montmorency, point final. Les lieutenants avaient obéi : ils rencontrèrent le Philosophe en

route, le reconnurent et le saluèrent, et continuèrent leur chemin vers Montmorency pour y chercher Rousseau qu'il ne fallait arrêter qu'à Montmorency, selon l'ordre du jeune secrétaire du chef de police. Comme ils n'avaient pas trouvé Rousseau à Montmorency, ils revinrent à Paris pour apprendre au jeune secrétaire de police qu'ils avaient obéi à ses ordres et n'avaient pas trouvé Rousseau à Montmorency. « C'est de cette manière qu'il faut exécuter des ordres » – constata le jeune secrétaire, content de leur obéissance. « Oui, mais c'est de cette manière qu'il ne faut pas donner des ordres » – répliqua l'un des lieutenants.

4. ROUSSEAU DANS LA DEUXIÈME YUGOSLAVIE

Dans la Deuxième Yougoslavie, socialiste et républicaine (1943–1992), la réception de Rousseau connaît son apogée. Les traductions des ouvrages de l'auteur franco-suisse sont nombreuses. En 1949, à Belgrade paraissent en un volume deux traités de Rousseau : *Du contrat social* traduit en serbo-croate par Tihomir Marković et le *Discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes* traduit par Radmilo Stojanović. La traduction slovène du *Contrat social*, signé par Maks Veselko, paraît à Ljubljana en 1960. Deux ans plus tard, à l'occasion du bicentenaire du *Contrat social*, Ivo Krbek tient une conférence à l'Académie yougoslave des sciences et des arts à Zagreb. La nouvelle traduction du *Contrat social* en serbo-croate, signée par Dalibor Foretić, paraît avec le *Discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes* à Zagreb en 1978. La même année, *Du contrat social* paraît en langue macédonienne, traduit par Jovan Takovski.

En 1950, à Belgrade paraissent *Les Confessions* traduites par Radmilo Stojanović et Borivoj Glišić ; l'édition croate, en traduction de Radovan Ivšić, paraît à Zagreb en 1953. Les Slovènes pouvaient lire les *Confessions* en leur langue maternelle en 1955. L'édition de l'*Émile* en cinq cahiers, de 1925 à 1927, traduits par Dušan Tamindžić, sera reproduite en un volume en 1950. La *Profession de foi du vicaire savoyard*, tirée du cahier IV de l'*Émile*, sera publiée en 1975. L'édition slovène de l'*Émile* paraît en 1959, celle en langue albanaise en 1965. En ce qui concerne le roman épistolaire de Rousseau, *Julie ou la Nouvelle Héloïse* paraît pour la première fois en édition serbo-croate à Zagreb en 1962, traduit par Ivan Čaberica. Deux ans plus tard, à Belgrade sort l'édition serbe du roman, traduit par Milica Carcaračević. La traduction macédonienne de Jovan Takovski paraît en 1977, en langue albanaise, par Ymer Jaka, en 1987 à Pristina. *Les rêveries du promeneur solitaire* paraissent pour la première fois en 1984 à Belgrade, traduites par Mira Vukotić.

Dans son article préfaçant les *Lettres des encyclopédistes français* (1951), Ervin Šinko constate (Šinko 1951, XXIII) que le marxisme n'aurait pas pu être possible sans l'héritage révolutionnaire des encyclopédistes français et que l'on n'aurait pas pu imaginer l'œuvre musicale de Beethoven sans la pensée rousseauiste qui lui précédait. Šinko accentue la pensée radicale de Rousseau insistant sur la conclusion que toute civilisation n'est que le règne despotique de faux idoles qui font détourner l'homme de sa nature. Par conséquent, la réintégration de l'homme n'est possible autrement que par la voie de la négation de la civilisation et du retour à la Nature (1951, XXV). À cause de ses propos, qui le distinguaient des autres philosophes des Lumières, Rousseau vécut dans une solitude morale. Le recueil des *Lettres des encyclopédistes français* offre la correspondance choisie de quatre philosophes français – Voltaire, d'Alembert, Diderot et Rousseau. Ce dernier est présenté par quatre-vingt-six lettres traduites en serbo-croate dont les destinataires sont Louise d'Épinay, Sophie d'Houdetot, Voltaire, Diderot, Grimm, d'Alembert, Saint-Lambert, etc.

Les recherches universitaires deviennent aussi nombreuses dans la Deuxième Yougoslavie. À Novi Sad, Miloš Jovanović publie ses deux essais : « Rousseau et les encyclopédistes » (1973) en 50 pages, et « Rousseau et le socialisme » (1975) en 35 pages. Dans son analyse critique de la pensée des Lumières françaises, Jovanović accentue que, parmi les philosophes, Rousseau est le seul issu du peuple et le seul représentant le peuple par sa carrière entière, alors que Diderot et les autres encyclopédistes restent ancrés dans leur classe bourgeoise. Comme l'explique Jovanović (Jovanović 1975, 635), à la veille de la Révolution de 1789, le Tiers État fut marqué par les deux tendances politiques : d'un côté bourgeois et capitaliste, de l'autre côté plébéienne et démocratique. Alors que les encyclopédistes et Voltaire furent les porte-paroles de l'idéologie de bourgeoisie, Rousseau plaida pour la cause du peuple ordinaire, des paysans et des ouvriers, à savoir du futur quatrième État. Par ses considérations sur l'origine de la propriété et par ses éloges du travail et son importance pour la vie morale, en bref – par sa philosophie de l'égalitarisme, Rousseau « anticipe, à un certain degré, la pensée socialiste moderne » (Jovanović 1975, 663). Par suite, le philosophe franco-suisse fut « le théoricien du socialisme d'État » (1975, 651), à savoir « le devancier du communisme utopique de Babeuf » et « le précurseur des idées socialistes de Proudhon et de Louis Blanc » (1975, 655–656).

Pour le bicentenaire de la mort de Rousseau, à Zagreb fut publié le numéro spécial de la revue *Pensée politique* (*Politička misao*, 1979). Le volume contient huit articles sur la pensée politique de Rousseau, ainsi que la traduction serbo-croate du *Traité sur les sciences et les arts*. Dans l'étude d'introduction de Dragutin Lalović, la pensée rousseauiste fut considérée comme « une utopiste rétrograde, et non une utopie projective », ce qui rendit Rousseau « un demi-socialiste » dont la théorie politique était « plus proche de la doctrine totalitaire du XX^e siècle que d'un libéralisme » (Lalović 1979, 5–6).

Le lien entre le penseur franco-suisse et des totalitarismes politiques du XX^e siècle fut objet d'un essai critique publié en 1992, l'année qui ferme la période yougoslave de notre aperçu de la réception de Rousseau chez les Yougoslaves. Dans l'article « Rousseau en tant que penseur de la société totalitaire », Dragan D. Lakićević avance (Lakićević 1992, 84–85) que la question qui hantait la pensée de Rousseau fut comment parvenir à la liberté de l'individu, à laquelle l'homme était prédestiné par la Nature, sans y brûler tous les ponts qui menaient vers la Culture. Autrement dit, comment redéfinir la société humaine moderne sur les fondements originels. Selon le concept rousseauiste, élaboré dans *Du contrat social, ou Principes du droit politique* (1762), le point de départ est l'individu conscient, voire éclairé, qui contracte le pacte social avec ses concitoyens dans le but de garantir les libertés individuelles et, à la fois, de faire reconnaître par tous des normes de la sociabilité. L'individu soumet ainsi sa volonté à la Commune afin de redevenir un nouvel individu – *remodelé, complet, socialisé et moral*. La liberté de l'homme est désormais comprise comme une action sociale au service des autres et de leurs besoins, à savoir au service du bien commun dont le contenu est entièrement déterminé par la *volonté générale* garantissant l'accomplissement complet du Bien absolu et de la Justice sociale.

Dragan D. Lakićević accentue l'attrait que cette doctrine rousseauiste eut pour les mouvements politiques des temps modernes, car elle avait fait monter sur la scène sociopolitique un nouvel acteur, le peuple déclassé et frustré. Lakićević avance (1992, 91–92) que nous ne pouvons pas juger les messages de Rousseau et de ses adeptes totalitaires à travers de grandes promesses qu'ils portent, mais qu'il est indispensable de vérifier leur praxis politique. Tout bien considéré, nous avons, d'un côté, « des paroles enivrantes sur la fraternité et l'égalité parmi tous les hommes et des éloges de la Raison », et de l'autre côté, « des instructions discrètes aux futurs politiciens technologues comment remanier le peuple afin de

le transformer en une masse amorphe et obéissante » (1992, 92). Lakićević nous rappelle que (1992, 94) les jacobins de 1793 sont les premiers qui appliquent la doctrine rousseauiste ; que le premier totalitarisme du XX^e siècle est celui des bolcheviks soviétiques, suivi par d'autres dictatures en Europe, communistes et fascistes, qui trouvent leur justification dans la *volonté générale* provenant du « pacte unanime entre le peuple réveillé et le leader charismatique aux attributs messianiques qui dirige le procès historique de l'auto-libération de l'Homme » (1992, 99). Lorsque le XX^e siècle toucha à sa fin, toutes ces sociétés, qui avaient mis en pratique la théorie totalitaire rousseauiste, furent abattues par leurs propres illusions. Cette grande défaite de la Volonté Générale fut symboliquement marquée par les trois événements historiques : la chute du Mur de Berlin (1989), la dissolution de l'Union soviétique (1991) et la désintégration de la Yougoslavie en guerres sanglantes (1991–1995). Ici finit notre aperçu de la réception de Jean-Jacques Rousseau chez les Yougoslaves.

5. EN GUISE DE CONCLUSION

Pour finir cette systématisation chronologique de la réception du philosophe franco-suisse chez les peuples Yougoslaves, il ne reste qu'à mentionner l'ouvrage de Ljubiša Monev *Jean-Jacques Rousseau chez les Serbes* (1990). Il s'agit d'une thèse de doctorat écrite en français que Monev avait soutenue à Sorbonne en 1974. Traduite en serbo-croate et adaptée pour l'édition yougoslave, cette étude se propose de démontrer comment l'œuvre de Rousseau fut accueillie, discutée et jugée chez les Serbes et comment la littérature et la pédagogie serbes furent influencées par la pensée rousseauiste. Au lieu de traiter la réception yougoslave, dans sa recherche Monev s'est borné à la réception serbe pour deux raisons : primo – « la réception de Rousseau chez les Yougoslaves est trop exigeante pour ne pas décourager les chercheurs les plus hardis dans leur dessein d'offrir un tableau complet sur ce sujet » ; secundo – « dans le passé, les peuples yougoslaves vécurent dans des pays différents et dans divers contextes socioculturels », ce qui « entrave une recherche de manière pluridirectionnelle » (Monev 1990, 1).

Contrairement à l'étude de Monev, le présent article a trouvé sa raison de recherche de la réception yougoslave de Rousseau : le rassemblement politique des Slaves du Sud dans le Royaume des Serbes, Croates et Slovènes (en 1918) fut précédé, tout au long du XIX^e siècle, par un rassemblement culturel et philologique, tout d'abord sous le nom de Mouvement illyrien, et il fut remplacé, dans la seconde moitié du XIX^e siècle, par le synonyme *yougoslave* désignant les Slaves du Sud. De ce fait, la réalité d'une « République yougoslave des Lettres », depuis le XIX^e siècle, a beaucoup facilité cette recherche sur la réception de Jean-Jacques Rousseau chez les Yougoslaves. La présente recherche n'a pas pu offrir un aperçu exhaustif de la réception yougoslave de Rousseau, vu la limite du nombre de caractères de cet article. Le dessein de cette analyse fut de donner une systématisation représentative de la réception yougoslave du penseur franco-suisse des Lumières. Comme l'œuvre de Rousseau suscite un grand intérêt auprès des critiques universitaires et des éditeurs dans les pays issus de l'ancienne Yougoslavie, la réception post-yougoslave de ce philosophe du XVIII^e siècle s'offre comme un sujet des futures recherches.

Note : Cet article est rédigé dans le cadre du projet scientifique international Les langues, les littératures et les cultures romanes et slaves en contact et en divergence, n^o 1001-13-01, approuvé le 1^{er} mars 2021 par la Faculté de Philosophie de l'Université de Niš.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bakić, Vojislav. 1892. *Rusovljeva pedagogika*. Beograd: Učitelj.
- Berić, Grgur. 1912. „Žan-Žak Ruso”. *Nastavnik*, n° 7–8: 1–9.
- Bogdanov, Vaso. 1960. *Jakobinska zavjera Ignjata Martinovića*. Zagreb: [s. n.].
- Đorđević, Vladan. 1896. *Grčka i srpska prosveta*. Beograd: Državna štamparija Kraljevine Srbije.
- G. (anonim). 1925. „Jedna policijska naredba: iz života Žan-Žak-Rusoa”. *Policija*, 1925, n° 13–14: 550–554.
- Glasnik. 1933. *Glasnik Istorijskog društva u Novom Sadu*, 1933 (3).
- Ivanović, Jeffimije. 1809. *Novi Plutarh*. I. Budim: [s. n.].
- Janković, Dušan. 1890a. „Slavni ljudi na samrti. Žan-Žak Ruso”. *Javor*, n° 22: 335, le 27. 5. 1890.
- Janković, Dušan. 1890b. „Istorija filozofije od Dekarta do danas”. *Javor*, n° 29: 458–460, 22. 7. 1890.
- Jevtić, Pavle. 1928. „Ruso: Emil ili o vaspitanju”. *Život i rad*, 1 (4): 306–307, april 1928.
- Karadžić, Vuk. 1817. „Druga recenzija srbska”. *Novine srbske*, 14. 7. 1817.
- Kostić, Mita. 1960. „Volter kod Srba”. *Glas Srpske akademije nauka*, n° 240: 49–68.
- Lakićević, Dragan D. 1992. „Ruso kao mislilac totalitarnog društva”. *Filozofske studije*, n° 24: 83–103.
- Lalović, Dragutin. 1979. „Poredak slobode – Rousseauovo shvaćanje demokratske političke zajednice”. *Politička misao*, 1979, n° 16 (1): 3–31.
- Maletić, Đorđe. 1868. *Teorija poezije*. Beograd: Državna knjigopečatnja.
- Matić, Dimitrije. 1841. „Besmrtnij služitelj”. *Dodatak k Srbskim novinama*, 29. 3. 1841.
- Matoš, Antun Gustav. 1912. „Dvjestogodišnjica Žan-Žak[a] Rusoa”. *Vienac*, 11.
- Mel. 1912. „Ruso”. *Dan*, n° 3–4: 110–114.
- Monev, Ljubiša. 1990. *Žan-Žak Ruso kod Srba*. Beograd: Srpska akademija nauka i umetnosti.
- Milojević, Sima. 1891. *Vasa Pelagić*. Beograd: Male novine.
- N. O., J. II. 1862. „Teater”. *Javor*, n° 9: 70–71, 25. 3. 1862.
- Novaković, Stojan. 1872. „Rusovljevi Emil ili knjiga o vaspitanju”. *Mlada Srbadija*, n° 19: 302–304.
- Novosti (anonim). 1928. „Žan-Žak Ruso”. *Novosti*, 6. 7. 1928..
- Petranović, Božidar. 1864. „Francuski sofiste za 18. stoleće”. *Ogledalo srbsko*, n° 8: 243–251.
- Petranović, Božidar. 1838. „Volter, Ruso”. *Srbska novina*, le 10. 9. 1838.
- Petrović, Đorđe. 1893a. „Mudre izreke”. *Bosansko-hercegovački Istočnik*, n° 7 (3): 103–108, mart 1893.
- Petrović, Jovan. 1893b. „Kratka metodika vjeronauke N. Strahova”. *Bosansko-hercegovački Istočnik*, n° 7–8: 283–293, jul–avgust, 1893.
- Popović, Đorđe. 1865a. „Francuska književnost. VI”. *Danica*, n° 6: 138–143, 28. 2. 1865.
- Popović, Đorđe. 1865b. „Francuska književnost. VII”. *Danica*, n° 7: 162–168, 10. 3. 1865.
- Simić, D. 1922. „Žan-Žak Ruso”. *Venac*. Beograd.
- Šinko, Ervin. 1951. „Revolucionarnost francuskih enciklopedista”. *Pisma francuskih enciklopedista*. Zagreb: Državno izdavačko poduzeće Hrvatske, III–XXX.
- Štampa (anonim). 1912. „Žan-Žak Ruso”. *Štampa*, 10. 7. 1912.
- Živaljević, Danilo A. 1889. „Beleške iz književnosti i umetnosti”. *Kolo*, n° 7: 114–116, 1. 3. 1889.

ŽAN-ŽAK RUSO KOD JUGOSLOVENA U 19. I 20. VEKU

Ovaj naučno-istraživački članak nudi analitički pregled recepcije Rusoa kod Jugoslovena u 19. i 20. veku, sistematizovan kroz tri razdoblja: ilirski period (19. vek i početak 20. veka), period Prve Jugoslavije (1918–1940) i period Druge Jugoslavije (1943–1992). Budući da je međusobno povezivanje Južnih Slovena otpočelo kao filološki i kulturni projekat još u 19. veku, poznat kao Ilirski pokret, i da je sam pojam jugoslovenski bio u upotrebi više od pola veka pre nego što je i formirana politička zajednica jugoslovenskih naroda (1918), iz tih razloga se, u ovom istraživačkom članku, recepcija franko-švajcarskog filozofa Rusoa kod Jugoslovena proteže na dva veka, preciznije: od 1812. godine, kada se pojavio prvi prevod nekog Rusoovog dela na srpskohrvatski jezik, do 1992. godine kada je, u trenutku konačnog raspada Jugoslavije, objavljen poslednji naučni esej iz rusoistike.

Ključne reči: *Ruso, jugoslovenska recepcija, srpsko-hrvatski prevodi, rusoističke studije*

LE CONCEPT DU *SENTIMENT* DANS LE PROCESSUS CRÉATIF SELON THÉODORE DE WYZEWA : DE KANT À LÉON TOLSTOÏ ET RICHARD WAGNER

UDC 821.133.1.09 Wyzewa T.

Elena Rovenko

Université de Strasbourg, laboratoire ACCRA, Strasbourg, France

ORCID iD: Elena Rovenko

 <https://orcid.org/0000-0002-4318-7106>

Résumé. *L'article examine les origines des points de vue esthétiques de Théodore de Wyzewa, critique et traducteur français, et brillant représentant de l'idéalisme subjectif. L'accent est mis sur l'influence des idées de Kant et de Tolstoï sur le concept du sentiment dans l'interprétation de Wyzewa.*

Mots-clés : *Théodore de Wyzewa, Emmanuel Kant, Léon Tolstoï, le sentiment, le processus créatif, l'idéalisme subjectif*

1. INTRODUCTION

La pensée artistique et esthétique française du dernier quart du XIX^e siècle est riche en concepts originaux, parmi lesquels les idées de Théodore de Wyzewa (1862-1917), critique français d'origine polonaise, polyglotte, traducteur brillant et érudit¹, occupent une place particulière. « Téodor de Wyzewa [...] fut le cerveau le plus muni de notre génération » (cit. par : Duval 1961, 22), note Paul Adam. Wyzewa lui-même s'est positionné en tant que slave, détenteur d'une pensée complexe et spécifique, capable de synthétiser différentes traditions d'une part, et d'autre part, dotée d'autocritique et d'une tendance au doute. Cette dernière qualité a été considérée par Wyzewa comme un obstacle à son activité créatrice et a conduit à sa comparaison avec le héros du roman

Submitted February 2, 2024; Accepted September 18, 2024

Corresponding author: Elena Rovenko

University of Strasbourg

E-mail: rovenko@unistra.fr

¹ Wyzewa était, entre autres, un fin connaisseur de l'histoire de la musique : il a écrit un livre sur Mozart et un certain nombre d'articles sur l'art de Wagner et sa réception dans la culture française. Selon ses contemporains, le goût subtil de Wyzewa s'étendait également à la peinture, et son analyse des œuvres de Rubens et de leur structure picturale est impressionnante (Delsemme 1967, 42). Dans le milieu artistique français, l'influence de Wyzewa a été encore plus forte que, par exemple, celle de Rémy de Gourmont. Voir : (Duval 1960, 61).

Oblomov de Gontcharov (Delsemme 1967, 26 ; Davanture 1975, 56), le roman qu'il a traduit. Bien que Wyzewa ait un énorme bagage de connaissances, qu'il ait écrit de nombreux articles ainsi qu'un roman, *Valbert*², qu'il ait traduit les textes les plus complexes de Léon Tolstoï — le nombre total de ses œuvres compte plus de 700 titres — il n'a jamais cru en son succès. « Je perdais ma jeunesse à vouloir résoudre les insolubles problèmes de l'art et de la vie » (Wyzewa 1895, I), écrit-il. Néanmoins, Wyzewa avait à la fois raison et tort, quand il écrivait avec amertume dans son journal en 1909 : « J'étais né pour être un auteur posthume, oui, mais j'ai gâché ma vie et celui qui voudra me découvrir sera forcé de constater que je n'ai rien fait » (cit. par : Duval 1960, 60). Il avait raison, car la plupart de ses idées ne lui ont pas survécu et sont restées un témoignage de son époque ; et il en a lui-même réfuté certaines.³ Mais d'un autre côté, son héritage n'est pas tombé dans l'oubli, il constitue toujours une source de contact et de dialogue heuristique, qui permet d'apprécier les nombreuses nuances de la « tonalité » de l'époque de la fin du siècle.

Dans cet article, nous tenterons d'analyser l'un des concepts les plus importants pour la pensée esthétique de Wyzewa — le concept du Sentiment.⁴ L'interprétation proposée par Wyzewa marque d'abord l'appartenance du critique à un idéalisme subjectif (bien sûr « teinté » de tons symbolistes et lié à la tradition française de compréhension de l'épistémologie des sens, par exemple avec les travaux de Victor Cousin ou Gabriel Séailles). Deuxièmement, le Sentiment définit l'essence de l'être humain (c'est-à-dire qu'il est compris dans une certaine mesure comme la base de l'existence, constitutive de la conscience elle-même) et de sa créativité (il devient alors une généralisation de l'algorithme créatif en trois étapes consistant à passer de la Sensation pure à l'Émotion en passant par la Notion). Enfin, les caractéristiques du Sentiment, qui peuvent être déduites des textes de Wyzewa, sont un marqueur clair de l'éclectisme de sa pensée, synthétisant des points de vue et des jugements parfois disparates en apparence. Les « points » extrêmes de cet espace éclectique sont les idées de Kant, Tolstoï et Richard Wagner (compte tenu de l'aversion de l'écrivain russe pour la musique du compositeur allemand, une telle triade semble particulièrement étonnante, et intrinsèquement contradictoire — ce qui donne aux vues de Wyzewa une originalité spécifique).

Il convient également de noter que, malgré un certain nombre d'écrits sur Wyzewa, qui ont commencé à apparaître pendant sa vie (Henri Bordeaux) ou immédiatement après sa mort (René Doumic), le concept du Sentiment n'a pas encore fait l'objet d'un examen spécial. Les premiers textes sur le critique, écrits dans un style sublime (tout à fait dans l'esprit de l'époque de la fin du siècle), contiennent des observations intéressantes et importantes sur ses idées, mais ces observations ne sont pas systémiques et ne sont pas soumises à un travail épistémologique unique. L'étude de Paul Delsemme, la meilleure à ce jour, analyse l'aspect esthétique et philosophique des vues de Wyzewa, leur genèse et leur évolution en général. Le livre et l'article d'Elga Duval se concentrent principalement

² Ce roman est souvent considéré comme le premier roman consacré à l'enfance et à l'adolescence, c'est-à-dire qu'il voit le mérite de Wyzewa dans l'ouverture d'une nouvelle étape psychologique dans la formation d'un héros romanesque (Duval 1961, 74, 110, 132). Cependant, il est intéressant de noter que dans *Sylvie* (1853) de Gérard de Nerval, on peut déjà trouver les caractéristiques du roman psychologique sur l'enfance, bien que de manière plutôt inconsciente et décevante.

³ Par exemple, dans les dernières années, Wyzewa n'aimait pas se souvenir de sa fascination pour le symbolisme (Duval 1961, 31).

⁴ Dans ses œuvres, Wyzewa écrit tous les concepts qu'il considère significatifs avec une lettre majuscule.

sur les caractéristiques de la biographie de Wyzewa. Parmi les auteurs contemporains, il convient de souligner les œuvres d'Adeline Heck, axées sur l'activité d'écriture de Wyzewa, sur la spécificité de ses contes et du roman *Valbert*, ainsi qu'à sa place parmi les écrivains de son temps tels que Jules Laforgue, Édouard Dujardin et Villiers de l'Isle-Adam. Notre objectif n'est pas ambitieux au point d'embrasser et de révéler toutes les complexités de la pensée de Wyzewa à l'exemple du concept du Sentiment ; cependant, nous nous efforcerons d'articuler et d'établir ses origines les plus remarquables et originales.

2. QUELQUES OBSERVATIONS SUR LES TRAITS KANTIENS DE LA PENSÉE DE WYZEWA

La connaissance de l'allemand a non seulement permis à Wyzewa, par exemple, de traduire pour Stefan Mallarmé les livrets des opéras de Wagner (Duval 1960, 52 ; Duval 1961, 29) — mais aussi d'assimiler la pensée philosophique allemande, à la fois classique et romantique. Un autre contemporain de Wyzewa, Henri Boudreaux, a noté l'intérêt du critique pour les enseignements de Schopenhauer et Nietzsche, ainsi que la continuité de son concept esthétique par rapport aux travaux de Fichte et Schelling (Bordeaux 1894, 12). Mais, contrairement à Schelling, Wyzewa explique l'essence de la véritable existence des arts par leur présence non pas dans l'Absolu (Schelling 1869, 398), mais dans la conscience créatrice de l'homme. En proclamant « la souveraine puissance de la Pensée créatrice » (Bordeaux 1894, 15-16) Wyzewa estime que la réalité n'est qu'un reflet de la conscience et de « l'esprit », véritable « créateur de tout ce qui existe » (Bordeaux 1894, 17). « L'esprit ne peut sortir de lui-même ; et les choses qu'il croit extérieures à lui sont, uniquement, ses idées » (Wyzewa 1886, 101). Il est donc logique d'en déduire que Wyzewa s'oriente vers l'idéalisme subjectif de la ligne kantienne. En effet, il a étudié en profondeur l'enseignement du philosophe de Königsberg : il a notamment écrit un essai sur les lettres de Maria Regina von Herbert à Kant, où il analyse le caractère du philosophe et la structure de sa personnalité.

En se référant aux définitions de Jules Michelet, Wyzewa, d'une part, déplore que Kant ait été un « système », un « être tout à fait abstrait », au langage sophistiqué, « hérissé » et dur (Wyzewa 1901, 937, 940, 941). Il affirme d'autre part qu'il était (en grande partie grâce aux qualités « négatives » précédemment énoncées) « un second Copernic » : « Et, en plaçant l'esprit de l'homme au centre des choses, n'avait-il pas fait une révolution plus importante encore que celle qui, trois siècles auparavant, avait renversé le cours des planètes ? » (Wyzewa 1901, 942). Wyzewa s'intéressait non seulement à la question de l'attitude de Kant à l'égard de la religion et de la moralité (Wyzewa 1901, 940-941), mais aussi à la question de la construction du monde qui nous entoure par la raison et de la relation entre la raison et ce monde. L'optique de l'examen de cette problématique attire l'attention : Wyzewa ne veut pas examiner l'enseignement de Kant, mais plutôt l'influence de cet enseignement sur la psychologie du philosophe, non pas tellement les conclusions théoriques de la philosophie de Kant, que leur aspect pratique, ou plus précisément, relatif à la structure de la personnalité. Wyzewa voit en effet la philosophie et la vie comme les deux faces d'une même médaille : « il ne s'occupe que d'écrire ses livres ou de les éditer, d'en expliquer l'ensemble ou les détails, de rectifier les analyses qu'on en fait et les jugements qu'on porte sur eux. Le reste du monde, hommes et choses, n'existe pas pour lui » (Wyzewa 1901, 941).

En analysant la correspondance de Kant, Wyzewa cherche — et trouve — une confirmation pratique de la véracité de la seule conscience ou plutôt de l'identité de la conscience et de l'existence ainsi que de la priorité axiologique de la première sur la seconde. Si pour Kant le monde est Ding-an-Sich, et *vice versa*, alors Kant, pour le monde, représente une existentialité totalement « opaque », égale à sa propre activité de pensée façonnée en une théorie complète. Wyzewa en veut pour preuve l'habitude de Kant de rompre les liens avec les étudiants qui prétendent « améliorer » son enseignement (y compris Jean-Godefroy Kiesewetter, son « élève préféré » (Wyzewa 1901, 941)), habitude basée, selon Wyzewa, sur la conviction du philosophe de l'infailibilité et de la complétude holistique de son système.⁵ Cependant, vouloir égaliser la vie de la conscience (qui s'apparente chez Kant à une activité intellectuelle) avec non seulement le sens, mais l'essence même de l'existence mène à la limite des vues solipsistes évocatrices du milieu artistique auquel Wyzewa appartient. Le critique s'est beaucoup impliqué dans la propagation du concept kantien, mais en le modifiant par le transfert de la sphère des idées à la sphère des *sentiments*.

Quant à cette diffusion et à l'adaptation du concept kantien à la pensée française, les contemporains se sont divisés en deux camps. Si d'un côté, certains, à l'image de Maurice Spronck, ont reconnu le mérite de Wyzewa (Delsemme 1967, 137), ce ne fut pas le cas de tous. On pourra notamment citer Charles Maurras, qui s'est indigné de l'attribution du « culte du moi » à Wyzewa : « Cette idée est de Kant, si elle n'est pas de quelque sceptique grec. En aucun cas elle ne date, ainsi que semble le supporter M. Spronck, de la Revue Wagnérienne [...]. Et les commentaires de cette idée de Kant et de Fichte, selon laquelle le Moi est le centre du monde, ont abondé en France durant ces quatre-vingt-dix-huit ans » (cit. par : Delsemme 1967, 137). En ce qui concerne la « transposition » du raisonnement de Kant au domaine des sens, Maurras est persuadé que « ce mérite appartient tout entier à M. Barrès ; c'est presque une imprudence de le lui disputer » (Maurras 1895, 319-320). Les raisons de cette attitude ambivalente à l'égard des recherches philosophiques de Wyzewa ne concernent pas toutes la sphère intellectuelle ; on y trouve parfois une part de nationalisme. Par exemple, Paul Delsemme note que « Maurras avait ses raisons de ne pas aimer qu'on supposât le Français Barrès en dette à l'égard du "métèque" Wyzewa » (Delsemme 1967, 137).

Quoi qu'il en soit, même si, dans le domaine philosophique français, les idées de Maurras peuvent être considérées comme prioritaires en terme « de montrer un moi vivant, sentant, réagissant au devant du monde ennemi et de tirer de là des images harmonieuses et des émotions fortes » (Delsemme 1967, 137), Wyzewa a développé ces idées d'une manière très particulière selon sa propre interprétation de l'existence authentique du « soi », qui consiste pour lui en l'expression de l'énergie créatrice (de même que pour son célèbre contemporain Henri Bergson). Le degré le plus élevé de son incarnation est bien sûr atteint dans le domaine où elle peut se manifester sous la forme la plus intense et la plus élaborée, c'est-à-dire dans l'art. Selon les textes de Wyzewa, la qualité principale de l'énergie créatrice réside dans sa spontanéité, son imprévisibilité —

⁵ Le passage suivant est très expressif et caractérise de manière exhaustive à la fois l'irritation de Kant et ses causes : « J'éprouve [...] une difficulté extraordinaire à saisir l'enchaînement de la pensée d'autrui ; et c'est un des motifs pour lesquels je traite de préférence, dans mes articles, des sujets tirés de ma propre doctrine. Je n'arrive pas à comprendre, par exemple, ce que veut au juste le sieur Maimon avec sa soi-disant "amélioration" de la philosophie critique ; mais je sais seulement que volontiers les Juifs entreprennent des choses de ce genre-là, afin de se donner une ombre d'importance aux dépens d'autrui » (Wyzewa 1901, 954-946).

l'écrivain utilise les métaphores du vortex et du tourbillon chaotique des images, qui doivent être ordonnées par la conscience de l'artiste (Wyzewa 1886, 103) — et dans son orientation multivectorielle (n'importe quel moment peut être, en langage moderne, un point de bifurcation).

En construisant son propre système esthétique, Wyzewa tire de la philosophie de Kant son niveau épistémologique le plus général (relatif à la conscience de l'artiste au stade anticipatoire du processus créatif, c'est-à-dire au niveau de l'outil de la connaissance et par rapport à ses limites) : avant de commencer à créer, l'artiste doit déterminer les principes de son contact avec le monde. Mais pour ce qui est de la logique même du processus créatif et de ses résultats, qui déterminent la communication entre l'œuvre d'art et son destinataire, c'est-à-dire l'essence même de l'art, Wyzewa l'explore à la lumière d'autres concepts plus modernes et proches de lui, bien que différents les uns des autres. La raison en est que Kant s'avère être un auteur trop rationnel pour Wyzewa. En réfléchissant sur l'art, le critique conclut que personne n'a réussi à en donner une définition acceptable et complète : outre Kant, Wyzewa inclut dans cette liste des auteurs comme Baumgarten, Fichte, Hegel, Schopenhauer, Schiller, Goethe, Darwin, Renan et même Wagner, adoré par le critique, et offre cette justification sur la futilité de leurs efforts : « l'art et la beauté sont choses où l'intelligence ne peut rien faire que déraisonner [...] Ne s'est-il pas dit que l'art, ayant pour seul objet de transmettre des sentiments, pouvait n'être accessible qu'aux seuls sentiments? » (Wyzewa 1918, III), voir aussi : (Delsemme 1967, 305-306).⁶ C'est pour cette même raison que Wyzewa a abandonné les idées de Kant dans le domaine de l'esthétique pour se tourner finalement, de manière inattendue, vers Tolstoï.

3. VERS LES IDÉES DE TOLSTOÏ

Entre 1885 et 1887, les vues philosophiques de Tolstoï ont été au centre de l'attention de Wyzewa. Comme le note Paul Delsemme, c'est pendant cette période que Wyzewa a été fasciné par le symbolisme (Delsemme 1967, 35), au développement duquel il a notamment contribué de par sa collaboration avec la *Revue Wagnérienne*. Au contraire, « [...] l'évolution philosophique de Wyzewa, passé de l'idéalisme platonicien au néo-christianisme et à l'anti-intellectualisme de Tolstoï » (Delsemme 1967, 41), a défini ses intérêts en tant que traducteur. « Entre 1896 et 1900, il fournit la version française de trois ouvrages de Tolstoï : en 1896, *les Evangiles* (en collaboration avec G. Art) ; en 1898, *Qu'est-ce que l'Art ?* ; en 1899-1900, *Résurrection*. La traduction de ce roman, il l'entreprit à la demande expresse d'un des fils de Tolstoï et d'après une copie manuscrite » (Delsemme 1967, 59-60). Parmi les œuvres énumérées, *Qu'est-ce que l'Art ?*, a, selon Wyzewa, une importance particulière à la fois chez Tolstoï, et dans le domaine de l'esthétique en général. « De tous les livres qu'il a écrits depuis dix ans, celui-ci est certainement le plus artistique » (Wyzewa 1918, II), — remarque le critique. — « A soixante-dix ans, pour ses débuts dans le genre de la philosophie de l'art, le comte Tolstoï nous offre le meilleur livre que nous ayons dans ce genre [...] » (Wyzewa 1918,

⁶ Une autre variation sarcastique de cette idée nous est donnée par Paul Verlaine, qui oppose l'allemand abstrus à la clarté du français : « [...] qu'est-ce que ça peut faire à un poète ce que Kant, Schopenhauer, Hegel et autres Boches pensent des sentiments humains ! Moi je suis Français, vous m'entendez bien, un chauvin de Français — avant tout » (cit. par : Delsemme 1967, 225).

II). Cette valeur de l'essai philosophique est déterminée par la création, ni plus ni moins, d'un « nouveau système d'esthétique » (Wyzewa 1918, IV).

En quoi consiste ce nouveau système ? Les racines de la doctrine de Tolstoï devraient faire l'objet d'une discussion spéciale ; cependant, il est évident que c'est en puisant son inspiration de manière très large, depuis Aristote à Schelling, Baumgarten et Cousin, qu'il a créé sa théorie grâce à la méthode « à contrario » fondée sur le rejet systématique de la beauté en tant qu'essence de l'art et de sa fusion avec le bien et la vérité (Tolstoï 1918, 73-76). C'est donc la trinité « le Beau, le Vrai, le Bien » (Tolstoï 1918, 79), qui est rejetée, la création de la beauté en tant que but de l'art, l'établissement des propriétés de la beauté en tant qu'occupation intellectuelle digne, la perception de la beauté comme moyen de compréhension du sens de l'activité créatrice et le plaisir de la beauté comme contemplation utile. L'analyse du texte de Tolstoï nous permet de distinguer plusieurs des raisons pour lesquelles il se refuse à construire le temple de l'esthétique autour de l'idole de la beauté. La première en est l'impossibilité de définir objectivement le phénomène de la beauté et son statut ontologique obscur (la beauté en tant qu'absolu, existant indépendamment de la perception, ou la beauté en tant que phénomène empirique, dont les propriétés sont déterminées par la nature de la réaction subjective). La deuxième raison (conséquence de la première) est la convention et la limitation de la beauté comme concept dérivé du goût de l'européen moyen (le goût, selon Tolstoï, étant tout aussi vague ainsi qu'extrêmement subjectif). La troisième raison est le mélange fréquent de la réaction du plaisir (catalysé par la beauté) avec la fonction de l'art (une telle réaction peut ne pas être inhérente, mais seulement concomitante).

Tolstoï arrive progressivement à la conclusion que la beauté, en raison de son étanchéité et de l'incertitude de ses propriétés, ne peut être ni un principe universel, ni une donnée objective. Cela signifie qu'elle existe soit pour elle-même (idéalisme objectif), soit pour chaque personne en particulier (idéalisme subjectif), mais qu'il est impossible, en se basant sur elle, de construire une communication entre les individus. Il découle de cela que l'art, en tant qu'expérience purement individualiste, s'avère totalement inutile au fonctionnement de la société et à l'échange d'informations entre ses membres. Toujours dans l'ouvrage *Ma Religion* (1884), examiné par Wyzewa dans un article spécial (Wyzewa 1885), Tolstoï qualifie entre autres tant l'art que l'« Église, État, culture, science, [...] civilisation », d'« erreurs humaines, [...] ces idoles creuses » (Tolstoï 1885, 46), dont le culte engendre de faux objectifs, en particulier le désir de se séparer des autres et de les dépasser pour s'affirmer. La pensée de Tolstoï étant, dans les années 1880, « colorée » de tons religieux⁷, c'est avant tout l'aspect moral du problème de l'art qui le préoccupe. Si l'art moderne, avec sa poursuite du plaisir esthétique individuel et de l'originalité, conduit à la séparation des individus (quand l'art n'est pas tout simplement nié), il faut alors, selon Tolstoï, lui opposer un autre type d'art qui favorise l'union des individus et un mode de vie altruiste, ce qui devrait conduire au bonheur.⁸

Ce type d'art implique donc : 1) au niveau de l'établissement d'objectifs (artiste), le remplacement de l'idée de plaisir par l'idée d'éducation morale ; 2) au niveau de la perception (destinataire), le remplacement du principe sensoriel de plaisir du contact avec l'œuvre par le principe intellectuel de la compréhension active de son dessein. Ainsi,

⁷ Comme on le sait, *Ma Religion* est entré dans la liste des livres interdits en Russie, et en 1901, Tolstoï a été excommunié par le Saint Synode.

⁸ Cette pensée est un fil rouge dans *Ma Religion* et dans *Qu'est-ce que l'Art ?*

selon Tolstoï, l'art ne représente pas une activité de divertissement subjective, mais plutôt un outil d'interaction social, une forme de communication. « Pour donner de l'art une définition correcte, il est donc nécessaire, avant tout, de cesser d'y voir une source de plaisir, pour le considérer comme une des conditions de la vie humaine. Et si on le considère de ce point de vue, on ne peut manquer de constater, tout de suite, que l'art est un des moyens qu'ont les hommes de communiquer entre eux » (Tolstoï 1918, 54). Et comme la communication nécessite la présence d'un message formalisé, diffusé à l'aide de codes conventionnels ordonnés et interconnectés, Tolstoï considère donc l'art comme un système sémiotique, générant et transmettant du sens. Ce sont ces deux composantes de l'art — la nature des signes et la nature de son sens, qui constituent l'essence de la définition proposée par le penseur russe, et ce sont elles auxquelles Wyzewa s'est intéressé, en adaptant la théorie esthétique de Tolstoï à une pensée « gauloise » (Wyzewa 1885, 240-241).

Du fait de la nature même de l'art, composé par des signes, la situation semble claire : Tolstoï ne renonce pas aux idées généralement admises selon lesquelles les mots, les sons, les lignes, les formes, les couleurs, c'est-à-dire tout ce qui compose la matière du matériau artistique, peuvent servir d'éléments primaires pour développer un signifiant, dont la structure dépend du signifié à transmettre (Tolstoï 1918, 58). Mais en ce qui concerne le signifié, c'est-à-dire le sens à révéler, Tolstoï est guidé dans sa recherche par le principe de la compréhension commune et de l'universalité du sens. Ainsi, il parvient à l'idée que ce sens ne peut consister que dans les sentiments les plus généraux et les plus naturels (sentiments fondamentaux tels que joie, colère, peur, tristesse, tendresse, souffrance). Il souligne ainsi que « l'art est une forme de l'activité humaine consistant, pour un homme, à transmettre à autrui ses sentiments, consciemment et volontairement, par le moyen de certains signes extérieurs » (Tolstoï 1918, 58). C'est cette définition de l'art, « définition donnée a priori » (Wyzewa 1918, IV), que Wyzewa considère comme particulièrement novatrice et précieuse dans l'essai de Tolstoï : « Une même idée s'y poursuit du début à la fin, avec un ordre, une rigueur, une précision admirables [...] » (Wyzewa 1918, II).

En effet, le sens lui-même n'est en général pas sensuel mais intellectuel, ou s'il est sensuel, il est aussi raffiné, complexe, exigeant du destinataire une préparation spécifique pour sa compréhension et son interprétation, un travail de mémoire culturelle, ainsi qu'une certaine quantité de connaissances. Quand il répond à cette définition, l'art est donc a priori élitiste et de ce fait rejeté par Tolstoï (qui cite en exemple la poésie française contemporaine). Les sentiments primaires, en revanche, sont instantanément compris par le public. De plus, comme ils sont familiers à tous, ils ne sont pas soumis à une interprétation rationnelle complexe et n'obligent pas à la réflexion. Leur signification n'est donc pas faussé et reste tout à fait évidente⁹ : « Tout homme est capable d'éprouver tous les Sentiments humains, bien que tout homme ne soit pas capable de les exprimer

⁹ Bien sûr, l'un des problèmes qui se posent ici est que faire de la littérature et, plus généralement, des types d'art qui incluent les mots ? La communication verbale implique en effet toujours une compréhension intellectuelle. Mais Tolstoï, pour des raisons peu claires, propose simplement d'opposer littérature et art. On peut en conclure que pour lui, l'art implique avant tout d'autres moyens de communication (à travers, comme nous le dirions maintenant, de messages quasi sémiotiques, sonores ou visuels). « La parole, transmettant les pensées des hommes, est un moyen d'union entre eux ; et, l'art, lui aussi, en est un. Ce qui le distingue, comme moyen de communication, d'avec la parole, c'est que, par la parole, l'homme transmet à autrui ses pensées, tandis que par l'art il lui transmet ses sentiments et ses émotions » (Tolstoï 1918, 55).

tous. Mais il suffit qu'un autre homme les exprime devant lui pour qu'aussitôt il les éprouve en lui, alors même qu'il ne les a jamais éprouvés avant » (Tolstoï 1918, 55).

D'autre part, les signifiants qui expriment de tels sentiments se doivent de correspondre à la nature de ceux-ci, c'est-à-dire de rester simples, pour ne permettre qu'une seule interprétation. Il est clair que Tolstoï se dresse ici contre le symbolisme ; celui-ci ne l'impressionne pas, pas plus que l'art de Wagner, dans lequel, à son avis, les motifs musicaux évoquent d'une manière tout à fait abstraite des idées philosophiques nébuleuses ou définissent le caractère des héros (Tolstoï 1918, 101, 136, 152, 154, 161-184).

4. CRITIQUE DE L'ALGORITHME DE SEMIOSIS SELON TOLSTOÏ

L'écrivain lui-même ne donne pas d'exemples de signifiants clairs et universels. Mais, en se laissant guider par ses idées, il est tout à fait possible de recréer le mécanisme de formation du signe le plus simple, à la signification purement directe.

Dans le cas de la musique, les intonations, les motifs et les éléments thématiques (mélodie, harmonie, timbre) peuvent être utilisés comme signifiants. Héritiers des figures rhétoriques, définies à partir de la fin de la Renaissance, ils produisent un sens conventionnel assez clair. De plus, à l'époque romantique, ce sens a commencé à être perçu non pas comme une idée codée ou une représentation symbolique, mais comme un sentiment compréhensible par tous.¹⁰ Et, curieusement, même les leitmotifs rejetés par Tolstoï n'ont été désignés par Wagner que comme *die Gefühlswegweiser* (Wagner 1871, 308), et celui-ci a utilisé pour leur construction le « dictionnaire » musical typique de l'époque romantique, bien qu'en le compliquant à la limite des techniques harmoniques (tonalité chromatique). Wyzewa argumente l'erreur des vues de Tolstoï par une idée fautive mais typique concernant la subordination de la musique au mot dans les œuvres de Wagner : « ce qu'il rêvait de substituer à l'opéra, ce n'était pas la tragédie accompagnée de musique, mais un drame *musical*, un drame où tous les autres arts auraient précisément été 'subordonnés' à la musique, pour permettre à celle-ci d'exprimer ce qu'elle seule est capable d'exprimer, les sentiments les plus profonds, les plus généraux, les plus *humains* de l'âme humaine » (Wyzewa 1918, XI).

L'admirateur français de Wagner, Vincent d'Indy, s'appuyant précisément sur la définition de l'art donnée par Tolstoï (Indy 1912, 9-10), a caractérisé le rapport entre les éléments musicaux et extra-musicaux (c'est-à-dire le signifiant et le signifié) dans les drames de Wagner comme suit : « Une fois pour toutes, la musique *ne représente pas un objet* : elle évoque ou exprime des sentiments de l'âme. Et si tel objet, comme une épée, est lui même représentatif de tel sentiment, au même titre qu'un mot, un geste ou une attitude, la musique est en dehors et au-dessus de ces représentations matérielles, car elle atteint précisément ce qu'il y a en nous de plus immatériel et de plus noble : l'âme » (Indy 1909, 385). C'est cette influence directe sur l'âme que Wyzewa considère comme la dignité de la musique de Wagner, et qui représente, selon le critique, pour le compositeur allemand comme pour l'écrivain russe (Tolstoï 1918, 70-72), la plus haute forme de sentiment, à savoir le sentiment religieux, le sentiment d'amour pour son

¹⁰ À la fin du XIXe siècle, lorsque l'essai de Tolstoï est sorti, le paradigme « la musique est une langue » avait encore cours, et faisait notamment référence au langage des sentiments. En France, par exemple, Ernest Chausson, Paul Dukas et Vincent d'Indy étaient de cet avis. Mais c'est paradoxalement, l'art baroque conventionnel, y compris l'opéra seria, avec son appui sur des affects monolithiques plutôt que sur des sentiments nuancés, comme à l'époque du romantisme, qui serait beaucoup plus approprié pour illustrer les idées de Tolstoï.

prochain, la compassion et la miséricorde (Wyzewa 1885, 250) : « Pour Wagner aussi, il n’y a d’art véritable que l’art universel ; [...] et lui aussi assigne pour unique objet au bon art d’éveiller et d’entretenir, dans le cœur des hommes, les plus hauts sentiments de la conscience religieuse » (Wyzewa 1918, XI-XII). Ce n’est pas sans raison que Wyzewa recommande à Tolstoï d’écouter *Parsifal* à Bayreuth (Wyzewa 1918, XII), « cette œuvre musicale religieuse, — non déjà artistique » (Wyzewa 1885, 237) : l’impact de cette musique sur l’âme de Valbert, le personnage principal du roman éponyme de Wyzewa, devient l’impulsion de sa transformation morale et l’essence même de l’œuvre (Wyzewa 1893, 41, 269-271).

Dans les beaux-arts, Tolstoï critique les impressionnistes, les néo-impressionnistes et les symbolistes, de Pissarro à Redon, car « les sujets étaient, en général, des “effets” » (Tolstoï 1918, 114), et pas des sentiments, et ces « effets » sont exprimés par des couleurs et des lignes invraisemblables et incompréhensibles. En développant cette idée, on peut en déduire que Tolstoï ne reconnaît que la peinture réaliste, dans laquelle le matériau artistique n’a pas de valeur expressive propre, mais ne sert qu’à produire des lignes et des couleurs comme signifiant pour des objets et des personnages familiers. Les sentiments, même généralement compréhensibles, doivent, d’après Tolstoï, être éveillés uniquement par l’objet représenté, et non par des moyens expressifs, qui, avec une analyse plus subtile de la peinture en tant que système sémiotique, peuvent à la fois être signifiant pour l’objet et générer une réaction émotionnelle (on peut se rappeler l’opinion de Baudelaire selon laquelle il y aurait des couleurs tristes, joyeuses, mélancoliques, etc. (Baudelaire 1868, 92)¹¹).

Poussé à sa limite, cette approche de l’art, compréhensible par toutes les couches de la société et qui utilise le mécanisme le plus simple de la formation du signe, conduit à la création d’œuvres sinon primitives, tout au moins au message dépourvu de toute ambiguïté. Il est clair que cette approche ne pouvait pas plaire à Wyzewa, qui était loin d’être étranger au symbolisme dans ces années. Tout en admirant la définition de l’art donnée par Tolstoï, Wyzewa interprète à sa manière le concept même du sentiment qui s’y incarne, le considérant non pas comme une réaction de base, mais comme un état complexe et continu synthétisant les trois étapes du contact de la conscience créatrice avec le monde. La première étape, la Sensation primaire, implique une « perception pure » des couleurs, des parfums, des sons, perception non conscientisée et semblable à celle évoquée, par exemple, par Konrad Fiedler au sujet des arts visuels de la même époque. C’est un sentiment qui provient directement de la matière qui n’est pas encore devenue matériau artistique. Dans la deuxième étape (la Notion), le principe de signification entre en vigueur : les éléments de la matière sont interprétés intellectuellement et sont conceptualisés. La troisième étape implique la naissance d’une Émotion esthétique particulière, qui n’exclut pas, comme c’est le cas chez Tolstoï, le plaisir, et transforme l’énergie créatrice en formes artistiques (voir : (Wyzewa 1886, 102-103)). Ainsi, dans le concept de Wyzewa, le Sentiment s’avère être un dérivé non du mimétisme réaliste, mais de l’impératif du Moi créateur, dans toute la complexité de sa structure. Les idées de Kant et de Tolstoï sont donc transformées de sorte que les aspirations subjectives et idéalistes de Wyzewa restent intouchées.

¹¹ Notons cependant que Tolstoï ne pouvait pas supporter Baudelaire.

5. CONCLUSION

À première vue, le travail de Wyzewa, avec ses sources philosophiques et esthétiques, pourrait sembler chaotique et obéir uniquement à ses goûts personnels. On pourrait ainsi croire que dans le dialogue avec chaque auteur, Wyzewa « entend » seulement sa propre voix, ne cherchant que la confirmation de ses propres points de vue sur l'art. Les textes de Kant, Tolstoï et Wagner représentent pour Wyzewa à la fois un champ d'interprétation et une mosaïque complexe de pensées et d'idées, dans laquelle il choisit les « carreaux » qui lui conviennent pour assembler sa propre image. Y parvient-il ? Pour que les « carreaux » ne deviennent pas de simples fragments des pensées d'autrui, impossibles à rassembler en un entier artistique, l'auteur doit trouver une idée originale capable de les unir.

Cette idée en question, c'est la primauté du « Moi » et de la conscience à tous les niveaux de l'existence : ontologique (la conscience constitue l'existence même du monde), épistémologique (la connaissance du monde) et créatif (apporter de la nouveauté au monde). De plus, le « Moi » créatif est intentionnel, il vise à la perception active des phénomènes, il présuppose leur compréhension intellectuelle et une réaction complexe à leur essence (rationnelle-mentale et sensuelle), pour, en se basant sur ces phénomènes, créer son œuvre. C'est le point qui nous permet de relier les idées de Kant, Tolstoï et Wagner.

Dans chaque cas, le sujet, le « Moi » percevant, pensant, devient la source de la connaissance du monde et de sa transformation potentielle. Wyzewa construit un « crescendo » convaincant à partir de cette idée, en partant de Kant (construction du rôle de la conscience et du « Moi » en tant que tel), en passant par Tolstoï (production, au travers de ce « Moi », des sentiments ressentis par d'autres, pour les utiliser comme moyens de communication dans des activités créatives) jusqu'à Wagner (qui possède *de facto* une tendance au solipsisme, comme en témoignent ses textes, mais qui en même temps actualise des mythes et des légendes en donnant à ses héros de simples sentiments humains). Dans les drames de Wagner, la spécificité des situations scéniques (complètement indépendantes de la vie ordinaire) conduit à l'individualisation des sentiments, mais les sentiments eux-mêmes, selon le compositeur, doivent rester tout à fait compréhensibles et universels (Wagner 1872, 292). C'est le sentiment lui-même qui devient le moyen d'actualiser le mythe dans la modernité, et c'est la similitude entre les sentiments du compositeur et ceux de ses autres qui devient la clé de la perception correcte du sens de l'œuvre et contribue à la réalisation de sa fonction esthétique et éducative.

D'où la logique et la validité de la sélection des sources réalisée par Wyzewa pour renforcer sa théorie de la créativité : puisqu'à son avis, le langage ordinaire est impuissant à exprimer des sentiments généralement compris par tous, en raison de l'impossibilité de parler la même langue (Wyzewa 1918, V-VI), c'est la musique, interprétée comme le langage des sentiments, qui peut devenir leur guide universel. La ligne Kant-Tolstoï-Wagner pourrait être métonymiquement représentée comme suit : le « Moi » (Kant) — son expression sensuelle fixée dans la langue (Tolstoï) — son expression sensuelle exprimée par la musique (Wagner) ; dans ce dernier cas, la plénitude de l'intentionnalité du Sentiment est atteinte. Ce n'est pas pour rien que Valbert, alter ego de Wyzewa, est musicien de métier (Wyzewa 1893, 6).

RÉFÉRENCES

- Baudelaire, Charles. 1868. *Curiosités esthétiques*. Paris: Michel Lévy frères.
- Bordeaux, Henry. 1894. *Téodor de Wyzewa*. Genève: Ch. Eggmann et Cie.
- Davanture, Maurice. 1975. *La jeunesse de Maurice Barrès : (1862-1888)*. Atelier Reproduction des thèses, Université Lille III.
- Delsemme, Paul. 1967. *Teodor de Wyzewa et le Cosmopolitisme littéraire en France à l'époque du Symbolisme*. Bruxelles: Presses Universitaires de Bruxelles.
- Duval, Elga Liverman. 1960. "Teodor de Wyzewa: Critic Without a Country." *The Polish Review*. Vol. 5. No. 4: 45-63.
- Duval, Elga Liverman. 1961. *Téodor de Wyzewa: Critic Without a Country*. Genève: Librairie Droz; Paris: Librairie Menard.
- Indy, Vincent d'. 1909. *Cours de composition musicale. Deuxième livre — première partie*. Rédigé avec la collaboration de Auguste Sérieyx. Paris: Durand et Cie.
- Indy, Vincent d'. 1912. *Cours de composition musicale. Premier livre*. Rédigé avec la collaboration de Auguste Sérieyx. 6e Édition. Paris: Durand et Cie.
- Maurras, Charles. 1895. "Nos Critiques. (Suite.) - Figures des Conteurs." *Revue Encyclopédique. Revue: Littérature - beaux-arts - science*. T. V. No. 114 (1er Septembre): 318-323.
- [Schelling, Friedrich]. 1869. *Aus Schellings Leben in Briefen. Erster Band. 1775-1803*. Hrsg. Gustav Leopold Plitt. Leipzig: Hirzel.
- Tolstoï, Léon. 1918. *Qu'est-ce que l'Art ?* Traduit du russe et précédé d'une Introduction par Téodor de Wyzewa, 8 éd.. Paris: Perrin.
- Tolstoï, Léon. 1885. *Ma religion*. Traduction par L. D. Ourousov. Paris: Fischbacher.
- Wagner, Richard. 1871. *Oper und Drama*. Gesammelte Schriften und Dichtungen, 3 Aufl., Bd. 11. Leipzig: Fritsch.
- Wagner, Richard. 1872. *Mittheilung an meine Freunde*. Gesammelte Schriften und Dichtungen. Fierter Band. Leipzig: E. W. Fritsch: 285-418.
- Wyzewa, Téodor de. 1918. "Avant-propos du traducteur." Dans Tolstoï, Léon. *Qu'est-ce que l'Art ?* Traduit du russe et précédé d'une Introduction par Téodor de Wyzewa. 8 éd., I-XII. Paris: Perrin.
- Wyzewa, Téodor de. 1885. "La religion de Richard Wagner et la religion du Comte Léon Tolstoï." *Revue Wagnérienne*. VIII-IX. (8 octobre) 1885 [*Revue Wagnérienne*. Tome I. 1^{re} année: 8 février 1885 - 8 janvier 1886. Fondateur-Directeur Édouard Dujardin. Genève: Slatkine Reprints]:237-256.
- Wyzewa, Téodor de. 1895. *Nos maîtres: études & portraits littéraires*. Paris: Perrin.
- Wyzewa, Téodor de. 1886. "Notes sur la peinture wagnérienne et le salon de 1886." *Revue Wagnérienne*. IV. (8 Mai) 1886 [*Revue Wagnérienne*. Tome II. II^e année: 8 février 1886 - 15 janvier 1887. Fondateur-Directeur Édouard Dujardin. Genève: Slatkine Reprints]:100-113.
- Wyzewa, Téodor de. 1901. "Quelques épisodes de la vie de Kant." *Revue des deux mondes: [recueil de la politique, de l'administration et des moeurs]*. LXXI^e année. Cinquième Période. T. 3 (1 mai): 935-946.
- Wyzewa, Téodor de. 1893. *Valbert, ou Les récits d'un jeune homme*. Paris: Perrin.

KONCEPT OSEĆANJA U KREATIVNOM PROCESU PREMA TEODORU DE VIZEVI: OD KANTA DO LAVA TOLSTOJA I RIČARDA VAGNERA

Članak ispituje poreklo estetskih pogleda Teodora de Vizeve, francuskog kritičara i prevodioca, i blistavog predstavnika subjektivnog idealizma. Akcenat je stavljen na uticaj Kantovih i Tolstojevih ideja na koncept osećanja u Vizevinoj interpretaciji.

Ključne reči: Teodor de Vizeva, Emanuel Kant, Lav Tolstoj, osećanje, kreativni proces, subjektivni idealizam

LA MÉMOIRE ET LA PERCEPTION DU TEMPS DANS À LA RECHERCHE DU TEMPS PERDU DE MARCEL PROUST

UDC 821.133.1.09 Proust M.

Eva Gjorgjievska

Université Goce Delčev, Faculté de Philologie, Štip, Macédoine du Nord

ORCID iD: Eva Gjorgjievska

<https://orcid.org/0009-0009-3643-1690>

Résumé. *L'article vise à contribuer à l'interprétation de la temporalité chez Proust, à travers la mémoire sensorielle, sachant que la critique proustienne réduisait autrefois l'œuvre soit à un roman de souvenirs, soit à un roman du moment présent. Cela veut dire qu'outre les parties dans lesquelles Proust théorise sur la mémoire et sur le vécu, il y a d'autres parties du roman qui décrivent le temps, sans que le Narrateur lui-même n'en fasse une théorie. Notre objectif est d'en déduire plusieurs phénomènes du temps qui enrichiraient la perception de ce que représente le temps dans ce roman. Pour Proust, les personnages et les cathédrales portent aussi le temps, et les rêves et les sensations créent de nouvelles dimensions du temps. Nous allons examiner toutes les manières d'interpréter ce que le temps représente pour Proust et comment ce temps prend une dimension esthétique.*

Mots-clés : *temps, mémoire, personnage, sensations, sens*

INTRODUCTION

Certains ont lu le roman de Proust *À la recherche du temps perdu* comme un roman de la mémoire ou un roman des souvenirs : un Narrateur se réveille tard dans la nuit et se souvient de tout ce qui s'est passé dans sa vie. Mais chez Proust, et il ne s'agit pas seulement d'un temps de mémoire, ni d'un temps présent vécu par le personnage principal et créé par le Narrateur.

Il nous présente aussi le temps qui invite l'histoire à s'objectiver dans les cathédrales et les monuments (des cathédrales qui contiennent l'histoire) ; le temps archaïque à l'état de rêve (quand le sujet perd conscience de lui-même) ; le temps des ancêtres incarné dans la parole et le corps des personnages (le langage corporel des Guermantes ou des Juifs); le temps individuel du corps vieillissant (pendant le Bal des têtes) ; le temps des émotions qui changent et réinventent les personnages (l'expérience des personnages à différentes époques) ; le temps de l'échelle sociale mouvante (le changement de hiérarchies) ; le temps

Submitted May 31, 2024, Accepted October 14, 2024

Corresponding author: Eva Gjorgjievska

Faculty of Philology, University Goce Delčev, Krste Misirkov No. 10-A, Štip – 2000, North Macedonia

E-mail: eva.gorgjievska@ugd.edu.mk

pur ou temps cyclique de l'épiphanie et de l'art ; la libre disposition d'un temps narratif qui se meut alternativement en arrière et en avant... Le temps de Proust est paradoxalement figé dans certains objets, mais également présenté dans toute sa dynamique.

L'article vise à examiner toutes les manières d'interpréter ce que le temps représente pour Proust et comment ce temps prend une dimension esthétique.

LE TEMPS DE L'HORLOGE ET LA MÉTAPHORE DE LA CHAMBRE

Au tout début du *Combray*, avant de commencer à évoquer ses souvenirs, le Narrateur se retrouve dans une pièce sombre, se réveillant au milieu de la nuit et incapable de s'orienter dans le temps et dans l'espace. Il décrit son état comme celui d'un homme malade qui espère que le matin viendra plus tôt et apportera la paix à ses sens. Le bruit du train qu'il entend au loin ne lui indiquera pas seulement le chemin de fer qui se trouve à proximité, mais selon les nuances du son, une idée se créera dans sa pensée sur la distance mesurable et sur l'espace que le passager doit traverser pour atteindre cette voie ferrée. Au tout début du roman, Proust introduit la primauté des sens dans l'expérience phénoménologique et l'orientation dans le réel.

Un peu plus tard, dans l'épisode de Doncières (Proust, *CG*, 2006c), la perception du son déstabilise l'espace et laisse entrevoir la possibilité que les sens sont trompeurs. On retrouve ici l'un des indicateurs les plus évidentes de la perception du temps, à savoir l'horloge et son lien symbolique avec les sens. Le Narrateur est un jeune homme et visite la garnison où est stationné son ami Saint-Loup, descendant des Guermantes. Doncières est enveloppé d'un brouillard qui ne permet pas à la vue de définir clairement l'environnement, et donc les choses peuvent facilement changer de place et recevoir une interprétation subjective. Le flou du champ de vision peut servir de cadre symbolique pour l'interprétation qui implique non seulement les contours extérieurs instables des choses, mais aussi le fait que toute valeur sociale ou émotionnelle peut être remise en question, comme une sorte d'illusion ou de perception erronée. Une sorte d'expérience avec les perceptions auditives a lieu ici, lorsque des rideaux fermés obstruent la vue et améliorent d'autres perceptions sensorielles.

Le Narrateur est dans la chambre de son ami Saint-Loup, attendant son retour après une rencontre avec le capitaine de sa garnison. La pièce est si calme qu'on n'entend que le tic-tac de l'horloge de Saint-Loup. Jusqu'à ce qu'il fixe son regard, le son flotte tout autour de lui et il est impossible de dire d'où il vient. C'est le sens de la vue, et non de l'ouïe, qui arrête le son de l'horloge en un seul endroit. Ce fait parle de l'association que réveille ce brouillard, qui brouille les choses dans leur ensemble et qui permet le libre mélange des propriétés et la suppression des frontières strictes entre elles. Comme pour le son, l'attachement des phénomènes à d'autres choses se produit comme une opération supplémentaire et non comme une caractéristique de prime abord. Bien que cette scène représente l'incapacité de l'un des sens à établir la réalité et souligne spécifiquement le sens de la vue comme fondamental pour stabiliser la perception de la réalité, le son de l'horloge renvoie métaphoriquement au bruit du temps. Sa fixation est le résultat d'une perception humaine rationalisée et si l'humain inclut les autres sens, c'est-à-dire le perçoit à différents niveaux, le temps devient multidimensionnel.

En analysant le phénomène de la clôture chez Proust, Thanh-Vân Ton-That (2000) s'attarde sur la métaphore de la chambre, cette image récurrente et significative pour l'auteur, car elle englobe le sentiment d'un retour au maternel. En prenant l'exemple de la

chambre de Balbec, elle montre comment l'ouverture ou la clôture de la fenêtre de la chambre et son point de vue parle également d'un état d'esprit du personnage concerné :

En effet, malgré son âge, c'est un être en mouvement, qui voyage, refuse les clôtures étouffantes, qu'elles soient sociales ou matérielles, ouvrant par exemple les fenêtres de la salle à manger du Grand-Hôtel de Balbec. D'ailleurs, la chambre de Balbec est elle aussi ouverte sur l'extérieur, dans une harmonie synesthésique. (Ton-That, 2000 : 13)

La pièce fermée peut être interprétée comme un lieu d'où l'énergie créatrice est initiée, et d'autre part, l'ouverture de la fenêtre peut signifier toutes les associations créatrices de mémoire qui naissent par la suite.

Ces expériences des chambres fermées dont le narrateur se souvient sont prélude à la madeleine et aux souvenirs qui ne seront pas de simples réminiscences, mais un transfert complet dans le temps des événements. La chambre avec « la madeleine » et au « mur jaune » (Proust, 2006a) ouvrent soudain toutes les fenêtres de la perception. C'est comme revivre le passé. Le goût d'un biscuit trempé dans le thé réveillera à cet instant tous les souvenirs associés à l'époque où existait cette habitude de boire du thé avec de la madeleine. Mais la mémoire seule ne peut pas faire revivre des souvenirs, et l'activation du sens du goût est nécessaire, car chez Proust c'est le corps qui se souvient, pas l'esprit. Le présent n'a aucune valeur en soi, tout comme le passé peut n'avoir aucune profondeur au moment où il a été vécu, car en le rappelant au présent, il acquiert même une valeur supplémentaire, sublimatoire. « Les vrais paradis sont les paradis qu'on a perdus » – disait Proust (*TR*, 2006g) – ce qui signifie que même un mauvais moment peut se transformer en un bon souvenir grâce au pouvoir sublimatoire de la mémoire. Le temps de Proust se situera entre ces deux extrêmes. En incluant les sens dans l'expérience du réel et en particulier dans l'expérience du temps, le temps de Proust jouera un rôle majeur non seulement en tant que mémoire, mais aussi en tant qu'expérience sensible du temps et de l'espace (Kristeva, 1994: 468-480).

Et l'art semble représenter le seul médium qui permette la coexistence continue de différentes époques, ce qui dans le monde réel n'est possible que sous la forme d'éclairs éphémères. Ou bien, l'art, comme dirait Proust, peut rassembler toutes les combinaisons d'espace-temps.

MATÉRIALISATION DU TEMPS DANS LES CATHÉDRALES ET DANS LES PERSONNAGES DU ROMAN

Le temps de Proust sait parfois s'incarner dans les personnages, mais aussi se rappeler dans certains objets et édifices, et les cathédrales en sont l'exemple le plus pertinent. L'enfance à Combray connaît de nombreux rituels, et aller à la messe en fait partie. La cathédrale Saint-Hilaire est un objet de fascination pour l'enfant, car elle défie les ravages du temps, et pourtant intègre le temps dans ses blocs de pierre usés et lisses et ses tapisseries médiévales. L'église, qui par son architecture et son art, « dérochant le rude et farouche XI^e siècle dans l'épaisseur de ses murs » (Proust, *CS*, 2006a : 83), unit les éléments du temps à ceux de l'espace. C'est ainsi que le Narrateur décrit l'église avec admiration lors de la messe dominicale : « comme dans une vallée visitée des fées, où le paysan s'émerveille de voir dans un rocher, dans un arbre, dans une mare, la trace palpable de leur passage surnaturel, tout cela faisait d'elle pour moi quelque chose d'entièrement différent du reste de la ville : un édifice occupant, si l'on peut dire, un espace à quatre dimensions – la

quatrième étant celle du Temps –, déployant à travers les siècles son vaisseau qui, de travée en travée, de chapelle en chapelle, semblait vaincre et franchir non pas seulement quelques mètres, mais des époques successives d'où il sortait victorieux » (Proust, *CS*, 2006a : 83). C'est, en effet, le premier moment du livre où Proust unit ouvertement les éléments du temps à l'espace, l'espace lui-même possédant la quatrième dimension – le Temps, c'est-à-dire fixant sa fugacité à travers des images.

À la fin du roman, dans le *Temps retrouvé*, tous les personnages que nous suivons au fil de ses pages devraient devenir le sujet du futur livre. En tant que « monstres » ou « géants » plongés dans les années de diverses époques, ils occupent actuellement un espace limité, mais l'espace en termes de temps est étendu sans mesure, car il ouvre simultanément différents temps (Proust, *TR*, 2006g : 279). Les personnages de Proust reflètent le même idéal de la cathédrale pour unir le temps à l'espace, c'est-à-dire le présent au passé et ils ne concernent pas seulement le passé personnel du Narrateur. Ainsi le principe d'extériorisation est assez important dans le roman, car le temps subjectif prend une forme qui s'objective en dehors du personnage, le roman représentant une métamorphose de l'écrivain.

Les personnages de Proust contiennent l'histoire et incarnent ainsi, ici et maintenant, le Temps dans sa durée et son existence. Le temps semble chercher des corps pour s'y nicher, alors les corps des personnages deviennent des palimpsestes à travers lesquels les significations superposées du passé et des ancêtres peuvent être lues, ou bien des supports à travers lesquels les mentalités des temps archaïques sont transmises.

L'exemple du personnage de Swann est emblématique. La souffrance de l'enfant la nuit où il a été privé du baiser de sa mère à cause de Swann, l'invité de ses parents, est comparée au sacrifice biblique d'Isaac par Abraham, ce qui crée une allusion à l'écrivain Marcel Proust lui-même, - Juif du côté maternel. Mais la judéité s'incarne encore plus à travers Swann, qui passe du statut de rival à celui d'idole de l'enfant. Représentant la meilleure version de la communauté juive, connaisseur d'art à succès et intégré dans la société aristocratique, il est une allégorie de la vocation artistique du Narrateur. S'identifiant à lui, le Narrateur parcourt l'histoire de Swann pour transformer l'erreur de Swann en sa propre leçon. La vocation artistique, c'est dépasser les prédispositions collectives et se situer au-dessus des faiblesses de genre, de classe et de sexe, comme voudrait le dire Proust. Et sans abolir ses propres marques d'appartenance collective, l'artiste peut amener le collectif à sa meilleure version.

L'aveuglement causé par la jalousie et les passions politiques chez Swann contribueront à sa régression artistique et spirituelle. C'est pourquoi la maladie puis la mort de Swann marquent symboliquement sa bataille perdue contre l'art : « Un jour nous étions toutes avec Gilberte jusqu'à la barque de notre marchande qui était particulièrement aimable pour nous - car c'était chez elle que M. Swann faisait acheter son pain d'épices, et par hygiène, à en consommer beaucoup, souffrant d'un eczéma ethnique et de la constipation des Prophètes... », (*CS*, 2006a : 99). Le visage de Swann devient un livre où l'on peut lire l'histoire de ses lointains ancêtres.

En fait, il est symptomatique que les tentations romantiques et les souffrances produites par la jalousie, qui le poussent à abandonner le travail intellectuel et créatif, puissent être considérées comme un échec dans l'accomplissement de la vocation de prophète du Juif. Cette capacité de Swann à rester à la surface des choses et des événements, malgré son érudition et son talent spirituel, fait de lui « le prophète de "la male heure" » selon les mots de Juliette Hassine (1990 :154), avec une existence pas pleinement accomplie, une tendance à l'illusion et aux passions passagères.

Comme le Narrateur s'est identifié à Isaac, il y a aussi une référence biblique à cette histoire. Swann est indifférent à Odette jusqu'à ce qu'il parvienne à la voir à travers le prisme d'une œuvre d'art, lorsque certaines lignes de son visage lui rappellent la peinture de Séphora dans la *Vie de Moïse* de Botticelli. Ainsi, Swann n'aimera pas Odette comme un homme aime une femme, mais comme un collectionneur aime les œuvres d'art. En assimilant Odette à Séphora, Swann assume indirectement le rôle de Moïse du même tableau. Ce n'est pas un hasard si, lorsqu'il écoute la sonate de Vinteuil relative à la sphère spirituelle dans l'art, Swann change complètement d'avis, même si ce changement ne dure pas longtemps. Dans le salon de Madame Verdurin, en écoutant la sonate, la pensée de Swann s'éloigne des préoccupations ordinaires pour aboutir à des considérations plus profondes : « Même cet amour de la phrase musicale a semblé un instant initier chez Swann la possibilité d'une sorte de rajeunissement » (Proust, *CS*, 2006a : 207). Ainsi, cette phrase transforme la pensée de Swann. Il est rajeuni, car la sonate lui permet de transcender le temps perdu de l'amour que reconnaît le vieillissement des personnages et d'arriver au temps retrouvé de l'art, qui est le temps au-delà de la durée, celui de l'état pur. De même qu'il collectionne les œuvres plutôt que d'en être le créateur, ainsi dans l'amour Swann se concentre sur la matérialité des choses et adore Odette comme si elle était un objet qu'il possédait, comme si elle était un tableau de Botticelli. Il confond la fiction et la réalité, l'art et la vie. En effet, Swann est un idolâtre, mais aussi un paradigme de la mauvaise gestion des talents, c'est-à-dire des qualités non utilisées en raison de la superficialité de l'esprit qui résulte de l'abandon aux plaisirs frivoles.

L'épisode avec Swann n'est qu'un exemple dans le roman, où le personnage accumule le temps des générations qui le précèdent, mais aussi où le personnage est un symbole des positions artistiques du Narrateur.

SENSATIONS ATMOSPHÉRIQUES ET MÉTAPHORE DE L'EAU

Parmi les nombreux autres temps qui touchent Proust, le temps des sensations atmosphériques se prête également à la sublimation de temps et d'espaces différents. Des sensations atmosphériques similaires transfèrent le Narrateur d'un temps à l'autre, et d'un espace à l'autre. Les conditions météorologiques et les circonstances créent une émotion particulière chez le Narrateur et éveillent sa sensibilité, mais portent également un caractère contraignant tout au long de l'œuvre, créant des associations à plusieurs niveaux (Richard, 1974). Ainsi, le brouillard apparaîtra en plusieurs endroits épars dans le livre, mais il évoquera toujours quelque expérience antérieure : le matin à Doncières où le brouillard empêche la reconnaissance de la région, puis le brouillard qui enveloppe le restaurant à Paris où le Narrateur doit dîner avec Saint-Loup et qui lui rappelleront successivement non seulement Doncières, mais aussi Combray et Rivebelle :

Mais entre les souvenirs que je venais d'avoir successivement, de Combray, de Doncières et de Rivebelle, je sentais en ce moment bien plus qu'une distance de temps, la distance qu'il y aurait entre des univers différents où la matière ne serait pas la même. (Proust, *CG*, 2006c : 257)

La sensibilité du Narrateur au changement atmosphérique est un thème incontournable du roman, mais il le précède aussi, compte tenu des premiers écrits de Proust. Même dans « Sentiments filiaux d'un parricide » (Proust, 2016), la spécificité des conditions météorologiques est donnée comme condition préalable à l'apparition d'excès nerveux. Au

tout début de l'histoire d'amour du Narrateur avec Gilberte après son déménagement à Paris, l'hiver s'avère être une barrière à leurs rencontres, et le froid - une distance entre eux. Cette froideur, qui s'oppose à la fluidité et favorise la fragmentation, restera à jamais une marque de la perception de l'aimé dans toutes les aventures futures, à commencer par la fragmentation de son *moi* par rapport à Gilberte, et notamment dans la scène de décomposition du visage d'Albertine (Proust : 2006e).

Profiter du temps et de ses changements est aussi accentué dans les moments de réveil le matin, lorsque le nouveau jour apporte un nouveau climat. Dans *La Prisonnière* (Proust : 2006e) Proust place ces moments comme des expériences sensorielles qui l'éloignent de l'œuvre de l'écrivain, mais paradoxalement, bien des années plus tard, ces mêmes moments deviendront la base de la recherche phénoménologique de son livre.

Ce fait parle de l'association que réveille cette apparence de brouillard, qui obscurcit les choses dans leur ensemble et qui permet le libre mélange des propriétés et l'effondrement des frontières strictes entre elles. Comme pour le son, de même pour le reste, la fixation des phénomènes apparaît comme une opération secondaire et non comme un trait essentiel. De même qu'à Doncières, en temps de brouillard, les frontières symboliques entre le rang social du Narrateur et celui de Saint-Loup s'estompent, car ils approfondissent leur amitié, de même le brouillard devant un restaurant parisien entraîne les visiteurs dans l'égarément et la confusion d'appartenance des visiteurs à une salle particulière, car à l'origine les Juifs étaient dans une salle séparée des aristocrates. Par conséquent, le brouillard n'est pas seulement un phénomène atmosphérique, mais aussi un phénomène symbolique qui parle de dépassement des différences, c'est-à-dire de l'absence de distinction entre les choses. Comme le dit le Narrateur, les différences et les affiliations sont secondairement imposées, tout comme la fixation sonore après l'intervention visuelle.

La métaphore du brouillard se manifestera dans d'autres « nuances d'eau » tout au long du roman, pour suggérer également la mobilité sociale dans le temps malgré les barrières spatiales. Dans son flou, l'eau est une métaphore courante chez Proust, qui sert à expliquer le débordement d'un état à un autre, mais aussi à faire archétypiquement allusion au subconscient (Miguet-Ollagnier, 1982 : 177-195). Outre le brouillard dans lequel le temps a condensé de multiples espaces, deux métaphores clés se retrouvent tout au long du roman liées à l'eau : la métaphore de l'aquarium et celle du jet d'eau, qui signifient l'(in)stabilité sociale.

Ce faisant, la métaphore de l'aquarium contient le verre comme cloison et division : ceux de l'intérieur nagent toujours dans l'opulence, et ceux de l'extérieur, qui ne sont que des observateurs, mais désirent ce qu'il y a à l'intérieur. Le verre est fragile et menace de se briser à tout moment : « grande question sociale, de savoir si la paroi de verre protégera toujours le festin des bêtes merveilleuses et si les gens obscurs ne viendront pas les cueillir dans leur aquarium et les manger » (Proust, 2006b : 249).

Le jet d'eau, quant à lui, symbolise l'indivisibilité et le passage d'un état à un autre de manière continue et presque imperceptible. Le jet d'eau d'Hubert Robert fait sensation lors d'une des visites du Narrateur à Saint-Germain. Le jet d'eau, qui au premier abord apparaît comme un tout unifié et compact, révèle, à y regarder de plus près, sa division en de minuscules gouttes en progression et en chute constantes et alternées, qui sont pour Proust une image de l'instabilité de l'identité sociale de chacun de ses personnages, ou celui qui se trouve actuellement au sommet de l'eau, plonge en peu de temps à nouveau au fond :

Dans une clairière réservée par de beaux arbres dont plusieurs étaient aussi anciens que lui, planté à l'écart, on le voyait de loin, svelte, immobile, durci, ne laissant agiter par la brise que la retombée plus légère de son panache pâle et frémissant (...) Mais de près on se rendait compte que, tout en respectant, comme les pierres d'un palais antique, le dessin préalablement tracé, c'était des eaux toujours nouvelles qui, s'élançant et voulant obéir aux ordres anciens de l'architecte, ne les accomplissaient exactement qu'en paraissant les violer, leurs mille bonds épars pouvant seuls donner à distance l'impression d'un unique élan. Celui-ci était en réalité aussi souvent interrompu que l'éparpillement de la chute, alors que, de loin, il m'avait paru inflexible, dense, d'une continuité sans lacune. (Proust, SG, 2006d : 56)

Vers la même interprétation du jet d'eau comme un symbole de la mobilité de l'espace social s'oriente Zachariassen, qui dit : « À la fin du roman, dans *Le Temps retrouvé*, l'auteur utilisera à nouveau cette métaphore de la société figurée à travers un grand bassin mis en mouvement par un jet d'eau. Certains sont portés vers le haut mais peuvent retomber également avant que d'autres ne grimpent à leur tour », (Bidou-Zaharisen, 1997 :78).

Depuis l'aquarium et la cloison devant laquelle se cache la menace des masses affamées, jusqu'au jet d'eau, un changement et une déclassification continus ont lieu, de sorte que ceux qui étaient au fond au début remontent en haut. De là, on peut voir la conception proustienne du temps, comme un temps qui avance, mais qui entraîne et répète le passé. C'est de la persévérance, mais en même temps du changement.

LE TEMPS DU RÊVE ET LE TEMPS NARRATIF

De l'autre côté des lumières du salon, s'étendent les sphères indéfinies du rêve. Et le rêve est lié à la chambre noire et au lit qui devient le chronotope de la vie et de la mort, de la naissance et de l'atténuation de la conscience. Et ce n'est que dans le rêve que les différences et les démarcations disparaissent complètement. « Longtemps je me suis couché de bonne heure » (Proust, CS, 2006a : 1), la première phrase du roman et surtout l'adverbe « longtemps » placent le Temps au centre de l'attention du lecteur, et créent du même coup la première division entre le personnage qui a fait l'expérience et le Narrateur qui bien plus tard tente de créer une histoire à propos de cette même expérience. Mais, entre eux, s'insérera la troisième instance, celle du rêveur, à travers la mémoire duquel se créera effectivement l'histoire de Combray, et plus tard tout le roman. La triple disposition initiale des niveaux narratifs, comme les appelle Marcel Muller (Muller, 1965 in Kristeva, 1994 : 309), complique d'une part la structure du roman et crée un Narrateur qui, bien que non omniscient, sauf dans *Swann amoureux*, écrit tout de même l'histoire que vit le personnage et pour laquelle même à la fin du roman il décide de faire l'objet de ses futurs écrits. L'expérience même du rêve pour le personnage crée une recherche, une perte et une découverte constantes de lui-même, ce qui parle beaucoup plus généralement de la simple compréhension du sujet, - qui en fait peut être suivie par toutes les analyses ultérieures du roman. La multiplication du moi du sujet narratif conduit à la libre disposition du temps, et donc à la perception de soi par fragments qui permettent un remplacement mutuel et une combinaison arbitraire : « Un homme qui dort tient en cercle autour de lui le fil des heures, l'ordre des années et des mondes. Il les consulte d'instinct en s'éveillant, et y lit en une seconde le point de la terre qu'il occupe, le temps qui s'est écoulé jusqu'à son réveil ; mais leurs rangs peuvent se mêler, se rompre » (Proust, CS, 2006a : 4).

Les sphères les plus profondes de l'existence humaine, qui se réduisent exclusivement aux sensations du corps, mais où la représentation ou l'image est absente, montrent l'humain dans son ambivalence ultime, mais en même temps possédant tous les potentiels pour la réalisation de son existence dans la stabilisation rationnelle des idées. Les identifications temporelles, spatiales, sexuelles, sociales, historiques ou religieuses sont même la conséquence d'un Être commun à tous les humains. L'Écriture est une sorte de rationalisation des passions et des affections les plus profondes qui imprègnent à la fois la phase rationnelle de son existence et qui ne peut stabiliser l'image de soi et de l'Autre que par la mémoire qui vient aider à faire place aux choses. Conformément à la proposition théorique de Ricœur (Ricœur, 1990 : 295-304), un signe rationalisé qui opère par la mémoire est nécessaire pour créer une image cohérente de ce qu'est le soi : « j'avais seulement dans sa simplicité première, le sentiment de l'existence comme il peut frémir au fond d'un animal ; j'étais plus dénué que l'homme des cavernes ; mais alors le souvenir – non encore du lieu où j'étais, mais de quelques-uns de ceux que j'avais habités et où j'aurais pu être – venait à moi comme un secours d'en haut pour me tirer du néant d'où je n'aurais pu sortir tout seul ; » (Proust, *CS*, 2006a : 4).

Dans *Sodome et Gomorrhe* (Proust : 2006d), le Narrateur reviendra sur l'expérience du rêve, mais cette fois la scène se déroule au cœur de la révélation des passions les plus sombres et de la méchanceté. Le retour de la Raspelière où se déroulent les rassemblements s'accompagne presque toujours de l'enfoncement du Narrateur dans un profond sommeil. Le sommeil profond est décrit comme s'enfoncer dans un appartement sombre et profond, une sorte d'espace sans temps, dans lequel seuls des sons indéterminés sont reconnus, dans lequel on vit, mais qui est à un stade primitif.

Le temps du rêve le plus profond est en effet le moment où ce temps se transforme en un espace, en un second appartement, c'est-à-dire en une matière fixe, immuable dans laquelle se fond le sujet, qui n'a aucune conscience de lui-même, donc aucune conscience du temps et de sa fuite. Il a déjà été établi que dans certains segments comme ceux-ci, Proust est proche de l'idée de l'Être de Schopenhauer, et que son expression la plus profonde, comme chez le philosophe, peut s'exprimer à travers l'abstraction de la musique (Kristeva, 1994 : 448-468). L'Être s'identifie à la volonté, qui n'est pas une motivation personnelle et raisonnable, mais une énergie essentielle portée par le sujet. De cette expérience du rêve, le Narrateur puise cette énergie qui devient plus tard l'énergie de l'écriture.

Le roman commence par le réveil du rêve, et la seconde ouverture par la transposition dans la chambre avec l'attente du baiser. Dans le deuxième appartement, le Narrateur confrontera son activité d'écriture à celle de la cécité du hibou (« reste immobile comme un hibou et comme celui-ci, ne voit un peu clair que dans les ténèbres », Proust, *TR*, 2006f).

CONCLUSION

L'histoire de Marcel, dans un roman de sept volumes et près de 4000 pages, passe de la position originelle d'un enfant sans défense qui cherche le baiser de sa mère et qui est jaloux de l'invité Swann, à sa position d'amant supérieur qui possède sa « prisonnière » Albertine. Mais aucune de ces deux positions ne peut faire de lui un écrivain. Marcel commence à écrire après avoir vécu par ses sens toute l'expérience de la vie et après la disparition de l'objet de sa passion, Albertine. En transformant judicieusement le temps

vécu en scénario sensuel du roman, Marcel devient véritablement un écrivain, et le roman que le lecteur a devant lui en est la preuve.

Le roman présente une sensibilité raffinée pour le temps et pour l'être humain qui occupe des séquences d'un temps sans fin, mais seulement pour la conscience duquel le temps a un sens. Et le temps est partout, aussi bien dans les mémoires subjectives que dans le patrimoine matériel, et surtout chez les personnages qui rivalisent entre le temps de leurs ancêtres et le temps pur et éternel de l'art.

De toutes ces époques et de toutes les intertextualités, qu'elles renvoient à l'histoire de la littérature ou à l'histoire des sociétés, ou à la fusion du personnel avec le collectif, il est certain que Proust apporte une nouvelle expérience du temps et de l'espace dans la littérature mondiale.

RÉFÉRENCES

- Bidou-Zachariassen, C. (1997). *Proust sociologue. De la maison aristocratique au salon bourgeois*. Paris: Descartes & Cie.
- Hassine, J. (1990) *Esotérisme et écriture dans l'œuvre de Marcel Proust*. Paris : Minard.
- Kristeva, J. (1994). *Proust et le temps sensible*. Paris: Gallimard, « Folio ».
- Miguet-Ollagnier, M. (1982). *La Mythologie de Marcel Proust*. Paris: Les Belles-Lettres.
- Muller, M. (1965). *Les voix narratives dans « À la recherche du temps perdu »*. Genève: Droz.
- Muller, M. (1979). *Préfiguration et structure romanesque dans À la recherche du temps perdu*. Lexington, Ky.: French Forum.
- Proust, M. (2006a). *Du côté de chez Swann*. Paris : Gallimard.
- Proust, M. (2006b). *À l'ombre des jeunes filles en fleur*. Paris : Gallimard.
- Proust, M. (2006c). *Le Côté de Guermantes*. Paris : Gallimard.
- Proust, M. (2006d). *Sodome et Gomorrhe*. Paris: Gallimard.
- Proust, M. (2006e). *La Prisonnière*. Paris : Gallimard.
- Proust, M. (2006f). *Albertine disparue*. Paris : Gallimard.
- Proust, M. (2006g). *Le Temps retrouvé*. Paris : Gallimard.
- Proust, M. (2016) *Sentiments filiaux d'un parricide*. Paris : Allia.
- Richard, J.-P. (1974). *Proust et le monde sensible*. Paris: Le Seuil.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil.
- Ton-That, T.V. (2000) *À la recherche du temps perdu. Proust ou l'écriture prisonnière*. Paris : Editions du Temps.

SEĆANJE I PERCEPCIJA VREMENA KOD MARSELA PRUSTA U POTRAZI ZA IZGUBLJENIM VREMENOM

Članak ima za cilj da doprinese tumačenju temporalnosti kod Prusta, čulnim pamćenjem, znajući da je prustovska kritika ranije delo svela ili na roman sećanja, ili na roman sadašnjeg trenutka. To znači da pored delova u kojima Prust teoretizira o pamćenju i iskustvu, postoje i drugi delovi romana koji opisuju vreme, a da sam Narator o tome ne pravi teoriju. Naš cilj je da izvedemo nekoliko fenomena vremena koji bi obogatili percepciju o tome šta vreme predstavlja u ovom romanu. Za Prusta, ljudi i katedrale takođe nose vreme, a snovi i senzacije stvaraju nove dimenzije vremena. Ispitaćemo sve načine tumačenja onoga što vreme predstavlja za Prusta i kako ovo vreme poprma estetsku dimenziju.

Ključne reči: vreme, pamćenje, lik, senzacije, značenje

LE POUVOIR MÉMORIEL DU MUR OU L'IMPOSSIBLE TRÊVE DE L'OUBLI DANS *L'OCCUPATION DES SOLS* DE JEAN ECHENOZ

UDC 821.133.1.09 Echenoz J.

Majda Meftahi

Laboratoire d'études et de recherches sur l'interculturel, Université Chouaïb Doukkali,
Faculté des lettres et des sciences humaines, Département de langue et littérature
françaises, El Jadida, Maroc

ORCID iD: Majda Meftahi

<https://orcid.org/0000-0001-9022-1461>

Résumé. Notre lecture de *L'occupation des sols* a pour sujet l'exploration du rapport perceptif qu'entretiennent l'architecture et l'oubli avec le deuil. L'objet de notre analyse est donc double : il consiste à montrer comment l'oubli éclaire notre réflexion sur le deuil, et comment le deuil enrichit l'oubli à travers l'expérience de l'effacement. Nous avons préféré partir des perceptions suscitées par l'oubli afin de creuser le déploiement de ses résonances narratives, temporelles et affectives chez Fabre et son fils Paul interrogeant la restitution de « l'union perdue » au portrait de la défunte. L'oubli transparait, notamment, dans sa représentation du mur qui s'affirme dans les limites symboliques du geste se situant entre vision et action. Partant de cette consubstantialité du regard et du geste nous verrons en quoi et comment l'acte de gratter le mur, à la fin du récit, y est perçu tel un dilemme moral qui force à penser et à voir dans la mémoire un consentement à l'oubli.

Mots-clés : mur, oubli, perception, geste, deuil, Echenoz

1. INTRODUCTION

L'Occupation des Sols relate l'histoire de Fabre et son fils Paul qui tentent de préserver le seul portrait de Sylvie¹ décédée dans un incendie. Son image², peinte sur la façade du bâtiment Wagner, est le dernier souvenir qu'ils gardent d'elle. La dégradation de l'espace vert, qui lui est subséquent, incite les instances locales à construire un nouvel édifice occultant ainsi la vue de la fresque aux personnages. Cette décision engendre tensions et émotions chez Fabre et Paul, marquant une perte symbolique de leur histoire et de leurs

Submitted May 31, 2024, Accepted October 10, 2024

Corresponding author: Majda Meftahi

University Chouaïb Doukkali, Morocco

E-mail: meftahi.m@ucd.ac.ma

¹ Épouse de Fabre et mère de Paul.

² Destinée à représenter la publicité d'un parfum.

souvenirs. Au fil des travaux, ils assistent avec amertume et colère à la disparition progressive du portrait de Sylvie décelant de ce fait l'aspect d'un « *oubli ponctuel* »³ (Zafrani 2023, 10). Or cette situation s'accompagne d'un paradoxe : Fabre et son fils Paul vont s'acheter l'appartement d'en face, gratter le mur afin de re(con)quérir l'image de Sylvie. L'acte de gratter est une manière de pallier la disparition de Sylvie devenant ainsi un « acte de présence » chargé de connotations affectives et symboliques, mais aussi empreint d'une profonde perte traumatisante. Ainsi, dans un souci de vouloir incarner cette crainte de l'oubli, l'écriture d'Echenoz entend décrire l'expérience du deuil, se définissant comme une double perte (l'image de Sylvie et sa mémoire). L'enjeu est de créer un temps et un espace pour vivre l'absence et son dépassement. Gratter symbolise ainsi une réponse face à l'oubli, un moyen de faire face à la disparition imminente de Sylvie tout en reconnaissant les limites de la mémoire. La quête de la mémoire, quant à elle, retrace le travail du deuil comme révélation d'un reste que le geste laisse advenir.

Jean Echenoz entretient un rapport paradoxal à l'architecture selon qu'il y voit un idéal démesuré ou une machine destructrice cherchant à percevoir via le mur non pas une simple construction mais une représentation de la limite qui assure dans le récit le seuil de l'oubli⁴. L'effacement du portrait de Sylvie, peinte sur le flanc du bâtiment Wagner, suppose donc, dans sa conception comme dans sa réception, une lecture des modalités narratives du mur et son image du temps qui défendent une vision essentiellement iconique. L'oubli, en tant que processus mental complexe, implique souvent la confrontation avec l'absence sinon la perte de quelqu'un ou de quelque chose. Dans ce cadre, le souvenir peut agir comme une sorte de pont entre le présent et le passé, offrant un moyen de ménager un lien avec ce qui a été perdu. C'est de ce point de vue que nous souhaitons interroger la perceptivité de l'oubli tout en faisant référence aux valeurs romanesques du mur. Le chantier, par sa présence dynamique, reflète les angoisses temporelles des personnages en illustrant l'expérience perceptive d'une mémoire qui se conforme à l'idée d'un « oubli en œuvre »⁵ (Truchot 2022, 9). Cette réflexion nous conduit à relever des stratégies d'écriture qui en prennent acte en toute lucidité et qui recherchent une issue dans différents procédés, à savoir : l'effacement, l'allusion, l'équivoque. Autant de procédés qui formulent l'opposition entre mémoire et oubli. Le récit echenozien évoque ainsi l'alternative ruineuse du mur qui consiste à mettre en intrigue les dilemmes moraux que traversent les personnages durant les travaux de construction, les plaçant devant un double choix : combattre l'oubli, sinon mettre en crise la mémoire.

Dans *L'occupation des sols*, l'accent est mis sur la quête d'une harmonie entre le mur comme limite à la mémoire et une morale de l'oubli. C'est là le principe fondamental qui sous-tend cette œuvre majeure, dans laquelle Jean Echenoz éclaire la scène du voilement en tant qu'événement perceptif. L'expérience du deuil est donc conçue à partir de l'expérience temporelle du mur qui cristallise dans le récit la représentation de l'absence et la gestion de l'oubli. Notre approche trouve sa source d'inspiration dans l'essai de Marc Augé intitulé *Les formes de l'oubli* (Augé, 2019). Cette étude, étroitement liée à l'oubli et

³ Par « oubli ponctuel », on entend un oubli chronométré, c'est-à-dire un oubli délibérément limité dans le temps, qui s'oppose à un oubli complet ou définitif.

⁴ Le mur echenozien a une double finalité : il sert de limite à la mémoire et de substance à l'oubli. Il est alors perçu comme le revers éclatant d'un espace et sa temporalité. Cette di/visibilité du lieu évoque l'expérience spatiale du personnage, sa façon d'éprouver les espaces où il évolue.

⁵ Cette expression se comprend à la fois comme une action qui structure dans le récit une limite aux valeurs physiques, visuelles, écrites, sensibles et communicationnelles du mur puisque la : « [...] mémoire ne peut s'exercer que si, au commencement, l'oubli a fait son œuvre ». (p. 9).

à ses manifestations, s'articule autour de trois temporalités distinctes, chacune imprègne un espace émotionnel particulier qui lui confère une particularité narrative, symbolique et esthétique propre. Nous verrons comment ces trois temporalités s'intègrent dans notre réflexion sur le temps, la mémoire et l'expérience du deuil.

- *La figure du retour* est ici inhérente à un temps de mémoire et de nostalgie qui suppose inmanquablement de s'inscrire dans le passé pour vivre le présent. Le passé y est tellement présent à l'esprit des personnages qu'il se confond souvent avec leur réalité. En ce sens, sublimer l'image de Sylvie s'exprime souvent dans le besoin de refouler son absence.
- *La figure du suspens* exprime un temps de flottement où les personnages réalisent l'absence de Sylvie. Son portrait, donné comme image de l'absence, coordonne le triangle : espace, temps et voir. Le souvenir, comme critère et condition de la mémoire elle-même, constitue dans ce sens une valeur littéralement constitutive de l'épreuve du renoncement.
- Et *la figure du re-commencement* correspond à un temps d'action et de relance, qui tout en permettant au personnage de rester fidèle à l'image de Sylvie, aspire de façon réciproque d'atteindre à une sagesse de l'oubli.

2. LA FIGURE DU RETOUR : LA MÉMOIRE OU L'EFFET ESTHÉTIQUE DU SOUVENIR

La mémoire s'entend ici comme la condition esthétique d'une pensée du deuil exprimée à travers l'impossibilité de trouver un répit dans l'oubli. Fabre, incapable de se représenter avec précision l'image de Sylvie dans son esprit, cherche en vain à la décrire plus fidèlement : « *il s'épuisait à vouloir la décrire toujours plus exactement [...] ça ne se rend pas* » (OS, p. 8). Cette lutte contre ses trous de mémoire, qui le déstabilise, témoigne de sa conscience aiguë de l'emprise du temps. L'évocation du passé, pour lui, attise de façon spontanée son émotion tantôt propulsive tantôt répulsive, traduisant de ce fait son besoin de se souvenir. Seule la présence de la fresque parvient à le sortir de sa torpeur, singulièrement éprouvante. Comprendre ce que signifie une mémoire endeuillée soulève donc des questions cruciales envisageant le souvenir et remet en question notre rapport à l'oubli. Le temps explore et manipule les liens entretenus par la mémoire avec l'oubli en tant que domaine figural. La narration autour du mur interroge le potentiel cathartique de son usage esthétique, ouvrant ainsi de nouvelles perspectives sur son sens et son impact émotionnel. Ainsi, la temporalité associée au mur évoque inévitablement la notion de retour.

[...] dont l'ambition première est de retrouver un passé perdu en oubliant le présent – et le passé immédiat avec lequel il tend à se confondre – pour rétablir une continuité avec le passé plus ancien, éliminer le passé « composé » au profit d'un passé « simple » » (Augé 2019, 48)

Celle-ci, ayant pour fonction de souligner dans le récit d'Echenoz l'obsession intime d'un basculement dans le passé, ouvre en l'occurrence un présent déphasé où se loge « *une légère dissociation temporelle* » (Zafrani 2023, 19) qui accentue les dérives émotionnelles et contemplatives de ce retour. En effet, l'enjeu de l'effacement dans le récit d'Echenoz consiste moins à donner une image de son lieu de représentation que de montrer les personnages en train de le percevoir. Voir et faire voir qui relèvent d'un même exercice du regard s'avèrent être des retours vers l'image du souvenir plutôt que vers le souvenir.

Autrement dit, la perception de l'effacement consiste à sentir le mouvement du temps qui meut et émeut les protagonistes, leur donnant accès à une lisibilité temporelle du lieu. On assiste non seulement à la fusion de l'ici de l'événement raconté avec l'ici du lieu représenté, mais aussi à la fusion du moment passé de l'événement avec le moment présent du récit. Le passé fait ainsi littéralement irruption dans le présent. La surimpression des deux instants génère une troisième temporalité située entre passé et présent qui isole le personnage, l'extrait de son environnement et focalise l'attention sur son expérience de spectateur : la vue du mur a plus l'aspect d'une plongée dans un fragment de temps. Ce morcellement temporel identifie chez eux un instant d'amortissement. Voulant échapper au réel, comme à l'effet du présent, Fabre et son fils Paul préfèrent se lier à leur passé par le mur qui en est le révélateur nostalgique. De par sa fonction qui est de rendre possible le dialogue entre le passé et le présent, le mur apporte une forte sensation de ré-enchantement qui engage implicitement l'équilibre émotionnel des personnages. Ainsi, le retour par le souvenir, au sens d'Avishag Zafrani, aspire à une prise de conscience momentanée qui incite davantage à l'acte de « faire oublier » le passage du temps.

Certes, le souvenir implique aussi le sentiment de l'irréversibilité du temps, et ainsi ajoute la mélancolie de la nostalgie à ces images du passé. Cependant, la nostalgie exprime le goût du retour plutôt que la volonté d'accomplir réellement le retour, c'est en somme ce que Jankélévitch écrit au sujet d'Ulysse. Le mûrissement des choses leur donne un autre goût, et fait de la conscience du passé le lieu de l'attachement au vécu. C'est une filiation mentale, sentimentale aussi, et dont la nécessité se fait justement sentir lorsque les temps semblent s'accélérer. (Zafrani 2023, 18)

La nature complexe du souvenir et de la nostalgie dans le contexte de l'œuvre d'Echenoz se côtoient. La mémoire suggère que le souvenir, bien qu'il rappelle le passé, est également teinté de mélancolie et d'un sentiment de non-retour. Cependant, dans *L'irréversible et la nostalgie*, Jankélévitch affirme que la nostalgie est plus un désir de retour qu'une réelle volonté de revenir en arrière. Cette idée suggère que le temps qui passe transforme notre perception du passé et lui donne une autre valeur, mais aussi qu'il renforce notre lien à ce qui s'est passé. Ainsi, dans *L'occupation des sols*, le mur souligne comment les personnages sont confrontés à l'évolution du temps et comment cela affecte leur relation au passé à travers leur désir de préserver le souvenir de Sylvie. La confrontation entre deux temps : temps nostalgique et temps de souvenir nous ramène vers l'essentiel d'un retour qui offre au lecteur le lieu où se solidarisent l'absence et son image nostalgique affectant les agissements des personnages. Le souvenir approfondit l'absence qui vient se mêler à la vision nostalgique du temps.

C'était trois ans avant la naissance de Paul, pour qui ce mur n'était qu'une tranche de vie antérieure. Regarde un peu ta mère, s'énervait Fabre que ce spectacle mettait en larmes, en rut, selon. Mais il pouvait aussi chercher la scène, se faire franchement hostile à l'endroit de l'effigie contre laquelle, en écho, rebondissaient ses reproches- Paul s'occupant de modérer le père dès qu'un attroupement menaçait de se former. (Echenoz 1988, 10)

Le mur est présenté alors comme une représentation du passé qui emprisonne les protagonistes, leur refusant tout accès à l'oubli. Il agit telle une surface reflétant une vérité perceptive à double tranchant : d'un côté une image idéalisée, de l'autre une rédemption du manque. La nostalgie s'explique en grande partie par le penchant instinctif de Fabre à embellir et à sanctifier l'image de son épouse, tandis que Paul adopte une approche plus pragmatique du deuil de sa mère. Cette dynamique complexe entre les deux personnages met en lumière les différentes façons dont chacun d'eux aborde le deuil et la mémoire.

Ceci nous rapproche de la pensée bergsonienne, laquelle est évocatrice de la mémoire, mettant en relief la figure du retour qui prend des allures de rétrospective. Cependant, il souligne également que le souvenir est intrinsèquement lié à l'oubli, formant ainsi une dualité fondamentale. L'apparition de l'effigie de Sylvie, revêtue d'une robe bleue et représentant une image idéalisée de la mère, peut être interprétée comme la manifestation d'une « mémoire-souvenir » (Bergson, cité par Aubadia, 2018), où le rapport à la représentation cherche à combler et à montrer une sublimation narcissique de son image, constituant ainsi un mouvement vers le passé. Du point de vue visuel, cette apparition évoque des émotions « *qui concerne l'effet esthétique du souvenir* » (Guyau 2006, 123-132). Les visites hebdomadaires des protagonistes sont également marquées par une « mémoire-habitude » (Bergson, cité par Aubadia, 2018) dont le rythme et l'étendue soulignent l'importance du rituel dans le processus de deuil et de commémoration chez Fabre et son fils Paul.

Le dimanche et certains jeudis, ils partaient sur le quai de Valmy vers la rue Marseille, la rue Dieu, ils allaient voir Sylvie Fabre. Elle les regardait de haut, tendait vers eux le flacon de parfum Piver, Forvil, elle souriait dans quinze mètres de robe bleue. Le gril d'un soupirail trouait sa hanche. Il n'y avait pas d'autre image d'elle. (Echenoz 1988, 9)

Il y a une double exigence narrative justifiant la figure du retour dans le récit d'Echenoz : la première est la vie sans événements des personnages, la seconde est le mur en tant qu'événement où s'esquisse la complexité émotive du souvenir. Echenoz impose ainsi au temps des limites, l'inscrit dans une durée, lui offre une fonction narrative surfacique. C'est pourquoi, l'impossibilité du deuil en tant qu'événement est marquée non pas par une crainte de l'oubli que par les éternels retours des personnages qui montrent leur besoin d'identification au passé. La tendance à opposer le passé du présent à celui du vécu dans la narration d'Echenoz conserve l'importance de la mémoire, perçue à la limite entre confusion et obsession, qui tendent à fabriquer de la présence, produire de la réalité, faire exister l'absence comme une représentation du réel. Cet usage attribué à la mémoire la symbolise moins comme quelque chose d'irréconciliable que comme un équivalent du souvenir. Ainsi, le présent des personnages renoue constamment avec une dynamique déjà à l'œuvre du souvenir faisant du mur le lieu d'une solidarité affective, protégeant Fabre et son fils Paul de l'oubli, du manque et des traumatismes se tenant au croisement d'une « *zone de recouvrement* »⁶ (Augé 1998, 48). Celle-ci, introduit dans ce sens la pensée de Jacques Derrida soulevant une nuance importante en distinguant entre la présence et la rétention quant à la perception du temps.

Dans la philosophie traditionnelle, ce qu'on nomme le temps est toujours un mouvement pensé à partir du présent. Husserl le pense comme un écoulement, un flux de présence dans l'idéalité du présent-vivant. Mais tandis que la présence se répète à l'infini, la rétention (telle qu'elle opère dans le souvenir) est un mouvement fini. Dans l'actualité du maintenant, une trace s'introduit. Il faut dès lors penser la présence du présent à partir du retour, et non l'inverse. (Derrida 1967, 76-77)

Certes, tout laisse à penser que le retour dans le récit d'Echenoz passant aussi bien du souvenir à l'image du souvenir agit comme un catalyseur de la mémoire ; tant il nous invite à constater la pérennité du conflit entre la perception du temps et sa manifestation. Cette unité temporelle incarnée par le mur risque ainsi de se déliter face à des considérations

⁶ Les personnages du roman sont confrontés à des souvenirs et des événements passés qui influencent leur perception du présent. C'est pourquoi, l'on peut dire que le présent recouvre le passé et vice versa.

urbaines changeantes, soulignant ainsi sa nature toujours instable. L'auteur nous met donc face à la nécessité de réfléchir de façon approfondie sur ce qui fonde la mémoire et l'oubli en tant qu'espace où se côtoie désormais le présent et le passé des personnages. En fait, le désir profond de se lier ou de se délier du temps, les initie à une compréhension plus nuancée du « *recul temporel* » (Augé 2003, 12). Echenoz insuffle à son récit une ambition narrative plus large en associant le chantier aux enjeux émotionnels et affectifs liés à la représentation du passé. Le chantier devient ainsi un symbole mouvant, révélant une forme de lutte temporelle, tandis que son acte de recouvrement suggère une réexposition symbolique ravivant le souvenir d'un deuil toujours présent. À ce titre, on ne s'étonnera pas de constater que pour que ce soit respecté ce souci de montrer en tous ses aspects le mouvement du temps, Echenoz, tient compte du chantier comme métaphore spatiale du flux temporel.

Il semble que dans *L'occupation des sols* la représentation du chantier consiste moins à raconter l'action que le temps de l'action. Ainsi, l'écriture echenozienne incite via le chantier les personnages à voir dans l'effacement une preuve de vérité qui se distingue par sa manière de faire sentir la place du temps. Le chantier espace chargé de normes, d'attentes, de valeurs, implique notamment chez Fabre et son fils Paul le surgissement à nouveau de ce temps passé à créer une mémoire en en faisant l'objet de l'investigation et non pas le point de vue à partir duquel s'opère l'oubli. En effet, le suspens est l'une des figures qui prête au deuil son trait chronométrique qui temporalise dans le récit deux aspects devenant le moteur de l'intrigue : l'aspiration et l'attente. Cela nous mène finalement à s'interroger sur comment s'opère le traitement temporel du souvenir par le chantier. Le suspens ne naît-il pas de la tension entre ces deux aspects antithétiques ? Autrement dit, voir comment la figure du suspens sonde la manière dont le temps est sollicité par le chantier et en quoi l'expérience de ce temps rend plus sensible les personnages (et à quoi) dans le récit echenozien.

3. LA FIGURE DU SUSPENS : UNE RELATION DE COUPURE-LIEN

Le suspens dans le récit echenozien se manifeste via divers aspects à savoir : la navigation entre mémoire et oubli, la transformation des espaces urbains, les moments de pause narrative et contemplative, le symbolisme de la construction et l'introspection des personnages. Echenoz explore ces aspects pour montrer comment le mur et le temps font constamment écho aux dits aspects, créant des états de suspension où le passé et le présent se rencontrent et se confondent. Les descriptions du mur chez Echenoz mettent en avant sa temporalité. Le chantier devient en effet une clé de lecture pour saisir et justifier la perspective temporelle du mur. La scène du voilement contribue également au ressort perceptif du temps qui se fait de plus en plus une représentation du regard préfigurant un voir fragmenté. Il s'agit, sous cette vision prismatique, de redéfinir la mémoire comme une perpétuelle résurgence de ce qui fut et de ce qui en sera. Le chantier, faisant du temps son œuvre, offre une double perspective temporelle qui enrichit notre compréhension de la mémoire et de l'oubli. Il montre comment les personnages interagissent avec leur passé (ce temps œuvré) tout en naviguant vers les possibilités du futur (ce temps œuvrable). L'acte de bâtir invente instantanément une sorte de combinatoire dans laquelle se conjuguent de manière aléatoire et simultanée deux éléments qui se superposent : le temps et son esthétisation. Ce parallélisme crée une tension dynamique dans le récit où l'effacement peut être vu et vécu comme une tentative de :

[...] retrouver le présent en le coupant provisoirement du passé et du futur pour autant que celui-ci s'identifie au retour du passé. [...] Le suspens correspond à une esthétisation de l'instant présent qui ne peut se dire qu'au futur antérieur (« J'aurai au moins vécu cela ») (Augé 1998, 77)

Ainsi, la notion de suspens, telle que décrite par Marc Augé, se manifeste ici dans l'attente précédant l'acte de construction. Les personnages vivent une temporalité esthétisée, créant une parenthèse dans le flux continu du chantier ; ce qui met en lumière la valeur rétroactive du présent. La démolition de l'immeuble voisin du Wagner marque le début de la transformation, générant un espace en pleine dégradation. Paul, observant activement les transformations se projette dans un futur où les espaces se superposent et s'entrelacent, et où le passé et le présent se confondent. Ce futur antérieur, en prise avec la mémoire et ses aléas, crée une boucle temporelle valorisant le présent à travers le prisme d'une mémoire future. Echenoz confère une dimension dramatique à l'acte de bâtir pour mieux représenter l'oubli progressif de Sylvie. Le suspens commence à se manifester avec des signaux inquiétants, comme la démolition et l'altération. Echenoz utilise l'image de la dégradation pour lier instinctivement le mouvement érosif, témoin des transformations en cours, à une connivence affective vécue, ressentie et éprouvée. Cette approche nous renvoie à une perception purement organique du temps où la décomposition devient une métaphore centrale. Ainsi, le récit évolue d'un temps-substance, linéaire et mesurable, à un temps organique, où les changements sont perçus comme des processus naturels de décomposition et de transformation. La représentation de la dégradation, en tant que symbole de (dé)construction, est aussi une présence menaçante, instaurant une atmosphère d'« *incertitude anticipatrice* » (Baroni 2007, 18).

[...] D'une cabine scellée dans le champ visuel de Sylvie Fabre, il avait failli appeler son père lorsqu'on se mit à démolir la vieille chose insalubre qui jouxtait l'immeuble Wagner. Celui-ci demeura seul, dressé comme un phare au bord du canal. Le ravalement de la façade fit naître sur la robe bleue, par effet de contraste, une patine ainsi que des nuances insoupçonnées. [...] La palissade se dégraderait à terme : parfait support d'affiches et d'inscriptions contradictoires, elle s'était vite rompue à l'usure des choses, intégrée au laisser-aller. Rassérénés, les chiens venaient compisser les planches déjà gorgées de colle et d'encre, promptement corrompues : disjointes, ce que l'on devinait entre elles faisait détourner le regard. Son parfum levé par-dessus la charogne, Sylvie Fabre luttait cependant contre son effacement personnel, bravant l'érosion éolienne de toute la force de ses deux dimensions. Paul vit parfois d'un œil inquiet la pierre de taille chasser le bleu, surgir nue, craquant une maille du vêtement maternel ; quoique tout cela restât très progressif. (Echenoz 1988, 10- 12-13)

Paris devient davantage le théâtre d'un chantier qui enlève au mur une partie de son caractère épiphanique. Dans cette scène, Jean Echenoz ne se contente pas de décrire une simple activité de construction. Par des choix de langage précis et des symboles puissants, il explore les thèmes de la transformation, de la modernité et de la mémoire. La juxtaposition de l'ancien et du nouveau, l'usage des couleurs et des matériaux ainsi que la dualité entre ordre et chaos créent une scène riche en significations, où chaque détail contribue à une réflexion plus profonde sur la continuité et le changement. Echenoz argumente à sa façon que l'architecture se rapporte à l'histoire, au fait politique, à l'urbanisme, au service non seulement d'une certaine idée du progrès, comme il en a toujours été question, mais pour rendre compte d'une expérience du deuil. Le chantier est ainsi le lieu où les actions et les décisions des personnages se matérialisent émotionnellement, où la lutte contre tout désir d'oubli, se trouve constamment œuvré par le processus de construction.

[...] des hommes calmement casqués de jaune la pelletaient avec méthode, s'aidant de machines, deux bulldozers puis une grue jaune. Les planches brisées de la palissade brûlaient sans flamme dans une excavation, poussant des spires de colle noire dans l'air. Tendus sur des piquets rouillés, du ruban rouge et blanc balisait le théâtre. Les fondations enracinées, toutes les matières premières livrées, on lança la superstructure et de nouvelles planches neuves traînèrent un peu partout, gainées d'un grumeau de ciment. (Echenoz 1988, 14)

Les verbes d'action comme « pelletaient », « brûlaient » et « balisait » ajoutent du dynamisme à la scène, immergeant le lecteur dans l'activité incessante du chantier. Echenoz crée une image vivante et en mouvement en mettant l'accent sur la coordination entre l'homme et la machine. Si le chantier représente une action qui contribue au rajeunissement de la ville, c'est qu'il renoue plus strictement avec une exploration de ses dynamiques de réaménagement, où chaque acte de démolition et de construction révèle les strates historiques et affectives enfouies, symbolisant ainsi un cycle continu de perte et de renouvellement. En cela, le chantier constitue une première incarnation de cette tension entre le passé et le présent, entre ce qui est en train d'être détruit et ce qui est sur le point d'être construit ; il est comme une métaphore du processus de deuil et de reconstruction personnelle, où l'ancien (les souvenirs, les fondations) soutient le nouveau (la croissance, le futur). La mémoire et l'oubli ne s'expriment alors qu'en se trahissant : c'est-à-dire que la mémoire emprunte plus subtilement au temps ce qui lui résiste et à l'oubli plus indirectement ce qui lui manque. Le chantier echenozien nous aide alors à penser, mieux que toute autre action ou ouvrage de l'homme, le passage de la temporalisation de la mémoire à une représentation de l'oubli.

Le suspens place les personnages dans un temps défini comme « pré-perceptif »⁷ (Ricœur 1983, 27). Echenoz impose désormais des limites à la perception, l'intégrant dans une temporalité spécifique, profondément marqué par un « enfouissement dans la durée » (De Certeau 1990, 126). Fabre et son fils Paul, en se plaignant de cette atteinte à l'image de Sylvie et de cet enfermement du regard, développent une impatience de voir. Ainsi, voir devient une manière de concevoir le temps, répondant à une dualité entre atteinte et attente. Le chantier se joue alors du sentiment d'une perception temporaire où se crée le lien étroit entre deux temps : le temps du voir et le temps du voilement. Ces deux temps tout en s'efforçant de se mutualiser, s'enveloppe de manière à alterner entre les travaux de constructions accélérées et les brèves séquences du portrait de Sylvie en train de s'effacer⁸. Echenoz exploite ainsi habilement ce temps de voir pour expliciter de façon exceptionnelle l'image du temps.

Les étages burent Sylvie comme une marée. Paul aperçut Fabre une fois sur le chantier, l'immeuble allait atteindre le ventre de sa mère. Une autre fois c'était vers la poitrine, [...] Mais à partir des épaules, le chantier pour un fils devenait insoutenable, Paul cessa de le visiter lorsque la robe entière eut été murée. (Echenoz 1988, 14-15)

⁷ « La prévision est expliquée d'une manière à peine plus complexe : c'est grâce à une attente présente que les choses futures nous sont présentes comme à venir. Nous en avons une « pré-perception » (*praesensio*) qui nous permet de les « annoncer à l'avance » (*praenuntio*). L'attente est ainsi l'analogue de la mémoire. Elle consiste en une image qui existe déjà, en ce sens qu'elle précède l'événement qui n'est pas encore (*nondum*) ; mais cette image n'est pas une empreinte laissée par les choses passées, mais un « signe » et une « cause » des choses futures qui sont ainsi anticipées, pré-perçues, annoncées, prédites, proclamées d'avance.»

⁸ Ici, la scène de l'effacement qui n'est jamais « tout à fait achevée » en dit davantage, dans sa brièveté, sur la façon dont l'écriture d'Echenoz réunit entre l'importance de l'événement et la durée que le récit lui consacre.

Si, le chantier témoigne d'un temps qui s'échelonne ; sa course néanmoins semble être jalonnée par l'image engloutie de la fresque qui se substitue au rythme des travaux de construction. L'oubli progressif de Sylvie, symbolisé par la construction de l'immeuble, crée un suspens où le passé n'est jamais complètement oublié, mais jamais entièrement présent non plus. Cette approche associe le chantier à une vision angoissante du temps, laquelle n'est pas le temps en soi, mais plutôt une réflexion sur le temps qui se double de la perception rendant immédiatement visible une vue morcelée du portrait de Sylvie. La métaphore de la marée, particulièrement évocatrice, illustre ici les va-et-vient de Fabre et de son fils Paul, oscillant entre le souvenir et l'absence. L'image de la marée montre comment les souvenirs de Sylvie, submergés par la progression des étages de l'immeuble, disparaissent dans un flux et reflux constant entre le souvenir et l'oubli capturant ainsi leur état de suspens mental et émotionnel.

On est particulièrement frappé par la manière dont Echenoz décrit l'expérience fondatrice de l'effacement proposant ainsi une approche du deuil à travers le prisme du temps perceptible. Le chantier parvient donc à inventer une spectacularisation qui excite le regard et anticipe l'action en cours. Les ellipses, les moments d'intensité, les ralentissements et les accélérations, ponctuent la narration de ce temps à l'œuvre donnant à voir, sur un ton plutôt restrictif, la manière dont ce temps vertical est perçu, ressenti et représenté. Echenoz présente ainsi la ville tel un palimpseste où les nouvelles constructions recouvrent les anciennes, leur ôtant leurs histoires et mémoires, créant ainsi un paysage en constante évolution. La mise en scène du suspens se situe ainsi à l'intérieur de ce temps vertical, elle s'identifie à lui, elle se superpose à l'enfouissement qui consiste à engloutir l'image de Sylvie donnant à voir une émotion relative à l'incomblable sur un ton plutôt restrictif. C'est dire que le suspens dans l'œuvre d'Echenoz est esthétiquement articulé entre deux temps : le temps de voir, créant un rythme qui génère un effet de coupure-lien et le temps de l'oubli. Ainsi, le temps du voir dans *L'occupation des sols* met en exergue la mémoire du deuil que tout homme doit se construire pour se déterminer à vivre.

Le mur construit, déconstruit, reconstruit, en même temps que les personnages sont formés, déformés, réformés, selon le rythme des espaces. C'est le suspens qui structure le rythme est ce qui fait le temps de l'oubli. Le suspens signale l'émoi narcissique des personnages insufflant à la mémoire plusieurs définitions possibles désignant ce qui est potentiel et en devenir, ce qui est présent mais non actualisé, ou encore ce qui exclut le voir pour s'en tenir à sa représentation. Or, la mémoire s'impose comme un fantasme autant que comme une réalité chez Fabre et son fils Paul. A ce titre, le mur constitue un espace transitionnel qui peut être utilisé à des fins de symbolisation personnelle. Certes, c'est dans l'accomplissement de ce temps vertical que se dévoile les intentions cachées des personnages. Le ressentiment de Fabre et de son fils Paul à l'égard de l'effacement du portrait de Sylvie fait plutôt place à une ré/action. L'acte de gratter le mur a justement valeur d'une urgence identitaire au sens où elle se révèle être une forme de conciliation. Or, l'effacement si redouté et souvent contesté se révèle par conséquent emblématique d'une mémoire fabulée qui contrefait, réinvente et recompose à contretemps l'oubli. Cette scène qui clôt le récit est peut-être celle qui exprime le mieux au lecteur la figure du recommencement puisqu'elle suggère une idée de l'oubli, plutôt qu'elle ne la souligne.

4. LA FIGURE DU RE-COMMENCEMENT : ENTRE GESTE ET RELANCE

Echenoz introduit par le geste une part d'improvisation et de spontanéité un peu fantaisistes qui prévaut son écriture sur l'oubli. La figure du re-commencement vient surtout situer l'acte de gratter dans le cadre d'une initiation qui transcende cette frustration de l'oubli en un geste qui l'adopte. Donner à ce geste une raison, pour feindre l'oubli, c'est justement lui trouver une forme concrète pour le traduire ; qui relève pourtant d'une indétermination des frontières entre l'une et l'autre. Ainsi, l'on peut dire que là où le souci de l'oubli libère la vision (c'est-à-dire : mène insensiblement les personnages à faire face à l'inoubliable), la recherche du temps l'exalte. Pour Fabre et son fils Paul, chercher à tenir en équilibre ce besoin de se réapproprier, au moins en apparence, une trace de leur passé devient le signe concret qui sous-tend intrinsèquement à une création renouvelée du souvenir. Ainsi, l'acte de gratter symbolise autant cet écho lancinant du passé où se répète immuablement l'illusion du futur.

Gratter, geste fondateur du récit, est détourné de ses attributs sémantiques pour servir un seul dessein : celui d'immortaliser l'image de l'absence. On constate alors que le geste appelle à une relance qui repose sur la quête de ce qui demeure nous incite, par ailleurs, à croire que la mémoire ne peut jamais si bien paraître que dans ce qui manque l'essentiel, comme l'insinue la dernière scène du récit ne nous apprenant absolument rien de ce qui va se passer après. Le geste préfigure, par conséquent, dans le récit d'Echenoz le devenir, le futur, ce qui s'ébauche (ce qui est en gestation). Il prend part à la création continue de la mémoire où dialoguent deux absences : l'infini détour par le retour sinon le recommencement par l'absence de fin. Du fait qu'il procède du désir de voir ce qui n'est aucunement constaté mais seulement induit. C'est dans cette esthétique du geste que s'opère le devenir perpétuel du souvenir révélant ainsi le sens de préserver son aspect, qu'il soit réussi ou manqué, marquant ainsi une nouvelle temporalité de l'oubli.

[...] celle du commencement ou, dirons-nous, du re-commencement (étant bien entendu que ce dernier terme désigne tout le contraire de la répétition : une inauguration radicale, le préfixe re impliquant dès lors qu'une même vie peut connaître plusieurs commencements). Son ambition est de retrouver le futur en oubliant le passé, de créer les conditions d'une nouvelle naissance qui, par définition, ouvre à tous les avènements possibles sans en privilégier aucun. La forme rituelle emblématique du commencement ou du re-commencement serait l'initiation qui, sous des modalités variables, est toujours présentée comme un engendrement et une naissance. Ce qui s'efface ou s'oublie alors, dans l'instant où surgit une nouvelle conscience du temps, c'est simultanément celui que l'initié n'est plus et celui qu'il n'est pas encore, le même et l'autre en lui. Le futur à retrouver n'a pas encore de forme, ou plus exactement il est la forme inchoative du présent. (Augé 1998, 49)

L'influence du temps sur Fabre se continue, et s'impose comme force de rappel au geste affirmant par là la nécessité de privilégier ce qu'il en mime des émotions en passant d'un devoir de fidélité au souvenir à la tentation de la relance. Sur le plan moral, le deuil révèle comment le geste peut-être à la source d'un acte de salut, illustré par Nietzsche dans son ouvrage *La généalogie de la morale*, décrivant cette attitude comme une posture où la mémoire est à la fois présente et déjouée par le biais ludique qui la pousse elle-même à bout, à sa limite, nommant « *un oubli actif* »⁹(Nietzsche, 169). Comme il se peut d'ailleurs

⁹ Soulignons que : « [...] Nietzsche aussi bien que Valéry ouvrent l'espace pour cet éloge de l'oubli qui traverse leur pensée. Cet éloge voit dans l'oubli non point la négation ou la privation de la mémoire, mais son fondement et sa condition, il adosse la poétique de la mémoire à une poétique de l'oubli. » (Chrétien 2014, 49). Disponible

qu'il soit aussi à la source d'un mouvement nourri par une émotion d'excitation autodestructrice dans laquelle s'enlise bizarrement l'accès à l'irréversible d'une presque disparition. D'où se donne à voir de manière tout à fait laborieuse et parallèle la consistance et l'intensité émotionnelle du faire qui forment ensemble l'élan symbolique du geste. Ce déploiement du mouvement jette un regard qui, au sens physique du terme, évoque beaucoup plus les possibilités ouvertes à l'intentionnalité du geste qu'à son aboutissement. Ici, gratter « *fait acte de mémoire* »¹⁰ (Ricœur 2000, 19) qui donne une image des enjeux esthétiques permettant de réinstaller la relance où affleure la répétition du commencement laquelle s'en trouve fragilisée comme pour hâter la trace de l'oubli. Rappelons qu'à la différence de Borges¹¹, Echenoz ne vise pas à élaborer une poétique de la mémoire, mais se situe du côté d'une puissance symbolique inhérente à l'éventualité de l'oubli, quelles que soient la visée et l'ambition du geste, il entend explorer un aveu potentiel. Il s'en dégage alors une ferveur et une vulnérabilité à la reconstruction d'une mémoire dans l'oubli.

Les personnages echenoziens tout en gardant toujours l'espoir de retrouver le portrait de Sylvie, entendent conserver et reproduire implicitement par l'acte de gratter une mémoire qui consiste moins à réparer l'oubli, ou à combler une absence, mais plutôt à ponctuer un travail de deuil et à s'autoriser une représentation de sa démesure et de ses limites. Les paroles de Fabre à son fils Paul, à la fin du récit, ne laissent guère subsister de doute ; puisqu'elles nous renseignent indéniablement sur le refus d'un oubli absolu. Néanmoins, l'acte de gratter ne consiste ni à s'abandonner à une prise de risque ni à se soumettre à l'oubli. Il se situe au cœur d'une tension entre la mémoire et l'oubli, et s'inscrit dans un ensemble de contraintes, valeurs et finalités. Gratter permet donc d'agir dans l'incertitude tout en aidant à donner du sens à cette action décrivant un moment de relance. D'où la dimension absurde de l'oubli, laquelle est de ce fait, sans issue.

Alors autant s'y mettre, autant gratter tout de suite, pas besoin de se changer, on a revêtu dès le matin ces larges tenues blanches pailletées de vieilles peintures, on gratte et des stratus de plâtre se suspendent au soleil, piquetant les fronts, les cafés oubliés. On gratte, on gratte et puis très vite on respire mal, on sue, il commence à faire terriblement chaud. (Echenoz 1988, 21-22)

L'acte de gratter paraît emblématique de la démarche tout à fait insolite d'Echenoz qui consiste à défier ce que le geste empêche de voir. Cette scène agit comme une prémisse, situant l'action de gratter le mur au carrefour d'une dynamique stérile, où l'anticipation, la

sur : *L'inoubliable et l'inespéré (Nouvelle Edition) (Jean-Louis Chrétien) (Z-Library).pdf [consulté le 13/07/2023]. La position morale de Nietzsche à propos de la mémoire relève essentiellement de la nature tragique du vécu dont elle est indissociable. Il écrit dans *La Généalogie de la morale* que : « *Seul ce qui ne cesse de faire souffrir reste dans la mémoire* » (p. 92). Ainsi, l'oubli s'avère être, paradoxalement, la définition même du seul moyen issu d'une volonté d'échapper à la dimension temporelle du souvenir : « *Voilà, je le répète, le rôle de la faculté active d'oubli, une sorte de gardienne, de surveillante chargée de maintenir l'ordre psychique, la tranquillité, l'étiquette. On en conclura immédiatement que nul bonheur, nulle sérénité, nulle espérance, nulle fierté, nulle jouissance de l'instant présent ne pourraient exister sans faculté d'oubli.* » (Voyr, p. 86).

¹⁰ L'expression « gratter pour faire acte de mémoire » est une métaphore riche qui renvoie aux nombreuses dimensions palliatives du deuil. Cet acte symbolise la découverte, la révélation et l'expérimentation de l'effacement. Il touche à des aspects psychologiques, culturels, historiques et artistiques, et représente une lutte constante contre le refus de l'oubli. En grattant le mur, les personnages s'engagent dans un processus actif de négociation ; ce qui enrichit leur perception du présent et les aide à construire l'avenir.

¹¹ Si le narrateur borgesien affirme que trop se souvenir l'empêche de penser, arguant que : « [...] Penser, c'est oublier des différences, c'est généraliser, abstraire. » (p. 516). Pour Echenoz, l'acte de gratter permet de céder à l'impulsion du « voir » comme acte de résistance à l'oubli.

prévision et la planification sont quasi-indéchiffrables. Alors que la véritable intention derrière le geste demeure insaisissable, sa répétition constante évoque une dualité morale, menant à la fois au renoncement à voir et à la saturation de l'absence. L'écriture d'Echenoz réside dans cette tension de se laisser porter par le flux inconscient du geste, qui nourrit le désir de perpétuer la mémoire et dire le langage de ce geste. Il semble y avoir un besoin de fixer l'image de l'oubli aux yeux des personnages, de créer une sorte de fin à un vide qui contribue à susciter, en quelque sorte, un désir intrinsèque d'être l'auteur de son propre oubli. Certes, gratter délivrerait-il les personnages d'une culpabilité obsédante qui leur ouvrirait la voie d'un apaisement dans le geste ? Cette approche de l'oubli incorpore dans le récit les notions de mouvement, de temps et de rythme.

Ce qui intéresse principalement Echenoz n'est pas tant la capacité du geste à mémoriser l'oubli que son pouvoir d'action. Le geste remplit ainsi l'écart entre sensation et idée ; c'est cet écart qui est point de relance. Il est certes inéluctable que cet écart s'explique fondamentalement par un recours à des faux-fuyants. Or, le geste procure aux personnages l'envie de voir mais pas l'objet de ce voir, ni même l'accès à ce voir. Gratter n'est que l'appel à se laisser traverser par les rapports entre désir et besoin ; être travaillé par leur impact réciproque. Ce n'est que la relance qui permet d'ailleurs d'adhérer à la nature problématique du geste sans se laisser toutefois abattre par son pouvoir de l'inachevé. Ainsi, le geste saisissant le présent comme une brèche entre le passé et le futur, ancre indubitablement les personnages dans un processus de relance.

L'oubli nous ramène au présent, même s'il se conjugue à tous les temps : au futur, pour vivre le commencement ; au présent, pour vivre l'instant ; au passé pour vivre le retour ; dans tous les cas, pour ne pas répéter. Il faut oublier pour rester présent, oublier pour ne pas mourir, oublier pour rester fidèle. (Augé, 1998, 75)

L'écriture du geste est ainsi une recherche de l'impossibilité à écrire la mémoire. Se pose alors la question de l'oubli à travers l'acte de gratter pour Fabre et son fils Paul. Dur travail mais sur lequel repose toute la symbolique de l'œuvre : gratter, ce n'est pas effacer le deuil qu'ils ont subi. Car, le deuil ne s'efface pas. D'autant plus l'oublier, puisque cela va revenir. Gratter, c'est au contraire inscrire le deuil subi pour ne pas en être soi-même l'inscription. C'est le mettre de côté pour mémoire, ne plus s'identifier avec, ne pas l'identifier à ce qui l'a causé. Car, c'est un geste qui interpelle la mémoire plus qu'il n'en informe sur l'oubli. Cela renforce l'impression d'un acte de persévérance, provenant certes d'une décision consciente s'exprimant dans la continuation d'un rêve ou d'un fantasme qui trouverait sa forme dans son élan même. Ne référant ni à la mémoire ni à l'oubli, c'est un acte qui tient de l'oubli et de la mémoire.

5. CONCLUSION

Il en découle une sorte de non-dit dans la réflexion d'Echenoz qui ne manque pas de gêner. L'acte de gratter laisse ainsi la porte ouverte à toutes les insinuations et cherche à perpétuer la mémoire qui en expose l'oubli. Ainsi, l'écriture d'Echenoz réentend, dans un souci de vouloir incarner cette crainte de l'oubli, décrire l'expérience de la limite la définissant comme une double perte (l'image de Sylvie et sa mémoire). L'oubli naît désormais lorsque ce temps du chantier, venant se superposer à celui de la perception visuelle, impose une certaine limite à la mémoire. En revanche, la mémoire, elle, se réalise dans l'oubli, tout en servant les finalités du souvenir. Bien qu'elle en soit complice, la

mémoire est, comme nous l'avons analysé, le cercueil du temps - puisqu'elle ne traite chez le personnage echenozien que d'un souvenir souvent associé à la mort, au deuil. L'oubli tient alors dans le récit echenozien à une défaillance et à une délivrance de la mémoire qui alimente la richesse de pouvoir les faire exister dans un même lieu afin d'en restituer les subtilités imprévisibles d'une spatialité (a)ménageant deux moments perceptifs : l'inscription et l'effacement. En cela, le mur constitue dans le récit le lien personnel et intime à l'oubli ou du moins à une représentation de l'oubli. Signalons,

Qu'un souvenir nous soit soustrait, que nous ne puissions le retrouver et en disposer, nous en faisons chaque jour l'expérience, et la nommons oubli. Mais cette soustraction vaut-elle perte ? L'indisponibilité d'un souvenir manifeste-elle qu'il aurait été détruit et perdu, auquel cas l'oubli serait pour la mémoire une puissance adverse et contraire, ou bien signifie-t-elles seulement que ce souvenir, présentement hors de nos prises, est dérobé, caché, mis en réserve, auquel cas l'oubli ne serait qu'un autre nom de la mémoire, son trésor latent, sa richesse virtuelle, un de ses modes essentiels ? (Chrétien 2014, chap. II, 45)

Nous en concluons que *L'occupation des sols* est un récit kaléidoscopique dont les richesses thématiques convergent le plus souvent vers un nœud moral central portant sur l'oubli et ses faux-semblants. Reconnaître l'oubli, plutôt que de le refouler, permet d'explorer les différentes facettes de soi-même qui peuvent être réactivées en raison d'un manque ou d'un excès. C'est également saisir en quoi le deuil peut relever d'une part de réel refusé et en quoi l'architecture fait partie d'un discours pensé et vécu comme le produit d'une relation perceptive, esthétique, voire symbolique. *L'occupation des sols* s'ancre en effet dans une réflexion tout à fait originale portant sur la limite comme condition du lien à la mémoire, plus fondamentalement, sur la possibilité même de l'oubli et sur l'ampleur du geste comme acte d'« engagement » à l'égard de cette mémoire. Echenoz tente alors d'explorer cela à travers la représentation du mur où l'acte de gratter révèle un désir égoïste de maintenir le souvenir et un besoin de transcender les limites de l'oubli. Cependant, l'acte de voir -qui n'est d'ailleurs jamais évident- révèle un cercle vicieux où le retour au souvenir tend finalement vers l'idée d'une im/possibilité de l'oubli. Gratter est en ce sens s'obliger à prendre un risque : oser voir en plus d'oser dire l'oubli. Cette scène paraît emblématique de la démarche d'Echenoz qui consiste à défier simultanément la littérature (les mots pour décrire ce retour interdit) et l'architecture (oser montrer ce retour interdit), chacun sur son terrain de prédilection. Les protagonistes oscillant entre l'absorption de la tâche et le report du tragique rappelle ici le mythe de Sisyphe¹². C'est dans cet élan qu'ils rejouent la rencontre avec le souvenir de Sylvie : face à ce désir de re-voir, ils reproduisent inconsciemment certaines failles de leur narcissisme, leurs obsessions, leurs délires et déprimes ainsi que leurs tendances fétichistes.

Note : Cet article a été préparé sous la supervision du professeur Abderrahmane Ajbour dans le cadre de la rédaction de ma thèse de doctorat à l'École doctorale de l'Université Chouaïb Doukkali.

¹² Comme Sisyphe, les personnages echenozien affrontent l'absurdité de leur quête à travers les actions répétitives de l'acte gratter. Cependant, dans cette répétition et ce labeur, ils trouvent un moyen de lutter contre l'oubli semblable à la tâche éternelle de Sisyphe. Cela renforce l'idée que les efforts pour préserver la mémoire, bien qu'ils puissent sembler interminables et parfois vains, sont essentiels pour donner du sens à leur quête de mémoire. Cette absorption dans l'action, dans le « faire », comme engagement, est une manière de trouver un certain réconfort et une raison de continuer malgré l'absurdité apparente de la tâche.

RÉFÉRENCES

Corpus littéraire

Echenoz, Jean. 1988. *L'Occupation des sols*. Paris : Éditions de Minuit.

Livre traduit

Borges, Jorge Luis. 2013. Funes ou la Mémoire. Dans *Œuvres complètes*, édition établie, présentée et annotée par Jean Pierre Bernès. Paris : Éditions Gallimard (Bibliothèque de la Pléiade), vol. I, p. 516.

Nietzsche, Friedrich. 1900. *La Généalogie de la Morale*. Traduit de l'allemand par Henri Albert. 3e éd. Paris.

E-book

Augé, Marc. 2003. *Le temps en ruines*. Paris : Éditions Galilée.

Augé, Marc. 2019. *Les formes de l'oubli*. Paris : Éditions Payot & Rivages, coll. dirigée par Lidia Breda.

Baroni, Raphaël. 2007. *La tension narrative. Suspense, curiosité, surprise*. Paris : Éditions Seuil.

Chrétien, Jean-Louis. 2014. *L'inoubliable et l'inespéré*. Paris : Desclée de Brouwer.

De Certeau, Michel. 1990. *L'invention du quotidien. Arts de faire*, tome I. Paris : Éditions Gallimard (nouvelle édition établie et présentée par Luce Giard).

Guyau, Jean-Marie. [1890] 2006. *La genèse de l'idée de temps. Premier appendice : la poésie du temps*. Paris : Félix Alcan.

Ricœur, Paul. 1983. *Temps et récit* (tome I). Paris : Éditions Seuil.

Ricœur, Paul. 2000. *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Éditions du Seuil.

Truchot, Pierre J. 2022. *L'art d'oublier*. Préfaces de Laetitia Perret et Julie Nakache. Paris : Éditions L'Harmattan.

Zafrani, Avishag. 2023. *Philosophie du souvenir. Le temps et son double*. Paris : Presses Universitaires de France (PUF), coll. Humensis.

Document consultable sur internet

Bergson, Henri. Matière et mémoire. Cité par Claude Aubadia dans « Les deux mémoires selon Bergson ». *Espace prépas*. 2018. Disponible à l'adresse : <https://grandes-ecoles.studyrama.com/espace-prepas/concours/ecrits/culture-generale/les-deux-memoires-selon-bergson-7233.html> (consulté le 25 septembre 2024).

Derrida, Jacques. 1967. *La voix et le phénomène*. Paris : PUF, 76-77. Disponible à l'adresse : <https://www.idixa.net/Pixa/pagixa-0503291030.html> (consulté le 26 juillet 2023).

Guyau, Jean-Marie. [1890] 2006. *La genèse de l'idée de temps, Premier appendice : la poésie du temps*. Paris : Félix Alcan. Disponible à l'adresse : https://fr.wikisource.org/wiki/La_Gen%C3%A8se_de_l%27id%C3%A9e_de_temps/9 (consulté le 27 juillet 2023).

MOĆ SEĆANJA ZIDA ILI NEMOGUĆE PRIMIRJE ZABORAVA U ROMANU *OKUPACIJA ZEMLJIŠTA ŽANA EŠENOZA*

Naše čitanje dela Okupacija zemljišta ima za temu istraživanje perceptivnog odnosa koji arhitektura i zaborav imaju prema žalosti. Cilj naše analize je dvostruk: da prikazemo kako zaborav osvetljava naše razmišljanje o žalosti i kako žalost obogaćuje zaborav kroz iskustvo brisanja. Odlučili smo da počnemo od percepcija koje izaziva zaborav kako bismo istražili razvoj njegovih narativnih, vremenskih i afektivnih odjeka kod Fabra i njegovog sina Pola, koji preispituju ponovno uspostavljanje „izgubljenog jedinstva” u portretu pokojnice. Zaborav je naročito prisutan u predstavi zida, koji se afirmiše u simboličkim granicama gesta koji stoji između vizije i akcije. Polazeći od ove saglasnosti pogleda i gesta, razmotrićemo na koji način i zašto je čišćenje zida, na kraju priče, shvaćeno kao moralna dilema koja primorava na razmišljanje i na pristanak na zaborav.

Ključne reči: *zid, zaborav, percepcija, gest, žalost, Ešenoz*

QUAND L'EAU ET LE FEU SE METTENT AU SERVICE DE L'ART : DÉLUGE D'HENRY BAUCHAU

UDC 821.133.1(493).09 Bauchau H.

Jean-Marc M. Vercruysse

Université d'Artois, UFR Lettres et Arts, UR 4028, Textes et Cultures,
Arras, France

ORCID iD: Jean-Marc M. Vercruysse

<https://orcid.org/0000-0001-5442-6777>

Résumé. *Poète, dramaturge et romancier belge francophone, Henry Bauchau publie en 2010 un récit intense et délicat dont le titre, Déluge, renvoie à la création d'une toile monumentale représentant la catastrophe divine par un peintre marginal. Tous les personnages de l'intrigue vont évoluer au gré de la réalisation de cette œuvre fédérative et salvatrice.*

L'intertextualité biblique (mais aussi mythologique) est mise au service d'une réflexion sur l'art et du cheminement intérieur des protagonistes. Le déluge ne fait plus référence à un phénomène naturel mais à une introspection profonde. La narration développe un itinéraire subtil de la perception d'une rencontre improbable à l'émotion artistique et l'action créative. Florian, le peintre pyromane qui brûle habituellement ses dessins et ses tableaux, parviendra-t-il, cette fois-ci, à préserver sa dernière œuvre, diluvienne comme son sujet et fourmillante de couleurs, dans laquelle l'eau et le feu présentent la même ambivalence ?

Œuvre de la maturité (parue quelques mois avant la disparition de son auteur) et écrite dans une langue sobre et élégante, Déluge d'Henry Bauchau témoigne de la dimension cathartique qu'offre la création à plusieurs mains et embarque son lecteur dans une arche à la silhouette très contemporaine.

Mots-clés : *art, H. Bauchau, Bible, catharsis, Déluge, intertextualité, peinture*

Submitted May 12, 2024; Accepted October 3, 2024

Corresponding author: Jean-Marc M. Vercruysse

University d'Artois, Arras, France

E-mail: jmarc.vercruysse@univ-artois.fr

La Bible possède un double statut. Elle est à la fois un livre sacré, porteur de vérité, et une œuvre littéraire à part entière dont un certain nombre de récits ont gagné une grande notoriété et sont devenus des références culturelles, qu'il s'agisse d'épisodes (comme le sacrifice d'Isaac ou le passage de la mer Rouge), de personnages (Caïn, la reine de Saba ou Jean le Baptiste), ou encore de lieux (comme la tour de Babel, Sodome et Gomorrhe ou le jardin d'Éden). La traduction de l'Ancien et du Nouveau Testaments dirigée par Frédéric Boyer et parue en 2001 qui offrait l'originalité d'associer pour chaque livre un exégète à un écrivain témoigne de ce double fondement des Écritures (Boyer 2001)¹. Toute la littérature occidentale témoigne de ce riche vivier où théâtre, poésie et roman viennent puiser et alimenter une fructueuse intertextualité. Chaque auteur s'approprie tel ou tel passage biblique et en fait son miel dans une liberté créatrice ouverte à une multiplicité de possibles. L'épisode du déluge dans le livre de la *Genèse* (Gn 6-9) appartient à cette mémoire commune et draine dans l'inconscient collectif nombre d'images (Anthonioz 2015). Il demeure une source d'inspiration pour des écrivains contemporains, comme Jean-Marie Gustave Le Clézio (*Le Déluge*, 1966) ou Éric-Emmanuel Schmitt (*L'Enfant de Noé*, 2004).

Peu de temps avant sa disparition, l'auteur belge Henry Bauchau (1913-2012) a publié, à son tour, un récit intense et délicat au titre explicite : *Déluge* (2010). Mais il s'agit moins ici de la catastrophe naturelle qui s'abattra à nouveau sur le monde que de la réalisation d'une toile immense représentant l'épisode biblique. Poète, dramaturge, peintre, essayiste et romancier, Henry Bauchau fut membre de l'Académie royale de langue et de littérature françaises de Belgique. Souffrant d'un malaise profond au sortir de la Seconde Guerre mondiale, il entreprit une psychanalyse avec Blanche Reverchon, l'épouse du poète Pierre Jean Jouve, la première traductrice de Freud en France, avec laquelle il restera très lié². Cette analyse a profondément marqué sa pensée³, Henry Bauchau ayant lui-même mené une carrière de psychanalyste.

Dans *Déluge*, il propose une nouvelle lecture de l'épisode biblique, quitte à déconstruire, voire à détourner, la source vétérotestamentaire. L'œuvre picturale est en quelque sorte un prétexte, mais indispensable, pour assurer aux protagonistes du récit l'introspection nécessaire au dépassement de leurs blessures existentielles. Sans emphase, dans un style sobre et mesuré, le roman d'Henry Bauchau s'adosse à l'intertextualité biblique pour mener une réflexion sur le mystère de la création artistique⁴. Le récit est réparti en dix chapitres dont le fil d'Ariane est le long travail préparatoire puis exécutif de l'immense toile sur le Déluge, autant d'étapes d'une analyse au sens psychanalytique du terme. Les différents personnages qui participent à ce travail collectif vont connaître une évolution personnelle en leur for intérieur.

Notre étude se propose d'examiner comment le châtiment divin dans la Bible se métamorphose en une catastrophe personnelle que chacun doit surmonter pour se libérer d'un mal existentiel. En quoi, s'inspirant du mythe biblique, Henry Bauchau fait-il du Déluge non plus un événement extérieur, mais une quête intérieure guidée par l'art ? En

¹ Sur le sujet, voir Beaudé 1997 et Bruckner 2019.

² À ce sujet, on lira avec intérêt *Pierre et Blanche* d'Henry Bauchau, qui rassemble une série de textes et de documents sur le couple (Bauchau 2012).

³ Sur cette influence importante dans l'œuvre de l'auteur, voir Fognini 2012, 47. Également Bauchau 2009, 40. Myriam Watthée-Delmotte interprète le personnage d'Hellé dans notre roman comme la figure de Blanche Reverchon, que Bauchau surnommait la Sibylle (Watthée-Delmotte 2015, 73-82, spécialement 81-82).

⁴ Bauchau 2010. Les citations et tous les renvois sont donnés en référence à cette édition.

terme métaphorique, comment l'eau et le feu se mettent-ils au service de l'art comme voie de guérison ? Ou encore, pour répondre explicitement au sujet du présent colloque, de quelle manière la narration développe-t-elle un itinéraire subtil de la perception d'une rencontre improbable à l'émotion artistique et l'action réparatrice ?

1. « LA VIE EST UNE ÉTRANGÈRE QUI NOUS COMMANDE, SANS QUE NOUS LE SACHIONS. »
(BAUCHAU 2010, 120)

Le roman met en scène trois personnages principaux à la vie cabossée : Florian, Simon et Florence. Les protagonistes se rencontrent près du bassin d'un ancien port autour d'un feu que Florian a allumé. Peintre pyromane, marginal et instable, malgré sa notoriété parmi les galeristes, Florian brûle tous ses dessins et ses peintures, à peine les a-t-il achevés. Abandonné par ses parents, il a été placé en institut et y a découvert la peinture. Il a ensuite parcouru le monde sur un bateau et, grâce à un marchand de tableaux qui le repère, il devient célèbre mais sa notoriété l'enferme dans un style. La peur qu'il a connue dans son enfance rejaillit et l'emprisonne. Le roman s'ouvre ainsi sur un feu destructeur. Il symbolise la fragilité de l'artiste qui ne supporte pas le regard d'autrui sur ses œuvres. Heureusement, deux personnels du port, Simon et son patron Albert, interviennent pour éteindre les flammes et éviter un incendie.

Simon, lui, n'a pu réaliser sa vocation de peintre bien qu'il ait suivi des cours à l'académie. Il s'est reconverti dans la mécanique (Bauchau 2010, 17) et porte un prénom biblique. Dans les évangiles, deux apôtres se nomment de cette façon (Simon Pierre et Simon le Zélote). Pierre, pêcheur de son état, reniera trois fois Jésus mais deviendra malgré tout le chef des apôtres.

Quant à Florence, elle est une enseignante brillante, « écrasée de diplômes » (Bauchau 2010, 20), mais atteinte d'un cancer. Elle vient de perdre sa mère qui a imposé à sa fille des études qu'elle aurait elle-même voulu entreprendre (Bauchau 2010, 132). Cet amour maternel l'a étouffée ce que Florence comprend peu à peu à travers sa maladie qu'elle croit, à tort, inguérissable. La jeune femme a quitté son emploi pour s'installer dans le Sud de la France (le lieu n'est pas précisé). La rencontre entre Florent, guetté par la folie, et Florence, en perte de repères, relève d'un coup de foudre amical. Florence va accepter de se mettre au service du peintre afin de l'aider à accomplir son nouveau projet : un tableau monumental représentant le Déluge. À ce stade, Florent cherche un endroit propice pour la réalisation de son œuvre. Cette première rencontre n'est pas fortuite ; elle constitue réellement le point de départ de toute l'aventure humaine qui s'annonce et dont Florence sera la narratrice.

Les trois protagonistes partagent un passé douloureux marqué par la violence et la frustration. Cette blessure initiale, fréquente chez les personnages de Bauchau et enfouie au plus profond de leur être, les tourmente tant qu'elle n'a pas trouvé le moyen d'être révélée et d'être traduite en des mots et en des gestes cathartiques.

2. « IL VOIT QUE NOÉ RESSEMBLE À FLORIAN. »
(BAUCHAU 2010, 145)⁵

Florian partage avec Noé l'expérience engrangée par l'âge⁶. Mais si Yahvé a choisi Noé car il était le seul « juste » sur la Terre marquée par la violence et la corruption (Gn 6, 9), Florian s'apparente davantage à un anti-héros que son âge et son expérience accablent⁷. Il est un naufragé de la vie. Néanmoins, en tant qu'artiste, il possède des dons que son entourage ne soupçonne pas. Seul le jeune Jerry, fils d'une amie de Florence, cernerait cette particularité :

« C'est moi qui ai su que Florian s'appelait aussi Noé. Il a des yeux qui voient ce que les autres ne voient pas. » (Bauchau 2010, 138)

Une autre différence essentielle distingue Noé et Florian. Le patriarche biblique est fidèle à la parole de Dieu, il lui obéit et ne change pas d'attitude après le déluge. C'est Dieu qui mène le jeu. Florent, lui, évolue durant tout le récit. La réalisation, lente mais progressive, de l'œuvre le mènera à une véritable rémission.

Comme Noé permet à sa famille et à chaque espèce d'animaux de survivre à la noyade et de donner un nouvel élan à la création (Gn 8, 17), Florian est un passeur. La réalisation de son œuvre qui s'étale sur de nombreux mois est la longue traversée d'un lourd passé vers un futur prometteur. Florian utilise l'image du tunnel pour décrire à Florence ce passage d'une rive à l'autre. En même temps, il endosse peu à peu le rôle de père que Florence n'a jamais connu (Bauchau 2010, 16).

Il en est de même pour Simon, qui a vécu deux années en prison après avoir été contraint d'abandonner la peinture et qui retrouve non seulement sa vocation première en participant à la grande œuvre salvatrice mais aussi l'amour auprès de Florence (Bauchau 2010, 41, 131, 135). Lorsque, le soir, cette dernière lit à haute voix des passages du *Cantique des cantiques*, elle s'assimile aux amants bibliques (Bauchau 2010, 130). Ce n'est pas la foi du juste Noé mais le partage de l'art initié et favorisé par Florian qui va assurer le salut de ses amis⁸.

La mission de Noé était de sauvegarder l'espèce humaine et animale face à la montée des eaux dévastatrices. La représentation du Déluge par Florent alimente l'espoir qu'il puisse, cette fois, préserver son œuvre et en assurer la survie esthétique. En fin de compte, l'aventure est assumée par les deux protagonistes : Noé qui accorde toute sa confiance à Dieu et Florent qui croit en l'art. La mouette, puis les mouettes, dessinées par Florent au fil du récit, sont les sœurs de la colombe biblique. Elles symbolisent l'espérance d'un nouveau départ⁹, ce que Maurice Blanchot suggérait déjà à propos du patriarche biblique :

« Chaque homme est appelé à recommencer la mission de Noé. Il doit devenir l'arche intime et pure de toutes choses, le refuge où elles s'abritent. » (Blanchot 1955, 181)¹⁰

⁵ Sur la genèse du personnage de Noé dans l'œuvre de Bauchau, voir Ślusarska 2014.

⁶ Avant de se lancer dans la réalisation du déluge, Florian s'adonnait à la boisson. On peut y voir un rapprochement avec l'ivresse de Noé en Gn 9, 20-24.

⁷ Bauchau 2010, 93 : « Ce Jésus a fait ce qu'il faut faire, ce que je n'ai pas fait parce que j'avais peur ».

⁸ Déjà, dans le roman *Edipe sur la route*, Bauchau revisitait le mythe grec et mêlait l'art et l'errance dans une quête initiatique (Bauchau 1990).

⁹ Bauchau 2010, 16, 66, 157 (avec la référence à la colombe).

¹⁰ Cité par Vandendorpe 2009, 31.

3. « DANS L'ARCHE, IL FAUT VOGUER OU SE NOYER. »
(BAUCHAU 2010, 145)

L'œuvre de Florent devra prendre place dans une galerie de trois étages, de forme triangle, avec des murs des deux côtés (Bauchau 2010, 48), qui fait écho aux ordres que donne Dieu à Noé pour la construction de l'arche : « Tu mettras l'entrée de l'arche sur le côté, puis tu lui feras un étage inférieur, un deuxième étage et un troisième » (Gn 6, 16). Pour ce faire, on loue un grand appartement qui se transforme en vaste atelier où la lumière joue un rôle capital. Florent est « ravi par ses proportions » (Bauchau 2010, 48). C'est dans ce phalanstère artistique que l'œuvre va peu à peu s'élaborer en même temps que la guérison des âmes va s'opérer.

Mais Florian n'aurait pu réaliser seul l'immense toile, projet titanique. Dans une interview, Bauchau affirme : « Sans Florence et Simon, le Déluge est impossible » (Prioul 2010). La création collective est la condition d'un nouveau rapport au monde :

« Florian commence toujours par le chaos, le monde s'assemble ensuite peu à peu, c'est très dur pour lui et ce le sera pour vous. Ce tableau-ci, il ne peut le faire tout seul. » (Bauchau 2010, 79)

La Bible nous indique que, dans l'arche, Noé avait emmené avec lui son épouse, ses trois fils et leur femme : huit personnes au total représentant toute la famille du patriarche mais qui n'interviennent guère au cours de la catastrophe (Gn 6, 18). Ce sont des figurants. En revanche, la famille d'adoption que réunit Florian autour de lui joue un rôle essentiel¹¹ :

« Je ne suis plus tout seul comme je l'ai été si longtemps (...) Un de vous est toujours là. Simon dit que vous êtes l'ancre dont j'avais besoin pour fixer mon prophète inconnu et flambant. » (Bauchau 2010, 124)

Florian s'est lancé dans sa nouvelle création sur le conseil d'Hellè¹², sa psychiatre, comme Dieu avait ordonné à Noé de bâtir l'arche (Gn 6, 14). Le docteur Hellé connaît Florian de longue date et le soigne depuis son adolescence. « Elle s'occupe de tout, de l'argent, des tableaux, de ma folie », avoue-t-il.

Hellé porte un nom emblématique. Elle est celle qu'on hèle et qu'on interpelle. Et, même si la transcendance est absente du récit, Hellé en est la figure tutélaire. Résidant et travaillant à Paris, elle ne se déplace pas. La communication avec Florent s'effectue par téléphone. Hellé reste invisible. Elle gère à distance et ne fera le déplacement qu'à la fin du roman, lorsque Florent aura terminé son œuvre. Elle donne d'ailleurs son nom au dernier chapitre (ch. XI) où l'on apprend que c'est elle qui a « lancé (Florent) dans l'immense aventure du déluge » (Bauchau 2010, 167). C'est elle également qui avait demandé à Florence d'accompagner Florent. Au regard du texte biblique, Hellé incarne, en quelque sorte, la figure divine.

¹¹ Noé, sa femme, leurs trois fils et leur épouse respective constituent un groupe de huit personnes (Gn 7, 7 ; 8, 16) ; Florian réunit également autour de lui sept personnes (Hellé, Florence, Simon, Margot, Jerry, Albert, Antoinette).

¹² Dans la mythologie, pour échapper à sa belle-mère, Hellé tombe dans la mer, entre Sigée et la Chersonèse, dans le détroit qui porte désormais son nom, l'Hellespont. Valerius Flaccus en fait une divinité marine (*Argonautiques* II, 588-589).

Mais, par certaines de ses attitudes et de ses décisions, Florian prend aussi des allures de démiurge. En invitant Florence, déboussolée, à peindre et à participer pleinement à la réalisation de la vaste toile, Florent lui ouvre le chemin de la guérison. Le choix des deux prénoms n'est pas innocent ; ils se répondent dans une altérité artistique, comme frère et sœur en peinture. Florian a quelque chose de dionysiaque dans ses excès et sa folie, Florence est davantage apollinienne et s'apparente à la Renaissance italienne.

L'intertextualité biblique se démultiplie sous le regard du peintre. Florian protège Florence jusqu'à la donner comme « Ève promise » à Simon (Bauchau 2010, 130). Sur la toile, il assimile ainsi le couple à Ève et à Adam, puis à Marie et Joseph, venus prêter main forte à Noé dans la construction de l'arche. Par sa participation à l'œuvre et ses sentiments envers Florence, Simon connaît une réhabilitation intérieure. Il retrouve sa vocation première et s'implique pleinement dans l'atelier. Puis, c'est Marie, sous les traits de Florence, qui organise autour d'elle le travail des femmes présentes sur le chantier¹³. Cette mise en abîme au milieu des flots du déluge plonge tous les membres de l'atelier dans une vertigineuse traversée biblique.

Les blessures de l'enfance de Florian, le manque d'identité de Florence, l'existence sans objectif de Simon sont autant de raisons d'expliquer le mal-être initial des personnages. Mais, embarqués dans le même projet, dans la même arche, chacun va peu à peu se reconstruire au contact enrichissant de l'autre. « Cette œuvre n'est pas la mienne, elle est la nôtre » reconnaît humblement Florent (Bauchau 2010, 164).

Les autres personnages Margot, la « vraie amie » de Florence, et Antoinette, plus discrète (Bauchau 2010, 13, 27, 55, 64) ; Inès (Bauchau 2010, 28) ; Albert (Bauchau 2010, 16, 42, 53, 139) représentent le lien avec l'extérieur. Ils témoignent de la dure réalité de la vie humaine. Car l'arche ne modifiera pas la nature humaine. « Le monde est dur. Le déluge le lave mais le recouvre aussi de boue » (Bauchau 2010, 147). Florent en dégage le triste constat. Les hommes resteront « toujours les mêmes, surchargés de désirs impossibles, et prêts à se précipiter, la tête haute, dans le malheur, les guerres et la famine » (Bauchau 2010, 136). Toutefois l'arche aura permis de sauver des vies et aura assuré la pérennité de l'humanité.

4. « L'ŒUVRE INFINIE » (BAUCHAU 2010, 164)

L'œuvre monumentale est peinte sur deux immenses toiles (Bauchau 2010, 48-49) et a des allures de polyptyque. Ses dimensions importantes permettent d'y inclure plusieurs épisodes bibliques et de donner à l'ensemble une dimension narrative. Florence en prend conscience lorsque Florent regrette que telle scène s'avère trop petite :

« Nous comprenons alors qu'il a un projet beaucoup plus vaste que nous l'imaginions et qu'il s'agit de raconter avec des lignes et des couleurs toute l'histoire de la construction de l'arche. » (Bauchau 2010, 134)

¹³ « Le personnage de la Vierge Marie (lui aussi profondément réinventé et réinvesti par Henry) y subit en effet un sort comparable – en plus violent encore – que celui de Diotime dans *Cedipe sur la route* », comme le signale Watthée-Delmotte 2013a, 60.

Mais la représentation du Déluge ne se limite pas à l'événement lui-même ; elle prend une dimension cosmique et englobe toute l'humanité¹⁴. Le trio peint :

« le déluge, notre planète et sa courte histoire. La Bible, la Grèce, Rome, l'islam y ont leur place. Le Vedânta, la *Bhagavad-gîta*, les Royaumes combattants, le Tao, les monastères cisterciens, les Indiens d'Amérique et les mythes d'Afrique, tout y figure dans un entremêlement sacré. » (Bauchau 2010, 155)

La « grande œuvre » de Florian s'apparente à un bouclier d'Achille homérique¹⁵, tant il réunit de scènes et de personnages. Mais Bauchau ne nous livre pas une ekphrasis. Chapitre après chapitre, il nous décrit la lente avancée de ce vaste chantier pictural. Florian et ses amis s'attellent d'abord à la situation qui précède le déclenchement du déluge. Apparaît alors une ville encombrée, démesurée où règne un certain « chaos » (c'est d'ailleurs le titre d'un chapitre)¹⁶. Une cité inhumaine où l'homme n'a plus sa place. Puis, le déluge vient tout détruire. Cités réelles et mythiques, imaginaires ou historiques, s'effondrent : les remparts de Troie, la tour de Babel et les gratte-ciels de Manhattan (Bauchau 2010, 162-163).

Bauchau nous donne à lire et à voir une peinture en train de se faire, « une seule toile avec d'innombrables scènes » (Bauchau 2010, 136). Dans un effet de miroir, cet immense kaléidoscope qui retrace l'histoire de l'humanité est mis en parallèle avec la propre histoire intérieure des exécutants de la toile. Dans un mimétisme saisissant, la réalisation de la toile projette Florian et ses amis dans leur propre vie¹⁷. Création artistique et existence individuelle s'interpénètrent ; la réalité devient peinture et la peinture reflète une part de la réalité de chaque protagoniste. Florian dessine « une grande ville orientale et pécheresse, une ville qui flambe » (Bauchau 2010, 84) alors que Simon représente « une ville en fils de fer barbelés » dans laquelle il « déverse toute la haine de ses années de prison » et Florence, malgré elle, habite déjà dans la « ville d'amour » qui n'existe pas (Bauchau 2010, 86). La peinture est vivante et invite les personnages à y pénétrer de plein pied pour y dévoiler leur jardin secret et se libérer de leurs frayeurs. À l'instar des différentes couches de la peinture qui se superposent sur la toile certaines s'effacent pour laisser la place à d'autres, tel un palimpseste pictural, les différentes strates du récit s'entremêlent¹⁸.

Lorsque l'œuvre est achevée – travail de « plusieurs années » (Bauchau 2010, 155, 163) –, Florent confie à Florence le soin de lui donner un titre. Elle propose « L'Œuvre infinie » car, explique-t-elle, il s'agit d'« une œuvre qu'on ne peut pas finir, parce qu'elle va vers la vie. La vie qui continue et qui continuera sous des formes imprévisibles » (Bauchau 2010, 164).

¹⁴ Henry Bauchau a affirmé qu'il ne s'était pas inspiré d'un tableau particulier pour décrire l'œuvre de Florent. Néanmoins Alicja Ślusarska a établi un parallèle entre le roman et la fresque de Michel-Ange sur la voûte de la chapelle Sixtine (Ślusarska 2014).

¹⁵ En plusieurs passages, Bauchau fait référence à des auteurs anciens et à des figures mythologiques : Nausicaa de l'*Odyssée* (Bauchau 2010, 86), Agamemnon chez Eschyle (Bauchau 2010, 87). Claude de la Genardière précise : « Le long compagnonnage d'Henry Bauchau avec la mythologie est une belle illustration de ce qu'un créateur peut faire de cette « matière fantasmomythique » qui habite notre vie psychique » (Genardière de la 2011, 14).

¹⁶ Chapitre 6. Cf. Bauchau 2011, 82 : « d'une œuvre qu'on ne peut pas finir, parce qu'elle va vers la vie. La vie qui continue et qui continuera sous des formes imprévisibles ».

¹⁷ Cette situation invite à un rapprochement avec le professeur de peinture Serge Valène dans *La Vie mode d'emploi* de Georges Perec, lorsqu'au chapitre XXVIII le peintre est hanté par l'idée d'un tableau représentant toute l'histoire de l'immeuble dans lequel il réside.

¹⁸ Myriam Watthée-Delmotte fait remarquer à juste titre que « le thème de l'œuvre collective s'applique ici non seulement à la pratique, mais aussi à l'importance du regard d'autrui sur le travail de l'artiste » (Whattée-Delmotte 2013b, 147).

5. « POUR RÉDUIRE CE FEU IL FAUDRAIT LE DÉLUGE. »
(BAUCHAU 2010, 123)

Le feu avec lequel Florian détruit ses dessins, peintures et autres croquis symbolise ses propres démons, sa vulnérabilité, sa maladie. De manière symptomatique, au début du roman, Simon et Albert ont toujours auprès d'eux un extincteur (Bauchau 2010, 18). Le docteur Hellé livre son diagnostic à Florian : « Tu es un prophète du feu, qui se prend pour un prophète des cendres » (Bauchau 2010, 121). Sa souffrance s'exprime à travers le feu destructeur et le refus du regard d'autrui sur son travail. À travers ce récit exigeant, Bauchau interroge le mal indissociable de la condition humaine.

En peignant l'immense toile, Florian va se libérer peu à peu de son mal de vivre, de cette rage intérieure qui correspond à la colère divine dans la *Genèse* (Gn 6, 6-7). Il va exorciser ses démons et calmer le feu qui le brûle jusqu'à déclarer :

« Le feu, oui, le feu est toujours là, mais il ne brûle plus du tout » (Bauchau 2010, 155)

Chez Bauchau, le déluge est aussi l'histoire d'un incendie à éteindre.

L'eau – symbolique – du déluge sera seule capable d'éteindre ce feu dévastateur. Le docteur Hellé l'affirme comme une prescription imparable : « Pour réduire ce feu, il faudrait le déluge » (Bauchau 2010, 123). Les eaux torrentielles vont permettre d'éteindre le feu incandescent qui consumait Florian de l'intérieur. Florence le révèle à Simon : « Je vois Florian comme Noé. C'est un rescapé du déluge » (Bauchau 2010, 138). Une fois l'œuvre achevée, il sera capable d'exister par lui-même¹⁹. Le déluge de Bauchau a une valeur salutaire. Il n'a pas pour but de détruire mais de reconstruire. Loin d'être une punition, il est une étape inopinée, voire inespérée, vers l'affirmation de soi. S'il s'agit d'une forme de purification, elle est positive. La guérison de Florent est parallèle à la réalisation de son œuvre.

Le roman se termine sur une note optimiste. Il met en scène Hellé, la psychiatre, la plus âgée du groupe, et le jeune Jerry, le fils d'Inès, avec lequel le peintre a entretenu une relation paternelle en échangeant dans une langue qui leur est propre. Deux générations qui incarnent respectivement le passé et l'avenir. Hellé prévient que le peintre, vieillissant, ne tardera pas à mourir et Jerry lui apprend la promesse qu'il lui a faite : parachever la toile en composant un « arc-en-ciel en musique » (Bauchau 2010, 170)²⁰. Ce n'est donc pas seulement la peinture qui est convoquée comme puissance rédemptrice ; à la disparition de son auteur, la musique viendra compléter et parachever son œuvre²¹.

Dans la *Genèse*, à la sortie de l'arche, Dieu a placé un arc au milieu des nuages comme signe de l'alliance renouvelée avec tous les êtres vivants sur la terre ; il se réconcilie avec sa création (Gn 9, 12). Dans le roman de Bauchau, l'alliance est humaine. La réalisation de la vaste toile a permis à chacun des protagonistes, en premier lieu à Florian, de trouver son équilibre, et a donné à chaque vie une impulsion nouvelle. Le déluge a ici une dimension apocalyptique, au sens étymologique de dévoilement. Il révèle les êtres à eux-mêmes. L'achèvement de l'œuvre réunit les protagonistes dans un nouvel élan de vie. Au-delà de leur statut de survivants et de rescapés, ils sont réhabilités dans leur quête de soi :

¹⁹ À la fin du roman *Edipe sur la route* (1990), le personnage de Clios devient lui-même peintre après avoir découvert combien l'art et sa pratique sont salutaires. Voir Surmonte 2020, 122.

²⁰ Myriam Watthée-Delmotte fait justement remarquer : « Ainsi réapparaît, *in fine*, le langage verbal et musical. Nourrie par un souffle corporel, la parole devenue chant est pour Henry Bauchau le véritable support de l'accomplissement, mais le passage par l'image en est un puissant catalyseur » (Watthée-Delmotte 2013b, 148).

²¹ Rappelons à ce sujet qu'Henry Bauchau rédigea le livret d'*Edipe sur la route* pour l'opéra composé par Pierre Bartholomée (Watthée-Delmotte 2005, 116-125).

« Cette admirable vision de la survivance de la vie, malgré le déluge, semble miraculeuse. Mais il n'y a pas de miracle, rien que le lent apprentissage de la vie et de l'art par Florian. » (Bauchau 2010, 170)

6. « LA PEINTURE EST LÀ EN LUI. ENTRE NOUS. EN NOUS. »
(BAUCHAU 2020, 49)

L'intertexte biblique dans le roman d'Henry Bauchau est riche et complexe. Un soir dans l'atelier, Florence lit à voix haute le passage de la *Genèse* sur le Déluge ; Simon qui a sous les yeux la toile en cours s'exclame à juste titre :

« 'C'est pas comme ça dans le livre', et cela fait rire Florian. » (Bauchau 2010, 133)

Florian a raison de rire. Tout œuvre d'inspiration biblique débouche nécessairement sur une lecture personnelle et une interprétation renouvelée de la péripécie retenue. Dans un effet de miroir déformé, cette réécriture enrichit à son tour le texte biblique d'une approche inédite. C'est une intertextualité revisitée à la lumière de la psychanalyse qu'Henry Bauchau déploie dans son récit. Le déluge bauchaulien se lit à plusieurs niveaux, à la fois chaos extérieur et tempête intérieure, souvenir biblique et réalité quotidienne au sein de l'atelier et dans l'arche représentée.

La lente réalisation de cette immense peinture qui demande plusieurs années transforme l'errance des personnages en une libération et une renaissance. Elle a une valeur initiatique et permet à chacun de se découvrir en profondeur et de s'assumer pleinement. Le tunnel dessiné et percé par Florian conduit à la guérison inespérée de Florence. Pratique artistique et analyse psychanalytique se nourrissent d'un mythe biblique aux flots tumultueux mais salvateurs. L'expérience des arts est un thème récurrent au sein de l'œuvre d'Henry Bauchau. Dans *L'Enfant bleu*, publié en 2004, le personnage principal est un enfant artiste dénommé Orion ; il se réconcilie avec lui-même grâce au dessin. On peut considérer qu'il réapparaît à l'âge adulte sous le nom de Florent dans le *Déluge*, écrit six ans plus tard²².

Ce n'est pas sans raison que le titre de l'œuvre ne comporte pas d'article (*Déluge*) et s'offre à une large appréciation. Le déluge n'appartient pas seulement aux Écritures. Il a une résonance très actuelle et fait écho aux déluges des temps modernes. Finalement, au crépuscule de sa longue vie, Henry Bauchau délivre dans *Déluge* un message humaniste qui prône la solidarité entre les êtres et dans lequel l'art permet à l'homme d'assumer sa condition, comme il l'a lui-même confié :

« la série de scènes que le peintre rassemble, c'est aussi l'histoire du monde, de notre monde actuel, avec ces moments de déluge dont on sort par la petite porte, comme cela s'est passé pour la dernière crise. On peut espérer toujours qu'il y aura une arche qui viendra à notre secours ! » (Prioul 2010)

²² Margherita Amatulli écrit : « Orion semble réapparaître sous le nom de Florian (...) Les résonances qui unissent les deux romans incitent à considérer *Déluge* comme la suite de *L'Enfant bleu* » (Amatulli 2012, 9-10).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Amatulli, Margherita. 2012. « *L'enfant bleu et Déluge* d'Henry Bauchau, 'sur le terrain miné de l'art et de la psychanalyse' ». *Cahiers de narratologie* 23 : 1-16. <http://journals.openedition.org/narratologie/6612>, consulté le 5 mai 2024.
- Anthonioz, Stéphanie. 2015. « Le Noé biblique dans ses diverses perspectives littéraires ». *Revue de l'histoire des religions* 4 : 499-518.
- Bauchau, Henry. 1990. *Œdipe sur la route*. Arles : Actes Sud.
- Bauchau, Henry. 2009. « Le rêve dans la vie d'un écrivain ». *Le Journal des psychologues* 272 : 40-43.
- Bauchau, Henry. 2010. *Déluge*. Arles : Actes Sud.
- Bauchau, Henry. 2012. *Pierre et Blanche. Souvenirs sur Pierre Jean Jouve et Blanche Reverchon*, Arles : Actes Sud.
- Beaude, Pierre-Marie (éd.). 1997. *La Bible en littérature. Actes du colloque international de Metz*. Paris : éditions du Cerf.
- Blanchot, Maurice. 1955. *L'espace littéraire*. Paris : Gallimard.
- Boyer, Frédéric (dir.). 2001. *Bible, nouvelle traduction*. Paris : Bayard.
- Bruckner, Nicolas. 2019. « La Bible en littérature. Nouvelles approches », *ThéoRèmes*14. <https://doi.org/10.4000/theoremes.2530>, consulté le 30 avril 2024.
- Fognini, Mireille. 2012. « Naviguer vers l'inconnu après Wilfred Bion et Henry Bauchau ». *Topiques* 118 : 43-57.
- Genardière de la, Claude. 2011. « À la rencontre d'Henry Bauchau ». *Les lettres de la SPF* 26 : 13-26.
- Mayaux, Catherine, et Wathée-Delmotte, Myriam. 2010. « Henry Bauchau et les arts ». *Revue internationale Henry Bauchau* 2.
- Prioul, Sylvie. 2010. « Rencontre avec Henry Bauchau ». *NouvelObs*, 20 mai 2010, <https://bibliobs.nouvelobs.com/romans/20100520.BIB5033/rencontre-avec-henry-bauchau.html>, consulté le 24 juillet 2023.
- Ślusarska, Alicja. 2014. « Si Noé était peintre pyromane ... : les rapports entre littérature et peinture dans *Déluge* d'Henry Bauchau ». *Revue du Gerflint, Synergies Pologne* 11 : 163-176.
- Surmonte, Emilia. 2020. « Dualité épistémologique de la figure de 'l'homme noir' dans l'œuvre d'Henry Bauchau ». *Études littéraires* 49 (2-3) : 115-133.
- Vanderdope, Florence. 2009. « Lorsqu'il s'agit de se taire. Réflexions sur l'écriture en compagnie de Maurice Blanchot ». *Analyses. Revue des littératures franco-canadiennes et québécoise* 4 : 17-40. <https://doi.org/10.18192/analyses.v4i1.555>, consulté le 15 mars 2024.
- Wathée-Delmotte, Myriam et Van Wymeersch, Brigitte. 2005. « Henry Bauchau et Bartholomée : du roman à l'opéra ». *Textyles* 26-27 : 116-125.
- Wathée-Delmotte, Myriam 2013a. « L'affleurement d'un mythe personnel chez Henry Bauchau ». *Revue internationale Henry Bauchau* 60 : 151-164. <http://hdl.handle.net/2078.1/134493>, consulté le 12 septembre 2023.
- Wathée-Delmotte, Myriam 2013b. *Henry Bauchau. Sous l'éclat de la Sibylle*. Arles : Actes Sud.
- Wathée-Delmotte, Myriam. 2015. « Faire œuvre du deuil : la place des morts dans l'univers romanesque d'Henry Bauchau ». *Nord'* 65 : 73-82.

KADA SE VODA I VATRA STAVE U SLUŽBU UMETNOSTI: POTOP ANRIJA BOŠOA

Pesnik, dramaturg i belgijski frankofoni romanopisac, Anri Bošo, objavio je 2010. godine delikatnu pripovetku čiji se naslov, Potop, odnosi na stvaranje monumentalne slike koja predstavlja božansku katastrofu, koju je naslikao ne tako poznati slikar. Svi likovi u fabuli razvijaju se u skladu sa ostvarenjem ovog projekta: koji ujedinjuje i donosi spasenje.

Biblijska intertekstualnost (kao i mitološka) stavljena je u službu razmatranja umetnosti i unutrašnjih puteva protagonista. Potop više ne predstavlja prirodni fenomen, već duboku introspekciju. Naracija razvija suptilni put od percepcije nepredvidivog susreta do umetničke emotivnosti i kreativne akcije. Da li će Florijan, piroman koji obično spaljuje svoje crteže i slike, uspjeti ovoga puta da sačuva svoje poslednje delo, koje je preplavljeno kao i njegova tema i prepuno boja, u kojem voda i vatra predstavljaju istu ambivalentnost?

Delo zrelosti (objavljeno nekoliko meseci pre smrti autora) i napisano suzdržanim i elegantnim jezikom, Potop Anrija Bošoa svedoči o kataraktičnoj dimenziji udruženog rada i vodi čitaoca u barku sa veoma savremenim obrisima.

Ključne reči: *umetnost, A. Bošo, Biblija, katarza, Potop, intertekstualnost, slika*

LA LITTÉRATURE FRANÇAISE DU XVII^E SIÈCLE TRADUITE EN SERBE : PROSE

UDC 821.133.1.03"16"=163.41

821.133.1'255.4=163.41

Nebojša Vlaškalić, Tatjana Đurin

Université de Novi Sad, Faculté de Philosophie et Lettres,
Département d'études romanes, Novi Sad, Serbie

ORCID iDs: Nebojša Vlaškalić
Tatjana Đurin

<https://orcid.org/0000-0001-6863-4534>
<https://orcid.org/0000-0001-7750-3923>

Résumé. Dans le présent travail, nous nous proposons d'analyser les traductions serbes des œuvres de la littérature française du XVII^e siècle. Le corpus comprend les œuvres en prose de nombreux auteurs français du XVII^e siècle (Fénelon, La Bruyère, Descartes, Pascal et d'autres). Puisqu'il s'agit d'une recherche rétrospective, le cadre théorique de notre étude est le paradigme historico-descriptif de la traductologie (descriptive translation studies). Nous présenterons les résultats de la première phase d'une telle recherche – celle de recueil de données, effectuée à l'aide du système COBISS, système de catalogage collectif virtuel des bibliothèques de la Serbie (<https://sr.cobiss.net/>). Nous avons également utilisé les données recueillies par Ljiljana Glumac-Tomović (1991), Nenad Krstić (1991) et Biljana Ristić (2016), ainsi que l'ouvrage de synthèse publié en 2019 (Histoire de la traduction littéraire en Europe médiane des origines à 1989). Notre recherche est basée sur la théorie du polysystème proposée par Itamar Even-Zohar dans les années 70 (Even-Zohar 1978). Une telle analyse traductologique permet d'identifier les normes de traduction (préliminaires et opérationnelles) (Toury 1995) adoptées par les traducteurs serbes et parfois expliquées dans le paratexte (préfaces, postfaces, notes), ainsi que d'établir la position (centrale ou périphérique) de la littérature française du XVII^e siècle dans le polysystème littéraire serbe. Selon les postulats de la théorie du polysystème, les traductions ne sont pas analysées individuellement, afin de déterminer les correspondances linguistiques et stylistiques (le degré d'équivalence), mais plutôt prises dans leur ensemble, dans le but de déterminer la place et le rôle de la littérature française du XVII^e siècle, en tant que littérature traduite, dans le polysystème littéraire serbe.

Mots-clés : littérature française, XVII^e siècle, traduction, langue serbe, polysystème.

Submitted April 30, 2024; Accepted October 29, 2024

Corresponding author: Nebojša Vlaškalić

Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Dr. Zorana Đinđića 2, 21102 Novi Sad, Serbia

E-mail: nebojsa.vlaskalic@ff.uns.ac.rs

I. LA THÉORIE DU POLYSYSTÈME

La théorie du polysystème est fondée dans les années 70, par le professeur et le traductologue israélien Itamar Even-Zohar. En s'appuyant sur le formalisme russe (Shklovskij, Tynianov, Jakobson) et sur le structuralisme tchèque, Even-Zohar crée une théorie qui envisage la littérature en tant que polysystème – le terme qui fait référence à un réseau complexe de systèmes reliés entre eux (systèmes littéraires et paralittéraires) – et il essaie d'expliquer la fonction de tous les textes (canoniques et non canoniques) dans une culture donnée (Gentzler 2001, 114). Cette théorie propose une description de la littérature traduite, en permettant d'observer des ensembles au lieu des détails isolés (Pym 2014, 115 ; Tivalkoski-Shilov 2006). De plus, la théorie du polysystème ne se concentre que sur l'étude de la littérature canonique mais elle prend en compte également les sous-cultures marginales (Hermans 1999, 114 ; Tivalkoski-Shilov 2006). Even-Zohar considère un système socio-sémiotique (par exemple la littérature d'une culture donnée) comme une structure hétérogène et ouverte, comme un polysystème dans lequel plusieurs sous-systèmes s'influencent étant dans un état de rivalité perpétuelle, mais fonctionnant en tant qu'un ensemble structuré dont les éléments sont interdépendants (Even-Zohar 1978, 1990 ; Tivalkoski-Shilov 2006). Les systèmes et les sous-systèmes entretiennent donc trois types de relations dynamiques : centre versus périphérie, systèmes novateurs versus systèmes conservateurs, systèmes canoniques versus systèmes non canoniques (Even-Zohar 1978, 1990).

Chaque polysystème est composé de centre et de périphérie et il y a une concurrence entre les tendances innovatrices et conservatrices du polysystème, ce qui assure la survie et l'évolution du polysystème : la périphérie (le plus souvent les sous-cultures marginales) nourrit le centre (la littérature canonique) par de nouveaux éléments dynamiques (Even-Zohar 1990, 13–17, 20–22 ; Tivalkoski-Shilov 2006). Des polysystèmes étrangers peuvent également servir de source d'innovation, le plus souvent à travers l'activité de traduction, lorsque les traductions se trouvent au centre du polysystème cible. Dans le cas où la littérature traduite occupe la position centrale du polysystème littéraire, les traducteurs sont plus libres d'introduire des éléments et techniques étrangers à la littérature cible. Par contre, si la littérature traduite se trouve dans la périphérie du polysystème, les traducteurs sont obligés de se limiter aux modèles et techniques existant dans la culture cible (Even-Zohar 1990, 50–51 ; Tivalkoski-Shilov 2006).

Selon Even-Zohar, il y a trois circonstances lors desquelles la littérature traduite peut occuper la position centrale d'un polysystème littéraire. C'est d'abord « quand un polysystème n'est pas encore cristallisé, c'est-à-dire quand une littérature est 'jeune', en train de s'établir », ensuite « quand une littérature est soit 'périphérique' (dans un groupe important de littératures reliées entre elles) soit 'faible', ou bien les deux », et enfin « quand il y a des tournants, des crises, ou des vides littéraires dans une littérature » (Even-Zohar 1990, 46–48, 80–81 ; Tivalkoski-Shilov 2006).

L'approche polysystémique est orientée vers le texte et vers la culture cible, en insistant sur le fait que c'est la littérature cible qui choisit les textes à traduire, selon les normes sociales et culturelles, et parfois même pour des raisons politiques et économiques. Les conditions extralinguistiques influencent donc le travail des traducteurs.

2. LES NORMES TRANSLATIONNELLES DE TOURY

En analysant le processus de la traduction et la sélection des textes sources, Gideon Toury, le collaborateur d'Itamar Even-Zohar, se focalise justement sur les normes translationnelles (*translational norms*)¹, afin d'identifier un système de règles et comprendre leur fonctionnement dans le polysystème de la littérature traduite. Selon Toury, il y a trois normes qui coexistent dans le polysystème de la traduction : la norme dominante (*mainstream*), la norme précédente (*previous*) et la norme nouvelle (*new*). La plupart des traducteurs obéissent à la norme dominante, tandis que la norme précédente (l'ancienne norme dominante tombée en désuétude) et la norme nouvelle (la future norme dominante) sont des normes périphériques (Toury 1995, 61–64).

Quant à la pratique même de la traduction, Toury distingue également trois normes qui guident le traducteur dans l'élaboration du texte cible. C'est d'abord la norme initiale (*initial norm*) qui représente le choix initial du traducteur entre l'acceptabilité dans la culture cible (approche cibliste) et la conformité avec le texte source (approche sourcière) (Toury 1995, 57). Ensuite, il y a des normes préliminaires (*preliminary norms*) qui gouvernent le choix du texte et de la langue source. Ces normes concernent donc la politique de traduction (*translation policy*) ainsi que le caractère direct de la traduction (*directness of translation*), c'est-à-dire l'acceptabilité ou l'inacceptabilité des traductions indirectes (Toury 1995, 58). Finalement, les normes opérationnelles (*operational norms*) régissent la reformulation du texte source et l'écriture du texte cible. Ce sont les décisions prises par le traducteur pendant la traduction elle-même, et elles concernent la grammaire, le vocabulaire, le style, le registre de langue, ainsi que l'acceptabilité des omissions, des additions et d'autres changements pragmatiques (Toury 1995, 58–59). Toutes ces normes se caractérisent par la spécificité socioculturelle et l'instabilité. Elles changent dans le temps, au sein d'une société qui évolue (Toury 1995, 62).

Étant donné que nous examinons l'ensemble de traductions serbes des œuvres littéraires françaises du XVII^e siècle, dans cette étude nous nous limitons à l'analyse des normes préliminaires qui régissent la sélection des textes à traduire.

Toury considère la traduction comme un comportement, un acte social (Toury 1995, 53), de sorte que le traducteur joue un rôle particulier dans une société, à un moment précis. De même, son activité traduisante est régie par les normes qui révèlent la fonction et les modalités scripturaires présentes dans l'interaction entre la littérature d'accueil et la littérature traduite dans un polysystème (Brisset 2008, 11). Pour comprendre cette fonction et ces modalités scripturales, il faut d'abord déterminer les normes préliminaires, qui englobent tous les critères qui orientent le choix du type de textes, et même des textes individuels, qu'une langue-culture particulière importe par la traduction à une certaine époque (Toury 1995, 82). Ces normes portent donc sur la sélection des textes à traduire (pays, langues, auteurs, traducteur, genres privilégiés, époques).

Puisque le polysystème littéraire ne se limite pas aux chefs-d'œuvre et aux genres littéraires « canoniques », mais englobe également des genres « marginalisés » (Baker 2009, 197–198), le modèle descriptif avancé par Even-Zohar et Toury ne se limite pas, lui non plus, aux « belles lettres », mais inclut d'autres textes, c'est-à-dire tout ce qui est sélectionné pour être traduit par une société, à un moment donné (Brisset 2008, 11).

¹ Traduction d'Antoine Berman (1995, 51) de la terminologie de Gideon Toury.

3. ANALYSE DU CORPUS

Le corpus comprend des textes littéraires traduits en serbe, mais aussi des textes philosophiques et scientifiques des auteurs français du XVII^e siècle suivants: Fénelon, La Bruyère, La Rochefoucauld, Pascal, Descartes, Madame de Sévigné, Madame de La Fayette, Bossuet, Cyrano de Bergerac et Mazarin.

Bien que notre recherche soit délimitée aux traductions des ouvrages en prose, nous avons également inclus les traductions des fables de La Fontaine dans notre corpus. Outre le fait que ses *Fables* sont l'œuvre littéraire française du XVII^e siècle la plus traduite en serbe, ce qui témoigne de l'importance de La Fontaine dans la culture cible, en étudiant les données recueillies nous avons constaté que la première traduction-adaptation de certaines fables de La Fontaine a paru en 1788, ce qui est, d'après nos recherches, la première traduction d'un texte littéraire français du XVII^e siècle en serbe. Nous avons également basé notre décision sur deux autres critères : premièrement, bien que le texte original français soit écrit en vers, la plupart des traductions des fables de La Fontaine en serbe est en prose et, deuxièmement, comme le constate Rosandić même si elle peut être écrite en vers ou en prose, la fable appartient à la prose narrative et se caractérise par des éléments de structure épique - événement, personnages et fabula (Rosandić 2005, 487).

3.1. Jean de La Fontaine (1621-1695)

La première traduction, faite par Dositej Obradović, ou plutôt l'adaptation de plusieurs fables de La Fontaine a été publiée en 1788 à Leipzig. Il s'agit d'une traduction en slave-serbe, langue littéraire du début du XVIII^e siècle au milieu du XIX^e siècle en Voïvodine. La traduction en vers, faite par Dragoslav Ilić, parue d'abord en 1926, a été rééditée en 1943, 1952, 1958, 1963, 1975, 1979 (en braille), 1986 et 2021. La traduction des *Fables* en prose par Slobodan Petković, et la traduction en vers par Branko Jovanović, ont été publiées ensemble en 1975 (rééditée en 1981 et 1995). Certaines éditions sont munies de préfaces et/ou postfaces. Des fables choisies ont été traduites d'abord en 1934 par Mita Jovanović (illustrées par Gustave Doré et accompagnées de biographie de l'auteur), ensuite en 1981 par Kolja Mićević (rééditée en 2002, 2011, 2020) et finalement par Gorica Teodosijević en 2015. Certaines fables ont été publiées dans les revues *Mostovi* (en 1970, dix fables traduites par Kolja Mićević), *Povelja* (en 2008, *Philomèle et Progné*, traduite par Kolja Mićević) et *Mali Neven* (en 2001 et 2002, trois fables, sans informations sur le traducteur). Il existe également plusieurs éditions sans informations sur le traducteur: 2008, 2009, 2011, 2012, 2013 (la maison d'édition Evro-Giunti); 2016 (Bookland); 2017 (EvroBook International); 2019, 2021, 2022 (Klett). La bande dessinée, qui contient douze fables de La Fontaine, a été publiée en 2020 : la traduction de Branislav Glumac et Branka Kostić a été réalisée d'après les traductions et les adaptations de Branko Jovanović, Slavko Ježić², Kolja Mićević, Dragoslav Ilić et Dositej Obradović³.

3.2. François Fénelon (1651-1715)

La première œuvre de Fénelon traduite en serbe paraît en 1814 à Vienne. C'est la traduction en slave-serbe des *Aventures de Télémaque, fils d'Ulysse*, réalisée par Stefan Živković, ensuite rééditée en 1865 et 1868 (publiée à Belgrade). En 1897, Dušan Đurić a

² La traduction de Slavko Ježić a été publiée en 1948 à Zagreb, illustrée par Gustave Doré et accompagnée d'une postface.

³ De nombreux albums illustrés et des compilations des fables sont exclus du corpus.

publié à Sombor son adaptation de la traduction de Živković⁴. La traduction de Stefan Živković a été rééditée en 2015, précédée d'une préface d'Irena Cvetković-Teofilović et Jelena Stošić et accompagnée de la transcription moderne du texte de la traduction. La première traduction du *Traité de l'éducation des filles*, une traduction indirecte (de l'italien) faite par Petar Vučerić, a été publiée à Budapest, en 1837. Une traduction sans informations sur le traducteur a été publiée à Svilajnac en 1907. Une traduction anonyme du *Premier dialogue*, parue au XIX^e siècle dans la revue *Beseda: list za hrišćanski život i crkvene potrebe* (1869), précède la traduction du texte intégral des *Dialogues sur l'éloquence*, réalisée par Radoslav M. Grujić et parue en 1903 à Sremski Karlovci.

3.3. Jean de La Bruyère (1645-1696)

Un extrait des *Caractères*, l'histoire d'Irène et d'Esculape (chap. *De l'Homme*), traduit en slave-serbe par Dositej Obradović, est incorporé dans son œuvre intitulée *Mezimac*, publiée en 1818 (chap. XI, p. 155-157). La traduction en serbe moderne, faite par Dragoslav Ilić et précédée d'une préface de Miodrag Ibrovac, a été publiée en 1953, ensuite rééditée en 1991, 2000 (extraits) et 2020. La traduction des extraits des *Caractères*, accompagnée d'une postface de la traductrice Ljiljana Prošić, a été publiée en 1969⁵.

3.4. François de La Rochefoucauld (1613-1680)

Les premières traductions (en slave-serbe) des extraits des *Maximes*, datant du début du XIX^e siècle, ont été publiées dans les revues *Serbskij letopis* (dans trois cahiers en 1832: 150 maximes traduites par Petar Demelić) et *Serbskij narodni list* (en 1837, sans informations sur le traducteur), ainsi que dans un volume intitulé *Zbirka raznij poleznij predmeta*, publié en 1844 par Jovan Petrov qui est aussi le traducteur des maximes. La traduction en serbe moderne de Milutin Uskoković, parue juste avant la Grande Guerre, en 1914 (d'abord des extraits dans la revue *Brankovo kolo*, et ensuite le texte intégral), a été rééditée après la Seconde Guerre mondiale, en 1979 (également en braille), 1982, 1987 et 2002. Certaines maximes, traduites par Velimir Dimić et Božidar Marković, ont été publiées en 1970 dans la revue *Mostovi*. Une nouvelle traduction du texte intégral, suivie d'une postface du traducteur Zoran Minderović, a été publiée en 2020.

3.5. Blaise Pascal (1623-1662)

Des extraits des *Pensées* ont été traduits par Jovan Petrov et publiés en 1844 dans le volume déjà mentionné *Zbirka raznij poleznij predmeta*. Un siècle plus tard, en 1946, une autre traduction des extraits, réalisée par l'hiéromoine Hrizostom (Vojinović), a été publiée, et puis rééditée tout récemment, en 2021 et en 2023 (livre audio). Il existe également plusieurs éditions du texte intégral des *Pensées*: la traduction de Jelisaveta Ibrovac-Popović et Miodrag Ibrovac, précédée d'une préface de Miodrag Ibrovac et accompagnée des notes et des références bio-bibliographiques (1965, 1972 – en braille, 1980, 1986, 1988, 1991); la traduction de Zlatan Plenković, précédée d'une préface de Danko Grlić, parue d'abord en 1969 à Zagreb, et ensuite en 1991 à Budva, précédée d'une

⁴ La traduction croate d'Ivan Fiamin a été publiée en 1879 à Zagreb. La traduction d'Ivan Širola a été publiée à Bakar, en 1880.

⁵ Selon Ljiljana Glumac, la traduction non publiée de Momčilo Nastasijević, réalisée durant la Première Guerre mondiale, serait probablement la première traduction des *Caractères* en serbe moderne (Glumac 1991, 59).

préface de Miro Glavurtić; la traduction de Branko Stanisavljević, parue en 2006 et précédée d'une préface. La traduction indirecte (de l'anglais) de Smiljana Davidova Weber, précédée d'une préface et accompagnée des notes et des références bibliographiques, a été publiée en 2003.

Même si des extraits courts du *Discours sur les passions de l'amour* (avec des extraits des *Pensées*) ont été traduits et publiés déjà au XIX^e siècle, dans la revue *Vienac* en 1870-1871 (Glumac 1991, 90), ce texte attribué à Pascal, traduit par Ana Jovanović, a été publié d'abord en 1983 et ensuite en 2001. La traduction est accompagnée d'une postface, des notes et des références bibliographiques. Le *Discours sur les passions de l'amour* a été retraduit par Bojan Savić Ostojić, publié avec sa traduction des *Écrits sur la Grâce* en 2012. La traduction est complétée d'une postface et des notes du traducteur.

La traduction serbe des *Provinciales*, suivie d'une postface de sa traductrice Mira Vuković, a été publiée en 2002. Milica Stojković a traduit deux ouvrages de Pascal: *De l'art de persuader* en 2009 (la traduction est accompagnée d'une postface, des notes et des références bibliographiques); et *Trois discours sur la condition des grands* en 2011 (préface de Pierre Nicole (1625-1695) traduite en serbe, postface et notes de la traductrice). La traduction des *Petits écrits philosophiques et religieux*, réalisée par Zoran Minderović et complétée d'une postface du traducteur et des références bibliographiques, a été publiée en 2019.

3.6. René Descartes (1596-1650)

La traduction du *Discours de la méthode* paraît d'abord en 1923, précédée d'une préface de son traducteur Ljubiša Stojanović. Après la Seconde Guerre mondiale, en 1951, la traduction de Niko Berus, accompagnée d'une postface du traducteur et des références bibliographiques, a été publiée à Zagreb. Une année plus tard, la traduction de Radmila Šajković a été publiée à Belgrade. Une autre édition, parue dans la même année, présente les traductions serbes de trois textes de Descartes (*Regulae ad directionem ingenii*, *Discours de la méthode* et *Recherche de la vérité par la lumière naturelle*). Le texte latin a été traduit par Dušan Nedeljković, tandis que le texte français a été traduit par Radmila Šajković. En 1975, cette édition, accompagnée d'une postface de Dušan Nedeljković, des notes et des références bibliographiques a été également publiée en braille. La traduction de ces trois textes, réalisée par Marko Višić et précédée d'une préface du traducteur et accompagnée des notes et des références bibliographiques, a été également publiée en 1952, à Podgorica, puis rééditée en 1997 et 2008. Une retraduction du *Discours de la méthode*, réalisée par Radmila Šajković et Dušan Nedeljković et précédée d'une préface de Petar Ž. Milosavljević, a été publiée en 1990, et ensuite rééditée en 1999. La dernière traduction serbe du *Discours de la méthode*, celle de Dušan Janić, parue en 2015, représente une édition bilingue.

La traduction des *Passions de l'âme*, suivie d'une postface de son traducteur Milan D. Tasić, a été publiée en 1969, puis rééditée en 1981, 1982 (en braille), 1989, 2002 et 2023. Les méditations métaphysiques de Descartes (*Meditationes de prima philosophia*), traduites du latin par Tomislav Ladan, ont été publiées d'abord en 1975 à Zagreb, et ensuite rééditées en 1993, 1994 (éditions bilingues) et 1998. La traduction indirecte (du français) du même ouvrage, réalisée par Ivan Vuković, a été publiée d'abord en 2011 dans la revue *Mostovi* (des extraits) et ensuite en 2012 (le texte intégral accompagné d'une postface du traducteur, des notes et des références bibliographiques). La traduction des lettres échangées

entre Descartes et la princesse Élisabeth de Bohême (*Correspondance avec Élisabeth*), réalisée par Aljoša Mimica et précédée d'une préface de Jasna Šakota-Mimica et suivie des notes et des références bibliographiques, a été publiée en 2010 et 2016 (livre audio). La *Géométrie*, traduite par Milan D. Tasić et accompagnée d'une postface du traducteur et des notes, paraît en 2017.

3.7. Madame de Sévigné (1626-1696) et Madame de Lafayette (1634-1693)

La traduction serbe des *Lettres* (choisies) de Madame de Sévigné paraît la même année que la traduction serbe de *La Princesse de Clèves* (précédée d'une préface de Dušan Milačić) – en 1953. Les deux traductions ont été rééditées à plusieurs reprises: les *Lettres* en 1969 et 2011 (éditions précédées d'une préface du traducteur Raško Dimitrijević et/ou suivies des notes) et *La Princesse de Clèves*, traduite par Živojin Živojnović, en 1961, 1966 (préface par Slobodan Vitanović), 1981, 1988, 1989, 1990 et 2015.

3.8. Jacques-Bénigne Bossuet (1627-1704)

Une traduction anonyme des trois textes de Bossuet (*Sermon sur la mort, Oraison funèbre* et *Portrait de Cromwell*) paraît en 1996 dans un volume consacré à la pratique oratoire⁶. La traduction du *Discours sur l'Histoire universelle* a été publiée en 2015, précédée d'une préface du traducteur Slobodan Damnjanović et accompagnée des notes et des références bibliographiques.

3.9. Savinien de Cyrano de Bergerac (1619-1655)

L'Autre Monde ou les États et Empires de la Lune et du Soleil, traduit par Olga Ostojić Belča et accompagné d'une postface de Dušan Belča, a été publié en 2010.

3.10. Jules Mazarin (1602-1661)

La traduction serbe du *Bréviaire des politiciens*, essai politique attribué à Jules Mazarin et publié en latin en 1684 (*Breviarium politicorum secundum rubricas Mazarinicas*), représente une traduction indirecte (du français), parue en 2017, réalisée par Olgica Stefanović et précédée d'une préface d'Umberto Ecco qui complète l'édition française⁷.

4. DISCUSSION

L'analyse a montré qu'il y a beaucoup d'éditions, mais peu de traducteurs : *Les Passions de l'âme* de Descartes (6 éditions, un seul traducteur : Milan D. Tasić) ; *Pensées* (6 éditions de la traduction de Jelisaveta Ibrovac-Popović et Miodrag Ibrovac) ; *La Princesse de Clèves* (8 éditions, un seul traducteur : Živojin Živojnović) ; *Les Caractères* (4 éditions de la traduction de Dragoslav Ilić) ; *Maximes* (5 éditions de la traduction de Milutin Uskoković). Certaines de ces œuvres ont été retraduites, telles que les *Maximes*, par Zoran Minderović en 2020, ou les *Pensées*, par Branko Stanisavljević en 2006, mais des retraductions sont plutôt

⁶ Volume publié sous la direction de Zoran S. Saramandić.

⁷ Cardinal Jules Mazarin (1997). *Bréviaire des politiciens*, trad. du latin par François Rosso, préface d'Umberto Eco, Arlea.

rares. Étant donné que les *Fables* de La Fontaine se trouvent sur la liste des livres obligatoires à lire pendant le parcours scolaire, les éditions de leurs versions serbes sont les plus nombreuses : 11 éditions de la traduction en vers par Dragoslav Ilić (de 1926 à 2021), 4 éditions de la traduction de Kolja Mićević, une nouvelle retraduction de Gorica Teodosijević en 2015 et 10 éditions sans informations sur le traducteur. Le petit nombre de traductions indirectes confirme qu'elles ne sont pas inacceptables dans la culture cible mais que les traducteurs serbes leur préfèrent des traductions directes. La plupart des traductions (et des éditions) sont munies d'une sorte de paratexte (préface, postface, notes, bibliographie, biographie de l'auteur), ce qui témoigne d'un souci non seulement de faire parvenir le texte source à la culture cible, mais également de faire comprendre le contexte historique et littéraire de l'œuvre traduite.

Les premières traductions serbes sont celles des œuvres les plus connues des auteurs les plus connus : La Fontaine (1788), Fénelon (1814, 1840, 1868, 1869, 1897), La Bruyère (1818), La Rochefoucauld (1832, 1837, 1844), Pascal (1844). Il s'agit le plus souvent d'extraits publiés dans des revues et/ou des volumes (des compilations).

À l'époque des premières traductions il n'y avait pas d'une vraie politique de traduction : il s'agit plutôt de décisions prises par des individus, des intellectuels qui choisissent des œuvres à traduire et qui pavent la voie à des traductions à venir⁸. La dynamique des polysystèmes est donc influencée par des êtres humains réels, tels que les traducteurs, par leur comportement (non seulement social mais aussi individuel), par leurs intérêts personnels, par leurs activités qui influencent leur propre travail mais aussi celui des autres (Pym 2014 : 160-176 ; Tivalkoski-Shilov 2006). Mais la prise de décision des « anciens » traducteurs serbes de traduire surtout les œuvres les plus importantes des « grands » écrivains français du XVII^e siècle a été également influencée par des facteurs historiques et socioculturels. À l'époque, la littérature serbe a été « jeune », « en crise », « faible », « périphérique », et ce sont, selon Even-Zohar (1990), les circonstances lors desquelles la littérature traduite peut occuper la position centrale et jouer un rôle très important dans le polysystème littéraire cible. Les textes sources sont largement sélectionnés en fonction de deux critères : leur prestige (des œuvres de grands écrivains) et leur visée ou leur fonction didactique. Cette finalité didactique des traductions de la première moitié du XIX^e siècle (Krstić, 2019a) est un facteur idéologique parce que l'objectif a été de (r)établir la vie culturelle et le système éducatif, de développer la littérature, de doter la langue serbe d'une littérarité qui la mettra sur le plan d'égale dignité à l'égard de « grandes » langues européennes : on traduit des fables, des maximes, des œuvres qui ont des traits didactiques et moralisateurs. La traduction relativement tardive de l'œuvre philosophique de Descartes (1923) pourrait s'expliquer par cette norme préliminaire, qui repose sur l'insistance sur la fonction didactique.

Après la Seconde Guerre mondiale, l'activité scripturale et éditoriale reprend et se renforce. À cette époque-là, la littérature serbe n'est plus si jeune, ni faible, mais elle continue à importer des œuvres étrangères. La littérature française, qui n'occupe plus la position centrale dans le polysystème serbe, reste tout de même une source importante d'ouvrages à traduire. Quant aux auteurs français du XVII^e siècle, les traducteurs (et les éditeurs) serbes continuent à s'intéresser à ceux qui ont été traduits au XIX^e siècle : on continue à traduire, retraduire et surtout à réimprimer les œuvres les plus connues de

⁸ « L'initiative des traductions est prise, dans la plupart des cas, par les traducteurs eux-mêmes, quelquefois aussi par les éditeurs. » (Nenad Krstić, 2019b)

Pascal, La Fontaine, La Rochefoucauld, mais on traduit également d'autres ouvrages de ces auteurs. De même, le polysystème serbe est enrichi de premières traductions des auteurs « moins célèbres » ou plutôt des auteurs dont l'œuvre auparavant n'a pas été considérée comme didactique, tels que Madame de Lafayette, Madame de Sévigné, et tout récemment Bossuet, Mazarin, Cyrano de Bergerac, ce qui témoigne de la finalité proprement esthétique des traductions qui se développe au cours du temps (Krstić, 2019a) et qui remplace peu à peu la finalité didactique dominant au XVIII^e et surtout dans la première moitié du XIX^e siècle.

5. CONCLUSION

Les auteurs français du XVII^e siècle dont les œuvres en prose ont été traduites en serbe sont Fénelon, La Bruyère, La Rochefoucauld, Pascal, Descartes, Madame de Lafayette, Madame de Sévigné, Bossuet, Cyrano de Bergerac, Mazarin. À cause de son importance pour la culture cible, nous avons également inclus dans notre corpus les traductions (majoritairement en prose) des fables de La Fontaine.

Les premières traductions présentent au public serbe des ouvrages didactiques et moralisateurs. À cette époque-là, la littérature française occupe une position centrale dans le polysystème serbe. Les traducteurs choisissent eux-mêmes des textes à traduire, mais de leurs traductions se dessinent déjà les contours d'une politique de traductions dont le but est le renouveau culturel et la mise en place d'un système éducatif, ainsi que l'épanouissement de la littérature et la langue nationales.

Ce but est atteint après la Seconde Guerre mondiale. On continue tout de même à (re)traduire des œuvres de la littérature française du XVII^e siècle mais la norme préliminaire ne repose plus uniquement sur l'insistance sur la finalité didactique.

Note : *Cet article est rédigé dans le cadre du projet scientifique international Les langues, les littératures et les cultures romanes et slaves en contact et en divergence, n° 1001-13-01, approuvé le 1^{er} mars 2021 par la Faculté de Philosophie de l'Université de Niš.*

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Baker, Mona, and Gabriela Saldanha. 2009. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies, 2nd ed.* London, New York: Taylor and Francis.
- Berman, Antoine. 1995. *Pour une critique des traductions : John Donne.* Paris : Gallimard.
- Brisset, Annie. 2008. « Courants sociologiques de la traduction. » *Les nouveaux cahiers franco-polonais. Aspects sociologiques et anthropologiques de la traduction*, 7 : 9–30.
- Chalvin, Antoine, Jean-Léon Muller, Katre Talviste, et Marie Vrinat-Nikolov, dir. 2019. *Histoire de la traduction littéraire en Europe médiane des origines à 1989.* D'après les contributions de : Anikó Ádám, Irina Babamova, Katarína Bednářová, Antonia Bernard, Martin Carayol, Marcel Černý, Antoine Chalvin, Marzena Chrobak, Ildikó Józán, Nenad Krstić, Jean Kudela, Mirela Kumbaro, Maryla Laurent, Hélène Lenz, Nike K. Pokorn, Riikka Rossi, Mojca Schlamberger Brezar, Tatiana Siroitchouk, Astra Skrābane, Jovanka Šotolová, Katre Talviste, Eriona Tartari, Krassimira Tchilinguirova-Ivleva, Dainius Vaitiekūnas et Marie Vrinat-Nikolov. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- COBISS : Co-operative Online Bibliographic System & Services <https://sr.cobiss.net/>
- Even-Zohar, Itamar. 1990. « Polysystem Studies. » *Poetics Today*, 11: 1. (Numéro spécial de *Poetics Today*).
- Even-Zohar, Itamar. 1978. *Papers in Historical Poetics.* Tel Aviv: The Porter Institute for Poetics and Semiotics.
- Gentzler, Edwin. 2001. *Contemporary Translation Theories.* Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.

- Glumac-Tomović, Ljiljana. 1991. *Francuski klasičari na srpskohrvatskom području*. Beograd : Naučna knjiga.
- Hermans, Théo. 1999. *Translation in Systems. Descriptive and Systemic Approaches Explained*. Manchester : St. Jerome Publishing.
- Krstić, Nenad. 2019a. « La traduction et la formation de la littérature profane. » Consulté le 22 février 2024. <https://www.histrad.info/langues/35-bosniaque-croate-serbe/89-la-traduction-et-la-formation-de-la-litterature-profane>.
- Krstić, Nenad. 2019b. « La traduction et la modernité littéraire. » Consulté le 25 février 2024. <https://www.histrad.info/langues/35-bosniaque-croate-serbe/90-la-traduction-et-la-modernite-litteraire>.
- Krstić, Nenad. 1999. *Francuska književnost u srpskim prevodima : (1775-1843)*. Novi Sad: Svetovi. [orig.] Крстић, Ненад. 1999. *Француска књижевност у српским преводима : (1775-1843)*. Нови Сад : Светови.
- Рун, Anthony. 2014. *Method in Translation History*. London, New York: Routledge Taylor & Francis.
- Ristić, Biljana. 2016. „Francuska književnost u srpskim književnim novinama i časopisima do 1941. godine.“ Doktorska disertacija, Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet. [orig.] Ристић, Биљана. 2016. „Француска књижевност у српским књижевним новинама и часописима до 1941. године.“ Докторска дисертација, Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет.
- Rosandić, D. 2005. *Metodika književnog odgoja. Temeljni metodičkknjiževne enciklopedije*. Zagreb : Školska knjiga.
- Toury, Gideon. 1995. *Descriptive Translation Studies and beyond*. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- Tivalkoski-Shilov, Kristina. 2006. *La Tierce main : Le discours rapporté dans les traductions françaises de Fielding au XVIII^e siècle*. Arras : Artois Presses Université. <https://books.openedition.org/apu/5843>. Consulté le 20 octobre 2023.

SRPSKI PREVODI PROZNIH DELA FRANCUSKE KNJIŽEVNOSTI XVII VEKA

Predmet ovog rada jeste analiza prevoda proznih dela francuske književnosti XVII veka na srpski jezik. Korpus obuhvata dela Lafontena, Fenelona, La Brijera, Dekarta i drugih francuskih autora XVII veka. Pošto se radi o retrospektivnom istraživanju, njegovo teorijsko uporište bila je traduktološka analiza iz perspektive deskriptivnog pristupa (descriptive translation studies). U radu su predstavljene rezultati prve faze istraživanja: prikupljanje podataka putem onlajn sistema kolektivne katalogizacije biblioteka Srbije COBISS (<https://sr.cobiss.net/>). Korišćeni su i podaci koje su prikupili Ljiljana Glumac-Tomović (1991), Nenad Krstić (1999) i Biljana Ristić (2016), te pregledni rad objavljen 2019. godine (Istorija književnog prevođenja u srednjoj Evropi od nastanka do 1989. godine). Sprovedeno istraživanje zasnovano je na teoriji polisistema koju je predložio Itamar Even-Zohar sedamdesetih godina prošlog veka (Even-Zohar 1978). Ovakva traduktološka analiza omogućava da se identifikuju prevodilačke norme (preliminarne i standardne) (Toury 1995) koje su srpski prevodioci usvojili, a koje su ponekad i objašnjene u paratekstu (u predgovorima, pogovorima, beleškama), kao i da se utvrdi pozicija (centralna ili periferna) francuske književnosti XVII veka u srpskom književnom polisistemu. Prema postulatima teorije polisistema, prevodi se ne analiziraju pojedinačno – radi utvrđivanja jezičkih i stilskih sličnosti (stepena ekvivalencije), već se posmatraju i analiziraju kao celina – kako bi se utvrdilo mesto i uloga koju francuska književnost XVII veka, kao prevodna književnost, ima u srpskom književnom polisistemu.

Ključne reči: *francuska književnost, XVII vek, prevodi, srpski jezik, polisistem.*

LA TRADUCTION ENTRE PERCEPTION ET ACTION - RÉFLEXIONS ET ENJEUX POUR LE TRADUCTEUR DU FRANÇAIS VERS LE MACÉDONIEN-

UDC 811.133.1'25:811.163.3

Irina Babamova

Université « Sts. Cyrille et Méthode », Faculté de philologie « Blaže Koneski »,
Département de langues et littératures romanes, Skopje, République de Macédoine du Nord

ORCID iD: Irina Babamova

<https://orcid.org/0009-0008-2560-3963>

Résumé. *Dans cet article, nous explorons les défis liés à la traduction du vocabulaire des sensations, en particulier de celui des sons, des bruits et des couleurs. Les sensations engendrent des perceptions qui, en tant qu'opérations complexes mentales, nous permettent d'organiser les données sensorielles, de former une représentation des phénomènes extérieurs et de comprendre le monde réel. En traduction, la perception du traducteur est conditionnée par celle de l'auteur. Elle se présente plutôt de façon virtuelle, car il s'agit de percevoir à travers les mots du texte qu'il faudra traduire en saisissant la perception de l'auteur.*

Qu'il s'agisse de la perception visuelle, auditive ou autre, la perception de l'auteur se manifeste à travers un vocabulaire spécifique. La compréhension du message repose sur la capacité du traducteur à « voir les couleurs et les images » ou à « entendre les sons » présents dans le texte source, à interpréter correctement le sens du lexique lié à différentes sensations et à les relier à ses connaissances et à sa compréhension du monde.

En nous basant principalement sur un corpus d'exemples tirés de dictionnaires et de textes littéraires, nous tentons d'illustrer les défis inhérents à la traduction des éléments sensoriels tels que les sons, les bruits et les couleurs. Les langues observées sont le français et le macédonien.

Mots clés : *traduction, perception, traduction des sons, traduction des couleurs*

L'acte de traduire, n'étant pas qu'une simple opération linéaire de transfert de mots d'une langue à une autre, constitue une démarche complexe qui met en relation deux cultures et deux façons de penser. C'est un acte créatif au cours duquel le traducteur se trouve souvent confronté à des décisions complexes, allant au-delà du choix des mots justes. Dans cette démarche traduisante, il est essentiel d'être à la fois précis et sensible aux

Submitted September 24, 2024; Accepted October 31, 2024

Corresponding author: Irina Babamova

University of Sts. Cyril and Methodius, "Blaže Koneski" Faculty of Philology, Skopje, North Macedonia

E-mail: irina_babamova@yahoo.com

nuances sémantiques afin de les restituer de manière appropriée dans la langue d'arrivée. Cet article se propose de partager quelques réflexions sur les défis que pose la traduction des sons et des couleurs et les obstacles à éviter pour le traducteur.

1. LA PERCEPTION ET SON ENJEU DANS LA TRADUCTION

Considérée comme un processus mental qui transforme nos sensations en images significatives, la perception nous permet de prendre conscience du monde qui nous entoure. La relation de synonymie partielle entretenue entre le terme *perception* et les mots tels que *compréhension*, *connaissance*, *discernement*, ou encore *entendement*, *image* et *représentation* illustre bien l'étendue de ce processus ainsi que la complexité de notre interaction avec la réalité.

La perception peut revêtir diverses formes qui correspondent aux différents sens par lesquels nous interagissons avec notre environnement. Sans négliger la complexité de la perception tactile, gustative ou olfactive – dont les liens étroits avec la mémoire et sa capacité d'évoquer des lieux, des moments ou des personnes spécifiques du passé ont été si admirablement décrits par Marcel Proust – nous nous attarderons tout particulièrement sur les perceptions visuelle et auditive, leur expression dans la langue et les défis qu'elles posent en traduction. La première nous informe sur la lumière, la forme ou la couleur des objets, tandis que la deuxième se rapporte aux situations sonores qui font souvent référence aux bruits de la nature tels que le son de la pluie, le chant d'un oiseau, le murmure d'un ruisseau ou d'une rivière, la voix d'une personne, etc. Qu'il s'agisse de perceptions réelles ou de sensations fictives, imaginées par l'auteur pour les besoins de son acte de création littéraire, ces expériences impliquent une dimension cognitive et mobilisent ses souvenirs lui permettant de transformer les sensations en signes linguistiques qu'il intègre dans ses phrases et textes. De cette manière, la perception de l'auteur, qui est fortement imprégnée par la culture de son milieu social, se transpose en langage et, inversement, la langue entre en jeu pour traduire la perception de l'auteur.

La perception visuelle ou auditive d'un individu ne se contente pas de retranscrire fidèlement la réalité extérieure, elle la filtre et la reconstruit. Cela signifie que deux individus peuvent percevoir une même situation de manière très différente, en fonction de leurs propres cadres de référence. Ces différences de perception sont davantage accentuées lorsque ces cadres de référence se rapportent à deux cultures enracinées dans différentes mémoires collectives, chacune se reflétant à sa manière dans la langue qui lui est propre. Dans ce contexte, l'auteur et son traducteur incarnent de façon idéale ces deux individus.

2. LA TRADUCTION : DE LA PERCEPTION À L'ACTION

Une fois filtrée, la réalité perçue par un individu – en l'occurrence, par un auteur – se présente sous une forme textuelle. Celle-ci peut, par la suite, être enrichie et investie de connotations culturelles ou de significations plus complexes, métaphoriques ou symboliques et qui constituent les véritables défis pour la traduction interlinguale.

La traduction interlinguale ou « la traduction proprement dite » (Jakobson 1963 : 79) peut, quant à elle, être considérée comme une extension du processus de perception. Elle implique un acte de compréhension et de reformulation des idées, des concepts et des émotions perçus par le traducteur d'un texte source ainsi qu'un acte de transposition dans un autre système linguistique et culturel. Autrement dit, elle requiert la mobilisation de

notre *bagage cognitif*. Marianne Lederer définit le *bagage cognitif*, proposé dans le cadre de la Théorie interprétative de la traduction, comme « l'intégralité du savoir notionnel et émotionnel qu'un individu acquiert à travers : 1) son vécu personnel (savoir empirique) ; 2) le langage (ce qu'il apprend par la lecture, l'enseignement, les conversations, la télévision, etc.), 3) sa propre réflexion. » (Lederer 1994 : 211) Il en découle que c'est le *bagage cognitif* du traducteur qui lui permet de faire le premier pas, à savoir comprendre le message à traduire, condition *sine qua non* d'une bonne traduction interlinguale. Étant donné que la transposition de la charge sémantique est conditionnée par la perception réussie et détaillée des nuances culturelles présentes dans la langue source, le traducteur, en tant que médiateur interlingual ou interculturel, doit faire preuve de connaissances, de discernements et d'interprétations critiques afin de saisir l'ensemble des valeurs sémantiques dont un mot ou une expression est investi(e) et de le/la rendre de manière fidèle et intelligible dans la langue cible. Selon les mots de Franz Rosenzweig,

« Traduire, [...], c'est servir deux maîtres : l'étranger dans son œuvre, le lecteur dans son désir d'appropriation. Auteur étranger, lecteur habitant la même langue que le traducteur. Ce paradoxe relève en effet d'une problématique sans pareille, sanctionnée doublement par un vœu de fidélité et un soupçon de trahison. Schleiermacher, [...], décomposait le paradoxe en deux phrases : "amener le lecteur à l'auteur", "amener l'auteur au lecteur". » (Riccœur 2004 : 9)

Lorsqu'il s'agit de traduire un texte évoquant les perceptions visuelle et auditive de l'auteur, le traducteur doit, avant tout, identifier les sensations décrites dans le texte source, puis les relier à ses propres connaissances et à sa propre compréhension du monde pour en trouver des équivalences culturelles et linguistiques. Il doit ensuite passer à l'action – restituer ces sensations de manière aussi authentique que possible dans la langue cible. Cela implique une sensibilité aigüe aux différences culturelles dans la manière dont les sensations visuelles et auditives sont perçues et exprimées, et une navigation subtile entre ces univers sensoriels distincts. L'équilibre délicat entre fidélité au texte source et adaptation à la langue cible constitue le cœur même de l'art de la traduction.

Dans cette perspective, la réflexion sur les liens entre perception et traduction nous invite à approfondir nos considérations sur les subtilités de la communication humaine ainsi que sur le rôle du traducteur en tant que médiateur dans la communication interlinguale.

3. LES SUBTILITÉS DE LA COMMUNICATION HUMAINE ET LE RÔLE DU TRADUCTEUR

En tant que phénomène complexe et multidimensionnel, où la perception joue un rôle fondamental, la communication humaine s'appuie sur des acquis ainsi que sur des mémoires individuelles et collectives, sur des idées et attitudes qui sont bien souvent enracinées dans des représentations spécifiques au contexte socioculturel que l'on habite. C'est cette perception globale de la réalité qui est ensuite communiquée sous forme de textes, d'images, de gestes, ou d'autres formes de communication. Lorsque le traducteur, dans son rôle de médiateur, entreprend de traduire un texte communiqué par un auteur ou écrivain, il se confronte aux expériences sensorielles que l'auteur lui communique. Dans son effort de restituer les expériences sensorielles réelles ou imaginées de l'auteur, le traducteur devient un passeur de sensations telles que le chant d'un oiseau ou, encore, la teinte rosée du ciel au soleil levant. Sa propre perception est donc profondément conditionnée par celle de l'auteur du texte source

qu'il doit interpréter avec justesse dans la langue cible. Il convient de souligner que, dans le vaste domaine de la communication, l'un des défis les plus intrigants réside dans la traduction du vocabulaire des sensations, notamment celui des couleurs, des bruits et des sons.

3.1. Traduire les couleurs, c'est voir à travers les yeux de l'auteur

Les couleurs, les formes, les mouvements, les sons, etc. perçus par l'auteur du texte source, qu'ils soient réels ou issus de son imagination, sont souvent à l'origine de significations largement reconnues et facilement identifiables par les lecteurs de différents milieux socioculturels¹. La sémantique des couleurs en français, qu'elles soient primaires (bleu, jaune, rouge), secondaires (vert, orange, violet) ou tertiaires, résultant du mélange d'une couleur primaire et d'une couleur secondaire, est effectivement transmise par des adjectifs. En outre, l'auteur du texte source peut y intégrer des adjectifs descriptifs qui sont élaborés soit par métonymie, en faisant référence au pigment ou à un élément naturel, soit en référence à un fruit, un toponyme, etc. Ces adjectifs peuvent parfois être utilisés directement en tant que noms, comme dans les expressions *un mauve profond* ou *un beau turquoise*. Ainsi, le traducteur doit être en mesure de distinguer entre le rouge écarlate et le rouge garance, le rouge indien, le rouge cerise, le rouge magenta ; entre le bleu marine et le bleu ciel, le bleu pastel, le bleu de Prusse (Berlin) ; entre le jaune citron et le jaune miel, le jaune or, ou encore entre le jaune blé et le jaune de Naples. Il existe, également, de nombreuses teintes de vert, allant du vert lime vif au vert forêt profond ainsi que des mots liés à la couleur verte ou à ses nuances : verdâtre, verdoyant, verdure. La précision de la traduction de ces nuances du vert, tout comme celle des couleurs évoquées précédemment pose des défis uniques.

Mais les couleurs ne se contentent pas de décrire uniquement des aspects visuels dans le texte source. Elles sont souvent investies de significations symboliques et de connotations culturelles qui peuvent être inconnues ou inhabituelles pour les locuteurs de la langue cible. Cela est particulièrement vrai pour les expressions phraséologiques dans lesquels les adjectifs de couleur, en particulier ceux des couleurs simples (*bleu, vert, rouge, etc.*) acquièrent des significations spécifiques, enrichissant ainsi l'expression de nuances sémantiques supplémentaires. Parfois cela signifie pour le traducteur qu'il doit trouver des équivalents culturels. D'autres fois, lorsque la métaphore entre en jeu, la tâche du traducteur se complique, lui demandant de se mettre en quête du symbolisme et des connotations qu'un emploi métaphorique d'une couleur peut générer afin de communiquer le message de l'auteur. Dans ces cas, le traducteur doit être en mesure d'assurer la perception du lecteur, c'est-à-dire de « faire voir » et de faire comprendre au lecteur à travers les mots de la langue cible.

Prenons l'exemple du blanc et du noir. Dans la plupart des cultures occidentales, le blanc symbolise la pureté et l'innocence, tandis que dans d'autres cultures, notamment en Asie ou en Afrique, le blanc est associé au deuil et à la mort, symbolisant ainsi la pureté de l'âme du défunt et la lumière vers laquelle elle se dirige. En ce qui concerne la symbolique de la couleur noire dans les cultures européennes, elle est généralement associée à la tristesse et au deuil. Citons à ce sujet le titre du drame *Crnila* de l'écrivain macédonien Kole Čašule. Cette œuvre s'inspire d'un événement tragique de l'histoire macédonienne

¹ « En français (et dans les cultures occidentales), on considère qu'il y a onze « focus » ou « champs » de couleur désignés par les termes génériques : noir, blanc, rouge, jaune, vert, bleu, brun, gris, violet, orange, rose. » (MOLLARD-DESFOUR 2018 : 24)

entre les deux guerres et décrit le poids du malheur que portaient les Macédoniens à cette époque. Les mots d'un des personnages principaux, Milka, le confirment : *Kako samo za nas, Makedoncite, da se sozdađeni site crnila na ovoj vek.* (Čašule 2002 : 7) (fr. *Comme si tous les malheurs* (ou : *toute la noirceur*) *de ce siècle étaient créés juste pour nous, les Macédoniens*).

Le titre *Crnila* est traduit en anglais par *Darkness*. Bien que le drame n'ait pas encore été traduit en français, cela devrait guider le traducteur en français vers le symbolisme véhiculé par son titre : les ténèbres et le malheur associés à la couleur noire, et pas seulement la perception de la simple couleur noire. À la lumière de la symbolique du blanc et du noir, il serait intéressant de se demander quelle couleur, quelle nuance ou quelle autre solution serait choisie pour traduire le titre *Crnila* (*Darkness*) dans une langue asiatique où le blanc est plutôt associé au deuil.

La couleur bleue revêt de nombreuses significations culturelles et émotionnelles qui se manifestent dans son emploi linguistique. Elle est souvent associée à la sérénité ou au calme et en tant que couleur apaisante, elle peut évoquer un sentiment de tranquillité et de paix. L'adjectif *bleu* et son dérivé *bleuâtre* sont souvent associés à la fraîcheur, notamment lorsqu'ils désignent des éléments comme l'eau, le ciel ou la glace. Ces mêmes associations sont attribuables aux dérivés macédoniens de l'adjectif *sin* [син], équivalent macédonien de *bleu*, tels *sinost*, *sinevina*, *sinevica* ou *sinilo*. Cependant, l'adjectif *bleu* est également associé à la confiance et à la fiabilité ce qui explique son utilisation courante dans les domaines des affaires et de la politique. Néanmoins, le bleu peut aussi évoquer la peur, comme le confirme l'expression *avoir une peur bleue* qui désigne un sentiment de peur intense pouvant entraîner un changement de couleur au niveau du visage humain. La couleur bleue n'ayant pas développé la même connotation en macédonien, le message de cette expression ne pourrait être transmis en macédonien qu'en recourant à l'adjectif *bled* (fr. = *pâle*) qui évoque également le changement de couleur du visage sous l'effet de la peur. Ainsi, *il a eu une peur bleue* se traduirait par *toj preblede* en macédonien.

Pour ce qui est du *rouge*, il peut évoquer en Occident des connotations émotionnelles telles que la passion et l'amour, ainsi que des réactions affectives comme la colère et le danger. En revanche, en Orient et dans les pays d'Asie, il est plutôt associé à la chance et à la prospérité. Cependant, ces connotations émotionnelles du rouge ne se correspondent pas toujours d'une langue à l'autre. Selon le contexte, le rouge peut exprimer un sentiment de timidité ou de colère, comme dans les phrases : *Son visage a rougi* = (mac.) *Pocrvene vo liceto* ou *Il était tout rouge de colère* = (mac.) *Liceto mu se vcrvi od lutina*. Être rouge de colère peut être paraphrasé par *Entrer dans une colère noire* qui désigne un état de colère intense. Néanmoins, la relation entre le rouge et le sentiment de colère dans l'expression métaphorique *Il a vu rouge* reflète la perception d'un locuteur français, mais pas celle d'un locuteur macédonien ou d'un locuteur de la région balkanique qui associeraient ce contexte plutôt à la perception d'une nuance du noir, ou de l'obscurité tout simplement. Ainsi, lorsque les Français disent *Il a vu rouge*, les Macédoniens diraient au sens figuré : *mu se stemni*, *mu se smrkna*, ou encore *mu padna mrak na oči* (littéralement en français : *l'obscurité est tombée sur ses yeux*). Si l'on considère le macédonien comme langue de départ les expressions *mu se stemni*, *mu se smrkna*, ou encore *mu padna mrak na oči* pourraient être traduites par l'expression métaphorique *Il est entré dans une colère noire* afin de préserver le contexte chromatique.

En ce qui concerne le vert, il symbolise généralement la nature, la fraîcheur et l'espoir dans la culture française tout comme dans la culture macédonienne. Dans les deux langues, il peut être également associé à l'inexpérience ou à l'envie comme dans les exemples suivants : *Un jeune employé encore vert* = (mac.) *Mlad, se ušte zelen vrboten* ou *être vert*

d'envie = (mac.) *zelen e od zavist*. Cependant, l'expression française *Il est vert de rage* qui désigne le sentiment d'une colère extrême, ne serait comprise de manière instinctive que grâce à la présence du mot *colère* car ni dans la culture ni dans la langue macédoniennes le vert n'est associé à la colère.

Concernant la couleur jaune, elle évoque la joie et la lumière (comme le soleil), mais elle peut également avoir des connotations négatives, comme dans l'expression française *rire jaune* qui renvoie à un rire forcé qui cache une vexation. L'équivalent macédonien de cette expression fait plutôt référence à la perception gustative : *kisela nasmevka* (littéralement en français : *rire aigre*).

Ces quelques exemples qui ne sont donnés qu'à titre illustratif témoignent que la perception des couleurs a un impact significatif sur la communication verbale et contribue à la création d'une atmosphère particulière dans un texte. Ils montrent également que la façon dont les couleurs sont traduites influence la compréhension du lecteur et son interprétation correcte du message communiqué. Mollard-Desfour (2008 : 32) l'a, d'ailleurs, souligné avec précision :

« L'approche linguistique de la couleur ne constitue pas simplement un problème de langage, mais embrasse l'ensemble du patrimoine culturel. Traduire la couleur, c'est aussi penser autrement la couleur, dans les diverses langues et cultures, dans le temps et l'espace. »

3.2. Traduire les sons, c'est capturer l'âme de l'audible

Défini par le TLF comme une sensation auditive résultant de la vibration périodique d'une onde matérielle propagée dans un milieu, en particulier dans l'air, le son peut être émis par des êtres animés ou des objets. Selon le même dictionnaire, le bruit représente l'« ensemble de sons, d'intensité variable, dépourvus d'harmonie, résultant de vibrations irrégulières ». Une fois traduits en mots, les sons et les bruits du monde réel deviennent des imitations que les lecteurs – y compris le traducteur – perçoivent à travers le texte, en se basant sur leur bagage cognitif. Ces imitations sont généralement représentées dans la langue par des descriptions ou des associations liées à certains bruits mais également par des onomatopées, interjections, etc. De cette manière, la perception auditive suscitée par la lecture d'un texte acquiert une dimension virtuelle se manifestant de manière immatérielle ou indirecte. Cela exige des lecteurs et des traducteurs, d'être en mesure d'entendre, de manière virtuelle, les sons évoqués par le texte.

L'établissement de l'équivalence entre les sons et les bruits de deux langues s'avère tout aussi complexe que pour les couleurs révélant comment chaque langue s'efforce de capturer et retranscrire les expériences auditives. Dans le processus de traduction des perceptions sonores, le traducteur fait face à un double défi : il doit non seulement transposer des sons d'une langue à une autre, mais également conserver l'essence et le sens de ces sons. Cela implique de comprendre la signification culturelle, émotionnelle et contextuelle des sons, en plus de leurs aspects linguistiques. Ainsi, l'action désignée par le verbe français *chuchoter*, peut s'appliquer à l'homme qu'aux feuilles des arbres par analogie. En français, on retrouve un tel emploi dans l'exemple donné par TLFi : *Où se tait le bruit humain, la nature fait jaser les nids d'oiseaux, chuchoter les feuilles d'arbres et murmurer les mille voix de la solitude* (HUGO, *Le Rhin*). Il se traduit en macédonien par le verbe *šepoti* chaque fois que l'action est réalisée par l'homme ou bien par le verbe *šumoli* si l'action est réalisée par les feuilles d'arbre. Au cas où le verbe *chuchoter* évoque un acte

secret ou intime, l'équivalent macédonien qui capture cette nuance d'intimité serait *došepne*, *došepnuva* dérivé de *šepoti*. Il est donc primordial de connaître le contexte dans lequel le verbe *chuchoter* est utilisé.

Une divergence comparable se manifeste avec le substantif *rugissement* qui évoque, avant tout, le cri du lion et, par extension, celui de certains grands fauves. Il désigne également, par analogie, le cri violent ou le hurlement d'une personne, comme dans l'expression : *Pousser des rugissements de colère* (TLFi). Le cri du lion se traduit par le verbe macédonien *rika* ou son dérivé, *rikanje*, alors que le *rugissement de colère* se traduit par le verbe macédonien *urla* ou son dérivé *urlanje* qui ne s'appliquent pas au rugissement du lion.

Sans prétendre à l'exhaustivité, citons encore le mot *martèlement* qui désigne l'action de frapper avec un marteau en produisant un bruit de choc répété comme dans l'exemple : *...le martèlement clair de l'acier sonnait comme un carillon* (TLFi), ou encore, la sonorité de la voix qui scande les syllabes : *Il paraissait à la lettre aplati par le formidable martèlement de la voix de Gladstone* (TLFi). Le choix des équivalents macédoniens dépendra de la capacité du traducteur à percevoir virtuellement ou à « entendre » les sonorités véhiculées par le mot *martèlement* et à les distinguer l'une de l'autre. Ainsi, les équivalents macédoniens disponibles seraient : *udiranje so čelik* pour l'action de frapper avec un marteau ou *odeknivanje na glas* pour la sonorité de la voix.

Bien d'autres sons ou bruits du monde réel sont transcrits soit à l'aide d'un vocabulaire en lien avec les animaux (*grognement*, *grouillement*, *hululement*, *ronronnement*, etc.), soit par des mots onomatopéiques tels que : *atchoum*, *bang*, *broum*, *mff*, *piou-piou*, *rataplan*, *splach*, etc.), ou encore d'autres termes qui traduisent la perception des sons et des bruits émis par des êtres animés ou des objets : *bourdonnement*, *gargouillement*, *mugissement*, *vrombissement*, *murmure*. Il n'est pas sans intérêt de reprendre ici les mots de Jean-Paul Resweber (2003 :7) qui, dans sa préface au *Dictionnaire des onomatopées* souligne : « La fonction des onomatopées est essentiellement de faire entrer dans la langue les bruits du monde... » La traduction de ce type de vocabulaire² exige du traducteur de bien distinguer le contexte de chaque emploi et de déployer des stratégies créatives pour rendre fidèlement la nature des sons et des bruits dans la langue macédonienne. Le véritable défi consiste en la recreation dans la langue cible d'une expérience perceptuelle qui soit fidèle à celle du texte source, tout en étant compréhensible et significative pour le nouveau public.

Les réflexions développées dans cet article nous ont permis de mettre en lumière que la traduction est un acte double, de perception attentive et d'action créative et que les perceptions visuelle et auditive ne sont pas des expériences universelles, mais plutôt des phénomènes profondément ancrés dans des contextes culturels. Pour le traducteur, saisir le lien entre perception, culture et langage est essentiel pour réussir à transposer tous les aspects du contenu du texte source. Sa tâche, lorsqu'il traduit les couleurs et les sons, est donc de faire les ajustements culturels nécessaires et de reformuler l'expérience sensorielle dans une nouvelle langue sans la dénaturer. C'est cette combinaison qui rend le métier de traducteur si unique et enrichissant.

Note : Ce texte a été réalisé dans le cadre du projet international de recherches scientifiques Les langues, les littératures et cultures romanes et slaves en contact et en divergence (n° 81/1-17-8-01).
Porteur du projet : La Faculté de philosophie de l'Université de Niš.

² Cf. (Pavlovska 2018) concernant les onomatopées en français et en macédonien.

RÉFÉRENCES

- Čašule, Kole. *Crmila*. Skopje : Blesok, 2002. <https://toaz.info/doc-view-3>
- Enckell, Pierre et Rézeau, Pierre. 2003. *Dictionnaire des onomatopées*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Jakobson, Roman. 1963. *Essais de linguistique générale*. Paris : Éditions de minuit.
- Lederer, Marianne. 1994. *La traduction aujourd'hui*. Paris : Hachette.
- Mollard-Desfour, Annie. 2008. "Les mots de couleur : des passages entre langues et cultures." In *Synergies Italie*, n° 4, 23–32. <https://gerflint.fr/Base/Italie4/mollarddesfour.pdf>
- Pavlovska, Irena. 2018. "Le même, le semblable et le différent des onomatopées françaises et macédoniennes" in *Le même, le semblable et le différent au sein de la langue, de la littérature et de la culture dans les pays francophones*, edited by Zvonko Nikodinovski, 321–332. Skopje : Faculté de philologie « Blaže Koneski ». https://flf.ukim.mk/wp-content/uploads/2020/06/Le-m%C3%Aame-le-semblable-et-le-diff%C3%A9rent-au-sein-de-la-langue-de-la-litt%C3%A9rature-et-de-la-culture-dans-les-pays-francophones-Skopje-2018_1_543_2.pdf
- Resweber, Jean-Paul. 2003. "Préface". In Enckell, Pierre et Rézeau, Pierre. *Dictionnaire des onomatopées*, 7–30. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ricœur, Paul. 2004. *Sur la traduction*. Paris : Bayard.
- TLFi - *Tresor de la langue française informatisé* <http://atilf.atilf.fr/>

PREVOĐENJE IZMEĐU PERCEPCIJE I DELOVANJA - RAZMATRANJA I IZAZOVI ZA PREVODIOCA S FRANCUSKOG NA MAKEDONSKI -

U ovom članku istražujemo izazove vezane za prevođenje vokabulara koji se odnosi na čulne stimulse, posebno zvukove, šumove i boje. Stimulusi izazivaju opažaje koje nam, kao kompleksne mentalne operacije, omogućavaju da obrađujemo i organizujemo čulne podatke, formiramo predstavu o spoljašnjim fenomenima i razumemo svet oko nas. U prevođenju, percepcija prevodioca je uslovljena percepcijom autora. Ona se uglavnom javlja na virtuelan način, jer podrazumeva opažanje kroz reči teksta koji treba prevesti, uz istovremeno shvatanje autorove percepcije.

Bilo da je reč o vizuelnoj, auditivnoj ili nekoj drugoj percepciji, autorova percepcija se izražava kroz specifičan vokabular. Razumevanje poruke u velikoj meri zavisi od sposobnosti prevodioca da "vidi boje i slike" ili "čuje zvukove" koji su prisutni u izvornom tekstu, da pravilno protumači značenje leksike povezano sa različitim stimulusima i da ih poveže sa svojim prethodnim znanjem i razumevanjem sveta.

Oslanjajući se uglavnom na korpus primera iz rečnika i književnih tekstova, pokušavamo da ilustrujemo izazove koji su svojstveni prevođenju čulnih elemenata, kao što su zvukovi, šumovi i boje. Posmatrani jezici su francuski i makedonski.

Ključne reči: prevođenje, percepcija, prevođenje zvukova, prevođenje boja

TRADUIRE L'INTRADUISIBLE : L'ADAPTATION DANS LA TRADUCTION ADMINISTRATIVE ET JURIDIQUE SUR DES EXEMPLES DE DOCUMENTS FRANÇAIS ET SERBES

UDC 811.163.41'276.6:34]:811.133.1
811.163.41'255:811.133.1

Nataša Popović, Ivana Vilić

Université de Novi Sad, Faculté de Philosophie et Lettres,
Département d'études romanes, Novi Sad, Serbie

ORCID iDs: Nataša Popović
Ivana Vilić

<https://orcid.org/0000-0002-4547-3683>

<https://orcid.org/0000-0002-0578-3011>

Résumé. *Cet article vise à identifier et examiner les difficultés dans le processus de traduction de documents administratifs et juridiques du français vers le serbe et vice versa, notamment celles qui concernent les concepts nouveaux ou inexistantes dans la langue cible. Notre analyse est fondée sur la théorie de la pertinence (Sperber & Wilson 1989) et s'appuie sur un corpus constitué d'exemples issus des traductions officielles de documents français et serbes. La technique de traduction la plus utilisée est l'adaptation qui s'impose comme nécessaire pour rendre la traduction compréhensible au destinataire. Il existe également une corrélation entre le degré de différences organisationnelles entre les systèmes des deux pays et la traduction de certains termes : plus les différences dans l'organisation des systèmes administratifs et juridiques sont grandes, plus la technique d'adaptation est présente.*

Mots-clés : *traduction administrative, traduction juridique, adaptation, français, serbe*

1. INTRODUCTION

La traduction spécialisée consiste en la traduction de textes spécialisés, c'est-à-dire relevant d'un domaine de connaissance précis comme, par exemple, l'administration, le droit, l'économie, la sociologie, etc. se caractérisant par une phraséologie et un vocabulaire particuliers. Les caractéristiques de ce type de traduction qui est, avant tout, orientée vers le destinataire du texte et à la transmission de l'information ont été analysées par de nombreux auteurs (Mareschal 1988, Gémar 1990, Gémar 2007, Scarpa 2010, Vilches Vivancos & Sarmiento González 2011).

Submitted June 8, 2024; Accepted October 15, 2024

Corresponding author: Nataša Popović

Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Dr. Zorana Đinđića 2, 21102 Novi Sad, Serbia

E-mail: natasa.popovic@ff.uns.ac.rs

Les langues administrative et juridique représentent deux types de langue de spécialité émanant de contextes différents. Le secteur administratif est orienté vers la gestion des services du secteur public et, à un degré moindre, du secteur privé. Il gère surtout les documents officiels pour régler les diverses fonctions des systèmes essentiels au bon fonctionnement de l'État. La langue juridique est plus complexe que la langue d'administration, car elle « véhicule des notions, des institutions et des procédures qui sont tellement propres à chaque langue et culture juridiques que l'on ne peut les transposer telles quelles d'une langue et d'un système à un autre sans risquer à tout moment l'impropriété, le contresens, voire le non-sens juridiques » (Gémar 2002, 167).

La traduction des documents officiels appartenant aux sphères administrative et juridique représente un domaine de traduction spécifique, dans le sens que les traductions doivent être conformes à l'organisation des systèmes administratif et juridique des deux pays, et en même temps respecter les spécificités des registres de langue de chaque domaine. Parmi les nombreuses techniques de traduction, l'adaptation et la traduction littérale sont les techniques les plus usitées dans la traduction spécialisée. La technique d'adaptation est utilisée dans les cas où il existe des différences culturelles ou sociales entre deux pays. Dans de telles situations, c'est au traducteur de chercher des équivalents qui transmettent la réalité d'une culture à l'autre. Vinay et Darbelnet appellent l'adaptation « équivalence de situations » (Vinay & Darbelnet 1958, 53), et Đorđević, en parlant d'adaptation dans les cas où un élément n'existe pas dans la culture cible, suggère de chercher des équivalents connus par les destinataires (Đorđević 2017, 61). D'autres théoriciens, comme Newmark (1988), privilégient la traduction littérale et ne la conseillent pas seulement quand ce type de traduction paraît incompréhensible, non-naturel ou faux. Dans ces cas-là, d'autres techniques, telles que la naturalisation, la réduction ou l'expansion, la traduction reconnue, l'utilisation d'équivalents fonctionnels, culturels ou descriptifs sont recommandées (Newmark 1988, 81-90).

En France et en Serbie, la traduction des documents officiels est confiée aux traducteurs assermentés dont l'activité est gérée et organisée par le Ministère de la Justice. Dans leur travail, les traducteurs sont souvent confrontés à de nombreux dilemmes dus aux différences culturelles, sociales et politiques entre les deux pays et lors du processus de traduction, ils doivent traduire des éléments qui peuvent sembler intraduisibles. Leurs traductions, pourtant, servent souvent à faire valoir des droits personnels devant la loi, ce qui implique une grande responsabilité du traducteur, qui doit respecter aussi bien les règles administratives et juridiques que les règles linguistiques et pragmatiques. Dans la pratique, beaucoup de ces règles ne sont pas toujours définies avec précision par des autorités administratives et juridiques, ce qui rend le travail des traducteurs assermentés encore plus complexe.

Dans notre travail, nous nous proposons d'aborder certaines questions du domaine de la traduction des actes administratifs et juridiques, particulièrement la question de transposition des noms personnels de personnes physiques, la traduction des noms d'institutions, des noms de documents et des termes dans le sens le plus large, qui reflètent les différences dans l'organisation administrative et juridique entre la France et la Serbie. Le corpus de notre recherche est constitué de traductions officielles de documents administratifs et juridiques, réalisées par des traducteurs assermentés. Ces documents comprennent des actes de naissance, de mariage et de décès, différentes attestations et certificats, des relevés de notes, des diplômes, des documents personnels (cartes d'identité, permis de conduire, livrets de famille, etc.), ainsi que des jugements, des décisions et des procès-verbaux. Notre analyse vise à identifier les difficultés

rencontrées lors du processus de traduction du français vers le serbe et vice versa, et à les examiner du point de vue de différents contextes sociaux et linguistiques, étant donné que ces deux facteurs jouent un rôle crucial dans la traduction de ce type de documents. Le critère principal pour la sélection des exemples a été la difficulté de traduction, notamment l'incohérence et les différentes solutions de traduction. Notre hypothèse est que, dans ce type de traduction, la technique la plus utilisée est l'adaptation et qu'il existe une corrélation entre le degré de différences organisationnelles entre les systèmes des deux pays et la traduction de certains termes. Plus les systèmes sont différents, plus l'adaptation est présente et a sa raison d'être dans le processus de traduction.

2. CADRE THÉORIQUE

Dans notre analyse, nous nous appuyons sur la théorie de la pertinence développée par Dan Sperber et Deirdre Wilson (Sperber & Wilson 1989), qui vise à expliquer comment les êtres humains comprennent et interprètent les nouvelles informations dans le processus de communication. Confronté à une multitude d'informations nouvelles, un individu entreprend nécessairement un traitement cognitif de ces informations, et c'est le principe de pertinence qui sera appliqué pour retenir l'information la plus pertinente. Dans ce processus, des facteurs tels que le contexte, la mémoire, le savoir partagé ou l'intention communicative jouent un rôle important. Pour comprendre une information nouvelle et l'intégrer dans son système cognitif, un individu se servira des informations fournies par le contexte, mais aussi de celles qui sont déjà connues et emmagasinées dans sa mémoire. Lorsque des informations nouvelles sont utilisées conjointement avec des informations anciennes dans le processus d'inférence, elles créent d'autres nouvelles informations, et ces informations ont la qualité d'être pertinentes (Sperber & Wilson 1989, 79). Une information pertinente est celle qui sera traitée avec le moindre effort, retenue et conservée, et qui sera utilisée pour l'amélioration de la connaissance du monde de l'individu, ce qui constitue le but de la cognition humaine.

Dans le cadre de la traduction administrative et juridique, la théorie de la pertinence s'avère utile parce qu'elle fournit des critères plausibles pour le choix de la traduction de certains termes ou leur adaptation. La traduction de documents officiels comprend souvent un transfert d'informations nouvelles et méconnues pour le destinataire, mais qui sont pourtant de grande importance pour la bonne compréhension de ces documents. Adopter le critère de pertinence dans le processus de traduction peut aider à choisir l'adaptation adéquate pour rendre le document compréhensible.

3. NOMS DE PERSONNES PHYSIQUES ET NOMS D'INSTITUTIONS

Les noms appartiennent à un domaine spécifique dans la traduction administrative et juridique. En tant qu'élément linguistique, le nom propre se distingue des noms communs par sa caractéristique de représenter une partie essentielle à chaque individu et d'avoir un statut à part dans le domaine de la dénotation (Lyons 1977, 215–223). D'autre part, chaque document officiel comporte plusieurs noms dont la fonction principale est l'identification des personnes physiques ou morales. Étant dépourvus de sens proprement dit, les noms doivent être transposés de la langue d'origine à la langue cible de manière précise, correcte et fidèle lors du processus de traduction.

3.1. Noms de personnes physiques

Le transfert des noms français en serbe est compliqué par le fait que les deux pays utilisent des alphabets différents : la France se sert de l'alphabet latin, tandis que la Serbie utilise l'alphabet cyrillique. Étant donné que tous les documents en Serbie doivent être rédigés en cyrillique, le traitement des noms étrangers est régi par la Loi sur les registres d'état civil (*Zakon o matičnim knjigama*), article 17. Ce procédé comprend la notation de la prononciation d'un nom étranger, dans notre cas d'un nom français, suivant les règles bien définies par l'orthographe serbe. Ce n'est pas le cas en France, où la pratique tend à conserver la forme originale des noms serbes.

Étant donné que la fonction principale d'un nom personnel dans un document officiel est l'identification de la personne titulaire du document, lors de la traduction d'un document français vers le serbe, le nom français est transcrit en lettres cyrilliques, mais sa forme originale est également conservée. Cette pratique est régie par le Règlement sur le travail des traducteurs et interprètes assermentés permanents (*Пословник о раду сталних судских тумача и сталних судских преводилаца*) (УССПТС 2018, art. 32). Ainsi, des noms français, par exemple, *Jacques BLINDENT* ou *Marie DUPUIS*, dans des traductions de documents, sont notés *Жак Блендан* (*Jacques BLINDENT*) ou *Мару Дупицу* (*Marie DUPUIS*)¹. La question se pose de savoir que faire des noms français tels que *Daniel*, *Dianne*, *Florian*, etc., qui, dans la prononciation en serbe, prennent le son [j] et deviennent : *Данијел*, *Дијана* et *Флоријан*. La transcription en serbe représente une adaptation des noms français, mais elle est justifiée par les règles phonétiques serbes.

Un document officiel en français peut contenir des noms d'origine serbe déjà altérés, c'est-à-dire, sans signes diacritiques. Ces noms ont déjà subi des adaptations dans le contexte français, par exemple : *STEVANOVIĆ*, *CUPIC* (au lieu de *STEVANOVIĆ*, *ČUPIĆ*). Étant donné que la fonction officielle d'un document administratif ou juridique est l'identification de la personne, corriger ces noms serbes dans le processus de traduction en serbe, dans un contexte international pourrait être une technique erronée. Ils devraient être repris dans leur forme originale (*Стевановић*, *Џупић*), sans adaptation.

3.2. Noms d'institutions

Tout comme les noms de personnes physiques, les noms des institutions servent, avant tout, à désigner leur identité. Les noms des institutions officielles suggèrent, en plus, leur domaine d'activité et leurs compétences (par exemple, le *Tribunal de commerce* désigne une juridiction du premier degré, à la différence de la *Cour d'appel*, juridiction du second degré).

Les difficultés relatives à la transposition des noms d'institutions relèvent des différences d'organisation des systèmes des deux pays. Nous donnons comme exemple *Académie de Lyon*. En France, l'Académie fait partie du Ministère de l'Education nationale et son activité

¹ Il faut dire que l'usage en Serbie prévoit la translittération des noms des résidents de nationalité étrangère en Serbie. Leurs noms figurent dans des documents officiels, tels que la carte d'identité, de façon à ce que chaque lettre de leur nom soit transposée en lettres cyrilliques, par exemple : *François LEBRUN* – *Франсоис Лебрун*, *Xavier JACQUARD* – *Хавиер Жацвард*, *Marie DUPUIS* – *Марие Дупуис*. En revanche, pour les personnes étrangères n'ayant pas le statut de résident, les autorités serbes conservent leur nom original tel qu'il est écrit dans leur langue d'origine, par exemple : *François Lebrun*, *Xavier Jacquard*, *Marie Dupuis*. Le transfert d'un nom étranger translittéré en serbe ne pose pas de problème lors de la traduction, car il sera noté dans sa forme originale française.

est la gestion des activités scolaires. L'institution correspondante en Serbie, *Министарство просвете*, est structurée différemment. Une question se pose : comment traduire le nom de cette institution – en gardant le nom original ou en l'adaptant ? La traduction littérale du nom original en serbe, *Академија*, conduirait à une interprétation erronée, parce que, dans le contexte serbe, le mot *Академија* se réfère à des institutions scientifiques (comme *Српска академија наука и уметности (САНУ) – Académie serbe des Sciences et des Arts*) ou universitaires (comme *Академија уметности – Académie des beaux-arts*). Pour rendre la traduction compréhensible au public cible, l'adaptation s'impose. Cette technique consisterait à l'ajout d'une information nouvelle, à savoir le nom de l'institution au sein de laquelle se trouve l'*Académie de Lyon*, qui est le Ministère de l'Éducation nationale – *Министарство просвете : Министарство просвете, Академија у Лиону*. Cette modification facilite la compréhension du locuteur serbe qui peut maintenant comprendre et accepter la différence culturelle entre les deux systèmes et interpréter correctement la valeur des termes importants du document, à savoir le nom d'institution.

Un autre exemple *Tribunal judiciaire – Основни суд* ou *Виши суд* montre la différence dans l'organisation judiciaire en France et en Serbie. D'après la Loi de programmation 2018-2022 et de réforme pour la justice², le tribunal d'instance et de grande instance ont fusionné en 2020 pour créer le tribunal judiciaire, qui reprend entièrement les compétences des deux tribunaux mentionnés. La traduction du terme *Tribunal judiciaire* en serbe peut poser des problèmes au traducteur, car en Serbie, le Tribunal d'instance et le Tribunal de grande instance sont séparés, ayant chacun son degré de compétence. On peut traduire ce terme par *Основни суд* ou *Виши суд*. Une question se pose : sur quelle base et comment le traducteur détermine-t-il le tribunal correspondant ? Doit-il interpréter lui-même le document légal entier (jugement, arrêt, recours, décision, etc.) pour déterminer les compétences du tribunal et choisir le terme correspondant en serbe ? La traduction du serbe vers le français, comme dans l'exemple *Основни суд* et *Виши суд – Tribunal judiciaire* ne pose pas de problème, parce que le terme *Tribunal judiciaire* couvre les deux termes serbes. Ce choix de traduction facilite la compréhension du locuteur français, car il situe cette institution dans le contexte français.

Le nom de l'institution serbe *Завод за унапређење образовања и васпитања – Institut pour le renforcement de l'éducation / Institut pour l'amélioration de l'éducation* est encore un autre exemple de différence dans l'organisation sociale entre deux pays. Il montre aussi un défi linguistique : les termes *образовање* et *васпитање* en serbe peuvent être traduits en français par un seul terme, *éducation*. L'autre problème, c'est la traduction du terme *унапређење – amélioration* ou *renforcement*. Les deux termes méritent d'être pris en considération, parce que le terme *renforcement* est utilisé dans le contexte français³, alors que le terme *amélioration* apparaît sur le site du Conseil de l'Europe (*Institut pour l'amélioration de l'éducation*)⁴. Le terme français *renforcement* peut donc sembler plus pertinent, parce qu'il est déjà utilisé dans des contextes similaires en France, ce qui pourrait faciliter son acceptation par le locuteur français.

Un autre cas de différence sociale qui pourrait induire à la compréhension erronée est celui de *Месна канцеларија Петровадин*. La traduction littérale du terme *месна канцеларија* en français serait *bureau local*. Cette solution, néanmoins, pourrait avoir

² <https://www.legifrance.gouv.fr/dossierlegislatif/JORFDOLE000036830320/>

³ Par exemple : <https://edd.ac-creteil.fr/Circulaire-du-24-09-20-renforcement-de-l-education-au-developpement-durable>

⁴ <https://www.coe.int/fr/web/education/quality-education-for-all-serbia>

comme résultat la non-compréhension de la part du locuteur français, car elle pourrait orienter le locuteur vers une institution non officielle. Pour éviter une mauvaise compréhension et une erreur d'interprétation des données, l'éloignement du sens littéral pourrait s'avérer bénéfique. L'adaptation devrait donc aller dans le sens de la recherche de l'institution correspondante dans le contexte français ou d'un équivalent fonctionnel ou descriptif, ce qui serait la *mairie*. Nous proposons donc la traduction suivante : *Mairie de Novi Sad : Bureau d'administration locale de Petrovaradin*. Nous avons ajouté l'institution-mère au sein de laquelle se trouve *месна канцеларија*. La traduction française *Bureau d'administration locale* garde les mots *bureau* et *local*, mais insérée dans ce terme adapté, elle prend un sens plus complet et plus approprié au contexte français et, par conséquent, plus compréhensible.

L'une des différences dans l'organisation sociale entre deux pays illustre *Полицијска управа Нову Сад – Bureau de Direction locale de police de Novi Sad*. *Полицијска управа* représente l'une des unités organisationnelles dans le cadre de la Direction de la Police en Serbie. L'une des activités principales de cet organisme est la délivrance de documents personnels tels que la carte d'identité ou le passeport. En France, par contre, les mêmes documents sont délivrés par les préfetures de police⁵ ou par les mairies qui sont placées sous l'autorité des préfetures. Entre les deux pays, il existe une différence dans l'organisation administrative au niveau des institutions et de leurs compétences. La recherche d'un terme équivalent en français représente un défi aussi bien linguistique que celui d'organisation institutionnelle. Traduire le terme serbe de *полицијска управа* par l'un des noms des institutions correspondantes en France, un équivalent fonctionnel, comme *mairie*, *préfecture* ou *sous-préfecture* serait quand même une proposition exagérée, même si les noms de ces institutions seraient plus compréhensibles des locuteurs français. L'organisation hiérarchique et les compétences de ces institutions en France et en Serbie ne sont pas les mêmes. À la différence de l'exemple mentionné plus haut, concernant la traduction des noms des tribunaux, qui illustre le cas où les différences institutionnelles sont moins importantes, dans cet exemple, les différences dans l'organisation institutionnelle représentent le plus grand problème. Le choix d'un équivalent descriptif s'avère la meilleure option : *Bureau de Direction locale de police*.

4. NOMS DE DOCUMENTS

Les noms de documents ne posent généralement pas de problème majeur dans la traduction spécialisée. Dans les deux cultures, les documents administratifs et juridiques sont de même nature, comme par exemple *attestation* ou *certificat* – *уверење* ou *потврда*, *décision* – *решење*, *acte (de naissance, de mariage, de décès)* – *извод из матичне књиге (рођених, венчаних, умрлих)*, *permis de conduire* – *возачка дозвола*, *diplôme* – *диплома*. Ces traductions sont des traductions reconnues. Certains documents, par contre, présentent des différences, comme par exemple, *jugement* ou *arrêt*, termes français qui dépendent du degré de juridiction⁶, alors que dans le contexte serbe il n'existe qu'un seul terme, *пресуда*. Un autre document du contexte serbe, *радна*

⁵ En France, il existe seulement deux préfetures de police : préfecture de police de Paris et préfecture de police des Bouches-du-Rhône.

⁶ Le *jugement* est rendu par une juridiction de premier degré et l'*arrêt* désigne une décision rendue par une juridiction de degré supérieur.

књижица, peut également représenter un défi pour le traducteur, parce que la réalité française connaît un document similaire, mais quand même spécifique. Il s'agit du *relevé de carrière* qui ne contient pas les mêmes données que *радна књижица*, le document serbe correspondant.

L'exemple suivant représente un problème plus important : *livret de famille*. Ce type de document existe en France, alors que la Serbie ne le connaît pas du tout. Aucun document en Serbie ne ressemble par sa forme au livret de famille français, délivré lors du mariage d'un couple ou à la naissance du premier enfant, où sont notés tous les événements survenus dans cette famille (naissance des enfants, adoptions, divorces, décès, etc.) En Serbie, plusieurs documents séparés sont émis pour des circonstances ou des événements importants dans une famille. C'est encore un exemple de différences culturelles qui sont à l'origine du défi linguistique, qui est la recherche du terme équivalent en serbe : *породична књижица*, *матична књижица* ou *породична матична књижица*. Si on prend en considération le critère de pertinence, l'équivalent descriptif *породична матична књижица* pourrait être le choix le plus approprié, parce qu'il contient tous les éléments pertinents.

Les noms de documents peuvent également poser des problèmes d'ordre linguistique comme dans l'exemple *уверење о држављанству*. Le terme serbe *држављанство* peut être traduit en français par la *nationalité* ou la *citoyenneté*. Ces deux termes français sont similaires, mais en même temps désignent des notions distinctes. Un citoyen français possède la nationalité française et jouit des droits civils et politiques, ce qui correspond au terme *citoyenneté*, alors que le terme serbe *држављанство* couvre les deux notions en français. Choisir le terme plus restreint de *nationalité* pourrait paraître plus approprié pour éviter une possible confusion : *certificat de nationalité*. Nous ajoutons que le terme de *nationalité* figure dans les passeports serbes pour désigner *држављанство*.

5. AUTRES TERMES

Les termes souvent rencontrés lors du processus de traduction de documents officiels, sont le *numéro de sécurité sociale* en France et *јединствени матични број грађана (ЈМБГ)* en Serbie. Ils figurent notamment dans les documents administratifs personnels servant à l'identification des personnes physiques. Les difficultés de traduction reposent sur les différences dans la pratique administrative des deux pays. Même si leur fonction est pratiquement identique, leurs noms renvoient quand même à des réalités différentes. Le numéro de sécurité sociale sert à accéder aux différentes prestations sociales et aux services de santé⁷. Dans le contexte serbe, toutes ces prestations sont liées au droit de sécurité sociale (*социјално осигурање*), alors que le terme *ЈМБГ* renvoie à une autre catégorie, celle d'identification des personnes physiques et son utilisation est beaucoup plus large que celle du *numéro de sécurité sociale* en France. Malgré le fait que ces deux termes aient une fonction similaire, et compte tenu de tout ce qui précède, la traduction littérale dans ce cas s'impose. En d'autres termes, même si nous nous appuyons sur la théorie de la pertinence d'après laquelle l'adaptation dans le but d'une meilleure compréhension du destinataire est la bienvenue, dans le cas des termes *numéro de sécurité sociale* / *ЈМБГ*, nous optons plutôt pour la traduction littérale : *број социјалног*

⁷ En tant que tel, il ne figure pas sur la carte d'identité en France.

*осигурања / numéro unique d'identification personnelle*⁸. Étant donné que ces deux termes renvoient à l'identification des personnes physiques, ils ont une importance particulière pour les autorités. Par conséquent, les adapter dans le processus de traduction pourrait entraîner une compréhension et une interprétation erronées du document officiel.

Spécialiste de la traduction juridique, Gémar dit que « le vocabulaire juridique, du moins dans le domaine français, est aussi diversifié qu'il est abondant » (Gémar 1990, 726). Une illustration de ce phénomène sont les termes français *avocat plaidant* et *avocat postulant*. La juridiction française distingue deux types d'avocats : l'*avocat plaidant*, dont la fonction principale consiste à prendre part aux procès devant les tribunaux, à plaider en faveur de ses clients lors des audiences, et l'*avocat postulant*, qui est engagé surtout avant les procès en tant que conseiller de ses clients. Ces deux rôles distincts sont méconnus dans la réalité juridique serbe; un avocat serbe exerce les deux types de tâches faisant partie d'un procès. Dans le but de rendre la traduction compréhensible au destinataire, nous proposons d'appliquer la technique de réduction d'informations liées aux types d'avocats et de choisir tout simplement le terme serbe : *адвокат*.

6. CONCLUSION

Les résultats de notre analyse révèlent que traduire des documents administratifs et juridiques ne consiste pas seulement à passer d'une langue source à une langue cible, ici du français au serbe et vice versa, mais aussi à respecter les différences organisationnelles entre les systèmes administratifs et juridiques des deux pays. Presque tous les exemples présentés montrent que la technique d'adaptation s'est imposée comme nécessaire. Le degré d'adaptation varie en fonction du type de données. Même dans le cas des noms propres des personnes physiques l'adaptation est présente : les noms français sont adaptés au système phonologique et à l'alphabet serbe, alors que les noms serbes subissent des altérations pour s'adapter à l'orthographe française et ils apparaissent sans les signes diacritiques serbes. En ce qui concerne les noms des institutions, ils sont adaptés en fonction des différences organisationnelles des deux pays. Plus les différences dans l'organisation des systèmes administratifs et juridiques sont grandes, plus la technique d'adaptation de ces noms est présente dans la traduction, ce qui confirme notre hypothèse de départ. La traduction littérale rendrait ces traductions non compréhensibles ou erronées et l'adaptation s'impose pour rendre la traduction compréhensible au destinataire. Le seul exemple où l'adaptation n'est pas appropriée sont les termes *numéro de sécurité sociale / ЈМБГ*. Leur fonction spécifique pourrait être la raison pour laquelle la traduction littérale serait une meilleure solution.

Reconnaissance : *Cet article a été écrit dans le cadre du projet scientifique DIDAFÉ : Former à l'enseignement du français écrit en contexte plurilingue et transeuropéen: enjeux, modèles, pratiques innovantes et inclusives, financé par l'Union Européenne.*

⁸ Parmi les traductions du terme *ЈМБГ* on trouve différentes solutions, telles que *numéro unique d'identification*, *numéro d'identité national*, *numéro unique d'état civil* et, dans le passeport serbe, c'est le terme de *numéro personnel* qui est utilisé.

RÉFÉRENCES

- Dorđević, Jasmina. 2017. *Neknjiževni tekst u savremenom prevodilaštvu*. Niš : Filozofski fakultet.
- Gémar, Jean-Claude. 1990. « Les fondements du langage du droit comme langue de spécialité. Du sens et de la forme du texte juridique. » *Revue générale de droit* 21(4) : 717–738.
- Gémar, Jean-Claude. 2002. « Le plus et le moins-disant culturel du texte juridique. Langue, culture et équivalence. » *Meta* 47(2) : 163–176.
- Gémar, Jean-Claude. 2007. « Retour à la sagesse? Sept piliers du savoir-faire du traducteur juridique ». In *Traduction spécialisée : pratiques, théories, formations*, Élisabeth Lavault-Olléon, éd. 27–44. Bern : Peter Lang.
- Lyons, John. 1977. *Semantics I*. Cambridge : University Press.
- Mareschal, Geneviève. (1988). « Le rôle de la terminologie et de la documentation dans l'enseignement de la traduction spécialisée. » *Meta* 33(2) : 258–266.
- Newmark, Peter. 1988. *A Textbook of Translation*. New York : Prentice Hall.
- Scarpa, Federica. 2010. *La traduction spécialisée – Une approche professionnelle à l'enseignement de la traduction*. Traduit par Marco A. Fiola. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Sperber, Dan & Wilson, Deirdre. 1989. *La Pertinence. Communication et cognition*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Vilches Vivancos, Fernando & Sarmiento González, Ramón 2011. *Manual de lenguaje jurídico-administrativo*. Madrid : Dykinson, SL.
- Vinay, J.-P. & Darbelnet, J. 1958. *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*. Paris : Didier.
- Zakon o matičnim knjigama. 2018. *Službeni glasnik Republike Srbije* 20/2009, 145/2014 i 47/2018.
- УССПТС. 2018. „Пословник о раду сталних судских тумача и сталних судских преводилаца.“ Интерни акт. <https://www.usspts.com/poslovnik-o-radu-usspts>.

PREVOD NEPREVODIVOG: ADAPTACIJA U PREVOĐENJU ADMINISTRATIVNIH I PRAVNIH TEKSTOVA NA PRIMERIMA FRANCUSKIH I SRPSKIH DOKUMENATA

U radu se razmatraju poteškoće i izazovi u prevođenju administrativnih i pravnih tekstova sa francuskog na srpski jezik i obrnuto, naročito primeri koji se odnose na pojmove koji ne postoje u ciljnom jeziku. Naša analiza, zasnovana na teoriji relevantnosti i sprovedena na primerima iz zvaničnih prevoda različitih dokumenata iz oblasti administracije i prava, obuhvatila je prenošenje imena fizičkih lica, kao i prevođenje naziva institucija, naziva dokumenata i drugih termina. Rezultati istraživanja su pokazali da je najzastupljenija prevodilačka tehnika adaptacija. Takođe, uočena je korelacija između stepena razlika u organizaciji administrativnog i pravosudnog sistema Francuske i Srbije i prevođenja određenih termina: što su navedene razlike između ovih sistema veće, adaptacija je zastupljenija.

Ključne reči: prevođenje administrativnih tekstova, prevođenje pravnih tekstova, adaptacija, francuski jezik, srpski jezik

DE LA PRÉPOSITION *NA* EN SERBE DANS LES CONSTRUCTIONS EXPRIMANT LA MANIÈRE ET DE SES ÉQUIVALENTS

UDC 811.163.41'367.633:811.133.1

Tijana Ašić¹, Marija Simović²

¹Université de Kragujevac, Faculté de philologie et des arts,

Département des études romanes, Kragujevac, Serbie

²Université à Belgrade, Faculté des arts appliqués, Belgrade, Serbie

ORCID iDs: Tijana Ašić

Marija Simović

<https://orcid.org/0009-0007-8393-6152>

<https://orcid.org/0009-0002-2355-0200>

Résumé. *Le travail que nous présentons traite de la préposition *na* en serbe dans les constructions exprimant la manière de déroulement d'un événement et de ses équivalents français. Notre but est de trouver et distinguer cet usage et d'éclairer la raison pour laquelle certaines prépositions françaises lui correspondent sémantiquement. Plus précisément, la préposition serbe *na* peut exprimer la manière dans l'interaction des éléments qui se combinent avec elle. En fait, le contexte dans lequel figure cette préposition est ce qui est le plus important dans ces cas. Nous allons présenter une analyse contrastive des exemples serbes et de leurs équivalents français afin de montrer de quelle manière et avec quelle préposition française, chargés de certains arguments, on peut exprimer la façon de déroulement d'une action.*

Mots-clés : *préposition serbe *na*, manière, événement, contexte*

1. LA PRÉPOSITION *NA* EN SERBE

Dans les grammaires serbes, la préposition *na* est considérée comme un mot-lexème polysémique parce que, suivant son contexte linguistique, elle peut obtenir des usages différents (Stanojčić et Popović 1992, Piper et al. 2005, Piper et Klajn 2013, Klajn 2005).

Dans ses travaux (2004, 2008), Ašić définit cette préposition par les prédicats méréotopologiques, à savoir la relation du contact faible. Suivant le principe du Rasoir d'Occam, elle démontre que la sémantique de *na* ne présuppose pas obligatoirement la notion de support, qui doit être pragmatiquement inférée. Ainsi, elle existe dans le cas de *knjiga je na stolu* (*le livre est sur la table*), mais n'existe pas dans le cas de *muva je na*

Submitted May 30, 2024, Accepted November 4, 2024

Corresponding author: Tijana Ašić

Faculty of Philology and Art, University of Kragujevac, Jovana Cvijića bb, 34000 Kragujevac, Serbia

E-mail: tijana.asic@gmail.com

plafonu (la mouche est au plafond). Cela permet au serbe d'attribuer également des sens temporels à *na*: *na taj dan*; *na kongresu (ce jour-là; lors du congrès)*.

La thèse doctorale d'Ašić (2008, 180) nous montre qu'on emploie la préposition *na* (fr. *sur*) avec les verbes spatialement statiques. Ašić (2008, 179) nous dit aussi qu'on considère comme spatialement statique, les éventualités comme *dormir, s'asseoir, courir sur place*, etc. La situation identique est dans l'exemple suivant (v. Ašić 2008, 179):

(1) Dušan spava *na travi*.

Dušan dort *sur l'herbe*.

On doit dire que, dans le domaine spatial, la préposition serbe *na* désigne la relation du contact statique et discret, en général sur l'axe vertical. Pour qu'elle soit utilisée, il faut que la cible soit un (ou plusieurs) objet(s) discret(s) et comptable(s) (v. Ašić 2008, 253):

(2) Lutka je *na stolu*.

Litt. Poupée – est – *sur* – table.

Ces emplois varient selon le contexte ou, plus exactement, selon le sens du complément qu'elle précède. On peut voir dans les grammaires serbes que cette préposition peut dénoter les relations qui concernent l'espace, le temps, la manière, le but, la cause, la conséquence, la mesure, l'instrument, etc (v. Stanojčić et Popović 1992, Piper et al. 2005, Piper et Klajn 2013, Klajn 2005). A part ses emplois de base, spatiaux et temporels, nous allons démontrer un autre sens de la préposition *na* en serbe qui apparaît souvent dans la langue serbe parlée. Nous allons, en fait, parler du sens de la préposition *na* dans un complément circonstanciel de manière. Force est de noter qu'il y apporte une addition précise sur la façon dont l'action se déroule.

Cela dit, nous allons analyser les exemples suivants :

(3) Nisam volela što sam poklone za najbliže uvek kupovala *na brzinu*.

Je n'aimais pas le fait que j'ai toujours acheté les cadeaux pour mes proches *en vitesse*.

(4) Ništa mi nećeš moći uzeti *na silu*, ne vredi ti ni da pokušavaš.

Tu ne pourras rien me prendre *de force*, ce n'est pas la peine d'essayer.

(5) Ta žena je vaspitavala decu *na patrijarhalan način*.

Cette femme éduquait ses enfants *dans un esprit patriarcal*.

(6) Ta nastavnica se ophodila prema svim zaposlenima *na kolegijalan način*.

Cette enseignante traitait *de collègues tout le personnel*.

(7) Taj profesor mi, *na prvi pogled*, deluje neprijatno.

Ce professeur, *à première vue*, me paraît désagréable.

(8) Zar sada da ćutim kad si me isprepadao skoro *na smrt*?

Me taire maintenant que tu m'as fait *une peur verte* !

(9) Pustili smo je da *na miru* uspava Lenu.

Nous l'avons laissée *en paix* pour faire dormir Lena.

Dans ces exemples, nous déterminons la signification de *na* en fonction du contexte et de l'environnement linguistique de cette préposition dans la phrase. Une première conclusion s'impose : la préposition *na*, sémantiquement assez neutre (et, répétons-le encore une fois, basée sur la notion ou relation méréotopologique de contact) peut

exprimer la manière uniquement grâce à son interaction avec les éléments qui se combinent avec elle (autrement dit, ses arguments).

Il est à noter que le type de manière exprimé par cette préposition dépend uniquement de ses arguments. En fait, dans tous les exemples que nous analysons ici nous pouvons poser la question suivante : *comment* et *de quelle manière* ?

Chose intéressante, mais tout à fait logique vu la nature du langage en tant que système : la construction *na* + N/GN peut être remplacée par un adverbe. Ceci dit, dans l'exemple (1), on peut plutôt *acheter vite* ou en serbe *kupovati brzo* (*en vitesse*). Dans l'exemple (2), l'expression *uzeti na silu* (*prendre de force*) peut être remplacée par l'expression serbe *uzeti silom*. L'exemple (3) nous donne l'occasion d'utiliser l'adverbe serbe *patrijarhalno* (litt. *patriarchalement*) à la place de la construction serbe *patrijarhalni način* (*dans un esprit patriarcal*). Dans l'exemple (4), on peut utiliser l'adverbe serbe *kolegijalno* (*tout le personnel*). Il est évident que les exemples (3) et (4) possèdent dans l'argument de la préposition *na* le nom *način* ('manière'), ce qui explicite son rôle sémantique dans de telles constructions.

Dans l'exemple (5), au lieu de l'expression serbe *na prvi pogled* (*à première vue*), on peut aussi écrire le syntagme prépositionnel en *na* aussi figé en adverbe *naizgled* (*apparemment*). Ensuite, dans l'exemple (6), au lieu de l'expression *isprepadati na smrt* (*faire une peur verte*) on peut dire *smrtno isprepadati* avec l'adverbe *smrtno* ('mortellement') tandis que, dans l'exemple (7), on peut obtenir la même fonction en utilisant l'adverbe serbe *mirno* ('en paix, paisiblement').

Bien que, dans presque tous les exemples précédents, la préposition *na* avec un nom à l'accusatif exprime la manière, cette préposition peut également produire ce sens avec des noms au locatif, ce qu'on montrera dans les exemples suivants.

Il faut ici souligner que cette préposition s'utilise dans les compléments circonstantiels de manière avec certains verbes comme *hodati* 'marcher', *odrastati* 'grandir', *vaspitavati* 'éduquer', *zarađivati* 'gagner', *(is)pržiti* 'faire frire', *(s)kuvati* 'cuisiner' (Piper et Klajn 2013 : 362) :

- (10) Da ne bi probudila svoju jednomesečnu bebu, stalno je hodala *na prstima*.
Pour ne pas réveiller son bébé d'un mois, elle marchait tout le temps *sur la pointe des pieds*.
- (11) Marija je odrastala *na baba Mirinoj supi*.
Marija grandissait en consommant *la soupe de sa mémé Mira*.
- (12) Ona je vaspitavala decu *na dobrim starim običajima*.
Elle éduquait ses enfants *sur le modèle des bonnes vieilles coutumes*.
- (13) Moj drug Dušan odlično zarađuje *na prodaji i izdavanju stanova* u Kragujevcu.
Mon copain Dušan gagne bien *de la vente et de la location des appartements* à Kragujevac.
- (14) Moj muž je oduvek više voleo da mu hranu kuvam *na pari* nego da je pržim *na zejtinu*.
Mon mari a toujours préféré que je cuisine les plats *à la vapeur*, plutôt que de les frire *à l'huile*.

Signalons que l'exemple (8) nous donne l'occasion de remplacer cette préposition et son environnement avec un adverbe (au lieu de l'expression *hodala je na prstima* 'marchait sur la pointe des pieds' on peut dire en serbe *hodala je nečujno* 'elle marchait silencieusement'). Cela est une preuve inébranlable que la structure profonde des syntagmes prépositionnels est équivalente aux adverbes de manière, cause, etc.

Outre les verbes mentionnés ci-dessus de 8 à 12, qui, en combinaison avec la préposition *na*, font référence à la manière de déroulement de l'action, les noms déverbatifs à l'accusatif en interaction avec cette préposition peuvent également servir de condenseur de la proposition de manière (Piper et al. 2005) :

(15) *Policija je lopova uhvatila na prepad.*

La police a attrapé le voleur à l'assaut.

(16) *Uspeli su da je namame na prevaru.*

Ils ont réussi à la faire venir en usant la ruse.

(17) *Pristala je da se uda za predsednikovog sina na nagovor svoje majke.*

Elle finit par accepter d'épouser le fils du président sur l'insistance de sa mère.

En ce qui concerne la relation de manière réalisée par la préposition *na*, on peut conclure qu'elle dépend du contexte ou de son environnement, plus précisément d'un verbe spécifique ou d'un nom déverbatif auquel se rapporte cette préposition. Il faut dire que, dans tels exemples, il est souvent possible de remplacer par un adverbe une construction prépositionnelle en fonction de la manière, ce que nous avons montré par notre analyse des exemples.

2. L'ANALYSE CONTRASTIVE DES EXEMPLES SERBES ET DE LEURS TRADUCTIONS FRANÇAISES

Dans la dernière section, nous allons analyser les exemples serbes et leurs traductions françaises pour montrer les équivalents français de la préposition *na* en serbe employés dans les compléments circonstanciel de manière. Notre corpus consiste des exemples du roman de l'écrivain serbe Mirjana Bobić Mojsilović *Sve ono što znaš o meni* et de son équivalent français *Tout ce que tu sais de moi* :

(1) *I telo je sastavni deo bića, ono je, na neki suptilan način, tajni rukopis Tvorca. (Bobić Mojsilović, Ono sve što znaš o meni, 16)*

Le corps fait partie intégrante de l'être, c'est d'une manière subtile, une signature secrète du Créateur ! (Bobić Mojsilović, *Tout ce que tu sais de moi*, 16)

(2) *Udvarao mi se na šarmantan način – imao je strašnu antifeminističku tiradu – teatralno i ne bez glumačkog dara, govorio je o tome kako su levičari uništili ono najbolje na ženama (...). (21)*

Il me faisait la cour d'une charmante façon – il professait d'horribles thèses antiféministes. Théâtralement, avec un réel talent d'acteur, il disait que les gauchistes avaient détruit ce qu'il y avait de meilleur chez les femmes (...). (21)

Dans les deux cas, on peut voir le mot *manière* ou son synonyme *façon*, ce qui confirme que la préposition *na* apporte une addition précise sur la façon dont l'action se déroule (*d'une manière subtile, d'une charmante façon*).

- (3) Obožavao me je *na način na koji to nije činio nijedan muškarac* ni pre ni posle njega, i bacio me u blato istom strašću. (129)

Il m'adorait *d'une façon unique, comme aucun homme ne l'a fait* ni avant ni après, et me jetait dans la boue avec la même passion. (120)

- (4) Bila sam dirnuta *na neki duboki pesnički način*. (98)

J'étais émue, *de manière poétique, profonde*. (91)

Dans la traduction française du troisième exemple, on peut voir, en plus du syntagme prépositionnel en *de*, la subordonnée comparative introduite par *comme*, ce qui nous confirme qu'il s'agit de la manière de déroulement de l'éventualité, tandis que, dans le quatrième, on a seulement le mot *manière*. On doit dire que la subjectivité se manifeste dans l'expression de la manière. Dans les deux exemples, on peut remarquer la subjectivité de l'opinion du locuteur.

- (5) Bio je obrijan do glave i izuzetno zgodan, nekako, *na beogradski način*. (42)

Il avait le crâne rasé, il était très bien roulé, *à la belgradoise*. (40)

Ici, dans la traduction française, nous n'avons pas le mot *manière* mais une construction très gallique, où on utilise la préposition *à* et la forme féminine de l'adjectif sous-entendant le *manière/façon*. On peut conclure qu'il s'agit de nouveau de l'opinion subjective du locuteur.

On sait que les prépositions *de* et *à* sont hautement polysémiques, c'est-à-dire qu'elles ont plusieurs significations possibles qui varient selon le contexte ou, plus précisément, selon le sens du complément qu'elles précèdent (Popović 2011).

- (6) *Na neki način*, vratio me je u Beograd. (48)

D'une certaine manière, il m'a transportée à Belgrade. (45)

- (7) *Na neki način*, izabrao je da bude u zatvoru. (100)

D'une certaine manière, il a décidé de rester en prison. (93)

- (8) Da je to, što se Uroš i ja družimo u toj našoj još uvek nekonzumiranoj vezi, *na neki način* samo "zagrljaj siročića u oluji". (102)

Que le fait qu'Uroš et moi nous fréquentions sans avoir consommé n'est qu'*une* « étreinte d'orphelins dans la tempête ». (95)

Ces quatre exemples précédents sont particulièrement intéressants car le syntagme prépositionnel ne sert pas à dénoter effectivement la manière mais il est utilisé pour exprimer l'attitude du locuteur vis à vis le contenu de la proposition. Dans l'exemple (8), le traducteur n'a pas du tout traduit *na neki način*.

Cela suggère qu'on est bel et bien dans un processus de déssementisation (grammaticalisation) où une structure servant à la base à exprimer la manière est en train

d'évoluer en une structure exprimant l'attitude du locuteur envers le contenu de la proposition, ayant donc une fonction pragmatique.

- (9) Jovan zna da sam nekoga volela pre njega, ali nikada nije pitao ko je to. I na tom sam mu zahvalna. Zato ga volim. Nije me dirao, nije *na silu* nikada *pokušao da otvori* tu malu stisnutu školjku. (63)

Jovan sait que j'ai beaucoup aimé quelqu'un avant lui, mais il n'a jamais demandé de qu'il s'agissait. Je lui en suis reconnaissante aussi. C'est pour ça que je l'aime. Il ne m'a pas brusquée, il n'a jamais voulu *ouvrir de force* ce petit coquillage scellé. (59)

Force est de remarquer ici qu'à la place de la préposition *na* ('à, sur') en français nous avons la préposition *de*, ce qui signale qu'à la notion de manière s'ajoute aussi la notion de force causale.

- (10) A opet, mogu ponekad satima da sedim i samo da gledam kroz prozor. Oliveru tada kažem da *me pusti na miru* jer vežbam ulogu. (66)

Mais je peux aussi rester assise des heures à regarder par la fenêtre. Je dis alors à Oliver de *me laisser tranquille*, car je répète un rôle. (62)

La traduction de l'exemple (10) démontre que, étant donné que les deux langues en question n'ont pas les mêmes structures prédicatives, ce qui est exprimé en serbe par la proposition finie et une collocation où on trouve le groupe prépositionnel *na miru*, en français est donné par la construction infinitive avec l'adjectif.

- (11) *Na prvi pogled*, delovao je kao klasični zgubidan. (93)

Au premier abord, il avait l'air d'un flâneur qui tuait le temps. (85)

- (12) Noge je ispružila ispod stola i *na prvi pogled* deluje kao da spava. (141)

Ses jambes sont allongées sous la table ; *à première vue*, elle semble dormir. (131)

- (13) Njegova lepota nije bila od onih što se primete *na prvi pogled* – visok i vitak, crn sa krupnim crnim očima, i lepim osmehom. (92)

Sa beauté n'était pas de celles qu'on remarque *au premier coup d'œil* – grand et mince, noiraud, d'immenses yeux noirs, un beau sourire. (85)

- (14) I utisci koje ostavljamo *na prvi pogled* – potpuno su drugačiji – on je poslovan i ozbiljan, ja sam razbarušena. (69)

L'impression que nous donnons *au premier coup d'œil* est complètement différente – c'est un homme affairé et sérieux, et moi je suis « ébouriffée ». (64)

L'analyse de notre corpus révèle que, dans la plupart des cas, l'équivalent français de la préposition *na* est la préposition *à*. Cela n'est pas du tout étonnant car, dans nos travaux précédents (Ašić 2004, 2008), nous avons démontré que leur sémantisme de base est fondé sur la relation du contact très faible, ce qui rend possible non seulement les relations physiques entre les objets spatiaux, mais aussi les relations abstraites entre les objets temporels ou conceptuels. Il conviendrait d'ajouter ici que la préposition française est quand même

allée beaucoup plus loin dans son processus de désémantisation, ce qui veut dire qu'elle a un sens très vague et encore plus d'usages abstraits que la préposition *na* :

(15) I kako je on, u stvari bio đubre, i prema njoj, i posle, *na isti način*, prema meni. (145)

Je pense aussi qu'il s'est comporté comme une ordure avec elle, *comme* plus tard, il s'est comporté avec moi. (134)

Le dernier exemple a attiré notre attention car la structure typiquement employée en serbe pour désigner la manière identique (*na isti način*) y est traduit avec la subordonnée comparative introduite par le mot polyvalent *comme* dont le sens de base est la comparaison. En d'autres termes, le syntagme prépositionnel serbe est développé en français en une proposition entière, où ce qui est implicite en serbe est explicitement communiqué dans la langue de traduction.

Venons-en à deux exemples où on exprime la façon de dormir ou de fermer les yeux :

(16) Vuk spava *na leđima*.
Vuk dort *sur le dos*.

(17) Zažmuri *na jedno oko*, oštri sliku. (215)
Il ferme *un œil*, rectifie le cadre. (201)

Dans l'exemple (16), la manière est présentée par la préposition spatiale *sur*, et dans (17), en français on n'a pas de préposition, car la façon de regarder est représentée par la relation verbe – COD.

Encore une fois, la manière est représentée par la préposition *na*, comme le démontrent les deux exemples ci-dessous :

(18) Ali, iako povređene, one *na neki bolean način* u svemu uživaju. (167)
Mais, même blessées, elles jouissent de tout ça, *d'une manière malsaine*. (155)

(19) Znam da mene i dalje voli, *na neki svoj lud, neobičan način*. (150)
Je sais qu'il m'aime toujours, *à sa façon un peu particulière*. (139)

Il est clair qu'en français le mot *manière* ou *façon* se combine avec les prépositions vagues et dénudées de sens *de* et *à* : cela est encore un argument pour la grammaticalisation de la préposition *na* en serbe.

3. CONCLUSION

L'analyse contrastive des exemples de notre corpus a démontré que les équivalents français des structures serbes avec la préposition *na* peuvent avoir les formes suivantes : *de* + article + *manière/façon* + adjectif (*d'une charmante façon, d'une manière subtile*), ensuite *à* + *déterminant* + nom (*à la belgradoise, à sa façon*), *de* + nom (*de force*), ainsi que proposition comparative en *comme*. Les différences que nous avons repérées proviennent à notre avis du

fait que la préposition *na* en serbe à un sémantisme de base très vague, basé sur la notion du contact faible (voir Ašić 2008) et donc, elle est susceptible de dénoter un très large éventail de sens en dépendance du cotexte linguistique et du contexte pragmatique. Ce phénomène est également lié au fait que le serbe ne possède pas de prépositions équivalentes à *à, en, de, à* savoir dotées d'un sémantisme très vague.

RÉFÉRENCES

- Ašić, Tijana. 2004. "La représentation cognitive du temps et de l'espace : étude pragmatique des données linguistiques en français et dans d'autres langues." PhD diss, Institut des Sciences Cognitives et Université de Genève.
- Ašić, Tijana. 2008. *Espace, temps, prépositions*. Genève : Droz.
- Ašić, Tijana et Francis Corblin. 2016. "Izražavanje teličnosti i prostorni predlozi u srpskom jeziku." Boban Arsenijević i Sabina Halupka-Rešetar (ur.). *Srpski jezik u savremenoj lingvističkoj teoriji*. Univerzitet u Nišu: Filozofski fakultet, 221–237.
- Klajn, Ivan. 2005. *Gramatika srpskog jezika*. Beograd: Zавод за уџбенике и наставна средства.
- Piper et al. 2005. *Синтакса савременога српског језика*, Проста реченица у редакцији Милке Ивић, Beograd: Институт за српски језик САНУ, Beogradска књига, Матица српска.
- Piper, Predrag et Ivan Klajn. 2013. *Нормативна граматика*. Нови Сад: Матица српска.
- Popović, Nataša. 2011. "О француским прилошким изразима уведеним предлозима *à* и *de* и еквивалентима у српском језику." Милош Ковачевић (ур.). *Савремена проучавања језика и књижевности*, година II / књига I. Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 271–283.
- Stanojčić Živojin et Ljubomir Popović. 1992. *Gramatika srpskoga jezika*. Друго, прерађено издање. Beograd: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Bobić Mojsilović, Mirjana. 2020. *Sve ono što znaš o meni*. Beograd : Laguna.
- Bobić Mojsilović, Mirjana. 2006. *Tout ce que tu sais de moi*. Paris : L'Age d'Homme. (Traduit du serbe par Marko Despot)

O PREDLOGU NA U SRPSKOM JEZIKU U KONSTRUKCIJAMA ZA IZRAŽAVANJE NAČINA I O NJEGOVIH FRANCUSKIM EKVIVALENTIMA

Ovaj rad proučava predlog na u srpskom jeziku u konstrukcijama sa značenjem priloške odredbe za način. Težićemo da otkrijemo njegove prevodne ekvivalente u francuskom jeziku. Pritom, potrebno je istaći elemente od kojih zavisi ispoljavanje određene značenjske vrednosti predloga na u rečenici. Cilj nam je da ukažemo i na predloge koji se u francuskom jeziku koriste da iskažu ovakvo značenje i da ispitamo da li se semantički podudaraju sa srpskim predlogom na. Treba naglasiti da je kontekst presudan za otkrivanje značenja koje ispoljava predlog na. Kontrastivna analiza srpskih primera i njihovih francuskih ekvivalenata utvrdila je da se u konstrukcijama sa takvim značenjem najčešće koriste francuski predlozi de i à, a ređe polivalentna reč comme.

Ključne reči: *predlog na, način, događaj, kontekst*

PROPOSITIONS RELATIVES EN FRANÇAIS SCIENTIFIQUE

UDC 811.133.1'276.6:001

811.133.1'367.626

Milica Mirić¹, Tatjana Samardžija²

¹Université de Belgrade, Faculté de philosophie, Département des langues étrangères, Serbie

²Université de Belgrade, Faculté de philologie, Chaire d'Études romanes, Serbie

ORCID iDs: Milica Mirić

Tatjana Samardžija

<https://orcid.org/0009-0004-4037-6405>

<https://orcid.org/0000-0003-4339-4268>

Résumé. *La subordonnée relative adjointe permet de construire des syntagmes à la fois complexes et concis (Kocourek 1991, 79-80). Elles constituent ainsi un outil caractéristique de la description scientifique (Charaudeau 1992). Deux fois plus fréquentes en moyenne dans notre sous-corpus des sciences humaines et sociales que dans le sous-corpus médical, les relatives montrent d'importantes variations en nombre selon le relatif en question. Le relatif dont, d'une fréquence égale dans les deux sous-corpus, se distingue par la prédominance de sa fonction syntaxique de complément de nom au sein de la relative, ce à quoi correspond la progression textuelle à thème dérivé (Daneš 1974; Combettes 1983). Cette fonction de dont est suivie de loin du dont complément d'objet indirect, correspondant à la progression linéaire.*

Mots-clés : *français scientifique, proposition relative, pronom relatif dont, complexité concise, progression à thème dérivé, progression linéaire*

1. INTRODUCTION

La langue de spécialité satisfait non seulement les besoins de référence en créant une terminologie représentative, mais elle répond également aux besoins communicatifs de ses locuteurs en tant que forme de discours (Cortelazzo 2000, 25-36). Ces besoins communicatifs englobent à la fois la transmission des connaissances scientifiques et l'exercice de la pratique scientifique elle-même (Halliday 1988, 175).

Lerat (1995, 75) suggère que l'analyse syntaxique de la langue de spécialité, n'étant pas régie par des règles spécifiques, vise « à rendre compte linguistiquement d'habitudes d'expression statistiquement dominantes ». De même, selon Binon et Verlinde (2000 : 40), la

Submitted May 12, 2024; Accepted October 29, 2024

Corresponding author: Milica Mirić

Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Čika Ljubina 18-20, 11000 Belgrade, Serbia

E-mail: miricmilica@gmail.com

langue de spécialité est « un sous-système moins complet de la langue générale qui privilégie certaines tournures et constructions », dont notamment les syntagmes nominaux :

Sémantiquement, c'est l'unité lexicale nominale précise qui domine les textes spécialisés, et c'est le terme nominal, unité nominale définie, qui domine les textes savants et technoscientifiques. (Kocourek 1991, 39)

Les structures nominales – en premier lieu les syntagmes nominaux de complexité variable – répondent ainsi aux besoins de terminologisation et de concision qui caractérisent tout texte de spécialité, y compris le texte scientifique, en vue de poursuivre « l'idéal de l'intellectualisation, c'est-à-dire la précision sémantique, la systématisation conceptuelle, la neutralité émotive, l'économie formelle et sémantique » (Kocourek 1991, 41).

Dans ce contexte, les propositions relatives, en tant qu'expansion maximale du syntagme nominal (Kocourek 1991, 75), semblent contrevenir à l'impératif d'économie formelle. Pourtant, leur fréquence est importante dans les textes scientifiques, et ce quel que soit le domaine scientifique en question. Dans ce sens, le présent article se donne pour but de montrer comment, dans le discours des sciences, les propriétés sémantiques et syntaxiques des relatives permettent la condensation au niveau de la phrase, tout en établissant les structures transphrastiques ou phrastiques qui assurent ce que Daneš et ses disciples nomment *progression thématique* (Daneš 1968 et 1974, Combettes 1983, Firbas 1997). Outil de cohésion textuelle, d'affinité avec le phénomène d'isotopie, la progression thématique se décline en plusieurs types dans les phrases complexes où figurent les relatives, en fonction du rapport sémantico-syntaxique entre l'antécédent et le relatif.

Le présent article examine ces différents aspects sémantico-syntaxiques et textuels des structures relatives dans un corpus double, prélevé, d'un côté, sur 25 articles en sciences humaines et sociales, ainsi que, de l'autre, sur autant d'articles médicaux. Pourquoi un tel choix de corpus ? La conformité aux besoins causés par l'appartenance disciplinaire est ce qui crée la division dite horizontale (ou thématique) de la langue des sciences, reflétant ainsi les particularités et les exigences spécifiques de chaque domaine de connaissance (Kocourek 1991, 31). De là la distinction la plus courante et la plus générale entre, d'une part, les sciences exactes ou naturelles, souvent appelées « dures », et d'autre part, les sciences sociales et humaines, désignées comme « douces » (Challe 2002, 35).

Même si, depuis l'époque où la classification des sciences a débuté, il y a eu une transformation profonde dans le sens de la transdisciplinarité/interdisciplinarité, accompagnée du rejet de la polarisation au profit d'une organisation scalaire des disciplines scientifiques, les corpus de ces deux grands domaines « opposés » sont toujours comparables dans le cadre d'analyses linguistiques de la langue de spécialité. Ceci permet notamment d'examiner comment différentes disciplines scientifiques utilisent les moyens linguistiques disponibles. Conséquemment, notre but a été de rechercher d'éventuelles différences entre les deux sous-corpus quant à la fréquence et au fonctionnement textuel des relatives.

Concentrée, dans un premier temps, sur la fréquence, dans les deux sous-corpus, des relatives en général, ainsi que des pronoms relatifs spécifiques, notre analyse se concentrera par la suite sur les relatives introduites par le pronom *dont* et leurs caractéristiques syntaxiques, sémantiques et textuelles.

2. PROPOSITIONS RELATIVES EN SCIENCES

2.1. Objectifs de la recherche et corpus

L'objectif sommaire de notre travail a été de mener une recherche quantitative et qualitative sur l'utilisation des propositions relatives, notamment de celles en *dont*, d'un côté, en sciences humaines et sociales et, de l'autre, en médecine. L'étude quantitative a visé à déterminer et à comparer les fréquences d'occurrences des pronoms relatifs *qui*, *que*, *dont*, *où* et *lequel* (tous genres et nombres) dans le corpus – pris ensemble, puis individuellement. L'analyse qualitative s'est concentrée sur les propriétés structurelles, sémantiques et textuelles des propositions relatives en *dont*.

En vue d'une telle analyse, nous avons constitué un double corpus provenant de 50 articles scientifiques, dont 25 du domaine médical (sous-corpus MED) et 25 des disciplines sociales et humaines (sous-corpus SHS),¹ tous en français et publiés dans des revues scientifiques spécialisées. Par ailleurs, nous avons veillé à ce que les auteurs des articles soient variés, afin de minimiser l'influence potentielle du style personnel.²

Le choix de deux sous-corpus vise à interroger la conception selon laquelle le discours des sciences dites « dures » reflète le véritable langage scientifique, alors que celui des sciences humaines et sociales se rapproche davantage de la langue soutenue et littéraire (Đorović 2022). S'il est vrai que le français médical est plus formel et semble présenter une rigidité linguistique répondant aux règles et exigences rédactionnelles imposées par les revues scientifiques autant que – plus important encore – par la nature quantitative de leurs recherches, en revanche, le français des disciplines humaines et sociales est souvent beaucoup plus décontracté, ce qui permet au lecteur de percevoir la présence et le style de l'auteur de l'article. Cette différence peut également être attribuée à la nature qualitative prédominante dans les recherches en SHS.

En raison de ces différences, la comparaison entre nos deux sous-corpus vise à révéler d'éventuelles variations quantitatives et qualitatives. Vu l'ampleur du corpus, nous avons dû limiter cette analyse à une première étude générale et quantitative des relatives en MED et SHS, suivie de l'étude comparative qualitative et quantitative des aspects syntaxiques, sémantiques et textuels des relatives en *dont*.

2.2. Analyse quantitative

Dans un premier temps, nous avons entrepris l'extraction manuelle des pronoms relatifs simples et composés du corpus. Leur nombre total s'élève à 2089, avec 1684 occurrences dans le sous-corpus SHS et 405 dans le sous-corpus MED. Vu les longueurs inégales des articles, cette disproportion quantitative doit être rectifiée par le calcul de la moyenne par page dans chaque sous-corpus. Comme résultat, la moyenne des occurrences dans SHS (4,14) est presque deux fois plus élevée que celle dans MED (2,16). Les résultats sont présentés dans le Tableau 1.

¹ Une bibliographie complète du corpus est jointe à l'article.

² Pour ne pas dépasser le nombre de caractères préconisé, nous avons dû supprimer la bibliographie exhaustive

Tableau 1 Total des relatives et moyennes de fréquence dans les sous-corpus

Code de l'article	SHS (tous relatifs)		MED (tous relatifs)		Code de l'article
	occurrences total	occur. par page	occur. total	occur. par page	
1 CTF_054_0013	77	3,5	14	2,8	covid 1
2 CTF_054_0107	41	3,4	46	3	covid 2
3 ENTRE_133_0007	12	2,4	16	2	covid 3
4 ENTRE_133_0073	140	5,38	7	1,4	covid 4
5 estat_0336-1454_2002_num_355_1_7374	20	1,33	21	3	covid 5
6 GEOEC_074_0029	74	3,52	8	1	covid 6
7 HER_155_0009	76	5,4	9	1,8	covid 7
8 NRE_015_0069	111	7,9	37	3,36	covid 8
9 NRE_015_0123	87	7,25	15	2,5	covid 9
10 POUV_152_0025	86	4,52	4	0,8	covid 10
11 POUV_152_0043	33	3,3	4	0,66	covid 11
12 POUV_152_0099	75	8,33	20	2	covid 12
13 POUV_152_0121	63	4,5	13	1,6	covid 13
14 POUV_153_0025	42	3,23	15	2,5	covid 14
15 POUV_153_0085	41	4,1	7	1,16	covid 15
16 RDN_393_0167	197	3,22	7	0,7	covid 16
17 RECO_PR2_0046	38	2,71	21	2,6	covid 17
18 RIS_096_0107	35	5	20	4	covid 18
19 SDD_001_0022	95	5,9	5	0,6	covid 19
20 SOART_023_0053	60	3,15	12	2	covid 20
21 SOART_023_0093	61	3,38	10	1,25	covid 21
22 SR_039_0013	77	3,85	30	5	covid 22
23 FIU_2019_16	35	2,9	14	2,33	covid 23
24 LIDIL_47_2013	74	3,89	31	4,42	covid 24
25 NEO_2022_34	34	1,62	19	1,7	covid 25
	1684	4,14	405	2,16	
		moyenne		moyenne	

Cependant, pour déterminer si ce résultat démontre une différence statistiquement significative, nous avons effectué un test *t* pour petits échantillons indépendants. Cette méthode est applicable lorsque le nombre d'échantillons est de 50 ou moins, ce qui est le cas de nos sous-corpus. Les résultats obtenus ont été comparés à la valeur limite du test *t* pour le nombre de sous-corpus étudiés, qui est de 2,06. Les valeurs dépassant 2,06 indiquent une différence statistiquement significative dans 95% des cas, ce qui signifie que la marge d'erreur (*p*) est de 5%. L'analyse a révélé le résultat $t = 4,71 > 2,06$; $p < 0,05$, démontrant ainsi que la différence de fréquence est statistiquement significative pour l'ensemble des pronoms relatifs du corpus analysé.

Le même procédé a été appliqué à chaque pronom analysé. On a d'abord calculé les moyennes des fréquences d'occurrences par page pour chaque pronom. Ensuite, en utilisant le même test *t*, nous avons vérifié si les différences entre les sous-corpus étaient statistiquement significatives. Ces résultats sont résumés dans le Tableau 2.

Tableau 2 Fréquences individuelles des pronoms

	moyenne par page		test t
	SHS	MED	
<i>qui</i>	2,5614	1,4756	t = 3,84 > 2,06; p < 0,05
<i>que</i>	0,5444	0,0388	t = 5,11 > 2,06; p < 0,05
<i>dont</i>	0,4278	0,4136	t = 0,14 < 2,06; p < 0,05
<i>où</i>	0,3050	0,063	t = 4,75 > 2,06; p < 0,05
<i>composés</i>	0,3012	0,1744	t = 1,95 < 2,06; p < 0,05

Comme démontré dans le Tableau 2, les variations dans l'utilisation des pronoms composés et de *dont* ne sont pas statistiquement importantes, tandis que les articles SHS font nettement plus usage de *qui*, *que* et *où* que ceux de MED. Cette prédominance mérite une prochaine étude. Il est possible que les différences observées soient attribuables au style général de rédaction des articles scientifiques auquel les chercheurs dans les deux groupes de disciplines examinées sont habitués. Il reste à vérifier dans quelle mesure les résultats de l'analyse quantitative et qualitative s'accordent, c'est-à-dire s'il existe des différences structurelles, sémantiques et textuelles de propositions relatives examinées.

3. ASPECTS SÉMANTIQUES, SYNTAXIQUES ET TEXTUELS DES RELATIVES

3.1. Morphosyntaxe et sémantique des relatives

Dans son étude sur le français techno-scientifique, Kocourek attribue aux syntagmes nominaux (et prépositionnels) diverses fonctions logiques et textuelles :

C'est encore le terme nominal qui joue le rôle essentiel dans la *généralisation*, dans la *systématisation conceptuelle*, dans le *raisonnement* et dans l'*argumentation* des textes spécialisés. [...] C'est enfin le terme nominal qui saisit les détails particuliers de la *description* circonstanciée de l'objet d'étude. (1991, 40 ; nos italiques)

L'auteur attribue ainsi aux structures à base nominale les opérations de *généralisation*, *systématisation conceptuelle*, *raisonnement*, *argumentation*, *description*, qui caractérisent toutes le discours scientifique. Or, comme mentionné dans l'introduction, la nominalisation représente le procédé fondamental de condensation syntaxique (Kocourek 1991, 73 et *sqq*) :

1 La *disparition* du sultan, dont l'état de santé inquiète beaucoup en raison de son *hospitalisation* en Allemagne depuis le mois de juillet 2014, créera sans doute un vide difficilement surmontable. (POUV_152_0043.39)

Les nominalisations *la disparition du sultan* et *son hospitalisation en Allemagne* correspondent aux propositions respectives *le sultan est disparu* et *il a été hospitalisé en Allemagne*. Ces nominalisations facilitent l'intégration des contenus condensés dans des structures phrastiques complexes, de sorte que la phrase suivante ne compte qu'un prédicat verbal, cependant que son sujet et son COD condensent deux autres propositions :

2 La *disparition de l'URSS* n'a pas ralenti l'*armement des États-Unis*.
2a *L'URSS est disparu* + n'a pas ralenti + *Les États-Unis s'arment*.

La nominalisation fusionne la simplicité structurelle avec la souplesse syntaxique et la richesse sémantique du contenu spécialisé. Par rapport à cette *complexité concise* (Kocourek 1991, 79) du texte scientifique, la question se pose de savoir comment comprendre la présence non négligeable des propositions relatives :

3 Le risque de survenue de maladie thromboembolique veineuse dans un contexte de pathologie aiguë a été également documenté en médecine ambulatoire où il est proche de celui observé en milieu médical hospitalier. (Covid 22)

Comme le souligne Kocourek, « [l]’emploi des relatives en tant que subordonnées des phrases technoscientifiques est fréquent ; plus qu’une moitié des subordonnées dans les trente phrases examinées sont des relatives (9 sur 17) ». Néanmoins, l’auteur ne manque pas d’ajouter que les relatives restent fréquentes également en discours non scientifique. (Kocourek 1991, 76) Selon l’auteur, « le résultat de la relativisation est la réduction du nombre de mots sans perte de contenu » (1991, 81). Comment la relative relève-t-elle de la condensation concise ? D’abord, il y a condensation parce que la relativisation effectue « une certaine hiérarchisation du contenu » (Kocourek 1991, 81), dans le sens où « l’expression source (une phrase par exemple) se situe à un niveau syntaxique plus élevé que l’expression cible (une unité lexicale, un syntagme) » (1991, 85). C’est que la relativisation condense l’énoncé en subordonnant une unité de niveau de complexité syntaxique élevé (phrase) à une unité (syntagme antécédent) de niveau de complexité bas. Bien qu’expansion typique d’un syntagme antécédent, la relative peut aussi se substituer elle-même à l’antécédent :

4 Ilya effleure la joue de *l’enfant qui dort*. (Tennenbaum, L’Ordre des jours, 2008, 742)

5 *Celui qui dort* comme un enfant est aussi *celui qui dort* comme ma chère espérance. (Péguy, Le Porche du Mystère de la deuxième vertu, 1911, 297)³

6 *Qui dort* dîne.

Dans 4, *qui dort* fonctionne comme épithète de *l’enfant* ; dans 5, la relative neutre (Sandfeld 1977, 107) ou *périphrastique* (Riegel et alii 2009, 814) comprend une référence circulaire et non spécifique entre le démonstratif (antécédent apparent) et *qui dort* ; dans 6, *qui dort* est une relative *sans antécédent* (Pierrard 1988) ou *indépendante* (Sandfeld 1977, 85) ou encore *substantive* et *quasi nominale* (Riegel et alii 2009, 814) en fonction de sujet. La relative adjointe résulte de l’enchâssement d’une proposition à la position de modifieur dans un syntagme nominal/prépositionnel de la phrase matrice – à condition toutefois que les deux propositions initiales partagent un actant commun :

7 Pour qui sont *ces serpents* ? *Ces serpents* sifflent sur vos têtes. →

7a Pour qui sont *ces serpents qui sifflent* sur vos têtes ?

Comme résultat, l’actant commun de la proposition enchâssante (ou proposition d’accueil) deviendra l’antécédent, suivi de la proposition enchâssée (relative), dans laquelle l’actant commun a été remplacé par le pronom relatif, qui garde sa fonction mais prend place à la tête de la relative. Non seulement le pronom relatif remplace l’actant commun, mais encore il fusionne 1) la composante pronominale (*ces serpents* = *ils*), laquelle lui permet de fonctionner comme argument au sein de la relative, avec 2) la composante conjonctive, grâce à laquelle le relatif peut fonctionner comme connecteur subordonnant. Pour

³ Exemples de la base Frantext.

Kocourek, cette amalgamation représente un premier aspect de la condensation ; c'est elle qui permet d'intégrer une proposition dans un syntagme nominal en lui attribuant des fonctions adjectivales. La proposition relative fonctionne désormais comme modifieur – épithète ou apposition⁴ – de l'antécédent :

6a (*L'enfant*) qui dort dîne.

Les classifications traditionnelles distinguent, d'un côté, les relatives restrictives (ou déterminatives pour Riegel et alii 2009, 804) :

8 Ce substantif peut être illustré, dans l'emploi *que* nous étudions, par les deux substantifs équivalents suivants : antagonisme et rivalité. (NEO_2022_34 ; italiques originaux supprimés)

De telles relatives permettent de prélever une sous-classe ou un membre de la classe désignée par l'antécédent. Même lorsque ces relatives désignent une action, il s'agit de ce que Adam nomme « description d'action » (1992, 99) :

9 Au Nigeria, les rivalités entre les ministres du Pétrole, des Finances et des Mines auraient ainsi provoqué le coup d'État *qui* renversa le général Gowon en 1975 [Turner, 1976]. (HER_155_0009.11/4.5)

Même si dynamique, le contenu de ces relatives ne produit aucune succession d'événements au premier plan, mais caractérise l'entité par un contenu dynamique dans lequel elle prend part. Quel que soit leur contenu, ces relatives décrivent pour identifier.

Les relatives non restrictives, ou *explicatives* (GMDF, 484), voire *descriptives* (Brunner 1981, 13), fonctionnent comme appositions (traditionnellement épithètes détachées), et affectent non pas l'extension mais la compréhension (ou intension) du concept :

10 Et malgré la crise de l'industrie littéraire, *qu'*accentue la révolution de février 1848, les trois écrivains continuent de publier de nombreux feuillets dans une presse alors totalement libérée et en plein essor. SR_039_0013.16/3

La relative explicative, au lieu d'identifier l'entité-antécédent, rend explicite un trait caractérisant l'entité ou les entités désignée(s) par l'antécédent, trait pertinent par rapport au contenu de la principale.⁵ Dans 10, la relative rajoute une information accessoire. Essentiellement, la charnière antécédent-relatif met en rapport les contenus de la principale et de la relative explicative. De la sorte, la pertinence de l'explicative concerne le niveau phrastique et non pas l'identité de l'antécédent. Dans l'exemple suivant, le contenu d'une série de relatives explicatives est tantôt dynamique, tantôt statique :

11 Quand j'aurai décrit ce corps humain, *qui tombe, qui se couche, qui dort, qui mange, qui bondit au bruit et tremble de tout, qui fuit, qui piétine, qui déchire ou mord selon l'occasion, qui est petit et faible devant les choses, qu'une mouche aveugle, qu'un vent froid peut tuer*, je n'aurai décrit qu'une partie de l'homme. (Alain 1936, 610, Frantext)

⁴ Nous n'analysons pas ici les relatives attributives, faisant partie du prédicat.

⁵ Les relatives appelées *narratives* (Samardžija 2008), dont le contenu dynamique, toujours au premier plan, fait progresser la narration, ne se retrouvent qu'exceptionnellement dans le discours scientifique, comme lorsqu'un thérapeute raconte une séance avec un père et un fils : *Le père, ignorant le thérapeute : Julien, viens ici ! Julien s'approche de son père qui l'attrape par le cou et le secoue.* (CTF_054_0107.110/2)

Chacune de ces relatives évoque un trait du *corps humain*, dans le seul but de souligner le rapport logique concessif hypothétique entre la temporelle et la principale.

Pour résumer, si la relative restrictive vise l'identification de l'entité-antécédent, la relative explicative décrit non pas pour identifier, mais pour fournir des informations sur l'entité-antécédent pertinentes au niveau (trans)phrastique. Essentiellement, identification et explication résument les rôles textuels des relatives dans les textes scientifiques.

3.2. Relatives et description dans les textes scientifiques

Rappelons que, pour Charaudeau, l'identification n'est qu'un des *procédés discursifs* (1992, 686) caractérisant ce qu'il appelle *mode d'organisation descriptif* du discours. Selon l'auteur (v. notamment 1992, 659 *et sqq.*), la description, entendue *lato sensu*, vise à

- *Nommer* par des procédés *d'identification* (identifier, recenser, renseigner sur l'identité, classer...) :

12 De ce fait, ces substantifs ont une « conjugaison » qui est prise en charge par des verbes *que* l'on appelle verbes supports (supports d'actualisation). NEO_2022_34.2/1.2

- *Localiser-Situer* par des procédés de « *construction objective du monde* » (1992, 686) – situer dans l'espace-temps, découpage objectif du monde, organisation systématisée, hiérarchie) :

13 Des enfants de 12 à 18 mois sont observés avec leur père dans un lieu étranger pour eux et *dans lequel* se trouvent des jouets et un inconnu. Comme dans le protocole de la situation étrange, des épisodes successifs se déroulent, *au cours desquels* l'enfant est exposé à un risque social (l'homme étranger se montre progressivement de plus en plus intrusif avec lui), puis physique (un escalier *en haut duquel* se trouvent des jouets). (CTF_054_0013.22/1.2.3)

- *Qualifier* par des procédés *d'attribution objective ou subjective de propriétés* :

14 Le système parlementaire est bicaméral : une Chambre des députés *dont* les membres sont désignés par le roi et un Conseil consultatif *dont* les membres sont élus par le peuple. (POUV_152_0099.104/4.5)

Même si des points d'intersection sont visibles, toutes ces composantes descriptives sont fondamentales pour le discours scientifique. Kocourek lui aussi parle de « *syntagmes descriptifs et classificatoires* » ou encore de « *syntagmes-fleuves descriptifs* » (1991 : 75). Qui plus est, l'auteur souligne l'affinité entre la description et la définition :

[...] la définition est une ressource tout à fait fondamentale qui réunit les côtés textuel et terminologique de la langue savante. [...] Les *descriptions* des choses et des notions sont liées aux définitions, à tel point que *la distinction entre définition et description devient parfois arbitraire dans les sciences d'observation*. (Kocourek 1991 : 59 ; nos italiques)

En somme, *définir, identifier, expliquer, nommer, situer, qualifier* – telles ce sont les *finalités* descriptives selon Charaudeau (1992 : 686), et, en même temps, les fonctions pragmatiques fondamentales des relatives dans les textes scientifiques. Dans la dernière section, nous montrerons comment les relatives en *dont* réalisent ces finalités descriptives.

4. PRONOM RELATIF *DONT* EN FRANÇAIS SCIENTIFIQUE

Comme l'abondance de relatives dans notre corpus – 1331 en *qui*, 207 en *que*, 251 en *dont*, 147 en *où* et 153 en relatif composé – mérite une étude qui dépasse le cadre du présent article, nous limiterons la dernière partie de notre recherche au seul pronom *dont*, de fréquence moyenne mais dont le diapason de fonctions syntaxiques permet plusieurs rôles textuels à visée descriptive, notamment en discours scientifique. Si les statistiques ne révèlent pas de différence significative dans l'emploi de *dont* entre SHS et MED, en même temps l'étude syntaxique et thématique de ce pronom révèle la prédominance d'un seul schéma structurel en *dont* dans les deux sous-corpus, suivi de quelques autres, bien minoritaires. Généralement parlant, le pronom relatif *dont* correspond à un actant de structure *de* + SN, et se distingue par ses fonctions syntaxiques au sein de la relative :

- Complément d'objet indirect : *Les résultats dont se prévaut cette équipe (Cette équipe se prévaut des résultats)* ;
- Complément du nom (*dont* possessif ou « génitif », de Boer 1954, 182) : *Le royaume dont le roi est très jeune (Le roi du royaume est très jeune)* ;
- Complément locatif (*dont* « ablatif », de Boer 1954, 183) : *Le pays dont vient ce sportif (Ce sportif vient du pays)* ;
- Complément circonstanciel (instrument, manière) : *Le gravier dont est couvert le sentier (Le sentier est couvert de gravier)* ; *La manière astucieuse dont a été exécuté le cambriolage (Le cambriolage a été exécuté de manière astucieuse)*.

Ces fonctions syntaxiques diverses sont en corrélation avec ce que nous appelons rôles textuels de *dont*.

4.1. *Dont* complément du nom : progression textuelle à thème dérivé et sous-thématisation

Le modèle syntaxique qui représente respectivement 72% (SHS) et 97,60% (MED) correspond à *dont* complément du nom, reconnaissable par la traduction serbe possessive en *чују* :

15 On recense d'abord *les revues dont le nom en français* a été remplacé par un nom en anglais [...] (FIU_2019_16.16)

Dans X, *les revues dont le nom en français* résulte de la relativisation de *le nom en français des revues*. Donc, *dont* équivaut à *des revues*. Comme l'on expliquera dans la suite, un tel *dont* relie l'antécédent-thème (ou hyperthème : *les revues*) avec un actant de la relative (*le nom en français*) qui en représente le thème dérivé ou sous-thème ou encore hypothème (*le nom en français*) :

<u>Hyperthème</u> <i>les revues</i>	<u>hypothème</u> <i>le nom en français dont (= des revues)</i>
--	---

L'identité référentielle entre l'antécédent (ANT, *les revues*) et le relatif (REL, *dont=des revues*), accompagnée de leur indépendance syntaxique, permet la transition thématique entre les contenus des deux propositions. En d'autres mots, le bloc ANT+REL (Samardžija 2008 : 98) réalise une sorte de transition ou *progression* thématique (Daneš 1968, 1974, Combettes 1983, Samardžija 2021) entre les deux propositions. Cette progression se manifeste typiquement au niveau interphrastique, mais peut concerner également les propositions composant une phrase complexe. Essentiellement, tout comme la structure communicative d'une proposition / phrase

simple correspond à la succession scalaire d'unités communicatives allant de la plus accessible dans le contexte (thématique) à la moins accessible (rhématique), de même la structure communicative d'une proposition/phrase quelconque conditionne la structure communicative de la proposition/phrase suivante, et ainsi de suite. Daneš et ses disciples distinguent essentiellement : la progression à thème constant (*Paul est arrivé. Il vous attend*), où la proposition/phrase reprend le thème de la précédente ; la progression linéaire (*Paul a épousé Laure. Elle est ravissante*), où le rhème de la proposition/phrase précédente devient le thème de la suivante ; la progression à thème dérivé, où le thème de la proposition reprend une partie du thème/rhème précédent et représente donc son hypothème (*Cette maison me plaît. Sa façade est impressionnante*). C'est ce dernier type, corrélatif avec la fonction du complément de nom, qui prédomine avec *dont* dans les sous-corpus SHS et MED :

16 La protéine S du SARS-CoV-2 utilise le récepteur cellulaire ACE2 – *une metalloprotéase dont la fonction première* est la dégradation de l'angiotensine II en angiotensine 1-7 – pour rentrer dans la cellule hôte [4,18] (Fig. 1c). (Covid2)

17 Plus concrètement encore, les personnages sont dotés de *corps dont* l'auteur met en avant *les besoins intempestifs et les dysfonctionnements*. (NRE_015_0069.74)

Dans 16, il est question de *la fonction première d'une metalloprotéase* ; dans 17, de *les besoins intempestifs et les dysfonctionnements du corps*. Ce modèle fonctionne pour les restrictives et les non restrictives (explicatives) :

18 Les journaux socialistes, *dont La Démocratie pacifique*, compteraient plus de 500000 lecteurs, et ceux des républicains modérés, *dont Le National* (40 000 abonnés), plus de 100000. (SR_039_0013.28/1.2)

Notons que dans 18, la relative en *dont* est, pour ainsi dire, parenthétique : elle ne complète pas la phrase, mais introduit un contenu comme entre parenthèses avant de passer à un autre sujet. L'exemple suivant illustre plus de 50% d'occurrences de *dont* complément de nom dans MED :

19 Aussi, l'étude de Helms et al., retrouvait, malgré l'utilisation d'une thromboprophylaxie, *64 événements thrombotiques, dont 25 embolies pulmonaires et aucun syndrome coronarien*. (Covid2)

Dans 19, la relative en *dont* complément du nom, souvent averbale, quantifie le rapport tout-partie (*64, dont 25*). C'est pourquoi un tel *dont* peut être nommé *partitif*. Le *dont* partitif est plutôt rare dans SHS, ce qui constitue une première différence entre les deux sous-corpus :

20 Ken Friedman (Friedman et al., 2008) a dénombré *173 titres dont 44 particulièrement populaires chez les chercheurs*, tandis que Gerda Gemser (Gemser et al. 2012) en a classé 14 comme particulièrement influentes du point de vue de la qualité perçue. (SDD_001_0022.27/2)

Les exemples 15-20 correspondent à plusieurs finalités du mode descriptif : identification, définition, classification, localisation, nominalisation.

Un autre cadre théorique permet de préciser les procédures descriptives à l'œuvre dans ces relatives en *dont* : c'est la typologie des *séquences textuelles* d'Adam (1992). L'auteur distingue quatre procédures descriptives fondamentales – *ancrage* (attribution du titre ; cf. la *nominalisation* chez Charaudeau), *aspectualisation* (distinction des parties et des propriétés d'une entité), *mise en relation* (description par assimilation ou mise en contact) et *sous-thématisation* (expansion du sous-thème, devenu un nouveau thème principal). De ces quatre

procédures, l'aspectualisation et la sous-thématisation (Adam, 1992 : 89 *et sqq*) affichent d'importantes correspondances avec la progression à thème dérivé. Aspectualisation, parce que les relatives citées introduisent les parties et les propriétés de l'entité désignée par l'antécédent (ce qui, pour Adam, revient à la division et au classement, 1992 : 92) :

21 Les juges de la Cour de cassation sont nommés par le monarque sur avis du *Conseil supérieur de la magistrature dont les membres sont des hauts magistrats* choisis également par lui. POUV_152_0099.104/3

Sous-thématisation, parce que ce modèle d'emploi de *dont* permet, après le passage au thème dérivé, de le développer et ériger en thème dominant du texte. Les deux approches textuelles présentées permettent de distinguer ce premier et dominant modèle d'emploi de *dont* sous cette double lumière de la progression à thème dérivé et de la sous-thématisation ou aspectualisation descriptive, raison pour laquelle nous parlerons du *dont* de *sous-thématisation*.

4.2. *Dont* complément d'objet indirect : sur-thématisation, mise en relation et progression linéaire

La seconde fonction la plus fréquente de *dont* est celle de complément d'objet indirect (COI), et ce dans les deux sous-corpus. Toutefois, dans SHS, où *dont* affiche 6 fonctions au total, celle de COI est bien plus fréquente (14%) que dans MED (2,40%), où *dont* n'a aucune autre fonction syntaxique à part les deux mentionnées. *Dont* COI est argument des verbes *jouir* et *bénéficier* (=posséder), mais aussi *dépendre*, *parler*, *entendre parler*, *se nourrir*, *dire*, *s'inspirer*, *se réclamer*, *se saisir*, *dépendre*, *profiter*, *s'occuper*, *disposer* :

22 Les employés non membres de la famille peuvent, en outre, rentrer en conflit avec les parents-actionnaires du fait *du favoritisme dont bénéficient les enfants* (Lubatkin, Schulze, Ling et Dino, 2005). (ENTRE_133_0073.81)

La séquence *du favoritisme dont bénéficient les enfants* correspond à *les enfants bénéficient du favoritisme*. Ces deux exemples illustrent deux procédures descriptives, présentes en égalité, dont l'une est décrite par Adam et l'autre non. Dans le premier cas, qu'Adam ne mentionne pas, le verbe de la relative est proche de *avoir*, *posséder*. Il caractérise les verbes les plus fréquents *jouir* et *bénéficier* :

23 Par conséquent, *l'influence d'abord symbolique dont jouit l'Arabie saoudite* auprès de communautés religieuses « puritaines » (comptant entre dix et trente mille personnes) procède d'abord de *l'audience dont bénéficient les réseaux prédicatifs originaires du Golfe*. (POUV_152_0121.126/1.2.3)

Ici, *l'influence d'abord symbolique dont jouit l'Arabie saoudite* est proche de *l'influence d'abord symbolique de l'Arabie saoudite* ou *l'influence d'abord symbolique que possède/a/détiend l'Arabie saoudite*. De même, *l'audience dont bénéficient les réseaux prédicatifs originaires du Golfe* se résume en *l'audience des réseaux prédicatifs originaires du Golfe/ qu'ont les réseaux prédicatifs...* En somme, par rapport à la sous-thématisation dans 4.1, où l'antécédent désigne le tout que *dont* met en rapport avec une de ses parties (et propriétés), dans l'exemple 23 l'antécédent-COI appartient au tout désigné par le sujet du verbe relatif : *l'influence de l'Arabie saoudite* ; *les prérogatives des clercs* ; *l'audience des réseaux*. Ces deux structures sont symétriques :

- *Dont* COI : *l'influence d'abord symbolique dont jouit l'Arabie saoudite*
- *Dont* complément du nom : *l'Arabie saoudite, dont l'influence d'abord symbolique...*

Il s'agit de deux procédés opposés de transition thématique, où le rapport méronymique entre l'antécédent et l'actant est corrélatif avec la fonction syntaxique de *dont* dans la relative. Soit nous passons du tout à une de ses parties (aspects), soit d'une partie (aspect) à un tout qui le contient/possède. C'est pourquoi nous proposons, symétriquement à la sous-thématisation (tout → partie), de nommer cette deuxième procédure *sur-thématisation* (partie → tout).

En même temps, *dont* COI correspond bien plus souvent à une troisième procédure descriptive qu'Adam nomme *mise en relation* :

24 La République de 1848 ne leur mettra pas même sur la tête *la couronne dont parle Platon*. (SR_039_0013.30)

Dans 26, il s'agit de décrire *la couronne* en la mettant en relation avec Platon, qui en parle. Comme le dit Adam, la mise en relation repose essentiellement sur l'analogie ou, plus précisément, sur l'assimilation (1992, 92), et ce par comparaison, métaphore ou, le plus souvent, métonymie, qu'elle soit spatiale (« métonymie de contact ») ou temporelle (« métalepse », 1992, 93). Dans l'exemple de la couronne de Platon, il s'agit d'un contact conceptuel entre l'auteur et le thème dont il parle.

En français des sciences, la mise en relation est d'une extrême importance : elle permet d'établir non seulement l'analogie entre phénomènes, mais aussi d'établir entre eux différents types de contact, dont la causalité, ainsi que de décrire l'organisation de l'espace et du temps :

25 Il est possible que cet établissement, parfois défini comme une « usine » pour son dévouement entier à la production de farine à l'échelle industrielle, ait alimenté l'intégralité de *la ville antique d'Arles, pôle urbain situé à moins de 10 km au sud-ouest et dont pourraient dépendre les moulins*. RDN_393_0167.205

Dans 25, *dont* met en relation *la ville antique d'Arles* et *les moulins*. D'un autre côté, l'exemple suivant illustre la mise en relation avec un *dont* qui est complément du nom et non pas COI :

26 Il a d'abord désigné son fils Jassem en 1996, puis son fils Tamim en août 2003, tous deux issus de son union avec sa deuxième épouse, Moza, issue de la grande tribu des Mohammadi, ce qui, en raison de son origine roturière, a provoqué beaucoup de remous au sein de *la dynastie des Al-Thani, dont* le père de Moza était de surcroît *un farouche opposant*. (POUV_152_0043.37)

Le très intéressant cas de 26 nous présente clairement un *dont* complément de nom : *la dynastie dont un farouche opposant – l'opposant de la dynastie*. Or, il ne peut nullement s'agir d'aspectualisation (ou sous-thématisation) vu l'antagonisme entre le père de Moza et les Al-Thani. C'est un cas de mise en relation, où la dynastie Al-Thani est mise en relation contrastive avec son opposant. Cette relation permet de suggérer un certain continuum entre la sous-thématisation (et aspectualisation) et la mise en relation.

Une dernière question concernant le *dont* COI porte sur le type de progression textuelle qu'il réalise :

27 Tout ceci se déroule sur fond de remise en cause discrète *des prérogatives étendues dont jouissent les clercs* dans le système saoudien. (POUV_152_0043.51)

Si *les prérogatives étendues* est le rhème de la principale, *dont* reprend ce rhème pour en faire le thème (propre)⁶ de la relative, auquel on rajoutera des unités rhématiques. Il s'agit de la progression linéaire, où le rhème de la proposition/phrase précédente est repris dans la suivante en tant que thème. Le même peut être constaté pour tous les exemples de *dont* COI, en plus d'une fréquente inversion accentuant le sujet de la relative.

4.3. DONT circonstant de manière : la manière/façon DONT

Le troisième *dont* le plus fréquent dans SHS (11,3%), absent dans MED sans y être impossible, fonctionne comme circonstant de manière :

28 Reste donc ce face-à-face de l'historien avec les archives et *la manière dont* on peut ou non restituer la séance de consultation. POUV_153_0085.87/1.2

29 Il ne tentait pas par conséquent de s'immiscer dans la dyade que formait sa femme avec leur fille aînée, dyade de laquelle il était exclu, même s'il désapprouvait *la façon dont* son épouse élevait sa fille... CTF_054_0107.115

Il s'agit d'une structure syntaxique essentiellement simple, où la relative est toujours restrictive : *la manière/façon dont* équivaut à *de cette manière/façon*, dépendant du verbe relatif (*restituer, élevait*). Pour ce qui est du type de progression, c'est encore de la progression linéaire qu'il s'agit ici : *dont* répète l'antécédent, qui est le rhème de la principale.

4.4. Autres fonctions rares dans le sous-corpus SHS

Sans postuler leur impossibilité en sciences dites dures, nous constatons l'absence dans notre sous-corpus MED de certaines fonctions ou structures de *dont* attestées, faiblement il est vrai, dans SHS :

- Complément d'adjectif (2 occur.)

30 Elle voulait réaffirmer aussi un engagement de l'historienne dans *le monde dont elle est contemporaine*. POUV_153_0085.88/1.2

La relative, restrictive, correspond ici à *Elle est contemporaine de ce monde*. *Dont* établit avec la principale la progression linéaire.

- Relative périphrasique (*ce dont*, 3 occur.) et progression globale

31 Avec cette expression, Antoine Hennion nous rappelle que *ces passionnés, loin de se limiter aux seuls instrumentistes amateurs, sont « les pratiquants actifs d'un amour de la musique »*. *Ce dont* les musiciens doivent tenir compte dans la mesure où un groupe/projet/artiste, à moins de disposer d'un capital relationnel important, doit d'abord et avant tout réussir à fidéliser un public et prouver son potentiel commercial [...] (SOART_023_0093.96)

La progression thématique globale est propre généralement aux relatives périphrastiques : *ce dont* reprend et condense ici le contenu de toute la phrase/proposition précédente en itاليques. À part cette spécificité, la fonction de *dont* est ici celle de COI (*tenir compte*).

- Relatives imbriquées (Riegel *et al.* 2009 : 802)

32 À ce titre, s'interroger sur l'influence de la *dimension « islamique » des soft power saoudien et qatarien en France* (*dont* on a vu qu'elle est étroitement imbriquée à leur conception de l'intérêt national) amène en réalité à étudier la politique étrangère de ces États et à constater que celle-ci n'a que peu d'intérêt pour les musulmans établis en France (POUV_152_0121.131)

⁶ Firbas (1997) développe la dichotomie thème-rhème de Mathésius en échelle de cinq unités : thème propre, thème, transition, rhème, rhème propre.

Essentiellement, les relatives imbriquées (ou relatives de 2nd degré) sont caractérisées par un relatif qui est l'argument de la complétive subordonnée elle-même à la relative (*On a vu qu'elle est étroitement imbriquée à leur conception...*). La particularité de ce *dont* est qu'il correspond au sujet de la complétive (*dont=elle*) et non pas à *de*+SN. En fait, ce *dont* est paraphrasable par 'au sujet de, à propos de' ; il est donc hautement thématissant.

CONCLUSION

L'étude comparative des relatives adjointes dans les articles provenant de deux domaines – sciences humaines et sociales et médecine – a montré une différence significative en fréquence moyenne : 4,14 relatives par page pour les sciences humaines et 2,16 pour la médecine. Cette différence est relativement importante également pour les relatifs *qui*, *que* et *où*, alors qu'elle reste minime pour *dont* et le relatif composé *lequel* (et ses variantes).

En même temps, après avoir rappelé dans quel sens la relative adjointe, en tant que modifieur au sein d'un syntagme nominal, contribue à la complexité concise, nous avons présenté les propriétés descriptives des relatives. Les relatives restrictives correspondent typiquement à la description identifiante et servent souvent à la définition des termes, tandis que la finalité descriptive des relatives non restrictives est surtout d'expliquer le contenu de la principale.

L'étude du relatif *dont* a montré que :

- 1) La fonction syntaxique de *dont* prédominant dans les deux sous-corpus (97,6% pour la médecine et 72% pour les sciences humaines et sociales) est celle de complément de nom. Cette fonction établit le rapport tout-partie entre l'antécédent et l'argument (typiquement sujet), ce qui correspond à la progression à thème dérivé, ainsi qu'aux procédures descriptives d'aspectualisation et de sous-thématisation.
- 2) Dans les deux sous-corpus, la deuxième fonction de *dont* la plus fréquente (2,40% et 14%) est celle de complément d'objet indirect. Les verbes dans la relative établissent typiquement un rapport partie-tout, dans quel cas nous proposons de parler de sur-thématisation. En absence de ce rapport méronymique renversé, *dont* correspond à la procédure descriptive de mise en relation dans ces cas où le rapport entre l'antécédent et le relatif permet le passage descriptif associatif entre différentes entités en contact notamment spatial, temporel ou, plus généralement, conceptuel. Tout en correspondant à deux types de procédures descriptives, le *dont* complément d'objet indirect permet un seul type de progression thématique – la progression linéaire.
- 3) Tandis que le sous-corpus médical n'a signalé aucune autre fonction de *dont*, le sous-corpus en sciences humaines et sociales contient également (11,3%) le *dont* circonstant de manière (*la manière/façon dont*). De telles phrases affichent la progression linéaire aussi.
- 4) Enfin, le sous-corpus des sciences humaines et sociales affiche quelques occurrences de *dont* complément d'adjectif, des relatives imbriquées en *dont* et des relatives périphrastiques en *ce dont*.

En résumé, nous espérons avoir présenté des différences – quant à la fréquence des relatives et aux fonctions attestées – entre les deux sous-corpus, mais aussi une ressemblance très importante qui concerne les deux fonctions les plus fréquentes dans les deux sous-corpus. Ces deux fonctions montrent également comment un relatif contribue à la description scientifique, mais aussi à la cohésion du texte moyennant différents types de progression textuelle.

Reconnaissance : *Dans la réalisation de cette recherche, Milica Mirić a été soutenue financièrement par le Ministère de la Science, du Développement technologique et de l'Innovation de la République de Serbie dans le cadre du financement de la recherche scientifique à l'Université de Belgrade - Faculté de philosophie (numéro de contrat 451-03-66/2024-03/200163).*

Tatjana Samardžija a contribué à la rédaction de cet article dans le cadre du projet scientifique Les langues, littératures et cultures romanes et slaves en contact et en divergence (n° 1001-13-01) de l'Université de Niš financé partiellement par l'Agence universitaire de la francophonie et l'Ambassade de France en Serbie.

RÉFÉRENCES

- Adam, Jean-Michel. 1992. *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan Université.
- Binon, Jean, Verlinde, Serge, Van Dyck, Jan, et Ann Bertels. 2000. *Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires*. Paris : Didier.
- Boer, Charles de. 1954. *Syntaxe du français moderne*. Leiden : Universitaire pers Leiden.
- Brunner, Jean-Jacques. 1981. "Ces relatives qui n'en sont pas". *L'information grammaticale* 8: 12-16.
- Challe, Odile. 2002. *Enseigner le français de spécialité*. Paris : Economica.
- Charaudeau, Patrick. 1992. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.
- Combettes, Bernard. 1983. *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*. Bruxelles/ Paris: De Boeck/Duculot.
- Cortelazzo Michele. 2000. *Italiano d'oggi*. Padova: Esedra.
- Daneš, František. 1968. "Typy tematických poslopnosti v textu". *Slovo a slovesnost* 29: 125-41. <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=1615> [20.02.2020]
- Daneš, František. 1974. "Functional Sentence Perspective and the Organization of the Text". In *Papers on Functional Sentence Perspective*, dirigé par František Daneš, 106-128. The Hague: Mouton.
- Đorović, Danijela. 2022. *Là dove il si suona. Italijanski jezik u istoriji umetnosti*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet.
- Firbas, Jan. 1997. *Functional sentence perspective in written and spoken communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, Michael A. K. 1988. "On the language of physical science." In *Registers of written English: Situational factors and linguistic features*, dirigé par Mohsen Ghadessy, 162-178. London/ New York : Pinter Publishers.
- Kocourek, Rostislav. 1991. *La langue française de la technique et de la science : vers une linguistique de la langue savante*, 2^e édition. Wiesbaden : Brandstetter Verlag.
- Lerat, Pierre. 1995. *Les langues spécialisées*. Paris : PUF.
- Pierrard, Michel. 1988. *La relative sans antécédent en français moderne*. Louvain : Peeters.
- Riegel, Martin, Pellat, Jean-Christophe, et René Rioul. 2009. *Grammaire méthodique de français*, 4^e édition entièrement revue. Paris : Quadrige/PUF.
- Rothenberg, Mira. 1972. "Les propositions relatives adjectives en français". *Bulletin de la Société Linguistique de Paris*, 67(1): 175-213.
- Samardžija-Grek, Tatjana. 2008. *Propositions relatives narratives en français*. Thèse de doctorat soutenue à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris III.
- Samardžija, Tatjana. 2021. "Progression thématique linéaire : le cas des relatives narratives". In *Izričajna pragmatika i analiza diskursa : izazovi primjene = La pragmatique énonciative et l'analyse du discours à l'épreuve de l'application : Zbornik radova sa znanstvenoga skupa/ Actes du colloque « Rencontres francophones 2019 : Pragmatique énonciative et l'analyse du discours à l'épreuve de l'application, Sveučilište u Zadru, 7.-9. svibnja 2019*, rédigé par Barbara Vodanović, 69-97. Zadar : Université de Zadar.
- Sandfeld, Kristian. 1977. *Syntaxe du français contemporain*. [2, *Les propositions subordonnées*, 2^e édition. Genève : Droz.

UPOTREBA RELATIVNIH REČENICA U FRANCUSKOM JEZIKU NAUKE

Kao maksimalno proširenje imenske sintagme, odnosno rečenice s imenskim antecedensom omogućuju obrazovanje sintagmi koje su istovremeno složene i sažete, a pri tom „semantički nabijene do maksimuma“ (Kocourek 1991, 79-80). Kao takve, one predstavljaju karakteristično sredstvo naučnog opisa (Charaudeau 1992). Prosečno dvostruko češće u našem potkorpusu ekscerpiranom iz članaka iz društvenih nauka nego u potkorpusu iz medicinskih članaka, odnosno rečenice pokazuju značajne varijacije u broju, zavisno od odnosne zamenice. Odnosna zamenica dont, slične učestalosti u oba potkorpusa, izdvaja se, međutim, po preovladavanju funkcije imenske dopune unutar odnosne rečenice; ovoj funkciji odgovara podtematska progresija (Daneš 1974; Combettes 1983). Za ovom funkcijom sledi daleko ređi dont u funkciji indirektnog objekta, koji ostvaruje linearnu tematsku progresiju.

Ključne reči: francuski jezik nauke, relativna rečenica, relativna zamenica dont, sažeta složenost, podtematska progresija, linearna progresija

PHÉNOMÈNES DE *FRAMING* DANS LE DISCOURS ENVIRONNEMENTAL DES ENTREPRISES

UDC 81'42:316.774

005.57:33

Romuald Dalodière

Université de Mons, Faculté de traduction et d'interprétation,
Service d'Études nordiques (NORD), Mons, Belgique

ORCID iD: Romuald Dalodière

<https://orcid.org/0009-0007-4558-4459>

Résumé. *La communication des entreprises sur leur site Internet est une occasion idéale de se « mettre en scène ». Les organisations sont ainsi libres de présenter l'information à leur avantage, et, ce faisant, de tenter de diriger l'interprétation de leur public selon un procédé de framing. Sur la base de deux de ces formes de framing issues de la typologie de MacLachlan et Reid (1994), nous démontrons l'existence, dans deux corpus distincts, d'une corrélation statistique significative entre organisation spécifique de l'information dans le déroulé de la phrase, et recours aux figements thématiques du discours environnemental.*

Mots-clés : *analyse du discours, discours environnemental, framing*

INTRODUCTION

Quiconque s'intéresse à la communication des organisations trouvera dans leur présence en ligne une source d'information extrêmement précieuse. Pour des entreprises qui communiquent sur leur site Internet – sans tenir compte ici de la communication au travers des réseaux sociaux popularisée par l'avènement du Web 2.0 (Cormode et Krishnamurthy 2008) –, maîtresses en leur (nom de) domaine, ces « échanges » sont à sens unique : la réaction du public restera inconnue, des entreprises elles-mêmes comme des co-destinataires du message. Dans le sillage de la typologie de Grunig et Hunt (1984) en matière de relations publiques, ce mode de communication unidirectionnel relèverait de la propagande ou de l'information publique – la communication des entreprises comportant des traits distinctifs de ces deux types, entre dimension promotionnelle et transmission d'informations factuelles (Breeze 2013). En s'exprimant sur une plateforme où elles

Submitted April 12, 2024; Accepted October 29, 2024

Corresponding author: Romuald Dalodière

The Faculty of Translation and Interpretation, University of Mons, Avenue du Champ de Mars 17, 7000 Mons, Belgium

E-mail: Romuald.DALODIERE@umons.ac.be

exercent un contrôle total et où toute voix contraire ne trouvera aucun écho, les entreprises sont libres de se « mettre en scène » de la façon qui leur sera la plus favorable. Les travaux de Goffman en microsociologie, où la question de la mise en scène de soi joue un rôle considérable, ont été fondateurs pour le développement de la notion de *framing*, procédé au travers duquel le locuteur cherche à circonscrire ou orienter la compréhension de ses destinataires (voir par exemple Entman 1993, ou Lakoff 2006).

Nous commençons par brièvement rendre compte de la notion de *framing* avant de revenir sur deux typologies que connaît la notion dans la limite de l'espace qui nous est alloué pour le présent article et d'exposer le questionnement qui a guidé nos travaux. Après une présentation succincte de nos corpus en deuxième partie, nous détaillons notre méthodologie d'analyse dans une section consacrée. Nous concluons en présentant et discutant nos résultats.

1. LE FRAMING

En analyse du discours, on considère que discours et institutions se créent mutuellement (Fairclough 1992, 63-64) : cette relation dialogique, appliquée aux entreprises – que l'on peut qualifier d'institutions (Zucker 1983 ; Greenwood *et al.* 2014) – est reprise par Breeze (2013, 21-22) qui relève leur propension à créer, transmettre, mais aussi se conformer à une forme de réalité sociale. À cet égard, le langage joue un rôle essentiel dans la création de réalité sociale (Berger et Luckmann 2012), et avec lui le *framing* qui donne corps à l'appréhension du monde par l'individu (Hallahan 1999, 207).

1.1. Une définition difficile

Définir le *framing* n'est pas chose aisée, le terme étant réputé connaître des acceptions variables, d'une discipline à l'autre, mais aussi au sein d'une même discipline, voire parfois de la part d'un même chercheur (Stibbe 2015, 47). En fait, relever le flou régnant autour de la notion semble être une constante de la littérature qui s'y rapporte (*ibid.*, mais aussi Entman 1993, 51-52, ou Van Gorp 2007, 60-61, par exemple). En dépit de l'utilité du concept pour de nombreux champs des sciences sociales, « les critiques à son égard sont justifiées car les travaux le concernant prennent la forme d'une multitude d'approches qui diffèrent les unes des autres, tant conceptuellement qu'ontologiquement et méthodologiquement » (Dewulf *et al.* 2009, 156, notre traduction).

La littérature permet toutefois d'esquisser une compréhension partagée tendancielle de la notion de *framing*, que l'on peut au minimum circonscrire en tant que procédé visant à mettre les destinataires d'un message dans une disposition interprétative particulière – c'est-à-dire, à influencer leur compréhension d'un message, sans cependant leur mentir. Il ne s'agit pas à proprement parler de persuasion, par laquelle on chercherait à modifier l'attitude du destinataire à l'égard d'un sujet précis, mais plutôt d'une tentative de modifier l'ordre de ses priorités (Druckman 2001). On comprend alors que la notion implique des questions de sélection et de saillance : c'est-à-dire de choisir les éléments essentiels d'un message devant être mis en lumière, ou au contraire dissimulés (Entman 1993). Un cas de figure classique pour illustrer le procédé repose sur l'exploitation de l'aversion humaine pour le risque : par ce moyen, on a pu mettre en évidence le fait que deux propositions de choix, identiques en termes de résultats mais différentes du point de vue de leur formulation, provoquent des effets contraires chez la population qui en viendrait alors à

prendre des décisions contradictoires sur la seule base de la tournure du message (Kahneman et Tversky 1984). Le procédé, par exemple, a démontré son efficacité pour orienter l'opinion des citoyens vis-à-vis de questions de société, et ce indépendamment de leur obédience politique initiale (Sniderman et Theriault 2004). Dans le même temps, les métaphores, essentielles pour la capacité humaine à conceptualiser le monde qui l'entoure (Lakoff et Johnson 1980), représentent un pan essentiel des travaux sur le *framing*, et leur sélection a des conséquences pour l'efficacité des discours relatifs au changement climatique (Flusberg *et al.* 2017).

Ainsi, pour Hallahan par exemple, un *frame* « circonscrit ou précise le sens du message en donnant forme aux inférences que les individus font à partir de celui-ci » (Hallahan 1999, 207, notre traduction). Breton (2003, 35) ne dit pas autre chose quand il décrit le *cadrage* comme « une description orientée utilisée dans un domaine où il n'y a pas d'objectivité possible ». Il s'agit dans tous les cas, pour une scène donnée, d'en choisir l'angle de vue et l'ampleur de ce qu'elle embrasse avant de la communiquer au public.

1.2. Typologies du *framing*

Compte tenu de l'indétermination du concept et de la multiplicité des domaines où il est employé, il n'est pas surprenant qu'il ait fait l'objet de multiples tentatives de typologisation. La plus répandue, sans doute – et peut-être l'une des plus utiles car intervenant à un niveau superordonné – est celle distinguant entre les approches cognitive et interactionnelle du *framing* (voir par exemple Ensink 2003 ; Dewulf *et al.* 2009).

Dans l'approche cognitive, où se situent notamment les travaux de Fillmore ou de Lakoff, les cadres (*frames*) sont des structures mentales inconscientes porteuses d'une charge sémantique (y compris discursive) impliquant plusieurs rôles (acteurs, lieux, fonctions...) liés les uns aux autres, ainsi qu'avec d'autres *frames* (Lakoff 2010) : il y a une dimension catégorisante du *framing* qui permet une affectation des informations reçues dans des cases préexistantes (Dewulf *et al.* 2009), ce qui explique la capacité des métaphores à orienter le traitement de l'un ou l'autre phénomène. Par exemple, le fait de présenter un désaccord comme un « conflit » plutôt qu'une « possibilité de coopération » aura des conséquences pour sa gestion (Semino *et al.* 2016 ; plus largement, voir Lakoff et Johnson 1980). De tels *frames* sont porteurs d'une connaissance encyclopédique intrinsèque propre aux récepteurs, de sorte que le stock de références culturelles partagées au sein d'une population donnée permet leur réception (Van Gorp 2007).

Dans l'approche interactionnelle, rattachée aux travaux de Goffman ou Bateson, le sens est négocié par les parties au cours de leur échange (Dewulf *et al.* 2009) : dans l'exemple classique où deux enfants jouent à se battre, le sens est constamment négocié, de sorte qu'en dépit de l'aspect prétendument sérieux de l'activité, les risques encourus par les participants sont inexistantes, avec le risque toutefois qu'une incompréhension puisse se produire et que le jeu se transforme en véritable pugilat. Il y a donc une dimension dynamique, mais aussi temporaire du *framing* interactionnel (nous renvoyons à Ensink (2003) pour une distinction plus détaillée des types de *frames* interactionnels).

Cette typologie entre approches cognitive et interactionnelle n'est *a priori* pas incompatible avec celle de MacLachlan et Reid (1994), qui distinguent entre quatre « textualités » du *framing* : un *framing* intratextuel, un *framing* extratextuel, un *framing* intertextuel, et enfin un *framing* circumtextuel. Dans le cas des *framings* inter- et circumtextuels, ce sont, d'une part, les références intertextuelles contenues dans le texte, et d'autre part, les éléments extérieurs au texte à proprement parler – ce que Genette (1982) nomme « paratexte » et qui, appliqué

aux titres ou dénominations de productions diverses, ne va pas sans rappeler les « genres auctoriaux » (Maingueneau 2007) – qui sont convoqués pour orienter la compréhension des destinataires.

Les deux autres formes de *framing* de la typologie sont particulièrement intéressantes dans notre cas : le *framing* intratextuel renvoie au déroulement du texte, spatial ou temporel ; de sorte que le « déjà-lu » participe de la compréhension du lecteur. Hyland (2005, 8) souligne l'intérêt de cette forme particulière de *framing* pour sa capacité à restreindre la latitude laissée au lecteur dans son processus interprétatif, et ce notamment au travers des éléments métadiscursifs contenus dans l'énoncé. Cette remarque de Hyland résonne avec un sous-système de la (vaste) typologie développée par Martin et White (2005) pour leur *appraisal theory* : cette sous-catégorie qu'ils nomment *proclaim* par laquelle les locuteurs tentent de limiter l'ampleur des voix discordantes dans l'échange en cours (*ibid.* p.121). De la même façon, la capacité du métadiscours de type cause-effet a également été remarqué pour sa capacité à orienter les lecteurs dans l'interprétation du discours (Moreno 1997).

Du côté du *framing* extratextuel, on retrouve les procédés par lesquels le destinataire est poussé à mobiliser sa connaissance encyclopédique pour inférer un certain nombre d'informations passées sous silence. Ici, convoquer la question du figement, qui « participe à la capacité des discours à faire autorité, c'est-à-dire à dissuader la contradiction, à s'imposer sur le mode de l'évidence, à sembler faire consensus » (Krieg-Planque 2015, 115), semble particulièrement pertinent – et ce d'autant plus quand le figement s'appréhende discursivement. De fait, la riche productivité du lexique dans le discours environnemental et les différents procédés qu'il mobilise a été dénoncée (Antelmi 2018, 50). Ainsi, *buzzwords*, *fuzzwords* et *catch-words* (*ibid.* p.28) sont autant de notions conceptuellement consensuelles, mais concrètement conflictuelles, qui ne vont pas sans rappeler la propriété de « référent social » de la formule (Krieg-Planque 2009), qui signifie quelque chose pour tout le monde, mais pas nécessairement la même chose pour tous. En ce sens, on pense immédiatement aux « concepts essentiellement contestés » de Gallie (1956), qui sont porteurs d'un désaccord fondamental relatif à leur nature intrinsèque en dépit de leur usage répandu en discours.

1.3. Question de recherche

En considérant le *framing* comme une tentative, de la part du locuteur, de façonner la compréhension du destinataire en modelant l'information de sorte à en faciliter certaines conclusions ou interprétations, et sur la base des modes de *framings* intra- et extratextuels de MacLachlan et Reid (1994), nous nous interrogeons sur la propension de l'un à renforcer l'autre : y a-t-il une corrélation statistique significative, au niveau de la phrase (que nous définissons, pour les besoins de l'article, comme une séquence bornée par une série de caractères délimitateurs), entre modes de *framing* intratextuel et extratextuel (ce second cas étant ici représenté par les figements du corpus) ?

Au travers de cette analyse, nous poursuivons des calculs menés précédemment (Dalodiere 2023), dont les résultats avaient été encourageants mais exigeaient qu'ils soient affinés sur le plan méthodologique.

2. PRÉSENTATION DES CORPUS

Nous menons nos analyses sur deux corpus constitués à partir de la communication à caractère environnemental de petites et moyennes entreprises sur leur site Internet : un corpus d'entreprises belges francophones, et un corpus d'entreprises françaises. Le profil des entreprises retenues¹, les conditions de sélection des textes, leur extraction et leur nettoyage² sont décrits en détail dans un travail précédent (Dalodiere 2023). Chacun des corpus est constitué de 28 entreprises, pour lesquelles un maximum de 3 URLs thématiques (à caractère au moins partiellement environnemental) a été retenu. Ceci représente, au total, 52 et 47 URLs pour les corpus belge et français respectivement, pour une longueur totale de 20 185 et 18 084 *tokens* (selon le décompte effectué par AntConc), et des textes d'une longueur moyenne de moins de 400 *tokens*. Ces données sont résumées dans le tableau ci-bas (Table 1).

Table 1 Présentation des corpus

	Nb. entreprises	Nb. URLs	Nb. occurrences (<i>tokens</i>)	Nb. formes (<i>types</i>)	Lg. Moyenne des textes
Corpus belge	28	52	20 185	3 866	388 <i>tokens</i>
Corpus français	28	47	18 084	3 521	385 <i>tokens</i>

3. MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE

Notre objectif est de vérifier s'il existe une corrélation statistique significative entre l'utilisation de structures figées thématiques et le recours à certaines stratégies de *framing* au niveau de la phrase. Comme nous l'avons vu dans la première section de cet article, le *framing* peut s'envisager de nombreuses façons différentes, et la difficulté de son appréhension, indépendamment des domaines, est une constante de la littérature.

Sur la base de la typologie de MacLachlan et Reid (1994), c'est la corrélation entre deux formes de *framing* qui fait l'objet d'un codage : *framing* intratextuel, sous la forme de l'organisation de l'information dans le texte, et *framing* extratextuel sous la forme de figements. Alors que cette seconde forme de *framing* peut faire l'objet d'une procédure de sélection objective selon des critères relativement stricts³, la première convoque le ressenti de l'analyste dans toute sa subjectivité – justifiant ainsi le recours à une procédure de concordance inter-juges.

Il y a donc, dans chacun de ces procédés, une part d'arbitraire qui n'est pas sans conséquence pour les calculs de corrélation à venir. Afin de compenser l'incertitude générée par l'identification de ces procédés, nous opérons deux calculs de corrélation selon des paramétrages différents pour chacune des deux formes de *framing*, ce qui produit quatre calculs – et autant de résultats – par corpus. Les détails de ces dédoublements sont fournis dans les sections correspondantes.

¹ Exprimé en termes d'effectifs, de chiffre d'affaires et de total de bilan.

² La norme de dépouillement appliquée aux corpus a notamment impliqué une suppression des majuscules, les programmes utilisés étant sensibles à la casse.

³ Bien que toujours discutables, cf. ci-bas.

3.1. *Framing* intratextuel

Dans le cas du *framing* intratextuel, ce sont donc les procédés de façonnage de la compréhension du message mis en œuvre par les entreprises locutrices à destination de leur auditoire qui ont été recherchés : il s'agissait ainsi, au niveau de la « phrase », de relever les cas de figure où de tels mécanismes se produisaient.

Dans les faits, de tels mécanismes prennent fréquemment la forme de constructions exprimant le but, ou articulant la cause et la conséquence – une stratégie dont la capacité à diriger la compréhension des destinataires a déjà été relevée (Moreno 1997), puisqu'elle fournit une conclusion « clés en main » à l'auditoire en le libérant du fastidieux travail de chercher des interprétations complémentaires.

Avec cet extrait (1) tiré de notre corpus français, l'entreprise locutrice établit « à la place » du destinataire le lien de cause à effet entre les actions mises en œuvre (quelles qu'elles soient) et les conséquences (évidemment positives) de celles-ci – épargnant au lecteur la nécessité de tirer ses propres conclusions :

- (1) « elle contribue *ainsi* au développement [...] de filières de recyclage efficaces et respectueuses de l'environnement. » (epsilon-composites-19 [FR])

Parmi les autres modes de *framing* particulièrement répandus qui ont été identifiés, mentionnons les procédés syntaxiques de thématization (2) ; les structure équatives posant une identité entre le thème et le rhème (Halliday 2014, 92-96) (3) ; les procédés de contraction relevant de la catégorie *endorse* dans la typologie de Martin et White (2005) (4) ; ou ceux relevant de la catégorie *concur* (*ibid.*) (5) ; ou encore le recours à des présupposés (6) :

- (2) « *engagés dans ce processus d'amélioration continue*, nous avons... » (pierrebleuebelge-1 [BE])
 (3) « *organiser un événement* dans un des martin's hotels, *c'est faire* le choix du développement durable. » (martins-hotels-1 [BE])
 (4) « ce label *assure* que les produits sont issus d'un mode de gestion responsable et durable des forêts. » (snel-1 [BE])
 (5) « avec la surface de toit que compte notre bâtiment, la suite *logique* était de passer le cap du solaire. » (belot-156 [BE])
 (6) « *nous* [...] *sommes fiers de* proposer des produits performants avec un impact réduit sur l'environnement. » (st-groupe-24 [FR])

De tels cas de figure démontrent bien une description orientée du réel : il s'agit d'amener son auditoire vers une conclusion qu'il n'aura pas besoin de formuler lui-même, ou de prémâcher son travail interprétatif. Une version de l'histoire seulement est présentée et mise en lumière, « cadrée » selon le choix du metteur en scène.

3.1.1. *Concordance inter-juges*

Nous mettons en œuvre une procédure de concordance inter-juges (*inter-rater reliability test*) pour identifier et quantifier le sentiment de *framing*. Concrètement, cela

signifie que deux juges se sont vu attribuer le même ensemble de « phrases »⁴ à évaluer indépendamment. Les observations ont ensuite été confrontées et les désaccords ont fait l'objet d'une discussion pour aligner les points de vue.

En dépit de leur taille restreinte, l'analyse des corpus « phrase par phrase » (ou contexte par contexte) et la discussion des désaccords subséquente à la mise en commun des résultats requièrent un temps considérable. Dès lors, un tiers seulement de l'ensemble des contextes, sélectionnés aléatoirement, a été analysé pour chaque corpus. Les résultats de l'analyse sont indiqués dans le tableau ci-bas (Table 2).

Avant confrontation des résultats, le taux d'accord brut pour les corpus belge et français était de 82,4% et 77,7% respectivement. En dépit de ce que ces valeurs paraissent indiquer, le taux d'accord calculé à l'aide du kappa de Cohen (κ), avec des valeurs de 0,571 et 0,531, reste moyen et se situe dans le haut du spectre d'un niveau d'accord « modéré » (Landis et Koch 1977). Dans le sillage des observations formulées ci-haut, un résultat de ce type paraît confirmer l'existence d'un « sentiment de *framing* » consensuel, mais une difficulté à le circonscrire précisément lorsque l'on est confronté à des situations complexes. Les points de désaccord ont ensuite été discutés tour à tour par les juges afin de les résoudre.

Pour cette forme de *framing*, les calculs de corrélation sont effectués aux deux étapes de la procédure : avant et après discussion (et résolution) des points de désaccord. Dans le premier cas, le calcul ne porte donc que sur les contextes pour lesquels il existait un accord mutuel préalable quant à la présence, ou non, d'un procédé de *framing* intratextuel en leur sein.

Table 2 Attribution d'une stratégie de *framing* sur un échantillon des phrases constitutives des corpus belge francophone et français ; et niveau d'accord inter-juges

Corpus belge				
Contextes	Accords	Désaccords	Taux d'accord	Kappa (Cohen)
433	357	76	82,4%	0,571
Corpus français				
Contextes	Accords	Désaccords	Taux d'accord	Kappa (Cohen)
349	271	78	77,7%	0,531

3.1. *Framing* extratextuel

Du côté du *framing* extratextuel, nous interprétons cette catégorie sur la base des figements à caractère environnemental du corpus – le figement étant susceptible d'être interprété discursivement (Krieg-Planque 2009 ; 2015). Dans un premier temps, la notion est comprise dans un sens relativement strict, c'est-à-dire, selon les critères suivants :

- Il connaît au moins deux occurrences chez deux entreprises (et non deux textes) du corpus ;
- Les variations en flexion sont acceptées (« impact environnemental » et « impacts environnementaux » par exemple) ;
- Il se comprend comme un syntagme nominal ou adjectival (« protection de l'environnement » ou « respectueux de l'environnement ») ; les syntagmes verbaux étant en revanche exclus (« protéger la planète »). Le sigle particulièrement répandu

⁴ Ou « contextes » : c'est-à-dire, d'un point de vue textométrique, de séquences séparées par des caractères délimiteurs.

« RSE » (pour « responsabilité sociétale des entreprises ») est compris comme un figement ;

- Il accepte les ellipses ou les insertions d'épithètes (« gestion *rationnelle* des déchets ») ;
- Afin de mieux prendre en compte la notion de défigement dans l'élargissement des critères (ci-bas), les variations de « développement durable » ou « responsabilité sociale / sociétale » (« entrepreneuriat responsable », « achats durables », par exemple) sont automatiquement exclues.

Dans un second calcul, nous élargissons la notion de figement sur la base des critères suivants et opérons un second calcul prenant en compte :

- Le défigement, qui s'apprécie lui aussi discursivement (Krieg-Planque 2010) : ainsi, toutes les formes comprenant le préfixe « éco- » ou celles connaissant une apposition des adjectifs « durable » ou « environnemental » sont considérées comme des figements du corpus ;
- Les variations en dérivation (grammaticale ou discursive) des formes de la première sélection : par exemple, « protéger l'environnement » (en plus de « protection ») ;
- Le critère de seuil en matière de nombre d'occurrences / d'entreprises ne s'applique plus pour les phénomènes de défigement et de dérivation.

Les cas de figure où deux figements relevant de deux catégories différentes (restreint – large) existent au sein du même contexte sont comptabilisée dans la première catégorie.

4. RÉSULTATS ET DISCUSSION

Nous procédons donc, pour chaque corpus, à quatre calculs de corrélation : un calcul « préaccord », effectué sur les seules formes où les deux juges arrivaient à des conclusions similaires avant confrontation de leurs observations ; et un calcul « postaccord », après confrontation des observations et résolution des désaccords. Chacune de ces étapes envisage le figement dans un sens restreint ou large. La corrélation est calculée à l'aide du χ^2 . Nous posons comme hypothèse nulle (H_0) l'absence de corrélation statistique entre l'utilisation de stratégies de *framing* intratextuel et le recours à des figements au niveau de la « phrase », et comme hypothèse alternative (H_1) l'existence d'une corrélation statistique significative. Les résultats sont synthétisés dans la table 3 ci-bas.

Table 3 Corrélation entre figements et stratégies de *framing* intratextuel

	Corpus belge	Corpus français
	Préaccord	
Figement restreint	$\chi^2 (1) = 10,434$ $p < 0,005$	$\chi^2 (1) = 13,344$ $p < 0,001$
Figement large	$\chi^2 (1) = 11,224$ $p < 0,001$	$\chi^2 (1) = 14,565$ $p < 0,001$
	Postaccord	
Figement restreint	$\chi^2 (1) = 8,375$ $p < 0,005$	$\chi^2 (1) = 12,32$ $p < 0,001$
Figement large	$\chi^2 (1) = 10,815$ $p < 0,005$	$\chi^2 (1) = 13,629$ $p < 0,001$

Les résultats sont sans appel : à toutes les étapes et niveaux d'analyse, pour les deux corpus, il existe une corrélation statistique significative ($p < 0,05$) entre le recours à des stratégies de *framing* dans le déroulé de l'énoncé au niveau de la phrase (*framing* intratextuel) et l'emploi de figements (*framing* extratextuel).

Autrement dit, les procédés visant à restreindre ou orienter la compréhension de l'auditoire, par exemple au moyen de constructions imposant l'articulation entre cause et conséquence (7) ou au travers de formes verbales fournissant au destinataire un jugement qu'il n'aura pas besoin de formuler lui-même (8), apparaissent fréquemment en cooccurrence avec des formes figées du corpus, telles que « impact écologique », « démarche environnementale » ou « respect de l'environnement » :

- (7) « cette innovation permet *ainsi* à sicolyl de maîtriser au mieux *l'impact écologique* de son activité et renforce sa *démarche environnementale*. » (sicolyl-456 [FR])
- (8) « l'association [...] *assure* la sécurité, le confort et le *respect de l'environnement* tout au long du cycle de vie [...]. » (chevalier-1 [FR])

La mise en évidence d'une telle corrélation est révélatrice de l'intérêt des figements et semi-figements lexicaux. Si la propension des modes de *framing* intratextuel à diriger la compréhension des destinataires ne fait pas de doute – en dépit de la difficulté à observer et circonscrire de tels phénomènes –, celle des structures figées à tenter d'obtenir le même effet est plus discutable, dans la mesure où il est toujours possible de se prévaloir de leur valeur descriptive. Plusieurs travaux relèvent cependant la portée polémique de certaines formes de figements (Krieg-Planque 2009), leur capacité à construire l'autorité (Krieg-Planque 2015) ou à évoquer la langue de bois (Fiala *et al.* 1987 ; Krieg-Planque 2013). Le fait qu'ils accompagnent des modes d'organisation phrastiques à visée manipulative, au sein de discours sensibles et générateurs d'attentes chez le public, en dit long sur leur utilisation, consciente ou inconsciente, par les entreprises. Le sujet de l'environnement, même chez des structures de taille modeste, est indéniablement perçu comme porteur d'enjeux et fait l'objet de tentatives de mobilisation, voire d'adhésion, chez le public de ces entreprises.

Des reproductions de ce travail seraient pertinentes : sur d'autres corpus constitués d'entités similaires bien sûr, mais aussi auprès d'autres acteurs sociaux : grandes entreprises, pouvoirs publics, associations, et ce, au-delà de la seule sphère francophone. Toutefois, affiner la définition et l'appréhension du *framing* paraît être un préalable nécessaire : s'il est toujours possible d'envisager un élargissement du nombre de « juges », une meilleure compréhension de la notion à juger est indispensable. Une telle formalisation ouvrirait de nombreuses perspectives, et, en particulier, l'utilisation de mesures d'association directionnelles (voir par exemple Brezina 2018, 70-74) qui permettraient de déterminer si une forme de *framing* appelle particulièrement l'autre.

Précisons enfin que cet article ne prend pas en compte les deux autres formes de *framing* de MacLachlan et Reid (1994) : les *framings* intra- et circumtextuels, peut-être plus difficiles à quantifier, mais indéniablement féconds pour l'analyse.

Remerciements : *Nous remercions Bénédicte Van Gysel pour son aide précieuse et ses remarques toujours très pertinentes.*

RÉFÉRENCES

- Antelmi, Donella. 2018. *Verdi parole. Un'analisi linguistica del discorso green*. Milan / Udine: Mimesis.
- Berger, Peter, and Thomas Luckmann. 2012. *La Construction sociale de la réalité*. Translated by Pierre Taminiaux, reviewed by Danilo Martuccelli. Paris: Armand Colin.
- Breeze, Ruth. 2013. *Corporate discourse*. Londres: Bloomsbury.
- Breton, Philippe. 2003 [1996]. *L'argumentation dans la communication*. Paris: La Découverte.
- Brezina, Vaclav. 2018. *Statistics in Corpus Linguistics: A Practical Guide*. Cambridge / New York: Cambridge University Press.
- Cormode, Graham, and Balachander Krishnamurthy. 2008. "Key differences between Web 1.0 and Web 2.0." *First Monday* 13, no. 6 [online]. <https://doi.org/10.5210/fm.v13i6.2125>
- Dalodièr, Romuald. 2023. "Analyse du discours environnemental et sociétal de PME scandinaves et francophones : une approche textométrique." PhD diss., Université de Mons.
- Dewulf, Art., Barbara Gray, Linda Putnam, Roy Lewicki, Noelle Aarts, Rene Bouwen, and Cees van Woerkum. 2009. "Disentangling approaches to framing in conflict and negotiation research: A meta-paradigmatic perspective." *Human Relations* 62: 155 - 193. <https://doi.org/10.1177/0018726708100356>
- Druckman, James N. 2001. "On the limits of framing effects: who can frame?" *The Journal of Politics* 63, no. 4: 1041-1066. <https://doi.org/10.1111/0022-3816.00100>
- Ensink, Titus. 2003. "Transformational frames." In *Framing and Perspectivising in Discourse*, edited by Titus Ensink and Christoph Sauer, 63-90. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pbns.111.04ens>
- Entman, Robert M. 1993. "Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm." *Journal of Communication* 43, no. 4: 51-58. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1993.tb01304.x>
- Fairclough, Norman. 1992. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fiala, Pierre, Benoît Habert, Pierre Lafon, and Carmen Pineira-Tresmontant. 1987. "Des mots aux syntagmes: Figements et variations dans la Résolution générale du congrès de la CGT de 1978." *Mots. Les langages du politique* 14: 47-87. <https://doi.org/10.3406/MOTS.1987.1329>
- Flusberg, Stephen J., Teenie Matlock, and Paul H. Thibodeau. 2017. "Metaphors for the War (or Race) against Climate Change." *Environmental Communication* 11, no. 6: 769 - 783. <https://doi.org/10.1080/17524032.2017.1289111>
- Gallie, Walter B. 1956. "Essentially contested concepts." *Meeting of the Aristotelian Society*, London, United Kingdom, March 12th, 1956: 167-198. <https://doi.org/10.1093/aristotelian/56.1.167>
- Genette, Gérard. 1982. *Palimpsestes*. Paris: Seuil.
- Greenwood, Royston, C. R. Hinings, and Dave Whetten. 2014. "Rethinking Institutions and Organizations." *Journal of Management studies* 51, no. 7: 1206-1220. <https://doi.org/10.1111/joms.12070>
- Grunig, James E., and Todd Hunt. 1984. *Managing public relations*. New York: CBS College Publishing
- Hallahan, Kirk. 1999. "Seven Models of Framing: Implications for Public Relations." *Journal of Public Relations Research*, 11, no. 3: 205-242. https://doi.org/10.1207/s1532754xjpr1103_02
- Halliday, Michael. A. K. 2014 [1985]. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. London / New York: Routledge.
- Hyland, Ken. 2005. *Metadiscourse: exploring interaction in writing*. London: Continuum.
- Kahneman, Daniel, and Amos Tversky. 1984. "Choices, values, and frames." *American Psychologist* 39, no. 4: 341-350. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511803475.002>
- Krieg-Planque, Alice. 2009. *La notion de "formule" en analyse du discours*. Besançon: Presses universitaires de Franche-Comté.
- Krieg-Planque, Alice. 2010. "La formule « développement durable » : un opérateur de neutralisation de la conflictualité." *Langage et Société* 134: 5-29. <https://doi.org/10.3917/LS.134.0005>
- Krieg-Planque, A. (2013). "Le traitement du « figement » par des locuteurs ordinaires : le sentiment linguistique d'« expression toute faite » dans des contextes de critique du discours politique." *Pratiques* 159-160: 189-203. <https://doi.org/10.4000/PRATIQUES.2904>
- Krieg-Planque, A. (2015). "Construire et déconstruire l'autorité en discours. Le figement discursif et sa subversion." *Mots. Les langages du politique* 107: 115-131. <https://doi.org/10.4000/MOTS.21926>
- Lakoff, George. 2006. *Thinking Points. Communicating our American Values and Vision*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Lakoff, George. 2010. "Why it Matters How We Frame the Environment." *Environmental Communication* 4, no. 1: 70-81. <https://doi.org/10.1080/17524030903529749>
- Lakoff, George, and Mark Johnson. 2003 [1980]. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Landis, J. Richard, and Gary G. Koch. 1977. "The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data." *Biometrics* 33, no. 1: 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- MacLachlan, Gale, and Ian Reid. 1994. *Framing and Interpretation*. Melbourne: Melbourne University Press.

- Maingueneau, Dominique. 2007. "Genres de discours et modes de généricité." *Le français aujourd'hui* 159, no. 4: 29-35. <https://doi.org/10.3917/LFA.159.0029>
- Martin, James R., and Peter R. R. White. 2005. *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. New York: Palgrave MacMillan.
- Moreno, Ana. I. 1997. "Genre Constraints Across Languages: Causal Metatext in Spanish and English RAs." *English for Specific Purposes* 16, no. 3: 161-179. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(96\)00023-3](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(96)00023-3)
- Semino, Elena, Zsófia Demjén, and Jane Demmen. 2016. "An integrated approach to metaphor and framing in cognition, discourse and practice, with an application to metaphors for cancer." *Applied Linguistics* 39: 625-645. <https://doi.org/10.1093/applin/amw028>
- Sniderman, Paul M., and Sean M. Theriault. 2004. "The Structure of Political Argument and the Logic of Issue Framing". In *Studies in Public Opinion*, edited by Willem E. Saris and Paul M. Sniderman, 133-165. Princeton and Oxford: Princeton University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv346px8.9>
- Stibbe, Arran. 2015. *Ecolinguistics. Language, Ecology and the Stories We Live By*. London / New York: Routledge.
- Van Gorp, Baldwin. 2007. "The Constructionist Approach to Framing: Bringing Culture Back In." *Journal of Communication* 57: 60-78. <https://doi.org/10.1111/j.0021-9916.2007.00329.x>
- Zucker, Lynne G. 1983. "Organizations as Institutions". In *Research in the Sociology of Organizations*, vol.2, edited by Samuel B. Bacharach, 1-47. Greenwich: JAI Press.

FRAMING FENOMEN UNUTAR DISKURSA KORPORATIVNOG OKRUŽENJA

Način na koji kompanije komuniciraju na veb stranicama pruža idealnu priliku da se time „predstave“. Organizacije stoga imaju slobodu da predstave informacije sebi u korist, čineći to, one skreću interpretaciju svoje publike kroz framing proces. Zasnivajući se na dve framing forme proizvedene iz tipologije MacLachlan i Reid (1994), mi ovim putem pokazujemo postojanje statistički bitnih korelacija, u dva različita korpusa, između specifičnih organizacija informacija u strukturi rečenica i korišćenje rekurentnih, tematsko-ekoloških izraza.

Ključne reči: *Analiza diskursa, diskurs okruženja, framing*

LA SUBTILE FRONTIÈRE ENTRE POLYSÉMIE ET HOMONYMIE

UDC 811.133.1'373.42

Ivana Miljković

Université de Niš, Faculté de philosophie,
Département de langue et littérature françaises, Niš, Serbie

ORCID iD: Ivana Miljković

<https://orcid.org/0000-0002-8025-470X>

Résumé. *L'article propose une étude comparative de l'homonymie et de la polysémie. Nous présentons ces deux concepts dans le but d'en mettre en évidence les différences afin de savoir catégoriser les lexèmes, c'est-à-dire savoir distinguer ceux qui relèvent de chacun des deux cadres. À ce titre nous étudions en particulier le lexème cher, pour lequel la question de la classification se pose.*

La polysémie se caractérise par des sèmes partagés entre les différents sens d'un même lexème, ce qui n'est pas le cas dans le cadre de l'homonymie. Notre méthode, descriptive et contrastive, consiste à associer à chaque lexème étudié des lexèmes ayant des sèmes en commun, puis à examiner les sèmes partagés et à conclure sur la nature homonymique ou polysémique de chaque cas.

Sur le plan formel, nous explorons certaines théories contemporaines. Cependant, nous ne négligeons pas la diachronie et l'étymologie, qui sont pertinentes pour notre sujet d'étude.

Le mot cher, en français, peut se comprendre de deux façons : soit pour désigner coûteux soit pour désigner aimé. Est-on face à un lexème polysème ou à deux lexèmes homonymes ? Nous soutenons la première hypothèse et l'argumentons, sur la base aussi de l'étymologie et de l'étude de différents dictionnaires.

Mots-clés : *homonymie, polysémie, étymologie, diachronie*

1. INTRODUCTION

Alors que sous le terme homonymie on évoque des lexèmes qui ont la même forme mais des sens totalement indépendants, la polysémie désigne les lexèmes ayant des sens différents mais apparentés. L'homonymie, ainsi que la synonymie et la paronymie, est connue déjà dans l'antiquité, alors que Bréal introduit la notion de polysémie dans la science du langage seulement vers la fin du XIX^{ème} siècle.

Submitted May 27, 2024; Accepted November 6, 2024

Corresponding author: Ivana Miljković

Faculty of Philosophy, University of Niš, Ćirila i Metodija 2, 18105 Niš, Serbia

E-mail: ivana.miljkovic@filfak.ni.ac.rs

Depuis, différentes formes de polysémie ont été présentées. Une question importante consiste à savoir identifier la différence entre la polysémie proprement dite, la polysémie logique et les autres formes de polysémie d'un côté, et l'homonymie de l'autre côté.

La plupart des linguistes part de l'homonymie pour expliquer la polysémie. C'est naturel, vu l'apparition plus récente du concept de polysémie.

Cependant, en nous appuyant sur l'approche de Pottier, nous sommes tentée de prendre le chemin inverse. Il part de la polysémie pour arriver à l'homonymie : 'L'homonymie est un cas de polysémie dont on ne voit pas la motivation (cette vision peut nettement varier selon la formation linguistique des intéressés)'. Ainsi donne-t-il des exemples de mots comme *régime*, *voler* ou *bouchon*, pour constater 'à nouveau un continuum, aussi nécessaire à considérer en synchronie qu'en diachronie' (Pottier : 1992).¹

Alors que les homonymes sont différents lexèmes dont la prononciation et/ou la graphie est la même, mais dont les sens sont complètement différents, le polysème est un lexème avec plusieurs sens apparentés.

Les homonymes français peuvent être homophones ou homographes. Les exemples sont nombreux et nous les avons déjà mentionnés dans un de nos articles (Miljković 2018 : 96-97).

Notre corpus, puisé dans plusieurs dictionnaires, est choisi d'après les critères que nous traitons. Nous avons retenu des lexèmes représentatifs d'homonymie, ainsi que des lexèmes polysèmes qui illustrent les différentes formes de polysémie.

Nous allons faire en particulier une analyse de polysèmes discutables tels que *voler* et *grève* pour examiner leurs caractéristiques sémantiques. D'un autre côté, pour illustrer la polysémie telle que Bréal l'a décrite, nous évoquerons des exemples comme *ordonnance*, *opération*, *bureau*, etc.

Puis nous arriverons à une étude détaillée du lexème *cher*.

2. CADRE THEORIQUE

On part de l'explication de Bréal qui a introduit la notion de polysémie en linguistique pour 'désigner le phénomène historique par lequel un mot ajoutait de nouveaux sens à son sens fondamental' (Bréal 1976 : 143-144).

D'après Arezki Derradji la polysémie

...désigne une notion qui paraît, *a priori*, facile à appréhender de manière intuitive mais dont il existe autant de formulations que d'auteurs ayant tenté de la définir. En effet, on peut facilement en décrire les principaux traits et en donner des exemples, mais on a du mal à caractériser avec précision cette notion pour en déterminer les limites et en donner des critères définitoires précis (Derradji 2014 : 59).

On peut constater, en observant les dictionnaires monolingues, que les lexicographes ont du mal à présenter de façon uniforme de tels lexèmes. L'emploi de règles conventionnelles – avec entrées et sous-entrées – variant selon les auteurs, illustre la difficulté à trouver les mêmes explications pour les mêmes lexèmes monosèmes, homonymes, polysèmes. Signalons cependant que la monosémie (Touratier 2000 : 92), ainsi d'ailleurs que l'homonymie non-homographe, ne pose pas de problème aux lexicographes.

¹ En nous intéressant aux lexèmes *voler*, *bouchon* ou encore *grève*, *banque*, *fenêtre*, etc. nous préférons au terme *polysème* celui de *lexème à sens multiples*, d'une acception plus large.

En revanche, [la polysémie] ‘concerne pratiquement la totalité du vocabulaire courant d’une langue.’ (Cusimano 2008 : 52).

Ainsi reste-t-il la question de savoir différencier l’homonymie homographe et la polysémie.

En langue, la plupart des signifiants correspondent à plusieurs sémèmes ; si ces sémèmes sont totalement disjoints, on parle d’homonymie ; s’il existe entre eux des relations perçues intuitivement et qui se peuvent décrire à la lumière des règles générales de métasémémie, on parle de la polysémie (Kerbrat-Orecchioni 1997 : 114).

Nous avons l’impression que la phrase ci-dessus explique davantage l’homonymie que la polysémie. Elle répond, nous semble-t-il, à la remarque de Kleiber concernant la ‘[remise] en cause des faits d’homonymie’ :

On constate dans l’abondante littérature sur la multiplicité des interprétations une intéressante différence entre le traitement de l’homonymie et celui de la polysémie. Si les phénomènes polysémiques sont bien souvent remis en cause, les cas d’homonymie se trouvent généralement épargnés, même si comme pour *voler* ou *grève* il s’agit à l’origine d’un réel changement de sens. L’affaire peut sembler anodine. Elle l’est toutefois beaucoup moins, si l’on prend en compte le fait que ce qui pousse à nier les faits de polysémie devrait aussi, en grande partie, servir pour remettre en cause les faits d’homonymie. (Kleiber 2008 : 87-88)

Ce problème mentionné par Kleiber nous semble particulièrement intéressant. Notre intérêt va notamment au sens des lexèmes comme *voler* ou *grève*, pour lesquels la motivation est aujourd’hui perdue, mais dont les liens sémantiques en diachronie sont tout à fait connus. La question est de savoir si, aujourd’hui, on doit les qualifier comme relevant de la polysémie ou de l’homonymie.

Voler s’emploie comme verbe transitif en termes de Fauconnerie et signifie : « Poursuivre en volant ; il se dit de certains oiseaux de proie qui sont dressés à chasser, à poursuivre d’autres oiseaux ou quelque autre sorte de gibier. » (<https://www.cnrtl.fr/definition/voler>). Il est légitime de se poser la question : est-ce que le faucon vole pour s’emparer de la proie ou est-ce qu’il se déplace dans l’air pour voler sa proie ? Nous pensons que le verbe «voler» représente un cas d’ancienne polysémie, perdue dans la diachronie depuis l’époque médiévale et que, dans le français contemporain, ce verbe est considéré comme ayant des formes homonymes. (Miljković 2019 : 219-220)

Nous pouvons ajouter l’exemple du lexème *grève* : plage sablonneuse / plage sablonneuse au bord de la Seine (Place de Grève) / plage sablonneuse au bord de la Seine où les ouvriers se réunissaient pour chercher du travail / plage sablonneuse au bord de la Seine où les ouvriers se réunissaient en cessant le travail et en réclamant leurs droits / cessation collective du travail. Aujourd’hui, peu de gens connaissent l’étymologie du lexème *grève*. La liaison entre la plage sablonneuse et la cessation du travail est oubliée, la motivation polysémique est perdue et, tout comme pour le verbe *voler*, nous pouvons estimer qu’il s’agit de polysémie en diachronie. Il est évident que, pour justifier cette liaison polysémique, il est nécessaire de faire appel à l’étymologie.

La polysémie proprement dite a ouvert la voie à d’autres approches de cette notion sémantique relevant, au sens le plus large, de la polysémie logique.

L’approche cognitive, avec Cruse, donne notamment un autre regard sur la polysémie : ‘bounded sense units are not a property of lexical items as such ; rather they are

construed at the moment of use'. (Kleiber 2008) Ceci se trouve à la base de sa théorie des facettes.² Même si Kleiber (1999), influencé par Cruse, transpose cette théorie à la langue française, il faut admettre que cette théorie n'a d'apport que pour un nombre limité de lexèmes.³

Restant dans le domaine de la polysémie logique, Kleiber présente son principe de métonymie intégrée : 'Certaines caractéristiques de certaines parties peuvent caractériser le tout' (Kleiber 1999 : 143). Pour l'expliquer, Kleiber dit que « [elle] vise [...] qu'un référent, dans un sens très large du terme, peut se voir appliquer des propriétés, événements, etc. qui concernent en fait uniquement certaines de ses « parties ».

Une autre approche cognitiviste revient à Langacker qui traite des zones actives. Cette théorie discute l'usage de substantifs globaux en lieu et place de substantifs n'en désignant qu'une partie, un effet, un attribut... nommé *zone active*. (Langacker 1984 : 172-188). Le centre d'intérêt de Langacker est la relation prédicative entre l'argument sujet et l'argument objet pour lesquelles il introduit les termes *trajecteur* pour l'acteur principal et *landmark* pour l'acteur secondaire.

Qu'il s'agisse de polysémie proprement dite, polysémie cognitive, ou autre polysémie logique, le fait est que ce sont les traits sémiques⁴ communs qui permettent d'établir la compréhension des différents sens des lexèmes à sens multiples. Cela concerne ainsi la polysémie en général. En effet, c'est l'intersection des ensembles de traits sémiques associés aux différents lexèmes qui donne la possibilité de trouver les liaisons logiques entre une *opération* chirurgicale, mathématique ou militaire, ou encore entre une *ordonnance* militaire ou celle d'un médecin. C'est aussi cette intersection qui permet la compréhension des différents sens du lexème *livre*, de comprendre pourquoi le pantalon entier est vu comme sale alors qu'il n'y a qu'une tache sur lui, et quels sont les zones actives du chien lorsqu'il mord le chat. Sans parler du rôle crucial de la polysémie qui permet la compréhension de la métaphore et de la métonymie.

Sur un autre plan, il est à noter que certains lexèmes sont classifiés comme homonymes par certains lexicographes, alors que d'autres y voient de la polysémie. Il est possible que cette différence provienne du fait que certains dictionnaires prennent en compte la polysémie en diachronie, tandis que d'autres ne le font pas, alors qu'à notre avis c'est un aspect important pour appréhender la frontière subtile entre homonymie et polysémie.

Nous allons présenter graphiquement les différentes formes de polysémie, jusqu'à la polysémie en diachronie. Nous allons discuter particulièrement l'exemple *cher* qui est, dans certains dictionnaires, présenté sous deux entrées homonymes, alors que dans d'autres il est présenté comme polysème.

²Dans notre article *La théorie des facettes appliquée à la langue serbe*, (*Revue de littérature, de langue d'art et de culture*, Nasleđe, Kragujevac 2018 : 305-315), nous avons examiné cette forme de polysémie de plus près.

³ En s'appuyant sur plusieurs critères, dont nous retenons celui des prototypes, Kleiber (Kleiber 1999 : 90-91) soulève les limites de la théorie des facettes. Pour autant, ceci ne diminue pas l'importance des recherches de Cruse.

⁴ '... il faut distinguer deux sortes de sèmes, à savoir d'une part les traits sémiques qui sont distinctifs et d'autre part les traits sémiques qui sont pertinents. Ceci permet de disposer de trois concepts de base : les traits sémiques distinctifs, les traits sémiques pertinents, que l'on réunira sous le terme général de sèmes, et les traits sémiques purs et simples, qui ne sont ni pertinents ni distinctifs, comme les traits sémiques contextuels.' (Touratier 2000 : 52). Précisons ce qu'est un sémème : il s'agit d'un ensemble de traits sémantiques appelés sèmes. Ainsi, un sémème peut être compris de la manière suivante : sémème = sème1 + sème 2 + sème 3 + ... + sème n.

3. PRESENTATIONS GRAPHIQUES

Nous représentons les lexèmes à l'aide d'ensembles avec la logique suivante : à chaque lexème étudié est associé un ensemble d'autres lexèmes qui sont dans une relation sémantique avec le lexème examiné.

Dès lors qu'on étudie des lexèmes différents, on s'intéresse à l'intersection des ensembles associés de façon à étudier leur proximité sémantique.

Nous utilisons cette approche pour décrire successivement des homonymes homophones mais non homographes, des homonymes homographes qui tirent leurs origines de langues différentes, des homonymes homographes qui tirent leurs origines de la même langue mais d'étymons différents, puis différentes formes de polysèmes.

3.1. Homonymie

Qu'il s'agisse des homonymes homophones ou homographes, qu'ils soient venus de langues différentes ou non, (*cent* et *sang* [sã] ; *avocat* et *avocat* [avoka] ; *louer* et *louer* [lue]), il n'y a aucune proximité sémantique entre les deux termes, c'est-à-dire aucun sème en commun. Inutile de faire des représentations graphiques pour ces cas simplistes.

3.2. Polysémie proprement dite

Nous commençons par des cas de polysémie proprement dite, telle que Bréal l'a décrite et où la compréhension des sens différents mais apparentés est évidente.

Lexème *opération*

On trouve trois domaines d'emploi de ce lexème : mathématiques, médecine, armée.

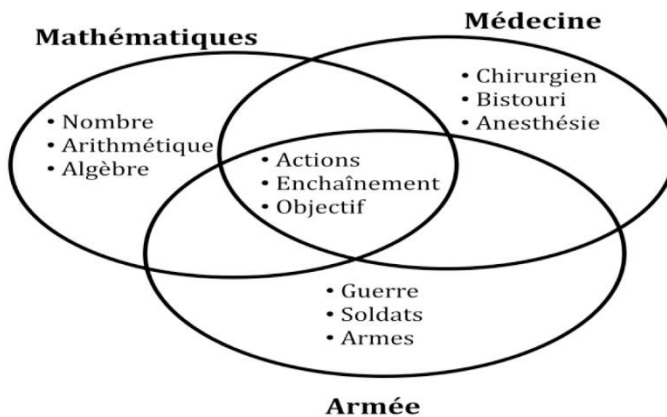


Fig. 1 Opération

Dans l'intersection se trouvent des lexèmes portant les sèmes en commun pour ces trois sens. L'existence même de l'intersection caractérise la relation polysémique.

3.3. Polysémie logique

Nous continuons avec d'autres formes de polysémie. Nous présentons les facettes et les zones actives. La liaison entre les différents sens peut ne pas être évidente à première vue, mais elle existe et est de nature logique.

a) Les facettes : le lexème *banque*

Lorsqu'on parle de banque, on peut penser à la société cotée en bourse ou à un immeuble particulier accueillant une agence ou encore au personnel qui nous reçoit pour gérer nos comptes.

On n'a pas naturellement tendance à percevoir le lexème *banque* comme polysémique. Pourtant, on trouve des lexèmes avec des sèmes en commun. On a donc bien une forme de polysémie.

b) Les zones actives

La notion de zones actives relève de la théorie de Langacker (1984) qui vise à distinguer les parties actives dans le processus d'une action, par exemple en expliquant que lorsque « mon chien mord mon chat », c'est la gueule de mon chien qui mord par exemple la queue du chat.

Ceci aussi représente une forme de polysémie logique, objet d'un glissement de référent.

3.4. Polysémie en diachronie

Maintenant, nous présentons des lexèmes qui autrefois étaient polysèmes, comme *grève* et *cher*, mais qui aujourd'hui peuvent être perçus comme homonymes, au vu de différents dictionnaires monolingues contemporains.

a) Lexème *grève*

Le schéma suivant décrit l'évolution du sens de ce lexème au fil du temps, avec l'apparition d'un nouveau sens qui coexiste aujourd'hui avec le sens primaire.

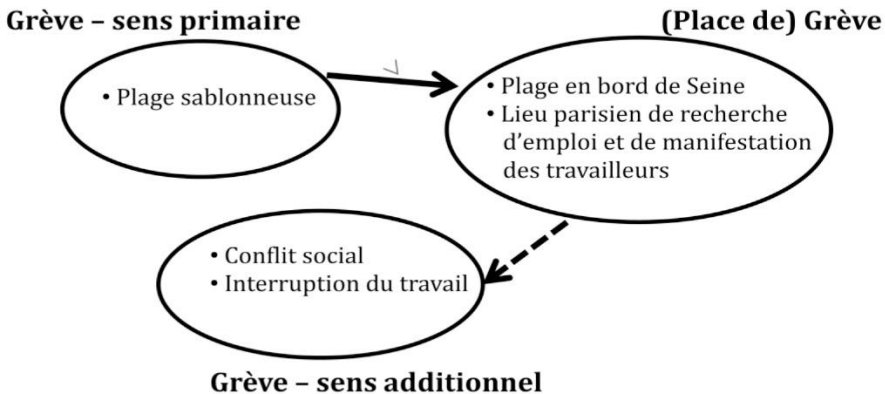


Fig. 2 Grève

Depuis la désignation d'une plage sablonneuse, en passant par la référence à la plage sablonneuse du bord de Seine où les ouvriers se réunissaient pour réclamer du travail, puis à leurs manifestations de mécontentement, le lexème *grève* correspond aujourd'hui aussi à une cessation de travail. Ainsi le lexème *grève* a-t-il aujourd'hui deux sens qui ont un lien polysémique en diachronie dont la motivation est perdue.

b) Lexème *cher*

Ce lexème a aujourd'hui deux sens distincts.

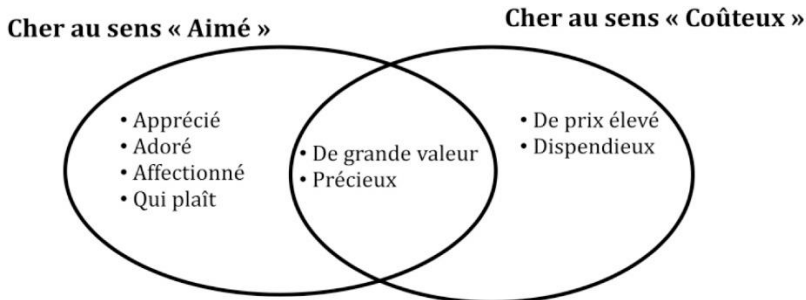


Fig. 3 Cher

Au vu de ce schéma, qui met en évidence la présence de sèmes en commun, nous considérons que le lexème *cher* est polysémique. Pourtant, certains auteurs y voient deux homonymes. Notre avis est qu'on est bien dans un cas de polysémie, même si on ne peut contester une certaine perte de lien en diachronie.

Dans la section qui suit, nous analysons de façon plus détaillée ce lexème et nous justifions notre position.

4. ANALYSE DU LEXÈME *CHER*

L'objectif de cette section est de trouver une explication sémantique adéquate du lexème *cher*. D'un côté, il y a des dictionnaires qui lui consacrent deux entrées, c'est-à-dire qu'ils y voient deux lexèmes homonymes avec respectivement les sens *aimé* et *coûteux*. De l'autre côté, il y a des dictionnaires qui le considèrent comme un seul lexème polysémique.

Le lexème *cher* est un adjectif qui peut être employé en tant qu'épithète ou qu'attribut. Il peut aussi appartenir à la classe des adverbes, mais notre intérêt va vers son emploi adjectival.

4.1. Ce que disent les lexicographes

Dans le Dictionnaire du Français Contemporain, écrit sous la direction de Jean Dubois, nous pouvons trouver les explications suivantes :

- 1. cher, chère** adj. 1. *Cher* (à qqn), qui est l'objet d'une vive tendresse, d'un grand attachement (avant le n. sauf suivi de prép.) : *Mes chers enfants, je pense sans cesse à vous.* <...> 2. (en s'adressant à qqn, dans des formules de politesse ; avant le n.) Marque une sympathie souvent assez vague : *Monsieur et cher client.* <...>

2. cher, chère adj. (après le n.) 1. D'un prix élevé : *Ce livre est trop cher pour ma bourse.* <...> » (DFC 1987 : 228-229)

Pourtant, dans le même dictionnaire, nous trouvons aussi les explications suivantes de l'homonymie et de la polysémie :

homonyme adj. et n.m. 1. Mot de même prononciation qu'un autre, mais d'orthographe et de sens différent, ou de même orthographe, mais de sens différent : « *Sceau* » et « *seau* » sont homonymes entre eux et sont homonymes de l'adjectif « *sot* » ; « *ferme* » (n.f.) et « *ferme* » (du verbe « *fermer* ») sont homonymes. – 2. Celui qui porte le même nom qu'un autre.

♦ **homonymie** (n.f.) (DFC 1987 : 611)

polysémie (n.f.) Caractéristique d'un mot qui présente deux ou plusieurs sens différents (ex. cher dans 'la vie est chère' et 'mon cher ami').

♦ **polysémique** adj. Le mot « acte » est polysémique (l'acte de loi, le troisième acte d'une comédie, un acte de courage). (DFC 1987 : 908).

L'explication proposée pour le mot *polysémie*, à savoir : 'caractéristique d'un mot qui présente deux ou plusieurs sens différents' ne donne, nous semble-t-il, aucune information précise pour différencier la polysémie de l'homonymie. Plus gênant, l'exemple *cher* qui y est cité est en contradiction avec les définitions fournies pour les deux entrées *cher* de ce même dictionnaire.

Parmi les autres dictionnaires que nous avons consultés – Hachette (2001 : 301), Dixel (2009 : 346), LNPR (2007 : 413), Larousse-2 (2009 : 191) – ainsi que les dictionnaires en ligne : CNTRL ; TLFi ; Dico-AF ; LarousseEnLigne), seul le Larousse en ligne traite le lexème *cher* sous deux entrées.

Les exemples de tous les dictionnaires que nous avons mentionnés, sont très semblables : Ils partent des phrases comme :

1 Qui est tendrement aimé, auquel on tient beaucoup. *C'est mon vœu le plus cher.* [...] ; **3.** Dont le prix est élevé. *La viande est chère.* » (Hachette) ;

I 1. Qui est aimé ; pour qui on éprouve une vive affection. *Les êtres qui lui sont chers.* [...] ; **II** (attribut ou après le nom) **1.** D'un prix élevé. → coûteux, onéreux : opposé à *bon marché*. *Une voiture très chère.* » (Dixel) ;

1. Qui est l'objet d'une vive affection : aimé, chéri. *Pleurer un être cher.*

2. Auquel on attache du prix, de l'importance : précieux. [...] 4. D'un prix élevé ; qui exige de fortes dépenses. *Un tissu cher. Lutter contre la vie chère.*

5. Qui vend à des prix élevés. *Magasin, commerçant cher.* (Larousse-2).

Le dictionnaire Larousse en ligne consacre à ce lexème deux entrées :

Qui est l'objet d'un grand attachement ou qui occupe une place privilégiée : Des formules chères aux hommes politiques. Il nous était plus cher qu'un frère. [...] (LarousseEnLigne: page cher/15125).

Qui est d'un prix élevé, qui est coûteux : Les premières fraises sont chères. [...] (LarousseEnLigne: page cher/15126).

On pourrait se questionner sur la pertinence de l'objectif de notre travail. Si la majorité des dictionnaires traite le lexème *cher* comme polysème, le problème que nous soulignons peut sembler sans importance. Néanmoins, nous pensons que, dès qu'il n'y a pas unanimité entre les lexicographes, une discussion s'impose.

4.2. Autres argumentations de linguistes

En opposant l'analyse traditionnelle de type polysémique à l'analyse distributionnelle de type homonymique, Jean Dubois prend comme exemple l'adjectif *cher*, et y voit deux homonymes. Il explique ceci par :

... leurs distributions [qui] s'excluent : *la vie chère* (couteuse) s'oppose à *mon cher ami* (aimé) comme substantif + *x* à *y* + substantif ; dans le premier 'sens', *cher* est postposé dans tous les cas ; dans le second, *cher* est antéposé dans la plupart des cas. (Dubois 1965 : 14).

Touratier défend, lui aussi, la thèse de l'homonymie :

Un autre critère formel, qui, dans le cas de *cher*, confirmerait l'homonymie, est le fait que des séries dérivationnelles différentes s'expliqueraient assez bien par une homonymie de base de dérivation. C'est ainsi que le nom *cherté*, l'adjectif *chérot*, et le verbe *enchérir* ont des sens qui ne se rattachent qu'à *cher* « coûteux », alors que le verbe *chérir*, et l'adjectif *chéri* se rattachent exclusivement à *cher* « aimé ». Malheureusement cette séparation n'est pas systématique, l'adverbe *chèrement* présentant la même homonymie que l'adjectif *cher* :

« **chèrement** <...> 1. D'une manière affectueuse et tendre 2. À haut prix, d'un prix élevé <...> VIEUX.

... homonymie que, Le Nouveau Petit Robert traite, à tort, nous semble-t-il, de façon polysémique. » (Touratier 2000 : 89-90).

Évidemment, comme en atteste la marque d'usage VIEUX visible ci-dessus, le lexème *cher* a subi des évolutions de sens au fil des siècles. Ceci nous amène à évoquer son étymologie et ses progressions en diachronie.

4.3. Étymologie et évolution du sens

Étymologiquement, le lexème *cher* vient du mot latin *carus*_(DicoLatin : page Latin/Lemme/0/CARUS/index.html).

Plaute utilise *cher* pour désigner quelque chose qui est précieux pour renvoyer à quelque chose qui est de grand prix ; et un siècle plus tard, Cicéron utilise le même mot avec le sens 'aimé tendrement', 'estimé', que le dictionnaire Le Robert explique comme 'de prix, de valeur inestimable'.

Il est ainsi pertinent que, dans notre présentation graphique du lexème *cher*, nous avons retenu dans l'intersection *précieux* et *valeur* comme des lexèmes ayant en commun des traits sémiologiques contextuels, c'est-à-dire des lexèmes proches, suivant le contexte, des deux sens du lexème *cher*.

Développons quelque peu la signification des lexèmes *précieux* et *valeur*, afin de conforter cette proximité.

a) Lexème 'précieux'

Dans le DFC *précieux* est expliqué ainsi :

1. (après le n.) Qui a du prix, de la valeur : [...] *Pierres précieuses* (= émeraude, rubis, saphir, etc.) [...] – 2. (avant ou plus souvent après le n.) Auquel on attache le prix moralement ou sentimentalement : *Parmi les biens les plus précieux de l'homme figure la liberté.* [...] ... (DFC 1987 : 927).

De son côté, le Nouveau Petit Larousse dit :

précieux, euse (adj). [...] Qui est de grand prix : *bijoux précieux*. II Fig. – Qui nous est cher [...] : *l'estime des honnêtes gens est précieuse*. [...]... » (Larousse-1 1970: 812-813).

On connaît tous divers exemples dans lesquels le lexème *précieux* peut s'interpréter avec les deux sens mentionnés.

b) Lexème 'valeur'

Larousse explique ainsi le lexème *valeur* :

Ce que vaut un objet susceptible d'être échangé, vendu, et, en particulier, son prix en argent : Terrain qui a doublé sa valeur ; Littéraire : Courage, vaillance guerrière. [...] (LarousseEnLigne: page valeur/80972).

De son côté, Le Nouveau Petit Robert (LNPR 2007 : 2673) indique :

I Qualité d'une personne : Ce en quoi une personne est digne d'estime [...] *Hautes valeurs morales*

II Qualité d'un bien marchand A. La VALEUR 1 caractère mesurable (d'un objet) en tant que susceptible d'être échangé, désiré → prix *Valeur d'un bien, d'un terrain, d'un bijou...*

III Qualité, intérêt d'une chose A. La VALEUR 1. Caractère de ce qui répond aux normes idéales de son type, qui a de la qualité. Attacher de la valeur à un objet, un souvenir : « *ce que la proche attente de la mort donne de valeur à l'instant* » (Gide)

4.4. Notre point de vue

Le mot *cher* vient du mot latin *carus*, lequel déjà en latin a deux sens : *dulcis* et *pretiosus* (GDL: page dictionnaire-francais-latin.php?parola=cher). Le mot *dulcis* veut dire 'à la saveur douce' et 'agréable, plaisant, aimable, chéri', alors que *pretiosus* veut dire 'précieux, de grande valeur' et 'cher, coûteux'. Les deux sens existent encore aujourd'hui.

On sait que les termes *synonymie*, *homonymie* et *paronyme* ont été déjà expliqués par Aristote (Aristote, *Catégories*), tandis que la notion de *polysémie* a été introduite une vingtaine de siècles plus tard. Néanmoins, ceci ne veut pas dire que la polysémie n'existait pas à l'époque antique. Elle n'était pas perçue comme un rapport sémantique pertinent. Pour autant, la liaison entre *carus* dans le sens « coûteux » et *carus* dans le sens « aimé » est bien perçue. Il s'agit de quelque chose ou de quelqu'un qui a de la *valeur*, qui est *précieux*, qui est estimé, dans le sens matériel ou émotionnel. Par conséquent, nous pensons qu'il s'agit, déjà dans l'antiquité, d'un lexème polysème.

Notre avis consistant à dire que le lexème *cher* est encore polysème de nos jours est étayé par le partage de traits sémiqiques que nous avons argumenté avec les lexèmes *précieux* et *valeur*. Lorsqu'il y a une intersection, telle que celle que nous avons explicitée, entre deux sens d'un même lexème, celui-ci ne peut être que polysème.

5. CONCLUSION

L'homonymie, dont on parle dès l'antiquité, s'oppose, dans les recherches sémantiques contemporaines, à la polysémie qui a été décrite seulement au XIX^{ème} siècle.

Dans le présent article, nous avons examiné l'homonymie et la polysémie, ainsi que des lexèmes homonymes et polysèmes, avec un regard particulier sur le lexème *cher*.

La différence entre l'homonymie et la polysémie a été largement présentée dans la littérature. Nous y avons apporté une représentation graphique qui, par son aspect ensembliste, contribue aux explications existantes.

Nos ensembles permettent de représenter les différentes formes de polysémie. Ceci grâce à la mise en évidence d'une intersection dans laquelle se trouvent des lexèmes contenant des sèmes en commun avec les lexèmes examinés.

Nous avons notamment parlé de la polysémie en diachronie, qui nous semble importante pour expliquer certains cas où la frontière entre les polysèmes et les homonymes s'avère délicate et subtile.

Ceci nous a nécessairement demandé de nous pencher sur l'étymologie, en particulier pour le lexème *cher*.

Après avoir posé un cadre théorique traitant des différentes formes de polysémie et avoir étudié différents dictionnaires, nous sommes arrivés à conclure à la polysémie du lexème *cher*.

Ce point de vue, bien que retenu par une partie des lexicographes, ne fait pas l'unanimité. Pour autant, notre analyse fondée sur l'étymologie et l'évolution de sens dans le temps conforte le bien-fondé d'une interprétation selon laquelle on est en présence de polysémie dont la motivation n'a pas été véritablement perdue en diachronie.

Le phénomène de perte de motivation du lien polysémique est clair, et d'ailleurs reconnu de façon générale, dans le cas du lexème *grève* ayant donné deux homonymes. Pour ce qui est du lexème *cher*, nous avons tâché de montrer que la motivation a subsisté dans le temps, ce qui nous permet de caractériser ce lexème comme polysème.

Note : Cet article est rédigé dans le cadre du projet scientifique international Les langues, les littératures et les cultures françaises et slaves en contact et en divergence, No 1001-13-01, approuvé par la Faculté de Philosophie de l'Université de Niš et soutenu par l'Agence universitaire de la Francophonie et l'Ambassade de France en Serbie.

REFERENCES

- Aristote, *Catégories*, Chapitre premier
- Bréal, Michel. 1976. *Essai de sémantique*, Slatkine Reprints, Genève. Réimpression de l'édition de Paris, 1924
- Cusimano, Christophe. 2008. Dans Katarzyna Wolowska : La polysémie et le sens virtuel. *Études romanes de Brno 35-1*, 2014
- Derradji, Arezki. 2014. Forme schématique et polysémie. *Études romanes de Brno 35-1*. 2014
- DFC. 1987. *Dictionnaire du français contemporain*, Librairie Larousse.
- Dico-AF. Outil de consultation du Dictionnaire de l'Académie française, consulté le 29 avril 2021. <https://academie.atilf.fr/9>
- DicoLatin. *Dictionnaire et outils pour les latinistes*, Dictionnaire en ligne, consulté le 29 avril 2021. <https://www.dicolatin.com>
- Dixel. 2009. *Dictionnaire Dixel Le Robert*, Édition 2010.
- Dubois, Jean. 1965. *Grammaire structurale : Le nom et le pronom*, Paris, Larousse.
- GDL. *Grand Dictionnaire Latin*, Dictionnaire en ligne, consulté le 29 avril 2021. <https://www.grand-dictionnaire-latin.com/>
- Hachette. 2001. *Dictionnaire Hachette encyclopédique*, Édition 2002.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 1997. *La Connotation*, Presses Universitaires de Lyon.
- Kleiber, Georges. 1999. *Problèmes de sémantique, la polysémie en question*, Septentrion.
- Kleiber, Georges. 2008. Petit essai pour montrer que la polysémie n'est pas un sens interdit, *Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF'08 ISBN 978-2-7598-0358-3, Paris, 2008, Institut de Linguistique Française - Conférences plénières DOI 10.1051/cmlf08341*
- Langacker, Ronald. 1984. Active Zones. *Tenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*.

- Larousse-1. 1970. *Le Nouveau Petit Larousse*, Éditions Larousse.
- Larousse-2. 2009. *Le petit Larousse 2010*, Éditions Larousse.
- LarousseEnLigne. Dictionnaire en ligne, consulté le 29 avril 2021. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>
- LNPR. 2007. *Le Nouveau Petit Robert 2008*, Dictionnaires le Robert.
- Miljković, Ivana. 2018. Analyse comparative de quelques cas d'homonymie et de polysémie en français et en serbe, *NAUKA I SAVREMENI UNIVERZITET 7, JEZICI I KNJIŽEVNOSTI U KONTAKTU I DISKONTAKTU, 2018, Tematski zbornik radova, knjiga 1, Niš, 2018, 93-105, UDK 811.133.1'373.42 : 811.163.41'373.42*
- Miljković, Ivana. 2019. Le changement de sens des lexèmes en diachronie, *Facta Universitatis, Series Linguistics and Literature, Vol.17, N°2, 2019, University of Nis, (215-225) ISSN 0354-4702 (Print)*
- Miljković, Ivana. 2020. Analyse comparative de la métaphore et de la métonymie et théories cognitives associées, *Philologia Mediana (279- 294) :*
https://izdanja.filfak.ni.ac.rs/casopisi/2020/download/3269_d33e3844624ac52ef315e393b18ddd7c
- Pottier, Bernard. 1992. *Sémantique générale*, Presses Universitaires de France.
- TLFi, *Trésor de la langue Française*, Dictionnaire en ligne, consulté le 9 avril 2021.
<http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?11;s=2289508320;r=1;nat=;sol=0;>
- Touratier, Christian. 2000. *Sémantique*, Arman Colin.

SUPTILNA GRANICA IZMEĐU POLISEMIJE I HOMONIMIJE

U članku se predlaže komparativno proučavanje homonimije i polisemije. Predstavljamo ta dva koncepta kako bismo istakli razlike tih pojmova, što bi olakšalo kategorizaciju leksema. Posebnu pažnju pridajemo leksemi cher, za koju se postavlja pitanje klasifikacije.

Polisemiju karakterišu zajednički semi koji pripadaju različitim značenjima jedne iste lekseme, što nije slučaj sa homonimijom. Deskriptivnom i kontrastivnom metodom pridružujemo svakoj proučavanoj leksemi lekseme koje imaju zajedničke seme, a u cilju daljeg proučavanja tih zajedničkih sema. Na taj način saznajemo da li je reč o homonimiji ili polisemiji u svakom pojedinačnom slučaju.

Na formalnom planu, spominjemo neke od savremenih teorija. Međutim, ne zanemarujemo dijahroniju i etimologiju koje su pertinentne za temu našeg istraživanja.

Reč cher na francuskom može se razumeti na dva načina: može označavati coûteux (skup) ili aimé (voljen). Da li je reč o polisemnoj leksemi ili o dve homonimne lekseme? Naš stav je da je reč o prvoj hipotezi, koji argumentujemo etimologijom i proučavanjem različitih rečnika.

Ključne reči: homonimija, polisemija, etimologija, dijahronija

LE VERBE VOIR À L'INTERFACE DE LA SYNTAXE ET DE LA SÉMANTIQUE

UDC 811.133.1'367.625

Vera Ž. Jovanović

Université de Kragujevac, Faculté des lettres et des arts,
Département d'études romanes, Serbie

ORCID iD: Vera Ž. Jovanović

<https://orcid.org/0000-0003-3028-0456>

Résumé. *Le sujet du travail est la description des caractéristiques sémantiques du verbe de perception visuelle voir en français ainsi que sa catégorisation syntaxique. Le but est de recenser et décrire toutes les significations de ce verbe fortement polysémique, de déterminer les types de perception qu'il désigne (sensorielle, cognitive, visuelle, volontaire, involontaire, concrète, abstraite, directe, indirecte, perception des objets et des événements, etc.), de déterminer d'autres significations qui relèvent du domaine de la perception visuelle ainsi que les constructions syntaxiques dans lesquelles figure ce verbe. L'article examine les interactions et les interdépendances entre les significations mentionnées et les caractéristiques syntaxiques de voir. En appliquant la méthode d'analyse de corpus qui inclut de nombreux exemples tirés de la langue française contemporaine, nous arrivons à la conclusion sur la richesse du profil sémantique du verbe voir. Son caractère polysémique établit des liens d'interdépendance avec la pluralité et la diversité des constructions syntaxiques dont il fait partie.*

Mots clés : *la langue française, la perception visuelle, voir, la polysémie, l'élargissement sémantique, la réduction sémantique*

1. INTRODUCTION

La perception a donné lieu à de nombreuses recherches dans les sciences, surtout dans la médecine, l'anthropologie, les neuro-sciences, la philosophie, la psychologie, les arts, mais aussi dans la linguistique qui a engendré bien des travaux sur la relation entre la perception et la langue. Cela n'étonne pas vu que la langue sert à communiquer le monde que l'homme aperçoit. Notre travail adopte une approche de la perception strictement linguistique. Dans un sens plus large, la perception se traduit par diverses modalités :

Submitted June 17, 2024, Accepted November 3, 2024

Corresponding author: Vera Ž. Jovanović

Faculty of Philology and Art, University of Kragujevac, Jovana Cvijića bb, 34000 Kragujevac, Serbia

E-mail: vera.jovanovic@filum.kg.ac.rs

physique, sensorielle, intellectuelle, morale et sociale. Elle est classée parmi les capacités fondamentales de l'homme et représente le lien fondamental entre la réalité et la pensée humaine. La perception sensorielle est un processus de traduction des objets de la réalité dans la sphère intérieure du sujet. Le percepteur est toujours un être qui mobilise toutes ses caractéristiques, physiques, physiologiques, psychiques, intellectuelles, sociales dans le procès perceptif. Le stimulus de la perception peut être un objet, une personne, un phénomène naturel, un événement, ou bien un produit d'activité intellectuelle ou un fait d'activité sociale (Jovanović, Tulović 2020 : 138). La perception est à la base de processus mentaux complexes qui influencent le comportement, car l'analyse et l'évaluation d'une situation donnée, les conclusions, les décisions et les actions, ainsi que les stratégies comportementales à long terme, dépendent des informations que l'homme reçoit du monde extérieur.

Notre recherche se base sur le profilage sémantique et les caractéristiques syntaxiques du verbe *voir* en français qui exprime la perception visuelle. Sont examinés ses comportements syntaxiques et leurs significations, les interactions et l'interdépendance entre ses caractéristiques sémantiques et son environnement syntaxique. Les intuitions sémantiques concernant ce verbe sont expliquées, ainsi que la prédiction des relations entre ses caractéristiques sémantiques et sa syntaxe. Les méthodes de recherche appliquées comprennent le travail sur corpus, l'analyse syntaxique et la méthode descriptive. Le corpus d'exemples étudiés dans cette recherche est constitué d'exemples de la langue française contemporaine, des exemples extraits d'œuvres littéraires françaises, des exemples des corpus ParCoLab et French Web 2023, des dictionnaires monolingues du français, ainsi que d'exemples relevés dans la langue parlée. La recherche part de deux hypothèses. La première est que le sens des verbes peut être étudié uniquement dans le contexte, en tenant compte de leur environnement syntaxique, des relations syntaxiques et sémantiques qu'ils établissent avec d'autres mots, en particulier avec les arguments du verbe. Notre deuxième hypothèse est qu'il existe des extensions de sens des verbes de perception visuelle étroitement liées au contexte syntaxique.

Les verbes de perception offrent de riches possibilités pour examiner les liens entre la sémantique et la syntaxe. Sur le plan syntaxique, ces verbes montrent les variétés dans le domaine de la valence et des combinaisons des arguments et des compléments, tandis qu'au niveau de la signification, ils montrent une forte tendance vers la dérivation sémantique, les glissements de sens et la synesthésie. À l'interface entre les deux niveaux, on constate deux phénomènes, d'un côté la réduction sémantique et la grammaticalisation, et de l'autre, les élargissements sémantiques qui mènent vers les domaines plus abstraits. Les verbes de perception sont des verbes qui marquent les différents processus physiologiques permettant à l'être humain de percevoir la réalité extralinguistique. L'homme dispose de cinq modalités sensorielles – la vue, l'ouïe, le toucher, l'odorat et le goût – auxquelles correspondent plusieurs verbes : *voir, regarder, apercevoir, entendre, écouter, sentir, humer, goûter, toucher, palper*, etc. qui, selon leur signification plus ou moins nuancée, peuvent être classifiés en verbes prototypiques et verbes périphériques (Greška 2020 : 30). Nous optons pour l'étude du verbe *voir* qui marque la perception prototypique et qui dénote une action de perception basique sans ajouter d'autres dimensions dans sa structure sémantique (comme par ex. chez les verbes *reconnaître, contempler, mirer, viser, apercevoir, entrevoir, fixer, zieuter*). Le verbe *voir* reflète l'aspect non intentionnel ou non agentif de la perception, il exprime une expérience de percevoir par la vue ou la faculté visuelle. A la différence de *voir*, le verbe *regarder* indique la perception agentive et intentionnelle, une attitude active du sujet percevant à travers une activité consciente et volontaire. « La perception volontaire consiste en une activité non délimitée, contrôlée par

le perceuteur. La perception involontaire correspond à un processus mental qui établit un lien entre un perceuteur conscient et un phénomène expérimenté. Par conséquent, le processus de perception volontaire s'oriente vers le stimulus alors que la perception involontaire émane du stimulus » (Enghels 2005 : 23). Néanmoins, est possible le glissement de sens du verbe de perception involontaire vers la signification du verbe de perception active, comme dans l'exemple : *Avez-vous vu le nouveau film de Michel Gondry ?*

Les verbes de perception visuelle engendrent plus d'extensions sémantiques que les verbes des autres sens (Enghels 2005 : 29). Les référents de la perception visuelle sont aussi sémantiquement plus flexibles (Cooper 1974). Les verbes de perception non agentive (ou passive) marquent d'abord un processus biologique, mais ils réfèrent aussi aux domaines de la cognition, de l'attention, du raisonnement, de l'évidentialité, de l'émotion, du comportement psychologique. Les verbes de perception témoignent des liens étroits et complexes entre l'expérience et le langage. Comme nous allons montrer dans les lignes suivantes, dans le champ sémantique du verbe *voir* on constate les extensions sémantiques qui traduisent un lien étroit entre la perception et les domaines abstraits de la raison et des émotions. Ce lien est accusé par la linguistique cognitive – les verbes de perception véhiculent la métaphore L'ESPRIT EST LE CORPS, et plus précisément, LA COGNITION EST LA PERCEPTION : « The vocabulary of physical perception [...] shows systematic metaphorical connections with the vocabulary of internal self and internal sensations » (Sweetser 1993 : 45). Le verbe que nous examinons ici traduit la métaphore COMPRENDRE/ SAVOIR EST VOIR.

Au niveau syntaxique aussi, *voir* montre la flexibilité, il peut avoir non seulement des arguments variés en type et en nature, mais aussi il figure dans la construction absolue, il peut être suivi d'un nom, d'un participe, d'un infinitif, ou d'une proposition subordonnée. Nous examinons le lien entre la structure morphosyntaxique et la signification chez ce verbe fortement polysémique. Il existe un lien indissociable et réciproque entre les propriétés syntaxiques et sémantiques des unités linguistiques, les expressions linguistiques ayant des propriétés syntaxiques similaires présentent des similitudes également sur le plan sémantique et vice versa (Apresjan 1967). Ce n'est pas la signification des mots individuels qui est décisive dans la sémantique moderne, mais les significations attribuées aux prédicats, aux expressions, voire à la phrase toute entière. Notre but est de montrer que les constructions syntaxiques du verbe *voir* sont motivées sémantiquement et qu'à chacune des constructions grammaticales contenant ce lexème verbal on peut relier une ou plusieurs significations qui lui sont propres. Le but de ce travail est de comprendre comment les structures de complémentation, telles que le sujet, l'objet, l'attribut de l'objet, la subordonnée complétive ou relative etc., peuvent influencer les interprétations du verbe en question. Nous cherchons à montrer si ces structures ont toutes le même fonctionnement syntaxique et sémantique. En plus, nous essayons d'observer d'autres types de compléments qui pourraient avoir une influence sur la sémantique verbale. Après avoir rassemblé les définitions fournies par les dictionnaires monolingues (Le Grand Robert et Le TLFi), nous avons approfondi l'analyse par une étude qualitative du corpus construit d'exemples tirés de plusieurs œuvres de littérature contemporaine française, des sites internet, ainsi que des corpus ParCoLab et French Web 2023. Nous avons classifié les exemples selon le critère de construction syntaxique qui accueille le verbe en question et en subdivisant chacune de ces classes selon les différentes significations qu'une même construction syntaxique peut porter.

2. LES CONSTRUCTIONS SYNTAXIQUES DU VERBE VOIR ET LEURS SIGNIFICATIONS

Les paragraphes suivants sont consacrés à la description des différentes combinaisons syntaxiques que ce verbe réalise, ainsi qu'aux changements de sens observés. Le verbe *voir* désigne la perception physique inconsciente et non agentive dans son sens fondamental, mais peut également avoir de nombreuses significations qui appartiennent aux domaines abstraits. Le comportement sémantique de *voir* le classe dans la catégorie des verbes fortement polysémiques.

2.1. La construction absolue [V + ∅]

Le plus souvent, *voir* est utilisé avec un complément d'objet, mais on constate aussi un grand nombre d'exemples, tant dans la langue parlée qu'écrite, où il a un emploi absolu, sans d'autre argument que le sujet. A la différence de la construction transitive où il exprime sa signification fondamentale, son emploi absolu marque le passage du sens de la perception physique vers les significations liées aux domaines abstraits comme la capacité sensorielle visuelle et la compréhension. Certaines expressions avec le verbe *voir* dans l'emploi absolu fonctionnent comme marqueurs pragmatiques.

1) D'abord, on note plusieurs exemples où le verbe *voir* dans la construction absolue maintient sa signification de base – percevoir quelqu'un ou quelque chose par les yeux, les organes de vue, sans que l'on nomme l'objet spécifique de cette perception. L'objet de perception peut être sous-entendu ou se référer à tout ce qui entoure le sujet perceuteur : *Sans lunettes, elle ne peut rien voir. En effet, à la porte de la salle à manger une femme aux cheveux gris, penchée, cherchait à voir au travers des rideaux (Fournier, 11). - Tout le reste de la classe s'entasse aux fenêtres du jardin. Certains ont grimpé sur les tables pour mieux voir... (Fournier, 38).*

2) Le verbe *voir* employé dans une construction absolue exprime la capacité de voir, ainsi que la façon ou la manière de voir, la manière propre à quelqu'un de juger les choses : *On ne voit pas à dix pas. - J'ai bu, je vois double. - Oui, je peux voir clairement. - J'ai mis mes lunettes pour mieux voir.*

3) Utilisé au futur simple, ce verbe signifie que l'on remet à plus tard une réponse : *Oh, oui, le prof de violon était malade, et... On verra ça plus tard, allez, viens (Samuell, ParCoLab). - Je n'en sais rien, mais je suppose qu'on verra bien quand le film sortira dans les salles.*

4) L'expression où il est accompagné de l'adverbe *juste* porte la signification de „bien juger, d'être perspicace“ : *Revois deux fois pour voir juste ; ne vois qu'une fois pour voir beau (Henri-Frédéric Amiel).*

5) L'extension sémantique du domaine de la perception vers le domaine de la cognition se base sur la métaphore universelle L'ESPRIT EST LE CORPS et plus précisément pour le verbe *voir* sur la métaphore COMPRENDRE EST VOIR : *Tu n'as pas honte de laisser tes enfants seuls toute la nuit ? – Ah, je vois... Tu veux qu'on en parle ? (Faye, 73). Tu vois, tout se retourne et tout s'inverse. Son enfance et ma vieillesse. Ma jeunesse et sa vie d'homme (Slimani, 67).*

6) La tournure *voir loin* signifie „prévoir, avoir de la prévoyance, être perspicace“ : *Naturellement, on ne veut pas voir plus loin que la faute (ParCoLab). On a remonté ensemble vers l'étang, pas moyen d'y voir plus loin que son nez, la pluie nous roulait dans la figure comme un tambour (TLFi, Bernanos).*

7) Dans le code oral et dans le registre familier, le verbe *voir* dans une construction intransitive a une valeur d'insistance après un impératif et devant un infinitif. L'impératif

voyons sert à exhorter quelqu'un à agir ou à parler, ou bien à le rappeler à l'ordre : *Pressez-vous, voyons, il faut partir.*

8) Dans la langue parlée on utilise les expressions *tu vois, vous voyez* ou *voyez-vous* pour appuyer son opinion : *C'est pas un mauvais bougre, seulement, tu vois, il n'a pas eu beaucoup de chance dans la vie* (Faye : 69). *Voyez-vous, mon fils est pour moi l'écrin d'un souvenir* (Jauffret : 34).

9) La construction négative à la 3^e personne du singulier avec le sujet en inversion et le verbe au passé composé *a-t-on vu, a-t-on jamais vu* marque l'étonnement, la surprise, la consternation : *S'il n'est pas rare de voir refuser un vin qui n'est pas bon ou qui a un goût de bouchon, a-t-on jamais vu quelqu'un rendre un espresso brûlé ou de mauvaise qualité au barman ? (Internet) - Il fit tourner sur place la première paire de bœufs. A-t-on vu ! grommelait-il ! Pas un compliment pour des bêtes comme les miennes ! (TLFi, Bazin).*

10) Pour marquer le doute on emploie les tournures *va-t-en voir, allez-y voir (si): Et c'est moi qui suis venu; c'est bien moi, moi, Raboliot; mais va-t-en voir demain si je reviens, Volat ! (TLFi, Genevoix).*

2.2. La construction transitive [V + SN]

La construction du verbe *voir* qui inclut deux arguments, à savoir le sujet et l'objet direct, est indubitablement la plus fréquente dans le corpus. Lui est liée la signification de base, celle de la perception physiologique par les organes de vue ainsi que de nombreux sens plus ou moins éloignés du prototype. Le type et la nature des arguments sont inévitables dans le calcul de la signification de cette structure syntaxique du verbe *voir*. Les exemples suivants illustrent différentes significations de la construction transitive :

1) Avec le deuxième argument dont le référent peut appartenir aux différentes classes d'êtres et d'objets, le verbe *voir* signifie „percevoir quelqu'un ou quelque chose par les yeux, les organes de vue“ : *Vous allez voir les films de Tarkovski, Buñuel, Pasolini, Bergman, Fellini, Truffaut, Ozu, Kurosawa et d'autres moins connus (Cusset, 11) - On était déjà assez haut pour voir l'horizon (Faye, 70). - Elle a vu la tache sur le pantalon de pyjama jeté au pied du lit, du côté où dort Myriam (Slimani, 107).*

2) La nature de l'objet influence impérativement l'interprétation sémantique du verbe, ainsi on note, dans des exemples du corpus, la signification „percevoir chez quelqu'un les signes d'une émotion“ : *Quel plaisir de voir la gaieté que la politique procurait ! (Faye, 42)*

3) Le verbe *voir* dans la construction transitive peut signifier „être le témoin visuel d'un fait, d'un événement, assister à quelque chose en spectateur“ : *Il avait vu toute la scène. - Je dois aller voir cette pièce prochainement. - [...] un homme sympathique et paternel que tu as conquis en discutant avec lui de football américain, sa passion, et avec qui tu as vu le Super Bowl en buvant des bières, t'a soutenu (Cusset, 109).*

4) „Examiner, visiter un lieu en tant que personne qui cherche un appartement ou une maison à louer“ : *J'ai vu trois appartements dans la journée.*

5) Une extension sémantique du verbe *voir* va vers les relations sociales, ce verbe véhicule le sens „se trouver en présence de quelqu'un, lui rendre visite, le rencontrer“ : *Il faudra voir un avocat. - Je souhaite te voir ce soir-là. (Cusset, 17). - Et comme ils n'ont pas l'habitude de voir des métis comme nous, les enfants du village venaient nous espionner à travers la clôture (Faye, 19) - Elle ne pouvait plus supporter de les écouter se plaindre de leur travail, de ne pas assez voir leurs enfants (Slimani, 10).*

6) „Envisager quelqu'un ou quelque chose de telle ou telle façon“ : *Je le vois très bien professeur. - Dans ce havre de verdure, j'apprenais à identifier mes goûts, mes envies, ma manière de voir et de ressentir l'univers (Faye, 78).*

7) „Imaginer quelqu'un ou quelque chose, voir dans son imagination quelque chose qui ne s'est pas encore produit“ : *Je voulais rebrousser chemin. Mais alors, je voyais déjà la réaction de Francis, ses ricanements, ses sarcasmes sur les fils à maman qui se dégonflent. (Faye, 71) - Tu entends son rire, tu vois son bras, sa peau, comme si elle était debout près de toi (Cusset, 120).*

8) „Montrer le respect envers quelqu'un“ : – *Personne ne nous calcule, les filles s'en foutent bien de nous, alors tu comprends... – Un jour, ils finiront par nous voir, Gaby, et tous ils nous craindront (Faye, 53).*

9) „Imaginer quelqu'un dans une situation, visualiser quelqu'un avec certaines caractéristiques ou orné d'un succès“ : *Comment le dire à ta mère, dont l'unique ambition est de te voir normalien, comme Sartre et Nicolas ? - Tu me vois, moi, dans un appartement à Ixelles ? (Faye, 12) – Ta mère te voit déjà directeur de l'Odéon, du Châtelet ou de l'Opéra (Cusset, 28).*

10) „Être le témoin d'une époque, d'un événement, être le lieu, le moment où quelque chose se produit“ : *C'est une région qui a vu plusieurs invasions barbares.*

11) „Être en relation avec quelqu'un, le fréquenter“ : *Ils avaient pour nous voir, traversé tout le département (Fournier, 25). - Je ne le vois depuis un an.*

12) „Comprendre“ : *Mila est si petite ! Elle ne voit pas l'intérêt de se mettre dans des états pareils (Slimani, 25). - Un week-end fabuleux ? Je ne vois vraiment pas à quelle fable vous faites allusion (Jauffret, 88). - Tu ne vois pas avec quel argent tu aurais payé les restaurants et les visites chez les producteurs de vin (Cusset, 117).*

13) „S'occuper de quelqu'un ou de quelque chose“, en particulier dans le cadre du travail : *J'ai encore cinq clients à voir.*

14) „Saisir les éléments, toutes les données d'un problème, d'une situation“ : *Ce candidat a bien vu le sujet.*

15) „Examiner“ : *Voyons d'abord ce qui se passe pendant la gestation d'un point de vue biologique.*

16) Considérer quelque chose ou quelqu'un, comprendre, juger d'une certaine façon“ : *Il voit tout en noir. - Il voit son concurrent d'un mauvais œil.*

17) „Voir quelque chose comme“ : *Quand elle a rencontré Pascal par hasard, elle a vu cela comme un signe.*

18) *Voir* peut glisser vers la signification de la perception volontaire et voulue, „commencer à voir“ : *Louise errait dans la rue, ahurie, les yeux ouverts au point de lui faire mal. Dans sa solitude, elle s'est mise à voir les gens. À les voir vraiment. L'existence des autres devenait palpable, vibrante, plus réelle que jamais (Slimani, 58).*

19) Dans le registre scientifique, le verbe *voir* a une fonction métatextuelle – on l'utilise entre parenthèse pour renvoyer aux sources du savoir dans le texte même : (*voir plus haut*), (*voir ci-dessous*), ou dans un autre texte. De cette manière, l'auteur fournit une garantie de fiabilité à son lecteur : *La connaissance du français est de plus en plus nécessaire pour réussir sur le plan économique au Québec (voir, par exemple, Nadeau 2010).*

20) La construction transitive peut inclure, à part le sujet et l'objet direct, l'attribut de l'objet qui paraît ne pas amener de changement de sens, le verbe *voir* garde la même signification qu'il aurait dans la construction avec l'objet et sans attribut : *Quand je l'ai vue si malade, j'ai appelé le médecin. - Me voyant échevelée, livide, hors de moi, ils ont*

menacé d'appeler les pompiers et même la police (Jauffret, 37). - Le Parlement doit à présent utiliser pleinement ces droits s'il veut les voir élargis en 1996 (Europarl).

21) Dans l'expression *voir du pays* ce verbe véhicule la signification „voyager“ : *Très jeune Vincent avait envie de voir du pays.*

22) La tournure *voir le jour* avec, en position du sujet, un syntagme qui marque une production de l'esprit signifie „paraître“ : *Il y a vingt-cinq ans, cette politique a vu le jour grâce à une inventivité juridique et un culot remarquables.* La même tournure avec un sujet non animé en position du sujet prend la signification „se montrer, apparaître“ : *Nous voulons jouer un rôle actif dans le développement de la politique orientale de l'Union, en tirant les leçons de nos expériences et de nos contacts afin de nous assurer qu'après l'élargissement, un nouveau rideau ne verra pas le jour (Europarl). - Mais l'éclatement de la Deuxième Guerre mondiale a mis fin à ce projet avant qu'il ne voit le jour.*

23) Accompagné de l'adjectif *rouge* qui prend ici la fonction du complément circonstanciel dans l'expression *voir rouge*, le verbe *voir* véhicule la signification „se mettre très en colère, perdre le contrôle de ses actes“ : *Pour la revanche de l'EURO [...] 2004 face au Portugal, au même stade de la compétition, il voit rouge après avoir piétiné le malheureux Ricardo Carvalho (fifa.com).*

2.3. La construction transitive [V [_xV+ SN]]

La langue française connaît la construction transitive dans laquelle le complément du verbe représente une proposition infinitive dont les constituants sont un prédicat à l'infinitif, un sujet et un objet. Dans cette construction le verbe *voir* exprime la perception directe d'une action même, tandis qu'avec la construction où le complément du verbe *voir* est une proposition subordonnée (v. 2.4.) le locuteur exprime la perception indirecte, on aperçoit le résultat de l'action.

1) Ladite construction peut véhiculer différentes significations, parmi lesquelles se distingue celle de la perception directe d'une action en cours : *Depuis le coffre, je voyais les têtes se balancer de gauche à droite au rythme de la musique (Faye, 66) - Il n'y a qu'ici que j'ai vu des gens manger tout seuls (Slimani, 66).*

2) Grâce à la nature des arguments, la construction du verbe *voir* suivi de la proposition infinitive voit sa signification s'élargir vers le domaine plus abstrait et véhicule le sens de „prendre conscience ou faire l'expérience de quelque chose“ : *J'ai vu la situation changer. - Rien de plus naturel, dès lors, que de les voir apporter dans la science de la balistique leur audacieuse ingéniosité (Verne, De la Terre, 6)*

3) Dans certains cas, ladite construction révèle une considérable réduction sémantique. En effet, le verbe *voir* suivi d'une proposition infinitive subit la désémantisation obtenant une valeur de semi-auxiliaire. Par conséquent, la construction s'approche d'une tournure avec le verbe *avoir* ou *connaître* : *Cette industrie a vu croître fortement sa production. - Notre festival de musique et de danse a vu défiler, au cours de son histoire, de grandes personnalités de l'opéra.*

4) L'objet direct du verbe *voir* peut être suivi d'un participe présent qui marque l'action en cours qui est concomitante avec l'action du verbe principal : *Un jour l'évêque le vit faisant la charité. - Tu vois les deux hommes attrapant Ana, maintenant ses bras par derrière, posant leurs sales mains sur son visage [...] (Cusset, 54).*

2.4. La construction transitive [V + P]

Le profil syntaxique du verbe *voir* incorpore aussi la construction dans laquelle son complément est une proposition subordonnée, une complétive ou une relative. Les significations sont diverses et nombreuses. À part le passage de la perception directe à la perception indirecte, l'emploi de la complétive établit également un élargissement sémantique du domaine de la perception vers celui de la cognition. La construction transitive qui inclut un infinitif est plutôt orientée sémantiquement vers la signification de la perception sensorielle (v. 2.3.), tandis que la présence d'une complétive mène vers une interprétation cognitive : *Il voit Lucas partir.* vs. *Il voit que Lucas part.* La construction transitive où le verbe *voir* est suivi d'une complétive nous fait observer le mieux divers types de perception : - *Il voit arriver ses collègues* (la perception directe et concrète). - *Ils voient apparaître des problèmes* (la perception directe et abstraite). - *Elle voit à ses mains qu'il a beaucoup travaillé* (la perception indirecte et concrète). - *Elle voit que tu as raison* (la perception indirecte, cognitive, abstraite).

1) La complémentation avec une subordonnée relative dont l'antécédent est l'objet direct du verbe *voir* permet de représenter une action en train de déroulement. De ce fait, la signification va vers la perception directe et concrète d'un procès concomitant : - *Je la vois qui vient.* - *Lorsque j'arrive à la porte, je le vois qui se cache derrière un stand haut-parleur.*

2) Les caractéristiques aspectuelles du prédicat dans la complétive influencent le calcul de la signification de la construction transitive tout entière. En effet, on note les exemples où le focus sémantique est sur la perception du résultat d'une action et non pas sur l'action même: *En sortant dans le couloir, j'ai vu que la porte de la chambre de Papa était fermée* (Faye, 21). - *Je vois qu'ils ont abattu le vieux chêne.*

3) La signification la plus fréquente de la construction avec une subordonnée est celle de „remarquer un fait, se rendre compte ou constater un fait“ : *Je vois que vous êtes d'un avis différent.* - *Je ne vois pas où est le problème, a dit Francis* (Faye, 50). - *Tu vois ce que je veux dire, non ?* (Slimani, 36). - *Et toi, tu le crois ? Tu ne vois pas que c'est encore une de ses tactiques* (Faye, 69). - *Tu vois bien que ton ami n'est pas convaincu [...]* (Cusset, 72).

4) On constate également un élargissement sémantique vers le domaine abstrait de l'intellect et de la cognition, lequel est engendré par l'entrelacement du sémantisme métaphorique du verbe *voir* et de la signification du prédicat dans la subordonnée. La signification de la construction est „envisager quelque chose, savoir ou percevoir par l'esprit“ : *Nous allons voir si une solution est intervenue.* - *Maintenant, je vois que je me suis trompé.*

2.5. La construction pronominale [se V]

1) La signification la plus fréquente que cette tournure véhicule est celle de la perception visuelle directe de sa propre image dans un miroir ou une autre surface polie (la surface d'un lac, une vitrine) : *Puis, tenant un mur entier, une glace immense s'ouvrait comme un horizon clair. Elle était formée de trois panneaux dont les deux côtés latéraux, articulés sur des charnières, permettaient à la jeune femme de se voir en même temps de face, de profil et de dos, de s'enfermer dans son image* (Maupassant, *Notre cœur*). - *Claire est le reflet de François, elle se voit en lui comme dans un miroir.*

2) Il est à noter une réduction sémantique possible dans la construction pronominale qui mène vers une certaine désémantisation du verbe *se voir*. Les exemples suivants montrent que la construction peut signifier „être dans tel état ou telle situation“. Le verbe *se voir* y est vidé de son contenu sémantique se rapprochant du verbe *être* : *Je me vois dans l'obligation de refuser.*

- *Le ciel t'est tombé sur la tête. Tu te voyais recevoir un salaire à partir de juillet, quitter ton job à l'hôtel et ta chambre de bonne pour prendre un vrai studio (Cusset, 18).* – *L'UNESCO se voit dans la nécessité de procéder à une réforme radicale de ses activités statistiques.*

3) La construction pronominale donne lieu à un autre élargissement sémantique dû à la présence du pronom qui réfère à l'image de soi-même. Dans les cas suivants, la perception de soi-même est mentale, le sujet s'imagine dans une situation souhaitée ou possible : *Professeur à Princeton. Voilà qui aurait rendu fière ta mère [...]. Tu te vois déjà, à New York, à Paris, avec cette étiquette qui changera ta vie (Cusset, 63).* - *Tu te vois comme Benoît, plus tard, marié avec une artiste, habitant un loft dans Tribeca (Cusset, 63).* - *Je ne me vois pas acceptant cette solution.*

4) La construction peut inclure un autre prédicat contenu dans une proposition infinitive. On note que le caractère réfléchif du verbe *se voir* et son sens basique de perception influencent la signification de la construction étant donné que le sujet perceuteur doit participer activement au procès marqué par l'infinitif. Le calcul sémantique mène vers la signification de la perception mentale d'une situation ou d'une action dans la pensée („s'imaginer ou se représenter mentalement dans tel état ou telle situation“). Dans le premier exemple qui suit le perceuteur s'attend à un événement souhaité, qui appartient au futur, tandis que dans le deuxième il se rappelle un événement antérieur : *Il se voit déjà occuper le siège de directeur. - Je me vois encore entrer dans le bâtiment, qui plus tard serait détruit par les terroristes (Enghels 2005, 115).*

5) La signification de la perception de soi-même subit un changement métaphorique vers le domaine plus abstrait de la représentation mentale ; de ce fait, la construction peut signifier „avoir conscience de son état, se sentir“ : *Il ne se voit pas sombrer dans la décrépitude. - Je me vois comme une comète dont la vie n'est qu'une traînée d'étincelles (Jauffret, 113).*

6) Le sujet du verbe *se voir* peut être au pluriel, le verbe représentant un procès mutuel. L'élargissement sémantique engendre la signification des relations sociales „se rencontrer, se fréquenter, avoir des relations suivies“ : *Les deux familles ne se voient plus. - Pendant ces quelques semaines, le couple se voit peu. Ils se croisent dans leur lit, l'un rejoignant l'autre dans le sommeil (Slimani, 68).*

7) L'interprétation passive n'est pas rare chez les verbes pronominaux. Les traits sémantiques qui sont dans le focus sont les suivants : „pouvoir être distingué facilement, être apparent, visible“ : *Un stoppage qui ne se voit pas. - Le bonheur ne se voit que dans le rétroviseur (Faye, 82) - Situé dans les vignobles, le château se voit de loin et abrite un musée digne d'être visité (schweizmobil.ch).*

3. CONCLUSION

Le champ sémantique du verbe *voir* inclut un nombre considérable de significations que l'on peut classer en catégories suivantes : la perception sensorielle, l'activité mentale, la perception cognitive, la perception directe, la perception indirecte, les relations sociales, la fiabilité et l'assurance, le témoignage et l'évidentialité. Une classe à part représentent les constructions du verbe *voir* où il s'éloigne le plus de sa signification prototypique et devient une formule pragmatique.

Voir, le verbe de perception visuelle passive, s'emploie non seulement pour désigner la perception physique, mais aussi pour transmettre des significations se référant aux domaines de la cognition, de l'activité mentale, de l'affection et de l'évidentialité. Dans son vaste champ sémantique, une signification est prototypique, alors que les autres sont liées avec elle de

manière motivée. Les sens étendus de *voir* émergent de l'interaction des contenus sémantiques du verbe et de ses arguments. On ne peut pas poser de généralisations en ce qui concerne la primauté du verbe et des arguments dans le calcul d'une nouvelle signification ; dans certains cas c'est le verbe même qui est plus important ; dans d'autres c'est un de ses arguments qui l'emporte.

Certaines constructions syntaxiques se caractérisent par une signification spécifique – la dérivation sémantique qui se traduit par le sens de compréhension, d'activité psychologique ou d'évidentialité apparaît dans la construction absolue ; tandis que la signification basique de perception physiologique est exprimée par la construction transitive qui inclut deux arguments, le sujet et le complément d'objet. La construction transitive peut inclure une proposition subordonnée mettant l'accent soit sur l'action soit sur le résultat d'un procès. Le complément du verbe *voir* peut être une proposition complétive, relative et infinitive. Le verbe *voir* figure aussi dans la construction pronominale où il voit s'élargir son champ sémantique vers les domaines de l'imagination et de relations sociales, ou bien il subit une réduction sémantique qui s'approche de la grammaticalisation. Le verbe *voir* peut avoir un emploi pragmatique, celui de l'évidentialité, dû à la nature objective, stable et fiable des éléments visuels, à la différence de la nature subjective de la perception gustative, olfactive et tactile.

CORPUS

- Cusset, Catherine. 2016. *L'autre qu'on adorait*. Paris : Gallimard.
 Faye, Gael. 2017. *Le Petit pays*. Paris : Grasset.
 French Web 2023. <https://www.sketchengine.eu/corpora-and-languages/french-text-corpora>.
 Giraudoux, Jean. *Provinciales*. La Bibliothèque électronique du Québec, Collection Classiques du 20e siècle
 Volume 13 : version 1.0. https://beq.ebooksgratuits.com/classiques/Giraudoux_Provinciales.pdf
 Houellebecq, Michel. 2019. *Sérotinine*. Paris : Flammarion.
 Jauffret, Régis. 2016. *Cannibales*. Paris : Seuil.
 Robert, Paul. 2001. *Le Grand Robert Dictionnaire de la langue française*. La deuxième édition dirigée par Alain Rey. Tome 6. Paris : Le Robert.
 ParCoLab. <http://parcolab.univ-tlse2.fr>.
 Slimani, Leïla. 2016. *Chanson douce*. Paris : Gallimard.
 TLFi, *Le Trésor de la Langue Française informatisé*. <http://atilf.atilf.fr/tlfv3.htm>.

BIBLIOGRAPHIE

- Apresjan, Ju. D. 1967. *Eksperimental'noe issledovanie semantiki russkogo glagola*. Moskva: Nauka. (Аперсян Ю. 1967. *Экспериментальное исследование русского глагола*. Москва: Наука.)
 Cooper, William. 1974. "Primacy relations among English sensation referents." *Linguistics* 137 : 5-12.
 Divjak, Dagmar. 2015. "Exploring the grammar of perception : A case study using data from Russian." *Sensory Perceptions in Language and Cognition*, 22(1): 44–68.
 Engghels, Renata. 2005. *Les Modalités de Perception Visuelle et Auditive : Différences Conceptuelles et Répercussions Sémanticosyntaxiques En Espagnol et En Français*. Université Gent. Faculté Letteren en Wijsbegeerte.
 Galac, Ádám. 2020. "Semantic change of basic perception verbs". *Argumentum* 16 : 125-146.
 Grezka, Aude. 2020. "Verbes de perception et traitement de la polysémie : pourquoi et comment ?" *La Perception : langue, discours, cognition, Actes du Colloque International 6–7 décembre 2019*, edited by Irina Thomières-Shakovskay : 29–44. Paris : Sorbonne Université.
 Grossmann, Francis. 2011. "Renvoyer aux sources du savoir, voir et cf. dans le texte scientifique". *Citations II ? Citer pour quoi faire ? Pragmatique de la citation*, edited by Anna Jaubert, Juan Manuel López Muñoz, Sophie Marnette, Laurence Rosier et Claire Stolz, Louvain-la-Neuve : Academia-L'Harmattan: 207-222,

- Ibarretxe-Antuñano, Iraide. 1999. "Polysemy and Metaphor in Perception Verbs: a Cross-Linguistic Study." PhD diss., University of Edinburgh.
- Jovanović, Vera, Tulović, Valentina. 2022. „Sintaksičko-semantička valenca glagola auditivne percepcije u srpskom i francuskom jeziku.“ *Od ucha do ucha*, Seria Filologia Slowianska, edited by Ana Samardžić, Ninoslav Radaković, Poznan: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu: 137-152.
- Labelle, Marie. 1996. "Remarques sur les verbes de perception et la sous-catégorisation." *Recherches linguistiques* 25 : 85-108.
- Neagu, Mariana. 2013. "What is universal and what is language-specific in the polysemy of perception verbs?" *Revue roumaine de linguistique* vol. LVIII, No/Issue 3, edited by Irina Necula, 329–343.
- San Roque, Lila, Kendrick, Kobin, Norcliffe, Elisabeth, Majid, Asifa, 2018. "Universal meaning extensions of perception verbs are grounded in interaction". *Cognitive Linguistics* 29 (3): 371–406.
- Sweetser, Eve. 1993. *From Etymology to Pragmatics: Metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. Cambridge : Cambridge University Press.

GLAGOL *VOIR* NA SPOJU SINTAKSE I SEMANTIKE

U radu se opisuju sintaksičke konstrukcije i značenja glagola vizuelne percepcije voir u francuskom jeziku. Ispituju se odnosi sintaksičke i semantičke tranzitivnosti te sličnosti i razlike u upotrebi ovog glagola. Predmet rada je opisi sintaksičkih karakteristika glagola voir u francuskom jeziku te njegova semantička kategorizacija. U radu se navode i opisuju sva značenjska ostvarenja polisemičnog glagola voir, određuju se vrste percepcije na koje on ukazuje – direktna, indirektna, voljna, nevoljna, čulna, kognitivna, percepcija bića, predmeta, događaja. Određuju se druga značenja koja proizilaze iz domena vizuelne percepcije vodeći ka semantičkim proširenjima i obogaćivanju semantičkog polja ovog glagola. Utvrđuju se mogućnosti i ograničenja kod semantičke derivacije te međuzavisnost značenja i tipa sintaksičke konstrukcije koji to značenje prenosi. U radu se dolazi do brojnih zaključaka o interakcijama i međuzavisnosti sintaksičko-valencijskih osobenosti glagola voir i brojnih njegovih značenja. Prelaznost ovog glagola, priroda njegovih argumenata, vrste dopuna, mogućnosti njegovog kombinovanja sa drugim rečima kao i mogućnosti proširivanja konstrukcija koje gradi neizostavno utiču na promene, proširenja i redukcije na značenjskom planu. Dolazi se do zaključka o veoma složenom semantičkom profilu ovog izrazito polisemičnog glagola, profilu koji je u sprezi sa brojnošću i raznovrsnošću sintaksičkih konstrukcija u čijem sastavu se on nalazi. Analiza se zasniva na korpusu primera ekscerpiranih iz savremenog francuskog jezika.

Ključne reči: francuski jezik, glagoli vizuelne percepcije, voir, polisemija, semantičko proširenje, semantička redukcija.

LE MARQUEUR DISCURSIF ALORS DANS LES CORPUS ORAUX D'APPRENANTS DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

UDC 81'42:811.133.1'243

Freiderikos Valetopoulos

Université de Poitiers, UFR Lettres et Langues, Département de Sciences du Langage,
Laboratoire FoReLLIS (UR 15076), Poitiers, France

ORCID iD: Freiderikos Valetopoulos

<https://orcid.org/0000-0001-8703-6230>

Résumé. *L'objectif de cet article est de proposer une étude du marqueur discursif alors dans les productions orales argumentatives d'apprenants avancés de français langue étrangère en milieu exolingue. Ce marqueur sera également étudié dans un corpus de locuteurs natifs qui ont réalisé la même tâche. Nous nous concentrerons sur l'utilisation de alors, car il est présenté dans les références bibliographiques qui portent sur le français comme étant le marqueur le plus fréquent, qui assume plusieurs fonctions. Le corpus a été collecté dans le cadre d'un projet portant sur l'acquisition du français langue étrangère par des apprenants en milieu exolingue.*

Mots-clés : *corpus d'apprenants, corpus oraux, marqueur discursif, alors, contrastivité*

1. INTRODUCTION

Dans le cadre de cet article, nous souhaitons étudier le marqueur discursif *alors* dans les corpus oraux d'apprenants mais également dans un corpus de locuteurs natifs. Tous les participants ont réalisé la même tâche : développer lors d'un monologue suivi argumentatif un sujet qui leur a été attribué. Cette tâche, le monologue suivi argumentatif, est détaillé dans le Cadre européen commun de référence (dorénavant CECRL). Ainsi, le lecteur du CECRL peut relever plusieurs occurrences du verbe *argumenter* et du nom *argumentation* tout au long des descripteurs. Par exemple :

Compréhension générale de l'oral

B2[...] Peut suivre une intervention d'une certaine longueur comportant une argumentation complexe à condition que le sujet soit assez familier et que le plan général de l'exposé soit indiqué par des marqueurs explicites. (CECRL 2021, 50)

Submitted May 12, 2024, Accepted November 4, 2024

Corresponding author: Freiderikos Valetopoulos

Université de Poitiers, UFR Lettres et Langues, Département de Sciences du Langage, Laboratoire FoReLLIS (UR 15076), Poitiers, France

E-mail: freiderikos.valetopoulos@univ-poitiers.fr

Identifier des indices et faire des déductions (à l'oral/signé et à l'écrit)

B1 [...] Peut faire appel à différents types de connecteurs (numériques, temporels, logiques) ainsi qu'au rôle des paragraphes clés dans l'organisation générale du texte afin de mieux comprendre l'argumentation. (CECRL 2021, 63)

Si nous nous concentrons plus précisément sur la compétence orale, qui nous intéresse dans le cadre de cet article, le « monologue suivi : argumenter » jouit d'une place importante en tant que composante de la compétence orale et décrit la capacité à défendre un argument qui a été avancé au cours d'une discussion (*ibid.*, 72). D'après les auteurs, les notions clés concrétisées dans l'échelle des descripteurs proposés sont les *sujets*, c'est-à-dire les thématiques et les questions développées, la *façon d'argumenter*, autrement dit argumenter à l'aide de comparaisons simples et directes ou du développement et de « l'appui à des points de vue tout en développant systématiquement une argumentation » (*ibid.*, 75), et, enfin, la *façon de formuler*, à savoir la présentation d'une idée en termes simples et la mise en avant appropriée de points significatifs et la formulation de points précis.

Ainsi, l'apprenant d'un niveau B1 « peut développer une argumentation suffisamment bien pour être compris sans difficulté la plupart du temps ; peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue sur un sujet familier ; peut à l'aide de mots simples, exprimer son opinion sur des sujets de la vie courante ; peut donner brièvement raisons et explications relatives à des opinions, projets et actions ; peut dire s'il/si elle approuve ce que quelqu'un a fait et indiquer des raisons pour justifier son opinion. » (*ibid.*, 75). L'apprenant au niveau B2 « peut développer méthodiquement une argumentation en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents ; peut développer une argumentation claire, en élargissant et confirmant ses points de vue par des arguments secondaires et des exemples pertinents ; peut enchaîner des arguments avec logique ; peut expliquer un point de vue sur un problème en donnant les avantages et les inconvénients d'options diverses » (*ibidem*). Au niveau C1, l'apprenant « peut débattre d'un problème complexe, formuler de façon précise les points soulevés et utiliser l'emphase de façon efficace ; peut développer un argument systématiquement, dans un discours bien structuré, en tenant compte de l'avis de l'interlocuteur et en soulignant les points significatifs avec des exemples à l'appui et une conclusion appropriée. » (*ibidem*).

Nous pouvons retrouver des descripteurs portant sur la compétence des apprenants d'argumenter dans d'autres activités de production orale, comme *s'adresser à un auditoire* (*ibid.*, 69) :

C1 [...] Peut, à l'occasion de la présentation d'un sujet complexe, faire des hypothèses, comparer et sopeser des propositions et des arguments de rechange. [...] ou participer à une discussion informelle (*ibid.*, 80) ou à des discussions et réunions formelles (*ibid.*, 81) :

Discussion informelle (entre amis)

B2 [...] Peut exprimer ses idées et ses opinions avec précision et argumenter avec conviction sur des sujets complexes et réagir de même aux arguments d'autrui. [...] Peut exprimer et exposer ses opinions dans une discussion et les défendre avec pertinence en fournissant explications, arguments et commentaires.

Discussion formelle (réunions)

C1 [...] Peut argumenter une prise de position formelle de manière convaincante en répondant aux questions et commentaires ainsi qu'aux contre-arguments avec aisance, spontanéité et pertinence.

Ayant ces remarques en tête, nous pouvons maintenant nous tourner vers les définitions linguistiques de ce que c'est un discours argumentatif.

2. DÉFINITION DES MARQUEURS DISCURSIFS

Nous n'allons pas nous étaler sur la définition de ce que l'on appelle *marqueurs discursifs*. Plusieurs termes ont été utilisés (par exemple *marqueurs discursifs*, *marqueurs du discours*, *marqueurs pragmatiques*, *ponctuants*, *remplisseurs*) afin d'inclure tous ces mots, y compris les connecteurs, qui permettent d'assurer la cohérence et la cohésion dans un discours oral ou écrit (voir par exemple Dostie et Pusch 2007). Dans le cadre de notre article, nous nous concentrerons sur les marqueurs discursifs. D'après Lundquist (1980, 47-48), les connecteurs sont des « particules de liaison [...] qui jouent le rôle de passeurs d'une phrase à une autre (et dont) la fonction est de spécifier la manière dont une phrase doit être reliée à une autre phrase du contexte ».

D'après la grammaire de Riegel, Pellat et Rioul (2004, 616), les connecteurs sont « des éléments de liaison entre des propositions ou des ensembles de propositions ; ils contribuent à la structuration du texte marquant des relations sémantico-logiques entre les propositions ou entre les séquences qui le composent ». Les auteurs proposent deux listes : une liste restreinte incluant les connecteurs qui assurent la liaison à l'intérieur d'une phrase complexe (conjonctions de coordination et de subordination) alors que la liste ouverte englobe tous les connecteurs assurant l'organisation d'un texte. La sélection des unités participantes à ces listes suit le critère proposé par Schnewly, Rosat et Dolz (1989). Ainsi, les auteurs de la grammaire se limitent « aux unités linguistiques qui ne font pas partie intégrante des propositions et n'y exercent aucune fonction syntaxique, mais qui assurent leur liaison et organisent leurs relations, sans être des expressions anaphoriques » (Riegel *et al.* 2004, 617). Ils retiennent alors comme connecteurs les unités dont c'est toujours le rôle (*car*, *mais*, *puis*, *d'abord* etc.) et les unités dont ce n'est pas le seul rôle et qui figurent plutôt au début des propositions (*en effet*, *finalement* etc.). D'après leur classement (Riegel *et al.* 2004, 618-623), nous pouvons avoir les connecteurs suivants : temporels, spatiaux, argumentatifs, énumératifs, de reformulation.

Ce classement est revu dans la version révisée de la grammaire (Riegel *et al.* 2009, 1046-1057). D'après ce nouveau classement, les connecteurs sont organisés en deux classes : les organisateurs textuels, à savoir a. les connecteurs temporels (*alors*, *après*, *ensuite*, *et*, *puis*) et spatiaux (*en haut*, *en bas*, *à gauche*, *à droite*), b. les organisateurs de la mise en texte : énumératifs (*et*, *ou*, *aussi*, *également*, *de même*), de topicalisation (*quant à*, *en ce qui concerne*, *côté N*), d'exemplification et d'illustration (*par exemple*, *notamment*, *en particulier*, *ainsi*, *entre autres*) et les connecteurs pragmatiques (marqueurs de prise en charge énonciative : de point de vue (*d'après N*, *selon N*, *pour N*), de reformulation (*c'est-à-dire*, *à savoir*, *autrement dit*, *en d'autres termes*, *enfin*, *finalement*, *en fin de compte*, *somme toute*, *en somme*, *en définitive*, *en résumé*, *en conclusion*), de structuration de la conversation (*bon*, *ben*, *alors*, *tu sais*, *tu vois*, *euh*), et connecteurs argumentatifs, à savoir *mais*, *en revanche*, *pourtant*, *car*, *parce que*, *puisque*, *d'ailleurs*, *de plus*, *par surcroît*, *non seulement*, *donc*, *c'est pourquoi*, *de sorte que*).

Dans le cadre de cet article, nous nous concentrerons sur les connecteurs argumentatifs.

3. MÉTHODOLOGIE ET CORPUS ANALYSÉ

Pour les besoins de cet article, nous avons procédé à l'analyse de trois sous-corpus appartenant au corpus Emo-FLE (Valetopoulos 2016, Valetopoulos et Rançon 2017) : un corpus d'apprenants sinophones de niveau B2 ayant appris le français en Chine et qui réalisent une année d'étude en France. Le deuxième corpus est un corpus d'apprenants

polonophones de niveau B2 étudiant le français en milieu exolingue, à l'Institut d'études romanes de l'université de Varsovie, mais qui ont réalisé un semestre d'études en France. Le troisième sous-corpus comporte les productions des apprenants chypriotes de niveau B2 étudiant le français en milieu exolingue, à l'université de Chypre, mais qui n'ont pas réalisé un semestre d'études en France. Enfin, le quatrième corpus comporte les productions de locuteurs natifs francophones, étudiants en master de didactique de FLE.

Table 1 Corpus analysés

	Tokens	Types	Nombre de productions	Ratio Tokens/Types
Corpus FR	5461	860	14	15,75%
Corpus CY	14447	1586	17	10,98%
Corpus CH	9690	1180	20	12,18%
Corpus PL	11234	1368	18	12,18%

Les participants devaient piocher un sujet, le préparer très brièvement et le présenter par la suite, l'objectif étant de collecter un discours monologal sans préparation afin d'éviter la prise de notes par les apprenants ou les locuteurs natifs, ce qui les amènerait à lire leurs notes. Le protocole expérimental place les locuteurs en situation de production orale continue (monologue) de type argumentatif. Nous supposons que cela induit, au moins inconsciemment, un souci de cohérence du propos, de pertinence du dire, dans laquelle les occurrences des MD doivent jouer un rôle. La situation de passation est formelle. En effet, le locuteur natif ou allophone est seul face à l'enseignant - examinateur, tout en étant enregistré aux formats audio et vidéo. Le corpus a été analysé à l'aide du logiciel WordSmith. Nous avons tout d'abord procédé à une extraction de tous les marqueurs discursifs ainsi que de leur fréquence dans les trois corpus.

4. RÉSULTATS

Examinons à présent les résultats. Dans le premier tableau, nous présentons les marqueurs qui apparaissent dans les quatre corpus.

Table 2 Fréquence des marqueurs discursifs relevés dans tous les corpus

	Corpus FR	Corpus CY	Corpus CH	Corpus PL	Total
<i>Alors</i>	12	14	8	12	44
<i>Après</i>	15	24	16	14	69
<i>Aussi</i>	21	31	45	48	145
<i>Donc</i>	60	22	52	72	206
<i>En plus</i>	2	1	9	1	13
<i>Ensuite</i>	1	1	7	1	10
<i>Finalement</i>	5	6	4	2	17
<i>Mais</i>	36	105	57	84	282
<i>Par exemple</i>	6	48	22	66	142
<i>Parce que</i>	26	108	35	82	251
<i>Puis</i>	2	1	7	6	16

Dans ce deuxième tableau, nous pouvons observer les marqueurs présents dans une partie des corpus examinés, affichés par ordre décroissant de leur fréquence :

Table 3 Fréquence des marqueurs discursifs relevés dans une partie des corpus

	Corpus FR	Corpus CY	Corpus CH	Corpus PL	Total
<i>Premièrement</i>		4	7	5	16
<i>Quand même</i>	7	3		4	14
<i>Encore</i>	5	7			12
<i>Enfin</i>		2	4	6	12
<i>Bon</i>		2		8	10
<i>De plus</i>	2	2		4	8
<i>Puisque</i>	6				6
<i>Ainsi</i>		1	2	1	4
<i>En ce qui concerne</i>		3		1	4
<i>En conclusion</i>			4		4
<i>Non seulement</i>	1	1		2	4
<i>Au contraire</i>			2	1	3
<i>Car</i>		1	2		3
<i>En effet</i>			2	1	3
<i>En revanche</i>	3				3
<i>Notamment</i>	3				3
<i>Cependant</i>		1	1		2
<i>Egalement</i>	2				2
<i>En tout cas</i>	2	1			2
<i>Même</i>				2	2
<i>D'abord</i>		1			1
<i>En particulier</i>				1	1
<i>Par ailleurs</i>			1		1
<i>Par conséquent</i>		1			1
<i>Pourtant</i>				1	1

Malgré la grande palette de connecteurs utilisés que l'on peut constater, nous devons souligner une tendance, déjà mise en lumière dans la bibliographie, qui consiste à sur-utiliser certains marqueurs discursifs au détriment d'autres marqueurs (voir aussi Valetopoulos 2010). Ainsi, nous pouvons observer une forte présence dans les quatre corpus du connecteur *parce que*, dans ses emplois causal et argumentatif (voir Moeschler 2009), alors que *puisque* et *car* n'apparaissent que ponctuellement dans une partie du corpus : *puisque* chez les francophones uniquement et *car* chez les allophones. Pour les besoins de cet article, nous nous concentrerons sur l'utilisation du connecteur *alors*. Ce choix s'explique par plusieurs facteurs comme nous le verrons dans la section suivante.

5. LE MARQUEUR DISCURSIF ALORS

Comme cela a déjà été signalé dans d'autres travaux, *alors* est très récurrent dans le discours des locuteurs francophones (Mosegaard Hansen 1997,172) et il se trouve en troisième position dans la liste des fréquences de Chanet (2004,96) avec un temps

d'apparition de 1 min et 13 secondes. D'après l'analyse de Mosegaard Hansen (1997), qui reprend également d'autres analyses, ce marqueur est très souvent utilisé comme résultatif / conclusif ou pour réorienter le sujet : « to mark shifts to new topics, particularly subtopics or digressions » (*ibid.*, 172). Par ailleurs, dans les débats, il peut être utilisé pour introduire des phrases métadiscursives ou pour introduire un discours rapporté afin d'identifier précisément celui qui a dit quelque chose. Enfin, l'auteur souligne la fonction de *méta-opérateur*, c'est-à-dire la fonction d'*attaque de discours*, mentionnée par Bouacha (1981, 44), avec laquelle le locuteur entame son discours, ainsi que la fonction anaphorique qui permet à *alors* de faire la transition d'une information générale vers une information plus spécifique : « marking (sometimes gradual) transitions from more backgrounded to more foregrounded material » (Mosegaard Hansen 1997, 180).

Si l'on se retourne maintenant vers les travaux portant sur les apprenants de FLE, nous pouvons observer qu'il s'agit également d'un marqueur qui apparaît très rapidement dans le discours des apprenants (Schlyter 2005) tout comme *encore, aussi, toujours, bien, après*. Ceci a été également souligné dans une approche contrastive entre les interlangues par Borreguero Zuloaga and Hörle (2016, 3) :

[t]he first DMs to emerge in the interlanguage are those phonetically similar to the ones in the learner's L1 and those that are phonetically 'light' (1–2 syllables at most) such as Italian *sì, no, ok, bene, ma* French *oui, non, bien, alors*, Spanish *sí, no, vale, pues*. In intermediate and advanced levels, there is an enrichment of lexical units functioning as DMs, mainly connectives, but also markers linked to politeness strategies such as mitigation and intensification.

Hancock et Sanell (2010) ont souligné, de leur côté, les différentes fonctions de *alors* dans un corpus d'apprenants suédophones. D'après leur analyse, il y a une progression du niveau 4 jusqu'au niveau 6 avec un passage de *alors* textuel du type inférentiel, où *alors* peut être paraphrasé par *donc*, vers son emploi de réorientation, qui apparaît au niveau 5. Le fonctionnement de *alors* semble se stabiliser au cours de la progression à travers les stades sachant que le nombre de *alors* textuels inclassables diminue progressivement.

Examinons à présent les occurrences de notre corpus.

6. USAGE DANS LES CORPUS COLLECTÉS

Dans le cadre du corpus des locuteurs francophones, nous pouvons observer un seul usage de *alors*, celui d'attaque de discours. Dans toutes les occurrences relevées, les locuteurs utilisent *alors* pour entamer leur discours (1) ou pour entamer leur argumentation (2) :

(1)

L1 et quel est le sujet que vous avez choisi+

L2 *alors* j'ai tiré le sujet numéro seize + aujourd'hui beaucoup de magazines présentent des régimes pour être mince + qu'en pensez-vous + *alors* euh j'en pense que -fin j'ai toujours eu des problèmes de poids

(2)

L1 et quel est le sujet que vous avez choisi+

L2 donc le sujet est + certains disent que l'informatique et les nouvelles technologies vont tuer le livre qu'en pensez-vous + *alors* euh vis-à-vis de ça je ne -fin + disons que je je pense que ça peut tuer entre guillemets le livre

Contrairement au corpus de locuteurs francophones, le corpus d'apprenants allophones présente une plus grande variété de fonctions malgré son petit nombre d'occurrences. Ainsi, nous pouvons retrouver dans les deux corpus les fonctions consécutive (3), conclusive (4), de réorientation (5) et d'attaque (6).

(3)

L2 euh ils doivent travailler tous les journées avec peu de salaire + même euh parfois ils doivent travailler trop tard + et + *alors* + hum + ils n'ont pas beaucoup de temps libre pour faire le XXX + le les loisirs + ou hum + ils + ne peuvent pas accompagner la famille +

(4)

L2 euh quand on lit des romans + on peut mieux comprendre les sentiments on peut mieux comprendre euh euh comment la vie du monde petit-à-petit + hum + *alors* je pense c'est c'est gagner du temps mais aussi ona pas on ne peut pas passer si très beaucoup du temps pour euh juste lire des romans +

(5)

L2 mais en même temps euh cette musique euh reflète l'ambiance la caractère de de ce genre hum ce genre il euh le plus souvent il raconte leur histoire qui sont {sic} réelles *alors* il faut prendre en considération que euh la vie n'est pas en rose {rires} toujours euh

(6)

L2 euh hum *alors* je crois que les enfants doivent connaître les règles par exemple pour se sentir en sécurité et parce que dans l'apprentissage des langues euh le quand un enfant se sent c'est très très important

Plus précisément dans l'exemple 3 *alors* introduit la conséquence Q : *ils n'ont pas beaucoup de temps libre* du fait que P : *les gens travaillent toute la journée* alors que dans l'exemple 4 *alors* introduit une conclusion. Ainsi, l'apprenant utilise également le verbe *je pense* en résumant par la suite la thématique abordée. Dans l'exemple 5, l'apprenant utilise *alors* pour réorienter son discours dans le sens où il apporte une nouvelle information, *la vie n'est pas en rose*, qui est relative à l'information qu'il vient de donner, *ils racontent leurs histoires qui sont réelles*, en spécifiant cette dernière. Enfin, dans l'exemple 6, nous retrouvons l'emploi d'attaque, qui permet à l'apprenant de commencer son discours, et parfois de ponctuer le début de son propre discours par rapport à la thématique qu'il était en train de lire comme on peut le voir dans l'exemple suivant :

(7)

L2 je suis prêt + ma question est les œuvres d'art et les trésors architectaux {sic} devraient retourner dans leur pays d'origine respectifs, êtes-vous d'accord + *alors* oui je suis d'accord avec cette phrase euh parce que les œuvres d'art sont + participent à ce pays où ils ont été faites

Chez d'autres apprenants cet emploi de *alors* a été remplacé par l'utilisation d'autres marqueurs comme *bon* (8) et *donc* (9) ou par une périphrase comme *je commence* (10) :

(8)

L2 euh le sujet mh c'est les œuvres d'art et les trésors architecturaux devraient retourner dans leurs pays d'origine respectifs êtes-êtes-vous d'accord hum *bon* je suis d'accord avec cette thèse

(9)

L2 sujet numéro sept les œuvres d'art et les trésors architecturaux devraient retourner dans leurs pays d'origine respectifs êtes-vous d'accord bien *donc* euh non je ne suis pas d'accord euh

(10)

L2 qu'est-ce qui est le plus important + la famille ou le travail + eh *je commence* + pour moi ça dépend l'âge quand je suis jeune je pense je dois travailler

Les occurrences relevées montrent également une autre fonction dans le corpus des polonophones que l'on ne retrouve pas dans le corpus des sinophones, celle de l'exemplification.

(11)

L2 bon je suis d'accord avec cette thèse parce que premièrement je pense que hum ces éléments importants de la culture *alors* les œuvres d'art ou bien l'archi-l'architecture euh peuvent euh hum attirer inciter et des touristes à visiter ces pays-là hum

7. DISCUSSION

Le marqueur *alors* a été choisi car il est présenté dans les références bibliographiques qui portent sur le français comme étant le marqueur le plus fréquent qui assume en parallèle plusieurs fonctions. Or l'analyse du corpus francophone collecté a montré un changement radical dans l'usage de ce marqueur. Dans le corpus francophone *alors*, dont l'usage est très limité, est employé plutôt dans sa fonction d'attaque. Qu'en est-il alors du corpus des apprenants allophones ? Nous pouvons constater en effet que, quel que soit leur séjour en milieu francophone, leur discours contient quelques occurrences du marqueur *alors* qui présente, de son côté, une certaine variété d'emplois malgré sa présence limitée. Ainsi, il se pose la première question de savoir comment nous pouvons expliquer cette situation ?

Notre première hypothèse de réponse porte sur les informations présentées dans les outils d'apprentissage. Ainsi, par exemple, dans la Grammaire de Delatour *et al.* (2004 : 175), *alors* est présenté comme un synonyme de *donc* ou pour marquer à l'oral une réaction affective. Il est par ailleurs présenté avec une fonction consécutive (*ibid.* : 244) tout comme *donc*, *ainsi*, *par conséquent*, etc. En ce qui concerne les manuels, nous pouvons facilement trouver plusieurs occurrences de *alors* dès le niveau A1 dans les textes utilisés, mais aussi dès le niveau A2 pour une approche plus théorique mettant en valeur la fonction consécutive de ce marqueur (voir par exemple Défi 2, Entre nous 2).

(12) Défi A2 (2018 : 141)

- Alors + phrase

Ex. : *Tout le monde a le droit de faire du sport, alors mobilisons-nous* -> Indique une conséquence

(13) L'atelier A2 (2019 : 105)

Chacun a son travail, ses enfants, et on se voit peu finalement. Le téléphone ou le mail, ça ne fonctionne pas. Alors, pour se donner des nouvelles, partager des photos et changer, un service Internet, c'était l'idéal

D'autres usages apparaissent dans les manuels sans que celles-ci soient développées ou théorisées dans les mémentos grammaticaux. Ainsi, nous pouvons retrouver des occurrences où *alors* sert de réorienter la thématique :

(14) L'atelier A2 (2019 : 14)

À 36 ans, Guylain Vignolles vit seul avec son poisson rouge et déteste son travail. Alors, tous les matins, il lit des pages de livres aux passagers du RER de 6 h 27

(15) L'atelier A2 (2019 : 78)

Si l'on a mal au dos, ou si l'on a trop de travail, c'est possible d'annuler de temps en temps, mais je ne connais personne qui annule plusieurs fois ! Alors c'est sûr, mieux vaut être sportif pour supporter un tel rythme

En revanche, nous pouvons observer plusieurs occurrences dans les textes oraux qui présentent également un usage de *alors* en position d'attaque :

(16) Entre nous A2 (2015 : 217)

Ami : Alors Axelle, comment se passe ton installation en France ?

Pas trop dur les débuts ?

(17) L'atelier A2 (2018 : 160)

- Alors. Stéphane, ça avance ta soirée ?

- Bof ! Pas trop... Difficile d'organiser une fête et de calculer les quantités pour 15 personnes !

Cela pourrait nous permettre de dire que les apprenants sont confrontés aux fonctions du marquer *alors* dans les textes utilisés pour leur apprentissage même s'il n'y qu'une seule fonction, celle de la conséquence, qui est présentée du point de vue grammatical.

La deuxième question que l'on peut se poser concerne le nombre limité d'occurrences par rapport à ce qui a été défendu par Mosegaard Hansen (1997) ou même par Chanet (2004) concernant la fréquence de ce marqueur. Notre hypothèse concerne l'éventuel régression de ce marqueur en faveur du marqueur *donc*. En effet, les occurrences relevées montrent que *donc* est bien plus présent. Dans la liste de Chanet (2004,96), *donc* est placé en deuxième position avant *alors*, avec une présence toutes les 55 secondes, autrement dire 25% plus fréquent que *alors*. En revanche dans les corpus étudiés, *donc* est utilisé en moyenne 80% plus souvent que *alors* dans le corpus des francophones et 75% dans le corpus des apprenants allophones. Même si la fréquence varie dans les trois corpus des allophones, force est de constater cette tendance à remplacer le marqueur *alors* par le marqueur *donc*. Ceci n'est pas sans raison. Cela montre éventuellement une évolution dans l'usage telle que l'on peut également l'observer chez les francophones mais aussi l'impact des outils pédagogiques qui présentent *donc* et *alors* comme étant des synonymes ou remplissant les mêmes fonctions.

Enfin nous pouvons également observer un autre aspect quantitatif qui peut être plutôt révélateur de la régression de l'usage de *alors*. Examinons le tableau suivant qui présente le nombre des productions dans lesquelles nous pouvons observer les occurrences de *donc* et *alors* :

Table 4 Productions incluant les marqueurs *donc* et *alors*

	Corpus FR	Corpus CY	Corpus CH	Corpus PL
<i>donc</i>	14 – 32,6%	10 – 23,3%	8 – 18,6%	11 – 25,6%
<i>alors</i>	9 – 34,6%	5 – 19,2%	3 – 11,6%	9 – 34,6%

Comme nous pouvons le constater, le connecteur *donc* est mieux dispersé dans les productions des apprenants que le connecteur *alors*. Ce critère combiné avec le critère de la fréquence dans notre corpus, nous amène à émettre l'hypothèse que le connecteur *alors* donne progressivement sa place au connecteur *donc* qui, pour les apprenants, semble avoir les mêmes fonctions que *alors*.

8. CONCLUSIONS

Dans le cadre de notre étude, nous avons souhaité observer les fonctions de *alors* dans un corpus d'apprenants allophones en le croisant avec un corpus de locuteurs francophones. Les deux groupes ont répondu à la même tâche produisant un monologue suivi argumentatif. Nous nous sommes focalisé sur l'usage de *alors* qui, d'après la littérature, semble être parmi les plus fréquents. Notre étude nous a montré une certaine régression au niveau de l'utilisation de ce marqueur discursif au profit de *donc*. Par ailleurs, nous avons pu observer une spécification dans ses fonctions dans le corpus de locuteurs natifs alors que ce même marqueur semble assumer plusieurs fonctions différentes dans le corpus d'apprenants allophones. Ceci peut être dû au fait que les apprenants sont confrontés à ces différents usages à travers le matériel pédagogique, de manière implicite, car seule la fonction conclusive semble être enseignée de manière plus explicite. L'étude de ce marqueur discursif nous permet de mieux concevoir la grammaire des apprenants et les caractéristiques de leur compétence orale en matière de structuration et de cohésion. Cela nous permet également de croiser nos observations avec ce qui se passe dans les corpus de locuteurs natifs afin de mieux concevoir des outils pour les apprenants mais aussi de mieux comprendre l'impact de l'apprentissage formel et informel.

RÉFÉRENCES

- Biras, Pascal, Monique Denyer, Audrey Gloanec, et Stéphanie Witta. 2018. *Défi 2 - Livre de l'élève*. Paris : Editions Maison des langues.
- Borreguero Zuloaga, Margarita, and Britta Thörlé. 2016. "Discourse Markers in Second Language Acquisition. Studies on Italian and French as L2." *Language, Interaction and Acquisition* 7 (1): 1-16.
- Bouacha, Abdelmadjid Ali. 1981. « Alors dans le discours pédagogique : Epiphénomène ou trace d'opérations discursives ? » *Langue française* 5 (3) : 39-52.
- Chahi, Fatiha, Catherine Huor, Céline Malorey, Claire Marchandeu, Neige Pruvost, Grégory Miras, Sylvie Poisson-Quinton, et Gaëlle Delannoy. 2015. *Entre nous, tout en un, A2*. Paris : Editions Maison des langues.
- Chanet, Catherine. 2004. « Fréquence des marqueurs discursifs en français parlé : quelques problèmes méthodologiques. » *Recherches sur le français parlé* 18 : 83-106.
- Cocton, Marie-Noëlle, Emilie Pommier, Delphine Ripaud, Marie Rabin. 2019. *L'atelier A2 - Méthode de français*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. 2021. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Delatour, Yvonne, Dominique Jennepin, Maylis Léon-Dufour, Brigitte Teyssier. 2004. *Nouvelle grammaire du français : Cours de Civilisation Française de la Sorbonne*. Paris : Hachette.
- Dostie, Gaétane, et Claus Pusch. 2007. « Présentation. Les marqueurs discursifs. Sens et variation. » *Langue française* 154 (2) : 3-12.
- Hancock, Victorine, et Anna Sanell. 2010. « Pragmaticalisation des adverbes temporels dans le français parlé L1 et L2 : Étude développementale de *alors, après, maintenant, déjà, encore* et *toujours*. » *Eurosla Yearbook* 10/1 : 62-91.
- Lundquist, Lita. 1980. *La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique*. Copenhague : Nyt Nordisk Forlag Arnold Busk.
- Moeschler, Jacques. 2009. « Causalité et argumentation : l'exemple de *parce que*. » *Nouveaux cahiers de linguistique française* 29, 117-148.
- Mosegaard Hansen, Maj-Britt. 1997. « *Alors* and *donc* in spoken French: A reanalysis. » *Journal of Pragmatics* 2/28: 153-187.
- Riegel, Martin, Jean-Christophe Pellat, et René Rioul. 2004. *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- Riegel, Martin, Jean-Christophe Pellat, et René Rioul. 2009. *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- Schlyter, Suzanne. 2005. « Adverbs and functional categories in L1 and L2 acquisition of French. » In *Focus on French as a Foreign Language: Multidisciplinary Approaches*, edited by Jean-Marc Dewaele, 36-55. Clevedon / Toronto : Multilingual Matters.
- Schnewly, Bernard, Marie-Claude Rosat et Joaquim Dolz. 1989. « Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Étude chez les élèves de dix, douze et quatorze ans. » *Langue française* 81 : 40-58.

- Valetopoulos, Freiderikos. 2010. « Quelques réflexions sur la constitution d'un corpus d'apprenants ». In *Travaux linguistiques du Cercle Linguistique du Centre et de l'Ouest 23 : L'Exemple et le corpus : quel statut ?*, édité par Paul Cappeau, Hélène Chuquetet Freiderikos Valetopoulos (éds), 235-245. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Valetopoulos, Freiderikos. 2016. « Quand les apprenants parlent de leurs émotions : une étude des adjectifs subjectifs à travers les corpus d'apprenants ». In *Les émotions et les valeurs dans la communication I*, édité par Anna Krzyżanowska et Katarzyna Wołowska, 55-66. Bern : Peter Lang.
- Valetopoulos, Freiderikos, et Julie Rançon. 2017. « Thématiques dans le discours émotionnel d'apprenants allophones. Quelles perspectives pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangère ? » *Philologia Mediana IX*, 63-77.

DISKURSNI MARKER *ALORS* U KORPUSIMA USMENIH PRODUKCIJA UČENIKA FRANCUSKOG KAO STRANOG JEZIKA

*Cilj ovog članka je da predstavi studiju diskursnog markera *alors* u usmenim argumentativnim produkcijama naprednih učenika francuskog kao stranog jezika u okruženju egzolingvalne sredine. Ovaj marker će takođe biti proučavan u korpusu maternjih govornika koji su odgovorili na isti zadatak. Fokusiramo se na upotrebu diskursnog markera *alors*, jer je predstavljen u bibliografskim referencama koje se bave francuskim kao najčešći marker koji istovremeno obavlja više funkcija. Korpus je prikupljen u okviru projekta koji proučava usvajanje francuskog kao stranog jezika kod učenika u egzolingvalnoj sredini.*

*Ključne reči: korpus učenika, usmeni korpus, diskurzivni marker, *alors*, kontrastivnost*



DE LA MOTIVATION ET DE L'ÉMOTION VERS L'ACTION : UNE PISTE DE TRAVAIL EN CLASSE DE FLE

UDC 81'243:159.947.5-057.87

Vesna Simović, Nataša Filipović*

Université de Niš, Faculté de Philosophie, Centre des langues étrangères, Niš, Serbie

ORCID iDs: Vesna Simović
Nataša Filipović

 <https://orcid.org/0000-0001-5602-2469>
 <https://orcid.org/0009-0002-8581-1226>

Résumé. Parmi les facteurs de réussite scolaire, la motivation est souvent considérée comme dominante. Elle initie, renforce, maintient et oriente l'activité de l'apprenant vers l'atteinte des objectifs fixés. Les recherches dans ce domaine ont montré que les apprenants qui ressentent du plaisir et de la joie en apprenant, qui apprennent par désir d'apprendre ou par défi personnel, se souviennent plus longtemps et de manière plus approfondie des contenus adoptés, les relient mieux et les appliquent plus facilement. En revanche, ceux qui apprennent parce qu'ils le doivent ou à cause de la réalisation d'un objectif oublient plus rapidement ce qu'ils ont appris et ont plus de mal à l'appliquer dans la pratique. On considère également que les meilleurs résultats en apprentissage sont obtenus en accomplissant des tâches authentiques liées à des situations réelles dans lesquelles l'apprenant se retrouvera en dehors de la classe.

Dans notre article, nous donnons d'abord le cadre théorique sur lequel s'appuie notre projet, puis l'atelier de traduction conçu pour motiver les apprenants à apprendre le français et à travailler en autonomie grâce aux tâches authentiques et un document-support stimulant proposés. Finalement, nous présentons le bilan du projet concernant sa qualité motivationnelle jugée par les étudiants. L'objectif du projet est de motiver les apprenants à travers l'utilisation de supports et d'activités qui représentent un défi et apportent une satisfaction au travail.

Mots-clés : enseignement/apprentissage du FLE, motivation intrinsèque, motivation extrinsèque, traduction, dessin animé

Submitted April 2, 2024, Accepted November 8, 2024

Corresponding author: Vesna Simović

Faculty of Philosophy, University of Niš, Ćirila i Metodija 2, 18105 Niš, Serbia

E-mail: vesna.simovic@filfak.ni.ac.rs

*PhD Student

1. INTRODUCTION

Selon de nombreuses études, les facteurs affectifs ont une très grande influence sur l'apprentissage d'une langue étrangère. Parmi ces facteurs, la motivation, l'anxiété liée aux activités de production, les attitudes ou les croyances des apprenants revêtent une importance particulière, mais l'influence d'autres facteurs affectifs, tels que l'empathie, la perception de soi, l'inhibition et l'extraversion-introversion, ne doit pas être négligée (Defays 2005, Prince 2009, Raby 2008, Raby and Narcy-Combes 2009, Vallerand and Thill 2003).

Parmi les facteurs de réussite scolaire, la motivation est souvent considérée comme dominante. Elle incite, donne de la force, maintient et oriente l'activité de l'apprenant vers l'atteinte des objectifs fixés. C'est pourquoi les enseignants s'efforcent d'améliorer la motivation des apprenants, convaincus que cela peut avoir le plus grand impact sur leurs résultats scolaires. Des recherches ont montré que les apprenants qui ressentent du plaisir et de la joie en apprenant, qui apprennent par désir d'apprendre ou par défi personnel se souviennent plus longtemps et de manière plus approfondie du contenu adopté, le relient mieux avec les contenus déjà acquis et l'appliquent plus facilement (Bandura 1993, 2003). En revanche, ceux qui apprennent parce qu'ils sont obligés ou pour atteindre un objectif imposé oublient plus rapidement ce qu'ils ont appris et ont plus de mal à le mettre en pratique. On considère également que les meilleurs résultats d'apprentissage sont obtenus en résolvant des tâches authentiques, celles qui sont liées à des situations réelles dans lesquelles l'apprenant se trouvera en dehors de la classe (Gardner and Lambert 1959, 1972, Brown 1987, Dörnyei 2005).

Dans notre article, nous présentons d'abord le cadre théorique sur lequel repose notre travail, puis le projet conçu pour motiver les étudiants à apprendre le français et à travailler de manière autonome à travers un travail sur des tâches authentiques et un document support stimulant. Ce projet consiste en la réalisation d'un atelier de traduction de manga, dessin animé japonais, document authentique actuel et apprécié par les apprenants. Nous avons accordé une attention particulière à la conception d'activités qui sont l'un des facteurs qui influencent le plus la motivation des étudiants selon Viau (1995, 1996, 1998, 1999, 2000). Cet atelier, dont l'objectif principal est la traduction du dessin animé, vise également à développer les compétences linguistiques, communicatives et interculturelles des étudiants, ainsi qu'à élargir leurs connaissances socioculturelles.

Enfin, nous soulignons les implications didactiques du travail présenté. Les activités proposées motivent les apprenants à mobiliser leurs compétences générales, connaissances et activités langagières afin d'agir et de réaliser des tâches qui aboutissent à un produit qui n'est pas nécessairement linguistique. Dans ce cas-là, ce produit est un sous-titre serbe incorporé dans un dessin animé français. L'utilisation de matériels et d'activités qui représentent un défi et apportent de la satisfaction au travail renforce grandement la motivation des apprenants et leur intérêt pour l'apprentissage du français.

2. CADRE THÉORIQUE

Dans le domaine des facteurs affectifs et de la motivation des apprenants pour l'apprentissage d'une langue étrangère de nombreuses études ont été menées, celles de Gardner et Lambert étant probablement les plus connues (Gardner and Lambert 1959, 1972, Gardner 1991). Ces deux psychologues sociaux canadiens ont attiré l'attention sur le fait

que la motivation pour l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas socialement neutre. Ils ont été les premiers à définir deux types de motivation, instrumentale et intégrative. La motivation instrumentale pousse l'apprenant à utiliser la langue comme un instrument pour atteindre un certain objectif. L'apprentissage est donc motivé par des raisons pratiques. Par contre, la motivation intégrative renforce le désir de s'intégrer dans une communauté, dans un groupe social, de connaître la culture cible, d'établir les liens avec les locuteurs natifs. On pense que les étudiants motivés de manière intégrative apprennent une langue avec plus de succès que les étudiants motivés de manière instrumentale.

Selon Nikola Rot (2004, 204-205), un grand nombre d'émotions sont liées au contenu de nos pensées et de nos idées. Certaines de ces émotions sont représentées par des sentiments liés à la personnalité de l'apprenant, telles que les sentiments de réussite et d'échec. Rot explique que le sentiment de réussite survient lorsque l'on juge que ce que l'on a réalisé a de la valeur. Si l'on estime que le résultat obtenu ne vaut rien malgré les efforts faits, le sentiment d'échec survient. Ces sentiments dépendent aussi des exigences qu'on se fixe, c'est-à-dire du niveau d'aspiration. Le sentiment de satisfaction dû au succès apparaîtra et si les autres jugent que ce que l'on a réalisé est significatif, on le jugera également comme son propre succès. Lorsque le résultat obtenu est évalué comme une réalisation très significative pour la personnalité, un sentiment de fierté apparaît. Autrement, lorsqu'il n'y a pas de succès et que l'on n'obtient pas ce qu'on attend de soi-même et ce que les autres attendent, un sentiment de honte surgit.

Krashen définit l'influence des facteurs affectifs sur l'acquisition d'une langue seconde à travers l'hypothèse du filtre affectif (Krashen 1982, 30). Il le voit comme un obstacle imaginé qui empêche l'apprenant d'acquérir la langue à partir d'une source disponible. Il s'agit essentiellement d'un énoncé théorique sur l'acquisition d'une langue étrangère qui tente d'expliquer les variables émotionnelles qui influencent le succès ou l'échec de sa maîtrise (Suzić 2015, 23).

L'hypothèse du filtre affectif fait principalement référence aux élèves qui ont une attitude moins positive à l'égard de l'apprentissage d'une langue seconde et qui non seulement évitent les situations dans lesquelles ils apprennent, mais ont également un filtre affectif élevé même s'ils comprennent le message que leur est communiqué. Pour cette raison, l'information ne peut pas atteindre la partie du cerveau qui est « en charge » de l'acquisition du langage. Contrairement à ces étudiants, les étudiants qui sont plus disposés à acquérir une langue seconde non seulement s'efforceront d'obtenir autant d'informations que possible, mais auront également un degré de filtre affectif plus faible et, par conséquent, acquerront également plus de contenu (Krashen 1982, 31).

L'hypothèse du filtre affectif repose sur l'affirmation selon laquelle la meilleure acquisition du langage se produira dans un environnement où il n'y a ni anxiété ni agitation, où les élèves n'ont pas peur des attaques et des critiques de la part des enseignants ni des moqueries de la part de leurs pairs et collègues, c'est-à-dire où le filtre affectif est faible.

D'autres auteurs énumèrent également des compétences émotionnelles que l'apprenant doit développer, à savoir :

- la conscience de soi, la conscience émotionnelle : reconnaissance de ses propres émotions et de leurs effets ;
- l'auto-évaluation : la conscience de ses pouvoirs et de ses limites ;
- la confiance en soi : un fort sentiment d'estime de soi et de ses capacités ;
- l'autorégulation, la maîtrise de soi : le contrôle des émotions et des impulsions distrayantes ;

- l'adaptabilité ;
- l'ouverture;
- la motivation.

Les émotions apparaissent à toutes les étapes de l'apprentissage d'une langue étrangère et bien que d'un côté elles aident à l'apprentissage et à l'acquisition de la langue, d'un autre côté, si elles sont désagréables, elles peuvent mettre en danger l'ensemble du processus car elles réduisent la capacité de compréhension, de perception du sens et de la mémoire. Et du côté neurologique, il y a des confirmations de cette thèse car le fait est que la pensée analytique est presque toujours influencée par les émotions. C'est pourquoi il est difficile pour les apprenants chroniquement tristes, en colère, inquiets ou effrayés de se concentrer et donc d'apprendre (Goleman 1995, Petrović 2011, 15, Bandura 2003).

Dornyei (Dörnyei 2005) estime que les apprenants qui maîtrisent l'autorégulation, appliquent efficacement des stratégies d'apprentissage, sont motivés par l'apprentissage lui-même, et non par les notes ou les éloges, sont capables de se motiver, sont autodisciplinés, croient en leur propre compétences, etc.

Les apprenants qui ont un sentiment d'efficacité personnelle sont en fait des personnes sûres d'elles qui se fixent des objectifs plus élevés, sont optimistes, n'abandonnent pas facilement et redoublent d'efforts face aux difficultés et perçoivent les tâches difficiles comme des défis pour leur développement. Ils attribuent l'échec à un manque de connaissances ou d'efforts plutôt qu'à une capacité insuffisante, et rétablissent facilement un sentiment d'efficacité après un échec. Cette façon de voir les choses réduit le stress et les sentiments négatifs. Les apprenants qui manquent d'un sentiment d'efficacité personnelle hésiteront à accomplir des tâches difficiles qu'ils perçoivent comme une menace personnelle. Ils ont un niveau d'aspiration plus faible, font moins d'efforts et sont moins attachés aux objectifs qu'ils se sont fixés, doutent de leurs capacités et sont pessimistes. Comme ils perçoivent l'échec comme une lacune personnelle, ils doutent facilement de leurs capacités et deviennent victimes de stress et de sentiments dépressifs et ont du mal à retrouver un sentiment d'efficacité (Bandura 1993). En raison de différentes caractéristiques cognitives, motivationnelles et affectives, les apprenants ayant une confiance en soi différente choisissent les activités auxquelles ils participeront de différentes manières, ce qui peut être lié au développement de nombreuses capacités et opportunités de développement ultérieur (Tošić 2013).

Les recherches de Viau s'inscrivent aussi dans la lignée des facteurs affectifs voire la motivation. Il développe un modèle de la dynamique motivationnelle de l'apprenant qui consiste en une interaction complexe entre les facteurs externes à l'apprenant et des sources intrinsèques de la motivation (ses propres perceptions) qui influent sur l'apprenant et son apprentissage. Il précise les facteurs sur lesquels l'enseignant peut influencer et propose des stratégies que celui-ci peut utiliser pour susciter la motivation de ses apprenants ainsi que le plaisir d'apprendre (Viau 1998, 2009, 2010, 1).

L'apprenant sera motivé s'il perçoit l'intérêt de l'activité pour son apprentissage, qu'il croit qu'il a les compétences nécessaires pour la réussir et qu'il peut contrôler la façon dont l'activité se déroule. Alors :

- il s'engage sur le plan cognitif pour accomplir l'activité et choisit les stratégies d'apprentissage appropriées ;
- il travaille avec persévérance, il consacre plus de temps à l'activité et il a plus de chance de réussir ;
- il apprend et réussit.

Il est évident que l'enseignant ne peut influencer que sur les facteurs concernant la classe pour favoriser la motivation de ses apprenants. Nous nous sommes surtout intéressés aux activités d'apprentissage dans lesquelles l'apprenant est au premier plan (exercices individuels, lecture, présentation devant la classe, la rédaction de textes, etc.) (Viau 2004, 6). Pour qu'une activité stimule l'apprenant et l'incite à apprendre, c'est-à-dire pour qu'elle soit motivante, elle doit remplir les conditions suivantes (Viau 2004, 8, 2010, 8-12) :

- être signifiante aux yeux de l'apprenant ;
- être diversifiée et s'intégrer aux autres activités;
- représenter un défi pour l'apprenant ;
- avoir un caractère authentique à ses yeux;
- exiger de sa part un engagement cognitif;
- le responsabiliser en lui permettant de faire des choix;
- lui permettre d'interagir et de collaborer avec les autres;
- avoir un caractère interdisciplinaire;
- comporter des consignes claires;
- se dérouler sur une période de temps suffisante.

3. CONCEPTION ET DEROULEMENT DU PROJET

Nous présentons la possibilité d'utiliser les supports actuels et les activités pertinentes en classe de FLE afin d'éveiller les émotions des apprenants, de susciter le plaisir et la joie d'apprendre, de favoriser la motivation et développer la conscience linguistique des apprenants, de les motiver à apprendre le français et à travailler de manière indépendante. À l'aide d'un exemple concret tiré de la pratique, nous décrivons l'atelier de traduction d'animé, le film d'animation japonais bien connu et apprécié par nos étudiants. L'avantage du dessin animé en tant que matériel pédagogique réside dans son actualité, les sujets abordés proches aux étudiants et l'environnement numérique qui facilite le travail et le rend interactif et stimulant pour eux. La combinaison de l'image, du son et de l'animation permet aux étudiants d'utiliser leurs connaissances générales et leurs expériences des divers domaines et de mieux comprendre ainsi le contexte plus large nécessaire à une traduction réussie. Grâce à l'environnement numérique, le résultat du travail (traduction sous forme de sous-titre) est immédiatement visible et utilisable en temps réel, ce qui est particulièrement stimulant pour les étudiants.

L'atelier de traduction a été proposé aux étudiants apprenant le français en tant que langue étrangère optionnelle (A2/B1) au niveau universitaire (les I^{ère} et II^e année de licence).

Notre choix du document-support s'est porté sur le dessin animé *Wakfu* basé sur le jeu vidéo du même nom. Pendant 3 saisons, 65 épisodes et 5 spéciaux ont été tournés. Cette série a été diffusée dans les Balkans, en Serbie, au Monténégro, en Bosnie-Herzégovine et en Macédoine du Nord depuis 2013 et elle y a connu un grand succès. L'épisode *Wakfu l'enfant des brumes* a servi comme support du travail.

Les étapes du travail et les activités proposées aux étudiants étaient les suivantes : la discussion sur le dessin animé *Wakfu*, son intrigue et ses héros, le visionnage du film, l'écoute du générique, la lecture et la traduction de la transcription du générique, la réalisation du sous-titrage en serbe et son incorporation dans le film.

Quant à la traduction, le générique a été choisie pour des raisons suivantes :

- la simplicité au niveau de langue (en raison du public hétérogène);
- fait un tout;
- la courte durée;
- la possibilité d'être visionné plusieurs fois malgré le temps de travail limité.

En plus, le générique d'ouverture n'a pas été synchronisé auparavant ce qui a motivé d'avantage les étudiants au travail.

Le travail sur la traduction du générique a été précédé par la compréhension. La discussion sur les personnages du dessin animé a sensibilisé les étudiants à l'intrigue de l'épisode à visionner et au générique à traduire. Le premier visionnage du générique a été actif, avec des tâches à réaliser. Les étudiants ont dû compléter la grille portant les questions sur la compréhension globale (Qui ? Quand ? Où ? Quoi ?). Le deuxième visionnage a permis aux étudiants de répondre aux questions plus détaillées : Est-ce que les personnages du générique et ceux de l'épisode visionnée sont les mêmes ? Peut-on les caractériser ? Peut-on dire à quel moment se passe l'action ? À quel lieu ? Peut-on dire ce qui se passe ? Est-ce que c'est une action passée, actuelle ou future ?

La discussion a continué sur les sentiments et les actions et thèmes présents dans le générique. Les étudiants ont dû repérer les impressions et les sentiments dominants qui se dégagent du générique et justifier leur réponse voire nommer les indices qui les ont guidés. Une liste de sentiments leur a été proposée (la tendresse, la violence, la joie, le bonheur, la tristesse, la haine, le rage, la honte, le désespoir, la confiance, le triomphe) ainsi qu'une liste de thèmes traités dans la chanson (l'aventure, la guerre, la bataille, l'amour, la vieillesse, l'enfance, le pouvoir). Parmi les mots proposés, il y en avait ceux qui apparaissent dans le texte du générique. De cette façon, les étudiants ont affiné la compréhension du générique et ont été préparés pour la traduction (la prise de conscience du contexte, le lexique présent dans la chanson travaillée).

Après la compréhension orale, on a procédé à la traduction de la transcription du générique qui a été projetée sur l'écran et visible à tous les étudiants. Comme la succession des scènes de la vidéo est très rapide, les vers du générique à traduire sont très courts consistant en quelques mots. D'un côté, cela a beaucoup facilité le travail aux étudiants qui n'avaient à traduire que deux ou trois mots à la fois, d'ailleurs tous connus grâce au travail sur la compréhension orale. De l'autre côté, à cause d'une telle segmentation, il est difficile d'appréhender des phrases entières et les étudiants risquaient une interprétation erronée de syntagmes entendus. C'est la raison pour laquelle on s'est appuyé sur la transcription du générique pendant le travail de traduction. La transcription est segmentée vu qu'elle suit la répartition de la vidéo en scènes, chacune numérotée et avec indication temporelle précise (v. annexe). Chaque scène comporte un vers du générique. Ayant le texte du générique sous les yeux, les étudiants proposaient en groupe la traduction en serbe pour chaque vers et en discutaient les variantes si nécessaire. L'un des étudiants a tapé la solution définitive directement dans le texte de la transcription (v. annexe). On a créé ainsi le texte du sous-titre qui a été incorporé au dessin animé à la fin de l'atelier (v. annexe).

4. BILAN

Un questionnaire d'évaluation concernant la qualité motivationnelle de l'atelier et des activités proposés reposant sur les critères donnés par Viau (2004, 8, 2010, 8, 2010, 11-12)

a été rempli par les étudiants à la fin du projet. Selon leurs réponses, nous pouvons conclure que les activités proposées ont été jugées motivantes et les aspects du projet appréciés le plus sont les suivants:

- le travail diversifié : l'accomplissement de différentes tâches langagières et non langagières telles que le visionnage, l'écoute, la lecture, la compréhension, la traduction mais aussi l'utilisation d'Internet, la recherche des informations, l'organisation des informations, etc. (*critère de diversité*);
- le produit final concret et visible;
- le travail qui mérite d'être présenté aux autres (*critère de signification*);
- le document support authentique et adéquat, en relation avec l'âge, les intérêts et l'expérience personnelle des étudiants et les activités accomplies qui sortent du cadre scolaire et mènent vers la fabrication d'un produit similaire à celui qu'on trouve dans la vie réelle qui en plus peut être montré au public en dehors de la classe, mis sur un site Internet, partagé sur les réseaux sociaux, etc. (*critère d'authenticité*);
- un certain contrôle sur son apprentissage, la responsabilité sur les choix à faire et les décisions à prendre (*critère de responsabilité*);
- le temps suffisant pour la réalisation des activités;
- le travail de groupe, la coopération qui a donné des solutions de traduction réussies (*critère de collaboration*);
- la possibilité de s'investir personnellement dans les activités; la mobilisation des compétences générales : le savoir (savoir sur les médias et les arts), le savoir-faire (l'utilisation de l'ordinateur, d'Internet), le savoir-être (l'ouverture et intérêt devant de nouvelles expériences et idées, le désir de transmettre ses opinions et émotions, les traits de caractère tels que la confiance en soi, l'indépendance, l'ambition, l'activité, l'optimisme, etc.) ainsi que les compétences acquises dans d'autres domaines et disciplines tels que la littérature, le film, la musique (*critère d'interdisciplinarité*);
- l'engagement et l'investissement sur le plan cognitif qui dépasse l'application mécanique des connaissances linguistiques dans des activités ; la prise de conscience de ses propres compétences, savoirs et savoir-faire grâce auxquels la réalisation des activités était possible ; la possibilité de faire le lien avec son vécu (*critère d'engagement cognitif*);
- les activités proposées avec des niveaux de difficulté différents ont représenté un défi et ont été accomplies grâce à l'engagement cognitif ainsi qu'à la ténacité, la persévérance et l'effort déployé (*critère de défi*).

5. CONCLUSION

Vu l'importance de la motivation voire l'importance des sentiments positifs reliés à des performances réussies dans l'apprentissage du FLE, nous avons voulu encourager nos étudiants à apprendre par le plaisir et à travailler en autonomie. Pour leur donner envie de s'impliquer dans le travail en dehors des contraintes scolaires, nous leur avons proposé un projet de traduction du dessin animé fondé sur le modèle de la dynamique motivationnelle de l'apprenant conçu par Viau. Pour réussir notre projet, nous avons privilégié les activités d'apprentissage comme l'un des facteurs influençant la motivation de l'apprenant. Pour être motivantes, elles devaient être authentiques et signifiantes pour les étudiants, représenter un défi pour eux, exiger un effort cognitif, favoriser la perception qu'ils avaient

de leur compétence et leur donner le sentiment d'être responsable et de contrôler leur propre apprentissage. Tous les étudiants étaient unanimes à juger les activités proposées ainsi que le document support motivant et favorisant l'intérêt pour l'apprentissage.

Les activités ainsi conçues et mises en œuvre correspondent pleinement aux tendances modernes de l'enseignement des langues étrangères, voire à l'approche actionnelle sur laquelle repose le CECR. Cette approche voit l'enseignement et l'apprentissage des langues avant tout comme une action dans la société à travers la résolution de tâches ce qui aboutit à un certain produit. Ces tâches ne sont pas nécessairement linguistiques et elles mobilisent tant les compétences générales (connaissances, attitude envers l'apprentissage, qualités personnelles) et les connaissances que les compétences langagières, linguistiques, pragmatiques et socioculturelles. Pour la réalisation de notre projet, sauf la maîtrise des compétences linguistiques, la connaissance d'un genre précis du film, la manipulation informatique, l'utilisation d'Internet, les outils permettant l'utilisation et le traitement de contenus numériques (téléchargement, copie, découpage, insertion, etc.), la connaissance des logiciels, etc. ont été indispensables.

Le fait que les activités menées dans le cadre du cours de français mobilisaient des compétences et des savoirs acquis dans différents domaines et étaient reliées à d'autres disciplines a permis aux étudiants de se rendre compte que leur apprentissage du français dépasse largement un travail dont le seul but est d'obtenir une bonne note à l'examen (la motivation instrumentale) et qu'il a une relation étroite avec leur enseignement général, leur vécu ainsi qu'avec leur vie quotidienne et leurs intérêts personnels (la motivation intégrative).

La possibilité de s'investir personnellement dans des activités, d'exprimer sa créativité, son imagination, de donner son opinion, la possibilité de faire le lien avec son vécu, ses intérêts et ses acquis grâce aux activités appropriées et de travailler pour son plaisir et sa satisfaction a motivé les étudiants d'une manière intrinsèque ce qui garantit une acquisition plus profonde et plus durable du contenu étudié (Dörnyei 2005, Simović 2015; Simović 2019, Simović 2020).

Il est clair que les activités ne sont qu'un des facteurs relatifs au contexte de la classe influant sur la motivation des apprenant. Il ne faut surtout pas négliger les autres : la motivation de l'enseignant, le climat dans la classe, l'évaluation, les récompenses et les sanctions, etc. Tous ces éléments contribuent à la création d'un cadre propice à l'apprentissage du français. Le projet décrit dans notre article a donné de bons résultats dans le domaine de la motivation des apprenants à s'intéresser au français et à travailler en autonomie. Nous espérons qu'il peut permettre aux enseignants d'élargir leurs connaissances relatives à ce sujet et leur donner des idées pour enrichir leurs pratiques de classe.

RÉFÉRENCES

- Bandura, Albert. 1993. "Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning." *Educational Psychologist*, 28 (2): 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, Albert. 2003. *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Brown, Henry Douglas. 1994. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Defays, Jean-Marc. 2005. "De l'enseignement à l'apprentissage, le paradigme cognitif en didactique des langues." *Revue Parole*, no. 34/35/36, 165–202.
- Dörnyei, Z. 2005. *Psychology of the Language Learner-Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Gardner, C. Robert, and Wallace, E. Lambert. 1959. "Motivational Variables in Second-Language Acquisition." *Canadian Journal of Psychology* 13, no. 4 : 266–272.
- Gardner, C. Robert, and Wallace, E. Lambert. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Gardner, C. Robert. 1991. "Attitudes and motivation in second language learning." In *Bilingualism, multiculturalism and second language learning*, edited by Allan G. Reynolds, 43–63. New York : Psychology Press.
- Goleman, Daniel. 1995. *Emotional Intelligence*. Bantam Books, Inc.
- Krashen, Stephen. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press Inc.
- Prince, Peter. 2009. "Un ménage à trois fragile : Autonomie, Motivation et Apprentissage dans un Centre de Langues." *Lidil*, no. 40: 71–88. <https://doi.org/10.4000/lidil.2925>
- Françoise, Raby. 2008. "Comprendre la motivation en LV2 : quelques repères venus d'ici et d'ailleurs." *Les Langues Modernes: Pleins feux sur la Motivation*, no.3. Accessed June 15, 2017. <http://www.aplv-languesmodernes.org/~ilash/spip.php?article1874>
- Françoise, Raby et Nancy-Combes, Jean-Paul. 2009. "Prolégomènes : où en est la recherche sur la motivation en LVE et en L2 ?" *Lidil*, no. 4 : 5–16. <https://doi.org/10.4000/lidil.2896>
- Petrović Olivera. 2011. "Uvažavanje afektivnog aspekta u nastavi engleskog jezika." *Nova škola-Pedagoški fakultet u Bijeljini*, no. 8: 206–212.
- Rot, Nikola. 2004. *Opšta psihologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Simović, Vesna. 2015. "Kreativno pisanje kao način motivisanja učenika za učenje francuskog jezika." *Revue du Centre Européen d'Etudes Slaves - Langue et mémoire, Numéro 5 - Langue, Lettres, Mémoire*. Études réunies et présentées par: Sanja Bosković, Dragana Lukajić et Radana Lukajić. Poitiers, France: Université de Poitiers. ISSN électronique 2274-7397. <http://etudesslaves.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=1057>
- Simović, Vesna. 2019. "Lire en classe de FLE: comment motiver les apprenants." In *Interactions dans les Sciences du Langage. Interactions disciplinaires dans les Études littéraires*, edited by Veran Stanojević and Milica Vinaver-Ković, 206–215. Belgrade: Faculté de Philologie, <https://doi.org/10.18485/efa.2019.11.ch15>
- Simović, Vesna. 2020. "Donner le goût de la lecture aux apprenants: la nouvelle en classe de FLE." *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 45 (4): 287–298.
- Suzić, Radmila. 2015. "Jezička anksioznost i uspešnost učenja engleskog jezika u višim razredima osnovne škole." PhD diss. University of Novi Sad, Faculty of Philosophy.
- Tošić, Milica. 2013. Odnos afektivne vezanosti i kognitivnog razvoja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja Filozofskog fakulteta u Beogradu*, 1: 42–61.
- Vallerand, J. Robert, and Edgar E. Thill. 1993. *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval: Éditions Études vivantes.
- Viau, Rolland. 1995. "Le profil motivationnel d'étudiants de collèges et d'universités au regard du français écrit." *Revue des sciences de l'éducation* 21(1): 197–215. <https://doi.org/10.7202/502009ar>
- Viau, Rolland. 1996. La motivation. Condition essentielle de réussite. *Sciences Humaines, hors série*, 12: 44–46. <http://xcrustyx.free.fr/.../17-%20La%20motivation-condition%20>
- Viau, Rolland. 1998. *La motivation en contexte scolaire (2^e édition)*. Bruxelles : De Boeck.
- Viau, Rolland. 1999. *La motivation dans l'apprentissage du français*, St-Laurent, Québec: Éditions du Renouveau pédagogique.
- Viau, Rolland. 2000. Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *La revue Web sur la valorisation du français en milieu collégial* 5 (3). <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/connaître-les-regles-grammaticales-nécessaire-mais-insuffisant/des-conditions-a-respecter-pour-susciter-la-motivation-des-élèves/>
- Viau, Rolland and Bouchard, Josée. 2000. Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire. *Canadian Journal of Education-Revue Canadienne De l'éducation*, 25(1): 16–26. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2770>
- Viau, Rolland and Jolly, Jacques. 2000. *Comprendre la motivation à réussir des étudiants universitaires pour mieux agir*. http://www.quebec.ca/~uss1109/dossiers/Acfas_Viau.pdf
- Viau, Rolland. 2004. La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. *3^e congrès des chercheurs en Éducation Bruxelles*. https://projetadef.files.wordpress.com/2011/12/la_motivation.pdf
- Viau, Rolland. 2009. *La motivation à apprendre en milieu scolaire*, Montréal : ERPI.
- Viau, Rolland. 2010. La motivation dans l'apprentissage du français. *Colloque international de la SJDF. Université de Kyoto*. <http://patrickjdaganaud.com/5-EHDAA/x-MOTIVATION/MOTIVATION%20ET%20APP.%20DU%20FRAN%C7AIS-.pdf>

ANNEXES

Transcription du générique en français et traduction en serbe

1
00:00:17,420 --> 00:00:18,455
-Sois...
Budi...

2
00:00:18,500 --> 00:00:20,456
...le Feu et la Terre,
...Vatra i Zemlja,

3
00:00:20,510 --> 00:00:22,819
..l'Eau et la Poussière.
...Voda i Prašina.

4
00:00:23,260 --> 00:00:24,100
Héros...
Heroj...

5
00:00:24,180 --> 00:00:26,171
..malgré toi.
...uprkos sebi.

6
00:00:26,660 --> 00:00:27,695
Vois...
Gledaj...

7
00:00:27,930 --> 00:00:29,761
...la légende s'écire,
...legendu koja se piše,

8
00:00:30,070 --> 00:00:32,220
..l'histoire se construire.
...istoriju koja nastaje.

9
00:00:32,590 --> 00:00:36,139
L'avenir est notre aventure.
Budućnost je naša avantura.

10
00:00:36,190 --> 00:00:37,225
Fais...
Neka oživi...

11
00:00:37,360 --> 00:00:38,952
..vivre la Lumière,
Svetlost,

12
00:00:39,990 --> 00:00:41,901
..parler les éclairs.
...neka progovore munje.

13
00:00:42,350 --> 00:00:45,626
La magie entre tes mains.
Magija u tvojim rukama.

14
00:00:45,740 --> 00:00:47,856
Pars suivre..
Sledi..

15
00:00:47,930 --> 00:00:48,999
..ton chemin.
..svoj put.

16
00:00:49,530 --> 00:00:50,883
Et regarde..
I gledaj..

17
00:00:50,960 --> 00:00:52,234
..ton futur,
..svoju budućnost,

18
00:00:53,130 --> 00:00:54,643
..l'aventure,
..avanturu,

19
00:00:55,620 --> 00:00:56,655
..ta lumière..
..svoju svetlost..

20
00:00:56,790 --> 00:00:59,650
..guider ton destin !
..kako vode tvoju sudbinu!

21
00:00:59,990 --> 00:01:03,539
L'ENFANT DES BRUMES
DETE MAGLE

OD MOTIVACIJE I EMOCIJE PREMA AKCIJI: PRIMER RADA NA ČASU FRANCUSKOG JEZIKA

Među činiocima školskog postignuća, motivacija se često smatra dominantnom. Ona pokreće, daje snagu, održava i usmerava aktivnost učenika ka postizanju postavljenih ciljeva. Otuda nastavnici nastoje da poboljšaju motivisanost učenika smatrajući da time najviše mogu da utiču na njihovo školsko postignuće. Istraživanja su pokazala da učenici koji osećaju zadovoljstvo i prijetnost dok uče, koji uče iz lične želje ili izazova duže i temeljnije pamte usvojene sadržaje, bolje ih povezuju i lakše primenjuju. Učenici koji uče zato što moraju ili zbog ispunjenja nekog cilja brže zaboravljaju ono što su naučili i teže primenjuju naučeno u praksi. Smatra se takođe da se najbolji rezultati u učenju postižu rešavanjem autentičnih zadataka, onih koji imaju veze sa realnim situacijama u kojima će se učenik naći van učionice (Gardner and Lambert 1959, 1972, Brown 1987, Dörnyei 2005). U našem izlaganju predstavimo najpre teorijski okvir na kome se zasniva naš rad, a potom i projekat osmišljen da motiviše učenike na učenje francuskog jezika i samostalan rad kroz rad na autentičnim zadacima i podsticajnom predlošku. Cilj projekta je razvijanje lingvističke, komunikativne i interkulturalne kompetencije učenika kroz korišćenje materijala i aktivnosti koje predstavljaju izazov i bude zadovoljstvo u radu.

Ključne reči: nastava/učenje francuskog jezika, intrinzična motivacija, ekstrinzična motivacija, prevođenje, animirani film.

AUTOÉVALUATION : UN DÉFI POUR LES ENSEIGNANTS DES LANGUES ÉTRANGÈRES

UDC 371.136:81'243(495)

Natalia Sakellari

Université Aristote, Département de langue et de littérature françaises,
Thessalonique, Grèce

ORCID iD: Natalia Sakellari

<https://orcid.org/0000-0001-8582-2983>

Résumé. *Le droit à l'éducation est le droit de toute personne d'accéder à une instruction de qualité. Cette instruction de qualité constitue une priorité pour tous les États-membres de l'Union Européenne. Dans ce cadre d'amélioration et d'optimisation des processus de l'enseignement-apprentissage, il s'avère que l'autoévaluation des enseignants est un outil indispensable et inestimable en même temps. Dans le présent article, nous présenterons un modèle d'autoévaluation pour les enseignants des langues étrangères. Les critères du modèle s'appuient sur les critères du Modèle d'Excellence de la Fondation Européenne pour la Gestion de la Qualité (désormais siglé EFQM), adaptés à l'éducation en Grèce en tenant compte de tous les paramètres qui peuvent influencer l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire. Dans un premier temps, nous exposerons l'étude menée auprès des enseignants des langues étrangères des écoles publiques grecques. Par la suite, nous démontrerons – au travers des résultats obtenus – comment ce modèle peut contribuer à l'amélioration et à l'optimisation de la qualité de l'enseignement des langues étrangères et comment l'adoption et l'application du modèle sur le tas peut devenir efficace pour l'apprentissage des langues étrangères.*

Mots-clés : *modèle d'autoévaluation, enseignement des langues étrangères, qualité, amélioration continue*

1. INTRODUCTION

Il est indéniable que la situation socioéconomique des sociétés, l'évolution constante et rapide des nouvelles technologies, ainsi que l'urbanisation et la situation démographique constituent des facteurs qui influencent directement l'enseignement quel qu'il soit. Sur le marché du travail, on sollicite des jeunes bien formés possédant les connaissances, les aptitudes et les compétences-clés qui les aideront à relever les défis des sociétés modernes et à contribuer ainsi à la résilience économique et à la prospérité sociale. Répondre à ces

Submitted May 13, 2024; Accepted October 31, 2024

Corresponding author: Natalia Sakellari
Aristotle University of Thessaloniki, Greece
E-mail: nsakellari@hotmail.com

défis, c'est requérir l'évolution et l'adaptation, en permanence, de l'enseignement aux nouvelles conditions. En outre, depuis 1990 la notion de la qualité est de plus en plus répandue dans le domaine de l'éducation et l'offre d'une éducation de qualité pour tous constitue un nouveau défi pour les instances éducatives. L'éducation doit s'améliorer sans interruption pour qu'elle puisse s'adapter aux exigences contemporaines. Cela est valable dans tous les champs de l'éducation et en particulier dans l'enseignement des langues étrangères qui est devenu un souci majeur à l'heure actuelle.

De plus, le monde d'aujourd'hui se caractérise également par la mobilité constante des citoyens, l'échange entre les différents pays, les flux migratoires, ainsi que la diversité linguistique et culturelle des sociétés contemporaines. Dans ce contexte, la connaissance et la maîtrise des langues étrangères revêtent une importance cruciale tant au niveau personnel que professionnel. Cela dit, déjà en 2000 les langues étrangères sont présentées dans le *Rapport européen sur la qualité de l'éducation scolaire* (Commission Européenne, 2000) comme un des 16 indicateurs en matière de qualité en éducation scolaire ayant comme but de faciliter l'évaluation des systèmes éducatifs au niveau national. On retrouve, aussi, dans le même ouvrage *Rapport* l'importance de la formation des enseignants sur de nouvelles méthodes qui promeuvent le plurilinguisme et qui aident les apprenants à développer la compétence plurilingue et pluriculturelle. Par conséquent, la connaissance et la maîtrise des langues deviennent un objectif ultime pour tous les pays et pour tout individu. Dans ce contexte, l'enseignement-apprentissage des langues étrangères prend une valeur particulière en occupant une place prépondérante dans les systèmes éducatifs. Or, faire répondre l'enseignement-apprentissage des langues étrangères aux nouvelles exigences sociales, c'est réétudier, adapter et repenser à la formation initiale et continue des enseignants.

2. QUALITE A L'EDUCATION

En ce qui concerne la science de la qualité à l'éducation, celle-ci se préoccupe de l'efficacité des unités éducatives tant au niveau micro (établissement, la classe, etc.) qu'au niveau macro (niveau national et international) (Chatel, 2006). Les institutions d'enseignement de tous les niveaux ont comme fonction de former adéquatement les futurs citoyens afin qu'ils puissent devenir compétents pour le marché du travail. Quand on parle d'excellence en matière d'éducation, on entend aussi l'adaptation aux besoins des élèves et des opportunités offertes à chaque individu pour cultiver et développer ses capacités et ses compétences afin de pouvoir atteindre son plein potentiel (Dipankar, and Baskey 2021).

Dans ce contexte, l'éducation de qualité est devenue une préoccupation majeure et constante au niveau européen. L'Union Européenne promeut le droit de tout citoyen à une éducation, une formation et un apprentissage de qualité tout au long de la vie ayant comme but ultime la résilience économique et la prospérité sociale en Europe. Pour ce faire, il est nécessaire de disposer d'éducateurs hautement qualifiés, de mettre en place les réformes politiques nécessaires, ainsi que de procéder à des investissements efficaces et durables pour l'éducation (Marope, and Kaga 2017). Au sein des établissements scolaires, la mise en place des pratiques de démarche qualité montre qu'il y a une volonté d'adopter de bonnes pratiques afin d'améliorer leur efficacité. L'application de la démarche qualité présuppose l'examen systématique de l'offre éducative, ainsi que l'évaluation du processus éducatif, et plus précisément, l'autoévaluation des écoles, l'évaluation externe ainsi que

l'autoévaluation des enseignants, des chefs d'établissements et des apprenants (Heyworth 2013).

La maîtrise de la qualité dans l'éducation requiert l'existence des procédures d'enseignement puis, un examen systématique de ces procédures afin de pouvoir les améliorer, les optimiser et les rendre plus efficaces (Khelif, and Chaoui 2009). Pour ce faire, le rôle de l'enseignant s'avère primordial. Les instances éducatives sont censées trouver le moyen d'unir l'équité à l'excellence et *via* la formation continue des maîtres et des enseignants sur les nouvelles approches de l'enseignement-apprentissage de permettre à toute personne de développer les compétences requises par les sociétés contemporaines. Dans ce cadre d'amélioration et d'optimisation des processus de l'enseignement-apprentissage, il s'avère que l'autoévaluation des enseignants est un outil indispensable et inestimable en même temps. Pour la science de la qualité à l'éducation, l'évaluation constitue un des éléments essentiels qui contribue à l'amélioration continue du processus d'enseignement ainsi que du système éducatif dans sa totalité (Dipankar, and Baskey 2021 ; Riba, and Mègre 2015). Tout compte fait, un élément important pour l'application de la démarche qualité à l'éducation consiste à la participation de toutes les parties prenantes (Janmmat, Tristan, and Rao 2016) au processus d'enseignement-apprentissage dans le but de l'amélioration continue.

3. EVALUATION-AUTOEVALUATION

L'évaluation détient une place importante dans toutes les différentes facettes de la société contemporaine. Ainsi, ces dernières années, on assiste à la promotion de l'instauration d'une culture d'évaluation dans de nombreux domaines, que ce soit dans le monde du travail, de l'économie ou de l'éducation (Huver, and Springer 2011). Selon le Petit Robert (2011 : 958), le terme « évaluation » désigne « l'action d'évaluer, de déterminer la valeur ou l'importance d'une chose ». En ce qui concerne l'évaluation dans le processus d'apprentissage, on retrouve dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* la définition suivante : « L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies [...] » (Cuq 2003 : 90). Dans le domaine de l'éducation et plus précisément dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, l'évaluation vise à contrôler l'atteinte des objectifs du processus éducatif et à fournir un retour d'information constructif pour l'amélioration de sa qualité (Tagliante 2018). L'évaluation peut être appliquée tant au niveau des performances des apprenants qu'au niveau des enseignants et de leurs pratiques d'enseignement. Il est vrai que lorsque le sujet d'évaluation des enseignants est abordé, les opinions sont contradictoires et des tensions sont créées. Nous estimons, pourtant, que l'évaluation des enseignants est définie comme un élément important et difficilement dissociable du processus éducatif car elle contribue à leur efficacité et conduit, par conséquent, à l'amélioration de la qualité de l'éducation. L'enseignant constitue un des acteurs principaux du processus éducatif et de son efficacité, ainsi que ses méthodes appliquées sont étroitement liées à l'apprentissage pertinent et valorisant des apprenants.

Selon les résultats des recherches effectuées (Ravindran, and Kamaravel 2016 ; Riba, and Mègre 2015), l'enseignement de qualité et l'existence des systèmes d'évaluation bien adaptés au profil des apprenants ont démontré des impacts positifs aussi bien sur l'amélioration de l'enseignement et que sur les performances scolaires des apprenants. De plus, elle s'est avérée un excellent outil de prévention contre le décrochage scolaire et une aubaine pour les apprenants en bonne voie pour réussir (Looney 2011).

Il existe différents types d'évaluation. Dans la présente étude nous allons porter notre attention sur l'autoévaluation des enseignants des langues étrangères qui peut leur permettre d'améliorer et de perfectionner leur propre travail. L'autoévaluation produit d'une « réflexion métacognitive qui met en interaction le cadre d'organisation de l'activité et le réseau de représentations à travers lequel le sujet interprète la réalité. Elle entremêle les opérations d'évaluation et de mouvements de prise de distance du sujet avec des objets qu'il a produits et qu'il observe comme traces de son action » (Campanale, 1997 : 6).

Le rôle de cette procédure réflexive est d'aider l'enseignant à réfléchir sur ses propres compétences et pratiques ainsi que de lui permettre de prendre conscience de ses points forts aussi bien que de ses faiblesses concernant son enseignement afin de procéder à d'éventuels changements. Tout cela s'inscrit dans un effort constant d'améliorer ses performances et la qualité de son travail.

4. LA RECHERCHE

Nous avons conçu et élaboré un Modèle d'autoévaluation en 10 critères des enseignants des langues étrangères adapté aux besoins et aux caractéristiques de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères à l'école publique en Grèce. Pour son élaboration, nous nous sommes appuyées sur les neuf critères du Modèle EFQM. Or, vu la nécessité de disposer d'un modèle plus opératoire, nous avons ajouté un dixième critère, celui de la *Formation continue des enseignants*. Le but de la recherche était de proposer, d'étudier et d'analyser ce modèle d'autoévaluation des enseignants des langues étrangères. À cette fin, nous avons formulé l'hypothèse suivante : *Le modèle proposé est-il valable pour l'autoévaluation des enseignants des langues étrangères ?*

Le Modèle EFQM pour l'éducation a été choisi car il permet de voir de manière holistique et systémique le processus éducatif. Ses neuf critères permettent d'examiner tout élément qui entre en jeu pendant ce processus ainsi que toute partie prenante qui s'y implique toute en tenant compte de la complexité du contexte scolaire. Il reconnaît le rôle important de la satisfaction des besoins des parties prenantes –tant au niveau personnel qu'au niveau de l'établissement– et de la mise en valeur de leurs compétences et de leur motivation pour l'amélioration du processus éducatif. Il peut constituer, donc, un outil adéquat pour l'évaluation de la performance d'une entité scolaire en mettant en relief ses points forts et ses faiblesses dans le cadre d'une évaluation continue vers l'Excellence (Sütöová, Teplická, and Straka 2022 ; Anastasiadou, Zirinoglou, and Florou 2014).

Le Modèle pour l'autoévaluation des enseignants des langues étrangères en Grèce, tel que nous l'avons élaboré le dixième critère inclus, se présente comme suit (Sakellari 2022 : 173) :

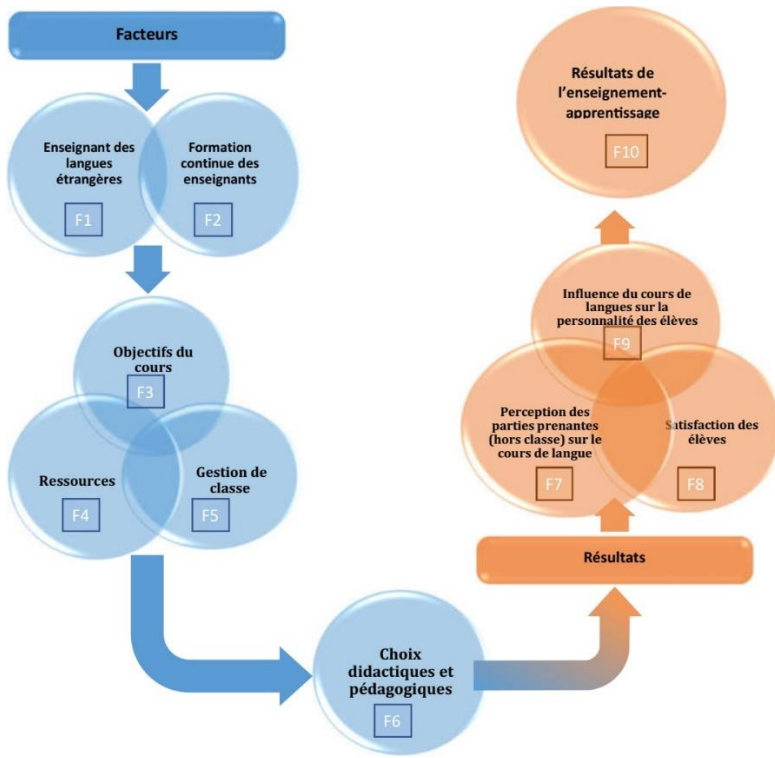


Fig. 1 Modèle pour l'autoévaluation des enseignants des langues étrangères

Il s'agit d'un modèle cyclique s'appuyant sur l'ensemble des acteurs du processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère à l'école publique en Grèce et faisant intervenir 10 critères dont 6 concernent la préparation et la mise en place du cours, alors que les 4 autres se réfèrent aux résultats du processus éducatif. Le point de départ est l'enseignant lui-même qui, avec ses connaissances, sa formation et son savoir-faire, est en mesure de fixer les objectifs du cours, d'utiliser de façon appropriée les ressources dont il dispose et de bien gérer sa classe. Tout ceci lui permet de faire ses choix didactiques et d'appliquer ses méthodes pédagogiques en vue de mener efficacement son cours. Le résultat est évalué au travers de 3 facteurs : (a) la satisfaction des élèves, (b) la perception des parties prenantes (hors classe) sur le cours de langue et (c) l'influence et l'impact du cours sur la personnalité et l'épanouissement des élèves. C'est la combinaison de ces trois facteurs qui façonne le résultat final de l'enseignement-apprentissage. Ainsi, au travers de ce résultat final, l'enseignant est à même de faire son autoévaluation et de prioriser ses points forts et d'identifier ses points d'amélioration. Il sera, par conséquent, en mesure d'ajuster sa façon d'enseigner, d'orienter son plan de formation continue dans le but d'offrir un enseignement d'une qualité encore meilleure.

5. RESULTATS DE LA RECHERCHE

Un questionnaire s'appuyant sur les critères du Modèle EFQM révisité par le « Center for Integral Excellence Sheffield Hallam University » pour l'éducation et adapté aux besoins de

l'enseignement-apprentissage des langues étrangères au contexte scolaire grec a constitué l'outil de notre recherche. L'échantillon final de la recherche était composé de 520 questionnaires entièrement complétés. Pour l'adaptation du questionnaire et avant de le concevoir, nous avons organisé deux groupes focalisés : le premier composé de 12 Directeurs d'école et le deuxième composé de 9 Conseillers pédagogiques pour les langues étrangères. Le but était d'échanger avec eux pour recueillir leurs opinions autour des sujets qu'abordent les critères du Modèle proposé afin de mieux l'adapter aux exigences du cadre scolaire grec. En ce qui concerne l'échantillon des enseignants qui devaient répondre au questionnaire, nous avons opté pour les réponses de enseignants en exercice dans toutes les régions de la Grèce, pour que les résultats de la recherche soient représentatifs. L'échantillon final des 520 participants provenait des 13 départements régionaux de la Grèce.

Une fois les données recueillies, dans un premier temps, nous avons opté pour une analyse statistique¹ au travers d'une analyse factorielle des données qui a démontré que la structure théorique du Modèle proposé est valable. L'hypothèse de recherche a donc été confirmée.

Par la suite, nous avons appliqué une analyse vérificative *via* le programme LISREL 8.0 pour le contrôle direct du modèle théorique ce qui a révélé des corrélations sous-jacentes intéressantes entre les différents facteurs (au regard des réponses à certaines questions). Les facteurs mis en lumière se présentent comme suit (Sakellari 2022 : 203) :

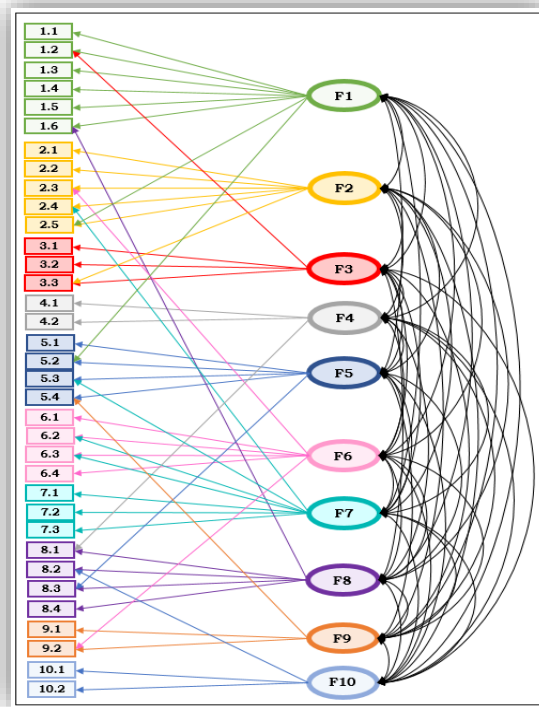


Fig. 2 Corrélations sous-jacentes intéressantes entre les différents facteurs

¹ L'analyse statistique, l'analyse factorielle y comprise, a été effectuée par Dr. Vaiopoulou.

Pour mieux comprendre ces corrélations sous-jacentes entre les facteurs, nous avons procédé à une analyse des chemins (Path analysis) qui nous a inévitablement dirigés vers un nouveau Modèle présentant des interactions directes et indirectes entre les facteurs principaux du modèle. Cette analyse a démontré que les « Facteurs » influencent les « Résultats ». Ce nouveau Modèle amélioré a l'avantage de prendre en compte la complexité de la procédure éducative de façon dynamique et il se présente comme suit (Sakellari 2022 : 235) :

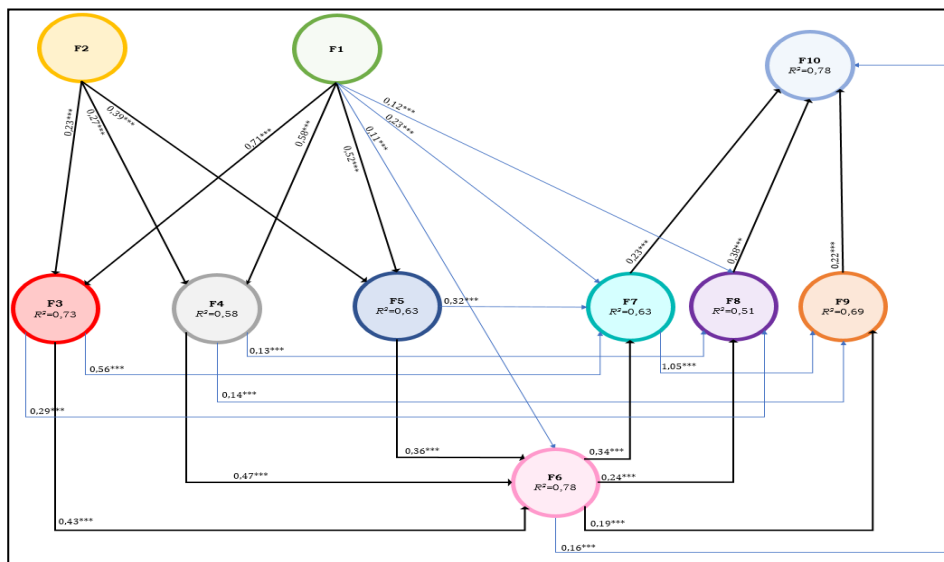


Fig. 3 Nouveau Modèle pour l'autoévaluation des enseignants des langues

L'analyse statistique des données a confirmé les éléments principaux du modèle théorique initial et a démontré une évolution du Modèle vers une version enrichie, améliorée et dynamique qui met en évidence la nature multifactorielle et complexe de la procédure éducative.

Le nouveau Modèle créé à partir de ces nouveaux éléments et qui prend en compte divers facteurs qui influencent le processus d'enseignement-apprentissage est de ce fait bien plus adapté au contexte éducatif grec. Le questionnaire utilisé comme outil d'autoévaluation dans le cadre de cette recherche permettrait aux enseignants, grâce à ce nouveau Modèle, d'identifier de façon plus pertinente ses points forts, ses points d'amélioration et ses besoins de formation. Une utilisation généralisée de cette autoévaluation permettrait ainsi de mieux orienter de façon dynamique, dans le temps, la formation initiale et continue des enseignants des langues étrangères contribuant de cette façon à l'amélioration de la qualité de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères en Grèce.

6. EN GUISE DE CONCLUSION

La qualité de l'enseignement est une question devenue primordiale dans nos sociétés et l'amélioration de cette qualité au travers de l'amélioration continue devient aujourd'hui essentielle. Ceci doit évidemment passer par l'évaluation des enseignants, de leurs pratiques et

de leurs méthodes, pour autant, cette évaluation est un sujet polémique qui a provoqué souvent des avis et des réactions contradictoires au sein du corps enseignants, fait qui a conduit à une certaine difficulté pendant son application. On ne peut pas nier, pourtant, la nécessité et l'intérêt de l'évaluation dans l'enseignement dans le but d'améliorer sa qualité et d'être en mesure d'offrir à tous une éducation de qualité. Dans ce contexte, l'autoévaluation est un outil qui nous semble particulièrement intéressant car il permet d'introduire un processus d'évaluation mais qui reste entre les mains des enseignants eux-mêmes et, donc, moins sujet à la polémique. En outre, nous considérons que l'adaptation proposée d'un outil confirmé, adopté et utilisé par d'autres sciences peut à la fois diminuer des craintes du corps enseignant tout en contribuant à l'amélioration de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Cet outil d'autoévaluation, tenant compte de la nature complexe de l'enseignement et mettant en lumière les points forts aussi bien que les points d'amélioration des enseignants permet de les aider à s'orienter vers une formation adéquate. Une formation qui peut s'inscrire dans un processus incessible d'amélioration des pratiques enseignantes et, par conséquent, d'amélioration de la qualité du processus éducatif dans son ensemble. Par ailleurs, on peut envisager que ces formations ne soient pas limitées aux enseignants, mais s'étendent également vers les personnels administratifs de l'éducation et les parties prenantes hors classe, comme les parents, les aides éducatives, etc. Et au-delà, on peut imaginer que l'introduction d'un processus d'autoévaluation permettra de faire évoluer les cultures vers une plus grande acceptation des processus de la qualité et de l'amélioration continue dans l'enseignement.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anastasiadou, Sophia, Zirinoglou, Poulcheria, and Florou Giannoula. 2014. "The European Foundation Quality Management evaluation of Greek Primary and Secondary Education." *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 143: 932-940.
- Campanale, Françoise. 1997. "Auto-évaluation et transformation de pratiques pédagogiques." *Mesure et évaluation en éducation* 20, no 1.: 1-24.
- Chatel, Élisabeth. 2006. "Qu'est-ce qu'une éducation de "qualité"? Réflexion à partir de l'évaluation comparée des deux diplômes technologiques et professionnels tertiaires." *Éducation et Sociétés* 2 (18) : 125-140.
- Commission Européenne. 2000. *Rapport européen sur la qualité de l'éducation scolaire*. Commission européenne Direction générale de l'éducation et de la culture, Education, Développement des politiques éducatives.
- Cuq, Jean-Pierre. 2011. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : Clé International.
- Dipankar, Roy, and Sunil Kumar Baskey. 2021. "Total quality management in educational institutions." *Shodh Sanchar Bulletin* 11(41): 258-263.
- Heyworth, Franck. 2013. "Applications of quality management in language education. Language Teaching". *Language Teaching* 46 (3): 281-315.
- Huver, Emmanuelle, and Claude Springer. 2011. *L'évaluation en langue. Nouveaux enjeux et perspectives*. Paris : Les Éditions Didier.
- Janmmat, Germ, Tristan McCowan, and Nitya Rao. 2016. Different stakeholders in education. *Compare* 46 (2): 169-171.
- Khelif, Rabia, and Kamel Chaoui. 2009. "La démarche qualité dans l'enseignement." CFM 2009 - 19^e Congrès Français de Mécanique. August 2009. Marseille, France.
- Looney Janet. 2011. "Developing High-Quality Teachers: teacher evaluation for improvement." *European Journal of Education* 46(4) (December): 440-455.
- Marope, P.T.M, and Y. Kaga. 2017. *Les preuves sont là : il faut investir dans l'éducation et la protection de la petite enfance ; état des lieux dans le monde*. Paris : UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Ravindran, N., and R. Karpaga Kamaravel. 2016. "Total quality management in education: prospects, issues and challenges." *Shanlax International Journal of Education* 4 (2) : 58-65.
- Riba, Patrick, and Bruno Mègre. 2015. *Démarche Qualité et Évaluation en Langues*. Paris : Hachette.

- Robert Paul. 2011. *Le Petit Robert, Dictionnaire Alphabétique et Analogique de la Langue Française* (Nouvelle édition). Le Robert.
- Sakellari, Natalia (Σακελλάρη, Ναταλία). 2022. *Ολική Ποιότητα στις Ξένες Γλώσσες: Αυτοαξιολόγηση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Δίαυλος.
- Sütöová, Andrea, Katarína Teplická, and Martin Straka. 2022. "Application of the EFQM Model in the Education Institution for Driving Improvement of Processes towards Sustainability." *Sustainability* 14(13), 7711. <https://doi.org/10.3390/su14137711>.
- Tagliante, Christine. 2018. *L'évaluation et le Cadre européen commun* (Nouvelle édition). Paris : Clé International.

AUTOEVALUACIJA: IZAZOV ZA NASTAVNIKE STRANIH JEZIKA

Pravo na obrazovanje je pravo svake osobe na pristup kvalitetnom obrazovanju. Ovo kvalitetno obrazovanje predstavlja prioritet za sve države članice Evropske unije. U ovom kontekstu unapređenja i optimizacije procesa nastave i učenja, pokazalo se da je samoevaluacija nastavnika neophodan i neprocenjiv alat. U ovom članku predstavimo model samoevaluacije za nastavnike stranih jezika. Kriterijumi modela zasnovani su na kriterijumima Modela izvrsnosti Evropske fondacije za upravljanje kvalitetom (skraćeno EFQM), prilagođenim obrazovanju u Grčkoj, uzimajući u obzir sve parametre koji mogu uticati na nastavu i učenje stranog jezika u školskom okruženju. Na početku ćemo predstaviti istraživanje sprovedeno među nastavnicima stranih jezika u javnim školama u Grčkoj. Zatim ćemo, kroz dobijene rezultate, pokazati kako ovaj model može doprineti unapređenju i optimizaciji kvaliteta nastave stranih jezika i kako primena ovog modela na terenu može postati efikasna za učenje stranih jezika.

Ključne reči: model samoevaluacije, nastava stranih jezika, kvalitet, kontinuirano usavršavanje.

ANALYSE DES ACTIVITÉS PHONÉTIQUES SUR LA PROSODIE DANS LES MANUELS DE FLE (NIVEAU A1) UTILISÉS EN 5^E ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE EN SERBIE

UDC 371.671:811.133.1'243(497.11)

Ana Lazarević¹, Nataša Radusin-Bardić¹, Jérémie Sauvage²

¹Université de Novi Sad, Faculté de philosophie et lettres,

Département d'études romanes, Novi Sad, Serbie

²Université Paul Valéry – Montpellier 3, UR LHUMAIN, Montpellier, France

ORCID iDs: Ana Lazarević

Nataša Radusin-Bardić

Jérémie Sauvage

<https://orcid.org/0009-0004-8192-5001>

<https://orcid.org/0000-0002-5661-7419>

<https://orcid.org/0000-0001-9960-0919>

Résumé. *L'enseignement-apprentissage de la prosodie du français chez les locuteurs serbophones est une thématique bien développée dans le contexte universitaire, mais peu explorée au niveau du collège. Ce travail vise une réflexion sur la place de la prosodie dans l'enseignement du FLE aux collégiens serbophones à travers une analyse quantitative et qualitative des activités phonétiques relatives à la prosodie dans cinq manuels de FLE approuvés par le Ministère de l'Éducation de la République de Serbie pour l'usage en 5^e année de l'école primaire (élèves de 11 ans, deuxième langue étrangère, première année d'apprentissage). Dans l'ensemble des manuels étudiés, à l'exception du manuel *Et toi ? 1*, nous observons un déséquilibre dans la répartition des activités phonétiques entre les aspects segmentaux et suprasegmentaux, en faveur de ces premiers. Compte tenu de l'importance d'introduction des activités abordant les éléments suprasegmentaux dès le début de l'apprentissage d'une langue étrangère, nous concluons qu'il est nécessaire de porter davantage d'attention à l'aspect prosodique dans le contexte scolaire décrit plus haut. Notre analyse montre qu'il serait utile de repenser l'adaptation des activités prosodiques à destination des collégiens serbophones, et de les baser sur l'analyse contrastive des systèmes prosodiques du français et du serbe.*

Mots-clés : *français langue étrangère, phonétique de la langue française, prosodie, apprenants serbophones de FLE, niveau débutant*

Submitted September 4, 2024; Accepted November 4, 2024

Corresponding author: Ana Lazarević

Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Dr. Zorana Đinđića 2, 21102 Novi Sad, Serbia

E-mail: analazarevic34@gmail.com

I. INTRODUCTION

Une des premières difficultés rencontrées par un apprenant débutant, lors de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE), est la segmentation du discours oral (Lhote, 1995). L'oreille non habituée aux caractéristiques rythmico-mélodiques différentes de celles de sa langue maternelle, peine à segmenter la chaîne sonore en groupes de sens. La difficulté de production dans une langue étrangère est souvent liée à des problèmes perceptifs, associés au phénomène de la « surdité phonologique » (Troubetzkoy 1939). Cette difficulté découle des habitudes acquises lors de l'apprentissage de la langue maternelle, qui exercent une forte influence sur la perception des sons d'une langue étrangère et, en conséquence, affectent la qualité de l'articulation de nouveaux segments phonologiques (Polivanov 1931 ; Troubetzkoy 1939 ; Guberina 1967, 1975 ; Pozojevic-Trivanovi  1986 ; Lhote 1995).

Comme « une audition et une phonation correctes conditionnent la bonne compréhension orale et facilitent l'expression » (Léon & Léon, 1964), consacrer du temps à l'enseignement de la compétence phonético-phonologique, notamment à la prosodie, est d'une grande importance dans le processus de l'enseignement d'une langue étrangère dès son début, ce qui a été attesté par plusieurs linguistes et didacticiens (Guberina 1965; Guimbretière 1994; Lauret 2007; Léon 2022; Léon & Léon 1964; Lhote 1995; Weber 2013; Sauvage & Billières 2019; Sauvage 2020).

L'un des deux fondateurs de la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV) et le fondateur du système verbo-tonal en 1954, le professeur Petar Guberina de l'Université de Zagreb, souligne l'importance de ce qu'il dénomme les valeurs non linguistiques (les éléments prosodiques ainsi que le contexte situationnel) dans l'acquisition et la compréhension d'une langue, qu'elle soit maternelle ou étrangère (Guberina 1995 : 161). Selon cet auteur, le rythme et l'intonation y jouent un rôle primordial. Pour illustrer l'importance de ces aspects suprasegmentaux, « il suffit de dire que nous ne pouvons même pas comprendre notre langue maternelle si elle est réalisée avec une intonation monotone et sans séquences rythmiques » (Guberina 1971 : 3).

L'objectif du présent article est d'analyser les activités portant sur la prosodie dans cinq manuels de FLE approuvés par le Ministère de l'éducation de la République de Serbie pour l'usage en 5^e année de l' cole primaire (deuxième langue étrangère, première année d'apprentissage), afin d'obtenir une idée générale sur la place accordée à la compétence prosodique en Serbie dans le matériel pédagogique. Avant de présenter le corpus et les résultats de notre recherche, nous examinerons la place de l'enseignement de la prosodie du français dans la didactique du FLE depuis les années 2000. Ensuite, nous nous concentrerons plus particulièrement sur les études traitant de l'importance de la prosodie dans le cadre de l'enseignement du FLE aux apprenants serbophones.

2. LA PROSODIE DU FRANÇAIS EN DIDACTIQUE DU FLE DEPUIS LES ANNÉES 2000

La plupart des spécialistes en « phonétique corrective » constatent que l'enseignement de la compétence phonético-phonologique des langues étrangères, y compris du français, traverse une crise globale et actuelle : « La phonétique / phonologie des langues comme discipline est devenue (est toujours ?) trop structuraliste pour la didactique des langues telle qu'elle s'est développée jusqu'à aujourd'hui » (Sauvage & Billières 2019). D'après certains auteurs, cette crise provient du changement des perspectives et des objectifs de la didactique des langues étrangères au cours de son histoire (Champagne-Muzar & Bourdages 1998 ; Guimbretière 1994 ; Nocaudie *et al.* 2019).

Le début de la période de la perspective actionnelle est marqué par la publication du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECRL) en 2001, complété en 2018 par un volume complémentaire (Conseil de l'Europe 2001, 2018). Dans son édition originale, les descripteurs n'étaient pas clairement définis pour le domaine phonético-phonologique (Sauvage, 2020), d'où l'incohérence dans la construction des exercices phonétiques dans certaines méthodes contemporaines de FLE (Radusin-Bardić 2021a).

Si les méthodes de correction phonétique n'ont presque pas changé depuis les années 1970 (Billières 2016), il ne faudrait pas négliger le fait que les activités de phonétique et phonologie ont évolué dans les méthodes contemporaines de FLE. Radusin-Bardić remarque que les activités de phonétique deviennent de plus en plus contextualisées dans les méthodes contemporaines (Radusin-Bardić 2021b).

Il convient également de noter que le développement actuel du numérique à l'échelle globale a provoqué un écho dans l'enseignement, dont celui de la phonétique des langues étrangères (plateformes d'entraînement à la prononciation du français, activités de phonétique corrective du FLE en ligne, etc.).

2.1. Les études sur la prosodie du français dans le cadre de l'enseignement du FLE aux apprenants serbophones

Les travaux de Guberina des années 1960 dans le domaine de l'enseignement de la compétence phonético-phonologique par la méthode verbo-tonale que nous avons mentionnés ci-dessus, nous ont donné l'opportunité de mieux comprendre « l'homme communicant » (Guberina 1984, 223) et l'importance de la prosodie dans le processus d'acquisition d'une langue. Guberina fait notamment référence aux difficultés des locuteurs croato-serbophones acquérant le système prosodique du français et donne des pistes de remédiation, même si ses études sont destinées aux locuteurs de différentes langues maternelles (Guberina 1967 ; 1971 ; 1984 ; 1986 ; 1995). Ses travaux demeurent d'actualité et continuent d'inspirer des recherches dans le domaine de la remédiation phonétique.

En ce qui concerne les travaux récents traitant de l'importance de la prosodie dans le contexte de l'enseignement du FLE aux apprenants serbophones, nous constatons qu'ils sont principalement orientés vers le contexte universitaire (Šotra 2005, Gudurić 2009, Rakić 2014) plutôt que vers celui du collège. D'après notre connaissance, il n'y a aucune étude sur l'enseignement-apprentissage de la prosodie du français chez les collégiens serbophones de 11 à 14 ans. Néanmoins, dans la recherche menée par Vera Ilijin (1983), basée sur la méthode verbo-tonale et qui analyse la perception des segments chez les élèves serbo-croato-phones de 7 à 10 ans, nous pouvons trouver quelques conclusions intéressantes concernant la prosodie également. Étant donné que la prosodie n'était pas le sujet principal de sa recherche, Ilijin n'entre pas dans les détails mais elle en tire quelques conclusions générales : l'accent des participants se portait sur l'avant-dernière syllabe (pénultième). Les erreurs observées ne variaient pas selon le sexe, mais leur répartition selon l'âge était inégale : les élèves de 8 ans commettaient le plus d'erreurs sur la prosodie, tandis que ceux de 10 ans n'en faisaient aucune (Ilijin 1983, 318).

Deux recherches contemporaines analysant les activités de phonétique et phonologie dans certaines méthodes de phonétique utilisées avec les locuteurs serbophones (Ignjatović 2020 ; Radusin-Bardić 2021a) soulignent l'importance de l'enseignement de la prosodie aux collégiens, bien que cela ne constitue pas l'objectif principal de ces recherches. En analysant les activités de phonétique dans le manuel *Et toi ? I*, Radusin-Bardić conclut que les activités portant sur le niveau suprasegmental sont moins nombreuses que celles

abordant les segments (Radusin-Bardić 2021a). La même chose a été montrée dans l'article de N. Ignjatović portant sur les activités phonético-phonologiques dans deux séries de manuels *Pixel 1-4* et *Le français pour nous 1-4* (Ignjatović 2020). Les deux auteurs soulignent que les activités prosodiques, lorsqu'elles sont présentes, se trouvent principalement dans le cadre des activités de lecture et de répétition. Ignjatović aborde également la question de l'adaptation des manuels et conclut que les activités phonético-phonologiques sont mieux adaptées aux difficultés des locuteurs serbophones dans la série *Le français pour nous*, écrite par une auteure serbophone. En revanche, ce n'est pas le cas dans la série *Pixel*, qui est une méthode d'approche généraliste.

2. CORPUS ET MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Notre corpus se compose de cinq manuels de FLE destinés à de jeunes adolescents débutants : *Club @dos 1* (ADO1 2022), *Décibel 1* (DCB1 2022), *Nouveau Pixel 1* (NPX1, 2018), *Et toi ? 1* (TOI1 2016) et *Le Monde de Léa et Lucas 1* (MLL1 2022). En plus d'avoir été rédigés selon les recommandations du CECRL pour le niveau A1 (Conseil de l'Europe 2001), ces manuels partagent un autre point commun important pour notre recherche : ils sont tous inclus dans le Catalogue des manuels officiellement approuvés par le ministère de l'Éducation nationale de la République de Serbie pour l'usage en 5^e classe de l'école primaire (deuxième langue étrangère, première année d'apprentissage)¹. Les méthodes complètes sont constituées d'un livre de l'élève pour chaque niveau, d'un cahier d'activités, ainsi que d'un support audio (CD). Nous n'avons pas analysé les activités prosodiques dans les cahiers d'activités, car elles sont censées être utilisées en autonomie et ne représentent pas le support de base en classe comme les manuels.

Parmi les manuels choisis, seul le dernier a été rédigé par des auteurs dont la langue maternelle est le serbe – il a été spécifiquement conçu pour le public serbophone et publié par une maison d'édition serbe (MLL1). Les autres manuels de notre sélection étaient initialement conçus comme des manuels universels publiés par de grandes maisons d'édition de FLE (ADO1, DCB1, NPX1, TOI1). Trois de ces manuels universels (ADO1, DCB1, TOI1) ont été adaptés pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants serbophones de FLE, comme indiqué dans les mentions de droits d'auteur sur leurs pages respectives. Ces trois manuels adaptés sont également disponibles en version numérique sur la plateforme d'apprentissage en ligne de la maison d'édition Klett².

Compte tenu de l'importance de la sensibilisation des apprenants débutants en FLE à l'accent, au rythme et à l'intonation de la langue française, notre objectif de recherche était de dresser un bilan quantitatif et qualitatif des activités phonétiques relatives à la prosodie dans les manuels sélectionnés de niveau A1. Pour ce faire, dans un premier temps, nous avons évalué dans chaque manuel la proportion des activités phonétiques se rapportant aux aspects segmentaux par rapport à celles se rapportant aux aspects suprasegmentaux et puis, dans un second temps, nous avons analysé les sujets abordés et l'organisation des activités phonétiques traitant des aspects suprasegmentaux.

¹ Sur le site du ministère de l'Éducation nationale de la République de Serbie, on trouve les numéros et les dates des résolutions prouvant que les manuels ont été admis pour la publication et l'usage dans les écoles publiques. Relevé le 3 juillet 2024 du site : <https://prosveta.gov.rs/prosveta/udzbenici/udzbenici-za-osnovnu-skolu/>.

² *E-uči*, Izdavačka kuća „Klett” d.o.o. (filiale serbe du groupe éditorial allemand *Klett Gruppe*). Relevé le 21 juillet 2024 du site : <https://rs.izzi.digital/#/>.

2. RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Dans l'ensemble des manuels étudiés, à l'exception du manuel TOI1, nous constatons un déséquilibre dans la répartition des activités phonétiques entre les aspects segmentaux et suprasegmentaux, en faveur de ces premiers. La majorité des activités phonétiques se concentrent donc presque exclusivement sur les aspects segmentaux et proposent un seul type d'entraînement à la prononciation, ou bien combinent plusieurs types suivants :

a) la discrimination auditive et l'identification des sons abordés (surtout des voyelles) suivies d'exercices d'imitation et de répétition (par exemple, dans NPX1 : e/ə, e/ε, ā/ā, œ/ø, s/z, f/ʒ, b/v),

b) l'initiation à la correspondance son/graphème (par exemple, dans chaque unité de DCB1, on trouve des activités intitulées « Je lis, je dis » consacrées généralement à la lecture à haute voix et incluant, entre autres, les correspondances son/graphème marquées de la manière suivante : *ai* = [ε], *ou* = [u], *au*, *eau* = [o], *oi* = [wa]),

c) la valeur morphophonologique de la prononciation (par exemple, le e muet à la position finale marquant la prononciation obligatoire de la consonne précédente et permettant de distinguer le masculin du féminin dans de nombreux adjectifs qualificatifs : *grand* – *grande*, *petit* – *petite*, *gros* – *grosse*, *gentil* – *gentille* (MLL1, 37), *intelligent* – *intelligente*, *bavard* – *bavarde* (ADO1, 21)),

d) les virelangues (par exemple, œ/ø : « Le chauffeur affamé avale un œuf puis un bœuf couverts de beurre », « Scro gneu gneu ! Le feu sous les bœufs me fatigue les deux yeux » (NPX1, 75), f/ʒ « Un jeune chat jaune achète du chou rouge pour son chaton » (NPX1, 37)) et les chansons (par exemple, e/ε : « Je vais à la fête / De la belle Alizée / Il y a aussi Juliette / On va bien danser ! » (NPX1, 25)).

Lorsqu'il s'agit de l'adaptation de ces activités phonétiques aux besoins spécifiques des apprenants serbophones de FLE, le manuel ADO1 se distingue des autres par la volonté d'apporter une contribution dans ce sens, notamment au niveau de la correspondance phonie/graphie. Sur la plateforme d'apprentissage en ligne de la maison d'édition Klett mentionnée plus haut³, des procédés mnémotechniques en serbe sont utilisés pour aider les apprenants à mieux retenir certaines règles de prononciation des graphèmes courants en français⁴.

Quant aux activités phonétiques spécifiquement dédiées à la prosodie, notre analyse quantitative a révélé une variation significative dans la fréquence de ce type d'activité, allant de 7,7% (NPX1) à 31,25% (TOI1) :

³ *E-uči*, Izdavačka kuća „Klett” d.o.o. (filiale serbe du groupe éditorial allemand *Klett Gruppe*). Relevé le 21 juillet 2024 du site : <https://rs.izzi.digital/#/>.

⁴ Voici deux extraits des poèmes serbes de Marija Jakšić (alias Marie Soleil) utilisant des procédés mnémotechniques pour faciliter la mémorisation des règles de prononciation des graphèmes courants en français, le premier de *Zvezdana uči da čita francuski* : « *A*, *U* češ sklopiti, / napravičeš *O*, / *L'AU**T**O* češ dobiti / kad odigraš *LO**T**O* » (un exemple illustrant aussi les différences d'accent entre le serbe : *loto* et le français : [loto]), et le second de *Mačak Šaminjon uči da čita* : « Ne poznaje francuski / naša slova *C* i *H*, / hotel im je *hôte*l / nebo im je *ciel*. // *PH* to je *F*, / *GN* je sad *NJ*, / naše *CH* njima je *Š* / *QU* biće *K*. // Pa na slici *photo* / jedan mačak *chat*, / sladak kao *mignon* / uz muziku *musique* / baš je *magnifique*. » (ADO1, 15, la plateforme *E-uči*).

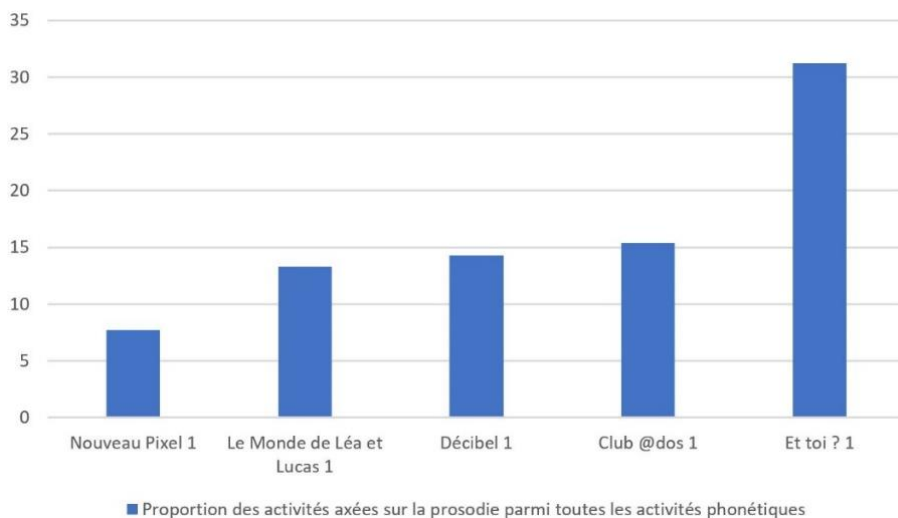


Fig. 1 Proportion d'activités axées sur la prosodie parmi toutes les activités phonétiques dans chaque manuel analysé

(1)

Le taux moyen des activités centrées sur la prosodie est de 16,39%. Les manuels MLL1 (13,3%), DCB1 (14,3%) et ADO1 (15,4%) se rapprochent le plus de cette moyenne, tandis que les manuels NPX1 (7,7%) et TOI1 (31,25%) montrent les plus grands écarts par rapport à la moyenne indiquée. À l'exception du manuel TOI1, les sujets abordés dans les activités phonétiques axées sur les aspects suprasegmentaux sont très limités. À ce propos, le manuel spécifiquement conçu pour le public serbophone et publié par une maison d'édition serbe (MLL1) ne semble pas différer dans son approche de ceux initialement destinés à un public international et adaptés par la suite pour le public serbophone. La plupart des manuels analysés incluent des activités portant sur l'intonation affirmative et interrogative (Exemple 1, MLL1, 17 ; Exemple 2, ADO1, 17) :

2. Observe : intonation de la question et de l'affirmation

1. Tu t'appelles comment ?
– Je m'appelle Léa.
2. Quelle est ton adresse ?
– 8, rue des Peupliers.
3. Tu es dans quelle classe ?
– Dans la 6^{ème} B.

13. Écoute et coche : question ou affirmation ?

	question	affirmation
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Exemple 1 Activités axées sur la prosodie : intonation affirmative et interrogative (MLL1, 17)

У свакој ритмичкој групи наглашава се само последњи слог, при чему се тон подиже (↗) или спушта (↘). Интонација је узлазна у упитној реченици.

Se présenter

Comment tu t'appelles (↗)?

Je m'appelle Thomas (↘).

Допуни реченице глаголом *s'appeler*.

a) (Alex) Je c) (Laura et Alex) Ils s'
 b) (Louis et Luc) Nous nous d) (Élise) Elle s'

Exemple. 2 Activités axées sur la prosodie : intonation affirmative et interrogative (ADO1, 17)

Dans ce dernier exemple, il est expliqué en serbe que la syllabe accentuée en français se trouve toujours à la fin d'un groupe rythmique, sans fournir plus de détails sur l'organisation du discours en groupes rythmiques (ADO1, 17). Hormis cet exemple, rares sont les manuels, excepté TOI1, qui donnent des informations sur l'accentuation en français. À la fin du manuel DCB1, il est indiqué que l'accent tonique se trouve « toujours à la fin d'un mot ou de la phrase » (DCB1, 76), sans faire mention des groupes rythmiques. Comparé aux autres manuels analysés, TOI1 se distingue par ses activités sur la prosodie qui sont plus variées et élaborées. À la fin de ce manuel, on trouve même des « Activités complémentaires de phonétique » comprenant, entre autres, des activités sur l'accentuation, les groupes de mots et le rythme du français :

SÉQUENCE 10 L'accentuation

1 Répète avec l'accent français !

2- PISTE 35

un sandwich un parking une sangria un taxi
 un week-end une tortilla un taureau la radio

2 Répète. Allonge bien la dernière syllabe du groupe de mots :

2- PISTE 36

- J'aime beaucoup / ma jupe bleue //
 - Je préfère / ton pantalon //
 - Mon pantalon rouge ? //
 - Oui ! / et le sweat orange //
 - Je vais porter / mon sweat orange / à la fête / de Marie //
 - Trop cool ! / Tu seras super ! //

Exemple. 3 Activités axées sur la prosodie : accentuation, rythme et groupes de mots (TOI1, 90)

Un autre sujet souvent présent dans les activités phonétiques est celui de la liaison (ADO1, 37, DCB1, 46, 49, 76, NPX1, 13, TOI1, 13). Voici un exemple où la liaison est associée à une activité phonétique portant sur la discrimination sonore des consonnes s/z :

Le [s] de absent et le [z] de présent

11 Écoute et lève la main quand tu entends le son [z] puis vérifie.

- Lisez !
- la classe
- Taisez-vous!
- S'il vous plaît!
- quatorze
- français
- trente-sept

12 Écoute : tu entends le son [z]? Ce sont des liaisons.

- les élèves
- les enfants
- des éléphants

Virelangue

Zazie au zoo zozote devant les éléphants.

Za, alors!

Exemple. 4 Activité phonétique sur la discrimination sonore des consonnes s/z et la liaison (NPX1, 13)

Ici encore, TOI1 se distingue de tous les autres manuels analysés en proposant une écriture adaptée qui sensibilise les apprenants à la continuité rythmique, à la liaison et à l'enchaînement consonantique, facilitant ainsi la perception de ces phénomènes phonétiques :

5 Écoute, dis ce que tu entends :

Exemple : J'ai douze_ans.

	« zan »	« tan »	« tran »	« van »	« kan »	« nan »
1. J'ai sept_ans.						
2. J'ai neuf_ans.						
3. J'ai dix_ans.						
4. Il a un_an.						
5. J'ai cinq_ans.						
6. J'ai quatre_ans.						
7. J'ai onze_ans.						
8. Elle a huit_ans.						

Exemple. 5 Activités axées sur la prosodie : continuité rythmique, liaison, enchaînement consonantique (TOI1, 13)

Il apparaît clairement que d'importantes disparités existent en termes de fréquence, de sujets abordés et d'organisation des activités phonétiques portant sur la prosodie au sein du corpus analysé. Malgré leur statut commun (manuels de FLE officiellement admis pour la publication et l'usage dans les écoles publiques serbes), il est évident que ces manuels ne proposent pas une vision pédagogique uniforme pour la sensibilisation à la prosodie de la langue française en classe de FLE au niveau débutant.

4. CONCLUSION

Même s'il y a plusieurs recherches qui démontrent que la compétence phonéto-phonologique, et surtout la prosodie, représente une base et un point de départ dans l'enseignement de la compétence de compréhension et d'expression orales, la phonétique à visée didactique n'occupe pas toujours la place qu'elle mérite dans l'enseignement du FLE depuis l'émergence de l'approche communicative. Selon certains auteurs, cela s'explique, dans la perspective actionnelle, par le fait qu'elle privilégie la transmission du message et l'accomplissement des tâches, souvent au détriment de la forme du message (Billières 2016).

À l'aide de l'analyse quantitative et qualitative des activités portant sur la prosodie dans cinq manuels de FLE approuvés par le Ministère de l'Éducation de la République de Serbie pour l'usage en 5^e année de l'école primaire (deuxième langue étrangère, première année d'apprentissage) nous avons voulu démontrer la place de la prosodie dans ce support principal utilisé en cours avec les élèves serbophones. Il s'est avéré que si les activités phonéto-phonologiques représentent un élément secondaire dans la plupart des manuels utilisés en Serbie, le niveau suprasegmental devient un élément encore plus marginal, à l'exception des activités dans le manuel TOI1. Le choix des activités relatives à la prosodie, qui ne répondent pas dans leur globalité aux besoins spécifiques des locuteurs serbophones, nous amène à croire qu'il serait utile de repenser leur adaptation dans les manuels destinés aux collégiens serbophones. L'analyse contrastive des systèmes prosodiques du français et du serbe et un bilan des difficultés les plus fréquentes des élèves serbophones en 5^e classe pourraient constituer le premier pas dans cette entreprise.

CORPUS : MÉTHODES DE FLE

- ADO1 Combriat, Aurélie, and Coppola, Katia. 2022. *Club @dos 1*. [Француски језик за прву годину учења. Уџбеник за пети разред основне школе.] Београд: Klett. [Аутор адаптације: Дејан Јанковић. – Министар просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије одобрио је издавање и употребу овог уџбеника у петом разреду основне школе решењем број 650-02-00029/2018-07.] [Édition originale : Combriat, A., Coppola, K. (2011). *Club @dos 1*. Barcelona : Santillana Educación S. L., Maison des Langues.]
- DCB1 Butzbach, Magali, Martin, Cécile, Pastor, Dolores, Saracibar, Inigo. 2023. *Décibel 1. A1.1*. [Француски језик за пети разред основне школе. Уџбеник за прву годину учења.] Београд: Klett. [Аутор адаптације: Марија Нешић – Министар просвете Републике Србије одобрио је издавање и употребу овог уџбеника у петом разреду основне школе решењем број 650-02-00308/2022-07.] [Édition originale : Butzbach, M., Martin, C., Pastor, D., Saracibar, I. (2015). *Décibel 1. A1.1*. Paris : Didier.]
- MLL1 Милошевић, Данијела, and Милановић, Милена. 2022. *Le Monde de Léa et Lucas 1*. [Француски језик за 5. разред основне школе. Прва година учења.] Београд: Завод за уџбенике. [Министар просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије решењем број 650-02-00041/2018-07 од 24.4.2018. године одобрио је овај уџбеник за издавање и употребу.]
- NPX1 Favret, Catherine. (2018). *Nouveau Pixel 1. A1. Méthode de français*. [Француски језик за 5. разред основне школе. Уџбеник.] Београд: Data Status. [Одобрено решењем Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије бр. 650-02-00055/2018-07 од 26.4.2018.] [Édition originale : Favret, C. (2018). *Nouveau Pixel 1. A1. Méthode de français*. Paris : CLE International / SEJER.]
- TOI1 Лопез, Мари Жозе, and Ле Буњек, Жан-Тјери. (2016). *Et toi? A1*. [Француски језик за 5. разред основне школе. Уџбеник за прву годину учења.] Београд: Klett. [Аутори адаптације: Милена Милановић, Маја Пуача Божић. – Министар просвете Републике Србије одобрио је издавање и употребу овог уџбеника у 5. разреду основне школе решењем број 650-02-00531/2/2011-06.] [Édition originale : Lopes, M.-J., Le Bougnec, J.-T. (2007). *Et toi? Méthode de français. Niveau 1. A1*. Paris : Didier.]

RÉFÉRENCES

- Billières, Michel. 2016. Le blog *Au son du FLE*. Consulté le 23 juillet 2024. <https://www.verbotonale-phonetique.com/>.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECRL). Strasbourg : Unité de Politiques Linguistiques. Consulté le 3 juillet 2024. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.
- Conseil de l'Europe. 2018. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Programme des Politiques Linguistiques, Division des Politiques éducatives, Service de l'Éducation. Consulté le 3 juillet 2024. <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270>.
- Champagne-Muzar, Cécile et Johanne Bourdages. 1998. *Le point sur la phonétique*. Paris : Clé international E-uçi, Klett. [Filiale serbe du groupe éditorial allemand *Klett Gruppe*]. Consulté le 21 juillet 2024. <https://rs.izzi.digital/#/>.
- Guberina, Petar. 1975. « La méthode audio-visuelle structuro-globale ». Extrait de la *Revue de Phonétique appliquée* (1). Paris : Didier.
- Guberina, Petar. 1967. « Metodologija verbotonalnog sistema ». *Govor* 1 (1): 5–19.
- Guberina, Petar. 1971. « Fonetski ritmovi u verbotonalnoj metodi ». *Govor* 3: 3–13.
- Guberina, Petar. 1984. « Comment est conçue la structure dans la méthode audiovisuelle structure-globale (SGAV, en serbo-croate AVGS) ». *Linguistica* 24 (1): Article 1. <https://doi.org/10.4312/linguistica.24.1.217-227>.
- Guberina, Petar. 1986. « Lingvistika govora kao lingvistička osnova verbotonalnog sistema i strukturalizam u općoj lingvistici ». *Govor* 1: 3–18.
- Guberina, Petar. 1995. « Filozofija verbotonalnog sistema ». *Filologija* 24–25.
- Gudurić, Snežana. 2009. *Osnovi fonetike s fonologijom francuskog jezika*. Beograd : Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Guimbretière, Elisabeth. 1994. *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris : Didier-Hatier.
- Ignjatović, Nataša. 2020. « L'acquisition de la compétence phonético-phonologique : les activités dans les manuels de FLE ». *Philologia Mediana* 12. <https://doi.org/10.46630/phm.12.2020.24>.
- Ilijin, Vera. 1983. *Percepcija francuskih glasova kod učenika sa srpskohrvatskim maternjim jezikom na uzrastu od 7 do 10 godina*. Magistrarski rad. Beograd: Filološki fakultet.
- Lauret, Bertrand. 2007. *Enseigner la prononciation du français : Questions et outils*. Paris : Hachette Français langue étrangère.
- Léon, Pierre. 2022. *Phonétisme et prononciations du français*. Paris : Armand Colin.
- Léon, Pierre, and Léon, Monique. 1964. *Introduction à la phonétique corrective à l'usage des professeurs de français à l'étranger*. Paris : Hachette.
- Lhote, Elisabeth. 1995. *Enseigner l'oral en interaction : Percevoir, écouter, comprendre*. Paris : Hachette.
- Ministarstvo prosvete Republike Srbije. (s.d.). Udžbenici za predškolsku ustanovu i osnovnu školu. *Katalog udžbenika za osnovnu školu – udžbenici odobreni po godinama*. Consulté le 3 juillet 2024. <https://prosveta.gov.rs/prosveta/udžbenici/udžbenici-za-osnovnu-skolu/>.
- Nocaudie, Olivier, Charlotte Alazard-Guiu et Michel Billières. 2019. « Oral d'aujourd'hui, oralité de demain : Et la phonétique corrective dans tout cela? » *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle* 16 (1) : Article 1. <https://doi.org/10.4000/rdlc.4615>.
- Radusin-Bardić, Nataša. 2021a. « Les exercices de phonétique dans les méthodes contemporaines de français langue étrangère ». *Where our languages and cultures meet and mix: a view from Serbia*. Selected papers from the research project *Languages and cultures in Time and Space* (2011-2019), 539–556.
- Radusin-Bardić, Nataša. 2021b. « Sur la mise en contexte des activités de phonétique s'inscrivant dans une perspective actionnelle ». *Annual review of the Faculty of Philosophy, Novi Sad* Volume XLVI-3: 155–174. <https://doi.org/10.19090/gff.2021.3.155-174>.
- Rakić, Branko. 2014. *Ritam i intonacija u francuskom jeziku. Predlog modela za korigovanje grešaka na polju prozodije francuskog jezika kod srbofonih studenata*. Phd diss. Beograd: Filološki fakultet.
- Sauvage, Jérémi. 2019. « Phonétique et didactique ». *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle* 16 (1): Article 1. <https://doi.org/10.4000/rdlc.4276>.
- Sauvage, Jérémi, et Michel Billières. 2019. « Enseigner la phonétique d'une langue étrangère ». *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle* 16 (1): Article 1. <https://doi.org/10.4000/rdlc.4234>.
- Sauvage, Jérémi. 2020. « Impacts du CECR sur le système scolaire ordinaire et en phonétique dans les formations FLE universitaire ». *Revue Japonaise de Didactique du Français : Études françaises et francophones* Vol. 15, 1-2: 134-143.
- Šotra, Tatjana. 2006. *Kako progovoriti na stranom jeziku*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Weber, Corinne. 2013. *Pour une didactique de l'oralité : Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris: Didier.

ANALIZA FONETSKIH PROZODIJSKIH VEŽBI U UDŽBENICIMA ZA FRANCUSKI KAO DRUGI STRANI JEZIK (NIVO A1) ZA PETI RAZRED OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Dok je tematika nastave i usvajanja prozodije francuskog jezika kod srbofonih govornika prilično razvijena u univerzitetskom kontekstu, na osnovnoškolskom nivou još uvek nalazimo malo radova koji se njome bave. Cilj ovog rada je da razmotri mesto prozodije u nastavi francuskog kao stranog jezika uz pomoć kvantitativne i kvalitativne analize fonetskih vežbi koje se tiču prozodije u pet udžbenika odobrenih od strane Ministarstva prosvete Republike Srbije za korišćenje u petom razredu osnovne škole u Srbiji (drugi strani jezik, prva godina učenja). U svim analiziranim udžbenicima, osim u udžbeniku Et toi ? 1, primećujemo veliku razliku u zastupljenosti vežbi koje se odnose na segmentalni i suprasegmentalni nivo, i to u korist prvog. Uzimajući u obzir značaj uvođenja aktivnosti koja se bave suprasegmentalnim nivoom od početka učenja stranog jezika, zaključujemo da je potrebno posvetiti više pažnje prozodijskom aspektu u opisanom obrazovnom kontekstu. Naša analiza pokazuje da bi bilo korisno preispitati adaptaciju prozodijskih aktivnosti namenjenih srbofonim učenicima i bazirati ih na kontrastivnoj analizi prozodijskih sistema francuskog i srpskog jezika.

Ključne reči: francuski kao strani jezik, fonetika francuskog jezika, prozodija, srbofoni učenici, početni nivo

L'EXPRESSION ORALE ET LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE EN CLASSE DE FLE

UDC 371.671:811.133.1'243

371.3:811.133.1]:316.7

Nataša Ignjatović

Université de Niš, Faculté de philosophie,
Département de langue et littérature françaises, Niš, Serbie

ORCID iD: Nataša Ignjatović

<https://orcid.org/0009-0001-4454-7636>

Résumé. *Les thèmes interculturels et transculturels qui permettent à l'apprenant de relativiser sa vision du monde, de dépasser son ethnocentrisme afin de mieux comprendre l'Autre peuvent être perçus comme motivants et déclencheurs de parole. Le travail en classe avec ces thèmes a un double objectif : favoriser l'expression orale en classe et développer l'esprit critique car il s'agit des thèmes qui peuvent éveiller l'intérêt et la curiosité et inciter à la prise de parole. Étant donné que les manuels sont une ressource largement utilisée en classe nous pensons qu'il serait bien de sélectionner quelques documents se trouvant dans les manuels contemporains de FLE qui pourraient déclencher chez l'apprenant la prise de parole et sa réflexion sous l'optique de la dimension interculturelle. Le but de ce travail serait de mettre en valeur les documents choisis imprégnés de la dimension interculturelle se trouvant dans les manuels contemporains de FLE du niveau B1 (Cosmopolite 3, Alter Ego + 3, Latitudes 3 et Belleville 3) pour voir de quelle manière ils pourraient être exploités en classe pour faire développer la réflexion critique et interculturelle et l'expression orale. Nous avons donc sélectionné quelques documents à visée interculturelle/transculturelle qui pourraient déclencher la prise de parole et inciter les apprenants à réagir et/ou à interagir.*

Mots-clés : *expression orale, manuels, compétence interculturelle, FLE*

1. INTRODUCTION

L'enseignement d'une langue étrangère implique nécessairement la culture cible car elle fait partie intégrante de la langue. Dans l'approche interculturelle en classe, l'enseignant pourrait travailler sur le rapprochement vers l'Autre en proposant des supports et des activités qui visent le travail sur la relativisation de sa propre culture afin d'amener

Submitted September 16, 2024; Accepted November 4, 2024

Corresponding author: Nataša Ignjatović

Faculty of Philosophy, University of Niš, Ćirila i Metodija 2, 18105 Niš, Serbia

E-mail: natasa.ignjatovic@filfak.ni.ac.rs

l'apprenant vers la compréhension d'une culture étrangère. L'objectif serait alors de faire développer la réflexion critique chez les apprenants, en posant des questions qui les aident à remettre en question leurs attitudes et leurs habitudes afin de pouvoir ensuite mieux comprendre les habitudes appartenant à la culture cible. Ce questionnement favorisant une réflexion plus profonde, remet en cause les convictions et les attitudes de l'apprenant inconsciemment inculquées, afin d'aboutir à la prise de conscience que le regard sur l'Autre passe parfois par des idées stéréotypées. Chaves et al. disent : « L'image que l'on se fait d'un groupe est le résultat d'un apprentissage social. Les stéréotypes ne sont pas innés, mais transmis par notre culture d'origine ou notre groupe d'appartenance » (Chaves, Favier et Pélissier 2015, 51-52). C'est pour cela que l'un des objectifs interculturels serait la prise de conscience de l'altérité et l'acceptation de la diversité culturelle, le changement de point de vue afin de mieux comprendre l'Autre afin d'arriver à déconstruire les stéréotypes.

C'est dans l'échange en classe, à l'aide des documents écrits, vidéo ou audio proposés, ainsi qu'à l'aide des questions posées par l'enseignant et à l'aide des activités et des tâches en groupe ou en binôme, que les idées reçues pourraient être déconstruites, afin de permettre à l'apprenant de se rapprocher de la culture cible. Étant donné qu'au niveau B1 l'apprenant possède des outils langagiers pour pouvoir s'exprimer sur des sujets polémiques et qu'il peut construire et exposer ses arguments, nous avons sélectionné certains documents à visée interculturelle se trouvant dans les manuels contemporains du niveau B1 faisant partie de notre corpus, pour montrer quelques possibilités de leur exploitation pédagogique en classe de FLE. Comme Windmüller le préconise : « À partir du niveau B1 de l'apprentissage de la langue, il serait souhaitable de pratiquer un apprentissage essentiellement culturel/interculturel » [...] en utilisant des sujets « en fonction des intérêts, des besoins, de la motivation des apprenants et aussi d'après les spécificités qui relient les cultures en présence » (Windmüller 2011, 31).

Zarate considère que « la classe de langue invite à une prise de conscience des mécanismes de l'identité : dans la confrontation avec l'autre, c'est une définition de soi qui se construit » (Zarate 1986, 39). Cela veut dire que dans une classe de langue, l'apprenant va mettre en question ses idées et ses représentations sur la culture étrangère, ensuite, il va les comparer nécessairement aux valeurs de sa propre culture, et dans cette réflexion, en se posant des questions, il va remettre en question les caractéristiques des deux cultures ce qui va l'emmener vers l'enrichissement personnel et la construction de soi. En travaillant en classe avec des documents qui incitent à la réflexion interculturelle, l'enseignant peut favoriser l'expression orale en binôme ou en groupe pour que les apprenants puissent échanger des idées et construire une argumentation.

D'après Durbaba, dans l'enseignement interculturel « la compréhension de la culture étrangère n'est pas possible sans sensibilisation aux normes et aux valeurs, sans acceptation des spécificités culturelles et le développement de la tolérance et de l'empathie » (Durbaba 2011, 49). En effet, on peut dire que garder son esprit ouvert envers l'Autre permet d'acquérir des connaissances pour pouvoir le comprendre. Dans le CECRL on trouve que « 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 » (CECRL 2001, 83). Chaves et al. constatent : « L'interculturel n'existe que lorsqu'il y a un échange, une rencontre et un partage. Il n'est pas un contenu d'enseignement, mais plutôt une démarche qui vise la construction de passerelles, de liens entre cultures » (Chaves, Favier et Pélissier 2015, 12). À notre avis, dans le contexte de l'enseignement de FLE, cela veut dire que ce n'est pas le document choisi qui détermine l'approche interculturelle mais sa didactisation faite par l'enseignant. L'enseignant aurait, en quelque sorte, le rôle de médiateur entre deux

cultures pour que les apprenants soient en mesure de s'approprier des faits socioculturels d'une part, et d'autre part, de reconnaître l'altérité et de l'accepter.

Nous envisageons donc de montrer de quelle manière ce type de documents traitant les thèmes interculturels/transculturels est exploitable dans la prise de conscience interculturelle et dans la déconstruction des stéréotypes, en prenant comme exemple quelques documents se trouvant dans notre corpus. L'objectif de l'expression orale est de faire réutiliser des connaissances langagières et culturelles dans la communication. Afin de travailler sur l'expression orale (et interculturelle) en classe, l'enseignant peut recourir aux différents documents, écrits, audio-visuels, iconographiques pour déclencher la prise de parole chez les apprenants. Les apprenants peuvent s'exprimer ensuite à l'oral en utilisant des modalités variées, telles que le jeu de rôle, la discussion, le débat, etc., en travaillant en groupe, en binôme ou individuellement. Pour préparer le débat par exemple, les apprenants se mettent en groupe et préparent l'argumentation qui correspond au thème proposé. Pendant le travail en groupe ou en binôme, les apprenants coopèrent et échangent leurs idées avant de parler devant la classe. Nous considérons que les documents qui provoquent la réflexion interculturelle peuvent s'avérer motivants pour les apprenants et inciter à la prise de parole car il s'agit souvent des thèmes transculturels qui sont abordés. Selon Cuq et Gruca, les apprenants peuvent utiliser différentes activités de production orale dans les situations de communication, telles que les jeux de rôles (activité orale où les apprenants sont incités à jouer des dialogues selon une situation proposée), la simulation globale (activité créative où les apprenants imaginent et créent un événement et des personnages) ou la production libre (l'apprenant est invité à exprimer son opinion sur le sujet proposé dans la consigne). Cela veut dire qu'il doit utiliser ses connaissances langagières selon son niveau, afin de décrire, raconter, justifier ou argumenter ses propos (Cuq et Gruca 2009, 182-184). Toutes ces activités se font dans l'étape de réemploi ou de réinvestissement de connaissances où l'apprenant, après avoir travaillé sur un lexique lié au sujet proposé et sur des contenus grammaticaux, doit réutiliser ses connaissances dans une situation de communication. Comme Courtillon l'explique, le jeu de rôle comprend la préparation en binôme ou en petit groupe où les apprenants créent des répliques qui correspondent à la situation proposée, dans le cadre du temps accordé à la préparation. Le rôle de l'enseignant serait alors de gérer les groupes et si nécessaire, de donner des précisions et d'aider les apprenants pendant la préparation. Les apprenants vont recourir à leur mémoire, leur imagination et leur créativité afin de préparer ce jeu pour le jouer ensuite devant la classe (Courtillon 2003, 69-72). Dans le contexte des thèmes interculturels et de l'expression orale, l'enseignant peut proposer les activités de production libre ou guidée, le jeu de rôle ou le débat. Autrement dit, il peut poser une série de questions relatives au thème pour approfondir le sujet, puis les apprenants peuvent travailler en groupe ou en binôme pour préparer le débat ou le jeu de rôle relatif au sujet proposé. Le jeu de rôle, permettant à l'apprenant de se mettre à la place de l'autre représente une activité utile dans le contexte de l'enseignement interculturel tandis que le débat permet de confronter différentes opinions, de relativiser ses attitudes en interagissant avec les autres.

2. CORPUS

Le corpus que nous avons choisi est tiré des manuels contemporains de FLE qui correspondent au niveau B1 du CECRL : *Cosmopolite 3*, *Alter Ego + 3*, *Latitudes 3* et *Belleville 3*. Les quatre manuels sont universalistes, destinés aux grands adolescents et adultes. Nous avons choisi les manuels qui correspondent au niveau B1 selon le CECRL

car c'est à partir du niveau B1 que les apprenants possèdent les compétences linguistiques suffisantes pour pouvoir exprimer une réflexion complexe d'une manière plus détaillée. Pour les besoins de ce travail, nous avons sélectionné quelques documents écrits et sonores se trouvant dans ces quatre manuels et qui peuvent servir comme support pour enclencher l'expression orale et la réflexion interculturelle. Ces documents sont pris comme exemple pour montrer les possibilités d'exploitation pédagogique en classe.

3. QUELQUES PROPOSITIONS D'EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE À PARTIR DES DOCUMENTS DU CORPUS

Nous avons sélectionné quelques documents écrits et sonores se trouvant dans les manuels contemporains de FLE du niveau B1 faisant partie de notre corpus, imprégnés de la dimension interculturelle qui pourraient déclencher la prise de parole chez les apprenants et qui donc nous semblent exploitables à ces fins. Ces documents nous servent de support pour proposer notre didactisation et nos suggestions de travail en classe.

Dans le manuel *Cosmopolite 3*, nous avons sélectionné quelques documents qui permettent la réflexion interculturelle et enclenchent l'expression orale des apprenants. Par exemple, on trouve un document sonore accompagné de questions de compréhension et d'expression orales qui représente le témoignage d'une Espagnole sur son expatriation en France, où elle parle de ses impressions sur la vie en France et sur les Français (Hirschsprung et al. 2018, 18). Nous pensons que ce document peut bien inciter les apprenants à réfléchir sur leur vision de l'Autre et sur la compréhension d'éventuelles différences entre la culture maternelle et la (les) culture(s) étrangère(s). Pour prolonger le travail sur l'expression orale, l'enseignant pourrait proposer une conversation guidée, à l'aide des questions : *Y a-t-il certaines spécificités propres à votre pays ? Quelles sont les habitudes et les coutumes de votre culture ?* etc. Ces questions représentent des exemples selon lesquels l'apprenant pourrait être guidé par l'enseignant dans la relativisation de sa propre culture et dans la prise de conscience de la culture cible et de l'altérité. Ensuite, l'enseignant pourrait proposer un jeu de rôle, où les apprenants se mettraient dans une situation de communication dans le but de relativiser leurs attitudes par rapport à l'Autre.

Dans le même manuel, nous trouvons des documents, sonores et écrits où l'on parle de la vie quotidienne et des habitudes au Japon et en France (Hirschsprung et al. 2018, 30-31). Il s'agit de la manière dont on fait la réclamation d'un produit. Ici, on demande aux apprenants de comparer les situations en France avec celles du pays de l'apprenant. De plus, on voit que ce thème a été approfondi, à l'aide des questions organisées autour d'un sous-titre « Nous partageons des situations problématiques du quotidien vécues dans un pays étranger » (Hirschsprung et al. 2018, 31). Nous considérons que ces documents et ces activités correspondantes pourraient inciter à la réflexion interculturelle afin de prévenir d'éventuels chocs culturels, sachant que dans la rencontre avec l'autre culture on perçoit l'Autre à travers notre propre expérience, notre propre vision du monde faisant partie de nos valeurs inconsciemment acquises. Dans la classe de langue, on peut proposer alors les démarches de questionnement, de relativisation pour arriver à une meilleure compréhension et à l'acceptation de l'Autre et du différent. Par exemple, l'enseignant peut proposer le travail en groupe où les apprenants pourraient discuter sur les règles liées à la réclamation d'un produit ou d'un service dans le pays dont ils apprennent la langue et dans leur pays. Ainsi, on ne propose pas une simple comparaison mais un questionnement sur les habitudes et les coutumes dans

les cultures différentes en vue d'une prise de conscience interculturelle ou autrement dit en vue de la prise de conscience qu'il existe différentes visions du monde. Pour prolonger l'expression orale sur ce sujet, l'enseignant pourrait proposer le travail en petits groupes où chaque groupe aurait une tâche à réaliser : faire une liste de trois habitudes et comportements liés à des situations de la vie quotidienne dans la culture maternelle qui pourraient différer dans la culture cible. Les apprenants sont incités alors à émettre des hypothèses et à expliquer la raison de leur choix ou bien, s'ils étaient confrontés aux différentes coutumes et/ou habitudes dans le pays cible par rapport à leur pays, ils pourraient raconter leurs expériences. À la suite de cette tâche, l'enseignant pourrait proposer des questions qui amèneraient les apprenants vers la relativisation de leurs attitudes face aux éventuelles différences. En effet, Chaves et al. présentent les étapes dans « la rencontre interculturelle » : d'abord on se méfie de l'Autre car on le perçoit à travers notre « système de références culturelles », puis en considérant l'Autre « comme un individu ayant des normes propres, différentes des nôtres » on reconnaît la différence et à la fin, « la relativité du système culturel d'autrui est accompagnée d'un retour réflexif sur sa propre culture » et de ce fait notre culture maternelle n'est plus perçue comme « unique et supérieure » (Chaves, Favier et Pélissier 2015, 21).

Dans le manuel *Alter Ego + 3* nous trouvons une rubrique intitulée « Alterculturel » (Dollez et Pons 2013) où les documents sonores destinés à la compréhension orale sont accompagnés de questions traitant quelques aspects culturels de certains pays, vus, perçus ou vécus par les intervenants. Cela permet aux apprenants d'aborder certains thèmes transculturels se rapportant aux aspects socioculturels de différents pays. Ceci implique le caractère universel de ces thématiques d'un côté et de l'autre côté permet à l'apprenant de comprendre différentes pratiques propres à une ou plusieurs sociétés, d'où l'aspect interculturel de ces documents. Par exemple, dans le document sonore qui porte sur le comportement des étudiants suédois par rapport à l'argent (Dollez et Pons 2013, 37), on peut entendre une personne parler du système des bourses en Suède et du financement des études dans ce pays par rapport à la situation en France. Ce document est suivi de questions de compréhension orale (Dollez et Pons 2013, 37). L'enseignant pourrait proposer le travail en groupe en posant quelques questions autour desquelles ils pourraient construire une argumentation : *Quel est le système des bourses dans votre pays ? Comment les étudiants développent-ils leur autonomie ? Est-ce que cela ressemble plus à la situation en France ou en Suède ?* etc.

Dans un autre document sonore sur l'écologie en Allemagne que nous trouvons dans le même manuel, les auteurs ont proposé des questions de compréhension orale (Dollez et Pons 2013, 127). Pour prolonger le travail, l'enseignant pourrait ensuite proposer des questions pour favoriser l'expression orale sur ce sujet. Il s'agit d'un thème transculturel qui peut inciter les apprenants à réfléchir sur l'écologie et sur la protection de l'environnement. L'enseignant pourrait engager la conversation concernant le développement des systèmes de protection de l'environnement et des sources d'énergies renouvelables. Il pourrait alors proposer des questions suivantes : *Est-ce qu'il y a des ressemblances entre les pays en ce qui concerne le développement des sources d'énergies renouvelables ? Quelle est la situation dans votre pays ? Est-ce qu'on utilise des énergies renouvelables dans votre pays ? Comment contribue-t-on en tant que citoyen responsable dans la protection de l'environnement ? Quels sont les gestes quotidiens que chaque habitant pourrait faire pour protéger la nature ?* En fonction de l'intérêt des apprenants, ce thème pourrait être approfondi et amener aussi vers un débat, où les deux groupes opposés pourraient préparer des arguments, jouer des rôles et défendre leur point de vue respectif.

Dans le manuel *Latitudes 3*, nous avons sélectionné quelques documents qui traitent les thèmes interculturels/transculturels qui pourraient être exploités afin d'inciter l'apprenant à prendre la parole, à exprimer son point de vue et à construire son argumentation. Ce qui nous intéresse, dans le cadre de ce travail ce sont les documents exploitables à des fins interculturelles favorisant l'expression orale. Nous avons alors choisi une série de trois documents se trouvant dans une double-page de l'unité 8, intitulée « Regarde-moi, je te dirai qui je suis ... » (Loiseau et al. 2010, 132-133). Les trois documents regroupés traitent le thème des stéréotypes, des préjugés et de la vision de l'autre. Après ces documents on trouve un certain nombre de questions destinées à la compréhension écrite. Puis, on trouve les questions de l'expression orale : « Quels stéréotypes avez-vous de vos pays voisins ? Et de la France ? Connaissez-vous les stéréotypes qui portent sur votre pays ? Selon vous, y a-t-il des caractéristiques réelles qui expliquent l'existence de ces stéréotypes ? » (Loiseau et al. 2010, 133). Ces questions, étant bien construites et organisées, pourraient guider l'enseignant aussi bien que les apprenants dans une réflexion interculturelle qui pourrait permettre la prise de conscience des stéréotypes et leur déconstruction. Une partie de travail pourrait être faite en groupe, par exemple, les apprenants pourraient énumérer les stéréotypes liés à leur pays et à la France, puis dans l'étape suivante ils pourraient réfléchir et faire une discussion sur les origines possibles de l'existence de ces stéréotypes. Dans cet échange d'opinions et grâce à la réflexion, les stéréotypes pourraient être déconstruits. L'enseignant pourrait approfondir la discussion en proposant des questions supplémentaires ou une autre modalité de travail, par exemple le jeu de rôle.

Un autre document écrit se trouvant dans le manuel *Latitudes 3* qui pourrait être exploité avec l'objectif interculturel et que nous avons sélectionné, intitulé « Les voisins, une deuxième famille », décrit la fête des voisins (Loiseau et al. 2010, 108). C'est une fête qui a pour but de réunir les voisins d'un immeuble ou d'un quartier pour partager un repas ou un verre. Accompagné de questions de compréhension écrite, ce texte représente aussi le support pour l'expression orale. Les auteurs du manuel ont proposé un certain nombre de questions dans l'étape suivante : « Échangez : Décrivez les gestes de solidarité mentionnés dans l'article. Quels gestes de solidarité avez-vous avec vos voisins ? » (Loiseau et al. 2010, 108). Il s'agit de l'enseignement des valeurs universelles, telles que la solidarité et l'empathie qui font partie de l'approche interculturelle en classe. Pour encore approfondir la discussion, l'enseignant pourrait d'abord poser des questions qui visent la comparaison des habitudes existant dans la société de l'apprenant d'une part et celles qui existent dans la société française d'autre part : *La fête des voisins existe-t-elle dans votre pays ? Y a-t-il des fêtes similaires dans votre pays qui servent à promouvoir la solidarité ? La solidarité existe-t-elle entre les habitants de votre immeuble et/ou du quartier ?* etc. Ensuite, l'enseignant pourrait déclencher la conversation sur le rôle de la solidarité dans une société. Les apprenants pourraient être divisés en deux groupes afin de discuter sur les exemples de la solidarité qu'ils connaissent avant de les présenter devant la classe.

Dans le manuel *Belleville 3*, nous avons choisi un document écrit « Heureux les Français » qui est suivi de questions de compréhension écrite où la dernière question vise l'expression orale : « Avez-vous la même conception du bonheur que la génération précédente ? Pour vous, que veut dire „être heureux“ » (Grand-Clément et al. 2005, 15). Nous considérons que ce document, abordant un thème universel, tel que le bonheur, peut servir comme support pour engager la discussion sur la notion du bonheur, sur la conception du bonheur selon les cultures. Par exemple : *Est-ce que la perception du bonheur aurait un caractère universel ou personnel*

? Les conditions socioculturelles influencent-elles la perception du bonheur ? Est-ce que les critères de perception du bonheur varient selon les cultures ? etc.

Un autre document écrit qui se trouve dans le même manuel et qui est accompagné de questions de compréhension écrite décrit le système universitaire en France (Grand-Clément et al. 2005,107). À la suite des questions de compréhension, les auteurs proposent : « Comparez le système français au système de votre pays » (Grand-Clément et al. 2005,107). L'enseignant peut proposer une activité de l'expression orale pour approfondir la discussion en invitant les apprenants à se mettre en groupe et à échanger autour de ce sujet, par exemple : *Quelles sont les similitudes entre le système universitaire en France et le système universitaire de votre pays ? Y a-t-il des similitudes culturelles ? Y a-t-il des différences dans la vie quotidienne des étudiants dans votre pays et en France ? Comment la vie estudiantine est-elle organisée dans votre pays et en France ? Est-ce qu'il y a des similitudes ou des différences ? etc.* Dans le contexte des échanges scolaires et universitaires le thème abordant le système universitaire peut s'avérer utile pour les apprenants qui souhaitent partir faire des études dans le pays cible. De plus, avec l'approfondissement de ce sujet par l'enseignant, les apprenants pourraient acquérir des connaissances liées à l'organisation des études dans le pays cible et des connaissances relatives au rythme de vie estudiantine.

4. CONCLUSION

Au terme de ce travail nous pouvons conclure que les documents à visée interculturelle/transculturelle que nous avons choisis, se trouvant dans les manuels contemporains de FLE *Cosmopolite 3*, *Alter Ego + 3*, *Latitudes 3* et *Belleville 3*, peuvent être utilisés en classe afin de déclencher l'expression orale des apprenants et l'expression de leur point de vue d'une manière argumentative. Les documents que nous avons mis en valeur pourraient être exploités en classe pour inciter à l'expression orale et pour favoriser la prise de conscience interculturelle et/ou transculturelle dont nous avons montré quelques exemples d'exploitation possible. Comme modalités de travail, nous avons proposé la conversation guidée, le débat et le jeu de rôle. Il faut noter que les questions que nous avons proposées et qui pourraient être posées aux apprenants lors d'une conversation guidée ne sont pas exhaustives. Étant donné que la discussion en classe est un processus dynamique, elle entraînera nécessairement de nouvelles questions qui pourraient orienter la conversation vers de nouvelles pistes de réflexion sur le sujet donné. Car, c'est à l'enseignant d'orienter et de guider l'expression orale des apprenants à l'aide des questions qui conviendraient aux objectifs interculturels. Les modalités de travail préconisées seraient le jeu de rôle, le débat ou la conversation guidée. De plus, l'enseignant peut toujours approfondir la discussion sur un sujet et le rendre plus convenable aux objectifs interculturels, selon les besoins des apprenants.

Tout compte fait, comme nous l'avons montré dans ce travail, les documents variés que nous avons sélectionnés dans les manuels contemporains de FLE *Cosmopolite 3*, *Alter Ego + 3*, *Latitudes 3* et *Belleville 3* pourraient être exploités à des fins interculturelles et transculturelles, tels que la déconstruction des stéréotypes, la prise de conscience de la diversité culturelle, le développement des valeurs (la solidarité), la prise de conscience de la protection de l'environnement, la perception du bonheur, les systèmes universitaires.

Note : Cet article est rédigé dans le cadre du projet scientifique *Les langues, les littératures et les cultures romanes et slaves en contact et en divergence* N° 1001-13-01 approuvé par la Faculté de philosophie de l'Université de Niš, et soutenu par l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) et l'Ambassade de France en Serbie.

BIBLIOGRAPHIE

- CECRL. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Chaves, Rose-Marie, Favier Lionel, Pélissier Soizic. 2015. *L'interculturel en classe*. Grenoble : FLE, Presses universitaires de Grenoble.
- Courtyllon, Janine. 2003. *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.
- Cuq Jean-Pierre et Gruca Isabelle. 2009. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Dollez Catherine, Pons Sylvie. 2013. *Alter Ego + 3, méthode de français, B1*. Paris : Hachette.
- Durbaba, Olivera. 2011. *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Grand-Clément Odile, Volte Aline, Gallier Thierry et Moore Vicki. 2005. *Belleville 3, méthode de français*. Paris : Didier.
- Hirschsprung Nathalie, Tricot Tony, van der Meulen Mahias et Garcia Emanuelle. 2018. *Cosmopolite 3, méthode de français, B1*. Paris : Hachette.
- Ignjatović, Nataša. « L'interculturel et le thème de la discrimination en cours de FLE » dans *DEAF 2 (Dire, Écrire, Agir en français), La langue et la littérature à l'épreuve du temps*, 2013, p. 419-427. Kragujevac, Université de Kragujevac, Faculté des lettres et des Arts.
- Ignjatović, Nataša. « Travailler la compétence interculturelle en cours de FLE » dans *Philologia Mediana, VII, 7*, 2015, p. 463-473. Niš, Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet.
- Ignjatović, Nataša. « La dimension culturelle/interculturelle dans les manuels de FLE » dans *Analogies et interactions au sein des études romanes*, 2020, p. 235-251. Skopje, Université « Sts Cyrille et Méthode, Faculté de philologie « Blaže Koneski ».
- Loiseau Yves, Cocton Marie-Noëlle, Landier Mathilde et Dintilhac Anneline. 2010. *Latitudes 3, méthode de français, B1*. Paris : Didier.
- Zarate, Geneviève. 1986. *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.
- Zarate, Geneviève. 2012. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Essais, Collections CREDIF. Paris : Didier.
- Windmüller, Florence. 2011. *Français langue étrangère (FLE) : L'approche culturelle et interculturelle*. Paris : Belin.

Corpus pédagogique

- Dollez Catherine, Pons Sylvie. 2013. *Alter Ego + 3, méthode de français, B1*. Paris : Hachette.
- Grand-Clément Odile, Volte Aline, Gallier Thierry et Moore Vicki. 2005. *Belleville 3, méthode de français*. Paris : Didier.
- Hirschsprung Nathalie, Tricot Tony, van der Meulen Mahias et Garcia Emanuelle. 2018. *Cosmopolite 3, méthode de français, B1*. Paris : Hachette.
- Loiseau Yves, Cocton Marie-Noëlle, Landier Mathilde et Dintilhac Anneline. 2010. *Latitudes 3, méthode de français, B1*. Paris : Didier.

USMENO IZRAŽAVANJE I INTERKULTURALNA KOMPETENCIJA NA ČASU FRANCUSKOG KAO STRANOG JEZIKA

Interkulturalne i transkulturalne teme koje omogućavaju učeniku da relativizuje svoj pogled na svet, de prevaziđe svoj etnocentrizam kako bi bolje razumeo Drugoga mogu se pokazati kao motivišuće za pokretanje usmenog izražavanja. Rad na času sa ovakvim temama ima dvostruki cilj: podsticanje usmenog izražavanja i razvijanje kritičkog mišljenja jer su to teme koje mogu da pobude interesovanje i radoznalost za učešće u razgovoru. Budući da su udžbenici izvor koji se puno koristi na času, mislimo da bi bilo dobro izabrati neke od dokumenata koji se nalaze u savremenim udžbenicima za francuski kao strani jezik koji bi mogli da podstaknu usmeno izražavanje i interkulturalno promišljanje. Cilj ovog rada je dakle isticanje izabranih dokumenata prožetih interkulturalnom dimenzijom a koji se nalaze u savremenim udžbenicima nivoa B1 (Cosmopolite 3, Alter Ego + 3, Latitudes 3 i Belleville 3) kako bi se videlo na koji način mogu biti upotrebljeni na času u cilju razvijanja kritičkog i interkulturalnog promišljanja i usmenog izražavanja. Izabrali smo dakle neke dokumente sa interkulturalnim/transkulturalnim temama koji bi mogli da pokrenu na usmeno izražavanje i podstaknu učenike da reaguju i/ili komuniciraju međusobno.

Ključne reči: usmeno izražavanje, udžbenici, interkulturalna kompetencija, francuski kao strani jezik

PROMOTION DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE AUX ÉCOLES PRIMAIRES EN SERBIE : ENJEUX, DÉFIS ET PERSPECTIVES DU PROJET *FLEURS*

UDC 811.133.1'243:373.3(497.11)

Vanja Manić Matić, Nataša Radusin Bardić

Université de Novi Sad, Faculté de Philosophie et Lettres,
Département d'études romanes, Novi Sad, Serbie

ORCID iDs: Vanja Manić Matić

<https://orcid.org/0000-0002-9814-2220>

Nataša Radusin-Bardić

<https://orcid.org/0000-0002-5661-7419>

Résumé. *Cet article a pour objectif de présenter le projet FLEURS (Français Langue Étrangère au niveau préUniversitaire en Serbie, 2022–2024), initié par le Département d'études romanes de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Novi Sad et soutenu par l'Agence Universitaire de la Francophonie – Europe Centrale et Orientale (AUF-ECO) ainsi que par l'Institut français de Serbie (IFS). Ce projet visait à faciliter l'insertion professionnelle des jeunes diplômés en langue et littérature françaises de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Novi Sad dans le secteur préuniversitaire, tout en promouvant l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans les écoles primaires serbes où cette langue n'était pas encore officiellement proposée.*

Dans le cadre de ce projet, au cours des années scolaires 2022/23 et 2023/24, environ 60 élèves de 3^e et 4^e classe (9–11 ans) de deux écoles primaires de Novi Sad ont bénéficié de cours facultatifs gratuits de français, dispensés par trois stagiaires sous supervision universitaire. Cet article présente un premier bilan du projet et explore le principal défi rencontré : comment assurer la continuité pédagogique des cours de français avec la même génération d'élèves après la fin du projet.

Mots-clés : *français langue étrangère, didactique du français langue étrangère, enseignement primaire, enseignement précoce du français langue étrangère, apprenants serbophones du français langue étrangère*

Submitted September 5, 2024; Accepted October 10, 2024

Corresponding author: Vanja Manić Matić

Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Dr. Zorana Đinđića 2, 21102 Novi Sad, Serbia

E-mail: vanja.manic.matic@ff.uns.ac.rs

I. INTRODUCTION

Le plurilinguisme est l'un des principaux objectifs de la politique linguistique du Conseil de l'Europe (Cuq 2003 : 196). Ce concept est défini comme le « répertoire linguistique dynamique et évolutif d'un apprenant », contrairement au multilinguisme, qui se réfère à « la coexistence de différentes langues au niveau social et individuel » (Conseil de l'Europe 2018 : 28). Évidemment, la promotion de la diversité linguistique exige, entre autres, que les institutions éducatives offrent une large gamme de langues et permettent aux apprenants de développer des compétences plurilingues (Conseil de l'Europe 2001 : 11).

Selon le rapport *Key data on teaching languages at school in Europe – 2023 edition. Eurydice report* (dont les données ne sont pas disponibles pour la Serbie), élaboré par la Commission européenne, l'Agence exécutive européenne pour l'éducation et la culture, et le réseau Eurydice, le pourcentage d'élèves apprenant le français langue étrangère (FLE) a légèrement diminué entre 2013 et 2020 dans certains pays, comme en Tchéquie et en Slovaquie, tout en augmentant légèrement en Espagne et au Portugal. En revanche, le pourcentage d'élèves apprenant l'allemand comme langue étrangère est resté généralement stable dans la plupart des pays européens (European Commission / EACEA / Eurydice 2023 : 92–95). Le rapport souligne également que, dans l'Union européenne, le français est la deuxième langue étrangère la plus enseignée dans l'éducation primaire et au premier cycle de l'éducation secondaire. De plus, environ un tiers des pays européens ont des réglementations stipulant que toutes les écoles doivent proposer le français à au moins un niveau d'enseignement (*ibid.* 92).

En Serbie, le français a longtemps bénéficié d'un statut privilégié en raison d'une longue tradition de son enseignement. Cependant, « la place qu'elle occupe aujourd'hui dans le système éducatif n'est pas enviable, compte tenu de la mondialisation et des politiques linguistiques non seulement dans ce pays, mais aussi dans le monde entier » (Manić-Matić et Popović 2021, 50).

Notre article a pour objectif de présenter le projet FLEURS (*Français Langue Étrangère au niveau préUniversitaire en Serbie*), initié par le Département d'études romanes de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Novi Sad, avec le soutien de l'Agence Universitaire de la Francophonie – Europe Centrale et Orientale (AUF-ECO) et de l'Institut français de Serbie (IFS). Ce projet avait pour but de promouvoir l'enseignement/apprentissage du FLE dans les écoles primaires serbes où cette langue n'était pas encore officiellement proposée. Avant de détailler le projet, nous présenterons les données statistiques officielles relatives à l'enseignement des langues étrangères dans les écoles primaires et secondaires en Serbie, qui ont conduit à la création de ce projet.

2. DONNÉES STATISTIQUES SUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES ET SECONDAIRES EN SERBIE

Sur le site officiel de l'Institut de statistique de la République de Serbie, on trouve, entre autres, toutes les données statistiques officielles concernant le système scolaire de ce pays¹, allant du niveau préscolaire à l'éducation continue des adultes (RZS 2024a). Dans les sections consacrées à l'enseignement primaire et secondaire, les chiffres clés montrent

¹ À l'exception de la Province autonome de Kosovo-et-Métochie dont les données statistiques ne sont pas disponibles depuis 1999 (cette note apparaît en bas de page de tous les documents statistiques officiels).

les tendances négatives dans le nombre d'élèves inscrits (par sexe) depuis les années 2010 jusqu'à aujourd'hui, comme l'illustrent les graphiques ci-dessous :

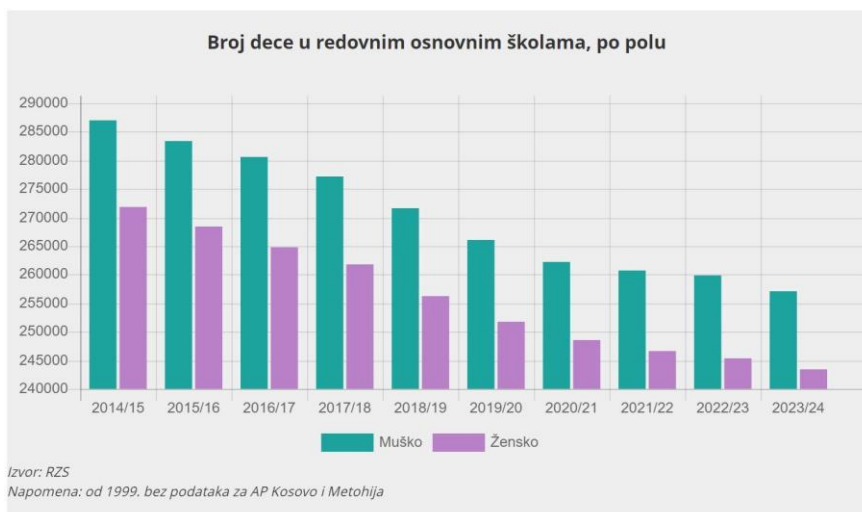


Fig. 1 Nombre d'élèves (par sexe) dans l'enseignement primaire en Serbie pour les années scolaires 2014/15 à 2023/24 (les garçons sont indiqués en vert et les filles en violet) (RZS 2024b)

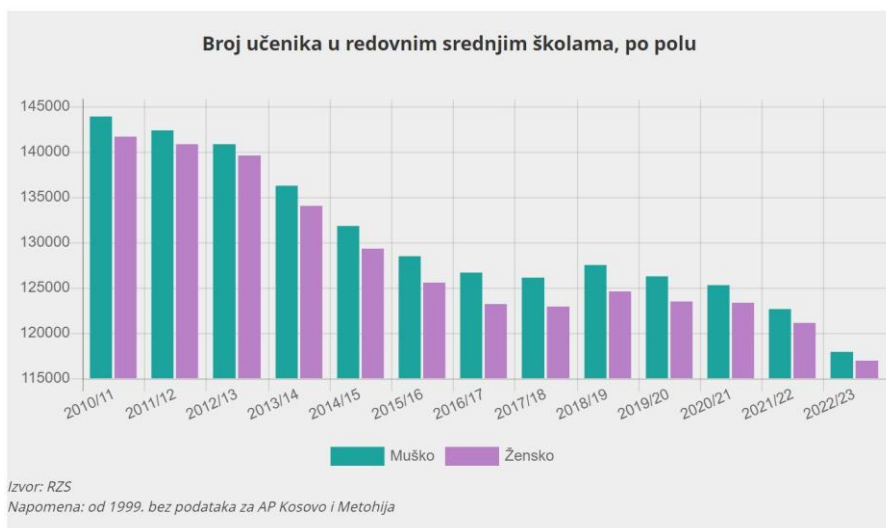


Fig. 2 Nombre d'élèves (par sexe) dans l'enseignement secondaire en Serbie pour les années scolaires 2010/11 à 2022/23 (les garçons sont indiqués en vert et les filles en violet) (RZS 2024d)

À titre d'exemple, pour l'année scolaire 2014/15, le nombre total d'élèves inscrits dans l'enseignement primaire en Serbie était de 558 869, tandis qu'en 2023/24, ce chiffre est tombé à 500 514 (RZS 2024c). Parallèlement, le nombre total d'élèves inscrits dans l'enseignement secondaire est passé de 258 864 en 2014/15 à 220 375 en 2023/24 (RZS 2024e). Alors que le nombre d'écoles secondaires publiques a diminué (458 écoles en 2014/15 contre 444 écoles en 2023/24), le nombre d'écoles secondaires privées est resté stable (48 écoles en 2014/15 contre 49 écoles en 2023/24), avec une nette augmentation du nombre d'élèves inscrits dans ces établissements privés (2 294 élèves en 2014/15 contre 5 048 en 2023/24) (*ibid.*).

La diminution du nombre d'élèves inscrits dans les écoles publiques, observée au fil des années, est certainement due, entre autres, à des raisons démographiques (baisse de la natalité) ainsi qu'à des raisons économiques (migration de la population vers les pays de l'Ouest à la recherche de meilleures opportunités professionnelles). Sans chercher d'autres facteurs pouvant expliquer cette tendance négative, nous souhaiterions examiner comment cette réalité statistique, en conjonction avec la politique linguistique du pays, influe sur l'apprentissage des langues étrangères, notamment du français.

Pour ce faire, nous avons d'abord examiné le nombre d'élèves en primaire en fonction de leur première langue étrangère choisie (anglais, français, allemand ou russe) en première classe (à l'âge de 7 ans), puis en fonction de leur deuxième langue étrangère choisie (anglais, français, allemand, russe, italien, espagnol ou autre) en cinquième classe (à l'âge de 11 ans). Il est à noter que, sauf exceptions, le choix des langues étrangères effectué au niveau primaire est généralement maintenu au niveau secondaire lorsque le programme scolaire prévoit l'enseignement de deux langues étrangères. Comme attendu, en raison des effets de la mondialisation, une grande majorité d'élèves choisit l'anglais comme première langue étrangère : pour l'année scolaire 2021/22, 492 662 élèves, soit 97,51%, ont opté pour l'anglais, viennent ensuite le français avec 6 330 élèves (1,25%), l'allemand avec 4 627 élèves (0,92%) et enfin le russe avec 1 619 élèves (0,32%) (RZS 2023). En revanche, la répartition des élèves selon la deuxième langue étrangère est plus diversifiée, avec l'allemand en tête de la liste : pour l'année scolaire 2021/22, 126 618 élèves, soit 50,37%, ont choisi l'allemand comme deuxième langue étrangère, viennent ensuite le français avec 60 916 élèves (24,24%), le russe avec 43 771 élèves (17,42%), l'italien avec 8 714 élèves (3,47%), l'anglais avec 6 124 élèves (2,44%), l'espagnol avec 5 131 élèves (2,04%) et 20 élèves (0,01%) pour qui la deuxième langue étrangère n'est pas spécifiée (*ibid.*). En comparant ces résultats à ceux de l'année scolaire 2013/14, nous observons une augmentation constante du nombre d'élèves optant pour l'allemand en tant que deuxième langue étrangère (+10,31%), au détriment du français (-4,09%), du russe (-2,19%), de l'anglais (-2,09%), de l'italien (-1,74%) et de l'espagnol (-0,19%) (*ibid.*).

Après avoir analysé les tendances relatives au choix de la deuxième langue étrangère dans les écoles primaires, nous examinerons maintenant les données statistiques pour l'enseignement secondaire dans les établissements où la deuxième langue étrangère est proposée. La répartition des élèves apprenant les langues étrangères dans l'enseignement secondaire en fonction des langues choisies reflète des tendances similaires à celles observées au niveau primaire : pour l'année scolaire 2021/22, 36 627 élèves, soit 45,42%, ont eu l'allemand comme deuxième langue étrangère, le français suit avec 21 440 élèves (26,59%), puis le russe avec 11 415 élèves (14,16%), l'italien avec 4 915 élèves (6,09%), l'anglais avec 3 834 élèves (4,75%), l'espagnol avec 1 086 élèves (1,35%) et pour 1 324 élèves (1,64%) la deuxième langue étrangère n'est pas spécifiée (RZS 2022a). De plus, en

comparant ces résultats à ceux de l'année scolaire 2013/14, nous constatons des évolutions similaires à celles observées au niveau primaire : l'allemand continue de gagner en popularité (+8,42%) tandis que le français (-6,08%) et le russe (-2%) enregistrent une diminution. Les autres langues montrent des variations plus modérées, avec une légère augmentation de l'italien (+0,94%) et une légère diminution de l'anglais (-1,55%) et de l'espagnol (-0,19%) (*ibid.*).

Les tendances générales évoquées précédemment, qui s'appliquent à l'ensemble de la République de Serbie, révèlent des variations importantes lorsque les données sont examinées par région statistique. Il convient de préciser qu'il y a quatre régions statistiques à considérer, à l'exclusion de la région du Kosovo-et-Métochie pour laquelle les données statistiques ne sont pas disponibles, à savoir : la région de Belgrade, la région de Voïvodine, la région de la Choumadie et de la Serbie de l'Ouest, et la région de la Serbie du Sud et de l'Est. Les données disponibles sur le site de l'Institut de statistique de la République de Serbie révèlent que la répartition des élèves dans l'enseignement secondaire selon la deuxième langue étrangère choisie est similaire dans la région de Belgrade et dans la région de la Choumadie et de la Serbie de l'Ouest par rapport à la moyenne nationale. Pour l'année scolaire 2021/22, l'allemand a été choisi comme deuxième langue étrangère par environ 40 à 43% des élèves dans ces deux régions – suivent, par ordre décroissant, le français (27 à 32 % des élèves), le russe (10 à 18%), l'italien (5 à 9%), l'anglais (environ 3 %) et l'espagnol (environ 2%) (*ibid.*). En revanche, dans la région de la Serbie du Sud et de l'Est, la situation est plus favorable à l'enseignement du français : pour l'année scolaire 2021/22, une majorité des élèves a opté pour le français comme deuxième langue étrangère (36,65%), suivi par l'allemand (32,11%), le russe (14,56%), l'anglais (10,06%), l'italien (4,87%) et l'espagnol (0,12%) (à noter qu'il reste encore 1,63% des élèves pour lesquels la deuxième langue étrangère n'est pas spécifiée) (*ibid.*). À l'opposé de cette tendance observée au sud et à l'est du pays, la région de Voïvodine présente un fort déséquilibre dans la répartition des élèves de l'enseignement secondaire en ce qui concerne la deuxième langue étrangère, avec une nette prédominance de l'allemand : pour l'année scolaire 2021/22, une large majorité des élèves a eu l'allemand comme deuxième langue étrangère (66,03%), suivi par le russe (13,12%), le français (10,76%), l'italien (5,78%), l'anglais (3,83%) et l'espagnol (0,17%) (à noter qu'il reste encore 0,3% des élèves pour lesquels la deuxième langue étrangère n'est pas spécifiée) (*ibid.*). Pour comprendre à quel point l'enseignement des langues étrangères autres que l'allemand est menacé dans la région de Voïvodine, il suffit de comparer ces résultats avec ceux de l'année scolaire 2013/14 : on constate alors une nette augmentation du nombre d'élèves optant pour l'allemand (+9,54%) au détriment du français (-2,64%), de l'anglais (-1,85%), du russe (-1,64%), de l'espagnol (-1,99%) et de l'italien (-0,96%) (*ibid.*). Bien évidemment, face à de telles disproportions, particulièrement marquées dans la région de Voïvodine pour des raisons historiques, géostratégiques, politiques et économiques, la question du choix de la deuxième langue étrangère au sens propre du terme se pose de manière critique. Il semble en effet que ce choix soit en réalité moins une option libre pour les élèves qu'une imposition de la part des établissements scolaires, en accord avec la politique linguistique du pays, mais aussi avec les tendances généralement observées dans cette partie de l'Europe.

3. PROJET *FLEURS* (2022–2024)

Conscients des effets négatifs à long terme des tendances observées dans l'enseignement des langues étrangères autres que l'anglais et l'allemand dans les écoles primaires et secondaires en Serbie, et désireux de promouvoir l'enseignement du français langue étrangère en Serbie, notamment dans la Province autonome de Voïvodine où le statut de cette langue est particulièrement menacé, une équipe du Département d'études romanes de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Novi Sad a lancé en 2022 un projet intitulé *Insertion professionnelle des étudiants en fin d'études de licence et des jeunes diplômés, renforcement des compétences professionnelles des étudiants en master FLE inscrits à la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Novi Sad et création de nouveaux partenariats avec le préuniversitaire, dans une optique de promotion du français langue étrangère à l'école primaire : FLEURS (Français Langue Étrangère au niveau préUniversitaiRe en Serbie)*.

Ce projet a bénéficié du soutien financier de l'Agence Universitaire de la Francophonie – Europe Centrale et Orientale (AUF-ECO) et a pu être réalisé grâce à deux conventions de subvention signées entre cet organisme et la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Novi Sad, en 2022 et en 2023. Il a également reçu une reconnaissance et un encouragement marqués de la part de l'Institut français de Serbie. Comme le nom complet du projet l'indique, ses objectifs étaient multiples. Ils seront explicités plus en détail dans les pages suivantes, ainsi que le contexte général et l'implémentation du projet, son déroulement et ses résultats, ses défis et ses perspectives.



Fig. 3 Logo du projet *FLEURS* (2022–2024)

3.1. Contexte local

Novi Sad est le chef-lieu de la Province autonome de Voïvodine et la deuxième plus grande ville de Serbie après Belgrade. Selon les données du recensement de 2022, la ville de Novi Sad compte 260 438 habitants *intra-muros* et 368 967 habitants dans son agglomération (RZS 2022b). D'après les données disponibles sur le site du Ministère de l'éducation de la République

de Serbie pour l'année scolaire 2023/24, la ville *intra-muros* dispose de 21 écoles primaires où 2 268 élèves de 5^e classe sont répartis selon la deuxième langue étrangère choisie de la manière suivante : 1 689 élèves (74,47%) apprennent l'allemand, 329 élèves (14,51%) le russe, 201 élèves (8,86%) le français, 30 élèves (1,32%) l'italien et 19 élèves (0,84%) l'anglais (Ministarstvo prosvete Republike Srbije 2024). Parmi ces 21 écoles primaires, l'allemand est proposé comme deuxième langue étrangère dans 19 écoles (90%), le russe dans 11 écoles (52%), le français dans 6 écoles (28,57%), l'italien dans 1 école (4,76%), et l'anglais dans 1 école (4,76%) (*ibid.*). Bien que les données officielles indiquent que le français est enseigné dans 6 écoles primaires, en réalité, seulement 4 établissements (soit 19,05%) proposent le français comme deuxième langue étrangère à un nombre significatif d'élèves, avec des effectifs allant de 22 à 69 élèves en 5^e classe. Dans deux autres écoles, le nombre d'élèves apprenant le français est beaucoup plus réduit, se situant entre 1 et 6 élèves de 5^e classe.

3.2. Description et implémentation du projet

Compte tenu du contexte local décrit ci-dessus et de la baisse observée depuis plusieurs années dans le nombre d'étudiants inscrits en langue et littérature françaises à la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Novi Sad (Manić-Matić et Popović, 2021, p. 57), l'équipe du projet FLEURS avait un double objectif. D'une part, elle visait à encourager et faciliter l'insertion professionnelle des jeunes diplômés en langue et littérature françaises dans le secteur préuniversitaire. D'autre part, elle souhaitait contribuer à la promotion de l'apprentissage précoce du français langue étrangère en proposant des cours facultatifs dans deux écoles primaires de Novi Sad où cette langue n'était pas encore enseignée officiellement. Suite aux enquêtes menées auprès des responsables des écoles, des institutrices et des parents d'élèves intéressés par ce type de cours, le choix s'est porté sur l'école primaire « Žarko Zrenjanin » et l'école primaire « Kosta Trifković ».

Grâce au soutien financier de l'AUF-ECO, durant le second semestre de l'année scolaire 2022/23, une classe de 3^e dans chaque établissement sélectionné a pu bénéficier des cours facultatifs de français. En tout, environ 60 élèves âgés de 9 à 10 ans, répartis dans deux classes, ont participé à ces cours, intégrés à l'emploi du temps existant. Les cours étaient organisés deux fois par semaine, chaque session durant 45 minutes. Ces cours ont été dispensés par deux stagiaires, étudiantes en fin de cycle de la licence en langue et littérature françaises avec une autre langue et culture romanes (italien ou espagnol) de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Novi Sad. Après une évaluation positive de la première année du projet et une nouvelle convention de subvention signée avec l'AUF-ECO, les mêmes élèves ont continué à suivre les cours facultatifs de français en classe de 4^e durant le second semestre de l'année scolaire 2023/24. Par ailleurs, une nouvelle stagiaire, au profil similaire à celui des précédentes, a rejoint le projet pour assurer les cours. Comme ses prédécesseuses, cette nouvelle stagiaire a effectué son stage dans le cadre du projet FLEURS sous la supervision universitaire de deux enseignantes spécialisées en didactique du français langue étrangère à la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Novi Sad. Ce soutien pédagogique permanent avait pour but de mieux encadrer et organiser les cours, de permettre aux stagiaires de développer leurs capacités et d'assurer la qualité de l'enseignement proposé aux élèves. Il visait également à rendre les stagiaires de plus en plus autonomes au fil de leur stage.

Il convient de noter que le choix de la tranche d'âge des élèves bénéficiaires de ces cours facultatifs de français n'était pas aléatoire. Étant donné que les élèves choisissent généralement l'anglais comme première langue étrangère en 1^{ère} année et l'allemand

comme deuxième langue étrangère en 5^e année de l'école primaire, nous avons estimé que la période entre la 3^e et la 5^e année était cruciale et que ce laps de temps pourrait permettre de mener des négociations en parallèle pour ouvrir une classe de français et y inscrire, dès son ouverture, les élèves ayant suivi les cours facultatifs de français pendant deux ans.

Avant d'exposer plus en détail le déroulement du projet et ses résultats, il est important de souligner que l'implémentation du projet était très complexe, à plusieurs niveaux. Après avoir obtenu l'approbation du Comité scientifique et pédagogique de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Novi Sad (№ 02-33/39 du 6 juillet 2022) et le soutien financier de l'AUF-ECO, plusieurs démarches administratives et organisationnelles ont été nécessaires pour assurer sa bonne mise en œuvre dans les écoles primaires ciblées. Parmi celles-ci, les déclarations d'engagement des partenaires potentiels, faites au cours de l'élaboration du projet, ont dû être officialisées par des accords mutuels entre les différents acteurs impliqués (conventions de subvention signées à deux reprises entre la faculté et l'AUF-ECO ; accords de coopération entre la faculté et les deux écoles primaires partenaires du projet ; engagement des stagiaires par l'intermédiaire d'une coopérative étudiante ; obtention d'autorisations parentales pour la participation des élèves aux cours facultatifs de français, ainsi que pour l'enregistrement et l'utilisation de leur image dans le but de promouvoir l'apprentissage/enseignement du français langue étrangère dans les écoles primaires en Serbie).

3.3. Coordination et déroulement du projet

Étant donné la complexité du projet, il va de soi que sa gestion a été particulièrement exigeante, tant sur le plan pédagogique qu'administratif. Le bon déroulement du projet dépendait largement d'une communication efficace entre toutes les parties impliquées : négociations et coordination avec les responsables et les institutrices des écoles primaires ciblées, ainsi qu'avec les stagiaires concernant l'emploi du temps des cours ; suivi pédagogique du stage assuré tout au long de sa durée par deux enseignantes spécialisées en didactique du français langue étrangère à la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Novi Sad ; soumission à l'AUF-ECO des rapports d'exécution scientifique et financier relatifs à la réalisation du projet ; négociations avec les représentants de l'Institut français de Serbie pour la concrétisation de leur soutien au projet (matériel pédagogique) ; discussions avec les parents d'élèves concernant l'investissement des élèves en dehors des cours facultatifs pour la réalisation des devoirs etc. Il est également important de noter que les institutrices des classes sélectionnées ont dû faire de nombreuses concessions. En effet, les cours facultatifs de français pouvaient seulement être intégrés dans l'emploi du temps existant des élèves, ce qui pouvait parfois impacter négativement les cours réguliers. Les institutrices des classes choisies étaient présentes à chaque session, non seulement pour se familiariser avec le français, mais surtout pour assurer la discipline et garantir le bon déroulement des cours.

Avant le début des cours, les stagiaires ont bénéficié d'une formation incluant plusieurs éléments essentiels. Celle-ci comprenait, entre autres, l'observation de cours de français, l'élaboration de fiches pédagogiques, ainsi que des rencontres avec les institutrices et les élèves des classes concernées. L'objectif de cette formation était de permettre aux stagiaires de mieux comprendre l'organisation interne du système éducatif primaire, le travail des institutrices, leur rôle dans la motivation des élèves et la gestion de la discipline en classe. Cette formation visait également à sensibiliser les stagiaires aux compétences pédagogiques et psychologiques polyvalentes indispensables pour assurer le bon déroulement des activités en classe, en complément des compétences spécifiques à la didactique du FLE, adaptées aux élèves de 9 à

10 ans et, par la suite, de 10 à 11 ans. Cette phase préparatoire a aussi permis aux stagiaires de se familiariser avec le rythme de travail et les modalités d'organisation propres à chacune des deux écoles partenaires du projet.

Comme indiqué dans la description du projet, la réalisation des cours a été confiée, durant la première année scolaire 2022/2023, à deux stagiaires, intervenant en binôme deux fois par semaine dans deux écoles primaires pour des sessions de 45 minutes chacune, avec environ 60 élèves de 3^e classe (âgés de 9 à 10 ans) au total. Pour la deuxième année scolaire 2023/2024, cette tâche a été attribuée à une seule stagiaire, qui a maintenu le même rythme d'intervention, avec toujours la même génération d'élèves, soit environ 60 élèves de 4^e classe (âgés de 10 à 11 ans) au total. Les activités organisées en cours ont été inspirées par les méthodes de FLE suivantes : *Vitamine 1* (Martin et Pastor 2009a, 2009b, 2009c) et *Zigzag 1* (Vanthier et Schmitt 2010, Vanthier 2011a, 2011b). Elles portaient sur les sujets généralement abordés au début de l'apprentissage d'une langue étrangère : identifier des mots transparents, saluer, s'initier aux rituels de la classe et comprendre des consignes simples, s'entraîner à la compréhension à partir d'indices sonores et situationnels, se présenter, présenter un/e camarade de classe, compter (au début jusqu'à 10, puis jusqu'à 20 et ensuite jusqu'à 50), apprendre l'alphabet français, identifier et décrire un objet (*Qu'est-ce que c'est ? De quelle couleur... ?*), savoir nommer le matériel scolaire, dire les couleurs, identifier/nommer des animaux de la ferme, identifier une personne et dire son âge (*Qui est-ce ? Quel âge tu as ?*), exprimer ses goûts (*Qu'est-ce que tu aimes ? Qu'est-ce que tu n'aimes pas ?*), présenter sa famille, décrire une personne, dire les jours de la semaine, dire les mois de l'année, savoir nommer les matières scolaires en français et remplir l'emploi du temps (*mathématiques, français, anglais, arts plastiques...*), savoir nommer quelques vêtements (*un tee-shirt, un pantalon, des baskets...*), demander poliment et remercier, apprendre à utiliser la construction *il y a...*, chanter la chanson *Frère Jacques*, identifier quelques formes géométriques, lire/écrire des dialogues, lire et comprendre un bref courriel, etc.

Étant donné que l'une des antennes de l'Institut français, rattachée à l'Ambassade de France en Serbie, existe à Novi Sad depuis déjà 20 ans, son soutien a été très important pour la réalisation du projet. De plus, la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Novi Sad collabore depuis plusieurs années avec cette institution dans les domaines linguistique et culturel. Par ailleurs, l'un des objectifs du projet était justement de créer un réseau d'institutions francophones, d'immerger les futurs professeurs de FLE et leurs élèves dans un contexte francophone élargi, et de leur faire découvrir les atouts et les valeurs du monde francophone. Ainsi, de nombreux ateliers de FLE ont été organisés à l'Institut français de Novi Sad, impliquant cette fois-ci les stagiaires de FLE de l'Institut français de Serbie – antenne de Novi Sad. Les élèves ont bénéficié de visites organisées des expositions et des ressources disponibles à la plateforme *IFCinéma* de l'Institut français. En outre, lors de l'inauguration d'une des expositions organisées à l'antenne de l'Institut français à Novi Sad (*Caravane du climat 4.0*, le 22 mars 2023), l'un des directeurs des écoles partenaires du projet, une institutrice et les élèves ont eu l'occasion de rencontrer les représentants de l'Ambassade de France en Serbie, qui ont salué le projet FLEURS, échangé avec les participants et valorisé leur engagement envers la culture et la langue françaises.

3.4. Résultats du projet

L'un des principaux mérites du projet FLEURS est d'avoir permis la création de nouveaux partenariats entre la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Novi Sad et deux écoles primaires, dans le but de promouvoir l'enseignement/apprentissage du

FLE dans des établissements scolaires où cette langue n'était pas encore proposée aux élèves. Ce projet a contribué à l'ouverture de nouveaux horizons pour les étudiants de FLE en matière d'orientation professionnelle. L'immersion dans un contexte francophone élargi, ainsi que le soutien matériel et professionnel fourni, visait à encourager les étudiants à poursuivre une carrière dans le domaine de l'enseignement du FLE à la fin de leurs études.

Sous la supervision universitaire mentionnée précédemment, cette première expérience professionnelle de nos stagiaires a permis à environ 60 élèves de découvrir le français et d'apprendre leurs premiers mots dans cette langue. Il est également important de noter que, pour la réalisation des cours de français, les stagiaires s'exprimaient uniquement en français, ce qui a permis à la plupart des élèves de développer un réflexe à s'exprimer spontanément dans cette langue. Dans ce projet, il était primordial de créer une atmosphère entièrement francophone. Bien que cela n'ait pas été facile au début, les élèves se sont progressivement habitués à répondre et à réagir en français, que ce soit par la communication verbale ou non verbale. Le français est devenu une partie intégrante de leur quotidien, créant des réactions spontanées et agréables. Ils ont développé un véritable enthousiasme pour le français, au point de l'intégrer dans plusieurs spectacles scolaires, tels que ceux de fin d'année, la célébration de la Journée européenne des langues, ainsi que dans des représentations destinées à leurs parents et à leurs institutrices.

3.5. Défis du projet

Après ce premier bilan du projet, il est essentiel de souligner le principal défi à relever : comment assurer la continuité pédagogique des cours de français avec la même génération d'élèves après la fin du projet ? Il se trouve que cette question dépend moins du bon déroulement du projet lui-même que de la politique linguistique de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en vigueur. En effet, pour diverses raisons évoquées précédemment, cette politique est peu favorable à la promotion du français dans les établissements scolaires dans la Province autonome de Voïvodine. D'où l'importance d'assurer, en parallèle, une bonne communication entre les institutions, les partenaires et les autorités locales, ainsi que de sensibiliser constamment toutes les parties prenantes à l'importance de l'enseignement/apprentissage du français et aux bénéfices potentiels de l'introduction à long terme de cette langue comme matière optionnelle obligatoire dans les écoles où elle n'est pas encore proposée.

Grâce à une initiative indépendante des parents d'une autre génération d'élèves, le français a été introduit en tant que deuxième langue étrangère dans une école partenaire du projet, à partir de l'année scolaire 2023/24. Dans ce cas, la voix des parents francophiles a été entendue, permettant aux élèves d'avoir un véritable choix pour leur deuxième langue étrangère. Cela donne de l'espoir à tous ceux pour qui ce choix reste encore illusoire. Dans cette école, les élèves ayant suivi des cours facultatifs de français dans le cadre de notre projet pourront continuer à apprendre cette langue en 5^e année en 2024/25. En revanche, malgré nos efforts, les élèves de l'autre école primaire partenaire du projet ne pourront pas, pour l'instant, bénéficier de cette option. Pour eux, la poursuite de l'apprentissage de cette langue en 5^e année sera possible uniquement sous la forme d'une activité complètement extrascolaire, qui, de surcroît, ne pourra plus être gratuite.

4. CONCLUSION

Étant donné que la diminution du nombre d'apprenants du français à tous les niveaux de scolarisation en République de Serbie ne peut être résolue sans aborder le problème du manque de diversité dans les langues proposées en tant que matières optionnelles obligatoires dans les établissements scolaires – un manque résultant lui-même de politiques linguistiques restrictives – il nous paraît urgent de raviver l'intérêt des écoles pour l'enseignement/apprentissage du français en tant que deuxième langue étrangère et d'encourager les élèves et leurs parents à choisir cette langue. Notre projet nous a montré que l'enthousiasme des parties prenantes, bien que précieux, ne garantit pas des changements systémiques, mais aussi que la conjonction de différents facteurs menés dans ce sens donne bien des résultats tangibles.

Bien que des réformes profondes dans les politiques linguistiques ne puissent être envisagées qu'à travers des stratégies développées à long terme par les autorités ministérielles dans le domaine de l'éducation et de la politique linguistique du pays, nous avons également un rôle à jouer. Le rapprochement de l'université au milieu préuniversitaire, animé par le besoin commun de promouvoir l'enseignement/apprentissage du français, avec le soutien des institutions francophones (AUF-ECO, Institut français de Serbie), au profit de nouvelles générations d'élèves et d'étudiants de FLE, contribue certainement à l'éducation plurilingue et interculturelle dans la Province autonome de Voïvodine, un milieu traditionnellement multiethnique. En unissant nos efforts, nous augmentons nos chances d'influencer les autorités pour corriger le fort déséquilibre existant dans la répartition des élèves selon leur deuxième langue étrangère choisie, et de (re)donner un véritable choix de la deuxième langue étrangère dans ce contexte précis, au sens propre du terme.

RÉFÉRENCES

- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECRL). Strasbourg : Unité de Politiques Linguistiques. Consulté le 1^{er} août 2024. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.
- Conseil de l'Europe. 2018. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Programme des Politiques Linguistiques, Division des Politiques éducatives, Service de l'Éducation. Consulté le 1^{er} août 2024. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>.
- Cuq, J.-P. (dir.). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, S.E.J.E.R.
- European Commission / EACEA / Eurydice. 2023. *Key data on teaching languages at school in Europe – 2023 edition. Eurydice report*. Luxembourg : Publications Office of the European Union. Consulté le 1^{er} août 2024. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e0f69418-d915-11ed-a05c-01aa75ed71a1/language-en>.
- Manić-Matić, Vanja, et Nataša Popović. 2021. « L'enseignement universitaire du français en Serbie : défis et perspectives ». In *Enseignement/apprentissage du français dans les Balkans : Points de vue et études de cas*, edited by Ksenija Djordjevic Léonard et Jovan Kostov, 49–63. *Lingue d'Europa e del Mediterraneo 15. Sezione VIII, Didattica delle lingue moderne*. Roma : Aracne (Volume publié avec le concours de l'EA 739 Dipralang, Université Paul-Valéry Montpellier 3).
- Martin, Carmen, et Dolorès-Danièle Pastor. 2009a. *Vitamine 1. Cahier d'exercices*. Paris : CLE International.
- Martin, Carmen, et Dolorès-Danièle Pastor. 2009b. *Vitamine 1. Guide pédagogique*. Paris : CLE International.
- Martin, Carmen, et Dolorès-Danièle Pastor. 2009c. *Vitamine 1. Méthode de français. Livre de l'élève*. Paris : CLE International.
- Ministarstvo prosvete Republike Srbije. 2024. „Portal otvorenih vrata.” Osnovno obrazovanje. Podaci o stranim jezicima koji se izučavaju u ustanovi. Consulté le 30 juillet 2024. <https://opendata.mpn.gov.rs/otvoreni-podaci/osnovno-obrazovanje.html>.
- Popović, Nataša, et Vanja Manić-Matić. 2019. « Éléments de réflexion sur l'enseignement/apprentissage du FLE en Voïvodine : bilan et perspectives. » *Revue TDFLE, Actes n°1*. Consulté le 1^{er} août 2024. https://doi.org/10.34745/numerev_1356

- RZS (Republički zavod za statistiku Republike Srbije). 2022a. „Broj učenika u redovnim srednjim školama koji uče strane jezike po jezicima koje uče.” Last modified July 14, 2022. Consulté le 25 juillet 2024. <https://data.stat.gov.rs/Home/Result/11030307?languageCode=sr-Latn>.
- RZS (Republički zavod za statistiku Republike Srbije). 2022b. „Srbija – Popis 2022.” Popis 2022 – Excel tabele. Consulté le 30 juillet 2024. <https://popis2022.stat.gov.rs/sr-Latn/popisni-podaci-eksel-tabele/>.
- RZS (Republički zavod za statistiku Republike Srbije). 2023. „Broj učenika u redovnim osnovnim školama prema ciklusima obrazovanja po jezicima koje uče.” Last modified June 29, 2023. Consulté le 25 juillet 2024. <https://data.stat.gov.rs/Home/Result/11020303?languageCode=sr-Latn&displayMode=table>.
- RZS (Republički zavod za statistiku Republike Srbije). 2024a. „Obrazovanje.” Podaci o svim nivoima formalnog obrazovanja. Consulté le 25 juillet 2024. <https://www.stat.gov.rs/sr-latn/oblasti/obrazovanje/>.
- RZS (Republički zavod za statistiku Republike Srbije). 2024b. „Osnovno obrazovanje.” Ključni pokazatelji: Broj dece u redovnim osnovnim školama, po polu. Consulté le 25 juillet 2024. <https://www.stat.gov.rs/sr-latn/oblasti/obrazovanje/osnovno-obrazovanje/>.
- RZS (Republički zavod za statistiku Republike Srbije). 2024c. „Osnovno obrazovanje u Republici Srbiji.” 2014/2015–2023/2024. Consulté le 25 juillet 2024. <https://publikacije.stat.gov.rs/G2024/Pdf/G202427011.pdf>.
- RZS (Republički zavod za statistiku Republike Srbije). 2024d. „Srednje obrazovanje.” Ključni pokazatelji: Broj učenika u redovnim srednjim školama, po polu. Consulté le 25 juillet 2024. <https://www.stat.gov.rs/sr-Latn/oblasti/obrazovanje/srednje-obrazovanje>.
- RZS (Republički zavod za statistiku Republike Srbije). 2024e. „Srednje obrazovanje u Republici Srbiji.” 2014/2015–2023/2024. Consulté le 25 juillet 2024. <https://publikacije.stat.gov.rs/G2024/Pdf/G202427012.pdf>.
- Vanthier, Hélène. 2011a. *Zigzag 1. A1.1. Cahier d'activités*. Paris : CLE International.
- Vanthier, Hélène. 2011b. *Zigzag 1. A1.1. Guide pédagogique*. Paris : CLE International.
- Vanthier, Hélène, et Sylvie Schmitt. 2010. *Zigzag 1. A1.1. Méthode de français*. [Livre de l'élève.] Paris : CLE International.

PROMOCIJA UČENJA FRANCUSKOG KAO STRANOG JEZIKA U OSNOVNIM ŠKOLAMA U SRBIJI: ZNAČAJ, IZAZOVI I PERSPEKTIVE PROJEKTA *FLEURS*

U našem radu nastojali smo da predstavimo projekat FLEURS (Français Langue Étrangère au niveau préUniversitaiRe en Serbie, 2022–2024) koji je pokrenuo Odsek za romanistiku Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu i koji su podržali Univerzitetska agencija frankofonije za Centralnu i Istočnu Evropu (Agence Universitaire de la Francophonie – Europe Centrale et Orientale, AUF-ECO) i Francuski institut u Srbiji (Institut français de Serbie, IFS). Projekat je imao za cilj da olakša profesionalnu integraciju mladih diplomaca Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu, kao i da omogućiti nove oblike saradnje na preduniverzitetskom nivou, kroz promociju učenja francuskog kao stranog jezika u odabranim osnovnim školama u Republici Srbiji u kojima taj jezik još uvek nije bio zvanično uvršten kao poseban predmet u grupi stranih jezika.

U okviru ovog projekta, u toku školske 2022/23. i 2023/24. godine, približno 60 učenika 3. i 4. razreda (uzrasta 9–11 godina) u dve osnovne škole u Novom Sadu imali su priliku da besplatno uče francuski u vidu fakultativne nastave koju su držale tri stažistkinje pod univerzitetskim mentorstvom. U našem radu nastojali smo da sumiramo prve rezultate projekta, kao i da razmotrimo moguće odgovore pred glavnim izazovom koji se nameće: kako obezbediti pedagoški kontinuitet časova francuskog jezika sa istom generacijom učenika na koncu projekta?

Ključne reči: francuski kao strani jezik, metodika nastave francuskog jezika, osnovna škola, rano učenje francuskog kao stranog jezika, srbofoni učenici francuskog kao stranog jezika

LE SENTIMENT NATIONAL VU L'INTERCULTURALITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE : PRÉSENCE DE LA CULTURE DE DÉPART DANS LES MANUELS DESTINÉS AUX COLLÉGIENS SERBES

UDC 371.671:811.133.1'243(497.11)

371.3:811.133.1]:316.7

Biljana Stikić

Chercheuse indépendante, Novi Sad, Serbie

ORCID iD: Biljana Stikić

 <https://orcid.org/0009-0003-5894-1137>

Résumé. *Vu une approche interculturelle, l'article aborde la présence des éléments de la culture d'origine dans les livres de l'élève qui sont utilisés dans l'enseignement du FLE aux collèges de Serbie. Il s'agit de cinq méthodes de français : Le monde de Léa et Lucas, Images de France, Nouveau Pixel, Et toi ? et Club @dos. D'après leur analyse profonde, qui a pris en considération les contenus encadrés de la structure des livres de l'élève, on peut constater que la majorité des auteurs a élaboré la problématique d'une façon assez faible, en particulier les niveaux de thématique de l'unité, des textes de base et des exercices et activités. Les parties consacrées à la civilisation francophone et aux projets montrent pourtant un certain développement, et cela du point de vue comparatif; on y pose des questions et exige la réalisation de petites tâches relatives à la tradition de la culture serbe telles que gastronomie, coutumes, histoire, géographie et sciences. La cause des résultats assez bas repose peut-être sur le fait que la plupart des méthodes sont originaires françaises, sans un public tout à fait précis, et qui n'ont pas été adaptées ni mises en contexte local. Pour soutenir la conduite des enseignants et unifier leurs démarches, on propose l'introduction de (petites) rubriques interculturelles régulières qui promouvraient davantage l'aspect comparatif de la culture d'origine.*

Mots-clés : *manuels de FLE, interculturalité, culture de départ, collèges serbes*

Submitted April 15, 2024; Accepted November 5, 2024

Corresponding author: Biljana Stikić

Independent researcher

E-mail: billjanasrastikic@gmail.com

1. INTRODUCTION

Le système éducatif de la Serbie prend en considération plusieurs valeurs universelles parmi lesquelles celle d'*identité à l'époque de la globalisation* est une des plus importantes. Dans ce mélange intensif des peuples, cultures et confessions différents, on s'attend à ce que chaque personne devienne citoyen du monde à travers l'éducation et qu'elle sauvegarde à la fois son identité nationale, sa langue maternelle, sa culture, ainsi que son héritage social, moral et spirituel. Dans l'enseignement primaire serbe, il y a plusieurs matières promotrices de cette valeur, depuis la Langue serbe avec Littérature jusqu'aux Arts plastiques et l'Éducation musicale (Milošević Ješić et al. 2021, 2). Les langues étrangères n'y sont pas incluses, bien que, dans ce domaine, on ait une rencontre intensive avec une autre culture, le plus souvent très différente de celle de départ (nommée aussi *culture d'origine*) et qui appartient aux « grandes cultures » en raison de son influence ou de sa diffusion mondiale. D'autre part, la problématique d'interculturalité n'est pas du tout négligée ; c'est d'abord le 16^e objectif de l'éducation primaire : « Le développement de l'identité personnelle et nationale, le développement de la conscience et du sentiment d'appartenance à la République de Serbie, le respect et la culture de la langue maternelle, de la tradition et de la culture du peuple serbe et des minorités nationales, le développement de l'interculturalité, le respect et la protection de l'héritage culturel aux niveaux national et mondial » (PR 5 2018, 78). La question est précisée par les programmes et l'objectif de l'apprentissage de la Langue étrangère (LE1, LE2) enseignée dans les collèges (le second cycle de l'éducation primaire) : « En acquérant des connaissances fonctionnelles portant sur le système de langue et la culture, et en développant les stratégies d'apprentissage de la langue étrangère, l'élève devrait être capable de communiquer oralement et par écrit à un niveau de base, ainsi que d'adopter une attitude positive envers les autres langues et cultures, mais aussi envers sa propre langue (maternelle) et son héritage culturel. » (PR 5 2018, 123, 193 ; PR 6 2018, 284, 330 ; PR 7 2019, 77, 150 ; PR 8 2019, 78, 160).

Ces données d'introduction, notamment « adopter une attitude positive envers [...] sa langue maternelle et son héritage culturel », servent de base pour une recherche sur leur élaboration dans les manuels de français destinés aux collèges serbes. L'objectif en est de constater comment les auteurs de ces livres scolaires ont envisagé l'importance et le rôle des éléments de la culture d'origine (serbe), ainsi que le niveau de leur présence dans le cadre de la structure des livres de l'élève. Pour examiner cette problématique, on se penche d'abord sur la question d'interculturalité et ses caractéristiques dans l'enseignement des langues étrangères, on explique brièvement le statut des livres de l'élève, on décrit le corpus et, enfin, avant de le soumettre à l'analyse, on précise ses méthodes.

2. LA RECHERCHE : CADRE THEORIQUE, CORPUS ET METHODES D'ANALYSE

2.1. Interculturalité : ses définitions, recherche et présence dans les programmes d'enseignement

Certains dictionnaires de la langue française de renommée internationale — Académie française, Larousse et Robert, manquent de termes et de définitions comme *interculturalité* (n.f.) et *interculturel* (n.m.) qui sont, par contre, très fréquents en didactique du FLE contemporaine. Il faut pourtant souligner le fait qu'il y existe un désaccord terminologique provenant de didacticiens français, qui mettent en jeu aussi des termes comme

interculturalisme et *interculturalisation* (Trajkova 2011). En ce qui concerne l'espace éducatif de Serbie, la problématique a été touchée bien avant la réflexion théorique ; c'est dans l'entre-deux-guerres (1926) que des indices de l'approche interculturelle apparaissent dans les programmes pour l'enseignement du français. Il s'agissait alors de « l'introduction à la culture spirituelle et matérielle du peuple français, ainsi qu'à leurs principales liaisons avec notre peuple » (Stikić 2015, 157-158). Il fallait pourtant attendre la fin du siècle pour qu'un certain nombre de chercheurs examinent l'interculturalité d'un point de vue théorique. Cette problématique en didactique du français enseigné en Serbie a été abordée au tout début du 21^{ème} siècle, lors d'une conférence sur les courants actuels dans l'enseignement des LE. En tant que nouvelle tendance dans ce domaine, l'interculturel est devenu l'objet de nombreuses recherches théoriques des didactologues qui le définissent et développent les pratiques pédagogiques et les modèles didactographiques. On a constaté alors que l'approche interculturelle était une pédagogie comparative dont les objectifs comprenaient une transformation psychologique des apprenants, l'ouverture envers l'autre, la relativisation de ses propres points de vue et l'appropriation d'autres valeurs culturelles pour mieux garder ses propres origines linguistico-culturelles (Šotra Katunarić 2001). À cette époque-là, le Cadre européen pour les langues soulignait le terme de « prise en conscience interculturelle », ce qui comprenait 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 » (CECRL 2001, 83).

Aujourd'hui, les recommandations officielles serbes pour la réalisation des programmes des LE mettent en avant dans le cadre de la compétence socioculturelle, une compétence interculturelle. Elle comprend le développement de la conscience de l'Autre et du Différent, la connaissance et la compréhension entre mondes et communautés langagières dans lesquels se trouve l'élève. Il s'agit aussi du développement de la tolérance et de l'attitude positive envers les caractéristiques individuelles et collectives des locuteurs des autres langues, porteurs d'autres cultures qui, plus ou moins, diffèrent de sa propre culture, à savoir le développement d'un individu interculturel à travers le renforcement de la conscience sur la valeur des cultures différentes, ainsi que le développement des capacités pour intégrer des expériences interculturelles dans son propre modèle de comportement et de croyances (PR 5 2018 152, 217 ; PR 6 2018, 302, 348 ; PR 7 2019, 102, 169 ; PR 8 2019, 108, 187). On remarque que les définitions données au début du siècle diffèrent de celles d'aujourd'hui sur le niveau de l'approche comparative à la culture cible et celle de départ ; il semble que les programmes contemporains attachent une importance particulière à la culture cible de telle sorte qu'elle a plutôt le rôle d'une force unilatérale pénétrant la culture d'origine.

En ce qui concerne les thématiques recommandées pour l'enseignement des LE, il s'agit de 27 domaines, depuis Identité personnelle, Famille et Gastronomie jusqu'aux Médias, Voyages et Vie à l'étranger. Elles se recouvrent partiellement et sont les mêmes dans toutes les quatre classes du collège. Les enseignants devraient les exploiter vu les intérêts et besoins des élèves et les courants actuels en didactique des LE. Il faut souligner que la 4^e thématique précisée sur cette liste est La Serbie, ma patrie (PR 5 2018, 149, 215 ; PR 6 2018, 285, 331 ; PR 7 2019, 78, 151 ; PR 8 2019, 79, 161). Pour ce qui est des recommandations portant sur les contenus langagiers, elles embrassent, entre autres, une partie nommée Contenus (inter)culturels, qui est toujours liée à une fonction communicative ; outre la culture de la langue cible, certains éléments de la culture de départ y ont été mentionnés, tels que les caractéristiques (géographiques) de notre pays et des pays où l'on parle la langue cible (PR 5 2018, 141-145,

207-211 ; PR 6 2018, 296-298, 342-344 ; PR 7 2019, 95-97, 163-165 ; PR 8 2019, 98-101, 178-182).

Quant aux recherches en Serbie, la didactique de FLE a été enrichie de nombreux travaux sur l'interculturalité, mais la culture de départ avait été négligée (Stikić i Jovanović 2023). Pourtant, les résultats de certains travaux projettent un peu plus de lumière sur le sujet (Simović 2013 ; Simović et Ignjatović 2016), ce qui pourrait être résumé ainsi : l'apprentissage interculturel de la langue étrangère devrait embrasser les éléments de la culture étrangère et tenter d'établir des rapports entre le milieu culturel étranger et maternel (Vujović 2010, 24-25).

2.2. Corpus et méthodes appliquées

À la différence du manuel (*srb.* priručnik), le livre de l'élève (*srb.* udžbenik), qui est utilisé dans le travail éducatif et pédagogique de l'établissement scolaire et qui a été créé de façon didactique sous n'importe quelle forme ou support, est considéré comme principal moyen d'enseignement (Zakon o udžbenicima 2018, 13). Durant la planification de l'enseignement, le manuel principal ne détermine pas les contenus de la matière d'enseignement, si bien que son usage devrait être sélectif, et avant tout conforme aux résultats prévus (PR 5 2018, 150, 215 ; PR 6 2018, 300, 346 ; PR 7 2019, 100, 168 ; PR 8 2019, 106, 185). Un fait qu'il faut y rajouter ; certaines expériences dans l'enseignement du FLE témoignent que l'usage d'autres ressources est occasionnel ; les enseignants ont plutôt tendance à recourir aux manuels (Ignjatović 2020, 235).

Pour ce qui est du corpus de recherche, on précise d'abord que lorsque le français est enseigné depuis la classe de 1^{ère} des écoles élémentaires serbes, il a le statut de LE1 et les élèves l'apprennent pendant quatre années, puis son enseignement continue au collège. Au cas où l'apprentissage du français débute en classe de 5^e, cette matière est considérée comme LE2 et on l'apprend durant le second cycle élémentaire. Ce statut de dualité (FLE1/FLE2) dans le second cycle élémentaire a conditionné le corpus de recherche ; il n'a été formé que des livres de l'élève destinés aux collèges. On a fait une sélection encadrée des méthodes de français à soumettre à l'analyse, qui comprend obligatoirement les méthodes des auteurs serbes. Le corpus embrasse, donc, cinq méthodes destinées aux classes de 5^e, 6^e, 7^e et 8^e du collège, ce qui fait 20 livres de l'élève au total : *Le monde de Léa et Lucas* (abr. *MLL*), *Images de France* (*IF*), *Nouveau Pixel* (*NP*), *Et toi ?* (*ET*) et *Club @dos* (*CA*). Ces manuels ont vécu plusieurs éditions, parfois corrigées, et ce fait témoigne de leur présence réelle dans la classe.

On a appliqué la méthode d'analyse du contenu pour détecter d'abord les éléments de la culture serbe. Elle a été conditionnée par la structure des livres de l'élève, si bien que les unités d'analyse sont les suivantes : 1) Illustrations, 2) Niveau du dossier/unité du manuel, 3) Textes de base à l'intérieur des leçons, 4) Niveau des informations données, 5) Exercices et activités, 6) Pages de civilisation ou interculturel, 6) Projets et 7) Autoévaluation. Pour avoir les résultats précis, on a utilisé une approche statistique qui transforme en nombres toute unité de l'analyse. Ainsi, s'il s'agit des éléments de la culture de départ présents au niveau du dossier dans son ensemble (tel que La Serbie, ma patrie), chaque dossier représente un nombre. Cela vaut de même pour toutes les autres unités de l'analyse favorables aux opérations mathématiques. On a aussi appliqué la méthode qualitative propre à la didactique des LE pour déterminer les types des activités langagières dans lesquelles figurent les éléments de la culture de départ. Enfin, on détecte si ces éléments reflètent un rapport comparatif avec ceux de la culture cible.

3. ANALYSE DES LIVRES DE L'ÉLÈVE

3.1. Illustrations

Une multitude de photos et dessins (6.571) a été utilisée dans les cinq méthodes pour présenter des faits et situations relatifs aux contenus langagiers. Une remarquable majorité — 88,48% (5.814) n'en réfère pas à une culture particulière : *MLL* 87,14 % (725), *IF* 83,25 % (1.059), *NP* 86 % (1.180), *ET* 87,48 % (909), *CA* 94,41 % (1.941). Un nombre aussi remarquable d'illustrations — 8,66 % (569) présente le monde francophone : *MLL* 11,42 % (95), *IF* 14,54 % (185), *NP* 9,55 % (131), *ET* 6,83 % (71), *CA* 4,23 % (87). La présence des illustrations référant à d'autres cultures — 2,68 % (176), telles que britannique ou américaine, n'est pas négligeable : *MLL* 1,2 % (10), *IF* 1,65 % (21), *NP* 4,44 % (61), *ET* 5,49 % (57), *CA* 1,16 % (27). Finalement, celles reflétant la culture de départ ont un niveau de présence assez bas — 0,18 % (12) : *MLL* 0,24 % (2), *IF* 0,55 % (7), *NP* 0 % (0), *ET* 0,20 % (2), *CA* 0,48 % (1). Elles n'apparaissent que presque dans le cadre d'exercices ou d'activités. *MML* en contient deux : église de Saint-Sava de Belgrade et Nikola Tesla (classe de 5^e). Quant aux *IF*, il y en a sept liées, entre autres, à un texte complémentaire sur la Serbie : drapeau de Serbie miniaturisé, sportifs Španović et Djoković, méandres d'Uvac, champs de blé de Voïvodine, danseurs de folklore (6^e) et Palais Albanie de Belgrade (7^e). *NP* n'en compte aucune, alors que les méthodes *ET* (5^e) et *CA* (5^e) en contiennent trois : petits drapeaux de Serbie.

3.2. Niveau des thématiques, des textes de base et informations données

Il n'y a aucune partie thématique (unité, dossier), précisée par la structure des livres de l'élève, qui serait consacrée à la culture de départ. Les textes de base, considérés comme des textes portant la plupart des faits linguistiques et langagiers cibles, se situent ordinairement au début de la leçon et sont suivis d'exercices et d'activités qui aident à mieux comprendre et appliquer des nouvelles connaissances. En ce qui concerne leur présence, il n'y a aucun texte de base consacré à la culture de départ : *MLL* (0/94), *IF* (0/48), *NP* (0/84), *ET* (0/144), *CA* (0/24). Les informations données sur la culture de départ sont presque négligeables.

3.3. Exercices et activités

Ce type de textes domine les livres de l'élève et ne porte pas seulement sur les textes de base. Pour cette raison, leur nombre est très élevé ; dans certains manuels, il s'agit de plus de deux centaines. Les éléments de la culture de départ y apparaissent avec 1,35 % (40/2.958) : *MLL* 0,84 % (4/475), *IF* 0 % (1), *NP* 0,23 % (2/885), *ET* 1,56 % (10/639) et *CA* 2,40 % (23/959). Dans cette profusion d'activités, les éléments de la culture d'origine figurent dans le cadre de tâches de production (orale) dont la grande majorité n'est présente que dans deux méthodes (*CA*, *ET*), alors que celles de réception sont presque exclues. Ces éléments ne sont pas indépendants, ce qui veut dire qu'ils proviennent de l'établissement du rapport comparatif avec la culture cible mentionnée dans un texte précédent. Des notions comme *similaire*, *compare*, *la même chose*, *comme* ou *dans ton pays* y sont utilisées pour supporter cette approche de comparaison. En voici quelques exemples :

Qu'est-ce que tu penses des loisirs des Français ? Sont-ils similaires aux loisirs des Serbes ? Renseigne-toi auprès de ta famille et de tes voisins et présente tes résultats à la classe (*MLL* 7^e, 21). Discutez avec votre professeur, demandez des explications et comparez le système éducatif de France à celui de Serbie. (*IF* 8^e, 29).

[Noël] Et dans ta famille, qui achète les cadeaux ? Qui veut quoi ? [...] (NP 5^e, 39).

Dans ton pays, quand est-ce que vous partez en vacances en famille ? (ET 6^e, 18). Regarde les fiches et compare les pays [...] (ET 7^e, 24). Cite un produit de l'artisanat de ton pays (ET 7^e, 32). Compare les systèmes scolaires en France et en Serbie (ET 8^e, 31). Que penses-tu de ces trois styles ? Existents-ils dans ton pays ? (ET 8^e, 50).

Sur le modèle de la carte des régions françaises, tu crées une carte des régions de ton pays (CA 5^e, 117). Sur le modèle de la carte des aliments de la France, créez une carte des productions de votre pays (CA 6^e, 87). Choisissez un inventeur ou un découvreur célèbre de votre pays. Faites sa fiche biographique (CA 7^e, 87). Est-ce qu'il y a des sites classés au patrimoine mondial de l'UNESCO dans ton pays ? (CA 8^e, 16).

3.4. Civilisation

La présence des éléments de la culture de départ est presque triplée dans les parties consacrées à la civilisation francophone, notamment dans les méthodes *Le monde de Léa et Lucas* et *Nouveau Pixel*. Ils y possèdent une certaine régularité de présence par année d'apprentissage et par unité : *MLL* 21, *IF* 1, *NP* 19, *ET* 8 et *CA* 11. Outre un texte consacré dans son ensemble à la culture de départ (Ma Serbie, *IF* 6^e, 62), tous les autres éléments apparaissent sous forme de questions ou mini-tâches liées au texte principal consacré, lui-même, à la culture francophone. Il s'agit exclusivement des activités de production qui est majoritairement orale. Dans la plupart des cas, il s'agit d'une comparaison libre, alors que quelques questions indiquent aussi des similitudes (2) ou différences (1) entre deux cultures. En voici quelques exemples :

Quelle est la date de Noël en Serbie ? Quelles sont les traditions [...] ? (*MLL* 6^e, 50). À l'aide de ce texte, rédige la présentation de ton pays (*MLL* 6^e, 98). Quelle est la situation dans notre pays ? Est-ce qu'il y a des marques de notre pays qui [...] ? (*MLL* 7^e, 62). Compare les fêtes françaises avec les fêtes de ton pays ; [...] ? (*MLL* 8^e, 26). Est-ce qu'on utilise les mêmes gestes dans ton pays ? Quelles sont les différences ? (*MLL* 8^e, 74).

Et dans ton pays, qu'est-ce qu'on mange à Noël ? Qu'est-ce qu'on dit ? (*NP* 5^e, 40). Compare avec la situation des grandes villes de ton pays (*NP* 6^e, 40). Compare avec un repas traditionnel dans ton pays : (*NP* 6^e, 52). Comparez avec des fêtes dans votre pays (*NP* 7^e, 17). Compare avec les habitudes dans ton pays (*NP* 7^e, 77).

La France : les villes, [...]. Dans ton pays, quelle est la proportion d'habitants des villes ? Dans ton pays, il y a beaucoup de grandes villes ? [...]. (*ET* 6^e, 36). Cherche des informations concernant ton pays (pratique d'un sport, sorties, enseignement, etc.) et complète les statistiques. Écris un petit texte pour résumer les informations (*ET* 7^e, 37). Dans ta langue, y a-t-il des expressions différentes selon les régions, les pays ? (*ET* 8^e, 71).

Fais des recherches sur les grandes marques de vêtements. Trouve [...] 3 marques de ton pays (*CA* 6^e, 35). Quels événements correspondent aussi à l'histoire de ton pays ? (*CA* 6^e, 53). Trouve 3 monuments de ton pays (*CA* 6^e, 53). [...] et construisez votre propre page de magazine sur les paysages de rêve de votre pays (*CA* 6^e, 107). /Communiquer autrement : Pensez à des gestes de votre pays et recherchez s'ils existent en France (*CA* 8^e, 52).

3.5. Les projets

Selon les consignes des programmes, le projet représente la tâche par laquelle l'on établit la corrélation avec d'autres matières scolaires, et il incite les élèves à un travail studieux. Il y a 11,83 % projets (11/93) qui incluent la réalisation de tâches liées à la culture de départ,

principalement dans la classe terminale du collège (6/23), ce qui fait en somme : *MLL* 13,04 % (3/23), *IF* 0 % (0/6), *NP* 8,33 % (2/24), *ET* 12,5 % (2/16) et *CA* 16,67 % (4/24) :

Présenter un personnage historique de ton pays (MLL 8^e). Préparer un reportage sur les traditions de ton pays (MLL 8^e). Parlez de votre ville sur un blogue. (NP 5^e, 68) ; Créez un magazine sur l'actualité de votre pays à l'intention d'un collège français (NP 7^e, 56). Tu organises une exposition pour présenter ton pays (ET 7^e, 22-23). Je compare les repas d'une journée française avec les repas de mon pays (CA 6^e, 86).

3.6. Autoévaluation

Il n'y a que trois méthodes dont les auteurs ont inclus la partie du livre de l'élève consacrée à l'autoévaluation. La méthode *Le monde de Léa et Lucas* (14,89 %) est la seule où l'on puisse retrouver certains éléments de la culture de départ, dans les classes de 6^e et 8^e. Ce petit nombre d'activités porte en général sur la production orale (4) et écrite (2) et la réception écrite (1). En voici quelques exemples :

Tu as fêté Noël avec ta famille. Tu écris un devoir scolaire de 40-50 mots et tu [...] (*MLL* 6^e, 52). En Serbie, la cuisine traditionnelle est très populaire. On mange beaucoup de viande et des spécialités [...] (*MLL* 6^e, 76). Tu écris un mail à ton correspondant francophone et tu lui présentes un inventeur de ton pays [...] (*MLL* 8^e, 41).

4. CONCLUSION

La réflexion théorique sur l'interculturalité soutient que l'aspect pratique de l'enseignement des langues étrangères doit intégrer non seulement les éléments de la culture étrangère, mais aussi les relations entre le milieu culturel cible et la culture maternelle. La ligne directrice s'articule autour de *la prise en conscience interculturelle*, selon les précisions apportées par le CERCL.

Pour ce qui est de l'analyse des méthodes de français, on repère un très petit nombre d'illustrations référant à la culture serbe (0,18 %), alors qu'une grande majorité (88,48 %) est universelle. Dans ce cas-ci, on pourrait parler d'un certain déficit en matière de détermination culturelle, ce qui constitue cependant une question délicate. On note aussi que les éléments de la culture de départ ne se retrouvent ni dans le thème de l'unité ni dans les textes de base, bien que le sujet « La Serbie, ma patrie » ait été inclus par les programmes. La situation ne change pas beaucoup ni au niveau des exercices et activités (1,35 %). Une certaine métamorphose a été remarquée dans les parties consacrées à la civilisation, où les auteurs appliquaient l'approche comparative par rapport à des informations données dans les textes civilisationnels. Aussi, un certain nombre de projets (11,83 %) concernent-ils le pays d'origine et ses aspects culturels, tandis que ces éléments n'apparaissent presque pas dans la partie de l'autoévaluation. Cet état de choses pourrait être expliqué par le fait que la plupart des méthodes de corpus proviennent originellement d'éditeurs français ; elles ne sont pas adaptées dans le contexte local.

En somme, on constate que les éléments de la culture de départ ne sont pas soumis à une présence planifiée, ce qui veut dire qu'elle ne reflète aucune uniformité entre les méthodes de corpus ni à l'intérieur d'une même méthode. Outre des textes consacrés à la culture serbe, nous proposons l'ajout de petites rubriques interculturelles régulières qui serviront à transmettre des informations comparatives sur la culture d'origine. Cela permettra à nos élèves d'acquérir les connaissances requises pour répondre à la recommandation des programmes visant à encourager « une attitude positive envers sa

propre langue (maternelle) et son patrimoine culturel », et les aidera à mieux se situer dans leurs expériences francophones interculturelles. L'ouvrage intitulé *Srpsko-francuska susretanja* (Vujović 2011) constitue une source précieuse d'informations essentielles pour une approche interculturelle à privilégier.

RÉFÉRENCES

- Milošević Ješić, Snežana et al. 2021. *Negovanje kulture srpskog naroda i razvijanje nacionalnog identiteta : priručnik za nastavnike u osnovnom obrazovanju i vaspitanju*. Beograd: ZUOV [texte cyrillique].
- CECRL 2001 : *Un Cadre européen commun de références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. 2001. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques.
- Ignjatović, Nataša. 2020. « La dimension culturelle/interculturelle dans les manuels de FLE ». In *Analogies et interactions au sein des études romanes*, éd. par E. Popovska, 235-251. Skopje : Faculté de philologie Blaže Koneski, Université Sts. Cyrille et Méthode.
- PR 5 2018. „Program nastave i učenja za peti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja“. *Službeni glasnik RS — Prosvetni glasnik* 15: 78–269. [texte cyrillique]
- PR 6 2018. „Program nastave i učenja za šesti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja“. *Službeni glasnik RS — Prosvetni glasnik* 15: 269–352. [texte cyrillique]
- PR 7 2019. „Pravilnik o programu nastave i učenja za sedmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja“. *Službeni glasnik RS — Prosvetni glasnik* 5: 61–173. [texte cyrillique]
- PR 8 2019. „Pravilnik o programu nastave i učenja za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja“. *Službeni glasnik RS — Prosvetni glasnik* 11: 61–191. [texte cyrillique]
- Simović, Vesna. 2013. « À la rencontre de l'autre en classe de langue ». In *Agapes francophones : Études de lettres francophones. Actes du X^e Colloque International d'Études francophones CIEFT 2013 « Voyage(s) »*, éd. par R. Malita, M. Pitar, D. Ungureanu, 393-399. Timișoara : Université de Szeget, JATE Press.
- Simović, Vesna i Nataša Ignjatović. 2016. „Elementi kulture u udžbenicima francuskog jezika za osnovnu školu“. In *Primenjena lingvistika u čast Dužanki Točanac: O jeziku i jezicima*, éd. par Z. Kašić, 325–337. Novi Sad, Beograd: DPLS, Filozofski fakultet, Filološki fakultet u Beogradu.
- Stikić, Biljana. 2015. « La culture française dans l'enseignement du FLE en Serbie : après la Seconde Guerre mondiale, quoi de neuf ? ». *Les Documents pour l'HFLES* 54 : 155-170.
- Stikić, Biljana i Ivan Jovanović. 2023. *Didaktika francuskog kao stranog jezika u Srbiji: istraživanja na početku 21. veka*. Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu [texte cyrillique].
- Šotra Katunarić, Tatjana. 2001. „Savremene tendencije u nastavi stranih jezika: interkulturalni pristup“. In *Savremene tendencije u učenju i nastavi stranih jezika*, éd. par J. Vučo, 111–125. Nikšić: Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore.
- Trajkova, Mira. 2011. *Interkulturni priod vo nastavata po francuski jazik*. Skopje: Filološki fakultet „Blaže Koneski“ [texte cyrillique].
- Vujović, Ana. 2010. „Elementi strane kulture u udžbenicima francuskog jezika za mladi školski uzrast“. *Inovacije u nastavi* 1: 17–26 [texte cyrillique].
- Vujović, Ana 2011. *Srpsko-francuska susretanja*. Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu [texte cyrillique].
- Vujović, Ana. 2022. « L'espace francophone dans les manuels universitaires du français de spécialité en Serbie ». *Primenjena lingvistika* 23 : 37–49.
- „Zakon o udžbenicima“. 2018. *Službeni glasnik RS* 27: 13–21 [texte cyrillique].

CORPUS DE RECHERCHE

- CA 5^e: Combriat, Aurélie et Katia Coppola. 2021. *Club @dos 1, Француски језик за прву годину учења: уџбеник за пети разред основне школе*. Beograd: Klett.
- CA 6^e: Combriat, Aurélie et Philippe Liria. 2020. *Club @dos 2, Француски језик за другу годину учења: уџбеник за шести разред основне школе*. Beograd: Klett.
- CA 7^e: Combriat, Aurélie et Philippe Liria. 2020. *Club @dos 3, Француски језик за трећу годину учења: уџбеник за седми разред основне школе*. Beograd: Klett.
- CA 8^e: Foullon, Estelle. 2021. *Club @dos 4, Француски језик за четврту годину учења: уџбеник за осми разред основне школе*. Beograd: Klett.

- ET 5^e : Lopes, Marie-José et Jean-Thierry Le Bougnec. 2018. *Et toi? A1, Француски језик за прву годину учења: уџбеник за пети разред основне школе*. Београд: Klett.
- ET 6^e : Lopes, Marie-José et Jean-Thierry Le Bougnec. 2019. *Et toi? A1.2, Француски језик за шести разред основне школе: уџбеник за другу годину учења*. Београд: Klett.
- ET 7^e : Lopes, Marie-José et Jean-Thierry Le Bougnec. 2021. *Et toi? A1+, Француски језик за седми разред основне школе: уџбеник за трећу годину учења*. Београд: Klett.
- ET 8^e : Lopes, Marie-José et Jean-Thierry Le Bougnec. 2021. *Et toi? A2.1, Француски језик за осми разред основне школе: уџбеник за четврту годину учења*. Београд: Klett.
- IF 5^e : Фила, Весна и Милица Голубовић-Тасевска. 2018. *Images de France 5, Француски језик за 5. разред основне школе: пета година учења*. Београд: Завод за уџбенике.
- IF 6^e : Фила, Весна и Милица Голубовић-Тасевска. 2019. *Images de France 6, Француски језик за 6. разред основне школе: шеста година учења*. Београд: Завод за уџбенике.
- IF 7^e : Фила, Весна и Милица Голубовић-Тасевска. 2020. *Images de France 7, Француски језик за 7. разред основне школе: седма година учења*. Београд: Завод за уџбенике.
- IF 8^e : Фила, Весна и Милица Голубовић-Тасевска. 2019. *Images de France 8, Француски језик за 8. разред основне школе: осма година учења*. Београд: Завод за уџбенике.
- MLL 5^e : Милошевић, Данијела и Милена Милановић. 2022. *Le monde de Léa et Lucas 1, Француски језик за 5. разред основне школе: прва година учења*. Београд: Завод за уџбенике.
- MLL 6^e : : Милошевић, Данијела и Милена Милановић. 2021. *Le monde de Léa et Lucas 2, Француски језик за 6. разред основне школе: друга година учења*. Београд: Завод за уџбенике.
- MLL 7^e : Милановић, Милена и Данијела Милошевић. 2021. *Le monde de Léa et Lucas 3, Француски језик за 7. разред основне школе: трећа година учења*. Београд: Завод за уџбенике.
- MLL 8^e : Милановић, Милена и Данијела Милошевић. 2021. *Le monde de Léa et Lucas 4, Француски језик за 8. разред основне школе: четврта година учења*. Београд: Завод за уџбенике.
- NP 5^e : Favret, Catherine. 2018. *Nouveau Pixel 1, méthode de français, livre de l'élève. Француски језик за 5. разред основне школе: уџбеник*. Београд: Data status.
- NP 6^e : Schmitt, Sylvie. 2019. *Nouveau Pixel 2, méthode de français, livre de l'élève. Француски језик за 6. разред основне школе: уџбеник*. Београд: Data status.
- NP 7^e : Gibbe, Colette. 2020. *Nouveau Pixel 3, méthode de français, livre de l'élève. Француски језик за 7. разред основне школе, трећа година учења, и шести разред основне школе, шеста година учења: уџбеник са DVD-ом*. Београд: Data status.
- NP 8^e : Schmitt, Colette. 2020. *Nouveau Pixel 4, méthode de français, livre de l'élève. Француски језик за 7. разред основне школе, седма година учења, и 8. разред основне школе, четврта година учења: уџбеник са DVD-ом*. Београд: Data status.

OSEĆANJE NACIONALNOG IDENTITETA S OBZIROM NA INTERKULTURALNOST U NASTAVI FRANCUSKOG KAO STRANOG JEZIKA: ZASTUPLJENOST POLAZNE KULTURE U UDŽBENICIMA ZA DRUGI CIKLUS OSNOVNOG OBRAZOVANJA I VASPITANJA U SRBIJI

Uzimajući u obzir naučni i stručni okvir, kao i programske preporuke o interkulturnom pristupu i domaćem kulturnom nasleđu, u radu je analizirana zastupljenost elemenata polazne (srpske) kulture u udžbenicima francuskog kao stranog jezika, koji se upotrebljavaju od V do VIII razreda osnovnih škola u Republici Srbiji. Korpus čini pet udžbeničkih kompleta (2018–2022), od kojih su prva dva delo domaćih autora: Le monde de Léa et Lucas, Images de France, Nouveau Pixel, Et toi? i Club ados. Primenivši relativno detaljnu analizu (analitičko-deskriptivna i statistička metoda), kojom su obuhvaćeni sadržaji udžbenika i njihova struktura, možemo konstatovati da autori nisu elaborirali datu problematiku na nivou tematičke modula, baznih tekstova i vežbanja sa aktivnostima. Elementi polazne kulture su, sa određenim stepenom komparativnog pristupa (tradicija, geografija, istorija, nauka), zastupljeni u manjoj meri i vrlo neujednačeno, s obzirom na udžbeničke komplete i godine učenja, u segmentima frankofone civilizacije i projekata. Razlog opštih niskih rezultata nalazi se možda u činjenici da su tri udžbenička kompleta izvorno francuska, čija publika nije precizno određena i čiji sadržaj nije adaptiran u lokalnom kontekstu. Sa ciljem

da se, između ostalog, ujednače postupci nastavnika, predložimo frekventnije navođenje činjenica o srpsko-francuskim kulturnim vezama, kao i uvođenje manjih stalnih interkulturalnih rubrika koje bi favorizovale komparativni aspekt polazne kulture.

Ključne reči: *udžbenici francuskog jezika, interkulturalnost, polazna kultura, osnovno obrazovanje*

**LA COMPETENCE PLURICULTURELLE EN FLE
AU NIVEAU UNIVERSITAIRE.
EXEMPLE DE PERCEPTION DES FÊTES ÉTRANGÈRES
PAR DES ÉTUDIANTS DE PHILOGIE FRANÇAISE**

UDC 371.3:811.133.1'243(438)

316.772.4:378(438)

Monika Grabowska, Witold Ucherek

Université de Wrocław, Faculté des langues, littératures et cultures,
Institut d'études romanes, Wrocław, Pologne

ORCID iDs: Monika Grabowska
Witold Ucherek

<https://orcid.org/0000-0001-7828-0821>

<https://orcid.org/0000-0002-7954-7206>

Résumé. *L'article se focalise sur les fêtes de différentes origines nationales, telles qu'elles sont conceptualisées par les apprenants de langues au niveau universitaire en Pologne. L'objectif de l'analyse est d'examiner l'origine et le rôle des savoirs liés aux fêtes étrangères dans la formation de la compétence pluriculturelle des apprenants plurilingues. La perspective méthodologique est émiqve et qualitative. Nous procédons à l'analyse d'une enquête auprès des étudiants de philologie française, en tirant des conclusions sur l'articulation entre l'apprentissage formel (scolaire/universitaire) et informel/non formel (extrascolaire/extra-universitaire) pour cet élément de la compétence pluriculturelle, notamment dans le cadre de la culture francophone. La conclusion insiste sur le besoin de la formation pluriculturelle dans l'enseignement du FLE.*

Mots-clés : *fête française, fête étrangère, compétence pluriculturelle, philologie française, FLE*

1. FONDEMENTS THEORIQUES : LA COMPETENCE PLURICULTURELLE DANS L'APPROCHE DU
VOLUME COMPLEMENTAIRE DU CECR 2021

La présente étude s'appuie essentiellement sur l'approche du *Volume complémentaire du CECR* (2021) qui, dans l'*Avant-propos*, présente son ambition de promouvoir le plurilinguisme et le pluriculturalisme censés devenir un droit inclusif (CECR 2021, 11). En effet, comme le souligne Wojakowska (2021, 83) :

Submitted March 8, 2024; Accepted October 30, 2024

Corresponding author: Monika Grabowska

University of Wrocław, Faculty of Languages, Literatures and Cultures, Poland

E-mail: monika.grabowska@uwr.edu.pl

Nous vivons dans une Union européenne de 27 États membres, dont l'unité et la diversité s'expriment au travers de 24 langues officielles ainsi qu'un grand éventail de langues régionales et de dialectes. Il convient de rappeler que les 500 millions d'Européens ont des origines ethniques et linguistiques différentes. La prise en compte de ces environnements socio-culturels divers, de différentes représentations des apprenants et des enseignants concernant la langue et la culture, nous dirige vers la notion de l'Europe plurielle : plurilingue et pluriculturelle.

Cette promotion est déjà visible si on procède à une simple analyse lexicométrique du discours du CECR, qui permet de recenser près d'une centaine d'occurrences des termes « pluriculturel/le » ou « pluriculturalisme » dans le *Volume complémentaire* de 2021 contre une quarantaine dans le CECR de 2000.

Les raisons de cette décision (en termes de politique linguistique de l'Union Européenne) sont les suivantes (CECR 2021, 31) :

- le plurilinguisme et le pluriculturalisme vont au-delà des compétences sociolinguistiques et pragmatiques (telles qu'elles ont été définies par le CECR 2000) ;
- ils permettent de porter un regard critique sur l'organisation linguistique et de mieux discerner entre le général et le spécifique dans les différentes cultures linguistiques (ce qui, ajoutons-le, peut prévenir des malentendus dans la communication interculturelle) ;
- ils facilitent les apprentissages suivants, en modifiant le savoir-apprendre et les « capacités à entrer en relation avec d'autres personnes et de nouvelles situations » (CECR 2021, 31).

Le pluriculturalisme, notion dérivée de celle de plurilinguisme, elle-même dérivée de celle de bilinguisme (Coste, Moore, Zarate 2009, 19), « se distingue linguistiquement de l'expression anglo-saxonne "multiculturalism", qui recouvre aux États-Unis un débat linguistique et identitaire concernant les minorités ethniques » (*ibid.*). Elle a suscité au début des années 2000 une vague de travaux comparables pour certains à « un pavé dans la mare des idéologies alors prévalentes » (Castellotti et Moore 2011, 241) puisqu'elle « définit la compétence unique et originale du locuteur acteur social comme, en soi, cohérente et intégrée et incluant, aussi, la capacité de dialogue et d'accommodation dans la communication inégale et l'expérience d'altérité » (*ibid.*, 251). Ce serait la qualité d'un apprenant qui possède un répertoire pluriculturel (savoir) et qui est capable de s'en servir (savoir-faire) pour mener à bien une communication interculturelle réussie. Le CECR (2021, 269) précise toutefois qu'elle « implique toute une série de compétences générales [...], généralement en étroite relation avec les compétences pragmatiques et sociolinguistiques » et qu'elle mobilise des compétences autres que langagières (comme la connaissance du monde, le savoir socioculturel et la conscience interculturelle), aux frontières relativement floues. Wojakowska (2021, 87) ajoute que, du point de vue génétique, ce répertoire plurilinguistique et pluriculturel est composé « de tout ce que l'apprenant a vécu dans sa langue maternelle et également dans d'autres langues ». Cette compétence est donc fortement individualisée. Coste, Moore et Zarate (2009), quant à eux, définissent la spécificité du concept de compétence pluriculturelle en fonction des trois aspects suivants :

- son inscription dans une trajectoire familiale et professionnelle particulière, qui suppose un investissement dans la durée particulièrement lourd ;
- un degré élevé de familiarité avec l'altérité, qui suppose la capacité à opérer des choix et à gérer au mieux le risque, à mettre en œuvre des stratégies diversifiées au sein de logiques sociales et culturelles partiellement compatibles ;
- une relation à l'institution d'enseignement amenant à des conduites autonomes par rapport à l'orthodoxie scolaire (Coste, Moore, Zarate 2009, 20).

C'est donc une notion qui s'inscrit par excellence dans les études sur les situations d'apprentissage extrascolaires, ainsi que dans le *lifelong* et *lifewide learning*, puisqu'une personnalité interculturelle se construit tout au long de la vie et dans une multitude de contextes.

À l'époque actuelle, le pluriculturalisme intervient dans les deux échelles de descripteurs du CECR (2021), dont la première porte plus sur la médiation de la communication, et la deuxième, sur les activités mentales de l'apprenant lors de cette communication.

1.1. Établir un espace pluriculturel

Établir un espace pluriculturel (CECR 2021, 120-121) est l'un des descripteurs de la médiation de la communication, qui englobe aussi les échelles *Agir en tant qu'intermédiaire dans des situations informelles (avec des amis et des collègues)* (p. 121-122) et *Faciliter la communication dans des situations délicates et des désaccords* (p. 122-123). Cette échelle se rapporte à la capacité de traiter l'altérité « afin d'identifier des ressemblances et des différences permettant de s'appuyer sur des caractéristiques culturelles connues ou inconnues, etc., dans le but de permettre la communication et la coopération » (CECR 2021, 120) dans un espace partagé par des interlocuteurs de différentes cultures. Du point de vue du sujet du présent article (les fêtes étrangères), les notions clés concrétisées dans cette échelle méritent une attention particulière : promotion de la compréhension de différents points de vue culturels par le biais des questionnements (dans notre cas, il s'agirait donc non seulement de transmettre un savoir sur les fêtes et la manière de les célébrer, mais aussi de susciter l'intérêt pour ce type de thématiques), sensibilité et respect des différentes normes culturelles (dans notre cas, l'instauration d'un climat d'acceptation des différences dans la célébration, sans valorisation axiologique) ; anticipation et résolution des malentendus résultant de ces différences (capacité de jouer le rôle de médiateur en cas de différences culturelles flagrantes).

1.2. Exploiter un répertoire pluriculturel

Exploiter un répertoire pluriculturel (CECR 2021, 130-131) est l'un des trois descripteurs de la compétence plurilingue et pluriculturelle, qui englobe aussi *Compréhension plurilingue* (p. 132-133) et *Exploiter un répertoire plurilingue* (p. 133-134). Comme l'avouent les auteurs du CECR, on retrouve dans les descripteurs de cette échelle plusieurs concepts caractérisant la compétence interculturelle dans d'autres sources bibliographiques. Les notions clés sont les suivantes : « reconnaître et agir sur les conventions / indices culturels, socio-pragmatiques et sociolinguistiques », « reconnaître et interpréter les ressemblances et les différences de perspectives, les pratiques, les événements », « évaluer de façon neutre et critique » (CECR 2021, 130).

Les deux échelles se complètent et nous semblent parfaitement pertinentes pour se rapporter à la perception des fêtes étrangères dans l'environnement éducatif qui est le nôtre, à savoir à l'Institut d'études romanes de l'Université de Wrocław.

2. HYPOTHESES DE TRAVAIL ET BUT DE LA RECHERCHE

Pourquoi les fêtes ?

D'une part, elles constituent un élément privilégié de la composante socioculturelle de la compétence de communication telle qu'elle est définie par le CECR (2000, 18, 93-96),

et d'autre part, leur connaissance et leur adaptation (voire adoption) contribuent à la formation de la compétence pluriculturelle de l'individu par le biais d'un répertoire de savoir pluriculturel (*cf.* section 1.2. ci-dessus). Par ailleurs, et d'un point de vue largement humaniste, si elles sont réellement vécues (action), en tant que moments de partage conviviaux (émotions), elles permettent de créer un espace pluriculturel (*cf.* section 1.1. ci-dessus).

Pourquoi la perception ?

Nous proposons le terme « perception » pour interroger le savoir sur les fêtes et les pratiques qui en découlent, et nous lui reconnaissons la définition suivante : « opération psychologique complexe par laquelle l'esprit, en organisant les données sensorielles, se forme une représentation des objets extérieurs et prend connaissance du réel » (<https://www.cnrtl.fr/definition/perception>).

Dans le cadre de la présente étude, nous chercherons notamment à nous renseigner :

- a) dans le domaine du savoir des apprenants de FLE de l'Institut d'études romanes de l'Université de Wrocław :
 - quelles fêtes étrangères (notamment francophones) ils connaissent, et
 - quelle est leur perception de la célébration de ces fêtes ;
- b) dans le domaine du savoir-être :
 - quelles traditions liées aux fêtes étrangères ils ont activement adoptées / ils voudraient adopter / ne voudraient jamais adopter dans leur contexte d'origine ;
- c) dans le domaine du savoir-apprendre :
 - quelles sont les sources (formelles, non formelles et informelles) de leur connaissance en cette matière et comment ils les évaluent.

Nous en tirerons des conclusions sur l'origine et le rôle de ces savoirs liés aux fêtes dans la formation de la compétence pluriculturelle des étudiants.

3. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Notre recherche a été conçue en deux étapes. La première, dont nous présenterons les résultats ci-dessous, a été effectuée par le biais de questionnaires¹ remplis par 125 étudiants de licence et de master (sur deux centaines enregistrés) de philologie française de notre Institut pendant l'année universitaire 2022/2023. La deuxième étape (en cours) consistera en une comparaison des résultats obtenus avec le contenu des cours de FLE *via* l'analyse des manuels de FLE utilisés et des entretiens avec les enseignants.

La méthodologie de la première étape est foncièrement émique (Pike, 1967), ancrée dans le courant des recherches sur l'apprentissage informel des langues étrangères. Une représentation *émique* est une représentation d'un fait ou d'une idée au moyen des notions pertinentes pour l'individu questionné ; elle s'oppose à une représentation *étique*, qui est celle du chercheur au moyen d'un appareil notionnel scientifique. Dans la didactique des langues étrangères, la perspective émique « permet notamment d'impliquer les apprenants dans les recherches sur leurs propres apprentissages dont l'apprentissage extracurriculaire et extrascolaire, autrement indisponibles au chercheur » (Grabowska 2023, 123-124). Or, dans nos hypothèses de recherche, nous avons admis qu'une partie du savoir sur les fêtes étrangères devrait avoir été acquise dans des situations d'apprentissage informel.

¹ Le questionnaire a été rédigé en polonais, car il s'adressait aussi à des étudiants qui venaient de commencer leur apprentissage du FLE à partir du niveau débutant ; toutefois les réponses pouvaient être données en polonais ou en français, au choix.

4. RESULTATS DE LA RECHERCHE : LA PERCEPTION DES FETES PAR LES ETUDIANTS DE PHILOLOGIE FRANCAISE DE L'UNIVERSITE DE WROCLAW

Dans les tableaux qui suivent, nous présentons seulement les réponses qui sont apparues plus de trois fois.

4.1. Quelles fêtes célèbre-t-on en France ?

La première question (*cf.* Tableau 1 ci-dessous) portait sur la connaissance des fêtes françaises. Les étudiants étaient censés donner leur nom et mentionner les traditions liées à ces fêtes.

Tableau 1. Les fêtes françaises connues des étudiants.

Fête	Occur- rences	Traditions
1. Noël	92	cadeaux (22), sapin (21), réveillon (16), fête familiale (12), bûche de Noël (8), cantiques (6), dinde (3), foie gras (3) ; comme en Pologne (6), comme en Pologne, mais avec des différences culinaires (5)
2. Pâques	72	œufs en chocolat (20), fête familiale (5) ; comme en Pologne (3)
3. Fête nationale (différentes formulations)	72	défilés (23), feux d'artifice (19), jour férié (7), festins (5), bals des pompiers (4), illumination de la tour Eiffel (3), repas communs (3), caractère officiel des célébrations (3)
4. Épiphanie	35	galette des Rois (30)
5. Nouvel An	28	fête en famille (8), feux d'artifice (3)
6. Fête du Travail	24	muguet (13), manifestations des syndicats (5), jour férié (3)
7. Mardi gras	17	crêpes (7)
8. Toussaint	15	visite au cimetière (8)
9. Saint-Valentin	15	rendez-vous (4), cadeaux (3)
10. Fête de la musique	15	concerts (10), possibilité de se produire dans l'espace public (9), défilés (3)
11. Chandeleur	8	crêpes (7)
12. Poisson d'avril ²	8	poisson en papier collé sur le dos (5)
13. La fête du 8 mai / Fête de la Victoire 1945	6	
14. Fête des Mères	5	
15. Armistice du 11 novembre	4	
16. Journée des femmes	3	débats sur l'égalité et le féminisme (3)
17. Fête des voisins	3	
18. Fête du Beaujolais nouveau	3	
19. Sans réponse	17	

Les étudiants ont cité 18 fêtes différentes, mais 17 personnes n'ont fourni aucune (!) réponse. Les deux fêtes les mieux connues sont les fêtes catholiques de Noël et Pâques,

² Pour les Français, le poisson d'avril, c'est une plaisanterie qu'on fait le premier avril et pas une fête. Fidèles à la perspective éminique, nous gardons cette réponse, sachant qu'en Pologne, le premier avril constitue une espèce de fête ou au moins un prétexte unanimement reconnu à des célébrations ludiques impliquant même le journal télévisé.

auxquelles s'ajoutent l'Épiphanie (en quatrième position) et la Toussaint (en huitième position). Les treize fêtes restantes sont civiles, dont la Fête nationale partageant avec Pâques le même score et la deuxième position dans le ranking.

La plupart des fêtes françaises mentionnées sont également célébrées en Pologne, les seules exceptions étant la Fête nationale, la Fête de la musique, la Chandeleur, la Fête de la Victoire 1945 (cf. point 5 ci-dessous) et la Fête de voisinage ; par ailleurs, on peut noter l'appropriation de la terminologie française pour les fêtes existant en Pologne : poisson d'avril (en polonais : *prima aprilis*) et Mardi gras (en Pologne : Jeudi gras).

En ce qui concerne les coutumes, elles ont été précisées pour 15 fêtes, dont 3 des fêtes plus particulièrement françaises (Fête nationale, Fête de la musique et Chandeleur). Les différences entre la Pologne et la France pour les fêtes communes sont la bûche de Noël, la dinde et le foie gras pour le *réveillon* du 24 décembre (le terme est employé par 16 personnes) ; la galette des Rois pour l'Épiphanie ; le muguet du 1^{er} mai ; le poisson en papier collé sur le dos le 1^{er} avril. Le signe d'égalité des traditions dans les deux pays est posé *expressis verbis* pour Noël et Pâques par, respectivement, 7 et 3 personnes, avec une mention de différences culinaires.

4.2. Quelles autres fêtes étrangères connaissez-vous ?

À titre de comparaison, les étudiants ont été invités à indiquer d'autres fêtes étrangères qui leur étaient familières (cf. Tableau 2 ci-après).

Tableau 2. Les fêtes étrangères connues des étudiants.

Pays	Fête	Occurrences	Traditions
1. États-Unis	Halloween	62	déguisements (50), chasse aux bonbons (49), décoration des maisons (8), soirées thématiques (4)
2.	Thanksgiving Day	56	dinde (39), repas en famille (31), expression de la gratitude (11), défilés (3)
3.	Fête de l'Indépendance	30	feux d'artifice (19), repas en famille (13), défilés (11), drapeaux (6), caractère officiel des célébrations (5), fêtes et concerts (5)
4. Irlande	Saint-Patrick	33	défilés (11), décorations et déguisements verts (11), trèfle (6)
5. Grande-Bretagne	Nuit de Guy Fawkes	5	effigie de Guy Fawkes brûlée (3)
6. Allemagne	Oktoberfest	23	bière (16), concerts (3)
7.	La Journée de l'unité allemande	3	
8. Espagne	La Tomatina	5	bataille de tomates (5)
9.	La fête des Rois	3	
10. Israël	Hanoucca	8	allumage du chandelier (4)
11. Mexique	Jour des Morts	26	repas pris sur les tombes (14), décorations et déguisements thématiques (11), évocation des morts (9), défilés (6)
12. Brésil	carnaval	9	défilés (7), danses (3), déguisements (3)
13. Chine	Nouvel An chinois	5	
14. Pays musulmans	ramadan	5	jeûne (5)
15. Sans réponse		5	

Il est curieux d'observer que pour cette question, seuls 5 étudiants n'ont pas fourni de réponse. Les 14 fêtes citées représentent 9 pays concrets, ou l'ensemble des pays musulmans pour le ramadan, et les coutumes sont régulièrement mentionnées (sauf pour la Journée de l'unité allemande, la fête des Rois espagnole et le Nouvel An chinois).

Une deuxième observation porte sur le fait que les étudiants, qui apprennent aussi l'espagnol ou l'italien comme deuxième langue romane obligatoire prévue au programme, n'ont toutefois évoqué aucune fête italienne (les pays anglosaxons tenant le haut du pavé).

4.3. Célébrez-vous une des fêtes étrangères ?

Nous avons obtenu 69 réponses négatives. *Grosso modo*, les commentaires des étudiants se laissent diviser en trois types : rejet conscient de fêtes non ancrées dans la tradition polonaise, motivé par les souvenirs d'enfance et/ou une certaine idée du patriotisme ; observation non participante ; regret de l'impossibilité de célébrer ces fêtes. Les réponses positives sont au nombre de 43 (cf. Tableau 3 ci-dessous) et se partagent entre deux fêtes : Halloween³ et, loin derrière, la Saint-Valentin. Par ailleurs, à part quelques cas isolés, les étudiants ne signalent adopter aucune tradition étrangère lors des fêtes célébrées en Pologne.

Tableau 3. Les fêtes étrangères célébrées par des étudiants.

Fête	Occurrences	Coutumes étrangères
1. Halloween	31	déguisement et fête avec des amis (18), rencontre conviviale (5), soirées thématiques (5), décorations (4), chasse aux bonbons (dans l'enfance) (3)
2. Saint-Valentin	4	comme tout le monde (4)

4.4. Si la réponse à la question précédente a été négative, voudriez-vous célébrer une des fêtes étrangères ou adopter une des coutumes étrangères dans votre vie à venir ?

Les réponses obtenues sont partagées à parts égales : 45 négatives et 45 positives. Notamment, 9 étudiants voudraient rendre la Toussaint plus joyeuse, à l'instar de la Fête des Morts au Mexique. Huit étudiants apprécient l'aspect familial et convivial du Thanksgiving Day. La coutume de s'offrir du muguet plaît à 5 étudiants, et la fête de la musique, à 4. Enfin, 3 étudiants voudraient fêter le carnaval comme en Italie ou au Brésil.

4.5. Y a-t-il une fête ou une coutume étrangère que vous refuseriez catégoriquement de célébrer ou d'adopter en Pologne ?

Les étudiants ne voient aucune raison d'adopter deux catégories de fêtes : les fêtes non catholiques et les fêtes nationales d'autres pays, ainsi que la manière tapageuse de célébrer la Toussaint. Leur argumentation est résumée dans le Tableau 4 ci-après.

³ La Saint-Valentin étant devenue une fête globale, son statut de fête étrangère pourrait être remis en question. En revanche, la perception d'Halloween est ambiguë en Pologne : adorée par les enfants et les jeunes, cette fête est mal vue par certains catholiques.

Tableau 4. Les fêtes étrangères non adaptables, selon les étudiants.

Type de fête	Occurrences	Argumentation
1. Fêtes religieuses non catholiques (ex. Halloween, Ramadan, Hanoucca, Yom Kippour)	28	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ces fêtes sont liées à des religions dont les fondements s'opposent trop à mon système de valeurs, ▪ Halloween est mal perçue par une partie de la société polonaise, elle ne correspond pas à notre identité nationale, ▪ je ne pratique pas de fêtes religieuses en général
2. Fêtes nationales d'autres pays (ex. fête de l'indépendance américaine, Thanksgiving Day)	17	<ul style="list-style-type: none"> ▪ on n'en a pas besoin, ▪ ces fêtes n'ont aucun sens pour moi
3. La Toussaint fêtée à la mexicaine	3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ en Pologne, c'est une période de quiétude et de réflexion

À noter que 18 étudiants déclarent *expressis verbis* être ouverts à d'autres cultures et traditions si bien qu'ils n'excluent pas l'adoption d'une fête ou coutume étrangère.

4.6. Comment avez-vous connu les fêtes et les coutumes étrangères ?

Les étudiants mentionnent une dizaine de différentes sources de savoir sur les fêtes étrangères (*cf.* Tableau 5 ci-dessous) dont, pour l'éducation formelle et non formelle (lignes 1 et 2), 86 réponses, et pour les sources informelles (lignes 3 à 10), 139 réponses, soit 62 % des sources citées.

Tableau 5. Les sources de savoir des étudiants concernant les fêtes étrangères.

Contexte	Occurrences
1. Éducation formelle et non formelle (cours de langues dans des écoles privées)	49
2. Université	37
3. Internet	34
4. Télévision	31
5. Films, séries	26
6. Livres	12
7. Réseaux sociaux	11
8. Contacts avec des habitants de pays étrangers	11
9. Séjour de longue durée à l'étranger	8
10. Voyages	6

4.7. Comment évaluez-vous le savoir sur les fêtes françaises acquis dans le cadre des cours de FLE au lycée et à l'université : très bon, bon, suffisant, insuffisant ?

Les réponses positives représentent 67%, contre 33% pour les négatives (*cf.* Tableau 6 ci-dessous). Signalons que 12 étudiants se plaignent du manque de cours thématiques à propos des fêtes et d'autres occasions pour les connaître.

Tableau 6. L'auto-évaluation du savoir des étudiants concernant les fêtes étrangères.

Réponse	Occurrences
Très bon	9
Bon	25
Suffisant	34
Insuffisant	33

5. DISCUSSION

Globalement, les étudiants déclarent connaître 18 fêtes françaises (*cf.* Tableau 1) et 14 fêtes célébrées dans 9 autres pays (*cf.* Tableau 2). Ce qui est frappant, ce sont les non-réponses aux deux questions : 17 en ce qui concerne les fêtes célébrées en France et seulement 5 pour ce qui est des fêtes des autres pays. Il nous est difficile d'interpréter ce décalage, à moins de considérer les sources informelles, notamment les films, les séries et l'internet (*cf.* Tableau 5) comme principaux « fournisseurs », voire « promoteurs » de ce savoir dans son acception folklorisante et pour les cultures dominantes (anglo-saxonne) et, pour ainsi dire, à la mode.

Parmi les fêtes françaises, si l'on écarte la Fête nationale (forcément célébrée dans chaque pays à des dates différentes) et la Fête de la victoire du 8 mai (qui n'est pas un jour férié en Pologne), 3 fêtes seulement, qui ne sont pas célébrées en Pologne, ont été indiquées : la Chandeleur, la Fête de la musique et la Fête de voisinage. Par ailleurs, 4 fêtes communes (Noël, Épiphanie, Fête du Travail, Poisson d'avril) ont été associées à au moins une tradition française qui n'existe pas en Pologne. Dans l'ensemble, le savoir socioculturel (base de la compétence pluriculturelle) des étudiants interrogés paraît toutefois modeste. Ainsi, une comparaison avec l'input offert par les méthodes de FLE et le contenu des cours offerts à la philologie française semble inévitable comme seconde étape de la présente recherche.

Ensuite, 69 étudiants sur 125 se refusent à adopter des fêtes étrangères (*cf.* Tableau 4), et les fêtes étrangères adoptées (surtout Halloween, mais aussi la Saint-Valentin, *cf.* Tableau 3) sont généralement connues dans toute l'Union européenne ; en revanche, l'Oktoberfest se répand dans de grandes villes polonaises étant donné la proximité géographique et l'affinité culturelle.

L'argumentation permet notamment d'observer un lien émotionnel entre la conceptualisation du mot *fête*/*święto* et la polonité, comme le révèle ce commentaire d'une étudiante : « je ne célèbre aucune fête autre que les fêtes polonaises, ancrées dans la tradition polonaise, qui ont marqué ma vie depuis l'enfance, et qui ont du sens pour moi en tant que Polonaise ». Il convient de souligner ici une différence majeure dans le sémantisme du mot *fête* et de son correspondant polonais, *święto*, qui vient de l'adjectif *święty* ('saint'). La conceptualisation de la fête semble donc plus restreinte en polonais (*cf.* Dryjańska, Kazlauskienė, 2022), le mot français *fête* n'étant pas toujours traduit par *święto*, mais aussi par *dzień* ('jour, journée'). Par conséquent, il aurait été pertinent de poser également des questions sur les fêtes polonaises, puisque rien ne nous garantit que les étudiants développent une réflexion intraculturelle sur ce sujet.

Or, tous les « acteurs » (dans la nomenclature du CECR) du processus d'enseignement/apprentissage sont d'habitude particulièrement sensibles au savoir purement culturel, factuel et folklorique dans une perspective comparatiste (« chez nous » vs « chez eux »). Toutefois, au lieu d'apporter un savoir fragmentaire, stéréotypé, dépourvu de contexte sur des fêtes

étrangères, il serait intéressant de développer une réflexion sur la richesse des us et des coutumes liés aux fêtes dans le pays d'origine des apprenants de la langue étrangère (par ex. pour la Pologne : qui apporte les cadeaux à Noël selon les régions ?), et évidemment, d'essayer de cerner le concept de fête lui-même.

6. CONCLUSION POUR LA DIDACTIQUE DES LANGUES ETRANGERES

Notre conclusion locale (sur l'enseignement du savoir lié aux fêtes) pourrait par conséquent se résumer de la façon suivante : certains éléments culturels qui sont la base de la compétence culturelle, telle qu'elle est représentée dans les manuels (les fêtes sont décrites dans chaque manuel de langue de niveau A), s'avèrent extrêmement difficiles à cerner didactiquement sans une conceptualisation préalable (par ex. avant de présenter les fêtes françaises, il serait essentiel de réfléchir sur le concept de fête) ; par conséquent, leur enseignement soulève des réserves (on n'enseigne rien en dehors de stéréotypes concernant un supposé « Français moyen »).

Quant aux conclusions globales sur le pluriculturalisme, premièrement, ce dernier commencerait *in domo sua*, au sein d'une réflexion sur les particularités des cultures nationales, où il s'agirait d'établir le plus grand dénominateur commun entre les différences régionales, voire individuelles, fluctuant aussi en diachronie, comprise de deux façons : ontogénétiquement (dans l'Europe actuelle : infiltration de manifestations culturelles étrangères suite, par exemple, à la mobilité et aux échanges commerciaux) et philogénétiquement (une fête est surtout celle que l'on a vécue enfant et de la manière qui prévalait à cette époque). Deuxièmement, l'objectif d'une éducation au pluriculturalisme serait de développer la sensibilité aux différences (selon la fameuse définition de Cuq 2003, 63), mais aussi la capacité de faire une synthèse en vue de retrouver le socle commun de toutes les manifestations particulières d'un fait culturel.

7. MOT DE LA FIN

En vertu du principe *primum non nocere*, nous n'hésiterons pas à proposer de limiter, dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE, la factographie centrée sur une certaine image du Français moyen (qui évidemment n'existe pas) au profit du développement d'une réflexion sur la lexiculture (Galissou 1991), sur les manières d'accéder à des expériences culturelles de qualité, et sur les émotions qu'elles suscitent – *via* notamment l'apprentissage extrascolaire et informel conscientisé.

RÉFÉRENCES

- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. 2000. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. 2021. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Castellotti, Véronique, Danièle Moore. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèses et évolutions. In : *Méthodes de recherche contextualisée en didactique des langues et des cultures*, Philippe Blanchet & Patrick Chardenet (éds), 241-252. Paris : Publications de l'AUF-CIRDL, Éditions scientifiques.
- Coste, Daniel, Danièle Moore, Geneviève Zarate. 2009. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

- Cuq, Jean-Paul. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Dryjańska, Agnieszka, Vitalija Kazlauskienė. 2022. « Le sens de fête en polonais, en lituanien, en français et sa (non)coïncidence collocationnelle. » *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica* 17 : 20-42.
- Galisson, Robert. 1991. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE International.
- Grabowska, Monika. 2023. *L'apprentissage informel des langues étrangères*. Paris : L'Harmattan.
- Pike, Kenneth Lee. 1967. *Language in Relation to a Unified Theory of Structure of Human Behavior*. La Haye : Mouton.
- Wojakowska, Marta. 2021. *Développer la compétence plurilingue et pluriculturelle en classe de français sur objectifs spécifiques (exemple du français de la diplomatie)*. Warszawa : Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

PLUTIKULTURNA KOMPETENCIJA U NASTAVI FRANCUSKOG JEZIKA NA UNIVERZITETSKOM NIVOU. PRIMER PERCEPCIJE STRANIH PRAZNIKA KOD STUDENATA FRANCUSKE FILOLOGIJE

Ovaj članak je usmeren na praznike različitog nacionalnog porekla, onako kako ih konceptualizuju studenti jezika na univerzitetskom nivou u Poljskoj. Cilj analize je ispitivanje porekla i uloge znanja vezanih za strane praznike u formiranju plurikulturene kompetencije kod studenata koji govore više jezika. Metodološka perspektiva je emična i kvalitativna. Sprovedena je analiza ispitivanja među studentima francuske filologije, na osnovu koje su izvedeni zaključci o povezanosti formalnog (školskog/univerzitetskog) i neformalnog (vanškolskog/vanuniverzitetskog) učenja u formiranju ovog aspekta plurikulturene kompetencije, naročito u kontekstu frankofone kulture. Zaključak naglašava potrebu za plurikulturenom edukacijom u nastavi francuskog kao stranog jezika.

Ključne reči: francuski praznik, strani praznik, plurikulturena kompetencija, francuska filologija, francuski kao strani jezik

COLLECTE DE DONNÉES SOLLICITÉES DANS LE CADRE DU FRANÇAIS SUR OBJECTIF UNIVERSITAIRE : ÉTUDE DE CAS

UDC 37.014.242:811.133.1'243(497.11)

Sofija Filipović

Université de Niš, Faculté de philosophie,
Département de langue et littérature françaises, Niš, Serbie

ORCID iD: Sofija Filipović

<https://orcid.org/0000-0002-6470-6198>

Résumé. Dans cet article nous présenterons les résultats de l'étape de collecte de données d'une recherche dans le cadre du Français sur Objectif Universitaire. L'objectif principal de cette recherche est de recueillir les témoignages des étudiants qui nous aideront à comprendre les défis aux niveaux langagier, culturel et méthodologique que les étudiants serbes peuvent rencontrer durant l'échange universitaire en France. Dans le cadre de cette recherche, nous avons mené une enquête auprès des étudiants serbes ayant participé à la mobilité académique lors de l'année académique 2023/2024 afin de récupérer des données sollicitées (Parpette 2019), c'est-à-dire, les données générées à la demande de l'ingénieur pédagogique, consistant en des entretiens avec des acteurs du terrain afin d'éclaircir le contexte universitaire de différentes perspectives. Pour les besoins de cette recherche, nous avons fabriqué un questionnaire portant sur les divers aspects de la vie universitaire en France. Les résultats de cette étude de cas montrent que le plus grand nombre de difficultés rencontrées par les étudiantes appartiennent au domaine de la méthodologie du travail dans les universités françaises. Ces données nous sont indispensables afin de pouvoir proposer un programme de Français sur Objectif Universitaire adapté aux besoins spécifiques des étudiants serbes du Département de langue et littérature françaises de Niš.

Mots-clés : Français sur objectif universitaire, étudiant, serbophone, collecte de données

1. INTRODUCTION

Grâce à la coopération fructueuse du Département de langue et littérature françaises de la Faculté de Philosophie de l'Université de Niš en Serbie avec plusieurs universités françaises (l'Université d'Artois à Arras depuis 2012, l'Université de Poitiers depuis 2013, ainsi qu'avec l'INSPE de l'Université « Michel Montaigne » à Bordeaux depuis 2015) plusieurs dizaines d'étudiants serbophones ont eu l'opportunité de participer à une mobilité

Submitted September 16, 2024; Accepted November 1, 2024

Corresponding author: Sofija Filipović

University of Niš

E-mail: sofija.filipovic@filfak.ni.ac.rs

académique au sein d'une des universités françaises partenaires. Les concours pour partir un semestre ou bien une année académique en France sont ouverts à tous les étudiants du Département de langue et littérature françaises, au niveau Licence, Master et Doctorat. Pourtant, aucune préparation spécifique pour ce type de séjour en France n'est pour l'instant proposée aux étudiants serbophones. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé d'effectuer des travaux de recherche dans le but de proposer un programme de français sur objectif universitaire spécialement adapté aux besoins de ce public cible¹. Dans cet article, nous allons présenter les résultats de l'étape de *collecte de données*, concrètement des *données sollicitées* sous la forme des enquêtes menées auprès des étudiants serbes ayant participé à la mobilité académique durant l'année académique de 2023/2024.

2. CADRE THÉORIQUE

L'approche du Français sur objectif universitaire ou bien le FOU est, en fait, un dérivé du Français sur Objectif Spécifique, le FOS en abrégé (Binon et Thyron 2007 ; Carras et al. 2007 ; Mangiante et Parpette 2004 ; Parpette et al. 2006 ; Richer 2008). Les auteurs Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette, qui ont posé les bases de l'approche du FOU, expliquent que : « Le FOU apparaît bien comme une déclinaison du FOS, dans son approche centrée sur la connaissance la plus poussée des besoins d'un public ciblé, dans son parti pris de considérer que la réussite du projet d'intégration universitaire nécessite une maîtrise linguistique autour de situations de communication spécifiques à la vie universitaire dans son ensemble. » (Mangiante et Parpette 2011, 5).

Parmi les nombreuses définitions de cette approche didactique, nous retrouvons celle citée par Hafez : « [Le Français sur Objectif Universitaire représente ...] une acquisition de compétences linguistiques combinée à une acquisition de savoir-faire en situation, en l'occurrence de savoir-faire universitaires. Il permet aux étudiants d'acquérir des compétences langagières, disciplinaires et méthodologiques. Cela concerne la vie de l'université, la compréhension orale du discours universitaire et les exigences de l'expression écrite » (Hafez 2016, 78).

Puisque c'est une déclinaison de l'approche du Français sur Objectif Spécifique, l'élaboration d'un programme de Français sur Objectif Universitaire passe par les mêmes cinq étapes qu'on retrouve dans le FOS (Mangiante et Parpette 2011) :

1) l'identification de demande - compte tenu de la coopération entre l'Université de Niš et plusieurs universités en France, il nous semble pertinent de proposer des cours du Français sur objectif universitaire adaptés afin de mieux préparer les étudiants serbes pour leur séjour académique en France.

2) l'analyse des besoins – cette étape consiste à définir les compétences requises pour réussir ses études en France à partir de l'analyse des situations de communication et des actes de parole dans le cadre d'un échange étudiant. Les étudiants devraient acquérir les compétences qui leur permettront de suivre les cours magistraux et de participer aux travaux dirigés, de maîtriser le métalangage et le lexique de spécialité, de prendre des notes

¹ Les résultats que nous allons présenter dans cet article font partie des recherches réalisées dans le cadre de rédaction de thèse doctorale intitulée "*Français sur objectif universitaire*" adapté aux étudiants serbophones ayant le niveau débutant - enjeux et perspectives.

et restituer les cours, comprendre les consignes, savoir prendre la parole, faire un exposé oral ou bien rédiger une dissertation, etc.

3) la collecte de données – c’est une étape qui nécessite le travail sur le terrain. Grâce à une mobilité doctorale financée par l’Agence universitaire de la Francophonie (AUF) effectuée au laboratoire de recherche Grammatica au sein de l’Université d’Artois, nous avons eu l’opportunité d’observer les cours à l’UFR de Lettres Modernes et de faire la collecte de documents authentiques utilisés dans l’enseignement (tels que les photocopiés, les diaporamas, les exercices avec les corrigés et autre matériel pour se préparer aux examens). Au corpus des documents authentiques s’ajoutent les copies corrigées des étudiants ayant passé les examens en France, ainsi que leurs notes prises lors des cours. Nous avons davantage effectué des enquêtes auprès des étudiants serbes qui ont participé à la mobilité académique afin de mieux comprendre les difficultés qu’ils ont rencontrées pendant l’échange. Les résultats de ces enquêtes font l’objet de cet article.

4) l’analyse de données – les données collectées donnent un aperçu des situations de communication dans lesquelles les étudiants peuvent se retrouver lors de l’échange et les défis qu’ils rencontrent. Le corpus de données est analysé afin de trier et sélectionner les contenus linguistiques, culturels et méthodologiques à inclure dans le programme du cours.

5) l’élaboration didactique - la dernière étape de la recherche prévoit le développement du contenu du programme de Français sur Objectif Universitaire adapté aux besoins spécifiques du public cible, c’est-à-dire la création de la progression et la sélection du matériel didactique pour la préparation des étudiants serbophones de la Langue et littérature françaises pour la mobilité académique et les études en France.

Afin de comprendre les enjeux que les étudiants peuvent affronter durant la mobilité académique, les étapes de collecte de données et d’analyse de données s’avèrent indispensables. Pour citer Mangiante et Parpette : « L’élaboration d’un programme de FOU passe donc par l’étape centrale du FOS qui est la collecte des données dont l’analyse permet i) de déterminer les compétences langagières à développer chez les candidats à l’intégration universitaire, et ii) d’en tirer les documents qui serviront de supports de formation. » (Mangiante et Parpette 2012, 147).

Les données collectées se divisent en les *données existantes* et les *données sollicitées* (Parpette 2019 ; Bouchet et Marins de Oliveira 2017 ; Parpette, Carras et Haidar 2014). D’un côté, les *données existantes* représentent les documents authentiques (Cuq 2003) qui peuvent être observés et recueillis sur le terrain, sous forme audio, visuelle ou écrite, comme dans le cas du Français sur Objectif Universitaire des enregistrements des cours, les photocopiés, les diaporamas, les exercices et tout autre matériel lors des cours. De l’autre côté, Parpette explique que : « les *données* sollicitées produites à la demande du concepteur: ce sont le plus souvent des interviews (audios, vidéos ou écrites) d’acteurs du terrain explicitant tel ou tel aspect du domaine étudié » (Parpette 2019, 5). Dans cet article, nous allons traiter les données sollicitées recueillies à travers une interview écrite.

3. ÉTUDE DE CAS

Afin de comprendre les défis rencontrés par les étudiants serbes du Département de langue et littérature françaises lors des mobilités académiques en France, nous avons décidé de mener une étude de cas auprès des étudiants qui ont participé à un échange en coopération avec l’Université d’Artois. Il s’agit de trois étudiantes en troisième année de

licence de la Langue et littérature françaises au sein de la Faculté de Philosophie à Niš, parties effectuer une mobilité académique à l'UFR de Lettres de l'Université d'Artois à Arras en France de septembre à décembre dans le cadre du programme de double diplôme. Les étudiantes ont suivi les cours qui entrent dans le parcours *Enseignement* de Licence de Lettres du cinquième semestre d'études². Le questionnaire que nous avons conçu pour les besoins de cette étude était distribué aux étudiantes sous la forme de questionnaire Google Formes après leur retour de mobilité. Nous avons opté pour le questionnaire en serbe et non pas en français dans l'idée d'éviter les réponses pas assez précises en raison du manque du vocabulaire ou un malentendu³. Compte tenu de la contrainte de longueur de cet article, nous n'allons présenter que les réponses les plus pertinentes.

3.1. Résultats de l'enquête

Toutes les étudiantes questionnées sont serbophones, le serbe étant leur langue maternelle. Parmi les trois, deux avaient déjà appris le français avant de commencer leurs études pendant quatre ans au collège, alors qu'une a commencé l'apprentissage formel du français à l'université. Cette étudiante a suivi les cours de français pour les débutants que le Département de la langue et littérature françaises propose depuis quatre ans aux étudiants en première année de licence n'ayant pas appris le français auparavant. En fait, il s'agit des cours de français langue étrangère généraux qui visent à développer les compétences langagières et approfondir les savoirs socioculturels. Le cursus pour débutants s'étend sur toute la première année ce qui permet à ces étudiants d'attraper le retard de niveau comparé à leurs camarades ayant appris le français au collège et au lycée et, par conséquent, il leur permet de suivre les cours de licence plus facilement. À part les cours au secondaire et à l'université, les étudiantes n'ont appris le français nulle part, ni à l'Institut français, ni aux autres écoles ou centres de langues. Pourtant, elles utilisaient les applications pour l'apprentissage des langues comme *Duolingo* et des ressources disponibles sur divers sites internet.

Pour deux étudiantes, cette mobilité était leur premier séjour en France, alors qu'une étudiante est déjà allée en France en tant que touriste. En ce qui concerne la motivation pour faire une mobilité académique, les étudiantes ont cité les raisons suivantes :

É1⁴ : *Pour le programme de double diplôme, pour l'expérience avec une autre nation, pour devenir plus indépendante, pour pratiquer et approfondir mes connaissances du français.*⁵

É2 : *J'ai postulé à l'échange dans un but de perfectionnement personnel, ainsi que de développement des compétences linguistiques acquises au cours de mes études. L'intérêt d'explorer de nouvelles cultures et de me connecter avec elles est également important pour moi.*

É3 : *Pour la possibilité de développement sur le plan personnel et professionnel, afin d'acquérir de nouvelles expériences, de découvrir et connaître la culture française, pour développer les compétences langagières ...*

² Le programme d'études est disponible sur https://www.lettres.univ-artois.fr/sites/default/files/2023-08/Licence%20Lettres%202023-2024_2908_0.pdf.

³ Pour les besoins de cet article, l'auteur a traduit les réponses en français.

⁴ Afin de simplifier l'affichage des réponses des étudiantes interviewées, nous leur avons attribué les surnoms É1 (l'étudiante numéro 1), É2 (l'étudiante numéro 2) et É3 (l'étudiante numéro 3).

⁵ Toutes les réponses des étudiantes sont traduites du serbe en français par l'auteur de cet article.

Nous pouvons constater que les raisons pour participer à cette mobilité académique sont professionnelles ainsi que personnelles. En plus d'améliorer leurs connaissances de la langue française, les étudiantes avaient comme objectif le développement personnel aussi, comme vivre de nouvelles expériences dans un pays étranger ou bien devenir plus indépendantes.

En ce qui concerne le niveau du français, aucune étudiante partie en échange n'a passé l'examen DELF quel que soit le niveau. Alors, nous avons demandé aux étudiantes d'auto-évaluer leur niveau de connaissance du français avant et après l'échange tout en s'appuyant sur les descripteurs du Cadre européen de référence pour les langues étrangères proposés par le Conseil d'Europe (Conseil de l'Europe 2001) (voir les Tableaux 1, 2 et 3). Nous avons décidé de mettre en œuvre l'auto-évaluation puisqu'elle permet de valoriser leur parcours d'apprentissage et leurs expériences interculturelles (Coste, Moore et Zarate 1997).

Tableau 1 Autoévaluation du niveau du français de la première étudiante (É1)

	niveau général	compréhension orale	compréhension écrite	production orale	interaction orale	production écrite
avant la mobilité académique	B1	B1	B1	A2	B1	B1
après la mobilité académique	B2* ⁶	B2*	B2*	B1*	B2*	B2*

Tableau 2 Autoévaluation du niveau du français de la deuxième étudiante (É2)

	niveau général	compréhension orale	compréhension écrite	production orale	interaction orale	production écrite
avant la mobilité académique	B1	B1	B1	B1	B1	B1
après la mobilité académique	B2*	B2*	B1	B2*	B2*	B1

Tableau 3 Autoévaluation du niveau du français de la troisième étudiante (É3)

	niveau général	compréhension orale	compréhension écrite	production orale	interaction orale	production écrite
avant la mobilité académique	B2	B2	B2	B1	B1	B2
après la mobilité académique	C1*	C1*	C1*	B2*	B2*	B2

⁶ Nous avons marqué les changements du niveau du français selon le CECRL par un astérisque afin que ce soit plus visible.

Comme nous pouvons voir, toutes les étudiantes considèrent qu'elles ont fait des progrès en ce qui concerne leur niveau général du français. Elles sont passées du niveau B1, voire B2 au niveau B2, c'est-à-dire C1. Nous pouvons remarquer que la compétence langagière qui était la moins développée chez les étudiantes avant la mobilité est la production orale. Après la mobilité, les étudiantes ont remarqué qu'elles se sont toutes améliorées en cette compétence, mais aussi dans les autres compétences langagières comme la compréhension orale et l'interaction orale. Selon les résultats, la compétence langagière dans laquelle elles ont progressé le moins est la production écrite et deux étudiantes sur trois jugent avoir le même niveau avant et après leur séjour en France. À la question qui portait sur la présence d'*anxiété langagière* (Horwitz, Horwitz et Cope 1986 ; Horwitz 2001 ; Horwitz 2010 ; Liu et Jackson 2008 ; MacIntyre 1999 ; Wilkinson 2011) les étudiantes É1 et É3 ont répondu qu'elle était présente chaque fois quand il fallait parler en français, l'étudiante É2 a confirmé qu'elle éprouvait très souvent l'anxiété langagière avant de partir en échange.

Les questions dans la suite portaient sur les différents aspects de la vie universitaire en France (Mangiante et Parpette 2011 ; Chanel et Plauchu 2020). D'abord, les étudiantes avouent que c'était très compliqué de comprendre le système éducatif universitaire français. Même si, grâce au processus de Bologne, la Serbie a adopté le système Licence – Master – Doctorat avec la validation de 60 ECTS par année académique qui est presque identique à celui de la France⁷, les deux systèmes ont leurs différences. Ces différences se reflètent notamment dans l'organisation des épreuves. En France, il existe deux sessions d'examens, la deuxième dite de *rattrapage*. En revanche, les étudiants en Serbie ont un avantage comparé à leurs camarades français dans le sens où ils peuvent profiter d'au moins 5 sessions d'examens lors d'une année académique, en sachant que ce nombre peut augmenter d'une faculté à l'autre. Les étudiants serbes qui ont l'habitude d'avoir plusieurs occasions de passer un examen peuvent trouver le système français comme défavorable à leur réussite.

Ensuite, les deux systèmes de notation sont distincts (voir Tableau 4). D'un côté, les notes en Serbie dans le contexte de l'éducation supérieure vont de la plus faible note de 5 à la meilleure note de 10, le 6 étant la moyenne nécessaire pour réussir un examen. De l'autre côté, le système de notation en France s'échelonne de la note minimale de 0 à la note maximale de 20, le 10 étant souvent la moyenne indiquant le seuil nécessaire pour réussir un examen. Nous pouvons conclure que la gamme de notes dans le système français est plus large et plus nuancée ce qui, par conséquent, permet d'avoir une différenciation entre les notes plus précise comparée à celle en Serbie.

⁷ L'organisation du système universitaire en Serbie est disponible sur : https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/fiche_curie_serbie-2015-def_cle0f89a8.pdf.

Tableau 4 Tableau comparatif des grilles de notation en Serbie et en France avec les descriptions

Note attribuée à l'université en Serbie	Description ⁸	Note attribuée à l'université en France	Description ⁹
10	Acquisition, reproduction et application créative de l'ensemble du matériel enseigné.	20	Parfait : Note très très rare [...], car « la perfection n'est pas de ce monde ». [...]
9	Acquisition, reproduction et application de l'ensemble du matériel enseigné.	18	Excellent : impeccable : la copie peut constituer un très bon corrigé.
8	Maîtrise de l'ensemble du matériel et appliquer une partie du matériel enseigné.	16	Très bien : bien sur le fond et sur la forme avec un plus haut niveau de la réflexion, ou une certaine originalité, ou un autre élément supplémentaire, ou particulièrement clair et synthétique.
7	Maîtrise de l'ensemble du matériel enseigné.	14	Bien : bon travail, bien sur le fond et sur la forme.
6	Maîtrise d'une partie du matériel enseigné.	12	Assez bien : assez Bien sur le fond et sur la forme, ou Bien sur l'un des deux, et Passable sur l'autre.
5	L'étudiant montre des connaissances insuffisantes pour obtenir la note de passage.	10	Passable : Passable sur le fond et sur la forme, ou Assez Bien sur l'un et Faible sur l'autre ; ... juste passable, juste validable, sans plus.
4	Puisque cette note n'est même pas attribuée lors des examens, il n'y a pas de descripteurs disponibles.	8	Faible : faible sur le fond et sur la forme, ou Passable sur l'un et Insuffisant sur l'autre ; des lacunes sur le fond et/ou sur la forme.
3	Puisque cette note n'est même pas attribuée lors des examens, il n'y a pas de descripteurs disponibles.	6	Insuffisant : de grosses lacunes sur le fond et sur la forme.
2	Puisque cette note n'est même pas attribuée lors des examens, il n'y a pas de descripteurs disponibles.	4	Très insuffisant : de grosses lacunes sur le fond et sur la forme et, de plus, un travail insuffisant.
1	Puisque cette note n'est même pas attribuée lors des examens, il n'y a pas de descripteurs disponibles.	2	Nul : certes, la copie n'est pas blanche, mais il n'y a rien de bon dedans.
0	Puisque cette note n'est même pas attribuée lors des examens, il n'y a pas de descripteurs disponibles.	0	Copie blanche.

Il est important de préciser que les deux approches envers l'attribution des notes lors des évaluations sont différentes. En Serbie, il y a une tendance d'attribuer une bonne note plus

⁸ Université de Novi Sad en Serbie, Département d'ingénierie de production, disponible sur : <http://www.dpm.ftn.uns.ac.rs/sr/info-o-studiranju/kada-smo-polozili-ispit-i-koju-smo-ocenu-dobili>

⁹ (Chanel & Plauchu, 2020 : 100)

facilement si l'étudiant montre une maîtrise du contenu pédagogique comme cité dans le tableau numéro 4. La répartition des notes reste individuelle dans le sens où il est tout à fait possible d'avoir une situation où presque tous les étudiants n'ont eu que les bonnes notes ou bien, qu'ils ont presque tous échoué à l'examen. Pourtant, souvent ce n'est pas le cas en France. Les notes en France sont, dans la plupart du temps, basées sur une courbe de Gauss si bien que la majorité des étudiants aura une note moyenne, et seulement quelques copies seront notées au-dessous ou bien au-dessus de la moyenne de la classe. Ce phénomène est connu sous le nom de *constante macabre* (Antibi 2003 ; Antibi 2019 ; Frath 2019 ; Moinet 2020). Antibi qui a utilisé ce terme pour la première fois dans ce contexte clarifie : « Par "Constante macabre", j'entends qu'inconsciemment les enseignants s'arrangent toujours, sous la pression de la société, pour mettre un certain pourcentage de mauvaises notes. Ce pourcentage est la constante macabre. » (Antibi 2003, 159). L'équipe pédagogique de l'Académie Aix-Marseille reformule cette définition en disant que : « La "constante macabre" désigne le phénomène par lequel la proportion de mauvaises notes attribuées serait toujours la même, quels que soient le sujet et la difficulté de l'examen et quel que soit le correcteur (loi des 3 tiers) ». (Conseil pédagogique départemental 2016, 1). De notre expérience, avoir 10 sur 10 en Serbie est souvent plus faisable que d'avoir 20 sur 20 en France. Puisque ce sont souvent les meilleurs étudiants qui partent effectuer une mobilité académique en France, au retour en Serbie, ils risquent d'être déçus par les notes obtenues lors des évaluations. L'équivalence des notes est déterminée par le jury qui se sert du modèle d'équivalence représenté dans le Tableau 5.

Tableau 5 L'équivalence de l'échelle de notation utilisée dans la procédure d'équation des notes.

Note attribuée à la Faculté de Philosophie de Niš	Note attribuée à l'établissement ou l'étudiant a effectué la période de mobilité	Mention
10	17–20	Très bien avec les félicitations du jury
9	15–16	Très bien
8	13–14	Bien
7	11–12	Assez bien
6	9–10	Passable
5	1–8	Ajourné

Concernant les démarches administratives qui peuvent poser des problèmes aux étudiants allophones (Borgogno et Vollenweider-Andrese 1998) telles que la candidature pour effectuer une mobilité académique, la demande de visa, l'inscription à l'université ou bien les démarches nécessaires pour obtenir diverses assurances en France, selon les réponses des étudiantes nous pouvons remarquer que l'aspect administratif de la mobilité représentait un défi. Il est important de souligner que tous les étudiants partant en échange sont guidés tout au long du processus de candidature et du séjour en France par les services de relations internationales, ainsi que les corps enseignant des deux universités ce qui réduit considérablement les tracasseries administratives. À la question qui porte sur l'organisation des cours, les trois étudiantes ont répondu qu'elles avaient rencontré quelques difficultés, puis elles ont ajouté :

É1 : *Tout a été sous-entendu, sans aucune explication, les sources sont inexistantes, on apprend tout au dernier moment et au final il ne reste plus qu'à s'abandonner au flux, puis on verra bien.*

É2 : *Les modalités du contrôle continu n'étaient pas expliquées dès le début, ce qui est généralement le cas pour les matières de littérature et de grammaire. Les devoirs partiels ne sont communiqués que deux à une semaine avant qu'il faut les rendre.*

É3 : *Nous ne connaissons pas les sources bibliographiques de base requises pour certaines matières, les dates des contrôles n'étaient pas toujours précisées et souvent les devoirs n'étaient annoncés qu'une semaine à l'avance, on ne savait pas exactement ce qu'on attendait de nous lors des épreuves, les notes et les points attribués n'étaient le plus souvent ni commentés ni expliqués.*

Les étudiantes ont suivi des cours de deuxième année de licence. Les étudiants français connaissaient déjà le fonctionnement qui est expliqué aux nouveaux étudiants en première année, alors les professeurs n'ont pas réexpliqué l'organisation des cours et les modalités de contrôles. Pourtant, les trois ont indiqué que c'était assez simple de suivre et de comprendre les cours, que ce soit des cours magistraux ou des travaux dirigés, en expliquant le peu de difficultés rencontrées :

É1 : *Seulement dans le cas d'une professeure, qui parle naturellement très vite, j'avais besoin de plus de concentration pour la comprendre.*

É2 : *Le langage utilisé par les professeurs était clair et précis, et on n'avait pas de difficultés particulières pour comprendre et suivre les cours, ce qui correspond à l'évaluation que j'ai donnée sur l'échelle.*

É3 : *C'était plutôt facile, certains d'entre eux prêtaient attention à nous, les étudiants étrangers et ils répétaient les définitions plusieurs fois, même si ce n'était pas le cas de tous les professeurs.*

Les étudiantes ont affirmé que c'était très simple pour elles de comprendre le métalangage et les termes techniques utilisés lors des cours, grâce aux connaissances préalables, mais aussi à la faveur de l'effort de la part des professeurs de l'université d'accueil qui prêtaient attention aux étudiants allophones afin de rendre la compréhension du matériel enseigné plus facile. En ce qui concerne le niveau de difficulté de prise des notes pendant les cours, le niveau d'*assez difficile* est assigné à cet item. Par conséquent, c'était *assez difficile* pour la première étudiante de reconstituer le cours à partir de ses notes, alors que les deux autres ont jugé cette tâche *ni facile ni difficile*, voire *assez facile*.

Au sujet des consignes et instructions pour les partiels, pour les commentaires composés et dissertations ainsi que pour les exposés oraux, les étudiantes ont eu de différentes expériences, avec les réponses variant de *très difficile* à *très facile*. Ce type d'épreuve, le commentaire composé et la dissertation sont typiques pour le système universitaire français et n'existent pas sous cette forme en Serbie, même si les étudiants serbes ont des épreuves similaires dans le cadre des cursus de littérature. Pourtant, les étudiantes serbes révèlent le matériel supplémentaire qui leur était fourni de la part des enseignants contenant des instructions étape par étape, ainsi que des conseils sur comment bien rédiger ces types d'exercices qui généralement représentent un défi pour les étudiants allophones. Il s'ensuit que les étudiantes serbes n'ont pas énuméré les commentaires

composés parmi les épreuves particulièrement difficiles. Par contre, parmi les réponses à cet item, nous retrouvons *la dissertation, l'exposé* ainsi que *le test*, chacune une fois et la réponse *le dossier* trois fois. Il paraît que la préparation des dossiers était la plus ardue pour les étudiantes serbes. Elles expliquent ce défi en disant :

É1 : *[Le type d'évaluation que j'ai trouvé le plus compliqué était] le dossier - des instructions insuffisantes pour créer un dossier, un délai court, le manque de coopération de la part des étudiants français*

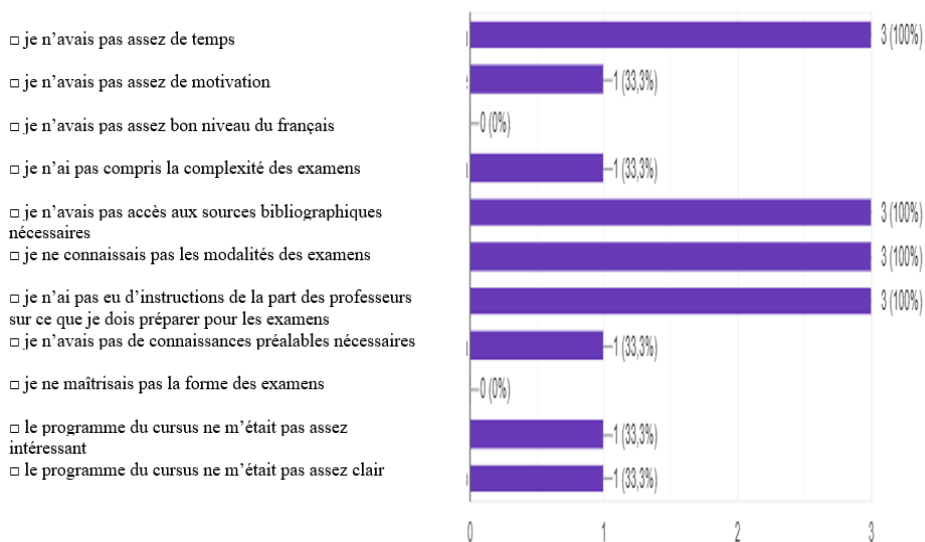
É3 : *Peut-être les dossiers, même si les tests étaient assez exigeants car nous n'avions pas reçu d'instructions adéquates pour aucun des deux. Il semblait que les formes d'évaluation étaient connues de tout le monde et il y avait certains professeurs qui n'ont presque pas essayé de nous expliquer ce qu'ils attendaient de nous.*

La dernière étudiante des trois a mentionné aussi les épreuves comme *l'exposé* et la *dissertation* dans sa réponse en développant :

É2 : *Les type d'évaluation que je trouve le plus compliqué sont les exposés orales et la dissertation La raison en est mon insécurité à l'époque quant à ma propre compétence pour répondre aux exigences de ces tâches, ainsi que la durée de l'examen, comme c'est le cas pour l'élaboration.*

Les étudiantes ont jugé la préparation pour les évaluations globalement *plutôt difficile* pour les raisons suivantes représentées dans le Tableau 6.

Tableau 6 Raisons pour lesquelles les étudiantes ont trouvé la préparation pour les évaluations difficiles



Les trois étudiantes confirment à l'unanimité qu'elles ont rencontré la majorité de difficultés lors de la mobilité académique en France dans les domaines de l'administration et de la

méthodologie du travail à l'université française, auxquels s'ajoute l'aspect social de l'échange. Elles soulignent qu'elles auraient bien aimé avoir eu une meilleure préparation au niveau culturel et méthodologique afin d'apprendre plus sur les différences culturelles entre les deux pays et de maîtriser les formes d'évaluations. Les trois étudiantes sont d'accord pour dire qu'elles ont fait des progrès au niveau de connaissance de la langue et la culture françaises et, par conséquent, qu'elles remarquent une réduction de l'anxiété langagière significative après la mobilité. Une étudiante a ajouté aussi avoir fait des progrès sur le plan individuel en précisant que la peur de l'inconnu et de l'adaptation au nouvel environnement est beaucoup moins présente après la mobilité. Les notes concernant l'expérience de participation à la mobilité académique sont positives et les étudiantes ajoutent :

É1 : *La meilleure partie de l'échange était la découverte de la culture française, les possibilités de pratiquer la langue en situation réelle et de voyager. Nous avons eu quelques mauvaises expériences à l'université : nous nous sommes parfois sentis perdues, ignorées, désespérées et démotivées.*

É2 : *Je suis généralement satisfaite de l'expérience de participation, à l'exception de l'organisation des cours, qui parfois n'avait pas de structure claire, à côté de l'inaccessibilité des sources bibliographiques nécessaires, ainsi que des nombreux documents que nous devons trouver et soumettre.*

É3 : *Je suis satisfaite de l'expérience globale.*

4. EN GUISE DE CONCLUSION

En résumé, cette étude nous a permis de recueillir les témoignages des étudiants qui ont effectué une mobilité académique en France qui nous sont précieux pour la compréhension des difficultés rencontrées lors des échanges et les besoins spécifiques de ce public. Nous pouvons constater que les étudiantes ont fait des progrès au niveau de la connaissance de la langue et de la culture françaises. Elles ont amélioré leurs compétences linguistiques, ce qui a contribué à une diminution significative de l'anxiété langagière lors de l'expression orale en français, grâce à l'échange. Cependant, elles ont rencontré des difficultés à comprendre l'organisation du système universitaire en France, en particulier l'organisation des cours, ainsi que les modalités d'évaluation et la grille de notation, qui diffèrent de celles en vigueur en Serbie. Les démarches administratives ont également représenté un défi notable. Toutefois, le suivi des cours s'est révélé relativement aisé pour ces étudiantes, en raison de leur connaissances préalables acquises à l'Université de Niš. Parmi les épreuves académiques les plus exigeantes, elles ont identifié l'exposé oral, le dossier et la dissertation. Enfin, elles ont conclu que la majorité de difficultés rencontrées appartenait aux niveaux méthodologique et culturel et elles ont souligné qu'une meilleure préparation dans ces domaines aurait été souhaitable avant leur mobilité académique. La poursuite des recherches avec de nouveaux étudiants est prévue afin de pouvoir tirer des conclusions plus généralistes pour ce public cible.

Après la collecte de données sous la forme des enquêtes menées auprès des étudiants ayant participé aux mobilités académiques, ainsi que sous la forme des documents authentiques recueillis sur le terrain, un travail d'analyse de données est nécessaire avant de passer à l'étape ultime qui est l'élaboration d'un programme de Français sur Objectif Universitaire adapté aux étudiants serbes de Langue et littérature françaises.

Reconnaissance : Cet article communique les résultats de l'étude effectuée grâce au soutien financier du Ministère de l'Éducation, de la Science et du Développement technologique de la République de Serbie (Contrat No 451-03-68/2022-14/200165).

RÉFÉRENCES

- Antibi, André. 2003. *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?*. Toulouse : Éditions Math'Adore.
- Antibi, André. 2019. « De la constante macabre à l'évaluation par contrat de confiance. » *Éducateur Magazine*, n° 11, 13–15.
- Binon, Jean, et Françoise Thyron. 2007. « Le français sur objectifs spécifiques : cadrage et mise en perspective. » *Langage et l'Homme* 42(1) : 5–22.
- Borgogno, Victor et Lise Vollenweider-Andresen. 1998. *Les étudiants étrangers en France : trajectoires et devenir*. Université de Nice-Sophia Antipolis, Équipe de recherche sur la socialisation, l'interaction et les identités sociales.
- Bouchet, Karine, et Guiomar Marins de Oliveira. 2017. « La place de la collecte des données dans la conception d'une formation en FOU : l'exemple d'une collecte à Agro-Sup Dijon pour la FZEA-USP. » In *Français sur objectif universitaire : méthodologie, formation des enseignants et conception de programmes*, édité par Heloisa Albuquerque Costa et Chantal Parpette, 147–177. São Paulo : Paulistana.
- Mangiante, Jean-Marc. 2014. « La dimension technique de la collecte de données en FOS : quelques principes et conseils pour l'enseignant de langue. » In *Méthodologie de collecte des données en Français sur Objectif Spécifique*, édité par Chantal Parpette, Catherine Carras et Laura Abou Haidar, Paris : CCI Paris-Ile de France.
- Cuq, Jean-Pierre. 2003. dir. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Parpette, Chantal. 2019. « Le français sur objectif universitaire: quelles compétences pour les enseignants?. » *Ihovaquje y nacmaeu*, 32(2), 1–12. doi:doi:10.5937/inovacije1902001P
- Liu, Meihua, et Jane Jackson. 2008. « An Exploration of Chinese EFL Learners' Unwillingness to Communicate and Foreign Language Anxiety. » *The Modern Language Journal*, 92(1), 71–86. doi:10.1111/j.1540-4781.2008.00687.x
- Carras, Catherine, Patricia Kohler, Elisabeth Szilagyi, Jacqueline Tolas. 2007. *Le Français sur Objectif Spécifique et la classe de langue*. Paris : CLE International.
- Chanel, Armand et Vincent Plauchu. 2020. *Réussir ses études universitaires en France*. Paris : Editions Campus ouvert.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. 1^{re} éd. Cambridge : Presses de l'Université de Cambridge.
- Conseil pédagogique départemental. 2016. La constante macabre et autres considérations sur la notation. Aix-en-Provence : Académie d'Aix-Marseille. Disponible sur : https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2016-09/la_constant_macabre_et_autres_considerations_sur_la_notation_2016-09-22_20-14-17_385.pdf
- Coste, Daniel, Danièle Moore, et Geneviève Zarate. 1997. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Frath, Pierre. 2019. « Constancy of the “macabre constant”. » *Études en didactique des langues, Evaluation*, n° 33 : 117–129.
- Hafez, Stéphane-Ahmad. 2016. « L'enseignement du FOU en milieu universitaire francophone : besoins et contraintes. » In *Le Français sur objectif universitaire*, édité par Widiane Bordo, Jan Goes, et Jean-Marc Mangiante, 1^{re} éd, 77–95. Arras : Artois Presses Université. <https://doi.org/10.4000/books.apu.13753>
- Horwitz, Elaine, Michael Horwitz, et Joann Cope. 1986. « Foreign Language Classroom Anxiety. » *Modern Language Journal* 70 (2) : 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>.
- Horwitz, Elaine. 2001. « Foreign and second language anxiety. » *Language Teaching*, 43 (2): 154–167. doi:10.1017/S026144480999036X
- Horwitz, Elaine. 2001. « Language anxiety and achievement. » *Annual Review of Applied Linguistics*, n° 21 : 112–126. doi:10.1017/S0267190501000071
- MacIntyre, Peter D. 1999. « Language Anxiety: A Review of the Research for Language Teachers. » In *Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A Practical Guide to Creating a Low-Anxiety Classroom*, édité par Dolly Jesusita Young, 24–45. Boston : McGraw-Hill.
- Mangiante, Jean-Marc, et Chantal Parpette. 2011. *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : PUG.

- Mangiante, Jean-Marc, et Chantal Parpette. 2012. Le Français sur Objectif Universitaire: de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires. *Synergies Algérie*, n° 15 : 147–166.
- Mangiante, Jean-Marc, et Chantal Parpette. 2004. *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.
- Moinet, Arthur. 2018. « La notation scolaire : inconvéniens et alternatives. » Disponible sur : <https://hal.science/hal-01700229v2/document>
- Parpette, Chantal, et Jean-Marc Mangiante. 2006. « Le français sur objectif spécifique ou l'art de s'adapter. » In *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*, édité par Véronique Castellotti et Hocine Chalabi, 275–282. Paris : L'Harmattan.
- Richer, Jean-Jacques. 2008. « Le français sur objectifs spécifiques (FOS) : une didactique spécialisée? ». *Synergies Chine*, n°3 : 15–30.

PRIKUPLJANJE TRAŽENIH PODATAKA U OKVIRU FRANCUSKOG ZA AKADEMSKE NAMENE: STUDIJA SLUČAJA

U ovom članku ćemo predstaviti rezultate faze prikupljanja podataka u okviru Francuskog jezika za akademske namene. Glavni cilj ovog istraživanja je da prikupi svedočenja studenata koja će nam pomoći da razumemo izazove na lingvističkom, kulturnom i metodološkom nivou sa kojima se srpski studenti mogu susresti tokom univerzitetske razmene. U okviru ovog istraživanja sproveli smo anketu među srpskim studentima koji su učestvovali u akademskoj mobilnosti tokom školske 2023/2024. godine kako bismo prikupili tražene podatke (Parpette 2019), odnosno podatke generisane na zahtev nastavnika jezika koji priprema ovakav program, a koji podrazumevaju intervju sa akterima na terenu koji osvetljavaju univerzitetski kontekst iz različitih uglova. Za potrebe ovog istraživanja kreirali smo koji pokriva različite aspekte univerzitetskog života u Francuskoj. Rezultati ove studije slučaja pokazuju da najveći broj poteškoća sa kojima su se studentkinje susrele pripada domenu metodologije rada na francuskim univerzitetima. Ovi rezultati su nam neophodni kako bismo mogli da osmislimo program Francuskog jezika za akademske namene prilagođen specifičnim potrebama srpskih studenata Francuskog jezika i književnosti iz Niša.

Ključne reči: Francuski jezik za akademske namene, student, govornici srpskog jezika, prikupljanje podataka

FORMER LES FUTURS ENSEIGNANTS À L'EXPLOITATION INTERDISCIPLINAIRE DU TEXTE LITTÉRAIRE EN CLASSE DE FLE. LE CAS DE LA ROUMANIE

UDC 371.671:811.133.1'243(498)

Anca Porumb

Université Babes-Bolyai, Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation,
Département de la didactique des sciences humaines, Cluj-Napoca, Roumanie

ORCID iD: Anca Porumb

<https://orcid.org/0000-0002-6763-1005>

Résumé. *Les enseignants de FLE commençant leur carrière après la parution de Cadre européen commun de référence pour les langues travaillent avec des manuels qui en respectent les principes. Une lecture, dirions-nous, superficielle du Cadre bannit très vite le texte littéraire du processus d'enseignement-apprentissage du FLE. Considéré trop traditionnel, celui-ci est remplacé par d'autres supports didactiques censés développer mieux les compétences de compréhension et de production orales et écrites chez des élèves vus comme des acteurs sociaux.*

Le présent article se propose de présenter notre expérience et les provocations rencontrées en tant que formateur des futurs enseignants de FLE en Roumanie en nous intéressant surtout à l'évolution des manuels de FLE publiés dans notre pays et à leur influence sur la façon d'envisager le texte littéraire en classe de français, notamment les manuels numériques où l'interdisciplinarité plutôt que la transdisciplinarité apparaît pour la première fois.

Mots-clés : *formation, enseignement, texte littéraire, interdisciplinaire, manuel FLE*

INTRODUCTION

Pour plusieurs générations d'enseignants de FLE en Roumanie, le texte littéraire représente le support-phare à partir duquel naissent les activités didactiques qui garantissent l'apprentissage du français. Personne ne doute du rôle et de la place du texte littéraire en classe de FLE jusqu'à l'année 2001¹ qui coïncide avec la parution du *Cadre européen*

Submitted May 21, 2024; Accepted November 5, 2024

Corresponding author: Anca Porumb

Université Babes-Bolyai

E-mail: anca.porumb@ubbcluj.ro

¹ En Roumanie, les manuels de FLE ne subissent aucun changement quand l'approche communicative commence à s'imposer en didactique des langues ; ce n'est qu'après 1990 que les auteurs de manuels font de petites retouches pour arriver dans les années 2000 quand les choses bougent vraiment !

*commun de référence pour les langues*². C'est à ce moment-là que l'époque de gloire de la littérature vue comme la meilleure façon d'enseigner une langue étrangère, le français en occurrence, arrive à sa fin en Roumanie. L'excès de zèle de certains et une lecture superficielle du CECRL conduisent à l'élimination totale du texte littéraire des manuels de FLE. Et s'il y survit encore, on ne lui accorde pas la même importance.

Envisagé en deux grandes parties, cet article se donnera pour but d'examiner l'évolution des manuels de FLE publiés en Roumanie au long des décennies afin d'aboutir à une analyse pertinente de la place accordée aux textes littéraires et de la manière d'exploiter ces textes, sans détailler les méthodologies car il nous semble superflu de le faire, le grand nombre d'études à l'égard de ce sujet en témoigne.

Pour ce faire, nous nous arrêtons dans la première partie, *L'exploitation du texte littéraire en classe de FLE. Approche générale*, sur le cadre théorique concernant la présence du texte littéraire dans le CECRL pour éclairer certains aspects mal compris. Un passage en revue de quelques manuels de FLE publiés en Roumanie avant et après les années 2000 nous aidera à comprendre les changements des démarches pédagogiques par rapport à la littérature.

Dans la deuxième partie, *L'exploitation interdisciplinaire du texte littéraire en classe de FLE*, nous nous attardons sur les manuels numériques du collège où les DNL apparaissent dans le tableau synoptique, ce qui est une nouveauté pour nos étudiants. Nous considérons que cette approche interdisciplinaire offre une réponse à la question posée par les étudiants en formation à l'enseignement : *Pourquoi étudier encore la littérature à la faculté s'il n'y a plus de textes littéraires dans les manuels de FLE ?*³ Cette question est, en fait, la raison pour laquelle nous avons pensé cet article qui prendra plus tard la forme d'un projet et qui se propose de donner des arguments en faveur de l'emploi de la littérature en classe de FLE et de motiver les futurs enseignants de français à se diriger vers ce support didactique incontournable pour le développement des compétences des apprenants en général, et pour le développement de la compétence interdisciplinaire, en particulier.

À la fin, nous offrirons un modèle d'exploitation du texte littéraire en classe de FLE, selon les principes de l'interdisciplinarité.

1. L'EXPLOITATION DU TEXTE LITTÉRAIRE EN CLASSE DE FLE. APPROCHE GÉNÉRALE

1.1. Le cadre théorique

De l'extase à l'agonie, le texte littéraire dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, en général, et du français, en particulier, se trouve, au 21^e siècle, sous le signe d'un certain équilibre. Ni trop prisé, ni rejeté, celui-ci reprend « une place de choix » en classe de langue, selon l'affirmation d'Estelle Riquois dans sa thèse de doctorat.⁴ Sa réhabilitation vient au moment où l'approche communicative s'impose et on commence à voir le texte littéraire comme un document authentique.

² CECRL à partir de ce moment.

³ Notre public assez hétérogène en ce qui concerne le niveau de français (A2 / B1→C1) est représenté par des étudiants à la Faculté des Lettres inscrits en même temps à la formation à l'enseignement et qui suivent les cours de Didactique du FLE, en 2^e année (Français A) ou en 3^e année (Français B) aussi que les cours de *Gestion de classe et Enseignement par ordinateur* en 3^e année.

⁴ Estelle Riquois, *Pour une didactique des littératures en FLE : Du roman légitimé au roman policier*, 2009, p.33, thèse de doctorat disponible en ligne.

Dans notre activité en tant que formateur de futurs enseignants de FLE, nous invitons les étudiants, dès le premier cours de didactique, à faire une lecture attentive du *CECRL*. En nous confrontant de plus en plus avec le /leur désir d'éliminer la littérature de la formation universitaire et, implicitement, des examens nationaux pour les enseignants de français⁵, nous insistons sur les parties où les grilles de descripteurs méritent plus d'attention et sur une analyse plus profonde pour faire mieux comprendre à notre public l'idée de la nécessité de garder la littérature en classe de langue et dans leur parcours universitaire. Bien que très brièvement, le *Chapitre 4* portant sur l'évaluation des compétences traite de **l'Utilisation esthétique ou poétique de la langue** :

L'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante sur le plan éducatif mais aussi en tant que telle. Les activités esthétiques peuvent relever de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation et être orales ou écrites (voir 4.4.4 ci-dessous). Elles comprennent des activités comme

- le chant (comptines, chansons du patrimoine, chansons populaires, etc.)
- la réécriture et le récit répétitif d'histoires, etc.
- l'audition, la lecture, l'écriture ou le récit oral de textes d'imagination (bouts rimés, etc.) parmi lesquels des caricatures, des bandes dessinées, des histoires en images, des romans photos, etc.
- le théâtre (écrit ou improvisé)
- la production, la réception et la représentation de textes littéraires comme
- lire et écrire des textes (nouvelles, romans, poèmes, etc.)
- représenter et regarder ou écouter un récital, un opéra, une pièce de théâtre, etc.⁶ (*CECRL* 2001, 47)

Nous remarquons que le *CECRL* ne néglige pas et n'exclue pas non plus l'utilisation du texte littéraire, ce qui ferait repenser la façon dont les manuels et les programmes sont conçus. À cela s'ajoute encore un autre argument, la grille d'autoévaluation du *Cadre* où des mots tels *texte littéraire*, *œuvre littéraire*, *intrigue d'un livre* apparaissent plusieurs fois dans la *Grille pour l'auto-évaluation* (pp. 26-27), pour plusieurs compétences, y compris la communication. Selon ces descripteurs, nous constatons ce que Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca⁷ avait déjà affirmé après la parution du *CECRL* : « L'objectif pédagogique n'étant pas de former des spécialistes de littérature, mais des lecteurs éclairés de textes produits dans la langue qu'ils sont en train de s'approprier » (2003, 380). C'est-à-dire, le texte littéraire en tant que document authentique, longtemps utilisé en classe de français à seul but de travailler les compétences linguistiques, s'ouvre vers de nouvelles fonctions une fois les approches communicative et actionnelle apparues comme des méthodologies modernes d'enseigner une langue étrangère.

La question qui donne le titre du *Chapitre 2* dans le livre de Martine Fiévet (2013)⁸ : « Pour quelles raisons et à quelles fins les textes littéraires doivent-ils entrer dans la classe de FLE ? » s'ajoute à la nôtre et révèle les multiples fonctions qu'un texte littéraire remplit. D'abord, il y a l'exploitation linguistique qu'il ne faut pas éliminer ; tout au contraire, l'enseignant doit profiter du caractère authentique du texte pour faire découvrir aux

⁵ En Roumanie, les enseignants de français doivent passer par plusieurs examens nationaux où la littérature est un sujet obligatoire : l'examen pour obtenir un poste titulaire et, ensuite, l'équivalent de CAPES, pour avoir de pleins droits.

⁶ *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Chapitre 4, 2001.

⁷ J.P. Cuq et I. Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presse Universitaire de Grenoble, 2005.

⁸ Martine Fiévet, *La littérature en classe de FLE*, Paris, Clé International, 2013.

apprenants des faits de langues contextualisés et en étroite liaison avec l'esthétique. Ensuite, c'est l'exploitation culturelle où le souci majeur de l'enseignant est d'aider les apprenants à comprendre des faits historiques décrits par les auteurs choisis, de leur offrir les moyens de se projeter dans les idées et les mentalités de l'époque. Finalement, l'enseignant envisagera aussi une exploitation littéraire, qui est, à notre avis, la tâche la plus difficile, car celui-ci doit s'adapter au niveau de langue et aux intérêts de ses apprenants. Ainsi conseillons-nous à nos étudiants de choisir de différents types d'exploitation des textes littéraires en fonction du profil de la classe et de la fréquence des heures par semaine. Pour ce faire, nous suggérons pour les classes sciences-mathématiques plutôt une exploitation linguistique et culturelle tandis que pour les classes de sciences humaines on peut ajouter aussi l'exploitation littéraire.

Comme une première conclusion, ce caractère multiple d'exploiter un texte littéraire serait un autre bon argument pour que nos étudiants ne soient plus réticents à la littérature comme une ressource didactique.

1.2. Survol sur l'évolution (ou la régression) du texte littéraire dans les manuels de FLE en Roumanie

Ayant fait un sondage parmi nos étudiants concernant les outils qu'ils utiliseraient le plus souvent en classe, le manuel a obtenu un score écrasant. Étant donné le fait que les manuels de FLE en Roumanie ont subi des changements dus aux régimes politiques qui ont marqué le domaine de l'éducation et à la dynamique des aspects didactiques à la fois, offrir aux futurs enseignants une image correcte et complète à propos de cet outil qui reste le support par excellence en classe de français s'impose.

Nous considérons que le manuel de FLE en Roumanie a connu trois époques qui méritent d'être mises en évidence aux cours de didactique car ces trois époques révèlent parfaitement l'évolution des approches du texte littéraire en classe de français.

La première époque, qui est la plus longue (1950-2000)⁹, correspond à ce qu'on appelle « le manuel unique » qui respecte les principes de la méthodologie grammaire-traduction. C'est la période où les textes littéraires dominent les manuels de collège aussi bien que ceux du lycée. Des morceaux d'œuvres littéraires très connues sont les déclencheurs pour des activités didactiques portant surtout sur la lecture à haute voix, la traduction et les exercices lexicaux et grammaticaux. Parmi les compétences considérées plus tard par la didactique moderne (surtout les approches communicative et actionnelle) comme générales et essentielles dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère, celles de compréhension et de production écrites sont privilégiées dans les manuels de FLE, en formant des connaisseurs passifs de la langue française, capables de lire des romans et de maîtriser l'orthographe correcte dans la rédaction des essais.

La deuxième époque (2000-2018) est marquée par la parution des « manuels alternatifs » conçus sur des programmes nouveaux ayant comme préoccupation majeure la communication en classe de langue. Les contenus proposés tournent autour des actes de langage divers tout en respectant les principes de l'approche communicative. Les textes littéraires se font de moins en moins présents, mais ils ne disparaissent pas complètement.

Enfin, la troisième époque commence en 2018 avec les premiers manuels numériques pour l'école primaire et le collège¹⁰ publiés par des maisons d'édition roumaines, destinés

⁹ Entre 1996-2002, le manuel unique et le manuel alternatif co-existent jusqu'à l'élimination totale du premier en 2002.

¹⁰ Les lycées utilisent encore les manuels publiés avant 2018 ou les méthodes françaises.

à une génération d'apprenants connue comme celle des natifs digitaux. Faute de temps, seulement quatre heures dédiées à l'analyse des manuels de FLE, y compris de la présence du texte littéraire, ce qui est insuffisant pour nos étudiants se préparant à devenir professeurs de français langue étrangère, nous avons fait un choix parmi les manuels mentionnés plus haut afin de mener à bien notre démarche. C'est pourquoi nous avons choisi quatre manuels numériques (L2é)¹¹ qui couvrent les quatre années d'études de collège pour voir comment ce support pédagogique employé dans l'enseignement/apprentissage du français depuis si longtemps pourrait servir comme déclencheur d'activités didactiques qui dépassent et/ou réunissent plusieurs domaines d'étude, notamment la littérature.

2. L'EXPLOITATION INTERDISCIPLINAIRE DU TEXTE LITTÉRAIRE EN CLASSE DE FLE

Les manuels de FLE pour le collège, publiés entre 2018-2022 en Roumanie, se réclament des approches communicative et actionnelle où le travail collaboratif à travers des activités visant toutes les compétences domine les unités. Dans les quatre manuels analysés, la présence du texte littéraire est presque inexistante même pour le seul but de développer les compétences linguistiques comme on le faisait autrefois. Une chose attire pourtant l'attention de notre public débutant, qui remarque un terme jusque-là inconnu : le mot *interdisciplinaire*, qui apparaît dans les manuels L2é de la 5^e et de la 6^e (niveau A1, A1+), et le sigle *DNL*, dans les manuels de la 7^e et de la 8^e (niveau A2, A2+).

Tableau 1 Exemples de rubriques interdisciplinaires

« Une page d'approche interdisciplinaire du français ; *J'utilise le français pour...*, afin de rendre la langue française un véritable outil de communication et de travail. » (Vlad et Grigore 2019, 5)

La rubrique DNL qui apparaît toutes les deux unités dans le manuel de français (Brandel *et al.* 2019, 7)

Unités 1 et 2

p. 35–38

- Test
- Le français en cours d'informatique !
- Le français en cours de physique !

C'est une expérience à part pour nos étudiants, pas du tout habitués à envisager ce terme dans la démarche pédagogique. C'est quoi une approche interdisciplinaire en classe de FLE ? C'est quoi le sigle DNL ? C'est la première fois que nous touchons à ce sujet de l'interdisciplinaire en classe de français langue étrangère étant donné le fait qu'en Roumanie, cette approche s'arrête brusquement à la fin de l'école primaire. La rupture totale avec l'élaboration des fiches pédagogiques basées sur l'interdisciplinarité au collège et au lycée mène à des lacunes dans la formation des futurs enseignants.

¹¹ En Roumanie, la langue française est étudiée en tant que deuxième langue étrangère, après l'anglais, par plus de 80% des élèves dans les écoles publiques. Le français comme L1é survit encore dans les écoles bilingues.

2.1. Le concept d'*interdisciplinarité* et l'*approche interdisciplinaire* dans les manuels de FLE en Roumanie

Il s'impose tout de suite de faire un peu de lumière en ce qui concerne le nouveau terme que nos étudiants rencontrent pour la première fois dans les manuels, bien que, sans qu'ils s'en rendent compte, les séquences didactiques qu'on leur demande d'élaborer côtoient souvent cette approche interdisciplinaire. Par exemple, des actes de langages tels *localiser dans l'espace/localiser dans le temps* pourraient bien toucher à des contenus des domaines de la géographie ou de l'histoire ; ou encore *décrire une personne* qui pourrait avoir comme élément déclencheur un texte littéraire ou une courte poésie, selon le niveau du public.

Les étudiants ayant déjà parcouru le *Cadre* qui introduit l'idée de l'apprenant comme acteur social seront familiarisés avec les origines de l'interdisciplinarité en éducation et les types d'interdisciplinarité établis par Lenoir et Sauvé¹².

Structurer les connaissances en disciplines est une caractéristique de la formation des apprenants qui commence à se développer au 19^e siècle et qui est en plein essor au 20^e siècle. La complexité des connaissances résultant des recherches de plus en plus élaborées entraîne le découpage des savoirs en plusieurs disciplines connues dans le domaine de l'éducation en tant que *disciplines scolaires*. Plus récemment, pour que le futur adulte soit capable de comprendre la vie réelle et son rôle dans la société, l'éducation emprunte au domaine de la recherche les principes de collaboration entre les disciplines scolaires en identifiant chez les apprenants des difficultés à faire des connexions dans l'accomplissement des tâches. D'ailleurs, Aroq et Niclot attirent l'attention sur cet aspect quand ils affirment que « La compréhension par les élèves du monde dans lequel ils vivent, caractérisé par l'émergence d'une société du savoir et par une complexité croissante, s'accommode mal d'une appréhension par des disciplines cloisonnées qui souvent s'ignorent. » (Aroq et Niclot¹³, 1)

En ce qui concerne la typologie proposée par les auteurs mentionnés plus haut, nous nous appuyons sur deux citations ci-dessous comme point de départ en cours où l'accent est mis sur la bonne compréhension de chaque type d'interdisciplinarité : curriculaire, didactique et pédagogique, avant de passer en revue les rubriques interdisciplinaires et DNL des manuels.

...le danger de simplification, lié entre autres à la préoccupation empirique prédominante - et assurément légitime de la part des enseignantes et des enseignants -, au souci d'économie de temps et d'énergie ainsi qu'à des positions idéologiques (la hiérarchisation des matières, par exemple), a souvent conduit les enseignants à ne considérer la mise en œuvre de l'interdisciplinarité qu'essentiellement au niveau de la pratique pédagogique. Or, l'interdisciplinarité doit également s'actualiser sur les plans curriculaire et didactique. (Lenoir et Sauvé 1998, 10)

Ainsi comprise, l'interdisciplinarité scolaire peut se définir de la façon suivante: il s'agit de la mise en relation de deux ou de plusieurs disciplines scolaires qui s'exerce à la fois sur les plans curriculaire, didactique et pédagogique et qui conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération, d'interpénétrations ou d'actions réciproques entre elles sous divers aspects (finalités, objets d'études, concepts et notions, démarches d'apprentissage, habiletés techniques, etc.), en vue de favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs chez les élèves. (Lenoir et Sauvé 1998, 11)

¹² Y. Lenoir et L. Sauvé, « Introduction. L'interdisciplinarité et la formation à l'enseignement primaire et secondaire : quelle interdisciplinarité pour quelle formation ? in *Revue des sciences de l'éducation*, 24, 3-29, 1998.

¹³ s.d.

Après avoir analysé les quatre manuels numériques FLE L2 publiés en Roumanie pour les élèves de collège (11-15 ans) que nous utilisons aux séminaires et dont les étudiants ont fait le choix selon la grille d'évaluation de Bertocchini et Constanzo¹⁴, nous avons remarqué le manque des textes littéraires même quand il s'agit de l'interdisciplinarité. Comme on peut le voir dans le tableau ci-dessous, le texte littéraire apparaît une seule fois, dans le manuel de la troisième année d'études, ce qui ne suffit pas du tout pour la formation des compétences d'exploitation d'un tel document chez nos étudiants.

Tableau 2 L'interdisciplinarité dans les manuels numériques

Himber <i>et al.</i> 2022, 9 <i>1ère année d'études - la rubrique</i> <i>« Mon cours de »</i> Informatique Musique Enseignement civique et moral Arts plastiques Géométrie Géographie	Vlad et Grigore. 2019, 9 <i>2^e année d'études - la rubrique « Culture/Civilisation »</i> J'utilise le français pour l'éducation à la citoyenneté J'utilise le français pour la classe de sciences physiques J'utilise le français pour la classe d'EPS J'utilise le français pour parler des modes de consommation en France J'utilise le français pour la classe d'éducation civique J'utilise le français pour la classe de technologie
Brandel <i>et al.</i> 2019, 9 <i>3^e année d'études- la rubrique DNL</i> Le français en cours d'informatique ! Le français en cours de physique ! Le français en cours d'histoire ! Le français en cours d'histoire des arts ! Le français en cours de littérature ! Le français en cours de technologie !	Brandel <i>et al.</i> 2022 <i>4^e année d'études</i> Pas de rubrique DNL

Pourtant la présence dans le manuel d'au moins un texte littéraire nous a ouvert la voie vers des activités pratiquées pour la première fois le semestre passé avec les étudiants en troisième année ayant le français option principale, qui fréquentaient le cours d'Enseignement assisté par ordinateur où nous avons travaillé surtout sur les manuels numériques. Ce moment a été le point de départ pour mener à bien notre démarche de « rééduquer » les futurs enseignants de FLE à l'emploi des textes littéraires en classe.

Cette partie de notre travail va s'attarder sur les étapes que nous envisageons à l'avenir en cours de didactique du FLE avec les étudiants en deuxième année (français option principale) et en troisième année (français option secondaire). Cela signifie quatre heures et quatre étapes à suivre afin de découvrir les façons d'exploiter un texte littéraire dans l'enseignement/apprentissage du FLE :

1. Tout d'abord, nous proposons aux étudiants trois textes classiques ayant des degrés de difficulté différents qu'ils peuvent utiliser pour des publics A2 jusqu'à B1¹⁵. Ainsi le texte proposé pour les débutants sera-t-il une comptine ou une courte poésie très connue (*Le Roi Dagobert*), en leur demandant de penser à des activités didactiques mélangeant les compétences linguistiques, notamment la prononciation avec l'histoire et la musique.

¹⁴ Plus précisément, l'Annexe du *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, Clé International, 2008, pp.233-236.

¹⁵ Les étudiants qui fréquentent les cours de formation à l'enseignement au niveau licence auront le droit d'enseigner au collège et aux classes inférieures du lycée (des élèves entre 11-16 ans).

Pour les élèves niveau A2/A2+, nous suggérons le morceau de texte *Pitié pour les oiseaux* de Jules Renard qui figurait autrefois dans les manuels classiques de la troisième année d'études afin de travailler le lexique et les SVT.

Pour le niveau B1 (des élèves en classes de français renforcé ou bilingue qui sont de plus en plus rares), nous nous dirigeons vers un texte de Zola (*L'Attaque du moulin*) où les étudiants doivent construire des activités plus complexes car il faut, cette fois-ci, toucher aussi à l'exploitation littéraire n'oubliant pas les activités portant sur l'histoire-géographie.

2. Dans la deuxième étape, vu que les manuels numériques n'aident pas beaucoup, nous donnons la possibilité aux étudiants de chercher des textes littéraires qu'ils considèrent utiles en classe, plus précisément nous les invitons à faire un corpus¹⁶ sur lequel ils échangeront leur expérience et expliqueront leurs choix. L'intérêt de cette étape réside dans le fait que les étudiants auront l'opportunité d'argumenter le choix du tel ou tel texte et de devenir responsables au moment où ils les utilisent en classe de FLE.

3. L'étape suivante s'appuie sur la réflexion à propos de l'interaction avec chaque type de texte travaillé, sur les possibilités de les exploiter selon le niveau et le contenu/le thème et nous leur demandons de dresser la liste d'activités communicatives et interdisciplinaires (ex. histoire, musique, arts, etc.) à partir du corpus créé par le groupe.

4. La dernière étape se veut une étape pratique où on forme des équipes qui élaboreront des fiches pédagogiques ayant comme support deux textes déclencheurs choisis par les étudiants et que nous présentons plus bas :

FICHE PÉDAGOGIQUE (FLE+SVT)¹⁷

élaborée par les étudiants en formation à l'enseignement du français langue étrangère à l'aide des contenus dans les manuels de SVT pour les élèves de la première année du collège¹⁸

Classe : 7^e / 8^e L2 (3^e, 4^e année d'études)

Niveau : A2

Thème : les oiseaux et leur environnement

Compétences : C.E., C.O., P. O., compétence lexicale

Objectif communicatif : décrire l'oiseau préféré.

Objectif linguistique : connaître le vocabulaire lié à l'anatomie de l'oiseau.

Déroulement des activités

1. La découverte/l'identification- travail collectif – compréhension orale

L'enseignant fait écouter à toute la classe la chanson *Alouette* en utilisant Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=I3y3O80nqiM>), pour aider les élèves à anticiper/ à faire des hypothèses sur le thème.

¹⁶ Le corpus proposé en général par les étudiants vise des textes de la littérature jeunesse francophone qui réjouissent d'un grand succès parmi les élèves de collège (ex. Daniel Pennac, *Chagrin d'école* ou Théophile Gautier, *Le Capitaine Fracasse*, pour n'en citer que quelques-uns) après avoir demandé aux étudiants de faire la lecture du livre de Sophie Van Der Linden, *Tout sur la littérature jeunesse. De la petite enfance aux jeunes adultes*, Paris, Gallimard Jeunesse, 2021.

¹⁷ Dans la structure de la fiche, nous gardons les étapes *identification/réemploi/évaluation* pour entraîner les étudiants au modèle exigé aux examens nationaux (ex. *Proposez cinq activités centrées sur la découverte et l'exploitation en contexte communicatif des actes de parole : remercier et répondre à un remerciement. Vous proposerez des activités pertinentes, en respectant la succession logique des étapes d'apprentissage (identification, réemploi, évaluation). Vous préciserez aussi le niveau du public et les compétences visées.*). Les modèles de sujets peuvent être consultés sur le site www.edu.ro.

¹⁸ À consulter sur le site <https://www.manuale.edu.ro/>.

2. Le réemploi- travail individuel pour la première activité et en équipes pour la deuxième - compétence lexicale, compréhension écrite

Activité 1- Les élèves travaillent sur les deux fiches où il y a les paroles de la chanson écoutée et le texte de l'œuvre de Jules Renard.

Assis sous les pommiers de mon jardin, j'écoute les bruits que chaque arbre fait par ses feuilles, ses insectes et ses oiseaux.

Un moineau vient de s'arrêter sur une branche au-dessus de ma tête. Il est jeune. Il serre la branche avec ses pattes, il ne bouge pas. Le vol l'a fatigué. Il ne peut pas me voir mais je le regarde longtemps. Puis je fais un mouvement. Alors le moineau ouvre ses ailes et les referme sans peur.

Alors, je me lève, la main tendue, je l'appelle. Le moineau descend de sa branche sur mon doigt et bat des ailes pour garder son équilibre. Son bec est prêt à tout avaler.

Consigne : En lisant les deux textes, quels mots communs identifiez-vous (tête, bec, aile) ? quels sont les personnages (le moineau, l'alouette) ?

Activité 2- L'enseignant organise la classe en cinq ou six équipes, chaque équipe cherchant sur l'internet l'image d'un oiseau dont elle décrira l'anatomie afin de fixer le vocabulaire spécifique pour que les élèves soient capables de parler du monde des oiseaux en français.

3. L'évaluation – travail en équipes - production orale

L'enseignant se sert des images de plusieurs oiseaux et leur environnement pour une activité ludique d'appariement où le groupe des oiseaux doit chercher son environnement.

CONCLUSIONS

Dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE, le texte littéraire est incontournable en tant que support pour développer les compétences de réception et de production à une époque où l'approche actionnelle s'impose de plus en plus dans la structure des manuels. Son rôle n'est plus celui d'une approche linéaire où les apprenants étaient invités à lire et à traduire en langue maternelle, à repérer les structures grammaticales et à apprendre par cœur des listes de mots et d'expressions. Le passage à un apprentissage des éléments de la langue contextualisé étant fait, l'objectif principal de l'exploitation du texte littéraire sera dorénavant l'interaction en classe de français de côté des apprenants et, surtout, l'invitation d'envisager des situations de communication plus proches de la vie réelle et surtout de faire des connexions entre plusieurs disciplines par le biais de la littérature de côté des enseignants.

Après avoir analysé quelques manuels numériques publiés en Roumanie et après avoir connu l'attitude de nos étudiants en formation à l'enseignement envers l'emploi du texte littéraire en classe de FLE, nous aurions deux remarques à faire. D'abord, les auteurs de manuels de FLE devraient penser à intégrer plus de textes même à partir de la première année d'études et à intégrer ces textes surtout dans les manuels L2¹⁹ vu que l'étude du français commence, pour la plupart des élèves roumains, après celle de l'anglais. Ensuite, les enseignants de FLE devraient être plus ouverts à la présence du texte littéraire en classe parce que l'exploitation de ce document authentique ne signifie pas que la lecture linéaire qui prône la méthodologie traditionnelle. Dépasser les frontières entre les disciplines en proposant la rubrique DNL dans

¹⁹ Nous avons remarqué un nombre plus élevé de textes littéraires dans les manuels de français L1é ou français renforcé, mais ces classes sont de plus en plus rares.

les manuels de FLE au collège est une opportunité extraordinaire pour les formateurs à l'enseignement du français langue étrangère de sensibiliser les étudiants à réintroduire le texte littéraire en classe.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aroq, Corinne et Niclot, Daniel. *s.d.* « Interdisciplinarité et programmes scolaires disciplinaires », 8e Biennale de l'éducation et de la formation. IUFM de Champagne Ardenne. Consulté en ligne en octobre 2023 : <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/84.pdf>.
- Bertocchini, Paula et Constanzo, Edwige. 2008. *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, Clé International.
- Cuq, Jean-Pierre et Gruca, Isabelle. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Fiévet, Martine. 2013. *La littérature en classe de FLE*, Paris : Clé International.
- Lenoir, Yves et Sauvé, Lucie. 1998. « Introduction. L'interdisciplinarité et la formation à l'enseignement primaire et secondaire : quelle interdisciplinarité pour quelle formation ? » in *Revue des sciences de l'éducation*, 24, pp. 3-29, numéro 1.
- Riquois, Estelle. 2009. *Pour une didactique des littératures en FLE : Du roman légitimé au roman policier*, thèse de doctorat, Université de Rouen.

Manuels FLE :

- Himber, Céline, Brillant, Corina, Erlich, Sophie et Vlad, Raisa Elena. 2022. *Limba modernă 2 - Limba franceză : manual pentru clasa a V-a*, București : Litera.
- Vlad, Raisa Elena et Grigore, Cristina. 2019. *Limba modernă 2. Franceză. Manual pentru clasa a VI-a*, București : Litera.
- Brandel, Katia, Castro Benitez, Ana, Sevre, Anthony, Fouillet, Raphaële, Le Ray, Gwendoline, Lhomme, Sophie et Popa, Mariana. 2019. *Limba modernă 2 : Franceză: clasa a VII-a*, București: Art Klett.
- Brandel, Katia, Sevre, Anthony, Karniewicz, Virginie et Popa, Mariana. 2022. *Limba modernă 2 : Franceză: clasa a VIII-a*, București: Art Klett.

PRIPREMANJE BUDUĆIH NASTAVNIKA ZA INTERDISCIPLINARNO KORIŠĆENJE KNJIŽEVNOG TEKSTA NA ČASOVIMA FRANCUSKOG KAO STRANOG JEZIKA. SLUČAJ RUMUNIJE

Nastavnici francuskog kao stranog jezika koji počinju svoju karijeru nakon objavljivanja Zajedničkog evropskog okvira za jezike rade sa udžbenicima koji poštuju njegove principe. Čini se da površno čitanje Okvira brzo isključuje književni tekst iz procesa nastave i učenja francuskog kao stranog jezika. Smatran previše tradicionalnim, on biva zamenjen drugim didaktičkim materijalima koji bolje razvijaju veštine usmenog i pisanog razumevanja i produkcije kod učenika koji se doživljavaju kao socijalni akteri.

Ovaj članak ima za cilj da predstavi naše iskustvo i izazove na koje smo naišli kao predavač budućim nastavnicima francuskog kao stranog jezika u Rumuniji, posebno se osvrćući na razvoj udžbenika francuskog kao stranog jezika objavljenih u našoj zemlji i njihov uticaj na pristup književnom tekstu u nastavi francuskog jezika, naročito digitalnih udžbenika u kojima se po prvi put pojavljuje interdisciplinarnost, a ne transdisciplinarnost.

Ključne reči: *obuka, nastava, književni tekst, interdisciplinarnost, udžbenik francuskog kao stranog jezika*

**FACTA UNIVERSITATIS Series: Linguistics and Literature
would like to acknowledge the expertise of the following reviewers,
which has helped to set the standard of the journal in 2024**

- Dr. **Aleksandar Novaković**, Assistant Professor, University of Niš, Serbia
- Dr. **Ana Vujović**, Professor, University of Belgrade, Serbia
- Dr. **Anders Myrset**, Associate Professor, University of Stavanger, Norway
- Dr. **Ekaterina Babamova**, Professor, Skopje University, North Macedonia
- Dr. **Branko Rakić**, Assistant Professor, University of Belgrade, Serbia
- Dr. **Franco Vrančić**, Associate Professor, University of Zadar, Croatia
- Dr. **Freiderikos Valetopoulos**, Professor, University of Poitier, France
- Dr. **Irina Babamova**, Professor, „Sts. Cyril and Methodius University“, Skopje,
North Macedonia
- Dr. **Ivan Jovanović**, Professor, University of Niš, Serbia
- Dr. **Ivana Miljković**, Associate Professor, University of Niš, Serbia
- Dr. **Ivana Vilić**, Assistant Professor, University of Novi Sad, Serbia
- Dr. **Jean-Marc Vercruyse**, Assistant Professor, Artois University, Arras, France
- Dr. **Jelena Bakaluca**, Associate Professor, University of Belgrade, Serbia
- Dr. **Jelena Jačović**, Assistant Professor, University of Niš, Serbia
- Dr. **Jovica Mikić**, Associate Professor, University of Banja Luka,
Bosnia and Herzegovina
- Dr. **Katarina Melić**, Professor, University of Kragujevac, Serbia
- Dr. **Marija Panić**, Assistant Professor, University of Kragujevac, Serbia
- Dr. **Milan Janjić**, Assistant Professor, University Metropolitan, Belgrade, Serbia
- Dr. **Milica Mirić**, Associate Professor, University of Belgrade, Serbia
- Dr. **Milica Savić**, Professor, University of Stavanger, Norway
- Dr. **Nina Lazarević**, Associate Professor, University of Stavanger, Norway
- Dr. **Radmila Bodrić**, Professor, University of Novi Sad, Serbia
- Dr. **Mirjana Aleksoska-Čkatroska**, Professor, „Sts. Cyril and Methodius“ University,
Skopje, North Macedonia
- Dr. **Monika Grabowska**, Assistant Professor, University of Wrocław, Poland
- Dr. **Nataša Popović**, Associate Professor, University of Novi Sad, Serbia
- Dr. **Nataša Radusin-Bardić**, Associate Professor, University of Novi Sad, Serbia

Dr. **Nermin Vučelj**, Associate Professor, University of Niš, Serbia
Dr. **Nikola Bjelić**, Associate Professor, University of Niš, Serbia
Dr. **Selena Stanković**, Professor, University of Niš, Serbia
Dr. **Snežana Gudurić**, Professor, University of Novi Sad, Serbia
Dr. **Tatjana Đurin**, Professor, University of Novi Sad, Serbia
Dr. **Tatjana Samardžija**, Associate Professor, University of Belgrade, Serbia
Dr. **Vanja Manić Matić**, Assistant Professor, University of Novi Sad, Serbia
Dr. **Vera Jovanović**, Assistant Professor, University of Kragujevac, Serbia
Dr. **Vesna Simović**, Associate Professor, University of Niš, Serbia
Dr. **Vladimir Đurić**, Assistant Professor, University of Niš, Serbia
Dr. **Witold Ucherek**, Professor, University of Wrocław, Poland

CIP - Каталогизacija y publikaciji
Narodna biblioteka Srbije, Beograd

80+82

FACTA Universitatis. Series:, Linguistics
and Literature / editor-in-chief Violeta Stojić
. - Vol. 1, no. 1 (1994)- . - Niš : University of
Niš, 1994- (Niš : Atlantis). - 24 cm

Dva puta godišnje. - Drugo izdanje na drugom
medijumu: Facta Universitatis. Series: Linguistics
and Literature (Online) = ISSN 2406-0518
ISSN 0354-4702 = Facta Universitatis. Series:
Linguistics and Literature
COBISS.SR-ID 98733575

