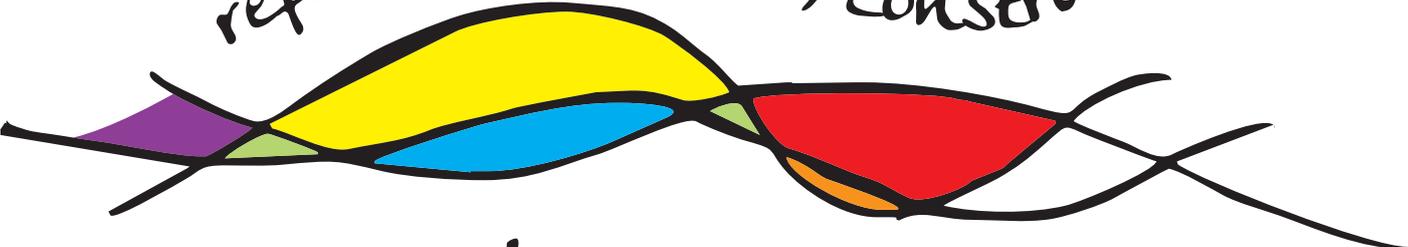


réfléchir, séduire, construire:



Le français
pour l'avenir

Études réunies par:

Katharina Jeanne Kelecom

Maria Ruth Machado Fellows

Othon Jorge Nacif de Moraes

Stela Maria Sardinha Chagas de Moraes

Telma Cristina de Almeida Silva Pereira



apf erj

Associação dos Professores de Francês
do Estado do Rio de Janeiro

50 anos
1963-2013

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-99595-07-7



réfléchir, séduire, construire:



*Le français
pour l'avenir*

Études réunies par:

Katharina Jeanne Kelecom

Maria Ruth Machado Fellows

Othon Jorge Nacif de Moraes

Stela Maria Sardinha Chagas de Moraes

Telma Cristina de Almeida Silva Pereira



Ministério da
Educação



Alliance Française
Niterói

1ª Edição

Niterói - 2015
Aliança Francesa de Niterói

R332

Réfléchir, séduire, construire : le français pour l'avenir / Organizado por Katharina Jeanne Kelecom... [et al.] – Niterói: Aliança Francesa, 2015.

317p.

ISBN 978-85-99595-07-7

1. Língua francesa – Estudo. I. Título. II. Kelecom, Katharina Jeanne. III. Fellows, Maria Ruth Machado. IV. Moraes, Othon Jorge Nacif de. V. Moraes, Stela Maria Sardinha Chagas de. VI. Pereira, Telma Cristina de Almeida Silva.

CDD440

Les textes publiés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.
Aucune révision linguistique ou scientifique n'a été effectuée par les
organiseurs.

PROJET GRAPHIQUE

Anna Flávia Mendonça Santos | Bettadesign

REMERCIEMENTS

Les organisateurs tiennent à remercier les organismes et les entreprises dont la significative collaboration a permis la réalisation de ce livre :



SOMMAIRE

AVANT-PROPOS	page 10
Livre 1: Études de langage en FLE	page 13
LE SCÉNARIO DE LA MÉDIATION DANS LE DOMAINE DE L'ENSEIGNEMENT AZEVEDO, Andréia Matias	page 15
LA LECTURE DE TEXTES LITTÉRAIRES FRANCOPHONES EN CLASSE DE LANGUE, DANS UN CURSUS UNIVERSITAIRE BARROS, Maria Lúcia Jacob Dias de	page 21
SOCIALISATION, DÉCLOISONNEMENT SOCIAL ET ENSEIGNEMENT DE LANGUES ÉTRANGÈRES CHIANCA, Rosalina Maria Sales	page 29
DE LA DISCIPLINARISATION À UN OUTIL D'APPRENTISSAGE : DES PLATEFORMES D'ENSEIGNEMENT À DISTANCE AUX USAGES PÉDAGOGIQUES DES RÉSEAUX SOCIAUX KELECOM, Katharina Jeanne	page 39
ENSEIGNEMENT ET RECHERCHE DANS LES COURS EXTRA-CURRICULAIRES DE LA FACULTÉ DE PHILOSOPHIE, LETTRES ET SCIENCES HUMAINES DE L'UNIVERSITÉ DE SÃO PAULO KUNDMAN, Maria Sabina	page 47
LA FORMATION À LA POÉSIE, L'INTERCULTUREL ET L'INTERLINGUISTIQUE MIS EN JEU MACHADO, Maristela Gonçalves Sousa ZANINI, Mariza	page 55
PERSPECTIVE ACTIONNELLE DANS LES COURS DE FLE: ENJEUX ET DÉFIS MAGALHÃES, Pedro Armando de Almeida	page 65
L' INTERFÉRENCE LINGUISTIQUE ET LA SURGÉNÉRALISATION DANS L'ÉCRITURE EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE : UNE ÉTUDE COMPARÉE MOZZILLO, Isabella BERNARDI, Pablo Diego Niederauer	page 71
LA REFORMULATION DANS LE DISCOURS DE SPÉCIALITÉ OZON, Cláudia	page 81
LA GÉOPOÉTIQUE COMME MOTIVATION DANS LA PRODUCTION ÉCRITE DES ÉTUDIANTS DE FLE PEREIRA, Maina Salén Correia	page 87

LE PROJET DELF AU COLLÈGE PEDRO II ROCHA, Diva Maria Pimentel BRANDÃO, Ana Cândida FANTINATO, Maria Teresa Castello Branco	page 99
L'EXPÉRIENCE DU FRANÇAIS SUR OBJECTIF UNIVERSITAIRE (FOU) A L'UFRJ: BESOINS ET DÉFIS RODRIGUES, Luiz Carlos Balga	page 107
LES SÉQUENCES DIDACTIQUES ET LA FORMATION DE SUJETS CAPABLES D'INTERAGIR DANS LA SOCIÉTÉ PAR LES TEXTES ORAUX ET ÉCRITS SANTOS-JUNIOR, José Barreto Romariz dos COUTO, Aldenice de Andrade	page 115
L'HUMOUR EN FLE : D'UNE CULTURE PARTAGÉE AUX ENJEUX DE L'ALTÉRITÉ SILVA, Sandra Falcão da	page 123
Livre 2: Études de littérature en langue française	page 129
LES RELATIONS ENTRE DEUX PERSONNAGES: L'ÉCRIVAIN ET LE NARRATEUR ALMEIDA, Claudia	page 131
STÉRÉOTYPES EN CLASSE DE FLE ARAÚJO, Raquel Fernandes Queiroz de	page 139
L'AUTOMATISME DANS LA PRÉFACE DU PREMIER NUMÉRO DE LA RÉVOLUTION SURREALISTE (1924) AZEVEDO, Érika Pinto de PONGE, Robert	page 147
UNE BRÈVE ANALYSE DES « YEUX DES PAUVRES », POÈME EN PROSE DU SPLEEN DE PARIS DE CHARLES BAUDELAIRE BRUNET, Jacqueline PONGE, Robert	page 157
L'EXPÉRIENCE DE L'EXIL DANS L'ÉNIGME DU RETOUR DE DANY LAFERRIÈRE CASTRO, Thalles do Nascimento	page 165
DANS LA MAISON: QUAND ON DÉMONTE LE JOUET DE LA FICTION CHAVES, Simone da Cruz	page 173
DU SCRIPTURAL AU PICTURAL: DÉCOUPAGE, COLLAGE ET JUXTAPOSITION DANS L'ŒUVRE APOLLINARIENNE CHIANCA, Karina	page 181

LE POTOMAK DE JEAN COCTEAU: UN MONSTRE SACRÉ AU CARREFOUR DES ARTS COSTA, Wellington Júnio	page 187
«SE EU TE DISSESSE» OU «SI JE VOUS LE DISAIS»: UNE QUESTION DE TRANSTYLISATION FERNANDES, Marcos Vinícius CHIANCA, Karina	page 193
LA MUSIQUE DURASSIENNE : DE LA MUSIQUE EXTÉRIEURE À LA MUSIQUE INTÉRIEURE INTIME FERREIRA, Júlia Simone	page 201
JEAN MAIRET, UN DRAMATURGE À L'ANGLE DE DEUX ÉPOQUES MASCARENHAS, Paula Schild	page 209
LE BRÉSIL COMME THÉÂTRE DES VOYAGES: LE DISCOURS FRANÇAIS AU XIX ^e MELLO, Maria Elizabeth Chaves de	page 219
DE LA COMPLEXITÉ DU RETOUR : UNE ANALYSE DES MOUVEMENTS EN ARRIÈRE CHEZ SERGIO KOKIS ET DANY LAFERRIÈRE MORAES, Luciano Passos	page 227
LA TOURNÉE DE LOUIS JOUVET EN AMÉRIQUE ET LA RÉNOVATION DE LA SCÈNE BRÉSILIENNE MORAES, Stela Maria Sardinha Chagas de	page 235
UNE ANALYSE DE « Ô TOURMENTS... », POÈME D'OUVERTURE DES ÎLES DE LA NUIT D'ALAIN GRANDBOIS SCHUMACHER, Rebeca PONGE, Robert	page 247
LES RELATIONS AFFECTIVES DES ENFANTS NICOLAS ET CEBOLINHA AVEC LEURS AMIES SOUSA, Isabelle Deolinda Pereira de	page 253
LE « CYCLE DES CRASSEUX » ET LA LIBÉRATION DE L'ÉCRITURE CHEZ ANTONINE MAILLET SOUSA, Renato Venancio Henriques de	page 259
Livre 3: Études de traduction	page 267
QUELQUES RÉFLEXIONS SUR UNE DIFFICULTÉ DE COMPRÉHENSION ET DE TRADUCTION DU FLE DANS L'ÉDUCATION DES FILLES DE FRANÇOIS MAURIAC: LES FAUX AMIS CASTRO, Fabíola JARDIM, Gabriela PONGE, Robert	page 269

MA TRADUCTION VÉCUE HERVOT, Brigitte	page 277
LA COMPARAISON DE DEUX TRADUCTIONS D'ATALA DE F.-R. DE CHATEAUBRIAND MELLO, Melissa	page 285
Livre 4: Politiques linguistiques	page 295
LES POLITIQUES LINGUISTIQUES AU DISTRICT FEDERAL : MOUVEMENTS ET ENJEUX HISTORIQUES DAMASCO, Denise Gisele de Britto	page 297
FORMATION DE PROFESSEURS À L'UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA : PERTINENCES ET IMPERTINENCES DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE GALVEZ, Fabrice Frédéric	page 303
ANALYSE DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE POUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES AU BRÉSIL DANS LE CADRE DE L'INTERNATIONALISATION ACADÉMIQUE SOUZA, Marina PEREIRA, Telma	page 311

AVANT-PROPOS



crédit photo: Felipe Moraes

Réfléchir, Séduire, Construire: le français pour l'avenir

Les statistiques confirment ce que l'expérience nous montre : le nombre d'étudiants universitaires, mais aussi de lycéens (parfois même de collégiens) brésiliens parlant deux langues étrangères qui s'inscrivent dans les cours de français ne fait que s'accroître depuis quelques années.

En effet, dans le monde contemporain, l'étude des langues étrangères s'avère de plus en plus incontournable et constitue, sans aucun doute, l'un des éléments les plus importants pour le recrutement de personnel dans n'importe quel domaine.

Plus que jamais il a été mis en évidence que la compréhension entre les peuples passe forcément par la compréhension linguistique et que, sans harmonie, il ne sera pas possible de *construire* un monde meilleur.

Cependant, en ce qui concerne le français, d'autres facteurs seraient aussi à l'origine de ce choix et s'imposeraient de manière indéniable : *la musicalité* de la langue, *la beauté de la Ville Lumière*, l'importance des idées, « *liberté, égalité, fraternité* » ... bref, *l'amour* de la langue - voire de la culture - française.

Nombreux sont donc les spécialistes renommés du Brésil et du monde entier qui depuis toujours se penchent sur l'importance de l'enseignement et de la recherche dans le domaine de la langue française, contribuant non seulement aux études et à la diffusion de la culture française, mais aussi à celles des autres cultures francophones.

« *Réfléchir, séduire, construire : le français pour l'avenir* » s'inscrit donc dans une logique de progression qui va de la *réflexion* à la *séduction* et de la *séduction* à la *construction* – vers l'avenir. C'est dire qu'une langue sert à *faire penser* et à *faire travailler*, mais aussi à (*se*) *faire plaisir* – d'où la possibilité de *construire le futur*. Car on fait appel, en même temps, à la langue, à la *littérature* et aux *arts*, d'un point de vue large, ciblé sur l'*avenir*.

L'étude de la langue française devient, alors, fondamentale dans cette *réflexion* qui, héritière de grands noms parmi les philosophes et les linguistes français, garde la *séduction* d'une littérature qui a influencé – influence – influencera les hommes de par les continents, œuvrant au déchiffrement et à la préservation des cultures de toutes sortes, travaillant pour la diffusion d'idées et de rêves et pour la *construction* d'un monde où la diversité renforce les singularités de façon à les mettre en valeur et à les conserver.

Séduits par le grand large comme leurs aïeux, des experts de tous continents ont déployé les voiles vers cette aventure extraordinaire que constituent l'investigation et l'exploration de la langue française et des cultures francophones.

Que ces analyses puissent éveiller chez vous le désir de larguer les amarres et de vous lancer vers la conquête de nouvelles routes et vers la *construction* de nouveaux horizons.

Francophiles de tous continents : appareillez ! Sur les eaux de nos *réflexions*, le vent s'est levé !

Bonne lecture !

Stela Maria Sardinha Chagas de Moraes

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Aliança Francesa de Niterói

Livre 1
ÉTUDES DE LANGAGE EN FLE



crédit photo: Othon Moraes

LE SCÉNARIO DE LA MÉDIATION DANS LE DOMAINE DE L'ENSEIGNEMENT

Andréia Matias AZEVEDO

Doctorat, UFRJ | deiamatias@ig.com.br

Résumé :

Cet article vise à analyser le rôle de l'enseignant du français langue étrangère (FLE) en tant que médiateur des aspects culturels dans l'actuel contexte de la mondialisation et des nouvelles orientations pédagogiques qui revendiquent et prônent le plurilinguisme et le respect de l'Autre. À cette fin, nous allons nous pencher sur les principaux éléments actifs dans le scénario de la médiation de l'enseignement du FLE. Nous allons aussi aborder certains procédés pédagogiques fondés notamment sur les orientations de la théorie interculturelle.

Mots-clés: enseignant-apprenant, médiation culturelle, altérité, théorie interculturelle

1. L'enseignant en tant que médiateur culturel dans l'enseignement du FLE

Médiation comme lieu et occasion de la transition d'un monde à l'autre où l'on aménage des intervalles, des silences propédeutiques, des modèles provisoires; lieu de passage où on pose un regard différent sur les objets et les gens: lieu et instrument de la séparation, de la distanciation où on s'efforce de se dégager des rapprochements trompeurs et où émergeront de nouveaux savoirs. (LÉVY, 2003, p. 14)

En énonçant le terme médiation, l'image qui nous vient souvent à l'esprit est celle d'un lieu de passage, d'un point d'intersection de deux contextes distincts, que le sujet doit parcourir s'il veut acquérir de nouveaux savoirs. Dans ce scénario, il est commun d'imaginer aussi la présence d'un médiateur, d'un tiers individu agissant comme intermédiaire dans l'accès à l'inconnu.

Or l'analyse de la médiation dans l'enseignement-apprentissage nous montre que d'innombrables questions restent à poser, entre autres la relation entre enseignant-apprenant et les intérêts politiques, économiques, sociaux et pédagogiques. Pour ce qui s'intéresse à l'enseignement des langues étrangères (LE), son rôle de médiateur est encore plus complexe dans la mesure où il se retrouve dans une autre culture, une autre langue, un autre langage et une autre identité, au milieu des images de langue de l'enseignement-apprentissage, mais où il garde aussi son identité culturelle, ce qui fait qu'il n'est pas pour autant dans une position neutre.

Quant aux actions médiatrices menées par les enseignants des LEs, il faut dire qu'elles ont beaucoup changé et changent tout au long de l'histoire, sous l'influence d'intérêts politiques, économiques et sociaux. Aux XVIII^{ème} et XIX^{ème} siècles, le but principal de l'enseignement consistait à promouvoir la formation culturelle et intellectuelle des citoyens au moyen notamment de la lecture des classiques, de la traduction et de la grammaire comme supports de l'enseignement-apprentissage. Déjà au début du XX^{ème} siècle, les progrès technologiques, l'industrialisation, la croissance des secteurs secondaire (industriel) et tertiaire (services) ainsi que le déclin du secteur primaire ont mené les pays à mettre en place une formation plus pragmatique.

Dans les études linguistiques, c'est au XX^{ème} siècle qu'apparaissent des chercheurs comme Dell Hymes (1972) et Claire Kramsch (1994), qui sont à l'origine d'importantes transformations dans l'enseignement-apprentissage des langues pour avoir incorporé l'aspect culturel à cet espace. C'est grâce à la théorie de la compétence communicative de Dell Hymes qu'apparaît l'approche communicative (AC) qui établit l'adéquation de l'utilisation du langage à la situation d'énonciation. L'acte d'enseigner requiert ainsi une relation interactive, coopérative, entre apprenants et enseignant. La conception du maître comme celui qui "passe" l'information à son apprenant, cette conception où celui-ci ne serait qu'un dépôt, devient alors inadmissible.

L'AC s'intéresse donc à la communication. Voilà pourquoi ses précurseurs vont prendre comme support didactique les discours "authentiques", autrement dit les textes élaborés par et pour la société, des situations de communication ayant lieu dans le contexte social de la langue étudiée. En outre, dans les livres didactiques du FLE adoptant les directives de l'AC, un espace est ouvert destiné aux informations culturelles sur le comportement quotidien des Français.

Dans son rôle de médiateur, l'enseignant doit de nos jours tenir compte sans cesse des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Dans l'enseignement des langues étrangères, nombreux sont les sites qui proposent des cours en ligne; les contacts avec les parlants de la langue étudiée dans les forums et sur les réseaux sociaux sont devenus courants et facilitent évidemment l'apprentissage. En outre, il arrive de plus en plus que les apprenants partagent en classe, entre eux ou avec l'enseignant, les informations obtenues ailleurs et grâce à d'autres sujets. Ce qui force évidemment l'enseignant à s'autoévaluer constamment en tant que médiateur.

Pour Francisco Imbernón (1999), le contexte actuel se caractérise par l'avènement d'un quatrième secteur, l'informationnel, compte tenu du fait que depuis les années 1970, l'information a pris une valeur impérative non seulement dans la croissance économique mais aussi dans les relations politiques et sociales. Dans ce scénario, l'éducation doit avoir pour but aussi de former des sujets capables de faire, mais aussi de créer, de traiter les informations, de les sélectionner, de les assimiler de façon convenable, de prendre des décisions. Ces nouvelles orientations pédagogiques rejoignent donc la perspective actionnelle, dont l'intérêt central est de former non pas simplement des sujets capables de communiquer en LE, mais surtout des sujets sociaux.

C'est pour cela que dans le Cadre européen commun de référence (CONSEIL DE L'EUROPE, CECR, 2000), document où l'on offre une base commune pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des LEs, ses concepteurs attirent l'attention d'enseignants et coordinateurs sur le fait qu'il faut promouvoir un enseignement-apprentissage fondé sur les principes plurilinguistes et dans le respect de la diversité culturelle et linguistique. Pour eux, il faut aussi que non seulement les savoirs communicatifs (compétence linguistique, pragmatique, sociolinguistique) mais aussi les savoirs non communicatifs (savoir-être, savoir-apprendre, savoir-vivre, savoir-faire) soient mis en pratique dans l'enseignement des LEs pour former un sujet global, transculturel.

Les organisateurs des Parâmetros Curriculares nacionais (PCNs:2002) signalent au début de ce document qu'ils ont pour objet de promouvoir auprès des enseignants une vision critique de leurs pratiques ainsi que de les aider à préparer leurs cours et le cursus scolaire en fonction des actuelles directives de l'enseignement-apprentissage. Pour les apprenants ils prônent donc l'acquisition des connaissances de base, une préparation scientifique et la capacité d'utiliser les différentes technologies relatives à leurs domaines d'action.

Dans la deuxième partie des PCNs, intitulée "Langages, codes et leurs technologies", les organisateurs attirent l'attention des usagers sur le fait que l'Enseignement Secondaire a pour fonction d'éveiller chez l'apprenant la curiosité, la réflexion et la capacité d'interpréter et d'intervenir dans le monde qui l'environne. Ils estiment que l'enseignement des LEs doit permettre à l'apprenant de prendre contact avec d'autres cultures. On le voit, l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, longtemps négligé, redevient fondamental à la formation du sujet global.

En tant qu'approche méthodologique, les PCNs adoptent l'orientation sociointeractionniste qui conçoit l'apprentissage comme un processus qui se fait moyennant l'interaction avec l'autre, avec la société. Quant à l'importance du rôle de l'enseignant comme médiateur, cette étude cite l'un des concepts centraux de Vygotsky, celui de la "zone de développement proximal":

Définie comme la distance qui moyenne entre le niveau actuel de développement de l'enfant, déterminé par sa capacité actuelle de résoudre des problèmes individuellement, et le niveau potentiel de développement, déterminé par la résolution des problèmes sous l'orientation d'adultes ou en collaboration avec des pairs plus capables. (VYGOTSKY, 1988, p. 15).

De même que beaucoup d'autres directives d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, le CECR, il faut le dire, n'apporte pas de grandes contributions à ses usagers du point de vue culturel. Selon Robert Galisson et Christian Puren (2001), le CECR commet encore l'erreur de privilégier l'enseignement de la langue au détriment de celui de la culture; pour eux, l'avantage accordé à la langue au détriment du culturel se serait justifié au long de l'histoire par le fait que celui-ci met en évidence les différences, ce qui peut constituer une menace aux intérêts politiques et économiques des États.

Pour Akbar Abdollahi Inalco (2011), l'acte de médiation s'établit au moment où prend position un tiers qui a pour rôle d'établir la relation entre les deux parties. Dans le contexte de l'enseignement des LEs, cet auteur montre que l'enseignant-médiateur devra non seulement encourager ses apprenants à échanger langues et cultures, mais aussi agir pour régler les conflits et réconcilier les parties.

Danielle Lévy (2003), à son tour, conçoit l'enseignement-apprentissage à partir d'une orientation interculturelisme et interdisciplinaire dans la mesure où il se construirait dans l'interaction entre cultures distinctes et convoque le support de plusieurs domaines de savoir. Dans cette perspective, en somme, l'acte d'apprendre ne s'instaure que lorsque le sujet se mobilise, qu'il est confronté à de nouvelles situations, à de nouvelles réalités.

Éduquer n'est pas apprendre à appliquer et incite, voire oblige, à quitter le champ dans lequel l'action éducative s'exerce. Celui qui est éduqué s'en va muni ou devrait quitter les lieux pourvu d'un bagage qui contient des produits à consommer et les jalons de son éducation permanente: éduquer équivaut à donner les moyens de s'approprier et de se libérer. La médiation consciente de l'objectif à atteindre se sait provisoire et prise en relais par d'autres médiations. Elle va "donner la parole". Elle sait bien que pour qu'on la considère réussie, il faut que le sujet auquel elle s'adresse devienne à son tour passeur de savoir et de savoir dans un milieu élargi. Ainsi trouve-t-elle son cadre idéal dans l'interdisciplinarité et l'interculturel car on enseigne et on apprend dans la société cognitive, tout au long de sa vie, dans et en dehors de milieux consacrés à la scolarisation. (LÉVY, 2003, p.13)

Pour mettre en place un enseignement-apprentissage des LEs étrangères qui soit interculturelisme, des chercheurs comme Elizabeth Lavault (1998), Silvana Serrani (2005) et Lillian de Paula (2007) revendiquent l'inclusion de la compétence de médiation (traduction/interprétation interlinguale, intralinguistique) parmi les autres activités langagières sous l'argument que beaucoup de sujets jouent actuellement le rôle "d'interprète", de "traducteur", de "porte-parole de sa culture" au travail, dans les voyages, dans l'espace académique et les relations personnelles. Ils partent en outre du présupposé que l'approche contrastive de deux systèmes linguistiques et culturels aide le sujet à se rapprocher de l'Autre, à transformer "l'étranger" en "familier".

Fondée sur les études interculturelisme et la ligne de recherche d'analyse du discours d'Eni Orlandi, Silvana Serrani (2005) soutient que les enseignants agissant comme médiateurs culturels doivent avoir en salle de classe un discours qui contienne l'héritage social d'un peuple ou d'un groupe. En ce cas-là, l'autre serait pris compte tenu de ses intradiscours et ses interdiscours, ce qui permettrait à l'enseignant de promouvoir une médiation plus parcimonieuse et de sa culture et de celle de l'Autre.

Pour Maddalena de Carlo (1998), l'approche interculturelisme offre aux apprenants des langues étrangères une compétence pragmatique liée au contact avec l'autre. Pour y parvenir, enseignants, apprenants et autres professionnels engagés dans cet enseignement-apprentissage doivent discuter les expressions de chaque peuple, de chaque pays, pour réfléchir aux caractérisations, souvent caricaturelles, valables pour toute une population, comme si tous y étaient égaux, quelle que soit la condition sociale, la formation, l'âge, le sexe, le contexte social, économique, historique.

Entre autres avantages de l'approche interculturelisme dans l'enseignement des langues, Maddalena de Carlo rappelle aussi son rôle dans le traitement des peurs, anxiétés, conflits et tant d'autres sentiments qui tendent à se manifester quand des cultures différentes se rencontrent. Après tout, l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère touche à des aspects identitaires susceptibles de mettre en question des valeurs que le sujet avaient considéré comme vraies tout au long de sa vie.

2. Considérations finales

Cet article a cherché à démontrer que la médiation des aspects culturels veut qu'un enseignant domine non seulement les compétences communicatives et culturelles de la langue cible et de la langue source, qu'il en possède la connaissance théorique, mais qu'il soit conscient aussi de sa relation avec l'apprenant ainsi que de son rôle de médiateur dans l'actuel scénario politique, économique et social. Bref, nous ne sommes pas dans un espace neutre; nous sommes, en effet, ailleurs, là où les sujets sont mis à réfléchir à l'identité de l'Autre et à leur identité elle-même. Nous avons en outre présenté certains procédés pédagogiques de l'approche interculturelle qui visent à aider l'enseignant à traiter les conflits culturels et identitaires pouvant survenir, de même que les conceptions stéréotypées qui empêchent l'individu de se déplacer, de voir l'Autre et soi-même de façon plus nette.

Références

- BHABHA, H. O local da cultura. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnologia, 2002.
- CARLO, M. de. L'interculturel. Paris: CLE International, 1998.
- CONSEIL DE L'EUROPE. Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. 2000.
- DE PAULA, L. (Org.). Tradução: uma fonte para o ensino. Vitória: Edufes, 2007.
- GALISSON, R.; PUREN, C. La formation en question. Paris: CLE International, 1999.
- HYMES, D. H. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, H. Sociolinguistics: selected readings. Harmondsworth: Penguin Books, 1972.
- IMBERNÓN, F. (Org.). A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- KRAMSCH, C. Context and culture in language teaching. 2ed. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- LAVAUULT, E. Fonctions de la traduction en didactique des langues. Paris: Didier Érudition, 1998.
- LÉVY, D. Médiation, didactique des langues et subjectivité. In: LÉVY, D.; ZARATE, G. La médiation et la didactique des langues et des cultures. Le Français dans le Monde: Recherches et Applications, Paris: CLE International, numéro especial, jan. 2003.
- ORLANDI, E. P. Análise de discurso: princípios & procedimentos. Campinas: Pontes, 2003.
- SERRANI, S. Discurso e cultura na aula de língua/currículo — leitura — escrita. Campinas: Pontes, 2005.
- VYGOTSKY, L. S. Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LA LECTURE DE TEXTES LITTÉRAIRES FRANCOPHONES EN CLASSE DE LANGUE, DANS UN CURSUS UNIVERSITAIRE

Maria Lúcia Jacob Dias de BARROS

Docteur en Didactique des Langues et des Cultures, Université de Paris 3, Sorbonne Nouvelle
Université Fédérale du Minas Gerais | mljacob@uol.com.br

Résumé :

Je retrace ici l'expérience d'un cours de « Lecture de textes littéraires francophones » dont j'ai été responsable à la Faculté des Lettres de l'Université Fédérale du Minas Gerais où je travaille. Je commence par justifier le choix de ce type de cours, dans un cursus universitaire, ensuite je présente le répertoire des textes et des auteurs qui ont été choisis, la méthodologie utilisée ainsi que les formes d'évaluation. Et en conclusion, le résultat de cette expérience réussie ainsi que le projet d'une future publication et le désir de renouveler cette expérience peut-être avec un répertoire qui privilégie des auteurs d'Afrique noire.

Tout d'abord, je commencerai par citer quelques mots de Fannie Fresnay qui, eux seuls, suffiraient à justifier notre approche des textes francophones en classe de FLE :

L'enseignement/apprentissage des littératures francophones répond [...] à l'une des problématiques que s'est fixées la didactique des cultures, à savoir permettre une ouverture culturelle et une distanciation par rapport à sa propre culture, condition préalable au dialogue interculturel (FRESNAY, 2013 : 89).

Ce qui a motivé le choix de ce type de cours

Depuis mon arrivée à cette Université, j'enseigne la langue française et la culture francophone soit dans des cours obligatoires de langue soit dans des cours intitulés « estudios temáticos » de traduction ou de culture francophone, à travers différents supports : la chanson, le cinéma et la bande dessinée ou les textes littéraires.

N'étant pas professeure de littérature mais aimant la littérature, j'essaie d'aborder des textes littéraires en classe de langue chaque fois que l'occasion se présente. Par exemple, dans les cours obligatoires de langue, parallèlement à la méthode utilisée en classe, à chaque semestre je propose aux étudiants une activité que j'appelle « lecture longue », basée sur des textes littéraires, même à un niveau plus élémentaire. Il m'est arrivé une fois de faire un cours de lecture (« *estudios temáticos* ») pour lequel j'ai choisi d'aborder des textes de la littérature française. Pas les textes ni les auteurs « classiques », au contraire, ceux considérés comme des auteurs « mineurs » et/ou plus contemporains : Colette, Françoise Sagan, Amélie Nothomb, des auteurs qui généralement ne sont pas étudiés dans les cours de littérature étant donné l'énorme richesse et le grand nombre d'auteurs et d'œuvres de la littérature française.

Notre but n'est pas de leur faire un cours de littérature mais plutôt de langue : la langue française dont se servent les écrivains francophones car je crois, tout comme Fresnay, à l'utilité de ces textes pour nos étudiants, en ce qui concerne leur parcours en langue :

L'écriture de certains auteurs francophones est imprégnée de particularismes régionaux culturels et langagiers. Cela en fait un support idéal pour prendre conscience de la variabilité de la langue [...]. Confronté à l'écriture littéraire francophone, les étudiants seront en mesure de relativiser leur rapport à la norme et de prendre de la distance par rapport à celle-ci : apprendre le français, ce n'est pas calquer les productions des natifs (FRESNAY, 2013 : 89).

Or en 2012, j'ai entamé des recherches pour trouver des textes courts (contes, nouvelles) pour cette activité de « lecture longue » (mais pas nécessairement un livre entier). Ayant lu d'abord les *Lettres parisiennes* que Leïla Sebbar avait échangées avec l'Américaine Nancy Huston, j'ai eu l'idée de chercher d'autres livres de cette auteure algérienne qui, comme Nancy Huston, vit en France. Je suis tombée sur deux livres qu'elle a organisés : *Une enfance outremer* et *Une enfance algérienne*. Dans le premier, elle a réuni des textes d'auteurs d'horizons très divers (Antilles, Maghreb, île Maurice, etc), ayant tous la même langue en partage : le français. Le second était constitué uniquement de textes d'auteurs algériens. Et dans les deux cas, il s'agissait du même thème : l'enfance. Cette découverte m'a permis de choisir dans les deux livres des textes que j'ai proposés comme activité de « lecture longue ». Les étudiants ont beaucoup apprécié ce type de lecture car c'était l'occasion pour eux de connaître des textes d'auteurs francophones, appartenant à des cultures très diverses tout en ayant le français comme langue commune.

L'intérêt des étudiants allié à mon propre intérêt dans la découverte de ces auteurs non français

mais issus de cultures francophones différentes m'ont amené à proposer un cours de lecture de textes francophones pendant tout le premier semestre de 2013. J'avais également l'intention de poursuivre ces lectures sur le thème de l'enfance.

Il me fallait pourtant trouver d'autres textes – courts, de préférence. Avant même de proposer ce cours j'avais rencontré une collègue de l'Université Fédérale de Campina Grande, lors d'un événement organisé par notre Association des Professeurs du Minas Gerais, qui a eu lieu à l'Université Fédérale de Viçosa, dans le Minas. Elle avait fait une intervention sur des femmes écrivains, je lui avais parlé de ma thèse sur la chanson francophone et d'un chapitre en particulier, sur la chanson au féminin. On a échangé des mels, des informations, du matériel aussi et c'est grâce à elle que j'ai découvert une auteure guadeloupéenne que j'ai beaucoup appréciée. C'était bien à propos, car le livre qu'elle m'a conseillé de lire était un livre autobiographique sur l'enfance : *Le coeur à rire et à pleurer – souvenirs de mon enfance*. Pendant ce temps, j'ai découvert aussi Patrick Chamoiseau et son oeuvre en trois volumes *Une enfance créole*.

Finalement, je me suis décidée pour quelques textes courts et un livre (pas en entier mais un extrait de chacune des trois parties). Je me suis souvenu d'un film que j'avais vu et qui m'avait beaucoup plu, adapté d'un roman autobiographique d'un auteur martiniquais, Joseph Zobel : *La rue Cases-nègres*. J'avais justement une copie (enregistrée de la télévision) de cette adaptation, ce serait intéressant de comparer le livre et le film. Et en plus cela pourrait faciliter la lecture du roman, par les étudiants.

Avant de commencer la lecture de ces textes de fiction je leur ai fait lire le texte « Langue française francophonie et littérature », une sorte d'introduction à la littérature francophone extrait du livre intitulé *Les littératures francophones depuis 1945* et un texte de Peytard & Moirand, « Le discours du texte littéraire », extrait de *Discours et enseignement du français* où ces auteurs prônent justement l'étude des textes littéraires en classe de langue, tout en considérant le texte littéraire dans sa discursivité :

[...] la littérature s'articule dans et sur la langue, et [...] elle est **langage** singulier, c'est à dire, construction, mise en oeuvre des mots et de la syntaxe de la langue, non pas avec une visée ornementale, ce qu'indique la rhétorique, mais avec une finalité d'explorer les ressources de la langue. L'écrivain invente un langage parce que, plus directement dit, **il travaille dans la langue**. Or c'est à considérer **ce travail** que l'enseignement de la littérature devient essentiel à la connaissance d'une langue : la littérature est un laboratoire de langage qui révèle les potentialités de la langue (PEYTARD & MOIRAND, 1992 : 59).

Et ils le confirment de façon plus explicite : [...] la littérature doit être enseignée dans le cours de langue, parce qu'elle est objet construit dans la langue » (IDEM, ibd. :65).

J'avais prévu de commencer les textes de fiction par un auteur français, d'ailleurs assez connu, Jean-Christophe Rufin. J'ai donc choisi « Passion francophone », une petite histoire parue dans le livre *Sept histoires* qui reviennent de loin, que j'avais lue d'abord dans un numéro de la revue *Le Français dans le monde*, et dont j'ai acheté le livre, par la suite. Ce sont des petites histoires qui se passent dans des endroits/pays très différents. Cela me convenait parfaitement.

Au moment où je croyais avoir défini notre programme pour le semestre une collègue de la Faculté qui enseigne la littérature et qui avait déjà abordé un peu la littérature francophone m'a prêté un numéro hors-série de la revue *Le point sur* « La pensée noire ». Je l'ai trouvée tellement intéressante que j'ai fini par ajouter au programme, avant même les textes de fiction, plusieurs textes « théoriques » où il était question de concepts tels que « négritude » et « créolisation », d'auteurs comme Senghor,

Chamoiseau, Glissant, Aimé Césaire et Amadou Hampâté Bâ.

Entretiens, je voulais organiser quelque chose pour la Fête de la Francophonie, fin mars, notre Núcleo de Estudos da Francofonia (NEF/FALE) en organise une chaque année. Je me suis rappelée qu'une fois j'avais organisé un « *sarau* » de poésie francophone avec mes étudiants du cours de traduction. J'avais choisi des poèmes (surtout), certains extraits d'une anthologie, *Littératures francophones du monde arabe*, et ils en avaient fait la traduction et les avaient ensuite présentés lors de la Fête de la Francophonie, il y a quelques années. J'avais encore ces poèmes traduits car on en avait fait une « *apostila* ». Comme dans le programme de notre cours de lecture on n'avait que de la prose, j'ai trouvé que c'était une bonne idée de refaire ce « *sarau* » avec les étudiants que j'avais au premier semestre de 2013. J'ai fait une révision de cette première « *apostila* » (j'y ai ajouté ou enlevé des textes, etc) et ils l'ont présentée en forme de « *sarau* ». Une étudiante a préparé un diaporama avec des informations sur les auteurs et leur lieu d'origine. On y projetait la traduction de chaque poème en même temps que chaque étudiant le récitait en français. De cette manière, même ceux qui ne maîtrisaient pas le français pourraient comprendre le sens des poèmes récités.

Nous reproduisons ci-dessous la couverture de l'« *apostila* » distribuée au public, lors de cette journée, avec le programme, les textes récités par les étudiants :

**Semana da Francofonia/ Semaine de la Francophonie -
Núcleo de Estudos da Francofonia - FALE/UFMG - 18-22/03/2013
Lecture de textes francophones**

“On n’habite pas un pays, on habite une langue”

Cioran, *Aveux et anathèmes*, Gallimard, 1986

“Je peux changer en échangeant avec l’autre sans me perdre ni me dénaturer”

Édouard Glissant, *Poétique de la relation*, Gallimard, 1990

PROGRAMME

1. La francophonie littéraire: Senghor et la langue française
2. Femme noire (Léopold Sédar Senghor, Sénégal)
3. Ma négritude (Aimée Césaire, Martinique)
4. Prière d'un petit enfant nègre (Guy Tirolien, Guadeloupe)
5. L'enfance, vue par Patrick Chamoiseau (Martinique)
6. Le pays natal, vu par Simone Swarz-Bart (Guadeloupe)
7. Nous les gueux (Léon-Gontran Damas, Guyane)
8. Trahison (Léon Laleau, Haïti)
9. Speak white (Michèle Lalonde - Québec, Canada)
10. Fragments
11. Algérie, capitale Alger (Anna Gréki, Algérie)
12. Les rêves viennent mourir sur la page (Abdellatif Laâbi, Maroc)
13. Le nomade (Smair Marzouki, Tunisie)
14. Chanson de l'année tragique (Edmond Jabès, Egypte)
15. Ce que lumière cache (Nadia Tuéni, Liban)

16. Sensation (Arthur Rimbaud, France)
17. Mon rêve familial (Paul Verlaine, France)
18. Le pont Mirabeau (Guillaume Apollinaire, France)
19. L'amoureuse (Paul Éluard, France)
20. À une passante (Charles Baudelaire, France)

En ce qui concerne la méthodologie et les évaluations

Pour que je puisse en même temps évaluer ces lectures, je leur ai proposé de faire des exposés devant la classe, d'abord sur les textes « théoriques » et ensuite sur les textes de fiction. Je les commenterai au fur et à mesure de leur présentation, en relevant les mots, les expressions et les structures les plus complexes, dus à la spécificité du langage littéraire mais aussi au style de l'auteur, en attirant leur attention sur les aspects culturels qu'ils ne connaissaient pas. C'est ce qui a été fait. Et à la fin, nous avons lu ensemble les extraits du livre choisi, en procédant de la même manière.

Le programme du cours étant établi, j'ai donc proposé trois types d'évaluations :

- Deux exposés par groupe de deux étudiants : le premier sur un texte « théorique », le deuxième sur un texte de fiction ;
- Deux travaux – individuels - d'appréciation d'un exposé de chaque type (théorique et de fiction) ; ceux qu'ils auraient préférés, selon le thème traité ou selon la manière dont il a été traité (c'est-à-dire, l'exposé lui-même) ;
- Un examen sur le livre *La rue Cases-Nègres* (les extraits des trois parties lus et commentés avec eux en classe).

Les étudiants eux-mêmes ont choisi leurs textes à présenter en forme d'exposé qui faisaient partie des textes de l'« apostila ». Certains textes n'ont pas été choisis ni présentés, par manque de temps et malheureusement on a dû laisser de côté aussi le chapitre « Envie » du livre de P. Chamoiseau, *Une enfance créole II*, qui était prévu.

Voici la liste des textes présentés effectivement, sous forme d'exposés :

I-Textes théoriques :

1. Bilinguisme et francophonie : Des langues, des histoires – (interview avec Marie Darrieussecq, Vénus Khoury-Ghata et Pierre Kretz, Tout va bien 3)
2. Que faire de la parole ? (P. Chamoiseau)
3. Tierno Bokar (Amadou Hampâté Bâ)
4. Traité du Tout-Monde (Édouard Glissant)
5. De la négritude (Léopold Sédar Senghor)
6. Retrouver la mémoire du corps (P. Chamoiseau)
7. Être une femme noire est une vocation à part (interview avec Maryse Condé, in : Littérature progressive de la francophonie)
8. Discours sur le colonialisme (Aimé Césaire)

9. La créolisation du monde est infinie (Édouard Glissant)
10. La culture hip-hop (Valérie Martin La Meslée, avec Victoria Gairin)
11. Cahier d'un retour au pays natal (Aimé Césaire)

II-Textes fictionnels

1. La robe blanche à petits pois (Hélé Béji)
2. Quand les oiseaux se taisent (Jean Pélégri)
3. Mondésir (Sylviane Telchid)
4. Enfance (Habib Tengour)
5. L'enfant de l'instituteur (Emmanuel Dongala)
6. Les galants de Lydie (Marie-Thérèse Humbert)
7. Tourment d'amour (Gisèle Pineau)
8. Portrait de famille (Maryse Condé)
9. The bluest eye (Maryse Condé)
10. Chemin d'école (Maryse Condé)

Entre les exposés, nous avons lu ensemble un texte d'un auteur qui n'était pas dans la liste que je leur avait proposée, mais que je considérais fondamental surtout dans cette approche de la culture antillaise : Rafaël Confiant. Ce texte, « Case à Chine », faisait partie d'une anthologie, *Littérature progressive de la francophonie*.

Ces lectures de textes qui faisaient référence à la culture antillaise nous ramenaient d'une certaine manière à notre propre réalité car c'était le souvenir de l'esclavage que nous les Brésiliens avons vécu aussi. Cela a été une source de discussions et certains étudiants ont été très motivés, cherchant à savoir ce qui s'était passé en Amérique.

Le programme étant établi, les étudiants ayant choisi les textes qu'ils présentaient sous forme d'exposés, je me suis rendu compte qu'il manquait encore quelque chose à ce panorama multiculturel francophone : des chansons.

Alors j'ai choisi, selon l'auteur ou le texte présenté, d'aborder avec eux quelques chansons. L'idée m'est venue quand j'ai vu que l'un des textes de la revue *Le Point* traitait « la culture hip-hop », et qu'il avait été choisi par un groupe de deux étudiants. Cet exposé, qui a même duré plus de deux heures de cours a été plébiscité par le plus grand nombre d'étudiants, dans leur travail d'appréciation des exposés, non seulement à cause du thème mais surtout par la richesse de l'exposé. Les deux étudiants ont fait une recherche très approfondie à propos du thème, beaucoup plus riche que le texte lui-même qu'ils devaient présenter.

Voici les chansons que j'ai choisies et abordées en classe, avec eux :

- « Lindberg », de Robert Charlebois ; « Les maudits Français », de Lynda Lemay, pour la chanson québécoise ;
- « Africain à Paris » et « Il faut se lever », de Tiken Jah Fakoly, pour la chanson africaine;
- « Amélie Colbert », de Laurent Voulzy et Alain Souchon, par L. Voulzy, le clip d'une chanson en français et en créole, qui parle des Antilles.

J'aurais aimé leur faire découvrir d'autres chansons, mais malheureusement nous n'en avons pas eu le temps.

Future publication

Les documents étudiés dans ce cours étaient tellement intéressants que nous avons envisagé d'en faire la publication par le Laboratoire d'édition (LABED) de la Faculté des Lettres. Les étudiants ont remis à une étudiante experte en diaporama les textes et les vidéos présentés que nous allons réunir prochainement sous le format d'un Livre-DVD, pour que d'autres étudiants et d'autres professeurs puissent y avoir accès plus tard.

Justement, à ce propos, certains travaux d'appréciation écrits par les étudiants m'ont semblé très intéressants et devront figurer dans ce livre-CD: l'un, sur le chapitre « Chemin d'école », extrait du livre de Maryse Condé, *Le coeur à rire et à pleurer*, écrit par Daniel Rochebois ; un autre, sur le texte « Quand les oiseaux se taisent », de Jean Pélégri (Algérie), écrit par Marcelo Augusto Vieira.

En conclusion, je dirai que cette expérience s'est avérée très riche, aussi bien pour moi que pour les étudiants et j'espère avoir l'occasion de refaire un cours de ce type et, si possible, leur faire découvrir davantage (tout en profitant moi-même de cette découverte) la littérature francophone d'Afrique noire.

Références bibliographiques

AUGÉ, H., MARQUET, M., PENDANX, M. Tout va bien ! 3 - Méthode de français, livre de l'élève, Paris: Clé International, 2007.

CONFIANT, R. Case à Chine. In : BLONDEAU, N., ALLOUACHE, F. Littérature progressive de la francophonie. Paris: Clé International, 2008, pp.130-131.

CONDÉ, M. Le coeur à rire et à pleurer. Souvenir de mon enfance. Paris: éd. Robert Laffont, 1999.

FRESNAY, F. Un parcours d'apprentissage avec la littérature francophone. In : Le Français dans le monde n° 387. Paris : Clé International, mai-juin 2013, pp. 88-89.

JOUBERT, J.-L. Langue française francophonie et littérature. In : Les littératures francophones depuis 1945. Paris: Bordas, 1986, pp.7-18.

_____ (dir.). Littératures francophones du monde arabe. Anthologie. Paris : éd. Nathan, 1994.

Le Point. La pensée noire. Les textes fondamentaux, Hors-série n° 22, avril-mai 2009.

LUDWIG, R. Écrire La "parole de nuit"- La nouvelle littérature antillaise. Gallimard, 1994.

PEYTARD, J. & MOIRAND, S. Le discours du texte littéraire in Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre. Paris : Hachette, 1992, pp. 56-67.

RUFIN, J.-C. Passion francophone. In : Sept histoires qui reviennent de loin. Éd. Gallimard, 2011, pp.

9-33.

SEBBAR, L. (org.). Une enfance algérienne. Paris: éd. Gallimard, 1997.

SEBBAR, L. (org.). Une enfance outremer. Paris: éd. Du Seuil, 2001.

ZOBEL, J.: La rue Cases-Nègres, Paris: éd. Présence Africaine, 1974.

SOCIALISATION, DÉCLOISONNEMENT SOCIAL ET ENSEIGNEMENT DE LANGUES ÉTRANGÈRES¹

Rosalina Maria Sales CHIANCA

Docteur (avec séjour postdoctoral) de l'Université de Franche-Comté Sciences du Langage,
Didactique, Sémiotique
Enseignante-chercheur, Universidade Federal da Paraíba | rosalinachianca@gmail.com

Résumé :

Les différentes réalités sociales en contact peuvent favoriser des échanges et des emprunts sociaux entre les différents partenaires du système éducatif / universitaire en présence. Ces interrelations peuvent modifier, au fur et à mesure, les “valeurs” et les “normes” sociales de la micro-communauté concernée. Dans ce contexte, intervient la notion de “vecteur” comme support de “sens”, qui précise le concept de socialisation. On voit alors apparaître une nouvelle orientation donnée à la socialisation sous la forme d'action et de participation. Dans cette nouvelle “version”, la socialisation peut favoriser un “décloisonnement social” chez l'apprenant lui permettant de mieux se repérer dans ses micro-communautés d'appartenance. Nous allons ainsi nous appuyer sur les notions de “vecteur”, “palier”, “interrelations”, “interréactions”, ... et autres, en passant par le concept de littératie qui rejoint celui de socialisation, dans un contexte *oralisant*.

Mots-clés: socialisation ; *littératieoralisante* ; document authentique.

¹ Ce thème a été initialement traité lors de la rédaction de notre thèse de doctorat nouveau régime, réalisée à l'Université de Franche-Comté, en France, thèse soutenue en 1996, sous la direction de Mme le Professeur Gisèle Holtzer – se reporter aux références bibliographiques.

1. Introduction

Nous considérons qu'il est indispensable de proposer un vrai choix didactico-méthodologique dans l'enseignement des langues étrangères et de travailler en collaboration avec l'enseignant de langue maternelle, à la fois pour le développement d'une compétence de communication en langue maternelle, en passant par une prise de parole en langue dite étrangère, et pour qu'un pluralisme culturel de fait soit pris en compte au sein de la salle de classe. Dans cette perspective de décloisonnement, la langue maternelle pourrait avoir sa place en cours de langue étrangère. L'ouverture culturelle recherchée viserait à favoriser une prise de conscience de la pluralité culturelle existant à l'intérieur de la culture² brésilienne (de toute culture nationale, régionale et/ou locale). Il faut cependant noter que l'ouverture culturelle sur laquelle se fonde notre travail passe nécessairement par des mises en parallèle de différentes cultures présentes dans la salle de classe. C'est à partir de la perception de l'existence de différences culturelles, de la prise en compte de différents traits culturels inhérents à toute micro-communauté d'appartenance et aussi de différents points de vue que les jeunes apprenants pourront élaborer leur propre système réflexif et leur propre échelle de valeurs. Dans cette perspective nous envisageons l'éducation du jeune brésilien et sa préparation à la vie. C'est là le point clé de ce travail.

2. Apprentissage des langues et compétence socioculturelle

Nous nous situons donc dans une approche socioculturelle pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères (en l'occurrence du français), en corrélation avec l'enseignement de la langue/culture maternelle, dans le cadre du Brésil (ceci pouvant s'appliquer à n'importe quelle réalité nationale et/ou transnationale, à condition qu'il y ait adaptation du processus d'enseignement-apprentissage au contexte socioculturel et au public ciblés).

En effet, il nous paraît que les enseignants, de toutes disciplines confondues, devraient cibler la préparation de l'apprenant non seulement vers le monde institutionnel mais aussi et surtout vers le monde du travail et à la vie tout court et dans ce sens, vers l'accomplissement personnel de chacun et de tous ; à notre avis ceci impliquerait en une préparation au monde de la parole.

Effectivement, nous baignons dans l'oralité (bien que l'écrit ait sa place, il est évident !) et il arrive que maintes fois nous nous trouvons dans des situations où nous ne savons pas comment nous placer dans le contexte interactionnel en question, ce qui nous met dans une situation d'infériorité face aux interactants qui se trouvent, au contraire, mieux préparés à des interactions interpersonnelles et intergroupales. Nous n'allons pas traiter ici le thème des interactions mais nous ne pouvons pas ignorer cette dimension³, surtout quand nous ciblons la compétence de communication, de communication socioculturelle. Pour R. Legendre, la compétence culturelle est indissociable de la compétence communicative. Cet auteur (1993, p. 224) établit une équivalence entre les deux notions et définit la "compétence communicative comme la compétence culturelle ou socioculturelle ou le savoir relatif aux modes de vie, aux schèmes, aux valeurs et aux croyances diverses de la communauté linguistique". Dans ce sens alors, communiquer avec autrui c'est être capable de percevoir "culturellement" son "partenaire linguistique" dans l'échange conversationnel.

² Nous prenons 'culture' dans son sens anthropologique et, dans ce sens, ce terme, compris dans la définition classique de E.B. Tylor (1871), est défini en tant qu'"un ensemble complexe incluant les savoirs, les croyances, l'art, les mœurs, le droit, les coutumes, ainsi que toute disposition ou usage acquis par l'homme vivant en société" (BONTE, IZARD, 1992, p. 190).

³ Se reporter aux travaux de C. Kerbrat-Orechioni, entre autres.

Comme nous le rappelle G. Zarate (1986), la “compétence culturelle” consiste à “savoir s’adapter et non pas à exécuter fidèlement un plan concerté”. C’est pourquoi il est important que ceux qui apprennent une langue ‘étrangère’ acquièrent cette compétence et soient capables de se poser lors d’un échange conversationnel ; cet apprentissage pouvant déclencher une prise de conscience des aspects qui interviennent dans tout essai de communication, y compris dans leur réalité socio-mondaine. C’est-à-dire que la langue dite étrangère devient ainsi un objet d’observation et d’analyse vers la (re) découverte des aspects⁴ semblables de la langue maternelle. Ceci à condition qu’un travail didactico-pédagogique soit effectué dans ce sens et ce de façon systématique, engageant tous les membres de la micro-communauté scolaire (et/ou universitaire). Cependant, lorsque nous nous trouvons dans un milieu exolingue⁵ et lorsque l’on nous dit que beaucoup de nos ‘élèves’ n’iront jamais dans un pays de langue française (dans notre cas), nous rappelons que “l’important ce n’est pas seulement que l’élève sache quelque chose sur, mais d’abord et surtout qu’il soit capable de s’orienter dans les pratiques culturelles en France, même s’il ne vient jamais dans le pays”. (PORCHER, 1986). Cet apprentissage social favoriserait une connaissance des pratiques culturelles du pays de l’*autre* vers une mise en parallèle des aspects communs et/ou divergents de la culture des apprenants. Ce travail permettrait une initiation à la découverte des aspects sociaux et culturels de chez l’*autre* amenant le sujet parlant à une observation consciente (favorisée par le travail attentif et systématique de la part de l’enseignant) des aspects de sa propre culture.

N’oublions pas que ceux qui apprennent la langue de l’*autre* dans un milieu endolingue peuvent vérifier sur place, et ce juste après l’acquisition d’un acte de parole précis, ce qu’ils auraient appris dans la salle de classe. Les apprenants brésiliens qui ne se déplacent pas pour apprendre et découvrir la langue-culture dite étrangère ne le font pas dans un milieu ‘naturel’ mais dans un cadre institutionnel. Il faut alors faire de sorte que nous amenions à la salle de classe le quotidien des pays cibles, favorisant ainsi la découverte des aspects socioculturels qui tissent les échanges conversationnels quotidiens ; à notre avis ceci n’est possible que si nous employons les documents effectivement authentiques dans nos cours.

3. Documents authentiques et apprentissage des codes sociaux

D’après le *Dictionnaire de didactique du français*, “document désigne tout support sélectionné à des fins d’enseignement et au service de l’activité pédagogique” (CUQ., p. 75). Ce dictionnaire nous apprend également que le matériel pédagogique s’est enrichi dans les années 70 par l’introduction des documents dits authentiques. C’est d’ailleurs pendant cette décennie que le terme document s’est imposé pour recouvrir la variété des supports pédagogiques. Un document peut ainsi être fonctionnel, culturel, authentique ou fabriqué. Il peut aussi relever des codes scriptural, oral ou sonore, iconique, télévisuel et électronique. Utilisé à des fins pédagogiques, il résulte d’un choix méthodologique qui lui accorde une fonction et l’associe à des objectifs généraux ou spécifiques de l’enseignement (ibid.). Nous allons nous intéresser particulièrement au *document authentique*.

Le *document authentique*, appelé aussi à l’origine brut ou social, a eu son entrée dans la classe de langues dans les années soixante-dix, son usage répondant à une attente de la part des enseignants : arriver à introduire dans les cours de langues étrangères (L.E.) les aspects socioculturels liés à la langue

4 Ici nous faisons allusion aux aspects verbaux, non-verbaux et para-verbaux qui interviennent dans toute interaction verbale.

5 Voir à ce sujet Jean-Pierre CUQ (dir.), p. 97-98 (cf. références bibliographiques). Exolingue, ici, signifiant l’enseignement-apprentissage de la langue-culture ‘étrangère’ dans un milieu géophysique où l’on ne parle pas la langue cible, tandis que endolingue veut dire apprendre cette langue dans un pays où l’on parle la langue-culture cible.

cible. Ce document renvoyait à des genres bien typés et à un ensemble de situations de communication et de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels qui couvraient un éventail de productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, ... et professionnelle d'une communauté déterminée. Dans ce sens, l'emploi des documents authentiques répondait surtout au besoin de mettre l'apprenant au contact direct de la langue cible et de concilier l'apprentissage de cette langue à celui de la culture (ibid., p. 29). Les spécialistes du domaine, ainsi que les praticiens, émettaient l'hypothèse que leur entrée dans la salle de classe favoriserait l'acquisition d'une compétence communicative en langue 'étrangère'.

En effet, si nous avons l'intention de privilégier la prise de parole en cours de langue et considérons les actes de parole en tant que des actes porteurs de la culture de celui qui parle, il faut être attentifs non seulement aux aspects verbaux, non-verbaux et para-verbaux de l'interaction⁶, mais aussi aux aspects implicites véhiculés dans les actes de parole. Il est aussi important d'accorder la place qui revient à la proxémique, à la kinésique, au regard... et à tant d'autres aspects qui interviennent dans un échange conversationnel. C'est ainsi que nous nous rendons compte que la culture est présente partout et vient interférer dans tout essai de communication.

Et puisque le terme *document authentique* relève des documents élaborés par des francophones pour des francophones (dans notre cas particulier) à des fins de communication réelle (ibid.) et non didactiques, leur exploitation va permettre une insertion dans des thèmes ancrés dans le quotidien de la langue-culture de l'autre. Ceci va permettre l'observation et l'analyse des différents aspects socioculturels de la réalité quotidienne française (ou francophone), dans une approche interactive. Il faudrait néanmoins que le *document authentique* soit inséré dans le cadre d'un programme méthodologique précis et cohérent et exploité dans ses qualités intrinsèques. Pour cela les stratégies d'exploitation et de réception doivent être soumises à la situation de communication véhiculée par le *document authentique* (ibid.) de peur qu'il ne perde son authenticité.

A notre avis, l'emploi de *documents authentiques* (sonores, sur papier, audiovisuels ou autres) s'avère toujours d'une grande efficacité car ils permettent une sortie 'exotique', voire ludique du cadre scolaire, du manuel, de l'attendu... A la différence d'un support pédagogique prévu par la méthode, ou alors d'un *document authentique didactisé* qui se trouve dans le manuel des apprenants, ils peuvent être exploités en tant qu'un appui extra classe perçu comme une immersion dans le pays cible (par exemple, de la publicité audio télévisuelle, des vidéocassettes sur des thèmes variés, des enregistrements des activités interactives, des bribes de conversations, ... et des échanges authentiques, entre autres). Cette immersion peut procurer une entrée dans des situations contextuelles qui demanderaient des attitudes comportementales différentes (ou non, bien sûr !) de celles auxquelles ces apprenants sociaux seraient habitués. A travers un travail systématique de la part de l'enseignant et, ensuite, de l'apprenant, ces insertions sociales prépareraient au fur et à mesure l'*apprenti social* (l'apprenant qui vit cette immersion sociale en tant qu'acteur conscient, dans un travail systématique de décodage social) à se comporter chez l'autre, y compris dans le cas où il n'irait jamais chez lui. Cet apprentissage lui permettrait une relativisation des codes appartenant aux différentes cultures nationales et, aussi, dans la même culture nationale (langue-culture maternelle).

Nous le savons, la prise de parole se fait plus spontanément si les interactants sont interpellés par le thème de l'échange, s'ils connaissent les aspects culturels qui interviennent dans l'interaction ... alors, la présence de la culture maternelle en cours de langue étrangère va devenir indispensable et par

6 Pour plus d'informations sur ce thème, nous vous renvoyons à « Interagir en langue étrangère : une affaire socio-culturelle », Moara – Revista dos Cursos de Pós-Grad.em Letras da UFPA, Belém, Editora Universitária/UFPA, n° 11, p. 65-84, jan./juin, 1999 (R.M.S. CHIANCA).

là, constituer un *document authentique* à utiliser et à exploiter. Ainsi l'enseignant de langue-culture étrangère pourrait faire entrer dans la classe les aspects socioculturels de la langue-culture maternelle à travers un travail de mise en parallèle, dans une analyse contrastive. Des documents ciblant les mêmes thèmes pourraient être présentés, analysés et travaillés. Les différents membres du groupe pourraient ainsi se servir de différents canaux de communication pour se poser dans un contexte pluriculturel. Dans ce va-et-vient pédagogique la prise de parole serait privilégiée en vue de l'acquisition d'une compétence de communication qui veuille dire compétence linguistique et culturelle.

Pour notre part, nous considérons que l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère pourrait permettre de donner aux phénomènes langagiers toute leur place. Dans cette perspective langue maternelle et langue étrangère ne seraient pas considérées comme deux moyens d'expressions séparés. L'objectif serait ainsi de développer une compétence de communication générale qui puisse s'actualiser tant en langue maternelle qu'en langue étrangère, permettant aux jeunes Brésiliens de mieux participer aux échanges quotidiens au sein de la société dans laquelle ils vivent. Dans ce sens l'Ecole serait perçue comme l'endroit où se ferait la formation des jeunes. L'Ecole pourrait ainsi reprendre ce que Bourdieu considère, son principal rôle : la socialisation des individus.

4. Socialisation et insertion sociale

D'après J. Sabran (1975, p. 166) on s'est toujours intéressé à la socialisation de l'individu mais la prise de conscience de ce phénomène ne s'est réalisée qu'à partir de la Seconde Guerre mondiale. En effet, depuis sa parution en 1937 dans le manuel de sociologie de Sutherland et Woodward, le mot appartient au vocabulaire classique de la sociologie (BOUDON et BOURRICAUD, 1986, p. 527). Pour J. Sabran la socialisation a un contenu passif et un contenu actif. Elle signifie tout d'abord "l'apprentissage des codes, des "mots de passe" pour pénétrer dans un groupe social, y être admis ; puis c'est le développement des aptitudes individuelles pour participer à la vie du groupe et devenir à son tour un élément d'accomplissement et d'évolution pour les autres membres ; en troisième lieu, c'est l'adaptation des différents groupes sociaux aux formes évolutives de la société" (1975, *ibid.*).

Dans le sens où la socialisation désigne le processus d'assimilation des individus aux groupes sociaux, elle couvre une problématique classique en sociologie, voire même centrale dans les théories de Durkheim. Pour ce sociologue (1967), la division du travail social se développe de manière continue tout au long de l'histoire sociale, de façon directement proportionnelle à la croissance de la "densité sociale" et "morale"⁷ des sociétés. Ce qui veut dire que les échanges relationnels établis réciproquement entre des personnes en contact provoquent des modifications dans le système des rôles sociaux de leur communauté d'appartenance. De ce fait, ce système se différencie toujours davantage, provoquant un changement constant dans le système des normes et des valeurs (BOUDON et BOURRICAUD, 1986, p. 200-201). Ces changements ainsi que ceux dérivés de l'évolution rapide des sociétés industrielles entraînent d'autres changements issus des "interréactions" de l'individu avec ses micro-sociétés d'appartenance (la famille et l'école, par exemple) et avec d'autres communautés en interférence (SABRAN, 1975, p. 166). Pour J. Sabran ces "interréactions" se traduisent par des tensions, pour devenir les "composantes d'un parallélogramme des forces sociales" (*ibid.*). Toutes les influences, les "émancipations" des groupes, qui constituent, d'après ce sociologue, "l'écologie sociale" de chaque individu, peuvent être subies ou acceptées. On peut encore les rejeter ou lutter contre elles ou encore participer à leur installation et à leur trajectoire. Quel que soit le comportement adopté, l'individu est

⁷ La "densité sociale" et "morale" des sociétés,..." à savoir, "le nombre de personnes qui à volume égal sont effectivement en relation", R. BOUDON et F. BOURRICAUD, 1986, pp. 200-201.

concerné et participe à la socialisation dans un sens “positif” ou “négatif”. Comme la société globale est constituée de micro et de macro-sociétés, ce n'est pas l'homme qui la fait, mais lui et son groupe social de base ainsi que les autres groupes avec lesquels il établit des “interréactions”. En effet, l'individu et les membres appartenant à différents groupes de participation, peuvent être réciproquement, sujets et objets de la socialisation. Dans cette perspective on pourrait dire alors que, entre l'individu et ses différentes communautés de participation, il y a “socialisation respectueuse et réciproque”.

C'est ainsi que, entre un apprenant et ses différentes micro-sociétés d'appartenance (l'école, la famille...) il y a “interréactions” et modifications, en un mot, socialisation. Encore faut-il que cette socialisation soit respectueuse et réciproque. C'est-à-dire qu'il est important que l'“institution scolaire” prenne en compte leur réalité sociale et que les apprenants en soient conscients ; ce qui n'est possible que s'il y a engagement des parts et d'autres (apprenants, enseignants, ...) et une volonté affirmée en vue d'initier et de poursuivre ce travail sociocritique et pédagogique.

5. Echanges, emprunts sociaux et littératie

Dans une salle de classe, les différentes réalités sociales en contact favorisent des échanges et des emprunts sociaux entre les différents partenaires du système éducatif en présence. Ces interrelations peuvent modifier, au fur et à mesure, les “valeurs” et les “normes” sociales de la micro-communauté concernée. Il conviendrait que l'enseignant et les autres partenaires du processus éducatif y soient attentifs de façon à prendre en compte l'évolution des comportements et des “mœurs” dans leur communauté scolaire. Cette perspective socio-pédagogique leur permettrait de considérer l'acte d'enseigner comme une étape comprise dans l'acte d'éduquer. Dans cette approche pédagogique l'éducation, écrit P. Freire, devient “une conscience critique d'une réalité qui amène à une action effective” (... “a consciência crítica de uma realidade que leva a uma ação efetiva”, 1982). Dans ce contexte, dit J. Sabran, intervient la notion de “vecteur” comme support de “sens”, qui précise le concept de socialisation. On voit alors apparaître une nouvelle orientation donnée à la socialisation sous la forme d'action et de participation. Cet aspect implique l'apparition d'une autre notion, celle de “paliers”. Ces “paliers” constituent les étapes successives que les membres d'un groupe et le groupe doivent atteindre et dont l'aboutissement correspond aux progrès individuels ou du groupe. Dans ce processus, la communication interpersonnelle et intergroupale s'établit entre un nombre croissant d'individus et par conséquent entre un nombre croissant de groupes. C'est cet aspect qui marque le plus le changement radical de la façon dont la socialisation est perçue par les différents spécialistes de tous domaines confondus, ces dernières années. Elle fut interprétée initialement comme le “modelage” de l'enfant et de l'adolescent pour devenir plus tard celui de l'homme aussi. Elle servait ainsi à identifier l'appartenance sociale de l'individu et de son groupe d'appartenance et aussi à reproduire les modèles sociaux. De ce fait elle pouvait et peut toujours servir à des intérêts personnels ou de groupe, reproduisant les discriminations et les injustices sociales. La socialisation ainsi conçue peut aboutir à un processus de différenciation accrue et en quelque sorte, de cloisonnement social.

D'après J. Sabran (ibid.), le concept moderne de socialisation remet en cause la conception de la société, ses structures et les relations humaines. Dans cette nouvelle “version” elle peut favoriser un “décloisonnement des sociétés”. Le “décloisonnement social” de l'enfant peut permettre un développement et un “enrichissement” de ses aptitudes, favorisant les dons de l'imagination et de la créativité dont son groupe d'appartenance bénéficie, en évoluant. La personnalité de l'enfant et du jeune apprenant ne peut que bénéficier de cette médiation du social et du rapport constant à l'environnement par l'insertion à d'autres cellules que la cellule familiale. Dans cette conception de la

socialisation (adaptation de l'individu face à sa réalité sociale), le développement du sens critique peut être favorisé et soutenu. En même temps, la prise de conscience du droit à une participation active et à une prise de position face à leur réalité quotidienne politique et sociale, amène ces jeunes apprenants à la relativisation de la "subordination" et de l'"autorité". Cette pédagogie socialisante pourrait permettre à chaque membre de la communauté scolaire (d'abord familiale-scolaire et ensuite sociale générale) de trouver sa place dans l'"architecture des groupes", favorisant ainsi une harmonie individuelle et communautaire.

Néanmoins, nous l'avons évoqué auparavant, cet équilibre ne serait possible que dans le cas où il y aurait une conscience collective de ce processus accompagnée d'une action "politique" collective consciente en vue d'atteindre cet objectif. Dans l'impossibilité de la réalisation d'un projet d'une telle importance il nous revient, en tant que citoyenne et enseignante militante au droit à une "éducation de base" démocratique, de persévérer dans ce sens en vue d'établir des "interréactions" interindividuelles et intergroupales. Ces interrelations engageraient d'autres membres de groupes différenciés, de façon à faire croître la "densité sociale" et "morale" des micro-sociétés concernées, en vue d'une pression politique qui favorise l'éducation socialisante. Dans cette perspective, la notion de socialisation n'est plus "interprétée" "comme une sorte de dressage par lequel le jeune est amené à intérioriser des normes, attitudes, rôles, savoirs et savoir-faire qui composeront une sorte de programme destiné à être exécuté plus ou moins mécaniquement par la suite" (BOUDON et BOURRICAUD, 1986, p. 529).

En effet, cette interprétation associée au "paradigme du conditionnement" a été abandonnée sur l'influence de l'"évolution des sociétés" et des études et recherches scientifiques réalisées dans le domaine. Au "paradigme du conditionnement" a été opposé le "paradigme de l'interaction" (les "interréactions"). La prise en compte de ce paradigme implique que la maîtrise progressive des opérations logiques chez l'enfant est associée non seulement à un processus autonome de développement des structures cognitives (la "formation du jugement moral chez l'enfant", PIAGET, 1969) mais aussi à la nature du système d'interactions dans lequel cet enfant est inséré. C'est à partir du moment où l'enfant partage le milieu social avec ses pairs qu'il comprend que, pour être respecté, il faut d'abord qu'il manifeste du respect pour autrui (ibid., 1986, pp. 529-530).

Nous le savons, face à des situations "nouvelles", l'individu est amené à chercher un comportement adéquat qui lui permet d'agir au mieux par rapport au contexte social et à la situation vécue. Il est alors guidé par ses "ressources cognitives" et par les "attitudes normatives", résultant du processus de socialisation auquel il a été exposé. Cette nouvelle situation l'amènera à revoir et à "enrichir" ses ressources cognitives ou encore à modifier ses attitudes normatives (ibid.). Ce processus nous permet de concevoir la socialisation dans son aspect dynamique d'adaptation permanente à laquelle l'individu est soumis dans son quotidien social. Dans cette recherche de solutions adaptées à de nouveaux besoins sociaux, l'individu développe des aptitudes spécifiques, essayant d'ajuster son comportement au mieux de ses préférences et de ses intérêts, tels qu'il les conçoit ("hypothèse ou postulat de l'optimisation"). La socialisation à laquelle l'individu a été exposé peut l'induire à des choix inadéquats ou insatisfaisants. De la même façon, elle peut l'amener à agir selon les normes de la classe dominante, au profit des intérêts autres que les siens (ibid., p. 530-531).

D'après R. Boudon et F. Bourricaud, il est important de tenir compte, dans le cadre du "paradigme de l'interaction", du "degré d'intériorisation des montages normatifs et cognitifs produits par la socialisation" (1986, p. 531). Cela veut dire qu'il est des apprentissages qui demandent plus de temps que d'autres, comme par exemple, dire quelques mots dans une langue étrangère ou établir un échange conversationnel dans cette langue. De même, certaines structures profondes de la personnalité sont largement irréversibles tandis que certains types d'attitudes ou d'opinions peuvent être aisément

réversibles (ibid.). Dans ce sens l'aspect adaptatif de la socialisation constitue un atout car, comme nous l'avons souligné précédemment, face à une situation nouvelle ou à un milieu environnant nouveau, l'acteur social a, en règle générale, la capacité de modifier certains effets de la situation "antérieure" de socialisation à laquelle il a été exposé. Ce qui lui permet d'atteindre un certain niveau d'adaptabilité (ibid.). Ainsi, le contact avec une langue étrangère et avec la culture du pays de la langue cible, favorisera une initiation à un système social différencié et à une réalité sociale plurielle inhérente à cette culture. Cette nouvelle conception sociale peut éveiller une prise de conscience de la variété sociale présente en salle de classe, favorisant une meilleure "adaptation" et adéquation comportementales aux nouvelles situations environnantes.

Pour R. Boudon et F. Bourricaud (1986), le "paradigme de l'interaction" permet encore de distinguer les éléments intériorisés en fonction de leur "pouvoir de contrainte". Certains apprentissages cognitifs ou corporels amènent à une acquisition d'aptitudes spécifiques, d'autres à la maîtrise de procédures opératoires générales, plus ou moins adaptables à la diversité des situations concrètes. Certaines normes sont précises et claires tandis que d'autres induisent à des interprétations variées et contradictoires. Cette distinction peut aider à comprendre les différentes interprétations accordées à un même phénomène, par différents groupes sociaux. La diversité de valeurs attribuée aux mêmes phénomènes est aussi due à la socialisation à laquelle l'individu a été exposé.

Pour les sociologues qui se sont penchés sur le phénomène de la socialisation, le "paradigme de l'interaction" permet encore de distinguer deux étapes de socialisation : la socialisation primaire - "celle qui correspond à l'époque de l'enfance" - et la socialisation secondaire, "à laquelle l'adolescent, puis l'adulte, est exposé tout au long de sa vie" (ibid., p. 532). Admettre la possibilité de cette deuxième étape signifie accepter que la socialisation agit à tous les âges et tout au long de la vie. Cette constatation confirme aussi que la socialisation primaire est en partie réversible, ce qui renforce le paradigme interactif. Ce paradigme doit en outre permettre d'intégrer les différents processus de socialisation dans le cadre théorique de l'analyse de l'action, condition indispensable à la compréhension des phénomènes microsociologiques. Cette perspective interactionnelle permet à l'enseignant de situer son public et de cibler un travail socio-pédagogique adapté à sa réalité sociale. La socialisation permettrait ainsi l'explication des phénomènes sociaux, à travers l'analyse du champ d'interaction dans lequel l'acteur social se trouve plongé.

6. Considérations finales

Dans ce sens alors, nous rejoignons les spécialistes de la littératie ⁸ et, dans le cadre de ce travail, ceux de la littératie *oralisante*, une fois que dans l'acte de parler il est des conséquences sociales, culturelles, politiques, économiques, cognitives et linguistiques, que ce soit pour le groupe social (les différentes micro-communautés d'appartenance) d'où est issu le sujet parlant, que ce soit pour celui qui apprend à se servir des actes de paroles (SOARES, 1998, p. 17), qui apprend à interagir en se posant dans un échange conversationnel en langue 'étrangère' ⁹. Dans ce sens, les cours de langue-culture 'étrangère' ne doivent plus se limiter à un enseignement des règles grammaticales mais être conçus en tant qu'une initiation à la découverte des codes sociaux qui régissent le parler et un savoir se poser

⁸ Pour plus de détails se reporter à Magda Soares, à Ângela B. Kleiman, à Marcos Bagno, entre autres.

⁹ M. Soares (1998 ? P ; 17) définit littératie como "estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, MAS exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral" (grifos da autora). – "état ou condition de celui qui ne se limite pas à lire et à écrire MAIS exerce les pratiques sociales de la lecture et de l'écrit qui circulent dans la société où il vit, les liant aux pratiques sociales de l'interaction orale (souligné par l'auteur). Traduit par nous-même.

dans l'oralité pour que l'apprenant puisse savoir être. Pour ce faire, les enseignants doivent favoriser l'autonomisation¹⁰ de sorte que les apprenants, une fois initiés à l'échange conversationnel dans sa dimension socioculturelle, soient amenés à intensifier leur apprentissage social ciblant non seulement la langue-culture dite étrangère mais aussi la langue-culture maternelle.

Cette souplesse d'adaptation environnante souhaitée, par le biais de la découverte de différents codes sociaux liés à la culture de l'autre, en revenant vers sa propre culture, dans un va-et-vient indispensable à une réflexion sociale, rendrait le sujet parlant un observateur efficace des faits et des actions intrinsèques à deux langues-cultures nationales, le préparant, nous paraît-il, à mieux vivre dans ses sociétés d'appartenance. L'enseignement des langues aurait, à notre avis, une dimension pédagogique et, surtout, sociale non négligeables. Ainsi, dans cette perspective, nous pouvons contribuer à la formation des jeunes apprenants qui s'avèrent être avant tout des *personnes totales*, favorisant leur socialisation (primaire ou secondaire) et leur insertion dans le *monde de la parole*.

Ainsi, l'École (cadre officiel de l'enseignement-apprentissage), définie par D. Saviani comme l'"institution qui a comme rôle la socialisation du savoir systématisé" ("... instituição cujo papel consiste na socialização do sabersistemizado", 1986), devient l'espace socioculturel où des rapports interindividuels ont lieu, où une réflexion sur les codes qui règlent le quotidien des apprenants se fait, par le biais de la langue-culture dite étrangère. Dans cette réalité sociale il convient alors d'attacher une importance certaine à l'adaptation et à l'acceptation des différentes réalités sociales en vue d'un équilibre global, résultat d'une dialectique socialisante. Les enseignants de langue assumeraient ainsi leur rôle de multiplicateur socio-politique et de partenaires dans le processus de socialisation qui doit durer toute une vie... dépassant le cadre scolaire / universitaire et se situant dans un vrai contexte socio-mondain.

Références bibliographiques

BAGNO, M. A inevitável travessia : da prescrição gramatical à educação lingüística in *Língua materna – letramento, variação e ensino*. Marcos Bagno, Michael Stubbs, Gilles Gagné. São Paulo: Parábola, 2003.

BOUDON, R. ; BOURRICAUD, F. *Dictionnaire critique de la sociologie*. 2° éd., Paris: PUF (éd. originale 1982), 1986.

BONTE, P. ; IZARD IZARD, M. *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Paris: PUF, (1° éd. 1991), 1992.

CHIANCA, R. M. S. *Intégration sociale et enseignement du FLE au Brésil à travers une approche interculturelle – Comte rendu d'une expérience réalisée à Brasília de 1979 à 1981*, thèse présentée en vue du Doctorat Nouveau Régime, sous la direction de Mme le Professeur Gisèle Holtzer, Université de Franche Comté, Besançon, France, U.F.R. des Sciences du Langage, de l'Homme et de la Société, 1996..

_____. *Interagir en langue étrangère : une affaire socio-culturelle*, Moara – Revista dos Cursos de Pós-Grad. em Letras da UFPA, Belém: Editora Universitária/UFPA, n° 11, p. 65-84, jan./juin, 1999.

¹⁰ Nous prenons l'autonomie dans le sens qui lui est donné par G. Holtzer, c'est-à-dire "la non dépendance à l'enseignant". Et, puisque le processus d'enseignement-apprentissage est assuré en présentiel, dans un cadre institutionnel, nous ne pouvons nullement parler d'autonomie mais plutôt d'autonomisation car apprenants et enseignant se trouvent soumis aux règles et normes de l'Institution où l'enseignement-apprentissage a lieu. Ici autonomisation veut dire la prise en main de son processus d'apprentissage, l'apprenant devenant sujet et acteur de son parcours de découverte de la langue-culture de l'autre.

- _____. *Enseignement des langues étrangères : représentations, socialisation*. João Pessoa : Editora da UFPB, 2013.
- CUQ, J.-P. (dir.), *Dictionnaire de didactique du français – langue étrangère et seconde*, Paris: CLE International, 2003.
- DUBAR, C. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin, 1991.
- FREIRE, P. Da leitura do mundo à leitura da palavra. Entrevista proferida no 3º COLE, dans *Leitura: teoria e prática*, Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982
- HOLTZER, G. *Discours autour de l'autonomie*, Besançon: Université de Franche Comté, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, 1993.
- HOLTZER, G. (coord.) *Autonomie et didactique des langues. Le Conseil de L'Europe et les langues étrangères (1970-1990)*, n°28, Série Linguistique et Sémiotique-Anales Littéraires de l'Université de Besançon, 1995.
- KERBRAT-ORECHIONI, C. *Les interactions verbales. Tomes 1, 2, 3*. Paris: Armand. Colin, 1990, 1992, 1994.
- _____. *L'implicite*, Paris: Armand Colin, 1986.
- KLEIM, A. B. Modelos de letramento e as práticas e alfabetização na escola. In A. B. Kleim (org.) *Os significados do letramento*. Campinas, São Paulo: O Mercado das Letras, 1995.
- LEVY, A., *Psychologie sociale*, textes fondamentaux anglais et américains, choisis, présentés et traduits par André Levy, préface d'O. Klineberg et J. Stœtzl, Paris : Dunod, 1965.
- LEGENDRE, R. (dir). *Dictionnaire Actuel de l'Éducation*, 2° éd., Education 2000, Montréal, Guérin / Paris : Eska, imprimé au Canada, 1993.
- PIAGET, J. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, 9° éd., Lausanne : Delachaux, 1968.
- PORCHER, L. et al. *La Civilisation*. Paris : CLE International, coll. D.L.E., 1986.
- SABRAN, J. La famille et l'école, *Encyclopédie de la sociologie – Le présent en question*, présentation de F. Balle, Paris : Larousse, pp. 165-188, 1975.
- SAVIANI, D. *A cidadania que não temos*. São Paulo Edição Brasiliense, 1986.
- SOARES, M. *Português : uma proposta para o letramento*. Manual do professor. São Paulo : Moderna, 1999.
- ZARATE, G. *Enseigner une culture étrangère*, Paris : Hachette, 1986.

DE LA DISCIPLINARISATION À UN OUTIL D'APPRENTISSAGE : DES PLATEFORMES D'ENSEIGNEMENT À DISTANCE AUX USAGES PÉDAGOGIQUES DES RÉSEAUX SOCIAUX

Katharina Jeanne KELECOM

Colégio Pedro II – PUC /IPEL

katharinakelecom@gmail.com

Résumé :

En ce qui concerne l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, l'utilisation des plateformes d'enseignement à distance n'est pas nouvelle. Plus récemment, les pages à objectifs pédagogiques publiées dans des réseaux sociaux prolifèrent et les éducateurs qui associent les ordinateurs et Internet à leurs pratiques quotidiennes en font un objet d'études. Prenant en compte les études de Pinte (2008), selon les différentes perspectives d'utilisation de l'ordinateur dans l'enseignement-apprentissage de FLE (Almeida, 2009), cette communication a pour but de discuter brièvement des avantages et des inconvénients des plateformes d'enseignement à distance, ainsi que de présenter des usages des profils pédagogiques dans les réseaux sociaux comme un outil d'apprentissage.

Mots-clés: plateforme EAD ; réseaux sociaux ; enseignement-apprentissage de français

INTRODUCTION

Référencées par l'acronyme TIC, paru pour la première fois aux années 70, les technologies de l'information et de la communication désignent un ensemble d'outils qui peuvent être utilisés non seulement pour favoriser le traitement et la diffusion des informations, mais aussi, le partage des connaissances. Ce n'est qu'à partir des années 80 que les TIC ont été associées à l'éducation et, plus précisément, après les années 90 que leur utilisation a été répandue dans les écoles brésiliennes. D'ailleurs, associer les TIC à l'éducation "devient souhaitable" (BRASIL, 1998, p.87), vu que s'emparant "des ressources typiques du monde hors-salle-de-classe" avec des objectifs pédagogiques, les enseignants contribuent à la formation plus critique des apprenants tout en leur permettant de construire de différents sens pour l'apprentissage.

En dépit de l'avènement progressif des ordinateurs et Internet dans les écoles, les débats menés à propos de l'insertion des TIC au milieu scolaire sont loin d'arriver à un consensus. Nous observons au moins "deux groupes différents quant à la réceptivité aux outils: les partisans et les catastrophiques" (SOUZA, 2002, p.2); les premiers alimentent un espoir d'une révolution dans le processus d'enseignement-apprentissage provoquée par les ordinateurs et les autres perçoivent les machines comme des véhicules de transformation négative pour l'éducation. Néanmoins, des théoriciens comme Pierre Lévy (1997), bien qu'optimistes, adoptent un comportement plutôt équilibré: Internet n'a pas le pouvoir magique de résoudre tous les problèmes socio-culturels de la planète, mais cet argument n'est pas pour autant suffisamment fort pour défendre un discours contraire à l'utilisation des TIC dans l'éducation.

Dans ce contexte, notre travail, présenté lors du XIX^e Congrès Brésilien des Professeurs de Français en 2013 à la table ronde "La Multimédiation en classe de FLE", a pour but de discuter de deux projets pédagogiques en FLE mis en place dans notre lycée. Les deux projets ont été réalisés par le biais des TIC, le premier étant mis en marche à l'aide d'une plateforme d'enseignement à distance et le deuxième à l'aide des réseaux sociaux.

Ce travail débute par la présentation, en grandes lignes, de l'ancien projet d'EAD de notre établissement; puis, nous discutons très brièvement de différentes perspectives en ce qui concerne les définitions des plateformes d'EAD et nous les mettrons en cause. Pour terminer, nous montrerons des aspects positifs de l'utilisation des réseaux sociaux et de différents supports multimédia à des fins pédagogiques à partir de l'exposition d'un exemple de projet réalisé en 2013 avec une classe de première (15-16 ans).

PREMIER PROJET D'EAD EN FLE RÉALISÉ AU LYCÉE

En 2006, l'équipe de professeurs de français a mis en place un projet de rattrapage de l'apprentissage de langue française sous l'orientation et la supervision des professionnels d'éducation à distance. Le projet était d'offrir des activités supplémentaires à des étudiants dont la moyenne était inférieure à celle établie par le lycée. C'était la première année d'études en langue française de ces apprenants de 11-12 ans.

Les activités ont été mises en ligne dans le but de disponibiliser une nouvelle occasion de réviser les contenus du programme de français. De la part des enseignants, ce projet prévoyait l'élaboration du matériel ludico-pédagogique, la mise en ligne des activités dans une plateforme d'EAD et, finalement,

l'accompagnement virtuel et présentiel des étudiants en difficultés qui participaient au projet.

Les enseignants ont travaillé non seulement à la construction des mots-croisés, des jeux d'association mots-images, des jeux de mémoire, mais aussi à l'enregistrement des bandes sonores, à la rédaction de fiches récapitulatives de la matière étudiée pendant cette année-là.

Une année après la mise en marche du projet, l'équipe a constaté que les étudiants ne se rendaient pas à la plateforme d'EAD pour faire les activités proposées, même s'ils en avaient les conditions techniques, puisque le lycée disposait des deux labos informatique. L'équipe a donc compris qu'il fallait y réfléchir pour en comprendre les raisons de l'échec.

LES PLATEFORMES D'EAD : QUELQUES CONSIDÉRATIONS

Pour commencer, nous avons décidé d'approfondir la discussion à propos des plateformes en tant qu'outils pédagogiques.

Considérées comme un dispositif qui intègre un ensemble d'outils associés aux TIC visant l'éducation, les plateformes d'EAD se sont fortement multipliées sous de différentes dénominations: LMS (*Learning Management System*), SGA (Système de Gestion d'Apprentissage), Ambiance Numérique de Gestion d'Apprentissage, Plateforme Pédagogique ou encore, Plateforme de *E-Learning*.

Selon Kaplan-Leiserson et Hall (2001), les plateformes d'EAD sont des dispositifs disponibles sur Internet ou Intranet qui enregistrent des données des utilisateurs et qui fournissent une série de rapports en ce qui concerne le nombre d'accès des utilisateurs ainsi que leur temps de connexion. Dans cette ambiance numérique, on prévoit déjà l'existence des deux acteurs sociaux : les *manager* de l'espace et les utilisateurs.

Selon (ROQUE *et al.*, 2004), les plateformes EAD sont définies comme des espaces d'accès au *Web* et qui sont composés d'outils nécessaires à la transmission de connaissances et à l'entraînement de l'utilisateur. Nous constatons l'ancrage de cette approche aux instructions. L'éducation est valorisée en tant que transmission de savoirs basée à la répétition et à la mémorisation.

D'autres propositions de définitions tiennent compte de la dimension interactionnelle possible dans les plateformes et pas seulement de leur dimension de support de fichiers de différentes sortes. Voyons ce que propose, ALMEIDA (2003, p.331) qui affirme que les plateformes sont des:

(...) sistemas computacionais disponíveis na Internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos.

Plus récemment, dans une conférence sur la thématique, Pinte (2008), a classé les plateformes quant à leurs structures. Elles peuvent être des dispositifs ouverts (quand elles permettent la publication des liens externes) ou fermés (quand elles ne permettent pas à l'utilisateur de naviguer en dehors de leur structure) - ce qui montre que quelques plateformes sont plutôt rigides (bien que cela n'empêche pas l'accès à d'autres sites).

À partir de ces définitions, nous nous rendons compte que pendant quelques années, les plateformes éducatives ont été utilisées surtout comme des dispositifs de cumulation des savoirs et des

documents de différentes sortes (vidéos, textes, exercices, audios...) sous prétexte que c'était motivant d'aller faire les mêmes devoirs proposés en salle de classe dans un nouvel espace, en ligne. Cette approche de mise en marche des TIC suit des modèles d'enseignement-apprentissage qui considèrent les plateformes comme des lieux virtuels où les informations sont disponibles. Il s'agit là d'un simple changement de support matériel des méthodes d'enseignement déjà très connues. Ce fait contredit la pensée de Maingueneau (2005a) qui affirme que n'importe quel changement dans le support matériel provoque des changements dans la composition des discours, donc, dans les effets de sens qui peuvent être produits. Pour ainsi dire, utiliser des ordinateurs et des plateformes ou une feuille de papier comme support ne doit pas être pareil!

En réalité, la grande majorité des activités proposées dans les plateformes d'EAD suivaient la même orientation d'une éducation traditionnelle basée à la transmission des savoirs et à la systématisation des contenus prévus dans le programme. En outre, les plateformes, d'une manière générale, rendaient possible à l'animateur de l'espace (un professeur, un tuteur, un *manager*) la suite de toutes les traces laissées par les utilisateurs. C'est-à-dire qu'une fois connectés, certaines données des utilisateurs étaient enregistrées telles que: le temps de connexion, les rubriques visitées dans les plateformes, la note attribuée à chaque activité faite, le nombre de fois que l'étudiant a essayé de répondre aux activités, parmi d'autres informations. Donc, toutes ces données devenaient disponibles aux animateurs de l'espace numérique.

Cette réflexion nous fait penser tout de suite aux études de Foucault. Dans son œuvre *Surveiller et punir* (1975), le philosophe explique que pour que la société marche "harmonieusement", il faut que les individus qui la composent se portent de manière disciplinée. Ces comportements sont dessinés selon une série de coercitions qui organisent les groupes sociaux de telle manière qu'il est plus facile de les observer et les contrôler. C'est une technique qui s'occupe de la division maximale du temps et de l'espace de l'individu pour contrôler son mouvement.

Dans ce sens, il est intéressant d'observer comment les plateformes peuvent être considérées dans une dimension de disciplinarisation de l'action des utilisateurs. C'est un mécanisme de surveillance qui est mis en place. D'ailleurs, à cause de cette surveillance plusieurs plateformes nuisent au concept de l'usabilité (TORRES, E.; MAZZONNI, A., 2004) - terme inventé dans le domaine de la technologie de l'information pour expliquer qu'une navigation sur Internet est d'autant plus profitable que si l'utilisateur, même s'il ne connaît pas le support de navigation, est capable de l'utiliser intuitivement.

En somme, le contrôle imposé par la structure de la plateforme utilisée dans le projet de notre lycée allié aux difficultés de navigation de toute sorte peuvent être prises en considération comme des possibles raisons de l'abandon des plateformes par nos étudiants.

PROJET: TON AVENIR T'INQUIÈTE-T-IL?

Comme notre équipe au lycée était convaincue que les médias pouvaient être utilisés de manière attrayante et effective pour l'apprentissage du français, nous avons décidé de mettre en place un nouveau projet qui prendrait les TIC comme des dispositifs pédagogiques et pas comme simple support de fichiers. Mais, avant de commencer à le structurer, nous sommes partis à l'écoute des étudiants qui nous ont demandé d'utiliser *Facebook* pour abriter leurs productions. Le défi nous était lancé: créer un groupe dans le réseau social et qu'il marche comme espace de construction et de partage de connaissances en français.

Le projet consistait à élaborer 5 questions sur l'avenir, interviewer 10 personnes au lycée et présenter oralement en français les données récoltées. Les étudiants avaient une certaine liberté de choisir la forme qu'ils allaient utiliser pour montrer leurs recherches à la classe, la seule condition c'est que ce soit produit avec des ressources multimédias et publié sur un groupe *Facebook* fermé (pour des raisons de protection de l'identité des élèves) et commenter les productions des collègues. De prime abord, ils voulaient plus de précisions pour accomplir la tâche, ils ont environ 16 ans et la liberté de choisir la forme de leur travail les a d'abord choqués, puisqu'ils n'avaient jamais eu cette possibilité avant. Puis, le choc a donné l'espace à la profusion d'idées. Ils ont travaillé en groupes de 3 à 4 étudiants et chacun avait une idée plus innovante que l'autre. Des questions du genre: *c'est possible de monter des power-point et les publier dans le groupe? peut-on faire des enregistrements de nos voix? et si on faisait un montage avec des photos? notre groupe va faire un court-métrage, ok?* ont été fréquentes.

Dès que la proposition a été lancée, nous avons établi le délai d'un mois pour alimenter le groupe avec les productions des étudiants et les commenter en français. Comme les étudiants connaissaient très bien la forme d'utilisation du dispositif *Facebook*, il ne s'est pas présenté comme une difficulté supplémentaire à la réalisation de la tâche. Les publications (*les posts*) de leurs travaux ont été faites sans aucune entrave. De plus, nous avons constaté qu'ils ont beaucoup commenté, en français, les productions des collègues. Nous attribuons ce fait à une *réelle* volonté de *dire*.

Un groupe d'étudiantes, en particulier, a reçu le plus grand nombre de commentaires des collègues sur *Facebook* et c'est ce travail que nous pouvons voir sur l'adresse *Youtube* :

<http://www.youtube.com/watch?v=0ppXYT0lTuM&feature=youtu.be>

Il s'agit d'un court-métrage que les étudiantes Marina, Aline, Andressa et Vanessa ont produit pour le projet. Sous la direction de l'étudiante Aline, avec un scénario écrit à huit mains, ce groupe a réussi à provoquer les réactions des collègues.

C'est un film de plus de 3 minutes où elles interprètent des rôles de "La fille aventurière", "La fille artiste", "La coquette de la Médecine" et "La fille confuse dans la vie", respectivement. Chacune répond aux questions: "Qu'est-ce que tu voulais faire quand tu étais petite?" / "Qui t'a influencé dans le choix de ta carrière à l'avenir?" / "Quelle est ta matière préférée?" / "Comment tu te vois dans l'avenir?" / "Ce que nous sommes aujourd'hui détermine qui nous serons demain?"

Voici un petit extrait d'une séquence du film:

- MARINA: - Quand j'étais petit? [*sic*]
 ALINE: - Qu'est-ce que c'est que je voulais faire quand j'étais petit? [*sic*]
 ANDRESSA: - Mon histoire? C'est normal! Je suis née dans une famille de professeurs. Alors le rêve de ma famille c'est mon père... pour...France. [*sic*]
 VANESSA: - J'ai toujours été une personne indécise. Je ne savais pas quoi faire, même pas quand enfant ... À l'école, j'étais une élève plus au moins, vous savez? [*sic*]
 ALINE: - J'adorais raconter d'histoires pour mes amis. J'étais un grand menteur. Mes histoires n'étaient pas vraies! [*sic*]
 MARINA: - Non, non. Je voulais être un espèce de l'héros... [*sic*]

L'objectif du projet n'était pas centré sur la langue en soi-même, mais plutôt à l'utilisation du français écrit et oral pour réaliser une certaine tâche. Dans ce sens, nous pouvons affirmer que le but du travail a été accompli.

CONSIDÉRATIONS FINALES

Pour conclure, il faut mettre en évidence que la liberté donnée aux étudiants les a faits plonger dans leur créativité et nous a permis de réaliser un projet pédagogique lié, dès le début, à l'utilisation des TIC pas seulement comme support, mais comme élément indispensable pour accomplir les tâches proposées. Nous sommes définitivement convaincus que pour qu'un projet de ce genre réussisse, il faut redéfinir nos objectifs éducationnels et nos rôles en tant que professeurs de FLE immergés dans l'ère numérique, pleine d'incertitudes... Et pourtant, nous sommes sûrs, qu'il faudra oublier "notre nécessité de contrôle" des apprentissages des élèves, pour commencer...

RÉFÉRENCES

ALMEIDA, M-E, Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. In: *Educação e Pesquisa*. v.29, n.2, São Paulo, 2003. Acesso em julho de 2008, disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000200010

_____ Educação e tecnologias no Brasil e em Portugal em três momentos de sua história In: *Educação, Formação & Tecnologias*, v.1, n.1, PUC: São Paulo, 2008. Acesso em janeiro de 2009, disponível em eft.educom.pt/index.php/eft/article/viewPDFInterstitial/19/11

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias: Língua estrangeira moderna*. Brasília: MEC, 1999.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: a história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1987.

KAPLAN-LEISERSON, E. HALL, S. *E-learnig circuits glossary*. 2000. Acesso em janeiro de 2009, disponível em <http://www.learningcircuits.org.glossary.html>

LÉVY, P. *Cyberculture*. Editions Odile Jacob: Paris, 1997. (p.9-18, p. 203-213)

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. 4.ed., São Paulo: Cortez, 2005a.

MORAES, M-C. *Informática educativa no Brasil: uma história vivida, algumas lições aprendidas*. 1997. (p.1-35). Acesso em setembro de 2008, disponível em <http://rocha.ucpel.tche.br/RBIE/nr1-1997/mariacandida.html>

PINTE, M. Les plateformes pédagogiques. In: *Les journées Lyonnaises du e-learning*. 2008.

Acesso em janeiro 2009, disponível em <http://veillepedagogique.blog.lemonde.fr/2008/12/18/les-plateformes-pedagogiques-par-jean-paul-pinte> e em <http://veillepedagogique.blog.lemonde.fr/files/2008/10/eteaching-lyon-pinte.1224570958.pdf>

ROQUE, G. et al. Aspectos Relevantes para o Desenvolvimento de Ambientes Educacionais para a WEB. In: *SIECI Simpósium Iberoamericano de Educación, Cibernética e Informática*, 2004.

SOUZA, S. Computador e Educação: pressupostos falaciosos como aparelhos de resistência cultural à Informática Educacional. In: *Revista da Universidade do Amazonas*, v.5 n. 1, 1996. (p.33-40).

TORRES, E.; MAZZONNI, A. Conteúdos digitais multimídia: o foco na usabilidade e acessibilidade. *Ci Inf.* v.33, n.2. Brasília, 2004. (p.152-160). Acesso em julho 2008, disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652004000200016.

WINCKLER, M.; PIMENTA, M. Avaliação de Usabilidade de Sites Web. In: NEDEL, L. (Org.). *Escola de Informática da SBC Sul*. Porto Alegre, 2002, v. 1, p. 85-137. Fortaleza: SBC, 2002. v. 1, p. 336-347. acesso em junho 2008, disponível em <http://www.funtec.org.ar/usabilidadsitosweb.pdf>

ENSEIGNEMENT ET RECHERCHE DANS LES COURS EXTRA-CURRICULAIRES DE LA FACULTÉ DE PHILOSOPHIE, LETTRES ET SCIENCES HUMAINES DE L'UNIVERSITÉ DE SÃO PAULO

Maria Sabina KUNDMAN

Universidade de São Paulo | sabinak@terra.com.br

Résumé :

La présente communication a pour objectif de présenter l'expérience qui a permis d'implanter des cours extra-curriculaires de français à partir du 2e semestre de l'année 1999, qui existent et fonctionnent jusqu'à aujourd'hui avec le plus grand succès. Au cours de cette période ont été implantés plusieurs offres de cours parmi lesquelles celles de cours réguliers de langue/culture sur 7 niveaux, des cours de spécialisation susceptibles de répondre aux besoins des étudiants et des professeurs et d'autres encore, conçus en fonction des recherches des directeurs de recherche et de leurs doctorants. Sera également abordée la finalité de ces cours telle qu'elle fut prévue depuis le début : répondre avec efficacité et qualité à une demande interne et externe de la communauté, et disposer d'un laboratoire de recherche et de réflexion sur l'enseignement/apprentissage de la langue française en contexte universitaire.

Créer un espace où les élèves doctorants du département de français puissent, malgré la disparition du français dans l'enseignement « officiel », effectuer non seulement leurs recherches aux niveaux du master et du doctorat, mais aussi mettre en oeuvre des activités d'enseignement qui puissent les inciter à renouveler leurs pratiques en salle de classe.

Mots-clés: enseignement-apprentissage de la langue étrangère, enseignement et recherche, interaction.

1. Introduction

L'Université de São Paulo offre à la communauté différentes activités qui visent à articuler l'enseignement et la recherche de manière à assurer l'interaction entre l'université et la société. C'est ce que le cours de français a essayé de faire proposant la création des cours extra-curriculaires.

2. Bref historique des cours de français extra-curriculaires

Ces cours ont commencé à fonctionner au 2^{ème} semestre de l'année 1999 à partir d'une proposition par nous présentée au cours de Langue et Littérature Française, qui a accepté le projet proposé et l'a approuvé, comme par la suite le Conseil Départemental du DLM, le CCEX et finalement la proposition du cours a été homologuée par le Pro-Rectorat de Culture et d'Extension. À cette époque les cours du Département de Lettres Modernes concernant les autres langues fonctionnaient déjà: l'anglais depuis 1994, l'italien depuis 1995, l'espagnol depuis 1995 et l'allemand depuis 1997. C'est à cette occasion qu'en français ont été proposés les activités et les cours suivants :

2.1. Cours réguliers de langue-culture sur 7 niveaux de 45 heures ayant lieu durant la période scolaire et celle des vacances, et ayant pour objectif la connaissance progressive des éléments de la langue et de la culture des pays d'expression française;

2.2 Cours à objectifs spécifiques, répondant aux motivations, aux intérêts et/ou aux besoins des étudiants des différentes unités de l'USP. Suivent les intitulés de quelques-uns des cours alors proposés: « Compréhension orale et écrite du français » ; « La structuration du discours » ; « Conversation en français » (niveau de base et niveau intermédiaire) ; « La Prononciation en langue française » ; « Le français à partir de textes littéraires ».

2.3 Cours liés aux recherches des orientants et des moniteurs-boursiers

Certains étudiants souhaitaient étudier l'importance du corps, de la phonétique, de la dimension ludique et de la chanson, dans l'enseignement/apprentissage de la langue française en contexte institutionnel. Suivent les titres de quelques masters soutenus: « Pratiques corporelles et enseignement/apprentissage des langues étrangères: une perspective ludique » ; « Les tâches dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère » ; « La phonétique et l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère: théorie et pratiques » ; « L'expérience ludique/l'improvisation partagée en début de l'apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) » ; « Enseignement et apprentissage du FLE par les chansons à partir d'une réflexion sur les représentations culturelles et du rapport d'expérience ».

Quelques titres ont permis des transpositions didactiques du plus grand intérêt.

2.4. Cours de perfectionnement et/ou des stages destinés aux professeurs des réseaux publics et privés, ayant en vue une formation continue.

Il nous paraît très important qu'une Faculté de Lettres propose aux étudiants et aux professeurs des cours et des activités de formation initiale ou continue. Le cours conçu à l'époque (2001) n'a pas eu lieu parce que les professeurs n'ont pas été libérés par les organismes officiels compétents. Le titre prévu du cours interculturel à l'époque était : « Un regard vers la France! ».

3. Activités proposées

En plus des cours, des activités ont été proposées ayant pour objectif de garantir un accompagnement adéquat des différents cours, contribuant ainsi à la formation continue des enseignants, en l'occurrence à celle des moniteurs-boursiers (professeurs des cours extracurriculaires). Parmi ces activités les réunions mensuelles et des rencontres, conférences, séminaires, colloques et/ou des cours ont été particulièrement importants.

3.1. Réunions mensuelles, cours et ateliers

Les réunions mensuelles ont permis:

a) la présentation et la discussion de différents points de la méthode adoptée (Café Crème 1 et 2, Hachette), et d'autres matériels complémentaires utilisés, publiés par divers éditeurs ou élaborés par les moniteurs-boursiers eux-mêmes, qui, en équipe préparaient des dossiers complémentaires.

b) discussions et réflexions:

b1) discussion des questions soulevées à partir de la lecture de quelques chapitres de livres lus, d'articles étudiés et/ou d'expériences vécues en salle de classe ;

b2) réflexion portant sur la réaction des étudiants par rapport au matériel didactique travaillé et sur les difficultés rencontrées ;

b3) suggestions d'exercices, de tâches et/ ou d'activités d'importances diverses proposés ;

b4) présentation de type d'évaluations utilisées pour l'oral et pour l'écrit et commentaire des résultats obtenus ;

b5) questions imprévues surgies au cours des discussions.

c) Organisation de conférences, séminaires, colloques et rencontres et/ou cours comptant sur la participation d'étudiants, d'orientants, de moniteurs-boursiers et de chercheurs et des spécialistes de l'enseignement du français , visant au perfectionnement continu des connaissances déjà acquises des étudiants sur des points tels que:

c1) l'acquisition, l'enseignement/apprentissage des langues dans divers contextes éducationnels; apprentissage des langues étrangères en fonction de nouveaux contextes, de demandes récentes et/ ou de nouvelles exigences ;

c2) les nouveaux abordages de l'enseignement ;

c3) éléments de la formation initiale et continue des professeurs;

c4) les nouvelles technologies, l'enseignement à distance, entre autres.

Les rencontres mensuelles et la participation aux cours et aux séminaires ont eu un rôle très important : celui de discuter des questions que pouvaient poser les étudiants sur des expériences didactiques qui s'étaient déroulées dans différents cours programmés et des recherches effectuées avec les étudiants inscrits dans les cours de "pós-graduação" (master ou doctorat). Dès la période

initiale de fonctionnement des chercheurs et spécialistes de l'enseignement du français ont apporté leur collaboration, entre autres, Jean- Louis Frérot, Annie Coutelle et Maria Alice Faria.

Jean-Louis Frérot, est l'auteur de divers ouvrages didactiques de différents niveaux. Il a proposé trois conférences suivies de débats en février 2001 : « Le système verbal français », « Les auto-apprentissages » et « Le français de l'an 2000 ».

Annie Coutelle auteur en charge de la révision de livres didactiques français ainsi que de vidéos publiés chez Hachette. Elle était à l'époque conseiller pédagogique au Consulat Général de France de São Paulo. Son atelier avait pour titre « L'utilisation du livre didactique en salle de classe ».

Maria Alice Faria professeure retraitée de l'UNESP de Assis, a discuté et travaillé dans un atelier quelques questions de son livre: "L'Utilisation du journal en salle de classe ».

4. Le public des cours extra-curriculaires

Les différents cours programmés sont toujours fréquentés par la communauté interne et externe de l' USP. La Communauté interne est composée d'étudiants, de fonctionnaires et d'enseignants de l'Université de São Paulo des diverses unités. La Communauté externe de l' USP est composée des professeurs des réseaux publics et privés et des personnes du 3^{ème} âge.

Le public éclectique (du point de vue socioculturel, des tranches d'âge, des motivations, de formations très diverses) qui fréquente les cours extra-curriculaires a permis dès leur ouverture des réflexions très consistantes et très stimulantes sur les activités et les tâches devant être exigées ainsi que la manière de les accomplir à divers niveaux d'apprentissage en fonction des objectifs à atteindre et des réactions des apprenants devant ces mêmes tâches.

5. Les présupposés théoriques

Les présupposés théoriques suivis ont été fondamentalement ceux de l'abordage communicatif enrichis d'éléments provenant de la perspective actionnelle. L'abordage communicatif a démontré l'importance de la pratique de la langue étudiée dans l'acquisition de la langue étrangère et l'intérêt que pouvait avoir l'apprenant à participer à la construction de son savoir.

Ces cours de français extra-curriculaires ont cherché à former les apprenants en les faisant participer directement au processus de leur apprentissage, et à en faire des acteurs sociaux, impliqués dans le contexte social où ils vivaient, travaillaient et agissaient (conformément aux recommandations du Cadre commun européen de référence). L'objectif était également de faire travailler en salle de classe des activités et des tâches à la fois stimulantes et significatives qui pouvaient favoriser leur désir de communiquer et d'interagir.

C'est en cela que le choix du matériel pédagogique, la manière de le travailler de façon à instaurer un climat de participation et de communication en salle de classe a été de première importance, tout comme le désir de faire naître chez l'étudiant la volonté de s'exprimer et de pratiquer le français. L'expérience nous a montré que pour que cet objectif (la pratique de la langue-cible en salle de classe), soit atteint il était important que le matériel travaillé de manière continue en classe, contienne les éléments linguistico-discursifs nécessaires pour faciliter chez l'apprenant le processus d'acquisition et de fixation de la langue étrangère (de l'induction à la fixation).

On faisait alors appel à des ressources variées : le matériel adopté, le matériel complémentaire

utilisé (textes, dialogues, interviews, poésies, chansons, vidéos, etc...) ont permis la réalisation d'activités diversifiées qui cherchaient à sensibiliser l'étudiant au fait que, dans la communication, il y a divers paramètres (linguistico-discursifs, psychologiques, sociaux, affectifs, idéologiques) et diverses intentions communicatives.

6. Recherches effectuées

Ces cours extra-curriculaires ont permis aux étudiants, dépourvus d'espaces institutionnels en fonction de la disparition du français des programmes de l'enseignement officiel, de mettre en pratique les recherches pensées et d'en vérifier la pertinence, de réaliser une pratique enseignante différenciée et renouvelée, de tester les recherches entreprises, de susciter chez les jeunes chercheurs l'habitude de la rigueur méthodologique et du regard critique.

La formation de groupes de discussion lors des réunions mensuelles et des rencontres dans les cours, séminaires et colloques a renforcé chez les participants l'idée que la théorie et la pratique étaient indissociables. L'analyse des tâches réalisées et des résultats obtenus a permis à nombre d'étudiants de présenter leurs travaux de recherche dans le cadre des congrès et des colloques, de mener à bien leurs dissertations et/ou thèses, et par conséquent, de pouvoir enseigner dans diverses institutions du pays et de réussir à travailler dans des domaines qui correspondaient à leurs sujets de recherche.

7. Quelques considérations portant sur l'historique de ces cours

Les raisons qui m'ont motivée à proposer la création des cours de français extracurriculaires ont été :

a) - la nécessité de créer un espace où l'enseignement et la recherche puissent exister dans un tout harmonique, en tenant compte des conquêtes dans le domaine des sciences du langage et de l'éducation.

b) - l'importance pour le cours de français (Etudes Linguistiques, Littéraires et de Traduction en français) de pouvoir disposer d'un espace/lieu où enseignement et recherche puissent se développer avec la collaboration des équipes du cours de français (« licence », « maîtrise » et « doctorat ») et des cours extracurriculaires.

c) - l'intérêt de voir se tisser des liens plus solides entre les divers secteurs du cours de français (langue, littérature et traduction).

Ce projet a rencontré relativement peu de résistance au début, même si ceux-ci impliquaient en tant qu'activité supplémentaire plus de travail et plus de responsabilité de la part de l'équipe. Coordinatrice administrative et pédagogique de ces cours officiellement de 1999 à 2002, nous avons par la suite et durant un certain temps continué à apporter le support pédagogique, administratif et idéologique qui était nécessaire.

L'enthousiasme manifesté par les communautés interne et externe de l'USP tout comme celui des étudiants, orientants et moniteurs-boursiers vis-à-vis des cours a été très grand (et cela depuis le début), comme le démontrait le nombre d'étudiants présents aux cours, les témoignages oraux des étudiants, les questionnaires remplis par les apprenants et les moniteurs-boursiers. Cet enthousiasme

a pu garantir le succès et le bon fonctionnement des activités prévues et réalisées, non seulement du fait de leur qualité, mais également de par leur coût très inférieur à ceux pratiqués à l'époque par d'autres institutions.

Ainsi en 2004 quand ces cours ont failli disparaître, certains collègues percevant ce risque et l'importance du maintien de ces activités se sont impliqués et que les cours ont pu continuer, être sauvés. À l'époque ont assumé et participé à la coordination et au fonctionnement pédagogique et administratif des cours extracurriculaires les professeurs suivants. Véronique Dahlet (1^o semestre 2003) et Tokiko Ishihara (1^o et 2^o semestre 2003). Puis les professeurs Lígia Fonseca Ferreira (du 1^o semestre 2004 au 1^o semestre 2005), Veronica Galindez Jorges, (2^o semestre 2005) et Véronique Dahlet (1^o et 2^o semestre 2006). Par la suite ont assumé la fonction les professeurs Paulo Roberto Massaro (du 1^o semestre 2007 au 2^o semestre de 2008) et à partir du 1^o semestre 2009 la professeure Eliana Gouvêa Lousada, responsable de cette coordination jusqu'à aujourd'hui. Le succès de ces activités au cours des leurs 13 à 14 années de fonctionnement ont prouvé s'il le fallait la qualité des cours, confirmant les prévisions faites lors de leur implantation et l'importance qu'il y avait à créer un espace de réflexion consacré à l'enseignement et à l'apprentissage du français en milieu institutionnel et de réaliser des recherches portant sur les pratiques de classe .

Ouvertes aux membres de la communauté interne et externe de l'USP les places offertes ont toujours été occupées et la participation des orientants comme des moniteurs-boursiers à ces cours comme aux rencontres et/ou congrès est particulièrement significative. Si dans les archives, nous avons pu constater l'importance du nombre des participants, du nombre de maîtrises et de doctorats déjà soutenus, il est également significatif de voir combien d'orientants et de moniteurs-boursiers ont su profiter d'un point de vue théorique et pratique de ces activités, de la réflexion qu'elles suscitèrent sur le métier de professeur. Et c'est bien sûr notre satisfaction de voir qu'ils pourront dans un proche avenir exploiter dans l'intérêt général, leurs compétences avec efficacité, enthousiasme et dynamisme, et développer leurs recherches dans nombre d'états de la fédération.

8. Considérations finales:

Les cours de français extra-curriculaires de français du Département de Lettres Modernes de la FFLCH de l'USP (forment un tout harmonieux avec les activités de culture et d'extension de l'université, qui sont conçues comme un véritable processus éducatif, culturel et scientifique qui intègre l'enseignement et la recherche et viabilise ainsi la relation à vocation transformatrice existant entre l'université et la société “. (résolution de 2002 et 2011 du Règlement de Culture et extension universitaire de l' USP.)

Bibliographie fondamentale :

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2002.
- BAILLY, D. “Approche conceptualisatrice de l'enseignement des langues et choix de société” in : THOMIÈRES D. (org): *Le citoyen de demain et les langues*. P.L.V. Colloque de Cerisy, 1985.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

- BRONCKART, J. P. "Statut des didactiques des matières scolaires" in: *Langue Française* 82. Larousse, 1989.
- CICUREL, F., PEDOYA, E., PORQUIER, R. *Communiquer en Français*. Paris : Hatier, Diesterweg, 1987.
- CONSELHO DA EUROPA. Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer. Strasbourg : Conseil de la Coopération Culturelle. Division de Langues Vivantes, 2000.
- COURTILLON, J. *Elaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette, 2003.
- CUQ, J.-P. (org.) *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International, 2003.
- CYR, P. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Clé international, 1998.
- GALISSON, R. "Enseignement et apprentissage des langues et des cultures: évolution ou révolution pour demain? In *Le Français dans le monde* n° 227, Paris : Hachette-Larousse, 1989.
- GERMAIN, C. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : Clé International, 1993.
- GERMAIN, C. *Le Point sur l'approche communicative en didactique des langues*. Montréal : Centre éducatif et culturel, Montréal, 1991-1993.
- KUNDMAN, M.S. Ensinando e aprendendo o francês em nível universitário : experiências na USP. Tese de doutoramento. FFLCH-USP, 1994.
- LA GARANDERIE, A. *Pédagogie des moyens d'apprendre*. Paris : Bayard Editions, 1993.
- MOIRAND, S. "Pour une linguistique de discours adaptée à des objectifs didactiques" in: *Journal of Applied Linguistics*. Université de Thessalonique, 1990.
- NARCY, J.-P. *Apprendre une langue étrangère*. Paris : Les Éditions d'Organisation, 1990.
- PENDANX, M. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette, 1998.
- PUREN, C. "Méthodes d'enseignement, méthodes d'apprentissage et activités métaméthodologiques en classe de langue" in *Les Langues Modernes* n° 1 Paris. APLV, 1990.
- SANCHEZ, A. *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. Evolución histórica y análisis didactico. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 1997.
- TARDIF, J. *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Québec. Les éditions Logiques, 1992.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo : Martins Fontes, 1997.
- WEISS, F. « Types de communication et activités communicatives en classe » In *Le français dans le monde* n° 183. Paris : Hachette/Larousse, février-mars 1984, pp 47-51.

LA FORMATION À LA POÉSIE, L'INTERCULTUREL ET L'INTERLINGUISTIQUE MIS EN JEU

Maristela Gonçalves Sousa MACHADO

Universidade Federal de Pelotas / UFPEL | maristelgsm@gmail.com

Mariza ZANINI

Universidade Federal de Pelotas / UFPEL | mariza.zanini@gmail.com

Résumé :

Partant d'une réflexion sur nos pratiques didactiques de formation enseignante dans le cadre de la *Licenciatura* en portugais et français de l'*Universidade Federal de Pelotas*, le but de cette communication est d'indiquer des voies pour l'approche du texte poétique en salle de classe. Visant à la formation de lecteurs littéraires en mesure de se lancer à la recherche de la présence non transparente du référent derrière le jeu poétique, nous proposons une perspective interculturelle et interlinguistique pour motiver à la réflexion sur la poésie en langue maternelle et au quotidien.

Mots-clés: texte poétique, FLE, didactique de langues

Le débat sur le rôle du texte littéraire (TL) dans l'enseignement de Français langue étrangère (FLE) n'est pas nouveau et ressurgit constamment, peu importent les changements de perspectives, technologies ou méthodologies. Des fois le texte littéraire est pris en tant que modèle de langue soutenue, de document culturel en raison de sa thématique, de document authentique. Dans d'autres situations, il est pris en tant que prétexte pour l'illustration de questions grammaticales ou bien pour des exercices phonétiques comme il est souvent le cas de la poésie. Rarement le texte littéraire est envisagé dans sa spécificité de langue au travail : l'indissociabilité entre le fond et la forme, le caractère non daté, la dimension esthétique, le travail du lecteur pour la construction du sens (Albert e Souchon, 2000)

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues stimule aussi ce débat quand il propose l'importance de l'usage de la langue pour le rêve et le plaisir dans le plan éducatif mais aussi en tant que telle et qu'il prône des activités liées à la lecture du texte littéraire (Conseil de l'Europe, 2005, p. 47) :

Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme 'une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer'. Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques.

La place du texte littéraire dans l'enseignement du FLE : vision panoramique

Plusieurs auteurs se sont penchés sur le rôle du texte littéraire (TL) dans l'enseignement de français langue étrangère (FLE), surtout à partir de la fin des années 1960. Si ce débat traverse plusieurs questions de fond comme la séparation entre langue et littérature et la spécificité du texte littéraire, il se trouve que ceux qui essayent de tracer le parcours de la présence de la littérature dans la didactique du FLE soulignent deux visions qui semblent résumer les différentes postures principales : la sacralisation et la banalisation (Albert et Souchon, 2000, p.10). La première s'approprie le TL comme un modèle de langue cultivée, élégante et sophistiquée et qui doit alors rester longtemps inaccessible à l'apprenant. On reconnaît ici les manuels dont les volumes plus avancés présentent, à l'ouverture de chaque unité, un extrait littéraire visant à améliorer une connaissance déjà solide de la langue. Présentant une forte incidence d'un certain fait grammatical ou contenu lexical, ce fragment remplace les dialogues fabriqués des premiers volumes de la méthode. La banalisation, à son tour, implique l'utilisation du TL comme un document authentique au même titre que l'article de journal, la publicité ou la recette culinaire, sans tenir compte de sa spécificité. C'est le cas des fragments en prose et en vers utilisés comme ressource pédagogique pour l'entraînement à la phonétique, pour l'illustration de thèmes culturels dans des manuels qui mettent l'accent sur une utilisation fonctionnelle de la langue.

Pour une analyse de la présence de la littérature dans les méthodes de FLE utilisées au Brésil de 1957 à 2006, il est intéressant de se rapporter à l'étude de Pinheiro-Mariz (2007). On y constate la prédominance de la sacralisation du TL utilisé surtout comme prétexte dans des activités qui ignorent sa littéarité. Cet usage se distingue néanmoins de ce que préconisent de nombreux chercheurs (Peytard, 1982 ; Peytard et Morand, 1992 ; Albert et Souchon, 2000) dont les études sont devenues des références dans le domaine de la didactique de langues.

Il est compréhensible que le travail avec le littéraire en langue étrangère présente des difficultés. Réfléchissons aux mots de Gilles Deleuze (1993, p. 15) – « La littérature trace dans la langue une sorte de langue étrangère, qui n'est pas une autre langue, ni un patois retrouvé, mais un devenir-autre

de la langue, une minoration de la langue majeure, un délire qui l'emporte, une ligne de sorcière qui s'échappe du système dominant. » L'enseignant est ainsi confronté à cette langue étrangère au deuxième degré, à la nécessité de travailler, en plus du FLE, des éléments de la théorie littéraire, de l'histoire et de la culture à partir de sa propre condition de lecteur. Il doit s'engager à rechercher des stratégies pour explorer les modes de fonctionnement discursifs et textuels en les reliant à la création du sens, créant une esthétique particulière qui dépasse souvent l'utilisation fonctionnelle du langage. Des stratégies qui tiennent nécessairement compte de la connaissance des lecteurs en formation à afin de créer une interaction qui leur permette de reconnaître l'altérité et l'universel dans le TL et d'éprouver le plaisir du texte - selon Roland Barthes - par la reconnaissance des éléments connus ainsi que de ceux qui frustrer les attentes créées par le code littéraire et linguistique et les déstabilisent.

Selon Christian Puren (2004, p. 138), le TL, considéré dans une perspective plus ample - l'éducation, la culture et la langue - a une place privilégiée dans l'enseignement des langues étrangères :

L'équilibre entre les trois objectifs fondamentaux (formatif, culturel et langagier) favorise l'utilisation des supports littéraires, étant donné la conception scolaire de la littérature, modèle à la fois de langue, de document culturel et de moyen de formation ; or les deux évolutions récentes peuvent s'interpréter comme un rééquilibrage de l'ensemble du dispositif aux dépens du seul objectif langagier auparavant privilégié ; on peut donc penser que le regain d'intérêt pour la littérature dans l'enseignement français des langues n'est pas un phénomène passager, mais une évolution lourde qui se poursuivra dans les années à venir.

Il semble donc y avoir un consensus sur l'importance de la parole littéraire dans le processus déstabilisateur des fondements identitaires et de la découverte de l'altérité qui caractérisent l'apprentissage d'une langue étrangère en raison de son caractère authentique, polysémique, capable de mobiliser les compétences linguistiques, discursives et socioculturelles. Mais la question de la pratique se pose toujours : comment le faire ?

La littérature dans le contexte de la *Licenciatura* en portugais et en français

Nous allons discuter l'enseignement du TL dans le contexte spécifique de la *Licenciatura* en portugais et en français et leurs littératures au *Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas*. Nous n'allons pas aborder ici les questions plus larges, qui précèdent classiquement ce type de réflexion comme celles de la dichotomie entre langue et littérature dans les cours de Lettres ou de la définition même de la littérature (Daunay, 2011 Dufays, 2007). Mais il est clair que dans le cadre de cette formation, la littérature ne peut être considérée comme un simple adjuvant à l'enseignement de la langue. Voyons ce que prônent les lignes directrices du programme du MEC 2001 (p. 30) au sujet de l'enseignement de la littérature :

L'objectif du cursus des Lettres est celui de former des professionnels interculturellement compétents, capables de travailler, de forme critique, avec les langages, spécialement le langage verbal, dans les contextes oral et écrit, et conscients de son insertion dans la société et des rapports aux autres. [...] Le professionnel doit encore avoir la capacité de réflexion critique à propos de thématiques et questions ayant rapport aux connaissances linguistiques et littéraires.¹

¹ O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e consciente de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. [...] O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários. (traduction libre)

Or cette formation de lecteurs critiques fondée sur la connaissance littéraire présuppose le domaine de la langue portugaise ou étrangère, c'est ce qui est dit dans la section "Competências e Habilidades" de ce même document. Il est évident, cependant, que l'enseignement de la littérature en contexte exolangue ne peut pas suivre la même didactique de la littérature en langue maternelle.

Dans la Licenciatura en portugais et français de l'UFPEL il y a seulement quatre disciplines qui comprennent l'étude de la littérature : *Literaturas de Língua francesa I, II, III, IV* proposées du 5^e au 8^e semestre de la formation, traitant respectivement des récits courts, du roman, de la poésie et du théâtre.

Dans cette présentation, nous discutons la méthodologie employée dans *Literaturas de Língua francesa III*, discipline (UV) offerte au 7^e semestre, après 660 heures de langue française, ce qui correspond au niveau B1-B2 selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Il s'agit, par conséquent, d'un public de sujets-lecteurs et de futurs formateurs ayant un bon niveau de compétence linguistique et l'expérience de lire des récits courts et des romans. Ils ont également suivi les cours de *Cultura e civilização francófonas* au 4^e semestre.

Nous avons opté pour une séquence thématique assez traditionnelle : l'amour (premières amours, amours fatales, amours perdues, amours passion, le désir, les amateurs de tourment éternel) chanté du Moyen Age au XIX^e siècle afin de sensibiliser le groupe à un élément clé du discours littéraire : l'originalité de l'œuvre littéraire est plus liée à l'écriture qu'aux thématiques. Le poète s'approprie un certain *topos* (représentation d'un motif récurrent) et le reformule en fonction de l'évolution historique de la sensibilité et de l'esthétique, et par le truchement du travail avec la langue, les expressions et néologismes connotés, les variations des registres linguistiques, les constructions grammaticales et syntaxiques. Et bien évidemment en fonction de son individualité. Cette perspective diachronique contribue à une prise de conscience des variations progressives dans le traitement des vers et le statut de la poésie.

Le choix de l'amour comme thème principal a été motivé par l'intérêt qu'il est toujours capable d'éveiller chez les jeunes, qui reconnaissent pour la plupart les mêmes motifs dans la chanson populaire brésilienne et étrangère, le cinéma et la littérature actuelle.

Il est évident que le choix du corpus sera toujours difficile en raison de la production littéraire expressive de diverses littératures en français - Antilles françaises, Québec, Afrique, Afrique du Nord, Belgique. Nous sommes particulièrement sensibles au débat sur la «Littérature-Monde» (Le Bris et Roaud, 2007 ; Berndt 2009 et Pinheiro-Mariz, 2011) et à son rôle dans l'enseignement de FLE non seulement parce que la formation interculturelle et la découverte de l'altérité sont essentielles à l'apprentissage d'une langue étrangère, mais par la force créatrice et la valeur artistique de l'expression poétique de cette Littérature.

Cela dit, nous avons choisi des auteurs français canoniques, sans que cela implique dans le purisme ou la dépréciation d'autres littératures, mais parce que celles-ci ont été formées, en grande partie grâce à leurs relations - la rupture, la transgression, les diverses formes d'intertextualité - avec ce canon. Nous croyons, en outre, que l'intense dialogue depuis longtemps établi entre la littérature française et la littérature brésilienne contribue à légitimer davantage notre choix (Santiago, 2009). En ce sens, nous essayons toujours d'apporter des textes en portugais - poèmes, traductions, études critiques et articles académiques sur ces relations intertextuelles. Cela a donné à la discipline (UV) une dimension que nous considérons comme fondamentale dans la formation en FLE : contribuer à la réflexion sur la production poétique en langue maternelle et à l'ouverture des horizons quant à la possibilité de futures recherches.

Conscientes de la limitation du nombre des auteurs du corpus, nous expliquons aux étudiants, d'entrée de jeu, les critères de notre choix. Nous insistons sur l'importance de les instrumentaliser et de les sensibiliser pour la pratique dynamique de la lecture littéraire comme un processus réflexif visant à la jouissance de poèmes - accompagnée du détachement essentiel à la compréhension des mécanismes responsables de cette jouissance – à la conquête de l'auto-connaissance et de l'autonomie.

Nous leur proposons la lecture du "Poema da necessidade" (2006, p.68) de Carlos Drummond de Andrade, dont la troisième strophe dit :

É preciso estudar volapuque,
é preciso estar sempre bêbado,
é preciso ler Baudelaire,
é preciso colher as flores
de que rezam velhos autores.

Cette réflexion nous a fait proposer le programme ci-dessous:

I- Les traits généraux de l'amour idéalisé : *La Find'amors et l'amour courtois* (Bernard de Ventadour, Guillem de Cabestah et Marie De France).

II- Le pétrarquisme et le platonisme en France (*La Pléiade* de Pierre Ronsard et Joachim Du Bellay ; Clément Marot, Maurice Scève et Louise Labbé).

III- L'éros baroque : la poésie amoureuse au siècle du Classicisme (Théophile de Viau et Pierre Corneille).

IV- L'idéalisation et la rêverie romantiques (Lamartine, Victor Hugo et Alfred Musset).

V- Les ruptures (Charles Baudelaire, Arthur Rimbaud et Stéphane Mallarmé).

Dans la présentation de l'UV, nous essayons de faire connaissance des étudiants individuellement en tant que lecteurs de poésie et nous enregistrons une première réaction à la lecture de « L'Adieu » de Guillaume Apollinaire à travers les questions proposées ci-dessous :

Racontez votre expérience comme lecteur (lectrice) de poésie. Aimez-vous lire des poèmes ? Pourquoi ?
Citez des poètes (brésiliens, français, portugais...) que vous connaissez. Citez des poèmes que vous connaissez.
Lisez le texte ci-dessous et répondez : est-ce un poème ? Pourquoi ?

L'Adieu

J'ai cueilli ce brin de bruyère
L'automne est morte souviens-t'en
Nous ne nous verrons plus sur terre
Odeur du temps brin de bruyère
Et souviens-toi que je t'attends

Alcools (1913)
Guillaume Apollinaire

Les réponses montrent des différences significatives entre les expériences individuelles de scolarisation et de lettré littéraire. Peu ont lu de la poésie au lycée et ont eu des notions de versification ou encore se souviennent du nom d'un poème. La plupart mentionnent des poètes cités sur les réseaux sociaux. Fernando Pessoa, Caio Fernando Abreu, Paulo Leminski, Carlos Drummond de Andrade, Mário Quintana. Ferreira Gullar e Vinícius de Moraes comptent parmi les plus étudiés au lycée, ainsi que Camões, ce dernier au service de l'analyse syntaxique.

Plusieurs étudiants se rappellent les poèmes de langue française présents sur les pages de la méthode *Panorama I*. Ce sont pour la plupart des fragments utilisés dans des exercices de grammaire, de phonétique, de réécriture, quelques-uns sont inventés par les auteurs de la méthode. Il n'y a qu'un exercice (*Panorama I*, p.150), un seul, où un extrait de « L'appartenance » d'Alain Bousquet soit proposé au lecteur pour qu'il réponde ce qu'il signifie et pour qu'il se positionne individuellement face à cette signification. Il y a aussi une série de cinq fragments sans titre de Lamartine, de Vigny, de Verlaine, de Paul Fort et de Baudelaire ; ils sont composés d'un ou de deux vers auxquels l'on doit associer des photos de paysages (*Panorama I*, p.76). L'idée d'un sens univoque et immédiatement repérable est implicite dans ces activités. Une telle vision n'empêche, cependant qu'il y ait un consensus parmi les étudiants quant au caractère hermétique de la poésie et une forte impression qu'il s'agit d'une lecture difficile, subjective, beaucoup plus vouée à être (res)sentie qu'à être comprise ou analysée. Lecture frustrante et monotone pour ceux préférant le récit en prose.

Par la suite nous passons à la lecture à haute voix de « L'Adieu ». Dès le premier moment nous insistons sur l'importance de cette pratique de manière à ce que, si initialement peu s'y sont portés volontaires, au fur et à mesure chacun voulait faire la sienne. Comme caractéristiques déterminantes de la nature du texte, les étudiants ont identifié d'abord sa disposition graphique, les cinq vers, le titre, le recueil et le nom du poète, ils ont ensuite distingué l'homophonie finale des vers à deux rimes dominantes. Ils ont remarqué d'autres occurrences : les alvéodentales en « automne », « morte », « temps », le phonème [j] en « cueilli », « bruyère », « souviens ».

Encore sans une analyse formelle de versification, (dont les notions ont été présentées graduellement et appliquées à l'étude de chaque poème du corpus), ces conclusions ont engendré une discussion autour de l'importance du signifiant, du caractère matériel (graphique, sonore) des mots et de la connotation dans la poésie. L'agencement spatial et syntaxique des mots, leur sonorité, leur combinaison et leur agencement produisent des formes avant même de produire du sens.

Nous sommes passés alors aux informations essentielles à situer le poète Guillaume Apollinaire (dont les étudiants n'avaient jamais entendu parler) et pour répondre à la question incontournable – comment produire du sens à partir de ce texte ? – nous avons proposé une lecture dirigée en tandems guidée par un parcours de lecture ayant le simple but d'approfondir la sensibilisation linguistique, de faire la médiation une approche du texte poétique, sans la prétention de résoudre les problèmes de compréhension :

- Les expressions et mots inconnus, répétés, les champs lexicaux prédominants.
- L'effet créé par les rimes, assonances et allitérations détectées dans le débat préalable.
- Le titre et l'horizon de spectative créé, la relation avec un autre texte connu.
- Les marques de l'énonciation.
- Le temps du discours et l'occurrence des actes de parole.
- Les images.
- Les oppositions, les progressions et les ruptures.

- L'impression dominante par apport au tom du poème.
- La thématique.

Dans un deuxième moment de débat, nous avons réuni les contributions de chaque tandem :

- Le recours au dictionnaire est motivé par l'inconfort devant l'emploi de la forme féminine de la saison de l'année : il s'agit d'un usage exclusif à la langue littéraire. La répétition de l'unique expression inconnue « brin de bruyère » traduite en portugais comme « ramo de urze » (arbuste aux fleurs menues aux différentes couleurs) rend évidente son importance, tout comme celle du verbe « se souvenir » à la forme impérative.

- L'absence de ponctuation et de connecteurs logiques donne au poème une forte fluidité remettant à la fugacité du temps, celle-ci associée par le poète à l'arôme du brin de bruyère.

- Dans le champ lexical funèbre « morte », « automne » (à la connotation du déclin), « temps », présentent l'allitération en [t]. L'assonance en [j] « cueilli », « bruyère », « souviens » remet au souvenir.

- La prise de congé (annoncée par le titre sobre, grave) se confirme dans le « je » qui a cueilli un brin de bruyère et évoque la séparation d'un « tu », le destin de « nous » séparés pour toujours (le futur de l'indicatif en est catégorique), par la mort (« Nous ne nous verrons plus sur terre »).

- L'image récurrente du moi lyrique qui a cueilli des fleurs – vue dans la strophe du « Poema da necessidade » de Drummond (*é preciso colher as flores/ de que rezam velhos autores*) citée plus haut et à laquelle nous retournerons avec Ronsard – a motivé notre intervention pour signaler la relation d'intertextualité qu'Apollinaire établit avec les vers de l'un des poèmes les plus connus de Victor Hugo, « Demain dès l'aube » (1847) – *Et quand j'arriverai, je mettrai sur ta tombe/ Un bouquet de houx vert et de bruyère en fleur.* – et rencontrer la connotation du brin de bruyère.

- Il s'agit de l'expression de la tristesse que produit le deuil dû à la mort de la personne aimée, la fin de l'automne, le passage inexorable du temps ? L'automne est-il une métaphore de la personne aimée ? Et la rupture, l'étrangeté provoquée par l'expression de l'attente au temps présent à la valeur de gérondif – « Et souviens-toi que je t'attends » – de la certitude d'une rencontre, après le constat de la séparation exprimée par le vers central du quintil (« Nous ne nous verrons plus sur terre ») ? Comment justifier l'insistance de cette interpellation à l'impératif ? Il s'agit d'une voix d'outre-tombe répondant à celle de l'amant qui pose des fleurs sur son tombeau, métaphore d'une cérémonie d'adieu ?

Nous sommes arrivés rapidement au constat qu'il n'est pas possible d'éclaircir ces ambiguïtés, que nous sommes face à un texte de sens ouvert avec lequel le lecteur établit une relation différente de celle construite à d'autres textes qui apportent des réponses aux questions du lecteur. La poésie lui rend des questions, demande du raisonnement et l'appréhension sensible d'une forme de représentation de l'expérience humaine qui dépasse le registre de faits, la description de la réalité et instaure un rapport particulier entre le sujet et le monde. Haquira Osakabe (2005, p.50) exprime l'essence de la lecture de la poésie en tant qu'expérience transformatrice :

En fait, ce qui qualifie un texte poétique c'est la consistance de sa singularité capable de provoquer cette sensation nouvelle et fondatrice du sujet. Or, envisager la tâche de garantir l'accès à la poésie peut être pensé, dans ce sens, en tant que tâche complexe et simple à la fois. Complexe, en fonction de tout un travail de constitution d'un contexte qui rende possible l'accès (retravailler la sensibilité, recomposer des éléments culturels, leur donner un fonds contextuel, etc.), et simple car tout finit par se résumer à la suspension temporaire des processus

de médiation que l'élève aura déjà vécus, c'est à dire, les incontournables lieux communs, stéréotypes qui lui donnent la stabilité référentielle nécessaire à sa vie culturelle et sociale.²

Ce préambule fini, nous sommes passés au corpus choisi. Des formes travaillées par les poètes à la période médiévale aux chemins parcourus par les poètes de la Renaissance dans l'effort de renouveau de la langue et aux nouveautés apportées par le XVII^e siècle dont les règles caractérisent la poésie versifiée des grandes époques classique et romantique jusqu'aux profondes modifications qui ont marqué l'expression poétique de la fin du XIX^e siècle (Aquién, 2010). Le travail a visé à la compréhension de l'évolution des formes poétiques, leur contextualisation, leurs références culturelles, leurs relations intertextuelles et leur singularité.

Il est compréhensible que, dans le contexte d'un cours de poésie de la formation enseignante en FLE, le formateur se sente appréhensif, car la lecture du poème demande un travail permanent avec la langue. Le jeu de l'écriture voile le référent disséminé dans le texte, dans ses images, métaphores, dans sa matérialité et oblige le lecteur à renoncer à la quête d'un sens univoque, d'un message, d'une histoire, même quand la poésie est narrative ou développe une idée. Mais il incombe au formateur de se rendre prêt à faire la médiation de ce processus, suggérant des stratégies qui motivent les étudiants à confronter l'opacité du texte poétique et à chercher ses sens latents et non strictement textuels. Le rappel des mots de Michel Collot dans une lecture de Mallarmé (1988, p.237) en est stimulant : « Le caractère obscur de la parole poétique n'est pas une manière de se détourner du monde, mais de répondre à son 'mystère' et à sa complexité. »

Références bibliographiques

ALBERT, M-C et SOUCHON, M. *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette. Collection Autoformation, 2000.

AQUIEN, M. *La Versification appliquée aux textes*. Paris: Armand Colin, 2010.

ANDRADE, C. D. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006.

BERND, Z. « Literatura Francesa, Francófona ou Littérature-Monde? » In: MELLO, A. M. L. L. de; MOREIRA, E. M; BERND, Z. (Org.). *O pensamento francês e a cultura brasileira*. Porto Alegre : Ed. da PUCRS, 2009.

COLLOT, M. « Le cas Mallarmé : Hermétique et Herméneutique » . In : *L'Horizon fabuleux*. Volume I. Paris : José Corti. 1988.

CONSEIL D'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2005.

2 Na verdade, o que qualifica um texto poético é a consistência de sua singularidade capaz de provocar aquela sensação nova e fundadora do sujeito. Ora, encarar a tarefa de franquear o acesso à poesia pode ser pensado, nesse sentido, como tarefa complexa e simples a uma só vez. Complexa, por conta de todo um trabalho de constituição de um contexto que viabilize o acesso (retrabalhar a sensibilidade, recompor elementos culturais, dar-lhe embasamento contextual etc.), e simples porque tudo acaba por resumir-se na suspensão temporária dos processos de mediação que o aluno já terá vivenciado, ou seja, dos inevitáveis lugares comuns, estereótipos que lhe dão a estabilidade referencial necessária para a sua convivência cultural e social. (traduction libre)

DAUNAY, B. « État des recherches en didactique de la littérature ». *Revue française de pédagogie*, 159 | avril-juin 2007, mis en ligne le 01 avril 2011. < <http://rfp.revues.org/1175>>. 5 Consulté le 5 septembre 2012.

DUFAYS, J-L. La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques, *Lidil*, 33 | 2006, mis en ligne le 05 décembre 2007. Disponible em: < <http://lidil.revues.org/index60.html>>. Consulté le 4 septembre 2012.

MEC. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares do Curso de Letras <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Consulté le 4 septembre 2012.

LE BRIS, M. ; ROUAUD, J. (Dir.). *Pour une Littérature-monde*. Paris: Gallimard, 2007.

OSAKABE, Haqira. «Poesia e indiferença». In: PAIVA, A., MARTINS, A. PAULINO, G. e VERSIANI. Z. *Leituras literárias, discursos transitivos*. Belo Horizonte: Centro de alfabetização, leitura e escrita/ UFMG/ Autêntica, 2005.

PINHEIRO-MARIZ, J. « Reflexões a respeito da abordagem do texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE) ». *Eutomia. Revista Online de Literatura e Linguística*. ano 1. v.2, dez. 2008. < http://www.revistaeutomia.com.br/volumes/Ano1-Volume2/linguistica-artigos/Reflexoes-a-respeito-da-abordagem-do-texto-literario-em-aula-FLE_Josilene-Pinheiro-Mariz.pdf >. Consulté le 10 septembre 2012.

PINHEIRO-MARIZ, Josilene. « Da necessidade de uma Literatura-Mundo no ensino do francês no Brasil ». *Letras*, Santa Maria. V.21, n.42, jan./jun. 2011. <http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r42/artigo42_12.pdf>. 10 sept. 2012.

PUREN, C. *La Didactique à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*, Paris : Hatier / Didier, 1994.

SANTIAGO, S. « Presença da língua e da literatura francesa no Brasil (Para uma história dos afetos culturais franco-brasileiros). » *Letras*, Santa Maria, v. 19, n. 2, p. 11–25, jul./dez. 2009. <http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r39/artigo39_001.pdf>. Consulté le 11 septembre 2012.

PERSPECTIVE ACTIONNELLE DANS LES COURS DE FLE: ENJEUX ET DÉFIS

Pedro Armando de Almeida MAGALHÃES

Prof. Dr. - UERJ / AF-Rio | nandopeter@hotmail.com

Résumé :

De nos jours l'enseignement/apprentissage du FLE est bouleversé par l'usage croissant des technologies de l'information et de la communication, ainsi que par de nouvelles stratégies méthodologiques. Dans ce contexte complexe e changeant, l'enseignant ne peut se contenter de suivre un manuel sans s'interroger constamment sur les pratiques menées. L'organisation par tâches et l'urgence dans l'adaptation au public réel signalent les limites de plus en plus précises du manuel de FLE au profit d'une liberté responsable imposée à l'enseignant.

Deux encadrements s'imposent : celui de l'institution scolaire, où des droits et des devoirs interviennent dans la pratique de la salle de classe ; celui de la relation enseignant/apprenant, où la négociation s'amplifie en raison du changement des paramètres de diffusion survenu après la révolution « internet ».

Mots-clés: perspective actionnelle – didactique du FLE – TIC

Aujourd'hui nous les enseignants disposons de toute une gamme de dispositifs et d'outils qui nous permettent d'avoir accès à une multitude de données et qui rendent l'activité pédagogique de plus en plus performante. En effet, l'emploi des TIC nous invite à réfléchir sans arrêt aux pratiques en salle de classe car nous avons le goût de l'actualité, désireux que nous sommes de repousser les contenus vite démodés. La révolution technologique n'arrête pas de déverser de nouvelles inventions, gadgets, logiciels, machines qui écourtent les distances, facilitant la recherche, l'acquisition d'informations en direct et le contact entre les individus. Nous vivons en quelque sorte l'obsession de l'instantané. Ce bouleversement technologique ne cesse de changer les comportements, les habitudes, notre point de vue.

Par ailleurs, la réflexion didactique cherche à suivre ce chambardement, en développant de nouvelles perspectives méthodologiques, en suscitant le perfectionnement de la perspective actionnelle. Encadrée en quelque sorte par l'approche communicative, la perspective actionnelle procure de nouveaux enjeux et lance de nouveaux défis. Dans le domaine du FLE, le CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues) établit des préceptes qui guideront l'enseignant dans le travail d'enseignement/apprentissage.

La perspective actionnelle semble dévoiler la complexité conceptuelle dans le domaine de la didactique des langues et des cultures. Si on s'interroge et on se prête à analyser chaque élément faisant partie de la perspective actionnelle, on est vite amené à conclure que le territoire est instable, mouvant et qu'on ne doit pas s'entêter à garder des valeurs désuètes bien ancrées. Autrement dit, il faut constamment accepter le nouveau, et pour ce faire, on ne doit pas s'attacher à de vieilles habitudes.

Nouveaux enjeux ?

Alors, on se demanderait si les enjeux à la base de toute activité pédagogique ont beaucoup changé. Est-ce que les enjeux sont nouveaux ? Et hésitants, on chercherait une réponse : oui et non.

Les quatre compétences

Premièrement on constate l'inclusion par le CECRL de deux « nouvelles » compétences langagières (l'interaction et la médiation) quand on parle d'enseignement/apprentissage du FLE. Toutefois, lors des évaluations, notamment celles du DELF et du DALF, ce sont surtout les quatre compétences déjà connues qui seront prises en compte. Il suffit alors d'examiner la répartition des épreuves à l'intérieur de chaque niveau du DELF et du DALF. Grosso modo, tous les examens sont divisés à peu près de la même manière « classique » : Compréhension e Production orale, Compréhension et Production Écrite.

Bien entendu, en fait, ces quatre compétences ne sont pas développées de la même façon ni au même degré, même si on le souhaite. Mais dans les formations qui visent l'apprentissage global du FLE, on cherchera *en principe* à établir une progression qui ferait avancer les quatre compétences de la même manière. Je dis *en principe* car, en réalité, dans la plupart des cours de FLE la production orale reste la compétence privilégiée.

Quoi qu'il en soit, l'équilibre entre les compétences n'est pas évident en situation d'enseignement/apprentissage. Tout dépend de la réalité et des réels besoins. La perspective actionnelle intervient ainsi pour apporter une solution, puisqu'elle est le paramètre qui nous aide à établir des objectifs précis en nous incitant à développer notre souplesse.

En outre, il ne faut pas oublier qu'en général les activités liées à chacune des compétences s'allongent au fur et à mesure que se succèdent les niveaux de la formation en FLE. La durée et la complexité des activités s'accroissent avec le temps, ce qui modifie le rythme des unités pédagogiques.

La progression

En effet, la durée des activités quand il s'agit des cours de FLE s'inscrit à l'intérieur d'une progression ou séquençage global, qui peut varier selon la conception que l'on se fait du parcours nécessaire pour l'acquisition chez les apprenants d'une maîtrise souvent idéalisée.

La progression est censée reposer sur l'idée que l'on va du plus simple au plus complexe. Et souvent qu'il faut avancer en simulant une spirale, en présentant des éléments nouveaux à partir des éléments connus ou acquis. C'est-à-dire, qu'il faut associer répétition et nouveauté, dans un continuum solide. Quand il s'agit de progression, la disposition des points forts et des points faibles peut varier énormément. Introduire un élément linguistique trop tôt ou trop tard peut s'avérer dangereux ou inapproprié.

Le bon choix et la bonne organisation des activités sont ainsi indispensables au bon déroulement de la formation. Mais encore ici il faut analyser chaque cas lors de la conception des cours.

L'établissement des tâches

Pour l'enseignant qui prépare son cours, il est indispensable de s'approprier au dénouement de la formation en ajustant l'enchaînement des modules prévus à la cible visée : la réussite à l'accomplissement des tâches. La perspective actionnelle met en lumière l'importance de la précision dans la conception ainsi que le caractère incontournable de l'ajustement des cours à la réalité immédiate. L'existence ou non d'un manuel dont se servirait l'enseignant et qui guiderait l'apprenant serait secondaire par rapport à l'anticipation conceptuelle des tâches.

Manuel ou pas de manuel

La démarche proposée par la perspective actionnelle entraînerait la remise en question de l'adoption d'un manuel. Face à la réelle situation de communication en classe, l'enseignant est amené à employer les meilleurs outils et les documents les mieux adaptés. Dans un contexte réel, l'utilisation d'un seul manuel limiterait la satisfaction des besoins. Le manuel figerait partiellement les mouvements de l'enseignant, l'empêchant de promouvoir l'adaptation aux besoins en temps réel. Le manuel imposerait une mobilité limitée, fermement encadrée par une sélection quelque peu arbitraire de documents et une progression globale établie par avance.

Par contre, l'adoption d'un manuel n'est pas dépourvue d'avantages : non seulement elle assure une certaine uniformité pédagogique institutionnelle mais aussi elle garantit un certain confort chez l'enseignant, qui n'est pas chargé de la conception totale, ainsi que chez l'apprenant, capable de prévoir avec plus d'acuité les leçons qui vont s'ensuivre.

L'emploi des TIC

En effet, même si on adopte un manuel dans une formation de FLE, il est indéniable le bouleversement provoqué par les TIC. Une nouvelle manière de concevoir le monde, la communication amplifiée et modalisée, une surabondance de données vite à portée de la main.

Faire le tri dans ce contexte changeant n'est pas aisé, puisque chaque outil qui surgit et qui ne cesse de développer possède des spécificités. En outre, les TIC impriment une rapidité qui semble surplomber la lenteur, ce qui peut nuire à l'exploitation approfondie des documents et à la réflexion minutieuse, surtout aux niveaux les plus avancés.

Nouveaux défis

Face à de tels enjeux, l'enseignant doit affronter de nouveaux défis, qui se renouvellent sans arrêt. Mais certains principes correspondant à certaines démarches peuvent l'aider à surmonter les obstacles :

La pertinence du choix

Avec ou sans l'adoption d'un manuel, l'enseignant dirige ou anime la diffusion de la culture francophone à travers l'enseignement/apprentissage du FLE. Jouant ce rôle précis, il est tenu de procéder au choix des activités et du parcours en essayant de respecter le principe de la pertinence. Ce principe guide l'enseignant dans l'effort de relier les besoins réels des apprenants aux objectifs formulés.

Dans les formations de FLE les situations de communication jouent un rôle capital. Sélectionner des scènes de la vie courante pour l'analyse et la production orale à travers les jeux de rôles contribuent à l'effective prise de parole par l'apprenant.

En plus, pour chaque activité pédagogique il est important de faire un travail de sensibilisation qui mènera à l'exercice proprement dit et à des travaux secondaires postérieurs.

Et bien qu'on s'attache à la langue standard, il ne faut jamais oublier de présenter les différents registres de langue, symptôme de la vie réelle et de la diversité culturelle.

Pour mieux rentabiliser des cours, cibler les points de convergence et de divergence entre la langue mère des apprenants et le FLE est indispensable. Quoique la plupart des manuels, pour des raisons strictement éditoriales/commerciales ne tiennent pas compte des caractéristiques des langues mères parlées par les apprenants de FLE, l'enseignant se doit de souligner les éléments linguistiques divergents.

L'enchaînement

De même l'enseignant doit réfléchir à l'enchaînement des activités, en réagissant à l'interaction en salle de classe. Varier les combinaisons tout en cherchant à construire des passerelles entre les unités pédagogiques qui parfois n'ont pas de point commun n'est pas toujours évident. Si on adopte un manuel, parfois on a du mal à trouver le lien possible entre les activités et à répondre aux besoins immédiats à la fois. L'enchaînement exige une souplesse réelle, c'est assouplir le parcours en évitant les heurts et les trous qui peuvent provoquer un certain malaise.

La cohérence

L'enchaînement est étroitement lié au principe de la cohérence, pour lequel les enseignants/médiateurs doivent se battre. Rendre cohérent l'acheminement vers l'accomplissement de la tâche finale reste un idéal que l'on doit envisager. Compte tenu des enjeux complexes et de l'espace interactionnel changeant, il est pratiquement impossible d'enrayer l'incohérence, si minime soit-elle. Le combat pour la cohérence reste tout de même un combat majeur, puisqu'il renforce et éclaire le séquençage, le fil conducteur de la formation.

Adaptation aux différents contextes : situationnel, institutionnel et national

En plus du principe de la cohérence, que l'enseignant cherche à respecter dans ses pratiques quotidiennes, de façon à harmoniser le séquençage vers la tâche finale, il doit s'adapter aux réactions du groupe-classe et aux différents éléments qui composent le contexte situationnel : meubles, outils, dimension de la salle, imprévus, etc. Les rapports que l'enseignant entretient avec les apprenants sont composites et changeants. Au-delà du rôle pédagogique et de l'aspect psychologique, l'enseignant tient compte des subjectivités individuelles et des subjectivités collectives. Il s'observe face à un individu, face à un groupe d'individus et il les observe. En outre, il s'adapte aux outils à sa disposition et il accepte les différences entre les salles de classe. L'enseignant cherche à rentabiliser l'utilité des outils technologiques à sa disposition et doit mesurer les limites de ses actions. La débrouillardise et l'ouverture de l'enseignant sont des valeurs en hausse en ce moment.

Par rapport à l'institution où il travaille, l'enseignant a aussi des responsabilités. En effet, le contexte institutionnel cherche à uniformiser le groupe d'enseignants, en leur proposant une certaine démarche globale, à travers l'adoption d'un même manuel ou par l'observation des pratiques méthodologiques. L'intervention de l'institution dépasse le cadre extérieur et influe sur la réalité de la classe. Le contrôle exercé par l'intermédiaire des directions et des coordinations est aussi un soutien, un appui car il renforce l'appartenance à un groupe de travail qui est, lui aussi (tout comme le groupe classe), un organisme vivant.

L'institution d'enseignement, pour sa part, subit des influences extérieures. En effet, dû à la complexité des rapports avec le monde extérieur, on ne saurait définir ici l'étendue des influences économiques, politiques et sociales. On peut tout juste affirmer que c'est tout un monde qui exerce son poids sur l'approche globale adoptée par l'institution. Cette vision institutionnelle du monde envahit, bien sûr, l'espace de la classe, se mêlant à la subjectivité de l'enseignant.

En plus du contexte institutionnel, il y a le contexte national, qui, lui aussi, intervient dans l'espace de la classe. Cette influence s'exerce soit par les lois dans le domaine de l'éducation, soit par les traditions du pays.

L'enseignant donc doit s'adapter aux changements survenus à tous les niveaux : situationnel, institutionnel et national. Il ne peut pas rester immobile, ou s'enraciner dans l'exercice de certaines pratiques.

Conclusion

Pour l'enseignant de FLE nous voyons alors que les défis sont complexes et nombreux. On constate

que les défis ont beaucoup augmenté en raison de la révolution « internet », avec le développement des TIC. Grâce à l'internet et à l'évolution des outils éducatifs, l'accès à l'information et la communication sont beaucoup plus aisés. Par conséquent, l'enseignant est encouragé à perfectionner son travail en se servant de la diversité de ressources disponibles, réagissant à l'immédiateté qui s'impose de façon indélébile.

Par ailleurs, l'enseignant est fermement encadré par les rapports qu'il entretient avec les groupes d'apprenants, mais aussi par l'institution où il travaille et le pays où il se trouve. Il réfléchit non seulement aux pratiques méthodologiques en salle de classe, mais aussi se laisse influencer par le contexte environnant.

Bibliographie

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2005.

CUQ, Jean-Pierre & GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, 2005.

MANGENOT, François & LOUVEAU, Élisabeth. *Internet et la classe de langue*. Paris : CLÉ, 2006.

MANGIANTE, Jean-Marc & PARPETTE, Chantal. *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette, 2004.

MOURLHON-DALLIES, F. *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Didier, 2008.

PÉCHEUR, Jacques & VIGNER, Gérard (org.). *Le français dans le monde*, numéro spécial : « méthodes et méthodologies ». Paris : janvier 1995.

PUREN, Christian ; BERTOCCHINI, Paola & COSTANZO, Edwige. *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipses, 1998.

L' INTERFÉRENCE LINGUISTIQUE ET LA SURGÉNÉRALISATION DANS L'ÉCRITURE EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE : UNE ÉTUDE COMPARÉE

Isabella MOZZILLO

Universidade Federal de Pelotas / UFPEL | isbellamozzillo@gmail.com

Pablo Diego Niederauer BERNARDI

Universidade Federal de Pelotas / UFPEL | pablobernardi@gmail.com

Résumé :

Ancrée sur les théories d'analyse d'erreurs et de l'interlangue (Selinker, 1972 ; Corder, 1967), cette étude cherche à déterminer les types d'erreurs causées par des phénomènes d'interférence linguistique et aussi par la surgénéralisation et leurs degrés d'incidence. Nous comparons les niveaux initial et avancé d'un cours de français langue étrangère pour vérifier quels sont les éléments qui causent des erreurs chez des apprenants dont la langue maternelle est le portugais brésilien et qui se trouvent dans une situation artificielle d'apprentissage.

Mots-clés: interlangue, interférence, surgénéralisation

Introduction

Apprendre des langues implique développer un système linguistique particulier : l'interlangue (SELINKER, 1972). Il s'agit d'un système mental hybride englobant les connaissances linguistiques précédentes dues au contact entre les langues et qui se développe depuis le début de l'apprentissage lorsqu'il existe une tentative de communication dans la langue cible. Il a lieu donc dans tous les niveaux de compétence. La langue maternelle de l'apprenant constitue la plus grande partie de ce répertoire précédent, étant la base sur laquelle il développera son interlangue. Tandis qu'il essaie de communiquer, les erreurs sont normales et inévitables. Nous les considérons comme une stratégie communicative, étant la manifestation naturelle de l'apprentissage non pas un handicap cognitif.

La théorie de l'analyse d'erreurs et l'interlangue

Avec l'évolution des méthodologies d'enseignement des langues étrangères, on remarque une avance progressive sur l'acceptation des erreurs, qui sont de nos jours considérées comme un produit de stratégies de communication et comme une marque de l'étape de compétence linguistique des apprenants.

Cette acceptation se pose à travers des changements en ce qui concerne le concept de langue et les objectifs d'apprentissage. Avec l'arrivée de l'approche communicative, la langue est vue comme un instrument de communication et d'interaction sociale, sensible aux erreurs qui font partie du processus naturel de l'enseignement/apprentissage.

Ainsi, depuis les années soixante et avec l'influence directe de la théorie générative de Chomsky apparaît l'analyse d'erreurs (AE), qui développe un modèle donnant à l'erreur une place dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues. Son plus grand représentant est Pit Corder avec son article « L'importance des erreurs des apprenants ». Corder (1967) stipule que faire des fautes est donc une stratégie employée, aussi bien par les enfants qui acquièrent leur langue maternelle que par des personnes qui apprennent une langue seconde.

En 1972, influencé par la théorie de Chomsky, Selinker développe le concept d'interlangue (IL), qui permettra également de valoriser l'erreur. Selon cet auteur, l'interlangue est le système hybride, englobant toutes les connaissances linguistiques précédentes originées du contact entre les langues et qui se développe depuis le début de l'apprentissage, au moment de la tentative de communication en langue cible, se produisant donc à tous les niveaux de la compétence linguistique.

Il s'agit d'une structure psychologique latente pouvant être activée dans le contexte d'apprentissage lorsque l'apprenant essaie de communiquer dans une langue étrangère. Ce système hybride est transitoire et mutable, évoluant par un processus de complexité progressive qui se repose sur une simplification et une restructuration du système internalisé.

À l'aide des connaissances préalables, l'IL évolue dans un continuum de mesures successives vers le système de la langue cible et commence dès le premier contact avec le système de cette langue. En fonction des caractéristiques de l'interlangue, Adjemian stipule qu'il s'agit d'un langage naturel ayant une grammaire perméable, par laquelle les apprenants transfèrent des propriétés grammaticales de leur langue maternelle souvent dans le but de communiquer et d'exprimer leurs idées, de généraliser ou d'utiliser les propriétés du nouveau système de façon inappropriée. (ADJEMIAN, 1976 apud ORTIZ- ÁLVAREZ, 2002).

Ce sont ces utilisations inappropriées qui génèrent ce que nous appelons généralement des erreurs. Cependant, plusieurs études (BERNARDI, 2009 ; BEEFUN, 2001 ; FARKAMEKH, 2006 ; TAYLOR, 1975 ; FERNÁNDEZ, 1997 ; MOZZILLO, 2005 ; ORTIZ- ÁLVAREZ, 2002), prouvent

que ces emplois inappropriés et répandus des propriétés de la langue maternelle ou d'autres langues étrangères et/ou des structures de la langue cible ne sont pas d'erreurs aléatoires et inopportuns, mais des stratégies adaptatives que les apprenants emploient dans l'acte de communication. Cela se fait afin de résoudre les problèmes de communication dûs au manque de maîtrise de la langue qu'ils apprennent. Il s'agit d'un phénomène inhérent au processus d'enseignement/apprentissage des langues.

Méthodologie de l'analyse d'erreurs

Nous avons réalisé une analyse des erreurs dues aux interférences de la langue maternelle et des erreurs dues à la surgénéralisation de deux groupes d'apprenants brésiliens d'un cours de formation de professeurs de français langue étrangère. Le premier groupe était au niveau initial, assistant à la première année et l'autre groupe était au niveau avancé, dans la quatrième année de la licence. Toutes les productions analysées proviennent d'examens appliqués aux étudiants dont le total est celui de 42 productions du niveau initial et 27 du niveau avancé.

La méthodologie de l'analyse se fonde sur la proposition de Corder (1980) et de Fernández (1997), prévoyant l'élaboration d'une feuille de calcul pour l'analyse des erreurs, l'identification des erreurs dues à la surgénéralisation et aux interférences de la langue maternelle ; la classification de ces erreurs selon la feuille d'analyse ; l'explication de l'occurrence d'erreurs, ainsi que l'identification de la stratégie de communication possible utilisée ; et, enfin, l'établissement d'une comparaison de l'occurrence et de l'incidence des erreurs aux deux niveaux. La typologie d'erreurs employée par Fernández (1997) a été adaptée pour analyser les phénomènes constatés à l'écrit en langue française. Ainsi, voici les types trouvés :

Classification du type d'erreur
Lexical Formation des mos Sens/fonction
Grammatical Genre Emploi des verbes Formation du pluriel
Emploi des articles
Emploi des prépositions
Emploi des pronoms
Emploi des adjectifs
Emploi de l'élision

Il est important de noter que l'erreur, tel que nous l'avons déjà mentionné, peut avoir en général des causes multiples, ce qui rend certainement très difficile le travail de classification. En outre, pas tous les types d'erreurs trouvées étaient présentes dans le deux ordres d'interlangue analysés. Toutes les erreurs dues à l'interférence de la langue maternelle et à la surgénéralisation ont été également classées selon les stratégies possibles derrière leurs productions, à savoir :

1. **Régularisation des paradigmes** : lorsqu'on applique des règles de conjugaison des verbes réguliers aux verbes irréguliers. (ex : J'ai prené; forme attendue : J'ai pris)
2. **Surgénéralisation causée par l'ignorance des règles, des restrictions** : lorsqu'il y a

des exceptions dans certaines règles qui sont inconnues de l'apprenant. Un exemple très commun concerne les erreurs d'omission de l'article partitif en français (ex : Je ne mange pas du pain ; forme attendue : Je ne mange pas de pain).

3. **Surgénéralisation par influence des formes d'utilisation abondante** : lorsqu'il y a influence de formes d'usage plus courant et/ou moins complexes. L'infinif verbal représente un exemple de cette stratégie (J'ai trouver un hotel ; forme attendue : J'ai trouvé un hôtel).

4. **Généralisation par influence de la LM** : lorsqu'il y a surgénéralisation des structures ou des règles de la langue cible, éventuellement soutenue par des structures similaires (pas toujours correspondantes) de la langue maternelle de l'apprenant. (ex : Clos la maison le noir, forme attendue : Close la maison le soir. Dans cet exemple, il y aurait l'influence possible du mot « nuit »).

5. **Analogie entre les formes ou les fonctions proches** : lorsque l'élève utilise des structures équivalentes de façon concomitante. (ex: il ça coûte : formes attendues: il coûte ou ça coûte)

6. **Influence de la méthode didactique**. Compte tenu du type de méthode et du programme de la discipline de français, une telle stratégie suppose l'occurrence de l'erreur due à l'influence des structures et/ou des règles de la langue étrangère déjà présentées à l'apprenant. Un exemple serait le cas des articles partitifs, qui ont des emplois rares en portugais. Ainsi, en même temps ou même après l'enseignement de ces articles, nous remarquons une tendance à généraliser leur emploi. (ex : Quel *du* vin?: forme attendue : Quel vin?)

7. **Influence phonétique-phonologique** : dans le cas où il y a une influence probable de la langue maternelle ou de la langue cible dans la perception et la production des sons en langue étrangère transférée à l'écriture. (ex : Je voudre : forme attendue : Je voudrais). Ici, l'étudiant produit l'erreur en croyant représenter, par écrit, le son de « voudrais » [voudr].

8. **Alternance de code** : dans des situations où les structures de la langue maternelle sont utilisées dans la production en langue étrangère. (ex : Faire des fotos ; forme attendue : Faire des photos)

9. **Formation hybride** : au cas où des mots sont créés avec des éléments des deux langues (ex : Ca dépende du mois ; forme attendue : Ca dépend du mois)

10. **Traduction littérale** : lorsqu'il y a une tentative de transposer les caractéristiques de la langue maternelle en langue étrangère ou une tentative de traduire tous les éléments d'une phrase. (ex : La voyage ; forme attendue : Le voyage ; Dans le lundi ; forme attendue : Le lundi).

11. Interférence due à l'**absence de correspondance** entre les langues en contact en raison de l'absence d'éléments correspondants. (ex : Je ne mange ; forme attendue : Je ne mange pas)

Notez que bien que les stratégies de traduction littérale et d'absence de correspondance surviennent, le plus souvent, en même temps, elles sont différentes puisque lorsqu'il s'agit de la traduction littérale l'apprenant essaie de traduire tous les composants de la phrase. Par contre, dans le cas de l'absence de correspondance il existe un élément d'une des langues qui sera omis.

Analyse d'erreurs

Les tableaux 1 et 2 font référence, respectivement, aux erreurs promues par des interférences de langue maternelle et aux erreurs dues à la surgénéralisation trouvées dans les données du niveau initial.

Tableau 1: Niveau initial – Interférence de la LM

	Type d'erreur	Exemples	Forme attendue	Nombre d'occurrences	%
1	Lexical: Sens/ Fonction	comme est le Brésil? Comment	comment est le Brésil	10	5,0
2	Lexical: Forme	une réserve	une réservation	16	8,0
3	Emploi des verbes	je precise	j'ai besoin	16	8,0
4	Genre	une voyage	mon voyage	6	3,0
5	Emploi des articles	j'ai monnaie	j'ai de la monnaie	8	4,0
6	Emploi des prépositions	vous allez de train?	vous allez en train?	20	10,0
7	Emploi des pronoms	avec il	avec lui	5	2,5
8	Emploi de l'élision	je accepte	j'accepte	8	4,0
Total: 44,5					

Les cas 1 et 2 suggèrent la stratégie de traduction littérale avec l'influence des mots « como » en portugais (utilisé dans les deux cas : questions et comparaisons) et « reserva ». Dans l'exemple 3 l'erreur a amené à la mauvaise utilisation du verbe « préciser » (déterminer avec précision), avec le sens de « nécessité ». Au-delà de cette traduction littérale, on peut considérer l'absence de correspondance puisqu'en portugais le besoin peut être exprimé par le verbe « precisar ». Dans 4, il y a eu une traduction littérale avec l'interférence du genre du mot correspondant en portugais « viagem ».

Dans l'exemple 5, il y a eu une omission du partitif car cet élément n'est pas très employé en portugais, ce qui suggère la stratégie d'absence de correspondance. Concernant l'utilisation des prépositions, dans l'exemple 6, c'est une tentative évidente de traduction littérale, où nous remarquons l'interférence de la préposition « de » en portugais (« ir de trem »).

Dans l'exemple 7, nous voyons une erreur due à l'absence de correspondance puisqu'en portugais « il » et « lui » ont la même forme (« ele »). En ce qui concerne l'élision, comme ce phénomène sous la forme écrite en portugais est rare de nos jours, il est presque toujours omis.

Tableau 2: Niveau initial - Surgénéralisation

	Type d'erreur	Exemples	Forme attendue	Nombre d'occurrences	%
9	Lexical: Sens/ Fonction	c'est beaucoup chère	c'est très cher	10	5,0
10	Lexical: Forme	je vais rentre au travaille	je vais rentre au travail	4	2,0
11	Emploi des verbes	je peux vous répondrer	je peux vous répondre	22	11,0
12	Genre	professeure du théâtre	professeur du théâtre	1	0,5
13	Emploi des articles	pas du vin	pas de vin	8	4,0
Total: 22,5					

Dans l'exemple 9, la surgénéralisation de l'emploi de « beaucoup » suggère l'influence de la forme plus habituelle, puisque cet adverbe est utilisé avec les verbes, tandis que « très » est utilisé avec les adjectifs et les adverbes. Nous ne pouvons nier le fait que là aussi, en portugais, il n'y a pas deux façons de « muito », ce qui indiquerait une possible surgénéralisation, influencée par le portugais comme langue maternelle.

En 10, on voit la forme du verbe « travailler », au lieu du nom « travail ». Bien qu'il soit un cas de surgénéralisation de la forme lexicale, parce que l'apprenant généralise l'emploi du verbe, nous pouvons penser à une surgénéralisation influencée par la LM de l'apprenant, car en portugais la forme du nom et du verbe en question est la même.

Dans le cas 11, nous avons remarqué la surgénéralisation de la règle de la conjugaison des verbes réguliers se terminant par -er, appliquée dans la conjugaison du verbe irrégulier « répondre ».

Dans l'exemple 12, nous avons un cas classique de surgénéralisation où il y a l'application de la règle générale de formation du féminin en français qui consiste à ajouter la voyelle « e » à la fin des mots. En outre, des interférences de la langue portugaise sont possibles.

Dans le cas 13, l'exemple de l'erreur s'est produit par l'ignorance concernant les restrictions des règles sur l'emploi des articles partitifs dans les structures de négation « je bois du vin »; « je ne bois de pas vin ».

Les tableaux 3 et 4 correspondent respectivement aux erreurs causées par des interférences de la langue maternelle et aux erreurs liées à la surgénéralisation trouvées dans les données des étudiants du niveau avancé.

Tableau 3: Niveau avancé - Interférence de la LM

	Type d'erreur	Exemples	Forme attendue	Nombre d'occurrences	%
14	Lexical: Sens/ Fonction	j'ai resté passionnée	je suis tombée amoureuse	8	4,0
15	Lexical: Forme	l'être human	l'être humain	4	2,0
16	Emploi des verbes	je te perdonne	je te pardonne	5	2,5
17	Genre	de la paysage	du paysage	4	2,0
18	Emploi des articles	pour profiter l'aire	profiter de l'aire	6	3,0
19	Emploi des prépositions	rester de l'après-midi	rester l'après-midi	9	4,5
20	Emploi des pronoms	Pour convaincre nous	pour nous convaincre	5	2,5
21	Emploi des adjectifs	ils sont obligés à rester avec ses pensées	ils sont obligés à rester par leur pensées	2	1,0
22	Emploi de l'élision	du immeuble	de l'immeuble	2	1,0
					Total: 22,5

Dans l'exemple 14, nous voyons clairement la traduction littérale de « eu fiquei apaixonada ». Dans 15, la formation hybride pourrait subir l'influence phonétique-phonologique, causée par l'interférence de la langue maternelle. Sur l'emploi des verbes, dans l'exemple 16, il y a eu une hybridation entre les verbes « pardonner » et « perdoar ». En 17, nous voyons une traduction littérale avec l'interférence du genre du mot « paisagem » en portugais. Dans le cas 18, il y a eu l'omission du partitif causée par l'absence de correspondance. En 19, nous avons l'interférence de la préposition « de » du portugais. Puis, en 20, l'erreur peut être liée à la position du pronom, éventuellement par l'interférence de la phrase correspondante « para convencer-nos » ou « convencer a gente », plus utilisée actuellement. L'erreur dans l'exemple 21 est peut-être due à la traduction littérale du pronom possessif portugais de troisième personne du singulier (« seus »). Enfin, nous avons en 22 l'omission de l'élision par absence de correspondance.

Tableau 4: Niveau avancé - Surgénéralisation

	Type d'erreur	Exemples	Forme attendue	Nombre d'occurrences	%
23	Lexical: Sens/ Fonction	cette madame a voyagé	cette dame a voyagé	1	0,5
24	Lexical: Forme	un antihéro	un antihéros	1	0,5
25	Emploi des verbes	j'ai resté	je suis resté	9	4,5
26	Emploi des articles	plus des arbres	plus d'arbres	2	1,0
27	Formation du pluriel	les acteurs principaux	les acteurs principaux	1	0,5
28	Emploi des prépositions	il semble regretter de ses actes	il semble regretter ses actes	1	0,5
29	Emploi des adjectifs	connaître d'intéressants hommes	connaître des hommes intéressants	3	1,5
				Total:	9,0

Dans l'exemple 23, nous avons une possible surgénéralisation d'un mot très employé en français. En outre, une association a pu se produire entre « madame » (féminin) et « monsieur » (masculin) puisque ce mot peut occuper soit la fonction d'un substantif, soit celle d'un vocatif. Ainsi, en français, l'expression « ce monsieur a voyagé » est possible, mais non « cette madame a voyagé ».

En 24, un cas de surgénéralisation d'une forme qui n'existe pas en français en raison de la règle générale de formation du pluriel, qui est la même en portugais (on ajoute un « s » à la fin des noms). Ainsi, l'apprenant connaissant le mot « antihéros » et croyant qu'il s'agit du pluriel, régularise et crée sa version au singulier (« antihéro »).

En ce qui concerne l'emploi des verbes, l'exemple 25 illustre une régularisation liée à l'emploi du verbe auxiliaire « avoir » du passé composé en français. L'auxiliaire est utilisé dans environ 90 % des verbes.

Dans l'exemple 26 l'emploi abusif de l'article partitif « des » est lié à la restriction des règles, puisqu'on emploie « de » à la négation de tous les partitifs.

En 27, l'apprenant ignore la formation irrégulière du pluriel des mots se terminant en -l (pluriel en -aux), surgénéralise la règle du pluriel régulier, produisant le mot « principaux ».

Par l'influence de la construction « de + infinitif » (ex: Il est interdit de fumer), il y a une probable surgénéralisation de l'emploi de la préposition « de » dans l'exemple 28.

Enfin, dans l'exemple 29 l'erreur est liée à l'ignorance de la règle relative à l'article indéfini pluriel (« des ») et à la position de l'adjectif (avant ou après le substantif). Selon la méthode de FLE *Panorama 1*¹, utilisée en classe par les apprenants recherchés, la règle générale prévoit que si l'adjectif est court, il doit être ajouté avant le nom et l'article « des » perd le « s ».

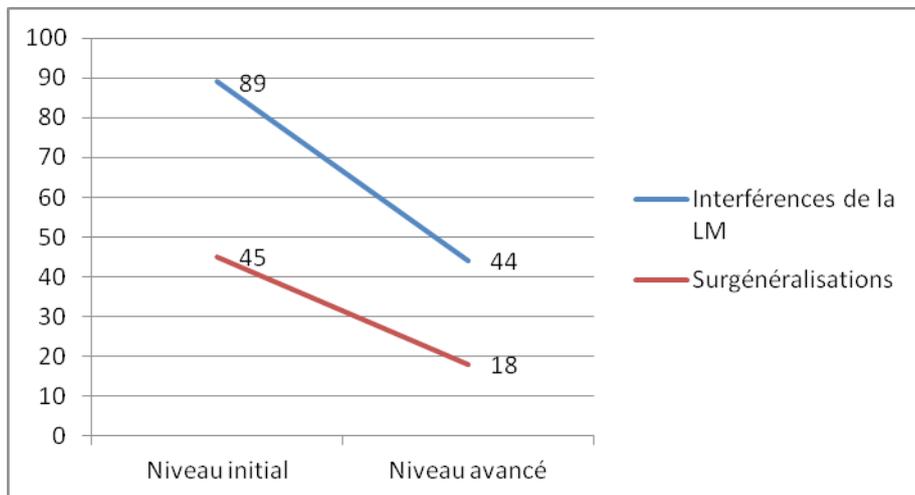
Résultats

Au total 196 erreurs ont été comptabilisées, dont 133 erreurs (environ 68 %) ont été classées comme des interférences de la langue maternelle et 63 (environ 32 %) comme des surgénéralisations. Dans le niveau initial il y a eu 89 cas d'interférence (un peu plus de 44 % du nombre total d'erreurs) et

1..CRIDLIG, J.; GIRARDET, J. *Panorama 1* - Livre de l'élève. Paris: CLE INTERNATIONAL, 2004.

45 surgénéralisations (environ 24 %).

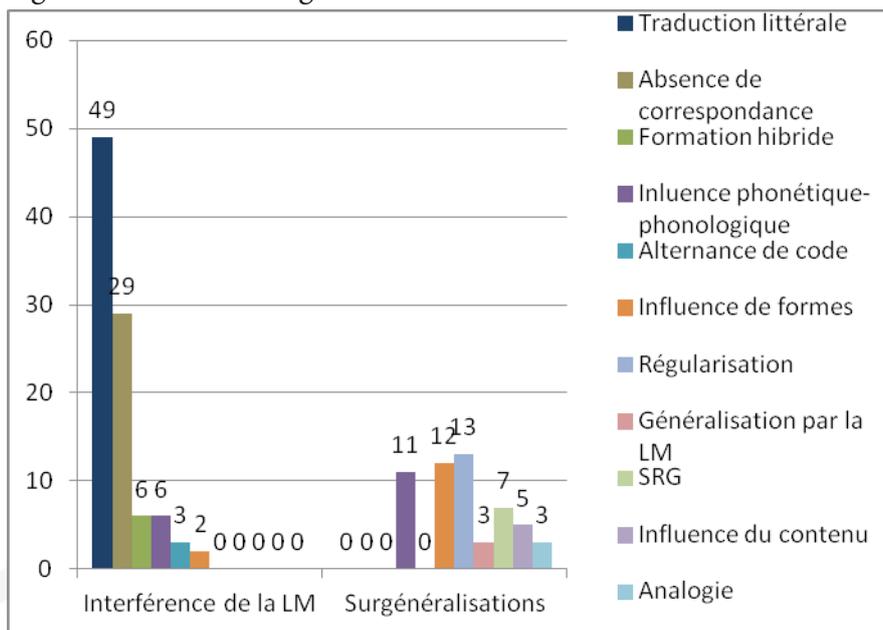
Dans le niveau avancé il y a eu 44 erreurs dues à l'interférence (environ 24 %) et 18 surgénéralisations (9 %). (Graphique 1)



Graphique 1: Nombre total d'interférences et de surgénéralisations par niveau

Il y a eu une chute considérable du nombre de cas d'interférence et de surgénéralisations. Toutefois, le nombre d'interférences causées par la langue maternelle a été plus élevé dans les deux niveaux et dans le niveau élevé a dépassé les 70 % par rapport aux surgénéralisations.

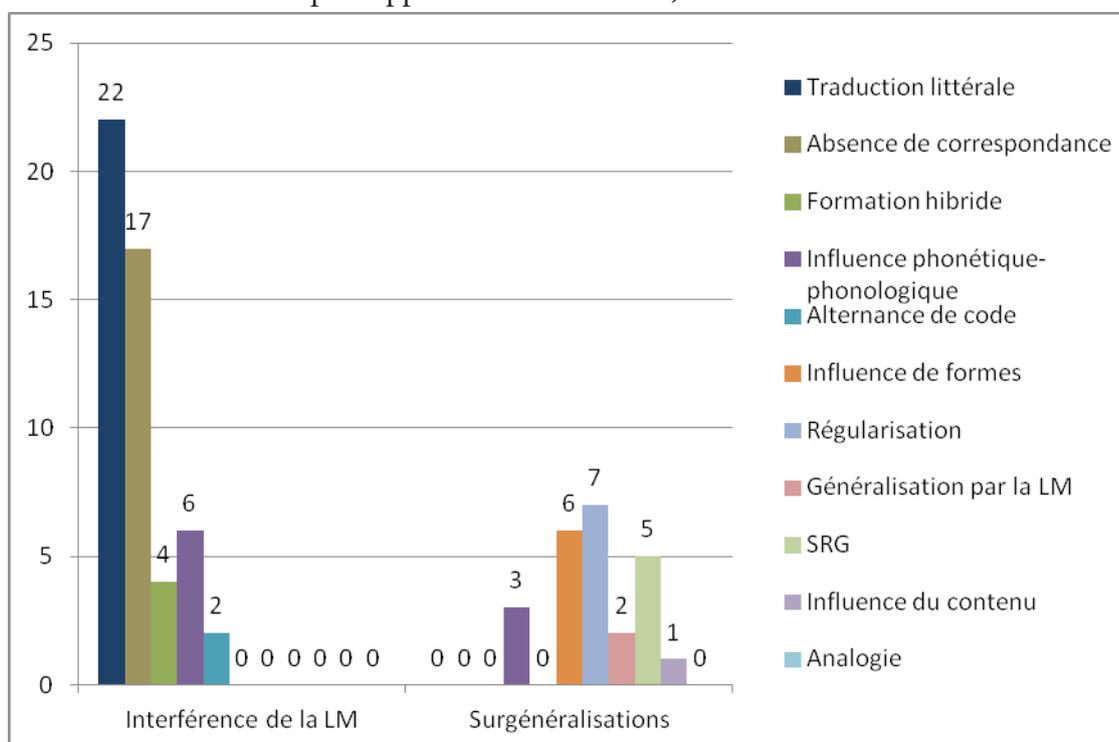
En ce qui concerne le type de stratégie employée dans le niveau initial (Graphique 2), on peut voir qu'en plus de la moitié des cas d'interférence il a y eu une tentative de traduction littérale (49 manifestations), une stratégie typique des niveaux d'interlinguistiques initiaux, dans lesquels il y a une grande disparité entre la connaissance de la langue maternelle (la plupart du répertoire disponible) et la connaissance de la langue cible. On remarque donc une tendance à transférer les structures et les règles de la LM à la langue cible.



Graphique 2: Type de stratégie dans le niveau initial

On peut remarquer également 29 erreurs dues à l'absence de correspondance, dont la plupart a impliqué l'emploi de prépositions (8 cas) et l'utilisation des articles (7). Ce décalage peut également être lié à la tentative de transfert des propriétés de la LM. Par contre, dans les cas de surgénéralisation, la plupart des erreurs ont été produits par la régularisation (13), dont la plupart a été liée à la conjugaison verbale (10), suivie de l'influence des formes (12), très lié aussi à l'emploi des verbes, impliquant plus précisément l'infinitif verbal comme forme moins complexe et plus abondante à l'écrit. L'influence phonétique-phonologique a été perçue en 11 cas et la restriction de règles a été perçue en 7 cas dont 4 impliquant l'emploi des articles partitives du français.

Quant au type de stratégie à utiliser dans le niveau avancé (Graphique 3), en ce qui concerne l'interférence de la langue maternelle, la traduction littérale a également figuré dans la plupart des cas (22), suivie par l'absence de correspondance (17) et par l'influence phonétique-phonologique (6). Concernant la surgénéralisations, la régularisation et l'influence des formes, bien qu'avec une différence considérable par rapport au niveau initial, sont restées de nouveau au-dessus des cas.



Graphique 3: Type de stratégie du niveau avancé

Conclusion

D'après les données analysées, il est possible de conclure que l'erreur apparaît dans tous les niveaux de l'interlangue, en tant que produit de l'utilisation de stratégies de communication. Nous remarquons que l'apprenant, même au niveau initial, ne transfère pas simplement ses structures de la langue maternelle, mais il généralise aussi le contenu de la langue qu'il est en train d'apprendre.

Puisqu'il y a eu davantage de cas d'interférence de la LM que de surgénéralisations aux deux niveaux, nous supposons que la similitude entre les langues peut faciliter l'interférence linguistique, même dans le niveau plus avancé. Les erreurs qui sont restées à ce niveau, telles que l'utilisation des verbes, des prépositions et des articles, suggèrent des structures d'une plus grande difficulté pour l'apprenant brésilien.

Compte tenu de ces évidences du fonctionnement du processus d'enseignement/apprentissage, de l'emploi de stratégies communicatives, de l'appropriation des structures de la langue cible, de la création, du contrôle et de la confirmation des hypothèses, de la restructuration, l'erreur apparaît comme preuve de cette dynamique et de l'existence et de l'utilisation du mécanisme inné appelé grammaire universelle. En outre, il peut servir comme outil de diagnostic du niveau d'interlangue et des difficultés trouvées dans l'enseignement/apprentissage des langues.

Références bibliographiques

ADJEMIAN, C. «La especificidad de la interlengua y la idealización en el análisis de lenguas segundas». In: LICERAS, J. M. *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, 1992.

BERNARDI, P. D. N. *Aspectos da interferência do Português Língua Materna na escrita do Francês Língua Estrangeira em um curso de formação de professores* [Monografia]. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2009.

BEEFUN H. «Attitudes face aux erreurs dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère». *Polifonia*, 4, 2001.

CORDER, S. P. «The Significance of Learners' Errors». *International Review of Applied Linguistics*, 5, 1967.

CORDER, S. P. «Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs». *Langages*, v.57, 1980.

FARKAMEKH, L. *Les influences de l'apprentissage de la première langue étrangère (anglais) sur l'apprentissage de la deuxième langue étrangère (français) chez les apprenants persanophones*. Bordeaux: Université Michel de Montaigne, 2006.

FERNÁNDEZ, S. *Interlengua y Análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 1997.

MOZZILLO, I. «La interlengua: producto del contacto lingüístico en clase de lengua extranjera». *Caderno de Letras (UFPEL)*, v. 11, n.11, 2005.

ORTIZ-ÁLVAREZ, M. L. «A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas». *Anais 2 Congresso Brasileiro de Hispanistas*, 2002.

CRIDLIG, J.; GIRARDET, J. *Panorama 1- Livre de l'élève*. Paris: CLE INTERNATIONAL, 2004.

SELINKER, L. «Interlanguage». *International Review of Applied Linguistics* 10, 1972.

TAYLOR, B. P. «Adult Language Learning Strategies and Their Pedagogical Implications». *TESOL QUARTERLY*, v.9, n.4, 1975.

LA REFORMULATION DANS LE DISCOURS DE SPÉCIALITÉ

Cláudia OZON

Doctorat – Université de São Paulo | claudiaoazon@terra.com.br

Résumé :

Cette communication a pour but de montrer la reformulation et ses conséquences dans les textes en langue française et portugaise. L'analyse d'un même mot dans des extraits de documents juridiques révèle qu'un même mot peut réapparaître dans un autre texte, témoignant d'abord le dialogisme et la polyphonie qui coexistent à côté de la reformulation. La transposition du mot d'un texte à autre se fait du point de vue linguistique, discursif et culturel par de différents processus. Elle s'applique aux mots porteurs de concept qui font partie de la science du Droit, par exemple, et qui peuvent évoluer dans le fil de l'histoire et même disparaître. Le processus de reformulation permet alors de montrer que l'absence matérielle du concept n'implique pas dans son inexistence dans le contenu du texte.

Mots-clés: discours juridique – reformulation - dialogisme

Le texte juridique en tant que partie intégrante du discours juridique a son existence dans un contexte déterminé. Le texte renvoie, selon Maingueneau (2002), à un sujet qui se pose comme source de références personnelles, temporelles et spatiales et en même temps il montre quel est sa position par rapport à ce qu'il contient et par rapport à son énonciataire.

Dans le discours juridique la langue incorpore un langage spécialisé, des termes et des tournures spécifiquement juridiques, comme explique Cornu (2005). Ce caractère est, selon l'auteur, singulier et sert à établir le droit et le mettre en œuvre.

Dans cette perspective le contexte qui est impliqué dans la production d'un genre, selon Bakhtine (1984), détermine son orientation idéologique et donc son sens.

En plus le discours juridique se sert d'un vocabulaire spécifique dans un moment et un lieu donné, soit dans une sphère déterminée et il produit un discours singulier. Le discours juridique a des particularités qui apparaissent dans différents textes tels que les textes théoriques, les textes journalistiques, les textes des lois, etc.

Ces particularités nous permettent d'examiner le discours juridique selon la position du sujet par rapport à son interlocuteur et vérifier quels sont les modes d'organisation du discours (Charaudeau, 1992).

L'observation de ce discours implique une approche où sont considérés les énoncés et l'énonciateur qui, en se constituant comme sujet, réalise des opérations de reformulation en même temps qu'il modifie et refait son discours. Cet énonciateur peut, s'il le faut, s'effacer. Il peut, bien au contraire, exprimer son point de vue et se poser et s'imposer devant l'autre. Tout dépend de ce qu'il espère et de quels buts il veut atteindre. Ces opérations aident l'énonciateur à bâtir et à révéler son ethos.

Dans le discours juridique l'énoncé contient des caractères qui sont particulières de ce genre. En plus d'un vocabulaire technique, il figure une composition qui est formulaire pour les textes écrits, puisque l'énoncé doit prescrire de règles de conduite dans le cas des lois ou des traités.

L'énonciateur de ces textes ne peut pas être déterminé car, en général, l'énoncé est le résultat de la décision d'une assemblée – dans des systèmes de gouvernement démocratiques, d'un groupe de personnes qui se sont réunies afin de rédiger ce texte, dans un moment historique donné et avec un but déterminé, d'où son caractère polyphonique.

Le texte d'une loi ou d'un traité est, par conséquent, le résultat de l'expression de la volonté d'un groupe. Dans le cas où il existe une signature elle appartient à un sujet qui a reçu cette fonction et représente la volonté du groupe. Ce contexte de production révèle aussi la force illocutoire de l'énoncé, c'est-à-dire, l'intention de celui qui le produit.

Les circonstances de l'énonciation sont représentées par des éléments qui intègrent le sens de l'énoncé et se reportent parfois à d'autres éléments, les référents. Ce mécanisme décèle aussi les intentions de l'énoncé et permet de vérifier les reformulations existantes.

Les énoncés présents dans un texte se rapportent, des fois à d'autres énoncés existants dans d'autres textes. Selon Bakhtine (1984 :265) l'énoncé, puisqu'il intègre les activités humaines « reflète les conditions spécifiques et les finalités de chacun de ses domaines, non seulement par son contenu (thématique) et son style de langue, autrement dit par la sélection mais aussi par la sélection opérée dans le moyens de la langue – moyens lexicaux, phraséologiques et grammaticaux -, mais aussi et surtout par sa construction compositionnelle.

Ces éléments se fusionnent dans l'énoncé et chacun contribue à déterminer le genre de ce discours. Le genre est juridique parce qu'il comporte des types relativement stables de certains énoncés.

D'autre part ces énoncés sont témoins d'une grande diversité car on peut dire qu'un traité, une loi, un texte théorique ou une pièce d'un procès sont des textes juridiques puisqu'ils permettent d'identifier ces formes compositionnelles stables d'une même sphère d'activités.

Bakhtine (1984) explique que les genres du discours et les énoncés sont « les courroies de transmission qui mènent de l'histoire de la société à l'histoire de la langue » et explique pourquoi chaque énoncé se reporte, d'une certaine façon, à un énoncé qui a été déjà produit dans au moment préalable. Cet aspect accorde à l'énoncé une double relation dialogique dans la mesure où cet énoncé se rapporte à un énoncé antérieur mais aussi à un énoncé qui sera encore peut-être produit, sans laisser de prendre en compte, bien sûr, son destinataire, sa réception, sa compréhension. Ces aspects sont très importants dans un texte juridique.

Ce dialogisme se révèle au moment où l'on examine des textes juridiques tels que La Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen (DDHC, 1789), la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (DUDH, 1948) et la *Constituição da República Federativa do Brasil* (CF, 1988) :

DDHC 1789	DUDH 1948	CF 88
<p>Article premier</p> <p>Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits. Les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune.</p>	<p>Article premier</p> <p>Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité.</p>	<p>Artigo 5º</p> <p>Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:</p>

Ces trois textes se communiquent, on voit clairement le dialogue existant entre eux. On peut aussi vérifier son caractère polyphonique : les deux Déclarations (1789 et 1948) sont l'expression de volonté d'un groupe représenté dans le texte final (celle de 1789 de l'Assemblée nationale française, celle de 1948 de l'Assemblée Générale des Nations Unies); la Constitution brésilienne de 1988 est l'expression de volonté des députés brésiliens.

Ce dialogue entre les textes peut se faire par la structure des textes, par des concepts, des expressions ou des mots. Les procédures linguistiques qui montrent cette reformulation sont de différents types. Elles peuvent se restreindre à des opérations de synonymie ou se faire par des substitutions pronominales et dans ce cas elles sont plus évidentes. Elles peuvent aussi se faire par le remplacement du mot par un groupe nominal ou encore par des opérations dites d'extension directe ou indirecte, ces deux dernières exigeant une attention pour pouvoir être repérées.

La reformulation est une procédure de remplacement employée dans la construction d'un énoncé. Selon Peytard (1984), la reformulation peut être comprise « *comme l'ensemble des transformations qu'un discours (littéraire, scientifique) admet d'une même et unique source, pour devenir « autrement » équivalent* ». Elle révèle aussi l'altérité discursive et dans les cas où elle est le résultat d'un ensemble de voix de différents énonciateurs elle reflète aussi la polyphonie qui y existe.

Mortureux (1993) nous apprend que la reformulation est une procédure bien utilisée pour faire la transposition du discours technique et scientifique au discours de vulgarisation en permettant l'accès à un langage technique, un langage plus accessible et plus proche du quotidien. Selon Charaudeau (1992) un des principaux buts de la reformulation est d'éviter la répétition d'un même mot.

Si la reformulation est discursive, le discours se refait dans l'autre et s'appuie sur l'autre. La reformulation peut se faire entre concepts ou notions et dans ce cas on a des mécanismes de remplacement.

À partir de ce qui a été retrouvé dans les textes qui ont été étudiés pour ce travail¹ on a établi les paramètres suivants pour les procédures de reformulation :

Synonymie et l'antonymie : l'utilisation de synonymes et antonymes mérite une considération importante. Comme nous apprend Faraco (2006) et aussi Charaudeau (1992:50-55) la synonymie n'est jamais parfaite, car la reprise d'un terme par un autre avec le même sens n'atteint jamais tous les sens du premier mot. Ce qui distingue les uns des autres est précisément l'emploi dans différentes situations. Toutes ces considérations s'appliquent aussi aux antonymes.

Pronominale : dans ce cas, le terme est remplacé par un pronom démonstratif, possessif, indéfini.

Groupe nominal: le groupe nominal est celui qui se réfère à l'expression par un groupe de mots, généralement constitué d'un déterminant tel qu'un article, un nom et un adjectif.

Extensive directe: cette catégorie comprend les adjectifs et participes qui se réfèrent au mot « homme » Donc, libre est un référent direct au mot « homme » dans le texte. Cela comprend également tous les mots qui se réfèrent à l'homme dans un groupe collectif (ex : la congrégation, la société, les gens, etc.).

Extensive indirecte: cette catégorie comprend ce qui est dû à l'action de l'homme ou qui est inhérent à son existence. Ainsi l'esclavage, la torture, l'amitié, la foi et la dignité, par exemple, sont liés au fait de que, cet homme, est doué de vie et au fait de qu'il vit en société avec d'autres hommes.

Afin d'exemplifier ces opérations vérifions les reformulations du mot « homme » dans les textes dont les extraits figurent ci-dessus :

Dans le texte de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789, le mot « homme » va apparaître représenté par :

- a) Synonymie : citoyen, corps, individu ;
- b) Pronom : nul, autrui ;
- c) Groupe nominal : représentants du peuple français, membres du corps social, membres de la société ;
- d) Extension directe : Assemblée nationale, association, société ;
- e) Extension indirecte : ignorance, oubli, droits, gouvernement, devoirs, pouvoir législatif, pouvoir exécutif, institution politique, principes, constitution, bonheur, Être Suprême ;

Dans les articles de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948, le mot « homme » figure par :

- a) Synonymie : citoyen, corps, individu ;
- b) Pronom : nul, autrui ;

1. Cette communication est un extrait de la thèse de doctorat de l'auteur de cet article

- c) Groupe nominal : représentants du peuple français, membres du corps social, membres de la société ;
- d) Extension directe : Assemblée nationale, association, société ;
- e) Extension indirecte : ignorance, oubli, droits, gouvernement, devoirs, pouvoir législatif, pouvoir exécutif, institution politique, principes, constitution, bonheur, Être Suprême, droits égaux et inaliénables, justice, paix, conscience de l'humanité, actes de barbarie, terreur, misère, aspiration de l'homme, révolte, tyrannie, oppression, relations amicales, charte de peuples des nations unies, foi, dignité, valeur, égalité, états membres, libertés fondamentales, organes de la société, enseignement, éducation, engagements, esprit de fraternité, race, couleurs, sexe, langue, etc.

Enfin dans le texte de la *Constituição da República Federativa do Brasil* de 1988 le mot « homme » apparaît comme :

- a) Synonymie: “*brasileiros e estrangeiros*”, “*mulheres*”;
- b) Pronom : “*todos*” ;
- c) Groupe nominal : “*representantes do povo brasileiro*”, “*pessoa humana*”, “*representantes eleitos*”, “*ninguém*” ;
- d) Extension directe : “*assembleia nacional*”, “*individuais*”, “*sociedade fraterna pluralista e sem preconceitos*”, “*cidadania*”, “*povo*”, “*sociedade*”, “*comunidade latino-americana de nações*”, “*iguais*” ;
- e) Extension indirecte: “*estado democrático*”, “*direitos sociais*”, “*liberdade*”, “*segurança*”, “*bem estar*”, “*desenvolvimento*”, “*igualdade*”, “*justiça*”, “*harmonia social*”, “*solução pacífica*”, “*dignidade da pessoa humana*”, “*sob a proteção de Deus*”, “*poder legislativo, executivo, judiciário*”, “*pobreza*”, “*marginalização*”, “*desigualdades sociais*”, “*discriminação*”, “*origem*”, “*raça*”, “*sexo*”, “*cor*”, “*idade*”, “*direitos humanos*”, “*autodeterminação dos povos*”, “*paz*”, “*conflito*”, “*terrorismo*”, “*racismo*”, “*cooperação entre os povos*”, “*progresso da humanidade*”, “*asilo político*”, “*integração social*”, “*tortura*”, “*tratamento desumano ou degradante*”, “*manifestação do pensamento*”, “*anonimato*”, “*liberdade de crença, de consciência, de pensamento, de culto religioso*”;

En quelques cas certains mots et même certaines expressions ou concepts peuvent disparaissent du texte. Cela ne veut pas pourtant dire qu'ils ont cessé d'exister, mais tout simplement qu'il ne faut plus les faire figurer puisqu'ils sont déjà intégrés dans le *habitus* dont nous parle Bourdieu (1980).

Ce qui est important dans l'observation de ces opérations de reformulation est de pouvoir constater comment se constitue cet « homme », quelles sont ses activités, quel est le rôle qu'il joue devant son ou ses pairs, quelle est son inscription dans une culture déterminée, où il est représenté ou caché. En même temps cet homme est le même individu mais il devient un autre homme dans chaque reformulation qui se fait dans un nouveau texte. Reconnaître ces opérations permet une réflexion plus profonde dans la langue et amène à une meilleure compréhension des textes et à son interprétation adéquate.

Bibliographie

- BAKHTINE, M. « *Les genres du discours : I – Problématique et définition* ». *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard, 1984, p. 265-272.
- BOURDIEU, P. *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard, 1987

- _____. *Le sens pratique*. Paris: Éditions de Minuit, 1980
- CHARAUDEAU, P. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, Collection Education, 1992
- _____; MAINGUENEAU, D. *Dictionnaire d'Analyse du Discours*. Paris : Seuil, 2002
- CORNU, G. *Linguistique Juridique*, Paris: Montchrestien, 2005
- _____; *Vocabulaire Juridique*. Paris : PUF Quadrige, 2003
- FARACO, C. A.; TEZZA, C; CASTRO, G. Org. Brait [et al]. *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: UFPR, 2007.
- FARACO, MOURA E MARUXO. *Gramática*. 20a. ed. São Paulo: Atica, 2006.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de Textos de Comunicação*. São Paulo: Ed Cortez, 2002.
- _____. *L'énonciation en linguistique française*. Paris: Hachette, 1999.
- _____. *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Seuil, 1996.
- _____. *Aborder la linguistique*. Paris : Seuil, 1996.
- MORTUREUX, MF. *Paradigmes désignationnels*. *Semen* [En ligne], 8 | 1993, mis en ligne le 06 juillet 2007. Accès le 20.09.2012 <http://semen.revues.org/4132>
- PEYTARD, J. *Langue française*. N°64, 1984. Français technique et scientifique : reformulation, enseignement.
- http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/issue/lfr_0023-8368_1984_num_64_1

LA GÉOPOÉTIQUE COMME MOTIVATION DANS LA PRODUCTION ÉCRITE DES ÉTUDIANTS DE FLE

Maina Salén Correia PEREIRA

Licence en FLE à l'Université Fédérale du Pará (UFPA) | mainasalen@yahoo.fr

Résumé :

Ce travail a comme but analyser le rôle de la Géopoétique dans la motivation à la production écrite des étudiants de licence en FLE, à travers de l'atelier *Diga X – Au retours du flâneur en Amazonie*, promu par la BA3 – Base d'appui à l'apprentissage autonome, de la Faculté de Lettres Étrangères Modernes (FALEM) de l'Université Fédérale du Pará (UFPA). La BA3 est un laboratoire qui essaie de développer la motivation et l'autonomie chez les étudiants de langues étrangères, à travers d'ateliers culturels. Alors, les étudiants ont participé à un atelier dans lequel ils devraient observer le réel entourant de l'espace qui concerne le Campus de l'UFPA afin de l'observer, le photographier et/ou le dessiner pour, ensuite, écrire en langue française sur ce qui a été capté par le regard et/ou par l'appareil photo.

Mots-clés: Géopoétique, production écrite, FLE.

Introduction

Ce travail cherche à montrer comment les principes de la Géopoétique peuvent motiver les étudiants en FLE (Français Langue Etrangère) de l'UFPA à écrire en français d'une façon plus poétique. En général, les genres textuels travaillés en salle de classe ont à voir avec les objectifs des manuels d'approche communicative. C'est-à-dire. Les étudiants doivent toujours écrire des textes comme : des lettres, des messages électroniques, des blogs, des invitations, des règles, des récits, des auto-présentations, etc.

Alors, il m'est venue l'idée de stimuler l'élaboration de textes différents de ceux-là chez les étudiants de la graduation en FLE à travers des concepts de la Géopoétique, en participant au projet BA3 et en travaillant dans l'atelier *Diga X – Au Retour du Flâneur en Amazonie*.

Selon Kenneth White, la Géopoétique est la poésie de la Terre, dans la mesure où elle vise à restaurer et à approfondir la relation entre le sujet et la planète, conduisant à la prise de conscience de l'Espace qui l'entoure et à se reenchanter par le monde. White défend alors la confrontation « sensible et intelligente » avec la Terre.

On croit que le fait d'observer l'Espace habitée/véçu transforme la capacité du sujet de se reenchanter face au monde. De cette manière, sa perception subjective peut être approfondie par rapport à la créativité et à la motivation pour écrire, ce qui peut être vrai aussi pour les étudiants en FLE. Dans ce sens, le présent travail a pour but de voir comment la notion de la Géopoétique peut motiver les étudiants en FLE à écrire en langue française d'une façon plus poétique, hors du contexte et des objectifs de la salle de classe

Qu'est-ce que la Géopoétique?

D'après Kenneth White (1989), il faut commencer par le préfixe « géo » (la Terre). Si on parle à partir de ce mot, plutôt que de le définir en fonction d'une nationalité, d'une langue, d'une religion, d'une ethnie, d'un parti politique, d'une conviction idéologique, on privilégie une appartenance commune à tous les êtres humains, celle de vivre sur la Terre, sur une planète entièrement cartographiée et exploitée, certes, mais qui y reste pour nous encore et toujours à découvrir.

Quant au mot « poétique », ce n'est pas au sens académique donné par la « théorie de la poésie ». Pour White (1989), il ne s'agit pas non plus d'une acception dans le sens traditionnel (poésie pure, poésie personnelle, etc.), mais comme une dynamique fondamentale de la pensée, où on peut trouver divers sens, non seulement une littérature poétique, mais aussi une poétique de la philosophie, poétique de la science et, éventuellement, pourquoi pas, une poétique de la politique. Pris au sens large, elle recouvre les différents modes d'expression, la création sous toutes ses formes.

Le néologisme « Géopoétique », pour White (1989), implique essentiellement la possibilité de mise en relation des réalités appartenantes à des ordres différents. C'est cette mise en rapport, parce qu'elle manifeste la compatibilité profonde, la compossibilité de réalités différentes, qui exprime l'idée de monde. Le monde comme unité harmonique d'un composé Terre plus Pensée.

Cette alliance entre « géo » et « poétique », devrait faire surgir un monde où on peut habiter, un monde qui émerge du rapport entre l'homme et la Terre, un monde où chacun peut trouver sa propre façon d'exprimer le monde, les paysages, où on peut découvrir de différentes façons d'interagir avec la Terre, dans l'écrit, le dessin, la sculpture, la peinture, la photographie, la musique etc.

La Géopoétique est une théorie-pratique transdisciplinaire applicable à tous les domaines de la vie et de la recherche, qui a pour but de rétablir et d'enrichir le rapport Homme-Terre depuis longtemps rompu, avec les conséquences que l'on sait sur les plans écologique, psychologique et intellectuel, développant ainsi de nouvelles perspectives existentielles dans un monde refondé (WHITE, 2008).

Géopoétique : du début jusqu'aujourd'hui

On a toujours entendu parler de la Géopoétique. Ceux qui s'y intéressent ont l'impression qu'ils la pratiquaient déjà pendant un certain temps, sans le savoir. Une approche historique des recherches de Kenneth White semble indispensable pour mieux comprendre le sens de cette théorie.

Pour White (1989), c'est avec Platon et Aristote qu'on voit les principes fondamentaux du discours occidental : d'un côté, la philosophie idéaliste, le maître de la métaphysique et de l'autre, l'inventeur des systèmes et des classifications. L'homme occidental est idéaliste. Pour construire une connaissance, il se divise, il varie.

Dans le discours grecque fondamental, il y a un discours religieux (millénaire et moral), comme le Christianisme. Au Moyen-âge, au lieu des idées platoniques, il existe le trône de Dieu. Tout est mis dans un ordre hiérarchique-transcendantal; la Terre est considérée comme une vallée de larmes, un lieu de preuves nécessaires pour atteindre la vie éternelle, la vie ailleurs après la mort. Et dans la Renaissance, avec la redécouverte de Platon et Aristote, on assiste à une résurgence de la mythologie antique.

Selon White (1989), la Modernité commence par Descartes. Le paradigme n'est plus créateur-créature, comme au Moyen-Âge, mais le sujet-objet, et le projet de l'homme moderne consiste à devenir maître et possesseur de la nature. Dès la fin du XVIII^e siècle, avec le Romantisme, les réactions, les manifestations et les fortes subjectivités commencent à se produire parce que les gens devraient comprendre qu'ils ont été privés de tout. Plus tard, on voit des tentatives sentimentales et des approches mystiques par rapport à la Nature. Hegel (apud WHITE, 1989) reprend toute la philosophie occidentale, où l'« idée » n'est plus « le ciel », mais l'histoire, c'est-à-dire, « *la Raison est en marche dans le temps* » (HEGEL apud WHITE, 1989).

Dès la fin du XIX^e siècle, quelques esprits particulièrement vigilants et clairvoyants se posent la question : Comment se rendre sur la route de la découverte des sources d'inspiration et s'aventurer sur d'autres sentiers du sentir? Ce sont ces esprits qui vont dessiner à leur manière les prémices d'un nouveau champ de forces...

D'après White (1989), c'est avec Nietzsche qu'on a l'analyse du nihilisme, et avec Rimbaud qu'on peut se moquer de la marche du temps. Nietzsche dit qu'on doit rester fidèle à la Terre. Quand à Rimbaud, qui se nourrit aussi de la science, il déclare :

Faim

Si j'ai du goût, ce n'est guère
Que pour la terre et les pierres.
Je déjeune toujours d'air,
De roc, de charbons, de fer.

[...]

(RIMBAUD, 1873)

J'ai choisi ce poème, car c'est cette faim, illustrée par Rimbaud, la faim de la Terre, la faim d'air, de roc, de fer, qui prouve l'existence de la poésie de la Terre, et voilà les débuts de la Géopoétique.

White a ouvert le grand champ où on peut « travailler » un vaste domaine de recherche et de création, un domaine dans lequel se croisent la science, la géographie, les arts et la littérature.

Un monde, c'est ce qui émerge du rapport entre l'homme et la Terre. Quand ce rapport est sensible, intelligent, complexe, le monde est monde au sens profond du mot : un bel espace où vivre pleinement (WHITE, 1990).

L'Institut de Géopoétique

Le terme Géopoétique a été proposé en 1978 par l'écrivain franco-écossais Kenneth White. Il ne s'agit pas d'un rapport de force entre les États (comme dans la « géopolitique »), mais d'un rapport fécond avec la Terre et du surgissement éventuel, possible, d'un monde.

La Géopoétique est le nom que donne à un « champ » [...] il s'agit d'une nouvelle cartographie mentale, d'une conception de la vie [...] et de la recherche d'un langage capable d'exprimer cette autre manière d'être au monde, mais en précisant d'entrée qu'il est question ici d'un *rapport* à la terre [...], non pas d'un assujettissement à la Nature, pas plus que d'un enracinement dans un terroir (WHITE, 1994, p. 11).

C'est pour garder à l'idée de Géopoétique, en traitant de toute sa précision et toutes ses perspectives, que White avait fondé, en 1989, l'Institut International de Géopoétique qui a constitué bientôt des centres dans plusieurs pays. L'Institut International de Géopoétique s'est occupé de recueillir les productions des auteurs de divers lieux de création.

White a ouvert un champ de recherche après la création de l'Institut International de Géopoétique. Quelques années plus tard, il a lancé le projet organisationnel d'un « archipel », d'ateliers à travers le monde, qui appliquerait l'idée Géopoétique à des divers contextes locaux.

La configuration de l'archipel de Géopoétique implique le franchissement de petites îles situées dans de différents endroits de la planète, c'est-à-dire, elle passe par plusieurs domaines géographiques et culturels. En 1996, il a créé un réseau d'ateliers, qui a permis la création des groupes d'artistes, écrivains et enseignants sont formés en Belgique (L'Atelier du héron – Centre Géopoétique de Belgique), en Écosse (*The Scottish Centre for Geopoetics*), en France (L'Atelier du goéland - Centre Géopoétique d'Aquitaine, et aussi, L'Atelier de la Seine - Centre Géopoétique de Paris), en Suisse (Centre suisse de Géopoétique), au Québec (La Traversée - Atelier Québécois de Géopoétique), et tout récemment au Chili et en Suède.

Selon Bouvet (2012) les idées de la Géopoétique avancent et se déploient ; les ateliers travaillent *différemment*, c'est-à-dire, il y a de l'autonomie dans les décisions de chaque îlots de l'Archipel. L'Institut s'occupe de garder ouvertes les perspectives, avec le but de remuer avec les pensées sédimentées pour les années et de stimuler, en même temps, la recherche et la création.

Le projet BA3

La BA3 (Base d'appui à l'apprentissage autonome) est un projet d'extension de la Faculté des Lettres Étrangères Modernes (FALEM) de l'UFPA, qui essaie de développer la motivation et l'autonomie

chez les étudiants de langues étrangères. La Ba3 propose des espaces alternatifs d'apprentissage de compétence linguistique dans la perspective de faire l'étudiant apprendre à apprendre, à travers des ateliers culturels impliquant sur la littérature, cinéma, théâtre, photographie, arts plastiques, vidéo, musique et traduction. Il s'agit de fournir des outils pour que l'étudiant puisse progresser dans les études de la langue, en profitant du soutien qui aide à optimiser son apprentissage et son acquisition de la langue étudiée.

Plusieurs ateliers culturels sont proposés par BA3 pour aider les étudiants à devenir plus motivés par rapport à la culture et à la langue étudiée. D'après Mme. Cristiane Machado (2012), la coordinatrice du laboratoire et du projet « La culture comme motivation dans l'apprentissage de langues étrangères », « un étudiant amoureux de la culture peut devenir beaucoup plus motivé à apprendre une langue et, comme ça, devenir plus autonome » (MACHADO, 2012).

L'atelier de Géopoétique à BA3 / FALEM

L'un des ateliers culturels développé par BA3 s'appelle *Diga X - Au Retour du flâneur en Amazonie*. Cet atelier a été inspiré par l'expérience des Ateliers Québécois de Géopoétique dirigée par Rachel Bouvet. *Diga X*, c'est l'expression qu'on utilise lorsqu'on veut attirer l'attention de quelqu'un qu'on veut le photographe. *Au retour du flâneur*, inspiré par l'atelier québécois qui a le même nom, et finalement *en Amazonie*, car l'Université Fédérale du Pará se trouve au bord de la rivière Guamá, enveloppé dans un paysage Amazonien, où il y a des arbres, des oiseaux, des fleurs et, bien sûr, la rivière Guamá avec des popos (un bateau typique de la région Amazonienne) et canoës qui passent constamment dans cette rivière tellement admiré par les étudiants.

J'ai enseigné l'atelier *Diga X - Au Retour du flâneur en Amazonie*, où j'ai eu la direction du professeur et coordinatrice de la BA3, Mme. Cristiane Machado, bien que la collaboration de la collègue de cours et boursière du projet Mlle. Jéssica Couto. L'atelier proposé :

Nessa oficina, veremos como a imagem fotográfica pode ser usada em aulas de LE para estimular a elaboração de textos. Além disso, outro pressuposto teórico que será pesquisado nessa atividade envolve a geopoética, do poeta e pensador contemporâneo Kenneth White, que busca fazer com que o sujeito se reencante pelo mundo que o cerca. Trata-se de uma oficina em que os participantes serão estimulados a fotografar e, em um segundo momento, escrever ou desenhar algo a respeito do que viu ao *flâner* (perambular) por lugares familiares em busca de algo novo, *inconnu* (desconhecido). Esta oficina seria uma extensão de oficinas que tem sido realizadas no mundo inteiro e principalmente na França (pelo próprio White) e no Canadá (na Universidade de Montreal, pela professora Rachel Bouvet). O objetivo consiste não apenas em fotografar e pesquisar sobre esta teoria geopoética, mas principalmente em estimular os participantes ao refletirem sobre sua relação com o espaço vivido, transformando a percepção subjetiva daquilo que virem em criatividade para escrever em língua estrangeira. (MACHADO, Projeto BA3, 2012).

Tout d'abord, j'ai réalisé une recherche bibliographique sur les concepts et les pratiques de la Géopoétique. L'atelier a eu lieu en juin 2012, l'après-midi, avec le volume horaire de 15 heures avec les étudiants du première niveau du cours de FLE de l'UFPA. Maintenant, on va un survol sur le pas-à-pas de la réalisation de l'atelier *Diga X - Au Retour du flâneur en Amazonie*.

La première classe, intitulée « Descobrimo a Universidade pelos olhares do rio », s'est passée le 13 juin dans la salle de la BA3. On a commencé par la description de l'atelier en parlant de leur contenu : une brève conceptualisation de Géopoétique et un peu de la biographie de l'auteur fondateur de la Géopoétique, Kenneth white. On a présenté également le projet de Géopoétique et la fondation de l'Institut International de Géopoétique en France

Ensuite, on a parlé des rapports entre la Géopoétique et la Géographie, de la perception de l'Espace et du *réenchantement* du monde selon les notions données par Yi-Fu Tuan (1980) sur la perception de l'Espace vécu.

[...] a superfície da terra é extremamente variada [...] mas são mais variadas as maneiras como as pessoas percebem e avaliam essa superfície. Duas pessoas não vêem a mesma realidade. Nem dois grupos sociais fazem exatamente a mesma avaliação do meio ambiente [...] todos os seres humanos compartilham percepções comuns, um mundo comum, em virtude de possuírem órgãos similares. [...] A experiência é uma variável que influencia a percepção (TUAN, 1980, p. 6).

On a commenté que les liens entre la Géopoétique et la Géographie sont évidents. L'idée fondamentale c'est que les géographes doivent concevoir l'étude du Paysage comme une exploitation du rapport qui se développe entre ce Paysage et les Hommes. En fait, la Géopoétique offre un terrain de rencontres et stimulus réciproques et cette reciprocité c'est de plus en plus nécessaire, pas seulement dans la pensée, la poésie et la science, mais dans plusieurs disciplines qui peuvent sortir des tableaux et entrer dans un Espace global, interdisciplinaire, holistique.

On a fini la présentation et dans un second moment de la classe on est sorti de la salle et on est allé au bord de la rivière, où les participants restaient libres pour flâner et prendre des photos de ce qu'ils voyaient autour d'eux ou à travers de la rivière. On leur a demandé alors le suivant: Qui et quoi nous entoure? Il faut connaître qui et quoi nous entoure.

Le deuxième jour de l'atelier c'était le 18 juin. Le thème c'était « O fotógrafo e a máquina fotográfica ». Dans un premier moment, on a travaillé la production écrite des étudiants participants à partir des photographies prises dans le cours dernier. Le résultat sera vu dans la prochaine rubrique. Ensuite, ils ont analysé deux poèmes. L'objectif consistait à susciter des questions et aiguïser leur sensibilité par rapport aux photographies prises.

Le premier poème choisi était celui-ci « O Fotógrafo » (BARROS, 2000) de Manoel de Barros. J'ai présenté le poème et on a ciblé sur les images visuelles et non visuelles du texte, où se mélangent la notion de sujet et d'objet, une fois que la photographie, technique capable de transformer des sujets en objets, c'est une des procédures la plus représentative de ce phénomène dans notre société – « société pour laquelle l'être se baseait en avoir » (BARTHES, 1984, p.26).

Plus tard, on a analysé aussi le poème « Ópera de pássaros » (CHACAL, 2002) du poète Chacal, avec l'objectif de discuter les conceptions qu'on a sur l'image photographique et le texte, afin d'apporter également ces rapports à notre atelier.

Dans un troisième moment du cours, on a fait une activité pratique où on est encore sorti de la salle de classe pour flâner dans l'UFPA. On est allé à un endroit déjà connu par les participants de l'atelier, le pavillon zero et on a réalisé ensuite le jeu « Le photographe et l'appareil photo ».

Cette activité consistait à former des paires où l'un des participants serait l'appareil photo et l'autre le photographe. À travers d'un clin d'œil ils prenaient les photos (pour imiter le son d'un *flash* d'appareil photo), puis, ils changeaient de rôle.

Puis, les « photographes » ont révélé les images (à partir de la mémoire). Ils étaient libres choisir la manière de révéler la photo prise virtuellement, c'est-à-dire, ils pouvaient le faire avec un texte ou un dessin. De cette façon, ils ont pu travailler leur conception d'image et leur vision du monde selon leur subjectivité.

Dans le troisième jour de l'atelier, le 20 juin, on a abordé le thème « Eu e a natureza: O Poema que inspira poemas ». Tout d'abord, Jéssica a présenté aux participants la parole de la chanson «

Aquarela » du chanteur brésilien Toquinho et on a parlé sur la peinture et le dessin comme une forme possible d'expression des sentiments par rapport à la nature et à l'Espace réel.

Le but était aussi de les faire penser au temps de l'enfance, pleine de couleurs et de dessins. Puis, il y a eu un moment de réflexion avec une musique harmonieuse, une préparation pour la rencontre avec la Nature. Il s'agissait d'une musique instrumentale avec des rythmes de la nature comme ceux de l'eau, du vent et des oiseaux.

Enfin, on a quitté la salle de cours et on est allés au POEMA (Programa Pobreza e Meio Ambiente na Amazônia), un espace très apprécié par tous ceux qui fréquentent l'UFPA. Il s'agit d'un très beau paysage au bord de la rivière. La proposition consistait à transformer ce qu'ils voyaient en dessins. Donc, les étudiants racontaient leurs histoires à travers de dessins et poèmes élaborés.

Le 25 juin on a réalisé notre quatrième réunion « La Perception de l'Espace ». Dans un premier temps on a fait une étude plus profonde des théories et de concepts de la Géopoétique, de Kenneth White, en expliquant comment elle a surgi et comment elle a été travaillée.

On a lu ensemble le texte inaugural de la fondation de l'Institut International de Géopoétique et on a montré des exemples de Géopoétique à travers d'images et production littéraire des participants de l'atelier *Au retour du flâneur – La nuit* et *Au retour du flâneur – Quartier*, au Québec, dans l'Université de Montréal.

Les étudiants se montraient très intéressés à approfondir les principes théoriques et se paraissaient contents avec les résultats de l'atelier au Québec, ce qui leur a motivé à écrire leurs poèmes. Dans ce moment, ils ont posé beaucoup de questions et ont fait des commentaires sur le thème abordé.

Après, on a réalisé l'activité pratique qui consistait à bander les yeux des participants et puis, très soigneusement, sortir de l'ILC (Institut de Lettres et Communication) jusqu' à l'*Espaço ITEC Cidadão*, un lieu vert de l'Université Fédéral du Pará constitué par de belles plantes.

Jéssica et moi on a eu l'aide d'une autre boursière de la BA3, Juliana Ribeiro, pour guider les étudiants, vu qu'ils étaient bandés. De cette façon, ils ont été menés à percevoir l'Espace qui leur entourait à travers du toucher et d'audience, sans le champs visual, ce qui les obligeait à aiguïser les sens. C'était une promenade lente et très amusante.

On a décidé de leur proposer le bandage parce que, comme Collot, on croit que le space peut être saisi avec le regard, mais que ce regard n'est pas innocent ni passif.

Não existe olhar virgem, espontâneo, inocente. O olhar não é somente o exercício de um sentido (a visão), ele é também a produção de sentido (significação). Portanto, a paisagem percebida é também construída (RONAL, 1976, apud CABRAL, 2000)

Selon Cabral (2000) « a paisagem é definida pelas fronteiras do olhar e a ação de ver, além de aprender, organiza e interpreta os dados sensoriais » (CABRAL, 2000). Cela signifie que la perception de l'Espace ne dépend pas seulement du regard : le corps entier est impliqué dans cette perception.

Après l'arrivée à l'*Espaço ITEC Cidadão*, on a enlevé les ventes des yeux des étudiants. On a eu ensuite une conversation où les participants ont pu parler de leurs sentiments suscités par l'activité. On a alors discuté sur les concepts d'Espace et Paysage. Puis, les étudiants ont fait un rapport entre leur perception de l'Espace et leurs sentiments.

Pour finir, la dernière classe a eu lieu le 27 juin. Elle s'est composée, tout d'abord, de l'écoute des déclarations des participants sur l'atelier et leurs conclusions. On a fait des plans pour poursuivre ce travail avec la formation d'un groupe de Géopétique. En outre, on a imprimé les photos prises dans

l'atelier pour réaliser une petite exposition avec les poèmes et les dessins des étudiants pendant une fête de fermeture de l'atelier *Diga X - Au retour du flâneur en Amazonie*.

Le Paysage comme motivation pour écrire en FLE

Dans la dernière session de ce travail, on voit quelques exemples de la production écrite des étudiants en FLE. Les participants ont pu capturer l'Espace des Paysages observés dans le Campus de l'Université pendant l'acte de flânerie. Puis, à travers leur subjectivité et les photos prises, ils ont pu écrire de façon plus libre et poétique sur tout ce que ces Paysages leur ont suscité.

On peut dire, oui, que le Paysage est « partie d'un pays que la nature présente à l'oeil qui la regarde » (COLLOT, 1988, p.11). Mais on peut dire aussi que

[...] tout paysage est perçu à partir d'un *point de vue* unique, découvrant au regard une certaine étendue, qui ne correspond qu'à une « partie » du pays où se trouve l'observateur, mais qui forme un ensemble immédiatement saisissable (idem COLLOT, 1988, p.11).

Le paysage donne une motivation pour l'écriture, « A motivação é dinâmica e perpassa por fases que envolvem sua geração, manutenção, proteção e avaliação da aprendizagem ocorrida » (DÖRNYEI, 2000). Un paysage qui est toujours vu par quelqu'un de quelque part, mais qui est aussi construit selon la subjectivité de chaque personne.



Je regarde

Je regarde le monde, le temps que passe
Je regarde même sans voir
Je photographie le temps que passe
Je photographie le monde
Je photographie même sans voir,
comme un bateau, un bateau que navigue sur le fleuve,
sur le fleuve tout seul, dans la compagnie de son passé.
Ma tête m'a dit regardez
Mon cœur m'a dit gardez
Mon corps m'a dit touchez l'image
Voici le paysage.

Michelle Barreto et Benedito Junior



J'aime beaucoup regarder le fleuve
Dans le beau temps comme dans la pluie
C'est la pluie qui lui plaît plus
Et je suis d'accord avec lui.
Le fleuve est un ami pour moi
Je le regarde et je peux sentir sa présence
Même quand il n'y a personne
Je ne suis pas du tout seule
Parce qu'il est toujours là
Les oiseaux parfois nous font compagnie
Ils arrivent au bord juste pour dire :
C'est très bon être comme ça, aller est venir à notre envie. Pas
de problèmes à résoudre, faire ce que nous donne la plaisir.

Karen Miranda



C'est qu'on jette dans le fleuves
C'est qu'on nos offre.
Une petite reflexetion sur la destination des ordures.

Meg Sá



L'entre en infinit natural
Vert arbre et les petites-arbres
Forment la paysage que dans le
Monde contemporain est vert essentiel,
En lessont notre rêve, en changant
Notre vie banal.

Roberta Queiroz

Conclusion

Cette étude a permis de constater que la Géo-poétique peut bien motiver la production écrite des étudiants en FLE d'une manière poétique, hors du contexte de la salle de classe, avec la perception d'un Espace de la vie quotidienne (l'Université Fédéral du Pará).

White insiste sur la nécessité de sortir et de se déplacer dans l' Espace, afin de capturer, grâce aux voyages, toute la beauté du monde dans sa diversité et de les exploiter grâce au nomadisme intellectuel, aux innombrables types de connaissances et à la diversité des œuvres artistiques et littéraires développées dans toutes les cultures.

Ou même « *flâner* » au long d'un lieu déjà connu, un endroit commun de la routine de l'individu, et dans cet acte de *flâner*, rendre le sujet plus sensible par rapport au monde qui l' entoure. Cette sensibilité pourra l'aider à le voir d'une façon plus sublime et lui permettra de découvrir dans son parcours quotidien, comme son quartier, sa ville, sa rue, des trésors cachés, inconnus. Tout dépend du regard nouveau que le sujet va lancer sur les paysages.

Les résultats montrent cette relation avec l'Espace vécu, proposé par White, où les participants de l'atelier *Diga X – Au retour du flâner en Amazonie*, créé à partir de l'observations des paysages, des dessins et des photos, des productions écrites en français, des productions surtout poétiques.

Les résultats montrent aussi que :

Fica claro, diante destas idéias, que mesmo que as pessoas olhem no mesmo instante para a mesma direção não poderão ver a mesma paisagem. Poderá haver consenso na visão de muitos elementos [rios, árvores, plantas, popopos] em termos de número, forma, cor, textura, distância, etc., mais tais fatos precisam ser ajustados de

acordo com algum sistema de idéias para adquirirem sentido ou significado. “Dessa maneira nós confrontamos o problema central: qualquer paisagem é composta não apenas por aquilo que está à frente de nossos olhos, mas também por aquilo que se esconde dentro de nossas cabeças [...] nós estamos preocupados não com os elementos mas com a essência, idéias organizadoras que utilizamos para dar sentido aquilo que vemos” (MEINIG apud HOLZER, apud CABRAL 2000).

Cette perception subjective de l’Espace est transformée en créativité à écrire en français, ce qui implique la Géopoétique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BARTHES, R. *A câmara clara*. Trad. Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984, p. 80-85.

CABRAL, L.O. *A paisagem enquanto fenômeno vivido*. Geosul, Florianópolis, v 15, n. 30, p. 34-45, jul./dez. 2000.

COLLOT, M. *L’horizon fabuleux*. Librairie José Corti, 1988.

CORRÊA, R. L. *Espaço, em conceito-chave da geografia*. In: Geografia: conceitos e temas / organizado por Iná Elis de Castro, Paulo Cesar de Costa Gomes, Roberto Lobato Corrêa. 11ª edição. Rio de Janeiro, Bertarnd Brasil, 2008. p. 15 à 47.

MARGANTIN, L. (dir.). *Kenneth White et la géopoétique*. Divers auteurs, Paris, L’Harmattan, 2006.

MELO, V. M. *Paisagem e simbolismo*. In z. Rosendahl e R.L. Corrêa (orgs), Paisagem imaginário e espaço. Rio de Janeiro : UERJ, 2001.

TUAN, Y-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

TUAN, Y-Fu. *Topofilia*. São Paulo: Difel, 1980.

WHITE, K. *Le Plateau de l’Albatros, introduction à la géopoétique*. Essais, Paris, Grasset, 1994, p. 11.

REFERENCES SITOGRAFHIQUES

ANDRADE, A. F.Jr. *Com olhos de ver: poesia e fotografia em Manoel de Barros*. ZUNÁI

- Revista de poesia & debates, 2005. Disponible sur <http://www.revistazunai.com/ensaios/antonio_francisco_andrade_manuel_barros.htm>. Accès le 10 janvier 2012

BOUVET, R. *Como habitar o mundo de maneira geopoética?* Disponible sur <<http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/interfaces/article/view/435/303>>. Accès le 25 juin 2012.

Institut international de géopoétique. Disponible sur <http://www.geopoetique.net/archipel_fr/index.html>. Accès le 22 octobre 2011.

Introduction à la géopoétique. *Quelques textes fondateurs*. Disponible sur <http://www.geopoetique.net/archipel_fr/institut/introgeopoetique/index.html>. Accès le 22 octobre 2011.

La Traversée – Atelier québécois de géopoétique. Disponible sur <http://latraversee.uqam.ca/>>. Accès le 29 octobre 2011.

WHITE, K. *La géopoétique*. Disponible sur <<http://www.kennethwhite.org/geopoetique/>>. Accès le 22 octobre 2011.

WHITE, K. *Que faut-il entendre par poétique?* Disponible sur <www.geopoetique.net/archipel_fr/institut/introgeopoetique/textes_fond_geopoetiques2.html>. Accès le 22 octobre 2011.

LE PROJET DELF AU COLLÈGE PEDRO II

Diva Maria Pimentel ROCHA

Chef du Département de Langues Néolatines Modernes Étrangères – Colégio Pedro II
rocha.diva@gmail.com

Ana Cândida BRANDÃO

Coordinatrice de FLE - Campus Humaitá II – Colégio Pedro II
acandidab@gmail.com

Maria Teresa Castello Branco FANTINATO

Professeur de FLE – Campus Centro – Colégio Pedro II
tfantinato@uol.com.br

Résumé :

Cette communication a pour but de présenter le parcours du projet DELF scolaire au Colégio Pedro II depuis sa création en 2006 jusqu'à l'heure actuelle. Il existe grâce à un partenariat entre cet établissement scolaire, le gouvernement français représenté par le service de Coopération et d'Action Culturelle du Consulat Général de France à Rio de Janeiro et l'Alliance Française de Rio de Janeiro.

Mots-clés: DELF, plurilinguisme, collège

Introduction

Le but du présent travail est celui de diffuser, d'un côté, les fondements, les participants et les objectifs du Projet DELF *Scolaire* (*Diplôme d'Études de Langue Française*) au Collège Pedro II, à Rio de Janeiro (RJ). Ces objectifs ont été construits en 2006, lors du début du projet. À ce moment-là, il n'existait que dans un seul *campus*. En 2007, le DELF *Scolaire* a été lancé dans tous les *campi* et il est mis à jour continuellement. Nous allons aussi présenter la méthodologie de travail que nous entreprenons, ses résultats et quelques idées sur les limites que nous voulons franchir.

Nous voulons aussi montrer au public les activités qu'on entreprend auprès des élèves qui choisissent le FLE comme langue étrangère dans l'Enseignement moyen. Le nombre d'élèves a énormément augmenté au cours de ces sept dernières années. Grâce à l'engagement et au travail de tous ceux qui valorisent le plurilinguisme, la diversité culturelle et la construction d'une société plus juste et plus productive, le projet DELF *Scolaire* a réussi à être institutionnalisé. À travers ce projet on a cherché à intensifier l'éventail d'actions qui ont comme but la compréhension, la reconnaissance des droits universels humains au sein de la diversité globale et du respect aux différentes manières de penser, d'agir et d'être de chaque peuple et de chaque individu.

Le DELF

Le DELF, un des diplômes officiels offerts par le Ministère Français de l'Éducation Nationale, certifie les compétences en FLE des candidats étrangers et de Français originaires de pays non francophones qui ne sont pas titulaires d'un diplôme d'enseignement secondaire ou supérieur officiel français. Les épreuves du DELF pour obtenir un des quatre diplômes peuvent être réalisés dans neuf cents (900) centres officiels d'examens et dans cent cinquante-quatre (154) pays, parmi lesquels, le Brésil. Les certificats et diplômes aussi comme l'élaboration des épreuves sont à la charge du CIEP (*Centre International d'Études Pédagogiques*), dont le siège est à Sèvres, en France.

Le DELF est un diplôme à plusieurs modalités, parmi lesquelles le DELF *Scolaire*. Il est destiné au public scolaire de l'Enseignement fondamental à partir de la 3^e, c'est-à-dire, aux élèves régulièrement inscrits dans des institutions d'enseignement qui participent de ce projet. Le Colégio Pedro II a été un des pionniers à mettre en place le DELF *Scolaire* à Rio de Janeiro.

La responsabilité des inscriptions, des convocations et aussi de la réalisation et de la correction des épreuves est à la charge de la Délégation Générale des Alliances Françaises au Brésil et le Colégio Pedro II participe en tant que principal collaborateur dans ces activités, dans la coopération établie.

Les objectifs

« *Les limites de mon monde ce sont les limites de mon langage* » (Wittgenstein). Si l'on part de cette prémisse, le Projet DELF *Scolaire* valorise le développement du potentiel de chaque élève pour apprendre à apprendre et pour agrandir les horizons, la connaissance du monde et de soi-même à travers les interactions sociales entre les pays.

Les objectifs principaux du projet au Colégio Pedro II sont :

- offrir aux élèves un approfondissement de leur formation humaniste à travers la langue

française, en ayant comme buts l'autonomie et le développement des connaissances, du savoir-faire et du savoir-être ;

- aider les élèves à la préparation aux épreuves du DELF *Scolaire* et
- préparer les élèves aux études officielles dans des pays francophones inscrits au programme *Sciences sans Frontières*.

Parmi les objectifs spécifiques de cette formation on peut citer le développement de la compréhension et de la production orale. Comme les groupes-classes comptent environ vingt-deux élèves, les activités de compréhension et de production orale sont prioritaires. Ainsi, les élèves peuvent développer leurs connaissances en accédant aux autres niveaux du diplôme.

Les origines

En 2006, le projet pilote / expérimental a été lancé à la Médiathèque Jean-Luc Lagardère, dans le *campus* São Cristóvão III. Le Consulat Général de France a offert des bourses intégrales pour la passation des examens à cent candidats inscrits aux épreuves.

En 2007, après la signature du partenariat entre le Collège Pedro II, le Consulat Général de France et l'Alliance Française à Rio de Janeiro, le projet a été consolidé. Cette préparation aux épreuves a été aussi offerte aux autres *campi*. Nous avons assuré, à partir de ce moment-là, une réduction de soixante pour cent de la valeur des inscriptions aux élèves du Colégio Pedro II. Depuis la mise en place de ce projet, nous avons eu une amélioration de la productivité scolaire de nos élèves. En plus, le nombre d'élèves qui choisissent le français comme langue étrangère à l'Enseignement moyen a énormément augmenté.

L'évolution

Chaque année le nombre d'élèves qui participent à ce projet - de la 1^{ère} à la Terminale - ne cesse de croître. Deux objectifs rassemblent les participants: le choix de continuer à étudier la langue française après les quatre années au collège et l'intérêt à avoir les diplômes des niveaux A1, A2 et B1 que le projet peut assurer.

Ce travail se maintient grâce au contexte pédagogique dans lequel il est inséré. Dans ce contexte-là, l'élève est le protagoniste et le metteur en scène de son apprentissage. Les professeurs de FLE sont des collaborateurs engagés à aider les élèves à approfondir leurs études. La famille y joue un rôle très important dans la mesure où elle encourage les élèves à participer et leur offre le support matériel, voire émotionnel. Toutes les équipes pédagogiques des *campi* du Collège Pedro II peuvent collaborer puisqu'elles valorisent et reconnaissent les principaux objectifs du projet DELF Scolaire qui mènent le travail des professeurs, soit:

- diffuser l'importance des études et le bon usage du portugais;
- reconnaître la valeur de la culture brésilienne ainsi que la valeur de la langue et de la culture de chaque peuple étranger et
- favoriser les possibilités de formation académique et professionnelle des élèves pour qu'ils

soient capables de produire et d'interagir en société de façon critique et affirmative visant le bien-être de tous.

Les bases

Le français est présent dans les programmes d'enseignement de langues étrangères depuis la fondation du Colégio Pedro II, il y a 176 ans. Dans les sept dernières années, le projet DELF Scolaire voit augmenter l'intérêt des élèves à approfondir leurs connaissances, leurs compétences et leurs habilités en FLE.

Il faut remarquer que le processus enseignement apprentissage est fondé sur la motivation interne des élèves qui apprennent à être responsables du développement de leurs compétences et habilités en langue française. Cette autonomie est plus évidente au moment où chaque élève décide de suivre les cours de FLE au lycée, après quatre années d'études au collège. Les élèves du Collège Pedro II ont la possibilité de choisir une langue étrangère parmi l'anglais, l'espagnol et le français.

Encore faut-il dire que la valorisation du plurilinguisme et de la diversité culturelle sont les bases de l'enseignement du FLE au Collège Pedro II. Les programmes structurés par l'équipe de professeurs de français comprennent des contenus socio linguistiques et des aspects interculturels. D'autre part, l'équipe des professeurs propose beaucoup d'activités sur la Francophonie. D'autres thèmes, parmi lesquels les arts, la vie quotidienne, les innovations technologiques, la littérature, la musique, la poésie, la politique sont traités aussi bien dans les cours réguliers de FLE que dans la préparation aux examens DELF *Scolaire*.

Les participants

Les élèves et leurs familles, conjointement avec les professeurs de français qui intègrent le Département de langues néolatines étrangères, les Directions générales des *campi* ainsi que le Rectorat et le Pro rectorat pour l'enseignement du Collège Pedro II sont les principaux participants de la communauté scolaire, en plus du SESOP (*Service social d'orientation pédagogique*) et d'autres secteurs qui soutiennent le projet.

Le Ministère français de l'éducation nationale, le Consulat Général de France à Rio de Janeiro et le Bureau de coopération pour le français travaillent activement pour le développement de ce projet. Le gouvernement français représenté par ces trois différentes organisations, reconnaît et valorise le potentiel du Collège Pedro II pour diffuser la langue française. Dans ce sens, l'Ambassade de France au Brésil propage la formation continue des professeurs à travers l'offre de bourses d'études en France et au Canada. L'Ambassade procure aussi aux enseignants de divers cours, ainsi que la participation à des congrès, séminaires et à des journées pédagogiques. L'Ambassade fournit également des abonnements à des documents de la presse francophone (un journal et quatre revues). Cela permet que les enseignants aient un riche matériel authentique pour leurs cours en général. Des livres, des CDs musicaux et de vidéos sont aussi distribués aux élèves, tant à ceux qui présentent les meilleurs résultats scolaires, comme à ceux qui participent au Concours de la Francophonie ou à d'autres activités proposées.

La Délégation générale des Alliances Françaises au Brésil, par l'intermédiaire de l'Alliance Française de Rio de Janeiro – le centre des épreuves DELF dans l'état de Rio de Janeiro – a la charge des

inscriptions, des convocations, ainsi que de la réalisation et de la correction des épreuves. C'est aussi dans cette institution d'enseignement de langue française que des cours d'habilitation à la correction et la passation du DELF sont annuellement proposés aux professeurs du Collège Pedro II.

Le partenariat établi entre le Collège Pedro II, le Consulat Général de France et l'Alliance Française de Rio agrège donc plusieurs participants.

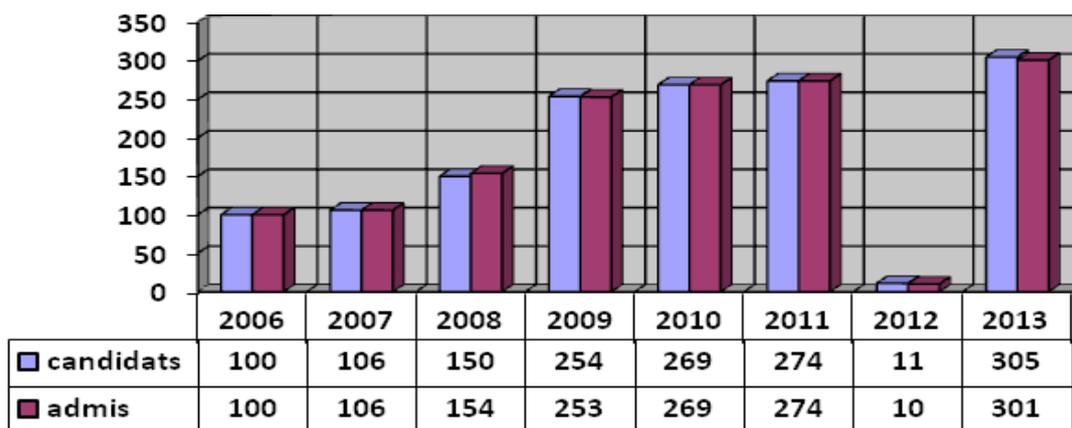
La méthodologie

Les cours de préparation pour la réalisation des épreuves sont centrés sous les quatre compétences selon les recommandations du Cadre européen commun de référence pour les Langues : compréhension et production orale, compréhension et production écrite.

Le matériel pédagogique utilisé se base sur les publications spécialisées et spécifiques des maisons d'édition françaises *Clé International, Didier et Hachette*. L'équipe des enseignants sélectionne librement les thèmes abordés.

Les cours ont lieu une fois par semaine, ont une durée de quatre-vingt-dix (90) minutes et sont distribués dans l'emploi de temps des cours supplémentaires des élèves qui participent au projet. Dans chaque groupe d'élèves DELF il peut y avoir des élèves de différentes classes régulières. Cela contribue à un agrandissement du réseau social des apprenants tout en favorisant leurs compétences interactionnelles.

Les résultats



Depuis 2006, le rapport entre les candidats inscrits et les candidats admis est de presque cent pour cent (100%). Le graphique ci-dessous fournit les données précises.

Obs.: en 2012, les activités de préparation ont été interrompues en raison de la grève; il n'y a eu que 11 candidats de la Terminale de l'Enseignement moyen qui se sont présentés au niveau B1. Au total, 768 élèves ont obtenu leurs diplômes au long de sept (7) ans.

La transposition des limites

Les résultats atteints démontrent l'intérêt des élèves et de tous les membres de ce partenariat et nous font croire que nous pouvons transposer les limites de ce projet. Nous pensons à mieux disposer les places dans les cours préparatoires pour les élèves participants et à créer un nouveau format pour la mise au point du projet DELF : dès la 4^e les élèves pourront s'inscrire au niveau A1 ; à la 3^e ils pourront se préparer au niveau A2 ; à la seconde et à la Terminale un plus grand nombre d'élèves pourra s'inscrire au niveau B1. De cette façon, les élèves de la Terminale pourront continuer l'approfondissement des contenus, des compétences et des habilités visant à participer aux bourses universitaires dans les pays francophones inscrits dans le programme *Sciences sans frontières* « (...) qui cherche à promouvoir la consolidation, l'expansion et l'internationalisation de la science et de la technologie, de l'innovation et de la compétitivité brésilienne par les bourses d'études et la mobilité internationale. Cette initiative est due à l'effort conjoint du Ministère de la science, de la technologie et de l'innovation (MCTI) et du Ministère de l'éducation (MEC), à travers leurs respectives institutions d'appui - CNPQ et CAPES -, et des Secrétariats de l'Enseignement supérieur et de l'Enseignement technologique du MEC, »¹

Le projet DELF scolaire, qui attire l'intérêt des élèves des 6^e et 5^e pourra aussi s'initier puisque la modalité DELF *Prim* (primaire) s'adapte bien au contexte pédagogique des huit douze ans (8-12).

Une autre frontière qui pourra s'ouvrir concerne l'étendue du projet DELF aux fonctionnaires du Collège Pedro II qui participent, depuis le début de l'année scolaire 2013, du cours de français pour débutants dans les *campi* Centre et Humaitá II.

Conclusion

Les actions planifiées et mises au point par les membres de ce partenariat approfondissent les études et les stratégies d'éducation qui donnent priorité à la diversité culturelle, à l'interaction entre les participants, à l'interdisciplinarité et à la formation de la citoyenneté des élèves.

Grâce à la participation de toute la communauté du Collège Pedro II, le projet DELF *Scolaire* approfondit les compétences, les contenus et les habilités des élèves dans tous les sens. Ce projet contribue aussi à l'engagement des fonctionnaires du Collège et des familles responsables à aider l'évolution en permanence de l'autonomie des élèves et de leur savoir-faire.

Ce disant, le projet passe par des adaptations à chaque année scolaire selon les besoins de la communauté scolaires du Collège Pedro II. Les résultats prouvent qu'approfondir les études d'une langue étrangère représente beaucoup plus qu'un simple atout au curriculum vitae des élèves. En fait, le nombre d'élèves qui choisit le Français comme langue étrangère lors de l'entrée à l'Enseignement moyen augmente progressivement au Collège Pedro II. Ce croissant intérêt est directement lié aux opportunités créées par le DELF *Scolaire*. Des contenus, des compétences et des habilités sont intégrés à la formation des élèves qui, sûrs de leur potentiel, osent franchir des frontières et avancent vers la direction de la connaissance de soi, de l'autre et du monde.

1. <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>

Références bibliographiques:

NUYTEN, S. “*Langue française sans frontières*” in Français dans le monde, n° 385, Janvier-Février 2013

_____ “*Quand la jeunesse du monde s’engage pour demain*” in Français dans le monde, no. 383, Septembre-Octobre 2012

RIBSTEIN, S. “*Le français pour conquérir un continent*” in Français dans le monde, n° 383, Septembre-Octobre 2012

Cadre européen commun de référence pour les langues -http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf

Niveaux du cadre européen commun de référence - <http://www.cce.puc-rio.br/ipel/N%C3%ADveis%20do%20Marco%20Comum%20Europeu.pdf>

www.ciep.fr

L'EXPÉRIENCE DU FRANÇAIS SUR OBJECTIF UNIVERSITAIRE (FOU) À L'UFRJ: BESOINS ET DÉFIS

Luiz Carlos Balga RODRIGUES

Professor Adjunto de Letras Francesas da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutor em Letras Neolatinas pela UFRJ. Professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da UFRJ, onde atua nas seguintes áreas: sociolinguística, línguas em contato e ensino de francês língua estrangeira.

balga@superig.com.br

Résumé :

Le nombre croissant de conventions signées par les universités du monde entier anime de plus en plus la mobilité étudiante, si bien que les universités françaises et francophones voient leurs effectifs d'étudiants étrangers augmenter considérablement. La difficulté qu'éprouvent ceux-ci à s'adapter au milieu académique francophone explique le besoin d'une formation préalable. Les cours de Français sur Objectif Universitaire (FOU) s'imposent. Ils visent surtout à préparer l'étudiant pour des situations de communication propres aux milieux universitaires francophones, à partir d'un travail de formation à la fois linguistique et culturelle. Notre but est de présenter et d'analyser les trois expériences de classe de FOU menées depuis le début 2012 à l'UFRJ, les défis que nous avons dû affronter et qui vont de la difficulté à trouver un professeur qualifié à la préparation des leçons pour des étudiants provenant des plus diverses filières.

Mots-clés: français sur objectif universitaire – formation linguistique et culturelle – mobilité étudiante

1. Introduction

Grâce à une demande du SCRI (*Superintendência de Convênios e Relações Internacionais*) de l'Université Fédérale de Rio de Janeiro (UFRJ), nous avons mis en place notre première expérience d'une classe de FOU, basée sur les enseignements de Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette. Le cours s'est déroulé au sein du CLAC (*Centro de Línguas Aberto à Comunidade*), projet d'extension universitaire de la Faculté de Lettres de l'UFRJ. Le grand nombre de conventions signées par l'UFRJ et quelques universités françaises, ainsi que le programme Sciences sans Frontières animent la mobilité étudiante dans notre institution. La difficulté de certains étudiants brésiliens à s'adapter au milieu académique francophone demande une formation préalable pour cette nouvelle réalité. Assister à un cours magistral, prendre des notes, rédiger un mémoire ou une thèse, participer à un colloque, s'adresser à un professeur, agir lors de n'importe quel échange administratif peuvent représenter un obstacle à l'intégration de l'étudiant au nouveau milieu universitaire. Les cours de Français sur Objectif Universitaire (FOU) s'imposent comme un moyen efficace de préparer l'étudiant étranger pour la vie académique dans le pays de destination. Leur rôle dépasse celui de garantir la maîtrise de la langue. Ils visent surtout à préparer l'étudiant pour des situations de communication propres aux milieux universitaires francophones, à partir d'une formation à la fois linguistique et culturelle. Nous voulons analyser les trois expériences menées à l'UFRJ depuis janvier 2012, les problèmes présentés par les élèves, leurs besoins et les défis que nous avons dû affronter.

Le FOU est un concept très récent qui commence à s'installer dans les milieux didactiques. On peut le considérer une spécialisation au sein du Français sur Objectif Spécifique (FOS), visant à préparer des étudiants étrangers à suivre des études universitaires dans des pays francophones. Pour assurer ce type de cours, l'enseignant doit tout d'abord être conscient de sa spécificité par rapport à un cours régulier de français langue étrangère (FLE): la diversité des disciplines universitaires visées par les étudiants; les besoins précis pour agir dans les différents milieux universitaires (être capable de comprendre des cours magistraux, prendre des notes, passer des examens, rédiger des mémoires, lire un relevé de notes, etc) et le temps très court pour se consacrer à l'apprentissage.

Le premier aspect à ne pas oublier, au moment de mettre en place un cours de FOU, c'est qu'il ne s'agit point d'un cours visant à l'apprentissage de la langue française ou à son perfectionnement. On ne peut perdre de vue que le public cible est constitué d'étudiants universitaires qui suivront des études en France. Un niveau B1 de français est alors souhaitable.

Si dans un cours régulier de FLE l'apprenant a un objectif plus large, à savoir apprendre à parler et à écrire la langue française, dans un cours de FOU il a un objectif bien précis dont nous avons déjà parlé: dominer les situations de communication auxquelles il devra faire face dans les milieux universitaires francophones. La formation à longue et moyenne échéance, avec une grande diversité de thèmes et de compétences, donnera lieu à une formation à courte échéance, ciblée sur certaines situations et compétences.

Le professeur lui-même doit se préparer pour affronter quelques défis dès la préparation de son cours: le contenu ne sera pas nécessairement maîtrisé par lui. Son travail, en général autonome pour un cours de FLE, donnera lieu à des partenariats, à des contacts avec des agents du milieu étudié. Cela veut dire que le matériel, qui existe en abondance pour les cours de FLE, n'existera pas pour un cours de FOU: c'est au professeur de l'élaborer.

2. Les Trois Expériences à l'UFRJ

Notre première expérience de mise en place d'un cours de FOU à l'UFRJ a eu lieu en janvier 2012. C'était un cours intensif de 60h, trois fois par semaine, quatre heures par jour. Le groupe était constitué de neuf élèves, dont un élève de Lettres et tous les autres venant de l'École Polytechnique (chimie, ingénierie). Les élèves avaient un niveau A2 maximum et leur objectif était de réussir l'examen CAPES d'attestation de niveau de langue. Le cours a été assuré par une enseignante lectrice belge ayant suivi des études en France. Sa grande difficulté a été celle de mettre en place un cours effectif de FOU tel que l'on imaginait. Le niveau de connaissance de français des élèves exigeait parfois un travail linguistique, voire grammatical, qui n'est pas forcément envisagé dans un cours de ce genre. Nous avons pu constater que les étudiants, malgré toutes les informations disponibles, s'attendaient à un cours de préparation à l'examen CAPES et, en même temps, à une façon de "perfectionner" leur français. Cette méconnaissance du FOU chez les étudiants n'était pas différente chez les professeurs de français eux-mêmes. Parmi les huit professeurs contactés pour assurer le cours, aucun ne connaissait les bases du FOU. Certains n'en avaient jamais entendu parler.

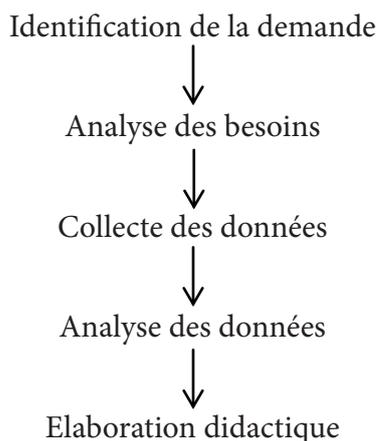
En juillet 2012 nous avons mis en place la deuxième expérience. Il y a eu huit inscrits, dont 6 de l'École Polytechnique (chimie, ingénierie), niveau A2 et deux de Lettres, niveau B1. Leur objectif demeurait celui de réussir l'examen CAPES. L'enseignante, une ex-élève de la faculté, récemment diplômée en Lettres Portugais-Français, ayant suivi des études en France. En ce qui concerne la troisième expérience, mise en place en janvier 2013, la différence par rapport à la deuxième se limitait au nombre d'inscrits: cinq, tous venant de l'École Polytechnique (chimie, ingénierie), niveau B1.

Comme on peut le noter, d'un semestre à l'autre nous avons vu diminuer le nombre d'élèves. Dans les questionnaires distribués aux étudiants à la fin du cours, ceux-ci se déclaraient un peu frustrés: à leur avis, les cours étaient bien menés mais très loin de ce qu'ils imaginaient. Ils voulaient une préparation aux examens d'attestation de niveau de langue, quoiqu'ils aient été tous préalablement avertis du réel objectif du cours.

Avant de lancer le premier cours de FOU, nous avons décidé de contacter quelques étudiants de l'université, qui avaient suivi des études en France, pour leur demander un témoignage concernant toutes les préoccupations, les anxiétés, la peur qu'ils ont éprouvées avant le voyage et toutes les difficultés qu'ils ont dû affronter pendant leur séjour en France. Il fallait tenir compte des besoins des étudiants pour s'adapter au contexte académique français. Les principales difficultés citées étaient: la compréhension des cours magistraux, la prise de notes, la connaissance de l'institution et de quelques procédures administratives, la lecture de quelques documents.

3. Les Étapes de la Mise en Place du Cours

Pour la mise en place des cours FOU à l'UFRJ, nous avons suivi les cinq étapes de la démarche FOS présentées par Mangiante et Parpette (2011, 41-2): "la démarche conduisant à l'élaboration de programmes de FOU se déroule suivant les mêmes étapes que la démarche FOS:"



3.1 - Identification de la demande

Le public était constitué d'étudiants de l'École Polytechnique et de la Faculté de Lettres, désireux de partir en échange universitaire en France. Les étudiants de Lettres, en tant que moniteurs du CLAC-UFRJ (Cours de langue leur servant de stage), manifestaient aussi un intérêt professionnel: connaître la dynamique d'un cours de FOU, comment cela se préparait et se déroulait.

Les élèves avaient déjà une certaine connaissance de français – niveaux A2 et B1. Nous avons insisté plus particulièrement sur les compétences socio-linguistiques et méthodologiques spécifiques au milieu universitaire, à l'exception de la première expérience en janvier 2012. Le niveau quasi-débutant des élèves ont forcément imprimé un caractère plutôt linguistique au cours.

3.2 - Analyse des besoins

Il s'agit d'une étape fondamentale dans la mise en place d'un cours FOU, comme l'on peut constater à partir des idées de Mangiante et Parpette (2011, 49-50).

L'Analyse de besoins est une étape réalisée par l'enseignant qui s'appuie partiellement sur le ressenti de l'apprenant. Il s'agit de réunir l'ensemble des situations de communication que vivra (ou vit) l'étudiant au sein de l'université. Les situations identifiées sont complétées par les compétences langagières requises et l'ensemble des savoirs, et savoir-faire qui leur sont associés. Les sources de l'enseignant sont diverses pour établir cet inventaire: sa propre connaissance et expérience du contexte universitaire, les informations fournies par l'institution universitaire (directeurs d'UFR, enseignants-chercheurs des disciplines concernés, secrétariat), et le questionnement des étudiants eux-mêmes, sous forme de témoignages d'anciens étudiants de retour dans leur pays, ou d'étudiants en cours d'études.

DUCROCQ (2009) liste ces compétences mentionnées et les classe en trois groupes:

a) Objectifs communicatifs et compétences transversales aux disciplines – appréhender les informations principales d'un cours, comprendre les consignes, les informations sur l'organisation du cours, savoir résumer le contenu d'un cours, prendre des notes, répondre à des questions, faire un exposé, rédiger une étude de cas, etc.

b) S'intégrer à l'université – s'adresser au personnel de l'université (secrétariat, service des sports, restauration, service de santé), échanger avec des enseignants et des étudiants natifs ou d'autres nationalités à l'oral et à l'écrit, comprendre le fonctionnement de l'université (emploi du temps, horaires), etc.

c) S'intégrer dans la société française et le contexte régional – savoir demander un visa, une carte de séjour, une carte de transport, comprendre un contrat d'assurance, ouvrir un compte bancaire, etc.

Cette analyse des besoins, nous l'avons faite à partir d'interviews avec des étudiants rentrés de France. Nous avons remarqué que leurs préoccupations étaient, par exemple, lire et remplir les dossiers de candidature ou les fiches d'inscription, rédiger le CV et la lettre de motivation, la recherche de logement, la réalisation des travaux académiques, les présentations orales, etc.

Entrer en contact direct avec les apprenants avant de commencer le cours est sans aucun doute la meilleure façon de le préparer. Selon Qotb (2008, 84):

Le concepteur de l'enseignement reçoit normalement la demande de formation de la part d'une institution sans pouvoir prendre contact avec les apprenants pour bien identifier leurs besoins langagiers qu'il faut prendre en compte lors de la formation prévue. L'institution concernée donne au concepteur une image globale des besoins des apprenants. [...] Certes, le concepteur doit la prendre en compte, mais l'absence de contact direct ou indirect avec les apprenants rend sa tâche plus difficile bien qu'il doive formuler des hypothèses sur les besoins langagiers et les situations cibles. Sans ce contact important, l'enseignant ne peut ni confirmer ni infirmer ses hypothèses avant le début de la formation, ce qui l'oblige à modifier souvent le contenu au bout de quelques cours. C'est pour cela que l'on recommande à tout concepteur de cours de FOS de prendre contact directement (entretiens, discussion, etc.) ou indirectement (sondages, grilles d'analyse, etc.) avec les apprenants avant la formation. (QOTB, 2008, p. 84)

3.3 - Collecte des données

Partant des besoins des étudiants, nous nous sommes mis à collecter des documents authentiques, surtout sur internet: documents administratifs, lettres de motivation, CVs, enregistrements de cours magistraux. Nous avons même contacté les élèves inscrits, qui ont fourni aux professeurs des textes de leurs domaines d'étude en langue française.

3.4 - Analyse des données

Après avoir collecté les données et identifié les situations de communication, nous avons passé à la sélection du matériel, en les transformant en matériel pédagogique utilisable en salle de classe, puisqu'il s'agissait d'un cours présentiel. Nous n'avons pas créé de vidéos. En raison du temps très limité que nous avons eu entre la préparation du cours et sa mise en place, nous ne nous sommes servis que de quelques enregistrements audio et de transcriptions de quelques extraits des interviews.

3.5 - Élaboration didactique

A partir du matériel sélectionné, nous avons élaboré les activités, les exercices, comprenant

les quatre compétences: compréhension écrite, compréhension orale, expression écrite et expression orale. A ce titre, il faut observer ce que dit Richer (2008, 22-3):

Le français sur objectifs spécifiques n'a pas développé de méthodologie spécifique: il s'est moulé dans les divers courants méthodologiques qui ont parcouru la didactique du F.L.E. Actuellement, il s'inscrit pleinement dans la méthodologie (post)communicative telle que la profile le *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

4. L'Analyse de Notre Expérience

Le but de cet article est surtout de réfléchir sur une expérience très particulière que nous avons vécue à l'UFRJ: le projet-pilote d'un cours de FOU. Nous avons eu beau réfléchir sur les trois expériences mises en place, nous n'avons pas encore trouvé la réponse de ce qui a été apparemment un échec. On dit "apparemment" pour des raisons bien nettes: malgré tous les efforts de divulgation auprès des diverses unités de l'UFRJ, nous n'avons jamais atteint un grand nombre d'étudiants. Il est possible d'ailleurs d'observer une diminution du nombre d'élèves d'un semestre à l'autre: de 9 à 8 et ensuite à 5 inscrits. Notre prochaine tentative, en janvier 2014, ne compte que sur quatre étudiants inscrits. Les programmes d'échange continuent, les besoins persistent et les étudiants ne cherchent pas le cours de FOU tel que l'on imaginait.

Les questionnaires d'analyse du cours que nous avons distribués aux élèves à la fin de chaque semestre montre clairement le niveau de satisfaction du groupe. Quelques élèves ont mentionné l'importance de la réalisation de ces cours, mettant en relief l'initiative de l'UFRJ d'offrir ce type de formation. Selon un étudiant du groupe de juillet 2012:

Ce cours est un différentiel pour l'élève de l'UFRJ qui a le but de se candidater à un programme d'interchange, une fois qu'il travaille la partie structurale de la langue, comporte les quatre compétences, discute des thèmes actuels et enseigne des aspects culturels et académiques des pays francophones.

La plupart des élèves se plaignent du fait que le cours ne les prépare pas pour un examen d'attestation du niveau de langue. Nous constatons alors que les élèves se plaignent d'un aspect qui ne leur a pas été promis. Cette donnée est, cependant, révélatrice d'un besoin indiscutable: la préparation pour ce type d'examen.

Le défi de mettre en place un cours de ce genre est énorme: on ne trouve pas facilement des professeurs ayant une formation en FOU, ce qui demande tout d'abord un temps disponible pour les former. La réalité spécifique de ce cours, qui transforme le professeur en constructeur du matériel, rend encore plus difficile le recrutement des professeurs qui ne sont pas habitués à ce type de tâche.

La mobilité étudiante devient de plus en plus dynamique et le FOU s'impose comme un concept significatif dans cette nouvelle réalité. L'UFRJ a essayé de le mettre en place et les données sont là. Les expériences nous poussent à trouver des solutions pour améliorer les cours et pour essayer de répondre aux besoins des étudiants de la meilleure façon possible.

Références Bibliographiques

DUCROCQ, H. *De la compréhension du discours universitaire à la prise de notes des étudiants Erasmus*. Mémoire de Master 2. Université d'Artois, 2009.

MANGIANTE, J.-M.; PARPETTE, C.. *Le français sur objectif spécifique*. Paris: Hachette-FLE, 2004.

MANGIANTE, J.-M.; PARPETTE, C.. *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble: PUG, 2011.

QOTB, H. Un site pour l'enseignement du français sur objectifs spécifiques: Le FOS.COM. In: *Synergies Chine* n° 3, 2008, pp. 81-94. Disponible sur: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine3/qotb.pdf>. Accédé le 13 décembre 2013.

RICHER, J.-J.. Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.): une didactique spécialisée ? In: *Synergies Chine* n° 3, 2008, pp. 15-30. Disponible sur: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine3/richer.pdf>. Accédé le 13 décembre 2013.

LES SÉQUENCES DIDACTIQUES ET LA FORMATION DE SUJETS CAPABLES D'INTERAGIR DANS LA SOCIÉTÉ PAR LES TEXTES ORAUX ET ÉCRITS

José Barreto Romariz dos SANTOS-JUNIOR

Graduando em Letras-Francês / Universidade Federal do Amapá – UNIFAP
barreto_romariz@hotmail.com

Aldenice de Andrade COUTO

Professora de FLE / Universidade Federal do Amapá – UNIFAP
nicecouto@unifap.br

Résumé :

Cet article a comme objectif de réfléchir sur quelques perspectives théoriques qui peuvent aider les enseignants de Français Langue Étrangère (FLE) à former des sujets capables d'interagir dans la société tout en utilisant le langage écrit et oral. Cet article vise aussi présenter une expérience vécue à l'Université Fédérale de l'Amapá (UNIFAP) auprès du programme Pró-Étudiante Idiomas.

Mots-clés: Interactionisme socio-discursif ; Séquences Didactiques ; FLE

Introduction

Ce travail propose une discussion sur l'Interactionisme Socio-Discursif (ISD), proposé par Bronckart (1997), les Séquences Didactique (SD), proposées par Dolz, Noverraz et Schneuwly (2004). On verra comment ces approches peuvent aider la formation de sujets capables d'utiliser la langue française, étant que langue étrangère, à travers les textes écrits et oraux.

Il s'agit de rechercher de nouvelles propositions pédagogiques pour les classes de FLE, des propositions comprenant « les capacités humaines qui sont des constructions sociales » (SCHNEUWLY, 2008, p. 25). Ainsi, cette étude a comme objectif d'offrir de nouvelles discussions qui contribueront pour un enseignement-apprentissage du FLE plus efficace et qui se préoccupe vraiment à la formation des apprenants.

L'interactionisme socio-discursif: quelles sont les contributions pour la classe de FLE ?

Quand on parle de l'enseignement-apprentissage, il faut connaître trois caractéristiques importantes de ce processus. La première s'agit de la compréhension, par l'enseignant, cela veut dire que le processus d'apprentissage est toujours lié aux réelles nécessités des apprenants. L'enseignant ne peut jamais oublier que son travail doit toujours être organisé sur ces nécessités, puisque

« l'acteur le plus important du processus d'apprentissage n'est pas l'enseignant mais l'enseigné, et c'est sur lui, sur ses besoins, sur ses aspirations, ses motivations, en un mot sur sa personnalité, que se fondent le cours et l'attitude de l'enseignant » (ROBERT et all. 2011, p. 12),

La deuxième caractéristique concerne à la compréhension que « le rapport entre l'individu et la réalité est toujours socialement médiatisé » (SCHNEUWLY, 2008, p. 14). Autrement dit, le discours se réalise par les genres textuels, et c'est pour eux médiatisé, c'est pour cette raison que l'auteur cité ci-dessus recommande que le cours doit être toujours organisé autour de quelques genres textuels, car les apprenants utiliseront la langue à travers ces genres, toujours dans des situations réelles de communication. La troisième caractéristique s'agit « des activités, médiatisées par les outils [genres textuels], et sont donc formées socialement, elles ont une origine sociale » (SCHNEUWLY, 2008, p. 16).

L'ISD est une approche fondamentale pour la classe de FLE, car, d'après Bronckart (1997, 30), l'ISD rejette « les postulats épistémologiques et les contraintes méthodologiques du positivisme qui l'a fondée, pour saisir les actions humaines dans leurs dimensions sociales et discursives constitutives ». L'ISD est une approche qui rejette les perspectives positivistes parce que pour cette approche le sujet recherché doit être vu comme l'acteur du processus de recherche.

Comme cette recherche a l'objectif de découvrir de nouvelles stratégies/méthodologies d'enseignement-apprentissage pour les classes de FLE, l'ISD devient l'une des principales approches qui soutient ce travail parce qu'il permet de comprendre l'apprenant comme le principal acteur du processus d'enseignement-apprentissage.

Selon Bronckart (1997, p. 34), par le biais de l'ISD on peut comprendre que « le langage est donc une caractéristique de l'activité sociale humaine dont la fonction majeure est d'ordre communicatif ou pragmatique ». Pour cet auteur, le langage peut se concrétiser seulement dans l'activité sociale, c'est-à-dire que pour qu'une personne puisse interagir à travers le langage, elle a besoin d'interagir

avec d'autres personnes et avec son entourage. Ainsi, l'ISD se préoccupe d'analyser l'importance des interventions sociales dans les classes de langue.

C'est à cause de cette importance qu'on utilise les genres textuels pour didactiser la langue. Pour Schneuwly (1997, p. 29) « c'est au travers les genres que les pratiques langagières s'incarnent dans les activités des apprenants », comme remarque l'auteur cité ci-dessus, c'est, toujours, au travers les genres que les apprenants s'approprient des savoir-faire nécessaires pour agir dans la société. Bronckart (1997, p. 27) explique « que ce sont les interventions délibérées de l'entourage humain qui rendent possible et structurent cette appropriation, ce qui lui a permis de formuler une conception originale des relations entre apprentissage et développement ». Schneuwly, en analysant les écrits de Vygotski, comprend que

de toute évidence, le rapport entre enseignement, éducation, apprentissage et imitation d'une part et développement d'autre part, n'est pas encore posé en accord avec les principes mêmes affirmés par Vygotski, à savoir avec ceux d'un rapport dialectique entre intérieur et extérieur, ceux d'une contradiction entre éléments externes et capacités internes. (2008, p. 36)

À cet égard, le processus d'enseignement-apprentissage doit être soutenu par la conception de que l'acquisition de savoirs s'incarne dans le rapport entre les connaissances hors le sujet, les contenus sélectionnés par l'enseignant et les connaissances internes qui sont les expériences de vie de chaque sujet. Donc, l'ISD se préoccupe d'analyser le rapport existant entre les connaissances externes chez les sujets et les connaissances qu'ils apportent.

L'ISD et les Séquences Didactiques : peuvent-ils former des apprenants pour la vie en société ?

Pour Schneuwly et Dolz (2004) une SD est un ensemble systématique d'activités organisées autour d'un genre textuel oral ou écrit. Les SD ont comme caractéristique le travail auprès de trois compétences : savoir lire, savoir produire des textes (oraux et écrits) et savoir comprendre des énoncés, ainsi, un travail qui contemple les SD amène les apprenants à bien maîtriser la langue.

Pour Cuq et Gruca (2002, p. 108),

l'appropriation par l'apprenant de savoirs et surtout de savoir-faire linguistique, ou plus exactement, d'habiletés à coproduire de la parole en français, est l'objectif à atteindre lors de la mise en place d'une relation didactique d'enseignement et d'apprentissages en FLE.

Pour ces auteurs, l'appropriation de savoirs-faire linguistico-discursif est le principal but du processus d'enseignement-apprentissage, car comme l'apprenant est en train d'apprendre une langue étrangère, il a besoin de bien maîtriser non seulement la grammaire de la langue, mais les aspects socio-discursifs, comme par exemple, le contexte de production d'un texte : les interlocuteurs, la structure, l'objectif de la production, les supports du texte, les sphères de circulation etc.

Selon Cuq et Gruca (2002, p. 38), « l'enseignement est une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant », en d'autres mots, l'enseignement-apprentissage de FLE est une médiation entre les genres (qui sont les objets d'apprentissage) et l'apprenant. Schneuwly (2008, p. 18) remarque que « langage et activités pratiques forment un tout », pour lui quand l'apprentissage est médiatisé par les genres textuels, les activités théoriques (la grammaire, par exemple) et les activités pratiques (la lecture, la production et l'analyse des discours, par exemple) forment un tout, autrement dit, l'apprenant ne va jamais apprendre une langue hors le contexte socio-historique.

Ainsi, quand on utilise les SD pour didactiser la langue, on peut construire un ensemble d'activités qui amèneront l'enseignant à atteindre ses objectifs. L'un de ses objectifs est justement celui de former ses apprenants en tant que sujets capables d'interagir à travers les textes oraux et écrits dans la société où il vivent. Pour Bakhtine (1979/53), la langue arrive au sujet à travers les genres textuels, sans eux la langue ne se concrétise jamais. De cette façon, c'est tellement important que l'enseignant se préoccupe d'atteindre l'objectif ci-dessus.

À cet égard, Schneuwly affirme que (1997, p. 29),

toute action langagière implique par ailleurs diverses capacités de la part du sujet : s'adapter aux caractéristiques du contexte et du référent (capacités d'action), mobiliser des modèles discursifs (capacités discursives) et maîtriser les opérations psycholinguistiques et les unités linguistiques (capacités linguistico-discursives).

Lorsque l'enseignant voit ce but, il pourra laisser de côté les conceptions traditionnelles d'enseignement de langues et utiliser les perspectives théoriques et méthodologiques plus pragmatiques. Pour Cuq et Gruca (2002, p. 235), quand l'enseignant est soutenu par les perspectives traditionnelles, il comprend que

l'enseignement formel de la grammaire couvre l'ensemble des débuts de l'acquisition et se réalise dans une approche mentaliste qui calque des catégories de la langue sur celles de la pensée. La progression est donc souvent arbitraire puisqu'elle repose sur les parties du discours : l'article, le nom, l'adjectif, le verbe, les compléments du verbe, les adverbes, etc. Chaque leçon est organisée autour d'un point grammatical : l'exposé de la leçon et l'explication progressive des règles sont suivis d'une batterie d'exercices d'application qui privilégient les exercices de versions ou de thèmes.

Dans cette conception d'enseignement-apprentissage de langue étrangère, la grammaire occupe la première place et les aspects discursifs n'existent pas. Quand l'enseignant utilise cette conception, il enseigne seulement de petites parties du discours, donc la partie plus importante, qui est celle de savoir utiliser la langue à travers les genres textuels, l'apprenant ne va jamais apprendre, car les capacités acquises ne lui permettent pas de les utiliser dans de situations réelles de communication.

Boiron (2003, p. 34) affirme que « la classe est un lieu d'acquisition partielle de compétences et de savoirs qui prépare partiellement l'individu à son insertion sociale », ainsi il faut que le cours et le programme soient en accord avec les nécessités communicatives des apprenants.

Pour Bronckart (1997, p. 31), quand on voit l'acquisition de compétences et de savoirs d'une façon plus pragmatique et actionnelle, on peut comprendre « que la coopération des individus dans l'activité est au contraire régulée et médiatisée par de véritables interactions verbales et l'activité se caractérise par cette dimension ». C'est-à-dire que

la relation enseignant/apprenant reste la clef de voûte de l'édifice pédagogique dans tout enseignement en face-à-face. Elle joue un rôle fondamental dans la motivation à apprendre. Elle doit être fondée sur une volonté de responsabilisation de l'apprenant tout autant que de transmission de savoir. Le contrat entre élèves et enseignant consiste à s'engager mutuellement à atteindre les objectifs fixés par les institutions ou par les apprenants eux-mêmes à la fin de la période de travail donnée.

Ainsi, quand on utilise les SD, et elles sont soutenues par l'ISD, on peut promouvoir un travail qui se préoccupe de la formation de sujets qui savent utiliser la langue à travers les genres textuels, oraux et écrits dans la société.

La recherche appliquée à l'Unifap

Pour réaliser ce travail on s'est appuyé sur la linguistique appliquée (Cf. MOITA-LOPES, 2006) et la recherche action (Cf. ANDRÉ, 2005). D'après Moita-Lopes (2006), la linguistique appliquée (LA) se préoccupe de résoudre les problèmes concernant à l'utilisation de la langue, soit dans la modalité orale ou écrite, et comme l'objectif de cette recherche est justement celui d'analyser de nouvelles stratégies/méthodologies pour l'enseignement-apprentissage de FLE, c'est pour cette raison que la LA a été incluse dans le cadre théorique de ce travail.

L'utilisation de la recherche action se caractérise pour la nécessité de rester longtemps sur le terrain. Pour André (2005), la recherche action se divise en trois étapes : diagnostique, collecte de données et réflexion approfondie sur les problèmes et sur le public qui sera l'objet de la recherche; action, planification, mise en œuvre; nouvelle collection de données à évaluer; répétition du cycle des activités et d'analyse des résultats. Cette recherche est encore en cours et elle est appliquée dans un programme de l'université, de l'Université Fédérale de l'Amapá, intitulé *Projet Pró-Estudante Idiomas*. Ce projet offre des cours de langues étrangères telles que le français, l'anglais, l'espagnol et l'italien aux étudiants de cette institution.

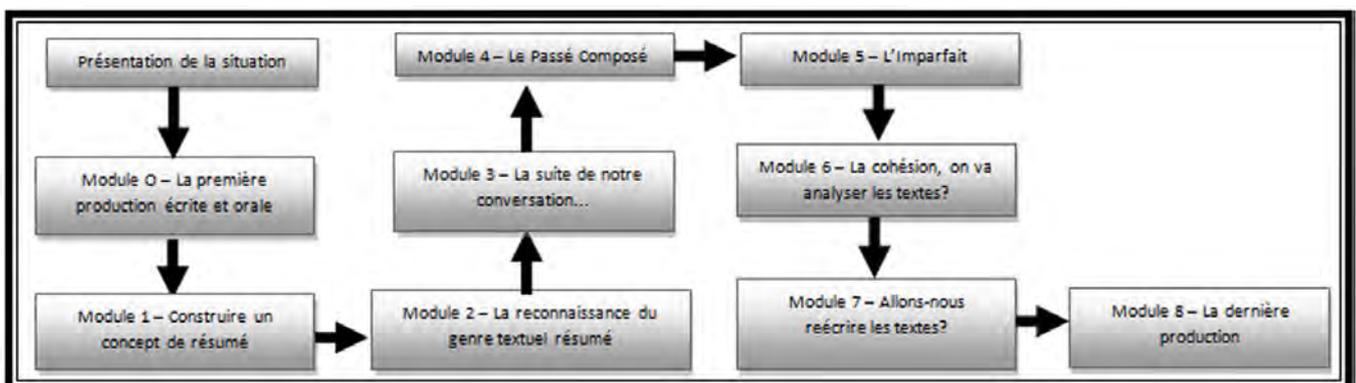
Le public visé

Les sujets de la recherche sont des étudiants de l'université ayant 18 et 20 ans provenant de différents cours de la *graduação* de l'UNIFAP, tels que Géographie, Sciences Sociales, Mathématiques, Médecine et Lettres.

Pour participer à ce projet il faut que l'apprenant soit au deuxième semestre du cours. Ils s'inscrivent au projet et sont sélectionnés selon l'analyse d'un formulaire rempli par le candidat. Le cours de langue étrangère a la durée de quatre semestres. Chaque semestre a 60 heures de cours. Il faut dire que la recherche a commencé à être appliquée auprès des étudiants du quatrième semestre, cela veut dire, des apprenants qui avaient déjà plus de 200 heures de cours de FLE.

Les contributions de l'ISD et des SD pour le *Pró-Estudante* l'Unifap

Pour appliquer la recherche on a utilisé comme stratégie d'enseignement-apprentissage une SD qui travaille autour du genre textuel résumé. La SD a été organisée en huit modules, comme on peut voir ci-dessous :



Comme l'objectif de ce travail est de former des sujets capables d'interagir avec la société à travers la langue, on a eu le souci de faire le diagnostic du profil des sujets recherchés. Pour faire ce diagnostic, on a proposé une activité de lecture et de compréhension d'un texte du genre conte. Le résultat de cette activité a constaté que les apprenants avaient des connaissances de ce que c'était un genre textuel, mais on a pu percevoir qu'ils avaient beaucoup de difficultés de s'exprimer en français. Après cette activité, on a proposé aux apprenants de lire quelques livres. Ces livres seraient résumés par les apprenants. Dans cette étape, on a proposé des activités de lecture et de compréhension écrite et des activités d'expression orale. Pendant l'application de ces activités on a constaté que les apprenants avaient des difficultés d'employer les verbes au présent de l'indicatif, mais ils savaient bien utiliser les verbes au passé composé et à l'imparfait.

Après le diagnostic, on a commencé à appliquer la SD. On a présenté la situation, c'est-à-dire les objectifs et les capacités qui seraient travaillés dans le développement de la SD. Ensuite, on a commencé à travailler avec le module 0 (zéro), dans ce module les apprenants devaient produire un résumé des livres qu'ils avaient déjà lu avant l'application de la SD. Après la production, on a travaillé avec le module 1 et 2 et dans ces modules il y avait des activités de lecture et de compréhension de textes. Dans ces activités, les apprenants ont présenté plus de compétences en lecture et en compréhension de textes.

Comme on est en train d'appliquer la SD, on n'a pas beaucoup de données en ce moment-là. Mais, dans le développement de la recherche on a perçu que les apprenants commençaient à s'exprimer avec un peu plus de compétence langagière et ils commençaient à lire et à comprendre un texte avec un peu plus d'efficacité. Schneuwly (1997, p. 30), remarque que

dans sa mission d'apprendre aux élèves à écrire, à lire et à parler, l'école a toujours forcément travaillé sur des genres puisque toute forme de communication, donc aussi celle qui est centrée sur l'apprentissage, se cristallise dans des formes langagières spécifiques. La particularité de la situation scolaire réside dans le fait suivant qui complexifie fortement la réalité : il y a un dédoublement qui s'opère, où le genre n'est plus seulement outil de la communication, mais en même temps objet de l'enseignement/apprentissage. L'élève se trouve nécessairement dans un espace du comment si, où le genre fonde une pratique langagière qui est nécessairement en partie fictive puisqu'elle est instaurée à des fins d'apprentissage.

Ainsi, pour Schneuwly, quand les genres textuels sont utilisés comme objet d'enseignement-apprentissage, l'apprenant au-delà d'apprendre la structure de la langue, il apprend à utiliser la langue à travers les outils de communication. Malgré la non conclusion de la recherche, on a pu percevoir que les SD sont des outils très efficaces pour la formation de sujets capables d'utiliser le français en tant que langue étrangère, justement pour l'utilisation des genres textuels comme objet d'enseignement-apprentissage.

Quelques conclusions

À partir du cadre théorique proposé dans ce travail, les professeurs de FLE pourront comprendre que le processus d'enseignement-apprentissage est un processus qui implique la conception de la langue et celle-ci doit être enseignée à travers les vrais besoins des apprenants. Elle doit être enseignée de façon contextualisée et dans de réelles situations de communication. En partant de cette conception, le professeur pourra s'éloigner de la conception traditionnelle de l'enseignement-apprentissage de langue étrangère.

Comme rappellent Dolz, Noverraz et Schneuwly (2004), quand le professeur utilise les genres

et les SD pour didactiser la langue, il a la liberté d'organiser son cours, d'approcher l'enseignement de la réalité des apprenants. Boiron (2003, p. 34) souligne que dans la classe « c'est le moment de faire des fautes, de tâtonner, de prendre des risques. Les modes d'évaluation [...] doivent servir à vérifier que les objectifs d'apprentissage fixés ont été atteints et non à piéger l'élève ». Ainsi, quand on utilise les SD pour didactiser la langue, les mécanismes d'évaluation change, l'apprentissage change, car le principal but c'est d'amener l'apprenant à savoir se communiquer en langue étrangère, dans ce cas là, le français.

Références Bibliographiques

ANDRÉ, M. Etnografia da Prática Escolar. São Paulo : Papyrus, 2005.

BOIRON, M. Motiver à apprendre, apprendre à motiver. In : Français dans le monde. N° 330, nov-déc. 2003, p.

BRONCKART, J. P. Activité langagière, texte et discours e discursos: pour un interacionisme socio-discursif. Delachaux et Niestlé, Paris, 1997.

CUG, Jean- Pierre ; GRUCA, Isabelle. Cours de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde. Grenoble,PUG,2002.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MOITA-LOPES, L. P. (org.) Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo : Parábola, 2006.

ROBERT, Jean- Pierre ; ROSEN, Évelyne ; REINHARDT. Faire Classe em FLE :Une approche actionnelle et pragmatique. Paris, Hachette,2011.

SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignement IN : Repères, n° 17, 1997, p. 27-40

SCHNEUWLY, B. Vigotsky, l'école et l'écriture. Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, n° 118, 2008.

L'HUMOUR EN FLE : D'UNE CULTURE PARTAGÉE AUX ENJEUX DE L'ALTÉRITÉ

Sandra Falcão da SILVA

Doctorante boursière du CNPq au Département de Langues Modernes de l'Université de São Paulo (FFLCH) sous la direction de la Professeur Cristina Casadei Pietraróia.

Université de São Paulo (FFLCH/USP) | sandra.falcao@usp.br

Résumé :

Notre étude cherche à mettre en évidence certains mécanismes discursifs de l'humour et à faire voir comment la compréhension en lecture de textes humoristiques peut non seulement éveiller chez l'apprenant, ainsi que chez l'enseignant de FLE, une meilleure conscience des enjeux de l'altérité, comme aussi une aptitude à l'intercompréhension culturelle. Pour cela, nous proposons un travail de réflexion à partir de genres humoristiques qui puisse favoriser, de manière originale, la prise de connaissance d'une culture partagée, ainsi que le développement du savoir être de l'apprenant qui relève, comme l'explique Zarate (2001), du savoir : repérer des effets ethnocentriques ; identifier des stéréotypes culturels ; reconnaître des situations de valorisation ou de dévalorisation culturelle ; relativiser son point de vue et son propre système de valeurs dans une situation donnée.

Mots-clés: humour ; lecture ; FLE

1. Pourquoi l'humour en FLE?

Notre recherche, dont le thème est l'humour en contexte d'enseignement-apprentissage du FLE, a pour but de proposer, à partir de dessins de presse, la mise en place d'un savoir faire didactique qui mettrait en évidence une pratique discursive de la langue, approche souvent peu explorée dans les méthodes utilisées, comme le constate Bérard dans un article du *FJLM* (2002). En général, par peur de l'incontrôlable, l'humour médiatique est souvent banni de la classe de langue et, de ce fait, nombreux sont les aspects sociaux et culturels liés à cet acte langagier qui finissent par échapper aux étudiants de FLE (aussi bien qu'aux enseignants) en milieu hétéroglotte, pouvant gérer des situations de méconnaissance en contexte culturel français – ou francophone.

Mais, si, d'un côté, l'humour manque, d'un autre côté, il se limite souvent aux activités métalinguistiques comme celles du jeu de mots, des calembours, des mots-valises, des comptines, des rébus ou des charades. Tout en reconnaissant la pertinence de ces genres dans un contexte d'enseignement-apprentissage du FLE, l'approche didactique de l'humour ne devrait pas se limiter, à notre avis, à des textes ludiques littéraires ou à des subtilités langagières. Si, dans les langues, les procédés linguistiques sont souvent les mêmes, on ne rit pas des mêmes choses, les tabous changent d'une culture à l'autre et l'humour taquin « à la française » est parfois difficile à comprendre pour l'étranger, gérant des quiproquos ou des moments d'incompréhension entre natifs et non-natifs qui pourraient être évités.

De ce fait, notre étude cherche à introduire un tout autre humour dans la classe de FLE, celui à fonction sociale. Notre proposition de travail a pour objectif d'introduire des textes médiatiques humoristiques dans la classe de FLE dès le début de l'apprentissage, non seulement pour son côté ludique, mais surtout pour sa richesse discursive, car, dans un contexte d'apprentissage d'une langue, quelle soit maternelle ou étrangère, l'humour permet aux apprenants de prendre plus clairement conscience de la dimension complexe des langues et de découvrir, en se l'appropriant, un autre monde de significations qui nous différencient ou même parfois nous rapprochent d'autres cultures.

2. Une didactique du discours humoristique

Parler d'humour en didactique des langues étrangères n'est pas une simple affaire. Certains penseront que l'humour ne s'explique pas, qu'analyser l'acte énonciatif humoristique serait « tuer » l'humour, puisqu'il ne fait plus rire, ou que l'humour serait réservé aux natifs ou aux étudiants possédant déjà une parfaite maîtrise de la langue cible. Cependant, les apprenants sont susceptibles de rencontrer de l'humour partout. Il est aujourd'hui plus que jamais omniprésent dans les médias français, il fait partie des conversations entre amis, des relations familiales, affectives et professionnelles. Le rire « est naturellement collectif, il concerne la manière dont on est ensemble, notre façon de 'faire corp' et donc d'être ou non en communauté » (MONGIN, 2007, p. 23).

L'humour est donc, pour reprendre l'expression de Louis Porcher (2002), un « universel singulier » qui produit les mêmes effets partout mais selon des modalités particulières, ce qui en fait sa richesse et sa complexité. En bref, c'est tout un monde de représentations qui s'ouvre à celui qui se tache de le comprendre et, pour mieux le travailler, une didactique du discours semble s'imposer, car, ne l'oublions pas, le passage de la statique du texte à la dynamique du discours constitue une des consignes essentielles de l'approche actionnelle du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (Conseil de l'Europe, 2001). Aucun texte n'est susceptible d'être pleinement compris hors

contexte et l'acte énonciatif humoristique est, par excellence, un acte qu'on ne peut comprendre sans s'interroger sur l'origine et la visée du genre dans lequel il est produit, c'est-à-dire : le contexte de production, qui parle à qui, pourquoi, sur qui, où, quand et comment.

Nous chercherons, dans notre recherche, à mettre en oeuvre cette pratique didactique discursive en classe de FLE qui puisse, dans un contexte brésilien, sensibiliser l'apprenant, aussi bien que l'enseignant, à la complexité et à la spécificité de l'humour français, ou francophone, non seulement dans sa dimension linguistique, mais surtout dans ses dimensions culturelles et sociales étant donné que comprendre l'humour de l'Autre suppose prendre en compte une compétence référentielle au-delà de la langue, qui met en oeuvre un double appartenance, celle du monde de l'apprenant et celle du monde cible de son apprentissage.

3. Les enjeux de l'acte humoristique

Dans le discours, l'acte humoristique résulte d'un jeu mis en place entre les partenaires de la situation de communication et du contexte d'énonciation. Tout comme le définit Charaudeau :

L'acte humoristique comme acte d'énonciation met en scène trois protagonistes : le locuteur, le destinataire et la cible. (...) C'est à travers de la cible que l'acte humoristique met en cause des visions normées du monde en procédant à des dédoublements, des disjonctions, des discordances, des dissociations dans l'ordre des choses. (CHARAUDEAU, 2006, p. 22)

L'humour s'avère être un terrain fertile et les enjeux sont donc multiples. Dans un contexte d'enseignement d'une langue étrangère, sa compréhension exige une participation active du lecteur puisqu'il y découvrira : la synonymie de certains mots, du jargon, de l'argot, des expressions idiomatiques, des expressions propres de l'oralité, mais aussi et surtout des intertextes, des personnages emblématiques, des conflits, des contradictions et certains stéréotypes de la culture cible. Autant d'aspects sociaux et culturels qui donnent sens à une société et qui nous rapprochent les uns des autres puisque toute société a ses stéréotypes, ses préjugés et, donc, des valeurs en commun et une certaine manière de voir le monde. Nous avons déjà pu observer, dans nos pratiques de classe, que cette prise de conscience aide parfois à relativiser les clichés que les apprenants ont eux-mêmes sur leur propre culture, ainsi que sur la culture française ou francophone en général.

Pour ce fait, dans une perspective interculturelle, initier les apprenants à l'humour c'est faire le choix d'introduire d'autres éléments culturels souvent timidement exploités dans les méthodes généraliste de FLE. Cependant, priver les apprenants de ce côté pittoresque de la culture serait la « pasteuriser » ou l'idéaliser au risque de limiter son enseignement à des éléments assez évidents ou facilement accessibles en autonomie. À ce titre, Galisson constate qu'il est :

[...] plus que nécessaire aujourd'hui d'approfondir et de diversifier les modes d'accès aux cultures en général et principalement à la culture partagée, c'est-à-dire celle qui est commune au plus grand nombre [...] la mobilisation de l'humour participe d'un effort collectif qui vise à développer une conduite indispensable à l'intelligence et à la maîtrise progressive des cultures expérientielles, la plupart du temps acquises et vécues sans être conscientisées, donc sans véritable profit cognitif. (GALISSION, 2002, p. 122)

Ainsi, selon Guyon (2002, p. 71), « devant la réalisation humoriste, il faut comprendre qu'il y a construction, jeu, allusion, implication, signification ». Nous proposons d'y réfléchir, dans notre étude, à partir du dessin de presse.

4. Mise en pratique

A partir du cadre méthodologique de l'analyse du discours humoristique (CHARAUDEAU, 2006) et du cadre théorique de l'approche didactique par les genres textuels en contexte d'enseignement-apprentissage des langues (BRONCKART, 2009), nous proposons le développement d'activités de compréhension en lecture du dessin de presse permettant la création d'un espace de réflexion sur l'humour de l'Autre, ainsi que sur les enjeux des relations (inter)culturelles visant la mise en action d'un « humanisme du divers », pour reprendre l'expression de Pretceille (1999).

Dans notre communication, nous avons eu l'occasion de présenter notre modèle pré-pédagogique, toujours en construction, à partir duquel les enseignants peuvent concevoir des idées d'approche pour la classe de FLE. L'analyse des catégories proposées dans cette grille, ainsi que le repérage des éléments sur lesquels repose l'acte humoristique aident à découvrir des pistes de travail adaptées à chaque niveau. Tous les aspects ne doivent pas forcément être explorés, l'enseignant devant choisir celui qui lui semble le plus pertinent et adapté à son groupe/classe.

Contextualisation du document humoristique	
Quelle est la source du document ?	
Quel est le genre du document ?	
Est-ce un document sonore ? Visuel ? Couleur ? Noir et blanc ?	
Y a-t-il des images fixes ou en mouvement? Identifiez- vous des effets de contraste ou de parallélisme dans les images ?	
Y a-t-il du texte ? Un titre ? Des sous-titres ?	
Quelle est l'intentionnalité du genre ?	<ul style="list-style-type: none"> • Amuser (détendre) [qui ou quoi ?] • Critiquer (corriger) • Ridiculiser (ofenser) • Dénoncer (changer) • Questionner (problématiser)
Analyse des composantes interactionnelles	
Quel est le locuteur ? (Celui qui produit l'acte humoristique)	
S'interroger sur la légitimité du locuteur. Est-ce une personnalité connue et/ou célèbre ?	
Le locuteur met-il en scène un personnage-énonciateur ? Si oui, qui ? Lequel ?	
Quel est le destinataire ? (Celui qui rit, complice de l'acte humoristique)	
Identifiez-vous un interlocuteur personnage dans le document ? Si oui, qui ?	
Quel est la cible (victime)? De qui ou de quoi rit-on ?	

Analyse des composantes sociodiscursives	
Dans quel domaine se passe l'action ?	Privé <input type="checkbox"/> Publique <input type="checkbox"/> Politique <input type="checkbox"/> Religieux <input type="checkbox"/> Professionnel <input type="checkbox"/> Éducation <input type="checkbox"/> Autre : _____
Quand se passe l'action? S'agit-il d'un moment historique connu?	
Où se passent l'action? S'agit-il d'un lieu social ou culturel connu ?	
Identifiez-vous une référence à un autre texte connu (musique, littérature, cinéma etc.)	
Quel est le thème majeur du document ? S'agit-il d'un thème pouvant être considéré comme tabu (ou non-tabu) en fonction des cultures?	
Quels en sont les thèmes secondaires ? Listez les thèmes qui apparaissent dans le texte. Sont-ils polémiques ?	
Dans l'acte humoristique, sur quoi l'accent est-il mis ? S'agit-il d'un rire avec le corps ? Un rire avec les mots ? Les deux ?	Le physique <input type="checkbox"/> Le genre <input type="checkbox"/> Le sexe <input type="checkbox"/> L'habit <input type="checkbox"/> Le caractère <input type="checkbox"/> La nationalité <input type="checkbox"/> L'identité de groupe <input type="checkbox"/> Les rites culturels <input type="checkbox"/> La profession <input type="checkbox"/> Les croyances <input type="checkbox"/> Le registre de langue <input type="checkbox"/> L'accent <input type="checkbox"/> Les jeux de mots (lapsus, calembours) <input type="checkbox"/> L'intonation <input type="checkbox"/> Les jurons <input type="checkbox"/> L'expression corporelle <input type="checkbox"/> L'esprit (fou, loufoque) <input type="checkbox"/> Les gestes <input type="checkbox"/> Les mimiques <input type="checkbox"/>
Identifiez-vous des expressions idiomatiques, des expressions populaires, des proverbes connus?	
Quel(s) registre(s) de langue identifiez-vous ?	<ul style="list-style-type: none"> • Soutenu • Standard • Familier • Vulgaire
Analyse des composantes linguistiques	
Quelle(s) séquence(s) textuelle(s) identifiez-vous ? (narrative, descriptive, explicative, argumentative, dialogale)	

En guise de conclusion

Dans une perspective d'enseignement-apprentissage du FLE, la complexité du dessin de presse, tout aussi apprécié et présent dans les médias français comme brésiliens, ouvre des possibilités d'itinéraires pédagogiques en plusieurs étapes qui peuvent être enrichissants puisque souvent, pour ne pas dire presque toujours, ancrés dans le réel et dans l'actualité de la société qui les véhicule.

À travers les documents humoristiques véhiculés dans les médias français, les apprenants appréhendent la fonction de l'humour à la française, les thèmes, les contenus, les tabous (ou non-tabous), les intertextes, les contradictions, les stéréotypes et les effets produits sur la cible sur laquelle repose le trait humoristique. Ce sont bien là des éléments du discours qui donnent sens aux particularités de cette culture qu'il leur faut comprendre.

Dans ce sens, nous souhaitons que cette initiation à l'humour puisse sensibiliser l'apprenant, et même parfois l'enseignant, au « savoir-être » dans un contexte d'apprentissage d'une autre culture. Selon la définition du CECR (2000 : 17), les « savoir-être » sont « des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale ». Ces attributs dépendent, certes, de l'individualité de l'apprenant, mais aussi des contextes culturels (d'origine et de la langue cible) dont il lui faut prendre conscience.

En d'autres termes, comprendre l'humour de l'Autre c'est en quelque sorte se comprendre soi-même en tant qu'acteur social. Une approche originale de l'interculturel qui, nous espérons, puisse susciter la curiosité des enseignants, ainsi que l'intérêt d'autres chercheurs.

Références bibliographiques

BÉRARD, E. « Quand l'enseignant est conduit à changer de rôle ». In : *FDLM* n° 369, p. 23, mai/juin 2010, CLE International.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos por um interacionismo sociodiscursivo*. 2.ed. São Paul: EDUC, 2009.

CHARAUDEAU, P. « Des catégories pour l'humour? ». In: *Question de Communication*, Nancy, n° 10, 2006, p. 19-41, Presses Universitaires de Nancy.

CORMANSKI, A. ; ROBERT J-M. « Introduction ». In : *FDLM Humour et enseignement des langues*. Recherche et application. Juillet, 2002. CLE International.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre Commun de Référence pour les langue : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2000.

GALISSON, R. « L'humour au service des valeurs: défi salutaire, ou risque inutile? » In : *FDLM Humour et enseignement des langues*. Recherche et application. p.p. 123-139, Juillet, 2002, CLE International.

GUYON, A. « Dessin d'humour et enseignement du français langue étrangère ». In : *FDLM Humour et enseignement des langues*. Recherche et application. p.p. 71-79, Juillet, 2002, CLE International.

MONGIN, O. *De quoi rions-nous ? Notre société et ses comiques*. Paris, Hachette littératures, 2006.

PORCHER, L. « L'humour comme le tango : une pensée triste qui se danse ». In : *FDLM Humour et enseignement des langues*. Recherche et application. p.p. 48-53, Juillet, 2002, CLE International.

LIVRE 2
**ÉTUDES DE LITTÉRATURE EN
LANGUE FRANÇAISE**



crédit photo: Othon Moraes

LES RELATIONS ENTRE DEUX PERSONNAGES: L'ÉCRIVAIN ET LE NARRATEUR

Claudia ALMEIDA

Docteur ès Lettres

UERJ/CP II | cmp.almeida@yahoo.com.br

Résumé :

Dans les romans de Vassilis Alexakis, plusieurs narrateurs ont des caractéristiques qui rappellent (trop) clairement l'écrivain lui-même. Malgré les similitudes, nous pouvons identifier des éthés différents et volontairement indépendants. Dans ce texte, nous cherchons à réfléchir sur ces différences et similitudes et sur leur impact sur la modulation de l'éthos de l'écrivain.

Mots-clés: Vassilis Alexakis; écrivain; narrateur

Vassilis Alexakis a une carrière réussie en France. Dessinateur, metteur en scène et écrivain, c'est surtout dans ce dernier rôle qu'il est connu des Français. Son oeuvre littéraire, constituée notamment de romans, est fortement marquée par sa double appartenance: la Grèce et la France se relaient en tant que lieu d'intrigue et source d'observations concernant les contacts avec l'altérité.

La situation entre deux cultures de plusieurs narrateurs alexakiens soulève l'hypothèse de récits autobiographiques ou, au moins, d'une inspiration autobiographique. Dans ce sens, ces narrateurs pourraient être vus comme des doubles de l'écrivain. En effet, la condition de narrateurs-écrivains qui se servent des thématiques presque toujours gréco-françaises ne fait que renforcer cette hypothèse.

Dans ce texte, nous nous proposons d'examiner plus profondément les relations entre ces deux personnages - l'écrivain et le narrateur (l'inscripteur) - dans *Le Coeur de Marguerite*, roman paru d'abord en Grèce et publié en France en 1999, traduit, comme d'habitude, par Alexakis lui-même. Dans notre parcours, nous allons emprunter à Dominique Maingueneau (2010) sa proposition d'étude en ce qui concerne l'éthos et à Marianne Bessy (2011) son analyse de l'oeuvre alexakienne et les propos qu'elle a recueillis de l'écrivain.

1. En guise de présentation

Vassilis Alexakis est né à Athènes, en 1943, et est parti en France une première fois quand il avait 17 ans. Selon ses propres mots, à ce moment-là, il s'agissait uniquement de suivre la Faculté de Journalisme à Lille. Le cours terminé, il rentre en Grèce et fait son service militaire. Quelques années plus tard, en 1967, un coup d'État impose la dictature des colonels. En 1968, Alexakis débarque en France cette fois pour y rester. Après la fin de la dictature, il ne quitte pas la France, mais fait souvent la navette entre Paris et Athènes.

Lorsqu'il s'installe en France, à la fin des années soixante, la littérature est encore un projet vague. C'est en tant que journaliste et dessinateur qu'il travaille à Paris. Ce n'est qu'en 1974 qu'il publiera son premier roman, *Le Sandwich*, écrit directement en français. D'autres s'ensuivront ainsi que des recueils de nouvelles et d'aphorismes, des livres de dessins humoristiques et même un guide de voyage. Des prix littéraires confirment la carrière réussie: le prix Albert Camus¹ en 1992 pour *Avant*; le prix Médicis en 1995 pour *La langue maternelle*; le Grand Prix du Roman de l'Académie française, en 2007, pour *Ap.J.-C.* Il a encore été le premier lauréat du prix Edouard Glissant², en 2003, et, l'année dernière, il a reçu le Prix de la Langue Française³ pour l'ensemble de son oeuvre.⁴

La plupart de ses livres sont publiés dans les deux langues simultanément ou presque, l'auteur assurant lui-même la majorité des traductions. Il faut souligner que, d'après lui, le choix de la langue d'écriture ne suit pas vraiment une règle:

1 Le prix Albert-Camus a été créé par l'Association Rencontres méditerranéennes Albert-Camus, en 1987. Il visait à récompenser un auteur de langue française originaire du bassin méditerranéen. Il a été décerné pour la dernière fois en 1997, à Jean-Luc Barré pour *Algérie l'espoir fraternel*.

2 Le Prix Edouard Glissant, créé en 2002, est une initiative de l'université Paris 8, avec l'appui de la Maison d'Amérique Latine et de l'Institut du Tout-Monde. Il vise à "honorer une oeuvre artistique marquante de notre temps selon les valeurs poétiques et politiques d'Édouard Glissant."

3 Le Prix de la Langue Française a été créé par la Ville de Brive et vise à récompenser l'oeuvre d'une personnalité du monde littéraire, artistique ou scientifique dont le style, l'ouvrage et les actions contribuent à l'illustration de la langue française. Il est doté d'un montant de 10.000 euros.

4 Cette liste n'est pas exhaustive. Nous avons choisi ceux qui nous semblent les plus importants.

Après trois romans et un essai écrits en français, dans lesquels la Grèce n'avait aucune place, ma langue maternelle a commencé à me manquer. Je me suis rendu compte qu'il y avait un problème et qu'il faudrait revenir au grec pour le régler. Entre l'époque où j'ai quitté la Grèce et l'époque où j'ai retrouvé le grec, la langue avait évolué. La langue enregistre tout ; elle s'était sclérosée pendant la période de la dictature, après, il y a eu une sorte d'explosion linguistique avec l'apparition d'un tas de néologismes, etc. J'ai dû réapprendre un peu le grec pour écrire en grec. Cela a abouti à un roman, *Talgo*, écrit en grec. Ce livre, je l'ai traduit en français [1983, pour la traduction en français]. Dans ce cas, il s'agissait d'une vraie traduction; pour les autres livres, le changement de langue intervient avant la version définitive dans l'une et l'autre langue. J'écris une première version. Dès que le livre existe, mais qu'il n'est pas encore abouti dans la première langue, je prolonge le travail d'écriture en effectuant une révision de la première version à travers une nouvelle langue. Je récupère alors toutes les améliorations apportées par cette fausse traduction pour corriger la première version. On pourrait dire qu'il n'y a pas de version originale. La version définitive du texte apparaît dans la seconde langue. Il s'établit ainsi avant la publication un dialogue entre les deux langues. (*Apud* PRADAL et PLOQUIN, 2008)

La navette entre les langues efface ou, au moins, affaiblit l'idée de langue originale d'écriture et, par conséquent, celle de traduction aussi. On pourrait dire que, métonymiquement, cet effacement se prolonge dans le domaine de l'identité: Alexakis n'a jamais renoncé à la nationalité grecque ni n'a choisi la française. Effectivement, il se situe dans le chemin entre les deux sans faire de choix, sans définir une préférence, sans renoncer à quoi que ce soit des deux cultures.

2. La problématique de l'ethos: la personne, l'écrivain et l'inscripteur

Dans un autre texte, nous avons signalé quelques éléments constitutifs de l'ethos exotique de Vassilis Alexakis (ALMEIDA, 2009). À ce moment-là, nous nous sommes intéressée particulièrement à ce qui affermissait l'ethos itinérant de l'écrivain et, par là, lui assurait un certain positionnement dans le champ littéraire français.

Dominique Maingueneau (2004) propose de diviser la *catégorie* auteur en trois instances: la personne, qui réfère à l'individu doté d'un état civil, l'écrivain, qui "désigne l'acteur qui définit une trajectoire dans l'institution littéraire" (p. 107) et l'inscripteur, qui correspond au sujet de l'énonciation.⁵

Comme ces trois instances se relient dans une structure de noeud borroméen, une distinction tranchante n'est évidemment pas envisageable. Mais nous pouvons, quand même, réfléchir sur quelques éléments qui participent de la construction de l'ethos de l'inscripteur, notamment lorsque celui-ci se présente comme un écrivain qui est, lui aussi, personnage de l'intrigue.

Les narrateurs-écrivains sont assez présents dans l'oeuvre alexakienne. On pourrait citer, par exemple, Basile Hennart (*Avant*, [1982] 2006), celui qui écrit une sorte de journal intime de ceux qui sont, comme lui, enterrés dans un cimetière de Paris, ou Nicolaïdès (*Les Mots étrangers*, 2002), celui qui décide d'apprendre une langue africaine, le sango en l'occurrence, pour parler de la mort de son père.

Dans ce texte, nous prenons comme corpus un autre roman, *Le Coeur de Marguerite* (1999), dont le narrateur se présente comme un cinéaste, spécialiste dans le genre documentaire, qui est insatisfait de son métier. Ainsi, à quarante-deux ans et après avoir tourné une soixantaine de films, décide-t-il de changer de domaine et devenir écrivain. Ce sont précisément ces caractéristiques qui nous ont fait choisir ce roman. D'abord, il y a une similitude à remarquer entre Alexakis et son narrateur:

⁵ Dans un travail plus récent, Maingueneau (2010) revient sur sa définition d'inscripteur et la restreint au niveau de l'énonciation, telle que nous la présentons ici. Nous avons cependant gardé *Le Discours littéraire* (2004) comme référence car, dans le texte plus récent, Maingueneau identifie une double fonction de l'inscripteur à partir d'une proposition théorique qui nous semble peu claire.

l'expérience comme cinéaste. Bien que l'écrivain ait une oeuvre cinématographique beaucoup plus modeste que celle de son personnage - 4 films, dont 1 court métrage, *Je suis fatigué* (1982), 2 téléfilms, *Nestor Carmidès passe à l'attaque* (1984) et *La Table* (1989), et 1 long-métrage, *Les Athéniens* (1991) -, pendant une dizaine d'années il s'est partagé entre la littérature, le cinéma et le dessin. Puis, une autre similitude à remarquer c'est que l'écrivain n'avait pas commencé sa carrière artistique par la littérature, mais par le dessin. Pour les deux donc, le choix de l'écriture littéraire vient après d'autres expériences artistiques. Il faut encore ajouter que ce narrateur anonyme raconte une histoire d'amour et les difficultés pour l'écrire, ce qui lui offre l'occasion de réfléchir sur le travail d'écriture. En effet, ce sujet, assez présent dans l'oeuvre alexakienne, acquiert des contours fictionnels particulièrement intéressants dans ce texte.

D'ailleurs, pour ce narrateur, il ne s'agit pas seulement d'écrire un livre, mais bel et bien de devenir écrivain. Fortement influencé par Eckermann, auteur allemand contemporain et, qui plus est, un écrivain imaginaire, il commence son texte par une sorte de répertoire de ses liaisons jusqu'à aboutir à celle au milieu de laquelle il se trouve au moment où il décide d'écrire son roman: Marguerite est, en effet, la femme avec qui il vient de commencer une liaison.

Le choix d'un écrivain célèbre - imaginaire, nous insistons - comme influence avouée ou comme source d'inspiration annonce un projet d'écriture et montre le lieu que cherche le narrateur dans la carrière dans laquelle il se lance. Ce parrainage qu'il s'attribue unilatéralement au début sera confirmé par Eckermann à la fin du texte. Ayant fait la connaissance de l'écrivain allemand, le narrateur lui donne à lire son texte, déjà fini. Le parrain lui signifie alors qu'il n'en avait pas aimé la fin et lui dit de la changer:

- Je n'aime pas cette fin. Vous ne pouvez pas finir votre livre de cette façon. Vous devez trouver autre chose. Vous l'aimez? [...]
- Si vous ne voulez pas le faire pour vous, faites-le pour moi. Après tout, je suis un personnage de votre roman, j'ai bien le droit de vous adresser cette prière! (254-255)

L'approbation presque totale que manifeste l'écrivain imaginaire concernant le livre d'un débutant sert, en quelque sorte, comme garant de la qualité du texte et comme légitimateur du nouvel écrivain.

Mais le dialogue avec un *pair* n'est pas le seul moyen de légitimer la naissance de cet écrivain. Effectivement, nous pouvons observer que le narrateur construit une ambiance pour l'écriture en choisissant une place et un meuble exclusifs pour cette activité: "J'ai acheté également un bureau. Je crois qu'on ne peut écrire de roman si l'on ne dispose pas d'un vrai bureau. [...] Je l'ai acheté au marché aux puces. J'ai préféré prendre un meuble qui a servi. Il me donne l'impression d'avoir déjà une certaine expérience du travail." (p. 8)

Une quarantaine de pages après, c'est l'instrument d'écriture, le stylo, qui mérite des commentaires du narrateur:

Cela fait un bon moment que j'ai renoncé au gros stylo noir. L'encre donnait à mon écriture une solennité à laquelle je ne prétends pas. Je me sers désormais d'un crayon. Je préfère les mots discrets que je trace à présent, je me reconnais davantage en eux. Il me semble qu'ils rendent compte de mes doutes. Ils apparaissent timidement sur la page blanche, ils sont prêts à se retirer à tout moment. Si ces lignes étaient publiées, j'aimerais que mon lecteur se souvienne qu'elles ont été rédigées au crayon. (p. 46-47)

Les détails concernant les circonstances concrètes de l'écriture aident à construire l'ethos d'un écrivain qui, malgré son inexpérience, s'établit pour de bon: il a un lieu consacré à l'écriture et un

instrument préféré. Il s'agit donc d'un *écrivain* qui se crée des habitudes pour écrire, qui crée une place pour l'écriture dans sa vie. De fait, le narrateur se construit un ethos d'écrivain, avant même de l'être.

3. Des similitudes et des différences

La présence d'un narrateur écrivain, elle-même, serait peut-être suffisante pour qu'on envisage la possibilité d'une inspiration autobiographique. Lorsque cet inscripteur a la même nationalité de l'écrivain, habite et parcourt les mêmes lieux et partage certains goûts, on est fortement penché à conclure qu'il s'agit d'un *alter ego*.

Dans *Le Coeur de Marguerite*, nous retrouvons des sujets qui reviennent régulièrement sous la plume d'Alexakis et qu'il mentionne, à plusieurs reprises, dans ses interviews. On aimerait commenter brièvement deux *intersections* entre les textes alexakiens et celui du narrateur anonyme du *Coeur de Marguerite* : les difficultés subies par les immigrés et la passion des mots.

En ce qui concerne la thématique de l'immigration et ses conséquences, il faut dire que l'oeuvre alexakienne en regorge d'exemples. En effet, dans presque tous ses textes, on peut retrouver des personnages déracinés et des commentaires au sujet des préjugés dont ils sont victimes, des processus d'assimilation ou des stratégies de démarcation. Dans le texte que nous étudions, le narrateur s'intéresse, lui aussi, à ces questions. Né en Grèce et ayant travaillé en France, il est à même de parler sur ce sujet. C'est ainsi qu'il affirme, par exemple: "La tristesse des immigrés ne m'est pas inconnue. J'en ai fréquenté plusieurs en France, et dans d'autres pays. Ils ont sur le front une ride supplémentaire, qui n'est pas due au temps, mais à la distance." (p. 63)

Le lecteur connaisseur de la situation itinérante d'Alexakis y reconnaîtrait des échos d'autobiographie. Mais l'auteur, lui, ne se plaint pas vraiment de son parcours d'immigré. En effet, il n'attribue ni les ennuis ni les réussites de sa carrière à sa *condition* d'étranger. De même, il refuse toute nostalgie concernant la Grèce: comme il n'était pas du tout interdit d'y aller, il y est retourné quand il l'a voulu. Donc, les tensions vécues par immigrés, il insiste qu'il ne les a pas éprouvées.

En ce qui concerne la passion des mots, les similitudes sont plus fortes. L'acte d'écrire est, sans aucun doute, un thème fort dans l'oeuvre d'Alexakis. La découverte de mots et leur association à des amis dans *La Langue maternelle* (1995), la description minutieuse de l'apprentissage d'une langue étrangère dans *Les Mots étrangers* (2002) ou la remémoration de ses habitudes lorsqu'il écrivait quand il était vivant dans *Avant* ([1992] 2006) en sont quelques exemples particulièrement importants.

Dans une interview faite peu après la publication des *Mots étrangers* (2002), l'écrivain affirme: "Je parle des jeux que je fais avec les mots. Cela ne fait que refléter l'importance des mots. J'ai passé ma vie comme cela, les mots ont toujours été au centre de ma vie sous toutes les formes: des mots étrangers, des mots connus, des mots inventés, des mots détournés." (*Apud* MARCHAND, 2002)

Le narrateur du *Coeur de Marguerite*, lui, il montre son intérêt pour les mots et leurs rapports difficiles:

Les mots étaient-ils en froid avec moi? J'ai voulu en avoir le coeur net et j'ai tiré vers moi le dictionnaire de Babinotis. Je l'ai ouvert à la page 1047. Sur la colonne de droite, j'ai lu les mots *male-vrassé*, locution qui signifie "chambardement", *malthakos*, "indolent", *malthusianisme*, *Mali*, pays d'Afrique de l'Ouest, *malista*, "très bien, bravo". Le premier était illustré d'une phrase évoquant "les grands chambardements historiques". Je n'ai pas pu m'empêcher de penser à Marguerite. "Elle n'est pas disposée à remettre sa vie en question... Les grands chambardements lui font peur." L'adjectif "indolent" m'a renvoyé à Christos, le chauffeur de taxi de Melbourne, qui supportait avec résignation les crises de sa femme. Peut-être convenait-il aussi à Thanassis, le portier du

Théâtre national, cet homme sans voix qui se contente d'écouter les autres. La doctrine malthusienne, qui préconise la limitation des naissances, n'a pas retenu mon attention, mais elle m'a donné l'idée de passer en revue les jeunes que je cite dans mon manuscrit. (p. 237-238)

L'usage régulier du dictionnaire, les découvertes faites, les associations - parfois inusitées et de nature manifestement affective - sont des points en commun entre le narrateur et l'écrivain.

Mais ce narrateur présente aussi des caractéristiques qui ne sont pas partagées par l'écrivain (qui, au moins, ne font pas partie de son ethos discursif). Au début de son texte, après une introduction à propos de sa décision de devenir écrivain et des démarches prises dans ce sens, il raconte comment était sa vie avant de rencontrer Marguerite. Son récit est assez révélateur:

Je sortais avec plusieurs femmes avant de rencontrer Marguerite. J'en voyais certaines une fois par mois, d'autres deux. Je téléphonais à Despina, à Irini, à Roula, à Anna, à Éléni, à Iro, même quand je n'avais rien d'important à leur dire. J'assurais ainsi un minimum de continuité à ces relations intermittentes. Je passais d'autres coups de téléphone, à des femmes presque inconnues que j'avais croisées lors d'un tournage ou chez des amis et que je désirais connaître un peu mieux. Je vivais entouré d'un tas de petits papiers, tickets de caisse, serviettes en papier, billets de théâtre sur lesquels étaient notés des noms de femmes et des numéros de téléphone. (p. 12)

Après avoir fait la connaissance de Marguerite, il a un peu changé sa manière de vivre, mais pas de façon tranchante: "Je continuais à voir épisodiquement d'autres femmes." (p. 18)

Pour essayer d'identifier son ethos discursif, nous proposons d'attribuer à ce narrateur trois adjectifs qui rassemblent des traits personnels forts identifiés dans son texte. On commence par *obstiné*. Ayant pris la décision de changer de métier et de réaliser un rêve ancien - "[...] le roman dont je rêve depuis tant d'années. J'en rêve depuis mon enfance." (p. 7) - signalé dans la première page du livre, il poursuit ce projet malgré tous les obstacles qu'il retrouve dans le chemin: "Mon écriture manquait de relief." (p. 122); "Je n'ai pas beaucoup d'imagination." (p. 226); "Ma décision d'abandonner le cinéma m'a semblé absurde." (p. 238).

Comme deuxième adjectif, on suggère *voyageur*. En effet, ce narrateur anonyme est très voyageur. Il habite la Grèce, mais, surtout pour tourner ses documentaires, il a connu plusieurs endroits et, dans ce texte, il part en Australie encore pour faire du cinéma.

Le troisième adjectif que nous aimerions mettre en relief c'est *coureur*. Comme le montre la citation indiquée plus haut, ce narrateur s'intéresse beaucoup aux femmes. Effectivement, le long du texte, il est question de ses impressions sur celles qui passent ou qui sont passées dans sa vie. Il faut souligner que son attitude n'est pas exactement celle d'un séducteur, car il ne se vante pas de ses conquêtes. En fait, il raconte très rapidement quelques moments de chaque liaison. On ne peut pas nier, cependant, que l'énumération de prénoms esquisse l'image d'un homme qui plaît aux femmes... et c'est au lecteur d'imaginer pourquoi.

L'ethos discursif de l'écrivain, c'est-à-dire celui que Maingueneau définit comme l'individu qui a un parcours dans l'institution littéraire, ne coïncide pas entièrement avec l'ethos du narrateur du *Coeur de Marguerite*. Construit surtout à partir des (nombreux) entretiens accordés par Alexakis, cet ethos pourrait être caractérisé par l'étrangeté, par l'itinérance et par la passion des mots et des langues.

En ce qui concerne l'étrangeté, on peut observer que Vassilis Alexakis tient à signaler qu'il n'est pas français sans pour autant se réclamer d'un statut spécial - immigré, apatride, exilé, etc. Dans une interview accordée à Marianne Bessy, en janvier 2010, ce positionnement est explicite:

MB: Pourquoi l'avertissement dans *Talgo*⁶ a-t-il disparu quand il a été réédité en France?

VA: Je l'avais mis dans la première édition pour signaler au public français que je suis grec. Il croyait que j'étais d'origine grecque et ça commençait à m'agacer! C'était un manifeste en quelque sorte. Il avait un sens à l'époque, tout le monde s'est dit: "Mais il est grec!" il fallait bien qu'ils voient un livre de moi, traduit par moi en français, pour que les choses soient claires. Il n'y avait plus de raison de garder l'avertissement dans la dernière édition. Même à l'Académie française, quand ils ont donné le prix à *Ap. J.-C.*, ils ont commencé en disant: "Monsieur Alexakis est grec". Et ensuite ils ont continué. (BESSY, 2011, p. 242-243)

Le refus des adjectifs qui pourraient qualifier "étranger" est récurrent chez l'écrivain. Nous prenons comme exemple un extrait de l'entrevue de 2002 citée plus haut:

Je ne me sens pas comme un émigré, puisque je fais le voyage plusieurs fois par an vers la Grèce. Pendant mes premières années en France, pendant l'époque de la junte militaire en Grèce, oui, j'ai souffert de cet éloignement. Ce sentiment était très fort, ensuite il s'est atténué. Et il a disparu. Je reste grec malgré tout : je n'ai pas la double nationalité: je me sens grec malgré l'absence, plus grec que français. Mais j'ai eu le temps de banaliser un peu la Grèce. C'est-à-dire de ne pas me faire des illusions, de ne pas avoir justement ce regard d'immigré qui rentre en Grèce. Je connais les problèmes, je les subis comme les autres. C'est un regard plus objectif, donc moins romanesque. (*Apud* MARCHAND, 2002)

L'itinérance, une autre *marque* de cet écrivain, se caractérise par le va-et-vient entre la Grèce - surtout Athènes et Tinos - et la France - Paris, notamment. En effet, Alexakis insiste sur sa double vie: trois maisons (Paris, Athènes et Tinos), tous les romans écrits et publiés dans les deux langues, l'œuvre empreinte de personnages et de décors grecs et français. Comme il le dit lui-même: "J'ai passé quand même l'essentiel de ma vie entre Athènes et Paris, le reste est un tout petit peu anecdotique. [...] Il y a évidemment aussi tous les autres voyages... [...] Mais l'idée de l'écrivain qui est sur les routes... Non. Je fais des allers-retours." (*Apud* BESSY, 2011, p. 251)

Pour ce qui est de la passion des mots et des langues, l'écrivain se montre infatigable lorsqu'il s'agit d'en parler. Comme exemple, nous prenons un extrait d'une interview dont le sujet concerne surtout *Les Mots étrangers*:

MSD: Vous dites également, que lors de l'apprentissage de cette troisième langue, le dictionnaire de sango vous a autant fasciné que les aventures de Tarzan que vous lisiez enfant. Pourriez-vous nous raconter quelques histoires que connaissent ces mots étrangers?

VA: Bien sûr que l'on peut lire un dictionnaire comme la suite des aventures de Tarzan. Brusquement, on apprend dans le dictionnaire que pour sceller un pacte, on boit du sang mélangé à de l'eau: je veux dire, on dirait une scène de Tarzan où il fraternise avec le chef d'une tribu locale! On apprend des tas de choses sur les poisons, le rôle des sorciers, les méchants sorciers, les sorciers blancs, on voit apparaître des figures extraordinaires, on découvre que l'on mange du serpent, on apprend comment on fait du vin de palme... Bien sûr que ça ressuscite le monde Tarzan! Mais ce que je veux dire, c'est que les dictionnaires ont deux aspects: ils parlent, ils tiennent un discours qui peut être lu comme un discours merveilleux, un conte et en même temps, il y a un moment où ils s'arrêtent de parler. C'est une chose assez extraordinaire! Ils ont envie d'engager un dialogue, ils tiennent la parole assez longtemps c'est vrai, mais il y a un moment où ils attendent que leur interlocuteur aussi dise quelque chose, dans leur langue évidemment, qu'il les comprenne. C'est ce que je dis dans le livre: les dictionnaires nous rendent l'intérêt que nous leur portons. Le sango a eu envie de connaître une histoire grecque, de savoir à quoi ça ressemble un grec! (*Apud* DEVAUD, 2005)

Nous pouvons donc constater que les coïncidences entre l'ethos du narrateur du *Coeur de Marguerite* et celui de l'écrivain ne sont pas parfaites et que chacun se construit en fait un ethos particulier et indépendant de l'autre.

⁶ L'avertissement dont il est question c'est: "Au bout de treize années passées en France au cours desquelles j'ai écrit presque exclusivement en français, j'ai éprouvé le besoin de renouer le dialogue avec ma langue maternelle. La première version de ce texte a donc été écrite en grec. V. A. 28 mars 1982." (BESSY, 2011, p. 114.)

Dans notre texte, nous avons essayé d'identifier quelques aspects de l'éthos de l'écrivain Vassilis Alexakis et de celui de l'un de ses narrateurs-écrivains, l'anonyme du *Coeur de Marguerite*. Nous avons bien pu remarquer que les coïncidences entre les deux ne suffisent pas à soutenir l'idée d'un alter ego tout court. En effet, les différences importantes que nous avons signalées mettent en évidence un ethos particulier à chacune des instances de la *catégorie* auteur.

Nous pouvons encore souligner qu'il y a un certain mouvement de va-et-vient qui montre des rapprochements et des éloignements successifs entre les *ethè* de l'écrivain et de ses narrateurs. Les limites de notre travail ne nous ayant pas permis d'étendre notre analyse à d'autres textes d'Alexakis, on aimerait quand même insister sur la portée de notre hypothèse: le travail de construction des *ethè* d'autres narrateurs alexakiens cherche à mettre en relief des ressemblances et des dissimilitudes avec l'éthos de l'écrivain.

Références bibliographiques:

ALEXAKIS, Vassilis. *Le coeur de Marguerite*. Paris: Stock, 1999.

ALMEIDA, C. M. P. Entre la Grèce et la France: l'éthos itinérant de Vassilis Alexakis. In: ACTES XV SEDIFRALE 1810-2010: du français des Lumières au français d'aujourd'hui. Rosario: Laborde Libros Editor, 2010.

BESSY, Marianne. *Vassilis Alexakis. Exorciser l'exil*. Amsterdam/New York: Editions Rodopi, 2011.

Devaud, Marie-Stéphane. Sango en poupe pour Vassilis Alexakis. Entretien. Disponible sur le site: <http://kritiks.blogspot.com/archive/2005/08/14/vassilis-alexakis.html> Consulté le 13 mai 2009.

Les Rencontres Méditerranéennes Albert Camus. Site: <http://webcamus.free.fr/rm/historique.html> Consulté le 13 août 2013.

MAINGUENEAU, Dominique. *Le discours littéraire. Paratopie et scène de l'énonciation*. Paris: Armand Colin, 2004.

_____. *Imagem de autor: não há autor sem imagem*. In: SOUZA E SILVA, M. C. P. e POSSENTI, S. (org.) *Doze conceitos em Análise do Discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

Marchand, Nathalie. *Vassilis Alexakis, des mots pour héros*. Entretien. Info Grèce, novembre 2002. Disponible sur le site <http://www.info-grece.com/magazine/arts-lettres/vassilis-alexakis-des-mots-pour-heros,88021.html> Consulté le 15 mars 2008.

PRADAL, François et PLOQUIN, Françoise. *L'imagination joue un rôle fondamental dans l'apprentissage des langues*. Entretien avec Vassilis Alexakis. FDLM, Janvier-février 2008 - N°355. Disponible sur le site <http://www.fdlm.org/fle/article/355/alexakis.php> Consulté le 15 octobre 2009.

Prix de la langue française. Site: http://www.brive.net/plf_fdl2012.php Consulté le 13 août 2013.

Prix et bourse Edouard Glissant. Site: <http://edouardglissant.fr/prixedouardglissant2012.html> Consulté le 13 août 2013.

STÉRÉOTYPES EN CLASSE DE FLE

Raquel Fernandes Queiroz de ARAÚJO

Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro – FAETEC

raquelqaf@yahoo.com

Résumé :

L'enseignement-apprentissage du FLE comprend un ensemble d'aspects dont l'enseignant doit tenir compte. En classe de langue, en plus d'enseigner la grammaire et des savoir-faire, le professeur fait souvent des références à la littérature, à l'histoire, à la société et à la culture française. Dans ce contexte, il doit aussi faire face aux stéréotypes liés à la France. C'est à partir de ces stéréotypes et des préjugés que les élèves construisent leurs connaissances sur le peuple français. Ainsi, nous nous proposons de discuter cette question à partir de la lecture du roman *La Salamandre*, de Jean-Christophe Ruffin, 2006. À travers des personnages stéréotypés, le texte raconte l'histoire de Catherine, une Française partie en vacances au Nord-Est du Brésil, qui tombe amoureuse d'un jeune homme typique de cette région qui va lui imposer les pires souffrances. Le but de notre communication, c'est de montrer quel est le rôle des stéréotypes en classe et aussi leurs importances dans la pratique du FLE.

Mots-clés: stéréotypes; culture; littérature

L'on sait que l'enseignement-apprentissage de FLE comprend un ensemble d'aspects dont l'enseignant doit tenir compte. En classe de langue, en plus d'enseigner la grammaire et des savoir-faire, le professeur fait souvent des références à la littérature, à l'histoire, à la société et à la culture française. C'est ce qui nous fait considérer l'utilisation des termes figés par le sens commun de la langue comme un outil de vraie importance. En ce qui concerne à la pratique de l'enseignement-apprentissage de FLE, les stéréotypes doivent être vus comme des collaborateurs l'un des plus importants.

Comme terme de recourance, le stéréotype, on l'utilise d'habitude avec toute l'aisance à partir d'une connaissance apprise du sens commun depuis nos premiers pas dans le monde, cela veut dire, dès toujours et partout, en important dans quelle culture, temps et espace. On s'en sert et l'on l'applique à tout ce qui nous semble digne d'afficher le titre de stéréotype. Mais, il faut nous poser la question: comment est-ce que l'on définit ce terme stéréotype?

Cette question est bien répondue dans l'article, "Les stéréotypes, c'est bien. Les imaginaires, c'est mieux", publié dans la revue *Dialogues et Cultures* n° 32, 2007, de Patrick Charaudeau, où il discute les plusieurs acceptions du terme, ses applications, et dans quel but ils sont utilisés. Aussi, il parle de la difficulté de le définir et ses ambiguïtés:

Qu'est-ce qu'on observe? D'abord, qu'il y a une prolifération de termes couvrant le même champ sémantique: «clichés», «poncifs», «lieux communs», «idées reçues», «préjugés», «stéréotypes», «lieu commun», pour n'en citer que quelques uns. Car il en est d'autres comme l'expression «pont aux ânes» entendu récemment dans une émission de radio. On ne sait trop quelles distinctions établir, et d'ailleurs la plupart d'entre eux sont interchangeables.

Ces termes ont un certain nombre de traits sémantiques en commun, car ce qu'ils recouvrent réfère à ce qui est dit de façon répétitive et qui, de ce fait, finit par se figer (réurrence et fixité), et décrit une caractérisation jugée simplificatrice et généralisante (simplification). D'autre part, ces termes circulent dans les groupes sociaux, et ce qu'ils désignent est donné en partage à leurs membres jouant ainsi un rôle de lien social (fonction identitaire); mais en même temps, lorsqu'un de ces termes est employé, c'est pour rejeter la caractérisation qu'ils décrivent au motif qu'elle serait fautive, trop simpliste ou trop généralisante (jugement négatif); certains insistent davantage sur l'un ou l'autre de ces aspects: de *fausse vérité* («idées reçues»), de *non-vérification* («préjugés»), de *banalité* («lieu commun»), mais tous sont porteurs du trait de *souçon*, quant à la vérité de ce qui est dit.

C'est la présence de ce soupçon qui rend difficile la récupération de la notion de stéréotype pour en faire un concept. D'abord parce que cela signale que cette notion est dépendante du jugement d'un sujet, et que ce jugement en étant négatif occulte la possibilité que ce qui est dit renferme malgré tout une part de vérité. [...] Autrement dit, il faut accorder au stéréotype la possibilité de dire quelque chose de faux et vrai, à la fois." 1

La proposition de ce travail c'est de discuter le sujet "stéréotypes" à travers la littérature en cours de FLE. Et, le motif qui m'a fait choisir parler des stéréotypes à partir d'un roman vient d'autrefois. C'est à dire, en 2009, lorsque je suis allée dans un séminaire, où j'ai eu l'occasion de voir Jean-Christophe Rufin parler de l'un de ses romans *La Salamandre*, publié en 2005.

Ce qui m'a beaucoup attiré l'attention c'est que Jean-Christophe Rufin est un auteur qui ne s'occupe pas seulement de la fiction historiographique, comme c'est le cas du roman *Rouge Brésil*, de 2002, qui a fait un grand succès chez nous, juste parce qu'il a récréé l'aventure de Villegagnon et son rêve de la France Antartique.

Au contraire, dans *La Salamandre*, c'est la question culturelle et de l'identité qui sont mises en relief. Les personnages sont construits à partir des stéréotypes, entre la culture brésilienne et la culture française.

Pour parler en peu plus, de l'auteur: il est médecin, écrivain et diplomate français. Il a été élu en 2008, pour l'Académie Française, où il est le plus jeune membre. En tant que médecin, il est l'un des pionniers du mouvement humanitaire "Médecins sans frontières".

1 <http://www.patrick-charaudeau.com/Les-stereotypes-c-est-bien-Les.html>

En tant que diplomate, entre 1989-1990, il est envoyé au Brésil comme un attaché culturel et de la coopération avec l'ambassade de la France. En 1995, il quitte le ministère de la Défense, et retourne au Brésil comme attaché culturel dans le Nord-Est, à Recife. Les explications sur le parcours diplomatique de Rufin, nous aident à mieux comprendre son aisance pour écrire un roman qui se passe au Nord-Est du Brésil.

LE RÉSUMÉ DU ROMAN

Avant de passer à l'analyse des occurrences des stéréotypes présents chez les personnages, il faut que l'on connaisse le résumé de *La Salamandre*.

Dans ce roman, le personnage principal est une Française, quarante-six ans, nommée Catherine, qui semble être vouée à une vie solitaire et monotone. Jusqu'à ce qu'un jour, elle est forcée de prendre des vacances: "le directeur lui a dit: [...] un salarié doit prendre ses vacances. [...] Mais Catherine avait beaucoup de mal à quitter son travail."²

Ainsi, après de nombreuses invitations à partir d'un couple d'amis qui vivent à Recife, elle décide de venir au Brésil. À l'arrivée, elle tombe éperdument pour le pays où la vie lui paraît belle, par opposition à la monotonie du quotidien parisien. Elle laisse s'emporter par Gil, un gigolo avec qui elle est impliquée: "Catherine avait l'esprit encombré par une seule question qui l'empêchait de penser simplement à ce garçon: était-il oui ou non un gigolo ?"³

Et, malgré les conseils répétés de ses amis,

- "Gil est très mignon, mais promène-toi un peu. Tu verras qu'il y en a certaines d'autre comme lui."⁴ p 65

- "Il est sympa, [...] Mais tu ne m'avais pas dit que c'était un nègre. – Tu me fais rire. Tu as dû voir s'il était comme ça partout!"⁵

Mais Catherine fait la sourde oreille et abandonne sa vie à Paris, pour vivre avec lui, au Brésil. Le changement du statut de touriste à celui de résident devient rapidement synonyme d'une descente aux enfers dans les bidonvilles de Olinda, vivant avec des bandits et des trafiquants de toutes sortes. Elle perd sa dignité, son argent et souffre encore d'une agression violente lorsque Gil met du feu dans son corps, le mercredi de cendres dans le carnaval d'Olinda.

LES MARQUES DES STÉRÉOTYPES

Nous passons à décrire les stéréotypes qui sont liés aux deux personnages principaux du roman, Catherine et Gil. Jusqu'au chapitre 9, le récit décrit précisément les caractères de chacun des personnages afin de bien marquer toutes les différences entre les deux.

2. Rufin, 2002, p.14

3. Rufin, 2002, p.45

4. Rufin, 2002, p.65

5. Rufin, 2002, p.47

Catherine c'est la représentation la plus typique du modèle des femmes françaises: elle est travailleuse, elle fait des économies, elle ne dépense pas avec des choses superflues; de sa taille: elle est mince, parce qu'elle ne mange pas beaucoup; de son caractère: elle est courageuse, indépendante, décidée. De son origine: elle est venue d'une famille problématique et pauvre, mais elle lutte pour gagner sa vie et s'établir sa reconnaissance dans la société; elle est divorcée, sans fils. Son rapport avec le travail est bien défini le moment où le directeur lui a dit: "[...] un salarié doit prendre ses vacances. [...] Mais Catherine avait beaucoup de mal à quitter son travail."⁶ Elle a voyagé trois fois, à l'étranger, et ça fait dix ans la dernière fois: Tout l'argent qu'elle gagnait l'était pour construire. Elle ne s'autorisait que des acquisitions solides: achats immobiliers.

Elle mangeait peu, elle s'achetait peu de vêtements et faisait quelques rares sorties seule ou avec des amis. Ce que lui importait c'était épargner. Il lui fallait solidifier l'argent, muer son travail en capital, "[...] Elle avait coagulé sa vie et ce caillot obstruait tout."⁷

C'est le jour où le directeur lui a obligé de partir en vacances qu'elle a décidé de venir au Brésil. Et, aussi, parce qu'une agence de tourisme près de son bureau offrait une promotion à prix réduit. Ce qu'elle savait du pays: "[...] elle savait que la cour du Portugal s'était réfugiée jadis à Rio de Janeiro pour fuir l'avance des armées napoléoniennes."⁸

Par opposition aux aspects positifs de Catherine, on passe à la description de Gil. Ce jeune homme n'a pas de travail fixe, il est paresseux, il vit à la dépense des autres, et cela veut dire de n'importe qui, si des hommes ou des femmes: - Gil c'est comme Roberto? Dit Catherine. La jeune fille se récria. - Pas du tout! Celui-là, c'est un paresseux. - Il travaille? - Non, il couche avec des hommes pour de l'argent. - Avec des hommes!⁹. Alors, il n'a pas de principe morale. Il est à la foi attiré, méchant et séduisant:

- "Il ne parlait pas français, sauf quelques mots: "Bonjour, mademoiselle; voulez-vous vous promener avec moi?, et deux ou trois expressions qu'il réservait sans doute aux phrases ultérieures de la séduction. Il possédait évidemment les mêmes outils en italien, en anglais et en allemand."

- Il s'appelait Gilberto. [...] Il écorcha avec application le nom de Catherine et dans un rire prit fin de la seule conversation que Robinson et Vendredi purent tenir lors de leur première rencontre.

- "Un peu plus tard, Gilberto fit signe que le soleil était très fort. Calmement, il saisit la crème solaire sur les dos. [...] le cheminement ferme de sa main ointe de graisse, elle sentait de la sûreté, une force convaincue, l'assurance de dominer."¹⁰

Gil est physiquement laid:

- "Il secoua ses cheveux bouclés et sourit, il lui manquait deux dents sur le côté, en haut. Mais cette imperfection ne la dégouta point. Elle que le moindre défaut physique détournait d'un homme ne vit là que l'outrage fait à une belle chose, comme la mutilation d'une statue antique nôte point mais souligne au contraire ses autres beautés."¹¹

Son origine est inconnue: "- Gil était fils d'une jeune [...] elle s'était trouvée enceinte à quatorze ans. [...] Personne, évidemment, ne savais qui pouvait être le père."¹² Et, plus tard, Gil encore à l'âge d'un enfant est-il négocié par une tante comme un objet sexuel:

6. Rufin, 2002, p.14

7. Rufin, 2002, p.15

8. Rufin, 2002, p.19

9. Rufin, 2002, p.71

10. Rufin, 2002, p.38

11. Rufin, 2002, p.40

12. Rufin, 2002, p.78

“- Un jour, il devait avoir neuf ans, un Anglais était venu demander à la mère de Nadja s’il pouvait le prendre un service. Il avait laissé sur la table pas mal de billets dedans. [...] un beau jour, trois ans plus tard, il était revenu.”¹³

Ainsi, les deux personnages: Catherine et Gil sont construits et s’entrecroisent à partir des oppositions que les nient et les affirment: “- Ce qui les différençait donnait sa force à leur assemblément: l’âge de l’un et de l’autre, la force de l’un et l’abandon de l’autre, l’une blonde et l’autre moreau.”¹⁴

Pourtant Catherine, malgré ses soupçons, elle n’avait aucune force pour se détourner du danger qui l’attirait:- “Catherine avait l’esprit encombré par une seule question qui l’empêchait de penser simplement à ce garçon: était-il oui ou non un gigolo ?”¹⁵ Bien qu’

“Elle l’avait vu avec un autre regard. [...] Ce garçon était un professionnel. [...] C’était un gigolo et tout était parfait ainsi. Elle qui avait si longtemps opposé les êtres et les choses qu’elle s’appropriait, elle avait trouvé une manière de synthèse: un être à vendre.”¹⁶

LES STÉRÉOTYPES ENTRE LES CULTURES

Dans l’article, “L’interculturel, une histoire de fou”, Dialogues et cultures N°32, revue de la FIPF, 1988, Patrick Charaudeau commente: “La différence étant perçue, il se déclenche alors chez le sujet un double processus d’attirance et de rejet vis-à-vis de l’autre.”¹⁷ Ainsi, d’ailleurs les personnages stéréotypés, les marques des stéréotypes sur la culture brésilienne sont montrées par l’auter através des descriptions sur le peuple et le comportement des gens à partir du jugement des apparences. Bien que, Rufin ait une vision humanitaire et actuante dans le monde autant comme diplomate et écrivain, il n’arrive pas à échapper à des pensées figées sur la culture brésilienne:

“Les Brésiliens sont assez charmeurs, surtout à cet âge-là. Mais il y a une question comment dire? Culturelle. Gil est d’une famille très modeste, pour ne pas dire plus. C’est déjà un problème. Pour arriver là où il est sans travailler, il doit sûrement trafiquer un peu, tu comprends?”¹⁸

Le drame créé, à partir de l’attirance entre Catherine et Gil c’est de cet ordre, elle qui représente le domaine parfait, le contrôle et la puissance de son origine: femme indépendante, européenne, du 1^{ER} monde, par opposition à un homme sans origine définie, sans aucune reconnaissance sociale, américain du sud, habitant d’un coin méprisable:

“C’est pourquoi la perception de la différence s’accompagne généralement d’un *jugement négatif*. Il y va de la survie du sujet. C’est comme s’il n’était pas supportable d’accepter que d’autres valeurs, d’autres normes, d’autres habitudes que les siennes propres soient meilleures, ou, tout simplement, existent. [...] *L’imaginaire* est un mode d’appréhension du monde qui naît dans la mécanique des représentations sociales, laquelle, on l’a dit, construit de la signification sur les objets du monde, les phénomènes qui s’y produisent, les êtres humains et leurs comportements, transformant la réalité en réel signifiant. Il résulte d’un processus de symbolisation du monde d’ordre affectivo-rationnel à travers l’intersubjectivité des relations humaines, et se dépose dans la mémoire collective. Ainsi, l’imaginaire a une double fonction de création de valeurs et de justification de l’action.”¹⁹

13. Rufin, 2002, p.79

14. Rufin, 2002, p.44

15. Rufin, 2002, p.45

16. Rufin, 2002, p.49

17. <http://www.patrick-charaudeau.com/L-interculturel-une-histoire-de.html>

18. Rufin, 2002, p.76

19. <http://www.patrick-charaudeau.com/L-interculturel-une-histoire-de.html>

Ce que l'on sait, c'est que l'enseignement du français ce n'est pas une tâche si facile comme les moins avertis peuvent y penser. En général, quelques-uns de nos élèves qui viennent aux cours ont déjà des idées fermes de ce qu'ils vont faire connaissance, non seulement en ce qui concerne à la langue, proprement dite, mais aussi comme de la culture française. Au contraire, il y en a d'autres qui n'ont aucune idée de ce qu'ils vont rencontrer. C'est à nous les enseignants de leur montrer les différences culturelles qui font partie essentiel de leurs compétences communicatives dans la langue française.

Selon Charaudeau, les niveaux d'interprétation:

C'est une des questions les plus délicates à traiter, la question de savoir à quel niveau de généralité ou de profondeur se situent les imaginaires. S'entrecroisent ici deux paramètres. Celui du contexte: socioculturel, culturel ou anthropologique, avec celui du niveau de conscience collective: inconscient, non conscient ou conscient. [...] Lorsque ce jugement se durcit et se généralise, il devient ce que l'on appelle traditionnellement un stéréotype, un cliché, un préjugé.²⁰

Notre travail consiste à leur montrer comment la langue se bouge et passe dans des plusieurs domaines et situations communicatives. Alors que, pour réussir dans ce travail, il faut utiliser des outils qui l'on connaît déjà, très bien, c'est-à-dire, le livre de la méthode, le cahier d'exercices, le tableau interactif, le dictionnaire, etc., alors, tous des matériaux connus et disponibles, depuis longtemps.

Mais, l'ensemble de ces outils pour lui-même ne nous rend pas aux résultats qui peuvent nous assurer que la langue a été apprise et comprise parfaitement sans aucun doute à la fin d'un cours.

C'est bien possible, ce qui nous manque soit qu'il soit ce sont des défis de résistances et de barrières à franchir. Ce qui nous touche dans notre rôle des enseignants c'est d'assumer que nous sommes partie de tout le processus aussi comme des apprenants. Selon Charaudeau: "Ne méprisons donc pas les stéréotypes. Ils sont une nécessité, ils constituent d'abord une protection, une arme de défense contre la menace que représente la différence."²¹

Alors, est-ce que ne serait-ce pas le cas de nous demander si dans un certain contexte, dans un certain regard, dans un certain moment sommes-nous tous un peu stéréotypés? Voilà la question!

Références bibliographiques

AMOSSY, Ruth. "D'une culture à l'autre: réflexions sur la transposition des clichés et des stéréotypes". In: *Palimpsestes* n° 13. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2001.

BATALHA, Maria Cristina. *Tradução* / Maria Cristina Batalha, Geraldo Pontes Jr. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CÉSAR HENRIQUES, Claudio (UERJ):

<http://www.filologia.org.br/anais/anais%20III%20CNLF%2048.html>

CHARAUDEAU, Patrick:

<http://www.patrick-charaudeau.com/L-interculturel-une-histoire-de.html>

20. <http://www.patrick-charaudeau.com/L-interculturel-une-histoire-de.html>

21. <http://www.patrick-charaudeau.com/L-interculturel-une-histoire-de.html>

<http://www.patrick-charaudeau.com/Les-stereotypes-c-est-bien-Les.html>

http://www.patrick-charaudeau.com/IMG/pdf/Grammaire_Mats_Fondement_GSE_.pdf

<http://www.patrick-charaudeau.com/De-l-enseignement-d-une-grammaire,118.html>

<http://www.patrick-charaudeau.com/Le-contrat-de-communication-dans.html>

DELISLE, Jean. *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa, 1984.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Texto e coerência / Ingedore Grunfeld Villaça Koch, Luiz Carlos Travaglia*, 12^a ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LAFORÉST, Marty. *États d'âme, états de langue: essai sur le français parlé au Québec*. Nuit Blanche Éditeur, 1997.

LAFERRIÈRE, Dany. *Comment faire l'amour avec un nègre sans se fatiguer*. Québec: Motifs, 2005.

LEDERER, Marianne. "Traduire le culturel: la problématique de l'explicitation". In: *Palimpsestes* n° 11. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1998.

RUFIN, Jean-Christophe. *La salamandre*. Paris: Éditions Gallimard, 2005.

_____. *Rouge Brésil*.

_____. *Vermelho Brasil*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Jean-Christophe_Rufin

SIMON, Sherry. *Le trafic de langues: traduction et culture dans la littérature québécoise*. Montréal: Boréal, 1994.

L'AUTOMATISME DANS LA PRÉFACE DU PREMIER NUMÉRO DE LA RÉVOLUTION SURREALISTE (1924)

Érika Pinto de AZEVEDO

Doctorat en littératures française et francophones à l'UFRGS, enseignante à l'UNIFAP
azevedoerika@gmail.com

Robert PONGE

Professeur titulaire à l'UFRGS | r.ponge@ufrgs.br

Résumé :

Cet article cherche à évaluer la place de l'automatisme dans la préface du premier numéro de La Révolution surréaliste (décembre 1924), revue dont la parution suit de peu celle du Manifeste du surréalisme d'André Breton en octobre 1924. Pour ce faire, nous commençons par la présentation de quelques brefs éléments d'histoire de l'automatisme dans le surréalisme en gestation dans les années 1919-1924, en situant rapidement la découverte de l'écriture automatique et en rappelant les expériences menées ensuite dans ce domaine. Puis, après avoir présenté ses trois auteurs, nous analysons la préface du n° 1 de La Révolution surréaliste, en établissant quelques rapports avec le Manifeste. Nous terminons avec quelques conclusions sur ce que les surréalistes entendent par les mots automatisme et surréalisme en 1924.

Mots-clés: surréalisme, automatisme, 1924

Introduction

La découverte de l'automatisme surréaliste est étroitement liée aux débuts de l'itinéraire intellectuel et poétique d'André Breton. Né en février 1896 à Tinchebray, village de l'ouest de la France, c'est à l'âge de 15 ans, au collège Chaptal, qu'il est initié à la littérature moderne d'alors, notamment à des écrivains liés au symbolisme comme Charles Baudelaire, Stéphane Mallarmé, J.-K. Huysmans. Il commence ses études de médecine en 1913, année où ses premiers essais poétiques, trois sonnets, sont publiés dans *La Phalange*, une revue néo-symboliste. Peu après, il prend connaissance de trois lettres inédites d'Arthur Rimbaud parues dans *La Nouvelle Revue française* du 1^{er} juillet 1914.

En février 1915, pendant la Grande Guerre, Breton est appelé sous les drapeaux. En mai 1916, affecté au centre neuropsychiatrique de Saint-Dizier, il découvre la psychanalyse et l'œuvre de Sigmund Freud et est instruit dans l'observation des mécanismes de fonctionnement de la pensée inconsciente chez les malades mentaux, dans la notation des délires, des libres associations d'idées et dans l'interprétations des rêves. En novembre 1918, la guerre se termine et, en mars 1919, Louis Aragon, André Breton et Philippe Soupault lancent le premier numéro de *Littérature*, revue où ils publient des écrits divers et qui accueillera un temps le dadaïsme.

Ces années 1914-1919 correspondent à la période de la trajectoire de Breton que Marguerite Bonnet nomme « la découverte de 'la résistance absolue' » (BONNET, 1996, p. 531, c'est elle qui souligne), expression qui évoque en même temps la réaction de Breton à l'expérience de la guerre et les quatre figures – Arthur Rimbaud, Alfred Jarry, Jaques Vaché et le comte de Lautréamont (pseudonyme d'Isidore Ducasse) – qui incitent Breton à la résistance, à la révolte et à la recherche d'une poésie nouvelle. Dès lors, il s'applique à trouver un moyen d'expression par lequel l'imagination puisse « reprendre ses droits » (BRETON, 1924, p. 20), ce qu'il découvre en mai 1919.

Dans la partie qui suit immédiatement, nous présentons quelques données sur la découverte de l'automatisme surréaliste en rappelant les expériences menées de 1919 à 1924 dans ce domaine. Puis, après avoir présenté ses trois auteurs, nous analysons la préface du n° 1 de *La Révolution surréaliste*, en établissant quelques rapports avec le *Manifeste du surréalisme*. Nous terminons avec quelques conclusions sur ce que les surréalistes entendent par les mots *automatisme* et *surréalisme* en décembre 1924¹.

Les phrases de demi-sommeil et l'écriture automatique (1919)

La découverte de l'automatisme surréaliste – écriture automatique ou écriture surréaliste – par Breton (alors âgé de 23 ans) a lieu en mai 1919 d'une manière très fortuite comme il le relatara en 1922 dans « Entrée des médiums » : « En 1919, mon attention s'était fixée sur les phrases plus ou moins partielles, qui, en pleine solitude, à l'approche du sommeil, deviennent perceptibles pour l'esprit sans qu'il soit possible de leur découvrir une détermination préalable » (BRETON, 1922, p. 118). Il prend note de ces phrases qui, observe-t-il, ne portent pas de trace des événements vécus par lui à cette époque-là, qui font preuve d'une correction syntaxique parfaite et qui sont poétiquement remarquables. *A posteriori*, il les nomme *phrases de demi-sommeil* ou de *demi-réveil*, c'est-à-dire que leur dénomination informe que ce sont des phrases survenant à l'esprit dans un état compris entre le

1. Cet article est une version revue, corrigée et légèrement augmentée du texte de la communication présentée au XIXe Congrès brésilien des professeurs de français. Il a été conçu à partir de quelques analyses de la thèse de doctorat élaborée à l'UFRGS sous la direction de Robert Ponge et soutenue par Érika Azevedo.

sommeil et la veille. La notation des phrases de demi-sommeil est la première forme de découverte de l'automatisme (l'expression et la notation de la pensée spontanée).

C'est après avoir réfléchi aux processus de production des phrases de demi-sommeil que Breton découvre la deuxième forme d'automatisme (l'écriture automatique proprement dite) quand il décide de chercher à obtenir de soi un flux de phrases produites dans des conditions ayant une similitude avec celles de demi-sommeil, soit « un monologue de débit aussi rapide que possible, sur lequel l'esprit critique du sujet ne fasse porter aucun jugement, qui ne s'embarrasse, par suite, d'aucune réticence, et qui soit aussi exactement que possible la *pensée parlée* » (BRETON, 1924, p. 33, c'est lui qui souligne). Il communique alors sa découverte et « ses conclusions » à Philippe Soupault et, en mai-juin 1919, en prenant le parti d'« un louable mépris de ce qui pourrait s'ensuivre littérairement » (BRETON, 1924, p. 33), tous deux procèdent ensemble et en collaboration à l'expérimentation d'une deuxième forme d'expression et de notation de la pensée spontanée qui deviendra connue sous le nom d'écriture automatique. La plus grande partie des textes automatiques qui en résulte est publiée dans les numéros d'octobre, novembre et décembre de *Littérature*, puis réunie, à la fin du printemps de 1920, en un volume intitulé *Les Champs magnétiques*, le « premier ouvrage purement surréaliste » (BRETON, 1924, p. 47).

En 1919-1920, l'écriture automatique (ou écriture surréaliste) n'est qu'« un nouveau procédé d'écriture poétique » (BRETON, 1934, p. 236). Mais sa pratique excessive et surtout à grande vitesse provoque des hallucinations et expose ses participants aux risques de la folie et, comme l'observe Philippe Audoin, du suicide (AUDOIN, 1980, p. 15). La pratique systématique de l'écriture automatique est alors temporairement arrêtée².

Les récits de rêves et les sommeils induits (1921-1923)

À la fin de 1921, une nouvelle catégorie de textes résulte d'une autre forme d'expérimentation de l'automatisme : les récits de rêves, c'est-à-dire leur notation au réveil, sans tarder. Trois exemples en sont publiés par Breton, en mars 1922, dans le numéro 1 de *Littérature*, nouvelle série³. Mais la notation des rêves présente également des limitations, elle dépend trop de l'intervention de la mémoire qui, Breton le constate, est « profondément défaillante et, d'une façon générale, sujette à caution » (BRETON, 1922, p. 120), car elle ne peut récupérer que partiellement le matériel onirique et, qui plus est, celui-ci peut être altéré par elle.

Par conséquent, à la fin de septembre 1922, l'attention des explorateurs mentaux se dirige vers un nouveau « mode d'introduction » de l'automatisme (BRETON, 1922, p. 119), les *sommeils induits* ou *sommeils hypnotiques*. René Crevel, Benjamin Péret et notamment Robert Desnos cèdent facilement au procédé des sommeils provoqués et parlent, écrivent, dessinent spontanément, répondent aux questions posées par Breton, Marx Ernst et Max Morise qui, eux, ne s'endorment jamais. Breton précise qu'à aucun moment ces expériences ont « adopté le point de vue spirite. En ce qui me concerne,

2. Pour quelques compléments d'information sur les années 1913-1920, voir, par exemple, AZEVEDO E., PONGE R., « André Breton, la découverte et les premiers explorations de l'automatisme écrit », Passages de Paris, numéro spécial, Paris, APEB-Fr, 2010, p. 2-7, site internet de l'Association des chercheurs brésiliens en France, www.apebfr.org/passagesdeparis. COUTO J. G., André Breton, São Paulo, Brasiliense, 1984, p. 9-20. PONGE R., André Breton et l'alibi artistico-littéraire : une étude de la critique surréaliste de la république des arts, 2 v., Tese (doutorado), directrice: FREITAS, M. T. de, 1994, São Paulo (BR-SP), Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo, 1994, vol. 1, cap. 1: "Préludes: de Mallarmé à Dada", p. 50-110.

3. En mars 1922, *Littérature* prend un second essor et réapparaît comme « Littérature, nouvelle série ». Elle change de couverture, est dirigée par Breton et Soupault et ne garde aucun rapport avec le dadaïsme. Sa parution durera jusqu'en juin 1924 lorsque la décision sera prise de préparer une nouvelle revue.

dit-il, je me refuse formellement à admettre qu'une communication quelconque existe entre les vivants et les morts » (BRETON, 1922, p. 120-121).

Les activités de sommeil hypnotique n'étaient pas sans péril, comme le commentera Louis Aragon en 1924 : « Les expériences répétées entretiennent ceux qui s'y soumettent dans un état d'irritation croissante et terrible, de nervosité folle. Ils maigrissent. Leurs sommeils sont de plus en plus prolongés » (ARAGON, 1924, p. 18). En conséquence, la pratique collective des sommeils provoqués se termine en janvier ou février 1923 ; par contre, en juillet-août, « l'écriture automatique connaît un très grand regain et plus que jamais l'attention commune est attirée sur l'activité onirique » (BRETON, 1952, p. 76)⁴.

Bref, les phrases de demi-sommeil, l'écriture automatique (au sens strict du terme), les récits de rêves, les sommeils induits sont tous quatre des expériences de libération de l'imagination et du langage menées par Breton et ses camarades de 1919 à 1924 ; ce sont les quatre formes (ou procédés) de l'expression automatique écrite, de l'écriture automatique (au sens large du terme). Trois des quatre continueront d'être pratiquées tout au long du surréalisme, seul le sommeil hypnotique ayant été totalement abandonné.

Le Manifeste du surréalisme (octobre 1924)

Avant de nous pencher sur la préface du numéro inaugural de *La Révolution surréaliste*, nous essayons à présent d'exposer rapidement comment le surréalisme et l'automatisme sont conçus dans le texte du *Manifeste* paru en octobre 1924.

Premièrement, le *Manifeste du surréalisme* offre du mot *surréalisme* deux formules qui, avec humour, sont mises sous la forme de définitions de dictionnaire encyclopédique. La première formule est la suivante:

SURRÉALISME, n.m. Automatisme psychique pur par lequel on se propose d'exprimer, soit verbalement, soit par écrit, soit de toute autre manière, le fonctionnement réel de la pensée. Dictée de la pensée, en l'absence de tout contrôle exercé par la raison, en dehors de toute préoccupation esthétique ou morale. (BRETON, 1924, p. 36)

Le surréalisme y est défini par l'automatisme, c'est-à-dire, ainsi que le fait remarquer Marguerite Bonnet, par « toutes les errances de l'exploration tentée en divers sens de 1919 à 1924 : les phrases de demi-sommeil, propos des sommeils hypnotiques, récits de rêves, dessins automatiques [...] » et, bien sûr, l'écriture automatique proprement dite (BONNET, 1988, p. 347).

La deuxième définition est d'ordre philosophique et met en relief plutôt le fonctionnement libre de la pensée et de l'imagination que l'expression (la *dictée*) de la pensée :

ENCYCL. *Philos.* Le surréalisme repose sur la croyance à la réalité supérieure de certaines formes d'associations négligées jusqu'à lui, à la toute-puissance du rêve, au jeu désintéressé de la pensée. (BRETON, 1924, p. 36)

Ces deux définitions doivent être comprises dans le sens large (car le *Manifeste* en entier renvoie à toutes les formes, tous les procédés d'automatisme). Ce texte qui fait le récit et l'éloge de la

4. Pour quelques compléments d'information sur les années 1921-1923, voir, par exemple, AZEVEDO E., PONGE R., « André Breton, la découverte et les premiers explorations de l'automatisme écrit », Passages de Paris, numéro spécial, Paris, APEB-Fr, 2010, p. 7-9, site internet de l'Association des chercheurs brésiliens en France, www.apebfr.org/passagesdeparis.

découverte et de la première expérimentation de l'écriture automatique, révèle également les sources du surréalisme, les objectifs, les valeurs et les moyens d'action du mouvement. Dans sa conclusion, le mot *surréalisme* désigne un « *non-conformisme absolu* » (BRETON, 1924, p. 60, c'est lui qui souligne); en conséquence, celui d'automatisme représente plus qu'un procédé d'écriture poétique.

Trois mois fastes enancements: octobre-décembre 1924

Le contexte de publication de *La Révolution surréaliste* est le même du lancement du *Manifeste* : ces deux événements, ainsi que deux autres qui leurs sont liés, ont lieu dans la courte période de trois mois qui va d'octobre à décembre 1924. Voyons de plus près.

Le 11 octobre 1924 se tient l'ouverture du Bureau de recherches surréalistes et dorénavant le groupe a un qualificatif, *surréaliste*. Trois jours après, Breton publie le *Manifeste du surréalisme*. Louis Aragon, lui aussi, publie (ou vient de publier) *Une Vague de rêves*, texte qui a également la valeur d'un manifeste. En décembre, est lancé le numéro 1 de *La Révolution surréaliste*, première revue explicitement surréaliste et initialement dirigée par Pierre Naville et Benjamin Péret.

En effet, d'après Robert Ponge, un « Communiqué sur le Bureau de recherches surréalistes », rédigé par Breton en novembre 1924, annonce que ce bureau « s'emploie à 'recueillir [...] les communications relatives aux diverses formes qu'est susceptible de prendre l'activité inconsciente de l'esprit. [...]. Un bulletin mensuel portera à la connaissance du public les communications les plus intéressantes [...] ». Ce bulletin, précise Ponge, « tout indique qu'il s'agit de *La Révolution surréaliste* » (PONGE, 1994, p. 14).

Comment se présente le numéro 1 de la revue, qui sont les auteurs de la préface ?

Au centre de la couverture orange de *La Révolution surréaliste* figure un mot d'ordre écrit en majuscules noires : « IL FAUT ABOUTIR À UNE NOUVELLE DÉCLARATION DES DROITS DE L'HOMME ». Le verso de la couverture annonce que ce premier numéro présente « les résultats obtenus par l'écriture automatique, le récit de rêve, par exemple » en soulignant pourtant qu'« aucun résultat [...] n'y est encore consigné : il faut tout attendre de l'avenir » (SANS INDICATION D'AUTEUR, *La Révolution surréaliste*, n° 1, s.p.).

Quant aux trois signataires de la « Préface » – Jacques-André Boiffard, photographe, Paul Éluard, poète, et Roger Vitrac, homme de théâtre –, ils ont contribué à des numéros de *Littérature*, ils ont pris part aux activités antérieures et, dans le *Manifeste*, ils sont inclus dans la liste des habitants du *château* surréaliste, sorte de communauté dont tous les membres « ont fait acte de SURRÉALISME ABSOLU » soit dans la vie, soit dans leur œuvre (BRETON, 1924, p. 36, c'est lui qui souligne). Les trois donnent énormément de prix au rêve et vont publier des textes automatiques et des récits oniriques dans diverses parutions de *La Révolution surréaliste*. Mais ce qu'il faut vraiment prendre en compte, c'est le climat de production collective qui domine dans le groupe. Ainsi, même si elle n'est signée que par trois membres de celui-ci, la préface exprime des idées qui sont communes à tout le groupe, c'est un document à valeur collective.

« Le rêve seul... »

Court texte d'une page et demi, la « Préface » commence par faire référence à une question bien générale qui est celle de la connaissance : « Le procès de la connaissance n'étant plus à faire, l'intelligence

n'entrant plus en ligne de compte, le rêve seul laisse à l'homme tous ses droits à la liberté ». Se dessine ici une opposition entre la connaissance, ou l'intelligence, et le rêve, la préface synthétisant que « le rêve seul laisse à l'homme tous ses droits à la liberté » (BOIFFARD, ÉLUARD, VITRAC, 1924, p. 1), phrase qui mérite toute notre attention et deux commentaires de notre part.

Tout d'abord, il faut rappeler avec Bonnet que, dans le *Manifeste*, « déjà s'affirme une certaine idée de l'homme », caractérisé comme un « rêveur *définitif* » ; en même temps « la vie *réelle* » y est tenue pour la partie la « plus précaire » de la vie et ne se confond nullement avec « la *vraie vie* » (BONNET, 1988, p. 338, c'est elle qui souligne). Le *Manifeste* et la revue établissent donc que seulement dans le rêve – et par là dans la poésie – l'imagination règne en toute liberté ; tout cela propose de l'homme, ce *rêveur définitif*, une vision nouvelle (BONNET, 1988, p. 345-346).

Deuxième commentaire de notre part : l'idée surréaliste selon laquelle *le rêve seul laisse à l'homme tous ses droits à la liberté* nous semble répondre à la devise qui se trouve sur la couverture : « Il faut aboutir à une nouvelle déclaration des droits de l'homme ». En 1789, la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, texte fondamental de la Révolution française, proclamait les droits inaliénables de l'homme, mais, au XX^e siècle, pour les surréalistes, la conquête des droits de l'homme semble être reposer sur d'autres bases : *le procès de la connaissance, l'intelligence* ne comptant plus pour cela, *le rêve seul* est le garant des *droits à la liberté*. Puisque la connaissance acquise au long du temps et au prix de nombreux efforts n'a pas suffi pour permettre d'améliorer l'entendement entre les hommes, comme l'a assez prouvé la guerre de 1914, le titre de la revue et la « Préface » à son numéro inaugural réclament une deuxième révolution : une *Révolution surréaliste*.

Mais le surréalisme est-il vraiment fondé sur une opposition entre l'intelligence et le rêve, entre la logique et l'intuition ? C'est une apparence.

Le *Manifeste* n'attaque pas la raison en soi, mais la logique *étroite*, positiviste, qui nie le rêve. Par ailleurs, la « Préface » fait observer que « chaque matin, dans toutes les familles, les hommes, les femmes et les enfants, S'ILS N'ONT RIEN DE MIEUX À FAIRE, se racontent leurs rêves. Nous sommes tous à la merci du rêve et nous nous devons de subir son pouvoir à l'état de veille » (BOIFFARD et alii, 1924, p. 1, ce sont eux qui soulignent). Cette réflexion (qui, avec d'autres formulations, se retrouve autant dans la revue que dans le *Manifeste*) ne prétend pas nier l'état de veille, mais rétablir la valeur du rêve par rapport à l'état de veille et la présence du rêve dans l'état de veille. Selon Bonnet, c'est « la certitude du 'tout est possible' [que le rêve] renferme qui lance des forces qui seront un jour réversibles à la vie ; à l'inverse du réalisme honni, le rêve est générateur d'énergie » (BONNET, 1988, p. 342). Et dans la même direction, il faut récupérer la brillante formule de Breton : « Je crois à la résolution future de ces deux états, en apparence si contradictoires, que sont le rêve et la réalité, en une sorte de réalité absolue, de *surréalité*, si l'on peut ainsi dire » (BRETON, 1924, p. 24, c'est lui qui souligne).

Le surréalisme, « carrefour » des états seconds et « briseur de chaînes »

Après cela, suivent deux définitions qui déterminent le concept de surréalisme en établissant un rapport entre le rêve, l'automatisme et le surréalisme lui-même. Premièrement : « Le surréalisme est le carrefour des enchantements du sommeil, de l'alcool, du tabac, de l'éther, de l'opium [...] ». Cette définition met en valeur les états seconds, ceux où l'on n'est plus entièrement conscient de ses actes. Ainsi qu'un stupéfiant, le sommeil, qu'il soit provoqué ou naturel, plonge l'homme dans un état second, l'univers du rêve.

En même temps et deuxièmement, le surréalisme « est aussi le briseur de chaînes, nous ne buvons pas, nous ne fumons pas, nous ne prisons pas, nous ne nous piquons pas et nous rêvons, et la rapidité des aiguilles des lampes introduit dans nos cerveaux la merveilleuse éponge déflourée de l'or » (BOIFFARD et alii, 1924, p. 1). Cette deuxième définition apporte une précision essentielle : l'extase surréaliste n'est pas le fruit de la drogue, mais d'un état d'esprit qui inclut le « long, immense et raisonné dérèglement de tous les sens » de la lettre de Rimbaud à Paul Demeny connue comme la seconde lettre du voyant (RIMBAUD, 1871, p. 202, c'est lui qui souligne). Le surréalisme est donc bien une « illumination profane », pour reprendre l'expression de Walter Benjamin (BENJAMIN, 1929, p. 119).

Le surréalisme, somme toute, s'applique à rompre les interdictions que le bon sens, la raison étroite, les lois de l'utilitarisme ou tout autre moyen de coercition imposent à la libération de la pensée, de l'imagination et du langage.

Suit le passage final de la page un, long de quatorze lignes où des phrases (de demi-sommeil ?) ou des développements d'écriture automatique sont mêlés à des apostrophes au lecteur et même à un concept philosophique de l'évêque et philosophe irlandais George Berkeley. Ce passage se termine par un appel à « fermer les yeux » et à déposer nos espérances dans le rêve, dans ses pouvoirs de changer la poésie, l'état d'esprit (la mentalité) et même la vie.

«Le réalisme, c'est émonder les arbres, le surréalisme, c'est émonder la vie »

Au dos de la page et séparée de la partie précédente par des astérisques se trouve la clôture de la « Préface » où les découvertes, les inventions sont considérées comme des faits surréalistes : « Toute découverte changeant la nature, la destination d'un objet ou d'un phénomène constitue un fait surréaliste » (BOIFFARD et alii, 1924, p. 2).

Avant d'explicitier de quel genre d'invention il s'agit, nous remémorons les derniers vers de « Voyage », poème des *Fleurs du mal* (1857) : « Plonger au fond du gouffre [...] Au fond de l'inconnu pour trouver du nouveau ! » (BAUDELAIRE, 1857, p. 166, c'est lui qui souligne). Car les inventions surréalistes sont du même ordre. C'est pourquoi la « Préface » de *La Révolution surréaliste* exalte l'écriture automatique et les récits de rêves, découvertes surréalistes qui obligent celui qui les pratique à plonger au fond de soi-même pour que la pensée spontanée trouve son expression et puisse agir dans le réel.

Et voici les dernières lignes de la « Préface » :

On trouvera [...] dans cette revue des chroniques de l'invention, de la mode, de la vie, des beaux-arts et de la magie. La mode y sera traitée selon la gravitation des lettres blanches sur les chairs nocturnes, la vie selon les partages du jour et des parfums, l'invention selon les joueurs, les beaux-arts selon le patin qui dit : 'orage' aux cloches du cèdre centenaire et la magie selon le mouvement des sphères dans des yeux aveugles.

Déjà les automates se multiplient et rêvent. Dans les cafés, ils demandent vite de quoi écrire, les veines du marbre sont les graphiques de leur évasion et leurs voitures vont seules au Bois.

La Révolution... la Révolution... Le réalisme, c'est émonder les arbres, le surréalisme, c'est émonder la vie. (BOIFFARD et alii, 1924, p. 2)

Lignes où le projet éditorial de la revue est défini poétiquement, où les *automates* sont ceux qui s'adonnent à l'écriture automatique et au rêve, où le mot réalisme ne renvoie ni à l'effort (ou effet) littéraire

de réel (ou de mimésis) de type réaliste (au sens large du terme), ni au courant réaliste du XIX^{ème} siècle (de Balzac et Hugo à Flaubert, les Goncourt et Zola), mais au positivisme, au pragmatisme, à l'utilitarisme. Quant à la *Révolution*, elle ne peut bien sûr être que surréaliste.

En guise de conclusion

La « Préface » est donc un texte où discours prémédité et non prémédité alternent, un essai de synthèse qui cherche à définir le surréalisme dans un langage où se mêlent automatisme et discours raisonné. L'élément définitif central du surréalisme y est le rêve (*le rêve seul laisse à l'homme tous ses droits à la liberté*), sans que la place primordiale attribuée à celui-ci implique de nier ou minorer l'écriture automatique, dont le rôle essentiel est reconnu et exalté (*dans les cafés, les automates demandent vite de quoi écrire*). Il s'agit plutôt d'un rapport dialectique où le rêve est (comme l'imagination chez Baudelaire, et avec celle-ci) une faculté fondamentale (une *reine*) de vie et d'activité de l'esprit dont les productions peuvent être connues grâce au(x) moyen(s) d'accès offert(s) par les diverses formes de l'automatisme. Mais, en même temps, en octobre-décembre 1924, le mot *surréalisme* cesse de se référer uniquement à l'automatisme pour désigner un état d'esprit de *non-conformisme absolu*, une pensée, une manière de vivre. Le mot *automatisme* cesse définitivement de se référer strictement au(x) procédé(s) de l'écriture poétique pour désigner une aventure mentale, un moyen de connaissance et de découverte.

Références bibliographiques

ARAGON L., *Une Vague de rêves*, (1924), Paris, Seghers, 2006.

AUDOIN P., « Préface », in BRETON A., SOUPAULT P., *Les Champs magnétiques*, Paris, Gallimard, coll. « Poésie », 1980.

BAUDELAIRE C., *Les Fleurs du mal*, (1857), Paris, Pocket, coll. « Pocket classiques », 1998.

BENJAMIN W., « Le surréalisme, le dernier instantané de l'*intelligentsia* européenne », (1929), trad. de l'allemand par Maurice de Gandillac, in idem, *Œuvres II*, Paris, Gallimard, coll. « Folio essais », 2000.

Marguerite B., « André Breton », in *Encyclopaedia Universalis*, « Corpus », tome 4, Paris, Encyclopaedia Universalis, 1996.

BONNET M., « Défense et illustration du surréalisme : *Le Manifeste du surréalisme, Poisson soluble* », in idem, *André Breton et la naissance de l'aventure surréaliste*. Paris, José Corti, 1988.

BRETON A., « Entrée des médiums », (1922), in idem, *Les Pas perdus*, (1924), Paris, Gallimard, coll. « L'Imaginaire », 2004.

BRETON A., « Qu'est-ce que le surréalisme ? », (1934), in idem, *Œuvres complètes*, t.2 : 1931-1941, édition établie par Marguerite Bonnet avec la collaboration de Philippe Bernier, Étienne Alain-Hubert et José Pierre, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 1992.

BRETON A., « Manifeste du surréalisme », (1924), in idem, *Manifestes du surréalisme*, Paris, Gallimard, coll. « Folio », 1979.

BRETON André, *Entretiens (1913-1952)*, (1952), Paris, Gallimard, coll. « Idées », 1973.

BOIFFARD J.-A., ÉLUARD P., VITRAC R., « Préface », *La Révolution surréaliste*, n.1., Paris, 1^{er}

décembre 1924, p.1-2. Reproduction en fac-similé : Paris, Jean-Michel Place, 1980.

PONGE R., *André Breton et l'alibi artistico-littéraire : une étude de la critique surréaliste de la république des arts*, 2 v., Tese (doutorado), directrice: FREITAS, M. T. de, 1994, São Paulo (BR-SP), Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo, 1994.

La Révolution surréaliste, n.1, Paris, 1^{er} décembre 1924. Reproduction en fac-similé : Paris, Jean-Michel Place, 1980.

RIMBAUD A., « Lettre à Paul Demeny du 15 mai 1871 », in idem, *Poésies, Une saison en enfer, Illuminations, Appendices*, préface de René Char, édition établie par Louis Forestier, Paris, Gallimard, coll. « Poésie », 1996, p. 201-206.

UNE BRÈVE ANALYSE DES « YEUX DES PAUVRES », POÈME EN PROSE DU SPLEEN DE PARIS DE CHARLES BAUDELAIRE

Jacqueline BRUNET

Master en littératures française et francophones/UFRGS, enseignante à l'UFMT,
jaqbrunet@gmail.com

Robert PONGE

Professeur titulaire à l'UFRGS | r.p

Résumé :

Ce travail vise à faire une brève analyse des « Yeux des pauvres », le vingt-sixième poème en prose du Spleen de Paris de Charles Baudelaire. Nous commençons par une rapide présentation de Baudelaire, du genre du poème en prose et du Spleen de Paris. Après, nous entrons dans le poème proprement dit. Nous présentons son intrigue et sa composition. Puis, nous analysons les catégories du discours narratif qui y sont présentes, surtout l'espace et les personnages: d'une part, le couple (le narrateur et sa bien-aimée); d'autre part, la famille pauvre. Pour finir, nous donnons une interprétation succincte du poème où sont analysées l'opposition des sentiments chez le couple et, en outre, la dimension historique du texte.

Mots-clés: BAUDELAIRE Charles; poèmes en prose; Paris

Introduction

Le Spleen de Paris est un recueil de Charles Baudelaire publié posthument par Charles Asselineau et Théodore de Banville en 1869, deux ans après la mort de son auteur. Il est formé de cinquante poèmes en prose dont les sujets et les thèmes sont variés, mais, comme l'indique le titre du recueil, ceux-ci sont en général relatifs à la grande ville où vivait Baudelaire, c'est-à-dire Paris vers la moitié du XIXe siècle.

Élaboré à partir du mémoire de master en littératures française et francophones de Jacqueline Brunet, préparé sous la direction de Robert Ponge et soutenu à l'UFRGS en 2012, ce travail a pour but de présenter une brève analyse des « Yeux des pauvres », le vingt-sixième poème de ce recueil.

Nous rappelons succinctement que, dans ce poème en prose, le narrateur remémore à sa belle un épisode qu'ils ont vécu auparavant: ils étaient assis dans un café nouveau au coin d'un boulevard nouveau quand ils ont été surpris par les regards d'une famille pauvre; à partir de ce moment-là, un problème prend place: chacun d'eux considère cette famille de façon différente; ces deux opinions distinctes déclenchent une réflexion du narrateur sur la disparité de la pensée entre les personnes, même entre celles qui sont attachées par des liens affectifs.

Après une rapide présentation de Baudelaire, du genre du poème en prose et du *Spleen de Paris*, ce texte se penche sur « Les Yeux des pauvres » dont il analyse l'intrigue, la narration, l'organisation, le temps, l'espace et les personnages: d'une part, le narrateur et sa bien-aimée; d'autre part, les trois pauvres. Après avoir tenté de définir le thème ou question central du poème et signalé quelques-unes de ses caractéristiques formelles, notre travail offre une interprétation succincte du poème où sont analysées l'opposition des sentiments chez le couple et, en outre, la dimension historique du texte.

Charles Baudelaire

Charles Baudelaire (1821-1867) fut méconnu et maudit pendant son existence (RINCÉ, 1984, p. 180), mais, depuis sa mort, il est considéré comme l'un des plus grands poètes français et comme une source d'inspiration pour le développement de la poésie moderne. Quoique son œuvre soit composée de poèmes, de proses et d'écrits critiques, c'est grâce à la poésie qu'on reconnaît son talent exceptionnel. Le succès des *Fleurs du Mal*, son œuvre majeure, témoigne de son mérite.

Selon Nicolas Vallet, le génie contradictoire de Baudelaire marque ses œuvres. Chez lui, on trouve toujours des paradoxes, comme la présence simultanément du traditionnel et du moderne, du Bien et du Mal, de la religion et du nihilisme (VALLET, 1998, p. 12) – nous y ajoutons encore l'engagement et la dépolitisation, l'idéal et le spleen. Certains critiques littéraires relient les contradictions trouvées dans sa poésie aux situations et aux troubles de sa vie – il devient orphelin de son père à six ans et voit sa mère se remarier avec Jacques Aupick, un an après. À ce moment-là, Baudelaire se sent trahi (CASTEX, SURER, 1966, p. 289).

Le genre du poème en prose

Christian Doumet définit le poème en prose comme une « forme poétique non versifiée » (DOUMET, 1999, p. 781), tandis que Jean-Louis Joubert le désigne comme une « forme poétique qui refuse le vers et qui échappe à la prose » (JOUBERT, 1994, p. 136). Par contre, Suzanne Bernard le juge indéfinissable.

Selon Bernard, les poètes qui écrivent des poésies en prose (ou vice-versa) ont un langage plus individuel. Il faudrait donc examiner l'œuvre de chacun d'eux pour y relever les traits fondamentaux du poème en prose. C'est pour cela que Bernard tient ce genre pour indéfinissable (BERNARD, 1994, p. 11). Elle présente cependant quelques traits qui le caractérisent. D'abord, elle signale deux tendances: l'une qui se rebelle contre l'ordre de la poésie classique, donc « destructrice et anarchique » - la texture du poème en prose constitue une contestation contre la structure classique en vers qui a été longtemps envisagée comme la seule forme d'expression poétique; l'autre, de nature compositrice et artistique, qui concerne l'organisation du texte en poème et qui y met des éléments de la poésie. L'union de ces deux tendances permet la construction de types de poésie différents (BERNARD, 1994, p. 14).

Le Spleen de Paris

Baudelaire avait pour projet que *Le Spleen de Paris* fût composé de cent poèmes, toutefois des problèmes financiers et de santé l'en ont empêché. A partir de novembre 1861, il commence à publier des poèmes en prose dans des revues littéraires et dans des journaux, comme *La Revue fantaisiste*, *Vie parisienne*, *La Revue de Paris*, *Le Figaro* et *La Revue nationale et étrangère*. Après sa mort, ces poèmes ont été réunis par Charles Asselineau et Théodore de Banville pour former un recueil posthume, composé d'une dédicace, de cinquante poèmes et titré *Petit Poèmes en prose*, dont la première publication date de 1869. Les éditions modernes ont en général adopté *Le Spleen de Paris* pour dénomination.

Nous passons maintenant à l'analyse des « Yeux des pauvres », le vingt-sixième poème du recueil.

« Les Yeux des pauvres »: le noyau narratif

Le narrateur parle à sa bien-aimée. Il lui explique pourquoi il la hait ce jour-là. Il lui rappelle un épisode qu'ils ont vécu auparavant: c'était un jour agréable, le couple était assis dans un café nouveau au coin d'un boulevard nouveau. Ils profitaient de la soirée et de l'endroit étonnamment charmant. Mais tandis que les deux amoureux étaient assis, ils furent surpris par les regards d'autres personnes. C'était une famille pauvre et mal vêtue: le père et ses deux enfants; tous les trois admiraient ce café. Le narrateur a été touché par leurs regards et s'est senti de l'affinité avec eux. Il a voulu lire dans les yeux de son amoureuse la pitié qu'il sentait pour eux, cependant lorsqu'il a tourné ses yeux vers les siens pour trouver la même pensée dans son âme, elle lui a demandé de prier le maître du café d'en éloigner les pauvres. Et voilà pourquoi il dit qu'il la hait. Il ajoute que la compréhension entre les personnes est difficile, même entre celles qui s'aiment (BAUDELAIRE, 1869, p. 165-166)¹.

1. Toutes nos citations des « Yeux des pauvres » sont extraites de cette édition.

La narration

Ce poème constitue une explication que le narrateur donne à sa bien-aimée de pourquoi il la hait ce jour-là. C'est elle qui veut le savoir, c'est donc une réponse à sa demande: « Ah! Vous voulez savoir pourquoi je vous hais aujourd'hui », lui dit le narrateur (BAUDELAIRE, 1869, p. 165) .

Ce texte est à la première personne et est plutôt descriptif. Il n'y a pas de dialogue, mais la voix de la jeune fille apparaît dans le poème en forme de discours direct quand elle dit: « Ces gens-là me sont insupportables avec leurs yeux ouverts comme des portes cochères! [...] » (BAUDELAIRE, 1869, p. 166).

L'organisation du récit

Formé de sept paragraphes, ce poème peut être divisé en trois parties. La première est composée par le premier paragraphe. Dans celui-ci, le narrateur à sa bien-aimée qu'il la hait et qu'il va lui expliquer le motif de sa haine. La deuxième partie correspond au souvenir du jour où se passe l'épisode raconté et à la description des scènes de ce jour-là; ce sont les cinq paragraphes internes. La troisième partie est constituée par le dernier paragraphe où le narrateur finit son explication et fait une réflexion à propos de la situation qui est rappelée.

Ces trois parties, par la relation temporelle qu'elles présentent les unes avec les autres, forment deux ensembles: le premier correspond aux deux paragraphes externes (le premier et le dernier); le second est composé de tous les paragraphes internes.

Le narrateur

Le narrateur est aussi un personnage, il participe à cette histoire; c'est donc un narrateur homodiégétique.

Le narrateur ne donne pas d'informations sur lui-même; ni nom, ni âge, ni profession, mais le lecteur peut constater qu'il a une amoureuse, qu'il habite une grande ville et que les diversités de vie dans cette grande ville attire son attention: « Non seulement j'étais attendri par cette famille d'yeux [...] » (BAUDELAIRE, 1869, p. 166).

Il n'est pas omniscient, car il n'a pas pu lire la pensée de son amoureuse pour savoir ce qu'elle pensait de la famille pauvre; et le comportement de celle-ci le surprend.

Le temps

L'ordre du récit ne suit pas l'ordre chronologique des événements. Si l'on pense à l'ordre des événements, l'épisode raconté se passe, d'abord, du deuxième au sixième paragraphe (premier événement), qui correspondent à une scène vécue, antérieure, qui est rappelée postérieurement. Vient ensuite le premier paragraphe où le narrateur va commencer à expliquer pourquoi il hait son amoureuse. Puis, c'est le dernier paragraphe où il réfléchit à ce propos. Le temps du récit est donc formé du présent

et d'un retour en arrière (analepse) de cinq paragraphes. Les deux paragraphes externes constituent le temps présent, le moment où le narrateur raconte l'histoire. Les cinq paragraphes internes constituent l'analepse, l'histoire rappelée. Alors, l'ordre du temps du récit est présent – passé – présent.

En ce qui concerne le temps extradiégétique, il y a des indices du XIXe siècle: le boulevard et le café. Le boulevard nouveau parisien a été la plus surprenante innovation du XIXe siècle et un point de départ décisif pour la modernisation de la capitale française (BERMAN, 1986, p. 145).

L'espace

L'épisode se passe dans la rue, dans un café neuf au coin d'un boulevard qui vient d'être construit. Il est possible de distinguer deux espaces: le premier correspond au café dans lequel le couple d'amoureux est assis; le second, c'est l'espace où la famille pauvre se trouve, sur le boulevard.

Seul le premier espace (le café) est décrit. Le narrateur le décrit dans le troisième paragraphe: « [...] un café neuf qui formait le coin d'un boulevard neuf, encore tout plein de gravois et montrant déjà glorieusement ses splendeurs inachevées. Le café étincelait. Le gaz lui-même y déployait toute l'ardeur d'un début [...] » (BAUDELAIRE, 1869, p. 165).

Les personnages

Il y a cinq personnages dans ce texte: le couple et les trois membres de la famille pauvre. Le narrateur et sa bien-aimée sont les personnages centraux du texte. Tous les deux font la première action d'aller s'asseoir dans le café. Lui, il raconte l'histoire et réfléchit à propos, et elle, elle critique la famille pauvre.

Le narrateur ne décrit ni lui ni sa bien-aimée, il ne montre que leur enthousiasme l'un envers l'autre en ce qui concerne leur amour - « Nous nous étions bien promis que toutes nos pensées nous seraient communes à l'un et à l'autre, et que nos deux âmes désormais n'en feraient plus qu'une [...] » (BAUDELAIRE, 1869, p. 165).

Dans le quatrième paragraphe, la famille pauvre est décrite par le narrateur (« Droit devant nous, sur la chaussée, était planté un brave homme d'une quarantaine d'années, au visage fatigué, à la barbe grisonnante, tenant d'une main un petit garçon et portant sur l'autre bras un petit être trop faible pour marcher ») (BAUDELAIRE, 1869, p. 166).

De plus, le narrateur décrit le regard des trois personnages de la *famille d'yeux*; chaque regard présente une particularité:

Les yeux du père disaient: «Que c'est beau! que c'est beau! on dirait que tout l'or du pauvre monde est venu se porter sur ces murs.» – Les yeux du petit garçon: «Que c'est beau! que c'est beau! mais c'est une maison où peuvent seuls entrer les gens qui ne sont pas comme nous.» – Quant aux yeux du plus petit, ils étaient trop fascinés pour exprimer autre chose qu'une joie stupide et profonde. (BAUDELAIRE, 1869, p. 166).

Le thème

Il y a une différence d'avis et de sentiment entre le narrateur et sa bien-aimée. Cette différence entre eux est dévoilée à partir d'une situation précise qui a lieu devant le café. Cette situation précise met en relief la différence sociale qu'il y a entre ce couple et la *famille d'yeux*. L'amoureuse présente un sentiment d'indifférence envers cette famille pauvre, ce qui dérange le narrateur.

Ainsi, je comprends que le thème de ce poème est la question sociale, ou, plus spécifiquement, la différence et l'indifférence. La différence, d'abord, entre les sentiments du couple et, après, entre la classe sociale du couple et celle de la famille pauvre; et le sentiment d'indifférence de l'amoureuse envers la *famille d'yeux*.

La forme

Ce poème vise à répondre à une demande d'explication que la femme fait au narrateur. Cette explication, qui occupe tous les paragraphes internes (du deuxième au sixième paragraphe) et quelques observations du narrateur, qui composent, entre autres, les paragraphes externes, constituent ce texte bref qui présente une unité organique de sens (le texte porte sur un seul sujet).

Sur la musicalité du poème, il présente des phrases qui sont très sonores et des phrases de ton très poétique. La phrase « toute l'histoire et toute la mythologie mises au service de la goinfrerie » (troisième paragraphe) est très sonore, surtout à cause des mots « mythologie » et « goinfrerie » qui ont des sons semblables, ainsi que la phrase « La chanson avait raison ce soir, relativement à moi » (sixième paragraphe).

De plus, nous y notons des mots qui présentent une ressemblance entre les sons des syllabes finales: le son [e]: « expliquer » et « rencontrer » (premier paragraphe); « passé » et « journée » (deuxième paragraphe); « chaussée » et « d'années » (quatrième paragraphe); le son [ã]: « tenant » et « portant » (quatrième paragraphe); le son [a] plus [f]: « carafes » et « soif » (sixième paragraphe). En outre, les mots « être » et « faible » marquent un parallélisme entre les sons des syllabes.

Un autre aspect important à soulever est la répétition qui donne un ton poétique au poème, ce type de répétition qui commence une phrase dans la poésie est appelée anaphore. Cette figure de rhétorique paraît dans le cinquième paragraphe: « Les yeux du père disaient: *Que c'est beau! que c'est beau!* on dirait que tout l'or du pauvre monde est venu se porter sur ces murs.' – Les yeux du petit garçon: *Que c'est beau! que c'est beau!* mais c'est une maison où peuvent seuls entrer les gens qui ne sont pas comme nous' » (c'est nous qui soulignons).

En guise de conclusion: une interprétation du poème

D'après Marshall Berman, qui envisage la ville comme un milieu favorable à la poésie, les meilleurs écrits de Baudelaire dont les sujets sont plutôt parisiens sont ceux de la période où l'empereur Napoléon III et le préfet Haussmann transforment la ville de Paris (BERMAN, 1986, p. 143).

L'espace où cette histoire du couple d'amoureux et de la famille pauvre se déroule est le boulevard. En ce sens, Berman signale que c'est la présence du boulevard qui fait de cet épisode une scène moderne (BERMAN, 1986, p. 145). Le boulevard marque un sujet nouveau pour la poésie: le prosaïsme de la vie (la ville et son urbanisation). C'est une caractéristique du poème en prose de traiter

des sujets du quotidien auxquels le poète en prose cherche à donner un sens plus profond (poétique).

Ce poème marque aussi une époque. C'est pendant le Second Empire que Napoléon III et Haussmann font des projets de modernisation pour Paris et les exécutent. Ils contruisent des avenues très larges et plantées de plusieurs arbres qui traversent toute la ville. La construction de ces boulevards a apporté quelques conséquences: à côté des grands boulevards, qui sortent du centre et arrivent aux quartiers distants, se trouvaient les quartier les plus pauvres et les plus obscurs de Paris. Les boulevards ont ouvert des espaces libres pour la circulation du peuple (de toutes les classes, coutumes et nationalités), ainsi les pauvres qui se trouvaient loin du centre, maintenant se promènent sur ces grandes avenues (BERMAN, 1986, p. 146). Il est probable que la famille pauvre en soit sortie. Elle voulait aussi une place sous la forte lumière du centre, et puis, sous la lumière du café. Ainsi, la misère, qui avant était cachée dans les quartiers lointains, est maintenant un fait (BERMAN, 1986, p. 149). La construction des boulevards permet la formation d'une unification sociale apparente: tant les prospères que les pauvres peuplent les rues.

La présence des pauvres devant le couple fait une ombre sur la ville illuminée. Le nouveau café apporte un élément magique à l'amour des deux amoureux, mais la réalité crue, symbolisée par la présence des pauvres, vient les tirer de ce moment merveilleux. Pour eux, comme Berman l'affirme, le boulevard signifie un espace privé, pourtant public où ils peuvent se dédier à leur amour, aux gestes affectueux, mais sans être physiquement seuls (BERMAN, 1986, p. 147). Les lumières du café et de la rue ne font qu'augmenter leur joie. Cette joie privée naît de la modernisation de l'espace urbain (BERMAN, 1986, p. 148). Les trois personnages qui composent la famille pauvre, le père et ses deux enfants, ont la fonction d'apporter l'ennui à la joie vécue par le couple à ce moment-là. C'est un ennui social, très visible dans les grandes villes.

Ce poème présente d'abord un idéal de vie harmonieuse (l'amour et l'espace agréable), puis il tombe dans l'ennui (incompréhension et pauvreté). Ainsi, ce texte suit une tendance des écrits baudelairiens qui consiste à sortir de l'idéal et à tomber dans le spleen.

Comme Marshall Berman le souligne, il y a une opposition de sentiments et d'attitudes des personnages principaux (du narrateur et de la femme qu'il aime) envers la famille pauvre. C'est une réaction politique différente. Le narrateur a une position de la gauche libérale; il se sent mal en voyant cette famille qui contemple ce qu'elle ne peut pas avoir: la liberté de s'asseoir dans un café sans aucune honte. En revanche, son amoureuse a des idées de droite, elle est conservatrice; elle voudrait que quelqu'un fasse chasser la famille pauvre. La distance qu'il y a entre ces deux personnes n'est pas seulement un problème de communication, mais aussi une opposition idéologique et politique (BERMAN, 1986, p. 149).

Références Bibliographiques

BAUDELAIRE, Charles. *Le Spleen de Paris (Petits poèmes en prose)*. (1869). Édition, préface et notes par Robert Kopp. Paris: Gallimard, coll. « Poésie », 2006.

BERNARD, Suzanne. *Le poème en prose de Baudelaire jusqu'à nos jours*. Paris: Nizet, 1994.

BERMAN, Marshall. *Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. Trad. Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986, p. 129-165.

DOUMET, Christian. "Poème en prose". In. LAFFONT, R. BOMPIANI, V. *Dictionnaire encyclopédique de la littérature française*. Paris: Laffont, coll. « Bouquins », 1999, p. 781-782.

JOUBERT, Jean-Louis. *La Poésie*. Paris: Armand Colin, coll. « Cursus », 1994, p. 136.

RINCÉ, Dominique. « Baudelaire ». In. BEAUMARCHAIS, Jean-Pierre, COUTY, Daniel, REY, Alain (dir.). *Dictionnaire des littératures de langue française*, vol. 2. Paris: Bordas, 1984, p. 180-189.

VALLET, Nicolas. *Petits Poèmes en prose (Charles Baudelaire)*. Paris: Bréal, coll. « Connaissance d'une œuvre », 1998.

L'EXPÉRIENCE DE L'EXIL DANS L'ÉNIGME DU RETOUR DE DANY LAFERRIÈRE

Thalles do Nascimento CASTRO

Mestrando em Letras: Estudos Literários | Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

nc.tales@gmail.com

Résumé :

Le présent article propose l'analyse du livre *L'énigme du retour* de l'écrivain haïtien Dany Laferrière à partir de la représentation de l'expérience de l'exil. On mettra en évidence l'expérimentation du temps hors de la terre natale du narrateur Dany. Ce temps, instable et brisé, s'accorde souvent à une conscience fragmentée de l'espace, celui-ci dans un mouvement qui oscille entre Montréal et Port-au-Prince. Pour ce faire, on utilisera surtout la description de l'exil faite par Edward Said ainsi que la notion d'une perception en contrepoint chez l'exilé, et aussi les réflexions de cette expérience dans le livre *La double scène* de la représentation de Maximilien Laroche.

Mots-clés: *L'énigme du retour*. Dany Laferrière. Exil.

Introduction

« Dans mes livres, je raconte à la fois ma vie réelle et ma vie rêvée » (2000, p. 11), affirme l'écrivain Dany Laferrière, auteur d'une œuvre très marquée par des références autobiographiques. Né à Port-au-Prince en 1953, il part pour Montréal en 1976 pendant que la dictature de Jean-Claude Duvalier écrasait son pays natal. La présente communication aura pour but de réfléchir notamment sur la représentation de l'exil dans son livre *L'énigme du retour*, publié en 2009. Dans ce roman, après avoir vécu trente-trois ans loin de sa ville natale, le narrateur-personnage Dany Laferrière¹ rencontrera son pays après la mort de son père. Cette perte engagera le retour de Dany: il ira à New York pour rencontrer le corps de son père, celui-ci mort en exil, et après, gagnera Haïti pour revoir sa famille. On mettra en évidence l'expérimentation du temps hors de la terre natale ainsi que la mobilité de ce temps qui s'accorde souvent à une conscience fragmentée de l'espace dans un mouvement continu à partir de textes théoriques d'Edward Said et de Maximilien Laroche. Cette analyse s'attachera surtout à la première partie du roman, « Lents préparatifs du départ », lorsque le narrateur doit ranger ses affaires et préparer le voyage de retour : la distance étant effectivement marquée, les réflexions sur son exil y convergent d'une façon plus manifeste. Par contre, dans la deuxième partie, « Le retour », on voit plutôt le défi d'un homme face à une terre avec laquelle il doit se réconcilier et qui, pourtant, semble n'avoir nullement changé.

Le temps de l'exil

« Lents préparatifs de départ », première partie du roman, est composée de 14 chapitres où les mémoires de l'enfance du narrateur aussi bien que celles de son père se mélangent à des réflexions sur la vie dans les villes du Nord, les espaces et les temps s'entrecroisent et se présentent au milieu d'un texte associant des passages en prose à d'autres en poésie, des moments plus narratifs à des instantanés contemplatifs. Dans le chapitre « L'exil », le narrateur reprendra le premier carnet noir où il avait décrit son arrivée à Montréal et aussi sa photo d'avant le voyage (LAFERRIÈRE, 2011, p. 26). Dans cette photo, il est en train de regarder un magazine féminin à côté de sa mère. D'après lui, « cette vieille photo est aujourd'hui mon unique témoin pour mesurer le temps qui passe » (LAFERRIÈRE, 2011, p. 27). Il s'agit bien de la possibilité d'avoir une image fixe de soi-même, une fragile tentative d'avoir un reflet dans un pays d'abord inconnu, un acte pour essayer de remplir ce qui est, selon Edward Said, « la fissure à jamais creusée entre l'être humain et sa terre natale » (SAID, 2003, p. 46)².

C'est peut-être la mère de Dany la seule personne capable de tenir la compte des jours passés ailleurs que dans la terre natale, celle qui a fait une croix dans un calendrier sur chaque jour qu'elle a passé sans voir son fils (LAFERRIÈRE, 2011, p. 37-38). Alors, elle est capable de repérer ce temps,

1. Dans son « autobiographie américaine », l'ensemble de dix romans publiés entre 1985 et 2000, l'auteur reprend son vrai nom dans les moments les plus graves de son expérience, « le moment du départ et celui du retour » (LAFERRIÈRE, 2000, p. 16). Alors, on voit qu'il utilise le nom Laferrière dans *Le cri des oiseaux fous*, où le narrateur raconte sa dernière nuit à Port-au-Prince, et dans *Pays sans chapeau*, la narrative du retour. Dans *L'énigme du retour*, le narrateur reprend le nom Dany Laferrière ainsi que Windsor Laferrière, son vrai nom. Pour une analyse de son « autobiographie américaine », voir : FIGUEIREDO, Eurídice. « Dany Laferrière: autobiografia, ficção ou autoficção? » *Interfaces Brasil / Canadá*, Rio Grande, v. 7, 2007; MATHIS-MOSER, Ursula. Dany Laferrière : la dérive américaine. Montréal : VLB Éditeur, 2003 ; PAULA, Irene de. *Migrações imaginárias e representações da diferença na "Autobiografia americana" de Dany Laferrière*. Tese de Doutorado – UFF, 2008.

2. Dans l'édition utilisée: «*fratura incurável entre um ser humano e um lugar natal* ». On présente, cependant, la traduction française de la phrase, dans: SAID, Edward W. *Réflexions sur l'exil et autres essais*. Paris: Actes Sud, 2008, p. 241

d'essayer d'établir quelques marques sur cette absence, de donner une forme concrète à ce temps liquide. C'est elle qui réveille la mémoire de son père cachée derrière une photo – « [...] le visage de mon père ne peut s'animer sans la voix de ma mère » (LAFERRIÈRE, 2011, p. 36) –, c'est elle aussi qui est restée dans un pays ravagé par une dictature et qui a perdu mari et fils, les deux en exil. Malgré le désir d'un père qui voulait qu'elle le rejoigne avec ses enfants à l'étranger, elle a refusé d'élever ses enfants en exil. « Elle voulait nous donner un sens du pays », exprime le narrateur. D'après Said, le nationalisme est un sentiment d'appartenance à un héritage culturel; or l'exil, « est essentiellement un état d'être discontinu. Les exilés sont coupés des racines, de la terre natale, du passé » (SAID, 2003, p. 52).³

L'expérience de l'exil, même s'il s'agit d'une douleur très personnelle, est montrée aussi comme une question d'un peuple. Dans le chapitre « Un poète nommé Césaire », le narrateur rendra visite à son ami peintre dont le père a dû s'exiler à la même période que le sien et il réfléchit : « C'est une génération de fils sans père qui ont été élevés par des femmes dont les voix devenaient encore plus aigües quand elles se sentaient dépassées par les événements » (LAFERRIÈRE, 2011, p. 57). Il semble reconnaître les ressemblances d'une même génération affectée par les dictateurs Duvalier (père et fils)⁴ ainsi que la souffrance de ceux qui n'ont pas quitté le pays en ajoutant l'analyse toute personnelle d'un passé particulier, une mémoire individuelle, à une autre, collective. Son ami peintre est aussi, d'une certaine façon, son double ; il a également souffert d'avoir un père exilé. Le narrateur, pour qui la question du temps est devenue obsessionnelle (LAFERRIÈRE, 2011, p. 179), s'efforce de créer des repères dans le temps hors de son village natal, un temps si difficile d'être mesuré (LAFERRIÈRE, 2011, p. 37). Pour ce faire, il s'accroche à quelques signes matériels capables de construire un pont entre son passé et lui: sa photo d'avant le voyage, le souvenir de la photo de son père et le calendrier de sa mère marquant le passage du temps par exemple. Le narrateur semble se dédoubler en d'autres personnes pour mieux se voir et comprendre son expérience: son ami peintre dont le père a été exilé avait perdu ce père récemment, avec ce peintre Dany pouvait communier sa perte, celle aussi d'une génération. Un autre exemple est sa rencontre avec le poète Rodney Saint-Éloi à Montréal. Il décrit la scène :

Nous voilà assis,
 Saint-Éloi et moi.
 L'un en face de l'autre.
 Tous deux venant d'Haïti.
 Lui, il y a à peine cinq ans.
 Moi, il y a près de trente-cinq ans.
 Entre nous trente interminables hivers.
 C'est le chemin difficile qu'il devra prendre. (LAFERRIÈRE, 2011, p. 71-72)

Les phrases deviennent de plus en plus longues dans cette espèce de jeu de miroir où le narrateur qui se reconnaissait d'abord dans le nouveau arrivé remarque progressivement la distance entre eux. Ce poète est aussi son double mais distancé dans le temps, il y a tout un abîme entre les deux, peut-être une sorte de complicité refusée dont nous parle Julia Kristeva (1994, p. 20). Cet abîme n'est pas, toutefois, impossible à franchir, il y a un pénible chemin indiqué: il ne faut que prendre la route parmi ces hivers des villes du Nord. Ce dédoublement déplacé dans le temps amplifie la notion d'exil, souvent liée à une séparation territoriale, en l'accordant à un manque du passé : « Et l'exil du temps est plus impitoyable / que celui de l'espace. / Mon enfance / me manque plus cruellement / que

3. Dans l'édition utilisée : « *é fundamentalmente um estado de ser descontínuo. Os exilados estão separados das raízes, da terra natal, do passado.* »

4. Il s'agit de François Duvalier et de Jean-Claude Duvalier, souvent appelés Papa et Baby Doc.

mon pays» (LAFERRIÈRE, 2011, p. 73).⁵ Il s'attache aux souvenirs de son enfance pour faire face au froid implacable du Nord. C'est intéressant de noter que le voyage à la fin du livre s'accomplit quand il rencontre le temps de son enfance.⁶ En plus, quand il arrive à Port-au-Prince, dans la deuxième partie du roman, il espère, ainsi que la plupart des exilés, retrouver dans le « fleuve humain » des passants de cette capitale en ébullition les années d'absence (LAFERRIÈRE, 2011, p. 81).

Une « enracinerrance » possible

L'expérimentation de ce temps instable, plein de souvenirs d'enfance arrivant par des vagues, s'entremêle souvent à une conscience fragmentée de l'espace : on aperçoit un mouvement qui oscille entre Montréal et Port-au-Prince. On remarque à la fois l'opposition et l'association de deux territoires fondamentaux pour ce narrateur qui revient à sa terre natale. D'une part, la polarité composée d'un Nord froid, d'un côté, et la chaleur des villes du Sud, d'autre côté, y est très flagrante. L'image d'un homme qui a perdu toutes les références et qui doit se débrouiller dans une ville inconnue réapparaît même après longtemps en exil:

Vaste pays de glace.
Il m'est encore difficile
même après tant d'années
d'imaginer la forme
que prendra l'été prochain. (LAFERRIÈRE, 2011, p. 14-15)

L'image d'un homme qui a peine à s'orienter dans un pays recouvert de neige se répète plusieurs fois pendant le roman ; un homme qui ressent habiter un monde à l'opposé du sien (LAFERRIÈRE, 2011, p. 17), un homme comblé d'une chaude réalité tropicale devant s'adapter à ce pays de glace.

D'autre part, cette opposition est entrecoupée par des réflexions où les espaces et les mots associés à la froideur du Nord et à la chaleur du Sud se trouvent mélangés, presque confondus. Sa difficile adaptation au Nord est accompagnée par la douloureuse ouverture à un autre monde : « Le feu du sud croisant/la glace du nord/fait une mer tempérée de larmes» (LAFERRIÈRE, 2011, p. 17). Cette croisée d'espaces envahit même les mémoires retracées dans ses rêves. Dans une courte sieste encore à Montréal, il affirme : « Déjà l'enfance derrière les paupières closes./ Je flâne sous le soleil tropical/ mais il est froid comme la mort» (LAFERRIÈRE, 2011, p. 19). La perte de son territoire semble s'enchaîner à l'oubli du passé, sinon l'oubli au moins l'évanescence de ces images, perte associée aussi au froid de cette ville du Nord. Dans ce mélange, les différences se dissipent et surgissent quelques correspondances. Derrière la fenêtre givrée de sa chambre à Montréal il regardait la neige :

Je me suis échappé de l'île
qui me semblait une prison
pour me retrouver enfermé
dans une chambre à Montréal. (LAFERRIÈRE, 2011, p. 51)

5. Dans le premier chapitre du livre *L'anatomie de l'exil*, l'écrivain Paul Tabori évoque la notion de Joseph Wittlin de « destiempo », qui veut indiquer « l'homme qui a été privé de son temps. C'est-à-dire, privé du temps qui maintenant se déroule dans son pays. Le temps de son exil est différent. » De l'originel: « a man who has been deprived of his time. That means, deprived of the time which now passes in his country.» (WITTLIN apud TABORI, 1972, p. 32)

6. « On me vit aussi sourire / dans mon sommeil./ Comme l'enfant que je fus / du temps heureux de ma grand-mère./ Un temps enfin revenu./ C'est la fin du voyage. » (LAFERRIÈRE, 2011, p. 280)

Cette conscience qui paraît habiter à la fois Port-au-Prince et Montréal et qui arrive à faire la réunion de ces deux territoires ainsi que des expériences liées à chacun d'eux nous fait penser à l'idée d'une conscience en contrepoint, notion exposée par Edward Said. L'exilé vit ses expériences toujours « contre la toile de fond de la mémoire de ces expériences dans une autre ambiance » (SAID, 2003, p. 59).⁷ Comme dans le contrepoint, les deux temporalités sont vécues en même temps, comme deux différentes lignes mélodiques. Ainsi, quelques événements qui se passent à Montréal sont éprouvés selon des références de la vie antérieure de ce narrateur : l'enfermement dans sa chambre lui a rappelé sa vie en Haïti ; par contre, le soleil tropical de son enfance a été flétri par le froid du Nord. Dany fait souvent l'éloge de cette double demeure en dépit de la permanence à l'un de deux territoires :

Je n'ai qu'à faire circuler la rumeur
que je suis retourné vivre là-bas
sans préciser de quel là-bas il s'agit
afin qu'à Montréal on puisse croire
que je suis à Port-au-Prince
tandis qu'à Port-au-Prince on soit sûr que
je suis encore à Montréal.
La mort serait de n'être plus
dans aucune de ces deux villes. (LAFERRIÈRE, 2011, p. 124)

On peut donc observer la célébration d'une demeure inconstante, double, tant par une évasion à travers le sommeil et la mémoire que par le mouvement du voyage réel : le trajet de Port-au-Prince à Montréal et les successifs déplacements à l'intérieur de ces deux villes. En ce qui concerne le voyage, la figure du départ est aussi fréquente et, en général, matérialisée dans l'image d'une valise (LAFERRIÈRE, 2011, p. 37) : la valise avec laquelle il repartira pour Port-au-Prince évoque celle qu'il avait en arrivant à Montréal (LAFERRIÈRE, 2011, p. 44). Cependant, le narrateur soutient que « si on veut vraiment partir il faut oublier/l'idée même de la valise » (LAFERRIÈRE, 2011, p. 40). Et n'oublions pas, dans son retour oblique – car il doit se trouver à New York pour l'enterrement de son père – le seul objet laissé en héritage pour lui est une valise qui, malheureusement, restera enfermée dans un coffre-fort de la Chase Manhattan Bank, coffre dont personne ne sait le code secret : « La valise des rêves avortés » (LAFERRIÈRE, 2011, p. 68).

Il faut peut-être se dépouiller de tout sentiment d'appartenance (ou bien de l'idée d'une appartenance éternelle) afin de pouvoir partir et la difficile transmission de père en fils ne se fait que par d'autres voies, comme la liaison créée par la mère, liaison évoquée auparavant. L'idée d'errance, très estimée par l'écrivain Édouard Glissant qui la considère « à contre-courant de l'expansion nationaliste » et du monolinguisme de l'idée de racine (GLISSANT, 1990, p. 27), parcourt le roman et les deux villes principales de son chemin séduisent le narrateur à la fois : si Port-au-Prince reste le lieu des mémoires de son enfance très heureuse à côté de Da, sa grand-mère, Montréal a vu la naissance de l'écrivain et lui a permis de « s'exprimer sans peur » (LAFERRIÈRE, 2011, p. 242).⁸ L'éloge de sa conscience en mouvement est, d'une certaine façon, ce que l'écrivain haïtien Jean-Claude Charles appelle « l'enracinerrance ». Tenant compte de la racine et de l'errance à la fois, son enracinerrance « dit oui à la mondialisation des flux d'écritures, de signes, de sons. Oui à la migration des genres à l'intérieur d'un texte qui, du coup, devient a-typique. Oui à la part d'ombre que marquent les textes et qui s'accorde à un vécu (pourquoi pas?) transnational » (CHARLES, 2001).

7. Dans l'édition utilisée : « *contra o pano de fundo da memória dessas coisas em outro ambiente.* »

8. Cette relation entre les deux territoires ainsi qu'un troisième espace dans la vie de l'écrivain, Miami, est contemplée dans : MATHIS-MOSER, Ursula. Op. Cit. 2003.

En guise de conclusion

À la fin du roman, quand le narrateur arrive dans la ville natale de son père, Baradères, la famille où il s'est logé pendant la nuit le confond avec Legba, « le dieu qui se tient à la frontière du monde visible et du monde invisible. Celui qui peut vous permettre de passer dans l'autre monde » (LAFERRIÈRE, 2011, p. 274). D'après l'essayiste Maximilien Laroche, « le symbole de la barrière est capital dans la cérémonie vodouesque » (LAROUCHE, 2002, p. 13) où Legba est le « signe de la permanence » mais qui, pourtant, « ouvre à la voie au changement. » (LAROUCHE, 2002, p. 12) Alors, en guise de conclusion, on pourrait juste indiquer un possible chemin critique: penser à ce roman à partir de la reconfiguration d'éléments de la culture haïtienne, dans la structure même du texte écrit, ce qui suppose aussi une écriture qui réverbère le rapport entre deux langues, considérant la diglossie franco-haïtienne (LAROUCHE, 1991, p. 19). Si le corpus littéraire haïtien est déterminé par une situation diglossique – cohabitent l'haïtien⁹ et le français (LAROUCHE, 1991, p. 20) –, l'exil corrobore cette réalité et constitue ce que Maximilien Laroche désigne comme une double scène de la représentation.¹⁰

Ce que l'on suggère, à partir des propositions de Maximilien Laroche, c'est d'essayer de comprendre le constant dédoublement, soit des espaces (Port-au-Prince et Montréal), soit de ce narrateur avec ses divers reflets (son père, Césaire, son ami peintre à Montréal ou le poète Rodney Saint-Éloi), soit de la perception du temps (un temps liquide qui va à toute vitesse et un autre compact et lourd après la nouvelle de la mort du père), à partir de quelques principes des manifestations culturelles haïtiennes. La musique traditionnelle, par exemple, s'appuie sur une double émission sonore, « l'une naturelle, le son de la voix humaine, et l'autre, culturelle, le son de l'instrument que joue le musicien » (LAROUCHE, 1991, p. 89-90). En outre, la fragmentation du récit nous ramène à la syncope, « la juxtaposition des voix et leur succession selon un rythme discontinu, entrecoupé de temps d'arrêts » (LAROUCHE, 1991, p. 91). De même, les scènes décrites par Laferrière, ses instantanés descriptifs, ses images qui se heurtent constamment, ses tableaux en gros plans qui se choquent et s'interposent dans « une rêverie faite d'images sans suite » (LAFERRIÈRE, 2011, p. 22), sa technique romanesque enfin peut être vue comme ressortissant de la réorganisation et de la création à partir des principes de la peinture haïtienne¹¹. Selon Laroche, « la juxtaposition des plans de l'espace [...] résulte d'un télescopage, tout à fait normal dans la culture haïtienne, des plans du temps » (LAROUCHE, 1991, p. 191). L'utilisation de cette source est montrée par le narrateur dans les passages qui figurent dans cette communication ainsi que dans des passages où il réfléchit sur la peinture: « Les mêmes paysages luxuriantes reviennent pour dire que l'artiste ne peint pas le pays réel mais bien le pays rêvé » (LAFERRIÈRE, 2011, p. 84). Une convenable scission pour ce narrateur qui nous présente à la fois ce deux mondes dans des gros plans, car dans la peinture haïtienne « le point de fuite / se situe, non au fond du tableau, / mais dans le plexus / de celui qui regarde la toile » (LAFERRIÈRE, 2011, p. 122).

9. Ou simplement créole, « le créole à base lexicale française. » (LAROUCHE, 1991, p. 20)

10. Selon M. Laroche : « Scène extérieure et dominante, aménagée dans la langue et la culture françaises officielles, où les modèles sont ceux des anciens colonisateurs européens ou des nouveaux patrons étasuniens. Scène intérieure et dominée de la langue haïtienne et de la culture nationale marquées par les réminiscences africaines. » (1991, p. 22) Évidemment, il faut faire attention à la situation singulière de Dany Laferrière. Celui-ci se proclame surtout un écrivain américain en dépit des possibles réminiscences des cultures africaines et de l'ancien colonisateur, la France. Il construit son mouvement dans le continent américain pour faire face même à ces fantômes. Toutefois, la réorganisation des éléments de la culture populaire dans son œuvre est visible, ce qui nous permet cette approche. À propos de Dany comme un écrivain américain, voir : MOREIRA, Heloísa C. A. *Traduzindo uma obra crioula : 'Pays sans chapeau' de Dany Laferrière*. 2006. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006; LAFERRIÈRE, Dany. Ce livre a été déjà écrit en anglais, seuls les mots sont en français, 1999; MATHIS-MOSER. Op. Cit. 2003 ; PAULA, Op. Cit. 2008.

11. L'idée de Dany Laferrière comme un écrivain primitif (comme les peintres) a été indiquée par: MATHIS-MOSER. Op. Cit. 2003 ; MOREIRA, Heloísa C. A. Op. Cit. 2006 ; PAULA, Irene. Op. Cit. 2008.

Bref, pour un écrivain dont l'œuvre expose un « jeu complexe de mouvement et de repos » (MATHIS-MOSER, 2003, p. 131) dans des textes qui selon lui-même sont au fond « deux œuvres croisées, mêlées qui s'entrecourent, se complètent et se commentent l'une et l'autre » (Apud MATHIS-MOSER, 2003, p. 45), on doit examiner attentivement les deux scènes qui se déroulent ensemble dans ce roman. Cependant, cette double scène doit être jouée au même temps pour que l'on entende les résonances de l'une des mélodies tout en écoutant l'autre et vice versa. Comme ce narrateur qui, dans son sommeil, tourne au coin d'une rue de Montréal et tombe, tout à coup, dans Port-au-Prince (LAFERRIÈRE, 2011, p. 22).

Références Bibliographiques

CHARLES, Jean-Claude. L'enracinement. *Boutures*: Revue semestrielle d'art et de littérature, Port-au-Prince, v. 1, n.º4, mar-ago 2001. Disponible sur : <http://www.lehman.cuny.edu/ile.en.ile/boutures/0104/charles.html>

FIGUEIREDO, Eurídice. Dany Laferrière: autobiografia, ficção ou autoficção? *Interfaces Brasil / Canadá*, Rio Grande, v. 7, 2007. Disponible sur: <http://www.revistabecan.com.br/arquivos/1173617264.pdf>

GLISSANT, Édouard. *Poétique de la Relation*. Paris: Gallimard, 1990.

KRISTEVA, Julia. *Estrangeiros para nós mesmos*. Rio de Janeiro : Rocco, 1994.

LAFERRIÈRE, Dany. *Ce livre a été déjà écrit en anglais, seuls les mots sont en français*. 2000. Disponible sur : http://www.lehman.cuny.edu/ile.en.ile/paroles/laferriere_celivre.html

_____. *J'écris comme je vis*. Montréal : Les Éditions du Boréal, 2000 (Compact).

_____. *L'énigme du retour*. Paris: Grasset, 2011 (Le Livre de Poche).

LAROCHE, Maximilien. *La double scène de la représentation*. Sante-Foy : GRELCA, 1991.

_____. *La mythologie haïtienne*. Sainte-Foy: GRELCA, 2002.

MOREIRA, Heloísa C. A. *Traduzindo uma obra crioula : 'Pays sans chapeau' de Dany Laferrière*. 2006. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MATHIS-MOSER, Ursula. *Dany Laferrière: la dérive américaine*. Montréal : VLB Éditeur, 2003.

PAULA, Irene de. *Migrações imaginárias e representações da diferença na "Autobiografia americana" de Dany Laferrière*. Tese de Doutorado – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

SAID, Edward W. *Reflexões sobre o exílio e outros ensaios*. São Paulo: Companhia das letras, 2003.

TABORI, Paul. The semantics of exile. In: _____. *The anatomy of exile: a semantic and historical study*. London: Harrap, 1972.

DANS LA MAISON: QUAND ON DÉMONTE LE JOUET DE LA FICTION

Simone da Cruz CHAVES

Doctorante en Littérature, Culture et Contemporanéité à PUC-RIO

Professeur au Colégio Pedro II

simonedacruzchaves@gmail.com

Résumé :

L'œuvre du cinéaste François Ozon se caractérise par la satire et par des critiques corrosives, tout en gardant une préoccupation centrale: la famille française de classe moyenne et ses questions affligeantes. Dans *Dans la Maison*, il choisit une intrigue simple qui maintient une bonne dose d'adrénaline chez le spectateur au fur et à mesure que se développe le suspense. L'histoire est conduite par un adolescent qui découvre les délices de démonter une œuvre de fiction. Nous pouvons dire qu'il s'agit d'un métafilm: une fiction racontée en chapitres à partir de la lecture des rédactions et de l'entrelacement des plans narratifs différents. Certaines associations sont possibles avec *Madame Bovary*, de Flaubert: la disgrâce arrive en lisant. Il est possible de penser à la formation du goût, à partir de Bourdieu, et de réfléchir sur l'écriture comme une forme de liberté, à partir de Rancière. Le film nous amène à penser: qui est-il, en fait, le propriétaire de l'histoire?

Mots-clés: métafilm; écriture; fiction

“Une vie sans histoires ne vaut pas la peine”
(Germain, le professeur du film)

Du *thriller* au drame, en passant par la comédie, l'œuvre du cinéaste François Ozon se caractérise par la satire et par des critiques corrosives, tout en gardant une préoccupation centrale: la famille française de classe moyenne et ses questions affligeantes. Dans *Dans la Maison* (France, 2012), le cinéaste français choisit une intrigue simple qui maintient une bonne dose d'adrénaline chez le spectateur au fur et à mesure que se développe le suspense. L'histoire est conduite par un adolescent de 16 ans qui découvre les délices de démonter une œuvre de fiction. C'est un film sur l'art du montage et démontage d'un récit.

Hitchcock, De Palma, Pasolini: François Ozon profite des meilleurs maîtres du suspense, des films où le «voyeurisme» est omniprésent et l'essentiel c'est de regarder à travers le trou de la serrure pour entrer dans l'histoire racontée. L'utilisation de «à suivre» à la fin de chaque rédaction écrite par un des élèves de M. Germain fonctionne très bien comme aguicheur et comme un catalyseur du suspense de l'histoire. Le film est basé sur la pièce de théâtre du dramaturge espagnol Juan Mayorga, *El chico de la ultima fila* [Le garçon au dernier rang], écrite en 2006. *Dans la maison* peut être défini comme un film qui décrit l'infortune d'un être simple à partir de l'entrée de l'écriture dans sa vie.

“Ce qui m'a plu dans la pièce de Juan, c'est qu'elle se met en place et peut aller dans toutes les directions. Tout était possible en fait” a expliqué le réalisateur après la projection de son film dans le cadre de la sélection officielle du festival. “Je mets en place un dispositif, et après chacun y voit ce qu'il veut” a ajouté François Ozon. “Il y a des gens qui imaginent des fins encore différentes”. (OZON, 2012)

Le film d'Ozon explore le potentiel de la narration et du langage, en montrant que cette exploration peut être fascinante, même s'il s'agit des sujets banals. Une des phrases les plus emblématiques du film «Les maths ne désappoignent jamais» traduit bien que le cinéaste explore en profondeur les possibilités de la fiction. Un récit peut prendre des directions différentes, pas les mathématiques. Dans la pièce originale, l'étudiant était très fort en philosophie et dominait le talent narratif. Dans le film, il est excellent en mathématiques et domine l'art de bien raconter une histoire. Nous pouvons dire qu'il s'agit d'un métafilm: une fiction qui est racontée en chapitres à partir de la lecture des rédactions et de l'entrelacement des plans narratifs différents. Pour l'auteur de l'œuvre originale, l'espagnol Juan Mayorga, le film parvient à faire de chaque spectateur un créateur et un critique. Ozon renforce cette possibilité et crée un labyrinthe de miroirs ingénieux.

Le Lycée Gustave Flaubert, où l'enseignant Germain travaille, est l'un des décors du film. Germain est un professeur à l'air fatigué, démotivé, qui enseigne la littérature française et le français à une classe aussi découragée que lui. Claude, un de ses élèves, se distingue par son talent rare dans une classe d'une médiocrité uniforme. On peut remarquer, au début du film, une critique subtile du système éducatif français, puisqu'une des grandes nouvelles de l'année scolaire est l'exigence d'un uniforme, ridiculisé par les enseignants et par les étudiants, une tentative de diminuer les différences sociales, selon les mots de l'un des proviseurs du lycée.

Dans un exercice ennuyant de corriger les rédactions, le désintérêt du professeur Germain commence à changer à partir d'une formulation d'activité proposée: “Racontez votre week-end”. Quand l'élève Claude rend son texte, il expose une incursion dans la maison d'un camarade de classe et promet, avec l'expression «à suivre», de continuer à raconter cette véritable invasion. Une grande partie suspense du film se déroule dans cette maison: c'est là où le jeu est vraiment fictif, ingénieux, où

sont mis en place des montages et des démontages de la fiction.

Claude est un garçon pauvre, mais avec beaucoup de raffinement culturel. Il envie la famille de son ami, sa maison bourgeoise, sa vie: il ne veut pas seulement regarder à travers le trou de la serrure, il veut aller plus loin, il veut entrer dans cette maison, il désire y vivre. C'est le regard des pauvres vers les bourgeois. «Les Rapha», comme Claude les baptise, symbolisent une famille normale, dont Claude rêve, et qu'il n'a pas en raison du décès de sa mère et la maladie de son père. Dans chaque rédaction, Claude essaie de prendre un autre petit détail de cette normalité apparante. Dans le premier texte, il dit qu'Esther utilise un "parfum d'une femme de classe moyenne", ce qui permet de remarquer le début de l'obsession de Claude pour la mère de son camarade.

Le filme nous fait aussi penser à la question de la formation du goût, discuté par Bourdieu, dans *La Distinction critique sociale du jugement*. Selon Bourdieu, on peut observer une homologie entre la structure des classes et la structure des goûts (2007, p.42). Un style de vie est un ensemble de goûts, de croyances et de pratiques systématiques caractéristiques d'une classe. Le regard de Claude sur la famille Rapha montre que les agents se comportent de manière à ce que se perpétuent les relations objectives entre classes. Curieusement, d'après Claude, la maison reflète un certain mauvais goût bourgeois. La vie futile de la mère, qui passe ses journées à feuilleter des magazines d'architecture et à rever de petites réformes, fait clairement référence à la figure d'Emma Bovary, si malheureuse, si triste avec sa vie petite bourgeoisie. Claude écrit dans un de ses textes qu'Esther est "la femme la plus ennuyeuse du monde entier, obsédée par décoration". Le bonheur promis à la vie de Cendrillon, comme dans un conte de fée, la vie riche et parfaite, dans une maison luxueuse et un mari sous forme de "Prince", n'arrivent jamais à Esther. Elle se sent déçue, fastidieuse, telle que Madame Bovary, le personnage constamment insatisfait créé par Flaubert.

Ironiquement, c'est le garçon pauvre qui a plus de capital culturel, symbolique. Selon Bourdieu, l'accumulation de capital culturel devient un enjeu de lutte entre groupes, une forme particulière de la lutte symbolique (2002). C'est Claude qui partage ses connaissances mathématiques avec Raphaël, qui appartient à cette famille à des goûts douteux de classe moyenne, ce qui est raison de moquerie dans ses rédactions. On a, dans le film, un mouvement circulaire: Claude va à la maison de Raphaël avec l'excuse de donner des leçons de mathématiques, il écrit des expériences avec cette famille et remet les rédactions au professeur. Germain les lit, fait des remarques, son épouse les lit et elle fait aussi des observations. De cette façon, Ozon compose un labyrinthe de miroirs où les faits se mélangent et, à partir d'un certain moment dans le film, on n'a plus la notion de ce qui est "vrai" et de ce qui est fictif. L'admiration de Germain pour son élève talentueux s'accroît proportionnellement à l'invasion de Claude dans la famille de Rapha et à la dépendance de l'ami à étudier les mathématiques, et puis pour jouer au basket-ball: Claude devient pièce fondamentale à la affirmation d'identité de Raphaël, en révélant une obsession / une passion de Rapha pour son ami.

Ozon développe une tapisserie complexe, où plusieurs plans narratifs se mêlent: l'histoire de la relation quotidienne entre l'élève et l'enseignant, l'histoire que l'élève écrit et, enfin, une sorte de troisième dimension constituée par l'interpénétration des deux autres – réalité et fiction mélangées dans un drame unique (COUTO, 2013)¹

1. Version libre d'un extrait de la critique du film disponible en: www.blogdoims.com.br/ims/ozon-e-as-artimanhas-da-ficca/.

Cette invasion par le personnage-narrateur, qui entre, commente, modifie les plans narratifs, n'est pas une nouveauté au cinéma. Woody Allen l'a faite aussi. La différence ici est que le réalisateur équilibre bien les différents plans narratifs, fait succéder ce qu'il veut mettre en évidence. La dualité fiction x réalité gagne des contours plus denses, ce qui provoque "le vertige intellectuel", selon l'appréciation du journal français *Le Nouvel Observateur* (2012).

À travers ce jeu d'alternances, le cinéaste met en scène une myriade de questions, dont certaines actuelles (crise sociale, le déclin de l'éducation formelle, l'obéissance des arts au marché, l'invasion économique chinoise, etc), d'autres plus atemporelles, comme la relation maître - disciple, la création artistique comme une sublimation d'une véritable pénurie et, surtout, la tension érotique qui y est présente tout le temps (ce n'est pas par hasard que l'enseignant utilise l'image de Shéhérazade et le Sultan) (COUTO, 2013).²

Le film possède une structure qui se révèle peu à peu, c'est là où réside tout le suspense de l'histoire. L'inversion des rôles qui a lieu au long du film fait preuve du regard critique et acide d'Ozon. L'enseignant, qui représenterait le lieu du savoir, va se soumettre à l'enjeu que l'élève lui propose. Tout d'abord, Germain essaie de conduire la situation, en montrant des schémas archaïques, des théories anciennes sur "comment faire une narration", mais il succombera au talent de grand narrateur (manipulateur) de l'élève. "Germain semble manipuler son propre personnage. Pourtant, il est manipulé, car Claude, en améliorant les leçons créatives, désoriente le professeur entre ce qui est réel et ce qui est partie de la fiction qu'il est en train de construire" (PERRONE, 2013).³

À partir du malheur qui tombe sur la vie de l'enseignant, nous pouvons penser à une autre association avec *Madame Bovary*: la disgrâce arrive en lisant. L'infortune d'Emma Bovary arrive à travers les romans qu'elle lit. La ruine du professeur arrive par la curiosité de savoir comment l'histoire finira, puisqu'il manipule les écrits de l'étudiant, une sorte de Rimbaud, un enfant prodige perverse. Le lecteur est submergé par la séduction. «L'imagination de Bovary, totalement envahie par ses lectures des romans, établit l'élément médiateur entre elle et l'objet amoureux qu'elle convoite» (SANTIAGO, 2000, p. 63)⁴. Le professeur Germain est également pris par cette imagination, instigué par les histoires de Claude, qui étaient elles-mêmes l'objet de son désir, le rendant capable d'attitudes les plus absurdes, comme voler un test de maths dans le lycée, pour ne pas les interrompre.

Germain connaît pas seulement les implications éthiques de cette invasion de la vie privée, qu'il doit abandonner pour éviter des conséquences désastreuses pour toutes les personnes concernées, mais aussi une sorte de perturbation pathologique chez Claude. Cependant, il reconduit l'expérience, entraîné par une obsession de voyeur et pédagogique (PERRONE, 2013).⁵

Voler le test de mathématiques pour que Rapha ait une bonne note justifierait la présence de Claude chez lui, c'était une façon de ne pas interrompre les histoires. La mère, Esther, contestait déjà, elle trouvait la présence constante de Claude une invasion de la vie privée de la famille. Le fait d'être dans la maison signifierait la poursuite des histoires, objet de désir de l'enseignant. Germain est perdu par la littérature et à travers elle, à travers cette écriture de guerre où, d'après Rancière, les relations entre l'ordre du discours et l'ordre des états se sont faites et défaits (1995, p. 27).

2. Version libre d'un extrait de la critique du film disponible en: www.blogdoims.com.br/ims/ozon-e-as-artimanhas-da-ficca/

3. Version libre d'un extrait de la critique du film disponible en: www.zerohora.clicrbs.com.br/rs/cultura-e-lazer/segundo-caderno/noticia/2013/06

4. Version libre d'un extrait de l'essai "Eça, autor de Madame Bovary": In: *Uma literatura nos trópicos*.

5. Version libre d'un extrait de la critique du film disponible en: www.zerohora.clicrbs.com.br/rs/cultura-e-lazer/segundo-caderno/noticia/2013/06

Depuis sa naissance, il est curieux de voir comment le roman se nourrit d'une grande contradiction: il alerte toujours le lecteur sur les risques que nous prenons à la lecture ou l'écriture d'une fiction, en faisant une sorte d'auto-dénonciation, en attirant l'attention sur les dangers que lui-même peut causer. Ainsi, à l'habitude de lire des romans de chevalerie, on attribue tous les malheurs de Don Quichotte, de même façon que la disgrâce de Madame Bovary vient du fait qu'elle est embourbée par des rêves de la fiction romantique (FIGUEIREDO, 2002).⁶

Ozon fait un film très attrayant aux yeux du public, mais il ne renonce pas à une certaine sophistication, un certain raffinement pour le conduire. De nombreux films, récemment réalisés en France, sont des narratives qui plaisent au grand public, sans pourtant sacrifier le contenu ni céder entièrement à la culture de masse. Dans les œuvres filmiques d'Ozon, on peut percevoir une négociation constante avec le spectateur. Il y a un mélange de plaisir immédiat et de jouissance esthétique, c'est pour le plaisir et pour la réflexion. Dans ses films précédents, on peut remarquer une préoccupation avec la discussion sur les arts, sur la crise dans ce domaine. Dans *Dans la Maison*, la discussion se concentre sur la femme du professeur, Jeanne. Dans une interview, l'acteur qui joue le rôle du professeur, Fabrice Lucchini, a déclaré qu'une "œuvre est intéressante et fondamentale si elle nous renseigne sur nous même", en saluant le travail du réalisateur, à l'opposé "du cinéma spectacle qui écrase souvent le spectateur". Les films traitent de l'inquiétude, de l'angoisse, d'une manière atténuée. Le film gagne plus de signification quand on sait, par exemple, que les parents de François Ozon étaient également enseignants et lui, il était un mauvais élève, jusqu'au moment où il a découvert son intérêt par le cinéma et il a commencé à être influencé par d'autres enseignants. À partir de cette information, le film peut aussi être vu par une voie autobiographique.

L'entrée de l'étudiant / du narrateur et son effet déstabilisant rappellent le théorème de Pasolini (mentionné par l'enseignant d'ailleurs), mais moins radicale. En réfléchissant mieux, l'œuvre d'Ozon peut être analysée comme un recyclage pop et ironique des questions qui animaient (ou plutôt tourmentaient) le travail de cinéastes comme Pasolini et Fassbinder, les idoles d'Ozon. Plus ou moins comme Almodóvar recycle et actualise l'univers de Buñuel (COUTO, 2013).⁷

La femme du professeur, Jeanne, joue également un rôle intéressant dans l'histoire : elle est une lectrice privilégiée de la narration, en même temps, à un moment donné du film, elle va intervenir dans l'histoire. Elle invite "les Rapha" à participer à une exposition qu'elle organisait, parce qu'elle voulait les connaître, connaître les personnages des histoires qu'elle lisait. Puisqu'elle ne dit rien à propos de l'examen volé par son mari, elle devient également co-auteur de l'intrigue. En réalité, le spectateur ne pénètre pas seulement dans la maison de la famille bougeoise Argol, mais aussi dans la maison de l'enseignant et de son épouse: il envahit même l'intimité de ce mariage qui est en train d'échouer.

Jeanne aime l'art contemporain, les théories postmodernes, elle essaie à tout prix de sauver son emploi dans une galerie d'art qui risque de fermer, puisque les nouvelles propriétaires n'arrivent pas à comprendre l'utilité ou le profit de la vente d'objets d'art à connotation sexuelle. En même temps, Jeanne est une lectrice économique, qui est satisfaite des cinq premières pages de *Anna Karenina*, faisant preuve d'une vie médiocre, même si soit cette vie imprégnée de doses de culture et de sophistication. La lecture des magazines de décoration par la mère de Raphaël et la lecture de seulement cinq pages du roman russe par Jeanne font rapport au régime de nouveaux-riches sans culture, entièrement placé sous le signe du faux et du falsifiable, mentionné par Bourdieu en *Les règles d'art* (1996, p. 75).

6. Version libre d'un extrait d'une analyse critique disponible en:

7. Version libre d'un extrait de la critique du film disponible en: www.blogdoims.com.br/ims/ozon-e-as-artimanhas-da-ficca/

Le professeur devient un monstre très humain, perdu dans le labyrinthe de la fiction, baladé par cet élève qui est devenu son maître. De même le portrait de la famille Rapha, avec son père en survêtement et sa mère qui ne lit que des magazines de décoration, échappe au mépris parce qu'on en suit pas à pas l'élaboration, dans l'esprit du personnage, mais aussi dans le regard du metteur en scène. Ozon réussit l'exploit de démonter le jouet de la fiction sans en briser le moteur – l'émotion (SOTINEL, 2012).

Le film nous emmène également à des discussions sur l'écriture comme une forme de liberté, pas comme une forme de retranchement, et sur l'écriture démocratique, proposées par Rancière. Selon lui, la caractéristique principale de la littérature est celle de l'absence d'une règle fixant une double relation: la relation entre l'énonciateur et son énoncé, la relation entre la déclaration et celui qui la reçoit (1995, p 38.). Le professeur essaie de contrôler les rédactions, mais les histoires sont, en fait, menées par l'imposition de l'étudiant. À la fin, les histoires prennent la capacité de se déplacer sans la direction de l'un ou de l'autre. C'est l'idée du texte qui circule sans père, selon Derrida, la démocratie établie à partir du texte écrit. «(...) Cette fois Ozon fait un éloge direct, mais tempéré par l'élégance, l'ironie et l'humour tout puissant au pouvoir des narratives – écrites, lues, représentées – ou tout mélangé» (SCHILD, 2013)⁸. Cette double relation dont parle Rancière, dans le film d'Ozon, est traduite par l'enjeu entre la vérité et le mensonge, la fiction et la réalité, et par l'imbrication des plans fictifs, ce qui permet une inversion des rôles entre l'énonciateur et le destinataire.

À la fin du film, l'enseignant perd tout – la maison, la femme et le travail. La scène finale dans laquelle l'élève et lui sont assis sur un banc de parc en face d'un bâtiment, quand ils commentent la vie possible de chacun de ses colocataires, est très symbolique parce que cette scène rend hommage au cinéma, en faisant référence aux voyeurs de Hitchcock du film *Fenêtre sur cour* (États-Unis, 1954). L'enseignant perd tout, mais il ne perdra jamais la capacité d'imaginer, le goût de la création, la capacité de raconter une bonne histoire. Le film est un manifeste de l'art de créer, a affirmé le réalisateur dans l'une des interviews. Et, comme dans un mouvement circulaire, le film suggère que de nouvelles histoires émergeront de l'intérieur de ce bâtiment, « des êtres qui s'aiment, se disputent, se tuent. Destins minuscules, passionnants, dignes d'être racontés. Ou rêvés. On en revient alors à la formule magique qui, de tout temps, a fait vibrer lecteurs et spectateurs par les plaisirs qu'elle promet: "à suivre..." » (MURAT, 2012).

Une des rares analyses négatives que le film a reçues provenait de Stéphane Delorme, critique des *Cahiers du Cinéma*. Il a dit que le film ne va nulle part, qu'Ozon est devant la maison et qu'il aurait donc dû y entrer. Cependant, pour le spectateur, il est clair que quelqu'un est entré dans la maison. Les bonnes performances des acteurs et de nombreux prix autour de ce film dans différents festivals démontrent la valeur de ce film qui rend hommage à l'importance de l'imagination, de l'intrigue et, finalement, à l'importance de la fiction. *Dans la Maison* nous amène à penser: qui est-il, en fait, le propriétaire de l'histoire? Qui conduit la narration? Comme un cadeau, une réponse qu'à peine la fiction est capable de donner: le récit concerne celui qui se lance à ce sujet, celui qui se propose à démonter le jouet de la fiction.

8. Version libre d'un extrait de la critique du film disponible en: <http://rioshow.oglobo.globo.com/cinema/filmes/>

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES:

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte, genes e estrutura do campo literário*. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

_____. *A Distinção: crítica social do julgamento*. Trad. Daniela Kern. São Paulo: Edusp, 2007.

CinéOBS. “*Dans la maison: François Ozon au Festival*”. *Nouvel Observateur*.
Disponível em: www.cinema.nouvelobs.com/articles/21017.

COUTO, José Geraldo. “Ozon e as artimanhas da ficção”. *Revista do Instituto Moreira Salles*.
Disponível em: www.blogdoims.com.br/ims/ozon-e-as-artimanhas-da-ficcao/

FIGUEIREDO, Vera Lúcia Follain de. “Dos muitos perigos de se ler ficção”. *O Globo*.
Disponível em: www.flaviocarneiro.com.br/comentarios/universidadesdeexito.html

FILHO, Rubens Ewald. “*Dentro da Casa*”.
Disponível em www.rubensewaldfilho.blogspot.com.br/2013/04/dentro-da-casa.html?m=1

MURAT, Pierre. “*Dans la Maison*”.
Disponível em: <http://www.telerama.fr/cinema/films/dans-la-maison,435121,critique.php>

PERRONE, Marcelo. “*Dentro da Casa* revela o melhor de François Ozon na combinação de gêneros.” *Zero Hora*. Disponível em: www.zerohora.clicrbs.com.br/rs/cultura-e-lazer/

RANCIÈRE, Jacques. *Políticas da escrita*. Trad: Raquel Ramallete. São Paulo: Editora 34, 1995.

SANTIAGO, Silviano. Eça, autor de *Madame Bovary*. In: *Uma literatura nos trópicos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SCHILD, Susana. “**Uma história contada página por página**”. *O Globo*.
Disponível em: <http://rioshow.oglobo.globo.com/cinema/filmes/dentro-de-casa->

SOTINEL, Thomas. “*Dans la maison* intime de François Ozon” *Le monde*. Disponível em:
http://www.lemonde.fr/culture/article/2012/10/09/un-maitre-des-jeux-de-miroirs-dans-le-labyrinthe-de-la-fiction_1772368_3246.html

DU SCRIPTURAL AU PICTURAL: DÉCOUPAGE, COLLAGE ET JUXTAPOSITION DANS L'ŒUVRE APOLLINARIENNE

Karina CHIANCA

Docteur de l'Université de Franche-Comté/France
Enseignant-chercheur à l'Université Fédérale de Paraíba (UFPB)
kachianca@yahoo.fr

Résumé :

L'esthétique de Guillaume Apollinaire met en scène un monde en mutation, représenté par l'univers urbain. La ville moderne est représentée par des éléments éparpillés tout au long des vers qui sont rassemblés pour former une unité artistique. Le sujet lyrique est pris dans le malaise urbain, où se côtoient la solitude, la pauvreté, la maladie. Face à ce constat et à l'accélération du rythme orchestré par ce monde urbain, il observe le côté transitoire, insaisissable même de l'univers où il baigne. C'est alors que s'opère une désintégration, une fragmentation de l'homme. Grâce à cette décomposition, le poète peut élaborer une nouvelle réalité artistique.

Mots-clés: simultanéité – fragmentation – reconstruction lyrique

Introduction

Le début du XX^{ème} siècle est une période littéraire fertile dans laquelle nous pouvons observer de profonds changements dans l'art, de grands bouleversements d'un monde en mutation. Cette période est en effet marquée par une rupture présente dans l'esthétique même, dans l'écriture qui se brise, pour ensuite passer par une reconstruction visant une totalité à travers l'art.

A travers le langage qui se renouvelle sans cesse, le poète reconstruit le monde et se reconstruit. Cette esthétique renoue ce qui avait été brisé en mettant en parallèle le fragment et le langage. Il est vrai que le fragment suggère une destruction, mais la poésie permet de créer et d'atteindre une autre réalité éveillée par l'artiste. «Le poète se remet sans cesse au monde par le langage, et, tout aussi bien, met le langage au monde et renouvelle le monde dans le langage» (MAULPOIX, 2000, p. 15). Guillaume Apollinaire (1880-1918) met en scène le monde qui l'entoure, redessine ses contours pour faire naître le nouveau lyrisme. C'est dans ce monde que le sujet erre, déchiré, seul, essayant de trouver sa place et de bâtir une unité perdue dans le chaos d'une période de transition.

Rêveur des nouvelles formes, des fragments créés d'un coup de marteau pour rompre, compliquer, enrichir l'univers par le passage d'une symétrie pesante à une dissymétrie éphémère ... Le fragment n'est-il pas le fruit d'une asymétrie éternellement différée et d'une dissymétrie vouée à être elle aussi éternellement créée ou subie? (GARRIGUES, 1995, p. 18)

Simultanéité des sensations

Le va-et-vient spatial utilisé par l'auteur renforce non seulement une errance présente dans la modernité, mais aussi la simultanéité des sensations. Le rythme s'accélère, entraîné par celui des machines. Des réalités éloignées physiquement sont collées et produisent l'effet de cette hâte de tout sentir, tout voir et tout faire. Les avancées techniques se retrouvent dans un travail sur le langage afin de créer cet effet de vitesse orchestré par le monde environnant, empreignant l'esthétique moderne.

Maintenant tu es au bord de la Méditerranée [...]
 Tu es dans le jardin d'une auberge aux environs de Prague [...]
 Te voici à Marseille au milieu des pastèques
 Te voici à Coblenz à l'hôtel du Géant
 Te voici à Rome assis sous un néflier du Japon
 Te voici à Amsterdam [...] (APOLLINAIRE, 1965, p. 42)

Apollinaire a choisi de supprimer la ponctuation car, selon l'auteur, elle est produite par le rythme et la coupe des vers. Ce procédé favorise un travail sur la vitesse de la vie moderne. Dans ce voyage entrepris par le poète, nous sommes pris entre l'accélération qui se confond avec l'ivresse du sujet lyrique.

Le monde moderne est pris dans la multiplicité d'expériences. Ainsi, à travers un travail sur le collage de sensations et bruits décousus, nous avons la simultanéité des conversations et des passe-temps. Le lecteur est pris dans l'ivresse en lisant le poème-conversation «Les femmes» (ibid., p. 123):

Dans la maison du vigneron les femmes cousent
Lenchen remplit le poêle et mets l'eau du café
Dessus - Le chat s'étire après s'être chauffé
 _ Gertrude et son voisin Martin enfin s'épousent

Dans cette recherche artistique, les différentes images se juxtaposent pour rendre compte de l'ensemble des sensations. Le sujet-lyrique cherche à atteindre une totalité qu'il sait inaccessible. En effet, cette idée de voyage met en scène une quête impénétrable, puisque «[t]u as fait de douloureux et de joyeux voyages/Avant de t'apercevoir du mensonge et de l'âge» (ibid., p. 42). Ce voyageur pourrait bien être l'homme en une quête éternelle de lui-même et de sa place dans ce monde mutant. Or: «Une famille transporte un édredon rouge comme vous transportez votre cœur/Cet édredon et nos rêves sont aussi irréels». Cette quête n'est pas individuelle mais bien collective, et le déchirement éprouvé est bien celui des êtres humains qui errent dans une vie moderne. La chaleur recherchée à travers un objet est éphémère et ne fait qu'accroître la sensation de vide.

[...] la prise en compte de la matérialité propre aux objets, des mouvements du corps, de la connaissance scientifique permet un accès plus important à l'exploration affective du réel que la simple effusion sentimentale et égocentrique. Il s'agit bien de mettre en valeur les liens au monde pour englober l'identitaire dans des modes d'altération (RODRIGUES, 2006, p. 43).

Le non-sens de l'exploitation de l'homme, de la solitude toujours présente, de la misère et toutes ses conséquences se trouvent être le thème même de la pensée. Le monde devient chaotique et l'homme essaye de se reconstruire. Dans ce sens, les poèmes annoncent une fragmentation avant de rebâtir une autre réalité, qui reste dans l'imaginaire.

Le malaise du monde moderne

La poétique de Guillaume Apollinaire met en scène une masse urbaine qui survit à l'écart du monde industriel marqué par le progrès. Il s'agit d'anonymes qui s'entassaient dans les rues, dans les gares. La violence et la pauvreté sont présentes à des degrés divers. Les poèmes dessinent des personnes humbles qui souffrent de leur destinée. Ceux qui travaillent et sont exploités, les prostituées, les émigrants, les pauvres, emplissent les villes, dans lesquelles «[t]u es debout devant le zinc d'un bar crapuleux/Tu prends un café à deux sous parmi les malheureux» (APOLLINAIRE, 1965, p. 43).

Comme le fait remarquer Meschonnic(1988, p. 304), cette période marque un «[...] conflit continu, inachevé, [...] avec sa misère de masse, et l'écrasement d'un humanisme individuel». Cette foule est ainsi chantée dans une poétique qui veut désigner une affliction collective. Mais ici, il s'agit bien d'un collectif exclu par la société même. «Zone» fait parler cette masse et le constat est accablant: «Tu regardes les yeux pleins de larmes ces pauvres émigrants/Ils croient en Dieu ils prient les femmes allaitent des enfants/Ils emplissent de leur odeur le hall de la gare Saint-Lazare» (APOLLINAIRE, 1965, p. 43).

Dans ces vers, c'est bien le malaise qui domine. L'Amour, qui devrait être associé à une quête de l'éternel prend un autre aspect, étant marqué par ce qui est fugace, par ce qui coule et devient lointain et inaccessible. Les eaux abritent des cadavres qui couvrent l'espace, dans «La Chanson du Mal-Aimé», puisque «Nageurs morts suivons-nous d'ahan/Ton cours vers d'autres nébuleuses» (ibid., p. 53). L'odeur moribonde des vers de «Zone» se propage dans les eaux et inonde tout sur son passage en allant vers d'autres nébuleuses. Dans ce monde, l'amour devient une marchandise dans «Marizibill» (ibid.65, p. 77), «[d]ans la Haute-Rue à Cologne/Elle allait et venait le soir/Offerte à tous en tout mignonne».

Les vers reflètent une douleur apparemment individuelle, mais qui prend un caractère collectif et anonyme. Dans «Zone», l'auteur procède à une confusion de personne qui, à notre avis, symbolise

cette universalité de la souffrance: «Tu n'oses plus regarder tes mains et à tous moments je voudrais sangloter/Sur toi sur celle que j'aime sur tout ce qui t'a épouvanté». Ce désespoir de l'homme face à l'écrasement d'un humanisme individuel, pour reprendre l'idée de Meschonnic, à l'horreur de la guerre, à la constatation des masses exploitées, de la pauvreté, de la putréfaction même du monde urbain et de l'homme se retrouvent dans la poésie.

Parce que la littérature – la poésie – est dans le langage ce qu'il y a de plus sensible aux pressions de l'époque, aux tensions du connu et de l'inconnu, du subjectif et du collectif, elle est ce qu'il y a de plus révélateur du langage et du social. De leurs pratiques, de leurs théories (MESCHONNIC, 1988, p. 18).

Désintégration et renaissance

Face à ce désenchantement du monde ambiant, le sujet lyrique procède à une désintégration. À l'image du Phénix dans le recueil *Alcools*, tout brûle pour qu'ensuite émane la reconstruction d'une autre réalité¹. La blessure est ouverte, «[...] tu marches dans Paris les femmes sont ensanglantées» (APOLLINAIRE, 1965, p. 41).

Cette destruction de masse est possible sur le plan artistique. La poésie permet ainsi à l'artiste de créer une nouvelle dimension, ce que les cubistes appellent la quatrième dimension. En effet, chaque créateur décompose et analyse l'objet et le recrée tel qu'il le voit et tel qu'il le sent. Dans *Méditations esthétiques. Les peintres cubistes*, Apollinaire commente (1991, p. 11):

L'art des peintres nouveaux prend l'univers infini comme idéal et c'est à cet idéal que l'on doit une nouvelle mesure de la perfection qui permet à l'artiste-peintre de donner à l'objet des proportions conformes au degré de plasticité où il souhaite l'amener.

Le sang paraît couler dans les pages, avec un «soleil cou coupé» (APOLLINAIRE, 1965, p. 44). La blessure de cet astre prédit déjà la venue d'un renouveau. La ville se trouve inondée et envahie: «Entourée de flammes ferventes Notre-Dame m'a regardé à Chartres/Le sang de votre Sacré-Cœur m'a inondé à Montmartre» (APOLLINAIRE, 1965, p. 41). La couleur rouge semble se propager à travers les vers et la fin paraît proche. Cette propagation de la lumière est nécessaire pour que l'objet soit peint et pour que le sujet lyrique atteigne cet autre monde orchestré par l'imagination.

La couleur joue un rôle déterminant dans la construction du lyrisme visuel exprimé par le poète. La lumière et le feu sont associés à la vie et à l'amour. Le feu est aussi régénérateur et provoque la renaissance par la purification. Il est par conséquent porteur de vie et de naissance. Or, dans cet art nouveau, la lumière et la couleur sont responsables de la définition de l'objet, créant ses dimensions et ses limites.

Les couleurs de la nature sont travaillées dans la simultanéité des tonalités qui la composent. Dans les recherches sur l'art qu'entreprenaient les artistes à Paris au début du siècle, la simultanéité était considérée par Delaunay comme un élément dans la formation de la lumière du tableau. En effet, «[...] pour Delaunay, le simultanisme, c'est la mise en rapports statiques des éléments de la couleur qui traduisent le dynamisme de la lumière» (FRANCASTEL, 1957, p. 26). Dans l'esthétique de Guillaume Apollinaire, la simultanéité du monde est aussi transcrite dans la lumière et les couleurs qui rendent possible la définition d'une nouvelle réalité.

Conclusion

L'espace urbain semble ne plus suffire dans l'élaboration de l'esthétique de Guillaume Apollinaire. Les transformations techniques et sociales changent le rapport au monde et une crise de valeurs s'en suit. Il en résulte la constatation d'un malaise bien réel qui domine le collectif. La référence au passé permet de reconstituer un tableau «[...] pendu dans un sombre musée/Et quelque fois tu vas le regarder de près». Ainsi, «voilà la jeune rue et tu n'ès encore qu'un petit enfant» (APOLLINAIRE, 1965, p. 41).

Par les conquêtes de la science, le monde est transformé: les barrières du temps et de l'espace changent de sens, le poète ressent le besoin de s'éteindre. Cette occupation de l'espace ne s'est pas faite que verticalement, mais aussi horizontalement. La fragmentation constituerait une constante dans cette poétique, elle serait liée à l'élaboration même des poèmes. Cet être cassé, fissuré, blessé erre dans une ville en ruines.

Ces poèmes offrent une mort sur le plan macrocosmique, ou une purification et régénération semblable à celle du Phénix. Les flammes et le feu ont permis au sujet lyrique de reconstruire une autre réalité, symbolique. Des sensations suivent un processus d'associations créant un lyrisme visuel. Ainsi, l'imagination et la réalité se côtoient dans ce monde poétique. Citons Maulpoix (2009, p. 42):

La poésie brouille les frontières entre le réel et le merveilleux : elle témoigne de l'irrationnel, force un passage vers l'au-delà, rapatrie de l'invisible dans le visible, et découvre dans le quotidien familier de quoi s'aventurer dans l'impénétrable.

Références

APOLLINAIRE, Guillaume. *Œuvres poétiques*, éd. par Marcel Adéma et Michel Décaudin.

Paris: Gallimard, «Bibliothèque de la Pléiade», 1965.

----- *Œuvres en prose II*, éd. Par Pierre Caizergues et Michel Décaudin. Paris: Gallimard, «Bibliothèque de la Pléiade», 1991.

FRANCASTEL, Pierre. *Du cubisme à l'art abstrait*. Documents inédits publiés par Pierre Francastel et suivis d'un catalogue de l'œuvre de Robert Delaunay par Guy Habasque. Paris: Bibliothèque générale de l'École pratique des Hautes Etudes, 1957.

GARRIGUES, Pierre. *Poétiques du fragment*. Paris: Klincksieck, 1995.

MAULPOIX, Jean-Michel. *Du lyrisme: en lisant et en écrivant*. Paris: José Corti, 2000.

----- *Pour un lyrisme critique*. Paris: José Corti, 2009.

MESCHONNIC, Henri. *Modernité, modernité*. Paris: Gallimard, 1988.

RODRIGUEZ, Antonio. *Modernité et paradoxe lyrique*. Paris: Jean Michel Place, 2006.

(Endnotes)

1. Se référer au poème «Brasier» du recueil *Alcools*.

LE POTOMAK DE JEAN COCTEAU: UN MONSTRE SACRÉ AU CARREFOUR DES ARTS

Wellington Júnio COSTA

Mestre en Théorie de la Littérature et Littérature Comparée –FALE/UFMG
Alliance Française de Belo Horizonte
ultonzigwells@gmail.com

Résumé :

En 2013, l'année du 50ème anniversaire de la mort de Jean Cocteau nous nous proposons de lui rendre hommage en présentant une analyse de son premier roman: *Le Potomak*, paru en 1919, mais conçu en 1913-1914, c'est-à-dire il y a 100 ans. Ce livre marque la mue du jeune poète devenu un artiste complet. De la littérature au dessin, du théâtre au cinéma en passant par la musique, la danse et la photographie, Jean Cocteau a révélé son génie dans presque tous les langages artistiques. C'est donc le rapport entre la littérature et les autres arts, mis en évidence par le procédés de création coctaliens, qui nous intéresse particulièrement dans *Le Potomak*, une oeuvre qui s'avère être un carrefour des arts.

Mots-clés: Jean Cocteau, *Le Potomak*, littérature et autres arts

Inconnue du grand public brésilien et rarement étudiée dans les universités de notre pays, l'oeuvre de Jean Cocteau n'est pas sans intérêt et s'avère être de plus en plus en accord avec les créations artistiques de notre époque, car de la littérature au dessin, du théâtre au cinéma en passant par la musique, la danse, la photographie, entre autres, Jean Cocteau a révélé son génie dans presque tous les langages artistiques en les brouillant avec une parfaite maîtrise et en élargissant les limites des genres.

Ce poète est décédé le 11 octobre 1963, c'est-à-dire, il y a 50 ans. Nous n'utiliserions pas le verbe disparaître dans ce cas parce que comme épitaphe Cocteau a choisi une phrase très significative: "Je reste avec vous". En effet, que ce soit à Milly-la-Forêt, à Menton, à la Cinémathèque Française ou dans une bonne bibliothèque francophone il se fait toujours présent. Nous profitons donc de l'occasion du cinquantenaire de sa mort pour lui rendre hommage à travers l'analyse de son premier roman, *Le Potomak*, qui a été conçu, quant à lui, il y a cent ans et constitue, à notre avis, un véritable joyau de l'intermédialité. Créé à la veille de la Première Guerre Mondiale, ce livre n'a été publié qu'en 1919, après la guerre, et marque la mue du jeune poète de tendances symbolistes devenu un artiste avanguardiste dans le carrefour des arts.

Selon Emboden et Clark (1991, p. 61), cette oeuvre, "est indispensable à la compréhension de la genèse de la pensée de Cocteau." Dans cet espace qui nous est réservé, nous parlerons du croisement des langages artistiques dans cette oeuvre et ne nous pencherons pas sur la symbolique des noms des personnages, y compris celui du personnage-titre, le Potomak, ce monstre marin gélatineux exhibé dans une cave de la Place de la Madeleine et qui inspire la création poétique, et le nom Eugène choisi par Cocteau pour les personnages de l'album de dessins inséré dans le livre. MILORAD (1979) l'a déjà bien fait dans le numéro 8 des cahiers Jean Cocteau, consacré aux romans de l'auteur.

On pourrait aussi parler de la tradition des romans philosophiques, puisque dans *Le Potomak*, Cocteau nous livre des réflexions sur la vie, la mort et l'art, mais cela fera l'objet d'une autre analyse.

Très fragmenté, ce roman de Jean Cocteau évoque à plusieurs niveaux la photographie, le cinématographe, le théâtre, la danse, la poésie, l'architecture, la peinture, le dessin et la musique. Nous nous concentrerons sur la musique et sur le dessin (et la peinture), qui en fournissent les éléments les plus significatifs. Et il est intéressant de remarquer qu'une lettre au compositeur Igor Stravinsky ouvre ce livre et qu'une deuxième le clôt. Dans les deux lettres Cocteau avoue l'importance de la musique de son ami dans son processus de changement esthétique. C'est l'époque des ballets russes.

À l'intérieur du roman, il y a une scène dans laquelle deux personnages écoutent des chansons comme le confirme les phrases suivantes:

"Persicaire, souriant, déclencha le gramophone. Alors nous entendîmes: [...]"(COCTEAU, p. 190). À cela suivent des paroles écrites en italique.

"Il changea de disque. D'autres paroles s'échappèrent de la boîte, où je crus reconnaître ma voix [...]" (COCTEAU, p. 190). En effet, là nous avons les paroles d'une chanson de Jean Cocteau qui a été interprétée par Renaud Marx en 1983.

Ou encore:

- Persicaire, demandai-je timide, vos disques de gramophone que nous venons d'entendre se trouvent-ils dans le commerce?
- Hélas, répondit Persicaire, on les y trouve. Mais, rassurez-vous, peu de monde les achète. Il venait, sous l'aiguille, d'en déclencher un autre. (COCTEAU, p.192).

Ces curieux passages révèlent le grand intérêt de l'auteur pour la musique et anticipent l'activité que Cocteau a exercée plus tard dans ce domaine, auprès du Groupe des Six, dans les animations du *Boeuf sur le Toit* ou dans l'écriture des paroles de chansons dédiées à ses amies Marianne Oswald et

Suzy Solidor et à son amant Jean Marais.

Dans le chapitre “Troisième visite au Potomak”, Cocteau évoque la musique d’une autre manière. Un Américain visite le Potomak et lui lance une boîte à musique. Le monstre l’avale, devient une sorte d’orgue et fait entendre *Parsifal* et *Siegfried* de Wagner: “Le Potomak ne se trouvait pas mal à l’aise d’un bouillonnement de notes qui se pressent comme des globules vers la surface du Rhin. Il savourait ces borborygmes de cathédrale et d’aquarium.” (COCTEAU, p. 204).

Les légendes “Parsifal I”, “Parsifal II”, “Parsifal III” et “Parsifal IV”, ainsi que la légende “Musique. Rien ne trouble les Mortimer” renforcent dans les planches de l’Album des Eugènes la référence musicale. Mais Cocteau va encore plus loin, toujours dans ce même album, il insère une partition de musique qui a pour titre “Cortège”.

Si d’une part la musique a l’air de structurer ce roman avec les lettres à Stravinsky, les citations d’opéra, les paroles de chansons, les instruments à musique et la partition, d’autre part il faut remarquer que Cocteau nous étonne de publier son premier roman avec tant de variations typographiques (lettres capitales; italiques; plusieurs tailles de police; astérisques; notes en bas de page; guillemets; chiffres; tirets; de petites étoiles entre les notes et les fragments; listes; des passages à la ligne anticipés; des vers; les éléments d’une lettre; des espaces blancs et le format italien pour les dessins, mais surtout les dessins eux-mêmes qui composent “L’Album des Eugènes”, une sorte d’incrustation d’une oeuvre dans une autre.

“L’Album des Eugènes ou Une histoire qui de finir bien n’en que plus mal se termine” est composé de 63 planches avec des légendes et présenté presque entièrement sous le format italien (horizontal).

L’auteur nous explique qu’il y a eu d’abord les dessins et après les écrits:

1. – J’ai d’abord connu les Eugènes.
2. – J’ai dessiné, sans texte, l’album des Eugènes.
3. – J’ai senti par eux le besoin d’écrire. (COCTEAU, p. 59).

D’après Célia Bernasconi (p.124), “Cocteau prend un soin tout particulier à expliciter la chronologie du livre, et en particulier la façon dont les dessins dialoguent avec le texte.”

*Voici l’album des Eugènes.
À la longue, je me reconnus le droit de joindre un texte aux dessins après avoir pensé qu’ils n’en comportaient pas.*
(COCTEAU, p. 81).

Bien que l’auteur avoue avoir d’abord fait les dessins et après rajouté les textes, il s’agit, dans ce livre, d’un poète qui montre sa création graphique à ses amis et attend d’eux leur avis.

En plus du rapport entre le dessin et l’écriture mis côte-à-côte, la construction même du dessin devient une matière littéraire:

La manière dont l’Eugène me communiqua sa volonté de se mouvoir dans trois dimensions me revient à la mémoire aussi précise que cette nuit de septembre. À force de le regarder et d’être poursuivi par son petit oeil, je m’aperçus que deux lignes près de la courbe du nez et à l’occiput, l’une que Ramsès eût prise pour une tache et l’autre pour une crosse, n’attendaient, afin de mettre en relief le nez et les cheveux, qu’une ligne de retouche.
(COCTEAU, p. 75-76).

Pour Cocteau, dessiner, ou peindre, tout comme écrire c’est vivre. C’est ce qu’il veut nous dire

par l'Apologue du papillon:

Mon cher Persicaire, j'ai retrouvé la fin de l'apologue. Le jeune artiste chinois se promène et il aperçoit le papillon. Jamais il n'avait vu un papillon si beau. Il s'exalte et commence son portrait, de mémoire.

*Il peignait sur du papier de riz
D'une main qui, d'abord, minutieusement dessine,
Car, dans la ville de Tien-Sin,
On a bien moins à faire qu'à Paris.*

Cette patience le mène à l'âge de cent ans. Enfin, un soir, avant de mourir, il pose la dernière touche. Alors, le papillon quitte la page et s'envole. (COCTEAU, p. 70).

La description d'une oeuvre visuelle, l'ekphrasis est aussi un procédé utilisé par Cocteau dans ce livre. Dans une lettre adressée à son ami narrateur, le personnage Persicaire raconte le jour où il a rendu visite à l'écrivain Pygamon, chez qui, dans une sorte de boudoir il avait repéré un portrait de Baudelaire par Manet. Persicaire compare, alors, cette toile à un autre tableau de Manet, *Lola de Valence*.

Mais, près d'une fenêtre et grâce au ciel d'avril, malgré la rue étroite, un joli chef-d'oeuvre: Baudelaire par Manet. Connaissez-vous cette toile? On y trouve plus que chez Lola de Valence le charme inattendu d'un bijou rose et noir. L'oeil, la cravate et la joue fraîche forment un contraste de jais et de corail, tandis que chez l'Espagnole, des ramages et une figure jaune incitent à découvrir dans l'alexandrin de Beaudelaire un sens caché (COCTEAU, p. 153).

Il s'agit, peut-être, d'une ekphrasis imaginée, car nous n'avons trouvé nulle part ailleurs de référence à ce portrait de Baudelaire, peint par Manet. En revanche, à la Maison Jean Cocteau, aujourd'hui ouverte au public, plus précisément dans la chambre du Poète, se trouve une gravure signée Manet représentant Baudelaire. Tous les traits décrits par Cocteau y sont, mais pas les couleurs.

Et c'est encore le personnage Persicaire qui met en évidence le rapport entre la littérature et la peinture dans un commentaire qui indique chez Mallarmé un lien avec Manet: "Par ailleurs, du reste, Mallarmé soulève le masque. La négresse au coquillage n'est-elle pas la négresse de l'*Olympia*?" (COCTEAU, p. 153).

Liliane Louvel (p. 224), affirme qu'il faut voir "plutôt comment l'image colore (dessine, structure) le texte ou le discours, ou encore ce que l'image-en-texte révèle du texte, de ce qui ne se dirait pas autrement." Dans ce sens, le choix lexical y est pour quelque chose: "bleu", "sombre", "azur", "lumineux", "compas", "couleurs", pour ne citer que quelques exemples du *Potomak*. Mais aussi, "arrangement esthétique ou artistique" (LOUVEL, p. 182), c'est-à-dire, la composition d'une scène à effet esthétique, comme dans une nature morte:

À gauche, on voyait – sur une table recouverte d'un châle des Indes et en face d'un papier peint Louis-Philippe représentant une mer écumeuse, une frégate et une digue – des jumelles d'ivoire, une loupe d'écaille, la boîte jaune et rouge d'une bobine de pellicules Kodak et surtout une boîte en coquillages. (COCTEAU, p. 158).

Cette composition d'image avait été remarquée par Cocteau chez l'artiste peintre Jacques-Émile Blanche en 1913, celui-ci avait préparé une nature morte pour un nouveau tableau l'année où le Poète a commencé son roman. Ce tableau de Jacques-Émile Blanche figurait dans le catalogue Drouot.

L'effet esthétique peut aussi évoquer un paysage pittoresque comme dans le passage suivant:

*Je suis dans ma chambre étroite et les montagnes sont dehors.
Il neige:*

Sur les sapins.
Sur la scierie.
Sur les hôtels de bois.
Sur les traîneaux.
Sur le Rhône.
Sur le printemps aveugle.
Sur la fonte des neiges.
La neige fait, en tombant sur la neige, un grand silence. (COCTEAU, p. 226).

Le rapport image et texte peut être encore plus complexe chez Cocteau. Que pourrait-on dire de la scène de “l’Album des Eugènes” dans laquelle les Mortimer voient la bonne entrant dans leur chambre avec de l’eau pour leur bain? C’est du dessin dans un roman et la parole des personnages dessinés fait citation à une peinture:

La bonne entre apportant l’eau.
 “UN DEGAS! remarque Mme Mortimer.
 – Oui”, ajoute M. Mortimer. Et d’un clin d’oeil: “MAIS ON LAURAIT À MOINS.” (COCTEAU, 2006, p. 162).

Un “effet tableau” qui, selon Louvel est de l’ordre de la réminiscence, du souvenir d’une oeuvre? (POÉTIQUE, p. 179) Dans le tableau *Le petit déjeuner à la sortie du bain*, de Degas, on peut voir une bonne qui apporte une tasse à la dame qui sort du bain. Chez Cocteau, ce souvenir de Degas est construit par l’association de l’image au texte absolument indissoluble. Ainsi, *Le Potomak* nous donne des pistes pour comprendre les relations possibles entre le visible et le lisible, le lisible et l’audible, mais ne nous facilite pas la tâche en élevant au maximum la complexité de ces relations.

Références

BERNASCONI, Célia. *Dessins de l’Oiseleur*. In : COCTEAU, Jean. *Musée Jean Cocteau. Collection Séverin Wunderman*. Menton : Musée Jean Cocteau. Collection Séverin Wunderman/ Snoeck Editions, 2011. 368 p. Catálogo do Musée Jean Cocteau. Collection Séverin Wunderman. (p. 122-187)

COCTEAU, Jean. *Le Potomak*. Paris : Éditions Stock, 2013.

EMBODEN, W. ; CLARK, T. *Jean Cocteau, ou l’évolution d’une esthétique*. In : COCTEAU, Jean. *Jean Cocteau*. Bruxelles : Ludion/ Musée d’Ixelles, 1991. 272 p. Catálogo de exposição, 12 oct. – 15 déc. 1991, Musée d’Ixelles. (p. 61-71).

LOUVEL, Liliane. *Nuances du pictural*. Poétique, n.126, avril 2001, p. 177-189.

LOUVEL, Liliane. *Le tiers pictural : l’événement entre-deux*. In : MONTIER, J.-P. (dir.) *À l’oeil des interférences textes/images en littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2007. (p. 223-243).

MARX, Renaud (Interp.). *Jean Cocteau en chansons*. Paris : Productions Jacques Canetti, 1983-2002.

MILORAD. *Les Potomak*. In : *Cahiers Jean Cocteau 8 – Le romanier*. Paris : Gallimard, 1979. p. 9-25.

«SE EU TE DISSESSE» OU «SI JE VOUS LE DISAIS»: UNE QUESTION DE TRANSTYLISATION

Marcos Vinícius FERNANDES

Mestrado pela UFRN | e-mail: vinicultura@yahoo.com.br

Karina CHIANCA

Doutora pela Université de Franche-Comté/France (UFC)
Professora de Literatura Francesa da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
e-mail: kachianca@yahoo.fr.

Résumé :

Au Brésil, la poésie de Castro Alves est marquée par une présence expressive d'Alfred de Musset. Dans la lyrique amoureuse alvesiana, l'œuvre de Musset apparaît sous des formes variées: épigraphes, traductions, citations, transtylisations. En feuilletant les pages du recueil «Oeuvres Complètes» du poète brésilien, nous pouvons constater que l'influence ne se résume pas à une présence marquée par des traductions littérales. En effet, il s'agit surtout d'une poésie acclimatée à une réalité locale. À notre avis, la composition «Se eu te dissesse» de Castro Alves a emprunté à «À Ninon» de Musset le sujet de l'amour secret, mais sans perdre de vue l'authenticité d'un projet romantique d'identité nationale dans le passage du français au portugais du Brésil.

Mots-clés: Castro Alves; Alfred de Musset; traduction

1. Introduction

Au Brésil, les spécialistes sur Castro Alves sont nombreux à signaler l'influence que ce poète brésilien a eue de l'œuvre hugolienne. Par contre, il y a très peu d'études dédiées à l'analyse de la présence de l'écrivain Alfred de Musset. Lorsque nous feuilletons les pages de *Espumas Flutuantes* (1870), *Os escravos* (1883) et *Poesias completas* (1913), textes réunis par Eugênio Gomes en un seul volume, *Obras Completas* (1960) de Castro Alves, nous nous rendons immédiatement compte du dialogue littéraire qui s'établit fréquemment avec le poète parisien. Les références à sa poésie sont surtout perçues à travers des épigraphes, des traductions, des citations. En effet, nous savons que celles-ci ne sont ni dues au hasard, ni décoratives. A notre avis, Castro Alves reprend ainsi les vers de Musset pour les travailler et les recréer, assurant ainsi les échanges artistiques qui se sont produits tout au long de l'histoire.

Maria Alice Farias et Cláudio Veiga ont été les premiers à réaliser de manière systématique une étude comparative entre ceux poètes romantiques. Ils ont travaillé leurs rapports en soulignant les emprunts textuels à travers des traductions et des épigraphes. En dépit de l'importance de ces études, les recherches se portent sur une approche qui privilégie une relecture ancrée sur la fidélité sémantique au texte source. Dans ce sens, nous constatons des réactions:

Por sua qualidade, dentre as traduções que Castro Alves fez de poesias francesas, parecem destacar-se uma de Lamartine, outra de Victor Hugo, outra de Musset. No entanto, ou porque se sentisse mais à vontade versejando por conta própria, ou porque podia ter escolhido melhor, Castro Alves não aumenta sensivelmente sua glória com suas traduções¹. (VEIGA, 1971, p. 84)

Nous remarquons chez Veiga une conception de transposition littérale – *et pas littéraire* – du texte premier sans se rendre compte des implications concernant le processus d'adaptation d'un texte poétique dans une autre langue. Maria Alice Farias expose aussi la même opinion :

Apesar de a epígrafe *dar o tom* ao poema de Castro Alves, e adaptar-se a circunstâncias biográficas de sua vida, ele não aproveita nenhuma sugestão de ordem estilística, como imagens, vocabulário, etc. « A volta da primavera » apresenta todo um conjunto novo de linguagens e comparações, guardando apenas o tom e o esquema mussetiano, como ocorrerá também em outros casos². (FARIAS, 1971, p. 8)

Les premiers spécialistes sur ce poète sont en concordance au sujet d'une conception traditionnelle de traduction ciblée sur la transposition mot à mot d'un texte à un autre. Dans cette perspective, le rôle joué par le traducteur ne prévoit que le degré de fidélité sémantique et structurelle au texte source. Bien que nous sachions que l'acte traductoire ait pour but principal réduire l'écart entre les textes, il faut connaître les implications et les motivations qui ont poussé le poète à choisir une position éloignée du sens commun.

Comme nous le savons, nos poètes romantiques n'ont jamais nié leurs sources. Pour que ces

1. «En raison de leur qualité, parmi les traductions faites par Castro Alves de poésies françaises, il semble que certaines se distinguent des autres, comme celles de Lamartine, de Victor Hugo et de Musset. Cependant, soit parce qu'il se sente plus à l'aise en faisant des vers pour son propre compte, ou parce qu'il aurait pu choisir mieux, Castro Alves n'augmente pas de manière significative sa gloire avec ses traductions».

2. «Malgré le fait que l'épigraphe *donne le ton* au poème de Castro Alves, et s'adapte aux circonstances biographiques de sa vie, il ne prend aucun ordre stylistique de suggestion, comme des images, le vocabulaire, etc. «Le retour du printemps» présente un nouvel ensemble de langages et de comparaisons, en ne conservant que le ton et le schéma mussetien, comme dans d'autres cas».

écrivains puissent accéder aux poètes français, il fallait qu'ils lisent les œuvres originales³. Or, pour ce faire, il fallait connaître la langue, dans ce cas, le français. De surcroît, ils pouvaient les traduire et devenir eux-mêmes auteurs. La traduction sera largement diffusée chez les poètes. Elle permettait un contact avec des auteurs et des textes en langue étrangère, à travers un accès à la littérature et à la culture étrangère. « Traduzir, e traduzir bem, era então um ponto de honra, porque denotava aprimoramento de cultura e familiaridade com os mestres do pensamento universal » (GOMES, 1960, p. 38)⁴. Appartenant à ce groupe qui croyait à ce processus de création artistique, Castro Alves, ainsi que ses contemporains, va les lire et les traduire. « [...] o poeta baiano visava a incorporar as traduções às suas obras, com o gosto e a habilidade que já revelava em seus tempos escolares »⁵.

Chez nos écrivains, le processus de relecture des sources est devenu une pratique de plus en plus fréquente et utile, les encourageant à développer et ensuite à consolider une littérature nationale. Ces poètes ont non seulement rendu hommage aux maîtres étrangers, mais aussi établi les procédures de transposition littéraire pour l'avenir. Par conséquent, ces traductions enracinées au cœur d'un projet national, écartées de celles quasi obéissantes et serviles au texte original, constituent de véritables (ré) créations réalisées dans l'exercice continu à la plume de nos poètes. Au passage d'une langue à une autre, la traduction va donc de pair avec la pensée harmonisée aux efforts de peindre la couleur locale:

Com isto já é possível indicar os elementos que integram a renovação literária designada genericamente por Romantismo – nome adequado e insubstituível, que não deve, porém, levar a uma identificação integral com os movimentos europeus, de que constitui ramificação cheia de particularidades. Tendo-se originado de uma convergência de fatores locais e sugestões externas, é ao mesmo tempo nacional e universal. O seu interesse maior, do ponto de vista da história literária e da literatura comparada, consiste porventura na felicidade com que as sugestões externas se prestaram à estilização das tendências locais, resultando um movimento harmonioso e íntegro, que ainda hoje parece a muitos o mais *brasileiro*, mais autêntico entre o que tivemos⁶. (CANDIDO, 1997, p. 15)

Lorsque nous observons l'acte traductoire effectué par nos auteurs romantiques, nous constatons que la transposition des textes est en conformité avec une recherche d'identité nationale. La stylisation des textes produits à partir des matrices européennes consistait en une pratique récurrente de ces poètes, assurant le processus de formation du canon littéraire. Dans ce sens, la notion d'autonomie et d'originalité était une erreur préconisée par la critique littéraire du XIXe siècle et, si elle a réussi à répondre à l'idéologie du programme esthétique des poètes brésiliens, elle ne correspondait pourtant pas à la réalité de ses productions tributaires d'une tradition littéraire déjà établie. (Ibid, 2002, p. 100 -101). Par conséquent, le jugement qui ne cible que les sources et leurs rapports en commun avec le deuxième texte sans tenir compte de ce que cela apporte comme originalité, ne peut pas se justifier ; une littérature nationale ne peut pas être exempte de l'influence d'autres littératures et cultures. Pour le critique Silviano Santiago, il ne s'agit ni d'un refus aux éléments extérieurs ni d'un asservissement culturel, mais avant tout ce qu'il considère être le « juste milieu du discours latino-américain » :

3. Les poètes brésiliens manifestaient leur désir ardent de lire la source. Dans une lettre à son ami Regueira Costa, Castro Alves lui avait demandé d'apporter des livres : « Quero ler Byron e Lamartine na melodiosa toada de suas estâncias ».

4. « Traduire, et bien traduire, c'était donc un point d'honneur, car cela témoignait un raffinement culturel et une familiarité avec les maîtres de la pensée universelle ».

5. « [...] Le poète de Bahia avait l'intention d'incorporer les traductions à ses œuvres, avec le goût et l'habileté qu'il révélait déjà dans ses temps d'école ». Les lectures faites dans les premiers temps de sa poésie concernaient le livre *Le Petit Cours de Littérature Française* de Charles André. Le poète avait été introduit à ce livre au Ginásio Baiano où il étudiait depuis 1858.

6. « Ainsi, il est déjà possible d'indiquer les éléments qui composent le renouvellement littéraire généralement désigné Romantisme - nom convenant et irremplaçable, qui ne doit pas cependant conduire à une identification complète avec les mouvements européens, et qui constitue une branche pleine de particularités. Ayant provenu d'une convergence de facteurs locaux et de suggestions extérieures, il est à la fois national et universel. Son plus grand intérêt du point de vue de l'histoire littéraire et de la littérature comparée est peut-être le bonheur avec lequel les suggestions extérieures ont été donnés à la stylisation des tendances locales, entraînant un mouvement sain et harmonieux, qui semble aujourd'hui encore pour beaucoup le plus brésilien, le plus authentique parmi ceux que nous avons eus ».

O texto segundo se organiza a partir de uma meditação silenciosa e traiçoeira sobre o primeiro texto, e o leitor, transformado em autor, tenta surpreender o modelo original nas suas limitações, nas suas fraquezas, nas suas lacunas, desarticula-o e rearticula-o de acordo com suas intenções, segundo sua própria direção ideológica, sua visão do tema apresentado de início pelo original. (...) O escritor latino-americano brinca com os signos de um outro escritor, de uma outra obra. As palavras do outro têm a particularidade de se apresentarem como objetos que fascinam seus olhos, seus dedos, e a escritura do texto segundo é em parte a história de uma experiência sensual com o signo estrangeiro⁷. (SANTIAGO, 1978, p. 22-23)

Chez Castro Alves, la fidélité sémantique aux sources n'était parfois pas l'ultime objectif, hormis le cas où le poète brésilien indique clairement son intention. Comme le note Faleiros (2008), la pratique traductoire chez lui est parfois perçue comme fidélité sémantique, parfois aussi comme fidélité formelle; alors, «quando traduz mais a forma do que o sentido, o poeta nomeia seu trabalho de "paráfrase", "ecos" ou de "tradução livre", traduções que hoje poderiam ser consideradas verdadeiras "transcrições"⁸». Outre l'emploi de la paraphrase, de l'épigraphe, de la citation, Castro Alves a aussi cultivé d'autres formes transtextuelles telles que "transtylisation".

2. "Si je vous le disais" ou "Se eu te dissesse": une question de transtylisation.

D'après GENETTE (1982), nous entendons par «transtylisation» «une réécriture stylistique, une transposition dont la seule fonction est un changement de style» (GENETTE, 1982, p. 315). Contrairement à ce que nous attendons de la traduction traditionnelle orientée vers la fidélité sémantique, la transtylisation permet non seulement un écart entre les textes, mais aussi la liberté de se constituer un autre texte. Au XIXe siècle, Castro Alves a réussi à travailler cette modalité textuelle. Son poème "Se eu te dissesse" est notamment une claire évocation à un poème mussetian, à savoir: "À Ninon", poème appartenant au recueil *Poésies Nouvelles* (1839-1852). Lorsque les textes sont confrontés, nous nous rendons immédiatement compte de la différence qui existe entre eux. Les remarques constatées sont à la fois d'ordre sémantique et formelle. Nous mettons ci-dessous en évidence ces deux poèmes en proposant aussi une version française pour le texte de Castro Alves:

7. «Le texte second est organisé à partir d'une méditation silencieuse et perfide sur le premier texte et le lecteur, transformé en auteur, tente de surprendre le modèle d'origine dans ses limites, dans ses faiblesses, dans ses lacunes, le démonte et le réarticule en fonction de ses intentions, selon sa propre orientation idéologique, sa vision du sujet présenté au début par l'original. (...) L'écrivain latino-américain joue avec les signes d'un autre écrivain, d'une autre œuvre. Les mots d'un autre ont la particularité de se présenter comme des objets qui fascinent ses yeux, ses doigts, et l'écrit du texte second est en partie l'histoire d'une expérience sensuelle avec le signe étranger»

8. «lorsqu'il traduit plus la forme que le sens, le poète nomme son travail "paraphrase", "écho" ou "traductions libres", des traductions qui aujourd'hui pourraient être considérées comme de vraies "transcréations"».

<p>À Ninon</p> <p>Si je vous le disais pourtant, que je vous aime, Qui sait, brune aux yeux bleus, ce que vous en diriez? L'amour, vous le savez, cause une peine extrême; C'est un mal sans pitié que vous plaiguez vous-même; Peut-être cependant que vous m'en puniriez.</p> <p>Si je vous le disais, que six mois de silence Cachent de longs tourments et des vœux insensés: Ninon, vous êtes fine, et votre insouciance Se plaît, comme une fée, à deviner d'avance; Vous me répondriez peut-être: Je le sais.</p> <p>Si je vous le disais, qu'une douce folie A fait de moi votre ombre, et m'attache à vos pas: Un petit air de doute et de mélancolie, Vous le savez, Ninon, vous rend bien plus jolie; Peut-être diriez-vous que vous n'y croyez pas.</p> <p>Si je vous le disais, que j'emporte dans l'âme Jusques aux moindres mots de nos propos du soir: Un regard offensé, vous le savez, madame, Change deux yeux d'azur en deux éclairs de flamme; Vous me défendriez peut-être de vous voir.</p> <p>Si je vous le disais, que chaque nuit je veille, Que chaque jour je pleure et je prie à genoux; Ninon, quand vous riez, vous savez qu'une abeille Prendrait pour une fleur votre bouche vermeille; Si je vous le disais, peut-être en ririez-vous.</p> <p>Mais vous ne saurez rien. - Je viens, sans rien en dire, M'asseoir sous votre lampe et causer avec vous; Votre voix, je l'entends ; votre air, je le respire; Et vous pouvez douter, deviner et sourire, Vos yeux ne verront pas de quoi m'être moins doux.</p> <p>Je récolte en secret des fleurs mystérieuses: Le soir, derrière vous, j'écoute au piano Chanter sur le clavier vos mains harmonieuses, Et, dans les tourbillons de nos valseuses joyeuses, Je vous sens, dans mes bras, plier comme un roseau.</p> <p>La nuit, quand de si loin le monde nous sépare, Quand je rentre chez moi pour tirer mes verrous, De mille souvenirs en jaloux je m'empare; Et là, seul devant Dieu, plein d'une joie avare, J'ouvre, comme un trésor, mon cœur tout plein de [vous.</p> <p>J'aime, et je sais répondre avec indifférence; J'aime, et rien ne le dit; j'aime, et seul je le sais; Et mon secret m'est cher, et chère ma souffrance ; Et j'ai fait le serment d'aimer sans espérance, Mais non pas sans bonheur; - je vous vois, c'est assez.</p> <p>Non, je n'étais pas né pour ce bonheur suprême, De mourir dans vos bras et de vivre à vos pieds. Tout me le prouve, hélas ! jusqu'à ma douleur [même... Si je vous le disais pourtant, que je vous aime, Qui sait, brune aux yeux bleus, ce que vous en diriez? (MUSSET, 2009, p. 377)</p>	<p>Se eu te dissesse</p> <p>Se eu te dissesse que cindindo os mares, Triste, pendido sobre a vítrea vaga, Eu desfolhava de teu nome as pétalas Ao salso vento, que as marés afaga...</p> <p>Se eu te dissesse que por ermos cimos, Por ínvios trilhos de um país distante, Teu casto riso, teu olhar celeste Ungia o lábio ao viajor errante;</p> <p>Se eu te dissesse que do alvergue à ermida, Do monte ao vale, da chapada à selva, Junta comigo vagueou tua alma; Junta comigo pernoitou na relva;</p> <p>Se eu te dissesse que ao relento frio Dei minha fronte à viração gemente, E olhando o rumo de teu lar — saudoso, Molhei as trevas de meu pranto algente;</p> <p>Se eu te dissesse, bela flor das saias! Que eu dei teu nome dos sertões às flores!... E usei, na trova em que os pastores gemem, Por ti, senhora, improvisar de amores;</p> <p>Se eu te dissesse que tu foste a concha Que o peregrino traz da Terra Santa, Mago amuleto que no seio mora, Doce relíquia... talismã que encanta!... ;</p> <p>Se eu te dissesse que tu foste a rosa Que ornava a gorra ao menestrel divino; Cruz que o Templário conchegava ao peito Quando nas naves reboava o hino;</p> <p>Se eu te dissesse que tu és, criança! O anjo-da-guarda que me orvalha as preces...; Se eu te dissesse... — Foi talvez mentira! — Se eu te dissesse... Tu talvez dissesse... (ALVES, 1960, p. 349)</p>
--	---

Se eu te dissesse	Traduction proposée
<p>SE EU te dissesse que cindindo os mares, Triste, pendido sobre a vítrea vaga, Eu desfolhava de teu nome as pétalas Ao salso vento, que as marés afaga...</p>	<p>Si je te disais qu'écartant la mer, Triste, penché sur les vagues vitreuses, moi, j'effleurais en pétales ton nom Au vent salé caressant les marées.</p>
<p>Se eu te dissesse que por ermos cimos, Por ínvios trilhos de uni país distante, Teu casto riso, teu olhar celeste Ungia o lábio ao viajor errante;</p>	<p>Si je te disais qu'aux sommets déserts, Aux voies malaisées d'un pays distant Ton chaste rire, ton regard céleste, Oignait les lèvres au routard errant;</p>
<p>Se eu te dissesse que do alvergue à ermida, Do monte ao vale, da chapada à selva, Junta comigo vagueou tua alma; Junta comigo pernoitou na relva;</p>	<p>Si je te disais que du mont au vallon, Du plateau à la forêt, de l'auberge À l'ermitage, ensemble errait ton âme Avec moi; dans la pelouse on dormait.</p>
<p>Se eu te dissesse que ao relento frio Dei minha frente à viração gemente, E olhando o rumo de teu lar — saudoso, Molhei as trevas de meu pranto algente;</p>	<p>Si je te disais que j'avais donné Mon front au vent hurlent dans la rosée, Et regardant la voie vers ton foyer, Des pleurs mont front mouillé j'avais versé.</p>
<p>Se eu te dissesse, bela flor das saias! Que eu dei teu nome dos sertões às flores!... E ousei, na trova em que os pastores gemem, Por ti, senhora, improvisar de amores;</p>	<p>Si je te disais, belle fleur aux femmes! Que j'avais donné aux fleurs du désert Ton nom! et, dans la chanson des bergers, J'osais, madame, improviser des vers;</p>
<p>Se eu te dissesse que tu foste a concha Que o peregrino traz da Terra Santa, Mago amuleto que no seio mora, Doce relíquia... talismã que encanta!... ;</p>	<p>Si je te disais que tu étais douce Relique, talisman charmant, magique Amulette au cou, tel en Terre Sainte Le pèlerin amène une coquille.</p>
<p>Se eu te dissesse que tu foste a rosa Que ornava a gorra ao menestrel divino; Cruz que o Templário conchegava ao peito Quando nas naves reboava o hino;</p>	<p>Si je te disais que telle une rose Ornant du jongleur divin la casquette Tu étais, la croix reposant au sein Du templier lors l'hymne entonnait;</p>
<p>Se eu te dissesse que tu és, criança! O anjo-da-guarda que me orvalha as preces...; Se eu te disserte... — Foi talvez mentira! — Se eu te dissesse... Tu talvez dissesse... (MUSSET, 2009, p. 377)</p>	<p>Si je te disais que tu es, ma petite, l'ange qui fait pleurer en prière... Si je te disais... – Peut-être - mensonge! Si je te disais... Tu dirais peut-être...</p>

Une première analyse nous permet de réaliser que le poème de Castro Alves se veut partiellement être indépendant de celui de Musset. Du pont de vue de la forme, “À Ninon” présente 10 quintiles en vers alexandrins et rimes ABAAB, alternant féminines et masculines. Chez le poète brésilien, nous remarquons déjà un autre choix: des quatrains ABCB disposés en vers décasyllabes.

Dans la versification brésilienne, le vers nommé décasyllabe « sáfico » est celui dont les césures se mettent à la quatrième et à la huitième syllabe poétique. Ce genre de vers a été largement diffusé pendant le XIX^{ème} siècle dans les « saras » poétiques. Ayant deux « péon quatrième » (trois positions brèves et une longue) e un iambique (une brève et une longue), ce vers a une musicalité plus grande que le vers décasyllabe « heróico » dont la césure est située à la sixième syllabe. Cela permettait le réciter avec un instrument musical. Dans la poésie française, le décasyllabe le plus employé présente

une césure à la quatrième syllabe, et rarement à la cinquième et à la sixième.

Cependant, il convient de souligner que le poème de Castro Alves garde, en substance, le sujet de l'amour caché aussi présent chez Musset. Les deux poètes font appel à un discours romantique pour présenter un portrait idéal de la femme. L'amour qui ne se dévoile pas est, en effet, insaisissable et nous permet aussi de faire des rapprochements avec le *fin amour* moyenâgeux des troubadours. La femme fine et à l'image féerique confère un tableau mystérieux de cette époque et, surtout, assure la pureté de cet être si cher au romantisme.

Pour conclure, nous avons pu observer que le poète brésilien s'appuie sur un langage hyperbolique et déclamatoire très proche du style mussétien, établissant un rapport littéraire concernant la conception de l'idéal féminin. Malgré les images distinctes qui sont dessinées tout au long des vers chez les deux écrivains, nous comprenons ces emprunts littéraires comme un processus toujours marqué par des ressemblances et des dissemblances. Castro Alves a su bien saisir l'esprit de la poésie mussétienne sans perdre de vue l'originalité de sa verve poétique.

Références:

ALVES, C. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1960.

CÂNDIDO, A. *O romantismo no Brasil*. São Paulo: Humanitas FFLCH, 2002.

CANDIDO, A. *Formação da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Itatiaia, 1997.

FALEIROS, A. "Em busca de Castro Alves tradutor". In: *Literatura traduzida e literatura nacional*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

FARIA, M. A. de O. "Itinerário mussetiano na poesia de Castro Alves". *Revista Alfa*. Marília, n. 17, 1971.

GENETTE, G. *Palimpsestes, la littérature au second degré*. Paris: Le Seuil, 1982.

MUSSET, A. de. *Poésies Complètes*. Paris: Gallimard, 2009.

VEIGA, C. "Castro Alves tradutor de poetas franceses". In: *Prosadores e poetas da Bahia*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.

LA MUSIQUE DURASSIENNE : DE LA MUSIQUE EXTÉRIEURE À LA MUSIQUE INTÉRIEURE INTIME

Júlia Simone FERREIRA

Docteur en langue et littérature - UFAC

juliasimonef@yahoo.fr

Résumé :

L'objectif est d'analyser la musique dans *Le ravissement de Lol V. Stein*. La musique dans ce texte se manifeste en danse et en bal. Elle est directement liée au traumatisme de Lol. Elle symbolise la perte ou la mort d'un être passionnément aimé. En voyant la danse de son fiancé avec une inconnue, Lol sent l'étrange pouvoir inquiétant que la musique exerce sur elle et sur les danseurs. La musique du bal est envoûtante. Par la danse, Lol voit et imagine l'amour même et le désir en train de naître entre les futurs amants. Musique et bal traduisent alors les images de l'émerveillement, de la dépossession, de l'abandon ou de l'arrachement, dont Lol a été victime. À chaque fois qu'elle l'entend, l'héroïne se souvient de cette nuit funèbre, frappée à jamais par le ravissement. C'est par la suite de cet événement que Lol deviendra folle de silence.

Mots-clés: musique, oubli, silence

On sait que l'ouïe est le sens qui relie harmonieusement tous les autres sens du corps, principalement celui de la vue. Il est la base du langage, voire même la communication entre les êtres. Dans son *Art Poétique*, Paul Claudel désigne l'ouïe comme « le sens qui passe » (1984, p. 90) et dans ce « passage », il annonce des sensations intérieures perçues ou vécues chez l'individu, à titre d'exemple : la musique.

La musique a le pouvoir de traduire un monde profond et mystérieux de la vie intérieure, puisqu'elle éveille les affectivités sensibles de l'être. Pour Hegel, (1953, p. 123) la musique, à la différence de la peinture, par exemple, « exprime incontestablement la vie intérieure, les passions du cœur et les conflits de l'âme, mais en les configurant selon un mode objectif, dans une manifestation phénoménale, extérieure au sujet qui les contemple ». Elle touche aux puissances émotives qui atteignent directement notre moi profond. On le sait, la musique fait vibrer le secret de nos conversations intimes. Elle va directement à la découverte d'un monde intérieur caché, « les passions du cœur ». C'est ainsi que la musique s'adresse à l'être intime, « avec des sons tendres – car les pensées sont trop lointaines – ce n'est qu'avec des sons qu'il peut – embellir tout ce qu'il veut » (CÉUROY, 1923, p. 23). Le thème de la musique est repris dans tous les textes durassiens. Elle a pour fonction de faire naître « la pensée trop lointaine » et la « sensibilité » qui sont ancrées dans la mémoire des personnages. C'est dans ce sens que la musique est reprise dans *Le ravissement de Lol de Lol V. Stein*, œuvre que nous avons retenue ici comme objet d'étude. Dans *le ravissement*, la musique symbolise le vécu, voire même le traumatisme de Lol V. Stein, l'héroïne du texte. La musique déclenche chez elle le sentiment d'un deuil impossible, d'une inconsolable perte. Au fond, elle traduit l'histoire d'une présence lointaine, la perte ou mort d'un être aimé. La perte est liée à la mémoire et l'oubli. Dans ce texte, tout va se passer comme si la musique exprimait les mots de sa pensée intime, des mots que l'héroïne ne peut pas dire ou avouer : un souvenir d'amour promis de mort. Les sentiments sont alors traduits par des notes musicales. Duras reconnaît bien cet étrange pouvoir de notes musicales où les voix intérieures sont familières, elle seule en entend déjà le rythme :

« Quand je suis seule, je ne joue pas du piano. Je joue pas mal, mais je joue très peu parce que je crois que je ne peux pas jouer quand je suis seule, quand il n'y a personne. Parce que ça paraît un sens tout à coup » (DURAS, 1995, p. 18).

La musique pour Duras éveille sa réflexion la plus lointaine. Elle sensibilise profondément l'auteur, par des images intimes ancrées dans sa mémoire. Duras rajoute d'ailleurs que : « la musique est de l'ordre du non-dit, de la pensée non formulée, mêlée à la sensibilité. La musique ne sait pas ce qu'elle dit, [elle exprime] une émotion intenable, des signes du vécu ». (DURAS, ALPHANT, 1977). Entre réalité et éléments fantasmagoriques de l'écriture rappelons que sa mère, Marie Donnadiou, a joué du piano – et a donné des cours de musique – pour subvenir aux besoins financiers de la famille, après la mort de son père, à l'enfance. Tout porte à croire que, la musique, à travers les méandres de la mémoire, renvoie au lieu mythique de l'enfance, de la douleur. On sait que : « Duras pleure en écoutant la valse de Chopin que joue le pianiste. Elle est seule dans le grand salon déserté » (VIRCONDELET, 1996, p. 33).

La musique qui inspire la peur pour l'écrivain, se trouve liée à l'absolue, à la mort et à l'éternité. Elle se fixe comme l'un des aspects de la dialectique qui sous-tend l'écriture imaginaire durassienne. L'idée que l'écrivain attribue à la musique est comparable à celle de la musique absolue, mise en lumière, en particulier par les philosophes Schopenhauer, Nietzsche et Kierkegaard. Duras considère la musique comme « la plus haute instance de la pensée à son stade non formulé, presque millénaire, "archaïque". [C'est pour cela qu'en l'entendant], montaient en elle une émotion insupportable, et des pleurs qu'elle ne pouvait contenir ». (ARMEL, 1988, p. 77). Dans cette perspective, la musique est en

prise directe avec cette région mystérieuse de soi, **l'ombre interne**, de tragique de la mort, où montent les sensations, les mots, la matière même de l'écrit. Ainsi, la musique dans *Le ravissement de Lol V. Stein* ne remplace pas un événement dramatique, elle ne représente pas, au contraire elle est riche de ce pouvoir de s'exprimer, par elle-même, un fait dramatique. Dans cette perspective, nous pouvons nous interroger : Comment la musique du bal déclenche-t-elle chez Lol, des images qui symbolisent un amour vécu dans la mort ? Traduit-elle, par exemple, des scènes qui rappellent une expérience personnelle traumatisante ?

Dès l'ouverture du *ravissement*, le narrateur évoque déjà la présence de la musique que nous entendons à la radio, dans « une émission-souvenir » (DURAS, 1976, p. 11). C'est justement ce terme qu'il fallait, parce qu'elle va renvoyer à l'histoire personnelle de Lol V. Stein : une image frappante qui va rester, à tout jamais, dans la mémoire et l'oubli.

C'est grâce à cette musique, qui se transforme à la fois en danse et bal qui indiquera les chemins de ce qu'on doit comprendre le texte : *l'inquiétante étrangeté* qu'elle exerce sur Lol. Tout va se passer comme si par le bais de la musique, il y avait là un déchiffrement, « l'ouverture d'un opéra [funèbre qui] annoncent les motifs et les tonalités » de ce texte. (BORGOMANO, 1997, p. 30). En effet, pendant le bal, à côté de Tatiana Karl, une ancienne amie de son enfance, Lol contemple fascinée la danse de son fiancé, Michael Richardson, avec une inconnue, Anne-Marie Stretter. Lol, « frappée d'immobilité » (DURAS, 1976, p. 15), regarde danser le couple que forme son fiancé avec cette inconnue. Au fond, elle est consciente que la musique dans ce bal est dotée d'un étrange pouvoir qui envoûte et attire son fiancé : Lol sent l'amour et le désir en train de naître entre Michael Richardson et Anne-Marie Stretter. Ainsi, on entend son monologue intérieur :

« Ils avaient dansé. Dansé encore. Lui, les yeux baissés sur l'endroit nu de son épaule. [...] Debout l'un près de l'autre, à distance de tous, toujours la même. Exception faite de leurs mains jointes pendant la danse, ils ne s'étaient pas plus rapprochés que la première fois lorsqu'ils s'étaient regardés. » (DURAS, 1976, p. 19, 20)

La musique ici parle pour eux. Les danseurs ne se regardent pas, ne se parlent pas, se touchent à peine. La musique du bal établit un contact spirituel et charnelle. Elle ouvre les âmes de l'un et de l'autre, les rend l'un à l'autre. Il y a là un courant d'émotion commune de désir. Par la danse, les corps en mouvement, Lol reconnaît l'amour fou qui circule entre les futurs amants. C'est ce désir qu'elle contemple, fascinée, cependant cette fascination-là paraît d'un tout autre ordre, même si elle est peut être interprétée, au premier abord, comme un traumatisme, un désespoir d'amour, car *Le ravissement de Lol* désigne aussi l'arrachement, l'enlèvement donc elle est victime. Par la musique, la danse des amants, Lol a été arrachée de ce fiancé, qu'elle aimait d'une passion-amoureuse. Au fond, la danse est l'image-même de la dépossession, de la perte, où elle transforme ce lieu du désir en lieu d'abandon.

Tandis que Lol contemple la danse, les corps des amants et leur désir « [...] la souffrance n'avait pas trouvé en elle où se glisser, [...] elle avait oublié la vieille algèbre des peines d'amour ». (DURAS, 1976, p. 19). En voyant la danse des amoureux, Lol n'est pas atteinte de douleur, puisqu'elle est très occupée à imaginer et à contempler : l'amour-même des amants et son « effacement ». Au fond, ce qu'elle souhaite, au plus profond de son âme, c'est voir « complètement la chose » entre les amants du bal et ensuite sentir son « anéantissement ». En effet, Pierre Fédida écrit justement que cette « douleur oubliée de ne s'être point trouvée à l'instant d'un lieu : celui de *l'effacement*. Une douleur faite d'un mot prononcé qui, à lui seul, eût pu être cette douleur. Un mot suffit pour dire la séparation et la perte ou pour qu'elle soit, quelque part dans le corps, entendue – pour reconnaître à l'absence sa vérité, lorsque

l'événement est tout entier inscrit dans un *ne plus* ». (FÉDIDA, 1972, p. 141).

Comment pourrait-on décrire cette douleur « effacée » lors du fameux bal ? Duras explique elle-même cet événement :

« Lol a assisté à cet amour... naissant. Elle a vu complètement la chose. Elle a assisté à la chose aussi complètement qu'il est possible. Jusqu'à se perdre de vue elle-même. Elle a oublié que c'était elle qu'on n'aimait plus. Elle était en ferveur avec... cet amour naissant. C'est ça le bal. Et c'était si merveilleux, cette éviction, cet anéantissement de Lol. C'est admirable de pouvoir voir son propre amour s'éprendre d'une autre, et en être émerveillée, qu'elle en a été marquée pour la vie. Voilà. » (DURAS, DUMAYET, 1999, p. 13).

À vrai dire, il y a dans cette musique du bal et la danse des amants une émotion paradoxale qui semble générer de la douleur et de la joie confondues. Thomas Baumeister (1992, p. 255) explique autrement cet étrange pouvoir de la musique chez Lol V. Stein : la musique s'élargit « jusqu'à devenir l'expression de toutes nuances de la gaieté, de la joie, de la bonne humeur, du caprice, de l'allégresse et du triomphe de l'âme, de toutes les gradations de l'angoisse, de l'arrachement, de la mélancolie et enfin, de l'adoration, de la vénération, de l'amour, qui deviennent des objets d'expression musicales ».

On sait que la musique du bal a été accompagnée par des violons. Cet instrument va donner rythme, « un peu grinçant », à la vie personnelle de Lol, pendant et après le bal. En effet, les violons, leur présence ne devient sensible que dans leur disparition : même les amants, « n'entendant pas qu'il n'y avait plus de musique. [Ils s'étaient rejoints] comme des automates. Ils voient les musiciens passer devant eux « en fille indienne, leurs violons, enfermés dans des boîtes funèbres ». (DURAS, 1976, p. 20, 21). Dans ces passages, la musique dévoile un autre monde qui échappe par définition au langage, la force du lexique « boîte funèbre » renvoie à la mort symbolique de Lol. Les notes musicales jouées par des musiciens traduisent alors quelque chose d'étrange et d'éternel chez Lol : les images « funèbres », par la danse des amants, les mouvements de leur corps et « l'effacement » de l'héroïne.

La douleur se manifeste à « l'aurore », lorsque que les danseurs sortent de la salle du bal, loin désormais du champ visuel de l'héroïne. C'est justement là que Lol sent « l'étrange omission de sa douleur durant le bal [et] quand elle ne les vit plus, elle tomba par terre, évanouie ». (DURAS, 1976, p. 22, 24). Tout va se passer comme si, par la danse des amants, l'héroïne reconnaissait quelque chose d'impossible à exprimer : un cri de douleur, par un amour-passion arraché, enlevé. Ainsi, une fois le bal achevé, Lol comprend le sens de l'étrange pouvoir que la musique exerce sur elle, entre le fantasme et les rêveries du bal, commence la véritable existence de Lol : « les pensées arrivent. Pensées naissantes et renaissantes, quotidiennes, toujours les mêmes qui viennent dans la bousculade, prennent vie et respirent dans un univers disponible aux confins vide [de son existence] ». (DURAS, 1976, p. 45).

Pour réanimer la musique du bal et remplir un « vide » intérieur, Lol se marie avec le musicien, Jean Bedford. Il joue quelque fois au concert dans la ville. Pendant la nuit, il fait quelques exercices avant le concert. Tout porte à croire que les notes musicales entendues par l'héroïne déclenchent *l'Événement*-même du bal, puisqu'il « tremblait au loin. [...] Le bal reprend un peu de vie, frémit, s'accroche à Lol. Elle le réchauffe, le protège, le nourrit, il grandit, sort de ses plis, s'étire, un jour il est prêt. Elle y rentre chaque jour ». (DURAS, 1976, p. 45, 46).

La mémoire auditive et visuelle restent chez Lol comme une trace indélébile. À chaque fois, qu'elle entend le rythme grinçant de cette soirée là, elle retrouve les souvenirs chargés d'une émotion douloureuse, voire même intenable. Jean Paul Larthomas déclare à juste titre que :

« La musique n'existe vraiment qu'avec la mémoire. Nous passons au véritable degré initial, presque initiale, avec les nombres de mémoire (*numeri recordabiles*). Là recommence l'univers spirituel de la musique, sa capacité d'affronter la durée, de la dominer ou de l'informer, de s'offrir enfin à une certaine image de l'éternité, *sub specie quaedam aeternitatis*, qui n'est pas la négation du temps mais plutôt sa plénitude. » (LARTHOMAS, 1992, p. 53)

La musique jouée par son mari évoque alors son secret intérieur. Elle dévoile sa pensée et son état d'âme. Tout va se passer comme si les sons éclairaient des images où les formes et les couleurs se mêlaient et faisaient sens pour Lol, comme devant un tableau dont les couleurs et les images se confondent. Au fond, ce que souhaite Lol, c'est de reconstituer la scène de danse des amants, encore et toujours, jusqu'à ce qu'elle devienne obsessionnelle. Le texte insiste sur la scène du bal et la pensée de Lol. L'image reprend alors la forme même d'un fantasme et d'un souvenir. C'est là dans cet espace clos que l'héroïne souhaite s'enfermer à tout jamais :

« Lol progresse chaque jour dans la reconstitution de cet instant [...] Elle se voit, et c'est là sa pensée véritable, à la même place, dans cette fin, toujours, au centre d'une triangulation dont l'aurore et eux deux sont les termes éternels. [...] Et cela recommence : les fenêtres fermées, scellées, le bal muré dans sa lumière nocturne les aurait contenus tous les trois et eux seuls. [...] Et cela recommence : [...] il aurait fallu murer le bal, en faire ce navire de lumière sur lequel chaque après-midi Lol s'embarque mais qui reste là, dans ce port impossible, à jamais amarré prêt à quitter, avec ses trois passagers, tout cet avenir-ci dans lequel Lol V. Stein maintenant se tient. » (DURAS, 1976, p. 46, 49)

La musique du bal devient l'histoire obsessionnelle de Lol où « chaque jour elle s'embarque ». Elle est consciente que par la danse, renaît un désir fusionnel qui lui permet de rejoindre le corps des danseurs. La musique, en tant que moteur du désir, permet à celui-ci de se matérialiser en danse. La danse, de son côté, maintient le désir parce qu'elle favorise la rencontre des êtres. Il faut souligner que l'union entre la musique et la danse est particulièrement ressentie par Duras et qu'elle fonctionne comme l'une des figures majeures de l'expression du désir. Dans cette perspective, la scène du bal et le corps de danseurs semblent décrire symboliquement le moment fusionnel, c'est-à-dire, la fusion amoureuse. Ainsi, l'héroïne dans une sorte d'extase physique, voit déjà s'anéantir la frontière de son corps séparé de celui de Michael Richardson, frontière que le regard intérieur n'avait pas réussi à effacer. Lol ne sera jamais absente « de l'endroit où ce geste a eu lieu », lorsqu'elle a été « remplacée » par Anne-Marie Stretter auprès de l'homme qu'elle aimait d'une folle passion. En vérité, elle sait « qu'à mesure que le corps de la femme apparaît à cet homme, le sien s'efface, s'efface, volupté du monde ». (DURAS, 1976, p. 50).

Le texte insiste, encore une fois, sur la réaction de Lol devant la scène du bal, merveilleuse et incompréhensible. C'est par la suite de cet événement que l'héroïne, dans l'oubli de soi-même, deviendra folle de silence. Il ne lui reste alors qu'écouter la musique du violon jouée par son mari, Jean Bedford. C'est par cette musique que Lol se souvient de sa jeunesse, le secret même de sa douleur :

« Écoute Jean. Parfois il joue jusqu'à quatre heures du matin.
– Tu écoutes toujours ?
– Presque toujours. Surtout quand je...
– Tatiana attend. Le reste de la phrase ne viendra pas. » (DURAS, 1976, p. 93)

La musique ici traduit la reconnaissance des faits intimes. Ainsi, les réticences dans les phrases

traduisent quelque chose d'interdit chez le personnage : une douleur au cœur difficile à exprimer. Par la musique, Lol souvient de son passé. En l'écoutant, il y a des faits qui touchent en profondeur son âme, des événements obsessionnels qui resurgissent. La musique jouée par son mari agit sur Lol comme une force démentielle. En vérité, les points de suspension attestent la présence d'un blocage, de ce qui ne peut être dit, une souffrance au cœur qui habite l'héroïne et qui ne peut être avoué. Et le silence intérieur prend forme, au sein même de l'œuvre.

Dans la majorité des textes durassiens, les personnages féminins sont considérablement silencieux. Le silence est pour Duras quelque chose de mystérieux et de personnel. Il désigne ce qui est intimement lié à l'être. L'auteur confie d'ailleurs que :

« Il y a deux fois le silence de la femme et le silence qui vient de sa vie, à elle, de sa personne. C'est ce double, c'est la conjugaison de ces deux silences [...] cette fascination dure toujours, je ne m'en sors pas, c'est une véritable histoire d'amour ». (DURAS, PORTE, 1977, p. 69). Tout va se passer comme si par la musique, la protagoniste reconnaissait quelque chose du passé, des faits traumatisants auxquelles elle ne pouvait accéder intérieurement. Ainsi, les sons déclenchent alors des souvenirs intimes qui rappellent le vécu. Rappelons-nous les sons du piano joué par l'enfant d'Anne dans *Moderato cantabile*, on le sait, la musique entendue réveille quelque chose d'interdit, dont Anne ne dit rien. Il y a là une sensibilité douloureuse qui n'est pas exprimé librement par l'héroïne. Sans doute, il y a là des images d'amour et de mort qui appartiennent à son passé mystérieux. Tout au long du texte, rien ne parvient à chasser de son esprit le souvenir de la mort des amants et le cri de la femme assassinée à laquelle Anne s'identifie symboliquement dans tout le texte. Déjà, dans *Dix heures et demie du soir en été*, la musique se transforme en chant. Maria chante lorsqu'elle voit Rodrigo Paestra, l'époux et l'assassin de la jeune femme adultère. Le chant réapparaît une fois que l'héroïne se souvient de la mort de cette jeune femme et de son amant, Tony Perez. Au fond, elle est consciente que son chant se mêle, peu à peu, aux convictions des faits : Maria compare les images d'adultères, du couple assassiné, à la fin de son histoire conjugale avec Pierre, son mari et sa maîtresse Claire. Au lieu de se tuer, comme l'a fait Rodrigo, l'héroïne préfère chanter sa mort symbolique ou la fin de son histoire avec Pierre.

On le sait, chez Duras, les images, les sonorités, les paroles, les chants et les musiques ne doivent pas seulement être vues et entendues mais déchiffrées ; les paroles atteignent l'indicible, le non-communicable par l'absence ou la perte d'un être passionnément-aimé.

Madeleine Borgomano souligne à juste titre que dans *Le ravissement de Lol V. Stein* le violon est ambivalent, puisque :

« Lol écoute plus que les paroles. [Le violon] la retient et la rappelle à l'ordre. Mais, il est signe aussi d'un ordre douloureusement conquis : "exercices sur doubles cordes [...] très aigus", ils rendent sensible une souffrance très secrète, mais très maîtrisée : "leur frénésie monotone est éperdument musicale, chant de l'instrument-même" ». (BORGOMANO, 1997, p. 131).

La puissance de la musique résonne intérieurement chez Lol. L'émotion esthétique propre à la musique du violon plonge l'héroïne, malgré elle, dans sa pensée intime. On le sait, les sons entendus déclenchent chez Lol des images qui rappellent la fameuse nuit du bal. Il y a là une sorte d'appel où les images anciennes reviennent, comme un « tout venant ». Tout va se passer comme dans un tableau, quand on admire l'œuvre d'art et on est transporté, entièrement, par la beauté.

Chez Lol, le violon de son mari rythme la soirée. Pendant les discours de Lol, cet instrument accompagne les paroles en bruit de fond : « Le violon cesse. Nous nous taisons. Il reprend. [Ils

reprennent] ». (DURAS, 1976, p. 115). Il y a là concomitance entre la phrase verbale et la phrase musicale, telle analogie peut faire référence à l'expérience vécue de l'héroïne. Tout est suggéré plus que dit, Lol essaie de parler quelque chose et elle n'arrive pas à l'exprimer. La parole inarticulée, muette, accompagnée par le non-dit, constitue comme une réponse. Ainsi, Tatiana Karl comprend également que le violon joue considérablement dans le comportement expressif et étrange de Lol. En d'autres termes, il rend sensible sa douleur secrète :

« Lol s'assied. Une tristesse se lit dans son regard. [...] Elle se lève. Elle s'éloigne de Tatiana sur la pointe des pieds comme s'il y avait un sommeil d'enfant à préserver, tout près. Tatiana la suit, un peu contrite devant [...] l'agrandissement de la tristesse de Lol. »

Ou encore :

« – Je souffrais ? [pendant le bal], dis-moi Tatiana, je n'ai jamais su.

– Non. Je suis ton seul témoin. Je peux dire : non. Tu leur souriais. Tu ne souffrais pas. » (DURAS, 1976, p. 97, 99).

La musique jouée par son mari retentit le monde intérieur. Il y a là une succession logiquement organisée de sons qui ne sera pas perçue comme un simple événement acoustique, mais plutôt comme une manifestation, une forme d'expression qui dévoile l'intériorité de l'être. C'est par la musique que selon, Merleau-Ponty, (1964, p. 27)

l'individu entre dans son « émotion musicale, [elle est] la chose même qui ouvre l'accès au monde privé d'autrui. La chose même [...], c'est toujours la chose que [l'on] voit. [Et il en conclut] : La perception du monde par les autres, ne peut entrer en compétition avec celle que j'en ai moi-même : mon cas n'est pas assimilable à celui des autres, je vis ma perception du dedans, et, de l'intérieur, elle a un pouvoir incomparable d'ontogenèse ».

Finalement, Lol commence à deviner et à comprendre, pour toujours, le sens de l'étrange pouvoir occulte que la musique exerce sur elle. En effet, elle se souvient qu'à la fin du bal, quand le violon « se retire » de la scène, il a creusé « **un trou** », un vide intérieur, parce qu'il « laisse derrière lui les cratères ouverts des souvenirs immédiats ». (DURAS, 1976, p. 118). Marcelle Marini (1977, p. 13) écrit, à juste titre que : « les notes portent quelque chose d'étrangement familier qui échappe d'une aile à toute saisie pour revenir effleurer le lieu "trouée" de la mémoire. Une émotion poigne, se diffuse dans tout le corps, l'ébranle longuement, le ranime ».

Enfin, l'héroïne n'est plus la même, cette musique du violon ouvre « les cratères des souvenirs ». Consciente de son « vague à l'âme » et de sa mélancolie, la musique évoque un amour-passion vécu dans la mort symbolique. Entre présence et absence, mémoire et l'oubli, l'amour et la mort, le violon fait partie du « ravissement » de Lol. Signe vide, il ne signifie pas. Il sert donc de modèle dans sa présentation fantasmatique. Il s'agit là d'une pure allusion rétrospective, d'une « épiphanie » du passé. Le secret de Lol est de s'acharner au recommencement du bal, en poursuivant sans cesse l'absence de soi-même, « éperdument » dans la musique.

Bibliographie

ARMEL, Alette. *Marguerite Duras, les trois lieux de l'écrit*. Saint-Cyr-sur-Loire: Christian Pirot, 1998.

BAUMEISTER, Thomas. « La musique exprime-t-elle des émotions ? Réflexions à partir de Wagner, Hanslick et Hegel ». In : *L'Esprit de la musique essais d'esthétique et de philosophie*. Sous la direction de : Hugues, D. et al. Paris: Klincksieck, 1992.

BORGOMANO, Madeleine. *Le ravissement de Lol V. Stein de Marguerite Duras*. Folio n° 60, 1997.

CLAUDEL, Paul. *Art poétique*. Paris: Gallimard, 1984.

DURAS, Marguerite. *Le ravissement de Lol V. Stein*. Paris: coll. Folio n° 810, 1976.

_____. *Moderato cantabile*. Paris: Éditions de Minuit, 1958

_____. *Dix heures et demie du soir en été*. Paris: Gallimard, 1960.

_____. *Écrire*. Paris: coll. Folio n° 2754, 1995.

DURAS, Marguerite et PORTE, Michelle. *Les lieux de Marguerite Duras*. Paris: Éditions de Minuit, 1977.

DURAS, Marguerite et Alphan, Michel. *Marguerite Duras ou le ravissement de la parole*. Entretiens radiographiques, coffret de 4 CD d'archives sonores de L'INA Radio-France, 1977.

DURAS, Marguerite et DUMAYET, Pierre. *Dits à la télévision, suivi de la raison de Lol*. Paris: Epel, 1999.

FÉDIDA, Pierre. « La douleur l'oubli ». In : *Déraison désir*. Collectif Change, n° 12. Paris: Édition Seghers/Laffont, 1972.

HEGEL, G. W.F. *Esthétique*. Paris: PUF, 1953.

LARTHOMAS, Jean Pierre. « L'idée de nombres intérieurs dans la *Musica* de Saint Augustin ». In : *L'Esprit de la musique essais d'esthétique et de philosophie*. Sous la direction de : Hugues, D. et al. Paris: Klincksieck, 1992.

MARINI, Marcelle. *Territoires du féminin avec Marguerite Duras*. Paris: Éditions de Minuit, 1977.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Le visible et l'invisible*. Paris: Gallimard, 1964.

VIRCONDELET, Alain. *Marguerite Duras, vérité et légendes*. Milan: Édition du Chêne, 1996.

JEAN MAIRET, UN DRAMATURGE À L'ANGLE DE DEUX ÉPOQUES

Paula Schild MASCARENHAS

Universidade Federal de Pelotas - UFPel
schild.mascarenhas@gmail.com

Résumé :

Jean Mairet fut un dramaturge extrêmement important au XVII^{ème} siècle. Appartenant à une période où le théâtre cherchait de nouveaux chemins et où les débats critiques gagnaient du relief dans la vie artistique, Mairet joua un rôle prépondérant : par une réflexion théorique claire et poignante, par une production riche et variée, qui va de la comédie à la tragédie en passant par les pastorales dramatiques, cet auteur oublié a marqué son temps. Il n'est lu pourtant actuellement que comme le précurseur du classicisme en France. L'objectif de ce travail, c'est de le présenter d'une façon moins figée, de révéler quelques enjeux de sa dramaturgie et de sa pensée, et d'analyser brièvement sa pièce la plus célèbre, La Sophonisbe, afin de montrer qu'elle est beaucoup plus qu'une tragédie régulière qui inaugure une nouvelle époque.

Mots-clés: Jean Mairet – théâtre classique – La Sophonisbe

Un aperçu biographique

Jacques Scherer, dans le tome I de son livre sur le théâtre du XVII^{ème} siècle, ouvre la notice biographique de Mairet en le comparant à Victor Hugo (SCHERER, 1975, p. 1236). Il s'agit évidemment d'une plaisanterie, d'un petit jeu fait par l'éminent critique à partir de quelques caractéristiques communes aux deux écrivains : Mairet, comme Hugo, est né à Besançon, au début d'un siècle (1604) ; comme le poète romantique, il a accompagné toute l'évolution de son siècle, mourant à 82 ans ; à l'instar de l'auteur d'*Hernani*, il a marqué son époque en tant que dramaturge et on peut même dire qu'il a lui aussi sa préface de *Cromwell*. Les similarités finissent là ; malgré son talent indéniable, Mairet s'est retiré assez tôt de la vie littéraire, en ne léguant à la postérité que douze pièces de théâtre. Son génie, bien que reconnu à son époque, s'est effacé devant le poids de l'œuvre de Corneille, et aujourd'hui, lorsqu'on écoute citer des poètes dramatiques de la première moitié du XVII^{ème} siècle, les noms de Rotrou, de Tristan, voire de Hardy, figurent avant le sien.

S'il n'y a pas eu de Panthéon pour lui, l'œuvre de Jean Mairet est pourtant incontournable pour qui veut comprendre les enjeux de la vie théâtrale et de la dramaturgie des années 20 et 30 du Grand Siècle. Voyons pourquoi.

Mairet est entrée dans la vie théâtrale française par l'appui d'un grand mécène, le duc de Montmorency. C'est dans son entourage que Mairet a fait la connaissance de Théophile de Viau, poète et dramaturge qui avait marqué son époque par sa verve créatrice et par la persécution qu'il avait subi de l'État et de l'Église, devenant la première victime en France de la censure. Les textes de Théophile révélaient une morale toute particulière, une morale individuelle, qui refusait les dogmes religieux et qui cherchait dans la liberté et dans la nature les voies pour l'épanouissement de l'homme. Mairet a été attiré par l'éthique et par le style de Théophile et est devenu une sorte de disciple du poète.

L'influence de Théophile sur l'œuvre de Mairet se fait voir surtout dans ses pastorales dramatiques, *La Sylvie* (1628) et *La Silvanire* (1630), où l'on assiste à une dispute entre l'éthique de l'État et l'éthique individuelle, soutenue par les protagonistes. L'amour est l'essor principal et son moteur est le désir, par où se manifeste plus clairement la contestation des normes établies. Les couples amoureux de ces pastorales refusent de se laisser dompter par une morale qui élimine toute chance de bonheur en transformant l'amour en affaire d'État. À eux de faire face à cette coercition et de laisser passer, derrière la force d'un amour persécuté, leur message de subversion. Justement ce message qui avait mis Théophile en prison.

La Sylvie est une pièce qui peut bien représenter l'aspect contestatoire de l'œuvre de Mairet, écrite, disons, sous le signe de Théophile. Il s'agit d'une histoire d'amour qui unit le prince de Sicile à une bergère. Cette liaison est bien évidemment interdite par le roi, qui veut épouser son fils à quelqu'un de leur rang. Après plusieurs revirements, voilà que le l'amour s'impose et est accepté par tous. La force individuelle des protagonistes réussit à vaincre l'obstacle représenté par l'État. L'amour produit le renversement des structures sociales. Le trait subversif qu'on peut y retrouver ne se limite pourtant pas à cette dispute entre les aspirations individuelles et l'oppression de l'autorité ; il faut souligner aussi l'espace réservé au désir dans la pièce. L'héroïne de Mairet occupe tous les espaces lyriques et dramatiques et, bien que l'acte d'amour ne s'accomplisse pas, il règne dans la pièce une atmosphère d'érotisme. Le désir peut être envisagé comme une arme utilisée par les dramaturges de l'époque contre toute idée d'autorité, soit politique soit religieuse, une arme humaine contre les forces moralisantes de la monarchie et de l'Église. C'est par cet aspect de son théâtre que Mairet peut être lié à ces dramaturges du début du siècle, tels que Théophile ou Alexandre Hardy.

La période comprise entre la fin des Guerres de Religion et la fin du règne de Louis XIII a été marquée par la fréquentation d'une société blessée par les guerres civiles avec le pouvoir de plus en plus fort de l'Église, qui essayait de combattre les effets néfastes de cette guerre sur la foi chrétienne par la censure et par l'austérité. En même temps, le pouvoir royal se durcissait lui aussi, et commençait à bâtir les piliers de la monarchie absolue. Une société troublée et contrôlée, une cour dont les pratiques contredisaient les discours et un pouvoir central de plus en plus autoritaire : voilà le contexte dans lequel s'est développé cette littérature contestataire et subversive.

La licence, l'arme utilisée par les artistes pour se battre contre l'autorité, s'est montrée d'abord dans la poésie, par les facilités des éditions anonymes, mais elle a bientôt atteint le théâtre, où, par l'impossibilité de cacher l'auteur, les mécanismes de protection sont devenus plus subtils et plus ambigus. Par la représentation du désir, surtout dans les personnages féminins, les dramaturges de l'époque ont osé ne pas être d'accord avec les règles imposées par l'Église et par la Monarchie. Et ils l'ont fait en privilégiant l'individuel sur le collectif, en établissant, dans une taxinomie occulte, les aspirations humaines comme prioritaires, comme le contrepoint nécessaire aux conduites sociales imposées par n'importe quelle autorité, bien que dans cette confrontation l'individu soit assez souvent anéanti par l'État. Quand l'humain est détruit cependant, les forces coercitives perdent leur objet et dès lors leur raison d'être. L'État était lui aussi anéanti dans cette confrontation.

Mairet est lié à ce courant du début du siècle ; il est tenu cependant comme le précurseur du clacissisme puisqu'il a écrit la première tragédie régulière en France. Et le mouvement qu'on connaît comme clacissisme correspond justement au refus des valeurs individuelles contre les valeurs collectives, la soumission aux codes, à l'autorité, à la morale chrétienne. Comment Mairet peut-il appartenir à ces deux époques si différentes ?

Mairet est devenu, par son succès et par l'appui qu'il recevait de quelques familles nobles, la plume par laquelle se manifestait l'aristocratie, qui, à ce moment de l'histoire (nous sommes quelques années avant la Fronde) opposait sa résistance au pouvoir montant de la monarchie. Or, la défense de la morale individuelle contre celle de l'État, en même temps qu'elle représentait la recherche de la liberté humaine qu'avait prônée Théophile, devenait une arme puissante en faveur de l'aristocratie, qui avait toujours refusé les valeurs collectives et figées d'un gouvernement totalitaire. Mairet porte dans son oeuvre tout le poids de cette contradiction ou plutôt ce double courant : il fait un théâtre de la liberté humaine, servant cependant à l'intérêt d'une classe sociale bien définie.

Cette ambiguïté est sans doute la responsable des interprétations toutes différentes qu'a reçu l'oeuvre de Mairet au long de l'histoire et qui explique sans doute qu'il se retrouve à l'angle de deux époques. Je cite surtout la position de Giovanni Dotoli et de Philip Tomlinson.

Dotoli voit dans une pièce comme *La Sylvie* la manifestation d'une vision sociale très approfondie chez Mairet et son intention de dénoncer une société fondée sur l'inégalité et le droit de naissance (DOTOLI, 2000, P. 110). Il arrive même à affirmer qu'on trouve chez Mairet l'ébauche d'une « lutte de classes » et défend cette position en voulant prouver que

depuis le Moyen Âge, les principaux groupes sociaux, noblesse, bourgeoisie et paysans, présentent les traits distinctifs de la classe, au sens politique de l'expression, et qu'il y a donc une véritable conscience de classe. (DOTOLI, 2000, P. 115)

Tomlinson a une position radicalement différente là-dessus. Dans son livre sur Mairet il analyse l'oeuvre dramaturgique et lyrique du disciple de Théophile à partir des groupes sociaux qu'il fréquente et voit dans les pièces de Mairet la défense de l'idéologie de l'aristocratie. Pour lui, *La Sylvie* n'est

libertine que dans la mesure où elle se fait instrument de l'opposition, qui ne pense qu'à maintenir la liberté et les privilèges d'une caste :

[...] il est douteux que Mairet, protégé d'un des grands seigneurs féodaux, dans une pièce où justement il est appelé à soutenir une des grandes causes de cette caste, ait pu se montrer partisan de l'abolition des hiérarchies sociales. Il est plus probable, au contraire, qu'il aurait voulu défendre les droits et les privilèges de la haute noblesse, soumise de plus en plus et contre son gré à un contrôle supérieur.¹ (TOMLINSON, 1983, p. 94)

Mairet serait alors, pour Tomlinson, plutôt un défenseur de la société féodale qu'un libertin assagi (TOMLINSON, 1983, p. 45), comme le caractérise Dotoli. Il paraît bien évident que Mairet reproduit et soutient la vision de monde des aristocrates qui le protègent ; cependant cette vision lui permet de développer bien d'aspects d'une libre pensée qu'il a sans doute héritée de Théophile. C'est qu'à ce moment spécifique de l'histoire le combat entre les valeurs individuelles et la toute puissance de l'État se confond avec la dispute entre la société féodale et la monarchie. Il ne faut pas pourtant être naïf, car ce n'était pas si difficile de défendre la souveraineté de l'individu quand ce dogme était partagé par une aristocratie un peu affaiblie, il est vrai, mais encore à même de faire face au pouvoir central. C'est pour la liberté d'un certain type d'individu qu'on se bat, pas pour n'importe qui. En revanche, il est indéniable qu'il y a chez les écrivains qui se sont livrés à cette lutte des traits qui les placent dans la position d'héritiers des penseurs et des philosophes du XVI^{ème} siècle, comme Charron et Montaigne, l'exemple tragique de Théophile étant une preuve incontestable du risque personnel auquel ils s'exposaient. Comme Tomlinson le rappelle lui-même,

La libre pensée n'a jamais été un système philosophique cohérent. Elle échappe constamment à toute tentative de définition précise, puisqu'elle accueille les tendances les plus diverses, voire contradictoires. (TOMLINSON, 1983, p. 87)

Dans ce contexte on est obligé de se rapprocher de la thèse de Dotoli, selon laquelle la philosophie du baroque est le libertinisme et Mairet ne devrait pas être envisagé en dehors de cette équation. (DOTOLI, 1978, P. 47-48)

Le Style de Mairet : baroque ou pré-classique ?

Ayant écrit une tragicomédie pastorale régulière – *La Silvanire* – introduite par une préface où il défend la régularité, et trois tragédies régulières dont la première – *La Sophonisbe*² – a remporté un grand succès, Mairet est entré dans l'histoire de la littérature française avant tout comme un précurseur des classiques ou, comme il est très souvent désigné, comme un pré-classique.

Or cette désignation est chargée de préjugés, car elle porte de façon sous-entendue une attribution de valeur aux phénomènes qu'elle analyse. Le regard rétrospectif court souvent le risque d'envisager l'histoire toujours comme la préparation de faits ou de moments qui sont restés plus marqués dans l'imaginaire social que d'autres. Ainsi le classicisme s'étant-il imposé aux générations futures comme le mouvement qui caractérise et définit le XVII^{ème} siècle français, tout ce qui le précède tend à être analysé et compris en fonction de lui. Mairet n'est un pré-classique que si cette expression

1. La « grande cause de cette caste » dont parle Tomlinson est la position contre le mariage de Gaston d'Orléans, frère du roi, avec Mlle. de Montpensier.

2. La pièce de Mairet n'est pourtant pas la première tragédie régulière, *Hercule mourant* de Rotrou ayant été joué quelques mois auparavant, dans cette même année 1634, à l'Hôtel de Bourgogne. Cependant la pièce de Rotrou a été publiée seulement en 1636.

est prise exclusivement dans son sens chronologique. Son oeuvre a été créée avant celle des auteurs considérés comme classiques, elle a pourtant une valeur en soi, indépendamment de n'importe quels événements qui se soient produits plus tard.

Cette désignation est fautive en outre parce que l'oeuvre de Mairet refuse toute étiquette, par sa richesse et par sa variété. En fait, après les trois premières tragicomédies dont l'une est régulière (*La Silvanire*), Mairet a écrit une comédie irrégulière en 1632 (mais publiée en 1636), *Les Galanteries du duc d'Ossone*, une tragicomédie très mouvementée, écrite à peu près à la même époque, mais publiée en 1635, *La Virginie*, où malgré l'entassement d'épisodes l'unité de temps est respectée, trois tragédies régulières, *La Sophonisbe*, créée en 1634 et publiée l'année suivante, *Le Marc-Antoine ou la Cléopâtre*, écrite en 1635 et publiée en 1637, et *Le Grand et dernier Soliman ou la mort de Mustapha*, écrite vers 1635 et publiée en 1639, revenant après cela à l'irrégularité avec *L'Illustre corsaire* et *Le Roland furieux*, publiés en 1640, *L'Athénaïs*, publiée en 1642 et la *Sidonie*, sa dernière pièce, jouée en 1642 et publiée en 1643³.

Mairet avait une certaine attirance pour les règles, mais il y a dans son oeuvre des éléments contrastant avec cette tendance qui ne sont pas à négliger, dont le mélange de tons est le plus évident. Cette hésitation apparente entre la structure baroque et la régularité découle, selon Dotoli, d'« un pragmatisme expérimental qui est la caractéristique fondamentale de son système » (DOTOLI, 1976, p. 52), de l'extrême modernité de l'auteur et du principe majeur qui a conduit sa production dramatique, à savoir, le désir de plaire à son public. Un public varié, puisqu'il a fréquenté à ses débuts la cour cultivée et italianisante du Château de Chantilly, puis l'Hôtel de Bourgogne, dont l'assistance était très hétérogène, ensuite le groupe du conte de Belin et du théâtre du Marais, qui valorisait l'expérimentation et se plaçait à l'avant-garde par rapport à la troupe adverse. Et à Dotoli de résumer les deux courants qui se côtoient dans l'oeuvre du dramaturge :

Chez Mairet on trouvera la mesure, la règle, l'ordre, l'unité, la discrétion et la stabilité d'un « préclassicisme » simultanément à l'outrance, à la fantaisie, à la liberté, au désordre, à la passion, à la violence, à l'instabilité, à la libre création, au dédain des règles, au foisonnement, au débordement et à l'hyperbole du baroque, sans que l'on puisse faire un inutile partage des eaux avec netteté, dans un compromis et une homogénéité qui sont la base du monde baroque. (DOTOLI, 2000, p. 92)

La clef pour comprendre l'enjeu du théâtre de Jean Mairet paraît être vraiment le but qu'il s'assigne de plaire au public avant toute chose. Ses pièces s'adaptent dès lors aux spectateurs qu'il attend. Et, comme on verra, il a fait de ce dessein l'argument principal de sa défense de la régularité dans le préface de *La Silvanire*. Cela le pousse aussi à l'expérimentation et à la variété, par conséquent à une grande liberté de création, ce qui fait de lui un dramaturge moderne.

C'est sans doute cette liberté qui permet le surgissement et la fréquentation simultanée dans l'oeuvre de Mairet de courants opposés du point de vue proprement formel et du point de vue moral ou idéologique. Certes il ne faut pas oublier la position de Tomlinson, pour qui Mairet soumet les enjeux de ses ouvrages à la situation sociale qu'il vit dans le moment de leur production. Mais ce même critique reconnaît chez le dramaturge une oscillation qui fait la richesse et l'intérêt de son théâtre :

Dans son oeuvre, ce dualisme s'exprime non seulement sur le plan technique sous la forme d'une oscillation entre la régularité et l'irrégularité, mais aussi sur le plan moral ou idéologique. Tantôt l'oeuvre de Mairet a pour fonction de défendre le droit à l'indépendance, à la vie libre de toute contrainte, menée selon une éthique individuelle. Tantôt elle prône un conformisme moral et social en célébrant les valeurs de la civilisation et du

3. Pour ces datations je suis la thèse de Robert Horville : HORVILLE, Robert. *Le Théâtre de Mairet : une dramaturgie de l'existence*. Thèse de doctorat d'État préparée sous la direction de Jacques Scherer. Sorbonne, Paris III, 1978.

mouvement vers l'honnêteté. Discipline et liberté formelles y vont de pair avec discipline et liberté morales. (TOMLINSON, 1983, p. 365-366)

Pour tout cela, Mairet est un dramaturge des plus complexes. S'il y a une unité dans son oeuvre, elle doit être cherchée peut-être « dans le malaise d'une caste » comme l'a dit Tomlinson ou, dans une perspective plus proprement dramaturgique, dans la position de l'écrivain qui a le plus clairement exprimé l'étrange situation d'un théâtre située à la frontière de deux époques extrêmement riches et contradictoires. Pour ma part, je fais appel à la vision de Georges Forestier qui définit de façon simple et perspicace la place de Jean Mairet dans l'histoire du théâtre en France :

Mairet fut avant tout un « passeur » : entre la littérature italienne et la littérature française, entre le roman d'Honoré d'Urfé et le théâtre, entre la tragédie du XVI^{ème} siècle et la tragédie renouvelée des années 1634 et suivantes, entre Théophile de Viau et les dramaturges de sa génération... (FORESTIER in MAIRET, 2004, p. 9)

L'hésitation permanente entre deux tendances ne permettra pas à Mairet d'incarner le libre penseur qu'a été Théophile et il ne sera pas considéré, en général⁴, comme un libertin. Chez lui, l'amour de la nature, la franchise, parfois même quelque trait d'irrégularité côtoient des idées plus orthodoxes, stoïciennes, voire catholiques. Il n'empêche que sa première tragédie, publiée en 1635, *La Sophonisbe*, offre un exemple de la façon – plus voilée maintenant – par laquelle l'insoumission ainsi que le débordement du désir se sont infiltrés dans un genre qui commençait à changer, dans une pièce qui ferait le pont entre la littérature baroque et irrégulière qu'on connaissait et la littérature qui allait s'installer bientôt en France, régulière, bienséante, rigoureuse, mais non pas dépourvue d'espaces polysémiques et ambivalents.

Avant d'aborder la pièce il est important de souligner que pendant les années 30 il y a eu un grand débat théorique en France, opposant réguliers et irréguliers, les premiers soutenant la tragédie et les règles, et les autres défendant la tragi-comédie et la liberté. Mairet a occupé une place prépondérante dans ces débats, auxquels il a participé par la préface de *La Silvanire*, où il exposait sa thèse. Pour lui, le vraisemblable était quelque chose de fondamental, ce qui l'approchait de Chapelain, le porte-parole de l'Académie Française, mais il conformait ce principe au but ultime qu'il vouait aux dramaturges, à savoir celui de plaire au public. Or, par là il utilisait l'argument le plus chers aux irréguliers pour l'utiliser en faveur de la régularité. Il est compréhensible dès lors qu'il ait été considéré comme un nom incontournable lorsqu'on parle du phénomène du classicisme en France.

La Sophonisbe

Ayant comme source l'histoire romaine et inspirée de Tite-Live et d'Appien Alexandre par l'intermède de Montchrestien et même de Pétrarque, l'histoire de Sophonisbe présentée par Mairet a gagné chez lui des contours inédits. Ce qui était avant tout une histoire politique et morale dans la source ancienne et même dans les adaptations théâtrales préalables - celle du Trissin, publiée à Rome en 1524 et traduite en français par Mellin de Saint-Gelais en 1556, et celle de Montreux, publiée en 1601 - est devenue une histoire d'amour sous la plume de Montchrestien, en trois versions, en 1595, 1601 et 1604. Certainement celui-ci connaissait le chant V de *l'Africa* de Pétrarque, où le personnage de Sophonisbe apparaît dans « une digression lyrique » de l'auteur, et illustre, avec le personnage

4. La grande exception est Giovanni Dotoli, qui voit Mairet comme un représentant du baroque et de son idéologie, qui, selon le critique, est le libertinisme.

de Massinisse, « l'oxymore du vainqueur vaincu par l'amour » (FORESTIER in MAIRET, 20014, p. 54). Mairet a sans aucun doute connu l'adaptation de Montchrestien et par son truchement – ou directement – il a peut-être connu aussi l'épopée de Pétrarque. Toujours est-il que chez Mairet l'histoire de Sophonisbe se présente avant et surtout comme une affaire de passion et de désir.

Il s'agit donc de l'histoire de la reine carthaginoise, mariée par son père Hasdrubal au vieux Syphax, roi des Masésyles, qui pouvait soutenir les carthaginois contre la puissance romaine. En même temps, Massinisse, fils du roi des Mésules, qui avait été promis en mariage à Sophonisbe avant que son père ne l'unisse à Syphax, appuie militairement les romains contre ce même Syphax, car celui-ci était l'usurpateur du trône des Mésules.

La pièce de Mairet commence au moment où les troupes romaines, sous le commandement de Massinisse, sont aux portes du royaume de Syphax. La bataille s'apprête. La pièce s'ouvre sur une scène entre Syphax et Sophonisbe où il est en train de la blâmer, car il a intercepté une lettre qu'elle avait envoyée à Massinisse où elle lui déclarait son amour. Sophonisbe essaie de détromper son mari en lui disant que c'était un stratagème pour échapper au joug du pouvoir romain, qu'elle redoute avant tout. Mais la vérité est que la princesse carthaginoise aime Massinisse, qu'elle n'a vu qu'une seule fois, de loin, lors d'une bataille.

Syphax, affaibli par les doutes et devant le grand pouvoir de Rome, perd la bataille où il est blessé à mort. Massinisse va entrer au palais royal et les craintes de Sophonisbe augmentent, quand ses serveuses l'incitent à séduire son vainqueur. Tout cela prépare la grande scène centrale de la pièce, la rencontre entre Sophonisbe et Massinisse, qui a lieu à la scène 4 de l'acte III. Après le sermon respectueux que lui adresse Massinisse, Sophonisbe répond en louant ses qualités, sa magnanimité, sa courtoisie et en lui souhaitant du bonheur.

C'est alors que l'effet de la beauté de la reine commence à se faire sentir sur lui. En faisant des références simultanées au contenu du discours de la reine et à ses attributs physiques,

Ô Dieux ! que des merveilles
Enchantent à la fois mes yeux et mes oreilles !
Certes jamais esprit n'eut un plaisir si doux
Que celui que je sens d'être estimé de vous.
Mars n'a point de lauriers dont la gloire me touche,
Au prix d'être loué d'une si belle bouche [...]

Massinisse évolue rapidement et inexorablement vers la chute, ce qui est, d'ailleurs, narré par le confidentes de Sophonisbe : « La victoire est à nous ou je n'y connais rien » (v. 829) ; « Comme de plus en plus cet esprit s'embarrasse ! » (v. 887). Comprendons bien, la chute en ce qui concerne un changement de position entre le vainqueur et le vaincu, phénomène rendu explicite par Massinisse lui-même : « Dieux ! faut-il qu'un vainqueur expire sous les coups / De ceux qu'il a vaincus ? Madame, levez-vous » (vers 849-850).

Dès lors nous accompagnons une progression paroxystique dans les sentiments du héros, qui va offrir son cœur à sa captive, mais dont le discours quittera bientôt le champ sémantique de l'amour pour arriver à celui du désir : « Par mon sang enflammé, par mes soupirs brûlants, / Mes transports, mes désirs, si prompts, si violents » (vers 893-894). Cette marche passionnelle du discours aboutira à la demande en mariage, couronnée par un baiser - fait assez extraordinaire dans le genre tragique, qui rompt avec la bienséance -, et à la hâte de sa réalisation. L'hyménée se fera sur le champ. L'entracte sera explicitement dédié à la nuit d'amour entre les héros, et si ce procédé peut, selon Jacques Scherer, être considéré comme unique dans l'histoire de la tragédie française (SCHERER, 1975, p. 1283) les

références aux plaisirs de la nuit de noces et à l'ardeur de la fiancée faites par Massinisse le lendemain, c'est-à-dire à l'ouverture de l'acte IV, paraissent encore plus hardies.

Après cet intervalle sensuel – qui est en fait l'effet d'un premier retournement provoqué par le passage du malheur au bonheur – le grand ennemi de Sophonisbe va apparaître et apporter la dimension proprement tragique de la pièce ; il s'agit de Rome, représentée ici par son consul, Scipion. La plus grande crainte de la reine carthaginoise était dès le début celle de tomber captive entre les mains des romains. Devant cette possibilité, encore présente, elle fait promettre à Massinisse de ne pas le permettre et de lui favoriser son suicide s'il n'y a pas d'autre issue.

L'arrivée de Scipion et de son lieutenant Lélie aux domaines de Syphax marque le début du retournement final, celui du passage du bonheur au malheur, et entraîne la lutte désespérée de Massinisse contre le souhait romain d'emmener Sophonisbe comme prisonnière à Rome. Comme l'a bien remarqué Jacques Scherer, il s'agit avant tout – de la part de Massinisse au moins – du « poids des frustrations proprement sexuelles devant l'imminence du dénouement tragique » (SCHERER, 1975, p. 1283)

Devant l'inflexibilité de Scipion, il n'y a d'autre alternative aux amants que la mort. Massinisse procure le poison à Sophonisbe et reçoit la permission du consul romain de regarder une dernière fois le corps de sa femme. La chambre s'ouvre et le corps de la reine est allongé sur son lit. Et c'est dans la référence à cet objet polysémique – lit d'amour, lit de mort – que Massinisse met en évidence une dernière fois l'aspect antithétique et sensuel de sa liaison à Sophonisbe :

Triste et superbe lit presque en même journée
Témoin de mon veuvage et de mon hyménée,
Fallait-il que le Ciel à ma perte obstiné
M'ôtât si tôt le bien que tu m'avais donné ?

Après un monologue plaintif, le héros tire un poignard qu'il cachait sous sa robe et se suicide lui aussi, sur le corps de Sophonisbe.

Dans celle qui est considérée comme la pièce par laquelle l'infléchissement vers la tragédie classique a vraiment commencé, il est intéressant de percevoir l'étendue de la place réservée au désir. On ne peut certes pas réduire la pièce à cet aspect, étant donné que l'une de ses caractéristiques fondamentales c'est d'avoir transformé ce qui était une intrigue d'ordre moral, dans ses principales sources, en une intrigue amoureuse, par le biais d'une influence de la pastorale et par la présence remarquable de l'élégie. Il est cependant indéniable qu'il s'agit d'une pièce parcourue du début jusqu'à la fin par la sensualité et la force du désir. Ce désir qui va non pas faire tomber l'empire romain, mais qui va l'affronter et le faire perdre de l'appui. Le conflit entre la politique et le désir met de nouveau dans l'oeuvre de Mairêt l'homme au premier plan et représente un défi lancé contre une organisation sociale qui donne la prééminence à l'État autoritaire.

Bibliographie

DOTOLI, Giovanni. *Matière et dramaturgie dans le théâtre de Jean Mairêt*. Paris : Nizet, 1976.

_____. *Le Langage dramatique de Jean Mairêt : structures stylistiques et idéologie*. Paris : Nizet, 1978.

_____. *Littérature et société en France au XVII^{ème} siècle, vol. 2.* Fasano : Schena ; Paris : Didier Érudition, 2000.

HORVILLE, Robert. *Le Théâtre de Mairet : une dramaturgie de l'existence.* Thèse de doctorat d'État préparée sous la direction de Jacques Scherer. Sorbonne, Paris III, 1978.

MAIRET, Jean. *Théâtre Complet – tome I.* Textes établis et commentés par Bénédicte Louvat, Alain Riffaud et Marc Vuillermoz. Paris : Honoré Champion, 2004, édition critique sous la direction de Georges Forestier.

SCHERER, Jacques. *Théâtre du XVII^{ème} siècle.* Paris : Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », tome 1, 1975.

TOMLINSON, Philip. *Jean Mairet et ses protecteurs : une œuvre dans son milieu.* Paris, Seattle : Tuebingen, 1983.

«LE BRÉSIL COMME THÉÂTRE DES VOYAGES: LE DISCOURS FRANÇAIS AU XIX^E»

Maria Elizabeth Chaves de MELLO

UFF/CNPq/FAPERJ

L'histoire des voyages a toujours été pour moi l'objet d'une passion dominante : enfant, les relations de Cook et de Levaillant remplaçaient entre mes mains les contes de fées; jeune homme, mon sommeil était sans cesse troublé par la pensée des aventures lointaines et des merveilles que nous présentent les grandes scènes de la nature.

Francis de Castelnau

Jean-Jacques Rousseau, dans le *Discours sur l'origine de l'inégalité*, distinguait quatre types de voyageurs : les marins, les marchands, les soldats, et les missionnaires. Répondant au *philosophe*, Bougainville refuse cette classification, soulignant la dignité de la description de la réalité, et niant le caractère fictionnel de son oeuvre :

Je suis voyageur et marin; c'est-à-dire un menteur, et un imbécile aux yeux de cette classe d'écrivains paresseux et superbes qui, dans les ombres de leur cabinet, philosophent à perte de vue sur le monde et ses habitants, et soumettent impérieusement la nature à leurs imaginations. Procédé bien inconcevable de la part de gens qui, n'ayant rien observé par eux-mêmes, n'écrivent, ne dogmatisent que d'après des observations empruntées de ces mêmes voyageurs auxquels ils refusent la faculté de voir et de penser.¹

Dans ce passage, refusant le rôle de la fiction dans les récits de voyage, Bougainville nous offre un riche élément de problématisation des rapports entre fiction et réalité dans ce genre littéraire. Tout d'abord, nous pouvons affirmer que, depuis Marco Polo, les textes des voyageurs sont imprégnés de l'imaginaire, ce qui en rend les lecteurs assez incrédules. Mais, bien qu'elle n'ait pas autant de prestige que les autres genres, la littérature de voyage nous apporte beaucoup d'éléments de réflexion, si nous considérons les textes écrits depuis la Renaissance jusqu'à la période contemporaine.

Quant aux voyages des Français au Brésil, nous pouvons constater que, pour différentes raisons, ils mettent en scène le théâtre de la rencontre du même avec l'autre. En effet, déjà au XVI^{ème} siècle, les projets de « France équinoxiale », « France antarctique », la fascination du bois brésil et des moeurs indiennes, retrouvées dans les textes de Thevet et de Léry, font du Brésil la terre du « monde à l'envers ». Montaigne s'en inspire pour écrire quelques unes de ses pages les plus importantes sur l'homme naturel, refusant l'épithète de « sauvages » aux habitants du Brésil et de l'Amérique en général et affirmant leur supériorité sur l'Européen soi-disant « civilisé ». Pourtant, le siècle suivant, l'Europe détourne son regard plus au nord, vers la Guyane, la Floride et la Nouvelle-France.

Le Brésil ne va retrouver une place importante dans l'imaginaire français que pendant le siècle des *lumières*, quand les Français se lancent aux aventures des voyages, sous les prétextes les plus divers, mais, surtout, pour diffuser et répandre les idées des *philosophes*. L'Amérique du Sud sera l'un des lieux favoris de cette mise-en-scène. Pour réfléchir sur ce que cela puisse représenter dans la formation du Brésil en tant que nation et, surtout, en termes de formation d'une littérature soi-disant nationale, nous pourrions citer deux de ces voyageurs, La Condamine, au XVIII^{ème}, et Francis de Castelnau, au XIX^{ème}. Leurs textes nous fournissent des éléments de réflexion sur les conséquences de ce regard français sur notre culture, responsable, en grande partie, de la vision que les Brésiliens se font d'eux-mêmes, jusqu'à nos jours.

Au XVIII^{ème} siècle, les voyageurs français au Brésil lisent et se laissent beaucoup influencer, dans leurs récits, aussi bien par les écrits de leurs prédécesseurs de la Renaissance (Léry et Thévet) que par les théories des *lumières*. Frank Lestringant affirme, à propos de ce croisement de regards:

Le regard de l'autre sur soi permet d'établir une distance critique. Il autorise un écart ironique : le familier devient tout à coup étrange, la coutume sacrosainte se découvre absurde ou scandaleuse.²

1. BOUGAINVILLE, Louis-Antoine *Voyage autour du monde*. Paris : La Découverte, 2007, p. 137

2. LESTRINGANT, Frank : *Le Brésil de Montaigne – Le Nouveau Monde des Essais*. Paris : Chandeigne, 2005, pp. 18-19.

Ce procédé de l'emploi du regard de l'autre sur soi avait déjà été employé à la Renaissance par Montaigne, dans ses *Essais*, et plus tard par Montesquieu dans *Les Lettres Persanes*. Il correspond à ce que Roger Caillois appelle la 'révolution sociologique' et sera aussi employé, au XVIII^{ème} siècle, par Denis Diderot, à propos du *Voyage autour du monde*, de Bougainville, livre qui nous intéresse surtout grâce à la discussion de cette problématique. La description faite par Bougainville de la population du Tahiti, très imprégnée des idées sur *le bon sauvage*, a inspiré Diderot à écrire *Le Supplément au voyage de Bougainville*, un genre à mi-chemin entre l'essai fictionnel et la parodie, chargé d'ironie, très critique de la nouvelle passion française des voyages, plein de réflexions importantes sur la question de l'autre, du rapport entre l'homme et la nature, de la supériorité de l'homme naturel sur la culture, très caractéristiques des *lumières*. Bougainville vient aussi au Brésil, bien qu'il en parle très peu, fasciné qu'il était par les Thaitiens.

Mais c'est sans doute avec l'homme de sciences Charles-Marie de la Condamine que le Brésil reparaît dans la géographie mythique des Français. Il traverse l'Amazone partant de la côte du Pacifique et du Pérou jusqu' à la Guyane et écrit le texte *Relation abrégée d'un voyage à l'intérieur de l'Amérique Méridionale. Depuis la côte de la mer du Sud, jusqu'aux côtes du Brésil et de la Guiane, en descendant la rivière des Amazones, lue à l'assemblée publique de l'Académie des sciences, le 28 avril 1745*. Son récit contient beaucoup d'éléments qui intéressent à nos recherches sur le dialogue France/Brésil. En avril 1735, La Condamine est chargé par l'Académie des sciences d'organiser une expédition au Pérou, pour faire des observations astronomiques et mesurer un méridien près de l'Equateur. Il descend le fleuve Amazone (il est le premier savant à le faire) et arrive jusqu'à Cayenne. En ce qui concerne la science, ce voyage permet la première description de la quinine³, aussi bien que la découverte du caoutchouc et du curare. A son retour à Paris, La Condamine emporte beaucoup d'objets précieux pour les sciences et l'histoire naturelle. Et il nous offre plusieurs éléments de réflexion, surtout à partir de sa rencontre avec les Indiens, dont la description nous citons quelques mots :

J'ai cru reconnaître dans tous un même fonds de caractère .L'insensibilité en fait la base. Je laisse à décider si on la doit honorer du nom d'apathie, ou l'avilir par celui de stupidité. Elle naît sans doute du petit nombre de leurs idées, qui ne s'étend pas au-delà de leurs besoins. Gloutons jusqu'à la voracité quand ils ont de quoi se satisfaire ; sobres, quand la nécessité les y oblige, jusqu'à se passer de tout, sans paraître rien désirer ; pusillamines et poltrons à l'excès, si l'ivresse ne les transporte pas ; ennemis du travail, indifférents à tout motif de gloire, d'honneur ou de reconnaissance, uniquement occupés de l'objet présent, et toujours déterminés par lui ; sans inquiétude pour l'avenir ; incapables de prévoyance et de réflexion ; se livrant, quand rien ne les gêne, à une joie puérole, qu'ils manifestent par des et sans dessein ; ils passent leur vie sans penser et sauts et des éclats de rire immodérés, sans objet ils vieillissent sans sortir de l'enfance, dont ils conservent tous les défauts⁵.

Dans ce texte, nous retrouvons les idées de Montesquieu et de Buffon à propos de l'effet du climat sur les habitants du sud. Les sauvages brésiliens sont des habitants des régions chaudes, avec tout ce que cela signifie dans les théories des deux auteurs. Sans intérêt pour l'avenir, sans conscience de rien, à la fois stupides et apathiques. Très proches, d'ailleurs, de l'image que se font d'eux-mêmes beaucoup de Brésiliens, tout au long de l'histoire du pays, jusqu'à nos jours, dont le meilleur exemple serait Macunaíma. Mais, en tant que lecteur et héritier des idées des *philosophes*, La Condamine

3. La quinine est un alcaloïde naturel qui est antipyrétique, analgésique et, surtout, antipaludique. Extraite d'un arbuste originaire d'Amérique du Sud connu au dix-huitième siècle sous le nom de quinquina, elle était utilisée pour la prévention du paludisme (ou « malaria ») avant d'être supplantée par ses dérivés, quinacrine, chloroquine, et primaquine.

4. LA CONDAMINE, Charles-Marie de : *Relation abrégée d'un voyage à l'intérieur de l'Amérique Méridionale. Depuis la côte de la mer du Sud, jusqu'aux côtes du Brésil et de la Guiane, en descendant la rivière des Amazones, lue à l'assemblée publique de l'Académie des sciences, le 28 avril 1745* (1745) . Paris : vve. Pissot, Quai de Conti, à la Croix d'Or, 1745, pp.

51-53

5. Ibidem, p. 47

s'intéresse aussi à la question des esclaves, au mélange des races, aux moeurs de la société dans les villes et les villages où il séjourne plusieurs fois, et nous présente de façon remarquable plusieurs scènes du Brésil du XVIIIème, dont la nature le fascine et séduit :

Un nouveau monde, éloigné de tout commerce humain, sur une mer d'eau douce, au milieu d'un labyrinthe de lacs, de rivières et de canaux qui pénètrent en tous sens une forêt immense qu'eux seuls rendent accessible. Je rencontrais de nouvelles plantes, de nouveaux animaux, de nouveaux hommes.⁶

Enfin, où tout est nouveau, prêt au renouvellement de l'homme prêché par les *philosophes*, un endroit idéal pour être un laboratoire des recherches sur *le bon sauvage*, sur la nature bonne en opposition à la civilisation corruptrice de l'homme... Comparant les textes cités, nous nous rendons compte de l'ambiguïté du regard français sur le Brésil et l'Amérique en général, qui se présente, tantôt comme un lieu paradisiaque, tantôt comme le lieu de la paresse et de la cruauté... Cette vision ambiguë a deux origines: la première serait l'imaginaire de l'Eden, lancée sur le Brésil depuis l'arrivée des Français – le lieu du printemps éternel, avec un climat stable, habité par le *bon sauvage*. La seconde cause serait le besoin, au XVIIIème siècle, de rendre légitime l'expansion coloniale européenne, pour que les *lumières* puissent être diffusées. Un monde nouveau, où répandre les idées des *philosophes*, chez des populations pour qui la vieille Europe était inconnue...

Il y a, ainsi, une tension entre l'image négative de l'homme et de la nature américaine et l'image positive que leur accordent Montaigne et Rousseau, pour qui la nature serait essentiellement bonne, non corrompue, au sein de laquelle vit le *bon sauvage*, vigoureux, simple et généreux, ignorant la corruption de la culture, heureux pour obéir à la nature. Cette ambiguïté, ou paradoxe, persiste et se développe au XIXème siècle, comme nous constatons dans les textes de Francis de Castelnau, un naturaliste qui parcourt le Brésil de 1843 à 1847. Son récit de voyage, *Expédition dans les parties centrales de l'Amérique du Sud, de Rio de Janeiro à Lima, et de Lima au Para, exécutée par ordre du gouvernement français pendant les années 1843 à 1847, sous la direction de Francis de Castelnau*, contient six volumes. Le conte Francis de Castelnau (1810-1880) a commencé son expédition en 1843, à partir de Rio de Janeiro. Avec ses gens, il a traversé l'Amérique du Sud, à travers Minas Gerais, Goiás et Mato Grosso. Après exploiter le nord du Mato Grosso et le Paraguay jusqu'à Assunção, ils poursuivent leur voyage, de Vila Bela jusqu'à Bolivie. Après avoir été à La Paz, ils sont arrivés à Lima, d'où ils se sont rendus à l'embouchure du fleuve Amazones et, enfin, ils sont allés au Para, où ils ont fini leur voyage. Pendant cette expédition, ils ont fait beaucoup de recherches et ont recueilli une grande quantité de matériel, résultat de leurs études de météorologie, botanique et zoologie. Les résultats de ce voyage sont d'une importance considérable. Outre des éléments de zoologie, minéralogie et ethnologie, Castelnau apporte de grandes contributions aux sciences, comme, par exemple, les recherches dans le domaine de l'astronomie, hydrographie etc.

Ainsi, le voyageur connaît une grande partie du Brésil, en décrit la population, ses moeurs et habitudes, aussi bien que la relation avec les indiens et les esclaves, la condition de la femme, la ville et la campagne, la présence européenne dans le pays, l'empereur, l'aristocratie urbaine et rurale etc. Ses écrits nous fascinent et intéressent surtout parce qu'il nous apporte des éléments de réflexion théorique.

Dès la présentation du livre, par P. Bertrand Libraire, l'œuvre attire en tant que curiosité, car elle nous fait voir que Castelnau a été victime de la Révolution de 48 :

⁶ M. de Castelnau, de retour de son voyage d'exploration dans les parties centrales de l'Amérique du Sud, un peu 6. in CASTELNAU, Francis de. *Expédition dans les parties centrales de l'Amérique du Sud, de Rio de Janeiro à Lima, et de Lima au Para-exécutée par ordre du gouvernement français, pendant les années 1843 à 1847, sous la direction de Francis de Castelnau*. Paris : Chez P. Bertrand, Libraire-Editeur, 1850. 6 vv., v.1, p. 1

avant les événements de 1848, avait obtenu du Gouvernement la promesse d'une grande et belle publication de ses travaux et de ceux des membres de son expédition ; elle devait avoir lieu sur le modèle des ouvrages du même genre, exécutés par ordre du département de la marine. Les circonstances politiques arrêterent toutes les entreprises de cette nature, et notre voyageur partit encore une fois pour l'Amérique. C'est aujourd'hui de Bahia, où il réside comme consul de France, qu'il nous adresse le présent ouvrage. Bientôt nous en publierons un autre, que nous avons entre les mains, sur les importants résultats géologiques que M. de Castelnau a obtenus...⁷

En fait, envoyé par le roi, notre auteur rentre en France pour voir la défaite du gouvernement pour lequel il avait travaillé toutes ces années, ce qui empêche la publication de son livre. Nous y apprenons qu'il revient au Brésil comme consul, où il écrit le livre presque de mémoire, car il avait perdu la plupart de ses notes de voyage. Son enthousiasme et intérêt pour le Brésil se présentent à plusieurs reprises:

Il est peu de contrées qui se présentent à l'imagination avec autant de prestige que l'Amérique du Sud ; pendant que la partie septentrionale de ce continent perd chaque jour de son caractère primitif pour faire place aux merveilles de l'industrie moderne, la partie du Sud au contraire conserve encore aujourd'hui le cachet de la nature vierge : là point de chemins de fer ni de canaux, ni le plus souvent de routes quelconques, mais partout d'admirables forêts vierges, des fleuves dont l'étendue est sans bornes, des montagnes dont les cimes glacées se perdent au-dessus des nuages, des nations sauvages auxquelles le nom même de l'Europe est inconnu.⁸

Ce texte nous intéresse, tout d'abord, par la présence de la nature vierge, propice à déclencher l'imaginaire du voyageur, qui, plusieurs fois, regrette de ne pas être peintre, pour pouvoir bien représenter les scènes qu'il est en train de voir... Nous remarquons la présence très forte de l'ambiguïté du discours sur le Brésilien, vu à la fois comme sauvage, antropophage, méchant, doux, gentil, se laissant facilement commander par l'homme blanc. Chez Castelnau, l'Amérique du Sud serait plus intéressante que l'Amérique du Nord, parce qu'elle est restée plus proche de la nature vierge, se prêtant plus facilement à devenir un laboratoire d'expériences sur les questions concernant l'opposition entre la nature X la culture, le *bon sauvage*, et, de ce fait, offrant plus de conditions au travail de l'imaginaire.

En d'autres termes, dans l'opposition entre les deux Amériques, celle du Sud jouerait le rôle de refuge de l'imaginaire, sous le regard de cet homme de Science de formation encyclopédique et pré-romantique. Il faut remarquer, ici, que les adjectifs remettent au champ sensoriel, visuel, plastique. Bien que naturaliste, dès le premier instant où il arrive à Rio, Castelnau montre au lecteur combien il est émerveillé par la force de la nature.

En attendant la permission d'aller à terre, nous admirâmes la position féérique de cette grande capitale encaissée par des montagnes aux formes les plus bizarres et encore en partie couvertes de bois vierges au milieu desquels apparaissent de tous côtés de magnifiques plantations. La multitude des constructions dont se forme la ville présente un immense développement sur une sorte de presqu'île qui s'avance dans la baie, vaste bassin où se pressent des forêts de mâts couverts de tous les pavillons du monde.⁹

Le terme "féérique" annonce le pouvoir que va exercer le paysage sur l'imaginaire de l'auteur. Alors que la ville brésilienne est vue par Castelnau comme petite et médiocre, avec ses hommes peu lettrés, ses femmes renfermées chez elles, timides, incapables de parler en société, la nature lui apparaît comme une possibilité d'exploitation et d'enrichissement de l'imaginaire. Criticant la société, le voyageur cherche refuge dans la magnifique nature. Ainsi, le paysage, la forêt, le vert, montrent à l'Européen les différences principales entre le Nouveau Monde, qu'il vient de connaître, et la Vieille Europe, que la haute société brésilienne essaye d'imiter, à ce moment-là.

7. Idem, p. 42

8. Idem, p. 57.

9. *Ibidem*, p. 112-113

Homme de son siècle, tout en gardant des traces des *philosophes*, Castelnau se laisse séduire par le paysage tropical et offre plusieurs occasions de repenser le romantisme, dans les innumérables moments où il décrit la nature brésilienne :

...au moment où je passais au-dessus du point où une partie de la baie de Rio de Janeiro pénètre par un étroit chenal au milieu des pics, et reçoit le nom de *Saco de Jurujuba*, je me trouvai tout à coup en vue d'un spectacle si admirable, que tout autre objet s'effaça aussitôt de mon imagination et mes yeux restèrent attachés, sans que je pusse les en détourner, sur le magique tableau qui était devant moi. Le temps s'étant en effet couvert après le coucher du soleil, une brume légère voilait les contours des montagnes ; la surface grise et mate des eaux qui se déroulait à leur pied était en si parfait équilibre, les grandes formes blanchâtres et déchirées des rochers qui sortaient de leur sein se détachaient tellement en clair sur le fond sombre du ciel, que je me serais presque cru transporter parmi les glaces du pôle n'eût-ce été le cri que j'étais de temps en temps la tige succulente de quelque plante tropique broyée sous les dents de mon cheval insouciant¹⁰

Et il regrette, encore une fois, le fait de ne pas être peintre, pour pouvoir représenter toute cette beauté, car les mots ne rendent pas compte des merveilles de la nature. L'auteur dessine ce qu'il voit, espérant que les images puissent montrer à son lecteur ce qu'il n'arrive pas à transmettre par le langage verbal. Il y aurait beaucoup à dire sur cette question de la représentation à travers les mots et à travers l'image, aussi bien du point de vue de la sémiotique que du point de vue de la théorie de la littérature. Mais nous nous bornerons à souligner ici le caractère romantique de cet extrait, où l'auteur se montre très conscient du travail de l'imaginaire devant le réel, en sorte qu'il puisse créer les glaces du pôle à partir d'un paysage tropical. Ce rapport entre réalité et fiction traverse tout le texte de Castelnau, toujours dans un langage très soigné, qui nous mène à affirmer qu'il s'agit d'un texte littéraire, même si le genre récit de voyage ne soit pas très souvent considéré comme tel. Nous y retrouvons aussi beaucoup d'informations sur les mœurs et sur la vie quotidienne au Brésil, aussi bien en ville qu'à la campagne.

Pourtant, la vision du naturaliste s'accroît, si nous lisons ce qu'il dit du Jardin Botanique, quand il s'agit de l'art du paysagisme. Alors, l'obsession classificatrice de l'homme de science s'impose, ce qui le fait ressentir l'absence de rigueur géométrique dans la disposition des espèces de la flore. Castelnau s'étonne du nom "jardin", étant donné les caractéristiques du jardin français, rationnel, scientifique, comme celui de Versailles. Pour lui, le Jardin Botanique n'en est pas un. Il lui manque la géométrie, la rigueur cartésienne. Devant le Jardin Botanique, pas d'ivresse, pas de soupirs de l'art. C'est le scientifique qui parle, inquiet des échantillons de spécimens rares qu'il vient de connaître, essayant d'avoir le maximum d'exemplaires, pour que sa mission soit accomplie.

En suivant la côte pendant quelque temps, j'arrivai à l'emplacement occupé par le jardin Botanique, dont je fis l'inspection. Le nom de jardin Botanique est très mal appliqué à ce terrain, d'ailleurs assez proprement tenu, grâce à des sommes très considérables qu'y sacrifie annuellement la nation; ce n'est autre chose qu'une grande pépinière, distribuée sans classification aucune des plantes qu'elle renferme. Une grande portion en est donnée à la culture du thé, qui semble y prospérer. Ces plants sont venus de Chine avec un certain nombre d'habitants de ce pays qui, il y a peu de temps encore, dit-on, s'occupaient spécialement de cette culture. Plusieurs autres productions intéressantes prospèrent dans cet établissement. (ibidem, p. 107)

Grâce à son esprit rationnel, Castelnau est gêné par le fait qu'il n'y ait pas de disposition intelligente des plantes. Il demande plus de compétence pour y travailler. Par contre, à Rio, en tant que représentant de la vieille aristocratie française, Castelnau est reçu dans les milieux les plus sophistiqués de la haute noblesse portugaise et brésilienne, comme nous lisons dans ce curieux passage :

¹⁰ Ibidem, p. 112-113.

Le 3 septembre 1843 fut un jour mémorable à la cour de Rio : Sa Majesté don Pedro II épousa une princesse napolitaine. Dès le point du jour les nombreuses rues par lesquelles le cortège devait passer étaient couvertes de tentures, de drapeaux et de guirlandes formées de roses et de feuilles de manguier, et au débarcadère on voyait un pavillon assez élégant, ayant de chaque côté un vaste amphithéâtre rempli de femmes dans leurs habits de fête. Le cortège était nombreux et tout rappelait la joie et l'attachement des Brésiliens à leur souverain. La commission scientifique était dans la chapelle impériale et pu jouir à son aise d'un coup d'oeil qui n'était pas sans éclat. De nombreuses fêtes eurent lieu les jours suivants, tant à la cour que chez divers particuliers.

... Nous assistions aussi régulièrement aux jolis bals du Catete et des Etrangers, qui ont lieu tous les mois. Bien que les femmes brésiliennes n'aient rien en général de remarquable sous le rapport de la beauté, nous en vîmes cependant quelques unes de jolies.¹¹ (121)

Cet extrait, comme beaucoup d'autres, se référant aux événements historiques, à la peinture des moeurs, à la vie quotidienne de la ville de Rio de Janeiro, peuvent être considérés comme de vraies chroniques de cette époque au Brésil. Ils font penser aux *Memórias de um sargento de milícias*, grâce aux faits divers pittoresques et aux descriptions des habitudes du peuple, des esclaves, aussi bien que des classes favorisées. Il faut remarquer que nous employons le mot chronique exprès, tenant en compte la part de l'imaginaire que ce genre contient nécessairement, situé entre la mémoire et l'oubli. Castelnau assume entièrement ce rôle de l'imaginaire, de la mémoire et de l'oubli dans ses textes, au contraire de la plupart des auteurs voyageurs, qui, comme nous avons pu constater, refusent le caractère fictionnel de leur récit, qu'ils considèrent comme de simples « documents ». Ce refus de la fiction est dû au fait qu'aux XVIIIème et XIXème siècles, les sciences acquièrent un prestige immense en Europe, ce qui rend les « belles lettres » un refuge un peu honteux de la subjectivité. Dorénavant, la fiction ne se justifie que par l'Histoire ; d'où les romans historiques, par exemple. Très conscient de ce fait, Castelnau est à contre-courant de son temps, nous laissant un texte assez curieux et riche d'éléments qui puissent intéresser aux chercheurs de théorie de la littérature. Essayer d'étudier la fonction du fictif et de l'imaginaire dans ses oeuvres peut être une source inépuisable de réflexion théorique.

Il ne nous reste que conclure qu'en lisant Castelnau et les autres voyageurs français au Brésil, nous constatons que celui-ci est depuis longtemps un mythe ambigu pour les Français, servant comme base de critique à la morale de la civilisation, par le fait d'offrir le spectacle de la supériorité de l'homme naturel, d'un monde nouveau à être préservé. Mais, en même temps, un monde primitif qui doit être civilisé...Et où l'imaginaire a sa place...

BIBLIOGRAPHIE :

ALENCAR, José de: *Como e porque sou romancista*, Rio de Janeiro, Tip. De G. Leuzinger & Filhos, 1893.

CASTELNAU, Francis de : *Expédition dans les parties centrales de l'Amérique du Sud, de Rio de Janeiro à Lima, et de Lima au Para- exécutée par ordre du gouvernement français, pendant les années 1843 à 1847, sous la direction de Francis de Castelnau*. Paris, Chez P. Bertrand, Libraire-Editeur, 1850. 6 vv. Texto lido nas bibliotecas do Arsenal e na BNF. Reprodução de toda a obra, que será mais aprofundada no Brasil.

CHARTIER, Roger : *Ecouter les morts avec les yeux*. Paris, Collège de France, Fayard, 2008.

¹¹ *Ibidem*, p. 121

DAHER, Andrea : *O Brasil francês. As singularidades da França Equinocial*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2007.

LERY, Jean de : *Histoire d'un voyage fait en la terre du Brésil*, Paris, Librairie Générale Française, 1994.

LESTRINGANT, Frank : *Le Brésil de Montaigne – Le Nouveau Monde des Essais – Paris, Chandeigne, 2005.*

MOUREAU, François : *Le théâtre des voyages*, Paris, PUPS, 2002005.

ROUANET, Maria Helena : *Eternamente em berço esplêndido*, São Paulo, Siciliano, 1991.



Indiens Mayoruna et Matis qui vivent encore dans la région du fleuve Javari, à gauche du Amazones, près de Santarém.
Dessin de Francis Castelnau,
1847.

DE LA COMPLEXITÉ DU RETOUR : UNE ANALYSE DES MOUVEMENTS EN ARRIÈRE CHEZ SERGIO KOKIS ET DANY LAFERRIÈRE

Luciano Passos MORAES

Doctorant en Études Littéraires / Littérature Comparée à
l'Université Fédérale Fluminense (UFF) - Professeur au Colégio Pedro II
lucpassosmoraes@gmail.com

Résumé :

De nombreuses œuvres littéraires contemporaines portent sur les thèmes du voyage, de l'errance, de l'exil – mouvements déclencheurs de la problématique de l'identité (et de l'altérité). On propose une analyse de deux œuvres publiées au Québec ayant le retour de l'être migrant comme thématique : *Errances*, de Sergio Kokis, et *L'énigme du retour*, de Dany Laferrière. Chacun de ces héros prend la route vers chez soi après avoir été exilé par un régime totalitaire : le premier retourne au Brésil après l'amnistie, dans un pays bouleversé par la redécouverte de la liberté ; le deuxième retrouve un Haïti en ruines après le régime des Duvalier, la démocratie rêvée étant encore loin de la réalité. À partir de la (re)construction du sujet migrant, cette étude essaiera d'observer dans ces œuvres les implications du mouvement en arrière sur le champ des identités.

Mots-clés: écriture migrante, identité, exil

Les littératures américaines contemporaines offrent, de nos jours, vaste champ d'investigation autour de thèmes tels que l'exil et la migration, soit à travers la réécriture de mythes fondateurs, ce qui amplifie celle même du discours historiographique sous le biais de la fiction, soit en dénonçant des processus de redécouverte des relations interculturelles et des identités, de plus mélangées par l'intensification du déplacement physique et psychologique du sujet. De nombreuses œuvres explorent ces questions dans de diverses régions américaines, dans le domaine de l'expérimentation de régimes politiques totalitaires qui ont poussé des multitudes de personnes à l'exil ou par l'accueil à une multiplicité de sujets en plein mouvement migratoire, parmi lesquels de nombreux artistes, intellectuels et écrivains.

C'est dans le cadre de cette mouvance profonde observée dans des sociétés américaines que plusieurs œuvres sont publiées, apportant des regards nouveaux par rapport aux questions de migration et d'altérité. Je dis profonde puisque cette mouvance va au-delà du simple transit des sujets et des idées : elle est présente dans tous les domaines, y compris la littérature qui s'en approprie comme matière pour produire des récits qui réveillent et renouvellent des discours mythologiques traditionnels.

Il s'agit donc de l'espace pour l'émergence de ce que l'on appelle les « écritures migrantes », dont plusieurs possibilités de conceptualisation sont explorées par la critique. On peut en souligner deux : (1) Simon Harel considère la littérature migrante un espace de « révélation du croisement des cultures » – où l'écriture de la migration court vers des sens multiples – ce qui a à voir avec d'autres thèmes également explorés par la critique tels que l'hybridation, l'altérité et surtout celui de la transculture ; (2) Anthony Phelps considère l'« écriture migrante » une notion quoique paradoxale, vu que les termes « écriture » et « migrante » dénotent, respectivement, ce qui est figé et à la fois mobile, dans une sorte de jeux de divination – notion qui fait référence au caractère kaléidoscopique, inachevée, mosaïqué souvent présent dans ces œuvres.

De toute façon, il s'agit d'attribuer de nouveaux sens au concept de frontière, à partir de la notion de traversée, débordement, remplacement constant, par l'élaboration de l'imaginaire migrant qui mêle les points de référence et met ensemble des catégories de ce qui est proche et de ce qui est distant, tout comme le mélange entre le familier et l'étranger, entre le semblable et le différent, comme le propose Pierre Nepveu (1988, p. 199-200).

Entre fixe et mobile, *entre* avant, maintenant et avenir, *entre* ici et là-bas, toujours *entre*... cette préposition est trouvée à plusieurs reprises dans la critique actuelle, en général avec le but d'atteindre une dimension intermédiaire, intersectionnelle, trans, toujours présente dans le jeu de signification établi par les littératures dont on parle. Rien n'est plus naturel vu que l'on vit le temps de l'« entre », de la vitesse insupportable de l'échange d'informations et du contact interculturel, temps d'intensification du flux des sujets, de mouvance constante (encore un oxymore qui ne dévoile que le besoin de cerner, par ailleurs de la fixation lexicale, ce concept à la fois ample, intense et présent).

Également, la notion de culture se montre composite, hétéroclite, difficilement limitable vis-à-vis des manifestations littéraires hybrides, où l'on met en jeu le contact avec l'Autre, avec les autres, avec soi-même. C'est de ce contact qu'adviennent plusieurs œuvres dont on parle dans cette étude, encore préliminaire : ce contact qui n'est pas toujours amical, très souvent conflictueux entre identités et altérités qui s'assimilent, se transforment mutuellement, sans toutefois se fondre, et qui produisent toujours des sens multiples dans la pensée autour du sujet dans la littérature contemporaine.

L'exil est souvent la source qui déclenche les conflits identitaires. Les implications du mouvement des sujets exilés sont de l'ordre de l'intime et fondent de nouvelles masques de l'imaginaire, établissant

par conséquent de nouveaux espaces où et d'où émergent les littératures migrantes. À ce propos, Pierre Ouellet (2005) considère que

L'exil n'est plus qu'une image pour dire et exposer notre rapport au temps et à l'espace, dont le point de rencontre serait le mouvement, il est devenu la nouvelle condition de notre imaginaire, qui ne se déploie plus que dans la mémoire qu'il garde de nos déplacements passés et dans le rêve qu'il fait d'un lieu d'accueil éternellement à venir, qui ne soit plus un sol couvert de sang mais l'espace grand ouvert des regards et des paroles vers où convergent les véritables communautés dans leurs mouvances ou leur transhumance la plus profonde et la plus intime (p. 10).

Il faut donc penser l'image de l'exilé (tout comme celle de l'étranger en général) en évitant la fixation des traits, comme le propose Simon Harel (1992), pour qui l'expérience de « devenir » étranger surpasse les questions tout simplement territoriales. Il ne croit pas aux discours construits à partir d'une vision romantique, qui font de l'étranger un être apatride dont le destin ultime serait l'exil, puisque « devenir étranger, c'est, somme toute, accepter la déhiscence qui fonde l'identité » (p. 11). La notion de différence ne peut absolument pas être réduite à simple configuration spatiale, d'où l'on pourrait à tort comprendre l'altérité à partir de l'éloignement physique ; au contraire, c'est exactement la proximité de l'étranger ce qui constitue l'élément déstabilisant. Selon Julia Kristeva (1988), il ne faut pas chercher à fixer ni à chosifier cette étrangeté,

Juste la toucher, l'effleurer, sans lui donner de structure définitive. [...] L'alléger aussi, cette étrangeté, en y revenant sans cesse [...]. S'évader de sa haine et de son fardeau, les fuir non par le nivellement de l'oubli, mais par la reprise *harmonieuse* des différences qu'elle suppose et propage (p. 11).

Une brève promenade parmi quelques exemples d'œuvres dites migrantes produites partout dans les Amériques suffit pour démontrer que les thèmes les plus fréquents ont trait à l'image de l'étranger, à l'intérieur duquel on trouvera la figure de l'exilé. On observe ainsi la mise en question, à travers la fiction, des relations entre culture, pouvoir et politique – sans oublier que dans la plupart des cas la migration des écrivains est due au mécontentement ou au désaccord avec le contexte sociopolitique d'origine.

Les différentes manifestations de la migration sont intensément présentes au Québec, province dont l'histoire littéraire est imprégnée par la fragmentation identitaire, par la multiplicité d'expressions culturelles dû à l'accueil à des immigrants venus de tous les coins de la planète. Pour cela, l'image de l'étranger/immigrant comme médiateur entre cultures a été poussée au centre des discussions autour du sujet à partir des années 1980, moment d'émergence des littératures dites migrantes. Pierre Ouellet (2008) résume le parcours des étrangers et leur rôle comme agents culturels dorénavant intégrés à la société (grâce notamment à la parution de la revue *Vice Versa*) en disant que

c'est l'étranger imaginaire, soit la figure littéraire ou esthétique du migrant et du métis, qui aura été [dans le champ littéraire de l'époque] le ferment réel, plus efficient que n'importe quel discours de nature éthique, idéologique ou politique, des mutations culturelles profondes que le Québec des dernières années aura vécues de manière transversale, proprement transculturelle, depuis la culture populaire la mieux partagée jusqu'aux pratiques culturelles les plus expérimentales, dont la dimension exogène a été rendue manifeste avec une force irrésistible [...] (p. 33).

Dany Laferrière et Sergio Kokis sont des écrivains emblématiques de cette tendance, auteurs migrants qui ont profité de cet intérêt à la figure de l'étranger et ont contribué énormément à sa légitimation à travers sa représentation littéraire. Ils prennent leurs expériences personnelles d'exilés comme point de départ pour la création fictionnelle, puisque tous les deux ont quitté leur pays

d'origine dans des moments historiques assez convulsionnés. Les questions autobiographiques sont aussi fondamentales à la lecture de ces auteurs, puisque, comme le dit Roseline Tremblay (2004), selon une perspective sociocritique, « le va-et-vient entre le texte et la société s'exprime par la représentation de celle-ci *dans* le texte, et c'est cette société de référence qui fait l'objet de l'analyse » (p. 479).

Laferrière est un écrivain d'origine haïtienne qui quitte son pays en 1976 pour vivre à Montréal, au Québec, où il s'établit dans la littérature en 1985 avec la parution de *Comment faire l'amour avec un nègre sans se fatiguer* (d'ailleurs traduit et lancé au Brésil en 2012). Le contexte de son départ d'Haïti est marqué par le régime du dictateur Jean-Claude Duvalier (alias Baby Doc), et les conséquences de la dictature étaient déjà bien connues de l'auteur puisque son père vivait lui aussi en exil depuis longtemps. La condition d'exilé, la nouvelle vie au Canada et les relations entre ce nouveau monde et ses origines font matière pour son œuvre littéraire.

Dans un entretien lors de la publication de *L'énigme du retour*, en 2009, Dany Laferrière considère, autour de la migration, que

Tout être humain normal est étranger même dans sa famille, voire dans son pays, et on n'arrête pas d'apprendre, de désapprendre, pour s'adapter, de réapprendre, parce qu'on est revenus au point de départ : le voyage et le retour, ce sont les deux mouvements que les humains font sans cesse dans leurs vies. Et ceux qui ne le font pas, ils deviennent des gens avec des caractères un peu bornés des fois, ils ont peur de tout ce qui est étranger, de tout ce qui est nouveau... mais bouger sur la planète, ne pas accepter les règles du jeu, ne pas les reconnaître, ou essayer de s'adapter, c'est une condition tout à fait humaine.¹

De l'autre côté, Sergio Kokis est un écrivain et peintre né à Rio de Janeiro qui vit à Montréal depuis 1969, où il se révèle dans le milieu littéraire en 1994, avec la publication de *Le pavillon des miroirs* (le seul titre traduit au portugais, paru au Brésil en 2000). Le contexte de départ de Kokis n'est pas très différent de celui de Dany Laferrière : on subit un coup d'État qui a instauré une dictature qui durerait jusqu'à 1985. La migration et l'exil ont servi de matière littéraire pour Kokis, qui a abordé dans plusieurs de ses romans l'époque connue comme les « Anos de chumbo » (ou les années de plomb), ayant conçu de nombreux personnages voyageurs (sous de diverses nuances, comme l'exilé, le vagabond, le marginal, la prostituée, par exemple), des êtres errants qui subissent des processus de fragilisation et récomposition de leurs identités.

Dans le récit autobiographique *L'amour du lointain* (2004), Kokis affirme être en exil et physiquement et artistiquement. Il le ressent comme un séjour dans un monde imaginaire de l'art et des aventures oniriques, mais qu'il considère cette situation confortable et en accord avec sa nature. Il est de noter que Kokis écrit en français, donc la langue de l'Autre, du pays d'accueil, ce qui élargit également le champ d'investigation de ses œuvres.

On a beaucoup discuté de l'œuvre de ces deux écrivains, la fragilisation des identités des personnages migrants en étant l'objet de recherche le plus fréquent. L'arrivée dans le pays cible, l'adaptation, la confrontation avec la culture de l'Autre sont des processus souvent évoqués dans les analyses et, dans la plupart des cas, on focalise exclusivement l'itinéraire des personnages en un seul sens : origine/destination. Pourtant, un aspect encore peu exploré dans les études est le retour de l'exilé, bien que quelques-uns de leurs personnages subissent l'aspect le plus profond de leur errance lors du retour au pays natal.

Deux œuvres en particulier prennent pour axe central l'expérience du retour : d'un côté, dans *Errances* (1996), Kokis nous présente le parcours de Boris Nikto, intellectuel exilé pendant la dictature militaire qui doit retourner au Brésil lors qu'il reçoit la nouvelle de l'amnistie ; de l'autre, dans *L'énigme*

1. Disponible sur <<http://www.youtube.com/watch?v=iu1SNYvDMQk>>. Accès le 15 août 2013.

du retour (2009), Laferrière raconte le voyage de retour en Haïti d'une espèce d'alter-ego de l'auteur, personnage également exilé au Canada francophone qui revient à Port-au-Prince après la mort de son père.

Les points en commun entre ces deux œuvres dépassent le thème du retour, car d'autres questions fondamentales sont présentes dans les deux récits, comme l'image du père (et de la famille) comme symbole des liens avec les origines, élément déclencheur des flux de la mémoire, et l'allusion à l'art littéraire sous différents masques : le métier d'écrivain, la relation avec la langue d'écriture (surtout dans le cas de Kokis), la lecture comme partie fondamentale de la constitution identitaire des personnages et la construction de sous-textes prenant, chacun à sa façon, des œuvres classiques qui propulsent la problématique des identités.

Les deux héros transitent parmi des personnages qui leur provoquent de profondes réflexions autour de la diaspora : ce sont des moments où l'on met en question la validité de l'expérience du retour. Dans *Errances*, l'exil est exploré en toute sa complexité : Boris expérimente la tension entre profiter de la situation favorable qu'il avait accomplie professionnellement et le retour, tellement espéré pendant les premières années en exil. Les raisons du retour et l'incertitude de ce mouvement se côtoient dans le récit, à partir des dialogues avec d'autres personnages qui le défient et le poussent à la redécouverte de soi-même – ce qui crée une tension entre un « aujourd'hui » (ses amours, ses compagnons, sa nouvelle identité) et un « autrefois » (ses origines, son histoire personnelle avant l'exil, la souffrance et la torture). Dans *Lénigme du retour*, bien que le récit soit plus poétique et concis, des réflexions pareilles sont mises en jeu par rapport à l'Autre, qui représente l'origine du héros, son passé et donc son identité référentielle. Cet Autre est fragmenté et se projette à travers des membres de la famille et même des inconnus qui sont interprétés par le héros (lui aussi écrivain) de façon à ce qu'il révèle son visage caché derrière la mémoire et l'imaginaire qu'il construit de son origine en Haïti.

La notion d'altérité (au noyau de la catégorie plus ample de l'étrangeté) est abordée ici dans de multiples sens, pas seulement dans la vision construite de l'Autre (l'étranger, l'immigrant, l'exilé, le visiteur etc.), mais aussi et surtout à partir de la prise de conscience de l'existence de l'Autre en soi-même, et même de la rénovation du regard vers l'Autre (qui était, autrefois, le « soi »), mais dont ce « soi » ne se sent plus partie. Quel que soit le point de référence, c'est la différence ce qui constitue le statut d'étranger (en soi-même ou envers l'Autre), dans les paroles de Simon Harel (1992) :

Cet Autre, qui devait cristalliser les attributs de la différence, il existe par mon regard qui le condamne à l'exil. Cet Autre, dont la différence me conforte dans l'affirmation d'un sentiment d'appartenance, il m'évite d'être altéré – consumé – par un retour de l'étrangeté qui me laisserait anéanti (p. 10).

Le recours à la littérature est une stratégie pour que cette tension entre « moi » et « l'Autre » ait lieu. L'élément métalittéraire présent dans les deux œuvres crée un espace pour ces réflexions, parfois à travers l'inclusion de sous-textes qui font écho plus ou moins évident.

Chez Dany Laferrière, cette stratégie vient à travers une fluidité plus poétique du récit, par l'évocation de l'œuvre fondatrice *Cahier d'un retour au pays natal*, d'Aimé Césaire, publiée en 1939. L'épigraphe de *Lénigme du retour* annonce déjà la pensée de ce poète martiniquais qui fera écho tout au long du récit : c'est le tout premier vers « Au bout du petit matin... » qui signale la présence de Césaire auprès du narrateur. Il porte partout le livre de Césaire et le relit au fur et à mesure qu'il parcourt Haïti. Texte emblématique parmi les écrits autour de la négritude, le poème de Césaire reprend souffle dans le récit de Laferrière lorsque le narrateur en souligne d'autres points dans sa réflexion, au-delà du composant ethnique. Le narrateur rapproche l'expérience sentimentale présente dans le poème de

Césaire à ses sentiments lors du retour, principalement quand il dénonce la dictature de Duvalier et essaye de comprendre l'anéantissement qu'il a laissé comme héritage.

Comme exemple de cet écho du poème de Césaire on peut en observer le 39^e vers :

Partir. Mon cœur bruissait de générosités emphatiques. Partir... j'arriverais lisse et jeune dans ce pays mien et je dirais à ce pays dont le limon entre dans la composition de ma chair : « J'ai longtemps erré et je reviens vers la hideur désertée de vos plaies ».

Je viendrais à ce pays mien et je lui dirais : « Embrassez-moi sans crainte... Et si je ne sais que parler, c'est pour vous que je parlerai » (2012, p. 28).

Ce passage dénonce le caractère ambigu du retour: d'un côté, la mémoire évoque le sentiment négatif gardé par celui qui part dans un contexte pénible, de l'autre, une autre face de la mémoire accède, en même temps, une certaine tendresse par rapport aux origines qui s'intensifie après le départ, comme le corps embrassé par ce « pays mien ».

Voyons en parallèle cet extrait de *L'énigme du retour* :

Le dictateur exige d'être au centre de notre vie
et ce que j'ai fait de mieux dans la mienne
c'est de l'avoir sorti de mon existence.
J'avoue que pour ce faire il m'a fallu jeter
parfois l'enfant avec l'eau du bain.

Je suis parti donc revenu. Les choses n'ont pas bougé d'un iota. En allant voir ma mère ce soir, j'ai traversé le marché. Les lampions allumés me donnent l'impression de cheminer dans un rêve. Une fillette, dans une petite robe de jersey rose, dort dans les bras de sa mère en train de compter la recette du jour. Cette tendresse qui permet d'accepter tout le reste m'a déjà épuisé et ne tardera pas à épuiser mon neveu (2009, p. 138).

L'observation de ce narrateur prend en compte, dans ce passage, l'horreur du gouvernement tout en dénonçant la misère et la prostitution qui en découlent. En même temps, il garde une certaine douceur accédée par la mémoire d'enfance, d'une façon paradoxalement triste, évoquant le fait d'être un exilé revenu. C'est comme si ce double sentiment évoqué par Césaire faisait écho dans la description que ce narrateur entreprend en Haïti, en recourant à la même colère contenue.

Dans *Errances*, la littérature est également présente, le métier d'écrivain du héros en étant l'évidence première. Un exemple du recours à un texte classique qui dialogue avec le récit principal est l'évocation à l'œuvre de l'écrivain anglais d'origine ukrainienne Joseph Conrad. De plus, un élément présent dans plusieurs œuvres de Kokis est le débat autour de la philosophie et même de la critique littéraire. Dans ce roman on trouve spécialement des scènes ironiques, où Boris discute avec ses compagnons de la politique, du travail intellectuel, de la littérature.

Dans cette entreprise, il faut remarquer les réflexions à propos de l'exil, position « entre » qui permet au héros, Boris Nikto, de faire éclater des discussions parfois d'une « agressivité juvénile », comme dans ce passage : « Depuis toutes ces années, il s'était habitué à l'extérieur nonchalant qu'il avait si péniblement construit pour ne pas se fondre dans cette Europe étrangère » (p. 151). Il y a beaucoup d'autres exemples de scènes apparemment banales, quotidiennes, où la migration constitue le thème, ou bien une raison pour expliquer le comportement des personnages.

En ce qui concerne le retour, dès le début du texte le narrateur rend explicites les réactions adverses du héros : c'est le moment où toutes ces réflexions autour de l'exil reprennent souffle pour développer le sentiment d'étrangeté, qui revient façonné autrement. Tout au début, le narrateur annonce :

Son ombre s'allongeait vers l'avant et vers l'arrière entre les poteaux, et ce mouvement de pendule lui ramena des souvenirs qu'il avait pendant longtemps réussi à enfouir sous sa carapace d'étranger. [...] Depuis le temps qu'il vivait seul avec ses souvenirs, les arrangeant à sa façon pour donner une certaine cohérence à sa vie, il n'était plus certain de rien. » (p. 15).

Ce bouleversement lié au manque de certitude sera constant au fur et à mesure que l'on avance dans les événements, même après l'arrivée dans le pays natal.

Un autre aspect frappant dans l'œuvre de Kokis est la question linguistique, servant à construire des sens complémentaires aux questions de mobilité identitaire observées dans la personnalité de Boris. Lui, comme son créateur, utilise en exil une autre langue d'écriture, ce qui ne laisse point de doutes sur le déracinement. Des fois, le rôle d'écrivain est réassigné, avec ironie, certes, mais créant un processus de révalorisation de l'histoire littéraire sous le regard d'un sujet migrant.

À partir de ces idées, ces œuvres ont été choisies car elles apportent au contexte des littératures contemporaines migrantes le voyage de retour, clé pour que l'on pense la migration en ce moment suivant à l'exil. Les auteurs dessinent des personnages qui ont vécu longtemps déracinés, portant chacun des valises pleines d'univers culturellement multiples.

En guise de conclusion, bien que provisoire, il vaut reprendre une réflexion de Pierre Nepveu :

Le pouvoir du littéraire, c'est de s'inscrire non pas dans le juste milieu [entre pour et contre], mais dans une certaine complexité, en faisant jouer les positions adverses – et le roman en particulier peut faire ça. Il y a bien sûr un rapport à l'identitaire qui est le rapport à une langue, à un lieu, à une mémoire, mais en même temps la littérature s'inscrit dans la tension et dans l'ouverture, et elle ne se fige pas dans le dogmatisme. Ses équivoques rendent justice à toute la richesse effervescente de notre réalité. La littérature a cette capacité de régénérer notre rapport au réel, sans qu'elle serve nécessairement un but précis (2010, p. 17).

Si, d'un côté, l'exil et la migration sont des thèmes incontournables dans la littérature contemporaine aux Amériques, de l'autre il y a encore beaucoup de points de réflexions encore inachevés par la critique lorsqu'on pense le retour de l'étranger. La quête identitaire menée par les héros de Kokis et de Laferrière ici mentionnés a des implications plus profondes qui connotent un autre mouvement important : celui du « avant/après » des régimes totalitaires au Brésil et en Haïti, chacun des personnages étant métoniquement un représentant de la société fragmentée retrouvée dans son parcours. Le composant autobiographique revient avec force car en parlant de l'autre ces écrivains nous apportent des expériences personnelles vécues et imaginées, tissant ainsi des récits qui défient les limites entre réel et fictionnel, tout en dessinant des personnages que représentent le caractère migrant du sujet contemporain et toute sa complexité.

Références

CÉSAIRE, Aimé. *Cahier d'un retour au pays natal / Diário de um retorno ao país natal*. Édition bilingue. São Paulo: EdUSP, 2012. Traduction de Lilian Pestre de Almeida.

ERTLER, Klaus-Dieter. Les écritures migrantes ou néo-québécoises dans le système littéraire contemporain du Québec: Sergio Kokis et "l'amour du lointain". In: MOREL, Pierre (Dir.). *Parcours québécois: introduction à la littérature du Québec*. Chisinau: Cartier, 2007. p. 72-80.

HAREL, Simon. *L'étranger en personne*. In: _____ (Dir.). *L'étranger dans tous ses états: enjeux culturels et littéraires*. Montreal: XYZ, 1992. p. 9-26.

KOKIS, Sergio. *Errances*. Montreal: XYZ, 1996.

KRISTEVA, Julia. *Étrangers à nous-mêmes*. Paris: Gallimard, 1988.

LAFERRIÈRE, Dany. *Lénigme du retour*. Montreal: Boréal, 2009.

NEPVEU, Pierre. *Dire la complexité du réel: entretien avec Julien-Bernard Chabot*. In: *Chameaux* n. 3. Québec, 2010, p. 15-20. Disponible sur <<http://revuechameaux.wordpress.com/numeros/n%C2%BA-3-automne-2010/>>. Accès le 8 août 2013.

_____. *L'écologie du réel: mort et naissance de la littérature québécoise contemporaine*. Montreal: Boréal, 1988.

OUELLET, Pierre. *L'esprit migrateur: essai sur le non-sens commun*. Montréal: VLB Éditeur, 2005.

_____. « Mobilités culturelles et mouvements de l'histoire ». In: *Interfaces Brasil Canadá* n. 8. Rio Grande: FURG/ABECAN, 2008. p. 27-36.

TREMBLAY, Roseline. *L'écrivain imaginaire: essai sur le roman québécois 1960-1995*. Montreal: HMH, 2004.

LA TOURNÉE DE LOUIS JOUVET EN AMÉRIQUE ET LA RÉNOVATION DE LA SCÈNE BRÉSILIENNE

Stela Maria Sardinha Chagas de MORAES

Professor Doutor/Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Aliança Francesa de Niterói – AFN

stelamoraes@globo.com

Résumé :

La présence de nombreux intellectuels français en Amérique latine pendant la Seconde Guerre Mondiale donne un aperçu de l'indéniable expansion culturelle de la France au-delà de ses frontières.

Empêché de jouer deux de ses auteurs en France – Jules Romains et Jean Giraudoux – Louis Jovet partira lui-aussi pour l'Amérique emmenant avec lui la troupe du théâtre de l'Athénée.

Cette exceptionnelle tournée qui durera quatre longues années de guerre, sera tour à tour exaltée et critiquée.

« Exagérée en France ou par les Français, et masquée au Brésil par les rénovations 'nationales' postérieures », la contribution de Jovet à la rénovation de la scène brésilienne est, de toute évidence, indubitable.

Mots-clés: Louis Jovet – expansion culturelle française – théâtre brésilien

« Mesdames, Messieurs,
Ces confidences que je vous apporte aujourd'hui sur notre tournée en Amérique latine, ce n'est pas la première fois que je les fais. » (JOUVET, 1945, p. 9)

C'est avec ces mots que Louis Jovet ouvre sa « causerie » au Théâtre de l'Athénée, à Paris, le 17 avril 1947.

Quatre années étaient écoulées depuis le départ du célèbre metteur-en-scène avec sa troupe vers l'Amérique latine.

C'est ainsi que, pendant quatre années d'exil, jouant au hasard des pays de l'Amérique latine, nous nous sommes retrouvés, mes camarades et moi, dans les conditions primitives des comédiens d'autrefois, réfléchissant sur nos occupations et cherchant un sens à notre vie. En cherchant un sens à ma vie, j'ai trouvé celui de mon métier. (JOUVET, 1945, p. 11)

Il n'est pas difficile de comprendre ce que dit Jovet : l'odyssée qui a duré quatre années a eu son prologue au mois de janvier 1941, en Suisse, où la troupe de l'Athénée était partie en tournée pour présenter *l'École des femmes*, de Molière.

Il n'est pas inutile de souligner que la guerre avait éclaté en septembre 1939 et que le 14 juin 1940, les Allemands marchaient sur Paris.

En février 1941, on vint me demander de partir avec ma Compagnie en Amérique du Sud, faire la tournée habituelle que font les Compagnies dramatiques françaises à Rio de Janeiro et à Buenos Aires. (JOUVET, 1945, p. 17)

Selon Jovet, le départ a été préparé, à Lyon, dans des circonstances difficiles, tout en continuant de représenter *l'École des femmes* dans la zone non occupée de la France.

Les statistiques concernant les régions traversées et les espaces parcourus sont assez étonnantes :

Nous sommes allés dans quinze pays, trente-trois villes et capitales ; et dans seize de ces villes, nous sommes retournés pour faire une deuxième saison.
Entre la date de notre embarquement à Lisbonne, en mai 1941, et notre retour à Marseille, en février 1945, en quarante-six mois (près de quatre années), nous avons parcouru 67.000 kilomètres (une fois et demie le tour de la terre)[...]. (JOUVET, 1945, p. 18)

Le relevé des équipements et des décors est aussi épatant :

[...] avec 47 décors (dont quatre comportent une importante machinerie permettant des changements à vue), un équipement complet de scène et d'éclairage, 34 paniers pour 395 costumes, 2 paniers de chaussures, 4 paniers de chapeaux, 2 paniers de maquillage, 2 paniers de perruques, 51 grandes caisses à décors [...]. (JOUVET, 1945, p. 18-9)

Au total il y a eu, toujours d'après Jovet, qui en a fait la comptabilité, 1.077 répétitions pour les 376 représentations jouées devant quelque 700.000 spectateurs.

Cet exploit, malgré tous les problèmes - parmi lesquels, les difficultés financières n'étaient pas les moindres - a constitué une vraie réussite.

Les raisons pour lesquelles j'ai quitté Paris, puis la France, ne sont ni religieuses, ni politiques, mais uniquement professionnelles. (JOUVET, 1945, p. 19)

Mais à y regarder de plus près, Denis Rolland, se demandant quelles auraient été les 'vraies' raisons qui auraient poussé Louis Jovet à décider de quitter la France, conclut :

Dans Paris occupée, Jovet constate que sa marge de manoeuvre est réduite. Plus que d'autres, il a du mal à imaginer une normalisation possible de la vie culturelle parisienne, en dépit de la programmation de l'*École des femmes* à l'Athénée, en décembre. (ROLLAND, 2000, p. 139)

Déjà au mois de mars, pendant la période surnommée 'la drôle de guerre', ne croyant pas aux possibilités de reprise du théâtre, Jovet aurait proposé trois projets à l'Association française d'action artistique (AFAA) qui ont néanmoins échoué.

La défaite française coupa court à toute velléité de trouver ailleurs, avec un soutien officiel, un terrain plus favorable au théâtre qu'une France mobilisée et en guerre. Dans cette logique, émerge début septembre, sans arrière pensée politique, l'idée qu'une des solutions pour faire revivre *rapidement* son répertoire, sa troupe, son théâtre, est de les faire vivre provisoirement ailleurs. [...] Alors, il faut reprendre les projets de tournée du printemps, jouer un temps hors de la zone occupée [...]. (ROLLAND, 2000, p. 139)

En effet, Jovet sait quelle réception peut avoir son théâtre, soit en zone libre, soit à l'étranger.

Citant la thèse de Serge Added sur le théâtre en France durant la guerre, Rolland (ROLLAND, 2000, p. 188) démontre que l'autorisation donnée à Louis Jovet et à la troupe de l'Athénée de quitter Paris pour aller jouer en Suisse, puis en zone libre et, finalement, en Amérique Latine, a évolué pas à pas et a constitué un cas inédit sous l'Occupation.

Toujours pendant la conférence proférée en 1947, Jovet, se rapportant à leur exploit, déclarait : « Cette tournée, que l'impossible et l'extraordinaire semblaient organiser tous les jours, nous a appris la spiritualité du théâtre. » (JOUVET, 1945, p. 11).

Mais, commençons par le commencement. Et il faudra commencer par l'arrivée au Brésil, le premier des pays d'Amérique latine à recevoir la troupe de l'Athénée. Après une escale à Recife et une autre à Salvador, le paquebot brésilien Bagé arrive à Rio de Janeiro (JOUVET, 1945, p. 21):

Je me souviens des premières représentations que nous avons données à Rio de Janeiro. Je lisais sur les visages de mes compagnons une angoisse que je n'ai pas oubliée. L'attention, le silence du public étaient si intenses, si inhabituels pour nous, que nous étions tout à coup effrayés. Comment n'aurions-nous pas pris ce recueillement pour une froideur, un douloureux reproche. Eh bien ! ce silence redoutable, nous l'avons compris ensuite, n'était fait que d'une poignante émotion, émotion que donne l'attente à ceux qui se retrouvent, émotion de retrouver l'esprit français, émotion, dans la chaleur des applaudissements, de nous affirmer leur amour et leur fidélité. (JOUVET, 1945, p. 11-2)

D'où la déclaration pleine d'ironie de Denis Rolland :

La troupe de l'Athénée a sans doute cette culture moyenne sur l'Amérique latine que l'on trouve dans une France qui cultive son sentiment de supériorité culturelle : c'est-à-dire pratiquement rien, au-delà de quelques stéréotypes en particulier sur la richesse exubérante des Argentins ou des Brésiliens [...]. (ROLLAND, 2000, p. 331-2)

Il faut, toutefois, reconnaître que le Brésil était alors – il l'est toujours – profondément francophile.

Les origines lointaines de cette admiration remonteraient, paradoxalement, au XVI^e siècle lors des tentatives échouées de colonisation à Rio, avec la France Antarctique, et puis au Maranhão, avec la

France équinoxiale et se sédimentera progressivement.

Cette influence française, librement choisie et vécue, d'abord par une minorité élitiste, moins comme la figure réelle de l'autre que comme l'image idéale de soi, a paradoxalement ouvert à la majorité du pays la possibilité d'affirmer sa brasilianité. (EMALAN, 2000)

Effectivement, dans la seconde moitié de dix-neuvième siècle,

[...] l'élite brésilienne pensait, parlait et écrivait en français. Le commerce de livres était tel que nos ports étaient les premiers du monde en livres importés de France, parmi lesquels figuraient en bonne place des livres d'auteurs brésiliens, comme Machado de Assis, imprimés par le célèbre éditeur Jean-Baptiste-Louis Garnier. (BANDEIRA, 2006, p. 101)

Ce n'est donc pas par hasard que l'Alliance française, fondée en 1883, à Paris, a établi en 1885 sa première représentation internationale à Rio de Janeiro, sous le principe de 'liberté, égalité, fraternité' et avec des idées de progrès et d'émancipation diffusées initialement par la Mission Française. (TERZIAN, in : KECHICHIAN, 2009, p. 133)

Selon Françoise Terzian,

[...] les premières réunions de l'Alliance Française étaient réalisées chez la Marquise de Santos. L'importance de l'institution est perçue non seulement dans l'intérêt à apprendre la langue, mais aussi dans la diffusion d'une culture appréciée par les Brésiliens de l'époque. (TERZIAN, in : KECHICHIAN, 2009, p. 133)

Au début du XXe siècle, à São Paulo, on assiste à la sophistication du commerce et son élite « n'a plus besoin de voyager en Europe pour archeter de l'argenterie Christophle, des porcelaines de Limoges et des cristaux de Baccarat » (TERZIAN in : KECHICHIAN, 2009, p. 138).

L'aristocratie brésilienne vit la période de la Belle Époque qui, au Brésil, durera, selon quelques auteurs, jusqu'à la première moitié des années vingt, et selon d'autres, jusqu'à 1930, au moment où finit la « Vieille République ».

Le Brésil vit en fonction de la mode dictée par Paris. On importe des meubles, des objets de décoration, des vêtements et des livres. Les intellectuels du pays dévorent les oeuvres des écrivains et des poètes français comme Anatole France, Arthur Rimbaud, Charles Baudelaire, Honoré de Balzac, Paul Verlaine et Henri Murger – ce dernier immortalisé par son roman *Scènes de la vie de bohème*. (TERZIAN in : KECHICHIAN, 2009, p. 139)

À Rio de Janeiro, alors Capitale Fédérale, 1900 marque une période de grande influence française, soit dans le domaine des arts ou dans celui des affaires. Dans ce contexte, le maire Pereira Passos essayera de transformer la ville, en s'inspirant des réformes de Haussmann à Paris.

Les cariocas ne chantent pas seulement en portugais. Beaucoup chantonnet en français, grâce aux cours gratuits proposés par l'Alliance Française. (TERZIAN in : KECHICHIAN, 2009, p. 140)

Les grands noms de l'élite culturelle au Brésil, parmi lesquels, Oswald de Andrade et Mário de Andrade, s'inspirant des mouvements avant-gardistes européens très en vogue en France, lancent en 1922 « La Semaine d'Art Moderne ».

Selon Bárbara Heliodora, si le théâtre brésilien des années 1920 était plutôt tourné vers les spectacles d'ordre musical, les années 1930 verront apparaître, à Rio de Janeiro, des comédies dont les dialogues plus élaborés s'adressaient à un public de la classe moyenne, attestant que « la dramaturgie locale progressait positivement, quoique de manière modeste » (HELIODORA, 2013, p. 395-6).

En effet, précisant qu'à la fin des années 1920, « on créait encore des revues en français au Théâtre municipal », Denis Rolland ajoute :

Lorsqu'arrive Jovet, le genre national [brésilien] dominant est sans conteste, la comédie : sur 174 pièces brésiliennes présentées à Rio entre 1930 et 1932, deux seulement s'intitulaient « drames » contre 69 « revues » et 103 « comédies ». (ROLLAND, 2000, p.351)

Par ailleurs, les années précédant l'arrivée de l'Athénée au Brésil verront apparaître des drames historiques qui auront du succès auprès du public. Il s'agit, pourtant, pour la plupart, des pièces publiés par le Ministère de l'Éducation et de la Santé.

Mais en marge de théâtre qui adhère aux canons de l'*Estado novo*, en bénéficie et remplit les salles, des auteurs dramatiques ou des pièces ont pu être qualifiés de « réticents ». [...] Mais leur rayonnement public est souvent très limité, pour des raisons politiques parfois, mais aussi pour des raisons de goût traditionnel du public. Car la distance vis-à-vis du pouvoir s'accompagne dans certains cas d'un mouvement de rénovation du théâtre brésilien. Ce dernier passe, notamment, par un théâtre d'avant garde à thèse. (ROLLAND, 2000, p. 352)

Dans les années 1930 fleuriront, notamment à Rio de Janeiro et à São Paulo, des groupes amateurs qui cherchaient un théâtre de « meilleure qualité » parmi lesquels, toujours d'après Bárbara Heliodora¹, *Os Comediantes*, « [...] formé par des membres de la société carioca particulièrement intégrés à la culture française, mais aussi au meilleur du théâtre d'autres pays. » (HELIODORA, 2013, p. 400)

La troupe, née du désir de voir la scène brésilienne intégrer, quoique de manière assez tardive, le mouvement inauguré par la Semaine d'Art Moderne, avait pour but de modifier le panorama du théâtre qui se faisait à l'époque, marqué par des comédies de moeurs à caractère commercial².

Il s'agissait de personnes cultivées, passionnées pour le théâtre, fascinées par le travail de Jacques Copeau, mais qui n'avaient aucune expérience scénique (HELIODORA, 2013, p. 102). La force unificatrice de ce groupe sera l'artiste plasticien Santa Rosa qui, en tant que scénographe, constituera une figure emblématique du théâtre brésilien.

On a d'ailleurs procédé à de longues discussions jusqu'à ce que le groupe décide du premier répertoire : *Così è (se vi pare)*, de Luigi Pirandello, *Voulez-vous jouer avec moi ?*, de Marcel Achard, *L'école de maris*, de Molière, et *Un caprice*, de Alfred de Musset.

1. HELIODORA, 2013, p. 400 : «Mais significativo ainda, foi a fundação, em 1939, nos primórdios da Segunda Guerra Mundial, do grupo Os Comediantes, formado por membros da sociedade carioca particularmente integrados na cultura francesa, mas também em dia com o que de melhor havia no teatro dos outros países.»

2. http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_teatro/index.cfm?fuseaction=cias_biografia&cd_verbete=641 : A companhia nasce da inquietação de um grupo de intelectuais interessados na entrada, mesmo que tardia, do teatro brasileiro no movimento iniciado pela Semana de Arte Moderna. Amadores, Os Comediantes intentam modificar o panorama do teatro que se faz na época, dominado pelo teatro de revista e pelos atores-empresários, tais como Dulcina de Moraes, Procópio Ferreira e Jaime Costa. São seus fundadores Brutus Pedreira, Tomás Santa Rosa e Luíza Barreto Leite. Segundo o crítico Gustavo Dória, o percurso do grupo está bastante ligado ao da Associação de Artistas Brasileiros, fundada no início dos anos 1930 e freqüentada por modernistas como Di Cavalcanti, Candido Portinari, Tomás Santa Rosa e Lasar Segall. O espetáculo de estréia é *A Verdade de Cada Um*, de Luigi Pirandello, com direção de Adacto Filho, 1940. Ainda nesse ano, com o mesmo diretor, segue-se *Uma Mulher e Três Palhaços*, de Marcel Achard.

De toute évidence, au départ, la question d'une « dramaturgie brésilienne » ne se posait pas pour Os Comediantes, ce qui confirme l'idée qu'il n'existait pas de dramaturgie brésilienne qui vaille d'être montée par un groupe dévoué au bon théâtre³. (HELIODORA, 2013, p. 103)

Il faut encore faire remarquer que de 1937 à 1945, la dictature brésilienne a essayé de faire taire le théâtre, mais l'idéologie populiste, à travers le « teatro de revista » se maintient très active. Les premières compagnies stables du pays surgissent et de grands acteurs y débiteront : Procópio Ferreira, Jaime Costa, Dulcina de Moraes, Odilon Azevedo, Eva Tudor, parmi d'autres.

D'après Bárbara Heliodora (HELIODORA, 2013, p. 103), en 1941, *Os Comediantes* rencontrent deux personnes qui joueront un rôle fondamental dans leur carrière, toutes les deux en fonction de la Seconde Guerre Mondiale : deux acteurs doublés de metteurs-en-scène : Louis Jovet et Zbigniew Ziembinski.

Gilda de Mello e Souza, jeune étudiante en Philosophie qui débutait dans la carrière d'écrivain dans la revue *Clima* parue de justesse, observe :

[...] le début de la guerre, paradoxalement, a été, à São Paulo, une période de grande ébullition culturelle. Les compagnies de théâtre et ballet qui étaient parties de l'Europe pour faire les tournées habituelles en Amérique du Sud ont été obligées de circuler, indéfiniment, par les grandes capitales, Rio de Janeiro, São Paulo, Montévidéo, Buenos Aires. Le théâtre de l'Athénée a fait de longues saisons au Brésil, ce qui nous a permis de connaître à domicile quelques uns des plus beaux spectacles théâtraux de l'époque. [...] D'ailleurs, il n'y avait pas que Giraudoux, on jouait aussi le répertoire classique – celui qui est privilège de la Comédie Française – et d'autres oeuvres modernes, comme *Knock*, de Jules Romains, l'une des plus brillantes interprétations de Jovet. (SOUZA in :PONTES, 2009, p. 115)

D'après Heloísa Pontes (PONTES, 2000, p. 115), l'impacte de la présence de Jovet sur le public *paulista* sera accompagné de près par Gilda et des amis de la revue *Clima*, parmi lesquels, Décio de Almeida Prado qui deviendra l'un des plus importants critiques de théâtre au Brésil.

Il venait justement de commencer sa carrière de critique dans la revue *Clima* avec un article dont le but était de dire aux lecteurs que la grande contribution de Jovet consistait à « sauver le moderne théâtre français du boulevard et de l'esprit boulevardier ». (PONTES, 2000, p. 115)

Effectivement, la trajectoire du célèbre metteur-en-scène était assez étonnante. Né le 24 décembre 1887 à Crozon, Louis Jovet avait suivi des études de pharmacie à la faculté de Paris, mais sa grande passion était le théâtre. En 1913, il est engagé avec son ami Charles Dullin par Jacques Copeau, alors directeur du Théâtre du Vieux-Colombier.

Copeau sera le grand innovateur en ce qui concerne non seulement la formation des acteurs mais aussi la conception de l'éclairage et de l'espace scénique. Selon sa conception, les efforts de la mise en scène devaient se concentrer sur le jeu de l'acteur et l'harmonie de l'exécution.

Jovet deviendra régisseur, décorateur, accessoiriste, ouvrier menuisier ou électricien, assistant et enfin comédien – malgré son bégaiement masqué par une diction syncopée qui deviendra l'une de ses caractéristiques marquantes.

3. ____, p. 103 : “Fica óbvio que, de início, Os Comediantes não pensavam em termos de uma ‘dramaturgia brasileira’, confirmando a idéia de que não existia uma dramaturgia brasileira que valesse a pena ser montada por um grupo dedicado ao bom teatro.”

En 1922, Jovet rompant avec Copeau est recruté par Jacques Hébertot. Il participe à la scénographie du Studio des Champs-Élysées et sera chargé des mises en scène, en alternance avec Georges Pitoëff. En décembre 1923, Jovet obtient son premier grand succès avec *Knock ou le Triomphe de la médecine* de Jules Romains, qu'il jouera 1500 fois au long de vingt-cinq années.

Pièce clé, pièce phoenix, pièce saint-bernard, pièce providence, protectrice et tutélaire, pendant vingt-cinq ans j'ai repris *Knock* quatorze fois. Je l'ai joué en moyenne cinquante fois par saison, sans compter les tournées. Pendant la seule année 1925, *Knock*, par quatre fois, est monté à l'assaut et m'a permis de surmonter l'adversité et les défaites d'une saison particulièrement désastreuse. (JOUVET, 1953, p. 99)

Fin 1924, Jacques Hébertot s'éloigne de la Comédie des Champs-Élysées et Louis Jovet devient directeur de la maison. Il y demeurera jusqu'en 1934 quand il deviendra le directeur du Théâtre de l'Athénée.

La rencontre de Jean Giraudoux en 1928, dont il créera plusieurs pièces, marquera de manière indéniable sa carrière. C'est au théâtre de l'Athénée qu'il représentera *La guerre de Troie n'aura pas lieu* (1935) et, plus tard, *Ondine* (1939).

Georges Pitoëff, Gaston Baty, Louis Jovet et Charles Dullin fondent le 6 juillet 1927 une association d'entraide, le « Cartel des Quatre », qui durera jusqu'en 1940.

D'après Jean Hort,

[...] [l]a véritable révolution dans l'art dramatique fut surtout l'œuvre des théâtres dits du Cartel dont les animateurs, après les tentatives inoubliables de Jacques Copeau, marquèrent de leur forte personnalité une quantité de spectacles qui devaient finalement bouleverser les conventions existantes. (HORT, 1944, p. 45)

On lui propose la direction de la Comédie-Française, qu'il refuse car il est trop occupé par celle de son propre théâtre. À l'Athénée, il triomphe avec des œuvres de Molière, celles écrites par son ami Jean Giraudoux, et diverses autres issues du répertoire classique.

Jovet, qui n'était pas forcément beau, fascinait le public grâce surtout à sa manière de jouer : « le sentiment, la phrase et la respiration » (PONTES, 2000, p. 113) constituent les trois mots-clés qui synthétisent, d'après lui, la performance de l'acteur.

En effet, depuis le temps du Vieux-Colombier, Jovet s'était engagé dans la lutte pour la libération du théâtre français des vieilles traditions, surtout contre celles retrouvées d'habitude dans les présentations du théâtre de *boulevard* et des « spectacles spectaculaires », car il avait une conviction:

Un texte est d'abord une respiration. L'art du comédien est de vouloir s'égaliser au poète par un simulacre respiratoire qui, par instants, s'identifie au souffle créateur. (JOUVET, 1945, p. 54)

La guerre devient réalité et, malgré l'optimisme des Français, la France est soumise à la domination allemande :

D'après Denis Rolland,

[...][à] l'automne 1940, selon plusieurs sources proches de Jovet, « les nazis, qui faisaient dans ces premiers jours d'Occupation tout ce qu'ils pouvaient pour s'attirer les sympathies du peuple

français et pour le charmer, proposèrent à Jovet de le nommer directeur de la Comédie française ». (ROLLAND, 2000, p. 114)

C'était en effet la troisième fois, au long de sa carrière, qu'on lui proposait la direction de la Comédie française et son troisième refus (ROLLAND, 2000, p. 116). On dira plus tard, quand la guerre sera finie, que les Allemands avaient eu « l'audace de lui offrir » - « sur un plateau d'or » - la Maison de Molière (ROLLAND, 2000, p. 115). Proposition que le grand acteur et metteur-en-scène aurait refusé « avec hauteur ». (ROLLAND, 2000, p. 114)

Ces propos auraient pour but de mettre en valeur le refus de Jovet de façon à justifier, plus tard son « prétendu exil résistant ». (ROLLAND, 2000, p. 115)

Quoiqu'il en soit de l'origine, de la nature et de la date réelles de cette proposition, le responsable de l'Athénée aurait refusé de prendre la direction d'une « maison » qu'il estime ingouvernable. (ROLLAND, 2000, p. 115)

Il fallait encore tenir en compte la question de la censure :

Ayant enfin de sérieuses difficultés à définir pour l'Athénée un répertoire acceptable par les autorités, il imagine bien que les contraintes à la Comédie française seraient sans commune mesure. (ROLLAND, 2000, p. 116)

Dans son livre *Prestiges et perspectives du théâtre français*, Louis Jovet affirme :

J'ai quitté Paris pour aller en Suisse, parce qu'on m'interdisait de jouer mes auteurs : Jules Romains et Jean Giraudoux. On les trouvait anticulturels, on m'offrait de les échanger contre Schiller et contre Goethe. Ce n'était plus mon métier, il y aurait eu équivoque. (JOUVET, 1945, p. 10)

Toujours d'après Rolland, les problèmes concernant la censure aux œuvres de Romains et de Giraudoux se poseraient d'ailleurs différemment. Jules Romains, au départ, n'est interdit qu'en zone occupée. Quant à Giraudoux, il n'était pas en disgrâce et on n'a jamais refusé à Jovet de le jouer « en France non occupée, en Suisse ou en Amérique Latine ». (ROLLAND, 2000, p. 130)

Jovet ne souhaite perdre ni temps ni énergie à une œuvre qu'il juge vraisemblablement hasardeuse dans ses résultats alors que la troupe de l'Athénée se reconstitue peu à peu. (ROLLAND, 2000, p. 116)

Du point de vue de Riding,

[...] la Propagande Staffel avait pour but de surveiller et de contrôler les activités culturelles françaises. [...] La Propagande Staffel se sentait beaucoup moins à l'aise par rapport aux élites culturelles françaises, particulièrement en ce qui concerne le degré de tolérance de la censure aux spectacles de théâtre et à la création artistique en général. (RIDING, 2012, p. 70-1)

D'où les multiples contradictions face à la censure des œuvres :

En vérité, en plus d'une occasion, les officiers allemands ont approuvé des livres, des films et des spectacles de théâtre que le gouvernement de Vichy prétendait interdire sous prétexte de morale. (RIDING, 2012, p. 71)

Dans *Prestiges et perspectives du théâtre français*, Jovet affirme :

On ne fait du théâtre que par plaisir, et en liberté.
Avoir une profession et la pratiquer dans l'exigence de tous ses principes, m'est apparu à ce moment, et me paraît aujourd'hui plus que jamais, le meilleur moyen et la façon plus sûre, pour un homme de théâtre, de faire de la politique et d'avoir une religion. (JOUVET, 1945, p. 10-11)

Contradictions à part, Louis Jovet et sa troupe sont partis.

Nous sommes allés en Amérique du sud, parce qu'on nous avait écrit :
« Si votre Compagnie ne part pas, il n'y aura pas, là-bas, de saison française cette année. » (JOUVET, 1945, p. 11)

En effet, le célèbre acteur et metteur-en-scène était attendu par tout un groupe de jeunes, des universitaires pour la plupart, qui bientôt contribueraient à la transformation du théâtre brésilien.

Il faut faire remarquer aussi qu'ils avaient de quoi se réjouir : à l'époque, la capitale fédérale étant Rio de Janeiro, il n'était pas sûr que les grandes Compagnies se rendent à São Paulo. Alors, pour la première fois, le public *paulista* pourrait voir « un ensemble de pièces étrangères jouées comme elles avaient été créées, avec les mêmes décors, les mêmes éclairages de l'original. » (PONTES, 2000, p. 114)

La saison de Jovet au Brésil a servi, avant tout, à démontrer l'importance du travail du metteur-en-scène en ce qui concerne « l'unité, la cohésion interne et la dynamique de la réalisation scénique. » Sans cela, le spectacle n'arrive pas à constituer une totalité : « on aura l'impression d'assister à une superposition de décors et personnages, objets et discours, lumières et gestes ». (PONTES, 2000, p. 118)

Effectivement, c'était une vraie leçon d'ordre pratique : à travers Jovet, on comprenait le rôle fondamental du metteur-en-scène qui, à partir d'une vue d'ensemble, pourrait garantir la cohésion interne de la réalisation scénique. Cette notion qui était à la base du théâtre européen depuis la fin du XIXe siècle n'arrivait au Brésil que 50 ans plus tard.

Jovet a sans aucun doute aussi aidé à inverser l'hierarchie des valeurs qui soutenait notre panorama théâtral. D'après Cacilda Becker (BECKER in : PONTES, 2000, p. 128), chaque acteur étudiait et interprétait à sa manière son rôle et, à la rigueur, on ne connaissait pas le texte des autres acteurs. Ce n'était qu'après, sur scène, que les rapports entre les personnages se dévoilaient.

Un autre aspect très important, comme signalé tout à l'heure, c'est la respiration : « le texte est avant tout respiration » (PONTES, 2000, p. 119). L'art de l'acteur correspond, surtout, à l'art de la respiration. « À travers la 'dévoration respiratoire' du texte, l'acteur, ayant le public comme témoin, joue et adapte le corps et la pensée de l'auteur ». (PONTES, 2000, p. 119).

Selon lui, le sentiment de l'acteur vient de la rencontre avec la phrase de l'auteur et la respiration constitue le moyen par excellence pour atteindre ce but.

Très généreux envers les acteurs amateurs, Jovet les recevait dans son appartement à Rio pendant les sept mois qu'il a passés à Rio. Le groupe amateur *Os Comediantes* et le critique de théâtre Décio de Almeida Prado subiront directement les influences de Jovet :

On n'aurait jamais pu imaginer que le spectacle théâtral puisse atteindre un tel degré d'élaboration artistique. On n'avait jamais vu une conjonction aussi parfaite entre texte, interprétation et montage. Et puis, le caractère « nouveau » rêvé par *Os Comediantes* était parfaitement justifié par la présence de l'illustre metteur-en-scène français, dont on parlait dans les milieux artistiques et intellectuels. [...] Jovet nous a beaucoup aidé. Il nous

a montré une nouvelle manière de présenter le spectacle théâtral, il a fait ressortir l'importance du théâtre et a démontré, encore, les possibilités de l'artiste brésilien ; lors de son deuxième séjour chez nous, il appelle des peintres et des dessinateurs brésiliens pour l'aider, nous dévoilant ce que nous ignorions. (DÓRIA in : PONTES, 2000, p. 126)

Rolland, sans nier les influences du metteur-en-scène français, semble un peu plus réticent que Pontes en ce qui concerne les influences de Jovet sur la scène nationale :

D'une certaine manière, Jovet aurait alors fait ses premiers pas dans l'histoire du théâtre brésilien, apportant une contribution aux contours incertains mais déterminante à la rénovation de l'art de la scène ; une influence toutefois largement exagérée en France ou par les Français et masquée, au Brésil, par les rénovations « nationales » postérieures. (ROLLAND, 2000 p. 367)

Se rapportant à la nécessité de création d'un théâtre national soulevé par la presse lors de l'arrivée de Jovet au Brésil, Rolland reproduit dans son livre *Louis Jovet et le théâtre de L'Athénée* un article paru dans le journal *Correio da Manhã* du 15 août 1941 :

Au Brésil, [...] tout est oeuvre d'intuition et d'improvisation. [...] Les grands comédiens n'ont jamais fréquenté un cours de théâtre. Les écoles de ce type qui fonctionnent dans deux ou trois capitales ne sont, à ce que l'on sache, que de simples écoles de déclamation. Partout, le théâtre même est ce qui s'enseigne le moins. (ROLLAND, 2000, p. 369)

Le même article souligne :

La presse de Rio verrait d'un bon oeil qu'un grand acteur étranger – Jovet par exemple – soit employé pour fonder et diriger, dans la capitale fédérale, une 'école-théâtre' de laquelle pourraient un jour sortir les éléments qui doivent se substituer, en vertu de l'éternel renouvellement des hommes et des choses, aux noms qui actuellement captent les sympathies populaires. (ROLLAND, 2000, p. 369)

Il est important de faire remarquer que Georges Raeders, directeur du lycée français à São Paulo et professeur de théâtre à l'université de São Paulo, dont le travail, très apprécié par la presse était connu du ministre de l'Éducation et du Service National du théâtre, publiera plusieurs articles dans la presse *paulista* mettant en évidence Jovet et sa troupe, renforçant la portée du passage de Jovet par le pays.

Gustavo Dória, l'un des créateurs du groupe *Os Comediantes*, cite l'un des plus importants enseignements de Jovet :

[...] toute initiative qui aurait pour but de fixer au Brésil un théâtre de qualité, un théâtre qui puisse vraiment toucher le public, devrait privilégier la littérature nationale. [...] Le point de départ était l'auteur brésilien. (DÓRIA in : PONTES, 2000, p. 15-6)

Selon Heloísa Pontes, le conseil de Jovet deviendra presque une obsession pour le groupe qui aura la grande chance d'être dirigé, trois ans plus tard, par Zbigniew Ziembinski. Acteur et metteur-en-scène d'origine polonaise, Ziembinski sera le responsable de la mise-en-scène de *Vestido de noiva* que *Os Comediantes* joueront en 1944.

De cette rencontre entre un conseil donné, un point de vue partagé, un groupe de théâtre amateur décidé à rénover la scène théâtrale, un auteur encore inconnu (Nelson Rodrigues) et un scénographe

talentueux (Santa Rosa) découlera le moderne théâtre brésilien [...]. (PONTES, 2000, p. 127)

Rentré à Paris le 18 février 1945, après quatre années de tournée en Amérique Latine, Louis Jovet est reçu par le générale De Gaulle.

Le chef du Gouvernement provisoire le félicite alors pour « la remarquable et inégale ambassade itinérante qu'avec sa troupe il fut pour la France et l'image qu'il en donna ». (ROLLAND, 2000, p. 12)

Dans son ouvrage *Louis Jovet et le théâtre de l'Athénée*, Denis Rolland démontre que, paradoxalement, la tournée de Jovet en Amérique a constitué « la principale action de propagande culturelle extérieure du gouvernement de Vichy » (ROLLAND, 2000, p. 19).

L'histoire du départ de Louis Jovet et des acteurs de sa troupe vers l'Amérique Latine est sans doute assez complexe et ambiguë.

L'importance de la tournée de l'Athénée pour la formation et la consolidation du moderne théâtre brésilien est sans aucun doute incontestable.

Bibliographie

ALVES DE FREITAS NETO, J. et TASINAFO, C. R., *História Geral do Brasil*, São Paulo, Harbra, 2007.

BANDEIRA, J., *O Brasil na rota da navegação francesa - Le Brésil sur la route de navigation française*, Rio de Janeiro, Reler Editora, 2006.

BUENO, E., *Brasil: uma história*, São Paulo, Ática, 2003.

EMALAN, S., « Les 500 ans du Brésil. France et Brésil entretiennent des relations particulières faites de fascination et d'influences réciproques. La tentation française » in, *Libération tribunes*, le 19 avril 2000 : http://www.liberation.fr/tribune/2000/04/19/les-500-ans-du-bresil-france-et-bresil-entretiennent-des-relations-particulieres-faites-de-fascinati_322150 (consulté le 20 janvier 2014).

Enciclopédia Itaú Cultural Teatro, “Os Comediantes” http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_teatro/index.cfm?fuseaction=cias_biografia&cd_verbete=641 .

FACULDADES INTEGRADAS ESTÁCIO DE SÁ (pesquisa), *A vida de Fernanda Montenegro: depoimento*, Rio de Janeiro, Editora Rio Cultura, [s.d.].

FERNANDES, N. et VARGAS, M.T. (org.), *Uma atriz: Cacilda Becker*, São Paulo, Perspectiva, 1984.

HELIODORA, B., *A história do teatro no Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, Novas Direções, 2013.

_____, *Caminhos do teatro ocidental*, São Paulo, Perspectiva, 2013.

HORT, J. *Le théâtre du Cartel et leurs animateurs : Pitoeff, Baty, Jovet, Dullin*, Genève, Éditions d'Art Albert Skira, 1944.

JOUVET, L., *Prestiges et perspectives du théâtre français*, Paris, Gallimard, 1945.

___, *Témoignages sur le théâtre*, Paris, Flammarion, 1952.

KECHICHIAN, M. (coord.), *A presença francesa no Brasil: de Villegaignon ao século XXI- La présence française au Brésil: de Villegaignon au 21e siècle*, São Paulo, Editora Conteúdo, 2009.

LAUFER, R. et alii, *Littérature et langages: les genres et les thèmes*, Paris, Fernand Nathan Editeur, 1945.

PONTES, H. *Louis Jouvet e o nascimento da crítica e do teatro modernos no Brasil*, 27-06-2008, www.novosestudos.com.br/v1/files/.../92/20080627_louis_jouvet2.pdf (consultado em 13/01/2014).

___, *Louis Jouvet e Henriette Morineau: o impacto de suas presenças na cena teatral brasileira*. Colóquio Internacional França-Brasil. UNICAMP, 2009, <http://www.fe.unicamp.br/focus/textos/PONTES-Coloquio2009.pdf> (consultado em 21 de janeiro de 2014).

RIDING, Alan, *Paris, a festa continuou. A vida cultural durante a ocupação nazista, 1940-4*, São Paulo, Companhia das Letras, 2012.

ROLLAND, D., *Louis Jouvet et le théâtre de l'Athénée*, France, L'Harmattan, 2000.

UNE ANALYSE DE « Ô TOURMENTS... », POÈME D'OUVERTURE DES ÎLES DE LA NUIT D'ALAIN GRANDBOIS

Rebeca SCHUMACHER

doctorante en littératures française et francophones à l'UFRGS, rebischu@gmail.com;

Robert PONGE

Professeur titulaire à l'UFRGS | r.ponge@ufrgs.br

Résumé :

Élaboré à partir du mémoire de master en littératures francophones de Rebeca Schumacher, préparé sous la direction de Robert Ponge et soutenu à l'UFRGS en 2011, ce travail analyse « Ô Tourments », poème d'ouverture des Îles de la nuit d'Alain Grandbois. Tout d'abord, nous présentons brièvement le recueil et son poète. Ensuite, nous nous penchons sur le poème et l'analysons en proposant une division en trois parties que nous intitulons : « Qu'est-ce que les 'tourments' », « Pourquoi ? » et « La traversée de la mer ». « Ô Tourments » réclame un degré supérieur d'attention pour le lecteur qui décide de s'y aventurer. Texte difficile, sa force repose sur la démarche interrogative d'un Je qui exprime ses préoccupations en instaurant l'atmosphère lourde et angoissante du recueil entier.

Mots-clés: Poésie canadienne-française, GRANDBOIS Alain, Les Îles de la nuit

ALAIN GRANDBOIS ET *LES ÎLES DE LA NUIT*

Alain Grandbois est considéré comme l'un des écrivains les plus importants du Québec. À côté d'autres poètes qui sont ses contemporains, il contribue à inaugurer la modernité dans la poésie canadienne-française avec *Les Îles de la nuit*, son deuxième recueil de poèmes. Publié au Québec en 1944, ce livre présente des images authentiques et neuves pour l'époque. Il nous semble que le motif central en est la quête, menée par le moi poétique, d'une conciliation entre son rêve de vivre dans un monde absolu, libre des contraintes du temps, et la dure réalité de la condition humaine.

Dans le mémoire de master où nous étudions *Les Îles de la nuit*, nous avons partagé les vingt-huit poèmes du recueil en trois groupes (« La nuit », « Les îles » et « La mort ») selon la position qu'ils occupent et leur sujet¹. « Ô tourments... », pièce sur laquelle nous nous penchons dans ce travail, appartient au premier groupe, celui que nous intitulons « La nuit ». Nous y rassemblons également le quatrième, le sixième et le huitième poème pour deux motifs : le premier, simple et pratique, concerne la position qu'ils occupent dans ce recueil, son début ; le deuxième réside dans le fait que chacun de ces poèmes semble se concentrer sur les angoisses du moi poétique, celles qui le poussent, peut-être, à écrire. Ces malaises sont fréquemment représentés dans les poèmes par le noir, le sombre, la nuit.

GENÈSE ET ORGANISATION DE « Ô TOURMENTS... »

Avant de passer à l'analyse du poème, il est important d'informer qu'Alain Grandbois a publié son premier livre de poésie, *Poèmes*, à Hankéou en Chine, en 1934. Ce recueil ne comptait que sept poèmes. Pour *Les Îles de la nuit* (1944), Grandbois en a repris les sept pièces et les a distribuées dans un nouvel ordre. C'est ainsi que « Ô tourments... », qui était le dernier poème de son premier recueil, devient le premier dans *Les Îles de la nuit*. Outre cette modification, dans le livre de Hankéou toutes les strophes, sauf la première, se terminent par un point, différemment des *Îles de la nuit* où la ponctuation a été éliminée.

Composé de sept strophes et de quarante-trois vers libres, « Ô tourments... » n'a pas de rimes². Dans cinq vers, l'espace entre certains groupes de mots est augmenté de façon à créer un ou deux intervalles libres plus amples, un ou deux blancs plus prononcés. Ces blancs sont présents dans les vers 7, 15, 21, 27, 34, c'est-à-dire dans le premier vers de la strophe à laquelle il appartient, soit dans toutes les strophes, sauf dans la première et dans la dernière, comme si, à chaque fois qu'un bloc de vers commence, le moi poétique veut marquer la nécessité d'une pause ou deux ou, à tout le moins, d'une altération dans le rythme visant à mettre en relief certains groupes de mots et/ou à ralentir la lecture du tout début de la strophe en y utilisant un ou deux éléments de discontinu, voire de saccade, pour après, de nouveau, reprendre les anaphores et les répétitions qui sont fréquentes dans le poème.

Nous vous invitons donc à amorcer la découverte de la nuit de ce recueil à partir de l'analyse de « Ô tourments... ». Ce poème peut être divisé en trois parties. La première comprend les strophes un et deux et nous la nommons « Qu'est-ce que les 'tourments' ? ». La deuxième, les quatre strophes suivantes, nous l'appelons « Pourquoi ? ». La troisième partie compte seulement une strophe, la dernière, et nous l'intitulons « La traversée de la mer ». Commençons par la première partie.

1. À ce sujet, voir la division que nous faisons dans SCHUMACHER, 2011, p. 36.

2. L'édition que nous utilisons ici est celle qui figure dans les références bibliographiques à la fin de ce travail. Nous donnons le numéro du (des) vers cité(s) directement dans notre texte, immédiatement après la citation.

QU'EST-CE QUE LES « TOURMENTS » ?

L'interjection « Ô » (v.1) ouvre la première partie du poème en présentant un monde où les « tourments » sont « plus forts de n'être qu'une seule apparence » (v.1). Le *Je* inaugure sa parole en soulignant le pouvoir de ce qui s'avère, d'une manière forte et effective, n'être pas seulement un soupçon ou un vestige. Ces tourments possèdent un caractère fuyant et se révèlent tout-puissants face à l'incapacité du *Je* de les circonscrire.

Cette apparence est l'« Angoisse des fuyantes créations » (v.2) et la « Prière du désert humilié » (v.3). Ces tourments seraient-ils les responsables d'une tentative désespérée du moi poétique de donner consistance à leur manque de forme, comme un moyen de combattre l'angoisse par la maîtrise du langage ? Et la « prière » est-elle aussi une demande insistante de les faire disparaître par la force d'une supplication ?

Une chose cependant est claire: ces tourments sont extrêmement résistants et, de surcroît, ils sont infinis. Ils possèdent «l'éternelle dureté des rocs » (v.5). « En vain » (v.4 et 6), « les tempêtes » (v.2) et « les adorables épées du silence » (v.6) ont essayé de les vaincre, de les détruire. Ils ont des « feux noirs » (v.6). Ces « feux », il faut les lire comme quelque chose de négatif qui brûle et consomme le moi poétique. De plus, ils sont « noirs », couleur qui représente, dans sa connotation négative, leur assombrissement, comme s'ils étaient, ces feux, un constant et mauvais pressentiment.

Dans la deuxième strophe, l'apostrophe, qui a été utilisée dans le vers cinq (« Vous possédez l'éternelle dureté des rocs »), réapparaît. Ces tourments subissent une personnification: ils ont des « bras » (v.9), des « yeux » (v.12) et des « doigts » (v.13). En plus, ils ne sont pas nouveaux, mais les mêmes qu'« hier » (v.9). Ils sont au cœur d'un « nous » qui parle et qui révèle le *Je* comme le porte-parole d'une humanité plongée dans « une solitude d'acier » (v.14), qui s'isole avec ses « poitrines aveugles » (v.13), incapable de sortir de soi-même. Cette situation de solitude et d'enfermement va réapparaître souvent dans le recueil comme une sorte de critique constante faite envers l'humanité. Les hommes sont, par ailleurs, victimes de « désirs d'étoile » (v.8), d'une soif d'absolu. Ils rêvent d'une existence différente qui excède leur réalité.

POURQUOI ?

Le début de la deuxième partie est marqué par un important changement de destinataire : le *Je* se sépare du « nous » et assume son individualité pour parler à un « vous » qui ne semble pas être ces tourments personnifiés. C'est aussi la lecture de Richard Gingras :

L'orientation du poème ne tardera pas à se confirmer, puisque la troisième strophe, scène d'un important déplacement de perspective, vient brouiller les pistes en s'ouvrant sur un changement de destinataire : inversant son point de vue, le *Je* relègue les tourments personnifiés au second plan, s'adresse directement, à travers et par-delà eux, aux êtres tourmentés, ses frères de sort. (GINGRAS, 1999, p.23)

Par cette inversion de point de vue, le moi poétique réclame le silence de ces hommes angoissés (« je sais je sais ne le répétez pas », v.15), car il connaît leurs désillusions qui lui sont bien familières. Il souhaite ne plus entendre qu'ils ont perdu « ce dur front de clarté » (v.16) et « ces frais cheveux du matin » (v.17). Les mots « clarté », « frais » et « matin » dialoguent en renvoyant à une lumière et à une fraîcheur disparues.

Un instant d'espoir a été senti par ce « vous ». Ils ont cru en la possibilité de changer leur destin, d'arrêter le temps : « vous avez cru l'heure immobile et la détresse éteinte / vous avez pensé qu'une route neuve vous attendait » (v.19-20). Si l'espace provoque chez l'homme un sentiment de petitesse et d'insignifiance, le temps aussi le réduit à une existence qu'il lui est impossible de contrôler. L'idée de pouvoir le dompter est une posture naïve, car personne n'échappera à sa propre finitude.

L'interjection « Ô » ressurgit pour renforcer la lamentation du *Je* qui envisage ce « vous » comme un miroir de soi. Le mot « pourquoi » est introduit et repris en anaphore (figure d'insistance largement répandue dans *Les Îles de la nuit*) aux trois vers suivants et lance des questions d'une manière obsédante :

Pourquoi creuser cette fosse mortelle
 Pourquoi pleurer sous les épaules des astres
 Pourquoi crier votre nuit déchainée
 Pourquoi vos mains de faible assassin (v.21-24)

La vie, comparée à une fosse, à un lieu sombre, à un abîme, ne vaut pas ces actions désespérées. Le *Je* condamne cette posture d'excès du « vous », de « pleurer » leurs souffrances, de « crier » leurs nuits violentes et d'avoir le comportement d'un « faible assassin ». Cette critique vient du fait que le moi poétique connaît le destin de tous et déclare d'un ton ironique : « Bientôt l'ombre nous rejoindra sous ses paupières faciles / Et nous serons comme des tombes sous la grâce des jardins » (v.25-26). Jacques Blais, important critique de la poésie canadienne-française, voit dans ces vers un humour désespéré, résultant du manque complet de perspectives d'un soulagement de la douleur du *Je* :

Dans ce poème, vide de toute référence à l'au-delà ou à quelque refuge que ce soit, un homme dénonce l'imposture de toute quête, transmet, sans faux-fuyant, la révélation qu'il a eue de sa 'solitude d'acier', condition qu'il déclare commune à tous. Sous l'emprise de la douleur, il cherche à rester stoïque – il y parvient sans doute. Seul l'usage de l'ironie révèle à quel point il est désespéré. (BLAIS, 1974, p.120)

Reprise en anaphore quatre fois consécutives, l'expression « je sais » réapparaît dans la cinquième strophe. Le *Je* se déclare vieux connaisseur du parcours du « vous », qui y est nommé « aventure » (v.27). Plusieurs choses se montrent, au fond, fausses : les « larmes » sont « de songe » (v.29), le « marbre », matériel noble, est fait d'« argile » tout comme le « bronze » est constitué de « poussière » (v.30) ; les « sourires » sont « de miroirs » (v.31) et le « frisson » est « inaccessible » (v.33). Le monde décrit semble inamical, dépourvu de la possibilité d'y trouver de vrais sentiments.

Le vers trente-six fait référence à des « genoux usés que ronge la ténèbre ». Cette image renvoie à l'action de prier présente dans trois moments de ce poème : d'abord dans le terme « prière » lui-même, employé dans le troisième vers ; ensuite, dans le bloc de questions qui sont posées dans la quatrième strophe ; et, plus tard, dans la sixième strophe, les anaphores donnant le ton insistant d'une supplication, comme celui d'une prière. Le *Je* demande alors pourquoi prier, puisque la « ténèbre » ne va pas disparaître et la conséquence ne va être que des « genoux usés », blessés par cette action.

Si le monde et la communauté des hommes se présentent de telle façon, alors de nouveaux questionnements sont posés dans la sixième strophe (l'anaphore « Pourquoi » est employée du v.34 au v.37). Dans un premier moment, ce sont des obstacles qui en sont le sujet. Le *Je* questionne la posture de fermeture du « vous » concernant son prochain, le « mur de pierre » (v.34) et le « bloc scellé » offrant des images parfaites. Ensuite, le questionnement porte sur un « baiser de lèvres rouges » (v.36) auquel le « poison » (v. 37) est lié. La recherche d'une satisfaction est, aux yeux du moi poétique, vaine.

La fin du paragraphe six apporte une révélation cruciale : pour le *Je*, « les minutes du temps me marquent plus que vos trahisons » (v.38). Le fait de ne pas trouver dans la société de sentiment de solidarité en raison des « trahisons » qu'ils entreprennent les uns contre les autres, est moins dur et fort que le temps. C'est lui le tourment premier du moi poétique.

LA TRAVERSÉE DE LA MER

La « mer » (v.42) apparaît à la fin du poème comme une métaphore de la vie. Le chemin de l'humanité est comparé à celui des « navires » (v.39) qui traversent les océans en laissant un « sillage de craie » (v.39). La mer fait écho au motif du désert de la première partie, les deux espaces servant de métaphores de la vie des hommes.

À ce « navire », deux questions sont lancées : « Pourquoi creuser ces houles comme une tranchée de sang » (v.41)? « Pourquoi ces hommes penchés sur la mer comme aux fontaines de soif » (v.42)? Si, au début du poème, le sujet central portait sur une sorte de lamentation de la présence des tourments, il semble que maintenant, après la constatation de leur existence, ces tourments sont en vérité improductifs et vains. Le *Je* décide de se tourner vers les hommes pour condamner leurs actions qui lui semblent exagérées, comme la détresse ou la recherche d'un plaisir qui puisse tuer leur soif.

La raison en est donnée au dernier vers du poème : « [...] les morts de la veille refusent de ressusciter » (v.43). La mort est le destin commun à tous. Mais pire encore qu'elle est le temps, déjà annoncé à la fin de la deuxième partie. C'est lui et ses « minutes » (v.38) qui rendent nulle la quête de tous les hommes. C'est lui qui empêche les défunts de « ressusciter » (v.43), qui ferme le passé sur lui-même et, enfin, la vie dans la mort. Pourquoi alors tous ces tourments pendant le chemin de la vie si celle-ci se terminera?

EN RÉSUMÉ

«Ô tourments » ouvre le recueil sur le ton d'une litanie où les répétitions sont fréquentes et sonnent comme une prière surgissant d'un monde plein d'afflictions qui est celui des hommes. Le changement de position de ce poème par rapport au recueil de Hankéou révèle l'importance donnée à cette pièce comme étant celle qui se présente comme un prologue à la vaste quête du *Je*. Blais commente que, « avec les nuances qui s'imposent, on peut dire que le poème initial des *Îles de la nuit* condense le message du recueil entier » (BLAIS, 1974, p. 120.).

Dans un premier moment, une définition des tourments est donnée : ils sont forts et invincibles. Ensuite, le *Je* assume la parole pour parler à un « vous » qui est son pareil. Sa parole intercale deux mouvements : l'un où il demande aux autres de ne plus lui parler, car leurs expériences et leurs lamentations lui sont bien connues ; et l'autre où il leur pose des questions d'une manière obstinée sur la valeur de leurs actions, en les condamnant parce qu'ils agissent de telle façon. La raison de toute cette désillusion semble être une seule : le temps qui conduit l'homme à la rencontre de sa propre fin. Plus dur encore est le fait de ne pouvoir ni l'arrêter, ni le ravoire : les minutes avancent sans retour. Gingras voit aussi dans le temps, l'ennemi premier du *Je*. Il commente :

[...] le temps fatal et dévorant, s'écoulant inlassablement, égrène ses minutes qui vont rejoindre le domaine englouti du passé, royaume enchanté perdu à jamais, dont la clé échappe au *Je*. Le poème entier ne raconte rien, sinon la tragédie des pertes définitives qu'inflige ce passage. (GINGRAS, 1999, p.26)

« Ô tourments... » réclame d'emblée un degré supérieur d'attention pour qui décide de s'y aventurer. Dès lors, le lecteur est invité à entrer dans un monde de tourments où il trouvera des soulagements, des *îles*, mais qui ne seront pas capables de changer le destin de l'homme. Pour le moi poétique, l'humanité se définit par un intense désir d'absolu, elle rêve d'éprouver une autre condition d'existence, supérieure. Ce désir n'est cependant plus qu'une illusion : de sa « solitude d'acier » (v.14), position commune à tous les hommes selon lui, le *Je* déclare que la seule certitude est celle de la mort inévitable.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BLAIS, J., *De l'Ordre et de l'aventure : la poésie du Québec de 1934 à 1944*, Québec, Presses de l'université Laval, 1975.

_____, *Présence d'Alain Grandbois*, Québec, Presses de l'université Laval, coll. « Vie des lettres québécoises », 1974.

BRAULT, J., *Alain Grandbois*, Paris et Montréal, Seghers et l'Hexagone, coll. « Poètes d'aujourd'hui », 1968.

GINGRAS, R., *Quête d'un au-delà du bout de la nuit : l'opposition thématique ouverture-fermeture dans « Les Îles de la nuit » d'Alain Grandbois*, mémoire présenté pour l'obtention du grade de maître ès arts, Laval, faculté des lettres de l'université Laval, 1999.

GRANDBOIS, A., « Ô tourments », *Poésie I*, édition critique de Marielle Saint-Amour et Jo-Ann Stanton sous la direction de Ghislaine Legendre, Montréal, Presses de l'université de Montréal, coll. « Bibliothèque du Nouveau Monde », 1990, p. 103-104.

SCHUMACHER, R., *Une lecture des Îles de la nuit d'Alain Grandbois*, mémoire présenté pour l'obtention du grade de maître en littératures française et francophones, directeur de recherche : Robert Ponge, Porto Alegre, institut des lettres de l'UFRGS, 2011.

LES RELATIONS AFFECTIVES DES ENFANTS NICOLAS ET CEBOLINHA AVEC LEURS AMIES

Isabelle Deolinda Pereira de SOUSA

Étudiante ès Lettres Portugais-Français à l'Universidade Federal do Ceará (UFC)

isabelledpsousa@alu.ufc.br

Fernanda Maria Abreu COUTINHO

Directrice de recherche/Professeur Docteur

Résumé :

Les relations d'affection sont de présence importante dans la Littérature Enfantine. Bon nombre de ces productions sont riches en perceptions du monde, servant aussi pour les enfants que pour les adultes. Le but de ce travail est d'étudier, dans une perspective comparatiste, les personnages enfantins Nicolas, des français Jean Jacques Sempé et René Goscinny (2010), et Cebolinha, du caricaturiste brésilien Mauricio de Sousa (2013) ; de déterminer jusqu'à quel point les personnages se rapportent et aussi vérifier comment les relations affectives sont construites le long des récits « L'anniversaire de Marie-Edwige » et « 7 coisas para se fazer antes dos 7 ». Nous constatons qu'il y a plusieurs aspects communs qui impliquent la figure de l'enfant dans son propre univers et ses relations avec d'autres dans les diverses littératures.

Mots-clés: Affectivité ; Enfant ; Amis

Au début des années 1960, deux œuvres majeures sont parues dans deux pays différents : en France, en 1959, René Goscinny et Jean-Jacques Sempé créent les aventures d'un garçon qui s'appelle Nicolas ; au Brésil, Mauricio de Sousa, en 1963, crée le personnage Mônica avec l'objectif de « *contracenar com os meninos que já havia criado em suas tirinhas* » (SOUSA, 2013, p. 78).

Comme les registres bibliographiques concernant Le Petit Nicolas sont encore peu nombreux, en particulier au Brésil, il faut prendre les informations sur le site officiel. Dans les mots de Sempé contenues sur le site : « Goscinny arriva avec un texte dans lequel un enfant, Nicolas, racontait as vie avec ses copains, qui avaient tous des noms bizarres : Rufus, Alceste, Maixent, Agnan, Clotaire... [...] René avait trouvé la formule. » (IMAV..., 2013). Avec l'enfance transportée vers les mots par Goscinny et vers les illustrations par Sempé, Nicolas est né le 29 Mars 1959. Il devait y avoir qu'un seul épisode mais l'histoire a plu aux lecteurs du journal Sud-Ouest Dimanche. Puis, en octobre 1959, l'histoire a été publiée sur le journal Pilote et, en 1960, les rapports de Nicolas sont devenus pages du livre. En 1963, l'œuvre *Le Petit Nicolas et les copains* a remporté le prix Alphonse Allais comme le livre le plus divertissant de l'année. Avec la mort de Goscinny en 1977 sa fille, Anne Goscinny, a trouvé quelques histoires inédites dans les archives de son père. Même avec les contributions de Sempé, le volume *Le Ballon et autres histoires inédites* est publié en 2009. Plusieurs livres publiés dans les années 1960 ont été publiés à nouveau par divers maisons d'édition jusqu'à ce que, en 2009, ont été lancés le film Le Petit Nicolas, sous le tournage de Laurent Tirard, et cinquante-deux épisodes animés sur la chaîne M6 (IMAV..., 2013).

Au Brésil, les bandes dessinées enchantent les enfants avec leurs dessins et leur langue facile fusionnés. Selon Coelho (2000, p. 217), cette littérature suscite l'intérêt des enfants parce que « *corresponde a um processo de comunicação que atende mais facilmente à sua própria predisposição psicológica.* ».

C'est alors, en 1963, le journaliste brésilien Mauricio de Sousa, crée les personnages Chico Bento, Penadinho, Astronauta, Bidu, Cebolinha, Piteco, Franjinha etc. Fille de tête de ses bandes, Mônica, est créée à partir d'une source d'inspiration près de lui : sa fille. Toujours selon Coelho (2000, p. 219) en 1970, le magazine Mônica est publié chez *Abril*. L'année suivante, en Mauricio remporte le trophée *Yellow Kid*, l'Oscar de la bande dessinée. La distribution des bandes dessinées Mônica atteint le nombre de 2500 bandes, ainsi que des magazines spéciaux.

Il est important de rappeler que toutes les deux bandes d'enfants (celle de Nicolas et celle de Mônica) ont gagné de la notoriété avec le succès du personnage Mônica. Il existe d'autres bandes telles que de Chico Bento, d'Horacio, de Penadinho, de Piteco, de Tina, de Papa-Capim, de Mata et d'Astronauta (MAURICIO..., 2013). Contrairement à ce qui se passe dans les récits de Sempé et de Goscinny, il y a une certaine moralité dans les histoires de Mônica et de Chico Bento. Mais un point commun avec l'œuvre française est l'union des enfants qui continue malgré toutes les confusions qui passent.

La présence des relations affectives est importante dans la Littérature Enfantine. Bon nombre de ces productions sont riches en perceptions du monde, utilisées par les enfants et les adultes. Le mot « affect » signifie « *qualquer experiência de sentimento ou emoção, variando do sofrimento à exultação,*

da mais simples à mais complexa sensação de sentimento e da mais normal à mais patológica reação emocional. » (VANDENBOS *et al.*, 2010, p. 40). Bowlby (1982, p. 122) utilise également son concept d'attachement comme « *qualquer forma de comportamento que resulta em que uma pessoa alcance ou mantenha a proximidade com algum outro indivíduo diferenciado e preferido, o qual é usualmente considerado mais forte e (ou) mais sábio.* ».

Avec l'avènement des recherches sur l'enfant et sur son comportement dans les récits littéraires, ce n'est pas difficile trouver des travaux qui impliquent les contes de fées classiques et des œuvres contemporaines. Ainsi, le choix du thème se justifie par le fait que les deux œuvres analysées (*Le petit Nicolas*, de Sempé-Gosciny, et *A turma da Mônica*, de Mauricio de Sousa) présentent des points de convergence bien qu'elles aient été réalisées dans des différents pays.

À partir de cette approche, nous avons l'intention de : déterminer jusqu'à quel point les personnages de ces auteurs se rapportent et aussi, vérifier comment les relations d'affect sont construites au long des récits.

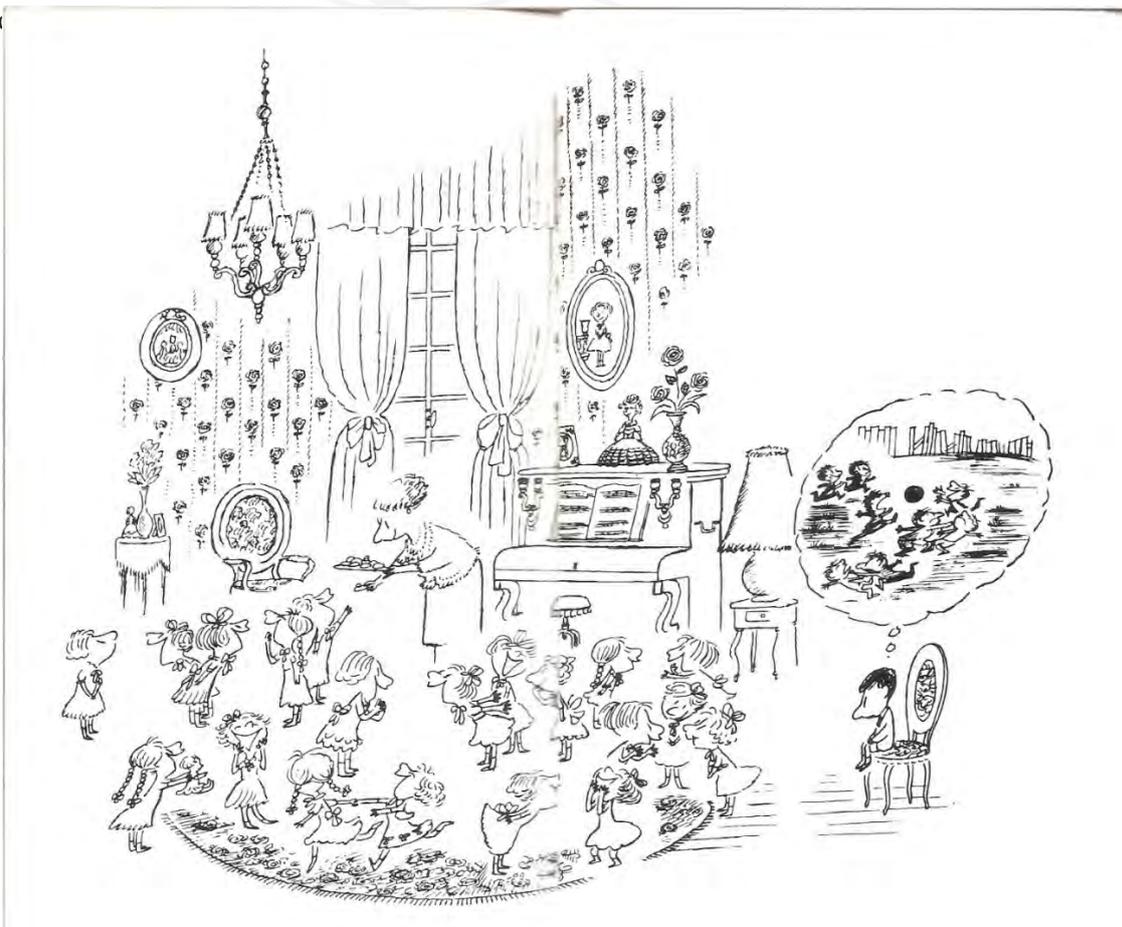
Ce travail est basé sur une recherche documentaire : d'abord une lecture individuelle et ensuite comparatiste a été faite de « L'anniversaire de Marie-Edwige », de Gosciny ; Sempé (2010, p. 117) et « *7 coisas para se fazer antes dos 7* », de Sousa (2013, p. 4) ; après le référentiel théorique tourné vers la thématique des relations d'affectivité et de la littérature enfantine a été analysé pour l'appliquer dans l'analyse des œuvres étudiées.

Basé sur les principes de Vandebos *et al.* (2010) et Bowlby (1982), il est clair que Nicolas et Cebolinha ont des émotions qui ressemblent à certains égards, mais qui sont différentes de ce qu'ils ressentent vraiment.

La relation entre Nicolas et Marie-Edwige est une exception dans les histoires de Sempé-Gosciny parce que le garçon l'aime, même s'il s'agit d'une fille. Son espérance de divertissement est totalement ruinée au long de la fête de Marie-Edwige due aux idées de sa mère, Mme Courteplaque, pour l'approcher des filles puisqu'il était le seul garçon de la fête. Il est récompensé lorsque sa mère raconte à son père les compliments qu'elle a eu de Mme Courteplaque concernant Nicolas : son père l'accompagne pour voir un film de cow-boys, un véritable programme pour les garçons ! Shinyashiki (1985, p. 23) souligne que les gens cherchent une reconnaissance, ce qui s'applique à la nécessité de la mère de Nicolas de recevoir des compliments concernant l'éducation dispensée à Nicolas.

Dans le récit de l'enfant français, l'affect commence positivement, puisque selon Vandebos *et al.* (2010, p. 40), Nicolas est satisfait de l'état de choses : aller à l'anniversaire et trouver Marie-Edwige. Au cours de l'anniversaire et quand il arrive à la maison, l'affect devient négatif parce que, toujours selon l'auteur, l'enfant est insatisfait de sa situation actuelle. Il était le seul garçon de la fête, il a été victime des moqueries des filles dû son chapeau qui ressemblait celui d'un clown etc. Nous notons qu'il ne cherche pas à changer son état d'humilié à cause des paroles de sa mère avant la fête, « [...] elle m'a dit que je devais être très sage, un vrai petit homme [...] » (GOSCINNY ; SEMPÉ, 2010, p. 117). À la fin, l'affect revient à l'état de positivité car l'ordre de comportement a été atteint, rendant possible

le mo



En ce qui concerne la BD, Cebolinha commence l'histoire en attachant un dessin de Mônica avec de grandes dents sur le mur. Alors elle arrive et dit qu'il va l'aider sur un projet. Il est clair, depuis le début de l'histoire, que Cebolinha ne l'aiderait pas. Cependant elle le convainc pour ne pas faire de confusions puisqu'elle avait vu le dessin qu'il a fait. Comme il y a plusieurs tâches dans la liste de Mônica, il décide de commencer bientôt pour être libre de ces responsabilités. Shinyashiki (1985, p. 55) compare l'enfant à un petit maître-chanteur : s'il reçoit des stimuli positifs, les personnes qui sont autour de lui et lui-même se sentent bien, sinon il va essayer de les obtenir de n'importe quelle façon. C'est probablement ce qui se passe avec le personnage Mônica : elle fait le possible pour réussir ce qu'elle veut, comme les tâches de sa liste. En n'ayant pas la présence de ses parents dans la majorité de ses histoires, Mônica manipule les autres enfants pour attirer l'attention dont elle a besoin, en les blâmant, les menaçant ou en les soudoyant.



Pour résoudre le problème, Cebolinha improvise dans les trois premières activités tandis que les quatre autres sont la conséquence de ce qui précède. À la fin de toute cette confusion, il décide également de préparer une liste de choses à faire avant de fêter ses sept ans. Cebolinha commence sa première tâche en prenant le lapin de Mônica, ce qui entraîne le renversement des rôles : comme la fin du récit est un nouveau départ pour Cebolinha, la jeune fille finit l'histoire en se plaignant du possible problème qu'elle pourra avoir avec la nouvelle liste.

La séquence du type d'affect dans le récit de la BD, basé encore sur Vandebos *et al.* (2010, p. 40), est : affect positif (lorsque Cebolinha est satisfait de la non obligation d'aider Mônica) - affect négatif (l'instant qu'il est obligé à aider Mônica pour qu'elle ne tienne pas sa menace) - affect positif (Cebolinha conclut les tâches de la liste, puis il décide de se venger d'elle en prenant Sansão).



Après analyse des résultats, nous avons conclu que, même issue de différentes cultures, la relation garçon versus fille est semblable. L'affect est dû à la puissance de l'autorité présente chez l'adulte, dans l'exemple de la mère de Nicolas, et chez l'enfant, dans le cas de Mônica. Dans les deux cas le même parcours d'affect est vérifié (positif, négatif et positif) comme nous voyons chez Laplanche ;

Pontalis ; Lagache (1976, p. 12) pour cette confirmation : « l'affect est l'expression qualitative de la quantité d'énergie pulsionnelle et de ses variations ».

Ainsi, nous constatons qu'il y a plusieurs aspects communs qui impliquent la figure de l'enfant dans son propre univers et sa relation avec d'autres enfants dans les diverses littératures. Ce qui les différencie, c'est la façon dont l'affect, la base de toutes les relations humaines, est travaillé dans les textes.

RÉFÉRENCES

BOWLBY, John. *Formação e rompimento de laços afetivos*. Traduction d'Álvaro Cabral. São Paulo : Martins Fontes, 1982.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil : teoria, análise, didática*. São Paulo : Moderna, 2000.

GOSCINNY, René ; SEMPÉ, Jean-Jacques. *Le petit Nicolas et les copains*. Paris : Folio France, 2010.

IMAV EDITIONS / GOSCINNY - SEMPÉ. Le petit Nicolas : le site officiel. <<http://www.petitnicolas.com>>.

LAPLANCHE, Jean ; PONTALIS, J. B ; LAGACHE, Daniel. *Vocabulaire de la psychologie*. 5. éd. Paris : Universitaires de France, 1976.

MAURICIO DE SOUSA PRODUÇÕES. Portal Turma da Mônica. <<http://www.monica.com.br>>.

SHINYASHIKI, Roberto. *A carícia essencial : uma psicologia do afeto*. São Paulo : Gente, 1985.

SOUSA, Mauricio de. *Turma da Mônica : especial de aniversário*, São Paulo, n. 75, mar. 2013.

VANDENBOS, Gary R. et al. *Dicionário de psicologia APA : American Psychological Association*. Porto Alegre : Artmed, 2010.

LE « CYCLE DES CRASSEUX » ET LA LIBÉRATION DE L'ÉCRITURE CHEZ ANTONINE MAILLET

Renato Venancio Henriques de SOUSA

Professeur Adjoint de Langue et de Littérature française à l'UERJ

rvhsousa@uol.com.br

Résumé :

Parue en 1968, la pièce de théâtre *Les crasseux* représente un premier tournant dans la carrière littéraire de l'écrivaine d'origine acadienne Antonine Maillet, grâce à l'émergence de la culture orale et populaire qui trouve son expression la plus achevée dans la langue savoureuse des « gens d'en bas ». Le roman *Don l'Original*, publié en 1972, met en scène les luttes entre les représentants de l'ordre établi, c'est-à-dire l'élite, qui habitent sur le continent, et les Puçois, ce peuple de fêtards et de bon vivants qui surgit du néant pour coloniser l'Île-aux-Puces. Dans notre intervention, nous allons mettre en évidence l'inscription de l'oral dans ces textes qui appartiennent à ce qu'on appelle le « cycle des crasseux », où les combats que se livrent « les hommes et les houmes » passent avant tout par des « joutes verbales » dans lesquelles émerge la parole des laissés-pour-compte de l'histoire officielle.

Mots-clés: oralité, littérature acadienne, Antonine Maillet

Les Pauvres Gens

I

Il est nuit. La cabane est pauvre, mais bien close.
 Le logis est plein d'ombre et l'on sent quelque chose
 Qui rayonne à travers ce crépuscule obscur.
 Des filets de pêcheur sont accrochés au mur.
 Au fond, dans l'encoignure où quelque humble vaisselle
 Aux planches d'un bahut vaguement étincelle,
 On distingue un grand lit aux longs rideaux tombants.
 Tout près, un matelas s'étend sur de vieux bancs,
 Et cinq petits enfants, nid d'âmes, y sommeillent.
 La haute cheminée où quelques flammes veillent
 Rougit le plafond sombre, et, le front sur le lit,
 Une femme à genoux prie, et songe, et pâlit.
 C'est la mère. Elle est seule. Et dehors, blanc d'écume,
 Au ciel, aux vents, aux rocs, à la nuit, à la brume,
 Le sinistre océan jette son noir sanglot.
 [...]

(HUGO, 2013)¹

1. Introduction

Le « cycle des crasseux » représente un tournant dans la carrière littéraire de l'écrivaine d'origine acadienne Antonine Maillet. Il comprend, selon Robert Viau, la pièce de théâtre *Les Crasseux*, parue en 1968, ainsi que le roman *Don l'Original*, publié en 1972. Pour Denis Bourque, professeur à l'université de Moncton et grand spécialiste de l'oeuvre mailletienne, ce cycle est inauguré par le monologue *La Sagouine*, de 1971, en plus des deux textes cités plus haut. Toujours selon Bourque, « cette pièce constitue [...] la pierre angulaire du monde imaginaire de Maillet » (BOURQUE ; LORD, 2010, 75).

Dans ce texte, qui a connu plusieurs versions², l'auteure donne naissance à une foule de personnages qui vont peupler son univers théâtral et romanesque pendant presque vingt ans. En outre, « la pièce présente [...] une première apparition significative du parler acadien en littérature » (BOURQUE ; LORD, 2010, 76), ce qui a pour effet de libérer son écriture, après la publication de deux récits de facture traditionnelle. *Les crasseux* constitue donc une oeuvre charnière où « se manifestent un monde, un style et une verve qui seront désormais la marque d'Antonine Maillet » (VIAU, 2008, 58).

Il faut faire remarquer que notre lecture s'inspire de la deuxième édition de la pièce, qui est restée très proche de la première version, parue en 1968. Comme l'explique Bourque dans un article consacré aux dix versions de cet ouvrage, les remaniements apportés au fil du temps par Maillet, sans parler des changements faits par un certain metteur en scène qui ont défiguré la pièce à tel point qu'elle en est arrivée à la rejeter complètement, témoignent du « labeur et de l'importance accordée par l'auteure elle-même à son texte ». (BOURQUE, 2012, 75)

« *Don l'Original*, chef d'oeuvre rabelaisien d'A. Maillet », selon le mot de Hans R. Runte (RUNTE, 1975, 113), apparaît comme une sorte de transposition romanesque de la pièce. Comme il arrive souvent chez Maillet, certains personnages de ses romans et de ses pièces sont repris dans d'autres textes ou alors ils poursuivent une carrière indépendante, comme ce fut le cas de la Sagouine et de Don l'Original. En effet, souligne Robert Viau dans son essai *Antonine Maillet : 50 ans d'écriture*,

1. Poème de Victor Hugo, publié dans *La Légende des siècles*, paru en 1859.

2. Dans l'article « Les Crasseux : son importance, son évolution », Denis Bourque fait état de six manuscrits différents, de trois éditions imprimées, ainsi que d'un tapuscrit. (V. BOURQUE ; LORD, 2010, 79)

Don l'Original et *Les Crasseux* développent la même intrigue : antagonisme de castes, enlèvement de l'objet convoité, amour interdit. Des extraits de la pièce de théâtre [...] sont tout simplement transposés dans le roman. Il y a tout de même des différences notables entre les deux ouvrages (VIAU, 2008, 61).

La fin du roman en est un exemple frappant comme on va voir plus loin.

Jean Cléo Godin, cité par Bourque dans sa thèse de doctorat intitulée *Le carnivalesque dans l'œuvre d'Antonine Maillet (de 1968 à 1986)*, résume de façon lapidaire le résultat de cette transposition générique : « En fait, on a un peu l'impression qu'il s'agit d'une même oeuvre, reprise en transformant non l'anecdote essentielle ni les rapports de force, mais l'espace et le langage : on passe d'un certain réalisme à la fable » (GODIN *apud* BOURQUE, 1994, 104-105).

Toutefois, ces deux textes ont en commun ce que Mikhaïl Bakhtine appelle « la conception carnivalesque du monde », marquée par le rire et par la fête, ainsi que par la permutation du haut et du bas hiérarchiques. Notons que le roman *Don l'Original* présente des parodies et des clin d'oeil faits à plusieurs textes canoniques. En outre, l'intertextualité du récit est largement tributaire des connaissances de Maillet sur l'oeuvre de Rabelais « qui devient en quelque sorte le parrain de l'oeuvre » (VIAU, 2008, 64).

2. *Les Crasseux* ou le drame « de l'homme et de l'houme »

Antonine Maillet inaugure avec ce qu'on appelle le « cycle des crasseux » une nouvelle façon d'écrire où elle va créer « une langue neuve, unique en littérature, qui se veut celle des Acadiens » (VIAU, 2008, p. 51). Après avoir écrit deux romans dont l'intrigue se passait en Acadie mais dont la langue ne se démarquait pas des usages littéraires du français, l'auteure relève le défi de recréer le parler franco-acadien par l'entremise des personnages issus des milieux populaires (cf. « la transcription du parler franco-acadien », BOURQUE, 2010, 87).

L'action de la pièce repose essentiellement sur les querelles opposant deux communautés séparées par une clôture. D'un côté, les habitants d'un village situé sur la côte, « les gens d'en bas », de l'autre, les habitants d'un village situé en haut d'une colline, « les gens d'en haut »³. Cette clôture en guise de frontière sert aussi de ligne de démarcation entre deux types de société, celle des « hommes » et celle des « houmes »⁴. Les différences entre ces deux groupes, les gens d'en bas occupant, cela va sans dire, le bas de l'échelle sociale, et les gens d'en haut, les nantis, dans le rôle des oppresseurs, s'inscrit aussi dans la langue parlée de chaque côté de la clôture.⁵

Ces querelles prennent la plupart du temps la forme d'une guerre ouverte entre les deux communautés, mais comme chez Rabelais, la guerre fait place à la fête, de sorte que la suite des chicanes et des ripailles marque la cadence de la pièce où l'image de la « roue de la fortune », réelle et métaphorique, renvoie à la circularité des rôles sociaux et des hauts et des bas de la vie de tout un

3. Cf. les propos de Jacques Ferron, dans la présentation de la pièce: « On a l'impression d'un seul village. Le lieu ne semble pas se prêter à plus. En réalité une clôture sépare l'En-haut de l'En-bas. Deux villages sont ainsi constitués. Le dédoublement, pour factice qu'il soit, est voulu et ressenti ; il établit le drame » (FERRON ; MAILLET, 1973, XXIX). Plus loin, l'auteur des *Contes* ajoute : « ... en plus des deux villages, il y a aura désormais deux variétés d'humanité, celle des hommes et celle des houmes » (FERRON ; MAILLET, 1973, XXX).

4. Le critique André Belleau attire l'attention sur le fait que les poètes de la Pléiade écrivaient *rousée e souleil*, au lieu de *rosée et soleil*, et qu'au XVII^e siècle on préférait *houme* à *homme* (BELLEAU ; MAILLET, 1986, p. 36).

5. Selon Robert Viau, « Les gens d'En-bas, les crasseux [...] s'expriment dans une langue neuve, unique en littérature, qui se veut celle des Acadiens. Cette libération des personnages, mais aussi de l'écriture mailletienne, assurera à l'oeuvre un succès inattendu. [...] Parus en 1968, au moment où tous se préoccupaient des *Belles-Soeurs* de Michel Tremblay, *Les crasseux* annoncent qu'il faudra aussi tenir compte à l'avenir d'une autre dramaturge, Antonine Maillet » (VIAU, 2008, 51).

chacun.

Les gens d'en bas sont marqués par la précarité comme on dirait dans les mots d'aujourd'hui. Condamnés à vivre dans de pauvres cabanes au bord de la mer, ils subsistent grâce à la pêche. Les femmes doivent quêter dans les maisons des dames d'en-haut ou, comme la Sagouine, faire le ménage chez les bourgeois. La crasse est leur lot dans ce monde de privations, d'où cette appellation de « crasseux » qui leur colle à la peau. Cependant, ils ont de la gaieté à revendre et lorsqu'ils se mettent ensemble on n'est pas loin de la fête ni du grabuge...

Leur noms ou plutôt leurs surnoms évoquent souvent leurs caractéristiques les plus saillantes : Don l'Original, la Sagouine, la Sainte, la Cruche, Citrouille, Noume⁶, Michel-Archange... On dirait une armée d'estropiées prête à prendre d'assaut la tour d'ivoire où les bourgeois se sont retranchés. Mais la fortune est de leur côté. Grâce aux ruses de ces petits Davids, on est sûr de les voir remporter la guerre contre les Goliaths d'en haut : Don l'Original est leur roi et la Sagouine⁷, l'espionne armée de sa *moppe* (son balai), de son seau et de ses torchons, va rapporter les machinations qu'on trame ailleurs. La roue de la fortune va tourner deux fois pour tirer au sort un téléviseur qui va descendre la butte, ensuite la remonter pour finalement sceller le destin de Citrouille, le martyr de cette pièce qui se termine plutôt dans la joie, les Acadiens d'en bas n'étant pas vraiment doués pour le malheur.

Mais l'enjeu est de taille : il s'agit pour ces pauvres gens de déjouer l'ennemi qui s'appelle la Mairesse, le Marchand, le Barbier, la Chapelière. « Ces nantis », écrit Viau, « n'ont pas de nom. Si les crasseux ont des noms familiers, les gens d'En-Haut portent des noms fonctionnels » (VIAU, 2008, 54). Mais ils ont l'argent et le pouvoir et, comme de vrais « hommes », ils décident de tout. Donc pour éloigner la menace que représente la proximité de ce monde grouillant de vie et de vigueur, qui aime faire la fête, ce qui renvoie explicitement à l'image que l'on se faisait des premiers habitants de l'Acadie, les gens d'en haut vont tenter d'expulser leurs voisins indérissables en achetant le terrain où ils habitent au gouvernement. Selon Bourque,

c'est cet excédent de vie qui se manifeste dans la fête d'En-Bas qui, en fin de compte, menace l'existence renfermée, respectable et ordonnée des gens d'En-haut et qui les conduit à vouloir se débarrasser des gens d'En-Bas. En d'autres mots, dans les *Crasseux*, la fête est à l'origine de la guerre. Elle en constitue non seulement [...] une espèce de double interchangeable, elle en est aussi la cause première. C'est avant tout parce qu'ils craignent la contamination par la fête que les gens d'En-haut cherchent à éloigner les *Crasseux*. (BOURQUE, 1994, 74, c'est l'auteur qui souligne.)

Dans ce contexte précis, qui dit expulsion dit « déportation », un mot lourd de sens pour la mémoire collective de l'Acadie. Évoquons les propos de Don l'Original adressés à la Mairesse, à la fin du Troisième Acte : « [...] Aujourd'hui vous nous chassez de nos terres, vous rasez nos cabanes, vous nous déportez [...] » (MAILLET, 1973, 90, c'est moi qui souligne.).

Pour contrer les plans des bourgeois, les gens d'en-bas vont organiser la riposte. Et ils vont réussir à les battre dans un domaine où ils excellent : celui de la fête. Après le souper aux huîtres commandé par la Mairesse, suivi du tirage au sort qui a comblé Citrouille, à la fin du Premier Acte, les Crasseux vont contre-attaquer, dans le Deuxième Acte, avec une autre fête et un autre tirage au sort du même téléviseur qui va revenir chez le Marchand et provoquer le suicide de Citrouille. Se voyant dépossédé du seul bien qui, selon lui, le ferait franchir la clôture sociale et se marier avec sa bien-

6. Cf. cette réplique de Don l'Original : « [...] Le Noume, c'est un houme ! » (MAILLET, 1973, 87). Cf. Ferron : « Noume (c'est-à-dire l'homme), le héros [...] » (FERRON ; MAILLET, 1973, XXVIII).

7. Cf. À propos du surnom de ce personnage, Robert Viau explique que « le mot 'sagouine' signifie [...] malpropre, non au sens moral, mais au sens physique. L'équivalent le plus juste dans l'oeuvre de Maillet serait 'crasseux'. Ce surnom a remplacé le véritable nom de cette femme ». (VIAU, 2008, 88)

aimée, la fille du marchand, le jeune amoureux va se donner la mort en se jettant à la mer.

En s'identifiant au sort des « pauvres gens » (cf. le poème homonyme de Victor Hugo), Maillet fait preuve d'un profond humanisme, ce qui l'amène à « envisager la création de ce qu'elle appelle les impossibles possibles, d'atteindre sur le plan de l'imaginaire la rénovation sociale et universelle qui semble le but de l'ensemble de son oeuvre » (BOURQUE, 2010, 78). Par conséquent, cette réplique du personnage de Noume, le brave fils de Don l'Original qui était revenu de la guerre en Europe, prend tout son sens: « Heh ! Un *houme* est un *houme*, *Citrouille*, par *En-bas* comme par *En-haut*. Je l'ai appris de l'Autre-Bord. Là-bas comme icitte, on a essayé de nous faire des histoires de même itou. Tout le monde du monde était pas du monde, à les en croire [...] » (MAILLET, 1973, 43, c'est moi qui souligne.).

À la fin du Deuxième Acte, les Crasseux réussissent à enterrer Citrouille dans le cimetière situé en haut. Il s'agit de leur deuxième victoire contre l'ennemi. Cependant, l'argent qui était revenu du côté des gens d'en-bas lors du tirage au sort du téléviseur, remporté par le Marchand, remonte à la butte, puisque Noume convainc son père de lui en donner afin de racheter le précieux appareil. Nouveau retournement de la situation : la roue de la fortune tourne et joue encore des tours...

Sans plus d'argent pour tenter une ultime solution, les Crasseux se voient obligés de déménager vers un village qui leur est assigné par les bourgeois. Mais grâce à sa ruse, Noume, le héros de la guerre, va sauver les villageois en achetant un terrain au gouvernement pour un dollar : « Je l'ai payé déjà... une piastre ! J'avons le terrain pour une piastre ! C'est le même gouvernement pour tout le monde » (MAILLET, 1973, 91). On apprend dans la didascalie de l'Épilogue que les gens d'en-bas déménagent en haut. Par cette dernière indication scénique, on s'aperçoit que les *houmes* redeviennent des *hommes*, ce qui rejoint les mots de Bourque cités plus haut concernant la portée sociale de l'écriture mailletienne. Le « *Noume-houme* » (cf. note 2) joue le rôle d'agent de cette (re)humanisation des ses concitoyens. Il brise la clôture et rétablit l'équilibre, ne serait-ce que momentanément, qui préexistait à la division des deux villages.

3. *Don l'Original* et la carnavalisation des grands mythes de l'histoire acadienne

L'intrigue de ce roman était déjà ébauchée dans le conte « L'Île-Aux-Puces » qui fait partie du recueil *Par derrière chez mon père*, où la narratrice raconte l'origine de cette île de foin et de « la nouvelle race de Puçois » qui s'y installe (MAILLET, 1972a, 59). On y apprend que « L'Île-Aux-Puces était une monarchie » (MAILLET, 1972a, 60) et que Don l'Original en était le roi. Puisqu'il s'agissait d'une île infestée de puces, d'où son nom, ses habitants, les Crasseux, vont s'attirer les foudres des gens de la côte, qui vont leur faire la guerre. Cette fois-ci, une crasseuse et fille de joie, la Cruche, fait des jalouses chez les femmes respectables du continent, qui vont décider les notables à mettre le feu à l'île. À la fin du conte, la narratrice promet au lecteur de raconter l'histoire de ces gens « dans un gros livre qu'[elle] appeller[a] *Don l'Original de l'Île-Aux-Puces* » (MAILLET, 1972a, 63).

Le nom du héros du roman ne laisse personne indifférent. Notons l'emploi de « Don », qui renvoie au titre d'honneur donné aux nobles d'Espagne⁸, placé devant le mot « Original », nom de l'élan du Canada, devenu prénom et précédé de l'article défini : voilà une combinaison de mots pour le moins insolite. D'après la description que l'auteure fait du personnage, « Don l'Original ne portait des

8. Cf. « Tel Don Quichotte, Don l'Original est prêt à redresser les torts » (VIAU, 2008, 60). Cf. David Lonergan : « Un roi au nom presque espagnol, Don l'Original [...] » (LONERGAN ; LORD, 2009, 155).

cornes postiches aux quatre coins de son bonnet de fourrure que pour assurer sa royauté » (MAILLET, 1972b, 13). Il faut préciser qu'il s'agit là de cornes d'original, d'où cette appellation.

Bourque, dans sa thèse de doctorat, affirme que « *Don l'Original* constitue, à maints endroits, un travestissement soit du roman de chevalerie soit de la Bible » (BOURQUE, 1994, 108). Dans ce roman où Maillet fait plusieurs clins d'oeil à des textes canoniques de la littérature occidentale, la présence fréquente des rabaissements parodiques nous rappelle tout le temps l'univers rabelaisien avec ses mots crus et sa verve. Selon Robert Viau,

s'inspirant à la fois de l'*Illiade*, de *Don Quichotte*, de *La Chanson de Roland* et des chansons de geste, mais surtout de *Pantagruel*, l'auteure raconte de façon burlesque la « naissance d'une petite île appelée à un grand destin ». [...] La société puçoise est très souvent dépeinte en termes médiévaux : roi, sceptre, couronne, trône, écuyer, chevaliers, etc. Cependant, le sceptre est une branche d'épinette ; le trône, une souche d'arbre ; la couronne, un bonnet en fourrure orné de cornes d'original ; les chevaliers, des pêcheurs de morue... [...] La description que fait l'auteure du peuple puçois, de son accoutrement, de ses agissements et de ses propos est une parodie de l'État féodal et de l'idéal chevaleresque (VIAU, 2008, 64).

Dans l'article « *Don l'Original et Les Crasseux* d'Antonine Maillet : victoire et échec du nationalisme acadien », Denis Bourque fait allusion à l'effort que l'élite intellectuelle acadienne entreprend, en 1960, pour assurer la continuité des acquis et des valeurs de la communauté francophone et contrer la menace de changement de la société moderne, plus perméable à l'influence anglophone. Dans les années 1960, un autre courant idéologique composé pour la plupart de jeunes universitaires regroupés surtout à l'Université de Moncton propose « la création d'une nouvelle société utopique résolument tournée vers l'avenir, mais fidèle en même temps à ses origines » (BOURQUE, 1992, 50). De l'avis du spécialiste de l'oeuvre mailletienne,

le roman *Don l'Original* reflète l'optimisme inhérent à ses deux visions mythiques de l'histoire acadienne. Mais cette oeuvre va encore plus loin : elle transcende [...] le conflit des générations et des idéologies qui a profondément divisé l'Acadie à la fin des années soixante, effaçant, sur le plan de l'imaginaire, la réunification de la société par la réconciliation d'idéologies contraires. *Don l'Original*, en effet, combine les deux visions mythiques [...] et nous présente, comme formant un tout, les quatre grands moments de l'interprétation historique : les Origines, la Déportation, la Renaissance et l'Utopie que prévoyait la jeunesse intellectuelle (BOURQUE, 1992, 50).

Ce texte, dont la rédaction remonte à février 1967, c'est-à-dire presque un an après la première version des *Crasseux*⁹, reprend plusieurs éléments de la pièce. Si dans celle-ci, on retrouve deux groupes qui habitent un village acadien séparé par une clôture, les gens d'en haut et les gens d'en-bas, dans le roman, on a affaire à deux peuples, l'un habitant sur une île, les Puçois, et l'autre, une ville sur le continent, les bourgeois. « On peut dire », toujours selon Bourque, « qu'il nous présente à peu près les mêmes personnages et la même situation, mais transposés, si l'on veut, sur un plan plus élevé, plus universel » (BOURQUE, 1994, 104).

Le contraste entre ces deux peuples, qui possèdent des structures politiques et économiques très différentes, est frappant. D'un côté, les bourgeois représentent l'ordre, la moralité, l'affectation, la retenue. De l'autre, les Puçois aiment faire la fête, manger et boire, ce qui les rapproche de la culture du carnaval : « [leur] domaine c'est [...] le rire, la joie, la parodie, les travestissements, la bonne chère, le boire, les divagations verbales » (BOURQUE, 1994, 107). En ce qui concerne la langue, les oppositions sont bien marquées : les premiers « parlent une langue figée, statique, stérile, un français parfaitement correct, presque littéraire (BOURQUE, 1994, 106), tandis que les derniers s'expriment dans « une langue riche et imagée, un français vivant populaire » (BOURQUE, 1994, 107).

9. En fait, « achevé le 14 février 1967 (donc contemporain des *Crasseux*), mais publié en 1972 seulement, *Don l'Original* s'est vu rejeté dans l'ombre par le succès de *La Sagouine* » (BOLDUC, 1987, 254).

Dans ce récit, l'élément qui va déclencher la guerre entre les deux communautés c'est la famine qui sévit chez les insulaires. Tout commence par le refus du marchand de vendre un baril de mélasse à la délégation de l'Île-Aux-Puces. De retour sur l'île, Michel-Archange raconte à Don l'Original et à sa suite la scène qui s'était déroulée « sous l'oeil intimidant de la mairesse et de son escorte » (Cf. MAILLET, 1972b, 24). Le roi n'en pouvant plus, lâche alors un sonore « Godêche de hell ! » devant « toute l'assemblée du peuple [qui] comprit par ce discours du trône que les jeux étaient faits » (Cf. MAILLET, 1972b, 25). Après avoir tenu conseil avec tous les membres des « États généraux (Cf. MAILLET, 1972b, 26), dont l'une des plus nobles représentantes était « la Dame Sagouine », le roi envoie une expédition de braves Puçois pour voler le baril de mélasse (Cf. Chapitre 10).

Comme dans le conte « L'Île-Aux-Puces », sorte de première ébauche du roman, l'île sera détruite par les villageois du continent. Mais l'amour de Citrouille pour Adéline, la fille du marchand, qu'il rencontre lors de l'expédition des Puçois pour conquérir le baril de mélasse, va tout chambarder. Dans le chapitre 18, Citrouille, aux prises avec le tourment d'un amour impossible, énonce ces mots sortis tout droit du célèbre monologue d'Hamlet, de Shakespeare, revus et corrigés en langue acadienne : « Crever ou pas crever, c'est ça la grosse affaire »¹⁰ (MAILLET, 1972b, 78), avant de se noyer. Après une foule de péripéties, voilà que le merveilleux fait irruption dans ce « roman fantaisiste » (VIAU, 2008, 61) : le fils de la Sainte revient à la vie pour accomplir son destin.

On assiste alors à un renversement total du monde connu : les Puçois s'installent sur le continent et s'embourgeoisent tandis que les villageois quittent la terre ferme et démenagent sur L'Île-Aux-Puces et se « pucialisent ». Mais de l'union entre Citrouille, le Puçois, et Adéline, la bourgeoise, qui vivaient sur une autre île, on voit naître une nouvelle civilisation, née des débris des deux autres : « un tiers monde vigoureux et hardi » (MAILLET, 1972b, 144). Même si « les jeunes Citrouilles » ont les yeux tournés vers l'avenir, « le soir, parfois, ils contemplaient le soleil qui se couchait sur le vieux monde et ils disaient avec une espèce de nostalgie : – Godêche de hell, tout de même !... » (MAILLET, 1972b, 144). Voilà que la boucle est bouclée, ce qui rejoint l'hypothèse de Denis Bourque, selon laquelle

Don l'Original présente une vision unitaire de l'histoire acadienne à laquelle n'est pas parvenu le discours idéologique. Achievé en 1967, ce roman exprimerait non seulement [...] l'optimisme de l'époque, mais également un projet historique unitaire possible avant la polarisation des points de vue, avant la fragmentation irrémédiable de la société en idéologies concurrentes (BOURQUE, 1992, 53).

L'idylle aura peu duré entre les deux générations d'intellectuels acadiens, l'espace d'un moment, où les contradictions de la société s'étaient résorbées pour ensuite refaire surface sous le vent contestataire qui va approfondir les divisions sociales et empêcher la mise sur pied de tout projet collectif viable.

4. Conclusion

10. Robert Viau attire l'attention sur le fait que dans la deuxième version des *Crasseux*, Maillet fait dire à Citrouille : « *Corver* ou pas *corver*, c'est ça la grosse affaire. » (VIAU, 2008, 66. Cf. MAILLET, 1973, 44, c'est moi qui souligne), tandis que dans la première version, le personnage utilise le verbe « crever », que le roman reprendra par la suite. Rita Scalabrini, dans le texte de présentation de la pièce, s'étonne de ce choix de l'auteure et ajoute : « C'est la première fois qu'une oeuvre acadienne est écrite en langue acadienne. Surprise pour le public, et même surprise pour le peuple acadien. L'oreille avait l'habitude de la sonorité, mais l'oeil est étonné à la lecture » (SCALABRINI ; MAILLET, 1973, XX).

Pour conclure, nous voulons dire que ces textes d'Antonine Maillet que nous avons voulu mettre en évidence dans notre intervention, s'inscrivent dans une oeuvre foisonnante, qui demande encore aujourd'hui à être connue par les lecteurs, spécialistes ou non. Malgré la renommée de son auteure, qui a reçu le Prix Goncourt de 1979 pour son roman *Pélagie-La-Charrette*, l'univers littéraire mailletien reste inconnu du public brésilien en dehors des colloques, des congrès et autres rencontres universitaires. Nous avons essayé de combler partiellement cette lacune par notre analyse des textes concernés en espérant que d'autres lecteurs s'intéressent à *défricher* au sens acadien de *déchiffer* (nous serions tenté de dire « défricheter ») l'oeuvre de cette grande écrivaine, qui ne cesse de nous émerveiller tout en faisant connaître ailleurs les richesses de son Acadie natale.

5. Références bibliographiques

BOLDUC, Y. « *Don l'Original*, roman d'Antonine Maillet », in LEMIRE, Maurice (dir.). *Dictionnaire des Oeuvres Littéraires du Québec*, t. V, 1970-1975, Montréal, Fides, 1987.

BOURQUE, D. _____. « *Don l'Original* et *Les Crasseux* d'Antonine Maillet : victoire et échec du nationalisme acadien ». *Francophonies d'Amérique*, N. 2, 199.

_____. *Le carnavalesque dans l'oeuvre d'Antonine Maillet (de 1968 à 1986)*, thèse, Ph. D. (Études Françaises), Université de Montréal, 1994.

_____. « La pièce *Les Crasseux* : son importance, son évolution », in LORD, Marie-Linda (dir.). *Lire Antonine Maillet à travers le temps et l'espace*. Moncton(N.-B.), Université de Moncton/Institut d'études acadiennes, 2010.

EDDIE, C. « *Les Crasseux*, comédie dramatique d'Antonine Maillet », in LEMIRE, Maurice (dir.). *Dictionnaire des Oeuvres Littéraires du Québec*, t. IV, 1960-1969, Montréal, Fides, 1984.

HUGO, V. « Les pauvres gens », in InLibroVeritas.net. [En ligne]. http://www.inlibroveritas.net/lire/oeuvre5301.html#page_199 (Page consultée le 7 septembre 2013).

LONERGAN, D. « Le Pays de la Sagouine », in LORD, Marie-Linda (dir.). *Lire Antonine Maillet à travers le temps et l'espace*. Moncton(N.-B.), Université de Moncton/Institut d'études acadiennes, 2010.

LORD, M.-L. « Antonine Maillet : un monde, une langue et une oeuvre », in _____. (dir.). *Lire Antonine Maillet à travers le temps et l'espace*. Moncton (N.-B.), Université de Moncton/Institut d'études acadiennes, 2010.

MAILLET, A. *Par derrière chez mon père : Contes*. [Montréal], Leméac, 1972a.

_____. *Don l'Original*. [Montréal], Leméac, 1972b.

_____. *Les Crasseux*: Pièce en trois actes. [Montréal], Leméac, 1973. (Répertoire Acadien)

_____. *La Sagouine*: pièce pour une femme seule. [Montréal], Leméac, 1986. (Poche Québec, 8)

RUNTE, H. R. « 'Projet de pays': la hantise du spatio-temporel dans l'oeuvre d'Antonine Maillet ». *Présence Francophone*, n. 11, aut. 1975.

VIAU, R. *Antonine Maillet : 50 ans d'écriture*. Ottawa, Les Éditions David, 2008. (Coll. Voix savantes, 29)

LIVRE 3
ÉTUDES DE TRADUCTION



crédit photo: Felipe Moraes

QUELQUES RÉFLEXIONS SUR UNE DIFFICULTÉ DE COMPRÉHENSION ET DE TRADUCTION DU FLE DANS *L'ÉDUCATION DES FILLES* DE FRANÇOIS MAURIAC: LES FAUX AMIS

Fabíola CASTRO

Enseignante à la SMED | bilacastro@yahoo.fr

Gabriela JARDIM

Doctorante à l'UFRGS | gabriela.jardim87@gmail.com

Robert PONGE

Professeur titulaire à l'UFRGS | r.ponge@ufrgs.br

Résumé :

Élaborée dans le cadre du projet de recherches qui, à l'UFRGS, s'adonne à l'examen des difficultés de compréhension et de traduction du FLE, cette étude vise à réfléchir sur une difficulté apparue lors de la traduction de *L'Éducation des filles*, essai de François Mauriac. Pour ce faire, nous expliquons, tout d'abord, quels sont les objectifs et les méthodes de travail du projet susmentionné. Ensuite, nous faisons une brève présentation de l'essai de Mauriac. Puis, nous nous consacrons à l'analyse d'une paire de faux amis qui a été observée dans *L'Éducation des filles* (et de trois autres paires liées à celle-ci). Dans cette étape, nous fournissons un extrait du texte source ainsi que de notre traduction en langue portugaise pour signaler cette entrave trouvée au niveau lexical. En dernier lieu, nous exposons quelques-unes de nos conclusions.

Mots-clés: Faux amis; difficultés de compréhension; traduction

INTRODUCTION

Élaborée dans le cadre du projet de recherches qui, à l'institut des lettres de l'UFRGS, s'adonne à l'examen des difficultés de compréhension et de traduction du FLE, la présente étude a pour dessein de réfléchir sur une difficulté apparue au cours du processus de traduction en portugais de *L'Éducation des filles*¹ (essai de François Mauriac), et à partir de cette difficulté sur trois autres.

Pour atteindre notre but, nous expliquons, tout d'abord, quels sont les deux objectifs et les méthodes de travail du projet susmentionné. Ensuite, nous procédons à une brève présentation de l'essai et de son auteur. Puis, nous nous consacrons à l'analyse d'un cas de faux ami qui a été observé lors de la traduction de *L'Éducation des filles*. Dans cette étape, nous fournissons un extrait du texte source ainsi que de notre traduction en langue portugaise pour signaler cette entrave trouvée au niveau lexical. En dernier lieu, nous exposons quelques-unes de nos conclusions².

LES DIFFICULTÉS DE COMPRÉHENSION ET DE TRADUCTION DU FLE: UNE BRÈVE PRÉSENTATION DU PROJET

Notre projet de recherches portant sur les difficultés de compréhension et de traduction du FLE poursuit deux objectifs: un objectif théorico-descriptif et un objectif pratique.

L'objectif théorico-descriptif s'attache à l'organisation d'un répertoire des principaux types de difficultés de compréhension et de traduction ainsi qu'à la description des spécificités de chacun d'eux. En vue d'élaborer une liste de ces difficultés, nous sommes partis de la bibliographie existante sur le sujet, notamment de quatre études concises ayant spécialement pour objet les difficultés de compréhension et de traduction du français pour les lusophones brésiliens (Rónai, 1975; 1976a; 1976b; 1984; Xatara et Oliveira, 1995). Nous avons ainsi organisé une première liste des différents genres de difficultés ou problèmes: les abréviations, les sigles, le calque, les divergences entre les institutions, les faux amis, l'homonymie, les locutions idiomatiques, les noms propres, la paronymie, la polysémie, le sens figuré des mots, la synonymie, entre autres³. Pour la tâche de description et d'analyse critique de chacun d'eux, nous procédons à un examen de la bibliographie qui lui est propre.

Le second objectif du projet – l'objectif pratique – a, de son côté, pour but de produire un glossaire dont les articles se rapportent aux nombreuses difficultés concrètes de compréhension et de traduction du FLE. À cette fin, nous analysons les obstacles et les pièges qui surgissent dans l'exercice de notre profession d'enseignant et de traducteur ainsi que dans les activités de nos étudiants et de nos collègues. Dans la présente phase de notre projet, nous procédons aussi et surtout à l'examen critique de trois petits glossaires existants au Brésil qui ont répertorié un certain nombre de difficultés de compréhension et de traduction du français (Rónai, 1975; Xatara et Oliveira, 1995; Bath et Biato, 1998).

1. La traduction de *L'Éducation des filles* s'inscrit, d'une part, dans le mémoire de master intitulé *La Représentation du féminin dans Thérèse Desqueyroux: de l'analyse narratologique à une interprétation socio-historique*, élaboré par Gabriela Jardim da Silva, dirigé par Mme Henriete Karam et soutenu en 2012 à l'institut des lettres de l'UFRGS; cette traduction s'inscrit, d'autre part, dans le projet de recherches, dirigé par Robert Ponge au sein de l'UFRGS, portant sur les difficultés de compréhension et de traduction du FLE.

2. Ce travail est la version revue, corrigée et substantiellement augmentée de la première partie de la communication présentée au XIX^e CBPF.

3. Cette liste n'est pas complète; elle représente cependant un bon résumé de ce que nous avons établi jusqu'à présent.

L'ÉDUCATION DES FILLES DE FRANÇOIS MAURIAC

Né le 11 octobre 1885 à Bordeaux et mort le 1^{er} septembre 1970 à Paris, François Mauriac est l'un des plus importants romanciers français de la première moitié du XX^e siècle. Ses principaux romans sont *Le Baiser au lépreux* (1922), *Le Fleuve de feu* (1923), *Génitrix* (1923), *Le Désert de l'amour* (1925) – couronné par le grand prix du roman de l'Académie française –, *Thérèse Desqueyroux* (1927), *Le Nœud de vipères* (1932) et *Le Mystère Frontenac* (1933).

Dans *L'Éducation des filles*, essai paru en 1933, Mauriac se penche sur la situation et l'éducation des jeunes filles ainsi que sur le statut de la femme dans la société occidentale au commencement du XX^e siècle. L'écrivain bordelais se sert de ses mémoires d'enfance et de jeunesse pour révéler à son lecteur l'inégalité existant entre les deux sexes. Mauriac explicite son projet dès le début de son essai: « poursuivant mon enquête à travers mes plus lointains souvenirs, j'interroge [des] visages de femmes, qui [...] subissaient la loi de l'homme » (1933, p. 184). C'est donc la domination de l'homme sur la femme dans les domaines du mariage, de la maternité et du travail qu'il analyse dans son texte.

Après avoir présenté les deux objectifs de notre projet de recherches ainsi qu'un abrégé du sujet de *L'Éducation des filles*, nous passons à l'examen d'un type de difficulté rencontré lors de la traduction de cet essai: il s'agit, comme nous l'avons déjà mentionné, des faux amis.

LES FAUX AMIS: UN TYPE DE DIFFICULTÉ AU NIVEAU LEXICAL

Qu'est-ce qu'un *faux ami*? L'article « ami » du *Petit Robert* en offre la définition suivante: le *faux ami* est un « mot qui, dans une langue étrangère, présente une similitude trompeuse avec un mot de sa propre langue (ex. *actually* [« effectivement » en anglais] et actuellement) » (2007, p. 82). La définition qu'en donne Paulo Rónai n'est guère différente: pour lui, l'expression faux amis désigne deux (ou plusieurs) mots de deux langues différentes possédant une graphie identique (ou presque), mais dont les sens sont différents (RÓNAI, 1976, p. 19).

Certains distinguent deux types de paires de faux amis. Le premier correspond à ceux qui possèdent une étymologie commune, mais dont le sens de chacun des deux mots a changé en vertu d'une évolution sémantique diverse. Comme exemple de paire de faux amis qui est pourvue d'une étymologie commune, nous offrons celle du mot français « attendre » (en portugais, *esperar*) et du mot portugais *atender* (en français, « répondre à », « servir », « s'occuper de »). Selon le *Trésor de la langue française informatisé (TLFi)*, les deux mots susmentionnés, « attendre » et *atender*, sont dérivés du mot latin *attendere* dont les acceptions sont « tendre vers », « être attentif à », « porter son attention sur » (« attendre », *TLFi*, disponible sur la toile).

L'autre type de paire de faux amis est celui dont la ressemblance orthographique et/ou phonétique entre les deux mots n'existe que par un hasard, comme l'explique Rónai: « a semelhança é mera coincidência, resultante da evolução convergente de duas palavras totalmente diversas na origem » (RÓNAI, 1976, p. 19). Nous fournissons comme exemple le mot français « pente » (en portugais, *lomba*, *encosta*) et le mot portugais *pente* (en français, « peigne »).

Les faux amis représentent un piège des plus fréquents et des plus dangereux au niveau lexical pour la compréhension et pour la traduction du FLE, étant donné qu'il mène l'auditeur et/ou le lecteur

à la faute d'une façon presque naïve. Après cette très brève introduction à la théorie des faux amis, passons maintenant à un cas de faux ami trouvé lors du processus de traduction de *L'Éducation des filles*.

VIOLON ET VIOLÃO: DES INSTRUMENTS MUSICAUX DIFFÉRENTS

Choisi parmi d'autres cas de faux amis figurant dans *L'Éducation des filles*, le mot « violon » est celui sur lequel nous nous penchons dans le présent travail. Il se trouve dans les trois dernières lignes de la citation ci-dessous (où, à des fins de contextualisation, nous reproduisons les trois phrases qui les précèdent):

Quand nous visitions une métairie, il m'arrivait souvent d'entendre les parents se plaindre de ce qu'ils n'arrivaient pas à faire le travail; ils attendaient avec impatience que leur fille eût quinze ans et trois mois, pour qu'elle pût se marier et leur fournir un travailleur de plus. Telle était l'unique raison d'être des filles: amener un ouvrier adulte dans la maison. Aussi, à peine avait-elle atteint l'âge requis que nous nous étonnions de voir arriver, précédée du *violon* et habillée de blanc, la petite métayère qui était encore une enfant. (MAURIAC, 1933, p. 167, c'est nous qui soulignons)

Dans cet extrait, Mauriac procède à un commentaire sur le rôle des jeunes filles dans les métairies. Qu'est-ce qu'une métairie? C'est un « domaine agricole exploité selon le système du métayage » (*Grand Robert électronique*). De quoi s'agit-il? D'un « mode d'exploitation agricole [basé sur le] louage d'un domaine rural [la métairie] à un preneur [le métayer] qui s'engage à le cultiver sous condition d'en partager les fruits et récoltes avec le propriétaire » (*Ibidem*). Selon l'écrivain bordelais, ces jeunes filles devaient se marier très jeunes dans le but de fournir à leur famille un travailleur de plus: leur mari.

Le mot français « violon » ressemble au mot portugais *violão*. Or ces ressemblances phonétique et graphique sont trompeuses, car si ces substantifs appartiennent tous deux au vocabulaire musical et si chacun renvoie à un instrument à cordes, ils n'ont pas pour référent le même instrument de musique: le mot français « violon » désigne un « instrument de musique à quatre cordes accordées en quintes, que l'on frotte avec un archet, et qui se tient entre l'épaule et le menton » (ROBERT, 2008, p. 2718); le substantif portugais *violão* est le signe linguistique d'un « instrumento de cordas dedilháveis, com caixa de ressonância em formato semelhante a um oito, com seis cordas, de diferentes materiais » (*Houaiss eletrônico*).



Violon



Violão

Une recherche dans des dictionnaires monolingues et bilingues et dans des ouvrages plus spécialisés nous a permis de déterminer que le portugais *violão* a pour équivalent, en français, « guitare » et, d'autre part, que le français « violon » a pour équivalent, en portugais, *violino*. Ce qui peut être résumé par le tableau suivant d'équivalences (↔) et de non-équivalences, de différences (≠) :

Français		Portugais du Brésil
----------	--	---------------------

violon	↔	<i>violino</i>
≠		≠
guitare	↔	<i>violão</i>

Il ne faut donc pas confondre un violon avec une guitare, *um violino com um violão!* Le risque d'erreur est réel: les ressemblances phonétique et graphique peuvent mener le lecteur/auditeur brésilien à une fausse compréhension ou, si la compréhension est juste, à une erreur de traduction en conséquence de la puissance d'attraction résultant de la similitude entre les deux mots (violon / *violão*). Que l'erreur soit causé par l'ignorance ou par un lapsus (découlant d'un moment de fatigue, d'une faute d'attention, d'une défaillance de la mémoire), peu importe, elle provoquera un faux sens.

Avant de pouvoir procéder à la traduction du « violon » de Mauriac, il faut avancer dans l'analyse lexicale et sémantique contextualisée de ce mot. Car, dans l'extrait ci-dessus, le mot « violon » ne se rapporte pas à l'instrument de musique à quatre cordes, mais, évidemment, au (à la) musicien(ne) qui joue de cet instrument (c'est-à-dire le/la violoniste), emploi reconnu par les dictionnaires où, dans le cadre des acceptions du mot « violon », il y en a une, par extension et, plus précisément, comme l'informe le *TLFi*, « par métonymie », correspondant au violoniste. Ce qui soulève une question: pour traduire en portugais le « violon » de Mauriac, faut-il utiliser l'équivalent luso-brésilien de l'instrument de musique ou l'équivalent du musicien?

Ce dernier terme est intéressant pour les études comparatives que nous menons sur les difficultés et les pièges qui apparaissent dans la compréhension du FLE pour les luso-brésiliens, car il nous met en présence d'une autre paire de faux amis. Le mot français « violoniste » est en effet presque identique (il s'en faut de très peu) au mot portugais *violonista*. Or la presque identité graphique et phonétique entre les deux est, elle aussi, trompeuse; si chacun des deux substantifs renvoie à un musicien, ils n'ont pas pour référent le même musicien, c'est-à-dire que chaque musicien ne joue pas du même instrument de musique: le violoniste joue du violon (en portugais: *violino*, comme nous l'avons vu) alors que le *violonista* joue du *violão* (de la guitare, comme nous le savons maintenant). Quant à l'instrumentiste qui joue du violon (*violino*), c'est, en portugais du Brésil, un *violinista*. Ce qui peut être résumé par le tableau suivant d'équivalences (↔) et de non-équivalences, de différences (≠):

Français		Portugais du Brésil
violoniste	↔	<i>violinista</i>
≠		≠
guitariste	↔	<i>violonista</i>

Il ne faut donc pas confondre un violoniste avec un guitariste, *um violinista com um violonista*. Et cela sans nous plonger en détails dans une troisième et une quatrième paires de faux amis, ainsi que dans une distinction technique et sémantique sur les guitares. Nous pensons ici à la paire de faux amis « guitare » / *guitarra* (où « guitare » signifie, comme nous l'avons vu, *violão*, mais où le brésilien *guitarra* a pour équivalent français « guitare électrique »); nous pensons également, en conséquence, à la paire « guitariste » / *guitarrista* (où ce dernier joue de la guitare électrique); sans oublier que, depuis les débuts de la sonorisation des instruments de musique au début du XX^e siècle, il peut être nécessaire, dans une traduction, d'apporter une précision en utilisant « guitare acoustique » ou, terme familier, « guitare sèche » comme équivalent de *violão*.

Mais revenons à notre question: pour traduire en portugais le « violon » de Mauriac (où le mot « violon » ne renvoie pas à l'instrument de musique, mais à celui qui en joue), faut-il utiliser l'équivalent luso-brésilien du musicien, du « violoniste »? La réponse est non, car, en ce domaine, il en

va de même en français et dans la langue portugaise où (voir à ce sujet le *Dicionário Houaiss eletrônico*) le mot *violino* (tout comme d'autres mots faisant référence à des instruments musicaux) peut dénoter, par métonymie, *violinista* (en fr., « violoniste »). Il n'y a donc aucune raison de traduire ici « violon » par le terme luso-brésilien qui désigne spécifiquement le (la) « musicien(ne) qui joue du violon » et seulement lui (ROBERT, 2008, p. 2718).

Ayant réussi à éviter de tomber dans le piège du faux ami, revenons au texte de Mauriac et à la traduction que nous en donnons:

<p>Quand nous visitions une métairie, il m'arrivait souvent d'entendre les parents se plaindre de ce qu'ils n'arrivaient pas à faire le travail; ils attendaient avec impatience que leur fille eût quinze ans et trois mois, pour qu'elle pût se marier et leur fournir un travailleur de plus. Telle était l'unique raison d'être des filles: amener un ouvrier adulte dans la maison. Aussi, à peine avait-elle atteint l'âge requis que nous nous étonnions de voir arriver, précédée du <i>violon</i> et habillée de blanc, la petite métayère qui était encore une enfant. (1933, p. 167, c'est nous qui soulignons)</p>	<p>Quando visitávamos uma terra arrendada, acontecia repetidas vezes de eu ouvir os pais se queixarem de que não conseguiam fazer o trabalho; esperavam com impaciência que sua filha completasse quinze anos e três meses para que pudesse se casar e fornecer-lhes um trabalhador a mais. Essa era a única razão de ser das moças: trazer um operário adulto para casa. Deste modo, assim que ela atingia a idade requerida, espantávamo-nos de ver chegar, anunciada por um <i>violino</i> e vestida de branco, a meeirazinha que ainda era uma criança.</p>
--	---

Pour finir, nous signalons qu'il y a, dans cet extrait, d'autres difficultés de compréhension et/ou de traduction, comme « aussi », « à peine avait-elle » et « petite métayère », mais, puisque dans le présent travail nous ne nous adonnons qu'aux faux amis, nous ne les abordons donc pas ici.

EN GUISE DE CONCLUSION

Dans le présent travail, après avoir présenté brièvement notre projet de recherches sur les difficultés de compréhension et de traduction du FLE, nous nous sommes consacrés à l'étude d'un type de difficulté (les faux amis): d'une part, nous nous sommes efforcés de le caractériser en peu de mots dans le but de montrer pour quelle raison il constitue une entrave pour la compréhension et pour la traduction du FLE; d'autre part, nous avons fourni un exemple concret de paire de faux amis (« violon » et *violão*) qui a été trouvé et examiné durant la traduction de *L'Éducation des filles*.

L'examen détaillé de la paire de faux amis « violon » et *violon* nous a permis d'entrevoir trois autres paires de faux amis concernant le champ lexical des instruments de musique à cordes et de leurs musiciens respectifs: « violoniste » et *violonista*; « guitare » et *guitarra*; « guitariste » et *guitarrista*, sans oublier que *violão* peut être traduit par guitare acoustique, guitare sèche ou guitare (tout court).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

HOUAISS, A., *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*, CD-ROM, Rio de Janeiro, Objetiva, 2009.

HOUAISS, A., *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, Rio de Janeiro, Objetiva, 2009.

MAURIAC, F., « L'Éducation des filles », in: idem, *Le Romancier et ses personnages*, suivi de *L'Éducation des filles*, Paris, Buchet-Chastel, 1933, p. 163-222.

PONGE, R., "Pequeno dicionário de dificuldades de tradução do francês para o português", Projeto de pesquisa, Porto Alegre, Instituto de Letras/UFRGS, 1^a versão: 2005, 2^a versão, revista e corrigida: 2010. Inédito.

ROBERT, P., *Le Nouveau Petit Robert, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 2008.

ROBERT, P., *Le Grand Robert électronique*, CD-ROM, Paris, Dictionnaires Le Robert, 2005.

RÓNAI, P., *A tradução vivida*, Rio de Janeiro, Educom, 1976.

SILVA, G. J., *Um estudo sobre os idiomatismos: de suas características ao seu caráter de dificuldade de compreensão e tradução do francês para o português*, mémoire de licence ès lettres, directeur de recherche: Robert Ponge, Porto Alegre, Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

Trésor de la langue française informatisé. Disponible sur internet à: <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>.

MA TRADUCTION VÉCUE

Brigitte HERVOT

Faculdade de Ciências e Letras – FCL/Assis - UNESP
biche@uol.com.br

Résumé :

L'objectif de cette communication est de faire le tour de différentes pratiques traduisantes, surgies d'un passé lointain ou récent, pour mieux cerner les dimensions de la traduction dans ma formation émotionnelle et intellectuelle: depuis le début de mon apprentissage du portugais brésilien, époque à laquelle j'ai découvert cette langue totalement inconnue par expérience directe, quand je traduisais pour me communiquer de manière improvisée et, en conséquence, commettais de sacrées bévues, jusqu'à aujourd'hui où la traduction est devenue pour moi une science, un art et une passion. Mes considérations porteront essentiellement sur les expériences liées au traduire vécues dans le contexte pédagogique de la Faculdade de Ciências e Letras de Assis (UNESP), tout d'abord en tant qu'étudiante et, surtout, en tant que professeur.

Mots-clés: traduction; récit de vie; portugais brésilien

Introduction

Les réflexions qui suivent sont basées sur un aller-retour permanent entre deux langues, le français, ma langue maternelle, et le portugais du Brésil, dans mon intimité et dans ma profession. Le bilinguisme fait partie de mon quotidien et de ma condition d'exilée volontaire depuis plus de 35 ans et, au cours de toutes ces années, une multitude de pratiques de traduction, orales et écrites, inévitables, nécessaires, spontanées, étudiées, ressassées, ruminées, se sont inscrites sur mon trajet de vie: résumés d'articles, traduction de pièces du théâtre classique, cours de traduction offerts à des élèves de lettres, traduction en portugais d'un livre traduit de l'espagnol en français, traduction d'un livre de théorie littéraire, traduction des lettres de Maupassant, entre autres expériences s'accumulent non pas pour remplir mon curriculum vitae, mais pour enrichir mon goût pour l'écriture et la lecture, ma sensibilité et mon existence de personne bilingue.

Avant même d'entrer dans le cœur du sujet, il me semble nécessaire d'évoquer rapidement un fait lié à la construction de cet article. Lorsque j'ai décidé de me pencher sur mon parcours de traductrice – geste provoqué par l'axe thématique *Études de traduction* de ce **XIX^{ème} Congrès brésilien des professeurs de français** – c'est par hasard que je suis tombée sur un livre intitulé *Tradução vivida* de Paulo Rónai, critique et traducteur hongrois, naturalisé brésilien. Je dis par hasard parce que j'aurais pu très bien choisir un autre critique dans le champ de la traduction, mais si l'on pense aux études critiques dans ce domaine, et plus particulièrement dans celui de la traduction du français en portugais et inversement, il est évident que ce nom est inoubliable et incontournable. C'est tout près d'ici, à Rio, que ce lettré a choisi de vivre, après son arrivée au Brésil en 1941. C'est là qu'il a enseigné le latin et le français au *Colégio Pedro II* et au *Liceu Francês*. C'est là aussi que Paulo Rónai et d'autres traducteurs comme Aurélio Buarque de Hollanda, Raymundo Magalhães Júnior, pour ne citer que deux d'entre eux, ont créé en mai 1974, la première organisation de traducteurs du Brésil, la *ABRATES Associação Brasileira de Tradutores*. Parlant couramment neuf langues, il a traduit plus de cent livres dont 17 volumes de la *Comédie Humaine* de Balzac, qu'il a mis plus de quinze ans à conclure. Dès qu'il est arrivé au Brésil, il a observé qu'il était très difficile de trouver des bons livres de contes d'auteurs étrangers, et avec l'aide de son grand ami, Aurélio Buarque de Holanda, il a traduit et organisé le recueil intitulé *Mar de histórias*, une anthologie chronologique du conte mondial, et publiée en dix volumes au cours de quarante ans: c'est ainsi toute une vie dédiée à la traduction.

Et c'est donc lui qui m'a inspiré la forme et le contenu de cette réflexion. Comme lui, je prétends ici évoquer des faits et des données de ma propre expérience, faits liés à une longue pratique de la traduction, et je demande pardon au lecteur de l'utilisation excessive du pronom de la première personne. Pour paraphraser les propos de Rónai dans le livre *A tradução vivida*, le but de cette rapide réflexion n'est pas de tirer des conclusions ou d'enseigner des astuces de traduction, mais plutôt celui de suggérer des idées et d'ouvrir des perspectives à partir de mon récit autobiographique. (RÓNAI, 2012, pp.189-190)

La France

Avant d'entrer dans la discussion, il me faut récupérer en quelques pages mes origines qui expliquent en partie mon parcours de traductrice. Pour ne pas passer totalement sous silence les 20 premières années de ma vie en France, il me suffit ici de dire que mon parcours scolaire est similaire à celui de la majorité des enfants français de classe moyenne nés dans les années 60 : en résumé, depuis

la maternelle jusqu'au lycée, j'ai étudié à Dourdan, une petite ville médiévale de 8000 habitants située à 44 kilomètres au Sud-ouest de Paris. Je me souviens bien de la dernière année de ce parcours, j'avais entre 17 et 18 ans quand j'ai fait une terminale A et quand je suis tombée amoureuse de la philosophie – et de mon prof de philo – et c'est sans doute cette passion qui m'a poussée vers les lettres. J'adorais son cours, les questions qui surgissaient des textes. C'est depuis ces beaux jours que j'adore questionner... Je retrouvais la logique où je ne l'aurais jamais imaginée. C'était aussi la dernière année du lycée, l'époque de la révolte, des grèves, des conflits avec les parents, des vêtements hippies, de la musique, des boums, des romans, de l'artisanat, des passions, des cigarettes...

Cette première longue étape dans la vie académique se termina en juin 1976, à 18 ans, avec l'épreuve du Baccalauréat à laquelle j'ai été admise avec la mention *Assez bien*. Rien d'extraordinaire. Mais le résultat était suffisant pour pouvoir m'inscrire à la Faculté de Lettres l'année suivante. En 1977, je change complètement de vie. J'entre à la Sorbonne pour étudier l'espagnol. Je sors de ma petite ville natale pour m'installer à Paris, toute seule dans un petit studio. Je commence à travailler dans la librairie papeterie la plus connue des étudiants de Paris : Gibert Jeune, où je travaille quand je ne suis pas à la faculté. Je peux ainsi me maintenir financièrement, avec l'aide aussi de mes parents qui me payent la moitié du loyer. Je crois que la brutalité du changement, bien que désiré (je rêvais de liberté, d'indépendance...), m'a un peu déboussolée. Je me suis vite rendue compte que je n'étais pas prête pour la faculté. Je me sentais perdue dans cette nouvelle structure. Je crois qu'au fond, je ne savais pas bien ce que je voulais étudier, ni même si je voulais étudier. J'ai donc fréquenté les cours un an et pendant les examens j'ai décidé d'abandonner les études.

Si j'essaie de repenser aujourd'hui à la structure du cours que j'ai fait à la Sorbonne, je le revois avec un autre regard, plus positif, plus mûr: un cours où l'élève choisissait lui-même les matières qui lui plaisaient le plus, un cours divisé entre des disciplines liées à la langue, à la littérature, à l'histoire, à la politique, un laboratoire de langues largement utilisé, tous les cours ministrés dans la langue d'apprentissage par une majorité de professeurs natifs... J'ai sûrement perdu beaucoup de choses, mais en ce temps-là, je me sentais incapable de suivre ce cours. Je voulais tout simplement suivre mes tendances libertaires et voyager. Je crois que la pression pour trouver un travail, pour se décider dans la vie, pour ne pas sortir du droit chemin, était beaucoup moins dure qu'aujourd'hui. Au contraire, on avait des tas d'utopies anticonformistes à suivre. Et surtout, les études n'étaient pas la seule option. Ou, tout au moins, c'est ce que je pensais à l'époque.

Bien sûr avec le recul, tout devient plus clair. La formation que j'ai reçue à l'école française m'a beaucoup aidée sur tous les plans, en particulier sur le plan professionnel. Je reconnais maintenant que l'excès de temps passé à l'école, la multitude d'informations apprises de bon coeur ou pas, la pratique constante de l'esprit logique, critique, ont été fondamentaux dans ma formation d'intellectuelle. Mais cette formation ne se doit pas uniquement à l'institutionnel. Il existe d'autres facteurs importants comme, par exemple, le fait d'avoir toujours été encouragée par l'exemple concret de ma maman que je voyais souvent, dans ses rares moments de répit, un livre entre les mains et de mon papa qui m'a initiée à toutes les musiques. Malgré des conditions financières pas toujours confortables, il avait l'habitude d'acheter régulièrement des disques et des livres et c'est peut-être ce contact avec les deux arts, en particulier la littérature, qui m'a toujours fait rêver d'un monde moins matérialiste et plus dissident que le réel.

Le Brésil

C'est donc à la fin de l'année 1977 que je m'éloigne complètement du monde scolaire. Je prends la

route de l'Angleterre où je vis pendant presque un an. Début 1979, je viens d'avoir 20 ans et je débarque au Brésil, sans savoir un mot de portugais. Ce qui ne m'empêchait pas de chanter les airs brésiliens que mon papa adorait – depuis Baden Powell, Vinicius de Moraes, et tous les autres compositeurs brésiliens qui ont dans les années 60, et même avant, conquis le public français. A part ces mélodies, je peux dire que le portugais brésilien fait irruption dans ma vie au moment où j'arrive dans ce nouveau pays.

Je n'essaierai pas ici d'analyser comment s'est déroulé l'apprentissage de cette langue apprise « sur le tas », mais les caractéristiques que les chercheurs montrent chez les personnes immigrantes sont certainement présentes chez moi à l'époque. J'ai dû utiliser mon répertoire linguistique, c'est-à-dire l'ensemble des variétés linguistiques que je maîtrisais alors: le français comme langue maternelle, l'anglais et l'espagnol appris tout d'abord en milieu scolaire et l'anglais appris tout récemment en Angleterre. J'ai sûrement aussi profité de la proximité qui existe au niveau phonétique, lexical et grammatical entre le français et le portugais ce qui m'a naturellement valu quelques situations cocasses. Évidemment, à l'époque, je n'avais pas du tout conscience de ces procédés qui étaient à la base de mon apprentissage, mais je pensais toujours à la phrase d'un professeur au lycée: « quoi de mieux pour apprendre une langue étrangère qu'une immersion totale ? La pratique en continu d'une langue avec les natifs du pays est le meilleur moyen de la maîtriser. » Et c'est comme cela que j'ai appris le portugais brésilien au cours des quatre premières années ici quand, en 1982, je me suis installée avec mon mari – qui est brésilien – à Rancharia, un « petit trou » de l'État de São Paulo où j'ai alors décidé de reprendre les études.

J'ai alors 24 ans et cette fois-ci, mon projet d'étude est très clair et essentiellement professionnel: devenir professeur et enseigner la langue française et c'est pourquoi j'entre pour la deuxième fois de ma vie à la faculté de Lettres. Cette décision m'a permis de reprendre contact avec les lettres, et si j'ai commencé ce trajet avec l'intention de me dédier spécialement à la langue française, j'ai fini par connaître ce dont je n'avais jamais entendu parler, comme par exemple la littérature brésilienne. J'ai réappris à maîtriser diverses méthodes et approches favorisant la compréhension, l'analyse et l'explicitation des textes littéraires. J'ai aussi découvert le portugais brésilien du milieu académique, sous sa forme écrite. Cette trajectoire m'a aussi rapprochée de la langue française dont j'ai retrouvé les mécanismes et les règles et, surtout, j'ai appris à écrire, cette fois-ci en portugais, mais avec le bagage de quelqu'un qui avait quitté son lieu d'origine pour aller vivre, travailler ou trouver refuge – de quelque nature que ce soit – à l'étranger, et qui portait en soi sa culture, ses traditions, ses savoirs et ses croyances, tout ce qui exerce une influence sur son mode de vie et d'être au monde et sur son écriture.

Autour de la traduction

C'est sans doute grâce à ma situation d'étrangère que j'ai vite commencé à travailler avec la traduction et à la pratiquer de façon consciente et délibérée, dans le contexte pédagogique de la Faculdade de Ciências e Letras de Assis (UNESP). Pendant les quatre années de faculté, mes professeurs de français inventèrent une façon de remplacer ce que mes jeunes collègues de classe faisaient pour apprendre le français à travers des exercices de traduction et de version. Ces pratiques me renvoyaient à l'ancienne distinction scolaire entre ce qu'on appelait le « thème » et la « version » et à ce que le traducteur et philosophe Jean-René Ladmiral a rappelé dans *Traduire : Théorèmes pour la traduction*, publié pour la première fois en 1979 : « la différence fondamentale qui distinguait jadis le 'fort en thème', sorte de mathématicien de la langue, du 'doué pour la version', l'élève sensible, littéraire, imaginaire,

capable de mettre en ‘bon français’ n’importe quel auteur étranger.» (LADMIRAL, 1979, p.15) Ne serait-ce pas justement ce dont parle Paulo Rónai dans son livre *A tradução vivida* quand il écrit :

Quant on manie une langue qui n'est pas la nôtre, même si on la connaît très bien, s'il nous est possible d'apprendre ce que, par elle, on dit, il nous manque l'intuition de ce qu'on ne peut pas dire. Quando on écrit dans notre langue maternelle, on formule toujours avec des mots connus des phrases jamais forgées auparavant, mais un instinct mystérieux élimine toutes celles que l'esprit de la langue, bien qu'il ne soit pas codifié, interdirait de dire. Cet instinct nous manque par rapport à la langue de l'autre. (RÓNAI, 2012, p.195)

À l'époque, vers 1985, 1986, c'était évidemment beaucoup plus facile pour moi de traduire vers le français, mais j'ai très vite été orientée dans l'autre sens. D'ailleurs, si j'essaie, de mémoire, d'établir la liste des textes sur lesquels je me suis penchée quand j'étais étudiante, il n'y a qu'une version, la traduction en français de *Missa do Galo* de Machado de Assis; en ce qui concerne les thèmes, je me souviens de la traduction en portugais de *Le Horla* de Guy de Maupassant, *Les deux bourreaux* de Fernando Arrabal, et de *La stratégie de la forme*, article de Laurent Jenny dans le numéro 27 de la revue *Poétique*. Bien que je ne puisse vérifier la transposition que j'ai faite de tous ces textes dont malheureusement je n'ai gardé aucune trace, je crois me rappeler qu'à cette étape de mon apprentissage, la traduction du français en portugais, que j'étais bien loin de dominer, consistait en une simple opération de transformation, plus mécanique, ou mieux, plus littérale que sélective et réflexive. J'ai dû alors produire des textes ‘bancals’ puisque je me limitais à calquer la structure du portugais sur celle du français. Réalisés dans une perspective purement pédagogique, premier support de l'apprentissage du portugais écrit académique, ces exercices de thème et de version ont été néanmoins les premiers travaux de traduction importants pour m'enseigner quelques idées générales, presque clichées aujourd'hui, à propos de cette métamorphose que toute traduction représente.

La première de ces idées est qu'il ne suffit pas de savoir parler une langue pour savoir la traduire, ni même savoir deux langues, si l'on pense à la question du transfert. Il ne suffit pas non plus de théoriser, ce qui en principe ne va pas beaucoup aider le traducteur, puisque chaque traduction pose de nouveaux problèmes. En réalité, il faut avant tout pratiquer la traduction et surtout il faut, selon moi, traduire pour le plaisir, - non pas par obligation, par nécessité professionnelle - mais spontanément et régulièrement. Traduire des textes qui plaisent et qui parlent au traducteur permet à celui-ci de s'approprier des mots du texte original et c'est le premier pas vers une traduction légitime et pertinente. Mais c'est une gymnastique intellectuelle qui exige beaucoup d'attention, d'expérience et au détour du plaisir, le traducteur doit faire face aux fameux pièges qui minent tous les textes à traduire.

Surtout au début de l'apprentissage de la traduction. Surtout aussi quand il s'agit de deux langues très proches comme le français et le portugais. Ce n'est pas la peine de parler ici des fameux faux-amis qui restent à l'affût de n'importe quel traducteur, qui plus est débutant. Tous ceux qui travaillent avec les deux langues en question ont appris à se méfier des mots comme ‘portanto’, ‘depois’, et bien d'autres. Cette interférence linguistique représente un des principaux pièges qui guettent le traducteur inexpérimenté, mais Paulo Rónai en explicite bien d'autres dans le deuxième chapitre de *Tradução vivida*. La polissémie des mots, les homonymes, les paronymes, les synonymes, et autres phénomènes linguistiques représentent tous des défis auxquels le bon traducteur doit faire face. Personnellement, c'est sans doute la traduction des holophrases « des mots qui désignent des notions spécifiques d'une civilisation, sans équivalent dans les autres ambiances culturelles » (RONAI, 2012, p.56) qui représente la situation de traduction que je redoute le plus. Je m'y suis sentie tout de suite confrontée lorsque j'ai commencé à traduire et, jusqu'aujourd'hui, passer en français une réalité qui n'existe pas en France me pose problème. Tant de mots et concepts qui résistent à la traduction mot-à-mot, littérale... Il

faudrait expliquer avec des notes explicatives, ou tout au contraire ne pas s'attarder et laisser le mot en portugais, courant le risque que le lecteur français n'arrive pas à se représenter mentalement ce dont l'auteur parle... Et les noms propres, que faire avec ceux qui comme la plupart des personnages du roman français du XIXe siècle ont une signification symbolique ? Je pense par exemple à Georges Duroy, le fameux Bel-ami de Maupassant...

Je ne prétends pas ici relever les problèmes auxquels tout traducteur est confronté au long de son travail. Paulo Rónai qui disait ne pas vouloir théoriser en a pourtant relevé beaucoup dans ses livres sur la traduction. Ces mêmes questions ont d'ailleurs été évoquées par les professeurs Jacqueline Penjon (Sorbonne Nouvelle – Paris 3) et Marie-Hélène Torres (UFSC) pendant le minicours sur la traduction offert par le II Institut, un jour avant le présent congrès. Je prendrais ici comme seul exemple le cas des proverbes et des expressions idiomatiques que le bon traducteur résout en comprenant premièrement le sens dans la langue source, puis en oubliant cette première langue pour essayer de retrouver les mots de la langue cible qui expriment la même idée. Comment dire par exemple, *Les bons comptes font les bons amis* si ce n'est par la phrase bien connue des Brésiliens *Amigos amigos, negócios à parte*, phrase qui par le biais d'une traduction littérale ne voudrait absolument rien dire ici au Brésil.

Cette démarche, qui va en quelque sorte du sens vers la forme, est d'ailleurs souvent celle qui va guider ma pratique traduisante et c'est ce que Paulo Rónai appelle le bon sens du traducteur. Et ce bon sens, que je désignerais aussi de sensibilité, d'intuition, ne s'acquiert réellement qu'au fil des années. Comme dit l'auteur, ce n'est qu'en traduisant qu'on apprend à traduire, indépendamment du genre de traduction que l'on entreprend. Comme j'en ai rapidement fait la liste dans la première partie de cette réflexion, les traductions que j'ai réalisées au cours de ces trente dernières années sont assez variées dans leur nature: tout d'abord, j'ai commencé par la révision technique d'une traduction littéraire réalisée à plusieurs mains et j'avoue que je conseillerais à tous ceux qui veulent être traducteur de commencer par cette pratique. Observer ce qu'un autre a choisi comme solution pour transposer le message original est assurément une des meilleures formes pour apprendre à traduire. C'est ce que j'ai fait avec une collègue de la faculté, professeur de français également, quand on a révisé la traduction des *Nuits révolutionnaires* de Restif de la Bretonne. Je me souviens que ce ne fut pas facile car, comme de coutume dans le monde professionnel de la traduction, on nous a imposé un délai dérisoire, mais je me souviens aussi que la satisfaction de voir pour la première fois mon nom – bien que tout petit – sur la deuxième ou troisième page du livre m'avait remplie de joie.

Je repense à cette première expérience et je me dis que c'est alors que j'ai senti que jamais je n'oserais m'aventurer toute seule dans une telle entreprise. Il me semble en effet qu'une traduction à quatre mains, et plus précisément à quatre mains de locuteurs natifs des deux langues en traduction, est la façon la plus sûre de résoudre les hésitations connues de tous les traducteurs. J'ai parlé de nationalités différentes mais pas seulement cela. Je pense à une autre traduction que j'ai réalisée avec un ami et collègue de la faculté, non pas professeur de français mais de psychologie. Si ses connaissances en langue française se situaient à un niveau vrai débutant, son domaine de recherche et sa formation académique en faisait un expert en ce qui concernait le contenu du livre à traduire. C'est précisément grâce à cet éventail de connaissances – linguistiques, culturelles, sémantiques que nous avons conclu la traduction en portugais d'un texte traduit premièrement en français à partir de l'original en espagnol. Personnellement, cette nécessité de ne jamais traduire seule s'applique à tout type de traduction, technique, poétique ou littéraire, à tel point que j'ai déjà fait plusieurs traductions qui m'ont pris des années mais qui attendent la collaboration d'un autre traducteur pour se concrétiser et pour que j'ose les proposer à une maison d'éditions.

Un autre principe qui régit ma pratique de la traduction est celui de l'extrême précaution que l'on doit prendre avec le texte final, indépendamment de la qualité linguistique du livre à traduire. Je pense à une traduction que j'ai acceptée de faire essentiellement par amitié, et aussi par intérêt pour le thème du livre, car ce n'était pas une proposition très facile. Tout d'abord, il s'agissait de ce que Paulo Rónai appelle une « traduction intermédiaire », également dénommée « traduction indirecte », ou encore « traduction de seconde main », ce qui dans mon cas s'est révélé plus compliqué que je ne le pensais au moment d'accepter le défi. Une amie nippo-brésilienne m'a donc demandé de traduire en français un livre que son mari japonais avait écrit originellement dans sa langue maternelle, puis traduit en portugais avec son aide. *Chi Kong Pai Lin e Quiropraxia/Seitai com Energização* est donc devenu *Le Qi Gong du maître Pai Lin et La chiropraxie/ Le Seitai avec énergisation*. Inutile de m'étendre sur les diverses difficultés que cette expérience a soulevées: tout d'abord, la question de la compréhension du texte à traduire difficile par le facteur de la correction linguistique et par ma totale ignorance du thème. Ces deux grands problèmes ont toujours été faciles à résoudre puisque je pouvais, à tout moment, consulter ma collègue pour vérifier ce que le texte en « portugais nippo-brésilien » voulait exactement dire quand je n'arrivais pas à comprendre ou la formulation des idées ou les concepts en soi. Ensuite, je n'oublie pas que ce fut le premier texte en portugais que j'ai traduit en français après de longues années, et que cette période prolongée sans écrire en français m'a retiré une certaine spontanéité du locuteur natif. Il m'a donc fallu recourir à plusieurs recours – dictionnaires, encyclopédies, littérature spécialisée, associations de chiropraxie – pour confirmer mes doutes et ainsi transposer cette oeuvre technique dans ma langue maternelle. C'est à l'occasion de ce travail que les paroles de Paulo Rónai me sont revenues à l'esprit, paroles selon lesquelles « même un livre médiocre exige une traduction soignée, car la faute, le manque de rigueur, l'absence de clarté gênent autant le lecteur commun que le *connaisseur* qui savoure dans son coin le poème de son auteur classique préféré. » (RÓNAI, 2012, p.134)

Et pourtant cette affirmation entre en contradiction avec l'éthique du traducteur qui doit traduire ce que l'auteur a dit et comment il l'a dit, et non pas ce qu'il a voulu dire. Et si le traducteur ne fait aucune concession à ce principe, la seule solution pour résoudre ce dilemme est un choix très consciencieux des textes à traduire. D'ailleurs, et j'aimerais conclure ces brèves considérations sur cette dernière réflexion, c'est justement la conscience de mon rôle de traductrice qui a présidé à toutes les traductions que j'ai déjà réalisées, du portugais en français au début de ma pratique, puis du français en portugais, après avoir acquis un peu plus de désinvolture dans cette dernière langue, et puis tout récemment de mon retour vers ma langue maternelle par le biais d'un projet de traduction poétique de Manoel de Barros avec l'aide d'une de mes élèves qui est poète et adore cet auteur.

Enfin, pour terminer, je dirais que la traduction, pour moi, c'est avant tout une histoire de passion. Quiconque travaille avec la traduction sait très bien que personne ne traduit pour s'enrichir, on fait cela parce qu'on aime cela, on aime les détours de pensée qui nous font arriver à ce qui paraît la meilleure solution et qui souvent nous demande des heures et des heures, des dictionnaires et des dictionnaires, des hésitations, des retours en arrière, des consultations. Car traduire, c'est un acte réflexif qui engage avant tout la responsabilité et la conscience intellectuelle du traducteur face à un éventuel lecteur. En d'autres termes, ce qui rend la traduction si passionnante, c'est le défi qui existe dans toute traduction, acte qui avant tout désire reproduire l'esprit et la forme d'un texte pour celui qui ne le comprend pas dans la langue source.

Références bibliographiques

OSEKI-DÉPRÉ Inès, « Théories et pratiques de la traduction littéraire en France », *Le français aujourd'hui*, 2003/3 n° 142, p. 5-17. Article disponible en ligne à l'adresse: <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2003-3-page-5.htm>

MARCHIORI PORTINHO, Waldívia & DUTRA, Waltensir. « Paulo Rónai, tradutor e mestre de tradutores », *TradTerm*, 1, 1994, pp.21-30.

YOSHIKAZU Nakaji. « L'oeuvre poétique entre traduction et création. » In: *Littérature*, N°125, 2002. L'oeuvre illimitée. pp. 66-72. Article disponible en ligne à l'adresse: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/litt_0047-4800_2002_num_125_1_1746

Bibliographie

LADMIRAL, Jean-René. *Traduire : théorèmes pour la traduction*. Paris, Gallimard, 1994 & 2002 (coll. «Tel», n° 246). Première édition, 1979 (Petite Bibliothèque Payot, n° 366) .

RÓNAI, Paulo. *A tradução vivida*. 4ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

LA COMPARAISON DE DEUX TRADUCTIONS D'ATALA DE F.-R. DE CHATEAUBRIAND

Melissa MELLO

Maître en Littérature Française – UFRGS
melissamouramello@gmail.com

Résumé :

Atala, de François-René de Chateaubriand, apparaît au public en 1801 et devient un ouvrage qui marque un grand changement de l'esthétique littéraire de l'époque. Malgré sa valeur, les traductions en portugais ne sont pas nombreuses : la première, portugaise, date de 1810, et l'autre, faite par le Brésilien Líbero Rangel de Andrade, est publiée en 1939. Vu que ces deux traductions sont figées dans le temps, il semble important d'en produire une nouvelle qui apporte des ajustements, des corrections, en répondant aux besoins du lecteur de l'actualité et en tenant compte des études littéraires faites à propos du roman. Cet article propose donc la comparaison entre des extraits de la traduction brésilienne de 1939 et celle qu'on offrira au public prochainement, pour vérifier les modifications proposées. Pour y parvenir, on s'appuie sur un mémoire qui traite de l'étude narratologique d'*Atala*.

Mots-clés: Atala, traduction, études narratologiques

Cet article vise à présenter le début d'une analyse de la comparaison entre deux traductions en langue portugaise d'*Atala*, de François-René de Chateaubriand. En réalité, ce travail fait partie d'une étude plus large, intitulée « *Atala* de F.-R. de Chateaubriand : objet fictionnel pour une pédagogie chrétienne », un mémoire soutenu en juin 2013 à l'Université Fédérale du Rio Grande do Sul, dirigé par Beatriz Cerisara Gil.

Dans un premier moment, l'objectif principal du mémoire a été de faire une étude littéraire du texte. Cependant, en considérant la date de la dernière traduction de l'ouvrage en portugais (du traducteur Líbero Rangel de Andrade, 1939), j'ai décidé d'en produire une nouvelle qui apporte des ajustements, des corrections, en répondant aux besoins du lecteur de l'actualité. Ainsi, la traduction d'*Atala* a été motivée par deux buts : d'une part, par le biais de cet exercice j'aurais plus de contact avec le texte, ce qui m'aiderait à faire l'analyse narratologique ; d'autre part, j'ai eu l'intention de divulguer l'ouvrage de Chateaubriand auprès du public lusophone.

En vérité, j'ai commencé à faire l'étude littéraire et la traduction simultanément. Ainsi, un travail complémentait l'autre : au fur et à mesure que l'analyse avançait, j'avais plus d'outils pour traduire ; d'un autre côté, la construction du texte en portugais m'aiderait à développer une autre perception du roman, ce qui approfondissait ma compréhension de celui-ci.

Cependant, après avoir terminé le premier brouillon, j'ai découvert l'existence de deux traductions en portugais¹. L'une date de 1810, elle a été publiée par la typographie de Manoel Antonio da Silva Serva². Après en avoir lu quelques extraits, j'ai remarqué que ce texte était figé dans le temps en fonction de l'utilisation d'un langage qui ne correspondait pas beaucoup à celui que l'on utilise aujourd'hui. Au même moment, j'ai découvert le texte de 1939, traduit par Líbero Rangel de Andrade³. Ce texte n'est pas non plus adapté au lecteur actuel, en particulier à cause du lexique utilisé, même si quelques choix du traducteur sont intéressants. Cela est la preuve que les traductions vieillissent au fur et à mesure que le temps passe. Il convient donc d'entreprendre une nouvelle traduction tout en s'appuyant sur les études et les analyses littéraires faites sur l'ouvrage depuis lors⁴.

De ce fait, un ensemble de questions sur l'activité de traduction – en particulier la traduction littéraire – est apparu. Sans avoir l'intention de transformer le mémoire en une étude de traduction (vu que je n'ai pas fait l'étude théorique qu'il fallait pour y parvenir), j'ai désiré néanmoins commencer une réflexion sur les apports d'une étude narratologique à la traduction d'un ouvrage. Pour ce faire, je présente la comparaison de quelques extraits des traductions et les observations qui en ressortent.

Le roman

Atala est un récit de l'amour interdit entre deux jeunes Indiens dans les forêts de l'Amérique.

1. Sur le site internet <<http://caminhosdoromance.iel.unicamp.br>>, il y a une bibliothèque virtuelle où on a accès à ces deux textes. Il s'agit du projet « Caminhos do Romance, Brasil – Séculos XVIII et XIX » qui fait l'investigation du procès de la consolidation du genre romanesque au Brésil à partir des romans en circulation à l'époque.

2. Manoel Antonio da Silva Serva était portugais mais il s'est installé à Salvador où il possédait la deuxième typographie du Brésil. Information disponible sur <http://pt.wikipedia.org/wiki/Manuel_Antonio_da_Silva_Serva>.

3. CHATEAUBRIAND, François-René. *Atala*. Tradução de Líbero Rangel Andrade. Rio de Janeiro: Companhia Brasil Editora, 1939. Disponible sur: <<http://caminhosdoromance.iel.unicamp.br>>.

4. Dans l'interview publiée dans le journal Zero Hora, Mario Sergio Conti parle à propos de sa traduction de Proust et de celle faite par Mario Quintana et d'autres écrivains brésiliens dans les années 40: "Tem a tradução que foi coordenada pelo Mario Quintana, que fez ele próprio os primeiros volumes e depois a tarefa ficou com uma equipe que incluía o Bandeira, o Drummond. É a tradução da Globo, só que essa versão tem mais de 50 anos. Ela começou a ser feita no final dos anos 1940, em um momento em que já havia estudos sobre a obra do Proust, mas não eram numerosos, nem havia uma edição crítica da *Recherche*. Foi um trabalho heroico do Quintana e do pessoal todo, mas ainda sem os instrumentos mais rigorosos sobre o que é a *Recherche*, que depois foram feitos em edições mais críticas". Disponible sur <<http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/cultura-e-lazer/segundo-caderno/noticia/2013/04/mario-sergio-conti-fala-sobre-sua-traducao-de-proust-4098357.html>>.

La religion les empêche d'être ensemble. Un jour, ils rencontrent le père Aubry, qui veut convertir Chactas et l'unir à Atala. Mais Atala a été consacrée par sa mère à la vierge et elle croit que son vœu l'engage sans retour. Pour ne pas succomber à Chactas, elle se donne la mort. Plus de cinquante ans après, Chactas raconte son histoire au jeune René, Français exilé au Nouveau Monde.

Le thème religieux est très présent dans le texte. A partir de l'analyse narratologique des catégories comme le temps, l'espace, les personnages, la narration et le narrateur, il est possible de constater que Chateaubriand a fait une utilisation de tous ces éléments – et aussi du langage – pour défendre les bienfaits du christianisme c'est-à-dire sa capacité d'être législatrice de la vie de l'homme et d'en être son instrument pour organiser la société à partir d'une réflexion sur la réalité.

À cet égard, l'écrivain synthétise : « la religion corrige les passions sans les éteindre, jette un intérêt singulier sur tous les sujets où elle est employée ; il avait dit que sa doctrine et son culte se mêlent merveilleusement aux émotions du cœur et aux scènes de la nature ; qu'elle est enfin la seule ressource dans les grands malheurs de la vie » (CHATEAUBRIAND, 1958, p. 34). Ainsi, le manque de cadrage provoquerait les maux que l'écrivain observant dans son entourage : les esprits trop perdus dans leurs croyances et excessivement centrés sur leurs passions ne seraient pas capables d'exercer ses « devoir[s] divin[s] et humain[s] » ; sans la religion, l'homme se laisserait emporter par des rêveries inutiles, les excès d'enthousiasme et des folies aveugles, car il oublierait l'essentiel de sa condition. Comme le dit le narrateur-voyageur de l'épilogue, « nous sommes tous voyageurs », ou, par les mots du père Aubry, « le grand tort des hommes, dans leur songe de bonheur, est d'oublier cette infirmité de la mort attachée à leur nature : il faut finir » (CHATEAUBRIAND, 1958, p. 78). La vie sur la terre n'est qu'un passage, une étape de l'existence vu que « le souffle qui donne la vie » (CHATEAUBRIAND, 1958, p. 85) n'est réservé qu'à Dieu. Oublier cela serait la démesure de l'homme.

Quelques considérations théoriques

La traduction d'un ouvrage littéraire est pleine de défis. Outre les différences de codes linguistiques, culturels et temporels, il existe le souci constant de préserver le texte original de toutes les déformations possibles dans la langue d'arrivée, car l'objet fictionnel ne peut pas être maculé si l'on désire préserver sa valeur artistique. De ce fait, le traducteur est souvent relégué à une place de soumission vu que sa présence ne peut jamais se faire sentir. La bonne traduction est celle dans laquelle il passe inaperçu.

Cependant, cet effacement idéalisé n'est pas possible si l'on considère les spécificités de la traduction littéraire. Dans une traduction, plusieurs éléments en jeu vont au-delà d'un rapprochement de systèmes linguistiques : les effets esthétiques, le message prétendu, les questions de style, la réception du texte et des questions subjectives des acteurs qui font partie de l'acte de communication.

Dans son étude, Francis Aubert traite des aspects de l'acte de traduction et pas simplement du produit de cette entreprise – le texte traduit – pour examiner les (in)fidélités de la traduction (AUBERT, 1994, p. 16-7). Selon l'auteur, dans le schéma communicatif qui se produit à l'intérieur de l'acte de traduction, il existe deux niveaux. D'un côté, l'écrivain du texte original établit une relation de communication avec un lecteur, son récepteur ; dans le cas d'une traduction, ce dernier devient aussi un émetteur, motivé par d'autres facteurs, lorsqu'il traduit le texte dans une autre langue, en établissant une nouvelle situation de communication ultérieure à la lecture de l'original :

Ao assumir, porém, o papel de Emissor², o tradutor vê-se diante de outras contingências. [...] Negocia significado e sentidos não mais apenas com o texto original e com o constructo mental que corresponde à sua visão do autor original do texto, mas com outro constructo mental, o de sua visão, unitária ou multifacetada, do conjunto de receptores da tradução que empreenderá do texto, ou, mais precisamente, do novo texto que substituirá o primeiro, na recepção do(s) seu(s) público(s)-alvo. É outra, portanto, a situação comunicativa, são outras as relações intersubjetivas e, assim, necessariamente será outra a abordagem do texto no decorrer da execução do ato tradutório. (AUBERT, 1994, p. 27)

La soumission du traducteur est une illusion. Celui-ci joue un rôle beaucoup plus actif et subjectif dans son travail vu qu'il doit faire une évaluation du niveau de fidélité possible par rapport à l'original. Cela dépendra des décisions concernant la forme, le style, son interprétation, etc.

La traduction présentée dans le mémoire

Le premier brouillon de mon texte a été fait sans aucune référence. Après la découverte de la traduction de Libero Rangel de Andrade, j'ai pu y vérifier quelques termes (surtout ceux qui faisaient référence à la faune et à la flore exotique); cependant, je n'y ai pas trouvé de solutions pour les passages les plus complexes (concernant la syntaxe)⁵. Pour les préfaces, je crois qu'il n'y a pas de traduction disponible.

Vu que les deux langues travaillées sont latines (le portugais et le français), j'ai eu quelques avantages au moment de traduire le roman. Cependant, les particularités du français et de l'ouvrage m'ont mis face à quelques défis. Par exemple, la distinction d'usage entre le vouvoiement et le tutoiement n'a pas été complètement récupérée dans la traduction à cause d'un manque de correspondance dans la langue cible (en portugais) ; l'utilisation de pronoms compléments (comme « y » et « en ») qui n'ont pas d'équivalents en portugais ; les mots relatifs aux animaux et aux plantes exotiques⁶.

En outre, il y avait un autre point à considérer : *Atala* est un roman du début du XIX^e et le décalage temporel est naturel. Dans ce sens, selon Aubert (1994, p. 27)

Na tradução de textos cujos originais remontam a um ou mais séculos, manifestam-se diferenças diacrônicas marcantes, não apenas de natureza linguística como também de natureza referencial, de visão de mundo, e outros, que colocam diversos problemas de interpretação e de decisões estratégicas sobre o encaminhamento a dar ao ato tradutório propriamente dito: (i) optar entre uma atualização da linguagem vs. Manutenção mais ou menos coerente do “arcaísmo” do original; (ii) assistir à leitura do texto traduzido com notas, glossários em prefácio etc. para facilitar o acesso à realidade extralinguística (inclusive ideológica) expressa ou implícita no original vs. Proceder à sua maior ou menor “modernização”, etc.⁷

Dans le but d'harmoniser le besoin de mettre le texte au goût du jour et de reproduire le style de Chateaubriand dans la traduction, mes choix ont été faits surtout en considérant le lecteur de nos jours ainsi que le langage poétique créé par l'auteur dans le texte en français. Pour ce faire, j'ai décidé de simplifier la structure de la syntaxe des phrases et d'utiliser un lexique moins élaboré pour privilégier la visualisation d'images, rendre les sons plus concrets, etc., procédures si chères à l'écrivain si l'on considère l'analyse narratologique présentée dans le chapitre antérieur.

5. Dans ce cas (je pense surtout à un extrait pour lequel je ne trouvais pas de solution, j'ai consulté la traduction en anglais disponible sur <<http://www.poetryintranslation.com/PITBR/Chateaubriand/ChateaubriandAtala.htm>>.

6. Pour la traduction de la flore et de la faune, j'ai aussi utilisé les moteurs de recherche sur ligne pour vérifier l'équivalence des termes (google images).

7. AUBERT, Francis. *op. cit.*, p. 27.

Comparaison des quelques extraits

Après ces observations, je présente quelques extraits d'*Atala* et compare la traduction de Libero Rangel de Andrade et celle que je propose. Le but de cet exercice est d'examiner les changements et les disparités entre les deux textes et, ensuite, de réfléchir à propos de mes choix.

De manière générale, les principales différences concernent une mise à jour du langage⁸ telles que l'adaptation de l'orthographe, du lexique, l'orthographe de certains noms propres⁹. J'ai vérifié quelques erreurs de traduction et des manques de correspondance entre les paragraphes par rapport au texte original en français. Au niveau syntaxique, j'ai décidé de simplifier les structures et de ne pas reproduire nécessairement le même ordre que celui utilisé par Chateaubriand (les verbes antéposés au sujet, par exemple). En ce qui concerne la sémantique, j'ai essayé de préserver l'image suggérée par les mots, en privilégiant leur sonorité.

Dans le but d'illustrer ces observations, je passe à la comparaison de la traduction de quelques extraits où l'auteur décrit le décor. Je reproduis l'original en français et les deux traductions, en séparant les extraits les plus longs pour faciliter la lecture. Pour terminer, je présente une brève conclusion de cet exercice.

Les passages

La France possédait autrefois, dans l'Amérique septentrionale, un vaste empire qui s'étendait depuis le Labrador jusqu'aux Florides, et depuis les rivages de l'Atlantique jusqu'aux lacs les plus reculés du haut Canada.

Traduction de 1939

Possuía outrora a França, na América setentrional, vasto império que se estendia do Labrador às Flóridas, das ribas do Atlântico aos lagos mais remotos do alto Canadá.

Ma traduction

A França possuía outrora, na América setentrional, um vasto império que se estendia do Labrador à Flórida, e da costa do Atlântico aos lagos mais remotos do alto Canadá.

Le paragraphe de Libero Rangel commence par une inversion syntaxique (verbe-sujet) que je ne considère pas nécessaire. De fait, cela révèle le style du traducteur qui utilise l'inversion à plusieurs reprises, même quand l'ordre est direct dans l'original (sujet-verbe). Je propose aussi une adaptation de l'orthographe de « Flóridas ». Au niveau lexical, comme j'ai décidé d'utiliser le mot « costa » au lieu de « ribas », je l'ai mis au singulier (ce qui est plus naturel en portugais).

Quatre grands fleuves, ayant leurs sources dans les mêmes montagnes, divisaient ces régions immenses : le fleuve Saint-Laurent qui se perd à l'est dans le golfe de son nom, la rivière de l'Ouest qui porte ses eaux à des mers inconnues, le fleuve Bourbon qui se précipite du midi au nord dans la baie d'Hudson, et le Meschacébé qui tombe du nord au midi dans le golfe du Mexique.

Traduction de 1939

Quatro grandes rios, com os nacedouros nas mesmas montanhas, dividiam essas imensas regiões: o rio São Lourenço, que se perde a leste no golfo de seu nome; o caudal do oeste, que carrega as águas para mares

8. Il est intéressant d'observer que le texte en portugais semble, à mon avis, plus difficile à lire que le texte en français. J'ai demandé à trois Français de faire la lecture d'*Atala* et tous ont dit que malgré quelques aspects de vocabulaire qui indiquaient que ce texte était du XIX^e siècle, ils n'ont pas eu de difficulté pour le lire. Par contre, je pense que la traduction brésilienne de 1939 n'est pas vraiment facile à lire en raison du vocabulaire et de la construction de certaines phrases.

9. Pour faire la traduction des noms de personnages, mon critère a été la sonorité de l'original en français (audio-livre disponible sur <<http://www.litteratureaudio.com/livre-audio-gratuit-mp3/chateaubriand-francois-renede-atala.html>>).

incógnitos; o rio Bourbon, que se precipita do meiodia para o norte na baía de Hudson, e o Mexacebê, que despenha do norte para o meiodia sobre o golfo do México.

Ma traduction

Quatro grandes rios, com nascentes nas mesmas montanhas, dividiam essas imensas regiões: o São Lourenço, rio que se perde a leste no golfo que leva seu nome, o rio do Oeste, que carrega suas águas até mares desconhecidos, o rio Bourbon que se precipita do sul ao norte na baía de Hudson, e o Meschacebê que cai do norte ao sul, no golfo do México.

On observe de nouveau la même différence au niveau syntaxique que celle vérifiée antérieurement. Je pense que la traduction littérale de la phrase en français a un résultat un peu artificiel. Aussi j'ai proposé un autre arrangement.

Au niveau du lexique, j'ai remarqué que Líbero Rangel cherche à utiliser le maximum de synonymes possibles pour ne pas répéter un mot, ce que je n'ai pas considéré indispensable si l'image en question pouvait être facilement reconstituée (par exemple, tandis que Rangel utilise « caudal » pour « rivière », je n'ai pas hésité à répéter le mot « rio »). Mon idée était d'utiliser les mots les plus reconnaissables possibles par les lecteurs d'aujourd'hui, sans que l'image perde sa force.

Il a fallu faire la correction de la traduction de « midi » (« sul » au lieu de « meiodia » malgré le registre chez Houaiss du sens « sul » pour ce mot) ainsi qu'une adaptation de l'orthographe vu que le portugais a déjà subi des réformes orthographiques depuis 1939.

En ce qui concerne les mots d'origine indienne, j'ai décidé de conserver l'orthographe en français des quelques noms propres indiens et de ne pas les adapter à ce que recommande l'orthographe du portugais à propos de la paire « ch » - « x ». Ainsi, au lieu d'écrire « Mexacebê », j'ai préféré utiliser « Meschacebê »¹⁰. Cependant, quand la fidélité à l'orthographe française provoquait des changements de sonorité en portugais, j'ai fait l'adaptation nécessaire pour avoir le même son qu'en français (pour « Outassili, j'ai utilisé « Utassili », par exemple).

Ce dernier fleuve, dans un cours de plus de mille lieues, arrose une délicieuse contrée que les habitants des États-Unis appellent le nouvel Éden, et à laquelle les Français ont laissé le doux nom de Louisiane. Mille autres fleuves, tributaires du Meschacebê, le Missouri, l'Illinois, l'Akanza, l'Ohio, le Wabache, le Tenase, l'engraissent de leur limon et la fertilisent de leurs eaux. Quand tous ces fleuves se sont gonflés des déluges de l'hiver ; quand les tempêtes ont abattu des pans entiers de forêts, les arbres déracinés s'assemblent sur les sources. Bientôt les vases les cimentent, les lianes les enchainent, et des plantes y prenant racine de toutes parts, achèvent de consolider ces débris. Charriés par les vagues écumantes, ils descendent au Meschacebê. Le fleuve s'en empare, les pousse au golfe Mexicain, les échoue sur des bancs de sable et accroît ainsi le nombre de ses embouchures. Par intervalles, il élève sa voix, en passant sous les monts, et répand ses eaux débordées autour des colonnades des forêts et des pyramides des tombeaux indiens ; c'est le Nil des déserts. Mais la grâce est toujours unie à la magnificence dans les scènes de la nature : tandis que le courant du milieu entraîne vers la mer les cadavres des pins et des chênes, on voit sur les deux courants latéraux remonter le long des rivages, des îles flottantes de pistia et de nénuphar, dont les roses jaunes s'élèvent comme de petits pavillons. Des serpents verts, des hérons bleus, des flamants roses, de jeunes crocodiles s'embarquent, passagers sur ces vaisseaux de fleurs, et la colonie, déployant au vent ses voiles d'or, va aborder endormie dans quelque anse retirée du fleuve.

Traduction de 1939

Banha o Mexacebê, em curso de mais de mil léguas, deliciosa região que os habitantes dos Estados Unidos chamam o Novo Éden a que deixaram os franceses o doce nome de Louisiane. Mil outros rios, tributários do Mexacebê, o Illinois, o Arkansas, o Ohio, o Wabash, o Tennessee – adubam-na com seu limo e fertilizam-na com suas águas. Quando todas essas torrentes se apoiam das aluviões do inverno e as tempestades abatem lanços inteiros de florestas, coacervam-se-lhes nas cabeceiras as árvores erradicadas. Em pouco cimenta-as

10. Cela a été plus important pour décider si je remplaçais l'orthographe « Chactas » par « Xactas ». Je pense que l'on doit éviter de faire de changer les noms de protagonistes. Dans le cas spécifique du roman étudié, mon impression est que ce type d'adaptation serait aussi une tentative de rapprocher l'univers indien du roman à l'imaginaire existant par rapport aux Indiens brésiliens. Mais cela n'est qu'une interprétation de ma part. De toute façon, j'ai préféré être plus fidèle à l'original même si j'ai essayé de trouver un équivalent en portugais des mots qui faisaient référence à l'univers du Nouveau-Monde (la flore, la faune, les objets, etc.).

a vasa, encadeiam-nas os cipós e, deitando raízes de todos os lados, acabam as plantas de consolidar esses despojos. Arrastados pelas vagas escumantes, decem para o Mexacebê: o rio os senhoreia e impele para o golfo do México, encalha-os sobre bancos de areia e assim acrecenta o número de embocaduras. De onde em onde alteia a voz ao catadupejar pela descambada dos montes e espalha as águas efusas em torno dos perípteros das florestas e das pirâmides das tumbas indianas; é o Nilo dos sertões. Mas a graça sempre corre parelhas com a magnificência nos quadros da natureza; ao passo que a corrente central carrega para o mar os cadáveres dos pinhos e carvalhos, vêem-se remontar nas duas correntes laterais, ao longo das margens, ilhas bubuiantes de pistia e nenúfar, cujas rosas amarelas se hasteiam quais pequeninos pavilhões. Serpentes verdes, garças azues, flamingos rosa, jacarés tenros se embarcam nessas naus de flores e esfraldando ao vento as velas de ouro, vai a colônia portar adormecida em alguma esquiua enseada do rio.

Ma traduction

Este último rio, em um curso de mais de mil léguas, rega uma deliciosa região que os habitantes dos Estados Unidos chamam de novo Éden, e à qual os franceses deram o doce nome de Luisiana. Mil outros rios, afluentes do Meschacebê, o Missouri, o Illinois, o Akanza, o Ohio, o Wabash, o Tennessee, adubam-na com seu limo, fertilizando-a com suas águas. Quando as todos esses rios são engrossados pelas enchentes do inverno, quando as tempestades abatem porções inteiras de florestas, árvores desenraizadas aglomeram-se em suas fontes. Em pouco tempo, os lodos as cimentam, os cipós as enredam e as plantas, criando raízes por todos os lados, terminam de consolidar esses escombros. Carregadas pelas ondas escumantes, elas descem para o Meschacebê. O rio delas apodera-se, empurra-as para o golfo Mexicano, encalha-as sobre bancos de areia aumentando assim o número de suas embocaduras. Em intervalos, ele levanta sua voz ao passar sob os montes e derrama suas águas transbordadas em torno das colunas das florestas e das pirâmides das tumbas indígenas; é o Nilo dos desertos. Porém, a graça está sempre unida à magnificência nas cenas da natureza: ao passo que a corrente central conduz os cadáveres dos pinhos e dos carvalhos em direção ao mar, veem-se subir ao longo do rio, nas duas correntes laterais, ilhas flutuantes de pistia e de nenúfar, cujas rosas amarelas hasteiam-se como pequenos pavilhões. Serpentes verdes, garças reais, flamingos rosas, jovens jacarés embarcam como passageiros nessas naus de flores, e a colônia, estendendo ao vento suas asas de ouro, vai aportar adormecida em alguma enseada retirada do rio.

Dans cet extrait, d'autres corrections et adaptations d'orthographe ont été faites. Sur le plan du vocabulaire, il est possible de remarquer la différence entre mes choix (toujours plus simples) et ceux de Líbero Rangel (alteiar – arrumar, catadupejar – passer, perípteros – colunas, tenros – jovens, etc.).

Líbero Rangel a eu le courage de proposer une organisation différente au début du paragraphe que je considère intéressante. Cependant, je pense que le verbe « banhar » ne crée pas la même image que le verbe « regar ». Il me semble que le choix de Líbero Rangel est plus évident et ne révèle rien d'extraordinaire du fleuve tandis que « regar » suggère une verticalité de l'action (l'image d'un être humain qui arrose les plantes), comme s'il avait cette intention. En considérant la présence de Dieu dans la nature (selon l'étude narratologique présentée auparavant), je pense que cette nuance peut contribuer à cet effet.

Une autre différence concerne une question de référentiel. Dans un premier moment, j'ai pensé que Rangel n'avait pas fait attention au fait que le mot « arbre » est masculin en français, mais féminin en portugais. Cependant, il a probablement considéré « escombros » au moment de définir à quoi les pronoms compléments faisaient référence. Ainsi, ils sont tous au masculin ainsi que les adjectifs auxquels ils sont liés (« arrastados », « o rios os senhoreia », « encalha-os », etc.). Quant à moi, ma référence a toujours été « les arbres » et c'est pour cela que j'ai traduit « arrastadas », « o rio delas apodera-se, encalha-as ».

Dans le but de garder la cadence de la phrase, je maintiens la répétition de la conjonction « quand » tandis que Líbero Rangel préfère l'éliminer. A la fin de paragraphe, j'utilise le verbe « estender » au lieu de « esfraldar » pour faire l'allitération du son « s » (en français, on a le son « v » - vent, voile, va).

Une multitude d'animaux placés dans ces retraites par la main du Créateur, y répandent l'enchantement et la vie. De l'extrémité des avenues, on aperçoit des ours enivrés de raisins, qui chancellent sur les branches des ormeaux ; des caribous se baignent dans un lac ; des écureuils noirs se jouent dans l'épaisseur des feuillages ; des oiseaux-

moqueurs, des colombes de Virginie de la grosseur d'un passereau, descendent sur les gazons rougis par les fraises ; des perroquets verts à tête jaune, des piverts empourprés, des cardinaux de feu, grimpent en circulant au haut des cyprès ; des colibris étincellent sur le jasmin des Florides, et des serpents-oiseleurs sifflent suspendus aux dômes des bois, en s'y balançant comme des lianes.

Traduction de 1939

Multidão de animais colocados nesses recessos pela mão do criador ali espalham o encantamento e a vida. Dos extremos das alamedas avistam-se ursos embriagados de uva, vacilantes sobre os ramos dos olmeiros; banham-se caribús num lago; esquilos negros brincam na bastura das folhagens; pássaros palmeiros, pombas da Virgínia, do tamanho do pardal, aterram na leiva vermelhinha de morando; papagaios verdes, de cabeça amarela, picanços purpurinos, cardiais de fogo, alçam-se volteantes ao topo dos ciprestes; cintilam colibris nos jasmineiro das Floridas e, colgadas aos zimbórios do arvoredo, bamboantes que nem cipós, silvam cobras passarinheiras.

Ma traduction

Uma multidão de animais inseridos nesses retiros pela mão do Criador espalha encantamento e vida. Da extremidade das alamedas, avistam-se ursos embriagados de uva, que tropeçam nos galhos dos olmos; caribus banham-se em um lago; esquilos pretos brincam por cima das folhagens; tordos-do-remédio, pombas da Virgínia, do tamanho de um pardal, descem às relvas avermelhadas pelos morangos; papagaios verdes de cabeça amarela, pica-paus carmesins, cardeais de fogo sobem rodopiando até o alto dos ciprestes; colibris luzem no jasmim da Flórida e cobras caçadoras de pássaros silvam suspensas nas moradias das árvores, balançando-se como cipós.

Rangel n'a pas utilisé la majuscule dans « criador », ce que je considère fondamental si l'on observe la valeur donnée à la puissance de Dieu par Chateaubriand. Dans cet extrait, tout l'exotisme du Nouveau Monde est très important. Cependant, une fois de plus, j'ai essayé de trouver des mots capables de bien illustrer cela sans être trop étrangers au lecteur.¹¹

Si tout est silence et repos dans les savanes de l'autre côté du fleuve, tout ici, au contraire, est mouvement et murmure : des coups de bec contre le tronc des chênes, des froissements d'animaux qui marchent, broutent ou broient entre leurs dents les noyaux des fruits, des bruissements d'ondes, de faibles gémissements, de sourds meuglements, de doux roucoulements, remplissent ces déserts d'une tendre et sauvage harmonie. Mais quand une brise vient à animer ces solitudes, à balancer ces corps flottants, à confondre ces masses de blanc, d'azur, de vert, de rose, à mêler toutes les couleurs, à réunir tous les murmures ; alors il sort de tels bruits du fond des forêts, il se passe de telles choses aux yeux, que j'essaierais en vain de les décrire à ceux qui n'ont point parcouru ces champs primitifs de la nature.

Traduction de 1939

Si tudo é silêncio e repouso nas savanas do outro lado do rio, aqui, ao revés, é tudo movimento e murmúrio: bicadas no tronco dos carvalhos, farfalhada de animais que passam, quebram ou trituram entre os dentes os caroços de frutos; murmulhar de ondas, débeis gemidos, mugidos surdos, doces arrulhos replenam estes desertos de terna e selvagem harmonia. Mas quando uma brisa vem animar estas soledades, balançar estes corpos flutuantes, borrar estas massas de branco, azul, verde, rosa, mesclar todas as cores, concertar todas as vozes, então tal bulha se eleva do fundo das matas e tais coisas se passam aos olhos, que em vão eu ensaiaria descrevê-las para os que não percorreram estes campos primevos da natureza.

Ma traduction

Se tudo é silêncio e repouso nas savanas do outro lado do rio, aqui, ao contrário, tudo é movimento e murmúrio: bicadas contra o tronco dos carvalhos, trombadas de animais que passam, pastam ou trituram entre seus dentes os caroços de frutas, sussurros de ondas, fracos gemidos, surdos mugidos, doces arrulhos preenchem esses desertos com uma terna e selvagem harmonia. Mas quando uma brisa vem animar esses retiros, balançar esses corpos esvoaçantes, confundir essas massas de branco, de azul, de rosa, misturar todas as cores, afinar todos os murmúrios, então, saem tais barulhos do fundo das florestas, passam-se certas coisas diante dos olhos que em vão eu tentaria descrevê-las àqueles que não percorreram estes campos primitivos da natureza.

L'original en français place les adjectifs avant les noms dans cet extrait, mais dans une reprise, Rangel propose un autre ordre («débeis gemidos, mugidos surdos»). Quant à moi, j'ai décidé de respecter totalement l'original pour récupérer la sonorité de la rime des noms terminant par « -ment » en

11. La vérification de l'existence d'une image d'un animal ou d'une plante sur le moteur de recherche « google images » ainsi qu'une recherche sur des sites internet ont été des outils fondamentaux pour l'accomplissement de cette tâche.

français avec la rime « -ido » en portugais (« fracos gemidos, surdos mugidos »). Dans ce même sens, j'ai préféré « sussuro das ondas » au lieu de « murmulhar das ondas » pour avoir la répétition du son « s » ; à fin d'avoir un extrait le plus sonore possible, j'utilise « trombada » à la place de « farfalhada » étant donné que ce mot évoque un son plus fort.

Conclusion sur la comparaison

Ces brèves observations à propos de la comparaison de deux textes en portugais m'ont beaucoup aidé à réfléchir à propos de ma traduction. Malheureusement, je n'ai pas eu l'occasion de comparer la totalité des traductions. Quoi qu'il en soit, il a été possible de vérifier comment l'analyse narratologique m'a guidé au moment de traduire, car beaucoup de mes choix ont été faits en raison des observations qui en sont ressorties.

Considérant que l'un des objectifs de faire la traduction du texte a été de le divulguer, j'ai toujours eu l'intention de l'adapter au langage d'aujourd'hui. Pour y parvenir, j'ai simplifié le texte de manière générale, tout en essayant de préserver les aspects poétiques du langage si présents dans l'ouvrage de Chateaubriand. Si le but de l'auteur a été de prouver les bienfaits de la religion et l'existence de Dieu dans la nature, je pense que pour attirer le lecteur d'aujourd'hui il faut plutôt mettre en relief la beauté des images créées et la plasticité des mots si bien accordés par l'écrivain.

Bibliographie

AUBERT, Francis Henrik, *As (in)fidelidades da tradução*, 2. ed, Campinas, Editora da Unicamp, 1994, p. 16-7.

CENTRE NATIONAL DE RESSOURCES TEXTUELLES ET LEXICALES. Disponible sur : <[http :www.cnrtl.fr](http://www.cnrtl.fr)>.

CHATEAUBRIAND, François René, cité par BERTHIER Patrick, « Chateaubriand (François-René de) 1768-1848 », *Encyclopaedia Universalis*, Paris, Encyclopaedia Universalis France S.A, 1990.

CHATEAUBRIAND, François-René, *Atala, René, Les aventures du dernier abencérage*, Introduction, notes, appendices et choix de variantes par Fernand Letessier, Paris , Classiques Garnier, 1958.

CHATEAUBRIAND, François-René, *Atala*, Tradução de Líbero Rangel Andrade, Rio de Janeiro, Companhia Brasil Editora, 1939.

CHATEAUBRIAND, François-René, *Atala*, Bahia , Typografia de Manoel Antônio da Silva Serva, 1810.

Dicionário de Português-Francês e Francês-Português, Porto Editora, Disponible sur: <<http://www.infopedia.pt/portugues-frances/>> et < <http://www.infopedia.pt/portugues-frances/>>.

Dictionnaire de français "Littré", Définitions, synonymes, usage... d'après l'ouvrage d'Émile Littré (1863-1877). Disponible sur < <http://littrereverso.net/dictionnaire-francais/>>.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, *Novo Aurélio XXI: o dicionário da língua portuguesa*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1999.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS, *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro, Objetiva, 2001.

Linguee, Dicionário Inglês-Português e outros idiomas. Disponible sur: <<http://www.linguee.com.br>>.

NOUVEAU PETIT ROBERT, version électronique, version 1.3. *Dictionnaire analogique et alphabétique de la langue française*, Paris 1996-1997.

REUTER, Yves, *Introduction à l'analyse du roman*, Paris, DUNOD, Bordas, 1991.

Sensagent, dictionary. Disponible sur: <<http://dictionary.sensagent.com>>.

TFLi. *Trésor de la langue française informatisé*. Éditions CNRS. Disponible sur : <<http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>>.

LIVRE 4

POLITIQUES LINGUISTIQUES



crédit photo: Othon Moraes

LES POLITIQUES LINGUISTIQUES AU DISTRICT FEDERAL : MOUVEMENTS ET ENJEUX HISTORIQUES

Denise Gisele de Britto DAMASCO

Professeur de FLE - SEDF

Doctorante à la Faculté d'Éducation de l'UnB

denise.damasco@gmail.com

Résumé :

Cet article intègre une recherche doctorale dont le thème est la jeunesse et les langues étrangères. Saisir les mouvements historiques et les enjeux des politiques linguistiques est important pour comprendre le contexte d'études des jeunes étudiants et le contexte de travail des jeunes enseignants en langues au District Fédéral. La principale question proposée : comment comprenons-nous les politiques linguistiques des langues au District Fédéral à travers son histoire ? Pour répondre à cette question nous proposons une périodisation des politiques linguistiques au DF, à partir de l'inauguration de la pierre fondamentale de la Maison de France en 1959 jusqu'aux actions publiques menées en 2012.

Mots-clés: politiques linguistiques ; histoire de l'enseignement des langues étrangères au Brésil ; enseignement des langues étrangères au District Fédéral

Introduction

Cet article fait partie d'une étude doctorale de la Faculté d'Education de l'Université de Brasília sur la jeunesse et les langues étrangères au District Fédéral. Pour bien comprendre les politiques publiques de l'enseignement des langues étrangères, nous avons dû analyser les événements historiques à partir de 1959 au District Fédéral et nous avons essayé de périodiser cette histoire. Faut-il vraiment se pencher sur l'étude de l'histoire de l'enseignement des langues au Brésil, notamment au District Fédéral ? D'autres questions s'y ajoutent : Comment devons-nous comprendre cette histoire ?

Pour répondre à ces questions nous avons organisé cet article en trois parties. D'abord nous réfléchissons sur ce que nous comprenons par une étude d'histoire à partir de Le Goff (2003), Vieira, Peixoto e Khoury (2002), Alencar (2009), Bosi (2007). Ensuite, nous parlerons de quelques événements importants durant trois périodes dans notre histoire de l'enseignement de langues au Brésil : de l'année 1500 à 1808 ; de 1808 à 1930 ; de 1931 à nos jours à partir de la lecture de Almeida Filho (2004), Casimiro (2006), Ferraço et Bomfim (2007). Ensuite, nous présenterons l'importance de l'étude de l'histoire de l'enseignement des langues au District Fédéral, comment l'avons-nous comprise à partir des résultats préliminaires d'une recherche doctorale sur la jeunesse et les langues étrangères.

L'importance de l'histoire dans l'enseignement de langues

Le Goff (1974), dans la préface de son œuvre "Histoire et Mémoire" comprend que l'histoire est une évolution, c'est-à-dire, c'est "la science de l'évolution des sociétés humaines" (p. 16). L'histoire se met en rapport à une réalité qui est témoignée, sous la critique des ceux qui prétendent "mettre l'explication à la place de la narration" (LE GOFF, 1974, p.09). Nous avons plusieurs sorte d'archives, pas seulement des documents écrits, mais la parole, la gestuelle, les images, les photographies qui sont appelées par cet auteur, d'archives orales, collectées comme ethnotextes" (Le GOFF, 1974, p.10). Le Goff (1974) estime qu'il existe une dialectique dans le dialogue entre le présent et le passé ou vice-versa. Et en dehors de cette opposition, "l'histoire est incapable de prévoir et de prédire l'avenir" (Le GOFF, 1974, p.8). Il définit, donc, l'histoire comme "une science de la mutation et de l'explication du changement" (Le GOFF, 1974, p. 15).

Bosi (2007) attire l'attention sur l'importance de la mémoire personnelle, des rapports personnels, des témoignages pour relever les événements historiques. Elle affirme que la mémoire personnelle cherche à démontrer « une mémoire sociale, familiale et de groupe » (p.37). Le plus grand intérêt retombe sur ce qui est choisi et rappelé dans la trajectoire de vie d'une personne. Riviera (2001) également renforce que, l'importance de la mémoire individuelle réside dans le fait qu'elle peut révéler l'appartenance de l'individu à plusieurs groupes sociaux et que cette mémoire individuelle fait surgir des mémoires collectives. Pour cette auteure, la mémoire individuelle, "est un point de vue sur la mémoire collective" (RIVIERA, 2001, p.32). Par conséquent, la véracité des faits cités de la part de celui ou de celle qui raconte son histoire peut subir des lapsus ou même des petites erreurs, mais tout cela est "moins grave que les omissions présentes de l'histoire officielle" (BOSI, 2007, p.37).

D'autres historiens, comme Vieira, Peixoto e Khoury (2002) expliquent que toute expérience est vécue intégralement et socialement. Alors, l'histoire doit être racontée comme une expérience humaine et que cette expérience est contradictoire, parce qu'elle n'a pas un seul sens. Elle n'est pas homogène ni linéaire, elle n'a pas une seule signification. Pour comprendre, donc, les mouvements

historiques dans l'enseignement des langues au Brésil, par exemple, nous devons reprendre l'histoire générale du pays, de la Colonie, avec l'arrivée des jésuites et la phase de la possession des terres brésiliennes.

Alencar (2009) nous présente l'importance de la réflexion historique pour l'enseignement des langues. Elle définit l'histoire comme le "registre des faits, événements et personnages d'un peuple ou de l'humanité comme une exégèse donnée" (ALENCAR, 2009, p. 02). Almeida Filho (s/d) affirme que toutes les études doivent suggérer une période, sélectionner, disons, partager les phases et contexte historiques, pourvu que nous ne puissions pas tout expliciter dans nos recherches. Voilà pourquoi je me suis rapprochée de l'histoire de l'enseignement de langues au DF. Je ne pouvais pas présenter les visions du monde des jeunes professeurs et étudiants en langues étrangères sans montrer le contexte où ils se situent. C'est-à-dire, j'ai dû réfléchir sur l'enseignement des langues au DF pendant une périodisation de l'enseignement de langues au DF. Germain (1993) présente une évolution dans l'enseignement de langues à partir de 3000 années A.C. C'est-à-dire, 5000 années de l'enseignement de langues. Dans le contexte brésilien, les œuvres de Schmidt (1935), Carneiro Leão (1935) et Chagas (1982) ont contribué à la formation contemporaine de nos professeurs de langues étrangères, notamment le français langue étrangère.

Comprendre l'histoire à travers des périodes est très commun dans des études scientifiques. Dans l'article "*Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil*", Almeida Filho (2004) propose des périodes pour comprendre l'enseignement des langues. Ce sont deux macro-périodes au Brésil : a) de la période coloniale, l'Empire et le début de la République jusqu'en 1930 ; b) de 1931 jusqu'à nos jours. Il propose des sous-périodes pour la première macro-période : de 1500-1808 ; de 1808-1889 ; et de 1889-1930.

L'histoire générale du Brésil sert à nous faire mieux comprendre l'enseignement des langues étrangères. De la période coloniale jusqu'en 1808, nous observons qu'il y a eu beaucoup d'acquisition orale. C'était une immersion forcée dans le Brésil Colonie. Il y avait peu d'enseignement formel. Nous constatons la présence des *linguas*, des interprètes, c'est-à-dire, des orphelins, des petits voleurs qui étaient mis en prison chez les indigènes pour apprendre leurs langues et venir aider les portugais dans des traductions orales. Mais, dès cette période, le Plan *Ratio at que Instituto Studiorum Societates Iesu* organise l'enseignement en fondamental, moyen et supérieur. Cette organisation tripartite est présente jusqu'aujourd'hui. Un dernier fait important de cette période, c'est l'usage du tupi comme langue générale des gens et qui est même devenue une sorte de créole au Brésil Colonie. Alors, le Marquis de Pombal interdit l'usage du *tupi* et la langue portugaise devient obligatoire.

De 1808 à 1930, nous avons l'époque de la présence du Portugal ici et la vieille république brésilienne. En 1809, les cours d'anglais et français sont créés par Dom João VI. En 1831, le cours d'anglais est présent dans les cours de Droit. En 1834, l'anglais devient obligatoire dans le cursus scolaire. Nous attribuons une valeur au cours de langues à la Réforme Couto Ferraz en 1855. Entre 1889 et 1930, nous vérifions la langue anglaise comme une langue plutôt commerciale.

De 1930 jusqu'à nos jours, nous avons eu plusieurs réformes dans l'enseignement et des constitutions qui ont modifié le statut de l'enseignement de langues dans le pays. Notamment, la Constitution de 1946 qui a prévu plus d'autonomie pour les Etats dans la prise de décision sur l'enseignement des langues. Il n'y a que le Collège Pedro II qui continue sous la tutelle de l'Etat. La Constitution de 1961 définit les langues étrangères comme des matières non-obligatoires. D'autres mouvements ont eu lieu dans l'histoire de l'enseignement des langues au Brésil, plus récemment l'adoption obligatoire des cours d'espagnol au lycée, depuis 2010.

Trois œuvres importantes dans l'histoire de l'enseignement des langues au Brésil

Nous avons sélectionné trois œuvres importantes dans l'enseignement des langues au Brésil. D'abord, Maria Junqueira Schmidt, professeur de français au Collège Pedro II. Elle écrit *O Ensino Científico das Línguas Modernas* (1935). À cette époque, les langues étrangères étaient des disciplines importantes. Elle attire l'attention dans son œuvre sur deux types de motivations des étudiants pour étudier les langues : une motivation implicite et une autre explicite. Pour apprendre, selon Schmidt (1935), il faut travailler tous les sens, il y a plusieurs sortes de mémoires et l'enseignement est une action.

Schmidt (1935) critique l'usage aveugle d'un manuel, d'un livre didactique. Elle propose un équilibre dans les cours de langue étrangère : lire, écouter, parler et comprendre ont le même poids dans les cours. Elle liste également des problèmes de l'enseignement des langues au Brésil à son époque. Elle affirme que nous devons nous fixer des objectifs, pour l'année scolaire, par groupe et elle propose une hiérarchisation de ces objectifs. La prononciation est individuelle et la conversation est une activité orale fondamentale dans l'enseignement.

Antonio Carneiro Leão qui était professeur au Collège Pedro II a écrit *O Ensino das Línguas Vivas* (1935). Il a répandu la Méthode Directe dans l'enseignement des langues au Brésil. Il fait un portrait de l'enseignement des langues au Brésil et dans plusieurs pays : en Allemagne, Autriche, Belgique, Finlande, France, Turquie, Argentine, au Japon, Chili et aux Etats-Unis. La valeur de cette œuvre est dans l'étude comparée de l'enseignement des langues dans le monde.

Valnir Chagas écrit *Didática Especial das Línguas Modernas* (1982) et cette œuvre a une préface de Anísio Teixeira, célèbre penseur brésilien dans le domaine de l'éducation. Chagas (1982) présente l'enseignement des langues de la Renaissance à la Révolution industrielle. Trois siècles sont décrits. L'enseignement du latin et du grec. Il répertorie les personnages célèbres qui parlaient et écrivaient sur les langues étrangères. Il analyse plusieurs méthodes et leurs précurseurs. D'une façon très didactique, il présente les siècles à partir du XVIIème siècle les méthodes dans l'enseignement des langues. Il attire l'attention sur l'importance de la phonétique dans l'enseignement à la fin du XIXème siècle. Il présente une évolution de l'enseignement des langues au Brésil en détails jusqu'en 1931, toutes les réformes et modifications.

Une proposition de périodisation de l'enseignement des langues au District Fédéral

De façon inédite, nous souhaitons proposer des périodes dans l'enseignement des langues au District Fédéral. Nous proposons trois périodes : de 1959 à 1973 ; de 1974 à 1998 ; et de 1999 à 2012. Des témoignages et des récits des premiers professeurs de langues du DF ont été cueillies pour mieux illustrer ces trois périodes.

La première période débute avant la fondation du DF, avec l'inauguration et le lancement en 1959 de la pierre fondamentale de la Maison de France à Brasília. Damasco (2010) analyse les politiques publiques du français au DF et reprend cette date comme un embryon de l'enseignement des langues avant que capitale soit inaugurée. L'Alliance Française de Brasilia a été inaugurée en 1963, quelques années plus tard. Avant cette année, quelques salles de classe pour l'enseignement du FLE étaient cédées par les écoles publiques qui voisinaient le quartier.

Pendant cette première période de l'histoire de l'enseignement des langues du DF, nous constatons que plusieurs centres privés d'enseignement surgissent : le centre binational d'enseignement

d'anglais, Casa Thomas Jefferson surgit en 1963. En 1966, l'Alliance Française signe une convention avec le Secrétariat d'Education du DF et qui est en cours jusqu'à nos jours. Plus tard, l'Institut Britannique Indépendant - IBI est inauguré par Sarah Walker, célèbre professeur d'anglais. En 1977, le Prince Charles est venu inaugurer l'école de langues appelée *Cultura Inglesa* à Brasilia. D'autres établissements privés surgissent dans la ville sous forme de franchising et entreprises sans appui formel des ambassades et organismes internationaux.

Du côté public, nous constatons que le Secrétariat d'Education organise une coordination de langue anglaise, sous la Direction de Nilce do Val Galante et une coordination de langue française, sous la Direction de Osmar Braz.

La seconde période dans l'enseignement des langues du DF comprend les années 1974-1999. En 1974 le premier Centre de Langues commence à s'organiser au DF. Il sera inauguré en 1975. Jusqu'en 1998 huit CILs seront inaugurés. Le premier CIL est celui de Brasilia. Ensuite, nous avons le CIL de Ceilândia (1984), dix ans plus tard nous aurons le CIL de Sobradinho, suivi des CILs de Taguatinga et de Guará inaugurés en 1995, le CIL de Gama, en 1996 et deux ans plus tard, les deux derniers CILs surgissent : c'est le CIL 02 à Brasilia et celui de Brazlândia.

La troisième période dans l'enseignement des langues du DF commence à la fin du siècle XXème. C'est une période dans laquelle les CILs vont ancrer leurs enseignements des langues étrangères, notamment l'anglais, le français et l'espagnol. En 2004, nous observons que la communauté est interdite de s'inscrire dans des CILs. Cette interdiction amène l'implantation de l'enseignement de ces langues dans la COOPLEM, une coopérative de professeurs de langue étrangère de la région. En 2008, le Département de langues étrangères de l'UnB reprend le projet d'autoriser l'enseignement des langues à des membres de la communauté. D'autres changements dans les politiques publiques d'enseignement des langues du DF ont lieu en 2010, quand les étudiants ne sont plus obligés d'étudier des langues dans des CILs, ils y vont s'ils le souhaitent. Pour clore cette troisième période, une coordination à un niveau central a été reprise par l'enseignement des langues au DF, intitulé : NCIL, auprès du groupe qui s'occupe des écoles spéciales du SEDE.

En guise de conclusion

Comprendre l'histoire de l'enseignement des langues peut devenir un thème pour notre formation continue. D'abord, nous pourrions découvrir des œuvres comme celle de Germain (1993) et parcourir une ligne du temps dans l'histoire, analyser des trajectoires des personnes célèbres liées à cela.

À partir d'une réflexion historique nous avons l'occasion de reconnaître le progrès et les limites dans des œuvres classiques et de nos pratiques professionnelles. C'est-à-dire, nous pouvons partir vers un perfectionnement professionnel. Cela nous fait mieux comprendre la dialectique entre le passé et le présent. Réfléchir sur des périodes dans l'histoire de l'enseignement des langues, comprendre les événements, les faits, les biographies, les mémoires des professeurs pour proposer une périodisation nous contraint à faire de la théorie scientifique. C'est le regard du chercheur qui sélectionne, observe et analyse pour faire construire et déconstruire des idées dans leurs recherches. Un bon défi pour nos professeurs de langues étrangères.

Les références bibliographiques

- ALENCAR, E. « A Importância da História do Brasil para compreender a Trajetória do Ensino de Línguas no País”. Brasília: *Revista HELB*, volume 03, nº. 03, 2009.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. “Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil”. In: STEVENS, C. T. & CUNHA, M. J. C. *Caminhos e colheitas no Ensino de Inglês no Brasil*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, p.19-34, 2004.
- BOSI, E. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 14^a ed., 2007.
- CASIMIRO, A. P. B. S. “Mediações entre educação, histórica e Cultura no Brasil Colônia”. In: LOMBARDI, J. C.; CASIMIRO, A. P. B. S.; MAGALHAES, L. D.R. (orgs.). *História, cultura e educação*. – Campinas, SP: Autores Associados, p. 09-46. – (Coleção educação contemporânea), 2006.
- CHAGAS, V. *Didática Especial de Línguas Modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1982.
- DAMASCO, D. G. B. “Existe-t-il des politiques publiques conçues pour l’enseignement de Français Langue Etrangère au District Fédéral ?”, *Revue Synergies Brésil*, n. Spécial, p. 77-84, 2010.
- FERRAÇO, L.; BOMFIM, B. B. “O Ensino e a Aprendizagem de Línguas nos Primeiros Tempos do Brasil”. Brasília : *Revista HELB*, volume 01, nº. 01, 2007.
- GERMAIN, C. *Évolution de l’enseignement de langues: 5000 ans d’histoire*. Paris : CLE International, 1993.
- LE GOFF, J. *História e Memória*. Tradução de Bernardo Leitão... [et al.]. – 5^a ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.
- RIVERA, P. B. *Tradição, transmissão e emoção religiosa. Sociologia do protestantismo na América Latina*. São Paulo: Olho d’Água, 2001.
- VIEIRA, M. P. A.; PEIXOTO, M. R. C; KHOURY, Y. M. *A Pesquisa em História*. São Paulo: Ed. Ática, 4^a ed. (3^a impr.), 2002.

FORMATION DE PROFESSEURS A L'UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA : PERTINENCES ET IMPERTINENCES DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

Fabrice Frédéric GALVEZ

UFBA

Loin de sa primauté perdue, l'enseignement de la langue française au Brésil souffre lourdement aujourd'hui de sa non-reconnaissance par l'*Exame nacional de ensino médio*. Par ce fait, les élèves de *Colégio* rechignent, malgré leur intérêt, à investir leurs efforts dans une discipline non rentable, les recrutements de professeurs de français au niveau des Etats sont toujours plus rares, et, au niveau de l'enseignement universitaire, les cursus francophones sont abandonnés par une grande partie des étudiants intéressés faute pour eux d'y trouver les débouchés professionnels légitimement espérés.

Comment l'enseignement de la langue française pourra-t-il faire face donc à cette précarité structurelle ?

Comment pourra-t-il survivre et, pourquoi non, convaincre et croître ?

L'hypothèse ne sera pas ici uniquement celle d'attendre que le français entre à l'*Exame nacional de ensino médio* - même s'il est évident que les efforts devront être renouvelés pour atteindre cet objectif, conjointement à l'entrée d'autres langues internationales, allemand et italien en tête - pour que les taux d'élèves de français remontent mécaniquement.

L'hypothèse sera que, dans le contexte actuel de la valorisation de l'anglais et de l'espagnol par le système scolaire, l'enseignement de la langue française attirera d'abord par son excellence et par son utilité indirecte.

(On pensera d'ailleurs que même si le français venait à être relancé par l'entrée à l'examen national, le succès ne pourrait être dû à terme qu'à l'existence au Brésil de professeurs prêts et disponibles pour faire face à l'appel d'air tant désiré. Si la formation de ces enseignants s'arrêtait, on ne pourrait plus assumer une entrée de la langue française à l'*ENEM*.)

La question du sauvetage de l'enseignement du français au Brésil paraîtra donc passer fondamentalement par la question de la formation de ses enseignants et, partant, par celle de sa méthodologie et de ses contenus didactiques.

Me proposant ici de développer, bien que succinctement, ces questions, je bornerai mes réflexions au lieu d'où je parle, à savoir la Bahia et l'*Universidade Federal da Bahia* (dorénavant *UFBA*).

Il paraîtra pertinent de présenter initialement les différents contextes où se fait la formation des professeurs de français à l'*UFBA*, pour observer ensuite quels publics ces différents enseignants seront amenés à fréquenter, ce qui permettra dans un troisième point de revenir à la définition des besoins didactiques de l'enseignement du français à Bahia.

Le présent développement pourra ainsi trouver sa conclusion dans le questionnement de la validité pour notre contexte de la proposition didactique européenne pour la langue française (entendons, celle du Cadre commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe et, à sa suite, celle de l'édition spécialisée en « FLE »). Cette conclusion ambitionnera de présenter ce que pourraient être les axes d'une réponse didactique locale pour la constitution de ce qui serait une didactique brésilienne de l'enseignement de la langue française.

Les contextes de la formation de professeurs

Les contextes de la formation des professeurs de langue française à l'*Instituto de Letras* de l'*UFBA* sont relativement nombreux et complémentaires.

Les programmes de formation sont en effet au nombre de cinq :

Le programme de préparation linguistique pour les bourses Ciências sem fronteiras

Il s'agit d'un cours d'extension interne gratuite proposé aux seuls étudiants de l'UFBA désireux d'atteindre le niveau linguistique requis pour l'obtention d'une bourse d'études *Ciências sem fronteiras*. Cinq langues sont proposées, dont le français.

Les cours sont assurés par des moniteurs boursiers sélectionnés dans la communauté étudiante et coordonnés par un enseignant-chercheur de l'*Instituto de Letras*.

La formation didactique pratique et théorique est assurée par le professeur coordinateur du cours.

Le Núcleo permanente de extensão de Letras (NUPEL)

Ce Núcleo, créé en 2012, est la plateforme qui soutient toutes les activités d'extension payantes de l'*Instituto de Letras*. Il centralise l'organisation d'une série de services, dont la proposition de neuf cours de langues étrangères, classiques et LIBRAS, dont un Cours de langue française.

Les services du Núcleo sont offerts à toute la communauté, interne et externe à l'université.

L'objectif des cours de langue est autant de répondre à la large demande publique d'apprentissage de langues que d'organiser un terrain de formation pratique à la pédagogie pour les étudiants de l'*Instituto de Letras*.

Les Professeurs en Formation, boursiers, du Cours de langue française sont sélectionnés parmi les étudiants en Lettres. Ils assurent les classes en responsabilité directe pour quatre semestres. Leur formation théorique et pratique est assurée par un Conseiller pédagogique, enseignant-chercheur du Secteur de Français.

Les disciplines de Graduação : Estágio supervisionado

Ces disciplines de *Licenciatura* ont pour objectif de préparer les étudiants de Lettres à l'enseignement secondaire.

La formation théorique est faite par un enseignant-chercheur à l'*Instituto de Letras*. Le volet pratique de la formation (observation et réalisation de cours) est faite en *Colégio de ensino médio*.

Les activités de Pós-Graduação : Tirocínio docente

Ces activités obligatoires de *Mestrado* et de *Doutorado* ont pour objectif de préparer les étudiants de Lettres à l'enseignement supérieur.

L'accompagnement pédagogique est assuré par un enseignant-chercheur de l'*Instituto de Letras*, qui accueille le stagiaire dans une de ses disciplines de *Graduação*.

Le stagiaire doit observer et assurer des cours dans une discipline en relation directe avec son travail de recherche.

Les activités d'extension en partenariat avec l'Association des professeurs de l'Etat de Bahia et l'Institut Français du Brésil

Il s'agit de programmes de formation continue des professeurs de l'Etat de Bahia. Ces formations sont assurées par des enseignants-chercheurs de l'UFBA sous forme d'activités d'extension en collaboration avec l'Association des Professeurs de Français et avec le soutien du partenaire français.

Elles sont destinées aux membres de l'Association des Professeurs, qui exercent en niveau

Fundamental, Médio ou périscolaire, du réseau public ou du réseau privé ou associatif.

Ces programmes de formation continue de professeurs peuvent se placer sur les axes de l'approfondissement didactique ou du perfectionnement linguistique.

On voit donc sur ces cinq volets que la formation des professeurs de français se fait dans des contextes divers et complémentaires, en cela qu'elle peut être initiale ou continue, et qu'elle concerne tous les niveaux de l'enseignement, *fundamental, médio, superior*, ainsi que le domaine de la formation périuniversitaire et périprofessionnelle complémentaire.

La formation de professeur à l'*UFBA* représente donc un panel assez significatif des différentes facettes de ce que peuvent être les domaines de la formation de professeurs de français au Brésil (cas de l'enseignement du français aux jeunes enfants et de la formation professionnelle spécifique absents ici).

Cela représentera l'intérêt de donner accès, à travers l'identification des publics auprès desquels les différents types de professeurs en formation ont à exercer, à une image assez large, si non exhaustive, de la nature du public de l'enseignement français au Brésil actuellement.

Les publics de l'enseignement de la langue française

A la base de la formation de professeurs à l'*Universidade Federal da Bahia*, se distingue quatre grandes catégories d'apprenants de la langue française, dont on voudra donner un profil schématique.

Les élèves de l'enseignement Fundamental et Médio

De jeunes et de grands adolescents, public spontané non payeur majoritairement, qui - dans cette discipline - n'est pas motivé par la réussite dans la sélection scolaire et qui peut montrer un grand taux d'évasion.

Les étudiants de Graduação en Lettres

De jeunes adultes majoritairement, public captif non payeur, fréquemment boursier, motivé par l'obtention d'un diplôme d'enseignement supérieur et par l'acquisition d'une formation en vue de réussir à de futures sélections universitaires ou professionnelles.

Public de langue française uniquement qui présente un fort taux d'évasion ou public de disciplines spécialisées dans le champ des études françaises qui présente un fort taux de fixation.

Les étudiants en sciences « non anthropologiques » de toute composante de l'université

De jeunes universitaires, public spontané boursier, motivé par l'obtention d'une bourse *Ciências sem fronteiras* pour la réalisation d'une formation scientifique en pays francophone. Faible taux d'évasion.

Les élèves du Cours de langue française d'Extension

Majoritairement de jeunes universitaires en formation ou de jeunes diplômés, présence de professionnels expérimentés ou retraités sans autre lien avec l'université. Public très féminin, spontané et payeur (dont 10 % de boursiers), motivé par l'acquisition d'une seconde ou troisième langue étrangère généralement, dans le cadre d'une formation périuniversitaire ou périprofessionnelle complémentaire. Fort taux d'évasion sur l'ensemble du programme pluriannuel.

Ces quatre grandes catégories de public observable (avec l'absence ici du public des jeunes enfants et des professionnels en formation ciblée) montrent donc une grande hétérogénéité de profils d'élèves de la langue française : des jeunes adolescents aux adultes expérimentés, de l'obligation à l'intérêt personnel, de l'apprentissage généraliste aux études spécialisées, d'un intérêt fonctionnel à la pure francophilie, avec les combinaisons que ces paramètres peuvent connaître.

A la question de cette diversité, il paraîtrait qu'une seule réponse didactique ne sache être suffisante. Pour s'en assurer, il conviendra d'être plus précis quant à la définition des besoins en langue française de chacun des publics observés et de mettre ces besoins dans la perspective des réponses didactiques qui leur seraient les plus appropriées.

Les attentes des publics de la langue française et besoins didactiques des enseignants

Cette proposition de panorama des besoins en langue française et des orientations didactiques à souhaiter sera pertinente avant tout pour les formations de professeurs de français à l'*Universidade Federal da Bahia*, mais elle pourra sans doute donner une idée plus large de ce que pourrait être une didactique proprement brésilienne de la langue française.

Il sera tenté de donner ici une présentation synoptique pour les quatre catégories de public observées.

Du français en milieu scolaire Fundamental e Médio

Attente d'une récréation ou d'une re-création personnelle en français, dans un contexte scolaire souvent démobilisateur (carence en temps et outils pédagogiques spécifiques).

Attente d'une utilité du français pour améliorer la compréhension métalinguistique du portugais.

Orientation vers la démarche socio-interactionniste dans les instructions officielles.

Eléments d'une réponse didactique appropriée :

- . un projet de sensibilisation et de séduction pour le français, plutôt que d'un apprentissage approfondi
- . dimension comparatiste entre les idiomes portugais et français
- . socio-interactionniste et interculturelle critique, plutôt que grammaticale ou comportementaliste
- . sensibilisation à la citoyenneté, à l'environnement, et aux autres thèmes transversaux de

l'enseignement scolaire

Du français en Graduação de Letras

Attente d'un approfondissement de l'étude de l'idiome, valorisation de la compétence de compréhension écrite de textes académiques ou littéraires pour les candidats à une formation de *Pós-Graduação*.

Éléments d'une réponse didactique appropriée :

- . dépassement de la seule perspective actionnelle mise en oeuvre par les matériels pédagogiques européens, seuls disponibles pour l'enseignement-apprentissage de la langue française
- . comparatisme grammatical et interculturel critique
- . valorisation de la lecture de textes authentiques littéraires ou académiques
- . pratique et analyse de la traduction

Du français à orientation universitaire

Attente d'une autonomie communicationnelle généraliste pour le succès au D.E.L.F. B2.

Besoin d'une spécialisation universitaire pour le succès de la formation principale en contexte francophone.

Éléments d'une réponse didactique appropriée :

- . perspective actionnelle, par la force des épreuves diplômantes françaises
- . français d'orientation scientifique

Du français en contexte périuniversitaire et périprofessionnel

Désir de « savoir parler français ».

Dans la pratique, prédominance du besoin de compréhension médiatique (orale, écrite, audiovisuelle).

Désir d'ouverture culturelle et civilisationnelle.

Éléments d'une réponse didactique appropriée :

- . perspective actionnelle
- . thématiques non uniquement parisiennes, ouverture à la Francophonie
- . ouverture culturelles aux réalités voisines : français de Guyane, des Antilles, d'Afrique, d'Amérique du Nord
- . valorisation des techniques de l'intercompréhension

Dans ce contexte de grande diversité de besoins et d'attentes de l'apprentissage du français, la formation professionnelle ne devra pas formater des professeurs à réponse didactique unique, indépendamment de l'existence de différents publics d'apprenants. Bien au contraire, elle aura à développer la souplesse pédagogique, la capacité d'appréciation et la créativité, pour permettre de répondre de la façon la plus pertinente aux diverses sollicitations d'apprentissage que les enseignants

auront à rencontrer au gré de leurs activités d'enseignement au Brésil.

Fort de cette compréhension, il est temps à présent de se demander si la seule proposition didactique européenne sait assurer la construction de ce profil d'enseignant dans nos formations de professeurs.

En conclusion

La recherche de pistes de réponse à la question de savoir comment assurer la pérennité de l'enseignement de la langue française dans les écoles et les universités du Brésil, qui prenait acte du contexte très défavorable que crée la non-reconnaissance de cet enseignement-apprentissage par l'*Exame nacional de ensino médio*, s'est basée sur l'hypothèse que l'intérêt du français doit résider avant tout dans l'excellence et l'utilité de son enseignement.

Il a été choisi en conséquence d'aborder la réflexion par l'angle de la formation des professeurs de français, en se basant sur le cas des formations l'*Universidade Federal da Bahia*.

Il a été vu que celles-ci touchaient différents types d'enseignement du français relevant autant des niveaux *fundamental*, *médio* et *superior* du système scolaire que du domaine de la formation complémentaire périuniversitaire et périprofessionnelle. De l'étude de ces contextes, il a été montré que le public d'élève de la langue française connaît une grande hétérogénéité d'âge, de projet et d'intérêt, et, ainsi, que la réponse didactique brésilienne pour l'enseignement français ne saurait être une réponse simple et univoque, tout comme les formations de professeurs ne pourraient être uniquement des lieux d'acquisition de techniques spécialisées et péremptoires, mais au contraire des lieux d'épanouissement de la polyvalence et de la créativité des enseignants.

Ainsi en arrive-t-on au point d'évaluer la pertinence du choix pour une didactique brésilienne du français de la perspective actionnelle européenne, omniprésente dans la doxa didactiques des éditeurs parisiens de « FLE » dont les produits bénéficient d'un quasi monopole sur le marché brésilien du matériel pédagogique de langue française ainsi que dans les choix des responsables de cours et de formation.

Il est donc nécessaire à présent de souligner que, d'après les observations qui ont pu être faites jusqu'ici, la perspective actionnelle ne paraît pleinement pertinente dans le contexte lusophone brésilien que pour la fidélisation initiale d'un public spontané et payeur et qu'elle paraît plutôt insuffisante pour la majorité des publics scolaires ou universitaires retenus ici.

De cela, on ne pourra qu'être conduit à penser qu'un dépassement de cette didactique actionnelle s'avère nécessaire pour le renforcement de la qualité des enseignements du français et pour un progrès vers son développement dans le système éducatif du Brésil.

Pour ce dépassement, nous entrevoyons ici la nécessité d'un didactique brésilienne du français idéalement:

- non francocentrée, mais bien décentrée et ouverte à la Francophonie et aux sensibilités d'histoires proches de celles des apprenants brésiliens,
- respectueuse des cultures d'enseignement-apprentissage locales,
- fondée sur le contexte hétérolingue d'enseignement,
- fondée sur l'homolinguisme des apprenants et des enseignants,
- fondée sur la proximité linguistique qui existe entre les idiomes français et portugais,

- fondée sur l'expertise culturelle des enseignants non natifs en ce qui concerne les représentations de leurs élèves,
- fondée sur la valorisation du socio-interactionnisme et de la littératie critique que promeut le ministère public brésilien,
- fondée sur les apports de l'approche interculturelle critique déjà amplement intégrée au Brésil à l'enseignement-apprentissage des autres langues internationales.

Une didactique qui se développe en collaboration avec l'enseignement du portugais, des autres langues étrangères et des autres savoirs, qui ne porte pas un regard cupide sur les personnes qui lui feront l'honneur de s'intéresser à elle, mais qui contribue au contraire à l'enrichissement du système d'enseignement public du Brésil.

C'est d'une telle didactique brésilienne du français dont nous avons besoin et que nous appelons de nos vœux, aussi réduits que nous y soyons encore.

Références

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCACAO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais / 3o e 4o ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília : MEC/SEF, 1998.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCACAO BASICA. *Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio)*. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCACAO BASICA. *Orientações curriculares para o ensino médio ; volume 1 Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier, 2000.

SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade : contestações e proposições*. Salvador : EDUFBA, 2012.

ANALYSE DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE POUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES AU BRÉSIL DANS LE CADRE DE L'INTERNATIONALISATION ACADÉMIQUE

Marina SOUZA

Doctorante du Programme de Master en Études de Langage de
l'Université Fédérale Fluminense (UFF)
marinammfs@yahoo.com.br

Telma PEREIRA

Professeure Docteur du Département de Langues Étrangères e Modernes (GLE) et du
Programme en Études de Langage de l'Université Fédérale Fluminense, Vice-Coordinatrice du
Laboratoire de Recherches en Contact Linguistique (LABPEC) de l'UFF
tcaspereira@uol.com.br

Résumé :

Les programmes de mobilité académiques exigent des candidats un profil linguistique déterminé en langues étrangères, lequel comprend des compétences linguistiques et culturelles mesurées par des diplômes de compétences en langues. En ce sens, le but de cet article est d'évaluer si la politique linguistique en vigueur au Brésil visant à l'enseignement de langues étrangères (LE) est en harmonie avec la politique d'internationalisation des universités.

Mots-clés: sciences sans frontières ; politique linguistique

Politique linguistique et l'enseignement des langues au Brésil.

Au Brésil, le concept de politique linguistique ne figure pas explicitement parmi les questions en relation avec les autres orientations d'intérêt public du gouvernement, comme c'est le cas de la politique financière, fiscale, externe, éducative, sociale, etc. Mais le terme utilisé par les linguistes, de même que les politiques citées, indiquent des procédures relatives à l'adjectif latin *polis* (*politikós*), qui relève de la ville, de l'urbain, du public, du civil et du social. En d'autres termes pour les linguistes, la signification des politiques et décisions relatives à l'usage d'une langue au sein de la société est liée à l'existence de la relation entre pouvoir et les langues.

Le fait de ne pas être nommée ne signifie pas qu'il n'y ait pas en pratique une politique linguistique visant à l'enseignement des langues au Brésil, ni qu'au final elle ne soit pas marquée par le contexte sociopolitique dans lequel elle est élaborée et implémentée. En effet, dans l'histoire la plus récente du Brésil, nous pouvons diviser la politique linguistique pour l'enseignement de LE en deux moments historiques : avant et après la Constitution de 1988. Avant 1988, on observe des mesures qui réduisirent l'offre d'enseignement de LE, en modifiant son statut comme discipline, son enseignement faisant désormais partie du noyau complémentaire. Son caractère obligatoire fut retiré, laissant aux États l'entière responsabilité de l'inclure ou non dans les cursus de l'école.

La LDB de 1971 (*Lei de Diretrizes e Bases*, loi qui définit les nouvelles orientations de l'éducation du Brésil) en faisant de la formation professionnelle de l'élève une priorité, a réduit d'un an le temps de la scolarité. Ces aspects ainsi que d'autres ont géré une réduction plus grande encore de l'enseignement de langues vivantes. Quelques écoles se sont mises à offrir cette discipline durant une période d'un an, pas plus d'une heure par semaine, d'autres ont simplement cessé de proposer ce type d'instruction.

Les années soixante-dix ont témoigné à l'implémentation de l'accord MEC-USAID, entre le Ministère de l'Éducation (MEC) et l'United States Agency for International Development (USAID), qui a tracé les contours de la réforme du système éducatif brésilien.

Il faut souligner que le principal mandat de l'Agence pour le Développement International (USAID), créée en 1961, fut la lutte contre le communisme et l'aide financière directe aux pays pauvres. Ainsi, pour l'implantation de cet accord, le programme prévoyait que l'enseignement obligatoire de la langue anglaise à tous les niveaux de la scolarité.

Avec l'altération de la structure des cursus, des restrictions se sont trouvées imposées à l'enseignement de langues, le faisant ainsi presque disparaître. Seul demeurerait l'enseignement de l'anglais et, dans une moindre mesure, celui du français.

Le processus de re-démocratisation du pays à partir des années 1980 et la création du Marché Commun du Sud (MERCOSUL), ont modifié les politiques linguistiques en vigueur jusqu'alors. À la fin des années 1980, au delà de l'éducation bilingue en langues indigènes, la politique linguistique brésilienne s'est mise à valoriser deux axes d'action principaux : la promotion de la langue portugaise et, avec l'avènement du MERCOSUL, l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère dans le système éducatif (Lein° 11.161/2005).

La promulgation de la loi 11.161 répond également à des questions politiques hors du cadre éducatif, soit, le fait de se constituer comme une forme de paiement de la dette externe brésilienne envers l'Espagne. Dans ce sens, il s'agit d'une mesure stratégique du point de vue politique, mais qui présente des failles au niveau éducatif, étant donné que son approbation ne signifie pas son application effective. Cela se produit car bien qu'appartenant au corps de lois fédérales, sa mise en œuvre par qui en est chargé est du ressort des États.

Ainsi, si la LDB ne spécifie pas quelle langue doit être obligatoirement offerte au sein du programme de scolarisation, on perçoit qu'en réalité dans l'imaginaire collectif, l'anglais est devenu synonyme de langue étrangère moderne. L'équivalent ne se produit pas avec l'espagnol, étant donné que la «loi de l'espagnol» répond à d'autres intérêts géopolitiques occultés par un discours positif d'intégration régionale.

Ce préambule historique est nécessaire pour que l'on puisse évaluer la qualité de l'enseignement de langues dans le pays et comprendre la formation linguistique des étudiants qui arrivent à l'université, en particulier ceux issus d'écoles publiques et que se candidatent à une bourse du programme CsF.

Le processus d'évaluation des politiques linguistiques est débattu par des spécialistes du thème (BLANCHET, 2012; CALVET, 2009; e COOPER, 1977). Blanchet propose un critère d'évaluation de politiques linguistiques basé sur cinq points principaux:

- a) évaluation de la situation sociolinguistique de départ;
- b) évaluation a priori de la pertinence de la situation sociolinguistique d'arrivée prétendue;
- c) évaluation des interventions réalisées;
- d) évaluation des effets des changements provoqués;
- e) évaluation a posteriori de la nouvelle situation, la situation d'arrivée.

Cooper (1997) décrit la nécessité de l'évaluation du degré d'efficacité d'une politique officialisée. Selon cet auteur, il faut prendre en compte les questions suivantes lors de l'élaboration d'une politique linguistique: qui adopte quoi, quand, où, pourquoi et comment. De telles questions sont de grande valeur car la vitesse et l'acceptation d'une innovation déterminée dépendent de leurs réponses.

En ce sens, face à un programme de mobilité académique inédit au Brésil, le programme Sciences sans Frontières, il est important d'évaluer et si nécessaire de reformuler la politique linguistique responsable de la formation des étudiants en langues étrangères.

Politiques linguistiques après la constitution de 1988

Lors de la rencontre de l'Association de Linguistique Appliquée du Brésil (Alab) en 1996, les spécialistes ont produit un document connu comme la Lettre de Florianópolis, ville où a été réalisé l'évènement. Dans ce document, on peut lire : «Tout brésilien a droit à la pleine citoyenneté. Dans le monde globalisé et polyglotte d'aujourd'hui, cela inclut l'apprentissage de langues étrangères». Quelques mois plus tard la LDB de 1996 a été approuvée par le Congrès National et postérieurement, promulguée. Cette loi est encore en vigueur. Sanctionnée le 20 décembre 1996, elle possède 92 articles qui prévoient ce que l'on appelle *Ensino Básico* (enseignement basique), comprenant l'*Ensino Fundamental* (cours fondamental) obligatoire (8 ans) et l'*Ensino Médio* (Enseignement Moyen, d'une durée de trois ans). En complément à la LDB explicitée, toujours en vigueur, on a créé les Paramètres Curriculaires de Directrices et bases (PCNs).

Les PCNs reconnaissent l'enseignement de LE comme un droit de tous les citoyens, comme il est exprimé dans la LDB et la Déclaration Universelle des Droits Linguistiques, et défendent que son apprentissage ne doive pas faire partie d'une activité extracurriculaire, mais d'une obligation des institutions éducatives. Au sujet de l'Enseignement Moyen, les PCNs font valoir que le grand objectif de l'enseignement des langues étrangères est la formation citoyenne, la communication étant considérée comme un outil vital dans le monde moderne, dans la formation professionnelle, académique ou

personnelle.

À partir de la fin des années 1990, au delà de l'éducation bilingue en langues indigènes, la politique linguistique brésilienne s'est mise à valoriser deux axes d'action principaux : la promotion de la langue portugaise et, avec l'avènement du MERCOSUL, l'enseignement de l'espagnol comme Langue Étrangère dans le système éducatif (Lei n°11.161). Cette dernière institue l'offre obligatoire de la part de l'école de l'enseignement de l'espagnol, et de l'inscription facultative pour l'élève étant donnée la charge horaire normale de cours durant l'Enseignement Moyen) facilitant ainsi son inclusion dans l'Enseignement Fondamental.

Cherchant mettre à jour des débats relevant de l'éducation brésilienne, le Ministère de l'Éducation et Culture (MEC) a publié, en 2006, les *Orientations Curriculaires pour l'Enseignement Moyen* (OCEM). Destinées à l'*Ensino Médio*, les OCEM possèdent deux chapitres dévolus aux langues vivantes -- le troisième et le quatrième -- le dernier étant exclusivement dédié à l'enseignement de l'espagnol, en conséquence de la Loi 11.161/05.

Les OCEM, au sujet de l'enseignement de langues et se référant principalement à la langue anglaise, citent que le principal engagement de l'Enseignement Moyen continue à être «contribuer à la formation des individus», par exemple, et la «compréhension du concept de citoyenneté», mais contemple également l'acquisition des compétences de lecture, la communication orale et la pratique écrite, qui vont être développées au long des trois ans prévus. Suivant la proposition de l'OCEM, l'enseignement de LE au Brésil doit développer les capacités linguistiques suivantes : lecture, communication orale et pratique écrite.

Politique linguistique et compétences linguistiques dans les programmes de mobilité

L'importance d'une bonne formation en langues étrangères au Brésil a été mise en évidence à partir de 2010 quand le gouvernement a décidé d'intensifier ses actions dans les programmes de mobilité académique vers l'étranger ayant pour but améliorer l'enseignement et la recherche dans le pays. Dans l'un de ces programmes, *Ciência sem Fronteiras* (Sciences sans Frontières), les principales cibles se sont trouvées être des étudiants de premier cycle des domaines considérés prioritaires par le gouvernement. Le programme Science sans Frontières est un programme de coopération universitaire et scientifique permettant la mobilité des étudiants et des chercheurs depuis et vers le Brésil. Il est géré et encadré par le Ministère de la Science, Technologie et Innovation (MCTI) et le Ministère de l'Éducation (MEC) par l'intermédiaire des agences brésiennes de mobilité universitaire et scientifique CNPq et Capes ainsi que par le Secrétariat de l'Enseignement Supérieur et Technologique du MEC.

Le programme Sciences sans Frontières a établi un objectif de 101 000 bourses offertes, avec un investissement dans la marque de R\$ 3,2 milliards. La France figure parmi les pays qui possèdent le plus d'accords académiques avec le Brésil, dont *Ciências sem Fronteiras* (CsF). D'ailleurs les données mises à disposition par le programme CsF indiquent une tendance de centralisation de l'échange académique en faveur des pays d'Amérique du Nord et d'Europe, et mettent en évidence le peu de mobilité vers les pays voisins d'Amérique latine qui font partie du MERCOSUL.

Les programmes de mobilité académiques font partie de l'éventail des actions pour l'internationalisation des universités; le déplacement des professeurs et des étudiants pour participer à des rencontres scientifiques, les publications internationales et les échanges virtuels, ainsi que les accords de partenariat entre des chercheurs constituent d'autres modalités d'ouverture internationale.

La France est depuis 2009 le premier pays d'accueil des étudiants boursiers brésiliens. Plus de 700 accords entre établissements supérieurs français et brésiliens sont actuellement en vigueur.

Au delà d'une bonne performance académique, les candidats au Programme CsF doivent prouver leur compétence dans la langue du pays où se trouve l'université pour laquelle ils se portent candidats. Pour prouver sa qualification en LE, l'étudiant doit de soumettre à un examen issu d'une institution autorisée. Ces examens se basent sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR), qui embrasse différents niveaux et compétences.

Toutefois, le CECR a été élaboré en Europe pour la réalité de l'Europe. Ainsi, ces langues et ces niveaux (en général B1 et B2 pour le CECR) ne se trouvent pas prévus dans la LDB ni quelque autre loi existant au Brésil, obligeant les étudiants à rechercher des cours de langue.

Bien que les capacités de communication orale, de lecture et d'écriture soient maintenant incluses dans l'enseignement de langues au Lycée dans un nouveau document (OCEM), il est bon de souligner que la mention qui leur est faite ou la simple recommandation ne garantit pas leur mise à effet. Le fait qu'il y ait une proposition ne modifie ni ne révolutionne le système afin que se caractérisent les niveaux linguistiques exigés par les programmes de mobilité académique en vigueur.

En considérant le nouveau contexte de mobilité académique, non seulement la connaissance de la langue comme celle de la culture sont rendus indispensables, puisque l'incompréhension d'une langue englobe également l'absence de connaissance du contexte culturel dans lequel elles s'insère. On peut observer que bien que les PCNs, OCEM et autres documents soulignent l'importance de l'enseignement des langues, ceci ne se reflète pas dans la «vie réelle» des écoles. Les politiques linguistiques actuellement employées ne correspondent pas encore aux nécessités gérées par les programmes de mobilité académique, qui exigent une capacité linguistique qui ne fait pas partie du contexte éducatif brésilien.

Bref, pour l'acceptation dans un programme gouvernemental comme le CsF les étudiants doivent faire preuve d'être des utilisateurs indépendants de la langue étrangère choisie, selon les critères décrits dans le CECR.

Conclusion

Nous avons débuté cet article en évoquant la diversité actuelle de programmes d'échange qui visent à augmenter la qualité de l'enseignement et de la recherche dans le pays, au moyen de l'internationalisation des universités. Pour ce, les programmes exigent un profil linguistique en LE qui embrasse des compétences linguistiques et culturelles, mesurées par des examens de maîtrise qui se basent sur le CECR. Toutefois, ce cadre a été créé ayant pour base le contexte d'enseignement des langues vivantes en Europe..

Ayant à l'esprit ce facteur, il est clair qu'il existe un paradoxe géré entre l'enseignement de langues appliqué dans les écoles et les profils exigés par les programmes de mobilité académique, ce qui révèle l'absence de planification linguistique qui y est associée.

Nous considérons finalement que la promotion de l'enseignement de langues vivantes au Lycée associé à une politique linguistique universitaire pour l'enseignement de langues doit être une des clés du succès d'un programme tel que CsF. Les centres universitaires de langues ou même l'offre de langues étrangères dans le programme des cours universitaires ont un rôle important dans la manutention des projets de coopération internationale entre les universités et pour la mobilité des étudiants, contribuant

directement à une politique linguistique en faveur du plurilinguisme. Nous partageons ainsi l'opinion que la langue est une institution essentielles à toute société, et que son enseignement signifie planifier et penser son fonctionnement (COOPER, 1997, p.215).

En 2014, dans le but de surmonter les obstacles à la mobilité étudiante et de promouvoir le plurilinguisme en milieu académique le gouvernement brésilien a lancé le programme «Idiomas sem Fronteiras», en partenariat avec les Facultés des Lettres des universités brésiliennes et des institutions étrangères qui représentent quelques pays de destination des étudiants du CsF (France, Canada, Espagne....). A suivre.

Bibliographie

BLANCHET, P. **L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques: une entrée pour l'étude des politiques linguistiques.** Les Cahiers du GEPE, N°1/ 2008. <http://www.cahiersdusegepe.fr/index898.php>

CALVET, L-J. **La guerre des langues et les politiques linguistiques.** Paris, Hachette, 1999.

COOPER, R. L. **La planificación lingüística y el cambio social.** Cambridge University Press. 1997.

100% Français



Cursos de francês para crianças,
adolescentes e adultos.

betadesign

af Alliance Française
Niterói

Rua Lopes Trovão, 52 - 2º andar Icaraí 2610.3966

f afniteroi | www.afniteroi.com.br